

Fomento de la lectura desde las dimensiones del desarrollo en educación inicial

Luz Astrid Romero Lozano

astridr19@hotmail.com



Universidad de
La Sabana

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Chía, Colombia

2020

Fomento de la lectura desde las dimensiones del desarrollo en educación inicial.

Luz Astrid Romero Lozano

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Pedagogía

Liliana Patricia Arias Delgado (PhD)

Directora de la investigación



Universidad de
La Sabana

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Chía, Colombia

2020

Dedicatoria

El resultado de este trabajo de investigación está dedicado, primero que todo a Dios por orientarme y guiarme por el camino de la educación, por el gran don que me dio para contribuir en la formación de la niñez; por darme la sabiduría y fortaleza en los momentos más difíciles de mi hermosa y apreciada vida.

A mis príncipes (Sebastián y Esteban), por los momentos y el tiempo sacrificado, por las incomodidades de estos tres largos años, por no haberles prestado la atención al cien por ciento; por ser mi motor para querer ser cada día mejor persona, madre y profesional.

A mis padres por la formación, el sacrificio, por su ejemplo y la confianza; a mis hermanos por su colaboración y apoyo incondicional.

A mis estudiantes de Primera Infancia (Transición) del IED Porfirio Barba Jacob por los cuales reflexione y realice cambios significativos en mi formación profesional.

Agradecimientos

Al Fondo Nacional de Mejoras a la Primera Infancia por el beneficio brindado para realizar mi maestría.

A la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana por acogerme y brindarme la oportunidad de ampliar y abrir mi mente a nuevos conocimientos, nuevos mundos de esta ardua pero hermosa carrera de docente.

A la PhD. Liliana Patricia Arias Delgado mi asesora, por guiar este proceso tan difícil y a su vez de gran satisfacción.

A compañeras y amigas Constanza Fernández y Milena Sua por contribuir con sus palabras de apoyo, de ánimo para culminar y alcanzar este nuevo logro fruto de mucho esfuerzo y dedicación.

A mi amigo Edison Díaz por su colaboración incondicional en la estructura y pautas para el trabajo.

Fomento de la lectura desde las dimensiones del desarrollo en educación inicial

Contenido

Resumen	11
Introducción	13
Capítulo I. Planteamiento del problema	15
1.1. Antecedentes del problema	15
1.2. Pregunta de Investigación	21
1.3. Objetivos	21
1.3.1. Objetivo general	21
1.3.2. Objetivos específicos	21
Capítulo II. Marcos de referencia	25
2.1. Antecedentes Investigativos	25
2.2. Marco teórico	37
2.3. Marco conceptual	40
2.3.1. Concepto de Práctica	40
2.3.2. Alfabetización	43
2.3.3. Definición de lectura	47
2.3.4. Rutinas de pensamiento	57
2.3.5. Dimensiones del desarrollo de la educación inicial	59
Capítulo III. Método	67
3.1. Enfoque	67
3.2. Alcance	68
3.3. Diseño de la investigación	69
3.4. Población	71
3.5. Instrumentos de recolección de la información	72
3.5.1. La observación	72
3.5.2. Diario de campo	73
3.5.3. Encuesta	73
3.6. Plan de acción	74
3.6.1. Primer Ciclo de reflexión.....	75

3.6.2. Segundo Ciclo de reflexión	79
3.6.3. Tercer Ciclo de reflexión	85
Capítulo IV. Propuesta pedagógica.....	93
Capítulo V. Discusión y resultados.....	99
5.1. Categorías y subcategorías de análisis	99
5.1.2. Aprendizaje	103
5.1.3. Pensamiento	104
5.2. Resultados de la observación	104
5.2.1. Caracterización por dimensiones de los estudiantes del curso transición 3.....	105
5.2.2. Caracterización de la práctica docente de la docente investigadora entorno a la lectura	107
5.3. Resultados de la encuesta	109
5.4.1. Caracterización de gusto por la lectura a los estudiantes del curso transición 3.....	109
5.4 Resultados de la implementación de la propuesta pedagógica	110
Dimensión de contenido	110
Dimensión de método.....	116
Dimensión de propósito.....	121
Dimensión comunicativa	124
Capítulo VI. Conclusiones	127
Referencias.....	130
Apéndices	135

Índice de Tablas

Tabla 1. Antecedentes investigativos	26
Tabla 2. Estadística de matrículas del colegio Porfirio Barba Jacob IED del año 2018	63
Tabla 3. Categorías y subcategorías de análisis de información	99
Tabla 4. Resultados de la caracterización por dimensiones de los estudiantes del curso transición 3	105
Tabla 5. Resultados de la caracterización de la práctica docente de la docente investigadora entorno a la lectura	107
Tabla 6. Resultados de la encuesta de caracterización de gusto por la lectura a los estudiantes del curso transición 3	109

Índice de Esquemas

Esquema 1. Línea de tiempo acerca de la educación inicial en Colombia.....	16
--	----

Tabla de Ilustraciones

Ilustración 1. Reporte de la Excelencia 2018 en básica primaria en el área de lenguaje.....	20
Ilustración 2. Fotografía de la sede A.....	¡Error! Marcador no definido.
Ilustración 3. Fotografía de la sede B.....	¡Error! Marcador no definido.
Ilustración 4. Fotografía del curso transición 03.....	¡Error! Marcador no definido.
Ilustración 5. Ilustración sobre los ciclos de reflexión.....	74
Ilustración 6. Evidencias del trabajo en el primer ciclo de reflexión.....	77
Ilustración 7. Evidencias del trabajo en el segundo ciclo de reflexión.....	83
Ilustración 8. Evidencia del trabajo bajo la rutina enfocarse.....	84
Ilustración 9. Evidencias del trabajo en el tercer ciclo de reflexión.....	87
Ilustración 10. Celebración del día de la ciencia.....	88
Ilustración 11. Los órganos de los sentidos.....	89
Ilustración 12. Trabajo de los estudiantes con medios impresos.....	91

Apéndices

Apéndice A. <i>Ficha de observación de caracterización por dimensiones de los estudiantes del curso transición 3</i>	135
Apéndice B. <i>Formato de caracterización de la práctica docente de la docente investigadora entorno a la lectura</i>	138
Apéndice C. <i>Formato de registro de diario de campo</i>	140
Apéndice D. <i>Encuesta de caracterización de gusto por la lectura a los estudiantes del curso transición 3</i>	141

Resumen

Esta investigación se desarrolló en la ciudad de Bogotá con niños de transición que oscilan entre 5 y 6 años, de la IED Porfirio Barba Jacob de la localidad de Bosa, con diseño de investigación acción y ciclos de reflexión sobre las transformaciones de su práctica de enseñanza.

La presente investigación parte de la necesidad de la docente investigadora de cambiar significativamente sus prácticas de enseñanza para darle un cambio a la forma como enseña la lectura a los niños y niñas en primera infancia, para lo cual es necesario, primero actualizarse con nuevos conceptos, estrategias, metodologías y documentos legales que soporte su quehacer pedagógico; por otro lado, transformar sus prácticas en el aula de forma integral para que la lectura sea agradable, motivadora y transversal desde las diferentes dimensiones del desarrollo, es así como implementa la Enseñanza para la comprensión (EpC) y rutinas de pensamiento como elementos complementarios en la innovación de su quehacer pedagógico.

Palabras clave: alfabetización, dimensiones del desarrollo de la educación inicial, lectura, prácticas de aula y rutinas de pensamiento.

Abstract

This research was developed in the city of Bogotá with transitional children ranging from 5 to 6 years old, from the IED Porfirio Barba Jacob of the town of Bosa, with research design action and cycles of reflection on the transformations of their teaching practice.

