

**Universidad de La Sabana  
Facultad de Educación  
Maestría en Pedagogía**

**Transformación de las prácticas de enseñanza para el desarrollo de las competencias de la lectura y escritura aplicando secuencias didácticas y rutinas de pensamiento a niños de preescolar.**

**Autora:  
Liz Gladys Ávila Cubides**

**Asesora:  
Liliana Barros González**

**Chía, enero de 2020**

## **Dedicatoria**

A Dios infinitas gracias...

A mi esposo, hijas e hijo por su apoyo incondicional.

## **Agradecimientos**

Doy gracias a Dios por estar en mi vida, por fortalecer cada día mi corazón e iluminar cada una de mis acciones, por poner en mi camino a las personas que han sido mi soporte y fuerza durante todos los días vividos en este proyecto formativo.

Agradezco la ayuda y colaboración de la asesora de tesis, Liliana Barros González, quien me orientó con profesionalismo. Sin su apoyo no hubiera sido posible la finalización de este documento de investigación, requirió de esfuerzo y mucha dedicación de mi parte.

Agradezco la cooperación desinteresada de docentes, compañeros y familiares quienes también me enriquecieron con sus ideas y conocimientos.

Mi agradecimiento hoy y siempre a cada uno de los integrantes de mi familia, mi esposo, hijas e hijo que se preocuparon por mi bienestar, por sus voces de aliento, su compañía ante los obstáculos y felicidad ante los aciertos logrados durante este periodo educativo.

Al Ministerio de Educación Nacional ¡gracias por la beca otorgada! Gracias por creer en los maestros y maestras de Colombia. Sin el apoyo económico recibido cumplir este sueño no hubiera sido posible.

*Liz Ávila Cubides*

*Becaria MEN*

## Tabla de Contenido

Resumen .....	8
Palabras Clave .....	9
Summary .....	10
Keywords.....	11
Introducción .....	12
1. Antecedentes.....	13
2. Descripción del Problema.....	20
3. Justificación .....	25
4. Preguntas de Investigación .....	27
5. Objetivos.....	28
5.1 Objetivo General .....	28
5.2 Objetivos Específicos .....	28
6. Referentes Teóricos .....	29
6.1 La práctica docente y las maneras de enseñar en Colombia.....	29
6.2 Práctica de enseñanza.....	30
6.3 Enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura .....	37
6.4 Teoría constructivista .....	45
6.5 Pensamiento y comprensión .....	48
6.6 Rutinas de pensamiento.....	49
6.7 Aprendizaje .....	52
6.8 Didáctica de la lectoescritura.....	57
6.8.1 Secuencias didácticas.....	59
6.9 Planeación .....	62
6.10 Evaluación.....	65

6.11 Reflexión .....	68
7. Marco Metodológico de la Investigación.....	69
7.1 Observación participante.....	75
7.2 Revisión documental .....	76
7.3 Entrevista semiestructurada .....	77
7.4 Autorreportaje.....	79
7.5 Población participante .....	80
7.6 Objeto de análisis.....	81
7.7 Categorías de análisis .....	81
8. Contexto .....	84
8.1 Contexto Sociodemográfico .....	84
8.2 UPZ El Porvenir.....	85
8.3 Características de la institución educativa .....	87
8.4 Características de las familias.....	87
8.5 Características de la población en edad preescolar.....	88
8.6 Proyecto Educativo Institucional - PEI.....	89
8.7 Estructura curricular para el grado de transición .....	91
8.8 Características de la población involucrada en el estudio.....	93
8.9 Contexto de aula .....	93
9. Desarrollo de ciclos de reflexión en el proceso de Investigación – Acción.....	94
9.1 Ciclo de Reflexión #1 .....	96
9.2 Ciclo de reflexión #2.....	126
9.3 Ciclo de Reflexión #3 .....	147
10. Hallazgos.....	157
11. Conclusiones y Recomendaciones.....	162

12. Referencias .....	167
-----------------------	-----

### Lista de Tablas

Tabla 1 Práctica pedagógica: antes y después de las rutinas de pensamiento.....	<b>¡Error!</b>
<b>Marcador no definido.</b>	
Tabla 2 Guía de observación.....	76
Tabla 3 Entrevista semiestructurada .....	78
Tabla 4 Autorreportaje .....	80
Tabla 5 Categorías de análisis .....	83
Tabla 6 Plan de actividades para la dimensión comunicativa Colegio Ciudadela Educativa de Bosa.....	104
Tabla 7 Actividades propuestas para el primer Ciclo de Reflexión .....	105
Tabla 8 Resultados entrevistas .....	113
Tabla 9 Secuencia didáctica 1 .....	118
Tabla 10 Niveles de escritura .....	121
Tabla 11 Observación del proceso de escritura .....	123
Tabla 12 Secuencia didáctica #2.....	134
Tabla 13 Secuencia didáctica #3.....	138
Tabla 14 Observación del proceso de lectura .....	141
Tabla 15 Observación del proceso de escritura .....	143
Tabla 16 Secuencias didácticas y rutinas de pensamiento .....	152
Tabla 17 Análisis secuencias didácticas y rutinas de pensamiento.....	154
Tabla 18 Matriz Análisis de Entrevistas .....	155
Tabla 19 Estructura de rúbrica .....	156

## Lista de Figuras

Figura 1 Actividad de lectura fuera del aula para la estimulación en niños de transición .....	17
Figura 2 Procesos de escritura niños transición Colegio Ciudadela Educativa de Bosa	22
Figura 3 Planas utilizadas para enseñar las vocales en los estudiantes de transición ..	23
Figura 4 Rutinas de pensamiento. Fuente: Elaboración propia .....	50
Figura 5 Ubicación UPZ El Porvenir. Fuente: Veeduría Distrital Bogotá (2017) .....	85
Figura 6 Foto video actividad creativa con la letra N. ....	106
Figura 7 Evidencia secuencia 1, ciclo de reflexión 1 .....	122
Figura 8 Modelo de planeación de las secuencias didácticas .....	127
Figura 9 Ciclo de estimulación de lectura y escritura en niños .....	128
Figura 10 Intervención de la lectoescritura .....	140
Figura 11 Proceso de lectura y escritura .....	148

## Resumen

La presente investigación es el resultado de un proceso de observación y reflexión sobre la implementación de secuencias didácticas y rutinas de pensamiento con el propósito de realizar una transformación de la práctica en la enseñanza de la lecto-escritura en niños y niñas en edad preescolar que cursan el grado de transición en el colegio Ciudadela Educativa de Bosa en la ciudad de Bogotá. Se hace énfasis en la lectoescritura porque se vislumbra que representa una falencia de gran magnitud en el desarrollo de los niños con respecto a otras dimensiones sociocognitivas, las cuales están desarrollándose adecuadamente. En este sentido, se parte de conceptos asociados a las prácticas de enseñanza y del reconocimiento de la importancia de introducir cambios en el quehacer docente que permitan aportar en forma eficiente al aprendizaje y la formación del pensamiento crítico.

A través de este estudio, se confirma la necesidad de crear nuevas prácticas de enseñanza que favorezcan el desarrollo cognitivo de los niños especialmente en procesos tan cruciales como el aprendizaje de la lecto-escritura. Cuestiona la educación tradicional y responde a la necesidad de mejorar las prácticas desde el contexto del aula, de esta manera, busca aportar a las investigaciones y exposición de experiencias en el campo de la pedagogía.

Corresponde a un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo e interpretativo. Utiliza la metodología de investigación acción desde los postulados del pedagogo y educador australiano Stephen Kemmis. Corresponde a un estudio longitudinal. Las técnicas utilizadas para la recolección de datos son la observación participante, la revisión documental, las entrevistas y el autorreportaje. Como instrumentos de recolección de datos se utilizaron los diarios de campo, grabaciones de clases, planeaciones y talleres de intervención en aula.

Como resultados, este estudio comprueba que el aprendizaje significativo de la lectoescritura es posible a través de las secuencias didácticas ya que estas, además de

reforzar los temas del currículo escolar implementado por la institución, permite trascender el proceso de memorización para generar pensamiento crítico, reflexivo, preguntas de valor para la comprensión y un diálogo con los conocimientos adquiridos previamente, incrementado el desarrollo cognitivo en los niños. Asimismo, a través de las secuencias didácticas y rutinas de pensamiento se potencia la práctica pedagógica reflexiva, esto posibilita que la docente investigadora no sólo cumpla con su labor de transmisión del conocimiento, también que comprenda el proceso de aprendizaje en los niños de manera integral y constituya una práctica innovadora permanentemente a través de actividades didácticas, reflexivas y evaluativas.

### **Palabras Clave**

Educación Preescolar, Eficacia del Profesor, Enseñanza, Práctica Pedagógica, Lectura.

## Summary

The present investigation is the result of a process of observation and reflection on the implementation of didactic sequences and thinking routines with the purpose of carrying out a transformation of the teaching practices of reading and writing with pre-school children who are in the Transition degree at the Ciudadela Educativa de Bosa school in the city of Bogotá. This study is based on concepts associated with teaching practices and the recognition of the importance of introducing changes in daily teaching that contribute efficiently to learning and formation of critical thinking.

This study confirms the need to create new teaching practices that favor children's cognitive development, especially in such crucial processes as literacy learning. It questions traditional education and responds to the need to improve practices in the classroom context; in this way it seeks to contribute to research and exposition of experiences in the field of pedagogy.

This study follows a qualitative approach, with descriptive and interpretative scope. It uses the methodology of action research from the postulates of the Australian pedagogue and educator Stephen Kemmis. According to a longitudinal study, the techniques used for data collection were participant observation, documentary review and self-report. As field data collection instruments, field diaries, class recordings, planning and classroom intervention workshops were used.

As results, this study proves that significant literacy learning is possible through didactic sequences since these, in addition to reinforcing the themes of the school curriculum implemented by the institution, allow transcending memorization processes to generate critical, reflective thinking, questions of value for understanding and a dialogue with previously acquired knowledge, increased cognitive development in children. Likewise, through the didactic sequences and thought routines the reflective pedagogical practice is enhanced, this allows the research teacher not only to fulfill her work of knowledge transmission, but also to understand the learning process in children in an

integral and constitute an innovative practice permanently through educational, reflexive and evaluative activities

### **Keywords**

Preschool Education, Teacher Efficiency, Teaching, Pedagogical Practice, Reading.

## Introducción

Este estudio surge como resultado de un proceso de aprendizaje obtenido a partir del análisis de métodos de observación y reflexión sobre la práctica de enseñanza de una maestra preescolar. Simultáneamente forma parte de los requisitos para obtener el grado en la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana, dado que el propósito de la Maestría es formar excelentes profesores, con saber práctico y teórico que respondan de manera pertinente a las necesidades educativas y pedagógicas del contexto social en el que un profesor desarrolle su práctica profesional. Esta investigación se fundamenta en el interés de introducir cambios en el quehacer de la docente para favorecer principalmente la práctica de enseñanza en complemento con el aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros años de la vida escolar de los estudiantes de transición-preescolar.

Es así como la presente investigación, utilizando una metodología cualitativa de tipo acción educativa, y de corte longitudinal, pretende implementar herramientas que permitan la inmersión de otras perspectivas de la pedagogía en el *Colegio Ciudadela Educativa de Bosa* para que los niños del grado transición afronten el aprendizaje de la lectura y la escritura desde otro ángulo, puesto que se asume la importancia de reconocer otras didácticas para afrontar el contexto social y cultural actual. Es por demás, una manera de dejar a un lado el sistema mecánico de enseñanza tradicional e instaurar la semilla del pensamiento crítico en niños y niñas con edades entre cuatro y cinco años; de esta manera se contribuye desde el quehacer pedagógico a proveer de herramientas de aprendizaje a los niños desde el inicio de su formación.

Como resultado de los ciclos de reflexión realizados, la maestra investigadora incluye en su práctica de enseñanza secuencias pedagógicas didácticas y rutinas de pensamiento con la pretensión de lograr un vínculo más asertivo entre los niños y niñas respecto de la apropiación con la lectura y la escritura, reconociendo así que estas últimas corresponden con dos procesos fundamentales respecto del aprendizaje. Estas estrategias para el aprendizaje permiten que la docente reflexione y evalúe en

profundidad sus prácticas y su labor docente actual. Mediante las secuencias didácticas se permite una participación mucho más activa por parte de los estudiantes y gracias a esto se evidencian mayores progresos.

Este trabajo permite dilucidar cómo mediante las nuevas lecturas pedagógicas de las dimensiones sociales, culturales y educativas, se logran resultados significativos y se permean asertivamente los procesos de aprendizaje de los niños y niñas que inician en su proceso de lectoescritura.

## **1. Antecedentes**

La trayectoria profesional de la docente – investigadora inició en el año 2008 en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF, específicamente, en el jardín *Mis Dulces Recuerdos*, dirigido por una madre comunitaria quien era la docente titular. En este jardín laboró durante un año con el cargo de Auxiliar Pedagógica, ya que no contaba con la preparación necesaria para ser docente titular. En el año 2009, ingresó al jardín infantil *Las Arenitas*, también del ICBF; en esta institución tuvo el cargo de docente titular en el nivel maternal hasta el año 2013, año en el que también obtiene el título de Licenciada en Preescolar. Durante la experiencia como docente en el ICBF reconoció la importancia de generar ambientes de aprendizaje adecuados para la lúdica, para la valoración de la cultura y para el fortalecimiento de los derechos y deberes en los niños y niñas. Vale la pena mencionar que en las entidades del ICBF se desarrollaban prácticas de enseñanza orientadas hacia la estimulación temprana y asistencialismo que buscaban potenciar los pilares del desarrollo a partir de los referentes propuestos en los *Estándares Técnicos* de la Secretaría de Integración Social.

En 2013 también ingresa a la Secretaría de Integración Social con el perfil de técnica profesional, grupo a cargo Caminadores; esta institución como la anterior atienden a niños y niñas menores de cuatro años, dando cumplimiento al lineamiento pedagógico y estándares de calidad. Es importante señalar que las prácticas de enseñanza se orientaban a potenciar los pilares de desarrollo de los niños de la

institución, especialmente para el desarrollo de la autonomía, a través de estrategias didácticas que buscaban fortalecer las primeras habilidades en la toma de decisiones; el uso del lenguaje, a través de experiencias didácticas con canciones y juegos que propiciaron que los niños reforzaran su discurso y su narrativa. De igual manera, la docente se familiarizó con el uso de herramientas didácticas para facilitar la comprensión de la utilidad de los objetos, especialmente las que se vinculan con el arte, el reconocimiento del entorno social y la cultura, así como lo propone el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2009).

En el año 2015 inició su trabajo en el colegio *Ciudadela Educativa de Bosa*, en esta institución ha desarrollado sus prácticas de enseñanza en los grados Prejardín, Jardín y Transición, las cuales han contribuido a su crecimiento personal y profesional, ya que todas las experiencias fortalecen los conocimientos y pericia que soporta la experticia de la docente.

Es necesario tener en cuenta que en la mayoría de las instituciones públicas la enseñanza ha sido tradicional, a pesar de que se reciben instrucciones por parte del Ministerio de Educación Nacional que indican que la enseñanza debe enmarcarse en un enfoque constructivista, en razón a que este enfoque permite que los niños y las niñas construyan su propio conocimiento por medio de las diferentes experiencias que le brindan los docentes. De esta manera el estudiante obtiene un aprendizaje enriquecedor que le permita generar hipótesis, resolver dudas lo que contribuye al desarrollo de su pensamiento.

Existen diversas maneras de percibir y entender la educación en los menores, ya que el constante cambio de época, obliga prácticamente a evolucionar y cambiar los métodos tradicionales que se hayan empleado, con el fin de que a partir de ello se pueda llevar a cabo proyectos colectivos en el aula, así como la búsqueda de soluciones inteligentes, que generen en los estudiantes interés, motivación y asombro, obteniendo las herramientas adecuadas para manejar cualquier tipo de retos a los que se verán expuestos en algún momento de su vida.

En contravía con lo anterior, es necesario tener en cuenta que las instituciones educativas en la mayoría de los casos imponen al docente un plan de estudios rígido y un modelo pedagógico específico al cual debe someterse, dejándole poca autonomía y libertad para desarrollar prácticas de enseñanza innovadoras, lo cual genera que la educación siga siendo tradicional, esto se evidenciará a lo largo de los ciclos de reflexión.

De acuerdo con directrices del Ministerio de Educación Nacional de Colombia propuestas en la *Ley 115 de 1994*, el *Plan Decenal de Educación (2017)* y en documentos propios de la institución educativa como el *Proyecto Educativo Institucional* y los *Lineamientos Pedagógicos y Curriculares* (Secretaría Distrital de Integración Social 2010), es imperativo garantizar el desarrollo de la primera infancia a través del cuidado calificado y un proceso de formación que busque conocer las capacidades, habilidades y potencialidades de todos los niños en su condición de individuos. En este propósito es importante generar un ambiente adecuado en donde se implementen diversas actividades pedagógicas que estén en concordancia con su ciclo vital. Es así como la práctica docente que se realiza en esta institución está delimitada por principios de educación para la primera infancia que promuevan el desarrollo integral en conjunto con padres y comunidad, enfocada en desarrollar cinco dimensiones: 1) Corporal, comunicativa, 2) Cognitiva, 3) Ética, 4) Actitudes, 5) Valores y estética (Castro, Bossio, Rodríguez y Villamizar, 2015).

A partir de lo anterior, la institución pretende promover la adopción de métodos y estrategias en concordancia con las necesidades de los niños e incentiva la autoevaluación del quehacer docente con el ánimo de establecer sus efectos en los avances educativos de los niños. Si bien, la institución cumple con las normativas de educación convencional, planteadas por el gobierno y sus organismos de control, y sigue los modelos tradicionales, se ha evidenciado a través de reuniones y consejos que escucha e implementa la iniciativa de los docentes, es una institución abierta a la autoevaluación y posibilita espacios para que las docentes se reúnan y construyan mancomunadamente su currículo. En muchas ocasiones no es posible asistir a dichos

espacios por razones diversas, pero, se debe destacar que la institución no es reacia a nuevas propuestas pedagógicas. Por esta razón se puede considerar que esta investigación contribuye al aprovechamiento de los espacios para generar alternativas pedagógicas significativas.

De manera positiva, el conocimiento adquirido a través de la Maestría en Pedagogía y el desarrollo de ciclos de reflexión ha generado una habilidad investigativa que permite tener otras miradas y generar rupturas con algunas de las prácticas de enseñanza tradicionalmente usadas por la investigadora e incursionar en metodologías como la investigación acción educativa en donde se genera una reflexión sobre el qué hacer docente en los contextos particulares y la necesidad de transformar la visión de la pedagogía para mejorar la calidad de la educación.

Desde el 2008 el colegio *Ciudadela Educativa de Bosa* ha desarrollado la propuesta educativa establecida por la Secretaría de Educación de Bogotá que se fundamenta en un currículo por ciclos desde el que se construye el plan de estudios. Esta educación por ciclos propugna por una educación integral a partir del reconocimiento de las necesidades de los niños que se enfoca en procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de tres ejes: 1. Comunicación, arte y lenguaje; 2. Ética, proyecto de vida y formación ciudadana; y, 3. Comprensión y transformación de la realidad natural y social.

Es así como la malla curricular para el grado de transición de la institución, grado que orienta la maestra investigadora, está enfocada en la realización de actividades encaminadas a propender por el desarrollo infantil, con contenidos que van desde el autoconocimiento, la comunicación oral y escrita, la lectura, la convivencia, la autonomía, entre otros. Uno de los grados propósitos de esta malla es enriquecer la relación con el entorno y fortalecer el respeto por lo que rodea a niños y niñas, además de explorar el ambiente de diversas formas. Las competencias básicas de enseñanza dentro de la institución son: el saber-saber, el saber-ser, y el saber-hacer.

La docente investigadora considera que los tiempos que se establecen en la estructura curricular para desarrollar la dimensión comunicativa son limitados con respecto a las necesidades de los niños en el aula. Adicionalmente la investigadora observa que en el contexto de aula hay un retraso con respecto al aprendizaje de la lectura y escritura y la malla no otorga las directrices adecuadas para reforzar esta dimensión en los niños. A través de los ejercicios de escritura, también se observa que los niños presentan malas ejecuciones y en la lectura desinterés, posiblemente las actividades propuestas en la malla no son efectivas y no buscan dinamizar el aprendizaje en otros contextos fuera del aula. En algunos momentos se toma la decisión de crear espacios externos de lectura que pudieran generar interés en los niños lo que generó un resultado positivo (Ver Figura 1).



Figura 1 Actividad de lectura fuera del aula para la estimulación en niños de transición

Si bien las mallas curriculares están determinadas desde el Ministerio de Educación, se puede indicar que no se enfocan en procesos de aprendizaje de la lectoescritura que permitan con precisión articular ideas para generar una narración lógica y coherente, o facilite que los niños comuniquen sus relaciones con su entorno. Desde la práctica de enseñanza es primordial desarrollar la capacidad de articulación previo a otras pretensiones de desarrollo ciudadano en el niño. La situación con la

escritura es similar, la malla curricular propone un enfoque de desarrollo de competencias ciudadanas, pero, no intervienen en procesos cognitivos específicos que permiten la comprensión.

El análisis sobre el currículo, además de las reflexiones colaborativas con otras docentes y las realizadas durante el proceso de maestría permitieron que la docente investigadora planteara este estudio en donde se propone la necesidad de cambiar la práctica de enseñanza, modificando la forma de desarrollar la malla curricular para el mejoramiento de los procesos de aprendizaje y comprensión que son esenciales en el fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura. A través del proceso de enseñanza-aprendizaje, la docente visualiza que, entre todas las dimensiones, la lectoescritura presenta mayores dificultades para los niños, afectando su proceso de desarrollo cognitivo. Dichas falencias son la falta de interés, dificultades para la comprensión y falencias en el desarrollo de la escritura en diferentes niveles.

El proceso de lectoescritura requiere un nivel de profundización que la institución no está otorgando, de acuerdo con Flórez, Arias, Restrepo y Guzmán (2014): “la lectura es una actividad compleja en la que intervienen varios procesos que interactúan de manera sincronizada” (p.15) no sólo se trata del entorno ni de los procesos emocionales, también es importante la decodificación, la comprensión y la interpretación que son como lo indican las anteriores autoras: “el proceso en el cual las palabras, las oraciones y los discursos se entienden e interpretan utilizando procesos de razonamiento de alto nivel y los conocimientos previos” (p.15). En este sentido, se hace necesario repensar y reconstruir la práctica de enseñanza en donde se haga hincapié en la comprensión de los significados de los textos a través de un reconocimiento del vocablo previamente aprendido con una profundización en la inferencia teniendo en cuenta las imágenes y otros símbolos presentes en la literatura infantil; asimismo se hace necesario que los niños lleguen a una fase avanzada de escritura en donde expresen adecuadamente sus ideas y reconozcan un amplio vocabulario aprendido a través de la lectura (Teberosky y Ferreiro, 1979).

La enseñanza convencional sistemática que hace uso de la memoria no es suficiente, la docente indaga por procesos de aprendizaje que complementen la práctica de enseñanza convencional y encuentra apropiadas las secuencias didácticas y las rutinas de pensamiento, de acuerdo con Briceño, Niño, Flórez y Bermúdez (2009) la didáctica posibilita el conocimiento de las letras, las palabras y el código fonético que enriquece la creación de textos y narraciones.

Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación pretende evaluar la transformación de las prácticas propias de la docente investigadora en el contexto de aula. Se establece un proceso de enseñanza en el cual se planean actividades didácticas y rutinas de pensamiento que contribuyan al desarrollo de las habilidades lectoescritoras de los niños de transición, se establecen los momentos de intervención para reflexionar y evaluar la práctica de enseñanza, en donde se generan comparativos de los cambios más importantes con respecto a la práctica habitual para así definir concretamente los cambios que permitirán que la docente implemente nuevas prácticas. El desarrollo de la investigación tiene en consideración el poco tiempo que se dedican a los contenidos de comunicación oral y escrita presentados en la estructura curricular; igualmente, se vislumbra en la práctica profesional que las actividades diseñadas para desarrollar las competencias asociadas tienen algunas falencias en el proceso de comprensión y de motivación que se observa cuando los niños rechazan la lectura de un libro.

Se reconoce que las secuencias didácticas proveen grandes aportes al desarrollo cognitivo de los niños, de igual manera las rutinas de pensamiento permiten reconocer el proceso de comprensión, argumentación y pensamiento crítico que los niños desarrollan (Díaz, 2013). Por tanto, estas se realizaron enfocadas en la lectura y en la escritura con temáticas direccionadas a la construcción de ciudadanía y enfocadas en la construcción de valores.

El proceso investigativo inicia por la necesidad de replantear la práctica de enseñanza de la lectoescritura, si bien desde la institución se indica la necesidad de utilizar métodos que se adecúen a las características de los niños actuales (PEI, 2012),

en el marco de la lectoescritura, el método sigue siendo convencional, tradicional y poco efectivo en este caso. La estructura o malla curricular refiere unas actividades que se relacionan con el uso de tecnologías y algunas actividades que desarrollen las habilidades artísticas y ciudadanas; sin embargo, en la práctica, esto no sucede así, ya que estas se tornan mecánicas y no se genera el espacio para atender las necesidades de aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

La forma de evaluar el aprendizaje de los estudiantes es cualitativa y constante. Se tienen en cuenta los logros proyectados para el trimestre los cuales deben ser alcanzados por todos los niños. La manera de observar si los estudiantes aprenden es a través de los ejercicios establecidos en los libros guía, ejercicios que desarrollan las habilidades de manera tradicional. No se hacen un uso adecuado del juego o de actividades lúdicas para el aprendizaje. Se valora también la participación de los niños y niñas, pero no se diseñan rubricas de evaluación que permitieran ver los avances y/o dificultades que presentaban los estudiantes hacia los diferentes temas y contenidos propuestos. En este sentido, la malla curricular se enfoca más en procesos de enseñanza mecánicos y generalizados que en realmente indagar por las condiciones de cada uno para determinar los procesos de aprendizaje y cómo se puede lograr que sea exitoso.

## **7. Descripción del Problema**

La presente investigación busca reflexionar la transformación de las prácticas de la docente investigadora en el contexto del aula en lo que respecta al proceso de enseñanza para el desarrollo de las habilidades de lectoescritura de niños de transición. Para ello se propone un proceso de enseñanza a través de actividades didácticas y rutinas de pensamiento que pretenden fortalecer las aptitudes y el aprendizaje, además de generar un derrotero para la reflexión del quehacer docente en el proceso de enseñanza de la lectoescritura implementando los ciclos de PIER. Durante el desarrollo de la investigación se evidenciaron algunas falencias en la experiencia pedagógica y en la malla curricular de transición del Colegio Ciudadela Educativa de Bosa en Bogotá, como se mencionó anteriormente, se ha vislumbrado desinterés por parte de los niños

en las actividades específicas de la dimensión comunicativa, aunado al poco tiempo que se destina desde la misma malla curricular a esta dimensión, dificultando que los docentes desarrollen adecuadamente las competencias en lectoescritura. De igual manera es poco el tiempo que se le dedica a los contenidos de comunicación oral y escrita, las actividades diseñadas para desarrollar las competencias de lectoescritura no facilitan el proceso de comprensión y de motivación que se pone en evidencia por medio de la resistencia y el rechazo de los niños hacia la lectura de los libros. Si bien desde la perspectiva psicopedagógica no se puede inferir dificultades en el desarrollo de estas habilidades, es claro el desinterés por parte de los niños que afecta su proceso de aprendizaje en el presente y posiblemente en el futuro.

Durante la práctica de enseñanza se observaron dos situaciones problemáticas en el proceso de aprendizaje: la primera, es el desinterés por los libros, por los cuentos y por la literatura en general. En segundo lugar, es difícil despertar el interés en los niños hacia la lectura, prefieren que el docente les lea aun cuando en un gran número de ocasiones son desatentos y poco participativos para la construcción del relato y el recuento de la historia. Por último, la malla curricular aún apuesta por la enseñanza de la escritura en planas, si bien es una práctica de enseñanza que permite mejorar la motricidad fina asociada a la escritura, no facilita la comprensión sobre lo que se escribe; de acuerdo con Valverde (2014): “enseñar palabras o repetirlas no conlleva a desarrollar operatividad, debemos mejor emplear la iniciativa de los niños y utilizar activamente el medio para que ellos elaboren y construyan su propio conocimiento”(p. 79); asimismo, Ramos (2011) expone que los dictados no son efectivos para la generación de conocimiento:

El dibujo de la grafía, las planas, la transcripción a partir de un modelo y el dictado, así como otras prácticas que privilegian el dibujo de las letras, no deben ser los aspectos centrales en la adquisición del sistema de escritura (p. 5)

Teniendo en cuenta lo anterior, la escritura de los niños en estas tareas repetitivas se evidencia que, si bien en un principio empiezan a cumplir con la tarea, a medida que

avanzan en el desarrollo de esta dejan de realizarla con el mismo cuidado, así como se muestra en la siguiente figura:

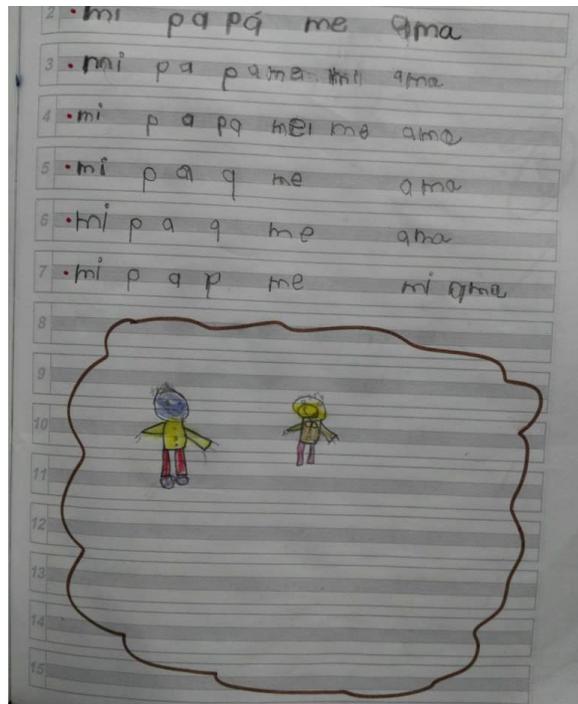


Figura 2 Procesos de escritura niños transición Colegio Ciudadela Educativa de Bosa

Se observa que los niños inician la tarea de planas demostrando que tienen la habilidad de escribir repitiendo grafías, sin embargo. Con el avance de la actividad se evidencia que los niños pierden la concentración y el interés, además de generar errores, que en ocasiones se puede incluso deducir, son intencionales. Los errores principales se denotan en la grafía, en la estructura y forma de las letras, se observa un deterioro de la escritura que puede ser causado por la desidia y el desinterés.

La figura 3 ejemplifica lo dicho anteriormente, los niños inician la escritura de las vocales, pero con el avance del trabajo se observa que éste se hace menos cuidadoso. Adicionalmente, en las clases los niños expresan a través de comentarios que no se sienten cómodos con estas tareas. Durante las evaluaciones que propone la malla

curricular se observa que no ocurre el aprendizaje esperado en los niños, a pesar de cumplir con las planas, no memorizan y no mejoran la lectoescritura.



Figura 3 Planas utilizadas para enseñar las vocales en los estudiantes de transición

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, se hace necesaria la transformación de la práctica de enseñanza, no sólo para lograr los propósitos de aprendizaje, también promover un pensamiento reflexivo en el quehacer, con cada actividad y en el desarrollo de la malla curricular. Lograr esta transformación en las prácticas de enseñanza sólo es posible a través de la reflexión y la revisión consciente de lo que se planea y realiza en el aula. Es así como las enseñanzas obtenidas de esta manera incentivan al docente en todos los sentidos, sobre todo movilizan su imaginación y facilitan la creación de situaciones de aprendizaje, al considerar situaciones amplias, abiertas, con sentido y control, que hacen referencia a un proceso de investigación, identificación y resolución de problemas como sugieren las didácticas contemporáneas (Perrenoud, 2004).

El cambio en las prácticas de enseñanza, ha significado para la docente investigadora un gran desafío, vivir un proceso de intentos por hacer un trabajo distinto con los niños, teniendo una constante reflexión sobre la acción de la práctica en la enseñanza y en la acción de aprendizaje por parte del estudiante; pero también ha sido un proceso de estudio y discusión académica sobre los asuntos propios del quehacer docente, es decir, de pensar ¿cómo aprenden los niños?, ¿qué experiencias y formas de

intervención provocan la movilización de sus saberes y capacidades?, ¿qué estrategias favorecen una buena organización del trabajo en el aula? Y la importancia de la interacción entre los niños.

Para entender el proceso de enseñanza y aprendizaje adecuado para los niños se propuso inicialmente analizar la lectoescritura en los niños a través de actividades incorporadas en la malla curricular, dichas actividades se enfocaron en determinar si los niños se interesan por la lectura y los tipos de lecturas que prefieren y los procesos de escritura a través de planas con vocablos, letras y palabras formadas. Se recolectó información a través de las evidencias en los cuadernos y a través de la observación en las clases donde se generaron diarios de campo en tres momentos diferentes.

En el primer momento se realizó una actividad colectiva con una lectura de un texto, dicha lectura se genera una reflexión con respecto a las acciones que se generan a partir del currículo y las que se implementan para iniciar el proceso de transformación. Entre los principales resultados de este ciclo se observaron que, si bien los niños parecían atentos a la lectura, se desinteresaban por escucharla y participar, no sabían cómo contribuir en la narración y no tenían la capacidad de identificar muchas de las palabras ya enseñadas; lo anterior hace apertura a la reflexión sobre la intervención como docente en un contexto de aula.

