

**Transformación de la Práctica de Enseñanza de la Comprensión de Lectura en un
Aula Multigrado de Cundinamarca**

Sonia Andrea Gutiérrez Zambrano

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Chía, Colombia

2019

**Transformación de la Práctica de Enseñanza de la Comprensión de Lectura en un Aula
Multigrado de Cundinamarca**

Sonia Andrea Gutiérrez Zambrano

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Pedagogía

Asesora: Ana Lizbeth González Suárez



Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Chía, Colombia

2019

Dedicatoria

Este trabajo de investigación lo quiero dedicar a mi familia sobre todo a mi mamá Fanny Zambrano y mi papá Felipe Gutiérrez por cada momento de apoyo, por su paciencia y ánimo durante este proceso.

*A mi esposito; a ti mi amor Deivi Asdrual Quevedo
Por apoyarme, ayudarme, por tu paciencia y voz de aliento en cada momento que lo
necesité, gracias por estar a mi lado siempre.*

Y por último a mis niños y niñas que con cada una de sus ocurrencias y experiencias de vida compartidas me enseñaron el sentido de la enseñanza en las diferentes edades desde sus necesidades e intereses no desde pretensiones propias.

Agradecimientos

Quiero agradecer primero a la vida por permitirme estas experiencias, ya que gracias a este proceso aprendí que con perseverancia se puede cumplir las metas propuestas.

Al Ministerio de Educación y a la Universidad de La Sabana, quienes a través de convenios permiten el enriquecimiento personal y profesional a los maestros para mejorar sus prácticas, generando grandes oportunidades de aprendizaje, para los estudiantes en formación a su cargo.

A las directivas y compañeros del colegio IED La Pradera, quienes apoyaron los procesos y ejecución del trabajo en el aula, aportándome desde su experiencia en educación inicial y educación básica primaria.

A los niños y niñas del aula multigrado ciclo I, quienes con su sinceridad ocurrencias y experiencias contadas, me permitieron evidenciar la importancia de ver como aprendemos desde cada experiencia de vida.

A mi asesora Ana Lizbeth González por su acompañamiento, experiencia y paciencia, pues gracias a ella el proceso fue aún más enriquecedor, a las docentes de la maestría que me permitieron reflexionar con cada una de sus intervenciones y por ultimo a mis profesoras Johanna Chocontá y Rosa Julia Guzmán por sus consejos, apoyo y orientación para culminar este proceso.

*Y para finalizar a mi amiga y compañera Lina Fernanda Sánchez por su apoyo, motivación y
acompañamiento.*

A todos muchas gracias.

Sonia Andrea Gutiérrez Zambrano

Resumen

La presente investigación pretende describir el proceso de transformación de la práctica de enseñanza de la comprensión de lectura en los diferentes niveles del ciclo inicial, en ella se visibiliza el paso del rol de la docente a docente investigadora a través del desarrollo de una investigación de orden cualitativo, con diseño de Investigación Acción Pedagógica y alcance descriptivo, interventivo; en el cual se evidencian los cambios a partir de la implementación de un proyecto de aula, como estrategia pedagógica en un aula multigrado con niños en los niveles de preescolar, primero y segundo del colegio IED La Pradera, escuela rural vereda Cascajal. El informe refleja el proceso a partir de ciclos de reflexión que enfocaron su análisis en las concepciones, planeación, implementación y evaluación de los procesos de comprensión de lectura y escritura.

El proceso metodológico implicó la recolección de información a través de instrumentos como el formato de caracterización y conductas alfabetizadoras en familia diseñado por Guzmán y colaboradoras (2017), cuyos resultados y hallazgos principales evidencian la necesidad de idear una estrategia que permita a la docente investigadora transformar su práctica pedagógica con lo cual se evidencian cambios significativos en la práctica de enseñanza en relación con la comprensión y con ello en el aprendizaje de la lectura de sus estudiantes.

Palabras Claves. Comprensión inferencial, literal, crítica, uso social portadores de texto, estrategias pedagógicas, pensamiento, alfabetización inicial y emergente.

Abstract

The present investigation tries to describe the process of transformation of the teaching practice of reading comprehension at the different levels of the initial cycle, in it it becomes visible step of the role of the teacher to research teacher from the development of a qualitative research , with Pedagogical Action in the classroom and descriptive, interventive scope; in which the changes are evidenced from the implementation of a classroom project, as a pedagogical strategy in a multigrade classroom with children in preschool, first and second levels of the IED La Pradera school, rural school Cascajal. The report reflects the process based on reflection cycles that focused their analysis on the conceptions, planning, implementation and evaluation of the reading and writing comprehension processes.

The methodological process involved the collection of information through instruments such the characterization format and family literacy behaviors designed by Guzmán and collaborators (2017), whose results and main findings demonstrate the need to devise a strategy that allows the research teacher to transform its pedagogical practice with which significant changes in the teaching practice in relation to the understanding and with it in the learning of the reading of its students are evidenced.

Keywords. Inferential, literal, critical understanding, social use of text carriers, pedagogical strategies, thinking, initial and emergent literacy.

Tabla de contenido

| | |
|---|----|
| Introducción | 1 |
| Situación general del problema | 3 |
| Análisis de contexto | 16 |
| Macro contexto legal..... | 17 |
| Contexto local..... | 18 |
| Meso contexto..... | 19 |
| Contexto de aula. La docente investigadora..... | 33 |
| Valoración del desarrollo de los niños en relación con la lectura y escritura | 34 |
| Rúbrica de análisis nivel de comprensión de lectura grado 0 a 2..... | 38 |
| Rúbrica de análisis de como enseña la docente..... | 48 |
| Caracterización de los niveles de desempeño de los niños en relación con su escritura..... | 51 |
| Antecedentes de investigación nacionales | 56 |
| Antecedentes de investigación internacionales | 60 |
| Justificación | 64 |
| Pregunta de investigación y objetivos | 66 |
| Referentes teóricos | 67 |
| Reestructuración curricular por ciclos..... | 68 |
| Aula multigrado..... | 70 |
| La educación rural de Colombia..... | 70 |
| Alfabetismo emergente..... | 71 |
| Alfabetización inicial..... | 73 |

| | |
|---|-----|
| <i>Fases de la adquisición de la escritura convencional</i> | 76 |
| La lectura..... | 77 |
| Actos de lectura..... | 78 |
| La anticipación y predicción de contenido..... | 79 |
| Enseñanza..... | 81 |
| Práctica docente y evaluación..... | 82 |
| Recursos que forman parte de un ambiente alfabetizador..... | 83 |
| Pensamiento..... | 85 |
| Estrategia de trabajo en el aula..... | 87 |
| Proyecto pedagógico de aula..... | 88 |
| Metodología | 93 |
| Enfoque, alcance y diseño metodológico..... | 93 |
| Diseño de investigación acción pedagógica..... | 94 |
| Instrumentos de recolección de la información..... | 98 |
| Ciclos de reflexión | 100 |
| Análisis de resultados | 119 |
| Conclusiones | 134 |
| Referencias bibliográficas | 135 |
| Anexos | 142 |

Índice de tablas

| | |
|--|-----|
| Tabla 1 rúbrica de análisis comprensión de lectura grado cero | 38 |
| Tabla 2 rúbrica de análisis comprensión de lectura grado primero | 40 |
| Tabla 3 rúbrica de análisis comprensión de lectura grado segundo..... | 45 |
| Tabla 4 Cuadro de categorías de análisis | 95 |
| Tabla 5 Planeación por proyectos pedagógicos de aula PPA | 112 |
| Tabla 6 evolución pregunta de investigación..... | 114 |
| Tabla 7 Evolución de la pregunta y objetivos de investigación..... | 116 |
| Tabla 8 Categoría Enseñanza..... | 119 |
| Tabla 9 subcategoría Ambientes Alfabetizadores..... | 123 |
| Tabla 10 Subcategoría ejecución desarrollo en el aula..... | 124 |
| Tabla 11 Subcategoría Evaluación..... | 127 |
| Tabla 12 Categoría Aprendizaje | 129 |
| Tabla 13 Categoría Pensamiento | 131 |

Índice de Figuras

| | |
|--|---|
| Figura 1 Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje, tercer grado. (ICFES, 2017)..... | 4 |
| Figura 2 Resultados de grado tercero en el área de lenguaje. (ICFES, 2017) | 5 |
| Figura 3 Componentes evaluados. Lenguaje - Grado tercer. (ICFES, 2017) | 6 |
| Figura 4 Resultados pruebas Saber.(ICFES, 2017) | 7 |
| Figura 5 Comparativos institucionales pruebas. (ICFES, 2017)..... | 9 |

| | |
|---|----|
| Figura 6 Resultados de grado tercero en el área de lenguaje (ICFES, 2017) | 11 |
| Figura 7 Interpretación resultados de grado tercero área de lenguaje. (ICFES, 2017)..... | 13 |
| Figura 8 Origen Población (Elaboración propia a partir del Formato contexto familiar) 22 | |
| Figura 9 Actividad económica población. (Elaboración propia a partir del Formato contexto familiar)..... | 22 |
| Figura 10 Cantidad de niños en aula. (Elaboración propia a partir del Formato contexto familiar)..... | 23 |
| Figura 11 Cantidad de estudiantes aula multigrado. (Elaboración propia a partir del Formato contexto familiar) | 23 |
| Figura 12 Información con quien viven los niños. (Elaboración propia a partir del Formato contexto familiar) | 24 |
| Figura 13 Situación laboral familias. (Elaboración propia a partir del Formato contexto familiar)..... | 24 |
| Figura 14 Nivel educativo familias. (Elaboración propia a partir del Formato contexto familiar)..... | 25 |
| Figura 15 Acceso de las familias a internet. (Elaboración propia a partir del Formato contexto familiar)..... | 25 |
| Figura 16 Edad que el niño inició su proceso educativo. (Elaboración propia a partir del Formato contexto familiar) | 26 |
| Figura 17 Conductas alfabetizadoras de oralidad. (Elaboración propia) | 28 |
| Figura 18 Conductas alfabetizadoras de lectura. (Elaboración propia) | 30 |
| Figura 19 Conductas alfabetizadoras de escritura. (Elaboración propia) | 32 |
| Figura 20 Lectura de imágenes | 35 |

| | |
|---|-----|
| Figura 21 Lectura y taller de comprensión. | 36 |
| Figura 22 Dibujos de lo comprendido en la lectura. | 37 |
| Figura 23 Análisis de la escritura de los niños de grado cero..... | 47 |
| Figura 24 Análisis de la escritura de los niños de grado Primero..... | 48 |
| Figura 25 Análisis de la escritura de los niños de grado Primero..... | 49 |
| Figura 26 Análisis de la escritura de los niños de grado segundo. | 51 |
| Figura 27 Análisis de la escritura de los niños de grado segundo. | 52 |
| Figura 28 Análisis de la escritura de los niños de grado segundo. | 53 |
| Figura 29 Análisis de la escritura de los niños de grado segundo. | 54 |
| Figura 30 Análisis de la escritura de los niños de grado Segundo..... | 55 |
| Figura 31 desarrollo de la reflexión permanente a través de ciclos | 94 |
| Figura 32 Actividad realizada por grado cero..... | 102 |
| Figura 33 Formato de planeación modelo Hogares Comunitarios ICBF | 105 |
| Figura 34 Formato sesión 1 secuencia didáctica, Formato adoptado de González 2015. | 108 |
| Figura 35 Formato diario de planeación. Fuente elaboración propia | 109 |
| Figura 36 Formato diario de planeación diligenciado. Fuente elaboración propia..... | 109 |

Transformación de la Práctica de Enseñanza de la Comprensión de Lectura en un Aula Multigrado de Cundinamarca

Introducción

La presente investigación se desarrolla bajo el enfoque cualitativo con diseño de Investigación Acción Pedagógica, razón por la cual el lector encontrará la exposición de diferentes ciclos de reflexión con respecto a la práctica de enseñanza de la docente investigadora en relación con la comprensión de lectura, en procura de la transformación permanente, con la intención de modificar procesos limitados en su alcance y con ello mejorar el efecto en relación con los aprendizajes de los estudiantes del aula multigrado compuesta por niños y niñas en los niveles de preescolar, primero y segundo del colegio IED La Pradera, sede vereda Cascajal.

En un primer momento se expondrán la situación problematizadora que genera en la docente cuestionamientos en torno a las condiciones de la institución sus propósitos, desarrollo de los estudiantes y sus necesidades y principalmente condiciones de la práctica de enseñanza de la docente investigadora que evidencian ejes de transformación, los cuales se complementan con el análisis de antecedentes de investigación relacionados con la presente investigación.

El segundo apartado presenta la exposición de la justificación, el planteamiento de la pregunta de investigación, del objetivo general y los específicos.

El tercer apartado refleja el ejercicio de acercamiento a los referentes teóricos que ofrecen un marco conceptual al trabajo desarrollado y a las investigaciones que anteceden los intereses investigativos de la docente, en función del mejoramiento de sus prácticas de enseñanza.

En el cuarto apartado encontrará la propuesta metodológica enmarcada en el enfoque cualitativo con diseño de investigación acción pedagógica, definición de categorías y subcategorías de análisis junto con los instrumentos de recolección y análisis utilizados. Se presenta la estrategia didáctica diseñada en relación con la pregunta de investigación en aula, la cual se basa en transformar la práctica docente en la enseñanza de la comprensión de lectura.

Posteriormente se presentan los ciclos de reflexión adelantados a través del proceso, los cuales corresponden al ciclo de reflexión en la identificación de las concepciones y las consecuentes prácticas, el segundo en las características de la planeación, el tercero en el rol como investigadora y los cambios en la pregunta.

En el siguiente apartado se realiza el análisis de los resultados de la implementación de la propuesta de enseñanza de la comprensión de lectura, en función de los objetivos de investigación de los cuales se destacan la importancia de visibilizar el pensamiento del docente en la creación de estrategias de trabajo en el aula, que permitan responder a necesidades y que apunten a transformar su práctica.

Finalmente se presentan conclusiones relacionadas con el alcance del objetivo principal de la investigación y se plantean nuevos cuestionamientos propuestos para la transformación continua de la práctica pedagógica dentro del aula.

Situación General del Problema

El desarrollo del lenguaje es de gran importancia en la formación de un individuo y la constitución de la sociedad, ya que, gracias a él los seres humanos crean diversos significados para lograr interpretar el mundo, por consiguiente, se constituye el lenguaje como una competencia y habilidad fundamental para la vida. Es tarea del docente y las instituciones plantear objetivos de aprendizaje que permitan fortalecer esta habilidad. (Ministerio de Educación Nacional M.E.N.,2006)

En relación con ello se han generado mecanismos que permitan valorar los esfuerzos institucionales en el camino de alcanzar dichos propósitos, uno de ellos la valoración de los niños en sus desempeños en lenguaje a través de las Pruebas Saber. La institución Educativa Departamental La Pradera del municipio de Subachoque no se encuentra ajena a dicha valoración con el preocupante desempeño observado en las pruebas del año 2017 y en comparación con años anteriores, como se observa a continuación:

Análisis Pruebas Saber grado 3

En el presente análisis se describe cómo se encuentran los niños de la IED La Pradera en cuanto al área de lenguaje, específicamente en lectura y escritura, en las pruebas tomadas en los últimos años.

2. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje, tercer grado

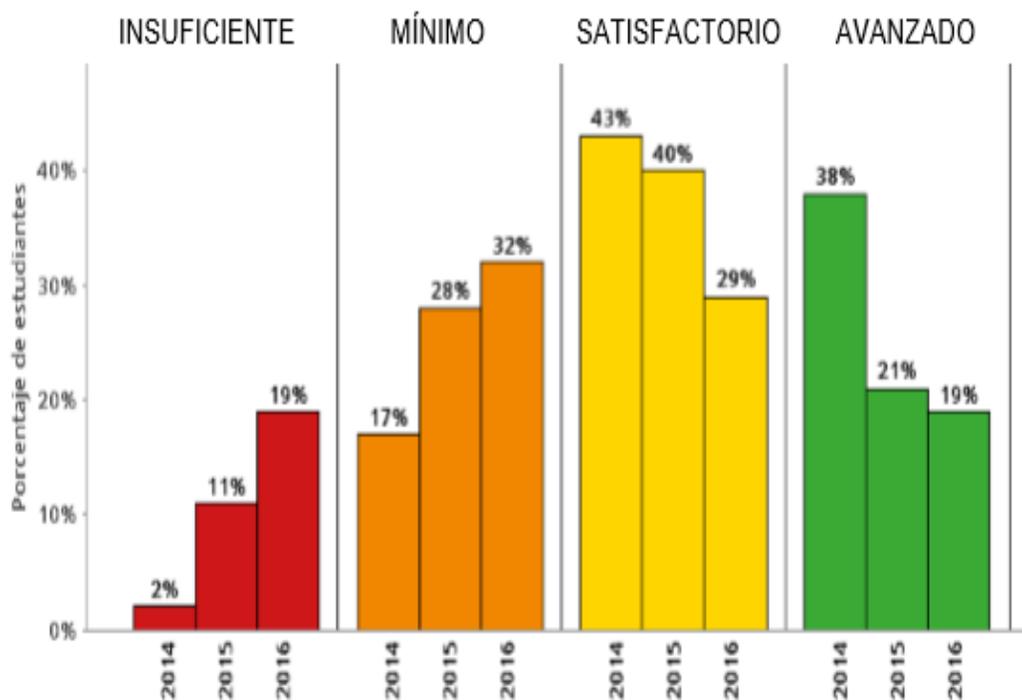


Figura 1 Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje, tercer grado. (ICFES, 2017)

En la gráfica anterior se observa que en el área de lenguaje en grado tercero han ido aumentando de forma gradual el nivel insuficiente, han disminuido el nivel avanzado de forma significativa, en especial en el último año. Esto preocupa porque la lectura y la escritura son habilidades que permiten al niño desarrollarse en su diario vivir, son habilidades transversales en todas las disciplinas, que deben ser estimuladas preparándolos para la vida.



Figura 2 Resultados de grado tercero en el área de lenguaje. (ICFES, 2017)

La comprensión lectora está muy relacionada con la escritura, los niños no comprenden un tema en lectura y por ende se les dificulta escribirlo, así mismo se les dificulta mantener hilos conductores con respecto a un tema.

4.2. Componentes evaluados. lenguaje - grado tercer

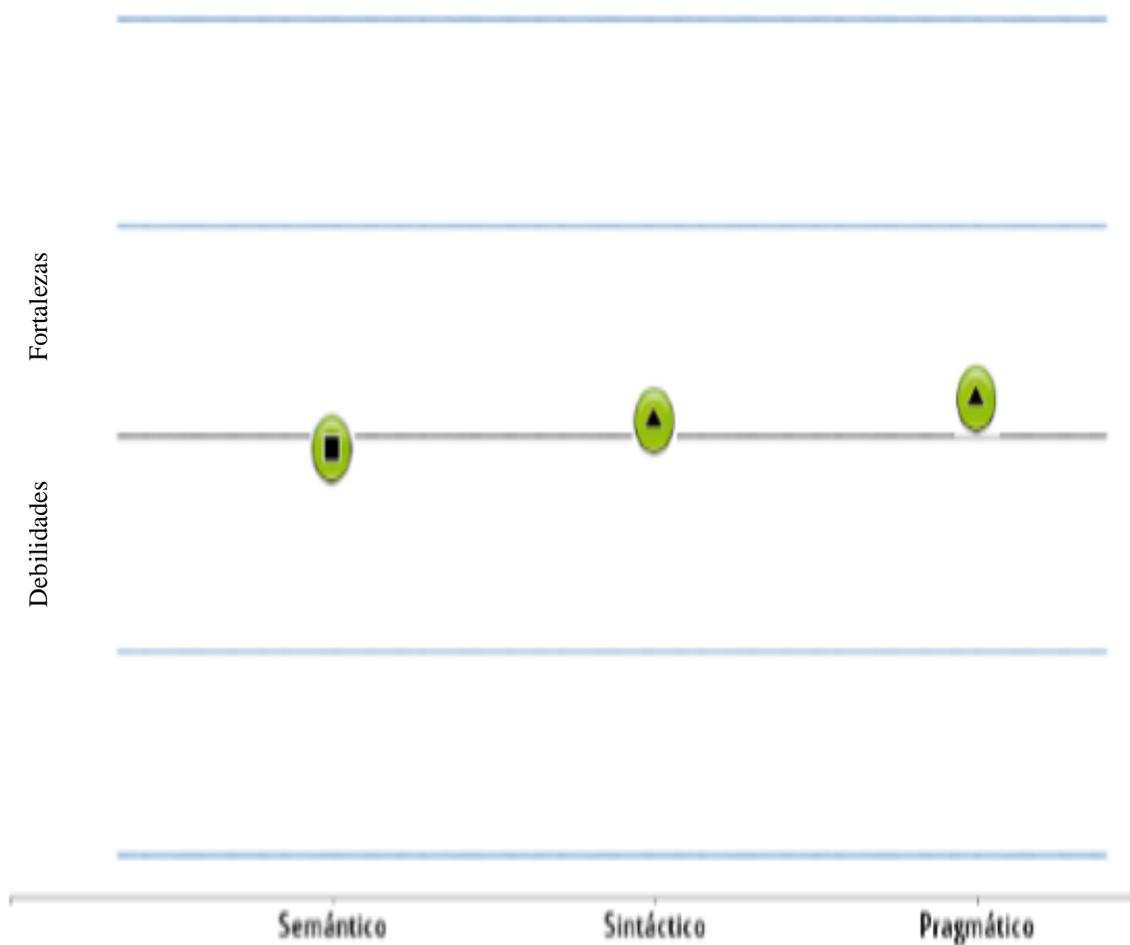


Figura 3 Componentes evaluados. Lenguaje - Grado tercer. (ICFES, 2017)

En la gráfica 3 se evidencia que los niños comprenden el uso social del texto con más claridad al igual que la estructura de como escribe, sin embargo el nivel de desempeño es limitado.

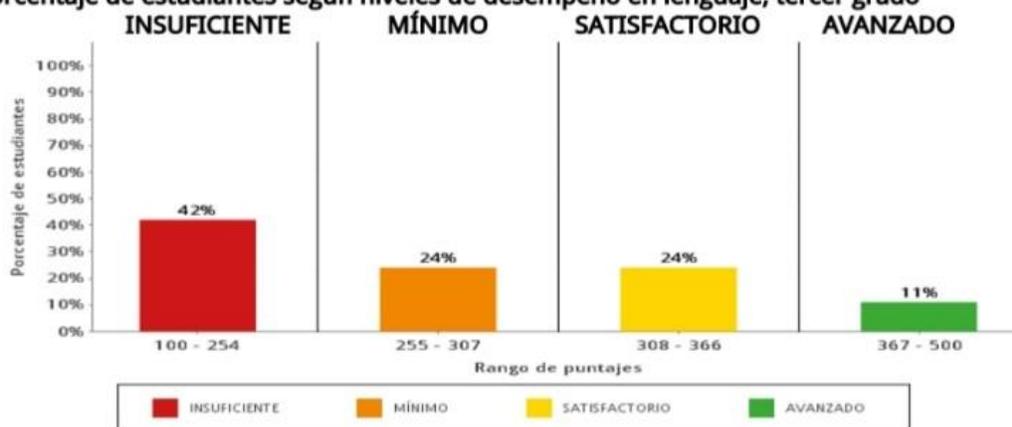
Establecimiento educativo: INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL LA PRADERA
Código DANE: 225769060580

Fecha de actualización de datos: lunes 12 de marzo 2018

Resultados de grado tercer en el área de lenguaje

1. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño. lenguaje - grado tercer

1.1. Porcentaje de estudiantes según niveles de desempeño en lenguaje, tercer grado



2.1. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en el establecimiento educativo, la entidad territorial certificada (ETC) correspondiente y el país. lenguaje - grado tercer



En la gráfica 4, en el numeral 2.1 se observa que el 42% de los niños tienen un nivel bajo en lectura, esto hace evidente el objetivo de fortalecer en los niños los elementos de la lectura como lo son la velocidad, fluidez y la comprensión, y así mismo la escritura como la organización de frases, estructura, capacidad de armar un párrafo, un cuento, una fábula, desde el pensamiento y emociones del niño. En ese sentido resulta importante abordar el desarrollo del pensamiento del niño para leer, hablar y escribir, donde realiza procesos de meta cognición según Salmon (2016).

El nivel insuficiente muestra aquellos niños que no logran extraer ideas principales de una lectura, por tanto evidencia la carencia en la comprensión de lectura. Este porcentaje es alto para lo que se espera de una institución; se observa que solo el 11% está en nivel avanzado, porcentaje muy bajo en cuanto al lenguaje; de esto se puede inferir que es importante que haya una transformación significativa en el aula, a partir de estrategias pedagógicas que contribuyan al mejoramiento de la formación de los niños en esta área en particular en relación con la enseñanza relacionada con los niveles de comprensión de lectura (literal, inferencial y crítica) donde, la comprensión de lectura, según Solé (1992) se atribuye al uso que el lector hace de sus conocimientos previos para poder comprender un texto.

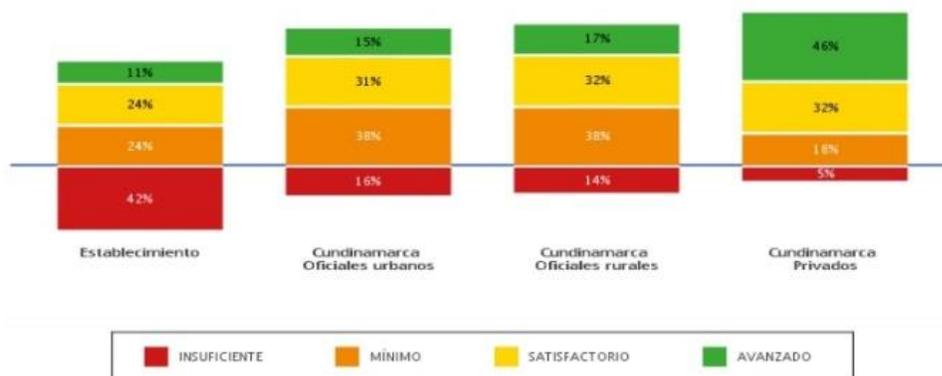
En el numeral 2.1 se observa que la institución a nivel Cundinamarca y Colombia está bajo el promedio de resultados de lenguaje, es importante crear estrategias que contribuyan a mejorar los niveles de comprensión lectora.

Establecimiento educativo: INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL LA PRADERA
Código DANE: 225769060580

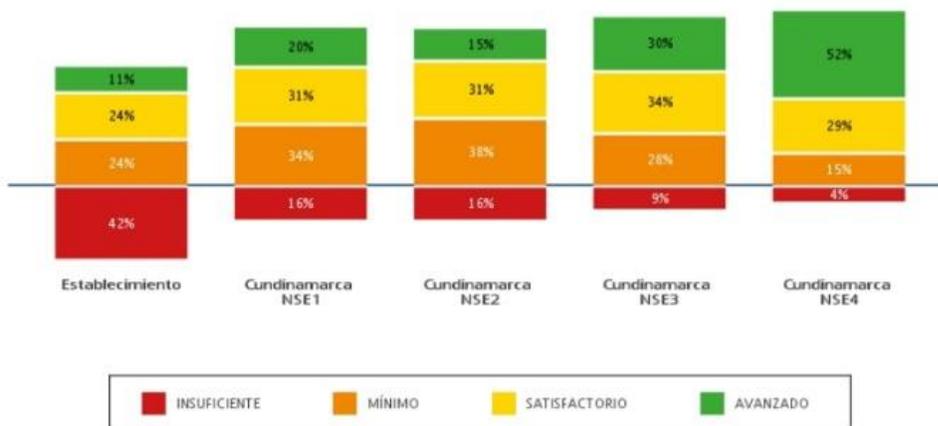
Fecha de actualización de datos: Lunes 12 de marzo 2018

Resultados de grado tercer en el área de lenguaje

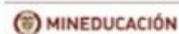
2.2. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en el establecimiento educativo y los tipos de establecimientos de la ETC según sector/zona. lenguaje - grado tercer



2.3. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en el establecimiento educativo y los tipos de establecimientos de la ETC según niveles socioeconómicos (NSE). lenguaje - grado tercer



En el ítem 2.2 se observa cómo está el colegio en comparación con colegios privados, oficiales rurales y urbanos del municipio, donde también se observa un porcentaje bajo siendo el 42% en estado insuficiente con relación al área de lenguaje, una estrategia para mitigar estos resultados es volver la lectura un insumo principal de la educación, en colaboración con padres de familia.



Establecimiento educativo: INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL LA PRADERA

Código DANE: 225769060580

Fecha de actualización de datos: lunes 12 de marzo 2018

Resultados de grado tercer en el área de lenguaje

2. Puntaje promedio, margen de estimación y desviación estándar. lenguaje - grado tercer

3.1. Puntaje promedio, margen de estimación e intervalo de confianza. lenguaje - grado tercer

| | Puntaje promedio | Margen de estimación | Intervalo de confianza |
|---|------------------|----------------------|------------------------|
| Establecimiento educativo | 285 | ±3,3 | (281,7 — 288,3) |
| Cundinamarca | 321 | ±0,2 | (320,8 — 321,2) |
| Colombia | 310 | ±0,0 | (310,0 — 310,0) |
| Establecimientos educativos oficiales urbanos de Cundinamarca | 308 | ±0,2 | (307,8 — 308,2) |
| Establecimientos educativos oficiales rurales de Cundinamarca | 311 | ±0,3 | (310,7 — 311,3) |
| Establecimientos educativos privados de Cundinamarca | 360 | ±0,3 | (359,7 — 360,3) |
| Establecimientos educativos de nivel socioeconómico (NSE) 1 de Cundinamarca | 316 | ±0,7 | (315,3 — 316,7) |
| Establecimientos educativos de nivel socioeconómico (NSE) 2 de Cundinamarca | 308 | ±0,2 | (307,8 — 308,2) |
| Establecimientos educativos de nivel socioeconómico (NSE) 3 de Cundinamarca | 334 | ±0,4 | (333,6 — 334,4) |
| Establecimientos educativos de nivel socioeconómico (NSE) 4 de Cundinamarca | 369 | ±0,4 | (368,6 — 369,4) |

Figura 6 Resultados de grado tercero en el área de lenguaje (ICFES, 2017)

En el tercer ítem, se observa que el puntaje de la institución en promedio fue de 285 puntos, a nivel Cundinamarca 321 y a nivel Colombia 310. Es importante desde los primeros grados ciclo I trabajar la lectura de forma motivacional, por placer brindando un margen de aprendizajes esperados para cada nivel del ciclo (Ministerio de Educación Nacional, 2006) cuyo nivel de valoración se refleje en procesos de retroalimentación continua, lo cual implica también adecuar los ambientes para que sean alfabetizadores, que faciliten la comprensión de lectura, transversal a todas las áreas, basados en el reconocimiento de la estructura e intención comunicativa de los diferentes portadores de texto más que en contenidos o temas a recordar.

En relación con lo anterior, la institución debe establecer metas para bajar esos niveles de insuficiente, En búsqueda de alcanzar migración de un nivel al siguiente y en procura de mejorar esos niveles de comprensión necesarios para los estudiantes en la solución de las situaciones de la cotidianidad y de hacer su proyecto de vida, para el cual la lectura es una herramienta para aprender a aprender como lo afirma Solé (1992).



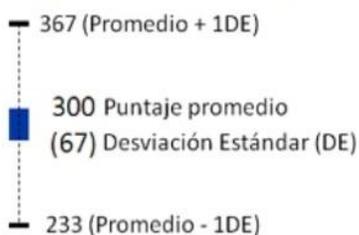
Establecimiento educativo: INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL LA PRADERA

Código DANE: 225769060580

Fecha de actualización de datos: Lunes 12 de marzo 2018

Resultados de grado tercer en el área de lenguaje

Para interpretar la información contenida en los siguientes gráficos tenga en cuenta el siguiente ejemplo:



La información debe leerse de la siguiente manera: el puntaje promedio en esta prueba, para este grado, es 300 puntos y la desviación estándar (DE) es 67. Esto quiere decir que aproximadamente el 68% de los estudiantes obtiene resultados entre 233 (promedio - 1DE) y 367 puntos (promedio + 1DE).

Lectura de resultados

El puntaje promedio de su establecimiento educativo es:

- Inferior al puntaje promedio de los establecimientos educativos de la entidad territorial certificada donde está ubicado.
- Similar al puntaje promedio de los establecimientos educativos de Colombia.
- Inferior al puntaje promedio de los establecimientos educativos oficiales urbanos de la entidad territorial certificada donde está ubicado.
- Inferior al puntaje promedio de los establecimientos educativos oficiales rurales de la entidad territorial certificada donde está ubicado.
- Inferior al puntaje promedio de los establecimientos educativos no oficiales de la entidad territorial certificada donde está ubicado.
- Inferior al puntaje promedio de los establecimientos educativos de nivel socioeconómico (NSE) 1 de la entidad territorial certificada donde está ubicado.
- Inferior al puntaje promedio de los establecimientos educativos de nivel socioeconómico (NSE) 2 de la entidad territorial certificada donde está ubicado.
- Inferior al puntaje promedio de los establecimientos educativos de nivel socioeconómico (NSE) 3 de la entidad territorial certificada donde está ubicado.

Copyright 2013 ICFES - Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - Todos los derechos reservados
Calle 17 No. 3-40 Bogotá, D.C., Colombia | PBX. 3387338 | Línea gratuita nacional 018000-110858

Figura 7 Interpretación resultados de grado tercero área de lenguaje. (ICFES, 2017)

Finalmente, en la imagen 2, se observan resultados específicos frente a la prueba realizada, donde como se ha mencionado anteriormente la IED La Pradera se encuentra en el nivel inferior en casi todos los ítems comparados con otros establecimientos a nivel departamental y nacional. Al respecto, con el Programa Todos Aprender del Ministerio de Educación (PTA), las instituciones han buscado implementar estrategias de mejora, tras analizar resultados y elaboración de diagnósticos sobre cómo están las instituciones en las habilidades de lenguaje, tal es el caso de esta institución donde en uno de los ejercicios de talleres realizados en semana institucional con el apoyo de la tutora del PTA en el año 2017 se hizo un análisis de los resultados de las pruebas saber del grado tercero en el área de lenguaje el cual arrojó los siguientes resultados IED La Pradera (2017 Acta PTA, Reposa en coordinación académica):

- Los estudiantes no proponen el desarrollo de un texto a partir de las especificaciones del tema
- Los estudiantes no comprenden los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular.
- Los estudiantes no prevén el plan textual, organización de ideas, tipo textual y estrategias discursivas atendiendo a las necesidades de la producción, en un texto comunicativo particular
- Los estudiantes no seleccionan líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito.
- El estudiante no da cuenta de la organización micro y superestructura que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión
- Los estudiantes no identifican la estructura explícita del texto (silueta textual)
- Los estudiantes no identifican la estructura implícita del texto

- Los estudiantes no recuperan información implícita en el contenido del texto
- Los estudiantes no recuperan información explícita en el contenido del texto, no prevén organización de ideas tipo textual, es evidente que si el niño no comprende la estructura de la lectura se va a dificultar el proceso de escritura.
- Los estudiantes no comparan textos de diferente formato ni finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido. IED La Pradera. (2017) Acta Programa Todos Aprender. Recuperado de la coordinación académica institucional.

Dicha información se organizó en una matriz de Excel donde se tomaron como referencia resultados de las pruebas saber de años anteriores. (Ver Anexo 1); al comparar estos resultados y el análisis previo de pruebas saber se evidencia la necesidad de idear una estrategia pedagógica que permita desarrollar habilidades de lectura y escritura como la comprensión, ya que estas habilidades son fundamentales para el desarrollo armónico del niño en todas las áreas y en especial para la vida.

Ante dichos resultados la institución ha desarrollado diferentes alternativas para mejorar los niveles de desempeño de sus educandos que consisten en encuentros pedagógicos donde se realizan capacitaciones y talleres en pro de la reestructuración y mejoramiento del currículo buscando apuntarle a cubrir necesidades e intereses de los estudiantes para contribuir al mejoramiento de los resultados de estas pruebas.

Dichas condiciones conllevan en la docente investigadora el cuestionamiento frente a las acciones que debe desarrollar en su práctica de enseñanza que le permitan mejorar los desempeños de sus estudiantes. Uno de ellos en realizar el análisis del contexto de enseñanza y

aprendizaje que para caracterizar de manera profunda el entorno y las condiciones que median el aprendizaje y las prácticas de enseñanza que deben desarrollarse en el aula.

Análisis de Contextos

El conocimiento del contexto en el cual se encuentra la institución y se desempeña la docente, permite reconocer los marcos de referencia, las necesidades y potencialidades que llevan a la toma de decisiones con respecto a las prácticas de enseñanza a desarrollar en el aula a la vez que reflexiona sobre su quehacer en pro de su transformación y mejora. Razón por la cual a continuación se describen las condiciones del mismo a la luz de Bronfenbrenner (1971) “al referirse a la ecología del medio social se concibe como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente” (p. 166). Es decir, como un proceso evolutivo al cual se le debe apuntar para lograr un desarrollo infantil enfocado en la interrelación con el medio que los rodea.

El autor plantea los siguientes niveles de interrelación:

- El nivel interno: es el contexto inmediato de la persona (casa, hogar).
- Segundo nivel: relaciones que puedan existir según la necesidad de la persona (escuela, hogar).
- Tercer nivel: se basa en la hipótesis de que las acciones del sujeto son tomadas por factores externos a él o ella (manejar, tráfico). Bronfenbrenner (1971)

Así mismo Bronfenbrenner (1971). Resume las diferentes estructuras del ambiente como se detalla a continuación:

- Microsistema: relación entre las personas del mismo entorno.
- Mesosistema: relación de la persona con varios entornos.

- Exosistema: interconexiones que se dan entre los ambientes donde no esta presente el sujeto, pero lo afecta.
- Macrosistema: serie de sistemas complejos de una cultura o subcultura.

En este sentido a continuación se presenta el análisis de contextos donde se desarrolla la presente investigación:

Macro contexto legal

En relación con la necesidad e importancia de desarrollar competencias comunicativas en los niños para la vida, los lineamientos pedagógicos del Ministerio de Educación Nacional (2013), menciona que para potenciar la dimensión comunicativa se debe establecer como eje de trabajo pedagógico la realización de experiencias vivenciales desde actividades sencillas como contar historias con los dedos de la mano, hacer rondas, declamar poesía, todo esto con el fin de subsanar las carencias lingüísticas y comunicativas durante los primeros años ya que esto afecta la calidad del aprendizaje e incide en el desarrollo del pensamiento, por ello los lineamientos pedagógicos, declaran a la literatura como pilar de la educación inicial: “Las experiencias como lectores, resultara crucial para el desarrollo emocional y cognitivo y ofrecerá bases para acercarse a la lengua escrita” (pág.76), por ello el rol de los maestros debe centrarse en brindar oportunidades de aprendizaje que permitan al niño descubrir el mundo que lo rodea. En el ciclo inicial, los niños comienzan a mostrar interés sobre el lenguaje escrito, se entiende que este es un proceso de educación formal, sin embargo, sus raíces y la base de su aprendizaje están en las experiencias vividas con relación al lenguaje durante la primera infancia (Lineamiento Pedagógico, 2013).

Por otro lado, Los Estándares Básicos de Competencias para el Lenguaje (2006) señalan que la capacidad que el lenguaje les brinda a los seres humanos es la posibilidad de comunicarse

para compartir con otros emociones, ideas, desarrollando habilidades para la vida y comprendiendo diferentes significados que le permitan interactuar con los demás y con el mundo que los rodea.

Contexto local

El municipio de Subachoque se encuentra ubicado en la provincia denominada Sabana de Occidente, limita al oriente con Tabio, al nororiente con Zipaquirá, al noroccidente con Supatá, al norte con Pacho, al occidente con San Francisco, al sur con Madrid, al suroriente con Tenjo y al suroccidente con el Rosal. La Pradera es un corregimiento del municipio de Subachoque, localizado a 9 km del casco urbano principal; se extiende a un máximo de 10 Manzanas. Allí viven un promedio de 200 familias según datos recientes de la alcaldía local (2017). La sede principal de bachillerato, así como la de primaria de La IED La Pradera, se encuentran ubicadas en el casco urbano de este corregimiento, además cuenta con cinco sedes rurales localizadas en las veredas de Cascajal, El Tobal, Rincón Santo, El Guamal y La Unión (PEI, 2017), lo cual da cuenta de la amplitud del espacio rural, agrícola ganadero, versus el reducido espacio urbanizado.

Algunas actividades que dan cuenta del devenir social y cultural de la comunidad son las Fiestas Taurinas que a principios de enero se celebran con festividades en las que la tauromaquia funciona como eje convocador de propios y turistas alrededor del corregimiento. Se puede acotar que, en el transcurso del año, tiempo que ha estado la docente investigadora presente en esta zona, el nivel de visitantes ha incrementado, pues suele ser un lugar en el que los ciclistas llegan por el atractivo de los paisajes y el reto de sus carreteras, actividades de las cuales solo el 5% de los niños asiste debido al gasto económico.

La Ferrería, patrimonio cultural en la cual aún se conservan vestigios arquitectónicos de lo que solía ser la primera ferrería oficial del país, construida a finales del siglo XIX por un inversionista alemán en sociedad con el gobierno de la época. Los túneles subterráneos, las chimeneas en piedra, y las historias que rodean estas edificaciones, también son un elemento que atrae a las personas que frecuentan el municipio. Este espacio actualmente es utilizado para las actividades culturales, torneos de fútbol y como parque recreativo para los niños.

El microfútbol y tejo son las principales actividades deportivas que se practican, la primera de ellas por los hombres y mujeres adultos de la comunidad, aunque los jóvenes se inician a tempranas edades en éstas y todo lo que esto implica, es decir la interacción social, el alcohol y las riñas ocasionales. Por otro lado, el microfútbol se constituye como la actividad favorita de los jóvenes, siendo éste practicado tanto en las diferentes sedes escolares, como en los escenarios deportivos del corregimiento, así mismo el municipio en cabeza de la alcaldía municipal organiza torneos para promover estas interacciones deportivas entre comunidades, donde los niños participan en el acompañamiento a los adultos. Esto se hace evidente en las encuestas realizadas a padres donde en el minuto 3 una mamá de un estudiante de grado 2, narra acerca de las actividades culturales y de recreación que se viven en la vereda.