This research is based on the need for the research teacher to significantly change their teaching practices to change the way in which she teaches reading to children in early childhood, for

which it is necessary, first to update with new concepts, strategies, methodologies and legal documents that support her pedagogical work; on the other hand, transform her practices in the classroom in an integral way so that reading is enjoyable, motivating and Transversal from the different dimensions of development, this is how it implements the Teaching for understanding (EpC) and thought routines as complementary elements in the innovation of its pedagogical work.

Keywords: literacy, dimensions of the development of initial education, reading, classroom practices and thought routines.

Introducción

El presente trabajo de investigación conlleva a reflexionar y transformar la práctica de enseñanza de la docente investigadora de primera infancia en la IED Porfirio Barba Jacob en el trabajo de grado de sus estudios de Maestría en Pedagogía; teniendo como propósito actualizarse en nuevas estrategias, conceptos y metodologías para su labor como docente y en la forma de brindarle a los niños las mejores oportunidades en su desarrollo, y así contribuir a superar divergencias educativas que se han dado por aspectos culturales, económicos y sociales, y por consiguiente, generar escenarios de igualdad.

Asimismo, la docente investigadora resuelve llevar un registro de los cambios realizados durante sus estudios de Maestría en su práctica de enseñanza en el proceso de alfabetización de los niños en cuanto a la forma de transmitir, enseñar, motivar, incentivar natural y espontáneamente la lectura en los niños de forma transversal con las dimensiones y los pilares de desarrollo integral de los infantes.

Esta investigación inicia cuando la docente evalúa sus prácticas y evidencia que la gran mayoría son un impedimento para el desarrollo autónomo de la lectura de sus estudiantes, ya que ella se dedicaba a la decodificación, a enseñar la lectura de forma uniforme, a no respetar ritmos y formas de aprendizaje, esto basado en la falta de realización de planeación, a la improvisación de clases, a ejercicios imprevistos, mecánicos en su mayoría de grafo motricidad.

De igual manera, como la investigación se desarrolló con enfoque cualitativo y diseño de la Investigación Acción los lectores encontraran diferentes ciclos de reflexión que evidencian los cambios y las transformaciones en diferentes aspectos de la práctica de enseñanza partiendo y

teniendo en cuenta varios referentes teóricos para la realización de cambios permanentes y significativos en la práctica de enseñanza.

El lector encontrará el presente trabajo ordenado cronológicamente empezando por los antecedentes del problema que iniciaron la presente investigación, la pregunta y los objetivos propuestos; seguidamente los antecedentes de la investigación, así como el marco teórico y el marco conceptual; en un tercer momento hallará todo lo referente al método, la población, los instrumentos de recolección de información y el plan de acción.

Finalmente, estará la propuesta pedagógica, categorías, resultados y conclusiones de la investigación.

Capítulo I. Planteamiento del problema

1.1. Antecedentes del problema

Antecedentes legales

En este apartado se realizará un recorrido por la historia en la política internacional y nacional de primera infancia, donde se evidencia la preocupación e importancia que se le está prestando desde hace algunos años a los niños desde el momento de su gestación; es por esta razón que

El concepto de Educación Inicial es de construcción reciente. Al irnos a los documentos internacionales encontramos que algunos lo ubican en la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien en 1990, posteriormente se reafirma en el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, en el 2000, al cual se llevaron varios documentos preparatorios. Entre los que directamente tuvieron que ver con el tema de Educación Inicial encontramos “La declaración del simposio mundial de educación parvularia o inicial: Una Educación Inicial para el siglo XXI”, en ella se recogen las ideas fuerza que van a ser las que orienten las políticas educativas de la década para este nivel. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013, p. 15)

A nivel nacional, es en el código de infancia y adolescencia, ley 1098 de 2006, donde se habla de la educación inicial, la cual en el artículo 29 dice

La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la Educación Inicial. En el

primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas. (Congreso de la República de Colombia, 2006)

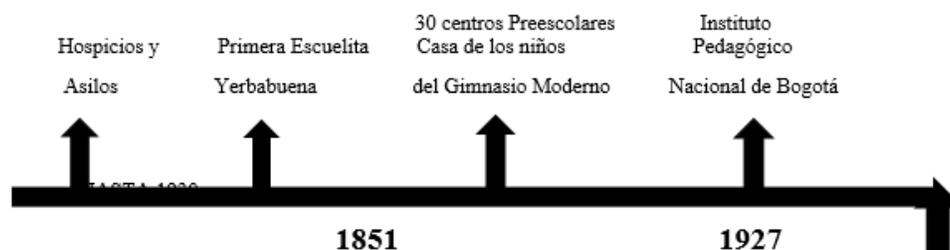
A partir de esta ley, se empieza a fundamentar los principios, objetivos, estrategias por parte de la familia y del Estado para el amparo y la formación de los menores potenciando su desarrollo integral.

De acuerdo con su historia cada sociedad tiene una concepción de infancia, es por esto por lo que la infancia no es única, por el contrario, es variada y diversa de acuerdo con las culturas, a los procesos y transformaciones de la sociedad.

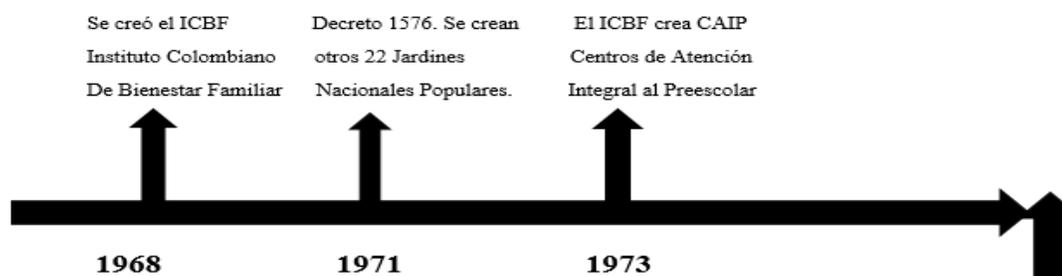
A continuación, en el esquema 1, se realiza una línea de tiempo de la historia de la infancia en Colombia con base los documentos emanados por el Ministerio de Educación Nacional.

Esquema 1. Línea de tiempo acerca de la educación inicial en Colombia

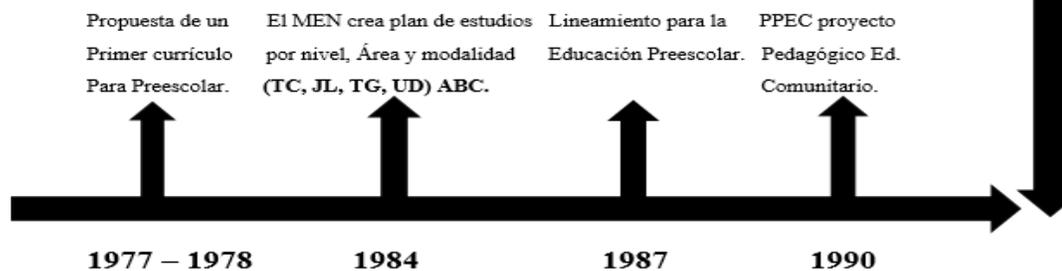
PRIMER MOMENTO (Asistencialismo)



SEGUNDO MOMENTO (Énfasis en el aspecto pedagógico)



TERCER MOMENTO (Modelo Curricular)



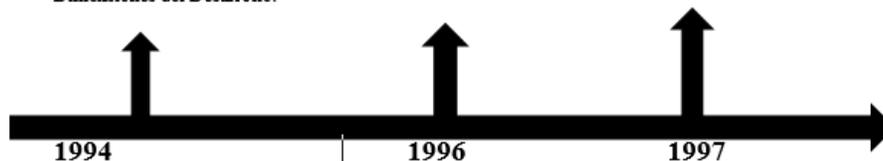
CUARTO MOMENTO (Constitución de 1991)

Política Pública de Primera Infancia
Compromiso de la familia, el estado
y la sociedad.