En un segundo momento se analizaron las actividades encaminadas al desarrollo de las competencias de escritura, ejemplo de ello son las planas para definir si este tipo de actividades pueden generar acciones pedagógicas significativas. Los resultados de esta escritura se presentaron en la descripción del problema. Se observó que este tipo de actividades proyectan desidia, pereza, desinterés por su mecanicidad y repetitividad, obstaculizando la contribución con una decodificación y una comprensión profunda de dichas palabras o letras. Se vislumbra que la acción pedagógica tradicional no permite desarrollar una práctica que se ajuste a las necesidades y los procesos actuales de los niños.

En un tercer momento se generan acciones para el fortalecimiento de la lectura tomando como base las actividades del currículo; en este, la docente se convierte en observadora en espacios dentro y fuera del aula para determinar si existen diferencias entre estos y entre las dinámicas que se proponen dentro de la lectura. Los resultados observados son que los niños interactúan y se concentran cuando son ellos quienes se apropian de los libros y prefieren actividades dentro y fuera del aula diferentes a las que se generan en un sistema escolar vertical, para ellos es importante exponer sus pensamientos con sus compañeros, narrar y representar gráficamente sus reflexiones e ideas.

## **7. Justificación**

La enseñanza de la lectoescritura es determinante en el desarrollo cognitivo de los niños, es una herramienta que les permite pensar, reflexionar, imaginar y crear; igualmente es un aprendizaje fundamental para la construcción de sujetos y la consolidación de competencias para la vida en sociedad (Flórez y Moreno, 2005). De igual manera la lectoescritura es uno de los procesos más importantes en términos de aprendizaje ya que, a diferencia de la comunicación verbal, no es un proceso inmediato, lo que implica tiempo y dedicación (Sotomayor, Ávila y Jéldrez, 2015).

Mediante un adecuado proceso de inmersión a la lectoescritura y la enseñanza de la misma durante la prolongación de la educación inicial y básica, se garantiza que el individuo pueda adquirir las herramientas para enfrentarse a los retos intelectuales de la secundaria, la educación superior y la vida profesional. La lectoescritura es una habilidad que se desarrolla a lo largo de la vida. En este transcurrir surgen una serie de procesos mentales en los que también intervienen las emociones. Aspectos que deben ser tenidos en cuenta desde la práctica pedagógica y ser favorecidos en la escuela para ir más allá de un sistema de enseñanza mecánico (Doria y Pacheco, 2012).

El sistema educativo actual convencional aún presenta falencias que se reflejan en el aprendizaje de los niños y jóvenes, entre esas se encuentran la ausencia de

formación y capacitación docente para innovar en estrategias de aprendizaje dejando de lado la mecanicidad de los métodos de enseñanza, esto incluye el proceso de la lectoescritura. Autores como Doria y Pacheco (2012) que también abordan este tema, reconocen que el sistema de enseñanza mecánico, convencional y tradicional que existe en las escuelas debe configurarse para adaptarse a las necesidades de la sociedad actual; dichas necesidades estriban en la conformación de sujetos con pensamiento crítico y reflexivo que sepan expresar sus ideas y tener criterios dentro de una sociedad abrumada por las grandes cantidades de información disponibles.

Si bien en las instituciones educativas están implementadas herramientas de las nuevas tecnologías aplicadas a la pedagogía y a nuevas prácticas de enseñanza, aún se desarrollan los mismos currículos sin tener en cuenta que las dinámicas actuales exigen cambios estructurales en las formas de enseñar y en lo que se debe enseñar. Teniendo en cuenta el fenómeno actual y la experiencia como docente se plantea entonces un cambio o la incorporación de otras actividades en la transmisión del conocimiento, dichas actividades deben propender por mejorar la calidad de la educación y afianzar las competencias de los niños.

Esta investigación se considera de importancia porque representa la necesidad actual de incorporar el pensamiento crítico y reflexivo en la malla curricular de las instituciones de educación pública en el país, ya que este tipo de pensamiento permite la formación de sujetos que cuestionan los hechos y trascienden en términos políticos e intelectuales (Medina y Salvador, 2009). Se espera que con este proceso de investigación acción educativa se cuente con elementos que desde la práctica refuercen la conveniencia de incluir rutinas de pensamiento y secuencias didácticas como herramientas que ayudan a que los niños en su primera etapa escolar adquieran los conocimientos necesarios y desarrollen habilidades que les sirvan para desenvolverse a lo largo de toda la vida. Asimismo, esta intervención se considera de gran utilidad para reflexionar sobre la educación pública actual en temas de primera infancia y la urgencia de generar estrategias de aprendizaje de lectoescritura que favorezcan la imaginación, la creatividad y el análisis.

Teniendo en cuenta lo anterior, aunado al diagnóstico inicial donde se analiza el proceso de lectoescritura, se hace necesario cambiar la práctica de enseñanza para mejorar los procesos de aprendizaje en la lectoescritura al reconocer que es un tema de gran importancia para el desarrollo cognitivo y el desarrollo de las habilidades comunicativas esenciales para su desenvolvimiento en el entorno. El Colegio Ciudadela Educativa de Bosa es una institución que recibe niños en condición de vulnerabilidad y es visible que esto trae como efectos directos, retrasos en el proceso de aprendizaje, por tanto, es imperativo que se hagan modificaciones acordes a las necesidades de estos niños y que sean en primera instancia especialmente beneficiosos para ellos (PEI, 2012).

Por las anteriores razones, la principal necesidad de transformar la práctica de enseñanza se genera para modificar procesos mecánicos y automatizados. Estos no son apropiados para favorecer los aprendizajes en los niños. A través de las evidencias recolectadas en las prácticas de aula sobre las que se reflexiona en esta investigación se establece que las metodologías pedagógicas deben dinamizarse, mejorarse y adaptarse a las condiciones actuales de los niños.

#### **4. Preguntas de Investigación**

1. ¿Cómo el cambio de las prácticas de enseñanza de la docente en la primera infancia permite un acercamiento de forma natural en los niños hacia la lectoescritura?
2. ¿De qué manera la transformación de las prácticas de enseñanza a través de la implementación de secuencias didácticas genera cambios significativos en el aprendizaje de la lectura y escritura en estudiantes de grado Transición?
3. ¿Cómo se pueden transformar las prácticas de enseñanza con la implementación de rutinas de pensamiento para que los niños desarrollen pensamiento crítico y reflexivo?

## **7. Objetivos**

### **5.1 Objetivo General**

Transformar las prácticas de enseñanza de la lectoescritura con la implementación de secuencias didácticas y rutinas de pensamiento en estudiantes de Transición del Colegio Ciudadela Educativa de Bosa en la ciudad de Bogotá (Colombia).

### **5.2 Objetivos Específicos**

- Identificar las prácticas de enseñanza de la lectoescritura implementadas con respecto a los procesos de aprendizaje evidenciados en la práctica actual.
- Usar secuencias didácticas y rutinas de pensamiento en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura
- Reflexionar y evaluar los resultados que se evidencian en el aprendizaje de la lectura y la escritura como resultado de la utilización de herramientas que favorecen el entrenamiento del pensamiento en los estudiantes.

## **6. Referentes Teóricos**

### **6.1 La práctica docente y las maneras de enseñar en Colombia**

De acuerdo con Calvo (2001), la práctica docente se refiere a todas las acciones que realizan los docentes con el propósito de hacer un proceso efectivo en la enseñanza-aprendizaje. Dichas prácticas reflejan la convergencia entre teorías y la experiencia personal del maestro, que están en juego constantemente dentro de las interrelaciones con el estudiante.

En Colombia, las prácticas están establecidas a través de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, quien posibilita la autonomía pedagógica en conjunto con las propuestas incluidas en los Proyectos Educativos Institucionales. Estas dinámicas suelen moverse entre lo tradicional y la innovación y deben atender las particularidades en el proceso de enseñanza (Calvo, 2001). A partir de las leyes educativas se han creado diversas estrategias pedagógicas a nivel nacional que implican la consolidación de prácticas igualitarias en los niños de todas las instituciones educativas; estas iniciativas gubernamentales se desarrollan con base a estudios internacionales que abordan perspectivas en valores y en capacidades esenciales para el desarrollo humano. Para explicar lo anterior, se presenta como ejemplo el documento Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA en adelante) consolidado por el Ministerio de Educación Nacional (2016) en el cual se exponen alrededor de 18 derechos para el grado transición, dicho documento arguye la necesidad de generar una articulación de los procesos cotidianos a los que están expuestos los niños y el entorno educativo, de manera que contribuya a la definición por parte del docente sobre los aprendizajes significativos en concordancia con sus necesidades y sus vivencias.

En términos de dimensiones comunicativas, este documento recomienda al menos cuatro derechos básicos: la representación de los pensamientos a través de la expresión corporal, la identificación de las relaciones sonoras en el lenguaje oral, el establecimiento

de las relaciones entre imágenes, letras, objetos y otros en los textos y, por último, la expresión de ideas a través de gráficas.

Si bien es un documento que amplía las perspectivas de aprendizaje asociando capacidades, habilidades, valores y cualidades en las dimensiones sociales, culturales e intelectuales, no establece de manera sucinta herramientas que impulsen el pensamiento crítico. Para este y otros documentos mencionados de tipo gubernamental se hace especial énfasis en las actividades lúdicas sistemáticas y generalizadas dejando de lado otras condiciones individuales que requieren atención en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura como la comprensión y los aprendizajes significativos para el desarrollo reflexivo.

## **6.2 Práctica de enseñanza**

La enseñanza es un proceso complejo que involucra diversos escenarios e interrelaciones sociocognitivas y psicosociales entre el docente y el estudiante. Los docentes aprenden dentro de la academia que el proceso de enseñanza es heterogéneo y se adecúa con el área de conocimiento, las teorías que se han consolidado para fortalecer la práctica y otras condiciones que se ven generando dentro y fuera del aula. Sin embargo, existe un proceso transversal e ineludible en la práctica de enseñanza, se trata de la reflexión. De acuerdo con Edelstein (2000), esta se integra dentro de la formación de docentes y consiste en evaluar, pensar, ajustar, valorar y concertar aspectos como la autonomía, la racionalidad, la formación y las interacciones en el ámbito escolar. La reflexión entonces se considera como un proceso constitutivo y no como un complemento de la práctica, es importante generar una autocrítica a través de la observación de las acciones que se dan en el contexto de aula y en la implementación de metodologías pedagógicas, con esta autocrítica, el docente se apropia de su práctica y la configura para adaptarla a las necesidades de los estudiantes.

No se puede eludir la condición tecnocrática, sistemática y mecánica concurrente en la formación de los docentes, algunos de los conocimientos teórico-prácticos

adquiridos delimitan las posibilidades de acción que tiene un docente en los contextos reales y muchas veces son obstáculos para repensar el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, reduciendo su capacidad crítica acerca de los contenidos y los métodos convencionales que coexisten. Dicha condición obnubila la posibilidad de generar propuestas novedosas que se adapten a las condiciones; por tanto, la práctica de enseñanza es la capacidad reflexiva y aptitudinal de enfrentar los desafíos que proveen las diferentes realidades en el ámbito educativo.

En términos globales, reflexionar implica contribuir a las estrategias de enseñanza que se procuran dentro de las reformas educativas, y en términos individuales es la posibilidad de incorporar procesos de cambio permanentes significativos para mejorar la situación de los estudiantes (Edelstein, 2000). Para que la reflexión sea reveladora, además de tener un propósito, debe tener claridad en el objeto de reflexión, los instrumentos soportes de dicha reflexión y la definición de la importancia de la reflexión en términos de interactividad con sujetos involucrados. Para que estos componentes se puedan articular adecuadamente, el docente debe iniciar con una reconstrucción rigurosa de su propia experiencia, describiendo las situaciones, los sujetos, las acciones y las decisiones que se circunscriben en su práctica; posteriormente, debe definir dichas circunstancias en su objeto de análisis para finalmente establecer el enfoque reflexivo que puede ser plural si su situación así lo requiere.

La enseñanza, en este sentido, se erige como un proceso intencional que media racionalidades al interior de un aula y a su vez se concibe como una práctica social que suple necesidades que trascienden lo individual. De acuerdo con Edelstein (2002) la práctica de enseñanza se circunscribe a las decisiones que hace el docente para ejecutar su labor: como se transmite, comparte y construye el conocimiento en el aula; asimismo es un proceso que atraviesa dimensiones epistemológicas, psicológicas y culturales en donde los sujetos están en constante estructuración y legitimación de los conocimientos.

De estas premisas se puede inferir que la enseñanza no es homogénea pero obedece a ciertas conceptualizaciones que esperan llevar a la práctica; sin embargo, la práctica se constituye como un proceso en el que se incorporan aciertos, contrariedades,

multiplicidad de perspectivas, pluralidad social, escenarios, representaciones y significaciones que configuran las expectativas iniciales de un docente con respecto a su práctica; aunado a esto están las políticas, las regulaciones, los discursos, los currículos, las creencias y tradiciones de las comunidades, las dinámicas económicas y de mercado que atraviesan las instituciones educativas, y todas las jerarquías e instancias de poder político que intervienen en la educación.

No se trata de problematizar la práctica como un proceso con un alto grado de dificultad, sino de comprender que la enseñanza no es un asunto aislado de la sociedad, por el contrario, establece conexiones primarias y significativas con los procesos sociales, esto puede ser beneficioso para estudiantes en diferentes condiciones puesto que una práctica de enseñanza comprometida entiende la posición socioeconómica de sus estudiantes y los encamina a formar parte de estas lógicas.

Se entiende entonces que, en términos micro la práctica exige comprender los espacios y juegos de poder que se generan en el aula, los estudiantes no son *tabulas rasa*, estos por el contrario están influenciados por su medio que les transmite prejuicios, comportamientos y actitudes que el docente no espera o no aprende a mediar en su formación académica; en el sistema educativo actual se concibe una relación vertical entre el docente y su estudiante generando unas dinámicas particulares de poder. La concepción de buen docente que incorpora el sistema educativo no produce impactos significativos en la práctica de enseñanza puesto que no pone en tela de juicio los esquemas educativos y no permiten trascender en la reflexividad sobre las consecuencias de los métodos tradicionales.

Tomando la propuesta de Edelstein (2002) se puede analizar que algunos docentes están en una posición equívoca al considerar que su práctica de enseñanza se configura sólo en los métodos sin definir la pertinencia de los contenidos, de esta manera sólo se priorizan los instrumentos sobre el trasfondo de los conocimientos transmitidos. Lo anterior no favorece el proceso reflexivo lo que da continuidad a problemáticas irresueltas dentro del aula. Ante este panorama, la opción más adecuada es intervenir

tanto en metodologías como en contenido, profundizando en la disciplina y propiciando reflexiones sobre la producción intelectual que se transmite. Para la misma autora tener esta dualidad presente en la práctica se forja un dominio, entendido como la revisión precisa de enfoques alternativos para crear propuestas didácticas de enseñanza diferentes y pertinentes:

Implica reconocer al profesor como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de intervención didáctica, es decir a los fines de la enseñanza. Propuesta que deviene, fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre las lógicas disciplinares, las posibilidades de apropiación de las mismas por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. Construcción que es relativa, de carácter singular, que se genera en relación con objetos y sujetos particulares y en el marco de situaciones y ámbitos también particulares (Edelstein, 2002, p. 475).

Analizar la práctica de la enseñanza desde una perspectiva didáctica supone la intención de cambiar o modificar el método en corto plazo, generar alternativas que posibiliten construir una práctica adecuada y resolver las problemáticas abordadas, además supone un compromiso de mejora continua de la práctica. No obstante, es crucial dentro del proceso reflexivo que el docente contemple que su espacio de acción, que es el aula, está mediado por otros factores externos e internos que rigen su conducta y su práctica. El aula como microcosmo no está aislado de una institución de mayor envergadura y en la misma dirección, la institución está adscrita a otros organismos de control que rigen constantemente los procesos de enseñanza-aprendizaje en aras de establecer una ciudadanía.

Este desafío del docente implica entonces, articular su práctica con las necesidades sociales, establecer principios éticos socialmente construidos sobre su práctica y visibilizar las dinámicas al interior de las interrelaciones entre él y sus estudiantes. Asimismo, el docente debe construir y reconstruir sus procedimientos con un análisis crítico y profundo a través de las actividades cotidianas. Para Edelstein (2000)

la acción por excelencia para cumplir con los criterios críticos y analíticos propios de la práctica son los talleres, puesto que “implica un ejercicio creativo que se enriquece en la medida en que incorpora el colectivo, y desde él, los múltiples sentidos que es posible recuperar respecto de los episodios, situaciones y procesos objeto de análisis” (p. 7).

La práctica de la enseñanza independiente del área de conocimiento, implica una mirada del otro y de sí mismo, se constituye como un espacio para pensar y pensarse, sin intermediación de una objetividad implícita dentro del proceso de enseñanza, por el contrario, se trata de obviar o mitigar aquellas concepciones tradicionales en la práctica y concentrarse en otras alternativas que posibiliten otras lógicas pedagógicas.

Contrario a lo planteado por Edelstein (2000, 2002), Merchán (2011) expone que, si bien las externalidades sociales influyen en la práctica de enseñanza, esta sólo se puede configurar en el espacio del aula, pues es allí donde se practica cotidianamente la enseñanza y es allí donde emergen las particularidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje que deben ser abordados por el docente. Esta reducción espaciotemporal de la práctica de enseñanza permite que el docente tenga mayores probabilidades de modificar en lo micro sus métodos de enseñanza en beneficio de sus estudiantes. Aunque en el medio educativo predomine los estudios macro del sistema educativo sobre los estudios micro en la práctica de enseñanza, no es un predictor de lo poco que desarrollan los docentes en las interacciones con sus estudiantes, pero si puede significar que existe un vacío metodológico para desarrollar herramientas apropiadas y de calidad que permitan transformar la práctica de enseñanza.

Este autor comparte la concepción que se ha desarrollado de la enseñanza como constitutivo de un sistema de transmisión de la producción intelectual que busca en primera instancia ser objetivo, y por otro lado, ser rutinario, repetitivo y mecánico.

Merchán (2011) también considera que el currículo no es un instrumento de instrumentalización, es decir, no es un esquema para que se transmitan los conocimientos de forma tácita, por el contrario, sugiere que el currículo debe ser el

resultado de un consenso y una mediación en la que participan diversos actores: quienes lo estructuran, quienes lo aplican y quienes lo reciben; en este sentido, el autor expone:

Lo que finalmente se enseña y se aprende no está decidido en el currículum prescrito, ni siquiera en los contenidos y actividades previstas en los libros de texto, sino que, sin negar la incidencia de estos y otros factores, tendríamos que convenir que en la determinación del conocimiento que adquieren los alumnos y de las actividades que se emplean para ello, tiene mucho que ver la acción que se desarrolla en el aula (p. 524).

La práctica de enseñanza tiene un abordaje definido por perspectivas y paradigmas, algunos de ellos son: proceso-producto con el enfoque cognitivo, este consiste en observar los efectos de la práctica en el aprendizaje; el paradigma ecológico que prioriza la situación; el paradigma interaccionista que percibe la práctica de enseñanza como una articulación entre el docente, los estudiantes y las circunstancias en las que se produce el aprendizaje. Si bien esta articulación se trabaja desde los principios convencionales de educación a través de un proceso de verticalidad en donde emergen relaciones de poder e interacciones bajo unas lógicas de enseñanza; este paradigma no reduce la interacción a enseñante-aprendiz, por el contrario, encuentra que las interacciones devienen del contexto social, histórico y cultural en el que se encuentran los sujetos (Merchán, 2011).

Medina y Salvador (2009) exponen además de los enfoques teóricos anteriores, la teoría socio-comunicativa que se ajusta al presente problema de investigación puesto que, además de otorgar argumentos teóricos sobre la práctica reflexiva para el aprendizaje formativo, desarrolla la capacidad de indagación del docente para la toma de decisiones aplicando el enfoque cualitativo de investigación; de esta manera el docente hace un descubrimiento constructivo de su práctica y se autoanaliza para descifrar aquellos elementos que revisten ventajas o equívocos en el momento de enseñar.

Adicional se considera que la reflexión implica y tiene como efecto la comprensión, es decir, el proceso autorreflexivo de la práctica de enseñanza permite que se generen procesos de comprensión avanzados, para Medina y Salvador (2009) la comprensión es una actividad interpretativa de la realidad:

La comprensión es una modalidad de conocimiento y transformación de la realidad que parte del valor y significatividad de las intenciones de los participantes, procurando entender los complejos comportamientos de los seres humanos en los escenarios más diversos, apelando a la cambiante actitud y a veces percepciones de las personas en los diferentes procesos interactivos (p.55).

Aquí la comprensión se desarrolla en dos vías, como la capacidad de conocer y transformar la práctica y como la habilidad otorgada a los estudiantes a través de procesos de reflexión de la práctica que mejoran los métodos de enseñanza. La comprensión es el resultado de una práctica flexible y valorativa de las acciones formativas, para los autores esto se compendia en la capacidad para desplegar conocimientos, el aprendizaje de temas básicos, la motivación, el uso activo del conocimiento, una enseñanza constructivista, gamas de estilos pedagógicos, apoyo mutuo, entre otros (Medina y Salvador, 2009).

Retomando la dirección de los preceptos de la teoría socio-comunicativa planteada en apartados anteriores, se puede inferir, que la práctica de enseñanza y la generación de la comprensión en su sentido estricto son elementos constitutivos de la comunicación en todas sus acepciones. Esto implica igualmente una doble vía en las intencionalidades; la comunicación es una herramienta de transmisión de los conocimientos y es a la vez un eje de trabajo en la práctica. En el presente proyecto de investigación se abordan ambas acepciones ya que la práctica de enseñanza culmina en un proceso donde el docente conoce a profundidad las necesidades de sus estudiantes e instaura acciones de enseñanza apropiadas como son las secuencias didácticas y las rutinas de pensamiento; y a su vez, contempla que la dimensión comunicativa es el objeto de transformación de la práctica de la enseñanza sin detrimento del objeto real de la

investigación que es la práctica *per se*. A través del diagnóstico inicial se contempla que la práctica de enseñanza se direcciona en el eje de lenguaje y comunicación en los niños, puesto que es la problemática más evidente dentro de las interrelaciones en el aula (Medina y Salvador, 2009).

### **6.3 Enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura**

El acercamiento en edades tempranas a la lectura y escritura es esencial. De acuerdo con Salmon (2014) este aprendizaje posibilita que los niños se desempeñen en la vida escolar y social. En los niños en edad preescolar la enseñanza de la lectura y la escritura debe estar centrada en un enfoque de comprensión de los procesos y en el desarrollo del pensamiento; en este sentido, la misma autora argumenta que el lenguaje contiene diversos significados que va elaborando el ser humano con base a conocimientos previos y experiencias que van constituyendo los pensamientos. Estos pensamientos son importantes dentro del aula porque hacen apertura al lenguaje oral y escrito.

Si bien los niños a temprana edad no tienen las habilidades consolidadas para leer y escribir como los adultos, existe un proceso que inicia en el dibujo, el cual se considera la herramienta de expresión por excelencia en los niños (Salmon, 2014). Con el dibujo los niños expresan sus pensamientos y sentimientos, además permite la elaboración de un lenguaje articulado a través de los relatos que van orientando sus percepciones del mundo.

El estudio sobre la importancia del pensamiento con relación a las habilidades lectoescritoras propone tres teorías. La primera es la teoría cognitiva que define la cognición como un proceso mental integral donde se incluyen la atención, la memoria, la comprensión, el lenguaje, el aprendizaje, la toma de decisiones, entre otros. La relación entre la cognición y la lectoescritura está mediada por las funciones ejecutivas, la metacognición y la teoría de la mente. El proceso de lectoescritura está influenciado por las funciones ejecutivas en el momento de articular experiencias previas para construir

significados, de acuerdo con Salmon (2014) en el momento de escribir las personas procesan su pensamiento con ayuda de experiencias que permiten la transmisión del mensaje deseado; igualmente, la lectoescritura se ve mediada por diferentes funciones del lenguaje como la instrumental (para obtener algo), la regulatoria, la personal (comunicar algo de sí mismo), la imaginativa, la interactiva, la heurística (buscar explicaciones a fenómenos) y la informativa.

La segunda teoría que da relevancia al proceso de lectoescritura en niños es la metacognición, la cual argumenta que este proceso permite que los individuos piensen sobre el pensamiento, es decir, controlar y evaluar su pensamiento para aplicarlo a su cotidianidad; por último, la tercera teoría es la de la mente, la cual permite inferir que el niño desarrolle habilidades socio-cognitivas en donde siente la necesidad de comunicarse con los demás y expresar su punto de vista frente a cualquier circunstancia (Salmon, 2014).

Las habilidades de lectoescritura en el niño deben desarrollarse a la par con otras habilidades como la escucha y el habla, las cuales son las destrezas que posibilitan el funcionamiento mental del niño. Como se mencionó anteriormente, un precedente de este desarrollo se observa en el dibujo que es la primera forma en que el niño expresa y representa los conceptos adquiridos, los garabatos o cualquier forma de dibujo tienen significados que van acompañados con el lenguaje hablado, especialmente en el momento de explicar los dibujos (Salmon, 2014).

De acuerdo con Doria y Pacheco (2012) la concepción funcionalista y tradicional de la enseñanza de la lectoescritura está cambiando y se está actualizando a través de los diferentes debates que han generado los educadores investigadores tanto nacionales como latinoamericanos. En primer lugar, se hace necesario construir preceptos teóricos orientados al contexto local, dejando de lado las pretensiones de estandarizar la educación tomando modelos extranjeros que no concuerdan con las prácticas ni con los procesos sociales circundantes.

En este sentido, la orientación de la lectoescritura debe conjugarse con el reconocimiento de la etapa en la que se encuentra el estudiante, sus procesos cognitivos e individuales y la necesidad del contexto, esta necesidad está definida como la urgencia de la construcción discursiva en la cotidianidad; esta es esencial para el desenvolvimiento de los seres humanos en su entorno. Los usos comunicativos deben estar en concordancia con los significados sociales y la producción de mensajes para su cultura; en el caso de la lectura, esta transformación se genera a través del distanciamiento de la concepción de este proceso como una habilidad de descodificación y más como: “una búsqueda de la comprensión de los mensajes en múltiples direcciones socioculturales” (Doria y Pacheco, 2012, p. 46):

De esta manera, la lectura: “antes que un proceso de descodificación y de desciframiento de significados, se entiende como un proceso semiótico en el que entran en juego los saberes del lector y los saberes del texto en un diálogo de cooperación interactiva” (Doria y Pacheco, 2012, p. 46).

La lectura involucra un conjunto de interacciones entre el lector, el texto y el contexto siendo un acto de pensamiento más que un acto lingüístico que posibilita que el sujeto pueda desarrollar habilidades como imaginar, pensar, comparar, juzgar, crear, compartir experiencias, emociones y sentidos. Tanto la escritura como la lectura deben dejar de pensarse como acciones mecánicas y definirse como elementos que posibilitan la interacción, el conocimiento del mundo, de los saberes y las situaciones sociales. De acuerdo con los autores la tarea del docente es comprometerse con dimensiones que trasciende la transmisión del conocimiento y se orientan en la adquisición de un compromiso de comprensión de la realidad y sus dinámicas actuales, con una mayor profundidad de análisis, habilidades para describir, abstraer y argumentar su práctica, y generar a través de estos procesos experiencias socioculturales y recursos tanto dialógicos como reflexivos (Doria y Pacheco, 2012).

Se reconoce tanto con la lectura como en la experiencia como docente que la enseñanza tradicional plantea mecanismos poco efectivos que deben ser revaluados

desde el contexto del aula para evitar la presunción de cumplir con una programación curricular y enfocarse en la enseñanza con sentido, sin imposición orientado a sus intereses e inquietudes y propugnando por la participación e intercambio de ideas. Si bien estos preceptos de la educación transformadora parecieran para etapas más avanzadas de aprendizaje, es esencial que en los niños se despierten habilidades que les permitan construir un pensamiento crítico a futuro. Es así como los autores anteriormente citados argumentan que las habilidades y capacidades de pensamiento crítico y discursivo deben iniciar desde la lúdica en los niños, el juego para estos es una actividad natural que les proporciona conocimientos sobre su entorno y habilidades cognitivas para su desempeño social; por tanto, la conjugación del juego con la lectoescritura no debe dejarse de lado (Doria y Pacheco, 2012).

El proceso de lectoescritura puede inferirse como un proceso evolutivo, así lo exponen Ferreiro y Teberosky (2007) quienes demuestran a través de experiencias prácticas con un grupo de niños que este proceso se construye a través de diferenciaciones entre la cantidad y la cualidad de la grafía. Unos de los primeros estadios de este proceso es la diferenciación entre el dibujo y la grafía que adquiere el niño en edades tempranas, esta diferenciación supone un avance en las concepciones de la representación, de acuerdo con Cruz (2014) los trazos de los niños este proceso se constituyen en figurativos cuando se tratan de dibujos y no figurativos cuando se tratan de letras; por lo general el primer proceso de imitación de la escritura aparece representado en figuras como líneas y círculos sin continuidad y con una serie de ondulaciones arbitrarias. Durante este momento el niño no percibe la significancia de la cualidad y la cantidad de figuras que debe plasmar para presentar una o varias palabras.

Siguiendo la línea expositiva de Cruz (2014) el segundo momento del proceso es la identificación de las formas de la escritura, es decir, el niño reconoce escuetamente que existe un sistema de escritura para complementar la comunicación y que existen unas figuras representativas que significan, y para que ello sea posible deben imitar dichas formas de manera que se constituya en algo legible. Posteriormente, se observan las hipótesis planteadas por Ferreiro y Teberosky (2007) sobre cantidad y cualidad en los

momentos en que el niño define que la escritura tiene un número determinado de representaciones gráficas legibles para el docente y el adulto. A partir de este momento, inicia el desarrollo cognitivo dentro del proceso de escritura; el niño piensa y comprende que existe una delimitación en forma y cantidad dentro de la escritura y así define bajo su incipiente comprensión que hay un máximo y mínimo para formar una palabra, por ejemplo, su nombre.

En etapas avanzadas se genera no sólo la distinción entre grafías, también entre fonemas y grafías, el niño aprende que para cada palabra existe una figura representativa; durante esta etapa se hace indispensable la enseñanza de las sílabas que permiten que el niño advierta la concordancia entre el sonido y su grafía. Secuencialmente el niño transformará la etapa de la inferencia en un desarrollo apropiado de la escritura. Para Cruz (2014) las etapas evolutivas no son explícitamente ni estrictamente procesos secuenciales en donde un paso necesariamente lleva a otro, ya que no se pueden obviar los factores externos influyentes en el desarrollo de la escritura; el contexto social es determinante para proyectar el desarrollo de la lectoescritura, si el niño no está en contacto dentro y fuera del aula con herramientas que posibiliten desarrollar su proceso comunicativo, este será lento y distorsionado, limitando y obstaculizando el ejercicio motriz y cognitivo.

Asimismo, concibe que las acciones educativas encaminadas a la enseñanza de la lectoescritura de manera tradicional no son las apropiadas para la comprensión, interpretación y construcción de un pensamiento crítico, puesto que se enfocan generalmente en el ejercicio motriz de imitación y reconocimiento a través de acciones mecánicas. Los docentes direccionan su enseñanza principalmente a incorporar ejercicios de movimientos y trazos para desarrollar una escritura objetiva (Cruz, 2014). Por tanto, su propuesta se orienta especialmente a la educación temprana: jardín, transición, preescolar, esta consiste en crear estrategias basadas en la experimentación en los trazos, marcas y dibujos que los niños van aprehendiendo en su proceso, adicional incursionar en diversas lúdicas en donde interactúen la escritura y la oralidad; y por último crear un ambiente con motivación a la lectura con diferentes textos disponibles en el aula

para que los niños se acerquen autónomamente. En definitiva, se trata de un proceso creativo, interpretativo y crítico en donde el niño a la par con el desarrollo motriz debe desarrollar la expresión de ideas, pensamientos y emociones.

El proceso de lectoescritura se consolida bajo unos principios-etapas en las que el niño va desarrollando habilidades y capacidades. El primero de estos es el de tipo funcional; de acuerdo con Cruz (2014) el niño vislumbra por qué y para qué debe leer y escribir y su preeminencia en la cotidianidad; en este caso, las funciones de la lectoescritura están mediadas por los conocimientos que exponga el docente de estas habilidades. El segundo principio es el lingüístico, en este, el niño descubre las significaciones culturales del lenguaje y de la escritura para entablar comunicación con su entorno; el tercer principio es el relacional y consiste en el descubrimiento del lenguaje como un proceso significativo que le permite expresarse en diversos ámbitos culturales.

Como se mencionó anteriormente, la escritura es un proceso evolutivo que se define a través de niveles de hipótesis, de acuerdo con Ferreiro y Teberosky (2007) existen cinco niveles del desarrollo del lenguaje. El primer nivel consiste en la representación de grafismos simples en formas de barras y círculos similares a los números y algunas letras que los niños consideran familiares y que están en sus esquemas; por lo general la cantidad no sobrepasa las cinco grafías en múltiples posiciones y variaciones. En el segundo nivel, la hipótesis se concentra en la objetividad de la escritura, durante este proceso el niño diferencia las lecturas y puede definir con mayor precisión los grafismos identificando su posición y forma, en cuanto al tema de cantidad no cambia con respecto al nivel anterior; sin embargo, es evidente el esfuerzo para generar una linealidad en sus representaciones. En esta etapa el niño tiene nociones de su nombre, fijando un modelo de reproducción y significación del mismo.