Meso Contexto

En este apartado se expondrán las condiciones de la institución educativa IED La Pradera y el contexto familiar de los estudiantes con los cuales se realiza la presente investigación, comprendiendo que el mesocontexto definido por (Bronfenbrenner, 1971; citado por Pérez, 2004, p.169) como “complejo de interconexiones entre los diferentes entornos en los que la persona en participa realmente”.

Contexto institucional. La IED La Pradera se encuentra ubicada en el corregimiento que lleva el mismo nombre. Es una institución rural que cuenta con 396 estudiantes, rector,

coordinadora, secretaria, un cuerpo docente de 27 profesores, 18 en la Sede A, 5 en la Sede B, y el resto distribuido en las sedes rurales. La sede Cascajal es el centro de investigación de la docente. (Proyecto Pedagógico Institucional PEI, 2017)

- En adelante se mencionan los aspectos fundamentales sobre los cuales se estructura la labor académica de la institución y aspectos necesarios a considerar en el desarrollo del proyecto investigativo. El PEI de la IED La Pradera el énfasis es oralidad, lectura y escritura para la vida, el cual pretende que, “implementando estrategias pedagógicas enmarcadas en el aprendizaje significativo, se constituyan jóvenes integrales con una formación académica acorde con las necesidades de su entorno, capaces de construir un proyecto de vida con sentido humano y responsabilidad social”. (PEI, 2017, p.5).
- Así mismo, el trabajo académico de la institución atiende la propuesta gubernamental en Estándares curriculares (2006), DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje 2006), desde allí surgen las directrices y se apoya el trabajo de planeación y enseñanza en las siguientes áreas: lenguaje, matemáticas y ciencias integradas, brindando un espectro sobre el cual la institución se mueve. Esto se evidencia en las planeaciones de aula denominadas rutas pedagógicas que consolidan tanto el modelo pedagógico (aprendizaje significativo) como las políticas de educación nacionales y departamentales. (Ver anexo 2)

En esta misma línea, se plantean aspectos como el horizonte institucional donde se proyecta una visión al 2019 como una institución educativa de carácter público, autónoma, incluyente, líder en la región en procesos educativos de niños, jóvenes y adultos. Y una misión orientada a que la IED La Pradera, eduque integralmente a niños, jóvenes y adultos, fortalezca relaciones familiares y busque formar ciudadanos con responsabilidad y compromiso social que adquieran el propósito de mejorar las condiciones de vida personal y de su entorno. (PEI, 2017)

De allí se evidencia que el propósito de la institución es de carácter holístico, pues apunta a una educación integral desde los aspectos académicos y humanos. Teniendo en cuenta lo anterior se observa que existe una contradicción de la práctica de enseñanza de la docente investigadora y dicho lineamiento ya que como se expone en el contexto de aula, aún se encuentra centrada en el desarrollo de planas, transcripciones de tablero y de libro más que en ejercicios que fomenten la construcción del conocimiento.

En la sede, centro de la investigación, se cuenta con recursos como: dos parques, una cancha de microfútbol, un aula múltiple en la cual los niños disponen de instrumentos musicales, disfraces y tarima, sala de sistemas con programas de investigación como Encarta, sin embargo no existe acceso a internet, por otra parte se encuentra una biblioteca adecuada por las dos docentes de la sede con los libros que han reposado en la institución a lo largo de los años, así mismo en el aula se encuentra adecuado un espacio de portadores de texto de libre acceso para los niños.

Contexto Familiar. El análisis de las familias de los niños del aula multigrado en la cual se evidencia la transformación de la práctica de enseñanza, se realiza mediante la encuesta de contexto familiar para la presente investigación. Dentro de las familias que habitan el corregimiento, es importante señalar que existe un 70% de ellas que son oriundas de la región; mientras que, por otra parte, existe un grupo importante que ha llegado a la zona en busca de oportunidades laborales, se emplean como cuidadores de fincas dependiendo de la temporada de cultivos que esté en apogeo, tal es el caso del grupo de la docente investigadora donde se encuentran familias oriundas de municipios como Rosal, Sesquilé, Mosquera y Bogotá.

Por consiguiente, se entiende que la principal actividad económica de estas familias está en el sector agrícola, bien sea al cuidado de una finca el 65%, o como propietarios independientes

el 30% y en un porcentaje bajo del 5%, los padres y madres se desempeñan en rubros como la floricultura, como se evidencia en las gráficas 6 y 7

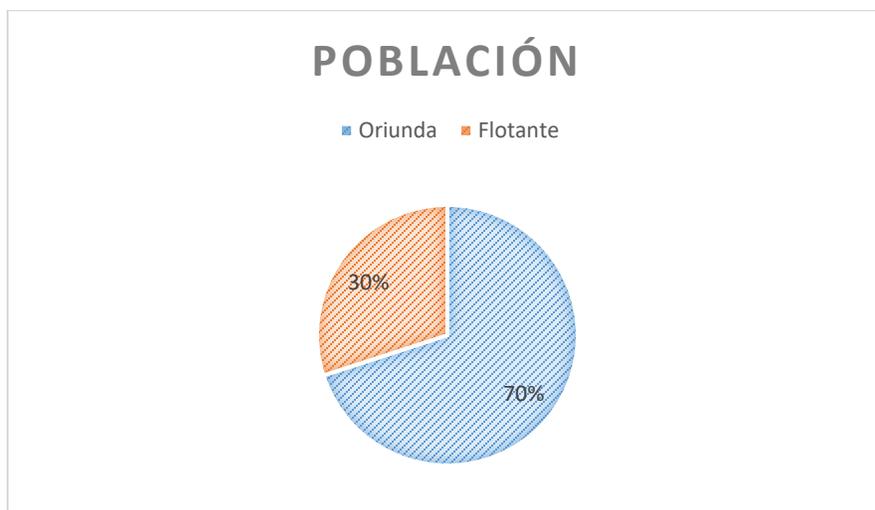


Figura 8 Origen Población (Elaboración propia a partir del Formato contexto familiar)

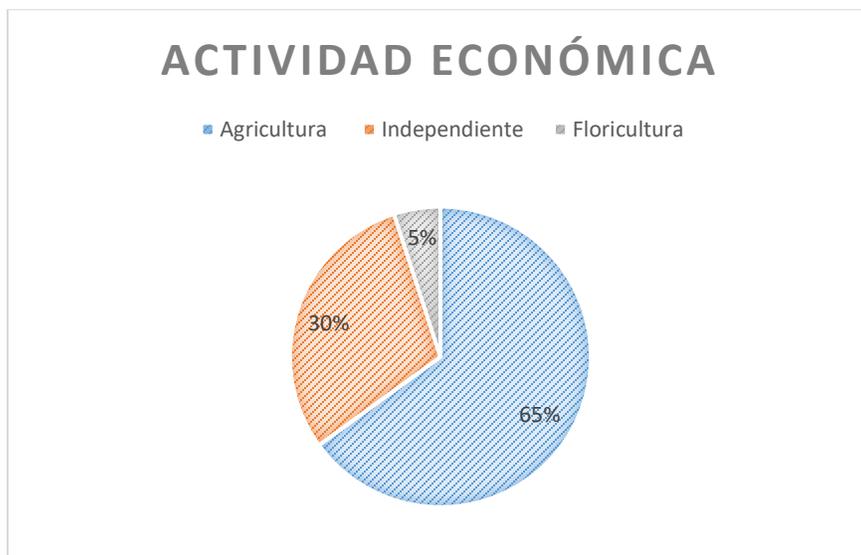


Figura 9 Actividad económica población. (Elaboración propia a partir del Formato contexto familiar)

Los hogares del sector son reconstruidos a partir de familias monoparentales, niños y niñas en restitución de derechos con los abuelos y tíos, convivencia bajo el esquema de unión libre. En una misma casa habitan más de cuatro personas, en construcciones con un promedio de dos

habitaciones en obra gris o negra, viviendas netamente rurales. (Esto se evidencia en audio de encuesta oral realizada a las familias).

Según el instrumento de caracterización del contexto familiar diseñado por Guzmán, Chocontá y González (2017, ver anexo 3) los niños del aula tienen las siguientes características:

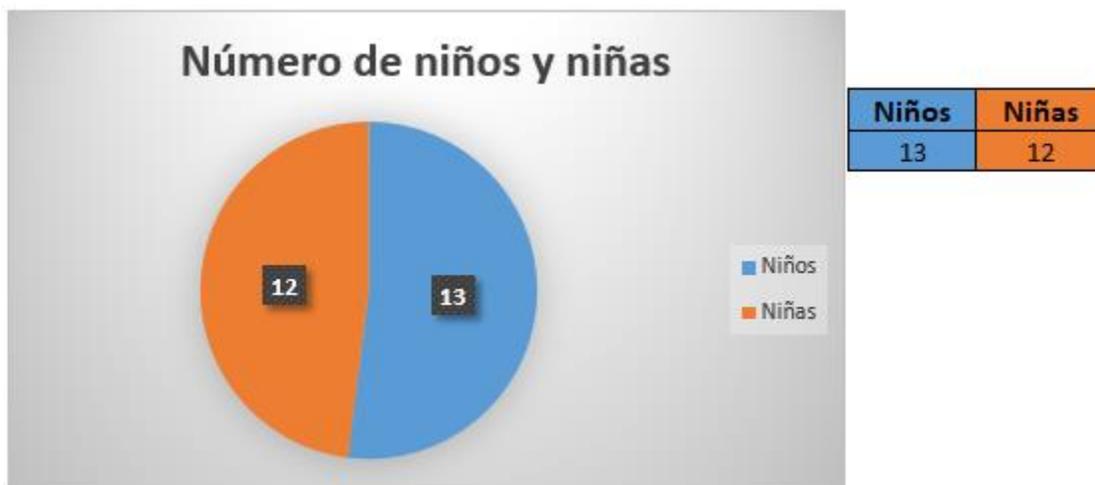


Figura 10 Cantidad de niños en aula. (Elaboración propia a partir del Formato contexto familiar)



Figura 11 Cantidad de estudiantes aula multigrado. (Elaboración propia a partir del Formato contexto familiar)

En las gráficas 8 y 9 se evidencia que el aula corresponde a un aula multigrado con niños del ciclo 1, donde la mayoría de los niños se encuentran en el grado 2, distribuidos de manera

equitativa entre niños y niñas todos procedentes de la zona rural. La mayoría de las cuales proceden de familia monoparental madre o padre cabeza de hogar. Gráfica número 10



Figura 12 Información con quien viven los niños. (Elaboración propia a partir del Formato contexto familiar)

En la mayoría de las familias, como se observa en la gráfica 10, los estudiantes están a cargo de la madre y solo 9 con ambos padres, esto da cuenta de una ruptura en la constitución tradicional de la familia.



Figura 13 Situación laboral familias. (Elaboración propia a partir del Formato contexto familiar)



Figura 14 Nivel educativo familias. (Elaboración propia a partir del Formato contexto familiar)

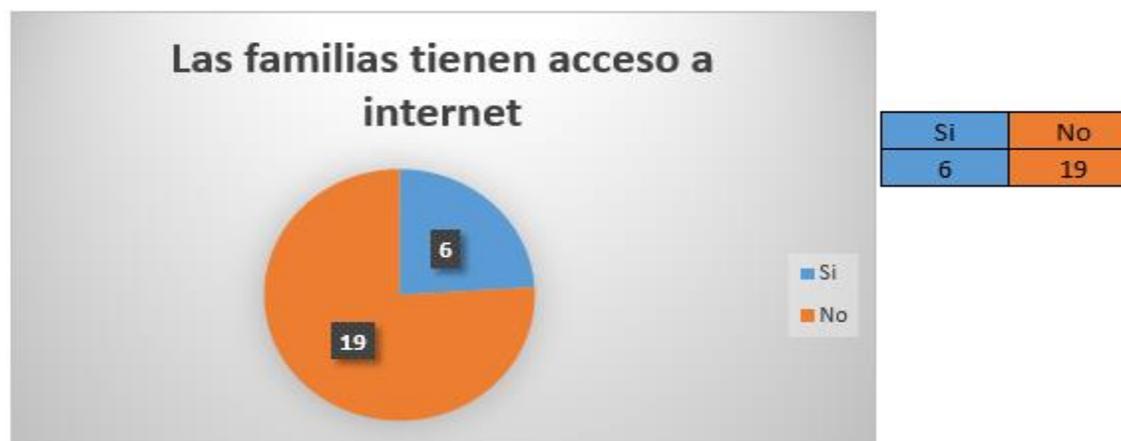


Figura 15 Acceso de las familias a internet. (Elaboración propia a partir del Formato contexto familiar)

En la mayoría de los hogares por lo menos uno de los padres se encuentra vinculados laboralmente, lo cual restringe el tiempo de acompañamiento a los niños en las actividades académicas asignadas para la casa o implican que las deleguen a hermanos, abuelos o cuidadores. Por otra parte, el nivel educativo de quien apoya dichas actividades se encuentra en los niveles de primaria y bachillerato como se observa en la gráfica 12, 13 de las 25 familias tienen estudios secundarios, por lo que se puede inferir que tienen la capacidad de aportar conocimiento y acompañamiento facilitando el proceso de alfabetización inicial. En este sentido según Guzmán “es importante que las instituciones diseñen estrategias para vincular a la familia

y para crear espacios de prácticas de lectura en los procesos formativos de sus hijos”. (2014, p. 4)

Aproximadamente el 25% de las familias cuenta con acceso a internet para facilitar dicho acompañamiento, como se evidencia en la gráfica 13.

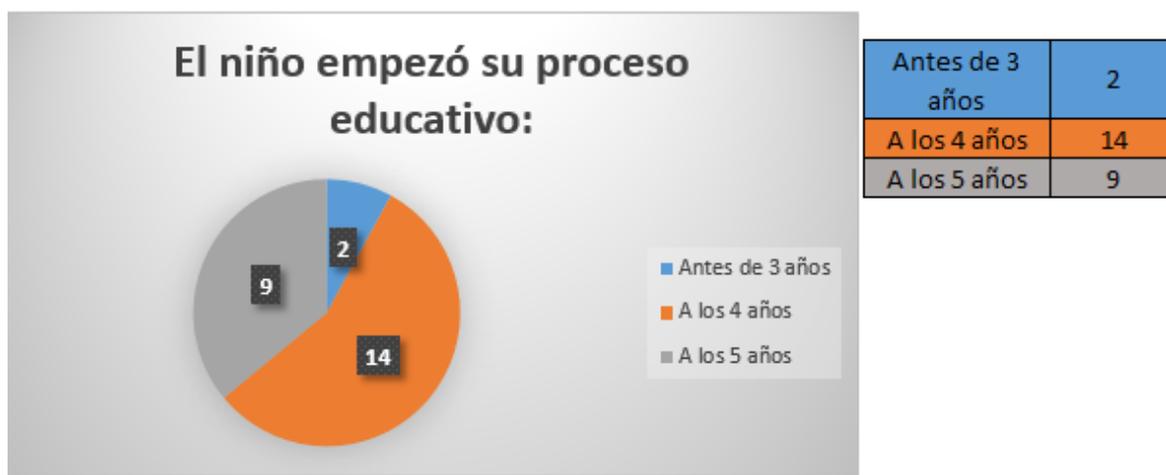


Figura 16 Edad que el niño inició su proceso educativo. (Elaboración propia a partir del Formato contexto familiar)

En el entorno se observa que los niños y niñas tienen poco acceso a contextos letrados ya que cerca solo hay dos tiendas, en su mayoría se observa cultivos, zonas verdes y paisajes carentes de letreros, así mismo no hay acceso a una biblioteca cercana ya que solo hay dos y se encuentran en el casco urbano del municipio a unos cuarenta y cinco minutos en carro esto si se tiene la facilidad de un carro particular, ya que, el transporte público es más demorado y pasa a unas horas determinadas. El día de mercado es el martes y no se hace en el municipio si no en el municipio de Facatativá, esto hace que muy pocos lleven a los niños por no incurrir en gastos adicionales.

La familia es considerada la precursora de formación de valores, actitudes y aptitudes en los niños, por ello toman un papel importante en la construcción de conocimientos y significado del mundo, es importante “garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión” (Código de la Infancia y la Adolescencia, ley 1098, 2006, p. 9) Al ingresar a una comunidad educativa debe establecerse una relación de corresponsabilidad, en la que la familia aporte experiencias y actividades que faciliten la promoción de la lectura, escritura y la oralidad desde el hogar.

Finalmente, la encuesta desarrollada refleja que la mayoría de los niños inició su proceso de escolarización a los 4 años y 9 de ellos evidencian su primera experiencia escolar, por lo cual se cuenta con un grupo heterogéneo. (ver anexo 3)

Análisis de Oralidad, Lectura y Escritura. A partir de la caracterización de conductas alfabetizadoras en familia diseñada por Guzmán y colaboradoras. (2017) (Ver anexo 4), aplicada a las familias del aula multigrado de la sede vereda Cascajal del colegio IED La Pradera, se establece que es una población diversa puesto que se encuentran niños, niñas y familias de diferentes grupos etarios, estilos de crianza, aprendizajes y habilidades diferentes.

Se diligenció el formato de caracterización familiar por 18 de las 21 familias porque en el momento de aplicación del cuestionario no asistieron 3 familias por calamidad familiar. Se obtienen los siguientes resultados:

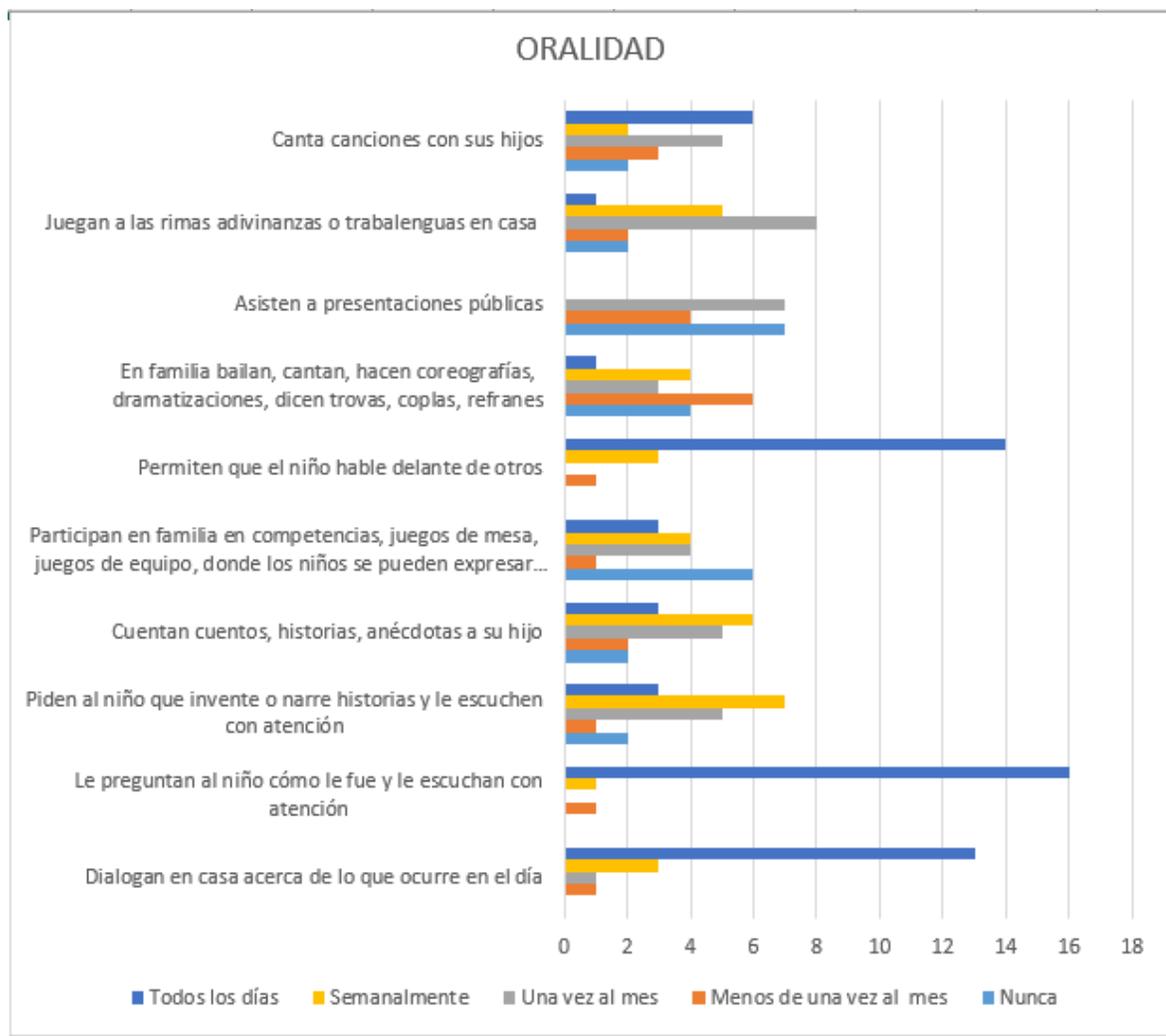


Figura 17 Conductas alfabetizadoras de oralidad. (Elaboración propia)

Oralidad. El 72% de las familias manifiestan que todos los días dialogan en casa acerca de lo que ocurre en el día, el 17% lo hacen semanalmente y el 6% una vez al mes. El 89% de las familias le preguntan al niño cómo le fue y le escuchan con atención todos los días, los demás lo hacen semanalmente. Este acompañamiento familiar y los momentos de diálogo entre padres e hijos facilitan la adquisición del lenguaje, lo cual enriquece el vocabulario.

El 17% de las familias manifiestan que todos los días piden al niño que invente o narre historias y le escuchan con atención, el 39% semanalmente, el 28% una vez al mes, el 11% menos de una vez al mes y el 11% nunca; el 17% de las familias manifiesta que cuentan cuentos,

historias, anécdotas a su hijo todos los días, el 33% semanalmente, el 28% una vez al mes, el 11% menos de una vez al mes y el 11% nunca. Esto implica la necesidad de que las familias rodeen a sus hijos de ambientes alfabetizados generando experiencias de interacción con el lenguaje. Esto sugirió realizar en el aula actividades con niños y familias que permitan dar a conocer los usos sociales de portadores de texto y las posibilidades de interacción que se pueden dar con estos recursos. Se hace referencia a los portadores de texto a todo aquel material escrito (diarios, libros, enciclopedias)

El 17% de las familias responden que todos los días participan en familia en competencias, juegos de mesa, juegos de equipo, en los que los niños se pueden expresar con tranquilidad, el 22% semanalmente, el 6% menos de una vez al mes y el 33% nunca ha participado; el 78% permiten que el niño hable delante de otros evidenciándose que en el hogar se comparten experiencias en las que se tiene la disposición por parte de los padres de familia para aportar al conocimiento del mundo que los rodea. El 6% de los encuestados manifiesta que en familia bailan, cantan, hacen coreografías, dramatizaciones, dicen trovas, coplas, refranes todos los días, el 22% semanalmente, el 17% una vez al mes, el 33% menos de una vez al mes y el 22% nunca; el 39% de las familias manifiestan que asisten a presentaciones públicas una vez al mes, el 22% menos de una vez al mes; el 0% semanalmente y todos los días, y el 39% nunca. Esta información se aprovechó incluyendo actividades dentro de la estrategia pedagógica que puedan realizarse con la familia.

El 11% de los encuestados expresan que nunca juegan a las rimas, adivinanzas o trabalenguas en casa, el 44% una vez al mes, el 6% todos los días, otro 28% semanalmente y el 11% menos de una vez al mes; el 33% de las familias Cantan canciones con sus hijos todos los días, el 11% semanalmente, el 28% una vez al mes, el 17% menos de una vez al mes y otro 11%

nunca. Esto influye en la oralidad ya que no se contribuye a la construcción del lenguaje. Por ello en el aula se planearon actividades que fortalecieran este uso de la lengua de forma divertida, en la que se invitaba al niño a participar oralmente.

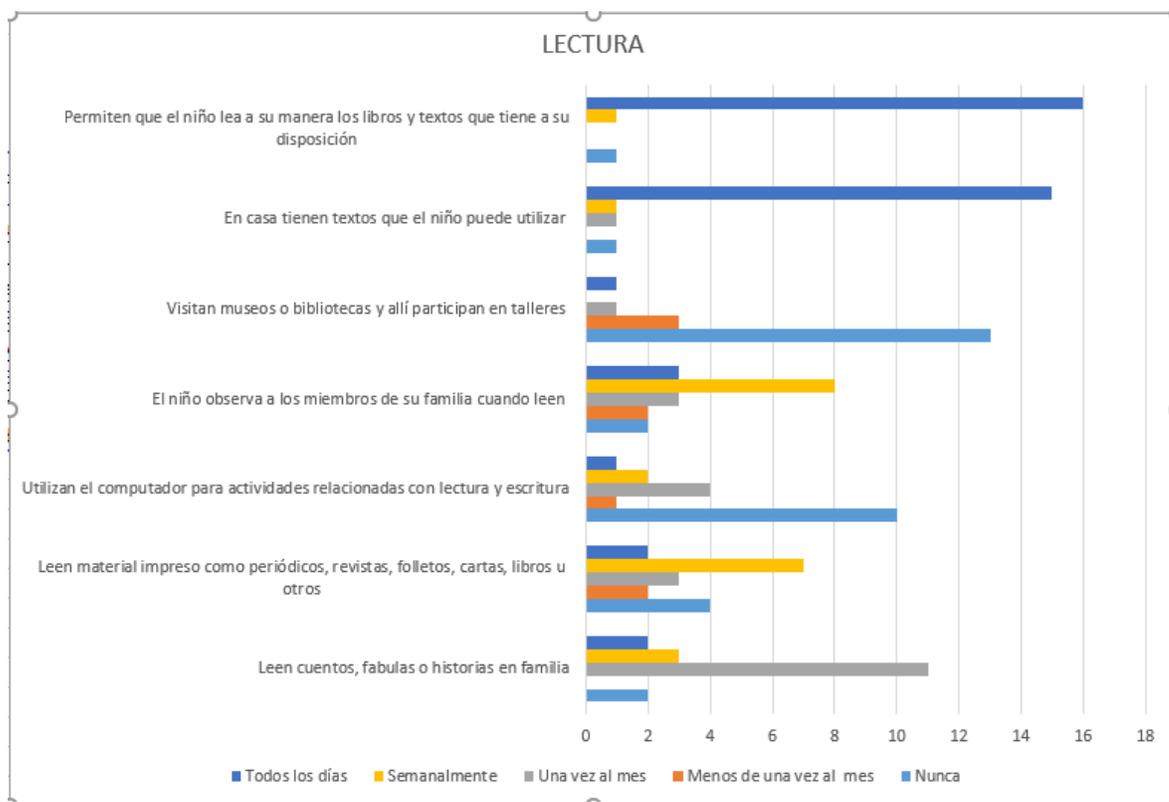


Figura 18 Conductas alfabetizadoras de lectura. (Elaboración propia)

Lectura. El 61% de las familias encuestadas leen cuentos, fábulas o historias en familia una vez al mes, el 0% menos de una vez al mes, el 11% todos los días y el 17% semanalmente, evidenciándose poca práctica de lectura en voz alta, lo que obstaculiza el enriquecimiento del vocabulario en especial de uso fuera de la cotidianidad y el ejercicio de la comprensión.

El 39% de las familias encuestadas manifestaron semanalmente leen material impreso como periódicos, revistas, folletos, cartas, libros u otros; el 11% lo hace todos los días, el 17% una vez al mes, el 11% menos de una vez al mes y el 22% nunca leen material impreso; el 56%

de las familias encuestadas afirmaron que nunca utilizan el computador para actividades relacionadas con lecturas y escritura, el 11% lo hace semanalmente, el 22% una vez al mes y el 6% menos de una vez al mes; el 44% de las familias manifiestan que el niño observa a los miembros de su familia cuando leen semanalmente, el 17% todos los días, el 17% una vez al mes, el 11% menos de una vez al mes y otro 11% nunca los han visto; el 72% de las familias encuestadas nunca visitan museos o bibliotecas ni participan en talleres, el 17% menos de una vez al mes y el 6% una vez al mes; el 83% de las familias manifiesta que todos los días en casa tienen textos que el niño puede utilizar, el 6% semanalmente y otro 6% , nunca; el 89% de las familias encuestadas argumentan que todos los días permiten que el niño lea a su manera los libros y textos que tiene a su disposición, el 6% semanalmente y el 6% nunca, por consiguiente se infirió que se debían generar más espacios y encuentros que mostraran a los niños la utilidad de la lectura y escritura en el mundo real para facilitar la alfabetización inicial, con el uso de portadores de texto. Aunque en el último ítem se evidencia la iniciativa de los niños por acercarse a la lectura, se consideró necesario el apoyo de los padres en este proceso.

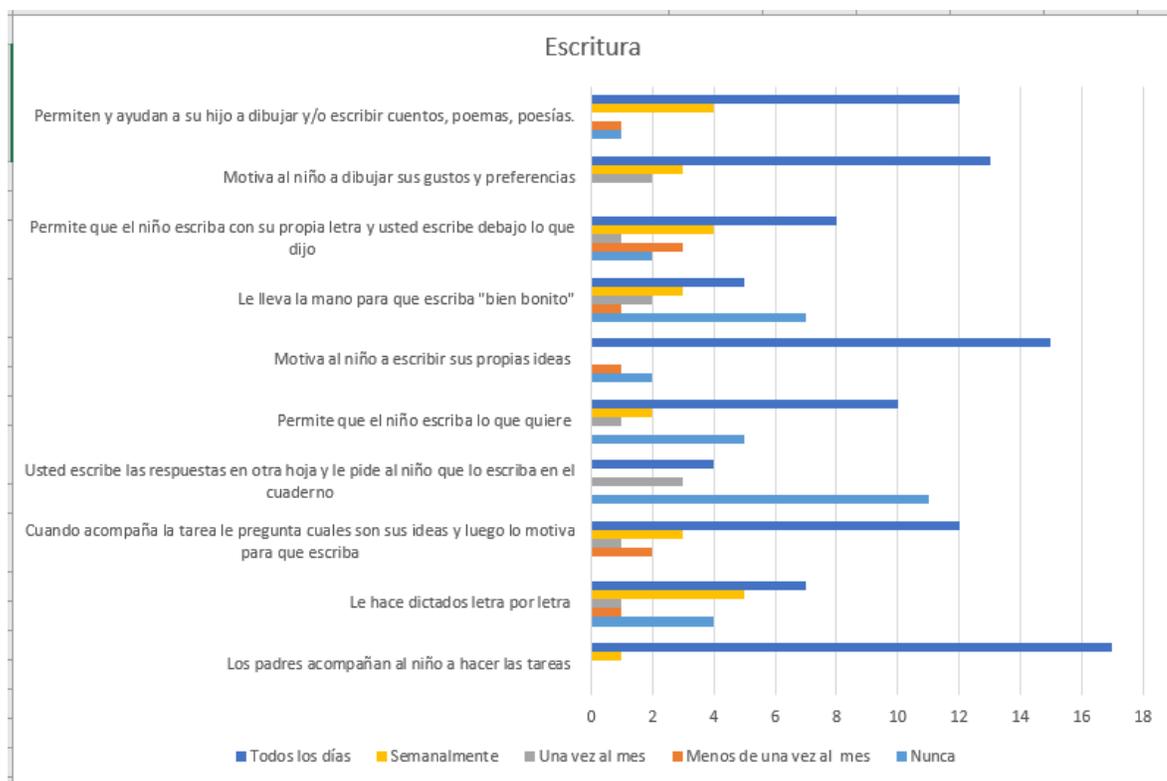


Figura 19 Conductas alfabetizadoras de escritura. (Elaboración propia)

Escritura. El 94% de las familias encuestadas manifestó que todos los días los padres acompañan al niño a hacer tareas y el 6% lo hace semanalmente; el 39% de las familias encuestadas afirmaron que todos los días le hacen dictados letra por letra a los niños, el 28% semanalmente, el 6% menos de una vez al mes, otro 6% una vez al mes y el 22% dice que nunca les hacen dictados; el 67% de las familias afirmó que todos los días cuando acompañan la tarea le preguntan al niño cuáles son sus ideas y luego lo motivan para que escriba, otro 11% lo hace menos de una vez al mes, un 17% semanalmente, y el 6% una vez al mes; el 61% de las familias encuestadas dijeron que nunca escriben las respuestas en otra hoja, ni le piden al niño que lo escriba en el cuaderno, el 17% lo hace una vez al mes y el 22% lo hace todos los días; el 56% de las familias encuestadas expresan que todos los días permiten que el niño escriba lo que quiera, el 11% semanalmente, el 6% una vez al mes y el 8% no lo hace nunca; el 83% de las familias encuestadas manifiesta que todos los días motivan al niño a escribir sus propias ideas, el 6% lo

hace menos de una vez al mes y el 11% nunca lo hace; el 28% de las familias encuestadas manifiesta que todos los días le llevan la mano al niño para que escriba “bien bonito”, el 17% lo hace semanalmente, el 11% una vez al mes, el 39% nunca y un 6% menos de una vez al mes; el 44% de las familias encuestadas manifiestan que todos los días permiten que el niño escriba con su propia letra y escribe debajo lo que dice el niño, el 17% lo hace menos de una vez al mes, el 6% una vez al mes, un 22% semanalmente y el 11% nunca lo hace; el 72% de las familias encuestadas todos los días motivan al niño a dibujar sus gustos y preferencias, el 17% lo hace semanalmente y el 11% una vez al mes; el 67% de las familias encuestadas afirmaron que todos los días permiten y ayudan a su hijo a dibujar y/o escribir cuentos, poemas, poesías, un 22% lo hace semanalmente, un 6% menos de una vez al mes e igualmente un 6% manifiesta que nunca lo hace. Esto implicó para el trabajo del aula el diseño de una estrategia pedagógica que permitiera facilitar la alfabetización inicial, en la que el niño escribiera textos espontáneos sin recurrir a métodos tradicionales como las planas o dictados.

Contexto de Aula. La docente investigadora labora actualmente en la IED La Pradera, específicamente en la sede rural vereda Cascajal en los niveles cero, primero y segundo con veinticinco estudiantes. El grupo se encuentra compuesto por 12 niñas y 13 niños de edades entre los 4 años a los 8 años, es un aula multigrado con 8 niños de grado 0, 4 niños de 1 y 13 niños de grado 2.

La docente es licenciada en Lengua Castellana con énfasis en comunicación, la cual empezó a laborar hace diez años con niños de dos a cinco años, pasando por diferentes modalidades de educación inicial como: Hogares Comunitarios de Bienestar HCB, Centro de Desarrollo Infantil CDI y finalmente Hogar Infantil HI donde inicio su proceso de cualificación a

través de la maestría de lo cual encontró que las características de su práctica fueron transformadas, ya que, las concepciones de lectura, oralidad y escritura anteriores estaban enmarcadas en una enseñanza con procesos memorísticos, de repetición sin procesos de reflexión, actualmente se le permite al niño explorar dentro del aula su aprendizaje y comprensión del mundo que lo rodea. Esta reflexión se amplía en el ciclo de reflexión 1

Valoración del desarrollo de los niños en relación con la lectura y escritura. Con el objeto de identificar el nivel de desarrollo de los niños en relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura se realizaron las siguientes actividades que se analizan a la luz de la rúbrica diseñada (ver anexo 5) con el objeto de especificar las necesidades, oportunidades de mejora e intereses, en relación con dichas habilidades.

1. Lectura de imágenes

Objetivo: Realizar lectura de imágenes para la creación de historias y narración de las mismas de forma oral.

Metodología: La docente investigadora entrega a cada niño una lámina con diferentes imágenes, les pide que la observen y hagan una lectura de las mismas. Da cinco minutos para observarlas y pensar lo que van a argumentar, finalmente en orden cada uno participa.

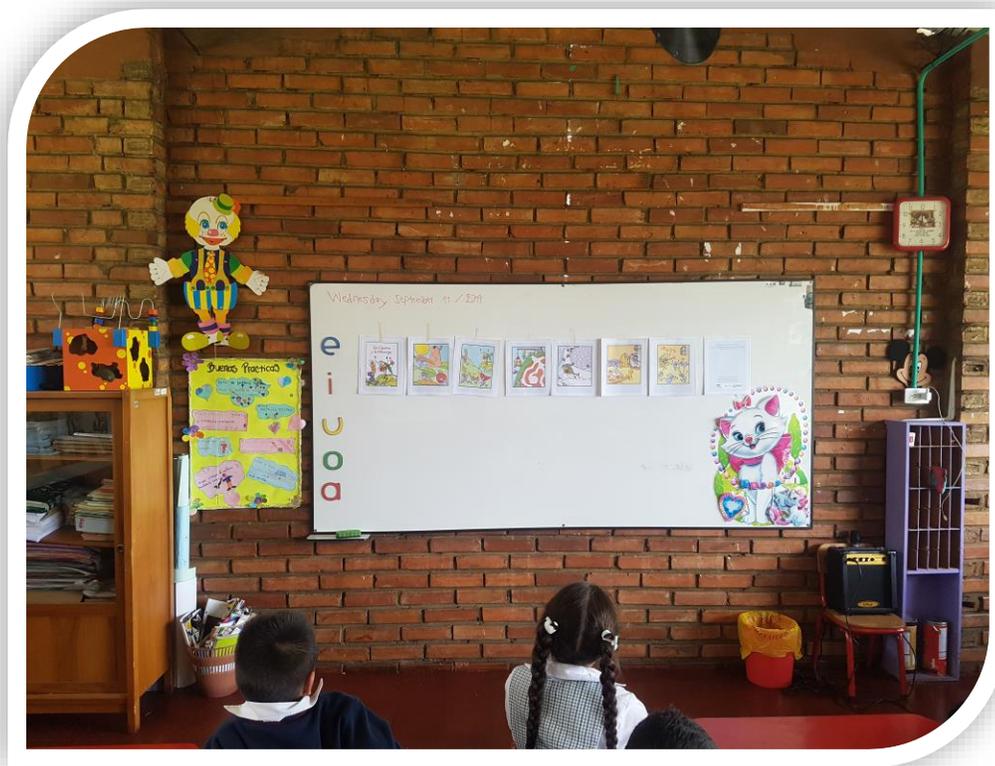


Figura 20 Lectura de imágenes

2. Lectura de texto escrito, según proyecto de aula.

Objetivo: Analizar la comprensión literal, inferencial y crítica de los estudiantes, partiendo de la lectura propia de un cuento.

Metodología: La docente investigadora organiza los niños por cursos y entre todos leen un cuento, con el cual desarrollan un taller de comprensión de lectura de forma escrita.



Figura 21 Lectura y taller de comprensión.

3. Lectura en voz alta de un texto informativo, la docente realiza la lectura y después enuncia preguntas orales y solicita la realización de un dibujo de lo comprendido con descripción del mismo.

Objetivo: Analizar la comprensión de los estudiantes partiendo de la lectura de un texto.

Metodología: La docente investigadora realiza la lectura de un texto, al finalizar realiza preguntas referentes al texto leído y pide respuesta a los estudiantes de forma oral. Para complementar pide un dibujo sobre lo comprendido.



Figura 22 Dibujos de lo comprendido en la lectura.

4. Reconocimiento del uso social de portadores de texto.

Objetivo: Analizar el uso social que le dan los niños a los portadores de texto.

Metodología: La docente investigadora entrega a cada niño un portador de texto, les pide que lo observen y les hace las siguientes preguntas: ¿Cómo se llama ese material la materia entregado, para que sirve y donde lo han visto?, les da un tiempo para pensar, y cada uno participa en orden respondiendo las preguntas.