QUINTO MOMENTO (Década de la Ed. Inicial)

Ley General de Educación	Ley 2343	Decreto 2247
Preescolar de tres grados.	Indicadores para los	Normas Prestación
Lineamiento Pedagógico de la Ed.	tres grados de preescolar	Principios de la Ed.
Preescolar.		Preescolar
Dimensiones del Desarrollo.		



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de Cerda (1996).

La práctica de enseñanza como antecedente.

Por otro lado, al iniciar la Maestría en Pedagogía y reflexionar sobre la práctica de la docente se evidenció que presentaba dificultades en la forma didáctica de incentivar la lectura desde los primeros años de escolaridad, ya que ella relacionaba la escritura, la lectura y la oralidad sólo con la dimensión comunicativa, con la forma de enseñar a leer y a escribir; por lo cual, vio la necesidad de investigar nuevos aportes y estrategias que afiancen los hábitos lectores en los estudiantes.

Del mismo modo, al iniciar la observación de la práctica docente realizada en el curso Transición 3, desde el año 2017, el cual está conformado por 25 niños (15 niñas y 10 niños), se

identificó: falta de interés, motivación y participación activa que prestaban los niños hacia la lectura de diferentes temas, ya que no les llamaba la atención la forma como la docente les leía, su tono de voz no era el adecuado, no realizaba las pausas correctas, no había contacto visual, lo cual impedía que los niños tuvieran un acercamiento agradable y armonioso hacia la lectura.

De igual manera, la docente no tenía en cuenta el alfabetismo emergente que los niños habían adquirido durante el proceso de socialización con su familia y sus seres queridos más cercanos, quienes de una u otra manera lo han acercado en menor o mayor proporción a la lectura, por medio de vivencias cercanas con textos, libros, cuentos, revistas, periódicos, entre otros. Pero estos conocimientos la docente los desconocía, ya que ella introducía de manera arbitraria y esforzando al niño a adquirir la mayor cantidad de conocimientos con respecto a la escritura para así iniciar su proceso lector, se quería que el menor codificara y leyera con la mayor cantidad de consonantes del alfabeto, ya que la presión del colegio y de los padres de familia así lo exigían.

Así mismo, en el aula de clase la docente investigadora evidencia que no ha aportado lo suficiente al proceso lector de los niños pues no ha llevado a la práctica estrategias significativas que promuevan el interés por ella como tener diferentes portadores de texto (revistas, cuentos, afiches, textos, entre otros) al alcance de los menores.

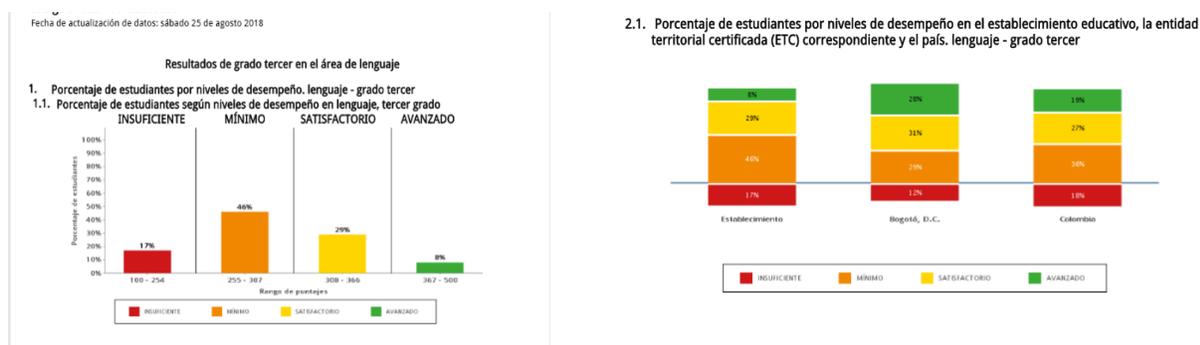
De acuerdo con lo anterior, es necesario que la docente implemente nuevas estrategias didácticas, llamativas, significativas e innovadoras en el proceso lector y desde las diferentes dimensiones, para que los niños vayan adquiriendo el hábito y el interés por la lectura, lo cual contribuirá a desarrollar su escritura y oralidad en forma integral, mediante el acercamiento a diferentes tipos de textos acordes a la edad de ellos, que los motiven natural y espontáneamente a iniciar su proceso lector, que lleve a los niños y a las niñas a que interactúen con los textos de una

manera abierta, directa, clara, generando curiosidad, imaginación, conocimiento y que contribuyan a enriquecer su vocabulario y el interés por la lectura.

Antecedentes del problema en la institución educativa

Por otro lado, en la institución educativa se percibe la necesidad de buscar un nuevo método para afianzar la lectura ya que en los resultados del Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE) y los análisis del día E del grado tercero en el 2018, se evidencian faltas en el área de lenguaje. Por esta razón, docentes de la jornada de la mañana crearon un proyecto llamado “Diez libros en un año”, el cual consiste en realizar lectura silenciosa diaria desde el grado tercer hasta once; este proyecto ha generado muy buenos resultados y ha obtenido reconocimiento a nivel distrital y por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN). (Ver ilustración 1)

Ilustración 1. Reporte de la Excelencia 2018 en básica primaria en el área de lenguaje.



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.
- Similar 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.
- Similar 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.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2019)

Teniendo en cuenta lo anterior, se requiere buscar alternativas para los grados de primera infancia, primero y segundo de primaria (Ciclo I), de forma que se unifique el proyecto en toda la institución, a su vez, articularlo con el proyecto transversal de PILEO para beneficio de los niños, niñas y adolescentes, pero el interés primordial parte de las docentes para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura hacia los menores.

1.2. Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las transformaciones que surgen en la práctica de enseñanza cuando se hace un ejercicio de reflexión sistemático sobre las actividades que desarrolla cotidianamente en el aula?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Describir las transformaciones en la práctica de enseñanza de la docente investigadora.

1.3.2. Objetivos específicos

Identificar los cambios en la planeación de la práctica de enseñanza.

Describir los cambios en la implementación de la práctica de enseñanza.

Generar cambios en la evaluación de la práctica de enseñanza.

1.4. Justificación

Esté proyecto de investigación es de gran relevancia, ya que parte de la reflexión de la docente con relación a la práctica de enseñanza llevada por ella hasta el momento, la cual entiende como la integración de diferentes aspectos tales como el contexto, los estudiantes, la planeación, las estrategias, los procesos, los tiempos, entre otros estos aspectos, en lo posible no se deben desligar unos con otros, para así lograr una integralidad y transversalidad en la adquisición de los conocimientos de los niños. Así mismo, con esta investigación se busca que el docente investigador recapacite constantemente sobre la práctica de enseñanza, ya que una práctica en la cual no se reflexiona se vuelve rutinaria, desmotivadora sobre las acciones llevadas por el profesor con respecto a las expectativas en la clase con sus alumnos, por ello surgen preguntas como ¿Qué enseñarles?, ¿Cómo enseñarles?, ¿Para qué enseñarles? Teniendo en cuenta los aspectos antes mencionados; los cambios realizados de acuerdo con lo aprendido en el tiempo que duraron sus estudios (actualización, estrategias, cambios conceptuales, entre otros) y las transformaciones realizadas en su práctica, al respecto Zabala (2002), señala que

el análisis de la práctica de aula debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro–alumnos y alumnos–alumnos. Para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente. (p. 4)

Ahora bien, la práctica de enseñanza debe realizarse a partir del contexto y desde al aula, pues es allí donde se reflejará lo que somos como profesionales, las intencionalidades que se tienen en cuanto a la ética, a la moral, la disciplina y su rol o papel en la sociedad.