En el nivel tres, se incorporan los sonidos a las letras o grafías representadas. Para el niño cada grafía tiene un valor sonoro y cada grafía ya es reconocida como una sílaba independiente si se trata de una letra, garabato o si en efecto es la sílaba indicada, lo anterior depende de las condiciones de aprendizaje del niño. Para Ferreiro y Teberosky

(2007) las nociones mencionadas son disímiles en cada individuo; en este caso la hipótesis silábica se caracteriza por desarrollar la dimensión cualitativa del proceso de escritura, además las autoras exponen que:

Se supera la etapa de una correspondencia global entre la forma escrita y la expresión oral atribuida, para pasar a una correspondencia entre partes del texto (cada letra) y partes de la expresión oral (recorte silábico del nombre); pero además por primera vez el niño trabaja claramente con la hipótesis de que la escritura representa partes sonoras del habla (Ferreiro y Teberosky, 2007, p. 256).

La hipótesis silábica se desarrolla en múltiples dimensiones, las autoras reconocen que en esta etapa los niños reconocen mínimamente las vocales y algunas consonantes que les permiten articular palabras que si bien pueden corresponder en forma no siempre corresponde en contenido; aquí las autoras observan que no hay una correspondencia entre cantidad y cualidad pero sí existen nociones de construcción silábica, es decir, reconocen que dos letras forman una sílaba y a su vez consideran que incluso puede representar una palabra completa.

En el nivel cuatro la hipótesis es alfabética, los niños desarrollan con mayor claridad la correspondencia fonética y gráfica de las palabras. En palabras de las autoras en este proceso:

El niño abandona la hipótesis silábica y descubre la necesidad de hacer un análisis que vaya “más allá” de la sílaba por el conflicto entre la hipótesis silábica y la exigencia de cantidad mínima de grafías (ambas exigencias puramente internas, en el sentido de ser hipótesis originales del niño) y el conflicto entre las formas gráficas que el medio le propone y la lectura de esas formas en términos de la hipótesis silábica (conflicto entre una exigencia interna y una realidad exterior al sujeto mismo). (Ferreiro y Teberosky, 2007, p. 260)

La hipótesis alfabética se demuestra en la construcción del nombre y de frases, aquí la cantidad puede variar de acuerdo con el aprendizaje del niño, pero por lo general no cambia estrictamente con respecto al nivel anterior; de esta manera, el proceso alfabético es un proceso de significaciones y de profundización de la comprensión estructural del sistema, mejorando la linealidad y otros aspectos de forma.

El quinto nivel es considerado por Ferreiro y Teberosky (2007) el proceso culmen de la escritura, es alfabético y consiste en la codificación de las letras como fonemas menores que una sílaba, por tanto, se avanza en la precisión de cantidad y la correspondencia con la cualidad. Si bien este proceso no se consolida en el grado transición, es importante aclarar la secuencialidad de los niveles propuestos para comprender la relevancia de desarrollar adecuadamente cada uno en aras de generar avances significativos tanto en el ejercicio motriz como en el analítico.

Desde la definición de la práctica de enseñanza se ha insistido en el papel del docente como mediador entre los conocimientos científicos y humanísticos con las dimensiones sociales en las que está inmerso el niño como partícipe de un colectivo con tradiciones, significaciones, percepciones y lógicas simbólicas. En este sentido, los niveles y/o hipótesis de la lectoescritura se circunscriben no sólo a la práctica sino a los sistemas lingüísticos socialmente afianzados. Abordar la lectoescritura como una dimensión esencial del desarrollo del niño no es un asunto arbitrario, de acuerdo con Chaves (2002) hace parte de la funcionalidad del niño para comunicar sus ideas, conocer e interpretar su mundo y adquirir conocimientos:

El lenguaje sirve para organizar el pensamiento, para aprender, comunicar y compartir experiencias con los demás; el desarrollo cognoscitivo y lingüístico son totalmente interdependientes: el pensamiento depende del lenguaje y el lenguaje del pensamiento; el aprendizaje es la construcción social del conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza son procesos dialógicos, y el aprendizaje del lenguaje es fácil si se parte de los contextos socioculturales de los estudiantes. (Goodman, 1993 y Arellano, 1994 citado en Chaves, 2002, p. 14)

El papel del docente entonces es tener la formación para enseñar a desarrollar el lenguaje, desarrollar ambientes de estimulación, reconocer la dimensión social del aprendizaje, formar en valores éticos y ciudadanos y generar procesos de aprendizaje significativos (Chaves, 2002). La práctica de enseñanza no se desenlaza de la enseñanza de la lectoescritura, es un proceso conjunto, especialmente cuando se trata de reflexionar sobre las acciones pedagógicas tradicionales que se apegan a la instrumentalización del sistema de escritura previo a otros procesos que condicionan el pensamiento y comprensión de esta. Para Chaves (2002): “Las nuevas contribuciones teóricas y prácticas en torno a los procesos iniciales del aprendizaje de la lectura y de la escritura, nos llevan a cuestionar las prácticas pedagógicas que se desarrollan en los centros de educación inicial con el propósito de “preparar” al niño y a la niña para el ingreso a la escuela” (p. 18). Entre esas contribuciones teóricas metodológicas se encuentra el constructivismo, concebido como una herramienta epistemológica para la transmisión de los conocimientos y en la construcción de pensamiento reflexivo en conjunto con los conocimientos técnicos propios de la lectoescritura, es por tanto que es relevante desarrollar el marco de la teoría constructivista.

#### **6.4 Teoría constructivista**

El constructivismo en pedagogía surge como un cuestionamiento epistemológico sobre la formación y la transmisión del conocimiento del ser humano. Una de las premisas más importantes en este espectro teórico es que los seres humanos son producto de su capacidad de adquisición de los conocimientos y la reflexión que hacen sobre estos, acción que les ha permitido moldear el conocimiento y las significaciones culturales; igualmente, se parte del hecho de que el conocimiento no es un proceso orgánico que se absorbe del medio ambiente, sino que hace parte de un constructo social de sujetos cognoscentes, de esta manera, no es el sujeto en sí quien posee o genera el conocimiento, sino en relación con su sociedad.

En el contexto escolar la teoría constructiva es una herramienta práctico-teórica que tiene bases psicológicas para explicar el desarrollo social, psicológico y cognitivo en

el aprendizaje escolar, la identificación de los intereses individuales y motivación en relación con el aprendizaje, dando posibilidad de que estos intereses puedan ser incluidos en contenidos curriculares con orientaciones hacia el individuo; además, de acuerdo con Díaz y Hernández (1997) esta teoría se enfoca en reconocer que existen diversas metodologías de aprendizaje que se puede integrar para generar un proceso escolar adecuado en los niños y que existen otras alternativas o estrategias escolares que pueden coadyuvar al aprendizaje y el desarrollo cognitivo.

En esta teoría se hace una crítica a los modelos convencionales de enseñanza y se propugna por una revalorización del papel docente como un mediador del conocimiento más que un simple transmisor, igualmente posiciona al estudiante y al docente como sujetos cognoscentes activos que aportan a la construcción y consolidación del conocimiento. La propuesta da relevancia al lenguaje, especialmente al análisis del discurso, ya que no se puede negar la influencia social y de las prácticas sociales en la construcción del conocimiento:

Desde los anteriores planteamientos, son las tradiciones culturales y las prácticas sociales las que regulan, transforman y dan expresión al psiquismo humano, que se caracteriza más por la divergencia étnica o cultural, que por la unicidad de lo psicológico. En el terreno educativo, esto se traducirá en el énfasis de la función mediadora del profesor, el trabajo cooperativo y la enseñanza recíproca entre pares. (Díaz y Hernández, 1997, p. 10)

El aprendizaje escolar desde la teoría constructivista debe enfocarse en los procesos psicológicos, los mecanismos pedagógicos para orientar el aprendizaje y la promoción del crecimiento personal para que el resultado de este proceso derive en un individuo que aprenda significativamente, memorice y comprenda y todo este conocimiento sea funcional para su vida en sociedad (Díaz y Hernández, 1997). En este sentido, la educación tradicional incumple con los propósitos de la teoría constructivista, ya que no está enseñando a que el estudiante influya sobre los contenidos y tenga la capacidad profunda de discernir entre la funcionalidad de lo que le enseñan; sin embargo,

en este proceso el papel más importante lo tiene el docente pues es quien guía y provee las condiciones necesarias para que el estudiante pueda participar y reflexionar constantemente sobre su desarrollo y los conocimientos adquiridos.

Teniendo en cuenta lo anterior, Díaz y Hernández (1997) exponen unos principios de instrucción basados en el aprendizaje significativo de los cuales se puede sintetizar que: el aprendizaje se facilita con la presentación ordenada y secuencial de los contenidos; y se facilita al activar los conocimientos y experiencias previas; se establecen puentes cognitivos para identificar e interpretar las ideas; propende por enseñar contenidos bajo el esquema de aprendizaje significativo y, por último, estimulan la participación y motivación.

La teoría constructivista es importante dentro de este proceso de reflexión de la práctica pedagógica, ya que pone énfasis en el pensamiento, el lenguaje y la comprensión en el proceso de aprendizaje. De acuerdo con Salmon (2014) esta teoría argumenta que el conocimiento se construye a través de las interpretaciones y experiencias que va generando el individuo; en la adquisición del conocimiento existen dos procesos importantes, las invenciones mentales y las relaciones con los adultos que pueden promover o bloquear el intelecto.

En el desarrollo de la lectoescritura estos procesos intervienen cuando la mente categoriza la información y se construyen significados que le dan sentido a los mensajes de tipo individual y social. La importancia del constructivismo en el desarrollo de la lectoescritura estriba en que se deben generar estrategias integrales de aprendizaje, ya que las prácticas que se centran en destrezas como la decodificación de letras no permiten generar comprensión ni la habilidad de pensar; cuando se trata de leer Salmon (2014) considera relevante que el individuo tenga la capacidad de hacer predicciones, interacciones, relacionar con el conocimiento previo, aumentar el vocabulario, vincular con emociones y determinar sus intereses, sólo de esta manera los niños pueden desarrollar su pensamiento y comunicarlo adecuadamente a través del lenguaje.

## 6.5 Pensamiento y comprensión

El Pensamiento para Salmon (2014) es la habilidad de procesar todos los estímulos del entorno y relacionarlos con los procesos psíquicos individuales; para que esta habilidad pueda ser desarrollada en los niños, es esencial que el maestro esté involucrado en el aprendizaje y asimismo este se encuentre en un constante aprendizaje.

Para que los niños puedan desarrollar el pensamiento, autores como Ritchhart (citado en Salmon, 2014) han argumentado la necesidad de promover la visibilidad del pensamiento, el cual consiste en la generación de estrategias pedagógicas dentro del aula que refuercen el aprendizaje, que vuelvan el pensar un hábito y que permitan que este pensamiento se convierta en una habilidad en la interacción social. El maestro debe promover el pensamiento de los niños, valorarlo, visibilizarlo y adecuarlo a las experiencias cotidianas.

El pensamiento visible se articula a la lectoescritura a través de fuerzas culturales, concepto desarrollado por Ritchhartt (citado en Salmon, 2014) que se refiere a los elementos pedagógicos que permiten que el niño conozca sobre la importancia del pensamiento para cuestionarse, comprender, aprender y entablar diálogos que le posibiliten no sólo dar puntos de vista y escuchar, también enriquecer el léxico, moldear el lenguaje y propiciar la retroalimentación y la reflexión.

El pensamiento conlleva a la comprensión definida por Ritchhartt, Morrison y Church (2014) como el resultado de los procesos de aplicación, análisis, evaluación y creación, es decir como un resultado del pensamiento y es el principal objetivo dentro del aprendizaje significativo y pensamiento visible. Igualmente, la comprensión es uno de los principales propósitos que orientan la práctica pedagógica; para lograr este propósito existen dos herramientas de planeación: *Marco de Enseñanza para la comprensión EpC* y *Entendiendo a Través del Dibujo* (UBD), estas herramientas están pensadas para generar conciencia en los estudiantes y docente de una educación reflexiva y que invite a profundizar en la aplicación de los conocimientos; si bien los autores exponen que estas

herramientas no se aplican debido a las dinámicas actuales en las escuelas, se hace necesario que el docente cambie su percepción sobre la comprensión en todas las áreas. En el caso de la lectura se hace urgente generar este proceso ya que es esencial la comprensión y aprehensión de los conocimientos.

## **6.6 Rutinas de pensamiento**

Las rutinas de pensamiento son estructuras de preguntas que promueven la habilidad de pensar, estas hacen parte de las fuerzas culturales de Ritchhart (citado en Salmon, 2014) y se consideran como herramientas pedagógicas para cualquier tipo de actividad de aprendizaje. Estas consisten en preguntas que invitan a la participación de los niños, en donde siempre están exponiendo sus ideas, sus percepciones, reflejan lo que han aprendido de su entorno y permiten que estos tengan la capacidad de explicar, cuestionar, y hacer conexiones; uno de sus principales propósitos es exteriorizar lo que piensa el niño sobre cualquier tema o situación y ponerlo en diálogo con otros niños y maestros para llegar a consensos y reflexiones que direccionen su personalidad.

Las rutinas de pensamiento son actividades en donde se realizan preguntas como: ¿qué ves?, ¿qué piensas?, ¿qué dudas tienes?, ¿cómo puedes explorar el asunto?, ¿por qué ocurre así?, ¿qué cambios percibes?, ¿qué harías si...?, ¿qué te hace decir eso?, ¿qué ideas tienes) entre otras, que cumplen con los objetivos de describir, interpretar, explorar, cuestionar, motivar, reflexionar, activar conocimientos, observar, construir conocimientos, consolidar el aprendizaje y a identificar la comprensión. A su vez, son importantes en el reconocimiento de las diversas perspectivas de los individuos, lo cual es un medio para la intervención pedagógica y el fortalecimiento del aprendizaje para el pensamiento crítico (Salmon, 2014).

Estas rutinas tienen su origen en el Proyecto Zero realizado por investigadores de la Universidad de Harvard quienes determinaron las rutinas de pensamiento como herramientas con objetivos específicos en la consolidación del aprendizaje; en este sentido, se han creado diversas actividades que permiten que el docente pueda

direccionar su práctica, buscando que cada sesión o el currículo pueda desarrollar habilidades de pensamiento visible. Algunos ejemplos de ello son: las rutinas de interpretación acompañada de una justificación que les posibilita construir sus propias explicaciones; rutina para conectar ideas nuevas con conocimientos previos; y rutina para captar lo esencial en los conceptos; rutina para identificar temas controvertidos y emitir juicios acerca de ellos, entre otras (Morales y Restrepo, 2015).

Las rutinas de pensamiento se aplican cuando los docentes se replantean la necesidad de consolidar procesos de enseñanza-aprendizaje enfocados a desarrollar patrones de conducta de pensamiento e interacción, enseñar a pensar, enseñar el respeto por otras opiniones y comunicar las propias, y especialmente cuando se quiere generar un nivel de discusión más alto y significativo (Gardner, 2016). La disposición del docente es esencial puesto que se trata de un proceso que implica el preparación, retroalimentación, organización y reflexión; es por lo que en el marco de la práctica el docente debe reflexionar en primera instancia que pretende con las rutinas de pensamiento, debe tener un objetivo claro y concreto, un resultado esperado, debe crear estrategias concretas y por último realizar una evaluación sobre los resultados y sobre la práctica pedagógica (Morales y Restrepo, 2015).

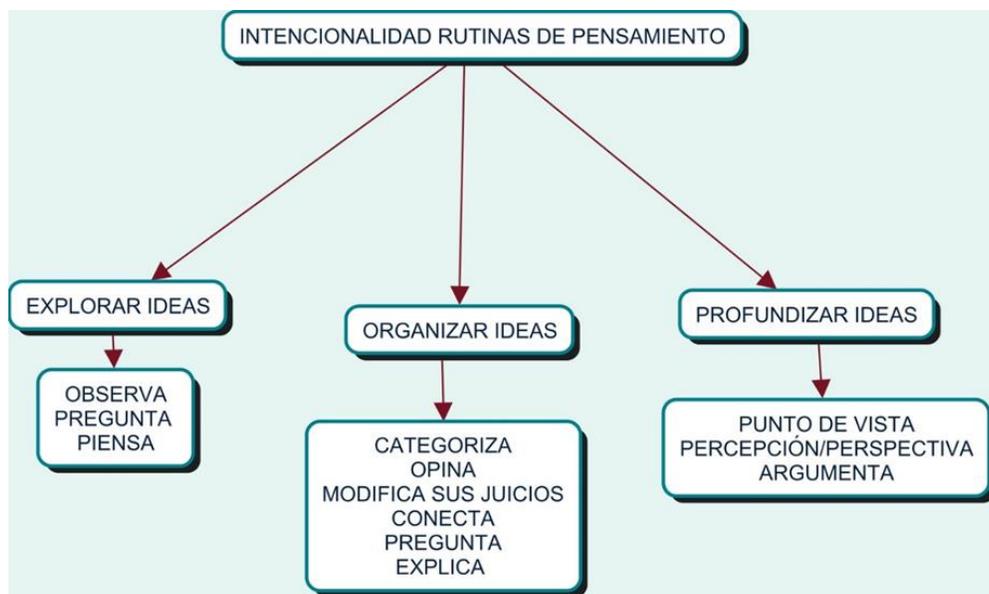


Figura 4 Rutinas de pensamiento. Fuente: Elaboración propia

En la siguiente tabla se presenta un comparativo que evalúa el antes y el después de la reflexión sobre la práctica pedagógica al utilizar rutinas de pensamiento:

Tabla 1 Práctica pedagógica: antes y después de las rutinas de pensamiento

<b>Antes</b>	<b>Después</b>
Evaluación= calificar	Evaluación como proceso permanente
Evaluación a la docente poco objetiva	Evaluación como proceso enriquecedor y de crecimiento profesional
Los estudiantes no tienen conocimientos para la participación	Estudiantes críticos y reflexivos, aportan nuevas ideas
Los estudiantes con dificultades de aprendizaje son difíciles de abordar	Las rutinas de pensamiento no generan limitaciones ni reprocesos en el aprendizaje, ayuda a entablar diálogo y aumenta el progreso
La memoria lo es todo para la comprensión	La comprensión se da en la aplicación de los conceptos

*Fuente:* Morales y Restrepo, 2015

Como se menciona anteriormente, las rutinas de pensamiento hacen parte de los constructos de pensamiento visible en la práctica de enseñanza del docente; este último se define como un enfoque basado en la evidencia que articula el desarrollo cognitivo de los estudiantes con los contenidos educativos que se imparten en las instituciones de educación. De acuerdo con Linck (2013) el pensamiento visible permite aprender a pensar y reflejar aquello que se piensa a partir del aprendizaje; en este sentido, la labor del docente o educador estriba en visibilizar a partir de actividades estratégicas los conocimientos adquiridos y los análisis que derivan del aprendizaje, pensar es un ejercicio individual e íntimo que si no es expresado se desconoce por un la capacidad interpretativa del sujeto y por otro lado no se pueden determinar si en efecto hubo un aprendizaje significativo de los contenidos. Rutinas como “yo pensaba y ahora pienso” o

“veo, pienso y me pregunto” emergen como estrategias de reflexión de los conocimientos y las transformaciones que generan en el individuo y su formación intelectual.

La práctica de enseñanza atraviesa el pensamiento visible puesto que el aula se constituye como un espacio de transmisión de conceptos y reflexión sobre los mismos, esto para Linck (2013) hace apertura a la productividad de los currículos que se desligan de procesos sintéticos de memorización para modificarse en herramientas de introspección, reflexión y pensamiento crítico. Esto en la práctica se concreta a través de una estrategia en la cual el docente imparta sus conocimientos y promueva un espacio para pensar sobre lo que acaba de recibir para su desarrollo humano, para posteriormente preguntarse la funcionalidad, importancia y relevancia en su cotidianidad.

Las investigaciones indican que cuando se les provee a los niños el tiempo y las destrezas necesarias para la reflexión, se vuelven con frecuencia más motivados, menos ansiosos, les va mejor en las evaluaciones y planifican con mayor efectividad el futuro (Linck, 2013, p. 6).

El pensamiento visible se enmarca en varios momentos de la enseñanza, ya se mencionó el primer contacto de transmisión del conocimiento; sin embargo, son el silencio, la introspección y la interiorización las acciones que acrecientan el aprendizaje significativo y la cultura de pensamiento en el aula.

## **6.7 Aprendizaje**

Durante siglos el problema del aprendizaje se ha circunscrito como un asunto por dilucidar, se han entablado una multiplicidad de teorías desde los diferentes enfoques, la psicología, la pedagogía, la antropología y desde luego la filosofía. Se ha tornado la discusión respecto de cómo se logra la adquisición del conocimiento, cuáles son esas características cognitivas que permiten que individuo logre un almacenamiento de nuevos saberes. En el texto de Flórez, Arias, Restrepo, y Guzmán (2014) se plantean algunas preguntas fundamentales:

El aprendizaje como tema de estudio está ligado a los intentos de definir la experiencia. Intuitivamente, entendemos experiencia como aquello que efectivamente vivimos o experimentamos. Sin embargo, cuando los filósofos intentaron definirla, se hacía más difícil de abordar: ¿Qué es lo que se experimenta como parte de la experiencia? ¿Cómo derivamos conocimiento de ella? ¿De qué manera la experiencia, que alude a vivencias concretas, llega a incluir campos más abstractos de nuestra actividad, como nuestras ideas? (p.13).

Se trata entonces de la convergencia de la experiencia de los individuos con el procesamiento mental: en qué momento se presenta, cómo se relaciona el infante con lo que lo rodea, cuál es la génesis del pensamiento, cómo se construyen las herramientas simbólicas para lograr el lenguaje articulado, qué relación existe entre el aparato fonador y los esquemas mentales para permitirse la adquisición del lenguaje; estos, son algunos de los cuestionamientos que emergen cuando se plantea la problemática del aprendizaje.

Se han postulado diferentes perspectivas para darle explicación al aprendizaje, desde el conductismo como lo menciona Flórez., Arias, Restrepo, y Guzmán, (2014) quien hace un sucinto recorrido por las diferentes corrientes para exponer sus posiciones, emergen dos conceptos fundamentales, el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante. En cuanto al primero, se establece que existen respuestas a estímulos incondicionados de manera fisiológica, en otras palabras, actos reflejos, al momento de agregar un estímulo neutro en el medio del estímulo incondicionado y la respuesta condicionada, se generará una respuesta condicionada. En cuanto al condicionamiento operante teoría creada por Skinner, se establece la ley del efecto, con ella se argumenta que, las conductas que conducen a un resultado y consecuencias positivos tienden a fortalecerse, mientras que las negativas se debilitan.

Otra de las perspectivas para dar explicación al proceso de aprendizaje es la expuesta por Bandura (citado en Flórez et al, 2014) quien reconoce que el aprendizaje es un asunto tanto cognitivo como conductual, se presenta tanto de manera directa en lo que respecta a la conducta como indirecta en lo que confiere a lo cognitivo, por ello se

tiene en cuenta el ambiente social que es el medio donde el individuo interactúa con la realidad. Según este enfoque, existen cuatro procesos fundamentales, a saber, la atención, retención, producción y motivación. Asimismo, este enfoque tiene una cierta preponderancia a establecer que el aprendizaje opera principalmente a través de la observación, que a su vez conduce a la imitación, sin embargo, no todas las observaciones serán imitadas, imperan aquellos casos en donde existe una recompensa de los actos que se observan, tales actos serán imitados (Flórez et al, 2014).

Otro de los grandes exponentes del aprendizaje cognitivo conductual es Piaget (citado en Barba, Cuenca y Gómez, 2007, p.2); este autor propuso en su obra cuatro etapas fundamentales del desarrollo en la infancia para exponer las relaciones del individuo con el mundo y las mutaciones que se generan en las capacidades de aprendizaje. Su posición se centra en la explicación del desarrollo desde la perspectiva de la inteligencia:

Este autor explica el desarrollo, y en especial, el de la inteligencia, como un proceso progresivo de equilibrio con el medio, a través de los mecanismos de asimilación y acomodación, los cuales garantizan la transformación de las estructuras operatorias; es por ello que para sus seguidores la creación de un desequilibrio (contradicción) constituye un momento importante en la práctica pedagógica, siendo en este caso la motivación no sólo una consecuencia sino un impulso hacia un conocimiento que se torna como necesario (Piaget, J., 1990 en Barba, Cuenca y Gómez, 2007, p.2).

Se visibiliza en el desarrollo teórico de Piaget acerca del aprendizaje, la importancia del desequilibrio como el espacio propicio para la generación de este, asimismo las etapas de desarrollo presentan una transición con momentos de desequilibrio. Para este autor son cuatro las etapas fundamentales para el desarrollo cognitivo en la infancia, si bien pueden considerarse como procesos generalizados, existen particularidades en el comportamiento y los mecanismos posibles para adquirir nuevos conocimientos. Adicional, el autor reconoce que dentro de las etapas existen unos

límites de tipo biológico que requieren de una maduración para que el pensamiento y el lenguaje se complejicen.

La primera, denominada etapa sensorio motriz ocurre en el intervalo de tiempo de cero a dos años, se presenta el movimiento, la escucha, la observación y el tacto. El individuo se permite reconocer la existencia de las cosas más allá de sus sentidos, se permite organizar de forma lógica algunas acciones objetivas o metas, por ejemplo, introducir un juguete en una bolsa (Flavell, 1982). La siguiente etapa se denomina preoperacional y tiene lugar entre los dos y los siete años; en dicha etapa emergen pensamientos y esquemas separados de las acciones, se genera la función semiótica de la conducta que se evidencia mediante la representación de los objetos, por ejemplo, la acción de dibujar un perro o imitar el sonido. A su vez, se caracteriza por ser una etapa donde aflora el egocentrismo y emergen rudimentarias formas del pensamiento (Flavell, 1982).

La siguiente etapa se denomina operaciones concretas y tiene lugar entre los siete y los once años, estas se relacionan con el pensamiento práctico, se permiten concebir los cambios materiales respecto de un mismo objeto. Se pueden resolver problemas utilizando tres operaciones básicas, la identidad, que implica concebir la perdurabilidad de las cosas a pesar de los cambios; la compensación, que hace alusión a comprender que un cambio de dirección puede ser compensado por un cambio en el sentido contrario; y la reversibilidad, que es la capacidad de pensar en un problema al derecho o al revés. Pese a que el niño se encuentra en la condición de reconocer problemas concretos no se permite la posibilidad del pensamiento abstracto (Flórez et al, 2014). La última de las etapas se denomina la etapa de las operaciones formales y se sitúa entre los doce años en adelante, hace alusión a los pensamientos deductivos e inductivos, constituye una manera de pensar de forma hipotética, es la etapa que le da rienda suelta a la posibilidad de conducirse mediante un pensamiento científico.

A pesar de que los postulados de Piaget logran una buena valoración y se conciben como un referente teórico y metodológico en las disciplinas humanísticas, se

presentan algunas críticas, ejemplo de ello, es la inadvertencia de algunos procesos cognitivos de los primeros años de vida; la plasticidad cerebral le permite al niño aprendizajes mucho más rápidos y significativos inclusive que los mismos adultos en edades tempranas (Flórez et al, 2014). Sin embargo, dentro de los aportes figura el asunto del procesamiento de la información en donde la atención y la memoria cobran un papel importante.

Para Piaget los esquemas son las formas primarias que utiliza el ser humano para organizar sus pensamientos y darle sentido a su experiencia en el mundo, asimismo posibilitan que el niño avance en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de actividades simultáneas (Flórez et al, 2014) Tales esquemas se transforman o se resignifican ante los términos de acomodación y asimilación; en lo que respecta a la acomodación se presenta cuando el esquema se enfrenta a una situación nueva, mientras que la asimilación se presenta cuando el niño se enfrenta a un escenario inédito y tiene que cambiar totalmente el esquema o modificar gran parte de este (Flórez et al, 2014).

Otro de los grandes precursores que no se pueden pasar por alto cuando se intenta la conceptualización del término de aprendizaje es Vygotsky quien a pesar de su corta vida logró avances significativos en lo que respecta a la psicología y teoría del aprendizaje quien propuso un enfoque histórico-cultural. De acuerdo con este enfoque, el aprendizaje es aquel proceso en el cual el individuo asimila determinada experiencia histórico cultural al mismo tiempo que se apropia de ella. Esto por supuesto, necesita de un sujeto activo, que le dé sentido a esta experiencia, transformándola en su subjetividad; o sea que el aprendizaje es “un proceso que partiendo de lo externo, del medio como fuente proveedora, se realiza por y en el individuo atendiendo a sus necesidades y a través de la actividad y la comunicación propia de los otros como portadores de estos últimos, de toda la riqueza individual y social” (Febles, 1999, 217 en Ruiz y García, 2005, p.1).

Vygotsky plantea un enfoque genético que se divide en cuatro componentes y que le da lugar a la explicación del desarrollo. El primero componente es el filogenético,

asociados al desarrollo del humano como especie; se reconoce la aparición de las funciones psicológicas superiores y la dimensión histórico sociocultural, reconociéndola como el ámbito donde se desarrollan los sistemas artificiales complejos que regulan la conducta social. Además, menciona el componente ontogenético, este se constituye como el punto de encuentro entre la dimensión biológica y la social. Por último, plantea la micro genética, que es el desarrollo de aspectos específicos del repertorio psicológico de los sujetos (Carrera y Mazzarella, 2001).

El aprendizaje, especialmente de la comunicación y el lenguaje se construye desde edades muy tempranas puesto que lo considera como un proceso inherente al pensamiento; a pesar de la fluctuación del lenguaje y sus significados, Vygotsky considera este proceso comunicativo como una reconstrucción continua del pensamiento y como un detonante del aprendizaje. Una característica esencial del pensamiento de este autor es su visión constructiva y dialéctica entre el individuo y su entorno para la generación de los procesos cognitivos; desde la niñez se construyen los mecanismos y esquemas mentales que le posibilitan comprender los fenómenos sociales y son los instrumentos de comunicación los que conectan el individuo con su medio (Ríos, 2010).

## **6.8 Didáctica de la lectoescritura**

Durante el desarrollo de los referentes teóricos se ha enfatizado en que la lectoescritura involucra una multiplicidad de habilidades psicomotrices esenciales para la adquisición de conocimientos en el ámbito académico y social; por tanto, trabajar estas competencias resulta una tarea compleja y de dedicación en el contexto del aula. Es por esto y por todo lo expuesto que esta investigación se enfoca en la dimensión comunicativa muy poco desarrollada en la malla curricular actual del colegio, generando efectos negativos en el desarrollo social y cognitivo. En este sentido, la didáctica se concibe como una estrategia que envuelve la transformación de la práctica de enseñanza ya que posibilita implementar actividades de lectoescritura con base en las necesidades de aprendizaje, simplificar procesos de revisión y evaluación sin detrimento del

compromiso docente, establecer criterios para el desarrollo de habilidades comunicativas (Medina y Salvador, 2009).

Los elementos o recursos didácticos empleados por los docentes son estratégicos ya que les permite dirigir su clase y facilitar su práctica de enseñanza; para que esto funcione de manera adecuada, es necesario que el docente desarrolle un proceso de selección minuciosa de los recursos, reflexionando sobre la pertinencia de cada uno en el proceso pedagógico; de acuerdo con Garassini, (2006) existen algunos criterios que guían la elección de los recursos didácticos pertinentes para su práctica como: la coherencia de los recursos con respecto a los objetivos planteados por la docente, la disponibilidad de los elementos didácticos tanto en la institución como en los momentos que son necesarios, los recursos deben adaptarse a las necesidades y condiciones de los estudiantes, y el docente debe contemplar que estos recursos permitan la obtención de resultados en tiempos concretos.

Para definir cuáles son los recursos apropiados, la docente debe hacer una revisión teórico-práctica de la práctica de la enseñanza en su área de conocimiento y a partir de allí consolidar una base pedagógica que se mantenga en el tiempo. Las teorías de la didáctica hacen una profunda crítica al uso instrumental de los recursos sin mediar reflexiones y análisis que enriquezcan su práctica. Asimismo, los recursos didácticos contribuyen al que el docente obtenga información, guíe los aprendizajes, consolide nuevos conocimientos, aplique nuevas herramientas, entre otros (Garassini, 2006).

Otra de las ventajas de la didáctica en el proceso de enseñanza es el apoyo que brinda a los docentes para que en su práctica transmitan valores como la autonomía, la reflexividad, el pensamiento crítico, de acuerdo con Sosa (2016) las propuestas pedagógicas desde la didáctica le permite al estudiante una mayor comprensión, un pensamiento profundo, una orientación para la construcción autónoma del conocimiento, y en temas de lectoescritura, la didáctica le permite al estudiante generar preguntas y respuestas, generar sentido en los contenidos, establecer prácticas sociales a través de la interacción con los textos y participar de la cultura de la lectoescritura.

### **6.8.1 Secuencias didácticas**

Teniendo en cuenta lo anterior, se propone en esta investigación el uso de secuencias didácticas, definidas como actividades secuenciadas para establecer un clima de aprendizaje (Díaz, 2013). Estas actividades deben incluir interrogantes sobre las nociones de los estudiantes antes, durante y posterior a la adquisición de un conocimiento específico, es, además, un proceso de retroalimentación permanente donde los estudiantes construyen y deconstruyen la información tomando experiencias de su entorno, abstracciones y aprendizajes previos.