Como se mencionó anteriormente se realizó el análisis de las actividades por medio de la rúbrica de comprensión de lectura para grados 0 a 2, que se elaboró a partir de los Estándares del área de Lenguaje (2006) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA 2006), con el fin de medir el nivel de comprensión de lectura de los niños del ciclo 1. Las actividades ejecutadas como ejercicio de observación fueron grabadas en audio y transcritas (ver anexo 6) para contrastar los resultados y evaluar la rúbrica. Este ejercicio arrojó los siguientes resultados por curso:

Rúbrica de Analisis Nivel de Comprensión de Lectura grado 0 a 2

Estudiante: 8 niños Grado: Cero Tipo de texto: láminas de imágenes

Tabla 1 rúbrica de análisis comprensión de lectura grado cero

| CRITERIO | NIVEL INICIAL | NIVEL INTERMEDIO | NIVEL AVANZADO |
|---|--|---|--|
| Establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de texto. | Lee imágenes, hace preguntas pero no formula ideas ni crea historias a partir de lo que percibe. | Lee imágenes e identifica letras que le son cotidianas generando ideas de asociación con diferentes tipos de texto: (pancartas, libros, revistas, entre otros). | Lee imágenes, hace preguntas, formula ideas estableciendo relaciones con situaciones de su vida cotidiana y otros temas de su interés. |
| Uso portadores de texto. | Lee uno o dos portadores de texto, sin reconocer su función social. | Lee diferentes clases de textos: Manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc. Pero no reconoce su función social. | Lee diferentes clases de texto, identificando la silueta o el formato y reconoce la función social de cada portador de texto. |
| Comprensión literal: | La descripción de lugares o hechos de la lectura es superficial. O | Describe algunos aspectos literales de la lectura. | Describe con detalle la información presente en el texto e identifica el propósito |

| | | | |
|--|---|--|---|
| <p>El estudiante comprende particularidades de textos que tienen diferentes formatos y finalidades.</p> | <p>no encuentra la información solicitada.</p> | <p>Identifica información presente en el texto como personajes, lugar, situación, el quién, dónde, cómo, cuándo.</p> | <p>comunicativo y su idea global.</p> |
| <p>Comprensión inferencial. El estudiante es capaz de establecer relaciones, deducciones e información que no aparece explícita en el texto, conecta con sus conocimientos previos.</p> | <p>No establece relaciones en la información que aparece en el texto, se limita a la información evidente y explícita o no comprara con saberes previos o presentes en otros.</p> | <p>Logra encontrar relaciones en la información presente en el texto, compara con sus saberes previos.</p> | <p>Elabora hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, se apoya en sus conocimientos previos, las imágenes y los títulos.</p> |
| <p>Comprensión Crítica.</p> | <p>Se limita a la información presente en el texto o las relaciones que de él se deducen, se le dificulta presentar opiniones, establecer juicios con respecto a lo leído.</p> | <p>Presenta opiniones sencillas derivadas del texto, en ocasiones establece algún juicio de valor pero no logra argumentarlo o Comenta sus opiniones sin argumentos claros.</p> | <p>Presenta opiniones complejas derivadas del texto, establece juicio de valor y argumenta sus respuestas, es capaz de predecir cambios en las situaciones a partir del cambio en la información y compara textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones.</p> |
| <p>Ejercicio de lectura a viva voz</p> | <p>Decodifica letra por letra o por sílabas. Con velocidad baja.</p> | <p>Lectura fluida sin énfasis en los signos de puntuación.</p> | <p>Lee diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc. de forma fluida y armónica con énfasis en los signos de puntuación.</p> |

Fuente: elaboración propia

Estudiante: 4 niños Grado: Primero Tipo de texto: láminas de imágenes

Tabla 2rúbrica de análisis comprensión de lectura grado primero

| CRITERIO | NIVEL INICIAL | NIVEL INTERMEDIO | NIVEL AVANZADO |
|---|--|--|--|
| Establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de texto. | Lee imágenes, hace preguntas pero no formula ideas ni crea historias a partir de lo que percibe. | Lee imágenes e identifica letras que le son cotidianas generando ideas de asociación con diferentes tipos de texto: (pancartas, libros, revistas, entre otros). | Lee imágenes, hace preguntas, formula ideas estableciendo relaciones con situaciones de su vida cotidiana y otros temas de su interés. |
| Uso portadores de texto. | Lee uno o dos portadores de texto, sin reconocer su función social. | Lee diferentes clases de textos: Manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc. Pero no reconoce su función social. | Lee diferentes clases de texto, identificando la silueta o el formato y reconoce la función social de cada portador de texto. |
| Comprensión literal: El estudiante comprende particularidades de textos que tienen diferentes formatos y finalidades. | La descripción de lugares o hechos de la lectura es superficial. O no encuentra la información solicitada. | Describe algunos aspectos literales de la lectura. Identifica información presente en el texto como personajes, lugar, situación, el quién, dónde, cómo, cuándo. | Describe con detalle la información presente en el texto e identifica el propósito comunicativo y su idea global. |
| Comprensión inferencial. El estudiante es capaz de establecer relaciones, deducciones e información que no aparece explícita en el texto, conecta con sus conocimientos previos. | No establece relaciones en la información que aparece en el texto, se limita a la información evidente y explícita o no comprara con saberes previos o presentes en otros. | Logra encontrar relaciones en la información presente en el texto, compara con sus saberes previos. | Elabora hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, se apoya en sus conocimientos previos, las imágenes y los títulos. |
| Comprensión Crítica. | Se limita a la información presente en el texto o las relaciones que de él se deducen, se le dificulta presentar opiniones, establecer juicios con respecto a lo leído. | Presenta opiniones sencillas derivadas del texto, en ocasiones establece algún juicio de valor pero no logra argumentarlo o Comenta sus opiniones sin argumentos claros. | Presenta opiniones complejas derivadas del texto, establece juicio de valor y argumenta sus respuestas, es capaz de predecir cambios en las situaciones a partir del cambio en la información y compara textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones. |

| | | | |
|--|---|---|--|
| Ejercicio de lectura a viva voz | Decodifica letra por letra o por silabas. Con velocidad baja. | Lectura fluida sin énfasis en los signos de puntuación. | Lee diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc. de forma fluida y armónica con énfasis en los signos de puntuación. |
|--|---|---|--|

Fuente: elaboración propia

Estudiante: 12 niños Grado: Segundo Tipo de texto: láminas de imágenes

| CRITERIO | NIVEL INICIAL | NIVEL INTERMEDIO | NIVEL AVANZADO |
|---|--|---|--|
| Establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de texto. | Lee imágenes, hace preguntas pero no formula ideas ni crea historias a partir de lo que percibe. | Lee imágenes e identifica letras que le son cotidianas generando ideas de asociación con diferentes tipos de texto: (pancartas, libros, revistas, entre otros). | Lee imágenes, hace preguntas, formula ideas estableciendo relaciones con situaciones de su vida cotidiana y otros temas de su interés. |
| Uso portadores de texto. | Lee uno o dos portadores de texto, sin reconocer su función social. | Lee diferentes clases de textos: Manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc. Pero | Lee diferentes clases de texto, identificando la silueta o el formato y reconoce la función |

| | | | |
|---|---|--|---|
| | | no reconoce su función social. | social de cada portador de texto. |
| <p>Comprensión literal:</p> <p>El estudiante comprende particularidades de textos que tienen diferentes formatos y finalidades.</p> | <p>La descripción de lugares o hechos de la lectura es superficial. O no encuentra la información solicitada.</p> | <p>Describe algunos aspectos literales de la lectura.</p> <p>Identifica información presente en el texto como personajes, lugar, situación, el quién, dónde, cómo, cuándo.</p> | <p>Describe con detalle la información presente en el texto e identifica el propósito comunicativo y su idea global.</p> |
| <p>Comprensión inferencial. El estudiante es capaz de establecer relaciones, deducciones e información que no aparece explícita en el texto, conecta con</p> | <p>No establece relaciones en la información que aparece en el texto, se limita a la información evidente y explícita o no comprara con saberes previos o presentes en otros.</p> | <p>Logra encontrar relaciones en la información presente en el texto, compara con sus saberes previos.</p> | <p>Elabora hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, se apoya en sus conocimientos previos, las imágenes y los títulos.</p> |

| | | | |
|--|---|--|--|
| sus conocimientos previos. | | | |
| Comprensión Crítica. | Se limita a la información presente en el texto o las relaciones que de él se deducen, se le dificulta presentar opiniones, establecer juicios con respecto a lo leído. | Presenta opiniones sencillas derivadas del texto, en ocasiones establece algún juicio de valor pero no logra argumentarlo o Comenta sus opiniones sin argumentos claros. | Presenta opiniones complejas derivadas del texto, establece juicio de valor y argumenta sus respuestas, es capaz de predecir cambios en las situaciones a partir del cambio en la información y compara textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones. |
| Ejercicio de lectura a viva voz | Decodifica letra por letra o por sílabas. Con velocidad baja. | Lectura fluida sin énfasis en los signos de puntuación. | Lee diferentes clases de textos: manuales tarjetas, afiches, cartas, |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | periódicos, etc. de forma fluida y armónica con énfasis en los signos de puntuación. |
|--|--|--|--|

Fuente: elaboración propia

Los niños y niñas del ciclo uno, en los ejercicios de comprensión de lectura muestran dificultades en el proceso, ya que al leer dos de los cuatro niños de primero deletrean, Smith (1989), dice que el lector al realizar una lectura fluida reconoce primero las palabras claves del texto y se centra en las ideas y la información que están explícitamente en el texto logrando un proceso de comprensión, por otro lado, siete de los trece niños de segundo leen de forma silábica y los demás sin signos de puntuación, los ocho niños de grado cero realizan lectura de imágenes, lo que facilita una comprensión literal e inferencial, esto se hace evidente en las grabaciones de voz realizadas durante los ejercicios de la hora de plan lector que se realiza a diario. Los niños hacen comprensiones distintas.

Además de analizar la comprensión de los niños en los ejercicios de lectura, se realizó una rúbrica para analizar cómo enseña la docente, tomando como base la rúbrica de los niños en dirección al desempeño del docente para diagnosticar falencias, dificultades, fortalezas y oportunidades de mejora continua; la cual se diligencia a partir del desarrollo de la técnica de observación de los videos de clase de sesiones del mes de octubre. Esta arrojó los siguientes resultados:

Rúbrica de Análisis de Como Enseña la Docente

Docente: Sonia Andrea Gutiérrez Zambrano

Tabla 3 rúbrica de análisis comprensión de lectura grado segundo

| CRITERIO | NIVEL INICIAL | NIVEL INTERMEDIO | NIVEL AVANZADO |
|---|---|---|--|
| Uso de portadores de texto para el proceso de enseñanza – aprendizaje. | La docente incluye solamente un portador de texto por trimestre según su planeación metodológica. | La docente adecua los ambientes de su aula con diferentes portadores de texto pero no incluye actividades para su uso libre y con intencionalidad pedagógica. | La docente adecua los ambientes de aprendizaje de su aula con diferentes portadores de texto para el uso libre por parte de sus estudiantes y los incluye en actividades intencionadas a reconocer su uso social. |
| La docente hace preguntas de información contenida en el texto, teniendo en cuenta su objetivo de enseñanza aprendizaje. | Las preguntas no están bien estructuradas de tal manera que arrojen resultados de comprensión, ya sea literal, inferencial o crítica. | Si se hacen preguntas, pero son muy superficiales y no dan cuenta de las comprensiones del niño. | La docente es muy clara y precisa al solicitar información contenida dentro del texto. Realiza preguntas bien estructuradas que orientan a lograr las metas de comprensión establecidas. |
| La docente conduce a los niños a evidenciar su comprensión y a realizar comparación con otros textos. | Las actividades no se orientan a evidenciar la comprensión de los niños y esto hace que no haya una comparación con otros textos. | Las actividades conducen a evidenciar la comprensión, pero se quedan cortos en la comparación con textos de relación. | Las actividades propuestas por la docente conducen a evidenciar los tipos de comprensión por medio de la comparación con otros textos. |
| La docente sugiere detenerse en las palabras desconocidas para que los estudiantes den un significado según el contexto | La docente no presta atención al glosario desconocido. | La docente presta atención al vocabulario desconocido, pero no retroalimenta los significados dados por los estudiantes. Sus conocimientos previos. | La docente dentro de la lectura se detiene a revisar con sus estudiantes las palabras desconocidas para lograr mejor comprensión del texto, realizando ejemplos de la vida cotidiana para que ellos establezcan conexiones y haya una mejor comprensión de lo leído. |

Fuente: elaboración propia

Según los resultados de la rúbrica anterior, sobre cómo enseña la docente, se evidencia importantes elementos como: una preparación anticipada del material y ambiente del aula según la intencionalidad pedagógica, pero no se evidencia una cultura del pensamiento a partir de preguntas generadoras que permitan a los niños hacer reflexiones y comprensiones del mundo, más allá de lo obvio.

Caracterización de los Niveles de Desempeño de los Niños en Relación con su Escritura. El grupo con relación a la escritura, se observa en diferentes etapas. Se realiza un análisis de la etapa en que se encuentran por cursos y parte de la realización de escritos de actividades de clase enmarcadas en la planeación, teniendo en cuenta los sistemas de escritura según Ferreiro y Teberosky (1979), estos resultados arrojaron necesidades e intereses frente al proceso de alfabetización inicial.

Esto hace evidente la necesidad de acercar desde pequeños a los niños al proceso de alfabetización inicial facilitando la adquisición de la lectura, la escritura y la oralidad, lo cual requiere de actividades articuladas que promuevan ese propósito. Por ello dentro de la planeación se tuvieron en cuenta cada una de estas observaciones para diseñar actividades que promovieran la construcción de significados.

A continuación, se presenta el análisis de la escritura de algunos de los escritos por cursos del ciclo uno, desarrollados en diferentes actividades de comprensión de lenguaje. Estos análisis se hicieron basados en Ferreiro y Teberosky (1979) como se mencionó anteriormente.



Figura 23 Análisis de la escritura de los niños de grado cero

.El grado 0 se encuentra en la hipótesis de arbitrariedad 4 niños, ya que sus escritos muestran rasgos iniciales sin diferenciación, es decir trazos que incluyen puntos, bolitas, palos, trazos continuos en forma de líneas o garabatos, además de hipótesis de linealidad porque escribe horizontalmente.

En hipótesis de variedad 3 niños donde de acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1979) se observa que escribe con el alfabeto sin extensión entre el trazo y la palabra usando diferentes letras que organizan de forma diferente.



Figura 24 Análisis de la escritura de los niños de grado Primero

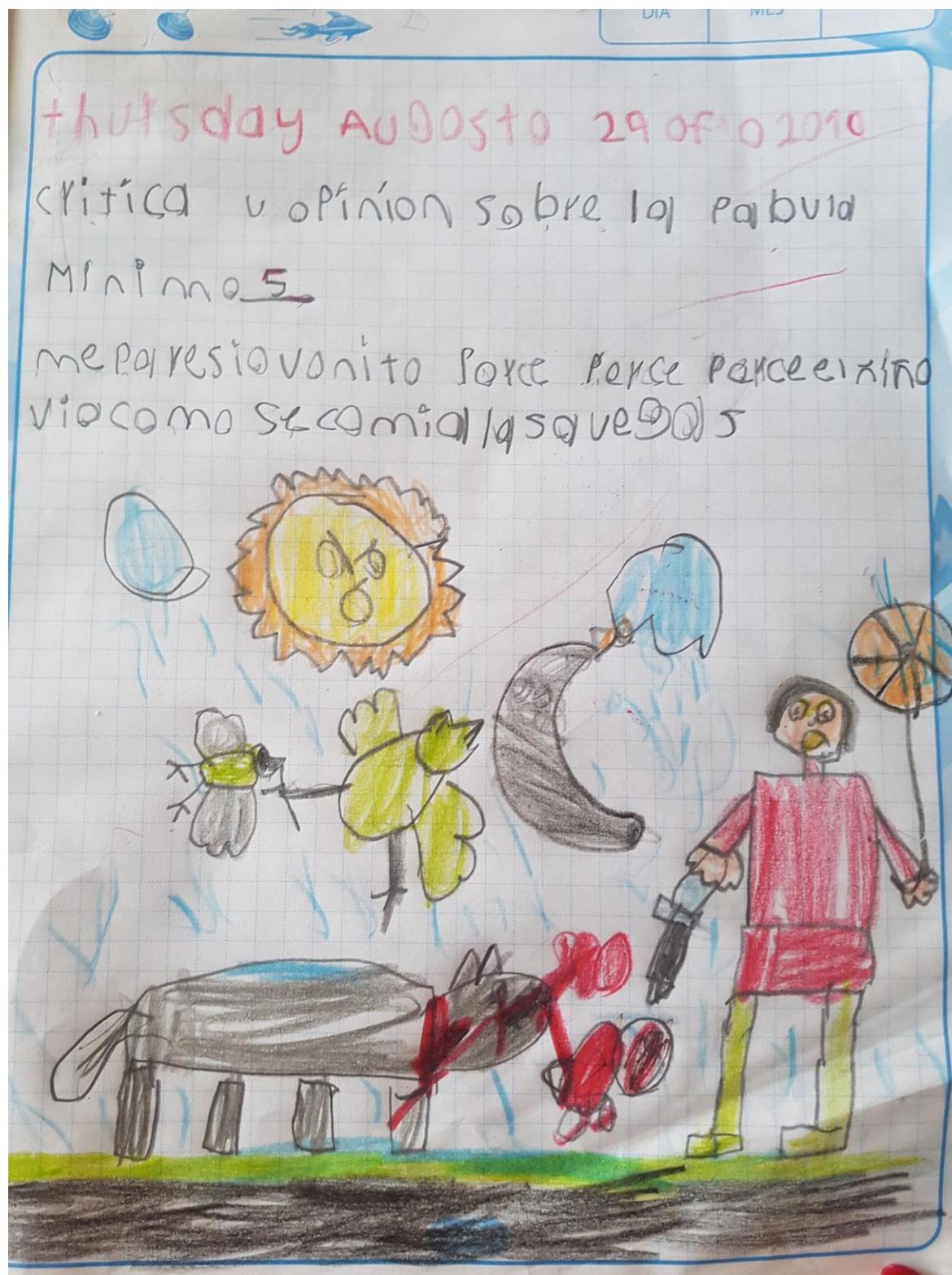


Figura 25 Análisis de la escritura de los niños de grado Primero.

El grado 1 se encuentra según Ferreiro y Teberosky (1979) 1 niño en hipótesis de variedad, donde ya escriben diferentes letras del alfabeto, pero no saben cuál es la letra, 2 se encuentran en el momento de la escritura en términos de decodificación y correspondencia fónica. 1 que en la imagen 8 se puede ver en convencional inicial en algunos casos pueden escribir ideas con sentido.

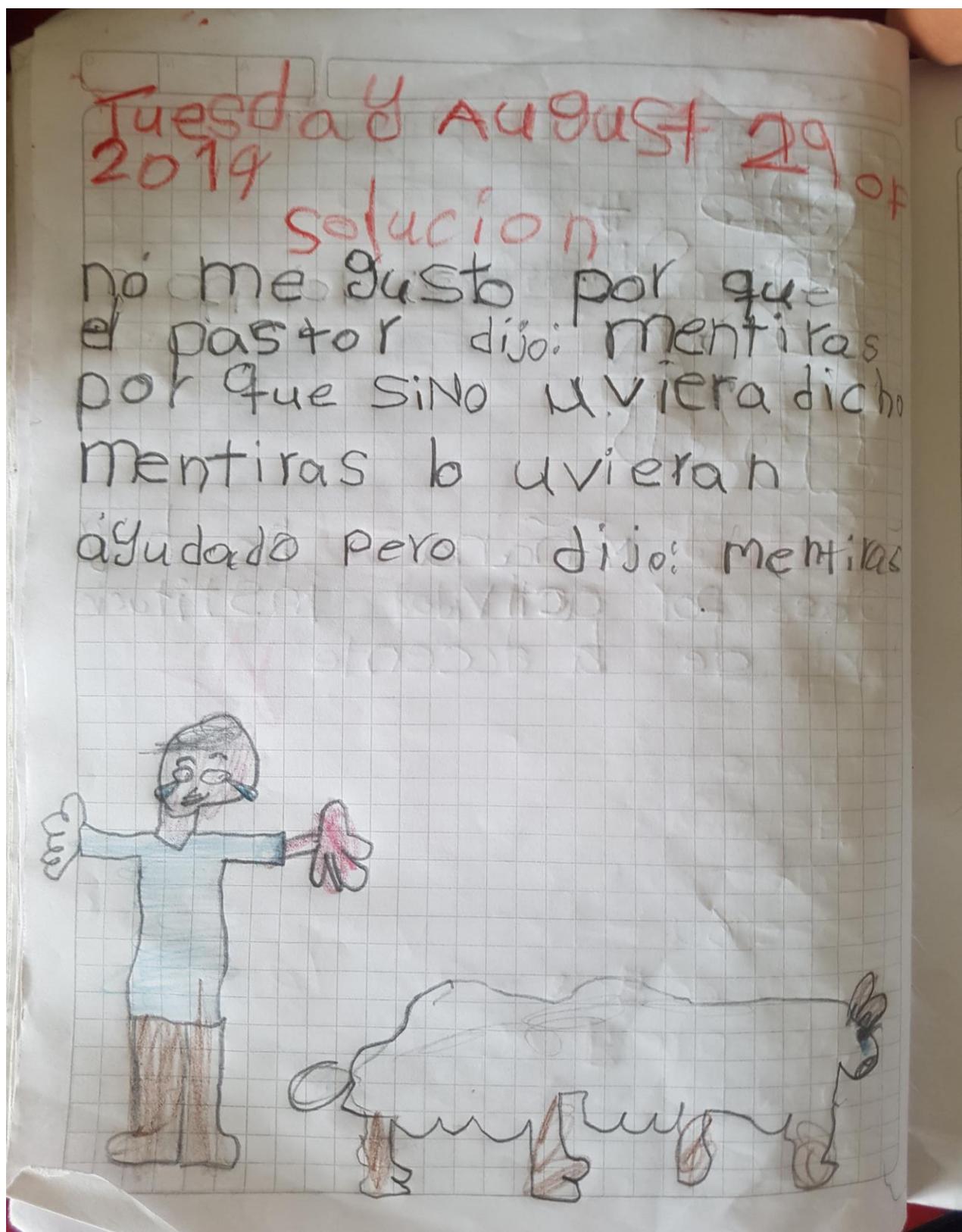


Figura 26 Análisis de la escritura de los niños de grado segundo.

Thursday AUGUST 29 2019

La fábula fue triste por que El
lobo se comio a las ovejas y En
la otra parte muy malo por que
las mentiras son feas

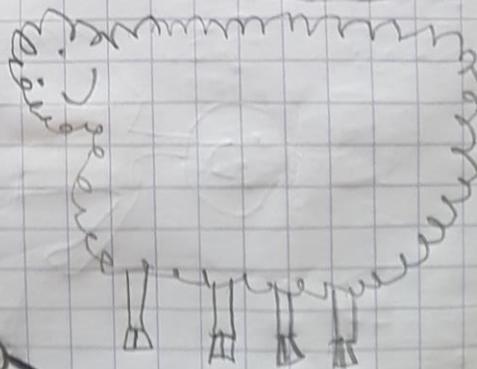
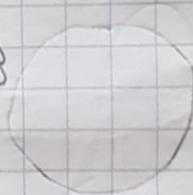


Figura 27 Análisis de la escritura de los niños de grado segundo.

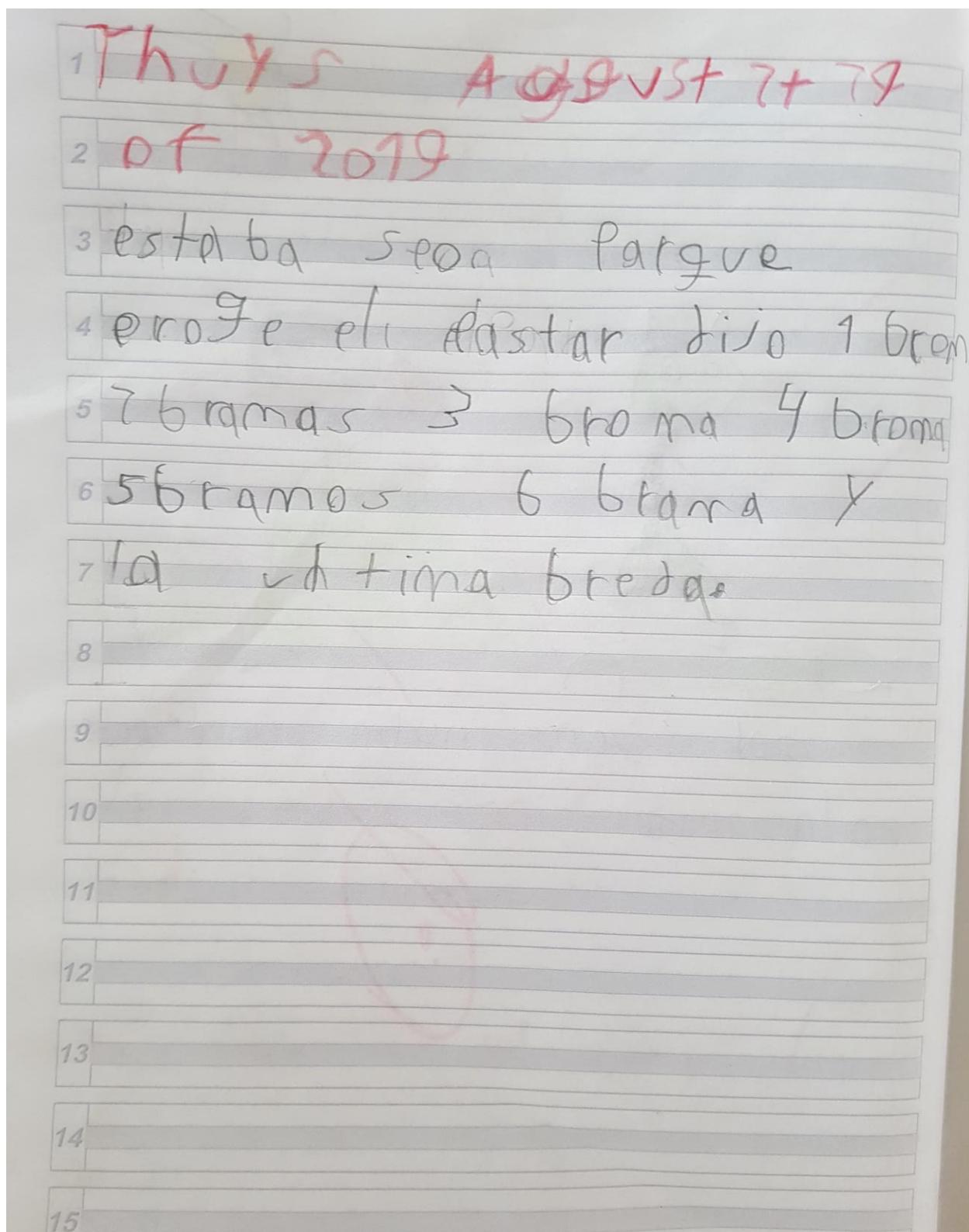


Figura 28 Análisis de la escritura de los niños de grado segundo.

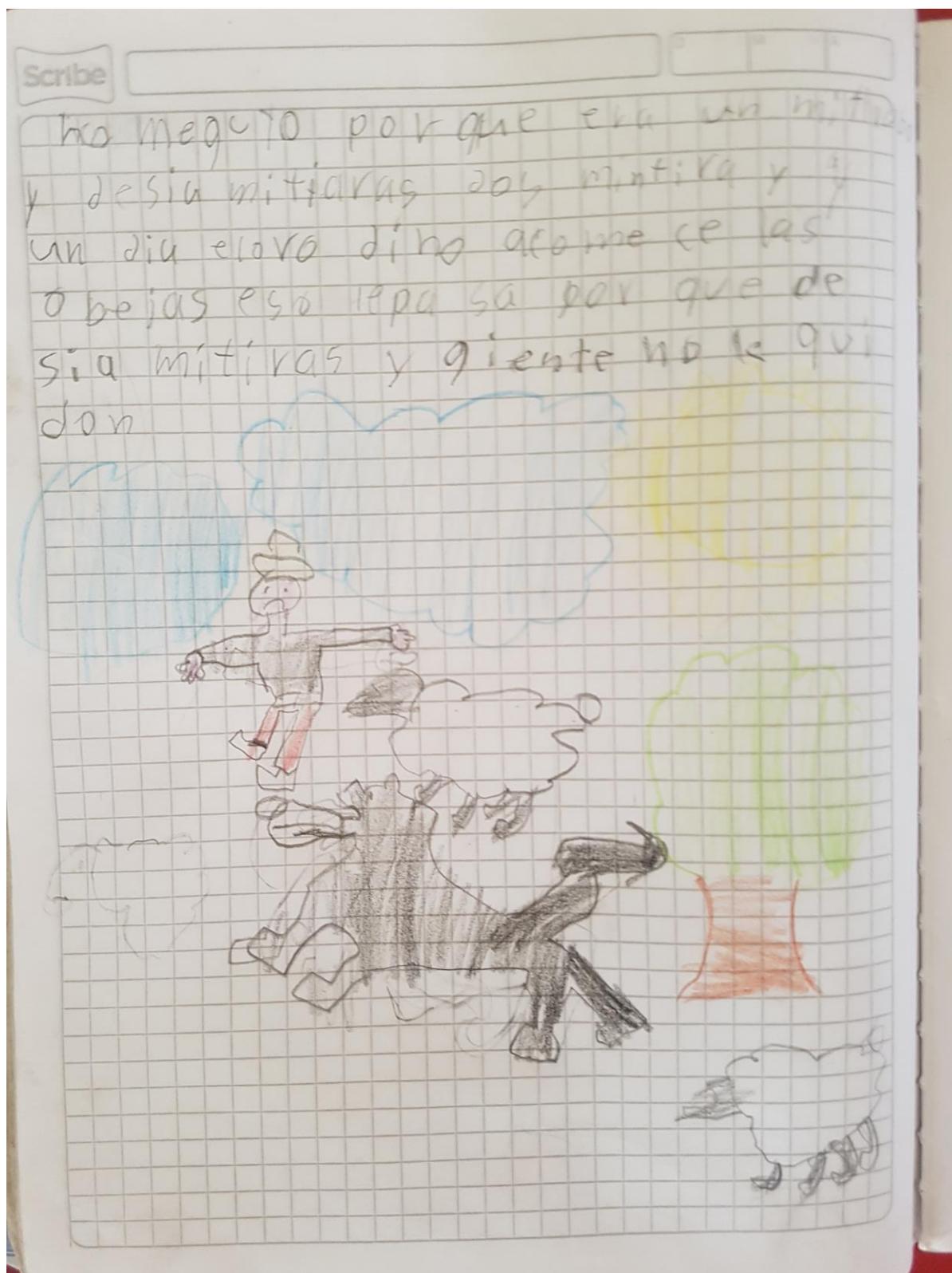


Figura 29 Análisis de la escritura de los niños de grado segundo.



Figura 30 Análisis de la escritura de los niños de grado Segundo.

El grado 2 se encuentra según Ferreiro y Teberosky (1979) con 7 niños que están en su etapa silábica alfabética, escriben diferentes letras del alfabeto, se encuentran en el momento de la escritura en términos de decodificación, y 5 niños están en su etapa convencional con omisiones y corrección ortográfica, convencional inicial donde pueden escribir ideas con un sentido, de los cuales (3) tienen en cuenta las reglas ortográficas.

De lo anterior se puede concluir que la intención comunicativa de expresar sus ideas de forma escrita y oral es un proceso inherente al desarrollo del ser humano, la capacidad de expresión y construcción de significados por parte del estudiante contribuye a generar procesos profundos y comprensiones del mundo que los rodea, siendo esta una herramienta fundamental para la vida.

Antecedentes Nacionales

En el año 2016 Guarín, Mosquera, Parrado y Tuta, en diferentes instituciones públicas de Bogotá D.C. en los niveles de transición y primero, cuyo eje principal fue el fortalecimiento de la competencia comunicativa por medio de la aplicación de la estrategia pedagógica de proyecto de aula, dentro de su proceso de maestras investigadoras encontraron los siguientes resultados donde se buscó el mejoramiento de los procesos de lectura y escritura en los estudiantes:

El Proyecto Pedagógicos de Aula (PPA) desde el marco de la Enseñanza Para la Comprensión (EPC), permitió que:

Los estudiantes se convirtieron en protagonistas activos del proceso de aprendizaje. Entendiendo los conocimientos a través de la comprensión, reconocieron sus habilidades, mejoraron notablemente sus actitudes dentro del grupo y adquirieron los procesos de lectura y escritura iniciales con sentido, de una manera significativa y en contextos reales.(Guarín, Mosquera, Parrado y Tuta, 2016, p. 68).

En este sentido, se puede afirmar que la implementación de proyectos de aula permite que los niños trabajen a su ritmo y a su estilo de aprendizaje, logrando procesos inclusivos en todos los ámbitos. Frente al proceso de evaluación se encontró lo siguiente:

El ejercicio de la evaluación fue continuo dentro del desarrollo de las unidades de comprensión, cada uno de los desempeños establecidos lograron hacer evidente la comprensión

que se iba generando en los estudiantes con respecto a los procesos de escritura y lectura, los cuales fueron implementados como formas de comunicación con el mundo.

Así mismo en cuanto al desarrollo del pensamiento según las autoras se encontró que en el momento que los niños son protagonistas de su aprendizaje lo adquieren de forma espontánea con sentido más real, comprenden su conocimiento y lo ponen en práctica a lo largo de su vida, esto gracias a que las unidades se encontraban diseñadas con base en sus intereses y con las características del contexto.

En esta línea de investigación, se observa gran relación con la actual investigación ya que el ejercicio de comprender el mundo implica la construcción de significado del mismo, comprender cada experiencia donde ellos son los protagonistas del aprendizaje.

Por otro lado, en el año 2017 Luz Stella Díaz investigó acerca de los proyectos de aula como una “estrategia didáctica para la formación integral de los alumnos de grado transición”, en el municipio de Funza Cundinamarca, cuyo objetivo de investigación fue caracterizar los aportes que los proyectos de aula, como estrategia didáctica, han realizado a la formación integral de los estudiantes y a la integración curricular, en el grado Transición de la Institución Educativa Departamental de Funza, sede Méjico, a través de un ejercicio investigativo de sistematización de la experiencia. (Díaz, 2017, p.7)

Durante el desarrollo de esta investigación se encontraron según la autora, afirmaciones como las siguientes:

En el momento en que un niño entra a la institución educativa, para una formación integral, es de vital importancia tener en cuenta lo que sabe, es decir conocimientos previos, esto, como herramienta para establecer estrategias que posibiliten momentos que aporten a reorganizar estructuras emocionales, cognitivas, y biológicas para la construcción de conocimientos útiles

para su entorno y el mundo que lo rodea. Esto se hace necesario desde el desarrollo del proyecto de aula donde se parte de los intereses y necesidades de los niños, siendo ellos actores principales de su proceso de aprendizaje.

En cuanto a la transformación de la práctica de la docente investigadora quien realizó una serie de reflexiones pedagógicas que permitieron identificar su historia de vida donde observó y transformó su entorno, implementando como estrategia pedagógica el desarrollo de Proyectos de Aula permitiendo cualificar su práctica docente. (Díaz, 2017)

Más adelante en el año 2018 Nieto, Roa y Rubiano realizaron una investigación acerca de las reflexiones en torno a la práctica pedagógica para la transformación de la enseñanza de la comprensión lectora en Susatama, escuelas rurales multigrado, cuyo objetivo general fue “Analizar de qué manera la reflexión de la práctica pedagógica de los docentes de la IEDI Sutatausa puede transformar la enseñanza de la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico”.(Nieto, Roa & Rubiano, 2018, p.46)

Dentro de sus reflexiones pedagógicas se elaboró una caracterización del contexto, ya que, al ser sector rural y multigrado a la vez, tiene unas caracterizaciones particulares las cuales son importante definir para el trabajo pedagógico y la transformación de la práctica; entendida la escuela multigrado como un modelo de escuela unitaria donde un docente atiende a varios estudiantes de diferentes edades y diferentes grados en una misma aula, empleando diferentes estrategias de trabajo para permitir el desarrollo del aprendizaje.

La dinámica de enseñanza se basó en el desarrollo de planeación articulando las rutinas de pensamiento en el desarrollo de la comprensión en sus etapas inferencial, literal y crítica, haciendo visible las concepciones de los estudiantes; así mismo, con el uso de los diarios de campo los docentes investigadores sistematizaban sus reflexiones en torno a su práctica

pedagógica encontrando que la planeación de clase es fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje además de cómo lo mencionan, Nieto, Roa, Rubiano, (2018), desde lo encontrado en su trabajo investigativo afirmando que:

El momento de la planeación fue muy enriquecedor ya que contemplaba varios momentos que iban desde definir los momentos de la clase, hasta los momentos de desarrollo del maestro y el estudiante en relación con la intención de la clase. Se contemplaron en este espacio actividades de pensamiento que se iban a desarrollar y las diferentes formas y estrategias de lectura, de la misma manera que los componentes semántico, sintáctico y pragmático; elementos fundamentales en el desarrollo de la comprensión lectora.

Así mismo, este año 2018 Castillo, Cabuya y Moncada realizaron un trabajo de investigación sobre las transformaciones de las prácticas pedagógicas a través de los clubes de lectura como estrategia para el mejoramiento de la comprensión lectora, dicha investigación fue desarrollada en el municipio de Zipaquirá en una sede rural de primaria cuyo objetivo se centró en mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, transformando la práctica de cada docente investigador por medio de los clubes de lectura, por ello se proponen el siguiente objetivo general “Transformar las prácticas pedagógicas implementando los clubes de lecturas como estrategia para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes” (Castillo, Cabuya, & Moncada, 2018, p.31).

Al desarrollar la planeación de los clubes de lectura para fortalecer la comprensión lectora, según Castillo, Cabuya, y Moncada (2018) se encuentran las siguientes conclusiones: La concepción de los docentes investigadores y de los estudiantes cambió con respecto a la forma de aprender, pues se incluyeron nuevas herramientas como rutinas de pensamiento,

rúbricas de evaluación y unidades didácticas. Así, los niños alcanzaron mayor autonomía y seguridad en la realización de sus actividades académicas (p.141).

Además, según los autores la actividad permitió fortalecer la labor docente, ya que se puede generar cualquier tipo de aprendizaje utilizando diferentes herramientas en diferentes niveles o contextos, lo que invita a un continuo aprendizaje de nuevas estrategias pedagógicas que conviertan las clases tradicionales en clases activas. Así mismo, las pruebas Clip y los talleres aplicados permitieron observar que el desarrollo de las capacidades de comprensión lectora de los alumnos requiere que sean competentes, reflexivos, críticos y que sepan analizar cualquier tipo de texto sin importar su complejidad.

Antecedentes Internacionales

En el año 2011 Paula Guardia, hizo una investigación sobre las relaciones entre habilidades de alfabetización emergente y la lectura, desde nivel transición mayor a primero básico, en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Uno de los objetivos fue determinar cuáles de los factores de habilidades de alfabetización emergente medidas en el nivel de transición mayor (kínder), permiten predecir de manera significativa la lectura.

Como resultado se agruparon las habilidades de alfabetización emergente en dos factores: Factor 1, formado por habilidades de conciencia fonológica y conocimiento del nombre de las letras del alfabeto. Factor 2, formado por las habilidades de velocidad de nominación simbólicas (números) y no simbólicas (imágenes).

La correlación más alta se da entre la lectura y el factor 1, lo que quiere decir que, a mayor desarrollo lector, mayor desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica y conocimiento de las letras.

Como conclusión se presenta que existe una relación estrecha entre el nombre de las letras, la conciencia fonológica y la lectura y, en particular, sobre el rol fundamental de estas habilidades en el aprendizaje de la decodificación de las palabras y la adquisición del principio alfabético (Adams, 1992 citado por Guardia, 2011).

Tanto el conocimiento de las letras como del alfabeto, como la habilidad para identificar el primer fonema de una palabra, constituyen en conjunto el umbral lector; es decir, el momento en el cual los menores cristalizan los procesos antes mencionados e inician el aprendizaje de la decodificación. (Bravo, Villalón y Orellana, 2002, citados por Guardia, 2011, p.72).

Los análisis permitieron especificar aún más las relaciones establecidas entre las habilidades de conciencia y sensibilidad fonológica y la lectura. Tal como lo han planteado Jiménez (1996) y Bravo (2001) la específica relación entre conciencia fonológica y la lectura, no es lineal, sino dinámica y depende del nivel de conciencia fonológica que se estudie. Así, cuando las tareas requieren de la identificación de fonemas, las habilidades necesarias pueden desarrollarse antes de la decodificación, pero cuando requieren de la manipulación consciente, entonces sólo parecen ser consecuencia de aprender a leer (Holopainen, 2000; citado por Guardia, 2011, p. 73).

De acuerdo a la investigación anterior se infiere que el acto de leer parte del reconocimiento de letras, fonemas y decodificación de palabras, por lo cual se hace necesario involucrar al niño en el mundo impreso desde pequeño dónde de forma espontánea vaya adquiriendo ese conocimiento, logrando así la comprensión del mundo que lo rodea. Aun

cuando para la presente investigación cabe aclarar que este aspecto compone solo una parte del proceso de leer ya que se considera a la lectura como un proceso de construcción de significado que supera la decodificación.

En el año 2014 Carmiol, Ríos y Sparks escribieron sobre la relación entre habilidades pre lectoras y habilidades narrativas en niños y niñas pre-escolares costarricenses que apuntó a dar aportes para un enfoque comprensivo de la alfabetización emergente en La Universidad de Costa Rica y Amherst College, E.E.U.U cuyo objetivo fue explorar la relación entre las habilidades pre lectoras (manejo de material impreso y reconocimiento de letras y palabras), y las habilidades del lenguaje oral (vocabulario comprensión de lectura oral y habilidades narrativas) en una muestra conformada por 32 niños costarricenses.

Los resultados indicaron que las variables de comprensión de lectura oral, unidades de memoria y calidad de la narración se relacionaron de manera positiva y significativa con la edad en meses del niño. Por tanto, en los análisis posteriores que incluían dichas variables se controló por edad en meses.

En cuanto a las habilidades de lenguaje oral, se encontró una relación significativa entre el desempeño de los niños en la tarea de comprensión de lectura oral y la tarea de recuento de una historia. “Como era de esperarse, los tres puntajes de la tarea de recuento de una historia presentaron altos niveles de correlación”. (Ardila, Rosselli & Villaseñor, 2005; citados por Carmiol, Ríos & Sparks, 2014, p. 13).

El reconocimiento de letras y palabras se correlacionó con las variables de calidad de la narración luego de controlarse por la edad del niño y por el puntaje narrativo global.

Como conclusiones específicamente, se evidenció que el manejo del texto garantiza una mejor comprensión del mismo a nivel oral, desarrollando habilidades más sofisticadas para el

recuento de historias, con fragmentos particulares y descripciones detalladas en el momento de volver a relatar la historia a otro interlocutor. (Jiménez 2014)

Los resultados muestran además que, a mayor capacidad del niño para decodificar letras y palabras, es más amplio su vocabulario y es mejor su destreza para producir un relato rico en detalles.

Por el contrario, “las habilidades de desarrollo narrativo se correlacionaron tanto con la capacidad para identificar letras y palabras como con el nivel de conocimiento de los participantes sobre cómo manejar los materiales impresos”. (Carmioli, Ríos y Sparks, 2014, p. 2)

Lo anterior sugiere según las autoras que

Al momento de realizar procesos de evaluación dentro del desarrollo de la alfabetización emergente, fue necesario realizar mediciones de la comprensión del lenguaje que fueran más allá del manejo de la semántica y que se incorporarán medidas de discursos extendidos. Refiriéndose esto al carácter más complejo involucrando la habilidad para conectar unidades de significado para finalmente proporcionar recopilación y recuentos de eventos mundiales, explicando las ideas. (Carmioli, Ríos y Sparks 2012)

Los antecedentes presentados anteriormente se refieren al desarrollo del lenguaje en los niños, desarrollado y facilitado gracias a estrategias pedagógicas encaminadas al acercamiento de los niños al material impreso. Así como llevar un ejercicio riguroso y sistematizado de la planeación de la clase con un paso a paso que al final sea analizado y reflexionado a la luz de lo que sucede desde el ámbito escolar generando conclusiones y haciendo seguimiento de las estrategias implementadas.

Justificación

Los niños del ciclo 1 de la IED La Pradera, están en situación de ruralidad utilizan la lectura para comprender lo que ocurre en el mundo, siendo esta una herramienta para la vida, así mismo, se concibe como: “una de las mejores posibilidades de impulsar la equidad o igualdad de condiciones de los niños y niñas” (Flóres Romero & Gómez Muñoz, 2014, p.15) en este sentido la investigación se encuentra justificada en la medida en que los niños se aproximan a comprender el mundo a través de un lenguaje escrito.

Teniendo en cuenta que uno de los puntajes que debe mejorar en la institución desde las Pruebas Saber es la comprensión de lectura y la interpretación y, ya que esta se relaciona también con la producción escrita y el desarrollo del pensamiento de los niños; en el colegio resulta muy importante que en la institución se inicie el proceso desde los primeros grados, es decir, desde el grado 0 se debe articular una estrategia que facilite a los niños la comprensión y no solo la decodificación como se ha venido trabajando.