Así mismo, este proyecto se debe encaminar por la investigación acción, que según Elliot (2000) “La investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como: (a) inaceptables en algunos aspectos (problemáticas); (b) susceptibles de cambio (contingentes), (c) que requieren una respuesta práctica (prescriptivas)” (p. 24). Por lo tanto, el docente investigador realiza cambios en la transposición didáctica “saber enseñar, surge a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que transforma de un objeto de saber a enseñanza, se denominada la trasposición didáctica” (Chevallard, 1998, p. 45); elemento indispensable en el propósito educativo y la puesta en acción del docente como generador inicial del cambio de su clase para brindar a los estudiantes la mejor calidad en su educación.

A su vez, con esta investigación se busca transformar la práctica de enseñanza para acercar a los niños a los usos sociales de la lectura por medio de diferentes tipos de textos como (adivinanzas, retahílas, trabalenguas, rimas, cuentos, canciones, entre otros en las diferentes dimensiones); de igual manera, se pueden usar situaciones y experiencias cotidianas que ellos vivencian como (sus sueños, sus mascotas, sus juguetes, sus familiares, entre otras) para motivarlos a inventar, a crear, a interpretar, a comprender y a compartir narraciones con sus compañeros y el docente. Es así, como el docente y la institución educativa juegan un papel crucial en la enseñanza de la lectura, no sólo porque esta debe ser transversal y articulada con todas las dimensiones del desarrollo y pilares de la educación inicial, sino porque es la base para

desenvolverse en los diferentes aspectos de su vida académica, profesional y personal; por consiguiente se logrará que a medida que van creciendo y se vayan desarrollando sean capaces de adquirir una postura controvertida, crítica y reflexiva sobre los aspectos de su realidad para crearles hábitos de lectura y que en su edad adulta se conviertan en lectores autónomos para la vida.

Es así como la docente se propone que el agrado, el interés y el gusto por la lectura se dé de forma transversal, desde las diferentes dimensiones del desarrollo del infante, ya que para el menor todo es lectura desde un número, una figura, un color, una expresión. Así la lectura se puede involucrar partiendo de un tema específico y a su vez integrarlo de manera creativa con otros temas desde las diferentes dimensiones del desarrollo, motivándolos a describir, clasificar por medio de ambientes de aprendizajes letrados, lecturas integradas, interesantes y llamativas, de acuerdo a las diferentes temáticas sugeridas desde la malla curricular de la institución educativa, desde los conocimientos previos, las necesidades, expectativas y su pensamiento, por medio del contacto directo con diferentes materiales de lectura que circulan en el entorno. Así mismo, ir involucrando paulatinamente a los padres de familia en este importante proceso mediante lecturas sencillas junto a sus hijos, pues la lectura es un proceso social y cultural.

Capítulo II. Marcos de referencia

2.1. Antecedentes Investigativos

A continuación, se presenta una síntesis sobre la consulta a referentes teóricos, publicaciones, investigaciones y libros tomados de las bases de datos del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y de la Secretaria De Educación Del Distrito (SED), sobre la práctica de aula del docente investigador y la importancia de fomentar lectura en los niños desde el preescolar o en primera infancia. La compilación teórica sobre este problema planteado establece el estado del arte, que, según Garcés Montoya, Patiño Gaviria y Torres Ramírez (2008), hacer un estado del arte bajo esta mirada significa

Inventariar y sistematizar la producción en determinada área de conocimiento. Pero también es una de las modalidades cualitativas de investigación de la investigación que busca sistematizar los trabajos realizados dentro de un área dada, se realiza una revisión de fuentes y documentos, para cumplir con un nivel descriptivo. (p. 32)

Las indagaciones teóricas que seguidamente se presentan en la tabla 1, son las contribuciones que se han dado a nivel local, regional, nacional e internacional sobre los aspectos centrales de la investigación y se utilizaron como apoyo y referencia para la indagación.

Tabla 1. Antecedentes investigativos

Título del texto	Datos bibliográficos	Descripción	Aportes del texto a la investigación
Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media	Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Calidad de Educación Preescolar, Básica y Media Subdirección de Fomento y Competencias. 2011. Bogotá, Colombia	El Plan implica acciones con los estudiantes durante toda la escolaridad y de manera transversal en todas las áreas y competencias. Para lograr lo anterior, se propone el desarrollo de estrategias relacionadas con tres componentes: a) la disponibilidad y el acceso a diferentes materiales de lectura; b) la formación de docentes y otros mediadores para que se reconozcan a sí mismos como lectores y escritores y, en su rol de mediadores, en el ingreso de los estudiantes a la cultura escrita con base en el manejo de la colección básica; y c) la gestión escolar en términos de la toma de decisiones y el emprendimiento de acciones desde diferentes instancias en relación con el desarrollo del Plan.	La contribución de esta investigación para el presente trabajo es la preocupación de incentivar la lectura desde la primera infancia, de buscar nuevas estrategias, metodologías y alternativas para motivar a los niños en el gusto por la lectura y que los acerquen a los usos y prácticas sociales de la misma por medio de diferentes portadores de texto. A este plan de lectura y escritura se le debe anexar la importancia de tener en cuenta el contexto donde se desarrollan o se desenvuelven los menores, su entorno familiar ya que estos son de gran influencia en el fomento o interés de las habilidades comunicativas pues es la base de la interrelación entre los diferentes usos

Por ello, la escuela, en su interés por formar sujetos que estén en condiciones de participar de manera adecuada en las dinámicas de la vida social (en diversos campos como el político, el cultural y el económico), debe generar situaciones que permitan la vinculación de los estudiantes a la diversidad de prácticas de lectura y escritura y que; además, estén en capacidad de reflexionar y aprender sobre estas.

El reto radica en formar lectores que realmente estén en condiciones de acceder a los textos; es decir, de comprender lo que leen y tomar de ello lo que consideren valioso y pertinente para sus objetivos; y no sólo en garantizarle a los sujetos la disponibilidad de la información.

sociales de la lectura y la escritura con portadores de texto que les ayudarán a realizar hipótesis sobre como leer y escribir convencionalmente.

La lectura y la escritura como procesos	Autores Varios. 2009. IDEP Subdirección de la Imprenta	Se destacan propuestas alternativas para el abordaje del alfabetismo emergente; desarrollo de competencias discursivas;	Esta investigación da gran importancia al alfabetismo Emergente que los niños han adquirido en su edad
---	--	---	--

transversales en la escuela. Experiencias innovadoras en Bogotá.	Distrital Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Bogotá, D. C., Colombia	adelanto de procesos de comprensión textual, lectura, escritura y metacognición; literatura infantil. Aprender a leer y a escribir es para los niños la posibilidad de redescubrir el mundo a partir de otros códigos, símbolos y sentidos. Sin embargo, en ocasiones, la enseñanza y aprendizaje de estos procesos se convierten en actos puramente mecánicos, desprovistos de sentidos y significados que logren cautivar a niños y niñas, que se aproximan por vez primera a la convencionalidad del mundo alfabético. Dentro de los proyectos desarrollados se evidenció una amplia variedad de temáticas, entre las que se destacan propuestas alternativas para el abordaje del alfabetismo emergente; desarrollo de competencias discursivas; progreso de procesos de comprensión textual, lectura,	temprana antes de llegar a la institución educativa; a la cual la docente investigadora no la tenía en cuenta para el inicio de la alfabetización inicial. Así mismo, se dio cuenta que a partir del alfabetismo emergente se puede dar transversalidad para las demás dimensiones del desarrollo e ir fomentando la lectura de una manera integral a través de diferentes temáticas. En este trabajo de investigación no sólo se tienen en cuenta los cuentos infantiles para el inicio de la lectura en los menores, sino que se realiza una transversalidad con lecturas desde todas las dimensiones entrelazando las diferentes temáticas con lecturas llamativas, con el uso de diversos textos para familiarizar a los niños con distintos portadores de texto para los
--	---	--	---