Las secuencias didácticas se organizan para desarrollar aprendizajes significativos, no consisten en simples acciones y actividades para complementar la instrumentalización en la enseñanza, por el contrario, pretenden que el estudiante comprenda a profundidad los contenidos que enseña el docente y simultáneamente reflexione sobre este. Para su construcción, el docente debe tener claridad en el objeto de aprendizaje sobre el que quiere profundizar o evaluar; un primer proceso es la vinculación con nociones previas del tema, de esta manera el docente y los estudiantes reconocen las experiencias y concepciones que se han creado a lo largo de su cotidianidad. En segundo lugar, el docente vincula estas nociones con la problemática o temática que desea abordar, tomando decisiones de cómo direccionar su práctica para que la enseñanza sea significativa; es en este momento donde se consolidan las actividades para desarrollar. Díaz (2013) recomienda que estas actividades no sean rutinarias, por el contrario, deben ser dinámicas y responder a los interrogantes planteados. Por último, se desarrolla un proceso evaluativo en diversos aspectos: un diagnóstico, una evaluación a los estudiantes, una autoevaluación, el análisis de las evidencias, entre otros.

Las secuencias didácticas permiten la interacción entre sujetos involucrados en las acciones pedagógicas y especialmente es un proceso de enseñanza-aprendizaje para el docente quien está en la tarea permanente de mejora continua, preferiblemente a

través del trabajo colaborativo con sus colegas realizado sobre un proceso reflexivo a partir de sus experiencias en el aula.

La Didáctica se fundamenta y consolida mediante la práctica indagadora, el estudio de las acciones formativas y la proyección de estas en la capacitación y caracterización de los estudiantes y la identidad del docente con el proceso de enseñanza-aprendizaje (Medina y Salvador, 2009, p. 15).

Las secuencias didácticas hacen parte de la formación recíproca entre docentes y estudiantes, estos últimos contribuyen a que los docentes se motiven a la creación de actividades dinámicas y transformadoras:

El espacio nuclear de la Didáctica lo constituye la enseñanza orientada al aprendizaje formativo de los estudiantes, con la finalidad de capacitarles intelectual y socio-afectivamente, y promover en el profesorado la comprensión y compromiso integral con la complejidad personal y social de tal proceso, implicándole en la mejora y consolidación de tal saber (Medina y Salvador, 2009, p. 16).

Las secuencias didácticas son parte de un proceso de comunicación e interacción para la capacitación integral de los estudiantes, el discurso implementado en estas se enmarca en la necesidad de interactuar no sólo en el contexto del aula sino con el entorno social tanto global como local; de esta manera, las actividades pueden direccionarse en exponer los intereses y necesidades de los estudiantes. La creación de las secuencias didácticas implica, además, que los docentes profundicen en los métodos y modelos disponibles para tomar decisiones específicas con respecto a su objeto de análisis en la práctica de enseñanza. De acuerdo con Medina y Salvador (2009) existen modelos didácticos que guían la práctica de enseñanza y la generación de las secuencias: el modelo socrático enfocado en la mayéutica, es decir en el diálogo, la generación de interrogantes y la comunicación de pensamientos y/o emociones; el modelo activo-situado en donde el aprendiz desarrolla y expone sus capacidades creativas siendo el protagonista en la experiencia didáctica. El estudiante se consolida como un ser

autónomo, con capacidad de convicción, con la habilidad de tomar decisiones que suplan sus necesidades formativas y con la capacidad de participar tanto dentro como fuera del contexto del aula (Medina y Salvador, 2009).

El modelo del aprendizaje para el dominio consiste en la capacidad de los estudiantes para superar los desafíos que implica conocer y aprender, algunos de los procesos dentro de este modelo son autónomos y posibilitan la generación de autoconfianza para mejorar el dominio del conocimiento:

Los docentes han de adaptar su instrucción tanto a las características de los estudiantes como a los previsible productos formativos emergentes, intentando que se logre el «pleno dominio y las competencias» mediante la calidad de las tareas realizadas en el acto docente-discente. (Medina y Salvador, 2009, p. 63)

Otros de los modelos enunciados es el comunicativo-interactivo que implica el desarrollo de las capacidades lingüísticas en todas sus dimensiones para la interpretación y aprehensión de los contenidos pedagógicos. La comunicación es transversal en el aprendizaje ya que permite la participación, la comprensión y la interrogación dentro del aula. De igual manera, el modelo contextual-ecológico permite vislumbrar los significados y los elementos simbólicos que se gestan en la interacción dentro del aula. Por último, el modelo colaborativo, que consiste en contemplar la práctica de enseñanza como un proceso colectivo e interactivo conformado por equipos de docentes y docentes-estudiantes:

La colaboración se apoya en la vivencia en común del proceso de enseñanza aprendizaje, diseñado y desarrollado como un espacio de implicación y co-reflexión entre docente y estudiantes y de estos entre sí, en cuanto autores de la formación personal y en equipo (Medina y Salvador, 2009, p. 68).

Si bien estos modelos se circunscriben dentro de la presente investigación en diversos aspectos, se considera que el modelo mayéutico se adapta a las necesidades de los niños del Colegio Ciudadela Bosa puesto que constituye un principio de pensamiento

visible y reflexión a través de los interrogantes que se hacen los niños en el desarrollo de la lectoescritura. En la práctica de enseñanza definida en este proyecto se observa la necesidad de generar diálogo con preguntas orientadoras para la consolidación de los contenidos.

## **6.9 Planeación**

Es la actividad más importante del quehacer del profesional de la Pedagogía. Incorpora la reflexión, análisis y organización el trabajo educativo en relación con los propósitos, las características y las experiencias profesionales del maestro; asimismo este proceso incluye la definición de las condiciones necesarias, medios y métodos a utilizar en el aula. Para la planeación el docente debe preguntarse críticamente el para qué, el qué, el cómo, el cuándo y con qué de la acción. Para Iglesias (2006) Esta planificación se caracteriza por ser integradora de las capacidades e intereses del niño y sus condiciones socioculturales, se adapta a cualquier contexto educativo, es significativa y motivadora, propicia la participación, y está fundamentada en criterios psicológicos, lógicos y científicos para todos los niveles y todas las edades.

Existen tres tipos de planificaciones: anual, perspectiva (que se divide en diversos periodos) y la diaria, en este estudio se hará énfasis en la planeación diaria y su correspondencia con acciones didácticas y la construcción de tareas en un tema o desarrollo específico. En la planificación diaria se detallan las actividades con los niños y los tiempos adecuándose al enfoque de competencias que desarrolla la malla curricular de la Institución Educativa (Iglesias, 2006). Dicha planificación se elabora en etapas partiendo del contexto de aula y de los niños, es decir, de las dificultades observadas en los niños con respecto al proceso de lectoescritura, el análisis de la eficiencia del currículo actual y la oportunidad de generar nuevas actividades a través de la literatura abordada.

La planificación de esta investigación se realiza a través del recurso de las unidades o secuencias didácticas las cuales se caracterizan por desarrollar un eje temático específico significativo motivacional, y a cargo de un docente que guía las

experiencias de aprendizaje; en este sentido, el docente a partir de sus conocimientos y su experiencia en el aula con los niños debe reconocer cuáles son las temáticas o las acciones que pueden interesar a los niños y que pueden ser incorporadas en la práctica de enseñanza.

Algunas ventajas que esgrimen las unidades didácticas son su carácter dinámico, su flexibilidad y la oportunidad de incorporar elementos antes, durante e incluso después del proceso a manera de retroalimentación y de reflexión docente, se constituye entonces como una guía sin restricciones que orientan la labor y la práctica de enseñanza del docente. Según Iglesias (2006) cada planificación debe tener unos requisitos básicos que son la temática, el tiempo, las competencias que se pretenden desarrollar, las situaciones o acciones didácticas y las preguntas de reflexión; teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación abordará principalmente las unidades o secuencias didácticas en la competencia de lenguaje y comunicación preguntándose principalmente: ¿cómo utilizan los niños la palabra oral y escrita? Y, ¿cómo puedo mejorar este proceso?.

Los elementos básicos para abordar dentro de las unidades didácticas son los condicionantes, las finalidades, los medios, la metodología y la evaluación. Los condicionantes de acuerdo con Iglesias (2006) son las características socioculturales de los niños sujetos de intervención, se trata entonces de precisar dentro de la unidad didáctica cuáles son las particularidades del grupo de niños, sus destrezas, habilidades, conocimientos, etapas, necesidades básicas, entre otros. Asimismo, se sugiere la contextualización y la descripción del entorno, este tema se realizó en el ítem de contexto de la práctica con el fin de exponer las condiciones socioeconómicas en las que están inmersas los niños y el docente en su práctica.

Con respecto a las finalidades, Iglesias (2006) argumenta que son las competencias que se van a desarrollar y los resultados esperados posterior a la intervención en el proceso de enseñanza, aquí se delimitan los logros, las intenciones, los criterios y los mecanismos que se pretenden conseguir a través del proceso de

enseñanza; es importante que este proceso se determinen logros que vayan en concordancia con “las capacidades, habilidad y destrezas del niño” (p. 21).

En el caso de la generación de las secuencias, el docente debe reflexionar sobre la complejidad de los niveles en cada una de ellas e iniciar con la construcción de contenidos progresivos que posibiliten el desarrollo escalonado, no son necesariamente diferentes contenidos. Iglesias (2006) plantea que un mismo contenido puede desarrollarse en las secuencias agregando situaciones de dificultad que permitan que los niños puedan ahondar y profundizar en las competencias. En este caso, las secuencias didácticas de la lectoescritura que se implementan en la presente investigación tienen como objetivo vislumbrar un cambio progresivo con respecto a los procesos generados anteriormente, desarrollando actividades con niveles de complejidad siempre y cuando estén al alcance de los conocimientos de los estudiantes.

Los medios son las actividades concretas, las cuales deben cumplir con el propósito de conectar con las experiencias más que un simple proceso de transmisión del conocimiento, de cumplir además con criterios como: carácter constructivo, con la disposición de los recursos necesario, ser variadas y motivadoras, y tener en cuenta las necesidades tanto fisiológicas, afectivas, de autonomía, de socialización, de movimiento, de juego, de expresión y de experimentación a través de actividades que posibiliten la tranquilidad, la comodidad, la accesibilidad, el diálogo, la participación, el intercambio, la estimulación de los sentidos, entre otros . Por último, para Iglesias (2006) y Pitluk (2008) la metodología corresponde dentro de las unidades con los principios y etapas que marcan la práctica pedagógica, en este caso se deben tener en cuenta los tiempos, los materiales y el detalle de las actividades correspondientes al propósito de cada unidad.

La planificación didáctica de las actividades involucradas en las secuencias se constituye como un instrumento de trabajo colectivo, cada actividad es una tarea que implica prever, definir y ordenar las acciones que derivan en estrategias de reflexión, pensamiento, discusión, y evaluación. Una de las principales características de la planeación didáctica es la innovación en la práctica de enseñanza, saliendo de las

nociones pedagógicas tradicionales que conciben las actividades como una forma de salir de los compromisos obligatorios dentro del aula. En este caso la planeación se convierte en una multiplicidad de posibilidades que surgen para renovar constantemente la práctica, en este sentido, la planeación didáctica es infinita y personal, en la medida en que el docente construye las estrategias propias adaptadas a su contexto escolar y social (Pitluk, 2008).

## **6.10 Evaluación**

Para López (2005) la evaluación puede ser uno de los elementos más complejos en cualquier tipo de planeación de actividades pedagógicas dentro de la práctica del docente, la define como todos los instrumentos como pruebas, informes, tareas y actividades que están en función de medir los resultados de un proceso de enseñanza.

La evaluación tiene dos acepciones: los resultados y la reflexión del proceso de aprendizaje; y la evaluación de la actividad en relación con la efectividad de las unidades creadas por el docente. Para ello se deben establecer criterios que tengan coherencia con la actividad propuesta y las competencias que se deben mejorar, asimismo la evaluación debe abordar todo el proceso, desde la construcción de la actividad, la intervención y todo el proceso de participación. La evaluación se puede generar a través de indicadores o a través de la descripción producto de la observación participante que no sólo se centra estrictamente en la actividad, sino que incluye reflexiones sobre el antes y después de la unidad (Iglesias, 2006).

Uno de los tipos de evaluación más recurrentes son las rúbricas, de acuerdo con Sotomayor, Ávila y Jéldrez (2015) son instrumentos para definir el desempeño a través de criterios, indicadores y/ niveles que se definen en concordancia con los objetivos de aprendizaje esperados por el docente en su práctica. Este tipo de evaluación se considera útil en la dimensión lectoescritora ya que esta implica una habilidad compleja con el desarrollo de capacidades diversas. Igualmente, esta evaluación se concibe como un modelo de recopilación de información para la toma de decisiones en la práctica, un

modelo de retroalimentación, un modelo de reflexión sobre los aprendizajes que se generan dentro de la actividad; a su vez, se pueden clasificar como holísticas y analíticas.

La primera clasificación permite que el docente evalúe globalmente las capacidades del estudiante, mientras que la analítica divide la evaluación en diferentes criterios que responden a aspectos específicos de la actividad.

Las rúbricas son diversas y buscan evaluar los compromisos adquiridos en el aula, cada docente consolida su estrategia evaluativa para analizar el desempeño de los estudiantes; sin embargo, se puede esclarecer una estructura que guía la construcción de esta en el ámbito educativo. Para Sotomayor et al (2015) una rúbrica debe tener un objetivo de aprendizaje, las dimensiones de la evaluación, niveles de desempeño, descriptores que son los criterios para expresar los progresos deseados en la actividad. Uno de los beneficios que se revisten en este proceso es que hace parte de las prácticas de enseñanza puesto que permite que el docente interactúe con sus estudiantes para desarrollar las rúbricas en conjunto y así reforzar los contenidos; además, permite la autoevaluación de ambas partes, focalizar aspectos particulares de la enseñanza, permite la planificación de las secuencias didácticas, entre otros aspectos.

Para Díaz (2013) la evaluación de una secuencia se materializa en las evidencias producto de las actividades desarrolladas, los docentes pasan por procesos de evaluación de los compromisos derivados de los estudiantes y de la autoevaluación en donde registra sus reflexiones, experiencias y deliberaciones sobre su propia práctica en aras de mejorarla y modificarla para próximos encuentros:

En todos los casos, la evaluación final (la sumativa) es el resultado de la integración de múltiples evidencias: resolución del problema o caso; presentación de avances parciales; presentación de determinado tipo de ensayos o ejercicios vinculados con situaciones concretas; e incluso exámenes (siempre y cuando estos demanden la realización de una tarea compleja que no se limite a la mera repetición de una información). Lo importante en la estructura de la evaluación es

que se realice estrechamente vinculada a los propósitos del curso y se encuentre anclada en las secuencias didácticas (p. 13).

Díaz también indica que la evidencia evaluativa cumple por sí misma una función didáctica ya que es una retroalimentación sobre el aprendizaje y una reorientación de las acciones pertinentes para que este aprendizaje sea significativo. Por otro lado, dentro del proceso de la presente investigación las evaluaciones son de tres tipos: la rúbrica adscrita a la secuencia para definir el desempeño de los niños con respecto a su proceso de lectoescritura, las evidencias audiovisuales que se condensan en las guías de observación, autorreportaje y entrevistas para generar la autoevaluación de la práctica de enseñanza y, por último, la evaluación de la adquisición del proceso lectoescritor definido por Nemirovsky (citado en Federación de Enseñanza de Andalucía, 2009).

Con respecto a esta última, se desarrolla con el propósito de identificar el desempeño atendiendo a las fases mencionadas por Ferreiro y Teberosky (2007) para la evolución de la lectoescritura en los niños. Los niveles de evaluación de escritura son: concreto, presilábico, silábico y alfabético; y los niveles de evaluación de la lectura son: presilábico, silábico y alfabético. En el nivel concreto se evalúan las fases de dibujo, escritura indiferenciada, trazo continuo, grafías primitivas, pseudoletras, letras de su nombre, la proporcionalidad en el tamaño de las palabras y el objeto. En el nivel presilábico se evalúa la escritura diferenciada, trazo discontinuo, hipótesis de cantidad, hipótesis de cualidad y reconocimiento de la linealidad y arbitrariedad. En el nivel silábico se evalúa la hipótesis silábica, la hipótesis silábico-alfabética, hipótesis alfabética. Por último, en el nivel alfabético se evalúa la escritura y lectura correcta (Federación de Enseñanza de Andalucía, 2009).

Los planteamientos de esta organización también indican que la evaluación se genera bajo manifestaciones como dibujo, garabatos, letras, letras ordenadas, sílabas, escritura alfabética, ortografía, distribución del espacio, y los tipos de letra (mayúscula, minúscula, cursiva). Definen tres momentos evaluativos: inicio, continuo y final; sin embargo, en la presente investigación los momentos evaluativos se establecen por los

momentos establecidos en los ciclos de reflexión que se expondrán en posteriores páginas de la investigación.

### **6.11 Reflexión**

Perrenoud (2011) define la reflexión como una acción inherente al ser humano y ligada al pensamiento; sin embargo, existen distinciones en el momento y ámbito de acción de reflexión; desde la psicología la reflexión es una abstracción que se genera en dos momentos: antes de actuar y sobre la acción. Siguiendo la exposición teórica de este autor, la reflexión es un proceso continuo que se proyecta en las situaciones, los medios, los recursos, las operaciones, etc. En el momento previo a la acción, la reflexión se proyecta sobre la incertidumbre de lo que puede suceder y las múltiples posibilidades y durante la acción, la reflexión se enfatiza en vislumbrar escenarios pasados y presentes en asociación con valores éticos y morales constituidos socialmente.

La reflexión es heterogénea en un mismo individuo obedeciendo a la pluralidad de realidades a la que se enfrenta cotidianamente, existen reflexiones a corto, mediano largo plazo, también difieren en los espacios de interacción o aislamiento social, se enlaza con circunstancias ajenas y colectivas; por otro lado, la reflexión es causa y efecto de la comprensión, el aprendizaje y la interpretación de su entorno; por último, está permeada por los contextos culturales, tradiciones, reglas, relaciones de poder etc. (Perrenoud, 2011). En definitiva, la reflexión es infinita e ilimitada, todo el tiempo los sujetos reflexionan en diversos niveles.

Entrando al campo pedagógico, este autor presenta la reflexión como un acto de anticipación y preparación de la práctica de enseñanza y así mismo como un proceso de previsión de las acciones probables en tiempos posteriores. De acuerdo con Perrenoud (2011) en la práctica, es poco el tiempo para reflexionar sobre los pasos siguientes y la dirección en la cual se debe orientar la clase o una actividad en el aula; para este autor se presentan situaciones simultáneas y diversas en el contexto del aula que obligan al docente a tomar micro decisiones para solventar situaciones. Por otro lado, el docente

dentro del sistema educativo se envuelve en actividades rutinarias que no le permiten reflexionar sobre lo reflexionado hasta que un evento extraordinario despliegue un pensamiento en el momento.

En la práctica de enseñanza el docente se ve en una disyuntiva permanente de pensar anticipadamente o reflexionar sobre la marcha, las diferentes dinámicas de interacción le conllevan a situaciones inesperadas ante las cuales se pueden generar confusiones o conflictos si no son resueltos en el momento preciso. Teniendo en cuenta lo anterior, la práctica de enseñanza no es un proceso arbitrario y deliberado y no atañe a procesos recientes de práctica docente, de acuerdo con Perrenoud (2011) la experiencia docente le permite en primera instancia crear estrategias didácticas que lo inducen a reflexionar persistentemente sobre su acción en el aula; no es necesario que el docente se atiborre de conocimientos científicos para pensar, se trata de una acción humana en constante operación.

## **7. Marco Metodológico de la Investigación**

El paradigma de investigación del presente estudio es interpretativo, de acuerdo con González (2001), este se rige bajo cinco axiomas que son: la naturaleza de la realidad, la relación entre el investigador y su sujeto de estudio, la posibilidad de generalización, los nexos causales y el papel de los valores. Considerando lo anterior, esta investigación se enmarca en la hermenéutica (González, 2001; Ramírez, 2009; Latorre, 2005) puesto que reflexiona durante todo el proceso la interacción con los estudiantes, la práctica de enseñanza y las acciones que se ejecutan para modificar el proceso de enseñanza y aprendizaje en los niños del Colegio Ciudadela Educativa de Bosa. El paradigma interpretativo se relaciona directamente con el proceso educativo en la generación de compromisos sociales a través de investigaciones que contribuyan a mejorar las condiciones de las comunidades escuchando sus necesidades y atendiendo a sus condiciones. El paradigma interpretativo busca estudiar las realidades sociales y para ello, se sirve de la metodología cualitativa y de investigación acción propios de la Pedagogía, dos metodologías que apuntan a la reflexividad en el momento de analizar la

información teniendo presente en primer instancia su contexto y las dinámicas sociales existentes (Latorre, 2005).

La metodología de investigación con enfoque en la acción sea educativa o pedagógica, se aplica en esta investigación por los elementos que aporta para la construcción del conocimiento y de la práctica pedagógica a través de herramientas que no sólo son útiles para la recolección de la información, también permite generar un proceso reflexivo que apoye la práctica y las estrategias didácticas como las secuencias, las rutinas de pensamiento y el uso de los recursos (Latorre, 2005).

La investigación acción surge a mediados del siglo XX desde los preceptos psicológicos y se definía como una investigación realizada a través de actividades colectivas que buscaba el bienestar de todos los involucrados, a través de la convergencia de la teoría y la práctica en la resolución de conflictos sociales. Los enfoques educativos o pedagógicos surgen en la década de 1950-1970 cuando se propugna porque los profesores fueran a su vez investigadores de su contexto e intervinieran en las prácticas escolares para su transformación; a su vez, que dejaran de lado la postura objetiva y positiva de las ciencias para generar conocimiento sobre el contexto en las aulas, es decir, documentar su experiencia y resolver problemáticas asociadas a las prácticas en las escuelas (Ramírez, 2009).

En este sentido, los docentes son investigadores-observadores-reflexivos de su propia práctica y a partir de estas observaciones pueden constituir teorías sobre la enseñanza-aprendizaje en las diferentes poblaciones de estudiantes y mejorar tanto su propia práctica como la de los demás docentes. En esta metodología, los educadores pasan por tres fases de investigación: la reflexión sobre una problemática entorno a su práctica, la planeación y ejecución de técnicas que permitan abordar el área y por último, la evaluación-reflexión de los resultados que puede ampliarse a una intervención o una propuesta para continuar con el proceso (Ramírez, 2009).

En la fase de reflexión, el educador debe considerar una problemática real que sea significativa para el proceso pedagógico; en la fase de planeación, el educador entra en un momento de deconstrucción de su práctica y analiza las situaciones o circunstancias a partir de la aplicación de técnicas de investigación y de otros métodos pedagógicos didácticos que posibiliten ahondar en el conocimiento del problema; de acuerdo con Ramírez (2009), una de las técnicas de recolección por excelencia de los docentes es el diario de campo, este es un elemento personal pero es determinante en la descripción, análisis y crítica para desarrollar la investigación; igualmente argumenta que este instrumento permite que se haga la deconstrucción, se llegue a una comprensión profunda y se descubra el trasfondo, la estructura y los componentes de la práctica.

Ramírez (2009) determina que la sistematización de la información desde el enfoque de la investigación-acción se desarrolla en tres fases, la primera consiste en la lectura decodificadora, la segunda en la búsqueda de categorías de análisis, y la tercera consiste en la interpretación y en la teorización o propuesta sobre la intervención.

Asimismo, Latorre (2005) expone que el proceso de investigación acción es un conjunto de acciones que buscan la observación y revisión permanente de ciclos que incluyen planear, intervenir, evaluar y reflexionar sobre lo realizado. Estos ciclos permiten desarrollar de manera adecuada los postulados de autores como Kemmis (1988 citado en Latorre, 2005) quien define la investigación acción como un proceso participativo en donde el docente trabaja para mejorar su propia práctica, asimismo en un proceso introspectivo que se genera a través de una espiral en ciclo. De igual manera, la investigación acción pretende teorizar sobre la práctica, poniendo a prueba las intenciones y acciones del docente investigador y motivándolo a registrar y analizar sus propios juicios, conocimientos, reacciones, y reflexiones sobre su acción pedagógica continua. La principal característica que expresa Kemmis (1988 citado en Latorre, 2005) sobre la investigación acción es su cualidad de involucrar de forma permanente la práctica, de acuerdo con este autor este método se centra en analizar la práctica propia como docente en el contexto del aula.

Continuando con los postulados de Kemmis, se establece que la investigación acción permite la generación de propósitos y beneficios, el principal es la mejora de la práctica, seguido del establecimiento de una mejor comprensión de la práctica, y potencialización de las acciones y situaciones en las que se involucra la práctica del docente. En este sentido, el cambio es un vector que transversaliza la investigación y genera cuestionamientos sobre las dimensiones pedagógicas y socioculturales que permean el contexto escolar. El resultado que se espera, en primera instancia, es reconstruir tanto las prácticas como los discursos entorno a la docencia. Otras metas que establece Kemmis son: “articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación, acercarse a la realidad: vinculando el cambio y el conocimiento y hacer protagonistas de la investigación al profesorado” (Latorre, 2005, p. 27).

En la presente investigación, que busca transformar la práctica de enseñanza, se parte de la necesidad que la docente – investigadora observa en los niños de transición con respecto a generar interés por la lectoescritura y las problemáticas de aprendizaje asociadas como disminución de la comprensión, de la creatividad, dificultades en la articulación del lenguaje y dificultades para dibujar y expresar a través de las representaciones gráficas las ideas; igualmente se puede vislumbrar que los niños no han desarrollado de manera adecuada la oralidad y la capacidad de relatar un suceso. A partir de esto, se considera que debe transformarse la práctica pedagógica y direccionarla a otros procesos que sean favorables para el desarrollo de las habilidades lectoescritoras de los niños.

Ante dicho planteamiento emerge la posibilidad de considerar la importancia de instaurar ciclos de reflexión al interior del aula, siendo el principal protagonista el docente en cuanto a actor social de cambio en los procesos de aprendizaje. Consiste entonces en ir más allá de lo teórico y volverse a la práctica mediante la implementación de rutinas de pensamiento y secuencias didácticas y el análisis de sus resultados a través de ciclos de reflexión propuestos desde la investigación acción:

La investigación-acción se suele conceptualizar como un «proyecto de acción» formado por «estrategias de acción», vinculadas a las necesidades del profesorado investigador y/o equipos de investigación. Es un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un «vaivén» -espiral dialéctica entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo (Murillo, 2011, p. 12).

Las secuencias didácticas y las rutinas de pensamiento se consideran adecuadas como un programa inicial que posibilite no sólo la reflexión con respecto al proceso de aprendizaje de los niños sino una evaluación y reflexión de la práctica de enseñanza que se realiza, con miras a generar propuestas de intervención que puedan ser incluidas dentro de las políticas educativas de la institución (Díaz, 2013).

Como lo argumenta Elliot (2000), la investigación acción es un proceso dialógico en donde todos los implicados, tanto los estudiantes como el docente o los docentes que intervengan, están en constante retroalimentación y reflexión; esto se reflejará a lo largo de ciclos PIER (Planeación, Intervención, Evaluación, Reflexión) en conjunto con docentes adscritos a la institución para generar más consenso sobre la necesidad de la transformación en las prácticas pedagógicas. En este sentido, toda interpretación, crítica, reflexión y argumentación dentro del proceso estará incluido dentro de los instrumentos, ya que serán aportes significativos dentro de la evaluación de la práctica:

Cuanto mayor sea la comunicación entre profesionales acerca de lo aprendido por cada uno, más se incrementará y enriquecerá el bagaje común de conocimientos profesionales. Y cuanto más se desarrolle este bagaje común, en respuesta a los contextos cambiantes de la actuación profesional, mayor será la capacidad de los profesionales concretos para diagnosticar las situaciones problemáticas ante las que se encuentren y para responder a las mismas adecuadamente. (Elliot, 2000, p. 14)

Como ya se ha dicho, esta investigación se apoya en el modelo de Kemmis (1988 citado en Latorre, 2005), enfocado en la práctica de la enseñanza. Dicho modelo se consolida bajo el eje estratégico, en donde se desarrolla la acción y la reflexión, y un eje organizativo en donde se desarrolla la planificación y la observación; cada eje interactúa con el otro constituyendo un ciclo dinámico para la resolución de problemáticas en las que circundan la práctica de enseñanza cotidiana. Estos ejes conforman un proceso que el autor divide en las cuatro fases del ciclo PIER mencionado anteriormente, cada una de estas fases implica que el docente haga una mirada retrospectiva, genere una intención prospectiva y consolide una capacidad autorreflexiva.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación se genera en tres ciclos y cada uno de ellos desarrolla cuatro ejes: la planificación de las actividades y de las técnicas de recolección de información, posterior se desarrolla un eje de acción donde se implementan las actividades propuestas; un tercer ciclo consiste en la observación y evaluación de los resultados que se generaron con la implementación de cada actividad: secuencias, rutinas, entrevistas, observación participante, autorreportaje; y por último el ciclo de reflexión donde el docente analiza su práctica y propone alternativas significativas para transformarla.

Por otro lado, la metodología cualitativa permite una investigación más dinámica en la que se permiten ciertas variaciones de acuerdo con la particularidad del estudio que se requiera (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Como lo resalta Packer (2018), atiende a complejas relaciones dadas por el conocimiento, “la idea básica de que el conocimiento refleja la posición social particular y la perspectiva social del sujeto cognoscente” (p. 425).

El interés central de esa investigación está en una interpretación de los significados atribuidos por los sujetos a sus acciones en una realidad socialmente construida, a través de observación participativa, es decir, el investigador queda inmerso en el fenómeno de interés (Moreira, 2002, p.3).

El diseño de la presente investigación es descriptivo, en los diferentes momentos de la investigación pretende ahondar en la problemática, a través de las categorías de análisis se indican las relaciones entre la práctica de enseñanza y el aprendizaje, profundizando en la lectoescritura y la generación de métodos apropiados para mejorar el aprendizaje y la comprensión de los niños de transición. Este estudio usa un diseño longitudinal teniendo en cuenta que es un proceso que duró poco más de dos años, en los cuales se observa y reflexiona sobre la influencia en el aprendizaje de los niños de la transformación de la práctica de enseñanza.

De acuerdo con Toro y Parra (2010), los estudios longitudinales son aquellos que permiten la medición de conceptos y variables para decir cómo son y cómo se manifiestan mediante el recorrer de un tiempo estimable en tanto que permita evidenciar los posibles cambios.

En lo que respecta a la recolección de datos, se utilizaron cuatro técnicas, la observación participante que se registra en una guía de diario de campo, la revisión y análisis documental, el autorreportaje y la entrevista.

### **7.1 Observación participante**

Guber (2001) indica que la observación participante es la vía para identificar situaciones que se expresan en los universos culturales y sociales a través de la técnica conjunta tanto de la observación como de la participación; en este sentido el investigador se convierte en un agente que no solo observa la situación, sino que participa en la misma con objeto de “participar para observar y observar para participar”. En este sentido, la presente investigación pretende observar detalladamente la práctica de enseñanza a través de medios audiovisuales y durante las actividades que se gestan en la institución, relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura.

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;">  <div style="text-align: center;"> <p><b>Guía de observación</b></p> <p><b>Grado transición</b></p> <p><b>Práctica de enseñanza de la</b></p> <p><b>lectoescritura</b></p> <p><b>Liz Ávila</b></p> <p><b>Docente de transición</b></p> </div>  </div>	
<b>Actividad</b>	
<b>Objetivo</b>	
<b>Número de estudiantes</b>	
<b>Recursos o materiales</b>	
<b>Observaciones</b>	
<b>Reflexión</b>	

Tabla 2 Guía de observación

## 7.2 Revisión documental

El desarrollo de toda propuesta de investigación supone la revisión cuidadosa y sistemática de estudios, informes de investigación, literatura existente sobre el tema con el fin de contextualizarlo y lograr estar al día sobre lo que circula en el medio en relación con el tema que se pretende investigar (Toro y Parra 2010, p.412). Con esta técnica se permite el reconocimiento y conocimiento de aquellas intervenciones próximas al objeto de estudio de la presente investigación en la que se dilucidan aspectos teóricos, metodológicos, así como resultados, recomendaciones y posibles dificultades con las que se hayan encontrado al momento de la intervención. Es así como la investigación se nutre de experiencias previas y de aquellas que ocurren, como en este caso, a través de un recorrido por procesos pedagógicos y de aprendizaje en los niños. Esta técnica se desarrolla a lo largo de la presentación y desarrollo preliminar de la investigación y

durante el primer ciclo de reflexión al revisar la malla curricular y los documentos constitutivos de la práctica en el aula como talleres, planas, entre otros que se analizan y evalúan a luz de los modelos de observación de la lectoescritura desarrollados por Ferreiro y Teberosky (2007) y por Nemirovsky (citado en Federación de Enseñanza de Andalucía 2009).

### 7.3 Entrevista semiestructurada

Como tercera técnica se utilizó la entrevista. Esta se reconoce como una manera significativa de recoger datos en el contexto del enfoque cualitativo. Para este estudio se realizaron dos entrevistas a docentes respecto el currículo, puntualmente en lo que respecta a la lectoescritura en los niños de la institución en mención. Dichas entrevistas fueron semiestructuradas con una guía de preguntas que abordan el tema de la malla curricular, la práctica de enseñanza y la situación de los niños con respecto a la dimensión comunicativa y de lectoescritura.