En este sentido, la comprensión de lectura resulta ser una herramienta para la vida como se mencionó anteriormente, prestando importante atención en ella como una estrategia integrada desde lo literal, inferencial, lo crítico y como proceso de pensamiento, por consiguiente, es importante desarrollar el pensamiento en el aula ya que la lectura es un proceso de pensamiento que refleja la comprensión y la significación. Así mismo, Smith (1983) afirma que: “los adultos no solo corrigen el lenguaje de los niños, sino que estos les proporcionan modelos relevantes en un lenguaje adulto, para la elaboración del significado que los niños tratan de expresar en su propia manera tentativa” (p.100).

Desde las prácticas de enseñanza que la maestra investigadora ha desarrollado y que inicialmente no se encontraban articuladas con los estándares de calidad, ni con las necesidades

encontradas en el diagnóstico desarrollado, opta por el proyecto de aula que es una estrategia que permite la articulación con los planes de área, con los estándares de calidad, (Ministerio de Educación Nacional, 2006) con los proyectos transversales, se construye con los niños por medio de su exploración donde son actores fundamentales en la construcción del aprendizaje, es una estrategia que promueve la diversión y el disfrute, además de desarrollar la comprensión de lectura y habilidades de indagación.

A través del desarrollo de una estrategia pedagógica de Proyecto Pedagógico de Aula (PPA) sustentado con las fases de construcción pertinentes, con un proceso de valoración continua, fundamentado en objetivos claros basados en los intereses y necesidades de los niños, la maestra investigadora articula una estrategia que impacta e integra los aprendizajes significativos para los niños, de tal manera que se puedan tener en cuenta los conocimientos previos y hagan una contrastación con la nueva información y los modifiquen, según Solé (1992) la comprensión de lectura se atribuye al uso que el lector hace de sus conocimientos previos para poder comprender un texto. Allí la maestra logra valorar y modificar su práctica de enseñanza. En ese sentido se entiende que la práctica de enseñanza se transforma desde la reflexión.

En esta misma línea, se hace evidente que la metodología de investigación acción pedagógica es apropiada porque facilita la reflexión, permite la transformación a medida que se van haciendo ejercicios de valoración del quehacer pedagógico, que permiten cambios desde la enseñanza, la valoración, la planeación, el desarrollo de una ejecución y desde un proceso evaluativo para el aprendizaje, donde la evaluación se constituye la primera herramienta para que los niños mejoren los procesos de aprendizaje de la comprensión de lectura y no como un proceso de calificación donde se evalúen solamente los resultados, es decir se evalué el proceso y no los productos finales en sí.

En esta misma línea, Perrenoud (2007) aborda la reflexión en plena acción pedagógica, donde enfatiza en que el tiempo es poco para predecir los sucesos, parar o reflexionar. Así mismo, menciona que

La reflexión en la acción es, por lo tanto, rápida, guía un proceso de «decisión», sin recurso posible a opiniones externas, sin la posibilidad de pedir un «tiempo muerto», como un equipo de baloncesto tiene derecho a hacerlo durante un partido. Este proceso puede llevar a la decisión de no intervenir inmediatamente para darse tiempo para reflexionar con más tranquilidad (p.33).

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación acción pedagógica se centra en la transformación de la práctica de enseñanza de la docente investigadora y articula la estrategia de proyecto de aula con el objetivo de mejorar la comprensión de lectura de los niños del ciclo 1 (grado 0, 1 y 2 de la IED La Pradera)

Pregunta de investigación y objetivos

Con lo planteado en la presente investigación se establecen el objetivo general y los específicos, que permiten responder a la pregunta:

¿Cómo se transforma la práctica de enseñanza de comprensión de lectura en un aula multigrado de un colegio de Cundinamarca?

A partir de esta pregunta se planteó el siguiente objetivo general:

Analizar los cambios en la práctica de enseñanza de la comprensión de lectura en un aula multigrado de un colegio de Cundinamarca

De este objetivo a su vez se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Analizar las prácticas de enseñanza de la comprensión de lectura, de la docente investigadora a partir del desarrollo de un proyecto de aula centrado en la exposición a ambientes alfabetizadores y el uso de rutinas de pensamiento.
- Describir los cambios en el proceso de comprensión de lectura en los niños del aula multigrado, a partir de la transformación de la práctica de enseñanza evidente en el desarrollo de un proyecto de aula centrado en ambientes alfabetizadores y rutinas de pensamiento.

Referentes Teóricos

Dadas la pregunta de investigación y los objetivos propuestos, en este caso se retomaron los siguientes conceptos de alfabetismo emergente, alfabetización inicial, la comprensión de lectura, planeación de proyecto de aula, desarrollo del pensamiento en el niño y en el docente.

En Colombia, en temas de educación se espera que dentro de la educación básica se desarrollen las habilidades comunicativas para hablar, escuchar, escribir, leer, aprender y expresarse correctamente, así como la capacidad para comprender textos logrando expresar de forma correcta un mensaje más complejo de forma oral y escrita, adquiriendo así herramientas para la vida. (Ley General De Educación, 1994)

A raíz de lo anterior se diseñaron los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (Ministerio de Educación Nacional, 2006), entendiendo estas competencias como un proceso que se inicia desde la gestación del individuo y para toda su vida. Cuando los niños ingresan al primer grado de educación básica poseen saberes que deben ser tenidos en cuenta por el maestro.

Así mismo la práctica de los docentes ha permitido evidenciar que en los primeros años se debe orientar el uso del lenguaje en todas sus manifestaciones.

En los primeros grados (0, 1 y 2) se pretende potencializar el uso del lenguaje verbal y no verbal, el acercamiento a las diferentes formas de producción literaria, estimulando procesos discursivos. (Ministerio de Educación Nacional, 2006)

Así mismo los Derechos Básicos de Aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional, 2006) que son los que explicitan los aprendizajes estructurantes para un nivel y un área particular, ya que expresan lo básico que se espera que los niños desarrollen. Los DBA están organizados en coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC); estos son muy importantes por que plantean elementos para la construcción del plan de enseñanza. En términos de comprensión de lectura, se espera que el niño comparta sus impresiones sobre la interpretación de efectos literarios, imágenes o ilustraciones relacionándolos con el mundo que los rodea, teniendo la capacidad de expresar sus opiniones a través de medios gráficos. (Ministerio de Educación, 2017).

Así mismo, los Estándares Básicos de Competencias contemplan grupos de grados relacionados según su reestructuración curricular.

Reestructuración Curricular por Ciclos

Esta es una dinámica de trabajo de aula pertinente para la docente investigadora, ya que al estar dentro de un aula multigrado, el lograr agrupar los niños por ciclos facilita el desarrollo de las actividades, en este sentido, se adapta la actividad según grado de dificultad al nivel.

Según M, Cáceres, la reestructuración curricular por ciclos tiene como fundamento pedagógico el desarrollo humano centrado en el reconocimiento y el respeto de los sujetos (niños, niñas y jóvenes) como

seres integrales con capacidades, habilidades y dominios que deben ser desarrolladas para la construcción del proyecto de vida tanto individual como social (citado por Cadena, 2014 p.66).

Por consiguiente, el maestro debe tomar el rol de maestro investigador y tener pertinencia en comprender ¿Cómo enseñar? ¿Qué enseñar? ¿Qué evaluar?, logrando identificar esos dominios que deben ser diseñados y desarrollados dentro de su plan de aula.

Según el Ministerio de Educación Nacional (2011) existen los siguientes ciclos:

Ciclo 1. Infancia y construcción de los sujetos, basado en la estimulación y exploración.

Es constituido por los grados preescolar, primero y segundo. En este ciclo se contemplan las situaciones sociales de la infancia, lo contempla como sujetos de derecho y propone valorar en la escuela el papel de niños y niñas, en relación con todas las actividades de la vida cotidiana, reconociéndolos como autores de sus propias vidas. En este primer ciclo “se apunta a conquistar el gusto, el placer y la alegría por estar en la escuela y se generan perspectivas pedagógicas apuntadas a las necesidades de los estudiantes en todos sus aspectos”. (p. 40).

Ciclo 2. Cuerpo, creatividad y cultura, se basa en el descubrimiento y la experiencia. Esta constituido para los grados tercero y cuarto.

Ciclo 3. Su importancia es la interacción social y la construcción de mundos posibles, sus ejes de desarrollo son la indagación y la experimentación. Es constituido para los grados quinto, sexto y séptimo.

Ciclo 4. Su importancia se enmarca en el proyecto de vida, sus ejes de desarrollo son la vocación y exploración vocacional. Es constituido para los grados octavo y noveno.

Ciclo 5. Se basa en el proyecto profesional y laboral, su eje de desarrollo es la investigación y desarrollo de la cultura para el trabajo. Esta constituido para los grados decimo y once.

Atendiendo a las necesidades de cada contexto y al derecho de la educación de los niños y niñas en Colombia, se crea la educación modalidad multigrado para aquellos lugares donde el número de estudiantes es menor y sus condiciones a nivel geográfico o material son difíciles, siendo esta reorganización curricular una estrategia de trabajo para este tipo de aula.

Aula Multigrado

La escuela multigrado es considerada como la respuesta a la existencia de pequeños lugares poblados con escaso número de alumnos, una necesidad debido a las dificultades geográficas demográficas o materiales, especialmente en las zonas rurales del país; cuyo fin es que niños y niñas puedan acceder a la educación primaria.

Sin embargo, este tipo de escuela tiene su propia especificidad pedagógica; para lograr su eficiente educación es necesario comprender diversos aspectos como, por ejemplo: Capacitación constante a los docentes en metodología adecuada para este tipo de aula; incentivar el uso de materiales adecuados para el uso con varios grados; brindar acompañamiento para la mejora continua; y brindar el equipamiento suficiente. (Ames, 2004)

Más allá de ser un sistema complejo el aula multigrado en cuanto a su práctica pedagógica, contiene un componente importante y es la autonomía de aprendizaje de los estudiantes, ya que, la dinámica de los grupos al estar con varias edades y un solo maestro se promueve la interacción en torno al aprendizaje, siendo cada uno responsable de su ritmo de aprendizaje; así mismo, permite al docente diseñar el proceso de enseñanza aprendizaje, de manera tal que responda a las necesidades del grupo. (Boix, 2011)

En el aula actual se diseña la estrategia pedagógica relacionando la cantidad de niños con la posibilidad de agruparlos acordes con su ciclo potencializando sus habilidades y destrezas.

La educación Rural de Colombia

En relación con lo anterior, en Colombia, el gobierno ha realizado varios esfuerzos con el fin de llevar la educación al campo, a aquellos lugares de difícil acceso en donde las oportunidades son escasas, una de ellas la organización en aulas multigrados; sin embargo, aun la calidad no es la esperada. Además, las condiciones de las zonas rurales presentan condiciones laborales desfavorables, desempleo, familias a temprana edad, extrema pobreza, analfabetismo, entre otros aspectos (Arias (2017). En relación con lo anterior el diagnóstico adelantado da cuenta de las necesidades y condiciones restrictivas de la institución en relación con el acceso a entornos enriquecidos y alfabetizadores para los niños y niñas de corta edad.

Así mismo, según el autor, desde el ministerio de educación se estipularon las siguientes expectativas para Colombia.

- Promover la interculturalidad en todo el sistema educativo colombiano.
- Elaborar estrategia para la educación inclusiva, maestros de la zona.
- Diseñar sistemas de evaluación adecuados y pertinentes a las particularidades del contexto cultura de los estudiantes y comunidad educativa. (p. 33).

Según (Ferreiro & Teberosky, 1979; citadas por Viramontes, Morales, & Delgado, 2016).

En el mundo de hoy el niño es un sujeto activo, por ello, requiere de una pedagogía activa para construir su conocimiento. Para ello, contrasta sus conocimientos propios con las explicaciones que le da el mundo que lo rodea. El niño compara, excluye, ordena, hace categorías, reformula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza, entre otros. (p. 32,33)

Los niños poseen como ya se ha mencionado, conocimientos base antes de ingresar a la educación básica, bien sea por exploración propia o estimulación de los padres; así mismo son capaces de expresarse de forma oral y escrita.

Alfabetismo Emergente

En el año 1991 Berta Braslavsky, Nelda Natali y Nora Rosen escribieron sobre la alfabetización emergente y los efectos de la enseñanza en la dirección de planeamiento de la Secretaria de Educación de la municipalidad de la ciudad de Buenos Aires, Argentina, cuyo objetivo fue aproximar el currículo ideal al currículo real. Como resultados encontraron que casi todos los alumnos han iniciado su alfabetización antes de ingresar a la educación formal, pero presentan dificultades muy pronunciadas frente a esa alfabetización

Al comparar la producción de niños que reciben enseñanza por el método analítico sintético, por medio de la escritura de una carta a los estudiantes de otra institución, observaron que en sus escritos estaban frases como "Susana amasa" "papá ama a mamá", en otras llenaban los renglones con una sola vocal, lo cual las llevó a afirmar, la diferencia entre tales producciones, así como la evolución de los rangos, permiten elaborar una hipótesis sobre los efectos de la calidad de la enseñanza en la producción escrita de los alumnos. (Braslavsky, Natali & Rosen, 1991, p.12).

Para Flórez, Restrepo y Schwanenflugel (2007) el alfabetismo emergente se centra en el aprendizaje incidental; su interés está en el aprendiz, quien define sus rutas de aprendizaje, pero el adulto es quien brinda las oportunidades necesarias para que los niños puedan aprender de acuerdo con sus diferencias culturales, sociales, económicas e individuales. Según la autora, el conocimiento alfabético que adquieren los niños durante la infancia temprana depende de qué tan expuestos estén a los objetos y eventos de alfabetización y de su interés y facilidad para aprender.

Según Flórez, Restrepo y Schwanenflugel (2007) el alfabetismo emergente es:

un conjunto de conocimientos que los niños desarrollan sobre el lenguaje escrito antes del inicio de su año escolar en sus primeros años de la primaria. Este conjunto de habilidades supone la interacción de dos elementos importantes: el aumento de los conocimientos en los niños por medio de los procesos que se enriquecen en el proceso de aprendizaje (sustentado en los mecanismos favorecidos en el desarrollo en la

primera infancia) y la capacidad del adulto en el entorno del niño con la capacidad de proveerle experiencias significativas que lo acerquen a estos conocimientos incluyendo los juegos, los usos significativos del lenguaje en su entorno y las actividades necesariamente dirigidas para que el niño centre su atención así los aspectos más importantes en el aprendizaje alfabético (p.80).

Alfabetización Inicial

Torrado (2003) afirma que los primeros años de vida constituyen el tiempo pertinente para asegurar que los niños tengan diversas e igualdad de oportunidades para desarrollarse como seres humanos integrales, sin tener en cuenta su nivel socioeconómico. Al ser esta etapa tan importante, los docentes de este nivel de educación deben cumplir los requisitos esenciales y mínimos, ya que esta etapa es la base. El primero se compone de una relación con capacidad del profesor para establecer relaciones positivas con los menores, pues estas son un fundamento básico del aprendizaje temprano; por tanto, es muy importante que los niños vean a los profesores como seres humanos accesibles, interesados, que les brindan de manera equitativa los apoyos necesarios para que tengan éxito en las tareas que emprenden.

Según Braslavsky (2003) la alfabetización inicial abarca muchos dominios del conocimiento, cada uno de ellos con su propia secuencia de avance, en la que se considera el proceso en sí mismo para poder comprender el rango de habilidades que se establecen para el éxito del aprendizaje de un niño. Se tienen en cuenta cuatro componentes, uno ortográfico, uno fonológico, un procesador de significados y uno de contexto (p. 4).

Gracias a esos cuatro componentes se desarrollan estas habilidades de aprendizaje. “El alfabetismo inicial es una práctica elemental de la lectura y la escritura adquirida por las grandes mayorías” (Braslavsky, B. 2003 p. 60).

Así mismo, para Ferreiro y Teberosky (1982), la escritura es la manifestación de las ideas propias. Las autoras exponen que después de que los niños diferencian lo escrito de los dibujos, presentan unas fases en sus escritos en las que construyen diferentes hipótesis sobre cómo

funciona el sistema de escritura a partir de la comprensión de los signos abstractos. En la medida en que el niño tenga contacto con lo escrito a través de la lectura, el desarrollo de su escritura también evolucionará. Además las autoras manifiestan que es importante decir que la escritura es un proceso que se lleva a cabo de manera gradual y que todos los niños aprenden a su manera, entendiéndose que lo que se busca no es exactamente que los niños sepan leer y escribir durante la permanencia en los jardines para primera infancia, sino un proceso de acercamiento y facilitación de la apropiación de la lengua escrita entendiéndose que cada niño evoluciona a su ritmo teniendo en cuenta sus experiencias previas, capacidades y los ambientes de aprendizaje que se le faciliten.

Según las autoras Ferreiro y Teberosky (1982), “tradicionalmente, desde la perspectiva pedagógica, el problema del aprendizaje de la lectura y escritura ha sido planteado como una cuestión de métodos” (p. 17). En este sentido, se puede afirmar que el maestro es quien posibilita el desarrollo de estas habilidades e implementa estrategias según necesidades e intereses de sus alumnos.

La preocupación de los educadores se ha orientado hacia la búsqueda del “mejor” o “más eficaz” de ellos, suscitándose así una polémica en torno a dos tipos fundamentales de métodos sintéticos que parten de la palabra o de unidades mayores.

Según las autoras

El método sintético ha insistido, fundamentalmente, en la correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre el sonido y la grafía. Los elementos mínimos de lo escrito son las letras. Durante mucho tiempo se ha enseñado a pronunciar las letras, estableciendo las reglas de sonorización de la escritura en la lengua correspondiente. Los métodos alfabéticos más tradicionales abandonan esta postura (p. 18).

En esta misma línea Ferreiro y Teberosky establecen la relación entre números y letras y el reconocimiento de las letras individuales. Según las autoras esta relación tiene tres momentos importantes:

Al comienzo, letras y números se confunden, no solamente porque tienen marcadas similitudes gráficas, sino porque la línea divisoria fundamental que el niño trata de establecer es la que separa al dibujo representativo de la escritura (y los números se escriben, tanto como las letras, y además aparecen impresos en contextos similares). El siguiente momento importante es cuando se hace la distinción entre las letras, que sirven para leer, y los números que sirven para contar. Números y letras no pueden mezclarse porque sirven a funciones distintas. Pero el tercer momento reintroducirá el conflicto: precisamente con la iniciación de la escolaridad primaria (si no antes), el niño descubrirá gracias a la orientación del profesor que un número puede leerse, a pesar de que no tenga letras, constituyéndose de esto en un problema real (p. 58).

En este sentido, tomando el apartado anterior se puede inferir que la comprensión de lectura parte de una comprensión de los procesos de escritura, la lectura de códigos con intenciones comunicativas que el niño descubre, apropia y explica para comprender el mundo que lo rodea.

Por otro lado, la estrategia pedagógica de rodear al niño de material impreso como portadores de texto permitirá acercarlo a los usos sociales de estos. Esta acción permitirá Promover avances en los niños con respecto al conocimiento de los usos sociales de la lectura y la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1982)

Fases de la adquisición de la escritura convencional. Para Ferreiro y Teberosky (1982), la escritura es

La manifestación de las ideas propias, así mismo exponen que después de que los niños diferencian lo escrito de los dibujos, presentan unas fases en sus textos en los que construyen diferentes hipótesis sobre ¿cómo funciona el sistema de escritura?, a partir de la comprensión de signos abstractos que se usan en la escritura, en la medida en que el niño tenga contacto con lo escrito a través de la lectura el desarrollo de su escritura también evolucionará. A continuación, se enuncian dichas hipótesis

Hipótesis de linealidad: los niños toman conciencia de la importancia de la organización horizontal y lineal de esos signos, de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo; así no correspondan únicamente al código alfabético. Además de la clara separación entre el dibujo y sus escritos (p. 9).

Hipótesis de arbitrariedad: “los niños y niñas usan signos indiferenciados que incluyen figuras, letras, números y garabatos que pueden semejarse a signos del alfabeto; estos aparecen regados por el papel sin una lógica aparente”. (p. 184).

Hipótesis de cantidad: El niño identifica que cada grupo de signos representa algo, aunque lo largo o corto de ese grupo corresponda, para él, a las dimensiones del objeto más que a la palabra misma, probablemente en este momento empieza a tomar conciencia de lo que significa la palabra y la asociación entre duración (oral) y extensión (escrito), podría verse que el niño hace un escrito con pocas letras agrupadas en un solo conjunto lineal y desee decir muchas cosas referidas a una hormiga, o que con un escrito de muchos renglones diga una frase o palabra que se refiera a un elefante. (p. 20).

Finalmente pasarán a la escritura convencional, mediante la cual los niños y niñas escriben en letra legible e iniciarán el perfeccionamiento de sus habilidades centrándose en aspectos como la ortografía, la estructura de las frases y oraciones, su coherencia, entre otros aspectos que se consideren importantes.

La Lectura

Gracias a las experiencias que un adulto proporcione al niño con textos escritos, cuando llega a la escuela sabe leer, aunque no lo hace como el adulto. (Smith, 1975; citado por Viramontes et al., 2016) afirma que se entiende el concepto de lectura como un “proceso eminentemente activo, a través del cual el lector construye el significado del texto” (p.74). Por otra parte, (Mata, 2008; citado por Viramontes et al., 2016) la define como: “fundamento y destino del acto de leer no hay verdadera lectura sin comprensión, la separación entre el deletreo y el entendimiento de un texto es inaceptable.” (p. 74).

Por otro lado, la comprensión de lectura, según Solé (1992) se atribuye al uso que el lector hace de sus conocimientos previos para poder comprender un texto. Ya que la lectura implica la comprensión elemento imprescindible para realizar aprendizajes, es importante abordar sus estrategias de aprendizaje. Algunos autores como Pozo (1990), Danserau (1985), Nisbett y Shucksmith (1987), citados por Solé (1992) que han trabajado bastante sobre este tema, definen las estrategias de aprendizaje como: “secuencias de procedimientos o actividades que se realizan con el fin de facilitar la adquisición, el almacenamiento y la utilización de la información” (p. 58).

En esta misma línea, se entienden como actividades con una intención clara, que se realizan sobre determinado conocimiento de información, con el fin de adquirirlo, retenerlo y hacer uso de él. Por consiguiente, se construye significados sobre esa información, que puede ser empleada en cualquier momento.

En este sentido, las estrategias de comprensión de lectura aparecen como actividades cognitivas complejas que favorecen el desarrollo del pensamiento. Ya que, cuando se lee frecuentemente se aprende.

Según Solé (1992) es posible lograr comprensión en un texto cuando existe un manejo autónomo y razonable del mismo, esto significa que cuando se tiene desarrollada la habilidad de decodificación no supone un problema para el estudiante. En ese sentido, se logra comprensión de lectura cuando:

- El texto es claro y coherente en su contenido
- Su estructura le resulta conocida y familiar, el léxico, sintaxis y su cohesión interna tengan un nivel básico.
- Depende del nivel de conocimiento previo que tenga el lector, es decir, lo necesario para poder comprender el contenido.
- “El lector utiliza estrategias para lograr la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y subsanar posibles errores en la comprensión”. (p. 60).

Otra muy interesante clasificación es la de Kaufman y Rodríguez (1993), que organizan los textos de una manera muy útil e interesante para la enseñanza, a partir de su trama y estructura, según sea descriptiva, argumentativa, narrativa, conversacional y según su función sea informativa, expresiva, literaria y apelativa.

En ese sentido, la lectura y la escritura son actividades que poseen aspectos fundamentales en la educación inicial, estos son según Flórez, Arias y Castro, (2009) un conjunto de usos de códigos de letras que al agruparlos dan sentido a una idea o mensaje de uso comunicativo con intención.

Actos de lectura

Por lo general se ha utilizado la lectura en voz alta en el aula para que los niños y las niñas, de manera sucesiva, vayan leyendo en voz alta un texto que, además todos tienen

disponibles al tiempo. “Esta actividad se puede cuestionar porque los actos lectores son básicamente silenciosos, pero en este caso, la lectura tiene un sentido” (Montserrat, 2011, p. 8).

Es decir, que a partir de esa lectura se puede realizar un ejercicio de comprensión donde los niños van haciendo comentarios, preguntas y además participan con la información de sus conocimientos previos frente al tema.

Otro acto de lectura es la lectura compartida el cual es uno de los métodos existentes para el desarrollo de la comprensión lectora, así mismo la lectura conjunta o dialógica. Flórez y Moreno(2005) afirman

no consiste simplemente en la imagen de un adulto que lee en voz alta a un niño, significa compartir experiencias, que el adulto quiere que dialogue con su niño interior y mantener esa conversación, además de ofrecer oportunidades para la producción de textos orales y escritos dando oportunidad para hacer preguntas, para que los niños descubran, opinen donde el adulto puede reelaborar y ampliar lo que el niño dice o piensa, en la lectura conjunta también se intercambian los roles, se propicia que el niño resuma, explique, compare, contraste generalice, cambiar la historia si no gusta animándolo a seguir interactuando con la lectura. (p. 61).

Cuando el niño tiene un acercamiento más tranquilo y agradable a la escritura y la lectura, la posibilidad de manipular material impreso, jugar con su imaginación, compartir la lectura de cuentos e imágenes, adopta herramientas para facilitar la escritura de textos espontáneos superando las dificultades personales y de su entorno, es decir el aprendizaje continua tanto dentro como fuera del aula, escribiendo sus propias experiencias dando a conocer a otros sentimientos, emociones, pensamientos y haciendo procesos reflexivos.

La Anticipación y predicción de contenido

Leer es un proceso complejo por medio del cual se construye el significado de un texto. Para lograr este proceso de construcción se hace necesario que el lector lleve a cabo una serie de procesos mentales que se definen más allá de la asociación entre un sonido y una grafía.

“Enseñar a leer y a comprender lo leído exige conocer las llamadas estrategias de comprensión lectora”. Según Guzmán (2010), hay estrategias básicas en la comprensión como la anticipación, la predicción y la regresión

la anticipación posibilita, por ejemplo, a partir del título de un texto determinar cuál es el tema. La predicción permite completar enunciados antes de haberlos visto. Por ejemplo, si un niño o una niña lee en una historieta que un personaje dice “ahora conocerás mis poderes”, ya sabe que en la siguiente viñeta este aparecerá demostrando su fortaleza, sus secretos, etc. La regresión tiene que ver con la hipótesis que el estudiante se plantea frente a lo que está leyendo. Por ejemplo, puede leer: “estoy de acuerdo con el caos”, cuando en verdad dice *caso*. El buen lector se vuelve a verificar cual palabra es la correcta para no tergiversar el sentido de la oración. (Guzmán, 2010; Citada por Sánchez, 2014, p.15).

En este sentido se evidencia que el proceso lector debe estar organizado en tres momentos: antes, durante y después de leer. El docente mediante la planeación de sus actividades establece que tipo de estrategia de comprensión se requiere,

la predicción permite completar enunciados antes de haberlos visto. Por ejemplo, si un niño o una niña lee en una historieta que un personaje dice “ahora conocerás mis poderes”, ya sabe que en la siguiente viñeta este aparecerá demostrando su fortaleza, sus secretos, etc. (Sánchez Lozano, 2014, p. 15).

Se pueden utilizar estrategias de producción para predecir el final de una historia encontrarle lógica a una explicación descifrar la estructura de una oración compleja, determinar el final de una frase o palabra. Cada lector utiliza el conocimiento que posee para predecir lo que vendrá en el texto y cuál será su significado.

Según Goodman (2001) la agilidad de la lectura silenciosa diaria demuestra que cada lector está mientras lee, prediciendo y anticipando a medida que usa su imaginación en el ejercicio de lectura. De acuerdo con el autor, no sería un ejercicio fácil si tuvieran que procesar toda la información de inmediato, el lector predice sobre lo que comprende. En este sentido, este aspecto marca un eje importante en el hecho de la comprensión de lo que se lee, ya que el niño

va más allá de lo que ve en el texto, imagina, crea y expresa ideas con sentido partiendo de lo que aprende.

Niveles de Comprensión Lectora

Comprensión literal. Según Solé (1987), este tipo de comprensión permite al niño identificar ideas principales y secundarias de forma textual, identificar personajes, lugares, tiempos, espacio, además le permite llevar una secuencia de acciones dentro de la narración de sus comprensiones.

Comprensión inferencial y crítica. Según Magee (2017), en el nivel inferencial se parte de un proceso de evaluación mental que facilita la construcción de predicciones e hipótesis, logrando integrar la experiencia y el conocimiento que se tiene del contenido y lo explícito en el texto; logrando así ideas más amplias de la información leída. Además, realiza contraste de ideas previas con lo comprendido del texto, logrando hacer críticas propias y comparación con otros textos para argumentar y soportar sus ideas.

Enseñanza

Práctica docente y evaluación. Uno de los elementos fundamentales dentro de la práctica docente es el ejercicio de la planeación, este se enriquece gracias a la reflexión sobre el proceso. Planear implica proveer, tener un horizonte, unos objetivos claros de hacia dónde quiere orientar su trabajo pedagógico para potenciar o promover el desarrollo de los niños y las niñas.

Así mismo, dentro de la práctica docente el ejercicio de la evaluación debe ser continuo para realizar seguimiento al desarrollo y evolución del niño y la niña, gracias al ejercicio de la planeación. Al realizar una valoración continúa se enriquece la planeación gracias a la reflexión sobre el proceso orientando el trabajo pedagógico hacia resultados que respondan a intereses y necesidades de los niños y las niñas a cargo.

Planeación. El ejercicio de la planeación permite que se facilite compartir las experiencias y aprendizajes de un contexto, de tal manera que se enriquezca de manera colectiva los conocimientos y se fortalezca los quehaceres en relación con esa población de primera infancia que adquiere cada vez más relevancia dentro del sector educativo. (Ministerio de Educación Nacional. (2013). Estrategia “de cero a siempre”, p. 25).

Así mismo, el trabajo pedagógico en la educación inicial se caracteriza por ser flexible, no individualista ya que responde a una planeación intencionada que permite la actuación y participación de las niñas y los niños y reconocer así la singularidad de cada uno, dentro de estas planeaciones según los fundamentos políticos, técnicos de gestión de cero a siempre (2013), se invita al docente a reflexionar y enriquecer las propuestas en la educación inicial para que el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio sean pilares protagonistas de la planeación de las prácticas pedagógicas dentro del aula. Es importante reconocer que estas propuestas serán a menudo reelaboradas según los intereses necesidades y expectativas de las niñas y los niños, sus familias y comunidades.

Es decir, que el ejercicio de planeación es una actividad priorizada por el maestro, que debe partir de un diagnóstico inicial elaborado después de un proceso de observación del desarrollo cotidiano del aula, a la cual se le debe hacer un seguimiento, plan de acción y valoración continua para lograr los objetivos propuestos.

Recursos y ambientes alfabetizadores. Ferreiro (1999) en su obra cultura escrita y educación citada por Flórez, Arias y Guzmán (2006), cuando se le preguntó si es bueno o malo enseñar a leer y a escribir a los niños desde el preescolar respondió

El problema no es enseñar a leer y a escribir a los preescolares o no hacerlo.

Tanto la imposición ciega del alfabetismo, como su prohibición perentoria a los preescolares, es igualmente perjudicial. Se trata más bien de darles los elementos disponibles y las ocasiones para aprender según sus

necesidades de conocimiento, que como adultos también podemos ofrecerles a los niños los elementos para que se acerquen a la lectura y a la escritura un poco más allá de su nivel actual de conocimiento (p. 6).

Dentro de las estrategias que el maestro utilice es importante tener en cuenta el entorno, conocimientos previos, intereses y necesidades que logre enlazar todo esto con el conocimiento que quiere dar.

Por ello, debe realizar un proceso de transposición didáctica en el que el maestro realice una transformación de los contenidos teniendo en cuenta los aspectos anteriormente mencionados.

La didáctica de la lengua constituye un campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla. (Camps, Guasch y Ruiz, 2010, p. 71).

El ambiente alfabetizador se crea mediante la introducción de variados portadores de textos en las aulas: libros, revistas, afiches, juegos, diarios, envases, etc. Pero no basta con los materiales, el ambiente alfabetizador se define, también, por las prácticas culturales que se dan en la clase y de las acciones que desarrolla el maestro.

Recursos que forman parte de un ambiente alfabetizador.

- La biblioteca de aula. Es de vital importancia contar con recursos impresos en el aula (periódicos, libros de texto, cuentos, etc). y con medios gráficos, ayudas audiovisuales, enciclopedias digitales, todo este recurso se puede utilizar en actividades como clubes de lectura, proyectos dentro de las planeaciones diarias, horas de plan lector.

- Ambientaciones y rincones. Es importante pensar el aula como un espacio diferente, que se adapte a las necesidades educativas, que se puede modificar en función de la realización de ciertos proyectos o actividades especiales. Además de asignar lugares de lectura, juego,

exploración y elaboraciones artísticas dentro del aula, cuando se dispone de espacio, se pueden armar diferentes ambientaciones. Algunos ejemplos son:

Las paredes. Las paredes del aula hablan de lo que ocurre en las clases. Lo que ellas muestran da cuenta del trabajo de los alumnos y de los maestros. Además, las paredes son un valioso recurso para trabajar con soportes con los cuales desarrollar prácticas de lectura y escritura auténticas. Según las características y el uso que se les dé a dichos materiales, algunos pueden conservarse todo el año y otros (la mayor parte de ellos) serán renovados. Algunos de estos soportes son: Acuerdos de convivencia elaborados a partir de asambleas Agendas y calendarios para organizar las actividades y anotar fechas importantes. Por ejemplo, la visita a un museo o a la biblioteca del barrio Cuadros con registros meteorológicos Cartelera de recomendaciones (se puede cambiar en forma quincenal o mensual y pueden incluir varios rubros: libros, películas, sitios en Internet, etc.) Cartelera de anuncios sociales: los cumpleaños del mes, el nacimiento de un hermanito, etc. Cartelera de chistes y colmos Trabajos realizados en diferentes áreas. Banco de nuevas palabras aprendidas Líneas de tiempo. Mapas. (Ministerio de Educación Nacional. (2013). Estrategia “de cero a siempre”)

Según Kaufman, Teruggi & Molinari, (1989); citados por Luquero, (2014).

El conocimiento que construye el niño se enriquece con las experiencias que el contexto le ofrece, esto depende de las experiencias de vida que cada uno tiene, el primer actor en esa construcción es la familia, este es el primer agente alfabetizador al que tiene acceso el niño, es quien posibilita esas primeras experiencias. En este sentido, se debe tener en cuenta que cada contexto es diferente, por ende no todos los niños que ingresan a la escuela han tenido las mismas experiencias con la lectura y escritura. El contexto alfabetizador cambia de una familia a

otra, este depende de los espacios y recursos que dispone cada una, además de lo anterior del uso que se le da a esos recursos, ya que en la mayoría de hogares hay portadores de texto pero solo se usan de forma excepcional.

Según (Ríos, 2008; citada por Luquero, 2014). Los materiales utilizados en el aula para enseñar a leer y escribir deben tener unas características concretas:

Deben poner al niño en relación con los diferentes tipos de portadores de texto y enseñar sus usos sociales. Así mismo propiciar la comprensión y la producción de escritos con intenciones comunicativas, deben ser asequibles y adaptables a la diversidad, necesidad e intereses de los niños, su uso ser cada vez más complejo y útil para el desarrollo lingüístico y cognitivo, también es importante permitir tanto el uso individual como grupal, donde se compartan ideas y concepciones diferentes.

Se debe tener en cuenta que un material por sí solo no tiene ningún valor pedagógico en el aula, sino que es la utilización que hagamos de ellos y la intención didáctica que se tenga en el aula el que hará de esos materiales algo beneficioso o perjudicial para el proceso de enseñanza-aprendizaje

los materiales deben ser un instrumento al servicio del niño y del aula, como afirma Ríos (2008), y solo así permitirán al niño conectar los aprendizajes con realidades de su propia vida cotidiana en las que se requiere la lectura y la escritura. De allí inicia su construcción de conocimiento de forma natural. (Luquero, 2014, p. 3)

Pensamiento

Pensamiento Del Docente

Es importante la visibilización del pensamiento docente, la cual debe ir cambiando en la medida que desarrolle sus actividades, siendo este pensamiento pertinente para los estudiantes,

puesto que las necesidades de ellos van surgiendo y se van haciendo evidentes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

De acuerdo con Ritchhart (2011), las interacciones entre el adulto y el niño ponen al descubierto tanto las expectativas que el maestro tiene del niño como la manera en que él valora el pensamiento en su aula. En ese sentido la maestra investigadora reflexiona acerca del ejercicio de enseñanza y moldea sus prácticas a modo que beneficie el aprendizaje de sus estudiantes, utilizando diferentes estrategias y herramientas pedagógicas.

Ritchhart, Church, Morrison (2014) mencionan

Si queremos apoyar el aprendizaje de los estudiantes y creemos que es un producto del pensamiento, entonces necesitamos tener claridad sobre qué estamos tratando de apoyar. ¿Qué tipo de actividad mental estamos tratando de fomentar en nuestros estudiantes, colegas y amigos? Cuando les preguntamos a los profesores en los talleres: "¿Qué tipos de pensamiento valoran y Les gustaría promover en su aula?" o "¿De qué manera una lección promueve en los estudiantes diferentes tipos de pensamiento?". Los docentes piden a sus estudiantes que piensen todo el tiempo, pero nunca han dado un paso atrás para considerar qué es lo que quieren específicamente que ellos hagan mentalmente. Sin embargo, si vamos a hacer el pensamiento visible en nuestras aulas, el primer paso debemos darlo nosotros como maestros, haciendo visibles las diferentes formas, dimensiones y procesos de pensamiento para nosotros mismos (p. 38).

Los autores establecen unos tipos de pensamiento para la resolución de problemas, los cuales se relacionan a continuación:

- Identificar patrones.
- Generar posibilidades y alternativas.
- Evaluar evidencias con argumentos y acciones.
- Formular planes y acciones de monitoreo.
- Identificar afirmaciones, suposiciones y prejuicios.
- Aclarar prioridades y condiciones de lo que se conoce.

“Estos tipos de pensamientos tienen la intención de dirigir la actividad mental y planear las propuestas de enseñanza” (p. 50).

En esta misma línea, se resalta la importancia del ejercicio de la planeación, variables de medición de su eficacia, momentos que permitan reflexionar acerca del desarrollo de las actividades, concepciones enseñadas y aprendidas, patrones de trabajo, aclaraciones necesarias, planes de acción y ejecución que permitan el mejoramiento continuo.

Hacer visible el pensamiento ayuda al proceso de enseñanza para Ritchhart, Church, Morrison (2014).

En el ejercicio de visibilizar el pensamiento de los estudiantes no solo se observa lo que el estudiante comprende, si no también el proceso que lo lleva a comprender, hacer visible este pensamiento nos permite conocer sus ideas, críticas, al igual que nos muestra esas concepciones que consideramos erróneas.

Así mismo, este proceso de visibilización, brinda información que el docente necesita para plantear las estrategias de enseñanza - aprendizaje que orienten a los estudiantes a avanzar en la construcción de significados del mundo.

Estrategia de Trabajo en el Aula.

Para facilitar la comprensión de lectura y hacer uso de las rutinas de pensamiento se pretende trabajar por medio de Proyecto Pedagógico de Aula (PPA) como estrategia pedagógica. Los proyectos de aula articulan una serie de actividades intencionadas en orden, por medio de las

que se puede desarrollar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, el cual implica una secuencia planificada con su respectivo orden y ritmo, se diseña con un inicio, un desarrollo y un cierre.

Proyecto Pedagógico de Aula. El Proyecto Pedagógico de Aula (PPA) es una estrategia de la enseñanza, que tiene en cuenta los elementos del currículo, partiendo de las necesidades e intereses de los estudiantes, la escuela y la comunidad. Esta estrategia constituye una forma de organizar sistemáticamente los aprendizajes y la enseñanza, integrando las áreas del conocimiento, por medio de la planeación y ejecución.

En esta misma línea, se basan en el aprendizaje significativo, la identidad y diversidad, el aprendizaje interpersonal activo, la investigación basada en la práctica y la evaluación (Carrillo, 2001). Es decir, el aprendizaje se desarrolla con las ideas de los estudiantes desde su conocimiento previo, experiencias de vida, cultura y lo que quieren aprender.

Según Carrillo (2001) las características de un proyecto pedagógico son:

Innovador: tiene en cuenta todos los elementos del currículo (planes de área, contenidos, proyectos transversales) con base en el aprendizaje significativo.

Pedagógico: se trabaja con niños y niñas, atendiendo a sus necesidades e intereses.

Colectivo: se construye entre los estudiantes, la escuela y la comunidad

Pertinente: Responde a intereses y necesidades reales del aula.

Parte de las características de los individuos, su contexto y realidad inmediata (p.336).

Así mismo, el autor expone que con un proyecto pedagógico de aula se garantiza el éxito escolar, por la implementación de nuevos espacios de aprendizaje significativos, la construcción colectiva de conocimiento y se disminuye la deserción escolar. Además en los PPA se evalúa teniendo en cuenta más el proceso que el producto final, teniendo la posibilidad de cuestionar al docente sobre su práctica y la transformación de la misma, lo que permite una nueva forma de organizar la escuela.

En esta misma línea, los elementos básicos que contiene un (PPA) son: Conocimiento de la realidad socioeconómica de la comunidad, características de las familias, su nivel educativo, laboral, es decir un diagnóstico del contexto, no solo de la población sino también de la escuela y el docente; con este diagnóstico se identifica la realidad del aula y se detectan los intereses y necesidades para definir objetivos, herramientas y diseñar el plan de ejecución; Logrando así la elaboración del PPA. Según Carrillo (2001) los elementos que deben contener el (PPA) son:

El título: se estructura con los estudiantes a partir de la lluvia de ideas.

Los objetivos del proyecto: Se define el objetivo general de aprendizaje y los objetivos de enseñanza con sus respectivas actividades; deben tener en cuenta las necesidades e intereses hallados.

Los contenidos de enseñanza: Se especifican los temas de las distintas áreas que se necesitan para el aprendizaje, deben guardar estrecha relación con las actividades.

Las actividades: Deben ser motivadoras, que mantengan el interés de los estudiantes, la revisión de los conocimientos previos y el aprendizaje significativo.

Recursos: Recurso bibliográfico, banco de información

La evaluación: esta debe ser cualitativa donde describa los procesos de aprendizaje (p. 340, 341).