		<p>escritura y metacognición; literatura infantil.</p> <p>El propósito de esta investigación fue caracterizar el desarrollo de los procesos de lectura y escritura al utilizar estrategias didácticas basadas en el uso de los cuentos infantiles.</p>	<p>infantes, sin desconocer su alfabetismo emergente.</p>
<p>La importancia de fomentar la lectura en el nivel preescolar</p>	<p>German Reyes Contreras. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (agosto 2018).</p>	<p>La educación preescolar es sin lugar a duda la base del aprendizaje, es un espacio en el cual los alumnos pueden adquirir innumerables experiencias y saberes. Una de las herramientas que más engalanan la pedagogía en el preescolar es la de lectura. Ciertamente existen muchos críticos sobre si es correcto o no el uso de esta, durante este nivel, por lo cual ahondaré en la importancia de fomentar la lectura.</p> <p>Como puede apreciarse en este enunciado los infantes desde edades muy tempranas deben descubrir lo importante que es leer, por lo que, al momento de</p>	<p>Es importante que para fomentar el gusto y el disfrute de la lectura desde edades tempranas las personas que rodean a los menores (padres, familiares cercanos, docentes) les den el ejemplo de diariamente leer para que él se vaya formando el hábito y a su vez le dé la importancia en su vida diaria.</p> <p>También es importante que desde la institución educativa se abran espacios de lectura diaria individual, por parte del docente, como de los pares.</p> <p>Igualmente, de diferentes temas que sean o no del agrado de los menores;</p>

llegar al preescolar, que es la etapa donde los niños comienzan con aprendizajes y experiencias significativas, se le debe infundir al pequeño a disfrutar de la lectura, tan necesaria como caminar, porque al final del día leer genera sabiduría y esta destruye a la ignorancia. Se recaba información sobre la importancia de fomentar la lectura, como una herramienta que motivará el aprendizaje en los estudiantes del nivel educativo de preescolar. Los maestros estamos de acuerdo en que leer es un placer, que difícilmente se adquiere en la edad adulta. Y que la afición a la lectura tiene muchas posibilidades de consolidarse cuando se ha despertado en la niñez. A veces escuchamos a los padres lamentarse: “a mi hijo no le gusta leer”. Y lo dicen con cierta inquietud. En realidad, hay muchas personas a las que no les gusta leer. Es

así mismo, que se involucre a los padres y familiares cercanos en motivarlos para que adquieran la práctica de la lectura como un rol de su vida diaria. Se debe tener en cuenta que para iniciar la lectura no existe un método de enseñanza único; por el contrario, el que debe sacar sus propias hipótesis de la forma de empezar el proceso de lectura es el niño, debe ser un proceso autónomo, intencionado, donde el mismo niño descubra el significado y la importancia de la lectura como una práctica social y cultural; este proceso es el que se pretende afianzar en los niños en esta investigación.

		<p>una cuestión de temperamento, de intereses, de medio. Leer es una actividad contemplativa que necesita concentración, silencio, aislamiento, inmovilidad, exclusividad. Pero, a pesar de las excepciones, la afición a la lectura depende también de cómo se haya abordado la cuestión cuando los niños ya leen.</p>	
<p>La investigación en el aula en el proceso de formación docente</p>	<p>Nahina Dehesa de Gyves. Perfiles educativos vol.37 no.spe (México nov./dic. 2015)</p>	<p>Tal como se mostrará en la experiencia realizada por la Universidad Autónoma Metropolitana en el transcurso del año 2013, no bastó con la intención de desarrollar capacidades genéricas en los alumnos; también se contó con, por lo menos, dos cualidades más de los participantes docentes: la capacidad de refutar su propia hipótesis inicial (en su rol de investigador experto) y la disposición de abrirse con humildad a un campo nuevo, como es el pedagógico.</p>	<p>En el mundo actual, el papel del docente ha cambiado, ya no es un transmisor de conocimiento, sino que debe mirar diferentes estilos de aprendizaje, de reorganizar su enseñanza, reflexionar continuamente sobre su experiencia diaria dentro del contexto y las realidades de sus alumnos y de la institución educativa. Así mismo mirar las necesidades de sus estudiantes y adaptar las necesidades de estos a una forma</p>

Para adaptarse a los tiempos modernos el docente debe romper con la creencia, heredada de las últimas décadas, de que su labor primordial se centra en la "trasmisión de conocimientos", para tomar cada vez mayor conciencia de la complejidad de su trabajo. Las medidas que aportan a la solución de este problema y que responden a tal complejidad tampoco son fáciles de adoptar y requieren de un acompañamiento manifiesto.

En el proceso de formación docente la planeación de un curso no puede ser vista de forma rígida y en términos de si se cumplió o no; es necesario que ésta contemple la posibilidad de adaptación a la problemática emergente del curso en cuestión. Así, la planeación de un curso, más allá de contar con un carácter oficial y evaluativo, permite ser un punto de partida para que el profesor indague su

innovadora de incentivarlos para ser parte activa de su educación y del proceso que se desarrolla dentro de la institución, todo esto debe llevar a modificar prácticas educativas y de aula del docente.

Esta investigación se destaca de la actual, ya que se innova con nuevas formas de planear las actividades en clase como la EpC; así mismo, se usan rutinas de pensamiento que son de gran ayuda para llevar a los menores a ir más allá en sus pensamientos. Se parte de la reflexión continua de la práctica de aula, de las relaciones interpersonales entre los alumnos y el docente y entre ellos mismos, así mismo en la reflexión continua de la investigación acción del docente investigador como eje central primordial y fundamental de la acción educativa.

propuesta y observe su evolución a corto y mediano plazo.

La propuesta formativa en la que se fundamenta Margalef (2005), tiene características como las que se mencionan en seguida:

- Está orientada a la indagación: la investigación por medio de la acción como actividad cognitiva se convierte en un objetivo central. Un profesorado que investiga está en condiciones de poder ayudar a sus estudiantes a practicar la investigación, a convertirse en indagadores. Las características indispensables para emprender la indagación son la curiosidad intelectual, la motivación, la apertura al cuestionamiento y a los desafíos.
 - Es socialmente contextualizada y consciente del poder; el pensamiento no puede ser separado ni del contexto socio histórico ni de las dimensiones del poder.
-

La formación debe tomar en cuenta la dimensión afectiva del ser humano; las cuestiones emocionales y morales tienen un papel explícito y transversal en toda propuesta formativa. Debe estar presente el respeto mutuo y la solidaridad entre los participantes de la comunidad educativa.

- Está basada en la producción y construcción del conocimiento y el aprendizaje creativo. El conocimiento no puede venir impuesto por expertos ajenos, sino que tiene que ser producido por medio de la interacción entre profesorado y alumnado.

- Está dedicada al arte de la improvisación: reconoce que opera en condiciones de incertidumbre que requieren del arte de la improvisación. Evita procedimientos y reglas uniformes. Exige capacidad para permanecer abiertos a lo imprevisto y a lo inesperado.