	<p><b>Entrevista semiestructurada</b>  <b>Grado transición</b>  <b>Práctica de enseñanza de la</b>  <b>lectoescritura</b>  <b>Liz Ávila</b>  <b>Docente de transición</b></p>  Universidad de <b>La Sabana</b>
<p><b>Presentación</b></p>	<p>La siguiente entrevista tiene el propósito de diagnosticar las prácticas de enseñanza de lectoescritura en el colegio y así generar una reflexión entorno a estas en la fase de planeación. Las preguntas son abiertas y se refieren únicamente a los procesos de enseñanza de las docentes de transición, se garantiza la discreción si así lo desea el entrevistado.</p>

<b>Objetivo</b>	Analizar las prácticas de enseñanza de la lectoescritura implementadas con respecto a los procesos de aprendizaje evidenciados en la práctica.
<b>Cargo</b>	Docente de transición
<b>Preguntas</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuánto tiempo lleva en la institución?</li> <li>2. ¿Cuántos niños tiene a cargo?</li> <li>3. ¿Conoce a profundidad la malla curricular del colegio?</li> <li>4. ¿Qué concepción tiene de la dimensión comunicativa y de lenguaje que desarrolla la malla curricular?</li> <li>5. ¿Ejecuta al pie de la letra las actividades relacionadas con la dimensión comunicativa?</li> <li>6. ¿Considera que estas actividades son suficientes para desarrollar la dimensión comunicativa en calidad y cantidad?</li> <li>7. ¿Percibe que son adecuados los procesos de lectoescritura en el grado transición?</li> <li>8. ¿Cómo percibe el desarrollo de la planeación trimestral?</li> <li>9. ¿Considera pertinente la planeación de la institución en los procesos de lectoescritura?</li> <li>10. ¿Ha implementado estrategias didácticas para el desarrollo de la lectoescritura? ¿qué nos puede decir de las experiencias?</li> <li>11. ¿Cómo podríamos mejorar su práctica de enseñanza en aras de reforzar las competencias y habilidades lectoescritoras?</li> </ol>

Tabla 3 Entrevista semiestructurada

Esta técnica de recolección fue desarrollada y aplicada por la docente investigadora a docentes de la institución que laboran en la enseñanza a niños de transición en otros grupos. Las docentes participan en la construcción de las actividades curriculares, están involucradas en la enseñanza de la lectoescritura, conocen de manera

parcial las normativas tanto de la institución como las que conciernen con los parámetros de educación a nivel local y nacional generados por los organismos de control.

Para evitar los sesgos dentro de la investigación, se explica la importancia de reconocer las percepciones de las docentes sin detrimento de sus juicios, conocimientos y procesos de enseñanza. Asimismo, las preguntas se generaron para abstraer respuestas concretas. El objetivo principal de las entrevistas es reconocer el proceso de enseñanza de las docentes, sus percepciones sobre la práctica ligada al currículo de la institución y las principales críticas a este tomando como base el proceso de aprendizaje de los niños. Esta información contribuye a establecer la situación actual de las prácticas de enseñanza y constituyen un derrotero para transformarla a través del primer ciclo de reflexión.

#### **7.4 Autorreportaje**

El autorreportaje es una técnica cualitativa donde el informante-investigador reporta su propia experiencia dentro de su estudio a través de preguntas orientadas a describir sucesos, pensamientos, concepciones y percepciones (Hernández et al, 2010).

Esta técnica se aplica en algunas grabaciones de clase iniciales y en una de las secuencias didácticas para analizar la planeación e intervención de las prácticas docente y a su vez definir las reflexiones durante y posterior a la acción. El autorreportaje propone una guía a través de preguntas diversas que permiten facilitar el proceso reflexivo, se realizaron cuatro autorreportajes, dos de ellos con material audiovisual.

 <p style="text-align: center;"><b>Autorreportaje</b>  <b>Grado transición</b>  <b>Práctica de enseñanza de la</b>  <b>lectoescritura</b>  <b>Liz Ávila</b>  <b>Docente de transición</b></p>  <p style="text-align: right;">Universidad de  <b>La Sabana</b></p>	
<b>Actividad</b>	
<b>Descripción</b>	
<b>Preguntas orientadoras</b>	¿Qué estoy viendo? ¿Por qué lo veo? ¿Qué pienso de lo que observo? ¿Qué puedo cambiar de lo que observo? ¿Se está cumpliendo con el propósito de la actividad? ¿Cuáles acciones implementé?
<b>Reflexión</b>	

Tabla 4 Autorreportaje

### 7.5 Población participante

La población para impactar con los cambios en la práctica de enseñanza propuestas a lo largo de la investigación son 25 niños y niñas con edades entre los cuatro y cinco años. También participaron tres docentes del grado transición y preescolar que proporcionaron información sobre sus percepciones en la enseñanza de la dimensión comunicativa del colegio.

## 7.6 Objeto de análisis

El objeto de análisis de la investigación es la práctica de enseñanza, la cual se evalúa en todos los ciclos de reflexión teniendo como base la evidencia en los formatos de planeación y contenidos audiovisuales recolectados para identificar los avances en la intervención, reflexión y evaluación de la dimensión comunicativa.

## 7.7 Categorías de análisis

El análisis de categorías es un proceso propio de la metodología cualitativa, en este se delimitan los conceptos claves alrededor de la investigación para definirse teóricamente y generar el despliegue metodológico. En la presente investigación el análisis tiene dos vertientes: los ciclos de reflexión PIER, que se definen en temporalidades de intervención en la práctica de enseñanza de la docente, y la generación de categorías y subcategorías que responden a los objetivos de la investigación.

<b>Categorías de análisis</b>	<b>Práctica de enseñanza</b>	<b>Modelos de enseñanza de la lectoescritura</b>	<b>Pensamiento y aprendizaje</b>
<b>Subcategorías de análisis</b>	Planeación	Intervención	Pensamiento y comprensión
	Evaluación	Teorías de aprendizaje de la lectoescritura	Aprendizaje

<p><b>Preguntas orientadoras</b></p>	<p>¿Cómo el cambio de las prácticas de enseñanza de la docente en la primera infancia permite un acercamiento de forma natural en los niños hacia la lectura?</p> <p>¿De qué manera la transformación de las prácticas de enseñanza a través de la implementación de secuencias didácticas genera cambios significativos en el aprendizaje de la lectura en estudiantes de grado Transición?</p> <p>¿Cómo se transforman las prácticas de enseñanza con la implementación de rutinas de pensamiento?</p>	<p>¿Cuáles son los modelos de enseñanza de la lectoescritura tradicionales e implementados en la escuela?</p> <p>¿Cómo pueden los modelos de lectoescritura innovadores fortalecer la práctica de enseñanza de la lectoescritura?</p> <p>¿Cuáles son las teorías de aprendizaje que abordan la lectoescritura en el niño?</p> <p>¿Cómo pueden estos modelos y teorías aportar a la intervención dentro de la práctica de</p>	<p>¿Cómo se puede fortalecer el pensamiento crítico en la práctica de la enseñanza de la lectoescritura?</p> <p>¿Cómo se puede afianzar el aprendizaje de la lectoescritura?</p> <p>¿Cuál es la importancia de la lectoescritura en la construcción de pensamiento crítico, reflexivo y en el desarrollo de la capacidad comprensiva?</p>
--------------------------------------	--	--	---

		enseñanza de la lectoescritura?  ¿Cómo se pueden implementar los modelos de lectoescritura en el contexto del aula?	
<b>Objetivos</b>	<p>Analizar las prácticas de enseñanza de la lectoescritura con respecto a los procesos de aprendizaje evidenciados en la práctica.</p> <p>Reflexionar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en los estudiantes de transición una vez hayan sido transformadas las prácticas de enseñanza.</p>	Establecer prácticas para la enseñanza de la lectoescritura a través de las secuencias didácticas.	Evaluar la práctica, los procesos de aprendizaje y el desarrollo del pensamiento a través de las rutinas de pensamiento.

. Tabla 5 Categorías de análisis

Fuente: Elaboración propia

## 8. Contexto

### 8.1 Contexto Sociodemográfico

El colegio Ciudadela Educativa de Bosa está situado en la localidad número siete en Bogotá. Ubicado al sur occidente de la ciudad, este sector data su origen desde la época prehispánica, su nombre significa en la lengua Muisca *cercado del que guarda y defiende las mieses*; de acuerdo con las crónicas y el material arqueológico hallado, este lugar fue un centro de esta cultura. Siglos después, esta zona adquiere carácter de municipio de Cundinamarca para integrarse al Distrito Capital. Durante el siglo XIX fue un centro de producción agrícola, específicamente de tubérculos como papas, ya que por sus características geomorfológicas es un espacio apropiado para la cosecha: sin embargo, con la expansión capitalina en el siglo XX, la zona fue deforestada y los recursos explotados para la habitación residencial (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2017).

Bosa limita al norte y al oriente con la Localidad de Kennedy, al sur con el municipio de Soacha y con la Localidad Ciudad Bolívar, y al occidente con Soacha y Mosquera; tiene una dimensión total de 2900 hectáreas y cuenta con abundantes recursos hídricos y un humedal de gran importancia constituyendo el área natural de este lugar.

Durante los inicios del siglo XX contaba con 20 mil habitantes y cinco barrios, lo que propició la construcción de centros educativos de índole religiosa que recibían ciudadanos de la clase alta y la aristocracia; pero en la mitad del siglo XX con la época de la violencia esta zona se fue poblando de habitantes provenientes del campo que fueron obligados a desplazarse forzosamente. A partir del 1954 con el Decreto 3640, esta localidad, se anexa al Distrito con sus respectivos límites; actualmente dentro de esta existen 330 barrios de los cuales el 63% están legalizados, el 23% están en proceso y del resto no se conoce información institucional. Para el año 2017, Bosa contaba con 730 mil habitantes que se ubican en cinco Unidades de Planeamiento Zonal, UPZ: Apogeo, Bosa Occidental, Bosa Central, El Porvenir y Tintal sur (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2017) Bosa es una localidad con alto índices de delitos, ocupa los primeros puestos en maltrato

infantil, abuso sexual y violencia intrafamiliar, asimismo presenta durante los últimos años un gran número de casos de violencia y mortalidad por homicidios.

Bosa es una localidad que cuenta con alrededor de 748 equipamientos que son definidos como los espacios que proveen servicios sociales para mejorar la calidad humana, entre estos equipamientos se encuentran 178 instituciones de educación tanto públicas como privadas, 430 lugares de bienestar social, 27 de salud, 45 centros de salud, entre otras (Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, 2016).

## 8.2 UPZ El Porvenir

Se ubica al noroccidente de Bosa con una extensión de 400 hectáreas, tienen una población total de 87 mil habitantes y cuenta con 32 barrios. De acuerdo con la Veeduría Distrital de Bogotá (2017), esta Unidad cuenta con un promedio de 3 personas por hogar, unos ingresos mensuales por hogar de 459 mil pesos, tiene una tasa de desempleo del 10%, tiene un alto porcentaje de maternidad en menores de edad (33%),

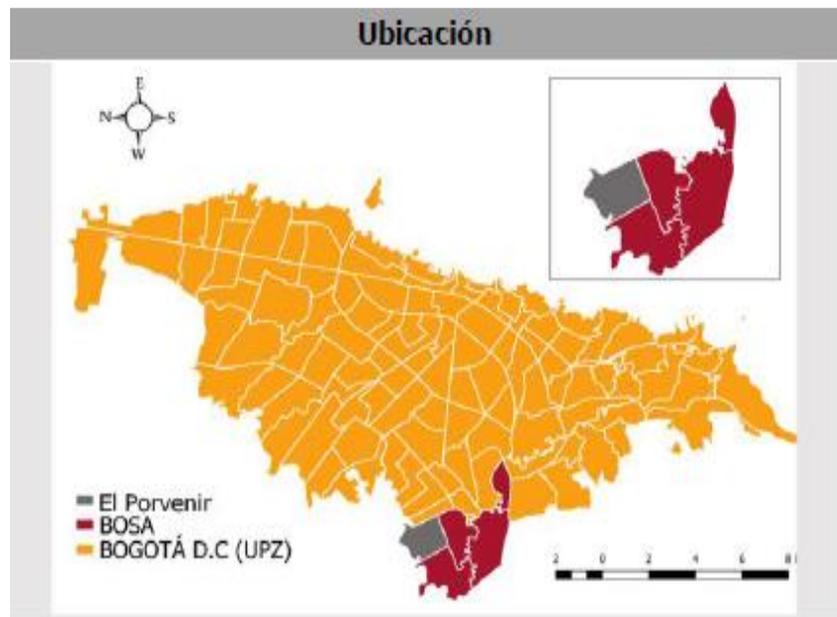


Figura 5 Ubicación UPZ El Porvenir. Fuente: Veeduría Distrital Bogotá (2017)

Con relación a los equipamientos, la UPZ cuenta con 71 centros de bienestar social, tres centros de salud, nueve centros de educación y 23 centros de cultura, entre otros. De acuerdo con la Secretaría Distrital de Integración Social (2009), las familias de la UPZ subsisten bajo la informalidad a través de microempresas y la comercialización de artículos; por otro lado, un porcentaje menor pertenece al sector productivo como empleados en labores domésticas y en el sector de servicios como el transporte. Los tipos de vivienda que se observan en el barrio son en mayoría ilegales; sin embargo, se han construido proyectos de vivienda legales a través de la adquisición de lotes para vivienda de interés social. El primer tipo de vivienda no cuenta con cobertura total en los servicios públicos y no cuentan con la infraestructura para la satisfacción de las necesidades básicas. La Secretaría de Integración Social (2009) expone que la construcción de los barrios se realizó en comunidad con la implementación de vías, andenes, desagües superficiales, y otros elementos que son inestables y pueden traer consecuencias negativas a la comunidad.

Los entes institucionales registran que los habitantes de esta zona llegan en situación de desplazamiento y como reinsertados para habitar espacios reducidos que afectan el desarrollo de los niños, la intimidad y la integridad familiar.

Los niños y jóvenes de esta, acuden a tres instituciones educativas distritales: Carlos Pizarro León Gómez, Ciudadela Educativa de Bosa y El Porvenir. Si bien estas instituciones les otorgan el derecho de educación a miles de niños, se ha evidenciado que algunas familias deben desplazarse a otros barrios para conseguir cupos; además, no existen centros de educación superior ya sea técnica, tecnológica y universitaria como equipamiento para la calidad de vida de jóvenes y adultos.

Para la primera infancia existen alrededor de 45 jardines del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar que cuentan con servicio de alimentación y la atención integral a través de diversos programas (Secretaría de Integración Social, 2009).

La información disponible sobre la UPZ El Porvenir no está actualizada en temas socioeconómicos, se observa que durante la última década se presentan diversas dificultades en temas de empleo, acceso a la salud, algunas situaciones problemáticas con respecto a la calidad de la educación y la violencia que se ha generado en la zona. Para ello, se han creado programas de gestión desde el Distrito y los Consejos Zonales que mejoran la calidad y amplían los espacios de intervención y apoyo a la comunidad (Secretaría de Integración Social, 2009).

### **8.3 Características de la institución educativa**

El Colegio Ciudadela Educativa de Bosa inicia labores en el año 2007 como una sede del Colegio El Porvenir para prestar los servicios educativos desde los niveles preescolar hasta la educación media en jornadas de la mañana y la tarde.

En la actualidad, el Colegio plantea como objetivos de calidad: “fortalecer la cultura de la evaluación, incrementar el nivel de satisfacción del beneficiario externo e interno para afianzar la propuesta educativa, buscar la excelencia en el servicio, lograr la excelencia académica, fortalecer las competencias y habilidades de la comunidad educativa para garantizar un óptimo desempeño, garantizar la equidad en la prestación del servicio y formar integralmente desde los principios éticos y con una visión global, a través de nuestro modelo educativo, entre otros” (Ciudadela Educativa de Bosa, 2012, p. 10).

### **8.4 Características de las familias**

En la caracterización incluida en el Manual de Convivencia (Ciudadela Educativa de Bosa, 2006) del colegio se expone que la comunidad de estudiantes está conformada por niños y jóvenes entre los tres y 22 años que provienen de familias migrantes, pertenecientes a comunidades afrodescendientes y campesinas, que habitan casas de interés social y de interés prioritario en estratos uno y dos. El 50% de las familias son de tipo nuclear, el 40% son monoparentales con presencia de la madre únicamente y el 10%

restante son familias de tipo extensas o recompuestas; el grado de escolaridad de los padres es de básica secundaria incompleta en su gran mayoría, por tanto, estos laboran como vendedores ambulantes, trabajadores informales, obreros, amas de casa, servicios generales en organizaciones y sólo un pequeño porcentaje son profesionales y ejercen labores relacionadas con su campo de estudio (2018).

### **8.5 Características de la población en edad preescolar**

Según estudios psicopedagógicos los niños y niñas en el ciclo uno con edades entre los cuatro y seis años presentan las siguientes características:

Sus experiencias de aprendizaje están limitadas por los objetos que puedan observar, manipular y actuar sobre ellos; su nivel de atención es muy corto y está sujeto a la motivación; en su juego se denota indiscutiblemente el animismo de los objetos a través de ellos demuestra su conocimiento del medio que lo rodea, la exploración de su cuerpo trasciende a la ubicación del niño en el espacio estableciendo nociones muy sencillas, pueden realizar clasificaciones simples por forma, color y tamaño, le gusta mucho hacer preguntas, aunque con frecuencia no le interesan las respuestas, su vocalización aún no es clara, son niños egocéntricos, algo tímidos, comparten sus juegos más no sus juguetes. Son totalmente dependientes de sus padres; son afectuosos con sus compañeros y su docente, son detallistas, observadores de su entorno, establecen relaciones fácilmente, pero escogen un grupo para jugar y son susceptibles y dan quejas frecuentemente (Ciudadela Educativa de Bosa, 2012, p. 128).

La información obtenida a través de encuestas y cuestionarios en el PEI (2012) indica que los niños y niñas con edades entre los cinco y seis se caracterizan por:

Utilizar de manera creativa sus experiencias, nociones y competencias para encontrar caminos de resolución de problemas y situaciones de la vida cotidiana; despertar interés por el origen y utilidad de las cosas que lo rodea; expresar sus ideas, sentimientos y necesidades, conocimientos, y fenómenos de la realidad,

formular y responder preguntas según sus necesidades de comunicación, incorporar nuevas palabras a su vocabulario y entiende su significado, se interesa por el correspondiente a una segunda lengua, desarrolla formas no convencionales de lectura y escritura y demuestra interés por ellas, participa en diálogos y otras interacciones asumiendo e intercambiando diferentes roles frecuentemente (Ciudadela Educativa de Bosa, 2012, p. 128 ).

De manera general se afirma en los documentos institucionales que algunas características psicológicas observadas en los niños y niñas son: la capacidad de actuar con independencia, tomar decisiones frente a la elección de ropa, comidas, programas de TV, amigos etc. De igual manera, se indica que los estudiantes preguntan frecuentemente sobre fenómenos que no entienden, son emocionales y les afecta lo que los demás digan y piensen de ellos (Ciudadela Educativa de Bosa, 2012).

## **8.6 Proyecto Educativo Institucional - PEI**

La reorganización por ciclos obliga a replantear la estructura curricular de las instituciones educativas. Por lo anterior, en la Ciudadela Educativa de Bosa desde la anterior perspectiva se busca no fragmentar las áreas de enseñanza, la integralidad del conocimiento a partir del reconocimiento de las necesidades de los niños, niñas y jóvenes, orientados hacia la cualificación de los procesos de desarrollo humano. La propuesta formativa orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de tres grandes ejes transversales:

1. Eje de Comunicación, Arte y Lenguajes.
2. Eje de Ética, proyecto de vida y formación ciudadana.
3. Eje de Comprensión y transformación de la realidad natural y social.

La institución tiene como misión y visión institucional adelantar un proceso educativo basado en el respeto por los derechos y deberes del ser humano, que contribuya a la formación de personas autónomas, críticas, que les permita fundamentar

prácticas basadas en el respeto, solidaridad y tolerancia, formando en el estudiante la conciencia de la educación como una herramienta que posibilita mejorar su calidad de vida para proyectarse en la sociedad (Bronfenbrenner, 1991). Es así como se espera que los estudiantes actúen como sujetos transformadores de las problemáticas sociales, económicas, políticas y ambientales que contribuyan al desarrollo del país.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio se empieza a construir a partir del año 2012 y modifica algunas de sus metodologías para adecuarse a la Reorganización Curricular por Ciclos (RCC) establecida por la Secretaría de Educación; esta reorganización tiene como objetivo replantear algunos elementos de la práctica docente que se han consolidado durante muchos años y que deben actualizarse en concordancia con los cambios políticos, sociales y económicos; además, debe adaptarse a las lógicas que exige la sociedad actual sobre las nuevas generaciones. Igualmente, la institución comparte la visión que se ha expuesto en las instituciones sociales sobre la desarticulación y las problemáticas de aprendizaje que causan los métodos tradicionales de enseñanza (Ciudadela Educativa de Bosa, 2012). Para lograr los anteriores propósitos y otros objetivos de la RCC, la institución es consciente de que se requiere realizar cambios en lo metodológico y pragmático.

Otro de los componentes del PEI de la institución es la evaluación; con respecto a este tema la institución expresa que se trata de un proceso incluido en la experiencia educativa que contribuye al aprendizaje y a la reflexión sobre el desarrollo de las dimensiones cognitivas, comunicativas y de relaciones sociales. De esta manera, el PEI propone una nueva dinámica evaluativa que se adapte a los ciclos para definir los avances y la pertinencia de estos en comparación con los métodos tradicionales; esto permite que los docentes hagan apertura a nuevos elementos de enseñanza que no se puede cuantificar.

Uno de los pilares de la educación propuesta por el colegio es la atención psicopedagógica, la cual posibilita evaluar las experiencias y las respuestas frente a la aplicación de los ciclos y todas las actividades curriculares involucradas. Igualmente, este

enfoque de la educación permite que tanto los directivos como los docentes entienda el entorno en el que está inmerso, es decir, la cultura, la familia, el barrio, los amigos, las condiciones sociales y económicas, etc., para la intervención y la adecuación de los espacios y tiempos de aprendizaje.

La creación de los ciclos para todos los años escolares, se consolida teniendo en cuenta los fines de la educación colombiana, los estándares de competencia ciudadana actuales, la estrategia pedagógica, las herramientas para la vida, entre otros (Ciudadela Educativa de Bosa, 2012). Toda esta información se consolida en el presente proyecto para entender la manera en que está direccionada la institución y proponer transformaciones que no se opongan a la misión de esta, por el contrario, sea una propuesta que coadyuve a entender el aprendizaje de los niños, los procesos y las particularidades de la población de transición.

La institución ha establecido contenidos en la malla curricular que se fundamentan en las características y dinámicas propias del ciclo de preescolar. Ofrece un servicio integral de educación acorde con los requerimientos y demandas del desarrollo de los niños y niñas en edades comprendidas entre los cuatro y cinco años por lo que cuenta con espacios valiosos de aprendizaje como la ludoteca, biblioteca, aulas, zonas verdes y parque infantil.

En el Colegio Ciudadela Bosa hacen parte del ciclo uno los grados jardín, transición, primero y segundo de primaria integrados aproximadamente por 1400 niños y niñas.

### **8.7 Estructura curricular para el grado de transición**

Se centra en las dimensiones establecidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, estas son: cognitiva, comunicativa, personal social, artística y corporal. A partir de estos aspectos se crea un diagrama de desempeño y evaluación bajo los siguientes pilares de la educación: juego, arte, literatura y exploración del medio.

La dimensión en la que se centra este estudio es la comunicativa. Se implementa para el grado de transición a través de tres ciclos trimestres que pretenden desarrollar una serie de competencias, que, si bien están alineadas con el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, se orientan mayormente a la generación de competencias ciudadanas.

La dimensión comunicativa promueve las diferentes expresiones orales y escritas y el desarrollo de la creatividad en los niños y niñas. A su vez pretende incentivar la reflexión sobre lo que se hace y por qué se hace; si bien esto es un elemento esencial en la práctica de la enseñanza hay factores que pueden influir negativamente entre los que se consideran el tiempo, los espacios, los instrumentos de trabajo, los materiales y la disposición de los niños.

La dimensión comunicativa busca que los niños respondan a tres componentes: el acercamiento a los textos para comprender su entorno, el fortalecimiento de las habilidades comunicativas a través del texto, en este último es importante señalar su carácter tradicional y convencional en la enseñanza, centrándose en el aprendizaje de los códigos y de la escritura silábica-vocal; y, por último, el fomento de la lectoescritura en la intencionalidad y el sentido.

Las dinámicas de planeación y evaluación en la institución para la primera infancia se generan en dos eventos: las reuniones de nivel y las reuniones de ciclo. En las primeras reuniones, los docentes del mismo curso abordan las actividades de la malla curricular, enfatizando en las dificultades en los contenidos de cada dimensión y una profundización para la resolución de estas; además se generan propuestas para modificar la planeación en concordancia con los avances y las actividades desarrolladas previamente. Los docentes analizan su práctica con respecto a la recepción de los niños y a sus niveles de aprendizaje.

Las reuniones de ciclo se generan a nivel de todos los cursos de primera infancia: Jardín y Transición. La interacción que se deriva de estas reuniones busca que los docentes logren acuerdos y constituyan proyectos interdisciplinarios.

### **8.8 Características de la población involucrada en el estudio**

En esta investigación se estudian los resultados de las prácticas de enseñanza de la docente investigadora con 25 niños, 13 niñas y 12 niños, con edades entre los cinco y seis años pertenecientes al grado de Transición. A través de la experiencia docente se puede comprobar que muchas de las características establecidas en el PEI sobre esta población son correctas. Adicionalmente, durante el año escolar se ha observado que los niños son, la mayor parte del tiempo, alegres, les gusta compartir con los compañeros tiempo, espacio y objetos, son participativos en las actividades, expresan conocimientos previos y han ampliado su léxico y vocabulario. En cuanto algunos aspectos negativos se resaltan que los niños tienen falta de atención y memoria y, sus juegos pueden llegar a ser tanto física como simbólicamente agresivos.

### **8.9 Contexto de aula**

La enseñanza en el aula hace parte de una dimensión sistémica, ya que en este espacio se promueven la integración a diferentes entornos sociales más allá de la familia, a través del aprendizaje de diversas capacidades y habilidades que no sólo apoyan el desarrollo cognitivo, sino que son necesarias para los vínculos emocionales y afectivos. Igualmente, el aula se considera un espacio pedagógico significativo de convivencia donde los niños aprenden a resolver situaciones, a dialogar, a pensar, a reflexionar, a consensuar y a participar (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013).

Los niños en edad preescolar en Colombia se encuentran en un rango de edad que está entre los tres y los seis años, en este ciclo vital, atraviesan por un rápido proceso de crecimiento, se desarrollan físicamente e inician con la consolidación de habilidades cognitivas e intelectuales en donde empiezan a aprehender la dimensión cultural y su

entorno. Esta etapa es importante porque se desarrolla el sistema motor grueso y fino. Los niños y niñas desarrollan la capacidad de entender, controlar y expresar sus emociones. De acuerdo con el documento *Educación para la ciudadanía y la convivencia* de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2013), los niños experimentan los efectos de sus conductas, construyen el andamiaje familiar y social para tejer y construir sus propias normas y criterios morales, además, en esta etapa se abren al conocimiento de sí y del mundo, altamente influenciados por el ambiente en el que se desenvuelven. En este sentido, el trabajo en el aula es una célula de un sistema mucho mayor que es la sociedad y se hace necesaria la participación de la familia para potenciar las habilidades que van adquiriendo en su proceso.

Uno de los propósitos en el aula es compartir información que estimule constantemente la curiosidad del niño y a su vez muestre la capacidad que tiene y que ofrece el conocimiento de satisfacer la curiosidad. En los primeros años escolares los niños desarrollan las dimensiones comunicativa, cognitiva, artística, de persona social y corporal (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013), y para que estas se vayan consolidando es necesario que los niños desarrollen habilidades de lectura y escritura.

## **9. Desarrollo de ciclos de reflexión en el proceso de Investigación – Acción**

Durante el proceso de la presente investigación se establecieron tres ciclos de reflexión con la implementación de la investigación acción, PIER (Planeación, Intervención, Evaluación y Reflexión) y en correspondencia con tres periodos en los que se realizaron las actividades enfocadas al cumplimiento de los objetivos y la búsqueda de transformar la práctica a través de la investigación acción. Lo anterior permitió a lo largo de la maestría reconocer que aquellos procesos en los niños y niñas antes de la intervención de la docente y su giro pedagógico desde el pensamiento reflexión, eran conducidos mediante una formación incipiente, monótona y repetitiva que en el fondo no estimulaba el verdadero potencial. Esto, va en contravía con lo planteado por Vygotsky sobre la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que hace alusión a la potencialidad con la que se cuenta desde la primera infancia para aumentar las condiciones y mejorar en los

procesos psicológicos superiores a través de la mediación del contexto histórico cultural (Chaves, 2001).

La docente investigadora reconoce que era menester establecer otros objetivos en la enseñanza que transformaran el proceso actual. por tanto, es significativo comprender los escenarios de los ciclos de reflexión partiendo desde el pensamiento reflexivo de esta docente, ya que encuentra los baches en el marco de la educación para considerar las nociones del pensamiento, la importancia del mismo y la necesidad de estimularlo en el proceso formativo en contextos de infantes.

El pensamiento reflexivo se sitúa como la posibilidad de potencializar el aprendizaje y por ende todos aquellos procesos psicológicos que se relacionan con el mismo:

El pensamiento nos capacita para dirigir nuestras actividades con previsión y para planificar de acuerdo con fines-a-la-vista, u objetivos de los que somos conscientes. Nos capacita para actuar deliberada e intencionalmente para conseguir objetivos futuros a lograr el dominio de lo ausente y alejado del presente. (Dewey, 1998, p. 14).

Durante el proceso investigativo se evidencia en los estudiantes del grado transición algunos cambios significativos de cara al mejoramiento del proceso de la lectoescritura que se diferencia en el proceso de lectura inicial en que profundiza en el desarrollo de las capacidades de aprendizaje tanto técnicas como reflexivas y en la capacidad de crear y construir pensamientos para proyectar (Sosa, 2016). En este punto, vale la pena destacar el proceso autorreflexivo y el fortalecimiento de la capacidad de autocrítica en la docente investigadora, pues se permitió la posibilidad de observar cómo llevando la teoría a la práctica y lo visto a lo largo de los seminarios, se permitió otra perspectiva desde lo pedagógico y metodológico para hacer más asertiva su labor como educadora.

Las evidencias del argumento anterior se soportan en términos de la práctica de enseñanza, que consiste en permitirse otra mirada desde las partes constitutivas de la labor de los docentes en el proceso de investigación acción pedagógica: planeación, intervención, evaluación y reflexión. Son estas cuatro fases las que se modifican en lo que confiere al proceso de enseñanza y que cobran especial significado mediante la interiorización y puesta en ejecución por cuenta de la docente, ya que si bien resulta importante los hallazgos registrados como procesos de mejora respecto del grupo de niños y niñas, lo que realmente resulta significativo es el hecho de que dichas prácticas de enseñanza se lleven a cabo a lo largo de la carrera docente y sean muchos más los estudiantes que cuenten con el privilegio de contar con docentes autocríticos y reflexivos, que mediante sus acciones vayan más lejos que las propuestas de las respectivas mallas curriculares.

A través de los ciclos de reflexión, la docente evidencia las falencias en términos de establecer objetivos asertivos en función del desarrollo de la práctica de la lectoescritura, lo que la conduce a planear actividades que permitan la mejora de la praxis como docente. En la intervención se configuran los actos que fueron planeados en la planeación y se permiten la aplicación de las secuencias didácticas y rutinas de pensamiento que permiten establecer otro punto de partida para analizar si en efecto se visibiliza o no una mejora en cuanto a los aspectos de desarrollo, cognición y aprendizaje de los niños y niñas. Por último, se evalúa y reflexiona sobre las evidencias, cómo se articuló en la praxis los elementos aprendidos durante el proceso de posgrado.

### **9.1 Ciclo de Reflexión #1**

Este ciclo inicia en el año 2018, de manera paralela con el proceso de formación de la docente investigadora en la Maestría en Pedagogía; a partir de ese momento, la educadora entiende que debe generar propuestas prácticas para mejorar sus procesos de enseñanza y para mejorar el proceso de aprendizaje de los niños de jardín del Colegio Ciudadela Educativa de Bosa, grado en el que realizaba su labor docente. Este proceso no era inmediato, en primera instancia se debía evaluar cuáles eran las problemáticas

dentro del aula, asociadas a la práctica de enseñanza, que afectaban directamente a los estudiantes. Es así como la docente utiliza los autorreportajes sobre la práctica, a través de la recolección y análisis de evidencias audiovisuales, que le permitieron definir el fenómeno a intervenir, generar una primera secuencia didáctica y hacer un análisis de la malla curricular. Se llega a esta conclusión por los resultados antes mencionados: el desinterés de los niños por la lectura, los reprocesos en la escritura y el poco tiempo que se dedican a estas actividades, incluyen los pocos recursos destinados. Se realizaron en este ciclo: dos autorreportajes, dos videos, tres entrevistas y una secuencia didáctica con evidencia en fotografías y una guía de observación

En el inicio de este proceso de investigación, 25 niños y niñas, con edades entre los cuatro y cinco años, pertenecientes a estratos uno y dos, con padres en su mayoría vinculados laboralmente a empresas, habitantes de viviendas de interés social cercanas a la Institución, conformaban el grupo escolar asignado a la docente.

Durante el grado de Jardín los niños se encuentran en un proceso de asimilación y adquisición de normas y valores para el buen trato hacia los demás y hacia el medio que los rodea, durante esta etapa los niños son dinámicos, observadores, perceptivos, curiosos, expresivos y atentos. Esto se observa en la práctica diaria con los niños, en la observación frecuente de sus acciones y en la interacción que se genera en la cotidianidad de la labor.