El docente con sus alumnos planifica qué y cómo evaluar. Por consiguiente, debe ser un proceso de constante reflexión. Así mismo (Gairin, 1993; citado por Carrillo, 2001) “señala que la evaluación es un proceso de mejora continua que informa la manera en que los procesos se dan, los problemas y disfunciones que se detectan” (p.342)

Otro elemento que se puede incluir dentro del desarrollo del proyecto de aula como estrategia es el uso de las rutinas de pensamiento vistas como una oportunidad de desarrollar el pensamiento.

En ese sentido, el asumir al pensamiento como base de la facilitación de la alfabetización inicial, implica reconocer el desarrollo del pensamiento del niño para leer, hablar y escribir. Según Salmon (2016) los maestros, como facilitadores de procesos se cuestionan sobre ¿Cómo

crear lectores con pensamiento crítico, que sientan y definan su mundo desde su perspectiva?. Después de trabajar en el aula de Kindergarten y de constatar la estrecha relación que existe entre lenguaje y pensamiento, Según la autora se siente la necesidad de saber cómo mantener a los estudiantes curiosos sobre su pensamiento; ya que cuando ellos sienten curiosidad por saber sobre algo recurren a material impreso libros, cartillas. Como lo cuenta la autora es así como tuvo su primer encuentro con el enfoque de «Pensamiento Visible» desarrollado por investigadores del Proyecto Cero, de la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard (Ritchhart & Perkins, 2011, citados por Salmon, 2016). Este enfoque, basado en investigaciones, ha dado a luz a estrategias que ponen el pensamiento de una forma visible. Comprobando cómo el pensamiento facilita el lenguaje y se hace visible con la escritura. Así mismo, según la autora el niño cuando toma conciencia de su pensamiento, desarrolla funciones ejecutivas y teorías de la mente. Es decir, hacen procesos de meta cognición.

En esta misma línea, se infiere que la estrecha relación que existe entre pensamiento y lenguaje, es un proceso que debe ser orientado desde la curiosidad del niño donde este se vea en la necesidad de hacer uso de él para resolver problemas de su vida cotidiana.

Salmon, (2016) define el pensamiento visible desde un enfoque centrado en investigaciones, en exploración donde se integra el pensamiento del niño en todas las disciplinas que se desenvuelva. El pensamiento visible crea espacios para pensar, promueve la creatividad, la imaginación, la comprensión del mundo. Así mismo, no se centra en las habilidades del pensamiento solamente, si no también en los momentos de dar uso al pensamiento.

Para David Perkins, (1992); citado por Salmon, (2016), uno de los creadores de Pensamiento Visible, el aprendizaje es resultado del pensamiento, es decir: “Esto nos lleva a

concientizar la importancia de promover el pensamiento en los estudiantes y hacerlo visible para que el estudiante entienda su forma de aprender” (p. 3).

Por otro lado para Ritchchart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014) cuando las escuelas se preocupan por incentivar la cultura del pensamiento de los estudiantes y desarrollar los hábitos de la mente y las formas que pueden apoyar un aprendizaje a lo largo de la vida, la forma como los estudiantes adquieren el conocimiento pasa a un segundo plano, esto quiere decir que el aula se transforma y el desarrollo del pensamiento es inherente al diario vivir, lo cual los ayuda a construir significado para entender su mundo.

La importante función de esta toma de conciencia fue destacada por Biggs quien afirmó: “Para ser adecuadamente meta cognitivos los estudiantes, en relación con las demandas de la tarea, tienen que ser conscientes de sus propios recursos cognitivos, y luego planear, monitorear y controlar esos recursos”. (Biggs, 1987, p. 75).

En esta misma línea, según los autores cuando se hace visible el pensamiento no solamente se obtiene una mirada acerca de lo que el estudiante comprende, sino también acerca de cómo lo está comprendiendo. Sacar a la luz el pensamiento de los estudiantes ofrece evidencias de sus ideas, al igual que muestra sus concepciones erróneas. Se debe hacer visible el pensamiento, pues esto nos da la información que como docentes se necesita para planear oportunidades que lleven el aprendizaje de los estudiantes al siguiente nivel y les permita seguir involucrados con las ideas que están explorando. Solo cuando se comprende qué están pensando y sintiendo los estudiantes, se puede utilizar ese conocimiento para apoyarlos y mantenerlos involucrados en el proceso de comprensión. De esta manera, hacer visible el pensamiento se convierte en un componente continuo de una enseñanza efectiva.

En ese sentido, Para hacer visible el pensamiento de los estudiantes es efectivo hacer uso de las rutinas de pensamiento como una herramienta que ayuda a verificar la comprensión del pensamiento desarrollado en cada uno, da cuenta de las razones de sus respuestas. Al promover el pensamiento, las rutinas operan como herramientas. Así como cualquier otra herramienta, es importante escoger la adecuada para un trabajo determinado.

Salmon (2016) afirma “para lograr hacer visible el pensamiento en el aula, es preciso crear culturas de pensamiento; es decir, valorar el pensamiento y hacerlo visible”. (p.8). Así mismo, utilizar herramientas dentro del aula que permitan este ejercicio de pensar sobre el pensamiento, momentos de reflexión acerca de cada suceso, ir más allá de lo obvio.

La autora expone que, para ello, Ritchhart (2011) propone ocho fuerzas culturales que imprimen una cultura de pensamiento en el aula. Estas fuerzas culturales son:

Expectativas: se requiere de un maestro con expectativas de estudiantes que hagan uso del pensamiento y sean capaces de resolver problemas. Así mismo, oportunidades ya que las expectativas crean oportunidades para el desarrollo del aprendizaje en las que los niños estimulan la curiosidad y el pensamiento. Las Rutinas de Pensamiento, se generan a través de preguntas que movilizan el pensamiento en el niño.

Otra fuerza cultural es el lenguaje y las conversaciones, marcadas en las interacciones entre el adulto y el niño muestran tanto las expectativas que el maestro tiene del niño como la manera en que éste valora el pensamiento en su aula.

Modelar: La manera en que el maestro modela el pensamiento marca la forma que tendrá la cultura en el salón de clase. Otra fuerza son las interacciones y relaciones: Se refiere al discurso del maestro en el aula; es decir, la interacción con los estudiantes, crear diálogos que estimulen el pensamiento. Además de las ya mencionadas, el tiempo se considera como otra

fuerza cultural en el que el maestro crea oportunidades en las que los niños puedan pensar y reflexionar sobre el pensamiento.

La última fuerza cultural según el autor es el ambiente físico: Como dicen los maestros de las escuelas de Reggio Emilia en Italia, el ambiente físico es otro maestro, este revela la dinámica del maestro y hace visible el pensamiento de los niños por medio de la exposición de sus trabajos.

Metodología

Enfoque, Alcance y Diseño Metodológico

Esta investigación se desarrolla bajo el enfoque cualitativo, con diseño de investigación acción pedagógica, de alcance descriptivo e interventivo, ya que, como plantean Hernández, Fernández y Batipsta (2006) el investigador plantea un problema pero no sigue un proceso claramente definido, se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados, esta recolección de datos se basa en describir las perspectivas y puntos de vista (emociones, experiencias y sucesos) del objeto de la investigación, para comprender las situaciones particulares del contexto de aula, en este caso del multigrado de la escuela Cascajal en relación con el aprendizaje de la comprensión de lectura y las condiciones de enseñanza que pueden facilitar dicho proceso.

En este caso el objeto de la investigación se centra comprender el desarrollo de las prácticas de enseñanza sus características y aspectos a transformar para que, en el proceso de mejora de las prácticas de enseñanza de la comprensión de lectura, se logre evidenciar el consecuente desarrollo de la comprensión en los estudiantes, con el fin de hacer una modificación permanente de las mismas que facilite la alfabetización inicial, tanto de los niños del presente grupo como los asignados a futuro.

Diseño de investigación acción pedagógica

Para John Elliot (1990) la investigación acción es una actividad impulsada por grupos cuyo objetivo es modificar situaciones de acuerdo con una concepción compartida sobre los valores humanos. “Preserva el sentido de la comunidad, como estrategia para encontrar "el bien común"(p.15), en vez de promover la individualidad.

Según el autor, no debe confundirse con un proceso solitario de "autoevaluación" en relación con determinadas concepciones individualistas del bien. Es una práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella. Es decir que las prácticas sociales se consideran como objeto de investigación, como teorías desde el actuar diario de los individuos, que han de evaluarse coherentemente.

Dentro de la presente investigación, la investigación-acción toma gran importancia ya que mediante la observación directa del diario vivir escolar se pueden encontrar diferentes situaciones que registradas en el diario de campo permiten analizar hallazgos que contribuyen al desarrollo de la investigación, para definir cambios, estrategias y avances.

Las características de la investigación acción pedagógica, plantean que el procedimiento central para su desarrollo consiste en el desarrollo de la reflexión permanente a través de ciclos, como el planteado por Mc Taggart y Kemmis (1988)

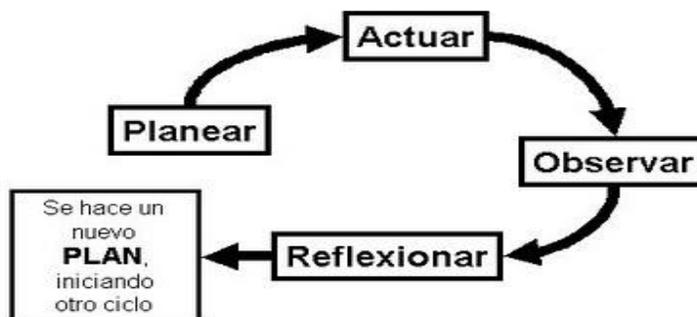


Figura 31 desarrollo de la reflexión permanente a través de ciclos recuperado de <https://694d334d-a-62cb3a1a-sites.googlegroups.com/site/investigacionlorena/unidad->

Categorías de Análisis:

Tabla 4 Cuadro de categorías de análisis

| Categorías | Subcategorías | Instrumentos de recolección |
|---|---|--|
| Enseñanza: transformación de la práctica | Planeación | <ul style="list-style-type: none"> •Planeación •Diarios de campo •Videos y audios de clase •fotografías de trabajos de los niños •Caracterización familiar (Guzmán, Chocontá y González 2017) |
| | Ambientes alfabetizadores, Recursos, actos de Lectura | |
| | Implementación en el aula | |
| | Evaluación | |
| Aprendizaje: comprensión de lectura - escritura | Comprensión literal, inferencial y critica | <ul style="list-style-type: none"> •Diarios de campo •Videos de clase •Audios •Escritos de los niños • Matriz de seguimiento a los avances del proceso de escritura en los niños (Guzmán, Chocontá y González 2017) • Caracterización familiar (Guzmán, Chocontá y González 2017) |
| Pensamiento | Pensamiento del docente | Diarios de campo |

Planeación. según Díaz Barriga, Miranda y Jiménez-Vasquez(2015), la planeación por competencias permite al maestro un proceso de evaluación más pertinente ya que aborda una nueva forma de ver los contenidos vinculándolos a problemas reales del contexto. “Con ello, se pretendía que, al vivir una experiencia estructurada desde la perspectiva pedagógica de la reforma, el docente estuviese en condiciones de construir secuencias didácticas que permitieran un cambio en sus prácticas cotidianas” (p.66)

Ambientes alfabetizadores. Un ambiente letrado contribuye al desarrollo de una alfabetización inicial. “Es en la etapa de infantil donde los niños entran en contacto con el lenguaje escrito de manera intencionada, es decir, guiados por el tutor o tutora que potenciará la creación de actividades y situaciones funcionales para su utilización” (Luquero García, 2014, p.7). Impregnar al niño de material impreso como recurso, le ayudará a facilitar la adquisición del lenguaje.

Actos de lectura. promover la lectura de los familiares de los niños en casa y también en el espacio escolar a través de las tertulias literarias dialógicas, pueden permitir que personas que nunca han leído un libro disfruten de obras literarias. En esta línea, se puede hablar de lectura compartida y dialógica en voz alta como actos de lectura. (Valls, Soler, Flecha, 2008)

Implementación en el aula. Reflexionar acerca de la práctica docente es fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El hecho de que los procesos educativos estén centrados en el estudiante, no quita importancia a la acción del profesor, sino que la acentúan, en el sentido de que resulta más complicado facilitar el aprendizaje de los estudiantes mediante la elaboración de documentos de planificación completos y realistas, la coordinación docente, y la puesta en práctica de metodologías interactivas y procedimientos de evaluación continua y formativa, que la redacción de programas poco utilizados por los estudiantes, la concepción individualista de la enseñanza, las clásicas clases magistrales y la utilización de exámenes como únicos instrumentos de recogida de información para la evaluación. (Guzmán & Marín, 2011, p.20).

Evaluación. la evaluación se puede entender de diversas maneras como:

El control y la medición, el enjuiciamiento de la validez del objetivo, la rendición de cuentas, una orientación meramente cuantitativa de control y medición del producto, se pueden concebir como “una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino

también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados, y la elaboración de un nuevo plan que proporciona antecedentes para el diagnóstico”. (Duque, 1993; citado por Vargas, 2004, p.3).

Comprensión literal. Según Smith (1989), se define como:

El reconocimiento de lo que está explícito en un texto, ideas principales, secundarias, sucesos y secuencias; la lectura es un proceso de construcción de significado que le permite al niño descifrar el mundo, “todos debemos leer para aprender a leer, y cada vez que leemos aprendemos más acerca de la lectura. Nunca hay un lector “completo” (p.21)

Comprensión inferencial y crítica

Según Magee (2017), en el nivel inferencial se parte de un proceso de evaluación mental que facilita la construcción de predicciones e hipótesis, logrando integrar la experiencia y el conocimiento que se tiene del contenido y lo explícito en el texto; logrando así ideas más amplias de la información leída. Además, realiza contraste de ideas previas con lo comprendido del texto, logrando hacer críticas propias y comparación con otros textos para argumentar y soportar sus ideas.

Pensamiento del docente. Las reflexiones en torno al trabajo práctico del docente pueden mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje en el aula.

Toda actividad educativa tiene como respaldo una serie de creencias y teorías implícitas que forman parte del pensamiento del docente y que orientan sus ideas sobre el conocimiento, su enseñanza y sobre cómo se construye éste o bien cómo se aprende. El desarrollo del pensamiento del docente surge como producto de las condiciones históricas, sociales, culturales, personales y otras que los actores y actrices del proceso educativo han desarrollado. (Salazar, 2005, p.3).

Instrumentos de Recolección de la Información

Teniendo en cuenta que el proceso de esta investigación se fundamenta en el desarrollo de ciclos de reflexión que parten de la observación crítica de la práctica de enseñanza de la docente investigadora, fue necesario desarrollar diferentes fases para las cuales se utilizaron varios instrumentos y técnicas de recolección de información, que permitieron argumentar la toma de decisiones y el direccionamiento de los ciclos de reflexión y de la investigación en general.

Fases del diagnóstico en la cual se hace referencia al meso, macro y micro contexto de la investigación de la práctica de enseñanza. Se diseñaron y utilizaron los siguientes instrumentos:

Instrumento 1: Caracterización familiar (Guzmán, Chocontá y González 2017) (ver anexo 3)

Objetivo: Recopilar características significativas de las familias del nivel de jardín, a nivel socioeconómico, escolaridad y cuidados de los niños.

Instrumento 2: Rúbrica de comprensión de lectura en los niños y rúbrica de cómo enseña la docente (Elaboración propia ver anexos 5 y 9)

Objetivo: Caracterizar los procesos de comprensión lectora de los estudiantes, observar cómo enseña la docente partiendo del análisis de audios, fotos y trabajos pedagógicos.

Instrumento 3: Encuesta de conductas alfabetizadoras en familia (Guzmán, Chocontá y González 2017, ver anexo 4)

Objetivo: Analizar algunos procesos que pueden facilitar o no el proceso de alfabetización inicial en familia

Instrumento 4: Planeación pedagógica (ver anexo 2)

Objetivo: Analizar el diseño e implementación de la planeación pedagógica

Fases de diseño e implementación de la estrategia: Proyecto Pedagógico de Aula.

Instrumento 5: Diario de campo (ver anexo 7)

Objetivo: Reflexionar acerca del ejercicio de planeación a la luz de las corrientes teóricas. (ver anexo 10)

Instrumento 6: Audios, videos de clase y fotografías.

Objetivo: Recopilar información para el análisis de la comprensión de lectura mediante procesos reflexivos (ver anexo 6)

Instrumento 7: Trabajos y escritos de los niños

Objetivo: Recopilar información para el análisis de escritura mediante procesos reflexivos

Instrumento 8: Rutinas de pensamiento

Objetivo: realizar reflexiones frente a los procesos de la práctica de enseñanza.

Instrumento 9: Rúbrica de comprensión de lectura en los niños y rúbrica de cómo enseña la docente (Elaboración propia ver anexos 5 y 9)

Fases de análisis de resultados

Instrumento 10: Matrices de triangulación de la información (Elaboración propia) distribuidas de la siguiente manera:

1- Matriz Categoría Enseñanza. (ver anexo 11)

Objetivo: realizar reflexiones y comprensiones frente a las subcategorías de la categoría enseñanza. En contraste con los objetivos planteados en la presente investigación.

2- Matriz Categoría Aprendizaje. (ver anexo 12)

Objetivo: realizar reflexiones y comprensiones frente a las subcategorías de la categoría Aprendizaje. En contraste con los objetivos planteados en la presente investigación.

3- Matriz Categoría Pensamiento. (ver anexo 13)

Objetivo: realizar reflexiones y comprensiones frente a las subcategorías de la categoría Pensamiento. En contraste con los objetivos planteados en la presente investigación

Ciclos de Reflexión

La metodología de la investigación acción organiza el proceso de transformación de la práctica pedagógica mediante los ciclos de reflexión, estos orientan la investigación desde ciclos de diagnóstico inicial, planificación, acción y reflexión. (Kemmis & Taggart, 1988; citados por Suárez, 2002).

En este sentido, a continuación se presentan los ciclos de reflexión que abordan la presente investigación, basada en investigación acción pedagógica.

Primer Ciclo De Reflexión Concepciones Que Guían La Toma De Decisiones

En el ejercicio educativo el papel del docente es fundamental en la facilitación del aprendizaje. Es quien orienta a los estudiantes hacia la adquisición de nuevos conocimientos y comprensiones; por ello es de vital importancia que continuamente reflexione para identificar aciertos y desaciertos en su práctica de enseñanza posibilitando así mejorarlas, llevándolo a pensar en el estudiante como sujeto pleno de derechos, quien es realmente el protagonista del aula.

En consecuencia, se plantea la importancia de reflexionar acerca de la práctica de enseñanza; por ello se hace un análisis por medio de la rutina de pensamiento antes pensaba y ahora pienso, ésta rutina se basa en la reflexión de los conceptos que se tienen frente a un tema determinado desde tiempo atrás al tiempo presente, en este caso se centró en diferentes conceptos de enseñanza, aprendizaje y pensamiento como se observa a continuación:

Sobre las concepciones de lectura y escritura, antes pensaba que estos procesos se limitaban a enseñar a realizar trazos y a reconocer como funcionaba el sistema alfabético, por tanto el niño lograba sus procesos cuando aprendía a decodificar; ahora comprendo que leer y escribir ante todo son procesos de construcción de significado que reflejan el pensamiento de los niños y sus conocimientos cerca de su entorno. (Smith, 1989)

En consecuencia las acciones de enseñanza de la lectura y escritura se centraban en que los niños aprendieran el código, ahora pienso que deben incluir otras prácticas relacionadas con la lectura como procesos sociales, que generen placer, como por ejemplo la lectura en voz alta. La docente hace de la lectura en voz alta un momento de conversación y argumentación, parte importante de los primeros grados.

Este enfoque ha logrado en los estudiantes grandes avances, no solo en sus capacidades de lectura literal, crítica e intertextual, sino que han descubierto las ventajas de ser escuchados, así como las responsabilidades y limitaciones de la propia voz. (Abril, 2004. p.95).

Sobre las razones de las dificultades de lectura y escritura en los estudiantes, antes pensaba que ellos tenían dificultades en los procesos de lectura y escritura, porque no hacían trazos adecuados o no lograban decodificar con rapidez ahora pienso que esto ocurría porque yo no guiaba bien los procesos o la manera como enseñaba no era la adecuada, ya que realizaba

varias guías que desarrollaba en el tablero y ellos solo copiaban, como aparece en la siguiente imagen.



Figura 32 Actividad realizada por grado cero

Ahora sé que este es un proceso gradual y que se desarrolla de acuerdo a las posibilidades que el adulto da a sus estudiantes por medio de estrategias y espacios de aprendizaje y que los niños y niñas desarrollan con ritmos diferentes, además que lo que se concebía como dificultad en realidad hace parte del proceso de ensayo y error propio de la adquisición del sistema de escritura.

Esto hizo reflexionar a la docente investigadora sobre las dinámicas de trabajo con ayuda de cada una de las tutorías de los profesores, los seminarios como: investigación y enseñanza para la comprensión y el material de ayuda que proporcionaron los docentes de la maestría en los que se ve el ejercicio de enseñar desde otra mirada, facilitando los aprendizajes de forma natural

en el que los docentes van guiando el proceso y brindan los espacios y ambientes de aprendizaje como lo son los rincones de lectura o ambientes alfabetizados.

Sobre la forma de resolver las dificultades de los estudiantes, antes se pensaba que la forma de resolverlas era con talleres de refuerzo tradicionales como planas y dictados. Ahora se considera que es importante identificar sus necesidades e intereses en su dimensión comunicativa para potenciar lo que cada uno trae y poder facilitar nuevos aprendizajes. Esto permitió analizar la práctica docente de la investigadora logrando procesos de cambio graduales como realizar más actividades de escritura y lectura espontánea, basadas en los sistemas de escritura del desarrollo del niño de Ferreiro y Teberosky (1979), además de incorporar actividades que promovieran la interacción de los niños con ambientes letrados.

Sobre la estrategia de trabajo en el aula, antes se pensaba que aparte de las actividades planeadas se debía realizar innumerables guías para que los niños y niñas aprendieran a hacer trazos. Ahora se piensa que hay estrategias diferentes para lograr mejores procesos, como lo propone el colegio con los proyectos de aula, ya que estos permiten articular las actividades con un sentido e intencionalidad pedagógica. Esto hizo cambiar la perspectiva de la docente investigadora, cada una de las tutorías de las asesoras ya que en ellas se realizaron rutinas de pensamiento que permitieron hacer un ejercicio reflexivo sobre la práctica como, por ejemplo: la rutina antes pensaba ahora pienso, puente 3, 2,1 y preguntar, conectar, ampliar.

Sobre la posibilidad de hacer investigación, antes se pensaba que era proponer un proyecto y aplicarlo, ahora se piensa que basada en una observación estructurada y documentada, sobre la cual se reflexiona, se lee, confronta y contrasta con los aportes de los autores y con la práctica se puede transformar de tal manera que facilite en los estudiantes procesos de escritura de textos espontáneos.

Dadas las reflexiones anteriores y concientizándose de los marcos de referencia la maestra investigadora decide levantar un diagnóstico de las condiciones actuales del grupo a cargo el cual contempla aspectos del contexto social, de la institución, del desarrollo del niño y de las características de la enseñanza.

Ciclo de reflexión 2 Cambios En El Ejercicio De La Planeación

A partir de eso y con el traslado a una institución educativa rural dentro de nuevos parámetros para la organización de la enseñanza, como: Edades de los niños, intenciones de enseñanza, organización curricular por medio de mallas curriculares, PEI (Proyecto Educativo Institucional), además de marcos de referencia y lineamientos gubernamentales que determinan los alcances esperados y las dinámicas de trabajo diferentes; la docente investigadora se ve obligada a cambiar sus hábitos de planeación.

Al respecto en el proceso de transformación de las prácticas había migrado del desarrollo de planeaciones basadas en actividades que podrían estar desarticuladas entre si y que respondían a las dinámicas y requerimientos institucionales diferentes.

Antes planeaba por medio de formatos complejos donde se debía planear, mensualmente, semanalmente y diariamente, esto en la modalidad de Hogares Infantiles del ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar). Los cuales respondían a los acuerdos institucionales; sin embargo por sus características y objetivos administrativos, en ocasiones desvirtuaban la intencionalidad y funcionalidad del quehacer en la docente investigadora y por tanto en el desarrollo de procesos de enseñanza intencionalmente articulados.

| FECHAS | | TEMA | OBJETIVOS | ACTIVIDADES | % |
|-----------------------|--|----------------------------|---|---|----|
| SEMANA DEL 1_ AL 4_ | | LOS BICHOS BICHES | Identificar los principales características de los insectos y reptiles del entorno | 2. La pulga saltarina 3. El piojo corredor 4. Insecticandia 5. La rana cantora | 98 |
| SEMANA DEL 8_ AL 11_ | | LA GRANJA DEL SEÑOR CARLOS | Identificar los principales características de los animales de la granja del señor Carlos | 2. La vaca que ríe 3. La gallina Turuleca 4. La patita Lulu 5. La oveja Carmela | 95 |
| SEMANA DEL 14_ AL 18_ | | LOS ANIMALES DE MI CASA | Identificar los principales características de los animales domesticos | 1. El perro Bobi 2. El gato Feliz 3. El loro Poli 4. El pez Lucas 5. Fiesta de la lectura | 97 |
| SEMANA DEL 22_ AL 25_ | | ANIMALES ACUATICOS | Identificar los principales características de los animales acuáticos | 2. El pez Lucas 3. Danzas animalescos 4. La tortuga Mari Paz 5. Proyectos transversales | 98 |
| SEMANA DEL 28_ AL 31_ | | ANIMALES AEROS | Identificar los principales características de los animales aereos | 1. El pajaro Bird 2. El aguilu Real 3. La mariposa Rosa 4. Reunion | 98 |

Realizado por: SONIA ANDREA GUTIERREZ ZAMBRANO
Revisado por: DIANA MARIA RODRIGUEZ

| PLANEACION MENSUAL | | |
|--|--|--|
| HOGAR INFANTIL: MIS PRIMEROS PASOS | | |
| AGENTE EDUCATIVO: SONIA ANDREA GUTIERREZ ZAMBRANO | | MES: AGOSTO |
| PROYECTO DE AJU LA: CON EL TEATRO COLOMBIANO APRENDO Y SOY FELIZ | | NIVEL: JARDIN |
| TEMAS DEL MES: ANIMALES DE LE ENTORNO Y SU S CARACTERISTICAS PRINCIPALES | | |
| OBJETIVO DEL MES : Lograr que los niños y las niñas reconozcan las principales características de los animales de su entorno | | |
| ASPECTOS A TENER EN CUENTA SEGÚN VALORACION E ESCALA CUALITATIVA | ASPECTOS A TENER EN CUENTA SEGÚN FICHA DE CARACTERIZACION | ACTIVIDADES DE LA VIDA COTIDIANA |
| COMUNICACIÓN VERBAL Y NO VERBAL , PROCESO DE INTERACCION COOPERACION Y AUTONOMIA | REALIZAR OBSERVACION MENSUAL DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DEL NIVEL DE JARDIN DE ACUERDO A LA FICHA Y RESULTADOS DE LA ESCALA DE VALORACION PARA SOCIALIZAR CON LOS PADRES DE FAMILIA LA PRIMER SEMANA DEL MES | VALOR: RESPONSABILIDAD DE RECHO: A LA LIBRE EXPRESION DE BER: TENER BUEN COMPORTAMIENTO A LA HORA DE TOMAR LOS ALIMENTOS CALENDARIO EPICO: DIA DE LAS POBLACIONES INDIGENAS Y DIA DE LA DIVERSION EN EL TRABAJO ACTIVIDADES ESPECIALES: IGUADA DE BANDERABATALLA DE BOYACA FIESTA DE LECTURA: LECTURA DE CUENTOS DURANTE LAS ACTIVIDADES PARA REFORZAR LOS TEMAS VISTOS |
| % de Cumplimiento | | |
| Realizado por: SONIA ANDREA GUTIERREZ ZAMBRANO | | |
| Revisado por: DIANA MARIA RODRIGUEZ | | |

| PLANEACION DIARIA: | | |
|---|---|-------------------|
| HOGAR INFANTIL: Mis Primeros Pasos | | |
| FECHA: 1 de agosto del 2017 | NIVEL: Jardín | |
| TEMA DEL DIA: la pulga saltarina | AGENTE EDUCATIVA: Sonia Andrea Gutierrez Zambrano | |
| OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD: Lograr que los niños y niñas utilicen diferentes recursos para caracterizarse dentro de un juego dramático utilizando su creatividad e imaginación | | |
| Materiales a utilizar: teatro salon de clases pintucantitas | | |
| Actividad de inicio/bienvenida. toma del registro de asistencia y explicacion de la actividad del día para los niños y las niñas) Bienvenida: La docente saluda a acudientes, niños y niñas y les da un caluroso Buenos dias, les pregunta cómo están para revisar su estado de ánimo, los niños y niñas observan quien vino y quien no, y el que no vino el día anterior contara porque no asistió, organizan la maleta y chaqueta en los lugares propuestos para tal fin, cantaran "te saludo" (ver anexo) se llamara a lista y se dispondran a hacer los ejercicios, dirigidos en la zona verde que incluran correr, lagartija, y carretilla pausas activas: en cualquier momento del día se parara la actividad y los niños y niñas haran la rutina de la cancion " el sapo" (ver anexo) un niño o niña el que desee participar contara el cuento del día el cual se escogera libremente. se trabajara esta semana el abrazo grupal. Hábitos saludables: se trabajara la importancia del lavado de las manos como pauta principal evitar enfermedades. | % De Cumplimiento | |
| Desarrollo de la actividad (vamos a explorar, vamos a crear y vamos a jugar, se recomienda que realmente se realice una descripción de los momentos pedagógicos, haciendo alusión a la escala cualitativa del desarrollo y a la ficha de caracterización socio familiar) La pulga saltarin: se les pregunta a los niños y niñas ¿ que es saltar como se hacen y que animes conocen que para desplazarse necesitan el salto? Luego se propondrá un juego dramático donde los niños y niñas utilizando la herramienta del teatro juegan a saltar como pulgas luego se ambientara el salón con música y se hará el festival de las pulgas donde cada niño y niña personificara una pulga y bailar con las pulgas saltando después se ce pillarán los dientes para reforzar los hábitos saludables posteriormente entre todos inventaran un dialogo con base en la familia de las pulgas se harán en grupos de 4 se darán unos minutos para que repartan personajes se les dará pintucantitas para que se caractericen como deseen luego organizados pasaran por grupos a mostramos el juego dramático preparado se enfatizara en la escucha activa de los espectadores y en el tono de voz adecuado por parte de los actores. es importante resaltar la participación de cada uno de los niños y niñas para motivarlos a seguir continuando | | % |
| Cierre de la Actividad:(vamos a casa y evaluación del día) Los niños y niñas toman onces. se recuerda el tema del día por medio de un breve dialogo con los productos elaborados en el día y los niños y niñas se alistán para ir a casa. | | % |
| Observaciones Generales: para algunos niños y niñas las actividades de persnificarse son muy llamativas y para otros es un poco difícil ya que son muy tímidos, en general las actividades fueron de gran agrado para ellos, se debe mejorar la organizacion del tiempo | | % Total Logros 98 |
| Realizado por: Sonia Andrea Gutierrez Zambrano | | |
| Revisado por: Diana Maria Rodriguez | | |

Figura 33 Formato de planeación modelo Hogares Comunitarios ICBF

Se observa que en la planeación se busca llevar una secuencia de que se quiere realizar, como se va a ejecutar desde una iniciación, un desarrollo y una finalización de la actividad, finalmente una casilla que permite evaluar lo que funcionó o no, en la planeación de actividades y como se evidencia, al observar el diligenciamiento del formato a pesar de que la intención del formato está explícita, no se evidencia una secuencia clara y bien desarrollada de la actividad a realizar, se ve más una lista de conceptos y no se observa una evidencia clara de los aprendizajes.

Dado el proceso de reflexión pedagógica, la docente investigadora logró articular las intencionalidades en una estrategia pedagógica en el marco de las secuencias didácticas, bajo la perspectiva propuesta por Camps (2012) quién aborda esta estrategia desde las siguientes ideas:

Establecimiento de los objetivos de aprendizaje de la secuencia didáctica a partir de las características más relevantes del género que los alumnos van a aprender a componer, lo cual hace que estos aprendizajes específicos tengan sentido en el marco de la tarea global: la composición de una clase de texto, y entre los objetivos de aprendizaje figuran los relacionados con la reflexión sobre el modo de usar la lengua de acuerdo con la clase de texto con el que se está trabajando, lo que implica la integración de los aprendizajes gramaticales y los que se refieren a las habilidades lingüístico-comunicativas. (p.9).

Así desarrolló y evidenció logros significativos que daban cuenta del progreso de los niños y hacia más funcional y significativa su enseñanza. A continuación se muestra una de las sesiones de secuencia didáctica planeada y desarrollada en este lugar de trabajo bajo los parámetros de ICBF.

| Planeación de secuencia Didáctica: Rutina de pensamiento-escritura espontánea | |
|---|--|
| 1.Actividad 2 | Carta a mi Familia |
| 2.Número de Sesiones (clase) | 1 sesión de 1 hora |
| 3 Fecha en la que se implementará | 22 de Febrero |
| 4. Fase de la escritura que se pretende estimular | Escritura espontánea. La carta |
| 5.Rutina de visibilización del pensamiento que se usará | Se trabajará la rutina ver, pensar, preguntar. Esta rutina consta de tres momentos, uno de observación, otro de reflexión y un último momento de preguntar sobre lo que genera inquietud. Se realizará al inicio |

| | | | |
|---|---|--|---|
| 6. Objetivos a alcanzar en los niños | Escribir textos con sus propias ideas | | |
| 7. Descripción de la actividad | Motivación | Desarrollo | Cierre |
| Momentos o componentes de la actividad: Describir detalladamente lo planeado en cada momento | Se disponen los materiales en un lugar visible para los niños (hojas, lápices colores), además previamente se pegan afiches con imágenes de diferentes portadores de texto y el alfabeto, en seguida entonan la canción “la familia”, se da un espacio de diálogo en el que harán posibles hipótesis de la actividad del día de hoy | A continuación, se hará un espacio de diálogo en el que los niños contarán con quién viven en casa y se invitarán a elaborar una tarjeta para su familia utilizando libremente los materiales previamente dispuestos | Finalmente el niño que desee expondrá a sus compañeros la tarjeta elaborada como escrito espontáneo las cuales podrán llevar a casa. A los padres de familia se les pedirá que elaboren en casa una tarjeta para sus hijos, las cuales compartirán en clase, luego se hará la rutina de pensamiento ver, pensar, preguntar en la que observarán la tarjetas, se dará un espacio para pensar y luego para preguntar sobre lo que observaron. |
| Observaciones: consignar en esta casilla las inquietudes, avances, preguntas, conclusiones que se observen en los niños con respecto a su proceso, hipótesis que den cuenta de su comprensión | En este ejercicio se elaborará grabación para luego hacer un proceso de análisis de los sucesos de la actividad, transcripción de las preguntas, de los comentarios y de sucesos importantes para hacer el ejercicio de reflexión de la práctica. | | |
| 8. Escritos esperados | Trazos y dibujos de los niños. Se trabajará la rutina ver, pensar, preguntar | | |
| 9. Mecanismos previstos para la evaluación y el | Observación, escucha activa de comentarios, preguntas y respuestas. Evolución de los escritos | | |

| | |
|---------------------------------|--|
| seguimiento de los aprendizajes | |
| 10. Análisis de la actividad. | Se analizará el ejercicio de la elaboración de preguntas y el ejercicio de comprensión |
| 11. Fuente de verificación | Videos, fotos y escritos de los niños |

Figura 34 Formato sesión 1 secuencia didáctica, Formato adoptado de González 2015.

El aprendizaje más relevante con el ejercicio de planear en la dinámica de secuencias didácticas fue articular los momentos de una clase y establecer metas a mediano y largo plazo teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, también fue fundamental dar tiempo para observar y visibilizar el pensamiento en los niños con el uso de las rutinas de pensamiento.

Sin embargo, ante el traslado laboral de un ambiente de Hogares Infantiles para niños y niñas menores de 4 años en los cuales las políticas de atención corresponden a unos lineamientos diferentes por la intención de los programas de atención a la Primer Infancia, a las nuevas condiciones del aula multigrado con niños que inician su proceso en la básica primaria bajo los parámetros del Ministerio de Educación Nacional; las condiciones institucionales que conllevan a la interpretación que logra hacer del PEI y de las metas de calidad de la institución, entre otras, la docente, decide hacer una nueva migración al marco de referencia de la planeación por medio de proyecto pedagógico de aula PPA inicialmente porque es el modelo de trabajo pedagógico de la institución y porque esta estrategia permite la articulación transdisciplinar, desde el reconocimiento de los saberes previos y la facilidad de integración de las diferentes edades de los niños del ciclo uno, desde la integración de la lúdica ya que es innovador y pertinente. (Carrillo, 2001)

Como se observa en la figura 35, el formato de planeación consta de la fecha donde se ejecutará, la experiencia significativa que se va a realizar, la intencionalidad, la cual hace referencia a lo que se quiere que los niños aprendan o desarrollen, una casilla de ambientación pedagógica donde se describe como se organizaran los espacios físicos del aula, una bienvenida que describe las actividades de apertura y de exploración acerca de lo que se va a llevar a cabo en el día, una descripción de las actividades donde se especifican cada una de las actividades a desarrollar inicialmente una general sobre el plan lector y posteriormente la actividad a desarrollarse según el área que corresponda y según el curso, a continuación una casilla de recursos donde se especifica los materiales necesarios para la ejecución de las actividades propuestas y finalmente un espacio para la evaluación del día donde la docente investigadora anota lo más relevante del día.

La docente investigadora observa con esta propuesta, que las dinámicas de enseñanza que ha instaurado para alcanzar los propósitos en cada uno de los niveles oralidad, lectura y escritura han sido: hora de plan lector, juegos dramáticos, rutinas de pensamiento a través de un aprendizaje significativo, el cual parte de los conocimientos previos de los niños para adoptar nuevo conocimiento (Ausubel, 1963; citado por Palmero, 2008), Sin embargo acciones articuladoras y transversales como talleres de comprensión de lectura y ambientación de espacios con portadores de texto, no se especifican en la misma, con lo cual al retornar sobre la misma para reflexionar y transformar se perdía información relevante y probablemente de mayor impacto en el proceso de enseñanza aprendizaje. Es importante sistematizar las experiencias diarias de la práctica de enseñanza para poder reflexionar acerca de ello y realizar mejoras continuas. Por lo anterior, se confirma que la función del profesor es ser un investigador de su aula que reflexiona sobre su práctica. (Elliott, 1990).

Por otro lado, la importancia que tenía la enseñanza formal de escritura en los primeros años de escolaridad marcaba la instrucción e introducción a una forma de comprensión del mundo cuya dinámica estaba enmarcada en los pilares de la educación inicial, estilos y ritmos de aprendizaje como lo afirman Alarcón, Turriago, Castro, & Peña, (2013). Esto cambia en primaria pues al pasar al colegio esto se redimensiona y se genera una tensión adicional ya que el tiempo se constituye en un factor de presión, siendo este, uno de los mayores temores y preocupaciones de la docente investigadora al tener que cumplir con la enseñanza de las temáticas enmarcadas en la malla curricular y más cuando tiene a cargo un aula multigrado, lo cual lleva a evidenciar un retroceso al centrarse en la decodificación, por ello se deben diseñar estrategias que permitan integrar los saberes, respondiendo a las necesidades del grupo y respondiendo a sus intereses, bajo un proceso de enseñanza enmarcado en el aprendizaje significativo.

Al respecto, el proceso de reflexión adelantado finalmente se concreta en la propuesta de la presente investigación la cual se expone a continuación.