<p>La práctica docente basada en la investigación de aula con aplicación del componente virtual como herramientas de mejora del aprendizaje en el programa educación general básica I y II ciclos</p>	<p>Jorge Cartín Obando María de los Ángeles Chavarría Román Alexis Mata Chacón. Revista Innovaciones educativas. Noviembre de 2012</p>	<p>Según Cabrera, Rodríguez, & Fernández, la investigación en el aula permite el perfeccionamiento del docente teniendo como eje su propia aula (1996). Estos autores aportan una idea clave para explicar la necesidad de tomar en cuenta las propias experiencias del ejercicio docente. El educador debe desarrollar la capacidad para vigilar sus propias prácticas de aula, pues de esa forma podrá experimentar el conflicto entre su responsabilidad como educador, respecto de la forma de aprender sus alumnos y su compromiso ante la sociedad sobre lo que realmente aprenden. (Elliot, 2000). El estudio constante del hecho educativo en el aula resulta un proceso de aprendizaje para el docente, quien debe asumir una actitud objetiva y reflexiva de su propia labor. La formación de docentes que se preguntan acerca de lo que sucede en el</p>	<p>El aporte de esta investigación al presente trabajo fue el de ratificar la importancia de la labor y el compromiso social del docente en la sociedad, el valor de las interacciones, las relaciones interpersonales de los alumnos con el docente y entre los mismos estudiantes, la triada que se da entre los integrantes del aula. Así mismo, la importancia de que el docente continuamente se esté actualizando en su conocimiento profesional y personal con los alumnos y con la sociedad. En este trabajo se está invitando hacer investigación en el aula y desde el aula, a hacer parte activa de las prácticas, a escribir las experiencias significativas que se puedan dar, a compartir con los docentes nuevas estrategias o metodologías que incentiven a los estudiantes el interés</p>
---	--	---	--

entorno, sujetos activos, polivalentes y con una actitud de indagación científica, basada en el tratamiento de problemas mediante la pedagogía de la pregunta, el razonamiento divergente, que se perfecciona en la práctica y que tiene unos fines educativos determinados (Porlán, 1999).

Lo importante es tener presente que la investigación de aula constituye un salto cualitativo y toma en cuenta el rol activo del aprendizaje continuo de la figura docente.

La acción práctico-reflexiva en la docencia viene acompañada de un importante componente las técnicas de trabajo para la recolección de información que se consideran necesarias y pertinentes para alcanzar el propósito de construir teorías a partir de la práctica.

por ir a la institución educativa donde se pueden potenciar habilidades, destrezas, capacidades y relaciones interpersonales.

El estudio de las diferentes investigaciones permite indagar referentes teóricos y nuevas e innovadoras metodologías implementadas en diferentes contextos que contribuyen a enriquecer y a profundizar el presente trabajo de investigación; por lo cual, se tuvo en cuenta investigaciones a nivel internacional, nacional y distrital en cuanto a la práctica en el aula y a fomentar la lectura en los niños desde edad preescolar, las cuales contribuyen a reflexionar y a realizar las transformaciones necesarias en cuanto a la práctica del aula, se tienen en cuenta los antecedentes, estrategias de inferencia y análisis que se realizan en los diferentes artículos y tesis que hacen parte del estado del arte de esta investigación. De igual manera es pertinente que los docentes reflexionen sobre sus prácticas, para aproximarse a conocimientos actualizados que respondan a los intereses, saberes, necesidades y experiencias de los docentes.

2.2. Marco teórico

Para la fundamentación del marco teórico de la presente investigación, se ha tomado sustento la teoría pedagógica de la Enseñanza para la Comprensión (EpC).

Para iniciar, es importante reflexionar acerca de

¿Qué es la comprensión? Cuando un estudiante comprende, ¿qué ha logrado realmente? No podríamos pensar en una pregunta más elemental al intentar construir una pedagogía de la comprensión. Si el propósito es pensar la enseñanza y el aprendizaje de manera que la comprensión sea el centro de atención la mayor parte del tiempo más vale saber a qué le estamos apuntando. (Harvard University, 2013)

Es así, como en la actualidad la intención de los profesores es que sus estudiantes en su aprendizaje y en su educación desarrollen sus habilidades, tenga una gran compilación de aprendizajes y una comprensión de la utilidad de las dos anteriores para su vida; por tanto

la comprensión es la habilidad de pensar y actuar flexiblemente utilizando lo que uno sabe; en este orden de ideas, la enseñanza para la comprensión es aprender a tener un desempeño flexible, más parecido a lo que sería improvisar, sostener una buena conversación o escalar. (Perkins, 2013)

Esto significa que la EpC, es un horizonte de la educación donde se pone la comprensión en el centro de la labor educativa y no es una metodología, porque nos incita a recapacitar la labor docente de manera distinta con un lenguaje común y en trabajo en equipo. Es la forma como el ser humano aprende a desempeñarse de forma flexible, adaptándose a la cotidianidad, a las dificultades en sus actividades diarias, teniendo en cuenta sus conocimientos previos y así actuar para desenvolverse de la manera más adecuada en la resolución de nuevas situaciones. Concluyendo “Podríamos decir que la Enseñanza para la Comprensión es una teoría de la acción con un eje constructivista” (Perkins, 2013).

De igual manera, para iniciar la EpC, se debe tener en cuenta las cuatro partes de su marco conceptual las cuales son:

Hilos conductores: Son las preguntas que guían el aprendizaje disciplinar a largo plazo, deben ser preguntas abarcadoras, pues es aquí donde se evidencia la capacidad que se tiene para comprender o no sobre un aspecto o tema en particular, a su vez dan sentido a la enseñanza – aprendizaje, tanto del docente como del alumno.

Metas de Comprensión: Son conceptos, procesos y habilidades que queremos que el alumno comprenda, se plantea desde una afirmación y una pregunta. Las metas de comprensión

deben ser concretas, observables y medibles, las cuales ayudan a enfocarse hacia la dirección que se quiere seguir. Para proponer las metas de comprensión se puede partir de una lluvia de ideas y se deben basar en los aspectos más sobresalientes del tópico generador. La finalidad de las metas de comprensión es contribuir a que el estudiante aprende a partir de lo que hace y el porqué de su importancia.

Tópicos Generativos. “Son ideas, conceptos, temas, hechos u objetos centrales o fundamentales que van a la esencia de cada disciplina, y que la organizan. A partir de ellos, se pueden establecer ricas conexiones al interior de la disciplina y con otras disciplinas” (Initelabs, 2019). Esto quiere decir, que el tópico debe partir del interés y de las experiencias de los alumnos y este puede ser transversal hacia otras asignaturas, donde se deben entrelazar con los conocimientos previos y de allí partir para adquirir los nuevos conocimientos, de acuerdo a las expectativas e intereses que se tengan, deben ser alcanzables para los estudiantes. Antes de incentivar e involucrar a los estudiantes a generar el tópico, el docente debe preguntarse ¿Cuál es el tema o conceptos que quiero que conozcan los alumnos? ¿Qué quiero realmente que el educando conozca del tema?, ¿En que radica la importancia del tema? ¿Qué otras disciplinas puedo involucrar en con este tema? Así se logrará animarlos y retarlos a pensar.

Desempeños de comprensión: “son el corazón del aprendizaje pues son acciones que necesitan ir acompañadas de mucha reflexión” (Barrera, 2013, p. 29). Son las experiencias propiamente dichas que contribuyen a que los educandos se motiven a construir su propio conocimiento y a experimentar diferentes procesos.

Valoración Continua: es la última etapa de la EpC, pero no por esto la menos importante; por el contrario, es aquí donde se conocerá que tanto el alumno comprendió sobre la temática vista, es decir

la valoración nos permite ver la unidad como un todo porque nos cuestiona sobre las metas que hemos definido para los estudiantes y si las cosas que les estamos pidiendo que hagan realmente nos están mostrando, tanto a ellos como a nosotros, que la comprensión se está alcanzando. (2013, p. 30)

En conclusión, es la coherencia planteada con las demás partes de la EpC, es una observación, una reflexión y retroalimentación del proceso planteado, lo alcanzado y las dificultades presentadas o no comprendidas.