Durante las intervenciones, la docente evidencia que los niños prefieren las actividades lúdicas y realizadas en exteriores sobre las actividades dentro del aula. De la misma forma observa que los niños y niñas no están familiarizados con los libros ni con la lectura, en ocasiones demuestran rechazo a los libros, prefiriendo la música y el uso de materiales audiovisuales. Dado el interés de los niños y niñas hacia actividades más dinámicas, el desinterés hacia el mundo lector y reconociendo la habilidad de la lectura como esencial para el desarrollo cognitivo e intelectual, la docente investigadora decide concentrar su atención para esta investigación en el reforzamiento de la dimensión comunicativa, específicamente de la lectoescritura, a través de la introducción en sus

procesos de enseñanza – aprendizaje de herramientas que promuevan el interés y la participación activa de sus estudiantes. Asimismo, la docente establece la necesidad de generar las primeras reflexiones sobre su práctica de enseñanza a través de nuevas herramientas de intervención que promueva el diálogo, el reconocimiento de las necesidades prioritarias de los niños en el tema y que genere un pensamiento reflexivo.

La lectoescritura permite que los niños conozcan y puedan expresar ideas, en este sentido, se promueve entonces una educación crítica, que sobrepase una educación que se rige sólo en la transmisión de conocimientos y aprendizaje de normas sociales.

La docente investigadora en su proceso de revisión también tiene en cuenta para el planteamiento de la propuesta interventiva de su investigación que la malla curricular propone pocas actividades que promueven la lectoescritura. A continuación, algunos ejemplos:

Malla Curricular			
		SECRETARIA DE EDUCACION <b>COLEGIO CIUADDELA EDUCATIVA DE BOSA</b> <b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL</b> Educación en Preescolar– Básica – Secundaria y Media Académica	
			
Objetivos	Dimensión	Competencia	Actividades
Fortalecer y potenciar las habilidades comunicativas desde la imaginación y la creatividad a través de medios de	Comunicativa	El estudiante reconoce que mediante el uso de diferentes manifestaciones del lenguaje (gestual, oral, escrito) participa en	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ejercicios de expresión oral (actividades libres y dirigidas)</li> <li>Animación a la lectura: realización de actividades de predicción de textos a partir del título, palabras claves, ilustraciones, saberes previos, tipo de texto y/o algunas frases o ideas.</li> <li>Representación de historias y comprensión de las mismas a través de preguntas y ejercicios de inferencia textual</li> </ul>

<p>expresión artísticas y literarias que le permitan al estudiante de transición expresar sus ideas y emociones con seguridad, confianza y flexibilidad, utilizándolo s de forma asertiva en el entorno que le rodea.</p>		<p>situaciones comunicativas que le permiten ampliar e involucrar saberes y experiencias de manera significativa</p>	<p>¿cuáles son los personajes? ¿qué hacían? ¿qué pasaría si...?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuar con el ejercicio la escritura de (fecha, día, nombre) durante las rutinas diarias.</li> <li>• Realizar una tarjeta para la mamá. resaltado la pronunciación de los fonemas trabajados.</li> <li>• Presentar láminas con palabras que comiencen por el mismo fonema (ma-me-mí-mo mu) y por la misma sílaba (sílabas gemelas), con su respectiva imagen; mostrarlas y pronunciar en voz alta, acentuando en el fonema o la sílaba, permitir que los estudiantes también las repitan a medida que se van mostrando. Ejercicios de escritura en cuadernos, cartilla y guías de trabajo.</li> <li>• Observar ilustraciones y palabras que se forman; deberán completar el fonema donde corresponda y dar lectura; además escribir en el cuaderno palabras con la misma consonante, motivarlos a realizar el trazo en los renglones correspondientes, realizar dictados continuamente y por último buscar la letra vista (M, m). Para ello se pueden utilizar varias opciones: pueden recortar y pegar solo la letra, la consonante con vocal,</li> </ul>
---	--	--	--

			palabras para que encierren o pueden colocar varios grafismos, para que ellos ubiquen únicamente lo que se indica
Fortalecer y potenciar las habilidades comunicativas desde la imaginación y la creatividad a través de medios de expresión artísticas y literarias que le permitan al estudiante de transición expresar sus ideas y emociones con seguridad, confianza y flexibilidad, utilizándolo s de forma	Comunicativa	Fortalecimiento del lenguaje tanto a nivel oral, gestual y escrito con intención comunicativa a través de situaciones significativas que generan formas de expresión de su pensamiento y de sus emociones.  Escritura silábica vocálica con inclusión de algunas consonantes que les son familiares por	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar diariamente situaciones comunicativas presentes en lo cotidiano en las que los estudiantes usen el lenguaje para interactuar, hacer pactos, comunicarse, relatar sus vivencias y expresar deseos necesidades y sentimientos.</li> <li>• Realizar actividades de predicción de textos a partir del título, de las palabras claves, las ilustraciones, los saberes previos, el tipo de texto y/o algunas frases o ideas. (línea de acción proyecto pedagógico- plan lector)</li> <li>• Mediante diferentes lecturas realizadas a viva voz (cuentos, fábulas, textos expositivos, entre otros) se fortalecerá la comprensión y ampliación del vocabulario y el nivel inferencial a través de actividades de recuento, trabajo con el vocabulario, relectura, parafraseo y ejercicios como cambios en la historia u otro final.</li> <li>• Inventar historias recordando sucesos o hechos significativos para los estudiantes (recordar la última vez que estuvo en piscina, lo que sucedió el fin de semana, entre otros) y realizar con ellos breves descripciones.</li> </ul>

<p>asertiva en el entorno que le rodea.</p>		<p>su entorno letrado.</p>	<p>Continuar desarrollando diariamente la escritura de palabras durante las rutinas diarias (fecha, día, nombre)</p> <p>Exploración de diferentes tipos de textos: elaboración de tarjeta para el día del padre, elaboración de una receta, invitación a una fiesta de cumpleaños.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuar realizando ejercicios con palabras que comiencen por el mismo fonema y por la misma sílaba (sílabas gemelas), con su respectiva imagen; esta vez con la letra p y combinando la letra m, mostrarlas y pronunciar en voz alta, acentuando en el fonema o la sílaba, ejercicios de escritura (transcripción) y dictados.</li> <li>• Colorear imágenes y pronunciarlas en voz alta, poniendo énfasis en las sílabas que se pronuncian con la misma sílaba, realizar los trazos y practicar la segmentación silábica con golpe de voz.</li> <li>• Realizar el trazo de palabras sencillas con los fonemas vistos (m-p) a través diversos ejercicios de completar, unir, colorear, reseguir, etc. además se realizarán ejercicios de pronunciación y vocalización que les permita a los niños</li> </ul>
---	--	----------------------------	---

			<p>(as) la diferenciación de sonidos. Realizar las unidades didácticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Incorporación de nuevo vocabulario en inglés a través de actividades lúdicas (Total Physical Response)</li> </ul>
<p>Fortalecer y potenciar las habilidades comunicativas desde la imaginación y la creatividad a través de medios de expresión artísticas y literarias que le permitan al estudiante de transición expresar sus ideas y emociones con seguridad, confianza y flexibilidad,</p>	<p>Comunicativa</p>	<p>El uso del lenguaje para expresar ideas, sentimientos, fantasías, emociones que promueven acciones de mejoramiento y cuidado de su entorno</p>	<p>Actividades dirigidas de expresión oral (lectura de cuentos e imágenes).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Socialización de actividades del plan lector realizado en el aula y en la casa favoreciendo el desarrollo de la expresión oral.</li> <li>Narración de vivencias teniendo en cuenta las nociones trabajadas y los días de la semana.</li> <li>Creación de diversos ambientes en los que se realizan juegos de expresión oral como: dramatizaciones, disfraces, coplas, poemas, retahílas etc. Favoreciendo la expresión y descubrimiento las nuevas formas de expresión.</li> <li>Observación de imágenes e imitación de estas.</li> <li>Con los ojos cerrados imitar los sonidos que escuchan (animales y objetos)</li> <li>Actividades dirigidas de expresión oral (lectura de cuentos e imágenes).</li> <li>Socialización de actividades del plan lector realizado en el aula y en la casa</li> </ul>

<p>utilizándolo s de forma asertiva en el entorno que le rodea.</p>			<p>favoreciendo el desarrollo de la expresión oral.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Narración de vivencias teniendo en cuenta las nociones trabajadas y los días de la semana.</li> <li>• Creación de diversos ambientes en los que se realizan juegos de expresión oral como: dramatizaciones, disfraces, coplas, poemas, retahílas etc. Favoreciendo la expresión y descubrimiento las nuevas formas de expresión.</li> <li>• Observación de imágenes e imitación de estas.</li> <li>• Con los ojos cerrados imitar los sonidos que escuchan (animales y objetos)</li> <li>• Jugar a los “mimos” representación de algunas acciones y objetos usando gestos y movimientos corporales sin hablar.</li> <li>• Canción a “quien no le gusta jugar” al ritmo de la música se imitarán los movimientos</li> <li>• Observación de imágenes y símbolos que se utilizan en el colegio, calle y casa.</li> <li>• Presentación de imágenes y palabras que permitan la identificación del fonema “P, p” en conjunto con la “M, m”.</li> </ul>
---	--	--	---

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicios con diferentes materiales de formación de palabras y frases cortas con los fonemas vistos.</li> <li>• Transcripción del tablero al cuaderno de la fecha, día, nombre, objetos, animales, rutinas, entre otros.</li> <li>• Realización de actividades en el cuaderno y cartilla.</li> <li>• Escritura y lectura de palabras cortas con los fonemas vistos utilizando diferentes materiales “plastilina, revistas, carteleras, etc.”</li> <li>• Se sigue trabajando con ejercicios de pronunciación y vocalización que les permita a los estudiantes la diferenciación de los sonidos de los fonemas vistos.</li> <li>• Video:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=l58GzaK7R64">https://www.youtube.com/watch?v=l58GzaK7R64</a> Aprende inglés con El Mono Sílabo   Saludos   inglés para Niños   English For Kids.</li> </ul>
--	--	--	--

Tabla 6 Plan de actividades para la dimensión comunicativa Colegio Ciudadela Educativa de Bosa.

En la tabla 6 se observan actividades rutinarias de dictados, planas, repetición de palabras, memorización y lúdicas con poco uso de literatura infantil, se exponen los tipos de materiales que se usaron (papel y colores), audiovisuales y otros elementos lúdicos que pueden ser de apoyo para la enseñanza, pero no motivan al pensamiento reflexivo.

Los métodos de enseñanza son tradicionales, a través de cartillas y evaluaciones basadas en contenidos y en el reconocimiento gráfico de palabras, rutinas de repetición

de fonemas a través de métodos convencionales no son efectivos. Se observa una escasa habilidad en los niños para expresar ideas y hacer creaciones literarias.

Con el objetivo de evaluar la práctica inicial de enseñanza en el aula, y en aras de contar con elementos derivados de la reflexión para transformarla, se propone una ruta de actividades para facilitar la recolección de información en este primer ciclo de reflexión.

<b>Actividad</b>	<b>Técnica de recolección de la información</b>	<b>Evidencias disponibles</b>
Motivación a la lectura con una actividad de observación de imágenes. Lectura del poema: “La poesía de las frutas”	Autorreportaje	Video/Autorreportaje
Se entrega un formato en hoja de bloc con la letra N en mayúscula y minúscula para que los niños intenten descifrar cómo se escribe, cuál es su forma y su posición. Asimismo, que los niños la ubiquen dentro de las palabras	Autorreportaje	Video/Autorreportaje
Entrevista a docentes	Entrevistas	Ninguna
Secuencia didáctica 1	Guía de observación	Fotografías

Tabla 7 Actividades propuestas para el primer Ciclo de Reflexión

La primera actividad propone la lectura en voz alta de un poema a los niños; en un primer momento, se hace la presentación de una carátula de un libro para describir un personaje; este se realiza a manera de motivación, para llamar la atención de la actividad; posteriormente, a modo de juego se introduce a la lectura de un poema con la ayuda de diferentes sonidos. Finalmente, se generan preguntas de comprensión de la lectura y se socializan las respuestas generadas por los niños.

La intervención se registra durante ocho minutos, durante la misma se generan preguntas sobre el conocimiento de los niños sobre los alimentos, sus colores, texturas y propiedades. Además, se promueve la discusión sobre los alimentos favoritos y situaciones cotidianas en sus hogares. A través de esta actividad, los niños expresan sus emociones y se percibe que muchos de ellos estuvieron atentos al desarrollo de la actividad.

En la segunda intervención, se entregan hojas para que los niños interactúen con la letra N, en el formato se incluyen palabras y números en donde aparece la letra para que los niños puedan reconocerla en varios usos lingüísticos y gramaticales. Los niños deben dibujar y colorear en la hoja reconocimiento su forma y su posición como grafía. Durante la actividad los niños despliegan sus habilidades artísticas y socializan con otros compañeros.



Figura 6 Foto video actividad creativa con la letra N.

Las anteriores actividades están incorporadas dentro de la planificación de la malla curricular y hacen parte de las acciones rutinarias para cumplir con la enseñanza de la dimensión comunicativa, se eligieron porque evidencian las falencias previstas en todo el proceso reflexivo durante la maestría, son actividades que hacen parte del currículo y se reportaron con el fin de demostrar que fueron contundentes para la reflexión en la práctica de enseñanza en conjunto con la entrevista que aportó otra reflexión generalizada del currículo; para iniciar con la transformación de la práctica, en este ciclo se inicia con las secuencias didácticas. Teniendo en cuenta que estas acciones son generalizadas y hacen parte de un proceso realizado en conjunto con otros docentes adscritos a la institución, se solicita realizar entrevistas a docentes de jardín y transición para indagar por sus conocimientos y percepciones acerca de la malla curricular y la práctica de enseñanza, especialmente para indagar si comparten la concepción de una necesidad de transformación de la práctica. Dicha entrevista constó de 11 preguntas guía que pudieran otorgar la información más relevante para los procesos de reflexión. A continuación, se presentan las respuestas de cada pregunta:

<b>Preguntas</b>	<b>Entrevistada 1</b>	<b>Entrevistada 2</b>	<b>Entrevistada 3</b>
<i>¿Cuánto tiempo lleva en la institución?</i>	3 años	1 año	5 años
<i>¿Cuántos niños tiene a cargo?</i>	25	28	22
<i>¿Conoce a profundidad la malla curricular del colegio?</i>	Sí, conoce la malla curricular de su grado	No completamente	Conoce bien la malla curricular y ha participado en la construcción de esta
<i>¿Qué concepción tiene de la dimensión</i>	Me parece que es pertinente para la enseñanza de la	Le parece buena, cree que las actividades son	La dimensión comunicativa es corta en

<p><i>comunicativa y de lenguaje que desarrolla la malla curricular?</i></p>	<p>comunicación verbal, no verbal y escrita en los niños, no considera que sea corta dentro del plan y disfruta de desarrollar las actividades que se agendan dentro de esta</p>	<p>adecuadas y ha visto un avance en el aprendizaje de los niños, a veces complementa las actividades con algunas acciones para reforzar los conocimientos.</p>	<p>comparación con la necesidad de los niños, considera que la malla curricular no tiene en cuenta las condiciones sociales de los niños quienes no están motivados ni para escribir o leer, a través de su experiencia ha evidenciado que la malla debe ampliarse para mejorar las habilidades en los niños.</p>
<p><i>¿Ejecuta al pie de la letra las actividades relacionadas con la dimensión comunicativa?</i></p>	<p>Sí, trata de desarrollar las actividades fielmente y asimismo las valoraciones para ver los avances de los niños</p>	<p>No siempre porque a veces no cuenta con los materiales o el tiempo, muchas veces cambia las actividades, pero mantiene la esencia de la enseñanza</p>	<p>Sí pero cuando evalúa el aprendizaje y nota que no hubo avances, genera actividades complementarias, de manera que los niños siempre sean la prioridad en la enseñanza.</p>

<p><i>¿Considera que estas actividades son suficientes para desarrollar la dimensión comunicativa en calidad y cantidad?</i></p>	<p>Sí, porque todas las actividades de la malla están relacionadas, muchas de las actividades tienen que ver con la expresión oral y comunicativa, por tanto, los niños están aprendiendo de muchos temas y a expresar sus ideas.</p>	<p>Sí, son muy adecuadas y permiten que el docente haga un buen manejo de su grupo</p>	<p>No lo suficiente, a veces las actividades rutinarias resultan en retrasos del aprendizaje. Se debe considerar ampliar las actividades en la malla curricular y cambiar las actividades rutinarias que no son efectivas.</p>
<p><i>¿Percibe que son adecuados los procesos de lectoescritura en el grado Jardín-transición?</i></p>	<p>Sí, los niños en este momento deben aprender a expresarse a través del cuerpo y su voz, la lectoescritura se puede iniciar en otros grados avanzados.</p>	<p>Sí, las actividades rutinarias les ayudan a memorizar las letras y a reconocer las sílabas, escribir su nombre y otros procesos de lectura que sirvan para iniciar en esta habilidad</p>	<p>Son adecuados, pero no suficientes, los niños deben iniciar desde ya a reconocer y a motivarse por los libros, he estado acompañando niños de primaria y algunos llegan sin nociones de lectoescritura, esto es grave teniendo en cuenta que en adelante este proceso será transversal en su</p>

			desempeño en la escuela, los juegos y la música se acaban para iniciar un proceso más complejo de aprendizaje y si llegan con retrasos será negativo para ellos.
<i>¿Cómo percibe el desarrollo de la planeación trimestral?</i>	La planeación es adecuada, cumple con los lineamientos del MEN y son factibles, posibles de realizar.	La planeación es apropiada porque es variada y apunta a que los niños desarrollen muchas habilidades con juegos y con actividades en el aula.	La planeación trimestral es sólo una guía, el docente debe estar en la capacidad de generar su práctica cotidianamente tomando decisiones asertivas para el aprendizaje de los niños, es un tema de cumplimiento para el colegio, pero en la realidad las acciones son diferentes
<i>¿Considera pertinente la planeación de la institución en los</i>	Sí, se reitera que en esta etapa son otros los enfoques y que la lectoescritura es un proceso que	Sí, aunque a veces no son adaptables a la realidad, sin embargo, son muy apropiadas y tienen	La planeación de la institución está muy ligada a los métodos convencionales,

<p><i>procesos de lectoescritura?</i></p>	<p>debe desarrollarse en otros grados avanzados</p>	<p>mucho de lúdica, que es importante en este momento de desarrollo cognitivo y emocional de los niños</p>	<p>hace falta un cambio para que sea mucho mejor y apoye más el aprendizaje de los niños</p>
<p><i>¿Ha implementado estrategias didácticas para el desarrollo de la lectoescritura? ¿qué nos puede decir de las experiencias?</i></p>	<p>Las que se encuentran en el plan de actividades de la malla. Han sido experiencias de aprendizaje por ambas partes y ha sido fructífero para los niños</p>	<p>Sí, a veces cuando veo en libros o en internet algunas actividades diferentes y que se pueden hacer, pero son pocas las veces que se realizan</p>	<p>Sí en muchas ocasiones he tratado de implementar actividades didácticas a través de las unidades didácticas para que los niños complementen su aprendizaje, cuando observo una actividad en los medios de comunicación la aplico para observar si cambian algunas falencias en los niños.</p>
<p><i>¿Cómo podría mejorar su práctica de enseñanza en aras de reforzar las competencias y</i></p>	<p>Habría que realizar más actividades, más ejercicios de escritura, dictados, entre otros.</p>	<p>Investigar diferentes métodos de enseñanza que sirvan, aplicarlos y ver los cambios</p>	<p>La autoevaluación siempre es muy importante, hay que revisar qué y cómo se está haciendo,</p>

<p><i>habilidades lectoescritoras?</i></p>		<p>inmediatos, además ser más dedicada con los niños, más atenta con sus necesidades y generar una mayor comunicación con los padres</p>	<p>para qué y en qué puede servir en el futuro del niño. Se deben crear alternativas de enseñanza que se adapten a las condiciones de los niños para que puedan avanzar adecuadamente y no lleguen crudos a los otros grados en lectura y escritura.</p>
--	--	--	--

Tabla 8 Resultados entrevistas

Por último, se intervino con una secuencia didáctica denominada “Somos los súper defensores del medio ambiente” con actividades lúdicas y didácticas para el aprendizaje de la lectoescritura, desde este momento se incluyen las rutinas de pensamiento para observar cómo expresan sus ideas y para evaluar su escritura. A continuación, se presenta la secuencia.



**Secuencia didáctica 1**  
**Grado Jardín**  
**Práctica de enseñanza de la**  
**lectoescritura**  
**Liz Ávila**  
**Docente de Jardín**



Universidad de  
**La Sabana**

<b>Actividad</b>	Somos los súper defensores del medio ambiente	<b>Componente curricular</b>	Cognitiva, artística, comunicativa
<b>Sesiones</b>	5	<b>Aprendizajes esperados</b>	Desarrollo y fortalecimiento de las habilidades comunicativas y cognitivas de tal forma que se generen procesos de inferencia, comprensión e interpretación a situaciones de la vida cotidiana.  Interés por la lectura y la producción textual.  Construir los significados de la cultura acercándolos a los

			libros y la tradición oral.
<b>Proceso de lectoescritura</b>	Prelectura Comprensión Presilábica Silábica	<b>Espacio</b>	Aula
<b>Rutina de pensamiento</b>	¿Qué observo en el video? ¿Dónde has visto estos materiales?	<b>Papel de la educadora</b>	Orientadora Generar participación e interés Involucrar a todos los participantes Apoyar la exploración y el uso de textos
<b>Objetivos</b>	fortalecer las habilidades comunicativas a través del contacto, exploración, descubrimiento de textos, escritos, gráficos, que le permitan al niño crear mundos a través de su imaginación y creatividad, así como fortalecer su conocimiento y las	<b>Recursos</b>	Audiovisuales Cuento

	<p>habilidades comunicativas.</p> <p>Afianzar las interrelaciones entre significados, conceptos y textos de tal forma de que surjan nuevas propuestas a nivel textual y comunicativo y además respondan a las necesidades e intereses de quienes las construyen.</p>		
<b>Descripción de la actividad</b>	Las actividades se enfocan en desarrollar dimensiones sociales y habilidades de lectoescritura con un tema importante como lo es el medio ambiente.	<b>Organización del grupo</b>	Individual y colectivo
<b>Actividad de surgimiento</b>	Los estudiantes desarrollarán comprensión sobre la responsabilidad	<b>Materiales</b>	Cartulinas, elementos reciclables

	<p>que tienen para ayudar a cuidar el medio ambiente, creando conciencia de cuidado y protección.</p> <p>Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de la importancia que tiene la comunicación oral y escrita para expresar lo que se piensa, para invitar a otros a cuidar el medio ambiente</p>		
<p><b>Desarrollo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La docente propone a los estudiantes que entre todos se realicen las canecas para depositar la basura.</li> <li>• Los estudiantes observaran dos videos.  <i>Cuento video la naturaleza</i>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=WlJkXI6dlkk">https://www.youtube.com/watch?v=WlJkXI6dlkk</a>  <i>La clasificación de residuos y como esto contribuye al cuidado del medio ambiente.</i>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=-UFFFUTMICw&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=-UFFFUTMICw&amp;feature=youtu.be</a>.</li> </ul>		

	<ul style="list-style-type: none"><li>• En una cartulina dibujaran lo que más les llamó la atención del video, se les pedirá que describan lo que dibujaron.</li><li>• Observación y recorrido dentro del entorno, para identificar los diferentes puntos donde se pueden encontrar canecas de basura.</li><li>• Con ayuda de los papitos se ira construyendo un cuento con materiales reciclados, el niño comentará lo hecho en cada clase y esto debe estar presente en las secuencias del cuento hasta que termine la unidad, el niño debe participar en esta actividad a través de manipulación del material, creación de imágenes y textos.</li><li>• Teniendo en cuenta lo visto en el video <a href="https://www.youtube.com/watch?v=o0LYv902PBg">https://www.youtube.com/watch?v=o0LYv902PBg</a> se pregunta ¿Qué se deposita en la caneca gris, azul y verde?</li><li>• Se organizarán los estudiantes en grupos, cada grupo pintara la caja de color diferente; gris, azul verde.</li><li>• Se les pedirá a todos los estudiantes preguntar a los papas ¿Qué es reciclar?, el estudiante tendrá en cuenta los dicho por los papas lo dibujará y lo expondrá en clase.</li><li>• Se realiza la lectura del cuento PAPÉ, LA BOLSA DE PAPEL, los niños relatarán lo ocurrido en el cuento, luego se realizará la lectura a través de imagines y se irán asociando las palabras, luego se generan preguntas ¿De qué material está hecha papé? ¿En qué caja se debe depositar el papel que no utilizamos?</li><li>• La docente dará guías con las imágenes algunos materiales reciclables para que los niños los pinten según el color de la caja en donde se depositan.</li></ul>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se reunirán todos los materiales traídos de la casa, los estudiantes clasificarán estos materiales y los depositarán en las cajas teniendo en cuenta el color.</li> <li>• Uno de los personajes del cuento de la actividad anterior es un super defensor la docente les pregunta a los niños ¿De qué material reciclable esta hecho el súper defensor ambiental; les propone realizar entre todos a personaje y les enseña técnica de papel mache para construir las letras y formar la frase somos defensores?</li> <li>• Terminada esta actividad la docente invita a los niños a escribir mensajes alusivos al tema los mensajes se expondrán en un mural.</li> </ul>
<b>Cierre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes leen el mensaje que escribieron</li> <li>• Los estudiantes utilizan los sentidos para diferenciar y crear</li> <li>• Los estudiantes argumentan de forma oral porque es importante reciclar</li> <li>• Los estudiantes exponen el cuento asociando las imágenes con las palabras</li> </ul>
<b>Evidencias</b>	Fotos y videos de la actividad

Tabla 9 Secuencia didáctica 1

La docente investigadora realiza un primer informe a partir de la observación de los videos grabados durante las actividades, en éste indica que observa que los niños prestan atención en el momento de presentación y durante la actividad de lectura del poema; sin embargo, cuestiona su práctica ya que considera que al inicio de las actividades realizó numerosas preguntas a los niños con poca claridad, por lo que los niños tardan en responder y en dar su opinión. De igual manera, no dedicó el tiempo suficiente para que los niños y niñas observaran con detenimiento la carátula del libro, lo que limitó su participación. La docente hace uso de su escritorio, espacio que los niños

aprovechan para observar y poder socializar lo que ven y piensan. En el momento de la lectura, la docente se siente incómoda en esa posición sosteniendo la imagen de gran tamaño e igualmente, siente que no está conectada con los niños; para mejorar esto, la docente hace uso de voces y sonidos disímiles que despierten interés. Si bien no fue del todo efectiva, algunos niños observaban atentamente mientras la docente leía pausadamente el poema.

En la socialización, los niños estuvieron mucho más motivados para exponer la comprensión del texto y participaron con respuestas adecuadas. Se cumplió parcialmente con el propósito, puesto que los niños, minutos después, se desconcentraron; se percibe que la posición en la que estaban recibiendo la actividad no era la adecuada, los niños se veían inquietos y sin interés.

La actividad se puede modificar en algunos aspectos como la organización de los niños en el aula en un espacio más cómodo, generar en orden los interrogantes al inicio y al final de la actividad, y motivar con actividades complementarias.

En la segunda actividad, la docente indica que observa que esta es rutinaria, si bien los niños están dispuestos a desarrollarla, no tiene que ver mucho con la lectoescritura, el reconocimiento de la letra no implica que los niños avancen en su aprendizaje, por otro lado, desarrollan el ejercicio motriz tanto en la escritura como en el dibujo. Los niños terminan rápidamente la actividad de dibujo, pero al momento de evaluar el tema con algunas palabras, los niños no reconocían la letra que acababan de dibujar, esto fue un momento de decepción puesto que parece que estas actividades rutinarias no están contribuyendo al aprendizaje; esto quiere decir que la práctica de enseñanza no es la adecuada y que estas acciones no son suficientes para que los niños desarrollen las habilidades de lectoescritura.

Se considera con esta actividad que hay aspectos importantes por mejorar, en primer lugar, modificar las actividades rutinarias por rutinas de pensamiento; en segundo

lugar, motivar a los niños con libros en lugar de planas u hojas con formatos de las letras que no coadyuvan al aprendizaje significativo y al pensamiento visible.

A través de las entrevistas se evalúa las percepciones y conocimientos de las docentes. Se vislumbra una diferenciación de ideas proporcional al tiempo de labor dentro de la institución, las entrevistadas uno y dos que llevan entre uno y tres años en este colegio consideran que la malla curricular y las actividades planeadas convencionalmente son pertinentes para la enseñanza de la lectoescritura, mientras que la docente que lleva cinco años ha tenido diversas experiencias que la han llevado a pensar diferente y a discernir entre las actividades del plan con actividades didácticas que propician el aprendizaje significativo. Teniendo en cuenta esto, se denota que la docente entrevistada número tres comparte las mismas nociones que se han planteado durante toda la investigación y que es propicio hacer la reflexión con base en sus planteamientos para reforzar los principales argumentos que rodean la práctica de enseñanza en el colegio.

Por último, con la secuencia didáctica se evalúan dos aspectos: los conocimientos adquiridos y la práctica de la enseñanza a partir de un primer intento de transformación. Con la primera evaluación se utiliza la observación de la escritura propuesta por Nemirovsky a partir de los niveles de Ferreiro y Teberosky (2007). A continuación, se presentan los ejemplos de niveles de escritura que servirán como base para la primera evaluación.

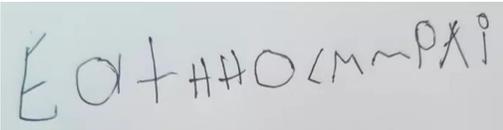
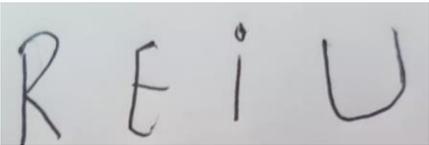
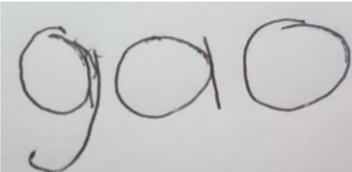
<b>Niveles de escritura</b>	
<b>Presilábico</b>	<p>Garabatos y letras yuxtapuestas</p> 
<b>Silábico</b>	<p>Relación entre sonidos y grafías. Detección de algunas vocales y consonantes continuas</p> 
<b>Silábico alfabético</b>	<p>Relación entre fonema y grafía. Detección de sílabas completas</p> 
<b>Alfabético</b>	<p>Correspondencia entre fonema y grafía. Detección de sonidos y usos de las letras.</p> 

Tabla 10 Niveles de escritura

Para la primera evaluación, se toma una de las evidencias producto de la secuencia didáctica; esta corresponde con una rutina de pensamiento que deriva de las lecturas y actividades realizadas y descritas anteriormente. Teniendo en cuenta esta evidencia se desarrolla la tabla de observación de la escritura.



Figura 7 Evidencia secuencia 1, ciclo de reflexión 1

De acuerdo con esta rutina de pensamiento, algunos de los niños se encuentran principalmente en etapas silábicas puesto que yuxtaponen letras con número, todavía utilizan el garabateo, pero se denota un reconocimiento de grafías y sus intentos de imitarlas para crear palabras, todavía desconocen la posición adecuada de algunas letras como la D, N, P y J. Se denota además una continuidad y un intento de linealidad, en este proceso se observa que se cumple con la hipótesis de cualidad sobre cantidad, los niños incorporan más grafías para formar palabras y tratan de mejorar la escritura.



**Grado transición**

**Práctica de enseñanza de la**

**lectoescritura**

**Liz Ávila**

**Docente de transición**



Universidad de  
**La Sabana**

Observación del proceso de escritura

Niveles	Concreto										Presilábico			Silábico				
	Dibujo	Escritura indiferenciada	Trazo continuo	Grafías primitivas	Líneas onduladas	Líneas quebradas	Palitos	Bolitas	Pseudolettras	Letras de su nombre	Proporcionalidad palabras	Escritura diferenciada	Trazo discontinuo	Hipótesis de cantidad	Hipótesis de cualidad	Linealidad y arbitrariedad	Hipótesis silábica	Hipótesis silábica-alfabética
<b>Secuencia 1</b>	Sí	Si	Si	No	No	Si	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No

Tabla 11 Observación del proceso de escritura

Con esta primera planeación, intervención y evaluación de lo realizado se genera un proceso de reflexión que permitió establecer los resultados de las actividades y determinar cambios para el siguiente ciclo de reflexión. En primer lugar, es importante

tener en consideración que, en el Colegio Ciudadela Educativa de Bosa, se debe fomentar el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades comunicativas y cognitivas de tal forma que se generen procesos de inferencia, comprensión e interpretación a situaciones de la vida cotidiana. Además, se debe estimular la creatividad e imaginación, así como el interés y agrado desde temprana edad por la lectura y la producción textual a través del uso de textos de literatura infantil, la lúdica y el juego, ofrecer ambientes enriquecidos, donde se le brinden todas las posibilidades a los niños y niñas para jugar, explorar el medio con situaciones vivenciales y disfrutar del arte y la literatura. Acceder al lenguaje en la primera infancia, más que enseñar palabras, es construir los significados de la cultura acercándolos a los libros y la tradición oral.