Tabla 5 Planeación por proyectos pedagógicos de aula PPA

| VIAJANDO POR MI VEREDA | | | | |
|---|--|---|---|---|
| OBJETIVO: realizar y ejecutar un proyecto de aula acerca de la vereda Cascajal, Subachoque, generando interés por lo autóctono y la comprensión del entorno que rodea a los niños. | | | | |
| FASES | | | | |
| FASE EXPLORATORIA, CONOCIMIENTOS PREVIOS, LLUVIA DE IDEAS | | | | |
| SESIÓN 1: PREGUNTAS EN TORNO A QUE LES GUSTARÍA CONOCER DE LA VEREDA. Se explora conocimientos previos de la vereda por medio de preguntas como: ¿cómo se llama la vereda donde vives?, ¿Dónde está ubicada?, ¿Qué conoces de tu vereda?, ¿Qué te gustaría conocer de tu vereda? | | | | |
| OBJETIVO: Lograr que los niños realicen comprensión inferencial acerca del tema presentado y den cuenta de estas comprensiones de forma escrita y oral. | | | | |
| PLANEADO | MOTIVACIÓN | DESARROLLO | CIERRE | EVALUACIÓN |
| | Se proyecta video de canción típica de la vereda | Se desarrollará una lluvia de ideas en torno a los conocimientos de los niños en relación con su vereda, aspectos como tradiciones, comidas, trajes, juegos, fiestas, fauna, flora, jergas y producciones literarias populares (coplas, refranes, canciones). Luego observan el video y expresan sus comprensiones frente a lo visto. Se presenta la propuesta de realizar un proyecto de aula donde puedan investigar acerca de estos temas relacionados con su vereda. Se elige el nombre del proyecto entre todos. | Los niños escribirán preguntas que se les ocurra y quieran aprender acerca de su vereda. Como actividad para la casa cada niño va a investigar con sus familiares ¿cómo se llama la vereda, dónde queda ubicada la vereda, personajes importantes, clima, datos curiosos? | Se valora la sensación de los niños dentro de las actividades, por medio de preguntas. ¿Cómo se sintieron en la sesión? ¿Qué les gustó, que no? Con argumentación a sus respuestas. |
| FASE DE PLANEACIÓN | | | | |
| SESIÓN 2: INICIAR LA FASE DE INVESTIGACIÓN CON RESPECTO AL HILO CONDUCTOR. El niño comprende las características de un texto informativo y produce un texto informativo relacionado con su vereda. | | | | |
| OBJETIVO: Lograr que los niños realicen comprensión literal partiendo de la información expuesta y recopilada en grupo. | | | | |
| PLANEADO | MOTIVACIÓN | DESARROLLO | CIERRE | EVALUACIÓN |
| | Retomamos la tarea de indagación sobre la vereda y construimos una infografía con esta información, luego la socializamos y se hacen preguntas sobre donde se sacó la información. | Desarrollo del concepto de texto informativo (características, contenido) por medio de video se expone la estructura y su intención, se hace proyección de diferentes textos informativo como ejemplos. | Lectura de textos cortos de la vereda y clasificarlos por tipo de texto (informativo, instructivo o científico), la profesora retroalimentará la actividad con la rutina de pensamiento ¿qué te hace decir eso? Tarea: traer un texto informativo tema general. | La profesora verificará si los niños hacen adecuada clasificación de los textos entregados y cuáles son los argumentos que el niño da para decir que tipo de texto es el clasificado. Se aclara que los textos usados son de la vereda. Se analiza con la rúbrica de comprensión. |
| SESIÓN 3 El niño comprenderá y elaborará un texto informativo relacionado con su vereda. | | | | |
| OBJETIVO: Lograr que los niños realicen comprensión literal y crítica sobre los textos con información sobre su vereda. | | | | |
| PLANEADO | MOTIVACIÓN | DESARROLLO | CIERRE | EVALUACIÓN |
| | Los niños se reunirán por grupos de 5 de todos los cursos (0,1,2) y compartirán la lectura de los textos informativos que trajeron, verificarán si corresponden o no, el que desee participar contará que información trajo, de que se trataba, cuál es la fuente. | Los niños desarrollarán un folleto informativo para los turistas y compañeros de sede con base en la información recolectada acerca de su vereda, la docente dará hojas con el esquema de un folleto (contenido, características), e invitará a los niños a realizar el folleto de la región. | Se escribirá paso a paso un folleto con los niños, con sus propias grafías la información que tienen acerca de su vereda. Elaborarán el primer borrador con 5 fases (nombre vereda y municipio, riquezas naturales, líderes, lugares turísticos, cómo cuidar los lugares). A continuación se revisa ese primer bosquejo y se hacen las correcciones pertinentes con los niños de forma oral y escrita. TAREA: reescribir el folleto teniendo en cuenta las correcciones realizadas. | Revisar la reescritura para edición con los niños. Se utiliza la rutina de pensamiento ¿qué te hace decir eso?. Se analiza la comprensión por medio de la rúbrica de comprensión. |

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| SESIÓN 4: verificar las comprensiones de los niños en relación con los textos informativos y lograr que los comparen con el texto instructivo | | | | |
| OBJETIVO: Lograr que los niños realicen comprensión inferencial con base en la presentación de los folletos previamente elaborados. | | | | |
| PLANEADO | MOTIVACIÓN | DESARROLLO | CIERRE | EVALUACIÓN |
| | Realizar una galería interna con los folletos a través de la rutina ver, pensar, preguntarse, en relación con eso la profesora realiza el cierre del tema de textos informativos. Si si, son informativos o no, se retoman los aprendizajes. | Comparar el texto informativo con el texto instructivo (este será una receta (rellena) de la vereda compartida por una abuela, se traerá escrita en un pliego al igual que un texto informativo) se retoman aprendizajes previos en torno a portador de texto instructivo ya trabajado. Se trabajará la comprensión inferencial. | Elaborar un texto instructivo de una receta típica de la vereda como la conozcan. Tarea: Investiga con un familiar y escribe un texto instructivo tipo receta, típica de la región. | Se valora la sensación de los niños dentro de las actividades, por medio de preguntas. ¿Cómo se sintieron en la sesión? ¿Qué les gustó, que no? Con argumentación a sus respuestas. Se evalúa por medio de la rúbrica la comprensión de los niños. |
| SESIÓN 5: Reconocer el texto lírico tipo refran y llevarlos a su comprensión | | | | |
| OBJETIVO: Lograr que los niños realicen comprensión literal a partir de la lectura y análisis de refranes populares de la región. | | | | |
| PLANEADO | MOTIVACIÓN | DESARROLLO | CIERRE | EVALUACIÓN |
| | Los niños comparten las recetas de platos típicos de la vereda investigadas y escritas en casa por grupos de a 5 donde habrán niños de 0, 1 y 2. | la profesora conectará algunos elementos de las tradiciones culturales de la región como las recetas, con otros elementos de la literatura (coplas, refranes, canciones). Se explora los conocimientos previos de los niños, luego se hace la aclaración del concepto por medio de la lectura en voz alta (extensión, intención, estructura) Tarea: se pide a los niños que investiguen y escriban dichos o jergas populares de la vereda. | Se presenta a los niños refranes populares, se leen en voz alta de forma acentuada llevando a los niños a la comprensión literal por medio de preguntas ¿qué me quiere decir el refran? ¿qué entiendo? | Se valora la sensación de los niños dentro de las actividades, por medio de preguntas. ¿Cómo se sintieron en la sesión? ¿Qué les gustó, que no? Con argumentación a sus respuestas. Se evalúa por medio de la rúbrica la comprensión de los niños en las respuestas dadas a las preguntas realizadas. |
| SESIÓN 6: Llevar a los niños a la comprensión de dichos o jergas propias de la región. | | | | |
| OBJETIVO: Lograr que los niños realicen comprensión literal a partir de la lectura y análisis de refranes populares de la región. | | | | |
| PLANEADO | MOTIVACIÓN | DESARROLLO | CIERRE | EVALUACIÓN |
| | Los niños comparten los refranes populares de la vereda investigadas y escritas en casa, en grupos de a 5 donde habrán niños de 0, 1 y 2. | Los niños escogen un refran de la tarea y de forma individual analizarán sus datos, palabras clave, ideas principales, enseñanza o moraleja del mismo, se hará una socialización oral de esas ideas las cuales se analizarán entre todos por medio de la rutina ¿Qué te hace decir eso? | Se pide a los niños que inventen un refran teniendo en cuenta la explicación y estructura de los ejemplos. La docente los revisa y corrige. Tarea: reescribir el refran teniendo en cuenta las correcciones realizadas. | Se valora la sensación de los niños dentro de las actividades, por medio de preguntas. ¿Cómo se sintieron en la sesión? ¿Qué les gustó, que no? Con argumentación a sus respuestas. Se evalúa por medio de la rúbrica la comprensión de los niños en las respuestas dadas a las preguntas realizadas. |
| SESIÓN 7: Comparar el texto lírico tipo refran con los cuentos. | | | | |
| OBJETIVO: Lograr que los niños realicen comprensión literal e inferencial a partir de la lectura y análisis de refranes populares de la región trabajados en las sesiones. | | | | |
| PLANEADO | MOTIVACIÓN | DESARROLLO | CIERRE | EVALUACIÓN |
| | Exposición de refranes corregidos. Uno por uno lee su refran y se dá un espacio para que los demás compañeros expresen su comprensión del mismo. | Comparar el refran con los cuentos. Se retoman conceptos del cuento (estructura, contenido e intención), luego los niños realizan un cuadro comparativo por medio de ideas acerca de estos dos tipos de literatura lírica y la docente va escribiendo las ideas, dentro de esta actividad se va integrando la rutina ¿qué te hace decir eso? | Se entrega a los niños textos de refranes y cuentos y por grupos se les pide que los clasifiquen, en seguida compartirán a los demás grupos su clasificación con argumentos claros. | Se valoran las comprensiones de los niños, se subsanan dificultades de comprensión y se verifica entre todos la validez de la clasificación realizada. Se evalúa por medio de rúbrica de valoración de clase de forma audiovisual. |
| SESIÓN 8: Realizar socialización del proyecto de aula. Galería turística vereda Cascajal | | | | |
| OBJETIVO: Generar un espacio con padres y directivas donde los niños expongan sus comprensiones a nivel literal, inferencial y crítica con el desarrollo del proyecto Viajando | | | | |
| PLANEADO | MOTIVACIÓN | DESARROLLO | CIERRE | EVALUACIÓN |
| | Previamente se envía a los padres de familia y el señor rector invitación elaborada por los niños a la socialización del proyecto. Ellos mismos organizan el espacio con los productos elaborados (carteleras, escritos, folletos, dibujos, trajes típicos, artesanías, música, alimentos y lugares típicos de la región) en forma de galería para que los padres ingresen y observen. | Los niños se dividen por grupos y harán la exposición de la galería, unos dirán refranes, cuentos, otros expondrán el traje, música, mapa, cada uno de los elementos de la región. Entre todos realizarán una presentación a los padres de un baile típico de la región. | En el cierre los invitados realizan la evaluación a los niños por medio de la rutina ver, pensar, preguntarse de forma oral, donde los niños comprenderán la percepción de otros frente a lo que se presenta. | Se valora la sensación de los niños dentro de las actividades, por medio de preguntas. ¿Cómo se sintieron en la sesión? ¿Qué les gustó, que no? Con argumentación a sus respuestas. Se evalúa por medio de rúbrica de valoración de clase de forma audiovisual. |

Fuente elaboración propia.

Tercer Ciclo De Reflexión Transformando La Práctica Como Maestro Investigador

Paralelo a los dos ciclos de reflexión anteriores, se desarrolla un ciclo particularmente trascendental en el proceso de transformación de la práctica de enseñanza, referido al rol como docente investigadora que reflexiona sobre su propia acción de manera crítica, rigurosa y sistemática.

El presente ciclo surge con la intención de investigar en el aula y generar un proceso que se plasmara en un trabajo de investigación, dicha idea ingenua se desarrolla y transforma de manera gradual y se evidencia en aspectos tales como el cambio de pregunta de investigación, hasta llegar a un proceso riguroso. Como se expone en la tabla número 7:

Tabla 6 evolución pregunta de investigación

| Preguntas de Investigación | Intención Investigativa | Que Me Hizo Cambiar |
|---|---|--|
| <p>Pregunta Uno ¿Qué avances en el proceso de facilitación de la alfabetización inicial promueven el desarrollo de la escritura de textos espontáneos, en los niños de jardín del Hogar Infantil Mis Primeros Pasos?</p> | <p>Esta pregunta estaba enfocada a analizar el proceso de escritura en la anterior institución donde trabajaba la docente investigadora, necesidad que surgió a raíz del diagnóstico realizado.</p> | <p>El proceso de traslado de Institución, ya que la necesidad cambia haciéndose necesario un nuevo diagnóstico situacional.</p> |
| <p>Pregunta Dos ¿Cómo incide el uso de PPA en la enseñanza de la comprensión de lectura en el aula multigrado de la IED La Pradera sede Cascajal?</p> | <p>Esta pregunta esta centrada en el disfrute y la comprensión de niños de ciclo 1, además de las necesidades de un aula multigrado</p> | <p>El pensar en que el principal actor de cambio es el docente, quien debe pasar a ser maestro investigador de su aula, reflexionar sobre su que hacer y transformar sus prácticas logrando mejores procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>Pregunta Tres ¿Cómo se transforma la práctica de enseñanza de comprensión de lectura en un aula multigrado, de un colegio de Cundinamarca?</p> | <p>Esta pregunta esta centrada en la transformación de la práctica de enseñanza para lograr mejores procesos de comprensión de lectura, según las necesidades de un aula multigrado.</p> | <p>El cambio de primera infancia a básica primaria, donde se encuentran otras necesidades según lineamientos, PEI de la institución y necesidades de la población .</p> |
|--|--|---|

Fuente: elaboración propia

Con dicha evolución del interés investigativo, se desarrollaron también habilidades de observación y seguimiento que sumadas a los ciclos de reflexión uno y dos terminan en el planteamiento de la pregunta final depurada y producto de la reflexión pedagógica que en términos de Elliott, (1990):

Diagnosticar los diferentes estados de complejidad de un aula, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella, elaborar, experimentar, evaluar y redefinir los modos de intervención en virtud de los principios educativos que justifican y validan la práctica y de la propia evolución individual y colectiva de los alumnos es claramente un proceso de investigación en el medio natural. (p. 16).

En esta misma línea, partiendo desde la observación y elaboración de diagnóstico situacional se plantearon diferentes preguntas y objetivos de investigación que fueron evolucionando gracias al ejercicio de reflexión en cada uno de los ciclos. Tal como se observa en la tabla 7.

Tabla 7 Evolución de la pregunta y objetivos de investigación

| ¿Qué me preguntaba? | ¿Qué me pregunto? | ¿Qué Cambio? |
|---|--|--|
| Escriba la versión actual de su pregunta de investigación | Escriba la versión final de su pregunta de investigación | Cuáles fueron las modificaciones sustanciales |
| ¿Cómo incide la transformación de la práctica en la enseñanza de la comprensión de lectura en el aula multigrado de la IED La Pradera sede Cascajal? | ¿Cómo se transforma la práctica de enseñanza de comprensión de lectura en un aula multigrado, de un colegio de Cundinamarca? | <p>En la nueva pregunta de investigación se evidenciaron cambios como los siguientes: *Se hace más concreta y específica. Se centra en la transformación de la práctica de enseñanza y en describir para comprender, lo cual es coherente con el enfoque y diseño de investigación según Hernández y cols (2006)</p> |
| Escriba la versión actual de su objetivo general | Escriba la versión final de su objetivo general | Cuáles fueron las modificaciones sustanciales |
| Analizar la incidencia de la transformación de la práctica de enseñanza centrada en el aprendizaje de la comprensión de lectura en los niños de un aula multigrado. | Analizar los cambios en la práctica de enseñanza de la comprensión de lectura en un aula multigrado de un colegio de Cundinamarca | <p>En el desarrollo del objetivo general se evidenciaron cambios como los siguientes: *Se omitió la palabra incidencia. Con o cual se reconoce el carácter exploratorio descriptivo de la investigación y la dificultad para establecer relaciones de causalidad en un diseño de investigación como el propuesto. Y se enfatiza en el objetivo primordial que es comprender e interpretar la realidad. *Se hace más concreta y específica.</p> |
| Escriba la versión actual de los objetivos específicos | Escriba la versión final de los objetivos específicos | Cuáles fueron las modificaciones sustanciales |
| Analizar como enseña la comprensión de lectura la docente. Relacionar el aprendizaje de la comprensión de lectura con el uso social de portadores de texto. | Analizar las prácticas de enseñanza de la comprensión de lectura, de la docente investigadora a partir del desarrollo de un proyecto de aula centrado en la exposición a ambientes alfabetizadores y el uso de rutinas de pensamiento. | <p>En el desarrollo de los objetivos específicos se evidenciaron cambios como los siguientes: *En el primero se especifica una estrategia didáctica producto de la reflexión sobre el contexto y las necesidades de los estudiantes. Por otra parte la docente identifica aspectos que considera relevantes en la</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>Describir los cambios en el proceso de comprensión de lectura en los niños del aula multigrado, a partir del desarrollo de un proyecto de aula centrado en ambientes alfabetizadores y rutinas de pensamiento.</p> | <p>adecuación de las condiciones para la enseñanza los cuales relacionará como subcategorías de análisis que surgen durante el mismo proceso de reflexión. Por otra parte el reconocimiento del aprendizaje de la lectura como un proceso de desarrollo del pensamiento que se gesta en el aula lleva a identificar a las rutinas de pensamiento como estructurantes del mismo (Ritchhart, Church, & Morrison, 2014). Con lo anterior se reconoce que la transformación de la práctica de enseñanza no se da en el marco de las ideas y la teoría sino en el de la experiencia es decir en la práctica misma, pero una práctica reflexionada. Finalmente, se centra en describir cuales son esos cambios en la comprensión de los niños que se pueden evidenciar ante el desarrollo de una estrategia puntual de enseñanza, la cual ha sido reflexionada y refleja en la transformación de la práctica de enseñanza.</p> |
|--|---|--|

En el ejercicio educativo se plantean diferentes reflexiones necesarias para valorar el quehacer como docente. En este ciclo de reflexión se replantea la pregunta de investigación, antes la investigadora pensaba que el foco de la investigación era el siguiente: ¿Cómo incide la transformación de la práctica en la enseñanza de la comprensión de lectura en el aula multigrado de la IED La Pradera sede Cascajal? Lo cual implícitamente evidencia la búsqueda de relaciones de causa y efecto entre unos cambios y el aprendizaje, pero no contempla la rigurosidad metodológica y la esencia del cambio en las acciones constitutivas de la enseñanza, el cual es el centro de la presente investigación. Ahora la pregunta de investigación es: ¿Cómo se transforma

la práctica de enseñanza de comprensión de lectura en un aula multigrado, de un colegio de Cundinamarca? Al leerlas se encuentran similares, sin embargo, esta última es más concreta y específica, necesidades que se hacen evidentes en el diagnóstico, además de mirar la práctica del docente desde la transformación de su estrategia pedagógica de trabajo en el aula para facilitar la alfabetización inicial en la comprensión de lectura.

Los objetivos también fueron replanteados. Antes se pensaba que el objetivo general debía analizar la incidencia de la transformación de la práctica de enseñanza para el aprendizaje de la comprensión de lectura; aunque sí se involucraba la práctica docente como foco de investigación, no se especificaba a qué se quería llegar con ese objetivo. Por ello se planteó un nuevo objetivo general como: Analizar los cambios en la práctica de enseñanza de la comprensión de lectura en un aula multigrado de un colegio de Cundinamarca.

Al plantear los objetivos específicos antes se pensaba que podía analizar las prácticas de enseñanza de la docente y relacionar el aprendizaje de la comprensión de lectura con el uso social de los portadores de texto, pero se hizo necesario pensar en una herramienta o propuesta metodológica con elementos más específicos. Se plantearon entonces unos nuevos objetivos enfocados en las categorías enseñanza, aprendizaje y pensamiento, encaminados al desarrollo del proceso de comprensión de lectura en los niños del aula multigrado, a partir del desarrollo de un proyecto de aula centrado en ambientes alfabetizadores y rutinas de pensamiento, teniendo en cuenta el análisis del diagnóstico después de aplicar diferentes instrumentos de caracterización a las familias y a los niños.

Este cambio de perspectiva implicó para la práctica de enseñanza de la docente un ejercicio juicioso de sistematización y documentación de cada una de las acciones ejecutadas en el aula y los resultados de las mismas consignados en el ejercicio de diagnóstico y posterior

análisis de resultados. Se trabajó con los estudiantes, con la familia y colegas, volviéndose este un ejercicio de aprendizaje significativo que contribuyó al cambio de procesos mal elaborados como el número de guías en que los niños solo copiaban del tablero una instrucción, en los que no se tenían en cuenta los ritmos de aprendizaje de los niños, sino que el docente guiaba el proceso de aprendizaje por las cartillas tradicionales y no se daban espacios de reflexión en el quehacer docente.

En conclusión el ciclo de reflexión llevó a modificar el rol de docente a docente investigador capaz de cuestionar sus propias prácticas y generar el hábito de hacer seguimiento a las acciones propuestas en función de mejorar la práctica y con ello los aprendizajes de los niños y niñas.

Análisis de Resultados

En el presente apartado se exponen los resultados del proceso de investigación, para lo cual la docente investigadora diseñó las matrices que le permiten triangular la información pertinente a cada categoría y subcategoría. Luego de las cuales articula su reflexión en relación con cada objetivo específico propuesto.

En relación con la categoría de enseñanza, se expondrá la experiencia de transformación en función de la planeación, desarrollo, ambientes alfabetizadores y evaluación; ya que fueron detectados como ejes centrales a modificar a partir del diagnóstico.

Tabla 8 Categoría Enseñanza

| | |
|--|--------------------------|
| Objetivo: Analizar las prácticas de enseñanza de la comprensión de lectura, de la docente investigadora a partir del desarrollo de un proyecto de aula centrado en la exposición a ambientes alfabetizadores y el uso de rutinas de pensamiento. | |
| Categoría: Enseñanza | Subcategoría: Planeación |

| Instrumentos de Criterios de análisis | Diagnóstico | Proyecto de Aula | Diario de Campo |
|---------------------------------------|---|---|--|
| Concepciones | <p>-Sobre las concepciones de lectura y escritura, antes pensaba que estos procesos se limitaban a enseñar a realizar trazos y a reconocer como funcionaba el sistema alfabético, por tanto, el niño lograba sus procesos cuando aprendía a decodificar.</p> | <p>-Ahora comprendo que leer y escribir ante todo son procesos de construcción de significado que reflejan el pensamiento de los niños y sus conocimientos cerca de su entorno. (Smith, 1989)</p> <p>- Leer es un proceso gradual y que se desarrolla de acuerdo a las posibilidades que el adulto da a sus estudiantes por medio de estrategias y espacios de aprendizaje.</p> <p>- Al realizar la rutina Veo, pienso, me pregunto dentro del proyecto de aula, fue de difícil comprensión seguir su estructura, pero los usos de rutinas de pensamiento posibilitan comprensiones sobre el mundo.</p> | <p>“Es en la etapa de infantil donde los niños entran en contacto por primera vez con el lenguaje escrito de manera intencionada, es decir, guiados por el tutor o tutora que potenciará la creación de actividades y situaciones funcionales para su utilización” (Luquero García, 2014, p.7). Impregnar al niño de material impreso como recurso, le ayudaran a facilitar la adquisición del lenguaje.</p> <p>-Las ayudas audiovisuales, imágenes de ayuda y el material impreso permiten comprender de forma más clara las actividades, los ambientes alfabetizadores facilitan los procesos de comprensión de temáticas trabajadas. Diario de campo N° 3 (ver anexo)</p> |
| ¿Qué enseñar? | <p>-Al observar el diligenciamiento del formato de planeación, a pesar de que la intención del formato está explícita, no se evidencia una secuencia clara y bien desarrollada de la actividad a realizar, se ve más una lista de conceptos y no se observa una evidencia clara de los aprendizajes</p> | <p>Algunos de los objetivos de la planeación dentro del PPA fueron: - Lograr que los niños realicen comprensión inferencial acerca del tema presentado y den cuenta de estas comprensiones de forma escrita y oral. - Lograr que los niños realicen comprensión literal partiendo de la información expuesta y recopilada en grupo. - Lograr que los niños realicen comprensión literal a partir de la lectura y análisis de refranes</p> | <p>Para Ritchchart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014): cuando las escuelas se preocupan por incentivar la cultura del pensamiento de los estudiantes y desarrollar los hábitos de la mente y las formas que pueden apoyar un aprendizaje a lo largo de la vida, la forma como los estudiantes adquieren el conocimiento pasa a un segundo plano,</p> |

| | | | |
|---|--|--|--|
| | | populares de la región. - Generar un espacio con padres y directivas donde los niños expongan sus comprensiones a nivel literal, inferencial y crítica con el desarrollo del proyecto Viajando por mi Vereda. | esto quiere decir que el aula se transforma y el desarrollo del pensamiento es inherente al diario vivir, lo cual los ayuda a construir significado para realizar comprensiones del mundo. Diario de campo N°1 (ver anexo 10) |
| ¿Cómo enseñar? Estrategia Proyecto de Aula | Cuando las acciones de enseñanza de la lectura y escritura se centran en que los niños aprendieran el código, el proceso era más mecánico, no se permitía el disfrute. ahora pienso que deben incluir otras prácticas relacionadas con la lectura como procesos sociales, que generen placer, como por ejemplo la lectura en voz alta. La docente hace de la lectura en voz alta un momento de conversación y argumentación, parte importante del ciclo 1. | Las estrategias pedagógicas son un proceso gradual, que se desarrolla de acuerdo a las posibilidades que el adulto da a sus estudiantes por medio de actividades con secuencias y espacios de aprendizaje, que los niños y niñas desarrollan con ritmos diferentes, además que lo que se concebía como dificultad en realidad hace parte del proceso de ensayo y error propio de la adquisición del lenguaje. Estas estrategias permiten llevar un orden del proceso y reflexionar acerca de la eficacia del mismo. Parte de las necesidades e intereses de los niños. | El desarrollo de la planeación dentro de PPA, permite una secuencia de trabajo con intenciones pedagógicas claras que orienten al estudiante a la comprensión para la construcción de significados, estimulando su pensamiento. |
| Conocimientos previos | En el anexo 2 de la planeación pedagógica se evidencia que no se indagaban sobre los conocimientos previos de los estudiantes. | Dentro de la planeación del PPA se trabajaron actividades como la siguiente: “Se desarrollará una lluvia de ideas en torno a los conocimientos de los niños en relación con su vereda, aspectos como tradiciones, comidas, trajes, juegos, fiestas, fauna, flora, jergas y producciones literarias populares (coplas, refranes, canciones)”. Esto permite indagar acerca de los conocimientos que traen los estudiantes frente al tema. | Los niños participan de las actividades de forma activa, para indagar se utilizan las preguntas sin embargo se encontró que: Las preguntas no son comprendidas de forma adecuada, ya que contestan cosas que no están relacionadas con lo preguntado. Así mismo, este ejercicio permite conocer que tanto saben los estudiantes |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | del tema para poder conectar esos saberes con los nuevos conocimientos. |
|--|--|--|---|

Dentro del proceso de investigación, la docente investigadora identificó diferentes concepciones de lectura y de escritura donde cambió conceptos erróneos como los procesos que se limitaban a enseñar trazos y a cómo funcionaba el sistema alfabético, siendo este un proceso mecánico que no lo llevaba al niño a la comprensión; ahora comprende que leer y escribir son procesos donde se invita al niño a construir significados del mundo haciendo visible su pensamiento (Smith 1989).

En esta misma línea, Luquero (2014) señala que es en esta etapa donde los niños tienen acceso por primera vez al lenguaje de manera intencionada, guiados por un adulto que facilita este proceso; una de las estrategias para facilitar esta comprensión del lenguaje es incentivar las culturas de pensamiento donde los estudiantes construyen significado del mundo que los rodea; para ello las estrategias pedagógicas juegan un papel fundamental; en este caso la docente investigadora utilizó los PPA ya que este le permitió desarrollar una planeación secuencial respondiendo a las necesidades e intereses de su aula, permitiendo el disfrute de las prácticas de lectura como procesos sociales, así mismo tiene en cuenta los aprendizajes previos para conectar el aprendizaje con los nuevos conocimientos; esto se dio con la dinámica y uso de las rutinas de pensamiento.

En este sentido, se concluye que la planeación según la docente investigadora, es muy importante ya que permite diseñar, ejecutar, valorar continuamente y reflexionar; lo que permitió generar planes de mejora para los objetivos del aula, llevando a la docente a pensar sobre su práctica y lograr transformar la realidad de su aula, haciendo visible el pensamiento de los estudiantes y el suyo.

Tabla 9 subcategoría Ambientes Alfabetizadores

| | | | |
|--|---|---|--|
| Objetivo: Analizar las prácticas de enseñanza de la comprensión de lectura, de la docente investigadora a partir del desarrollo de un proyecto de aula centrado en la exposición a ambientes alfabetizadores y el uso de rutinas de pensamiento. | | | |
| Categoría: Enseñanza | | Subcategoría: Ambientes alfabetizadores recursos | |
| Instrumentos | | Actos de lectura | |
| Criterios de análisis | Planeador | Video | Diarios de campo |
| Ambientes alfabetizadores | Dentro del ejercicio de la planeación se contemplan los recursos a utilizar de acuerdo a la intención pedagógica, estos van desde recursos físicos a humanos. (Ver anexo 2).. | Es de vital importancia contar con recursos impresos en el aula (periódicos, libros de texto, cuentos, etc.) y con medios gráficos, ayudas audiovisuales, enciclopedias digitales, todo este recurso se puede utilizar en actividades como clubes de lectura, proyectos dentro de las planeaciones diarias, horas de plan lector. | Las ayudas audiovisuales, imágenes de ayuda y el material impreso permiten comprender de forma más clara las actividades, los ambientes alfabetizadores facilitan los procesos de comprensión de temáticas trabajadas. (ver anexo 10) Constantemente se debe enriquecer el aula con recursos que proporcionen comprensiones que ayuden a comprender el mundo. |
| Actos de lectura | Dentro del PPA se realizaron actividades como: Lectura grupal de las investigaciones realizadas, lectura en voz alta de textos relacionados con el proyecto, lectura en voz alta y en grupo de diferentes tipos de texto. | Dentro de las sesiones del PPA se implementaron actividades con las modalidades de lectura, una de ellas fue la lectura de imágenes, se tomó una de las sesiones en la que se implementó esta estrategia encontrándose que para los niños de grado 0 y 1 es más fácil la comprensión de lectura a partir de imágenes, Lo que Ferreiro (1979) expone cuando afirma que la lectura de textos con imagen y escritura representa objetos de significado y sentido, lo que hace más fácil la comprensión entendiendo que ninguno reemplaza al otro. En el video de esta sesión los niños manifestaron J: yo puedo leer que hay una niña con sus animales (mn 8). I: es | En las primeras sesiones del PPA se evidenció que se debía estimular la comprensión inferencial y crítica ya que sus comprensiones no iban más allá de lo obvio, se quedan en lo literal, en lo que está escrito, grado 0 y 1 si realizó lectura de imágenes desde la infografía, generando procesos de comprensión. Diario de campo N° 2 (ver anexo 10) En la sesión N° 5 funcionó mejor la lectura en voz alta que la lectura mental, ya que al leer una y otra vez de esta manera se fue comprendiendo mejor el refrán y cada una de las palabras que lo componía, para llegar a su comprensión definitiva. Diario de campo N°5 (ver anexo 10) |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>un bosque con naturaleza (mn11). Y: es una mamá con las mascotas (mn12). Los niños realizaron comprensiones partiendo de la observación y su recurso oral.</p> <p>Por otro lado, la lectura en voz alta es de gran aceptación para los niños, esto se debe a la rutina diaria de la hora de plan lector que ha hecho que ellos se motiven con la lectura de cualquier tipo de texto, aunque al principio no reconocían el uso social de cada uno de ellos, en los audios de las sesiones se pueden escuchar apreciaciones como: E: el periódico es para la jaula de los pájaros, N: la revista sirve para vender la ropa.</p> | |
|--|--|--|--|

Dentro del proceso de enseñanza y del ejercicio de planeación, la docente investigadora evidenció que los ambientes alfabetizadores del aula promovieron las comprensiones de lectura, ya que, al contar con recursos impresos dentro de ella (periódicos, libros de texto, etc.) y al conocer el uso social de los mismos, permitió comprender procesos de lectura de forma más clara.

Así mismo, estrategias de trabajo realizadas dentro del PPA como lecturas grupales en voz alta, lectura de imágenes y las estrategias de anticipación y predicción con el uso de los cuentos, permitieron estimular la comprensión literal, inferencial y crítica, con argumentos más precisos que iban más allá de lo obvio.

Tabla 10 Subcategoría ejecución desarrollo en el aula.

| | |
|---|--|
| <p>Objetivo: Analizar las prácticas de enseñanza de la comprensión de lectura, de la docente investigadora a partir del desarrollo de un proyecto de aula centrado en la exposición a ambientes alfabetizadores y el uso de rutinas de pensamiento.</p> | |
| <p>Categoría: Enseñanza</p> | <p>Subcategoría: Ejecución desarrollo en el aula</p> |

| Instrumentos Criterios de análisis | Matriz de desarrollo de la sesión Docente | Diario de campo | Videos o audio |
|--|--|---|--|
| <p>Relación docente-estudiante</p> | <p>Dentro de la investigación se diseñó la Rúbrica de análisis de como enseña la docente, la cual evaluó en cada sesión del PPA encontrando que: en la sesión 1 la docente en el desarrollo de clase se encuentra e nivel intermedio donde muestra actitud empática, establece contacto visual, escucha las concepciones de los estudiantes frente a las temáticas, pero no interviene ni amplía. Organiza con tiempo los materiales a utilizar.</p> <p>En el criterio de la promoción de la cultura del pensamiento también se evalúa en el nivel intermedio La docente utiliza rutinas de pensamiento para hacer el pensamiento visible en algunas clases, pero no las documenta en su totalidad. Frente al uso de portadores de texto para el proceso de enseñanza – aprendizaje, se ubica en el nivel inicial ya que la docente incluye solamente un portador de texto por trimestre según su planeación metodológica. En el siguiente criterio sobre si la docente hace preguntas de información contenida en el texto, teniendo en cuenta su objetivo de enseñanza aprendizaje, se ubica en nivel intermedio; Si se hacen preguntas, pero son muy superficiales y no dan cuenta de las comprensiones del niño. Otro criterio que se evaluó en la rúbrica fue si la docente conduce a los niños a evidenciar su comprensión y a realizar comparación con otros textos. La docente se ubica en el nivel intermedio ya que; Las actividades conducen a evidenciar la comprensión, pero se quedan cortos en la comparación con textos de relación. Y por último se evaluó en la rúbrica si la docente sugiere detenerse en las palabras desconocidas para que los estudiantes den un significado según el contexto, en el cual se ubicó en el nivel intermedio ya que; la docente presta atención al vocabulario desconocido, pero no retroalimenta los significados dados por los estudiantes. Sus conocimientos previos. (ver anexo 9). Al ir avanzando en las sesiones la docente investigadora logra llegar al nivel avanzado a excepción del criterio de formulación de preguntas, terminando en nivel intermedio, ya que evidenció dificultad en la forma de estructurarlas para los objetivos de comprensión propuestos</p> | <p>Las preguntas no son estructuras de forma adecuada y difícilmente comprendidas de forma adecuada, ya que los niños contestan cosas que no tienen relación con el tema que se está tratando, esto se puede evidenciar desde los audios (ver anexo 6).</p> <p>Además, la docente se preocupa por incentivar la cultura del pensamiento de los estudiantes y desarrollar los hábitos de la mente y las formas que pueden apoyar un aprendizaje a lo largo de su vida, así mismo, el aula se transforma para el desarrollo del pensamiento desde el uso de las rutinas de pensamiento.</p> <p>Diario de campo N° 1. (ver anexo 10)</p> | <p>Docente: ¿y para qué sirve ese cuento? Niña: para leerlo</p> <p>Docente: ¿puedes leer algo aquí? A: si, que los niños encontraron lo vieron y los otros están escribiendo en los de mi colegio; desde este fragmento tomado de los audios se evidencia que la docente investigadora promueve la cultura del pensamiento desde la lectura de imágenes a través de preguntas generadoras y uso de rutinas de pensamiento.</p> <p>Docente: ¿tú dices que es una cartilla? F: si, para leer.</p> <p>Docente: ¿qué alcanzaste a leer en esta cartilla? F: que un señor con pelo y con gafas iba a la ciudad y un día se encontró con un señor; aquí se puede evidenciar que la docente quiere llevar al niño a una comprensión de lo leído.</p> <p>Así mismo, se evidencia gran avance desde el uso constante de los portadores de</p> |

| | | | |
|-------------------------------|---|--|---|
| | | | texto dentro de los ambientes alfabetizadores, ya que los niños lograron identificar su uso social. (ver anexo 6). |
| Trabajo en grupo |  <p>El compartir conocimiento a través del uso de los ambientes alfabetizadores en grupo, promueven la cultura del pensamiento.</p> | <p>En el desarrollo de las sesiones se trabajó en grupo socializando las investigaciones realizadas en el marco del PPA “Explorando mi vereda”.</p> <p>En el diario de campo N° 1 se reflexiono acerca de la participación dentro de los grupos, la cual fue activa, pero se evidencia que debe ser más organizada. Además, se observa competencia en ser el mejor en responder a las actividades.</p> | <p>Se encontraron apreciaciones y argumentos individuales similares a los de miembros del grupo, es decir al trabajar en grupo algunos niños no son críticos al responder una pregunta y se basan en las respuestas de otros para responder</p> |
| Uso de rutinas de pensamiento | <p>La docente investigadora evalúa su práctica de enseñanza a través de la Rúbrica (ver anexo 9), en la cual uno de los criterios a evaluar es Cultura del pensamiento, en este criterio al inicio ella se encontró en nivel intermedio que dice: La docente utiliza rutinas de pensamiento para hacer el pensamiento visible en algunas clases pero no las documenta en su totalidad. Al avanzar en las sesiones logra llegar al nivel avanzado para este criterio el cual indica que la docente utiliza las rutinas de pensamiento como herramienta pedagógica para hacer visible el pensamiento de los niños y las documenta por medio de infografías o escritos de los niños; como se observa en la siguiente imagen:</p> | <p>En el diario de campo N° 4 se encontró que: Al realizar la rutina Veo, pienso, me pregunto, fue de difícil comprensión seguir su estructura. 14 de los 26 niños no identifican la estructura de elaboración de preguntas. Hicieron visible su pensamiento de forma escrita, muy</p> | <p>En los audios y videos de las sesiones se evidencia que la rutina ¿qué te hace decir eso? Predomina en el uso de las rutinas de pensamiento, siendo esta de mayor comprensión para los niños, la cual los llevo a hacer comprensiones literales, inferencial y crítica sobre lo leído.</p> |

| | | | |
|--|--|-----------------------------------|--|
| |  <p>Hand-drawn project titled "Proyecto viajado y explorando Mi Vereda". The drawing includes a map of a vereda with a house labeled "Casa Jai", a character named "Alfred", and a character named "Cindy". Text includes "Mi Vereda se llama", "¿Cual es el clima de mi vereda?", and "Que fiestas se celebran en mi vereda?".</p> | pocos van más allá de lo literal. | |
|--|--|-----------------------------------|--|

Para la enseñanza de la comprensión de lectura la docente investigadora dentro de su práctica pedagógica, utilizó como estrategia el Proyecto Pedagógico de Aula, centrado en la exposición a ambientes alfabetizadores y al uso de rutinas de pensamiento, así mismo para su análisis diseño rúbricas de comprensión de los niños y rúbricas sobre cómo enseña la docente con nivel inicial intermedio y avanzado, donde al inicio como se observa en el anexo 9 ciertos criterios se encontraban en el nivel inicial y a medida que se iban realizando las sesiones iban avanzando y mejorando los procesos.

Se evidenció tanto para la docente investigadora como para los niños dificultades en la elaboración de preguntas, lo cual según las rúbricas de análisis llegó solo a un nivel intermedio; así mismo en el uso de rutinas de pensamiento, en especial la rutina “Veo, pienso, me pregunto” fue de difícil comprensión, ya que, al hacerla de forma oral, repetían las comprensiones de sus compañeros y al hacerla de forma escrita, muy pocos iban más allá de lo literal, esto implicó replantear la rutina y complementarla con otra rutina ¿Qué te hace decir eso?, siendo esta de mayor comprensión para los niños, argumentando análisis literal, inferencial y crítico acerca de lo leído.