2.3. Marco conceptual

Teniendo en cuenta los objetivos propuestos, en este apartado se tomarán conceptos importantes para el análisis y discusión de la información, como los siguientes: Práctica (Foucault, Huberman, Colomina, Onrubia y Rochera, Zeichner, Montero y Zabala); Alfabetismo Emergente (Flórez, Restrepo & Schwanenflugel); Alfabetización Inicial (Ferreiro y Teberosky); Lectura (Lerner, Beuchat, Solé y Ellery); Rutinas de pensamiento (Perkins) y; Dimensiones del desarrollo de la educación inicial (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013).

2.3.1. Concepto de Práctica

En este apartado, de gran pertinencia se hablará sobre la práctica ya que es el principal objetivo de la presente investigación, describir la práctica que la docente imparte a sus estudiantes para lo

cual es necesario conocer el significado de las diferentes prácticas que se pueden dar en una institución educativa.

Si bien es cierto, que la práctica se refiere al

Proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborables y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve. (Huberman, 1998, p. 25)

En consecuencia, la práctica se entiende como la habilidad que se adquiere al desarrollar una actividad frecuentemente, en este caso el docente debe tener la habilidad de guiar, orientar a sus estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que de manera creativa y provocadora aprehendan los conocimientos necesarios para su vida diaria.

De igual manera, Zeichner (1983), Montero (1987) y Zabalza (2002), afirman que

La práctica proporciona capacidad de análisis de la acción, de las creencias y teorías implícitas que subyacen en ellas, de los significados otorgados por los protagonistas de la acción y del bagaje que los futuros profesores traen ya a la formación. El enfoque de práctica considera necesario integrar la teoría y la práctica pues supone que la práctica es un espacio para lograr conocimientos nuevos, que deben analizarse a profundidad. (p. 7)

De acuerdo con los autores y sus concepciones sobre la práctica, nos referiremos a las diferentes prácticas que se pueden desarrollar en la institución educativa tales como:

2.3.1.1. Práctica docente

La práctica docente se caracteriza por ser dinámica (por sus constantes cambios), contextualizada (porque es *in situ*) y compleja (porque el entendimiento se da de acuerdo con el tiempo y al espacio). (Vergara, 2016, p. 75)

La práctica docente está condicionada por la estructura social, institucional y por opciones de valor, de carácter ético-moral, donde el significado de los intercambios que en ella se producen define el sentido y la calidad de su desarrollo (Sacristán & Pérez, 1998).

Por ello, la práctica docente se refiere a los conocimientos adquiridos o nuevos ya sea en un establecimiento educativo o diariamente con la interacción de las personas, a las experiencias vividas o a las anécdotas de otros en cuanto a sus saberes.

Del mismo modo,

el docente debe tener un conocimiento del contenido designa el conocimiento teórico-práctico que un profesor tiene de una materia o disciplina, mientras el conocimiento pedagógico general, se refiere al conocimiento y a las creencias que tiene el profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje, sin referirse específicamente a un dominio específico. El conocimiento del contenido pedagógico incluye "(...) las formas de representar y formular la asignatura que la hacen comprensible para los demás" (Putnam y Borko, 2000, p. 232).

Así mismo, se parte de la habilidad, destreza y el dominio que el docente posea de su área respectiva de conocimiento y la facilidad que tenga para transmitirla y darle a entender a quienes van a adquirir el conocimiento, a su pedagogía en el aula.

Por otra parte, García Cabrero, Loredó Enríquez, & Carranza Peña (2008), señalan que

El dominio de este tipo de contenido comprende: a) la concepción global de la docencia de una asignatura; b) el conocimiento de las estrategias y representaciones sobre la instrucción; c) conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura; y d) el conocimiento del currículo y los materiales curriculares. Estos cuatro tipos de conocimiento, así como las creencias del profesor acerca de la enseñanza, se ponen en operación en distintos niveles o dimensiones de la práctica educativa y le imprimen un sello particular. (p. 4)

Del mismo modo, Zabalza (2002), refiere

Entender la práctica pedagógica, exige situarse en un modelo en el que el aula se configura como un microsistema definido por unos espacios, una organización social, unas relaciones interactivas, una forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los recursos didácticos, etc., donde los procesos educativos se explican como elementos estrechamente integrados en dicho sistema. Así pues, lo que sucede en el aula solo se puede averiguar en la misma interacción de todos los elementos que intervienen en ella. (p. 14)

Según este autor la práctica educativa, docente y de aula son conceptos semejantes cambian desde la perspectiva en que se observen y la forma de enseñar de cada persona dedicada a la docencia.

2.3.2. Alfabetización

La alfabetización es un proceso continuo e influyente de factores cognitivos, afectivos, sociales y culturales de acuerdo a la maduración biológica, al contexto donde se desenvuelva el niño se potencializará en mayor o menor medida, pero se tiene la concepción de que sólo en la escuela se aprende. “El aprendizaje escolar conlleva, entre otros un proceso social, de construcción de

conocimientos por parte de profesores y estudiantes” (Flórez, Arias, Guzmán, 2006, p. 118), por lo cual, en la mayoría de las veces se deja esta tarea sólo a la institución educativa.

Es de esta manera, que a continuación indagaremos que es alfabetismo emergente y alfabetización inicial.

2.3.2.1 Alfabetismo Emergente

Para (Davidson, 1996), tomado de Flórez, Restrepo y Shwanenflugel (2007)

El alfabetismo emergente es el conjunto de conocimientos que los niños desarrollan sobre el lenguaje escrito antes de su instrucción formal en los primeros años de la escuela primaria. Este conjunto de habilidades supone la interacción de dos elementos importantes: el incremento de los conocimientos en los niños mediante los procesos que se enriquecen en el aprendizaje (sustentado en los mecanismos favorecidos en el desarrollo en la primera infancia) y la capacidad de los adultos en el entorno del niño para proveerle experiencias significativas que lo acerquen a estos conocimientos (que incluyen los juegos, los usos significativos del lenguaje en el entorno y las actividades conscientemente dirigidas para que el niño focalice su atención hacia los aspectos importantes en el aprendizaje alfabético). (p. 80)

De acuerdo con la cita anterior, el alfabetismo emergente se refiere a los conocimientos autónomos, espontáneos, sin rigurosidad que los menores adquieren por medio de su familia y su contexto social con respecto a la lectura y a la escritura donde se faciliten la interacción con ambientes letrados, con conocimientos propios y otros que vaya obteniendo en relaciones interpersonales.

Así mismo,

El alfabetismo emergente puede entenderse como un proceso de aprendizaje temprano que involucra cuatro dimensiones de naturaleza distinta pero relacionadas entre sí. La dimensión Funcional: que hacen referencia a lo oral y a lo escrito; la dimensión social: Es las interacciones que ocurren en ambientes que fomentan la socialización en el alfabetismo en los cuales intervienen: Los objetos, los eventos y los tipos de conocimiento. La dimensión cognitiva es el proceso por el cual el niño construye conocimiento de manera activa involucrando sus procesos mentales y la emocional lúdica que genera recuerdos agradables y positivos de la relación con la escritura. (2007, p. 17)

Por lo tanto, la metodología de la docente investigadora es enseñar la lectura y la escritura de forma tradicional que no se puede decir que sea totalmente negativa, pues de alguna forma contribuye a desarrollar ciertas habilidades en los niños, esta se realiza por medio de planas combinando ejercicios visomotores, teniendo como base una cartilla como “Nacho” o “Coquito”, en el cual Lerner (1995), dice

Cuando el trabajo se realiza con unos pocos libros que además pertenecen al género “texto escolar”, se obstaculiza aún más la posibilidad de que aparezcan diferentes maneras de leer. Por otra parte, permitir el ingreso de una única modalidad de lectura y de un único tipo de texto facilita el ejercicio de un importante requerimiento institucional: el control riguroso del aprendizaje. (p. 3)

Seguir su orden, siguiendo un solo método, desconociendo las capacidades, los procesos de desarrollo, los ritmos de aprendizaje, su cultura, viéndolos como seres homogéneos, iguales, sin diferencias, de esta manera agrede sus individualidades.