Se resalta la necesidad de robustecer las actividades para el cumplimiento de los propósitos mencionados anteriormente y para la mejora de las prácticas que se han generado en el aula. En este primer ciclo de reflexión, la docente se concientiza de la necesidad de transformar su práctica a partir de las evidencias recolectadas en donde se observan las falencias de las actividades rutinarias del plan de malla curricular, especialmente en las acciones de la docente, algunos equívocos en el proceder y en la toma de decisiones durante las clases, la falta de procesos reflexivos antes de planear las actividades y durante el proceso, se evidencia que la docente estaba en una etapa en donde la mecanicidad no permitía que se dieran reflexiones profundas sobre la práctica.

En los videos se observa que la docente actúa inadvertidamente sin dimensionar la importancia del pensamiento visible en los niños.

En el marco de la educación inicial es importante el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas a través de actividades que impliquen el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, teniendo en cuenta esto y a partir de nuevas experiencias significativas se pretende llevar al niño a fortalecer y enriquecer el lenguaje oral y escrito a partir de la producción de escritos.

La intención comunicativa está orientada a fortalecer las habilidades comunicativas a través del contacto, exploración, descubrimiento de textos, escritos, gráficos, que le permitan al niño crear mundos a través de su imaginación y creatividad, así como fortalecer su conocimiento y las habilidades comunicativas a partir de: la construcción de significados; aprendiendo a leer la realidad y el entorno que los rodea, a discernir, inferir y a reafirmar todos aquellos significados de los que hace uso; y la interpretación y producción de textos, donde se interrelacionan significados, conceptos y textos de tal forma de que surjan nuevas propuestas a nivel textual y comunicativo y además respondan a las necesidades e intereses de quienes las construyen.

En este sentido, la siguiente reflexión se hace sobre las entrevistas realizadas, las instituciones no siempre están en concordancia con las necesidades individuales de los niños en temas de aprendizaje, los docentes imponen las actividades en el aula sin tener en cuenta que cada individuo tiene diferencias en las habilidades y en la capacidad de adquirir conocimientos; si no se tienen en cuenta dichas diferencias, los niños vislumbrarán que la lectoescritura es un proceso complejo y pueden llegar a bloquearse o presentar retrocesos en las actividades dentro del aula. El rol del docente en este caso es generar estrategias continuas de aprendizaje y así estimular el aprendizaje paulatinamente:

Los que se encuentran en momentos bien avanzados de la conceptualización son los únicos que pueden sacar provecho de la enseñanza tradicional y son quienes aprenden lo que el maestro se propone enseñarles. El resto son los que fracasan, a quienes la escuela acusa de incapacidad para aprender o de “dificultades en el aprendizaje” (Ferreiro y Teberosky, 2007, p. 355).

Las autoras mencionan que, por lo general, en las escuelas se enseña la habilidad lectoescritora de forma mecánica, generando evaluaciones poco efectivas que resultan en inseguridades y temores en el niño y que se circunscriben en el error como una práctica prohibitoria que debe ser mitigada a través de un aumento de las actividades mecánicas hasta lograr el propósito del docente y de la institución, llenando logros de los

estándares locales y nacionales. Los docentes entrevistados uno y dos están de acuerdo con este tipo de práctica, su reflexión está direccionada al cumplimiento de las labores y en esta medida consideran que cumplen con su trabajo en la institución, desconociendo que la lectoescritura es un proceso transversal. Ejemplo del quehacer habitual de los docentes en las aulas.

Con respecto a la evaluación de la práctica a través de las secuencias, en este ciclo la docente considera necesaria la creación de rúbricas para valorar los avances en los niños y la práctica de enseñanza por medio de esta herramienta. En el siguiente ciclo de reflexión se continúan con las secuencias didácticas, ya que con la anterior se pudo evidenciar no sólo la situación de los niños, sino su participación y motivación en el desarrollo de las rutinas, que les permitió ahondar en la comprensión y en el pensamiento visible.

## **9.2 Ciclo de reflexión #2**

El siguiente ciclo se genera durante el 2019 con los niños ya en grado transición. Se inicia con la planeación de las secuencias didácticas como herramienta que permite visibilizar el pensamiento, el aprendizaje significativo y los procesos reflexivos en el docente. Teniendo presente los postulados de Díaz (2013) se construyó un esquema en donde se proyecta la importancia de las secuencias en el proceso de lectoescritura, en la siguiente figura se muestra la planeación de este ciclo.

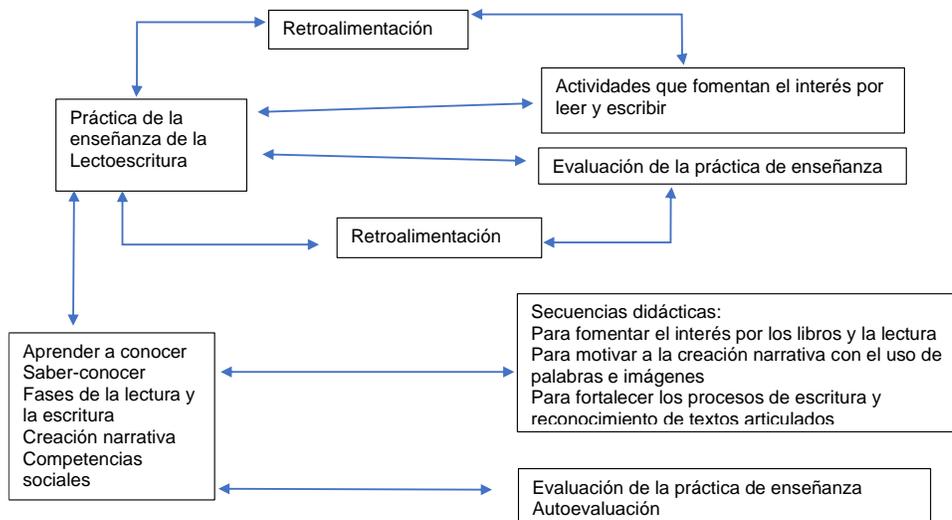


Figura 8 Modelo de planeación de las secuencias didácticas

En este ciclo se expone como objeto de investigación la práctica de enseñanza aplicada a la lectoescritura, para ello se deben generar actividades encaminadas a fomentar el interés por leer y escribir y evaluar la práctica que se desarrolla dentro del aula con los niños. Es importante, además, que dentro de esta práctica se refuercen los fundamentos del saber-conocer, se desarrollen las fases de lectoescritura, especialmente la silábica y la alfabética; se fortalezcan las habilidades comunicativas y, por ende, las competencias sociales.

Tomando como punto de partida los referentes teóricos, la docente comprende que el proceso de aprendizaje de lectoescritura es un ciclo permanente y constante que involucra un ambiente de convivencia con la lectura y escritura, relacionar aprendizajes ya que se concibe la transversalidad de la lectoescritura en todas las competencias humanas que pueda desarrollar el niño y el acompañamiento permanente del docente para mejorar el aprendizaje y la motivación como se muestra en la siguiente figura.

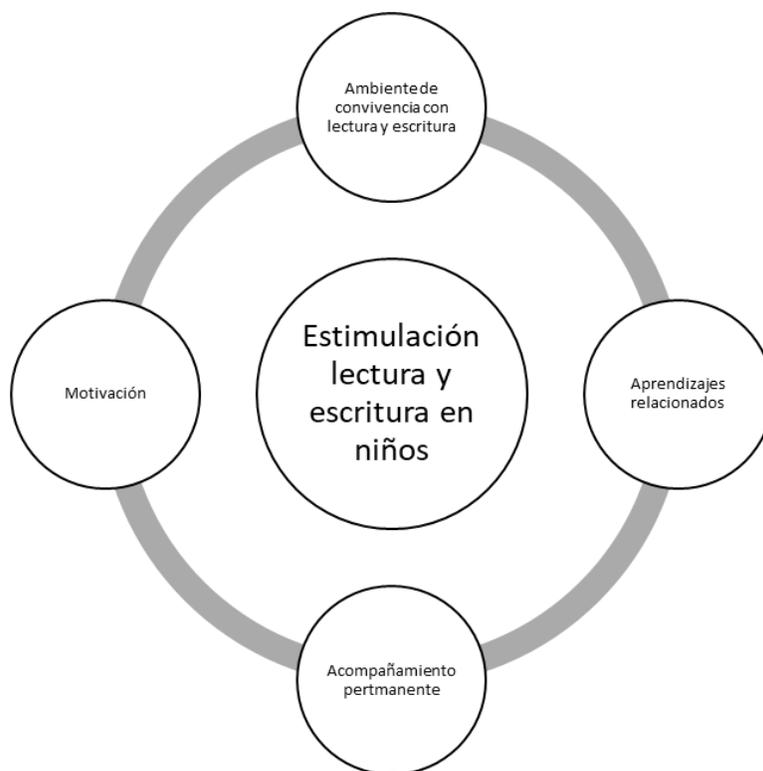


Figura 9 Ciclo de estimulación de lectura y escritura en niños

La lectoescritura es fundamental en la comunicación, por tanto, se considera que el docente debe centrarse en este en la acción educativa; tanto en las relaciones del docente con el niño como en el desarrollo de esta habilidad. Las secuencias didácticas permiten este doble proceso de comunicación; sin embargo, en el tema de planeación se requiere enfatizar en procesos comunicativos en el aula, ya que en el primer ciclo se refleja una falta del dominio del profesor para generar diálogo con los niños ordenadamente y una ausencia de habilidades para desplegar explicaciones, comentarios, preguntas y resolverlas adecuadamente.

En la planeación para el segundo ciclo de reflexión se proponen dos secuencias didácticas, una enfocada a la lectura y creación literaria y otra en la escritura y el aprendizaje de palabras. En las dos, los niños son autónomos, se interesan por los libros,

toman decisiones sobre lo que quieren leer, hacen una lectura individual de libros y crean a partir de sus habilidades artísticas.

 <p style="text-align: center;"><b>Secuencia didáctica 2</b> <b>Grado Transición</b> <b>Práctica de enseñanza de la</b> <b>lectoescritura</b> <b>Liz Ávila</b> <b>Docente de Transición</b></p>  <p style="text-align: right;">Universidad de <b>La Sabana</b></p>			
<b>Actividad</b>	Leyendo, creando y escribiendo ¡yo me divierto!	<b>Componente curricular</b>	Cognitivo, comunicativo, lenguaje
<b>Sesiones</b>	4	<b>Aprendizajes esperados</b>	Comprensión de textos Creación de narrativas Fortalecimiento de la escritura
<b>Proceso de lectoescritura</b>	Prelectura Comprensión Silábica	<b>Espacio</b>	Aula
<b>Rutina de pensamiento</b>	¿Qué veo? ¿Qué pienso? ¿Qué me pregunto?	<b>Papel de la educadora</b>	Orientadora Generar participación e interés Involucrar a todos los participantes

			<p>Apoyar la exploración y el uso de textos</p> <p>Motivar la creación de relatos y la narración de historias</p>
<b>Objetivos</b>	<p>Fomentar el interés a la lectura.</p> <p>Fortalecer procesos de escritura.</p> <p>Apoyar aprendizaje didáctico en el ambiente escolar.</p>	<b>Recursos</b>	<p>Literatura infantil</p> <p>Audiovisuales</p>
<b>Descripción de la actividad</b>	<p>Las actividades se enfocan en la comprensión de textos, el aprendizaje de palabras y la expresión oral</p>	<b>Organización del grupo</b>	<p>Individual y colectivo</p>
<b>Actividad de surgimiento</b>	<p>La creación de narrativas a partir de ideas generadas en los textos permite que los niños reflexionen, desarrollen ideas nuevas, construyan habilidades orales.</p>	<b>Materiales</b>	<p>Hojas de papel, colores, marcadores, crayones</p>

	<p>Los niños al entrar vean el salón con frases llamativas de lectura y dibujos como por ejemplo “si no leo me aburro” y un burrito al lado.</p> <p>Encontraran una pared desocupada donde ellos colocaran sus dibujos el título del mural será: “Leyendo y dibujando yo entiendo”</p>		
<p><b>Desarrollo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La maestra llega al aula con varios libros de literatura infantil y los pone sobre los puestos para que los niños escojan un solo libro.</li> <li>• Los niños escogen un libro de su preferencia y empiezan a ojear y examinar su contenido, pueden cambiarlo sólo una vez más si el primero no les llama la atención.</li> <li>• Los niños hacen una prelectura con la examinación, interpretación de imágenes y con el reconocimiento de las sílabas, vocales, consonantes y palabras que han aprendido.</li> <li>• Con los materiales proveídos, los niños realizan un dibujo que refleje la comprensión de lo leído.</li> </ul>		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los niños escogen por votación el libro más llamativo y deciden que uno de los compañeros haga la lectura en voz alta de imágenes. El cuento escogido es “Cómo esconder un león”</li> <li>• La docente hace la relectura del cuento haciendo uso de diferentes voces y sonidos que recrean las situaciones plasmadas en el libro.</li> <li>• Desarrollo de la rutina de pensamiento.</li> <li>• A partir de las ideas que extraen de los cuentos, los niños empiezan a realizar dibujos y a crear su propio cuento</li> </ul>
<b>Cierre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los niños exponen sus dibujos y narran los cuentos que desarrollaron a partir de dicho dibujo.</li> <li>• Los cuentos se exponen en un mural.</li> <li>• Se realizan rutinas de pensamiento.</li> </ul>
<b>Evidencias</b>	 <p>Cartel para incentivar a los niños e iniciar la actividad</p>



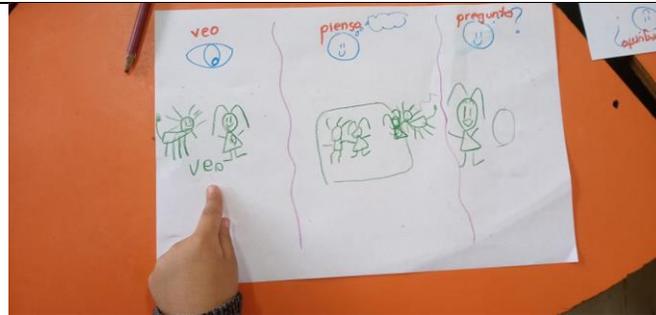
Dibujo que refleja la comprensión lectora de los niños posterior a la lectura del texto



Exposición de la lectura realizada en la actividad



Lectura del libro por parte de la docente



Rutina de pensamiento posterior a la lectura del libro



Desarrollo de la creación literaria



Exposición de la creación literaria a partir de las lecturas

Tabla 12 Secuencia didáctica #2

Las secuencias didácticas son instrumentos para el aprendizaje significativo; sin embargo, para favorecer los procesos de pensamiento se proponen las rutinas de pensamiento para complementar adecuadamente el proceso de intervención. En la

siguiente tabla se muestra una segunda secuencia que se enfocó en la escritura y en el reconocimiento de las palabras a través de la lúdica. Esta se diferencia de los métodos tradicionales en que el docente no impone el conocimiento, este es construido mancomunadamente con los niños hasta llegar a un aprendizaje consensuado.

Las secuencias didácticas y las rutinas de pensamiento no sólo se generan como actividades sino como procesos de la práctica de enseñanza ya que se concibe que dichas actividades trascienden la necesidad de aprendizaje y son herramientas que permiten que el docente pueda consolidar un análisis sobre los cambios que se vislumbran y la posibilidad de adaptar a la práctica los ciclos PIER con diferentes métodos dependiendo del contexto del aula, en este caso, es un primer paso para intervenir en otras dimensiones potenciando la dinámica de reflexión continua en cada uno de los momentos de enseñanza. Los ciclos de reflexión permiten que el docente contemple su práctica desde dos perspectivas: afuera y adentro a través de la autoobservación; la mirada hacia afuera es mucho más crítica y enriquece el juicio sobre la práctica, mientras que la mirada hacia adentro permite que el docente reflexione sobre los resultados de su labor.

 <p><b>Secuencia didáctica 3</b>  <b>Grado Transición</b>  <b>Práctica de enseñanza de la</b>  <b>lectoescritura</b>  <b>Liz Ávila</b>  <b>Docente de Transición</b></p>  <p>Universidad de  <b>La Sabana</b></p>			
<b>Actividad</b>	Escribo y expreso mis sentimientos	<b>Componente curricular</b>	Cognitivo, comunicativo, escritura
<b>Sesiones</b>	4	<b>Aprendizajes esperados</b>	Creación de narrativas

			Fortalecimiento de la escritura Comunicación oral
<b>Proceso de lectoescritura</b>	Prelectura Comprensión Silábica	<b>Espacio</b>	Aula
<b>Rutina de pensamiento</b>	¿Qué veo? ¿Qué pienso? ¿Qué me pregunto?	<b>Papel de la educadora</b>	Orientadora Generar participación e interés Motivar la creación de relatos y la narración de historias Reforzar actividades de escritura e inicien con fases avanzadas de escritura
<b>Objetivos</b>	Incentivar a la lectura de palabras Fortalecer la escritura Motivar a la creación de textos	<b>Recursos</b>	Audiovisuales
<b>Descripción de la actividad</b>	La actividad consiste en reforzar la escritura a través	<b>Organización del grupo</b>	Individual y colectivo

	de la lectura y reconocimiento de palabras; asimismo en la presentación de		
<b>Actividad de surgimiento</b>	Esta actividad se realizará en el aula de clases, allí encontrarán el salón organizado de la forma que se ubican en círculo también verán en una pared ubicadas imágenes y al lado de la profesora verán una caja, la caja se llamara “elgeme y ubícame”	<b>Materiales</b>	Hojas de papel, colores, marcadores, crayones, caja de palabras
<b>Desarrollo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se inicia el juego <b>pato pato ganso</b> con un balón pequeño.</li> <li>• El niño que se quede con el balón debe empezar a leer una palabra que saque de una caja que tiene la profesora. El niño después de leer la palabra debe relacionarla con una imagen que se encuentra en una de las paredes del salón, esto se finalizara cuando todos los niños realicen la actividad.</li> <li>• Los niños ingresan al salón de clases y se ubican en sus respectivos lugares, la profesora les indica lo que deben</li> </ul>		

	<p>realizar, le pasa a cada uno una hoja en blanco y colores.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les pide que escriban en la hoja una carta a la persona que ellos quieran.</li> <li>• Después de escribir cada uno su carta la profesora le pide a cada niño que diga a quien le escribieron y porque lo hicieron, al finalizar la actividad la profesora les pide que se reúnan para tomar una foto junto a sus cartas.</li> </ul>
<b>Cierre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socialización de las cartas, los niños explican por qué las realizaron y cuán importante es esa persona.</li> <li>• Se reúnen las cartas para que todos puedan mirarlas y se realiza una rutina de pensamiento</li> </ul>
<b>Evidencias</b>	 <p>Elaboración de las cartas</p>

Tabla 13 Secuencia didáctica #3

Los niños se motivaron a través de la posibilidad de elegir con autonomía el cuento de su preferencia. Contaron con tiempo suficiente (ya que se propuso una actividad para el día completo) para leer y observar con atención los libros, expresando ideas que propiciaron la comprensión del libro. Los niños se sintieron motivados por exponerlas claramente ante sus compañeros. Por otro lado, los niños demostraron consenso al elegir por voto un cuento a leer y explicar por la docente.

Las rutinas de pensamiento fueron representativas para que los niños expresaran la comprensión de la lectura elegida por ellos, y a su vez, generaran preguntas y pensamientos sobre la historia. Uno de los niños expresa en su secuencia: “*Veo una niña y un león, pienso por qué la niña entra el león a la casa y me pregunto por qué ama mucho al león*”, en este apartado el niño intenta comprender una situación poco usual en relación con su cotidianidad y expresa sus ideas. Otro de los niños expresa sobre el mismo cuento: “*veo un león y un pasto, pienso que la niña le gustó ver al león y me pregunto por qué se escapó de la selva*”; en este testimonio también el niño hace una ruptura con sus ideas preconcebidas para preguntarse por situaciones inhabituales en su entorno, asimismo involucra sentimientos encontrados que se reflejan en el personaje.

En la actividad de creación literaria los niños usaron sus conocimientos previos para generar historias que se acomodaran a las situaciones inhabituales, fantásticas y ficticias que corresponden con la primera historia. La lectura de su propio cuento a través de imágenes y grafías fueron muy significativas para evaluar el proceso comunicativo.

En este proceso se concibe que la lectoescritura es un proceso constructivista, en donde las estrategias planteadas se van desarrollando y al mismo tiempo evaluando para determinar las falencias y las oportunidades para la transformación de la práctica, a través de registros audiovisuales se describe todo el proceso de intervención y la participación de los niños. Toda esta actividad va en correspondencia con lo planteado en la figura 14 en donde se contempla la lectoescritura como una actividad intelectual, donde la inmersión del enfoque constructivista permite desarrollar la competencia de aprender haciendo, consolidar los procesos mentales y la alineación con los conocimientos previos. Asimismo, la intervención se generó bajo estrategias que posibilitaron que los niños produjeran conocimiento, reflexionaran sobre las actividades y expresaran sus ideas a través de representaciones gráficas.

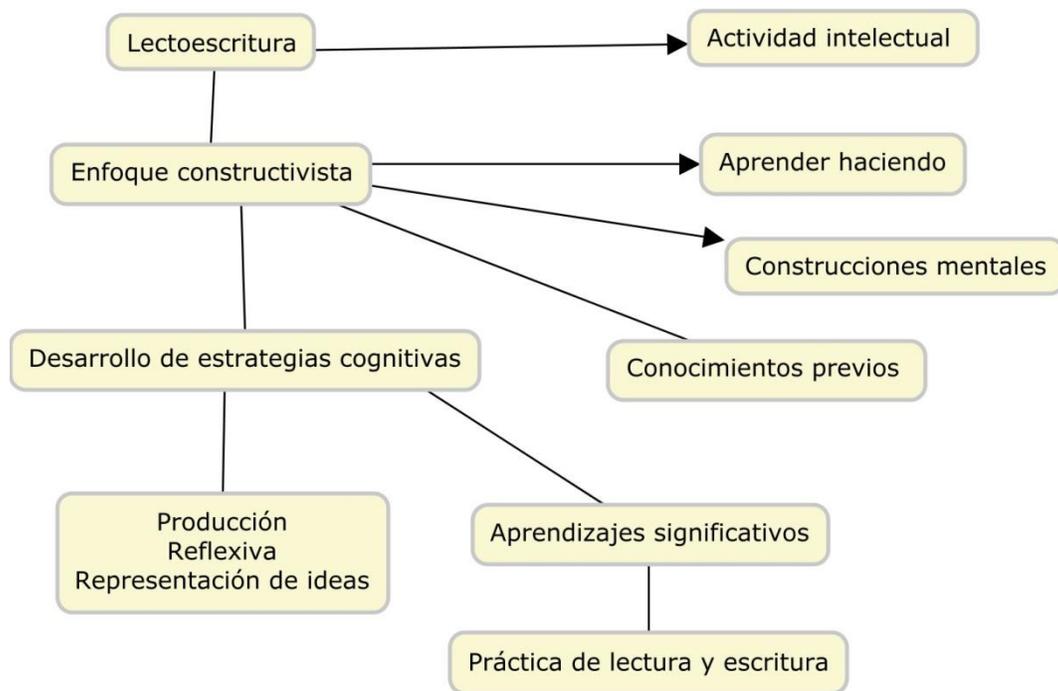


Figura 10 Intervención de la lectoescritura

Por último, las cartas creadas por los niños combinaron imágenes y algunas grafías para expresar sus ideas fueron la guía de sus narraciones, aquí también se hallan ideas preconcebidas de su entorno y valores, además de grafías conocidas provenientes de su nombre que son interpretadas como palabras e incluso frases para exponer a su grupo quién es la persona más importante y sus sentimientos hacia ella.



**Grado transición**  
**Práctica de enseñanza de la**  
**lectoescritura**  
**Liz Ávila**  
**Docente de transición**



Universidad de  
**La Sabana**

**Observación del proceso de lectura**

Niveles	Presilábico			Silábico			Alfabético	
	Imagen-texto	Distinto imagen- distinto	Distinto imagen- igual texto	Propiedades cuantitativas	Propiedades cualitativas	Lee algunas palabras	Lectura adecuada	Lectura con comprensión
Secuencia 2: estudiante 1		Sí		No	Sí	Sí	No	
Secuencia 2: estudiante 2		Si		No	Sí	Sí	No	
Secuencia 3: Estudiante 1		Si		No	Sí	Sí	No	
Secuencia 3: Estudiante 2		Si		No	Sí	Sí	No	

Tabla 14 Observación del proceso de lectura

Al evaluar la lectura los niños estaban en procesos similares. De acuerdo con las fases de lectura, los niños se encuentran en la silábica en estado incipiente, es decir, aún no tienen la noción cuantitativa de la cantidad de letras necesarias para leer una palabra, consideran que una letra puede ser una palabra si esta es desconocida; cuando es una letra o una sílaba conocida, la reconocen y saben cómo pronunciarla, por tanto, se considera que están incursionando en la hipótesis cualitativa sobre la cuantitativa; los niños reconocen las grafías y saben leerlas pero no pueden comprender el sentido de esta en un texto o el significado.



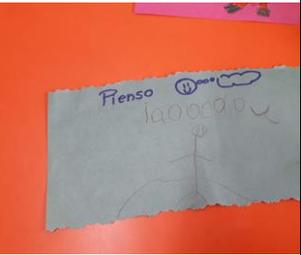
**Grado transición**  
**Práctica de enseñanza de la**  
**lectoescritura**  
**Liz Ávila**  
**Docente de transición**



Universidad de  
**La Sabana**

**Observación del proceso de escritura**

Niveles	Concreto										Presilábico			Silábico				
Actividad	Dibujo	Escritura indiferenciada	Trazo continuo	Grafías primitivas Líneas onduladas	Líneas quebradas	Palitos	Bolitas	Pseudoletras	Letras de su nombre	Proporcionalidad palabras	Escritura diferenciada	Trazo discontinuo	Hipótesis de cantidad	Hipótesis de cualidad	Linealidad y arbitrariedad	Hipótesis silábica	Hipótesis silábica-alfabética	Hipótesis alfabética
Secuencia 2: estudiante 1	Sí	No	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	No

																		
<p>Secuencia 2: estudiante 2</p> 	Sí	No	No	Sí	No	Sí	Si	Sí	No	No	No	No						
<p>Secuencia 3: Estudiante 1</p> 	Si	No	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	Si	Sí	No	No	Sí	Sí	No	No	No

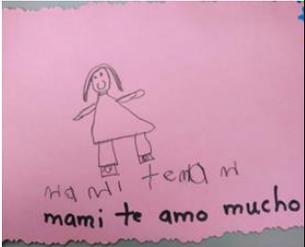
Secuencia 3: Estudiante 2	Si	No	No	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Si	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	No
																		

Tabla 15 Observación del proceso de escritura

Con lo anterior, se implementa el doble proceso de evaluación que se contempla desde el ciclo primero y que permite hacer un análisis ecléctico de las situaciones derivadas de las actividades implementadas. En primer lugar, se realiza la evaluación de los cambios desde el primer ciclo en lectura y escritura, para ello la docente se sirve de las fases de observación de Ferreiro y Teberosky (2007) para cada proceso. A continuación, se presentan los resultados.

La evaluación de la escritura fue diversa en algunos aspectos puntuales, sin embargo, en términos generales los niños se ubican en la escritura presilábica y están iniciando la silábica. Aunque por su edad, deberían incluirse en la etapa silábica e iniciar la alfabética, se denota un cambio con respecto a las actividades anteriores puesto que los niños buscan imitar con mayor precisión las palabras escritas por la docente, tienen más precisión en el trazo, cumplen con la hipótesis de linealidad, aunque siguen siendo arbitrarios en la forma y posición de las palabras se vislumbra un intento por representarlas fielmente. Se observa además que los niños practican con palabras reconocidas en su nombre e intentan jugar con dichas grafías para formar otras; en cuanto a la forma todavía existen falencias que deben ser corregidas con otras actividades, pero están aumentando la cantidad en aras de demostrar que deben crear textos dentro de sus creaciones literarias.

En la fase de reflexión, la docente se concientiza de la efectividad de las secuencias didácticas como estrategias dinámicas que motivan los niños a realizar diversas actividades sin imposición explícita de la docente, el ambiente con libros y con elementos literarios fue un estímulo para que los niños se interesaran por observar, tocar, examinar, intentar leer palabras, reconocer letras y asociar dibujos con frases para comprender la historia. Se reconoce que los niños requieren mayor libertad en su aula para escribir, para leer, en definitiva, para expresar sus ideas. El aula es un sitio donde los niños pueden exponer sus trabajos, socializar sus ideas, generar preguntas, iniciar diálogo abierto con otros de sus compañeros sin intermediación por parte de la docente para buscar orden y silencio.

En cuanto a la práctica de enseñanza, la docente se posicionó durante la actividad como una mediadora entre diálogo y generación de conocimientos, en el proceso de las secuencias, la docente reforzaba los conocimientos de manera grupal e individual apoyando las creaciones y las lecturas de los niños. Los niños fueron partícipes y decisores del curso de las acciones de manera que estimularan su creatividad, capacidades de comunicación y los procesos de aprendizaje significativo.

En definitiva, la docente sintió una transformación positiva en la práctica de enseñanza, especialmente en la consolidación de diálogos y en el afianzamiento de conocimientos básicos de la lectoescritura planteados en la malla curricular, se espera que con las siguientes rutinas mejore significativamente este aprendizaje.

### **9.3 Ciclo de Reflexión #3**

El tercer ciclo de reflexión se gesta durante los últimos meses de formación en la maestría. En este ciclo la planeación se concentra en dar cumplimiento a las actividades de la malla curricular y el establecimiento de una rúbrica para evaluar el proceso de lectoescritura que se realiza con la nueva práctica de enseñanza que la docente implementará en su aula.

Esta investigación no busca cambiar estrictamente la malla curricular, la pretensión de la docente es complementar las actividades de la dimensión comunicativa y ampliar el cronograma que destinan para esta. La docente, entonces, quiere enlazar las actividades rutinarias con las secuencias didácticas y así crear una rúbrica para evidenciar los avances en aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura.

La rúbrica hace parte de un proceso analítico y reflexivo de la evaluación de los niños para evidenciar si la práctica ha traído efectos positivos en el aprendizaje de la lectoescritura. Esta se define teniendo en cuenta que el proceso lectoescritor es transversal y consiste en codificar, decodificar, conocer, crear esquemas, interpretar texto y desarrollar ideas.

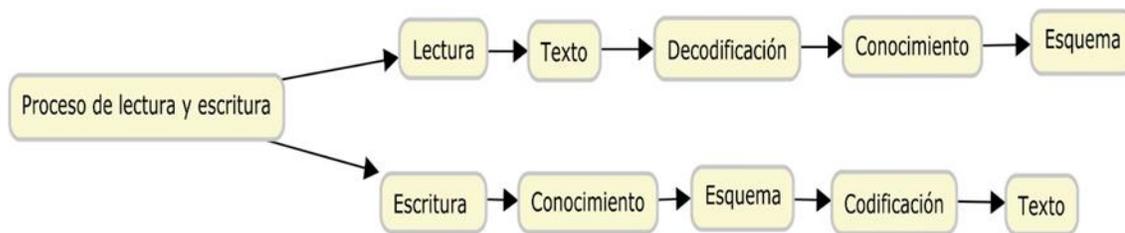


Figura 11 Proceso de lectura y escritura

La planeación de este ciclo es la creación de una rúbrica teniendo en cuenta las experiencias anteriores, dicha rúbrica se basa en la estructura de Sotomayor et al. (2015) quienes presentan un documento enriquecedor para el docente y su práctica de enseñanza. Con esta rúbrica no se pretende evaluar de manera tácita las actividades tanto rutinarias como las secuencias y rutinas de pensamiento, es un intento de observar avances, de establecer reflexiones y de generar estrategias a corto y mediano plazo.

En primera instancia se recopilan las observaciones generadas en las guías de observación para las secuencias didácticas, a continuación, se presentan las más relevantes:

### Secuencias didácticas y rutinas de pensamiento

Actividades	Objetivos	Preguntas rutinas	Observaciones
Somos los súper defensores del medio ambiente	<p>fortalecer las habilidades comunicativas a través del contacto, exploración, descubrimiento de textos, escritos, gráficos, que le permitan al niño crear mundos a través de su imaginación y creatividad, así como fortalecer su conocimiento y las habilidades comunicativas.</p> <p>Afianzar las interrelaciones entre significados, conceptos y textos de tal forma de que surjan nuevas propuestas a nivel textual y comunicativo y</p>	¿Qué observo en el video? ¿Dónde has visto estos materiales?	<p>La rutina presenta diversas actividades lúdicas que motivaron a los niños a ejecutar las actividades, especialmente cuando se trata de un tema que prefieren como es la naturaleza.</p> <p>Los niños generaron rutinas de pensamiento muy productivas para definir cuáles son las competencias más importantes al momento de leer y escribir que pueden ser implementadas en secuencias posteriores como: observación, descripción detallada,</p>

	<p>además respondan a las necesidades e intereses de quienes las construyen.</p>		<p>narración, creación de personajes ficticios, reconocimiento de problemáticas socioambientales, etc.</p> <p>En cuanto a la evaluación la docente autor recomienda generar una rúbrica adecuada para analizar el avance de los niños.</p> <p>Aquí la reflexión es que las secuencias didácticas son herramientas útiles que deben ser desarrolladas por los docentes frecuentemente.</p>
<p>Leyendo, creando y escribiendo ¡yo me divierto!</p>	<p>Fomentar el interés a la lectura.</p> <p>Fortalecer procesos de escritura.</p> <p>Apoyar aprendizaje didáctico en el ambiente escolar</p>	<p>¿Qué veo?</p> <p>¿Qué pienso?</p> <p>¿Qué me pregunto</p>	<p>Esta secuencia mejoró significativamente la práctica docente, se fomentó el diálogo, los niños estuvieron atentos y concentrados,</p>

			<p>especialmente estuvieron concentrados para realizar la tarea adecuadamente.</p> <p>La socialización de sus trabajos es un estímulo para que se propongan a realizar un trabajo completo que cumpla con las condiciones dadas.</p> <p>No fue necesaria la intervención como docente gobernadora de la clase sino como una guía en el desarrollo del trabajo, se corrigió colectiva e individualmente el proceso para afianza el aprendizaje.</p> <p>Las rutinas y los cuentos creados sobrepasaron las expectativas de la docente puesto que</p>
--	--	--	--

			cumplieron los objetivos de presentar un trabajo escrito y representativo de sus ideas y/o emociones.
Escribo y expreso mis sentimientos	Incentivar a la lectura de palabras Fortalecer la escritura Motivar a la creación de textos	¿Qué veo? ¿Qué pienso? ¿Qué me pregunto	Los estudiantes estuvieron dispuestos durante todas las actividades, solicitaron el acompañamiento de la docente para aspectos puntuales, se puede observar su autonomía en sus compromisos escolares y en la toma de decisiones.