Tabla 11 Subcategoría Evaluación

| | |
|--|--------------------------|
| Objetivo: Analizar las prácticas de enseñanza de la comprensión de lectura, de la docente investigadora a partir del desarrollo de un proyecto de aula centrado en la exposición a ambientes alfabetizadores y el uso de rutinas de pensamiento. | |
| Categoría: Enseñanza | Subcategoría: Evaluación |

| Instrumentos Criterios de análisis | Diarios de campo | Rúbricas de evaluación | Videos audios | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|--|--|--|---|--|--|--|--|-----------------|---|--|---|--|---|---|---|---|---|-----------------------------------|---|--|--|--|
| Prácticas de valoración continua | <p>Para la valoración continua de los procesos, dentro del PPA se desarrolló a diario dos espacios para evaluar lo que realmente sucedió, contrastándolo con lo que se planeó y se elaboró la reflexión a la luz teórica, como se refleja en la siguiente imagen de la sesión 2:</p> <table border="1" data-bbox="475 407 1409 1003"> <tr> <td colspan="5" data-bbox="475 407 1409 470">SESIÓN 2: INICIAR LA FASE DE INVESTIGACIÓN CON RESPECTO AL HILO CONDUCTOR. El niño comprende las características de un texto informativo y produce un texto informativo relacionado con su vereda.</td> </tr> <tr> <td colspan="5" data-bbox="475 470 1409 525">OBJETIVO: Lograr que los niños realicen comprensión literal partiendo de la información expuesta y recopilada en grupo.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="475 525 649 806">PLANEADO</td> <td data-bbox="649 525 834 806">MOTIVACIÓN Retomamos la tarea de indagación sobre la vereda y construimos una infografía con esta información, luego la socializamos y se hacen preguntas sobre donde se sacó la información.</td> <td data-bbox="834 525 1036 806">DESARROLLO Desarrollo del concepto de texto informativo (características, contenido) por medio de video se expone la estructura y su intención, se hace proyección de diferentes textos informativo como ejemplos.</td> <td data-bbox="1036 525 1221 806">CIERRE Lectura de textos cortos de la vereda y clasificarlos por tipo de texto (informativo, instructivo o científico), la profesora retroalimentará la actividad con la rutina de pensamiento ¿qué te hace decir eso? Tarea: traer un texto informativo tema general.</td> <td data-bbox="1221 525 1409 806">EVALUACIÓN La profesora verificará si los niños hacen adecuada clasificación de los textos entregados y cuáles son los argumentos que el niño da para decir que tipo de texto es el clasificado. Se aclara que los textos usados son de la vereda. Se analiza con la rúbrica de comprensión.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="475 806 649 945">FASE EJECUCIÓN: (lo que ocurrió realmente)</td> <td data-bbox="649 806 834 945">se observó que 8 de los 26 niños no realizó la investigación, el tiempo planeado no alcanzó y se extendió esta parte de la Sesión</td> <td data-bbox="834 806 1036 945">La actividad con el uso de recursos audiovisuales fue de agrado y motivación para los estudiantes. De esta manera la comprensión del tema fue más rápida.</td> <td data-bbox="1036 806 1221 945">Los niños mostraron sus comprensiones a través de la rutina de pensamiento, esto permitió evaluar el aprendizaje que se quería lograr en la sesión.</td> <td data-bbox="1221 806 1409 945">Así como se evaluó a través de la rutina de pensamiento, también se hizo por medio de la Rúbrica de comprensión de lectura diseñada por la maestra, para idear planes de mejoramiento necesarios.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="475 945 649 1003">REFLEXIÓN PEDAGÓGICA AUTOR</td> <td colspan="4" data-bbox="649 945 1409 1003">Ambientaciones y rincones. Es importante pensar el aula como un espacio diferente, que se adapte a las necesidades educativas, que se puede modificar en función de la realización de ciertos proyectos o actividades especiales. (Estrategias "De cero a siempre" 2012).</td> </tr> </table> <p>lo anterior se encuentra registrado tanto en diarios de campo como en la transcripción de audios (ver anexo 6 y 10).</p> | | | SESIÓN 2: INICIAR LA FASE DE INVESTIGACIÓN CON RESPECTO AL HILO CONDUCTOR. El niño comprende las características de un texto informativo y produce un texto informativo relacionado con su vereda. | | | | | OBJETIVO: Lograr que los niños realicen comprensión literal partiendo de la información expuesta y recopilada en grupo. | | | | | PLANEADO | MOTIVACIÓN Retomamos la tarea de indagación sobre la vereda y construimos una infografía con esta información, luego la socializamos y se hacen preguntas sobre donde se sacó la información. | DESARROLLO Desarrollo del concepto de texto informativo (características, contenido) por medio de video se expone la estructura y su intención, se hace proyección de diferentes textos informativo como ejemplos. | CIERRE Lectura de textos cortos de la vereda y clasificarlos por tipo de texto (informativo, instructivo o científico), la profesora retroalimentará la actividad con la rutina de pensamiento ¿qué te hace decir eso? Tarea: traer un texto informativo tema general. | EVALUACIÓN La profesora verificará si los niños hacen adecuada clasificación de los textos entregados y cuáles son los argumentos que el niño da para decir que tipo de texto es el clasificado. Se aclara que los textos usados son de la vereda. Se analiza con la rúbrica de comprensión. | FASE EJECUCIÓN: (lo que ocurrió realmente) | se observó que 8 de los 26 niños no realizó la investigación, el tiempo planeado no alcanzó y se extendió esta parte de la Sesión | La actividad con el uso de recursos audiovisuales fue de agrado y motivación para los estudiantes. De esta manera la comprensión del tema fue más rápida. | Los niños mostraron sus comprensiones a través de la rutina de pensamiento, esto permitió evaluar el aprendizaje que se quería lograr en la sesión. | Así como se evaluó a través de la rutina de pensamiento, también se hizo por medio de la Rúbrica de comprensión de lectura diseñada por la maestra, para idear planes de mejoramiento necesarios. | REFLEXIÓN PEDAGÓGICA AUTOR | Ambientaciones y rincones. Es importante pensar el aula como un espacio diferente, que se adapte a las necesidades educativas, que se puede modificar en función de la realización de ciertos proyectos o actividades especiales. (Estrategias "De cero a siempre" 2012). | | | |
| SESIÓN 2: INICIAR LA FASE DE INVESTIGACIÓN CON RESPECTO AL HILO CONDUCTOR. El niño comprende las características de un texto informativo y produce un texto informativo relacionado con su vereda. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| OBJETIVO: Lograr que los niños realicen comprensión literal partiendo de la información expuesta y recopilada en grupo. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| PLANEADO | MOTIVACIÓN Retomamos la tarea de indagación sobre la vereda y construimos una infografía con esta información, luego la socializamos y se hacen preguntas sobre donde se sacó la información. | DESARROLLO Desarrollo del concepto de texto informativo (características, contenido) por medio de video se expone la estructura y su intención, se hace proyección de diferentes textos informativo como ejemplos. | CIERRE Lectura de textos cortos de la vereda y clasificarlos por tipo de texto (informativo, instructivo o científico), la profesora retroalimentará la actividad con la rutina de pensamiento ¿qué te hace decir eso? Tarea: traer un texto informativo tema general. | EVALUACIÓN La profesora verificará si los niños hacen adecuada clasificación de los textos entregados y cuáles son los argumentos que el niño da para decir que tipo de texto es el clasificado. Se aclara que los textos usados son de la vereda. Se analiza con la rúbrica de comprensión. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| FASE EJECUCIÓN: (lo que ocurrió realmente) | se observó que 8 de los 26 niños no realizó la investigación, el tiempo planeado no alcanzó y se extendió esta parte de la Sesión | La actividad con el uso de recursos audiovisuales fue de agrado y motivación para los estudiantes. De esta manera la comprensión del tema fue más rápida. | Los niños mostraron sus comprensiones a través de la rutina de pensamiento, esto permitió evaluar el aprendizaje que se quería lograr en la sesión. | Así como se evaluó a través de la rutina de pensamiento, también se hizo por medio de la Rúbrica de comprensión de lectura diseñada por la maestra, para idear planes de mejoramiento necesarios. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| REFLEXIÓN PEDAGÓGICA AUTOR | Ambientaciones y rincones. Es importante pensar el aula como un espacio diferente, que se adapte a las necesidades educativas, que se puede modificar en función de la realización de ciertos proyectos o actividades especiales. (Estrategias "De cero a siempre" 2012). | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Instrumentos de evaluación | En los diarios de campo se registró cada una de las reflexiones en torno al desarrollo de las sesiones, se analizaron a la luz de las teorías, lo que permitió cambios en el ejercicio de la práctica de la docente investigadora. | Se tuvo en cuenta las Rúbricas de evaluación de la comprensión de los niños y la Rúbrica de como enseña la docente, donde al principio se ubicó en el nivel intermedio de evaluación, pero gracias a la valoración continua se pudo llegar al nivel avanzado. (ver anexo 5 y 9). | En la interacción con los niños, la docente investigadora los lleva a hacer reflexiones en torno al desarrollo de las actividades de las sesiones, evalúa con ellos, el estado de ánimo durante la sesión y las comprensiones logradas, como se observa en la casilla de evaluación del PPA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Del anterior análisis de resultados, después de aplicada la estrategia pedagógica se puede concluir con respecto al objetivo de transformación de la práctica, que la docente investigadora utiliza diferentes recursos y estrategias que favorecen la enseñanza de la comprensión de la lectura, por ejemplo: desde la planeación, este ejercicio favorece el proceso de comprensión ya que gracias a ella se marca el camino por el cual se quiere que los niños transiten logrando que

comprendan lo que se desea del mundo. Al conectar las respuestas de los niños y niñas con su contexto y realidad inmediata se pueden suplir necesidades y vacíos conceptuales de forma natural, esto se logra con el uso de rutinas de pensamiento acompañadas de un ambiente alfabetizado que impregne al niño del mundo letrado por medio del uso de los portadores de texto.

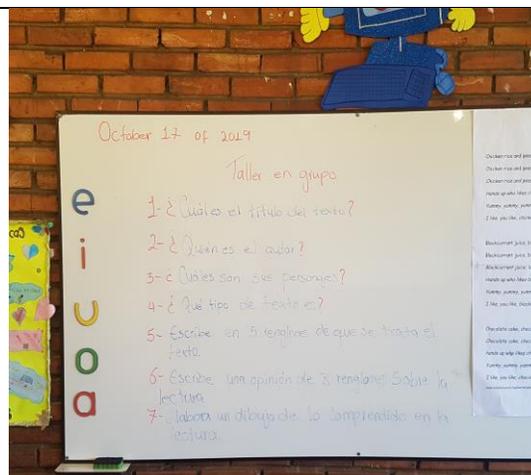
Así mismo, realiza procesos de valoración continua no solo del aprendizaje de sus estudiantes, sino también de la forma como les enseña a lograr esas comprensiones. Según Arias (2017). Dentro del ejercicio de enseñanza se debe: “diseñar sistemas de evaluación adecuados y pertinentes a las particularidades del contexto cultura de los estudiantes y comunidad educativa”. (p. 33). En esta misma línea para Carrillo (2001), el elemento de la evaluación dentro del PPA es fundamental, argumentando que esta debe ser cualitativa donde describa los procesos de aprendizaje.

En ese sentido, se presenta un logro para la transformación de la práctica de la docente investigadora ya que dentro de su estrategia pedagógica plantea instrumentos de valoración constante, reflexiones y cambios metodológicos según necesidad de los estudiantes.

Tabla 12 Categoría Aprendizaje

| | |
|---|--|
| Objetivo: - Describir los cambios en el proceso de comprensión de lectura en los niños del aula multigrado, a partir de la transformación de la práctica de enseñanza evidente en el desarrollo de un proyecto de aula centrado en ambientes alfabetizadores y rutinas de pensamiento. | |
| Categoría: Aprendizaje | |
| Subcategoría: Comprensión de lectura Literal, inferencial, Crítica | |
| Literal | Según la rúbrica de análisis de comprensión de los niños (ver anexo 5), se evidenció que solo 5 niños lograron este nivel de comprensión entre la sesión 1 y la sesión 3, en el resto de las sesiones fue aumentando de forma gradual. Al cierre del proyecto solo 3 niños no lo lograron, |

esto debido a: 2 niños con problemas de aprendizaje y 1 niña que llegó a nivel intermedio.



Los niños realizan ejercicios de comprensión literal a partir de la lectura de diferentes tipos de texto, y de las preguntas que se plantean como muestra la imagen anterior.



Inferencial

Según la rúbrica de análisis de comprensión de los niños (ver anexo 5), se evidenció que solo 3 niños lograron este nivel de comprensión entre la sesión 1 y la sesión 4, en el resto de las sesiones fue aumentando el número de niños de forma gradual. Al cierre del proyecto 21 de los 26 niños lograron el nivel avanzado (Elabora hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, se apoya en sus conocimientos previos, las imágenes y los títulos.), los 5 niños restantes llegaron al nivel de comprensión intermedio (Logra encontrar relaciones en la información presente en el texto, compara con sus saberes previos).

Al inicio de las sesiones como se evidencia en las reflexiones de diarios de campo, las respuestas de los niños eran básicas, no habían interpretaciones más allá de lo obvio o literal, este tipo de comprensión se logró de forma más efectiva en la lectura de imágenes, en la lectura en voz alta también, pero se requería leer más de una vez el texto.

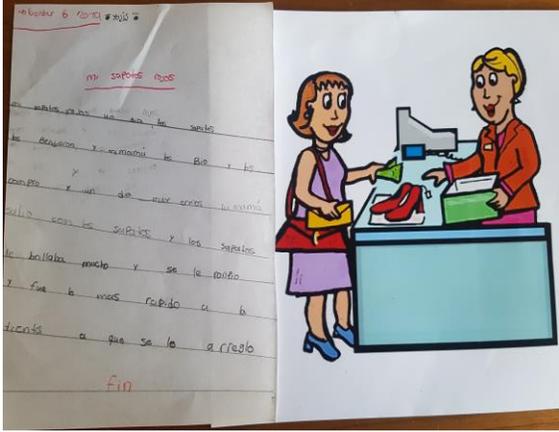
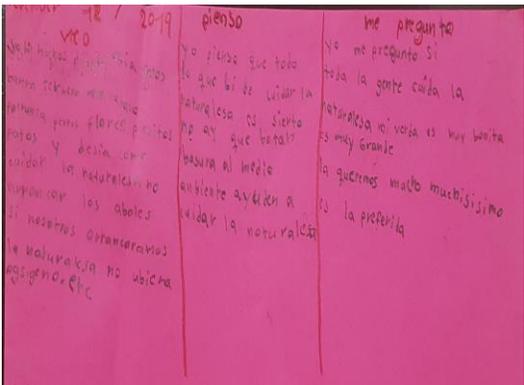
| | | |
|---------|--|---|
| | |  <p>Los niños realizan inferencias a partir de la lectura de imágenes y expresan sus comprensiones de forma escrita.</p> |
| Crítica | <p>Según la rúbrica de análisis de comprensión de los niños (ver anexo 5), se evidenció que solo 6 niños lograron este nivel de comprensión entre la sesión 1 y la sesión 3, en el resto de las sesiones fue aumentando el número de niños de forma gradual. Al cierre del proyecto 20 de los 26 niños lograron el nivel avanzado (Presenta opiniones complejas derivadas del texto, establece juicio de valor y argumenta sus respuestas, es capaz de predecir cambios en las situaciones a partir del cambio en la información y compara textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones.), los niños restantes 4 llegaron al nivel de comprensión intermedio (Presenta opiniones sencillas derivadas del texto, en ocasiones establece algún juicio de valor pero no logra argumentarlo o Comenta sus opiniones sin argumentos claros). Los dos niños restantes quedaron en el nivel inicial. (Se limita a la información presente en el texto o las relaciones que de él se deducen, se le dificulta presentar opiniones, establecer juicios con respecto a lo leído).</p> |  <p>los niños presentan críticas a partir de la comprensión de lo observado utilizando la rutina de pensamiento Ver, pensar, preguntarse dentro de la sesión N° 4 del PPA. Galería de folletos con información de la vereda.</p> |

Tabla 13 Categoría Pensamiento

- Describir los cambios en el proceso de comprensión de lectura en los niños del aula multigrado, a partir de la transformación de la práctica de enseñanza evidente en el

desarrollo de un proyecto de aula centrado en ambientes alfabetizadores y rutinas de pensamiento.

| Categoría: Pensamiento | Subcategoría: Pensamiento del docente |
|---|---|
| Rubricas de autovaloración | Diarios de campo |
| <p>Según la Rúbrica de evaluación de cómo enseña la docente (ver anexo 9), en el criterio de pensamiento que dice De las culturas de pensamiento, al iniciar la ejecución del PPA se encontró en el nivel intermedio (La docente utiliza rutinas de pensamiento para hacer el pensamiento visible en algunas clases pero no las documenta en su totalidad). A lo largo de las sesiones y con la intención de mejorar sus prácticas en la sesión 5 según la evaluación se encontró en el nivel avanzado (La docente utiliza las rutinas de pensamiento como herramienta pedagógica para hacer visible el pensamiento de los niños y las documenta por medio de infografías o escritos de los niños). Así mismo logró un desarrollo de clase con una actitud empática, estableciendo contacto visual con los estudiantes y ampliando las concepciones dadas de forma pertinente. Tuvo en cuenta el manejo del tiempo y organizar materiales a utilizar.</p> | <p>En los diario de campo se encontraron reflexiones realizadas por el docente como las siguientes:</p> <p>“Enseñar con ayuda de reflexiones a través de juegos de palabras permite un aprendizaje más eficaz propiciar espacios de pensamiento, ambientes alfabetizados según la intención comunicativa” (ver anexo 10, diario de campo 2). Según las autoras Ferreiro y Teberosky (1982), “tradicionalmente, desde la perspectiva pedagógica, el problema del aprendizaje de la lectura y escritura ha sido planteado como una cuestión de métodos” (p. 17). En este sentido, se puede afirmar que el maestro es quien posibilita el desarrollo de estas habilidades e implementa estrategias según necesidades e intereses de sus alumnos.</p> <p>“Las comprensiones de tipos de texto se facilitan gracias a los ambientes enriquecidos” (ver anexo 10, diario de campo 2). El ambiente alfabetizador se crea mediante la introducción de variados portadores de textos en las aulas: libros, revistas, afiches, juegos, diarios, envases, etc. Pero no basta con los materiales, el ambiente alfabetizador se define, también, por las prácticas culturales que se dan en la clase y de las acciones que desarrolla el maestro. Los materiales deben ser un instrumento al servicio del niño y del aula, como afirma Ríos (2008): “solo así permitirán al niño conectar los aprendizajes con realidades de su propia vida cotidiana en las que se requiere la lectura y la escritura. De allí inicia su construcción de conocimiento de forma natural”. (p. 3)</p> |

Teniendo en cuenta el anterior análisis, se puede afirmar que la docente investigadora logra transformar su práctica pedagógica para la enseñanza de la comprensión, con la implementación de una estrategia de aula como lo son los PPA que incluyan rutinas de pensamiento para visibilizar el pensamiento del docente por medio de la planeación, gracias a la estructura de este, se logra articular las áreas, saberes previos, contexto del aula multigrado y

responder a las necesidades de comprensión literal, crítica e inferencial, encontradas desde el diagnóstico, utilizando herramientas como las rutinas de pensamiento, enriqueciendo su aula de material impreso (portadores de texto) lo cual contribuye a generar ambientes alfabetizadores acordes para las edades de los niños del aula multigrado y realizando una valoración continua. Lo cual obedece a un proceso riguroso de recolección de información a través de instrumentos como: rúbricas de análisis, matrices, videos, trabajos de los niños y audios que le permitieron hacer reflexiones diarias para idear planes de mejora en pro del objetivo inicial. Se lograron resultados relevantes como que la docente utiliza las rutinas de pensamiento como herramienta pedagógica para hacer visible el pensamiento de los niños y las documenta por medio de infografías o escritos de los niños. Así mismo, logró un desarrollo de clase con una actitud empática, estableciendo contacto visual con los estudiantes y ampliando las concepciones dadas de forma pertinente. Tuvo en cuenta el manejo del tiempo y organizar materiales a utilizar.

Durante el análisis de triangulación de donde se recogieron los datos, se compararon y analizaron como se menciona anteriormente, para obtener interpretaciones sobre la implementación de la estrategia, dentro de ésta investigación se comprendió que es necesario desarrollar instrumentos específicos para identificar la comprensión por cada nivel dentro del aula multigrado, lo anterior para verificar la comprensión de lectura y para observar si por grados se muestra una mayor información de comprensión en los niños, ya que en la presente investigación se toman los grados 0, 1 y 2 como un todo, es decir, no se fracciono para desarrollar la estrategia planeada; teniendo en cuenta que se tomo como ciclo 1, pero es evidente que el desarrollar una estrategia pedagógica separando cada nivel, puede ser un nuevo foco de investigación en aula multigrado muy interesante para observar si la comprensión varia de acuerdo a las edades de los niños, logrando una valoración mas sencilla.

Conclusiones

La presente investigación es de tipo cualitativo, diseñada bajo el marco de la investigación acción pedagógica en el aula, con alcance descriptivo- interventivo, se sistematiza la experiencia de la docente de aula multigrado, jornada única de la IED La Pradera, en el proceso de implementación de un Proyecto Pedagógico de aula, basado en el desarrollo de la comprensión literal, inferencial y crítica.

A partir de la investigación realizada se concluye la importancia de ver la lectura más allá de un proceso de decodificación, sino como un proceso de construcción de conocimiento que refleja el pensamiento del lector y que se desarrolla gracias a las posibilidades del contexto de los seres humanos, de acuerdo a sus relaciones con el mundo, en el que hace conexiones y construye significados.

Al entender la práctica de aula como “conjunto de acciones y momentos de las clases que orienta al maestro y tienen como finalidad la construcción conceptual y el fortalecimiento de habilidades cognitivas y sociales en los estudiantes”. (MEN, 2015, p.10); se puede afirmar que la docente investigadora transforma su práctica de enseñanza a partir de la visibilización de su pensamiento, creando estrategias de trabajo en el aula que le permitieron atender a las necesidades de sus estudiantes, en este caso la docente investigadora implementó un PPA con el contexto inmediato del niño, en el cual, tuvo en cuenta herramientas para la visibilización del pensamiento suyo y de los niños a su cargo llevándolos a hacer comprensiones del mundo que los rodea.

Además de lo mencionado tuvo en cuenta lo que dice (Kaufman, Teruggi & Molinari, 1989; citados por Luquero, 2014). El conocimiento que construye el niño se adquiere y enriquece gracias a las exposiciones al mundo y al contexto. En este sentido se adaptó el aula con

ambientes alfabetizadores donde los niños tuvieran acceso constante a los portadores de texto, identificando su uso y comprendiendo su contenido a través de las experiencias que le proporcionaba la docente en el marco de la ejecución del PPA.

Es de vital importancia que los maestros diseñen planeaciones coherentes atendiendo a las necesidades de su aula, siendo docente investigador de la misma, creando estrategias que les permita planear, ejecutar, valorar continuamente los procesos y reflexionar para transformar el ambiente de enseñanza, llevando a cumplir sus objetivos como en este caso la comprensión de lectura, cuyo valor agregado fue el uso de ambientes alfabetizadores que permitieron esa comprensión en diferentes procesos.

Para finalizar se considera importante seguir trabajando en la creación de estrategias pedagógicas como los proyectos de aula para desarrollar la comprensión de lectura, ya que esta, está inmersa en todo, no es una cuestión solo escolar, es para la vida, para la comprensión del mundo que rodea a los niños. Frente a estas temáticas surgen nuevos cuestionamientos hacia donde podrían dirigirse otro proceso de reflexión: ¿Qué otra estrategia a parte del uso de rutinas de pensamiento, promueven la comprensión de lectura inferencial, literal y crítica en los niños de ciclo 1? ¿Qué impacto tiene el desarrollo de Proyecto Pedagógicos de Aula en los demás ciclos para facilitar la comprensión de lectura?

Referencias Bibliográficas

Abril, M. P. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. *Lenguaje*, 32, 71–88.

- Alarcón, C. L., Turriago, C., Castro, A. L., & Peña, C. (2013). Estrategia de atención integral a la primera infancia: Fundamentos políticos, técnicos y de gestión [versión PDF]. Recuperado de [Http://Www. Deceroasiempre. Gov. Co/QuienesSomos/Paginas/Documentos. Aspx](http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Paginas/Documentos.aspx).
- Ministerio de Educación Nacional, Lineamiento Pedagógico Curricular para la Educación Inicial, 2010 Bogotá D.C. P. 210
- Ames, P. (2004). Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades. In Ministerio de Educación – DINFOCAD.
- Bernal, M (2014). Lectura y escritura en la escuela: como se enseña y se aprende en el aula. p. 229-269. Chía. Universidad de la Sabana
- Biggs.,J.B. (1987). Student approaches to learning and studying. hawthorn, victoria: australian council for educational research.
- Boix, R. (2011). ¿ Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado, 15(2), 13–23.
- Braslavsky, B., Natali, N., & Rosen, N. (1991). Alfabetización emergente y efectos de la enseñanza. p.10-19.
- Braslavsky, B. (2003) ¿Qué se entiende por alfabetización?, Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de lectura, Año 24,2, 2-17.
- Cadena, M. D. C. (2014). Reorganización curricular por ciclos en colegios oficiales de Bogotá. Instituto Latinoamericano de Altos Estudios (ILAE). Bogotá: Mila.
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. Revista Iberoamericana de Educación, 59(1).

- Camps, A., Guasch, O., Ruiz, U., (2010), *La Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 80 p.p.
- Carmirol, A., Rios, M., y Sparks A., (2014), *La relación entre actividades prelectoras y habilidades narrativas en niños y niñas preescolares*, Costa Rica.
- Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. *Educere*, 5(15), 335–344.
- Ley N° 115. Ley General De Educacion, Bogotá Colombia, 1994.
- Ley N° 1098. Código de la Infancia y la Adolescencia, Ministerio de la Protección Social Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Colombia, 2016.
- Díaz-Barriga, Á., Miranda, A. B. L., & Jiménez-Vásquez, M. S. (2015). La formación docente para la reforma integral de educación básica en el nivel primaria. La pertinencia pedagógica del diplomado para docentes de primero y sexto grado. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 45(2), 63–100.
- Díaz Barriga, Á (2013) *Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?* Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado [en línea]* ,17 (septiembre-diciembre): [Fecha de consulta: 16 de mayo de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527002>> ISSN 1138-414X
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Ferreiro y Teberosky. *Sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. (1979), Siglo XXI editores. México
- Flóres Romero, R., & Gómez Muñoz, D. P. (2014). *Leer y escribir en los primeros grados: retos y desafíos*. Centro Editorial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad
- Flórez, R, Arias, N, Guzmán, R (2006), *el aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura*, investigación pedagógica universidad de la sabana.

- Flórez, R., & Medina, M. I. (2011). Desarrollo de habilidades de escritura convencional a través de prácticas sociales evolutivamente apropiadas. *Lenguaje*, 39(1). P.P. 113-138
Recuperado de file:///C:/Users/JULIAN/Downloads/1068-2234-1-SM%20(2).pdf.
- Flórez, R. Moreno, M. (2005). El lenguaje en la educación, prácticas de lectura y escritura en preescolar básica y primaria. Universidad Nacional De Colombia. Bogotá D.C. P.264
- Flórez, Restrepo y Schwanenflugel (2009) promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar.
Universidad del Rosario, P.P.79-96, Bogotá Colombia.
- Garzón, M.,& Saavedra, J. (2014). *Desarrollo del alfabetismo emergente en un jardín de la Secretaria Distrital de Integración Social*. (Tesis de pregrado/ maestría) Universidad de la Sabana, Chía.
- González, A, (2015) *Propuesta de secuencia didáctica con rutinas de pensamiento para el desarrollo de la escritura natural y espontanea en los niños de transición 2*. (Tesis de pregrado/ maestría) Universidad de la Sabana, Chía.
- Goodman, K, (2001). El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. P. 3
- Guardia, P. (2011). Relaciones Entre Habilidades de Alfabetización Emergente y la Lectura, Desde Nivel Transición Mayor a Primero Básico. *Psykhe*, 12(2) Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/358/338>.
- Guarín, C., Tuta, J. P., Guzmán, R. J., Mosquera, M. I., & Parrado, A. (2016). Alfabetización inicial a través de los proyectos de aula en el marco de la enseñanza para la comprensión / Claudia Guarín Cristancho, María Isabel Mosquera Mosquera, Amparo Parrado Parrado

- y Johanna Paola Tuta Páez ; asesora Rosa Julia Guzmán recurso elec. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10818/26106>
- Guzmán, I., & Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 14(1), 151–163.
- Guzmán, R J; Arias N; Flores R; (2006) El aprendizaje en la escuela; el lugar de la lectura y la escritura, Volumen 9, Universidad de La Sabana, Educación y Educadores, 133 p.p.
- Guzmán, R J; Chocontá, J y González, A. (2017, en proceso). Investigación Profesoral. Formación Educadores De Primera Infancia. Universidad de La Sabana. Facultad de Educación. Maestría en Pedagogía.
- Kemmis, S. (1992). Mejorando la educación mediante IAP. In *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos* (pp. 175-204). Editorial Popular.
- Luquero, P. (2014) Guía de observación del ambiente alfabetizador del aula en educación Infantil. Trabajo de Grado. Universidad de Cádiz. 82 P.
- Magee, R. V., سلامة م, Magee, R. V., Crowder, R., Winters, D. E., Beerbower, E., ... Gorski, P. C. (2017). No Title الاجراءات الجنائية. *ABA Journal*, 102(4), 24–25.
<https://doi.org/10.1002/ejsp.2570>
- Ministerio de Educacion Nacional (2006) Derechos Basicos de Aprendizaje para la educación Bogotá. Recuperado en www.mineduacion.gov.co
- Ministerio de Educacion Nacional (2006) Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, Bogotá. Recuperado en www.mineduacion.gov.co
- Montserrat, S, (2011). Seis criterios para enseñar lengua oral en la educación obligatoria Universidad de Barcelona 12p.p.

McTaggart, R., y Kemmis, S. (Eds.). (1988). El planificador de investigación de acción.

Universidad Deakin.

Nieto, C. del P., Ángel, R., Harvey, F., & Rubiano Aguilera, Y. (2018). Reflexiones de la práctica pedagógica de los docentes de la IEDI Sutatausa para la transformación de la enseñanza de la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico.

Universidad de La Sabana.

Palmero, L. (2008), La teoría del Aprendizaje Significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva, Ediciones Octaedro, Barcelona, 223 p.p.

Pérez, F. (2004), El medio social como estructura psicológica. reflexiones a partir del modelo ecológico de Bromfenbrenner. Revista de Psicología y Psicopedagogía, EduPsykhé, Vol. 3, No. 2, P.161-177. Universidad Camilo José Cela

Presidencia de la Republica (2016) Atención Integral: Prosperidad para la primera Infancia- Estrategia de Cero a Siempre Bogotá, Colombia/1-28

Presidencia de la república, estrategia “de cero a siempre”, comisión intersectorial de primera infancia, 2012.28p.p.

Salmon, A. (2015). Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir, Vol. 1, Art. 5, recuperado de <http://demo.fiu.bepress.com/led/vol1/iss1/5> P.P. 4-18.

Ritchchart, R., Church, M., Morrison, K., Prólogo de David Perkins. (2014) Hacer visible el pensamiento: cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes. Buenos Aires P. 123

Sánchez, L. (2014). Prácticas de lectura en el aula: Orientaciones didácticas para docentes. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional: Cerlac- Unesco P. 50

Salazar, S. F. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la

- formación docente. *Actualidades Investigativas En Educación*, 5(2).
- Salmon, A. (2014) Hacer visible el pensamiento en la lectoescritura. En Guzmán, R.J (Comp.) *Lectura y escritura en la escuela: como se enseña y se aprende en el aula.* p.73-105. Chía. Universidad de La Sabana
- Salmon, A. (2016) El desarrollo del pensamiento del niño para escuchar, leer, hablar y escribir. Florida International University. P. 18
- Secretaria de Educación de Bogotá. (2011). *Cartilla Reorganizacion Curricular por ciclos_2da_Edicion.* Bogotá.
- Secretaria Distrital de Integración Social (2010) *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la educación Inicial.* Bogotá, Colombia/56-60, 107-122
- Smith, F. (1997). *Para darle sentido a la lectura,* Madrid. 220 P
- Smith, F. (1989). *Comprensión de lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje.* Editorial Trillas. México.
- Solé, I. (1992). Estrategias de comprensión de la lectura. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 25–27.
- Torrado, M. C. (2003). *El estado del arte sobre la situación de la niñez en Bogotá durante la última década.* Bogotá, D.C: Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito
- Valls, R., Soler, M., & Flecha, J. R. (2008). *Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura.* *Revista Iberoamericana de Educación.*
- Vargas, A. (2004). *La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos.* *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 4, núm. 2, julio-diciembre, Universidad de Costa Rica. 29 p.p.

Anexos

Anexo 1, Ejercicio de taller realizado en semana institucional con el apoyo de la tutora del PTA analizando pruebas saber de 3.

| ANALISIS DE RESULTADOS PRUEBAS SABER 3o | | | |
|--|------|------|--|
| ESPAÑOL 3o | | | |
| COMPETENCIA: COMUNICATIVA | | | |
| ANALISIS DE RESULTADOS PRUEBAS SABER 3o | 2015 | 2016 | ANALISIS |
| ESCRITORA | | | |
| Los estudiantes no dan cuenta de las ideas, topicos o lineas de desarrollo que debe seguir un texto, de acuerdo al tema propuesto en la situacion de comunicaci3n | 53% | 33% | Los estudiantes mejoraron en un 20% |
| Los estudiantes no dan cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al proposito de produccion de un texto, en una situacion de comunicaci3n particular | 50% | 33% | Los estudiantes mejoraron en un 17% |
| Los estudiantes no proponen el desarrollo de un texto a partir de las especificaciones del tema | 50% | 42% | Los estudiantes desmejoraron en un 8% |
| Los estudiantes no comprenden los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto , dada la situacion de comunicaci3n particular. | 42% | 58% | Los estudiantes desmejoraron en un 16% |
| Los estudiantes no prev3n el rol que debe cumplir como enunciador, el proposito y el posible enunciatorio del texto, atendiendo a las necesidades de la situacion comunicativa. | 42% | 33% | Los estudiantes mejoraron el 9% |
| Los estudiantes no prev3n temas, contenidos o ideas atendiendo el proposito | 35% | 33% | Los estudiantes mejoraron el 2% |
| Los estudiantes no prev3n el plan textual, organizaci3n de ideas, tipo textual y estrategias discursivas atendiendo a las necesidades de la produccion, en un texto comunicativo particular | 28% | 42% | Los estudiantes desmejoraron en un 14% |
| Los estudiantes no seleccionan lineas de consulta atendiendo a las caracteristicas del tema y el proposito del escrito. | 28% | 67% | Los estudiantes desmejoraron en un 39% |
| Los estudiantes no da cuentan de la organizaci3n micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesion | 21% | 8% | Los estudiantes desmejoraron en un 13% |
| Los estudiantes no seleccionan los mecanismos que aseguran la articulacion sucesiva de las ideas en un texto (presentacion, continuacion, transicion, disgresion, enumeracion, cierre y conclusion) atendiendo al tema central | 14% | 17% | Los estudiantes desmejoraron en un 3% |

| COMPETENCIA LECTORA | | | |
|---|-----|-----|--|
| Los estudiantes no identifican la estructura explicita del texto (silueta textual) | 57% | 47% | Los estudiantes desmejoraron en un 18% |
| Los estudiantes no identifican la estructura implicita del texto | 45% | 50% | Los estudiantes desmejoraron en un 5% |
| Los estudiantes no reconocen informacion explicita de la situacion de comunicaci3n | 42% | 42% | se mantiene el mismo porcentaje |
| Los estudiantes no recuperan informacion implicita en el contenido del texto | 37% | 34% | Los estudiantes mejoraron el 3% |
| Los estudiantes no recuperan informacion explicita en el contenido del texto | 36% | 47% | Los estudiantes desmejoraron en un 10% |
| Los estudiantes no reconocen elementos implicitos de la situacion comunicativa del texto | 35% | 21% | Los estudiantes mejoraron el 14% |
| Los estudiantes no evaluan informacion explicita o implicita de la situacion de la comunicaci3n | 21% | 21% | se mantiene el mismo porcentaje |
| Los estudiantes no comparan textos de diferente formato ni finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido | 14% | 58% | Los estudiantes desmejoraron en un 44% |

Anexo 2, Planeación pedagógica

| Fecha: 25/07/2019 | | Experiencia: Relatando historias fantásticas: | |
|--|--|---|---|
| Intencionalidad: Lograr que los niños y niñas lean, narren y argumenten sobre textos fantásticos de la mitología Colombiana. Ejercicios de escritura interpretativa. | | | |
| Ambientación Pedagógica | Iniciación | Descripción de las Actividades | Recursos |
| <ul style="list-style-type: none"> - Se adecua el Salón en grupos por cursos - Se ambienta con música Infantil - Se adecua con Cuentos. | <ul style="list-style-type: none"> - Se hace lista a lista - Se verifica quien vino y quien no - Abraxoterapia - Oración - Entenamos canciones de amistad y motivación. | <p>Para plan lector se hará lectura de mitos y leyendas que los niños y niñas previamente investigaron.</p> <p>- En seguida escogerán un mito o leyenda de su preferencia y responderán preguntas del texto. (Personajes, personajes, grado 9. Para grado 7 trabajarán cuentos de Rafael Pombo y harán el mismo ejercicio escribir y dibujar el grado 0. Trabajaremos lectura de imágenes, escritura de las letras dentro de una descripción propia. Trabajo en el libro de lenguaje. Pag. 84, 85, 86.</p> <p>- Para calendario matemático se reúnen y trabajan por grupos los ejercicios del 15 al 30.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Galsadom - Cartuchera - Cuadernos - Libros de lenguaje - Calendarios - Matemáticas - Sellos de escritura - Láminas de imágenes |
| <p>Evaluación del día: El día de hoy la lectura de Mitos, leyendas y fábulas fue profunda para los niños. Solo 3 no las hicieron, se debe a la descripción.</p> | | | |

Anexo 3, formato caracterización familiar

| | | | | | | |
|---|--------|----------------------|-------------------|----------|-----------|------------|
| Apreciadas familias a continuación encontrarán una serie de preguntas que nos permitirán conocer con más profundidad a su hijo para llevar a cabo nuestra labor con éxito durante el año escolar. Les solicitamos respondan con la mayor sinceridad posible. La información será utilizada de manera confidencial y con fines netamente pedagógicos | | | | | | |
| 1. CONTEXTO FAMILIAR | | | | | | |
| Nombre del Estudiante: | | | | | | |
| Lugar y fecha de nacimiento: | | | | | | NUIP |
| Edad | Curso: | Grupo sanguíneo Y RH | | | | |
| Número hermanos: Mayores _____ Menores _____ Lugar que ocupa entre los hermanos _____ | | | | | | |
| Dirección de la residencia : _____ EPS _____ | | | | | | |
| Se desplaza al colegio en: Ruta _____ Bicicleta _____ lo traen _____ Usa elementos de protección (casco, rodilleras) Si ___ No ___ | | | | | | |
| Pertenece a etnias o vulnerabilidad: Desplazado _____ Reinsertado _____ Etnia _____ Afro _____ Gitano _____ Room _____ Ninguno _____ | | | | | | |
| Barrio | | Teléfono fijo | | Celular | | |
| Nombre de la madre _____ Edad _____ Ocupación _____ | | | | | | |
| Nivel académico mamá: Primaria _____ Bachillerato _____ Técnico _____ Tecnológico _____ Profesional _____ | | | | | | |
| Nombre del padre _____ Edad _____ Ocupación _____ | | | | | | |
| Nivel académico padre: Primaria _____ Bachillerato _____ Técnico _____ Tecnológico _____ Profesional _____ | | | | | | |
| Nombre del acudiente _____ Teléfono _____ | | | | | | |
| Nombre de la persona autorizada para recoger al niño: | | | | | | |
| TELEFONO DE EMERGENCIA: FIJO | | | CELULAR | | | |
| Enfermedades importantes que ha padecido el estudiante | | | | | | |
| Toma algún medicamento: Si _____ No _____ Cúal _____ | | | | | | |
| Es alérgico Si: _____ No _____ A qué _____ | | | | | | |
| 2. HISTORIA DE VIDA DEL ESTUDIANTE | | | | | | |
| 1. Médicas | | | | | | |
| 1. Embarazo Deseado | | SI | NO | Parto: | Normal | Cesárea |
| 2 Dificultades durante el embarazo: | | SI | NO | Cuales | | |
| 3 Dificultades durante el parto: | | SI | NO | Cuales | | |
| 4 Asiste a crecimiento y desarrollo | | Si _____ | No _____ | | | |
| 5 Esquema de vacunación: | | Completo | Incompleto | No tiene | | |
| 6 Presenta alguna dificultad: Visual _____ | | Auditiva _____ | | Motor | | Otra _____ |
| 7 Presenta retraso en el desarrollo: Lenguaje _____ | | | Motor | | cognitivo | |
| | social | | Asiste a terapias | Si | No | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| 2. Socio Afectivo | | | |
| 2.2 HÁBITOS | | | |
| 8.El estudiante duerme: Sólo___ con un hermano___ | | con los padres___ con familiares___ otro___ | |
| 9. Para la alimentación del estudiante : se alimenta sólo___ | | lo paladean___ hay que insistirle___ No le gusta comer ___ | |
| 10.. Comportamiento en casa: Agresivo___ Alegre___ | | Nervioso___ Obediente___ Tímido___ Activo___ Aislado___ | |
| 3. Familiar | | | |
| 11.En casa la autoridad la ejerce Mamá___ Papá___ | | Ambos___ Abuelos___ Otros___ Quienes___ | |
| 12.La manera de corregir a su hijo es: Golpea___ Insulta___ | | Amenaza___ Quita Tv, tablet, celular, juguetes___ | |
| es indiferente con él o ella___ No lo corrige___ | | lo saca del lugar donde están___ | |
| 13.La manera de estimular a su hijo es: Felicita___ | | Acaricia___ Le da estrellitas___ helados o dulces___ | |
| lleva al parque___ Le permite ver tv, celular, tablet___ | | No lo estimula___ | |
| 14.La persona que cuida al niño y le ayuda a hacer las tareas es: Mamá___ Papá___ Hermano___ Abuela(o)_ otro___ | | | |
| 15.El nivel académico de quien ayuda al niño con las tareas es: Primaria___ Secundaria___ Técnico___ Profesional___ | | | |
| 16.El estudiante permanece en casa con mayor frecuencia con: Adultos___ Niños___ Sólo___ Adultos mayores___ | | | |
| 4. Socio Económica | | | |
| 17.Los padres de familia son: Matrimonio___ separados___ Otro___ | | | |
| 18. el niño vive con: Sólo con la mamá___ Sólo con el Papá___ Con papá y mamá___ Abuelos___ otros___ | | | |
| 19.La vivienda del estudiante es: Propia___ Arrendada___ | | | |
| 20. Viven en: Casa___ Apartamento___ Pieza___ Inquilinato___ | | | |
| 21.Número de personas que viven con el niño 2__ 3__ 4__ mas__ | | | |
| 22. Estrato socio economico 1___ 2___ 3___ 4___ | | | |
| 23. La vivienda cuenta con los siguientes servicios: Agua___ Luz___ Internet___ Gas___ | | | |
| 5. Académico | | | |
| 24.El niño empezó su proceso educativo: Antes de los tres años___ a los cuatro___ Primera vez___ | | | |
| 25.El estudiante comenzó su escolaridad en: Hogar comunitario ICBF___ Jardín Privado___ | | | |
| Jardín ICBF___ | | Jardín SDIS___ | |
| GRACIAS POR SU COLABORACION | | | |

Anexo 4, Análisis de oralidad, lectura y escritura

| Oralidad | Nunca | Menos de una vez al mes | Una vez al mes | Semanalmente | Todos los días |
|---|-------|-------------------------|----------------|--------------|----------------|
| 1. Dialogan en casa acerca de lo que ocurre en el día | | | | | |
| 2. Le preguntan al niño cómo le fue y le escuchan con atención | | | | | |
| 3. Piden al niño que invente o narre historias y le escuchan con atención | | | | | |
| 4. Cuenta cuentos, historias, anécdotas a su hijo | | | | | |
| 5. Participan en familia en competencias, juegos de mesa, juegos de equipo, donde los niños se pueden expresar con tranquilidad | | | | | |
| 6. Permiten que el niño hable delante de otros | | | | | |
| 7. En familia bailan, cantan, hacen coreografías, dramatizaciones, dicen trovas, coplas, refranes | | | | | |
| 8. Asisten a presentaciones públicas | | | | | |
| 9. Juegan a las rimas, adivinanzas o trabalenguas en casa | | | | | |
| 10. Cantan canciones con sus hijos | | | | | |

| Lectura | Nunca | Menos de una vez al mes | Una vez al mes | Semanalmente | Todos los días |
|---|-------|-------------------------|----------------|--------------|----------------|
| 11. Leen cuentos, fabulas o historias en familia | | | | | |
| 12. Leen material impreso como periódicos, revistas, folletos, cartas, libros u otros | | | | | |
| 13. Utilizan el computador para actividades relacionadas con lecturas y escritura | | | | | |
| 14. El niño observa a los miembros de su familia cuando leen | | | | | |
| 15. Visitan museos o bibliotecas y allí participan en talleres | | | | | |
| 16. En casa tienen textos que el niño puede utilizar | | | | | |
| 17. Permiten que el niño lea a su manera los libros y textos que tiene a su disposición | | | | | |

| Escritura | Nunca | Menos de una vez al mes | Una vez al mes | Semanalmente | Todos los días |
|--|-------|-------------------------|----------------|--------------|----------------|
| 18. Los padres acompañan al niño a hacer tareas | | | | | |
| 19. Le hacen dictados letra por letra | | | | | |
| 20. Cuando acompaña la tarea le pregunta cuáles son sus ideas y luego lo motiva para que escriba | | | | | |
| 21. Usted escribe las respuestas en otra hoja y le pide al niño que lo escriba en el cuaderno | | | | | |
| 22. Permite que el niño lo escriba lo que quiera | | | | | |
| 23. Motiva al niño a escribir sus propias ideas | | | | | |
| 24. Le lleva la mano para que escriba "bien bonito" | | | | | |
| 25. Permite que el niño escriba con su propia letra y usted escribe debajo lo que dijo | | | | | |
| 26. Motiva al niño a dibujar sus gustos y preferencias | | | | | |
| 27. Permiten y ayudan a su hijo a dibujar y/o escribir cuentos, poemas, poesías | | | | | |

Anexo 5, Rubrica comprensión de lectura

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

RÚBRICA DE ANALISIS NIVEL DE COMPRENSIÓN DE LECTURA GRADO 0**A 2**

Estudiante: _____ Grado: _____

Tipo de texto: _____

| CRITERIO | NIVEL INICIAL | NIVEL INTERMEDIO | NIVEL AVANZADO |
|---|--|---|--|
| Establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de texto. | Lee imágenes, hace preguntas pero no formula ideas ni crea historias a partir de lo que percibe. | Lee imágenes e identifica letras que le son cotidianas generando ideas de asociación con diferentes tipos de texto: (pancartas, libros, revistas, entre otros). | Lee imágenes, hace preguntas, formula ideas estableciendo relaciones con situaciones de su vida cotidiana y otros temas de su interés. |
| Uso portadores de texto. | Lee uno o dos portadores de texto, | Lee diferentes clases de textos: Manuales, tarjetas, | Lee diferentes clases de texto, identificando la |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | sin reconocer su función social. | afiches, cartas, periódicos, etc. Pero no reconoce su función social. | silueta o el formato y reconoce la función social de cada portador de texto. |
| Comprensión literal: El estudiante comprende particularidades de textos que tienen diferentes formatos y finalidades. | La descripción de lugares o hechos de la lectura es superficial. O no encuentra la información solicitada. | Describe algunos aspectos literales de la lectura. Identifica información presente en el texto como personajes, lugar, situación, el quién, dónde, cómo, cuándo. | Describe con detalle la información presente en el texto e identifica el propósito comunicativo y su idea global. |
| Comprensión inferencial. El estudiante es capaz de establecer relaciones, deducciones e información que no | No establece relaciones en la información que aparece en el texto, se limita a la información evidente y explícita o no comprara con saberes | Logra encontrar relaciones en la información presente en el texto, compara con sus saberes previos. | Elabora hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, se apoya en sus conocimientos |

| | | | |
|---|--|---|---|
| <p>aparece explícita en el texto, conecta con sus conocimientos previos.</p> | <p>previos o presentes en otros.</p> | | <p>previos, las imágenes y los títulos.</p> |
| <p>Comprensión Crítica.</p> | <p>Se limita a la información presente en el texto o las relaciones que de él se deducen, se le dificulta presentar opiniones, establecer juicios con respecto a lo leído.</p> | <p>Presenta opiniones sencillas derivadas del texto, en ocasiones establece algún juicio de valor pero no logra argumentarlo o Comenta sus opiniones sin argumentos claros.</p> | <p>Presenta opiniones complejas derivadas del texto, establece juicio de valor y argumenta sus respuestas, es capaz de predecir cambios en las situaciones a partir del cambio en la información y compara textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones.</p> |

| Ejercicio de | Decodifica | Lectura fluida | Lee diferentes |
|---------------------------|--|--|--|
| lectura a viva voz | letra por letra o por silabas. Con velocidad baja. | sin énfasis en los signos de puntuación. | clases de textos: manuales tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc. de forma fluida y armónica con énfasis en los signos de puntuación. |

Anexo 6 Transcripción de audios

Lectura de imágenes

Docente: Listo chicos vamos a escuchar a Jojana por favor, escuchamos, dices como se llama y así el ejercicio

Y: es amarilla

Docente: ¿Pero no dijiste el nombre?

Y: Es una gallina que tiene los ojos chiquitos está poniendo huevos

Docente: ¿cómo sabes que está poniendo huevos?

Y: porque está sentada, tiene el pico chiquito, tiene su crestica rojita y vive en la finca

Docente: y¿las has visto? Y ¿que comen?

Y: trigo y mantequilla

Niños: ¡no maíz!

Docente: ¡oye si! ¿Y cómo hace la gallina?

Cua cua cua

Docente: No, ese es un pato, ¿quién tiene ese? vamos a escuchar a Felipe

F: Me toco el pato las características de la cabeza, pico, dos patas

Docente: ¿cuántas patas?

F: dos

Docente: ¿cuántas patas ves Ashly?

Docente: ¿cuántas patas Jessica?

J: dos

F: las patitas son ahí la mamá pata es blanca

Docente: ¿los has visto donde los has visto?

F: los he visto en mi laguna, en la calle

Docente: ¿y que comen?

F: maíz

Docente: ¿y como hace?

F: Cua cua cua

Docente: hacen como la gallina y como el pato

Niños: cua cua

Docente: vamos a escuchar a Cristian.

Docente: ¿de quién nos hablas?

C.S: Tiene nariz, es una oveja, su pelaje es como las nubes.

Docente: ¿la has visto? ¿Dónde la has visto? ¿Que comen?

Niño: yo sé que comen pasto.

Docente: ¿la has visto? ¿donde?

Niño: en el campo.

Docente: en el campo, ¿quien tiene este?

Niño: es una chiva tiene cuernos, patas, hace leche, es gris y come pasto

Docente: ¿las has visto?

Niño: la he visto en el campo

Docente: ¿pero real? ¿O en foto?

Niño: real, comiendo pasto.

Niño: Eso no es una chiva es una cabra y las cabras comen paja.

Docente: Escuchamos a Cindy.

C.X.: el caballo es de color café con negro, tiene cuatro patas, es grande, come pasto, toma agua, corre y anda

Docente: ¿los has visto?

C.X.: si, en el campo.

Docente: Vamos a escuchar a su compañero Dylan.

D: el pavo es un ave, tiene pico, es amarillo azul y rojo, un poco blanquito rosadito, tiene dos patitas cortitas, es mediano.

Docente: ¿los has visto?

D: pero en películas.

Docente: ¿tú crees que los pavos son ovíparos o vivíparos?

D: ovíparo.

Docente: si, nacen de los huevitos, como el pingüino no vuela porque tiene las alitas muy cortas, vamos a escuchar a Ximena.

X: es un loro: tiene colores, vuela, come banano, tiene color rojo, amarillo, oscuro y verde claro, con verde oscuro.

Docente: ¿largo o corto?

X: tiene patas cortas

Docente: ¿has visto uno? ¿Donde los has visto?

X: A veces los veo volando

Docente: Gracias, Escuchamos a su compañero Camilo.

C: Es naranja.

Docente: ¿cómo? Eso es una naranja.

C: Es un gato.

Docente: ¿al fin es un gato o una naranja?

C: es un gato, es de color naranja, tiene cola, cuatro patas.

Docente: ¿su cola es larga o corta?

C: larga

Docente: ok y que más.

C: Come ratones y tiene orejas corticas tiene ojos grandecitos y nariz pequeña.

Docente: ¿los has visto? ¿donde los has visto?

C: En mi casa era una gata.

Docente: ¿como hace el gato?

C: miau! Ósea era una gata que se llamaba niña y un gato y tuvo gaticos, cuando era más chico y se murieron y los botaron por un potrero.

E: Es un loro tiene color amarillo y azul

Docente: ¿Y dónde está?

E: encerrado en la jaula.

Docente: ¿te parece que está bien que este encerradito? Si o no

E: no.

Docente: ¿porque no está bien encerradito?

E: porque le gusta volar.

Docente: ¿has visto los pajaritos libres?

E: Le doy comida.

Docente: si muy bien, pero no crees que le hace falta volar, estar libre, imagínate tu encerrada en una jaula y que no puedas correr.

E: mal.

Docente: así se siente el pajarito, habla con tus papas a ver si lo dejan libre, ¿de quién es ese?

Chicos lo que D. está diciendo es muy importante quiero que lo escuchen.

D: de la naturaleza y el cielo no parece estar bien parece triste y debería estar en la naturaleza.

Docente: son de la naturaleza y nosotros no debemos de cogerlos enjaularlos, imagínense que ustedes fueran pajaritos como seria eso de estar encerrados en una jaula, escuchamos a su compañero.

Son pollitos y son de color amarillo, tiene dos patas las patas son cortas, tienen pico naranja, tienen ojos pequeños, tienen alas, tienen pelo amarillo.

Docente: ¿cuántos hay ahí?

E: Cinco.

Docente: ¿los has visto?

E: si

Docente: ¿a dónde?

E: _Donde yo estudiaba antes.

Docente: ¿Era campo o era ciudad?

E: campo

Docente: Gracias.

Docente: Felipe hasta que tus compañeros hagan silencio tú empiezas vale.

F: Es un gallo y el gallo canta y come y tiene pico corto y tiene alas grandes y una cresta y los ojos son chiquitos y que y las patas son grandes y de color como naranjita y los ojos son como naranjas.

Docente: ¿has visto gallos?

F: Mi tío tenía gallos de pelea.

Docente: ¿a ti te parece que eso este bien?

F: mi tío jugaba con los gallos con otros compañeros de él, jugaban con gallos.

Docente:¿ y está mal?...por qué te parece que está mal.

F: porque lastiman los gallos y se mueren.

Docente: ¿y tú no le decías a tu tío?

F: como nosotros vivíamos en otra casa.

Docente: Cierren sus ojos y piensen que son gallos, que los pusieran al frente con otro gallo y que fuera su amigo, lo obligaran a pelear, le picotearan la carita, un ojito con un picotazo, como se sentirían ustedes.

Niños: mal!!!!

Docente: pues a si se sienten los gallos , tristemente hay personas que toman a los animalitos y los enseñan a esas cosas a los animalitos, les enseñan cuando están pequeñitos como los bebes, si les enseñamos eso va a crecer pensando que eso está bien así, pasa con los perros, los toros, los que fueron a la salida en cota ellos vieron que habían unas aves, ellos con un pito los hacían sonar y llegaban desde la montaña, las aves llegaban volando y se le posaban en el brazo y eran muchas aves que estaban enjauladas a muchas, les cortaron las alas, muchas las sacaron tan chiquitas que no alcanzaron a estar con su mamá, a muchas les enseñan a volar su mamá, los mismo animales se enseñan por los cazadores es tal cual una familia, entonces si ellos no tienen la oportunidad de que les enseñaran los animales, pues los humanos le enseñaron a volar, algunos no sabían comer, imagínense que ustedes fueran aves y les cortaran las alitas.

Docente: vamos a escuchar a Yohana

Y: los cerdos hay cinco

Docente: ¿De qué color son?

Y: amarillo

Docente: ¿que comen los cerdos?

Y: todo y pasto.

Docente: ¿tú has visto los cerdos?

Y: si en la casa.

Docente: ¿cuántas patas tiene?

Y: tiene dos

Docente: ¿Segura? vamos a contar 1...2...3...4 entonces tiene...

Y: 4

Docente: gracias, siéntate.

Niño: La vaca tiene blanco y los ojos pequeños los cachos son naranjados, tiene cuatro patas, da leche y tiene tres pecas.

Docente: ¿como tiene sus hijos?

Niño: En la barriga.

Docente: ¿Las has visto?

Niño: Si, en mi casa.

Docente: Quien tiene este.

Docente: Vamos con el pájaro de Cami.

C: El pájaro tiene pico y alas y dos patas y los ojos y vuela.

Docente: Por ejemplo ¿tú has visto pájaros?

C: si, Colibríes, palomas, águilas

Docente: ¿A dónde las has visto?

C: en el pueblo.

Docente: Gracias, ¿de quien es este?

Niño: La cabra, como un azulito, da leche, tiene orejas y cuernos y tiene boca y tiene como una barbita.

Docente: ¿En donde las has visto?

Niño: En el Huila, ahí la estaban vendiendo por que daba leche, y la leche..

Docente: ah! vendían su leche, vamos a escuchar rápidamente, quiero que juliana me diga cómo se llama este animal.

J: Cabra.

Docente: J ¿cómo se llama este animal?

J: vaca.

Docente: ¿I?

I: pájaro.

Docente: C

C: pollito.

Docente: y

Y: Una gallina.

Docente: no.

Docente: I

I: patitos.

Docente: ¿Alguien de grado cero?

Grado cero: pavo.

Docente: ¿Como se llama este C?

C: Caballo.

Docente: ¿Como se llama este A?

¿Cómo se llama esta y?

Y: Oveja.

Docente: ¿Como se llama este C?

C: Gatos

Docente: ¿Cómo se llama este S?

S: pajarito.

Docente: ¿Cómo se llama este A?

A: Gato

Docente: ¿Cómo se llama este J?

Docente: ¿Cómo se llama este C?

C: loro.

2- Lectura en voz alta de la docente de un texto informativo, realización de preguntas orales y realización de dibujo de lo comprendido con descripción del mismo.

Docente: voy a hacer la lectura de un texto. Quiero que estemos muy atentos es un poquito extensa, pero quiere que estemos muy atentos para poder hacer una actividad.

Niña: ¿qué quiere decir extenso? Docente: extenso quiere decir que es largo, amplio, grande y tiene muchos párrafos.

Docente: Vamos a escuchar

Todos escuchan bien atentos, vamos a ponernos en una posición cómoda y a partir de esto hacemos unas actividades, pongan mucha atención y vamos a pensar e imaginar a medida que yo les voy leyendo.

El planeta en que vivimos se llama Tierra

Docente: ¿Cómo se llama el planeta donde vivimos? un minuto para pensar en la mente cuál es la respuesta

M: tierra

Están de acuerdo con la respuesta de M

Todos: Si

La siguiente pregunta dice ¿por qué crees que la tierra se mueve? tomémonos un minutico para pensar primero debemos pensar bien la respuesta.

C: Por qué las nubes dan vueltas, porque el sol y la luna van dando vueltas despacio.

N: Porque pasa el día y la noche y van viajando

J: Porque la Tierra y la Luna se atropellan, porque el frío mueve los árboles

Niños: porque no hay que votar Comida, ni hay que votar los papeles para no generar contaminación

S.S.: porque el viento hace mucha fuerza y mueve todo

Docente: Esta es la siguiente pregunta ¿qué es una galaxia?, vamos a tomar un minuto para pensar en silencio todos

Niña: una galaxia es en dónde están todos los mundos y el sol y la luna y todos los mundos y el sol y la luna y la tierra.

Niño: Una galaxia es un planeta

Niño: Una galaxia es donde están todos los planetas

Niño: no, galaxia es un huequito que está en el universo donde nos transporta a otro universo el espacio

Alguien más

Alguien que no haya hablado.

F: un lugar donde hace mucho frío

Docente: la siguiente pregunta es ¿crees que hay vida en otros planetas?

Vamos a pensar 1 minuto

Niño: Si hay personas en otros planetas en otros mundos porque si no habitan los tuvieran sino que la vida en otro mundo sería más cruel.

Niño: No habría vida Por qué los planetas no son seres vivos

Niño: Si hay vida Porque allá viven los extraterrestres

Niño: Allá no hay vida porque no es como acá para hacer oxígeno

Niña: Allá no hay porque no hay comida

Niño: Ya no hay por qué no hay agua

Niño: no porque en los otros planetas se evapora el agua porque no hay gas, no porque no hay agua

Niña: no hay comida porque los planetas, porque haya los bebés aguantan hambre

Niña: porque los autos no tienen papeles de la calle

Tú qué dices Jessica que dices Juliana

No hay vida porque no hay ropa

J: No hay vida porque no pueden lavar la ropa sin agua

Docente: Vamos a pensar en la siguiente pregunta escuchen ¿Por qué crees que es importante cuidar nuestro planeta?

: Tómense por lo menos 30 segunditos para pensar

¿Por qué crees que es importante cuidar nuestro planeta?

Niños: Porque si nosotros no cuidamos el planeta el planeta se va a contaminar y nosotros y el aire se va a contaminar también con el aire de los camiones, entonces nosotros respiramos y nosotros comemos ese aire y nos podemos enfermar por eso no debemos botar basura al mundo.

Toca cuidarlo porque las personas están contaminadas por la basura y por cortar los árboles.

No debemos aprovechar porque si no se hunde la Tierra.

Porque cuando no hay agua no puede lavar la ropa de sus hijos y porque mi papá me dice por lo del acueducto.

No tienen que cortar el pasto porque si no se cae cuando el pasto está limpio

No hay que botar basura porque se hunde la tierra

No botar papeles o sino la tierra se hunde

Grado segundo cuidemos el planeta porque sino si no se mueren las plantas.

Por qué cuando camino para la escuela y basura y la basura se llena y el mundo no puede respirar y se muere y la gente se muere.

Toca no contaminarlo porque si lo contamina se caen los árboles y nos quedamos sin oxígeno y no podemos respirar y ya nos morimos todos.

Por ejemplo, hay unas personas que les quitan las matas a los árboles y hay que cuidar el planeta porque sino eso es lo que nos da oxígeno.

Si hay basura el agua y pues a ver inundaciones muy fuertes.

No talar los árboles Porque si no nos quedamos sin oxígeno.

Tenemos que cuidarlo porque sino cuando llueve se inunda, Y cuándo uno va a pasar y siente agua no va a poder pasar a coger la ropa.

No se puede tirar papeles desde el piso porque se inundó la Tierra

El planeta cuándo caminamos en el planeta este se detiene

Docente: ¿cómo crees que podemos cuidar la Tierra?

Sin echándole papeles y tampoco botando las canastas de basura

No botar basura para cuidarlo

N: el planeta se cuida si no se bota la basura en la tierra toca botar en la caneca

Podemos cuidar el planeta no botando la basura Como papeles, botellas, vasos desechables, si no hay una caneca por ahí, entonces echarlo en el bolsillo y cuando lleguen a su casa botarlo en la caneca.

No se puede botar basura a la Tierra

No botar basura porque la tierra se contamina

No talar los árboles ni arrancar las maticas porque cuando se convierten en árboles son nuestra vida

Por ejemplo, echándole agua a las matas y no botar basura si no se va a contaminar todo el mundo

No talando los árboles porque se caen y nosotros nos quedamos sin respiración y ya no hay de la Tierra

Reciclando

Se hacen otras cosas cuando se recicla y se utiliza otra vez

Se cuida no botando papeles

Se cuida no botando papeles, sembrar árboles y no cortarlos y no quitarle las hojas a las plantas o las ramas.

No podemos botar basura en el planeta

Docente: Ahora vamos a relatar lo que leí de la historia ¿Cómo se llamaba la historia?

Niños: El planeta tierra. El planeta en que vivimos

Docente: Vamos a relatar el cuento que les leí por medio de un dibujo. Lo que comprendimos de lo que leí de esta historia y luego vamos a escribir 3 renglones sobre lo que comprendí de la historia o sea describiendo mi dibujo.

3- Reconocimiento del uso social de portadores de texto Docente: Les voy a pedir que contesten tres preguntas van a pensar mientras yo les voy preguntando primero ¿cómo se llama eso que yo les entregué?, segundo ¿Para qué sirve eso que les entregué? y solamente me van a dar el título de lo que estaban leyendo. Miramos si es un artículo una receta una historia. Listo vamos a tomarnos dos minuticos para pensar en esas tres preguntas Cómo se llama lo que me entregó la profesora ¿para qué me sirve y de qué era si era cuento historia receta etcétera?

Queda un minuto muchachos

Listo a partir de ya vamos a comenzar a responder las preguntas primero Cómo se llama Para qué sirve y de qué tipo de texto es.

E: es un libro para leer. Docente: eso es un libro para leer ustedes están de acuerdo que ese es un libro para leer.

Niños: no es una revista para recortar y leer cosas.

Docente: ¿por qué dices que es para recortar?

Niños: sirve para que cuando la profesora nos ponga tareas sirvan para recortar algo

Docente: señorita Nicol cuéntanos

N: un libro para leer las gentes que encuentras en ese libro, como un rey que estaba que moría

Docente: si tú ves que los reyes dices que ¿es un libro de que niños?

Niños: un libro de cuentos

F: es un libro para leer había niños montando caballos jugando y divirtiéndose, muchas cosas dibujadas. Muchas cosas para hacer y para estudiar

Docente: ¿Qué quiere decir que sean para estudiar? Niño: para hacer algo para que uno no se aburra como un libro de juegos y eso. Aquí dice multi saber es lo que dice F. verdad hay un libro donde hay actividades y números y es un libro de texto de matemáticas.

Docente: te escucho F.

F: mi cartilla se trata de... docente: ¿tú dices que es una cartilla? F: si, para leer. Docente: ¿qué alcanzaste a leer en esta cartilla? F: que un señor con pelo y con gafas iba a la ciudad y un día se encontró con un señor.

Niño: es un libro de una isla. Docente: Alguien sabe ese tipo de texto que es. A qué hacen referencia

Niño: artículos informativos

Docente: es una novela

C: es un libro de la lengua castellana. Docente: ¿para qué sirve C? para reforzar la lengua de español, es un libro de lenguaje.

Docente: Quiero escuchar a L. ¿qué material tienes tú? L: un libro de lenguaje porque dices que es de lenguaje para reforzar la lengua. Docente: estás diciendo lo mismo que dijo C. porque más crees tú ¿observaste adentro? L: si, cosas diferentes como aviones como ejércitos tiene cosas para aprender como de cosas de matemáticas, porque ahí dice.

J: es un cuento porque tiene dibujos. Docente: ¿y para qué sirven los dibujos?. J: para leer.

Niña: es un libro de Pinocho para leer. Docente: ¿S puedes leer algo ahí? S: si, que Pinocho era un muñeco

Niña: este material es un cuento de Los tres cerditos y el lobo, porque se lo quería comer a los cerditos. Docente ¿y para qué sirve ese cuento? Niña: para leerlo

Docente: vamos a escuchar a A. A: es una revista qué sirve las revistas para leer.

Docente: ¿puedes leer algo aquí? A: si, que los niños encontraron lo vieron y los otros están escribiendo en los de mi colegio. Docente: Quiero que observan en esta revista como dice A. están de acuerdo que es una revista de niños, quiero que observen esto que específicamente encuentra esto para leer de cómo se llama lo que observan. Niño 1: es cómo un mini lector, niño 2: una historieta, una historieta. Docente: como tú dices es una historieta que está basado en imágenes y en diálogo entre ellas.

Niño: Profe Yo tengo un libro de dinosaurios y ahora sólo leo de dinosaurios. Docente: así de esta forma hace referencia a una historieta A. leyó una revista, Pero leyó en la parte de historietas.

Niña: yo tengo una libreta y sirve para leer, hay una torre y una mujer caminando.

Docente: ¿están de acuerdo con que es una libreta? Niños: no profe es una cartilla las libretas son páginas para escribir.

Docente: Las libretas por lo general vienen en blanco porque yo pueda crear apuntes.

Niños: a veces la gente me prestas tu libreta de apuntes tienen una pasta, pero la parte de adentro tiene blanco y son chiquititas o grandes, anotas que tienes que hacer cosas importantes, trae información sobre algo para uno recordar.

Docente: ¿Qué es ese material que tienes ahí, para que sirve y que encontraste? Niño: es un libro para leer, es una cartilla que trae una portada y las cosas que viene es como una cartilla.

D: es una revista, qué sirve la revista para leer, para recortar, que si uno quiere hacer coger una hoja blanca y poner los y que encontraste ahí. También sirve para mirar ropa.

Y: es una cartilla. Docente: ¿ustedes creen que eso es una cartilla? Niños: no, es un libro de inglés no es como una carpeta una libreta una carpeta sería como eso, (señala el objeto), es una historia en inglés que tiene comienzo no desenlace imágenes Se podría decir que es un libro de cuento en inglés.

Docente: M. cuéntanos. M: es un cuento, porque es como unas cosas informativas.

Niño: es un libro para leer, un libro sobre los animales. Docente: si es un libro de animales podríamos decir que es un libro informativo por qué me cuenta acerca de las características de los animales.

Docente: ¿F. qué es tu material? ¿Alguien sabe porque F. está así y no tiene su material?

Niña: profe porque no le gusta eso porque no le gustan las imágenes leer, a él no le gusta, él quería un cuento. Docente: estamos de acuerdo de que las imágenes se pueden leer y si nosotros vemos este material esto nos ayuda a estimular la imaginación.

Niño: leo que un tigre estaba tocando música y el dragón lo miro comiendo frutas y el tigre lo vio y le dijo que si quería carne y que si quería tocar música con él y el dragón dijo que sí. Docente: ¿y por qué dices que el dragón está comiendo frutas? Niño: porque tiene una naranja y una pera. Docente: ¿y cómo sabes que el tigre está tocando música? Niño: porque está tocando una trompeta.

C: es una cartulina. Docente: ¿para qué sirve esa cartulina que te entregue? C: para leer, no se puede leer porque no tiene letras porque no la puedes leer tú. Docente: dices que no se puede leer porque no tiene letras, ustedes están de acuerdo que eso se llama cartulina ¿alguien sabe cómo se llama esto? D: es un cartón. Docente: Bueno vamos a tomarnos un minuto para pensar cómo se llama esto.

J y S: es una imagen. Docente: si tiene imágenes, pero eso no es una imagen como tal, no se llama una imagen, esto es como lo que tenemos allá pegado cómo se llamará. Niño: es un afiche Docente: muy bien C.S., eso se llama un afiche, ¿C. para qué crees que sirven los afiches? C: para leerlos, podemos decir que un afiche nos da una señal.

Docente: El afiche me da una información si yo observó una información sobre eso, yo miro desde abajo una información sobre qué sobre la limpieza si yo miré el de abajo me da información sobre las reglas si yo miré el día ya me información sobre que estudiar, entonces los afiches como éste nos dan información. C: entonces este afiche da información de Jesús yo no necesito tener letras, veo ese afiche nos va a contar sobre qué es.

J: nos da información sobre las flores si nos está dando un mensaje este afiche da información.

Vamos a escuchar a M. sobre su material. M: un libro, un diccionario de inglés por qué es como un salón de inglés porque dice inglés.

J: una novela es por qué hace referente al libro de C. y tiene 170 y 171 hojas, sirve para leer para leer, es una novela sobre la vorágine. Y tiene autor, el autor es José Rivera.

Niño: es periódico, qué sirve el periódico para leer y para buscar. Niña: es para los pies porque es que sirve para los pies mi papá se los pone para que no se encharque. Niño: sirve un periódico para que una lea o también cuando la noticia nos da como algo de bicicletas.

Niña: y también son cosas que no sabemos, por eso el periódico es muy importante para saber cosas que pasan, noticias informativas o es algo que pasó. Docente: ustedes me decían que las revistas servían para recortar cierto pero inicialmente la revista las utilizamos para para leerla también muy seguramente las revistas que ustedes dijeron para recortar ya lo leyeron entonces después de que la leyeron la utilizaron para recortar y hacer tareas pero inicialmente es para leer.

Docente: Todo el material que les entregué como el cuento, cartillas, periódico, revista, láminas de imágenes, afiches, libros de novelas, libros de texto, de inglés, libros de texto de matemáticas, guías de trabajo, textos libros informativos, textos instructivos, afiches informativos, todo eso se llama portadores de texto, portadores de texto por qué, Porque me dan cuando yo los Leo me dan información.

Si está en blanco pueden crear una historia, a partir de eso puedes decidir qué haces inventas una historia, todo lo podemos leer todo se puede leer.

Anexo 7, diario de Campo

DIARIO DE CAMPO N°

INSTITUCIÓN: _____ cndsfkdsfk _____

—

NÚMERO DE SESIÓN: _____ NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: _____

PROFESORA: _____ FECHA: _____ GRADO: _____ HORA: _____

OBJETIVO: _____

REGISTRO

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

dkfhkshdkfhdsfkfhk

Me sorprendió

❖ Puedo encontrar las evidencias en: _____

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA E INTERPRETACIÓN TEÓRICA

| |
|--|
| |
|--|

Anexo 9.

| UNIVERSIDAD DE LA SABANA FACULTAD DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA RÚBRICA DE ANALISIS DE COMO ENSEÑA LA DOCENTE Docente: Sonia Andrea Gutiérrez Zambrano Video - Audio Sesión 1 | | | |
|---|--|---|--|
| CRITERIO | NIVEL INICIAL | NIVEL INTERMEDIO | NIVEL AVANZADO |
| Desarrollo de clase | La docente muestra actitud empática pero no establece contacto visual ni amplía los conceptos vistos. Organiza con tiempo los materiales a utilizar. | La docente muestra actitud empática, establece contacto visual, escucha las concepciones de los estudiantes frente a las temáticas pero no interviene ni amplía. Organiza con tiempo los materiales a utilizar. | La docente muestra actitud empática, establece contacto visual con los estudiantes y amplía las concepciones dadas de forma pertinente. Organiza con tiempo los materiales a utilizar. |
| Cultura del pensamiento | La docente no utiliza herramientas para promover la cultura del pensamiento dentro de su aula. | La docente utiliza rutinas de pensamiento para hacer el pensamiento visible en algunas clases pero no las documenta en su totalidad. | La docente utiliza las rutinas de pensamiento como herramienta pedagógica para hacer visible el pensamiento de los niños y las documenta por medio de infografías o escritos de los niños. |
| Uso de portadores de texto para el proceso de enseñanza – aprendizaje. | La docente incluye solamente un portador de texto por trimestre según su planeación metodológica. | La docente adecua los ambientes de su aula con diferentes portadores de texto pero no incluye actividades para su uso libre y con intencionalidad pedagógica. | La docente adecua los ambientes de aprendizaje de su aula con diferentes portadores de texto para el uso libre por parte de sus estudiantes y los incluye en actividades intencionadas a reconocer su uso social. |
| La docente hace preguntas de información contenida en el texto, teniendo en cuenta su objetivo de enseñanza aprendizaje. | Las preguntas no están bien estructuradas de tal manera que arrojen resultados de comprensión, ya sea literal, inferencial o crítica. | Si se hacen preguntas, pero son muy superficiales y no dan cuenta de las comprensiones del niño. | La docente es muy clara y precisa al solicitar información contenida dentro del texto. Realiza preguntas bien estructuradas que orientan a lograr las metas de comprensión establecidas. |
| La docente conduce a los niños a evidenciar su comprensión y a realizar comparación con otros textos. | Las actividades no se orientan a evidenciar la comprensión de los niños y esto hace que no haya una comparación con otros textos. | Las actividades conducen a evidenciar la comprensión, pero se quedan cortos en la comparación con textos de relación. | Las actividades propuestas por la docente conducen a evidenciar los tipos de comprensión por medio de la comparación con otros textos. |
| La docente sugiere detenerse en las palabras desconocidas para que los estudiantes den un significado según el contexto | La docente no presta atención al glosario desconocido. | La docente presta atención al vocabulario desconocido, pero no retroalimenta los significados dados por los estudiantes. Sus conocimientos previos. | La docente dentro de la lectura se detiene a revisar con sus estudiantes las palabras desconocidas para lograr mejor comprensión del texto, realizando ejemplos de la vida cotidiana para que ellos establezcan conexiones y haya una mejor comprensión de lo leído. |

*Anexo 10 Diarios de campo actividades del PPA***DIARIO DE CAMPO N° 2****INSTITUCIÓN: IED La Pradera Sede Cascajal****NÚMERO DE SESIÓN: 2 NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: Proyecto de Aula****“Explorando la Vereda Cascajal “****PROFESORA: Sonia Gutiérrez FECHA: 6/ 11/2019 GRADO: 0 a 2 HORA: 8:00****am**

OBJETIVO: INICIAR LA FASE DE INVESTIGACIÓN CON RESPECTO AL HILO CONDUCTOR. El niño comprende las características de un texto informativo y produce un texto informativo relacionado con su vereda.

REGISTRO

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

Inicialmente se indaga conocimientos previos.

Conceptos nuevos, se dan espacios de reflexión frente a que es una infografía, se utilizan materiales impresos. Esto hace más fácil la comprensión.

Utilizando la actividad de indagación crearan una infografía aquí se encontró que es una dinámica eficaz para sintetizar y explicar un tema.

No todos hicieron la tarea de indagación.

Los niños participan de forma activa, aunque algunos repiten lo mismo que otros dicen. Algunos no se dan permiso de pensar y copian lo mismo de otros. Al realizar indagación es más fácil hacer el ejercicio.

El texto informativo es familiar para ellos gracias a que el ambiente se ha impregnado de portadores de texto lo diferencian de otros como la receta gracias a la estructura que tiene cada uno.

Los niños comentan si, tienen letras, imágenes.

Para comprender términos nuevos dentro de un texto hay que detenerse en ellos. La mayoría (17) lograron diferenciar los tipos de texto y dan razón de su clasificación.

❖ Puedo encontrar las evidencias en: audios, fotografías, trabajos escritos

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA E INTERPRETACIÓN TEÓRICA

Enseñar con ayuda de reflexiones a través de juegos de palabras permite un aprendizaje más eficaz propiciar espacios de pensamiento, ambientes alfabetizados según la intención comunicativa.

No se observa apoyo de las familias en el ejercicio de consultas en casa.

Se debe estimular la comprensión inferencial y crítica ya que no van más allá de lo obvio en sus comprensiones, se quedan en lo literal, en lo que está escrito, grado 0 y 1 si realizó lectura de imágenes desde la infografía.

La participación es activa y la escucha también, en la mayoría de momentos se respeta el turno.

Las comprensiones de tipos de texto se facilitan gracias a los ambientes enriquecidos con las intenciones pedagógicas.

DIARIO DE CAMPO N° 4

INSTITUCIÓN: IED La Pradera Sede Cascajal

NÚMERO DE SESIÓN: 4 NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: Proyecto de Aula

“Explorando la Vereda Cascajal “

PROFESORA: Sonia Gutiérrez FECHA: 12/ 11/2019 GRADO: 0 a 2 HORA: 8:00

am

OBJETIVO: Lograr que los niños realicen comprensión inferencial con base en la presentación de los folletos previamente elaborados.

REGISTRO

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

Inicialmente antes de revisar se pedirá que los observen en grupos.

No conocen la dinámica de galería o exposición rotando por los puestos de exposición. Pero poco a poco la van comprendiendo.

Al realizar la rutina Veo, pienso, me pregunto, fue de difícil comprensión seguir su estructura. No identifican la estructura de elaboración de preguntas. Hicieron visible su pensamiento de forma escrita, muy pocos van más allá de lo obvio.

❖ Puedo encontrar las evidencias en: audios, fotografías, escritos

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA E INTERPRETACIÓN TEÓRICA

La mayoría siguió la instrucción de elaboración del folleto como está la estructura, solo 3 niños no.

El uso de las rutinas de pensamiento (Richart) permite hacer visible su pensamiento.

DIARIO DE CAMPO N° 1

INSTITUCIÓN: IED La Pradera Sede Cascajal

NÚMERO DE SESIÓN: 1 **NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:** Proyecto de Aula

“Explorando la Vereda Cascajal “

PROFESORA: Sonia Gutiérrez **FECHA:** 5/ 11/2019 **GRADO:** 0 a 2 **HORA:** 8:00

am

OBJETIVO: Lograr que los niños realicen comprensión inferencial acerca del tema presentado y den cuenta de estas comprensiones de forma escrita y oral.

REGISTRO

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

Inicialmente se hace dos preguntas a los niños: ¿cómo se llama la vereda?, ¿dónde queda ubicada la vereda?, en seguida se da un tiempo para que piensen y luego en orden cada uno responda sobre lo que pensó. A continuación, observarán un video acerca del municipio donde viven, Subachoque y su vereda Cascajal, verán personajes importantes, clima, datos curiosos, música, actividad económica entre otras. Cabe aclarar que aún no se les ha comentado sobre que es el video. Luego de verlo se harán preguntas.

Al escuchar la canción los niños comentaron que esa canción era de su vereda, de un evento de Subachoque, ningún niño conoce como se llama el ritmo, pero dicen que creen que fue en una escuela porque cantan niños. Otro niño dijo que era como una banda marcial, es como de un desfile.

Se pregunta ¿qué conoces de tu vereda? Que hay árboles, animales, personas, hay naturaleza, hay tierra, hay casas.

Les gustaría conocer de su vereda la vida, los animales que nos conocemos, otros tipos de plantas, el clima.

No conocen coplas, refranes propios del lugar. Solo 1 niño.

No conocen ningún tipo de literatura o narrativa propia de la vereda.

Es difícil entender el concepto de típico. Solo 5 de los 26 niños participaron contando recetas típicas.

Saben que se siembra maíz, arveja, fresas, papa.

Festividades: solo 3 niños contestaron sobre cumpleaños, caravanas de la virgen. No conocen el presidente de la junta solo 1 niño, lo conoce porque vive cerca.

❖ Puedo encontrar las evidencias en: audios, fotografías

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA E INTERPRETACIÓN TEÓRICA

Las preguntas no son comprendidas de forma adecuada, ya que contestan cosas que no tienen, no conocen conceptos como tradiciones culturales de su vereda si no las nacionales.

El uso de las rutinas de pensamiento (Richart) permite hacer ejercicios de visibilización del pensamiento, pero el ejercicio del minuto para pensar los desconcierta en ocasiones, no les gusta. Por otro lado, para Ritchchart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014): cuando las escuelas

Se preocupan por incentivar la cultura del pensamiento de los estudiantes y desarrollar los hábitos de la mente y las formas que pueden apoyar un aprendizaje a lo largo de la vida, la forma como los estudiantes adquieren el conocimiento pasa a un segundo plano, esto quiere decir que el aula se transforma y el desarrollo del pensamiento es inherente al diario vivir, lo cual los ayuda a construir significado para entender su mundo.

Es un poco difícil y complejo formular preguntas que sean de comprensión para los niños, hay que detenerse en el vocabulario no conocido.

La participación fue activa, pero debe ser más organizada. Son muy competitivos.

DIARIO DE CAMPO N° 3

INSTITUCIÓN: IED La Pradera Sede Cascajal

NÚMERO DE SESIÓN: 3 NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: Proyecto de Aula

“Explorando la Vereda Cascajal “

PROFESORA: Sonia Gutiérrez FECHA: 7/ 11/2019 GRADO: 0 a 2 HORA: 8:00

am

OBJETIVO: Lograr que los niños realicen comprensión literal y crítica sobre los textos con información sobre su vereda.

REGISTRO

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

Inicialmente se entrega fotocopias explicando cómo se elabora un folleto, luego de eso se le pide a cada niño que siguiendo la estructura elabore uno con la información de su vereda indagada desde casa.

Surgen comentarios como: es muy difícil, no entiendo que es dirección, que debo hacer en esta parte (información inicial).

Pero gracias al trabajo en equipo y al material impreso de explicación se logró hacer un primer ejercicio de folleto informativo.

❖ Puedo encontrar las evidencias en: audios, fotografías

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA E INTERPRETACIÓN TEÓRICA

Las ayudas audiovisuales, imágenes de ayuda y el material impreso permiten comprender de forma más clara las actividades, los ambientes alfabetizadores facilitan los procesos de comprensión de temáticas trabajadas.

“Es en la etapa de infantil donde los niños entran en contacto por primera vez con el lenguaje escrito de manera intencionada, es decir, guiados por el tutor o tutora que potenciará la creación de actividades y situaciones funcionales para su utilización” (Luquero García, 2014, p.7). Con lo anterior se puede inferir que el ambiente que proporciona el adulto influye en su aprendizaje.

El desarrollo de la planeación permite una secuencia de trabajo con intenciones pedagógicas claras que orienten al estudiante a la construcción de significados, estimulando su pensamiento.

DIARIO DE CAMPO N° 5

INSTITUCIÓN: IED La Pradera Sede Cascajal

NÚMERO DE SESIÓN: 5 NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: Proyecto de Aula

“Explorando la Vereda Cascajal “

PROFESORA: Sonia Gutiérrez FECHA: 13/ 11/2019 GRADO: 0 a 2 HORA: 8:00

am

OBJETIVO: Lograr que los niños realicen comprensión literal a partir de la lectura y análisis de refranes populares de la región.

REGISTRO

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

Inicialmente no se conoce el termino refrán, ya la cultura del minuto para pensar es más apropiada y produce menos desconcierto para los niños.

Frente al concepto escribieron que era algo que rima, una copla con frases, es una frase corta, es un trabalenguas, decir una cosa, es como un dicho.

Los niños participan de forma activa. No comprenden el concepto como tal.

Al indagar si han escuchado refranes si lo han hecho y los dicen, pero a su manera.

Muestran arraigos populares de la familia.

Escriben sus comprensiones de forma convencional 1 y 2, grado 0 realiza escritos a su manera y la docente transcribe.

❖ Puedo encontrar las evidencias en: audios, fotografías

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA E INTERPRETACIÓN TEÓRICA

La cultura del pensamiento es más presente.

Para lograr comprensión literal se debe detener en vocabulario desconocido y dar espacio a los niños para hacer hipótesis acerca de posibles significados, luego indagar en los textos y lograr adoptar significado.

Después de un tiempo en plenaria se dispersan y se debe llamar la atención de nuevo.

Al realizar el ejercicio de transcripción los niños de grado 0 pueden observar las formas de las letras y comprar con sus grafías.

En esta sesión funcionó más la lectura en voz alta que ellos solos, ya que al leer una y otra vez de esta manera se fue comprendiendo mejor el refrán y cada uno de las palabras que lo componía.

Anexo 11 Matriz de triangulación categoría Enseñanza

| | | | |
|--|-------------|------------------|-----------------|
| Objetivo: Analizar las prácticas de enseñanza de la comprensión de lectura, de la docente investigadora a partir del desarrollo de un proyecto de aula centrado en la exposición a ambientes alfabetizadores y el uso de rutinas de pensamiento. | | | |
| Categoría: Enseñanza | | Subcategoría: | |
| Instrumentos de Criterios de análisis | Diagnóstico | Proyecto de Aula | Diario de Campo |
| Concepciones | | | |
| ¿Qué enseñar? | | | |
| ¿Cómo enseñar? Estrategia Proyecto de Aula | | | |
| Conocimientos previos | | | |

Anexo 12 Matriz de triangulación categoría Aprendizaje

| | | |
|---|--|---|
| Objetivo: - Describir los cambios en el proceso de comprensión de lectura en los niños del aula multigrado, a partir de la transformación de la práctica de enseñanza evidente en el desarrollo de un proyecto de aula centrado en ambientes alfabetizadores y rutinas de pensamiento. | | |
| Categoría: Aprendizaje | | Subcategoría: Comprensión de lectura Literal, inferencial, Crítica |
| Literal | | |
| Inferencial | | |
| Crítica | | |

Anexo 13 Matriz de triangulación categoría Pensamiento

| | |
|--|---------------------------------------|
| Objetivo: Analizar las prácticas de enseñanza de la comprensión de lectura, de la docente investigadora a partir del desarrollo de un proyecto de aula centrado en la exposición a ambientes alfabetizadores y el uso de rutinas de pensamiento. | |
| Categoría: Pensamiento | Subcategoría: Pensamiento del docente |
| Rubricas de autovaloración | Diarios de campo |
| | |