Tabla 16 Secuencias didácticas y rutinas de pensamiento

Adicional a estas observaciones se genera un cuadro que recopila un análisis de los resultados de intervención y evaluación en el proceso de los ciclos de reflexión para la creación de una herramienta que visibilice el aprendizaje en los niños:

<b>Análisis secuencias didácticas y rutinas de pensamiento</b>			
<b>Evaluación de las actividades</b>	<b>Avances en las fases de lectoescritura</b>	<b>Autoevaluación</b>	<b>Observaciones de las prácticas de enseñanza</b>
Secuencia 1	Etapa presilábica	Toma de decisiones para generar estrategias didácticas a partir de las secuencias y las rutinas de pensamiento	La docente es consciente de la problemática de la malla curricular en el tema de lectoescritura y emprende una transformación a través de las secuencias y rutinas de pensamiento
Secuencia 2	Etapa presilábica-silábica	Proceso exitoso para el aprendizaje de la lectoescritura y del desarrollo cognitivo como la autonomía y la creatividad.	La docente entiende la diferencia entre ser docente impositivo y guía, el primer genera presión y estrés en el estudiante, mientras que el segundo refuerza autonomía y la fortaleza para enfrentar los retos en temas de lectoescritura

Secuencia 3	Etapa presilábica-silábica	La docente es consciente de la importancia de las secuencias didácticas para la libre expresión y el afianzamiento de los conocimientos de forma dinámica.	La docente analiza la posibilidad de crear herramientas autónomas para guiar su práctica alejándose de los currículos y programas educativos exigidos por la institución.
-------------	----------------------------	--	---

Tabla 17 Análisis secuencias didácticas y rutinas de pensamiento

Por último, se tienen en cuenta las respuestas derivadas de la entrevista a las docentes del colegio. Este análisis tiene el propósito de abstraer ideas para la generación de la rúbrica.

<b>Matriz Análisis de Entrevistas</b>			
<b>Malla curricular</b>	<b>Proceso de lectoescritura actual</b>	<b>Práctica de enseñanza</b>	<b>Estrategias utilizadas</b>
Pertinente y adecuada para la enseñanza de lectoescritura	No lleva un proceso definitivo, considera que están en el nivel adecuado	Reconoce que su práctica ligada a los lineamientos curriculares es la adecuada	Malla curricular
Planeaciones rutinarias, pero son efectivas para el aprendizaje	No considera significativa la enseñanza de esta dimensión en edades tempranas	No tiene un concepto claro de enseñanza de la lectoescritura, para esta, todas las dimensiones deben ser cumplidas.	Malla curricular
Insuficiente y escueta para las necesidades de los niños de este colegio	El proceso actual es insatisfactorio y causa retrocesos en los niños que avanzan a otros grados.	Incluye elementos didácticos para ampliar su práctica y formar seres humanos	Estrategias didácticas

Tabla 18 Matriz Análisis de Entrevistas

Para evaluar se crea una rúbrica que pretende identificar los avances en el aprendizaje de la lectoescritura. La docente investigadora tiene en cuenta para su elaboración elementos autorreflexivos propios de la práctica de enseñanza y las evaluaciones hechas durante la investigación. Esta herramienta es un modelo que será renovado constantemente para cumplir con sus propósitos.

 <p><b>Rúbrica</b>  <b>Grado transición</b>  <b>Práctica de enseñanza de la</b>  <b>lectoescritura</b>  <b>Liz Ávila</b>  <b>Docente de transición</b></p>  Universidad de <b>La Sabana</b>	
<b>Secuencia didáctica / rutina de pensamiento</b>	
<b>Curso/docente</b>	
<b>Objetivo de aprendizaje</b>	
<b>Actividad</b>	
<b>Uso de la rúbrica</b>	
<b>Clases</b>	

Tabla 19 Estructura de rúbrica

La docente finaliza este ciclo reflexionando sobre su práctica de enseñanza como un elemento esencial en el aprendizaje significativo, sus métodos y las actividades que implemente impulsan el desarrollo de los niños. Teniendo en cuenta que la malla curricular no es suficiente para potenciar las habilidades lectoescritoras, la práctica debe cernirse al objeto de reforzar este programa a través de estrategias dentro del aula y a través de un seguimiento extracurricular que le permita transformar y mejorar las falencias que presentan los niños. La rúbrica es un instrumento de seguimiento y además es un elemento colectivo donde pueden participar tanto estudiantes, padres, como otros docentes que estén interesados y desde su iniciativa personal decidan transformar las prácticas para beneficiar el proceso educativo. La práctica de enseñanza no armoniza con la práctica docente convencional, puesto que los estudiantes no están en una posición de sumisión, por el contrario, se busca que los futuros ciudadanos tengan convicción y seguridad en expresar ideas y sentimientos, consolidar la autonomía y el trabajo colaborativo, entre otros valores sociales que se aprenden leyendo y escribiendo.

## 10. Hallazgos

Se evidencia que si bien todas las instituciones educativas mediante un proceso que tiene en cuenta tanto la teoría de la educación como la de la administración, buscan contribuir a los intereses para las que fueron creadas y hacia los cuales dirigen su fuerza de trabajo, al ser conscientes y reflexionar sobre las prácticas que se implementan en la realidad, la docente investigadora se encontró con un escenario repetitivo, monótono, poco motivador para los estudiantes, especialmente frente al proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

Las actividades propuestas por la institución y desarrolladas por la docente consistían en la lectura de un cuento en voz alta, actividades de dictado, y algunos juegos repetitivos, con estas actividades no se evidenciaba un sentido o intención clara en función de los principios pedagógicos en la primera infancia, asimismo, las dinámicas se tornaban monótonas. Esto se pudo evidenciar a medida que transcurría el primer semestre de maestría, en donde la docente se percató que la malla curricular propuesta por la institución no lograba satisfacer las necesidades en cuanto a la motivación de los estudiantes, además la docente pudo observar que la función del docente al no tornarse reflexiva y crítica sino pasiva y obediente, no permitía que el escenario de aula pudiera potencializarse de tal manera que los estudiantes enriquecieran sus habilidades de la lectoescritura.

No se presentaba un objetivo claro respecto de cómo articular los conocimientos adquiridos de la maestría al contexto del aula de clase. Respecto a la planeación, se empezó a considerar que es importante plantear estrategias, buscar herramientas más participativas que permitieran de manera asertiva establecer un vínculo favorable entre los niños, niñas y el proceso de la lectoescritura, ya que, una vez que se implementó el rol metodológico de la observación participante, se logró evidenciar que existe un desinterés generalizado por parte de los niños y niñas a la hora de enfrentarse con el reto de la lectura; los estudiantes cada vez se observan más desanimados para hacer uso de

los libros y explorarlos, por otro lado, existía un bajo interés en el proceso de la escritura en cuanto a las actividades de planas que no involucran pensamiento reflexivo y visible.

Todo esto motivó a que se generará el proceso de planeación que permitió ampliar el espectro de la docente en cuanto a la generación de actividades, rutinas, secuencias que permitían al estudiante encontrarse más focalizado en el proceso de la lectoescritura, generando unos objetivos más claros respecto a la intención de la enseñanza y la claridad frente a lo que se pretende transmitir de conocimientos a los estudiantes. Todo esto se encuentra integrado desde la acción de la planeación, que corresponde a los intereses de orientar determinadas acciones desde la función social, en este caso particular frente al rol de docente como transmisor del conocimiento y gestor del cambio social a partir de la educación en niños y niñas de transición (Contreras, 2011).

Es así como la docente reflexionó sobre la importancia de generar nuevas estrategias y herramientas que permitieran incrementar la motivación de los estudiantes en el desarrollo y las posibilidades de aprendizaje en la lectoescritura. Por lo tanto, se decidió desarrollar e implementar rutinas de pensamiento y secuencias didácticas que potencien la condición pedagógica que se propone desde el contexto escolar. Para la planeación se tienen en cuenta dos factores: el primero, corresponde a la evidencia en los talleres y planas que inician correctamente, pero se va deteriorando al ser rutinario y monótono para los niños; y, en segundo lugar, no se percibieron procesos de aprendizaje consolidados que indiquen pensamiento visible y reflexivo. Se trata entonces, de pasar de un proceso de enseñanza de la obediencia a la reflexión puesto que es inocuo que los estudiantes se remitan a acatar normas sin propósito más profundo que el de responder con los criterios emitidos desde la malla curricular.

Luego del proceso de transición epistémica que vivió la docente, cabe resaltar que, mediante la planeación, implementación y reflexión a través de los ciclos, se cumplió el objetivo general de la investigación, ya que gracias a las rutinas de pensamiento y las secuencias didácticas se generaron cambios positivos con respecto al desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas de transición de la institución Colegio Ciudadela

Educativa de Bosa de la ciudad de Bogotá. Gracias a la incorporación del pensamiento reflexivo, los estudiantes aumentaron el interés respecto de las prácticas de lectoescritura que al inicio de la investigación venían en detrimento tanto en los aspectos emocionales como en el proceso de enseñanza.

Gracias a las rutinas de pensamiento los estudiantes cuestionaron su propio quehacer y saber hacer, lo que se convierte en un logro muy importante, ya que permite generar mayor empatía con las actividades y la carga de una intencionalidad más allá de cumplir con directrices institucionales. Durante la intervención, se empezaron a evidenciar importantes cambios, el interés de los niños fue creciendo y lograron sentir mayor empatía por el proceso de la lectoescritura, lo que permite evidenciar que existía un descontento relacionado con la metodología, las actividades, y la reiteración de las mismas que un descontento por el hecho del aprendizaje en sí. Entre los cambios más significativos fue la consolidación de un pensamiento crítico con base en sus ideas preconcebidas del mundo, además avanzaron en el reconocimiento de las palabras, avances en la lectura y en la creación literaria. En el ciclo de reflexión 2 se genera una actividad de creación literaria en donde los niños usaron sus conocimientos previos para generar historias que se acomodaran a las situaciones inhabituales, fantásticas y ficticias que corresponden con la primera historia. La lectura de su propio cuento a través de imágenes y grafías fueron muy significativas para evaluar el proceso comunicativo.

La historia 1 registrada consiste en:

*Hay tres cerditos y tres casitas, y el hombre lobo llegó y sopló la de paja, y después la de madera y los dos cerditos se fueron para la de ladrillo y el lobo sopló y sopló y sopló, y no pudo soplar la de ladrillo y tenían una olla que tenía fuego y el hombre lobo se quemó la cola y se fue volando.*

La historia 2 narrada por una de las niñas del grupo consiste en:

*Mi cuento se llama Chespirito y tiene una tienda abandonada de mucha comida y tiene una mariposa y una paloma y tiene unos ratones y un ratón bien grande y hay una tienda bien abandonada y hay casa bien abandonada y un árbol que habla... y tiene una niña caminando porque quiere comprar unos vestidos.*

Por último, las cartas creadas por los niños combinaron imágenes y algunas grafías para expresar sus ideas fueron la guía de sus narraciones, aquí también se hallan ideas preconcebidas de su entorno y valores, además de grafías conocidas provenientes de su nombre que son interpretadas como palabras e incluso frases para exponer a su grupo quién es la persona más importante y sus sentimientos hacia ella.

Por otro lado, se considera que el cambio en las prácticas de enseñanza por parte de la docente también resulta positivo, gracias a esto, los futuros estudiantes contarán con las herramientas necesarias que permitan potencializar sus capacidades de aprendizaje, también el pensamiento crítico y reflexivo. Es un hecho contundente y que gracias al proceso de maestría pudo ser visibilizado como fundamental para la reestructuración de la práctica docente.

Respecto del segundo objetivo relacionado con analizar las prácticas implementadas de enseñanza de la lectoescritura se puede aseverar un cumplimiento, esto se puede evidenciar a través de las entrevistas que fueron reveladoras para entender que la experiencia en el colegio crea otras percepciones sobre el aprendizaje que puede crear efectos nocivos en el desarrollo del niño si no se modifican en el corto y mediano plazo. Aún existe la creencia que los grados de jardín y transición son espacios lúdicos en donde los niños juegan y que el proceso escolar no difiere de estos, por tanto, los niños deben estar preparados desde edades tempranas para escribir, leer, aprender y conocer adecuadamente. Asimismo, la reflexión constante en todos los ejes del ciclo PIER fueron fundamentales para el análisis de la práctica de enseñanza actual y la necesidad de transformarla tomando herramientas pedagógicas que se adecúen en los

niños. Las diferentes reflexiones aquí contenidas hacen parte del cumplimiento de este objetivo en cuanto a que la docente investigadora vislumbró con evidencias contundentes que su práctica estaba obstaculizando el aprendizaje significativo de los niños.

El objetivo que establece la introducción del uso de secuencias didácticas y rutinas de pensamiento en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura se cumplió en totalidad. Las actividades didácticas fueron exitosas para entender los procesos de aprendizaje de los niños, los estímulos, las estrategias que deben implementarse y el rol docente dentro del aula. Por último, se cumple con el objetivo de reflexionar sobre los resultados que se evidencian en el aprendizaje de la lectura y la escritura como resultado de la utilización de herramientas que favorecen el entrenamiento del pensamiento en los estudiantes y se debe agregar que favorece la práctica significativamente, desde los referentes teóricos se expresa que la reflexión es un eje central de la práctica de enseñanza en todos los momentos de planeación, intervención y evaluación. Esta premisa se evidenció en toda la investigación aplicada puesto que establecer métodos de enseñanza reflexivos implica ineludiblemente reflexionar sobre la pertinencia, utilidad y los efectos en los niños.

Por último, y no menos importante, la docente se observa en su práctica desde afuera y desde adentro: desde afuera con la observación de sus autorreportajes y material audiovisual puede establecer cómo se ha constituido su práctica durante los últimos años y simultáneamente poner en diálogo este material con el aprendizaje obtenido a través de la maestría, especialmente en el aprendizaje de la investigación acción educativa. Por otro lado, desde adentro con sus notas de campo puede releerse y vislumbrar cuáles son sus percepciones durante su práctica y qué ideas surgen en el momento de esta. En definitiva, el ciclo de reflexión es una herramienta significativa para establecer la transformación continua, puesto que no se trata de definir momento de crisis para la reflexión, sino definir un hábito permanente en donde la docente, prevea, prevenga y actúe premeditadamente en cada uno de los momentos de enseñanza.

Este cambio es visible en las reuniones que se generan semanalmente, ya que se genera la oportunidad de divulgar los resultados de reflexión sobre nuevas propuestas de práctica de enseñanza y la posibilidad de incluirlas en las actividades propias de enseñanza que se contemplan en la malla curricular. Durante dichas reuniones las docentes compañeras han vislumbrado un cambio paradigmático que incluye la inmersión de la teoría aprendida durante la maestría y la reflexividad en cada propuesta desarrollada con miras a mejorar la práctica no sólo de la docente que desarrolló la presente investigación, también motivar a la transformación y la apropiación de la reflexión en las demás.

## **11. Conclusiones y Recomendaciones**

Con los resultados del primer ciclo, la docente ahora tiene aún más presente los ritmos de aprendizaje de sus estudiantes; deja de lado la enseñanza clásica, que sólo exige la puesta en práctica de procedimientos conocidos. Desde esta nueva perspectiva como docente, se ha mejorado la acción de planear, intervenir y reflexionar, se promueve un aprendizaje significativo por medio de la ejecución de diversas estrategias con un sentido pedagógico y de exploración.

Se puede decir igualmente que la enseñanza dejó de ser sólo el uso de técnicas para constituirse en un proceso reflexivo sobre la propia práctica que lleva a una mayor comprensión de las prácticas y contextos institucionales. Principalmente, en esta investigación se plantea que en la práctica de enseñanza no solo se potencie el conocimiento en el docente, sino que los estudiantes promuevan niveles de pensamiento más profundos que superen el aprendizaje memorístico y fortalezcan el desarrollo del pensamiento crítico.

Durante este proceso que inició en el 2018, hasta el día de hoy se ha evidenciado un avance progresivo de la comprensión y el aprendizaje de la lectoescritura, los resultados de este primer ejercicio demostraron que los niños adquirieron mayores

habilidades con las secuencias didácticas iniciales en comparación con las actividades que se proponían dentro de la malla curricular.

Los objetivos se lograron durante este proceso investigativo-reflexivo, el resultado principal es la consolidación de un criterio mucho más elaborado en cuanto a aspectos relacionados con la pedagogía, los procesos de desarrollo en los primeros años de los estudiantes, la importancia de la estimulación a partir de diferentes elementos didácticos, la lectura del contexto de aula, la lectura del contexto de cada estudiante, las posibilidades de estimulación frente al proceso de lectoescritura. A través de la contrastación entre la teoría y la práctica que se llevó a cabo en el proceso longitudinal, que permite evidenciar unos cambios en cuanto a la motivación de los niños y niñas, lo que a su vez es un indicador de cambio a nivel estructural de las formas de intervención de la docente.

Las rutinas del pensamiento logran que los estudiantes desarrollen un pensamiento reflexivo y visible sobre su aprendizaje y desarrollo, además en la lectoescritura se fomenta intencionalidad crítica. Estos procesos son útiles para que los estudiantes reflexionen y potencialicen las aptitudes, las capacidades con las que cuentan ya que permanentemente encuentran retos que estimulan su desarrollo (Morales y Restrepo, 2015).

El alcance del pensamiento reflexivo incita a los estudiantes a una preparación desde edades tempranas a reconocer que, ante cualquier evento, ante la explicación de determinada temática subyace la posibilidad de cuestionar, se convierte en el impulso para que los estudiantes se aproximen al pensamiento crítico (Perrenoud, 2011). Por esto, resulta muy importante que la práctica de la docente al interior del aula le haya permitido visibilizar la necesidad de plantear otros contenidos, que cuestionen al estudiante. Esto se puede evidenciar cuando por medio de las rutinas de pensamiento, los estudiantes se preguntaban sobre el cuento y lo plasmaban a través del dibujo, “qué veo, qué pienso y qué me pregunto”. A través de la lectura del cuento y la reflexión tanto anterior como posterior los estudiantes se aproximaron al pensamiento reflexivo y según

las evidencias encontraron más motivación que al inicio de la investigación cuando la docente simplemente se ceñía a la malla curricular y los estudiantes manifestaban su inconformismo a través de comentarios asociados tanto a la desmotivación como a la falencia en los procesos de aprendizaje.

El pensamiento reflexivo a través de la práctica conduce a la docente a cuestionamientos relacionados con los currículos institucionales y sobre todo como lo menciona Di franco (1993) respecto de la condición ideológica y teórica del rol docente al interior de las aulas. El conocimiento resulta insuficiente cuando no trae consigo la acción y en este sentido fue muy importante reconocer aquellos lineamientos planteados por Kemmis (1993) cuando establece que la condición autocrítica del docente que se permite al concebirse como una fuente organizada de carácter crítico frente a la institucionalización.

La mezcla de las rutinas de pensamiento junto con las secuencias didácticas permitió a la docente la reflexión sobre el papel que venía desarrollando al inicio y antes de la maestría debido a los resultados que se evidencian, los procesos de evolución que mostraron los niños y niñas cuando se interviene a través de la práctica de nuevos y diferenciados procesos de lectoescritura. Dentro de los aspectos que se resaltan, la motivación es uno de los más importantes, el escenario escolar se estaba convirtiendo en algo bastante monótono y por ello la transformación de la docente en el proceso longitudinal permite evidenciar cambios importantes, propositivos tanto en los estudiantes como en ella misma, se trata de lo que establece Habermas como el interés emancipador y que en palabras de Kemmis se establece como razonamiento dialéctico, aquello que consiste en ir más allá de la teoría y la práctica y situarse en un estado de relacionamiento de ambos que permita una comprensión más representativa de lo global:

Este análisis permite generar un contenido que resulta más adecuado en aras de potenciar el desarrollo y el aprendizaje de los niños y niñas en temas de lectoescritura pero que bien pueden ser aplicados a otros aspectos. En suma, este proceso de enseñanza, consiste en la relación dialéctica de la docente con la teoría, metodología y

en general los conocimientos impartidos en el proceso de la maestría, con la realidad a la que se enfrenta en el aula de clase y con ello asumir una posición reflexiva que implica cambios en cuanto a las prácticas didácticas para que los estudiantes a su vez desarrollen su potencial y se inicien en el pensamiento crítico-reflexivo.

El enfoque de este trabajo en la Investigación Acción favorece el cambio educativo, el cual tiene como propósito primario la exigencia al docente de realizar un compromiso real y palpable, para el mejoramiento de sus prácticas para favorecer el aprendizaje de los estudiantes mediante el conocimiento, la comprensión y la transformación de su propia práctica y de lo que sucede en el aula.

La participación de la docente investigadora es relevante en el camino hacia un conocimiento más profundo y exhaustivo, ya que es el docente quien logra el mejoramiento de la enseñanza mediante la comprensión y la transformación de las prácticas, lo cual es conseguido mediante el resultado de los cambios y el proceso permanente de investigación, a través de las etapas de planificación, acción, evaluación, observación y reflexión, que posibilitan las prácticas en el aula, y el enriquecimiento de la labor educativa.

Con relación a la evaluación actualmente la investigadora considera que el aprendizaje va mucho más allá de solo impartir ciertas informaciones a través de la retroalimentación o evaluación informal, no porque sea una forma incorrecta de evaluar, sino porque estos procesos no permiten ver con más rigurosidad los avances o retrocesos que pueden tener los estudiantes permitiéndole a la docente ser más consciente de lo que aprenden sus estudiantes y así replantear estrategias que le permitan superar estos problemas de aprendizaje, así como emitir juicios propios acerca de algún tema de interés personal o educativo.

Respecto de las secuencias didácticas cabe resaltar que parten de la idea de generar contenidos que si bien apuntan específicamente hacia la lectoescritura, esto no es el objetivo único de las mismas, se presupone un pensamiento crítico reflexivo que

conduzca desde los primeros años de vida a los estudiantes a concebir la dimensión de lo social, lo político y lo cultural, desde luego que no es un asunto digerible en términos de teóricos, sin embargo desde la praxis de la educadora y mediante los ejemplos, el trato hacia el otro, y la dimensión de la diferencia, la exaltación de los valores como la tolerancia caben nuevas formas de representación que se manifiestan en el contenido de lo crítico, de las rutinas del pensamiento y de las secuencias didácticas.

Esta investigación se interesa por el quehacer docente al interior del aula de clase, desde luego que como toda investigación su alcance es limitado, una de las propuestas que bien podría ser interesante es pensar en una investigación comparativa cuasi experimental que permita evidenciar a través de una muestra de control cuáles son aquellas diferencias entre un grupo que no se centre en la malla curricular propuesta versus un grupo que modifique dicha malla e introduzca tanto rutinas de pensamiento como secuencias didácticas.

Finalmente, esta investigación pretende contribuir con los estudios reflexivos durante la práctica de enseñanza, es un aporte a los nuevos conocimientos y a la generación de investigaciones transversales que demuestren que la transformación es un proceso paulatino y constructivo. Asimismo, este estudio les otorga a los lectores experiencias reflexivas que se enfocan tanto en el aprendizaje como en la enseñanza en la primera infancia, una etapa crucial en el desarrollo cognitivo y en el desarrollo social e intelectual. Si bien la enseñanza en la primera infancia comprende alrededor de cinco dimensiones, la lectoescritura es un proceso significativo sin el cual no puede construirse un pensamiento crítico frente a la información que se transmite en todos los ámbitos. La alfabetización inicial comprende no sólo la formación técnica e instrumental sino un proceso integral en donde el niño genera reflexividad, pensamiento crítico y pensamiento visible.

## 12. Referencias

Alcaldía Mayor de Bogotá (2013). Educación para la Ciudadanía y la Convivencia.  
Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá

Alcaldía Mayor de Bogotá (2017). Alcaldía Local de Bosa. Recuperado de:  
<http://bosa.gov.co/>

Barba, M., Cuenca, M., y Gómez, A. (2007). Piaget y L. S. Vygotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 43(1), 1-12. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie4312341>

Briceño, L; Niño, M; Flórez, R; y Bermúdez, G. (2009). Conozcamos El mundo de Willy: una propuesta para favorecer el desarrollo de los procesos de lectura y escritura de los niños y las niñas del nivel preescolar a través de estrategias didácticas basadas en el uso de los cuentos infantiles. Colombia. Universidad Nacional.

Bronfenbrenner, U. (1991). *“Ecología del Desarrollo Humano”*. [En línea]. Recuperado de:  
<https://bit.ly/2PPItgY>

Calvo, G. (2001) *Un análisis e las practicas pedagógicas en lectura y escritura a la luz de la reforma educativa*. Bogotá: Red Latinoamericana de Información y Documentación REDUC; Universidad Pedagógica Nacional.

Castro-Martínez, J. A.; Bossio, A.; Rodríguez, H.; y Villamizar, N. J. (2015). Análisis de la coherencia entre la política nacional de educación inicial y el currículo operativo en primera infancia. *Infancias Imágenes*, 14(1), 112-124.

Carrera, B., y Mazzarella, C. (2001) Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5 (13), 41-44. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>

Ciudadela Educativa de Bosa (2006) Manual de Convivencia. Recuperado de:  
<https://www.ciudadedubosa.com/g-comunidad/convivencia>

Ciudadela Educativa de Bosa (2012) Proyecto Educativo Institucional (PEI) Colegio Ciudadela Educativa de Bosa. Recuperado de: <https://www.ciudadedubosa.com/g-comunidad/convivencia>

Chaves, S. (2001) Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky 25 (2) 59-65

Chaves, A. (2002) Los procesos iniciales de lecto-escritura en el nivel de educación inicial. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 2 (1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44720104>

Congreso de la República de Colombia (1994) Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá: Congreso de la República de Colombia

Contreras, Y. (2011) Organización, planeación y administración educativa. Perspectivas teóricas en la escuela. *Revista logos ciencia y tecnología*. 2 (2) 88-103

Cruz, M. (2014) Estrategias para favorecer la lectoescritura en preescolar. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional

Dewey, J. (1998) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós Buenos Aires.

Díaz, A. (2013) Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3>

%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-  
didacticas\_Angel%20D%C3%ADaz.pdf

Díaz, F., y Hernández, G. (1997) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. México: McGraw Hill.

Di Franco, M. (1993) El currículo y las prácticas de educar. Praxis educativa.

Doria, R., y Pacheco, M. (2012). Dinámicas de investigación- acción participativa en la generación de experiencias de lectura y escritura en la escuela. Montería, Colombia: Fondo editorial Universidad de Córdoba.

Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. Revista del IICE (17).

Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza Perspectiva, Florianópolis, 20, (2),.467-482.

Elliot, J. (2000) La investigación-acción en educación. México: Ediciones Morata

Federación de Enseñanza de Andalucía (2009) ¿Cómo evaluar las etapas de lectoescritura? Temas para la educación: Revista digital para profesionales de la enseñanza, (2). Recuperado de:  
<https://www.feandalucia.ccoo.es/indicei.aspx?p=62&d=165>

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2007). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI Editores

Flavell, J. (1982) El desarrollo cognitivo. Madrid: Visor

Flórez, R., y Moreno, M. (2005). “*El Lenguaje en la Educación Prácticas de Lectura y Escritura en Preescolar Básica y Primaria 2005*”. [En línea]. Recuperado de: <https://bit.ly/2BRzoeS>

Flórez, R., Arias, N., Restrepo, M., y Guzmán, R. (2014) *Promoción del aprendizaje de la lectura inicial y prevención de las dificultades en su comprensión. Investigación y experiencia en Bogotá y Chía*. Chía: Universidad de La Sabana.

Garassini, M. (2006) Uso de Medios Didácticos para el Desarrollo del Lenguaje Escrito en Niños Preescolares. CUADERNOS UNIMETANOS (6), 36-43.

Gardner, H. (2016) El Proyecto Cero de Harvard: Una historia personal. Uaricha, 13(30), 26-52. Recuperado de: [https://howardgardner01.files.wordpress.com/2016/08/project-zero-history\\_spanish-translation\\_8-161.pdf](https://howardgardner01.files.wordpress.com/2016/08/project-zero-history_spanish-translation_8-161.pdf)

González, J. (2001) El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. Revista cuestiones (15). Recuperado de: [http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art\\_16.pdf](http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art_16.pdf)

Guber, R. (2001) *La etnografía: Método, campo y Reflexividad*. Bogotá: Norma.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Iglesias, M. (2006) *Propuestas didácticas para el desarrollo de competencias a la luz del nuevo currículum de preescolar*. México: Editorial Trillas

Kemmis, S. (1993), *El currículo, más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata

- Latorre, A. (2005) La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: Editorial Graó.
- Linck, L. (2013) Pensamiento visible. Recuperado de: <https://educrea.cl/pensamiento-visible/>
- López, M. (2005) Planeación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. México: Trillas
- Medina, A., y Salvador, F. (2009) Didáctica General: Madrid: Pearson Educación.
- Merchán, J. (2011) Práctica de la enseñanza y gobierno de la clase. Revista Española De Pedagogía, 59 (250), 521-535
- Ministerio de Educación Nacional (2009) Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2016) Derechos Básicos de Aprendizaje Transición. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional
- Ministerio de Educación Nacional (2017) Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Morales, M. Y.; y Restrepo, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. Infancias Imágenes, 14(2), 89-100. Recuperado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias>
- Moreira, M. (2002) Investigación en educación en ciencias: Métodos cualitativos. España: Universidad de Burgos.

Murillo, J (2011) Métodos de investigación en Educación Especial 3a Educación Especial  
Curso: 2010-2011. Recuperado de:  
[https://mestrado.prgg.ufg.br/up/97/o/IA.\\_Madrid.pdf](https://mestrado.prgg.ufg.br/up/97/o/IA._Madrid.pdf)

Packer, M. (2018) La ciencia de la investigación. Bogotá: Universidad de los Andes,

Perrenoud, P. (2004). “*Diez nuevas competencias para enseñar*”. [En línea]  
Recuperado de: <https://bit.ly/1rjiB5>

Perrenoud, P. (2011). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Editorial GRAÓ

Pitluk, L. (2008) La planificación didáctica en el jardín de infantes: las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Ramírez, E. (2009) Aportes De La Investigación-Acción Educativa En La Enseñanza de Las Ciencias Básicas. *Entre Ciencia e Ingeniería*, 3 (6),60 – 71. Recuperado de:  
<http://biblioteca.ucp.edu.co/ojs/index.php/entrecei/article/viewFile/2010/1918>

Ramos, M. (2011) El problema de comprensión y producción de textos en el Perú. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 5 (1), 1-24.

Ritchhart, R., Church, M., y Morrison, K. (2014) Hacer visible el pensamiento: cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes. Buenos Aires: Paidós.

Ríos, I. (2010). “*El lenguaje: herramienta de reconstrucción del pensamiento*”. [En línea]. Recuperado de: <https://bit.ly/2quZw8S>

Ruiz, M., y García, E. (2005) Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(4), 1-10. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie3642807>

Salmon, A. (2014) "*Hacer Visible el Pensamiento para Desarrollar la Lectoescritura*". [En línea]. Recuperado de: <https://bit.ly/2qv0amO>

Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte (2016). Ficha local de Bosa – 1 de noviembre de 2016, Secretaría de cultura, recreación y deporte – Dirección de planeación proyectos estratégicos – Subdirección análisis sectorial, poblacional y local. Bogotá: Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. Recuperado de:

[https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/adjuntos\\_paginas\\_2014/07.\\_perfil\\_bosa\\_-\\_segunda\\_version\\_dic16.pdf](https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/adjuntos_paginas_2014/07._perfil_bosa_-_segunda_version_dic16.pdf)

Secretaría de Integración Social (2009) Localidad de Bosa. Recuperado de: <http://old.integracionsocial.gov.co/modulos/contenido/default.asp?idmodulo=1806>

Secretaria Distrital de Integración Social (2010) Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito. Bogotá: Secretaria Distrital de Integración Social.

Sosa, M. (2016) *Estrategias para la interacción en el aprendizaje de la lectura y la escritura*. En: Hurtado, R. (Coord.) *Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Sotomayor, C., Ávila, N. y Jéldrez, E. (2015) *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santiago: Santillana.

Toro, I., y Parra, R. (2010) *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología*. Medellín: Universidad EAFIT.

Valencia, L. (2012). “*El Contexto Familiar: Un Factor Determinante en el Desarrollo Social de los Niños y las Niñas*”. [En línea]. Recuperado de: <https://bit.ly/2BZqrkV>

Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 1(1), 71-104.

Veeduría Distrital Bogotá (2017) Informe localidad de Bosa. Recuperado de: <http://veeduriadistrital.gov.co/Eventos-lugares/Alcald%C3%ADa-Bosa>