Evidenciando los aspectos negativos, la docente investigadora empieza a realizar algunos cambios en la práctica de aula sobre la importancia de tener en cuenta el alfabetismo emergente para dar inicio a un adecuado desarrollo de la alfabetización inicial en los niños. Pero para entender el concepto, antes hablaremos de que es la alfabetización inicial.

2.3.2.2 Alfabetización Inicial

La alfabetización inicial, según Guzmán y Guevara (2010)

[...] es el proceso de proponer actividades que promuevan el desarrollo de la oralidad y el acercamiento a los usos sociales de la lectura y la escritura. Implica además reconocer que este proceso no remite a prácticas como las copias o la decodificación de palabras aisladas carentes de sentido para los niños. (p. 862)

Para que la alfabetización inicial sea un proceso óptimo, se debe tener en cuenta que el docente juega un papel crucial, pues dependiendo de las relaciones positivas, auténticas y afectivas que establezca con los niños va a hacer fundamental para la adquisición de estos nuevos conocimientos en los menores, el papel del docente de educación inicial es primordial como gestor principal y primario, así como de brindar espacios de motivación para que este proceso se desarrolle de manera eficaz.

La alfabetización inicial según Teberosky (2003), consiste en mirar la primera alfabetización desde la perspectiva del niño que aprende y estudiar los modos de construcción, comprensión y empleo del sistema de escritura. La perspectiva constructivista Ferreiro y Teberosky (1979), ha identificado las fases principales de este proceso de cimentación desde el punto de vista evolutivo: analiza cómo los niños elaboran hipótesis sobre el funcionamiento de la escritura a partir de la información que obtienen del ambiente. En este caso, “el aprendizaje de la lectura y la escritura es considerado como un proceso de construcción de hipótesis” (Teberosky, 2003, p. 42).

Por tal razón, la docente empezó a combinar las prácticas de aula preliminares al inicio de la maestría con las actuales, brindándoles ambientes y lugares de aprendizaje adecuados para

afianzar la motivación por la lectura, la docente les presta los libros de lectura a los niños para permitirles que anticipen de que se puede tratar esta, y predigan que puede suceder en ella, realizando preguntas para conocer el pensamiento y la habilidad de este en la interpretación de imágenes, observando los ejercicios que realiza por el solo con el libro y la acción de lectura.

2.3.3. Definición de lectura

Para la docente investigadora, la lectura es un proceso donde el lector interactúa con un texto en el cual pretende indagar sobre un tema que le llama la atención, que sea de su interés o que le permita conocer información de alguna temática específica para su quehacer diario.

El acto de lectura en el niño inicia cuando escucha la voz de su madre, el rostro de su familia porque los reconoce y los pone en la información del mundo que lo rodea, es así como el proceso de la lectura inicia mucho antes de la escritura, ya que la lectura de voces y rostros facilita su proceso de interpretación y de comprensión.

Con relación a la lectura, Lerner (1995), dice que “el tratamiento de la lectura que suele hacerse en la escuela es peligroso porque corre el riesgo de “asustar a los niños”, es decir, de alejarlos de la lectura en lugar de acercarlos a ella” (p. 3). Indiscutiblemente la manera como el niño aprenda a leer y se le facilite la lectura depende como el profesor se la presente, lectura de imágenes, de etiquetas, de avisos, si la experiencia les parece interesante, valiosa y agradable su esfuerzo será llamativo, pondrá su mejor voluntad y se enorgullecerá de su nueva capacidad.

De esta manera, la lectura es un acto natural, no debe ser enseñada, sino por el contrario se le debe reconocer el uso e importancia social que tiene fuera de la escuela; por lo tanto, es

importante intermediar el propósito de la lectura en la escuela y el propósito personal de los niños, para lo cual es necesario dirigir el objetivo de la lectura en situaciones llamativas del contexto social tales como: resolver problemas, recetas de comidas, arreglar juguetes, construir objetos, entre otros.

El proceso que se lleve de la enseñanza de la lectura a un niño es uno de los momentos más complejos, pero a su vez más relevantes, debido a que es una de las herramientas más importantes y útiles en la vida de cualquier persona, por esta razón se debe iniciar desde temprana edad; sin embargo, existen niños que aprenden de una forma bastante rápida, pero por el contrario hay otros que les cuesta un poco más poder aprender la enseñanza de lectura. Por esta razón, con el tiempo se fueron creando diferentes estrategias de lectura para niños desde temprana edad las cuales son de gran ayuda y podrán contribuir a facilitar a la adquisición de ésta de forma espontánea, ya que están compuestas de metodologías didácticas y sencillas que divierten y entretienen a los niños, ya que está demostrado que mientras más entretenida sea la explicación más rápido capta el niño lo que se le trata de explicar.

Desde la perspectiva interactiva de Rumelhart y Ortony (1977); Adams y Collins (1979); Alonso y Mateos (1985); Solé (1987); Colomer y Camps (1991); se “asumen que leer es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos”.
(p. 18)

En consecuencia, según Lerner (1995),

[...] cada situación de lectura responderá a un doble propósito: por una parte, enseñar y aprender algo acerca de la práctica social de la lectura (propósito cuya utilidad, desde el punto de vista del alumno, es mediata); por otra parte, cumplir con un objetivo que tenga sentido desde la

perspectiva actual del alumno. Antes se pensaba que la construcción de la lectura estaba orientada de lo más simple a lo más complejo es decir el maestro en su quehacer construye la lectura, letra a letra, sílaba por sílaba hasta llegar a la palabra y luego a formar algunas frases, en un tiempo progresivo, porque es más fácil evidenciar una sola interpretación como bien o mal, según la observación del maestro, sin analizar que estos procesos de construcción deben anclarse con los usos que ella tiene en la vida social y con sentido para los niños. (p. 5)

2.3.3.1 Modalidades de Lectura

Para motivar la lectura en los menores existen algunas modalidades con las cuales se facilita el interés por esta de manera agradable, llamativa y que según el Ministerio de Educación de Chile (2013) “el leer en voz alta debe ocupar un lugar bien establecido en el currículo escolar. Junto con la lectura guiada, la compartida, independiente y colaborativa, la actividad de escuchar la lectura del profesor tiene que planificarse cuidadosamente” (p. 18); y según Richardson (2000), señala que “mediante la lectura, se ofrece un modelo de lectura expresiva, entusiasta; se transmite el gusto por leer, y se invita a los auditores a ser lectores” (p. 3); pero manejando un adecuado tono de voz y a la vez cambiándola de acuerdo a los personajes que aparezcan en la lectura, realizando pausas adecuadas, jugando con la mirada y las expresiones del rostro, permitiéndoles interactuar con la lectura mediante preguntas y poniéndole suspenso a las mismas; esto con el ánimo de motivarlos y provocar amor, gusto por la lectura. Desde esta apreciación, leer es interactuar con el texto a partir de lo que dice el escrito y con el conocimiento que se posee construir significados, en lo cual Fox (2008), señala que “no sólo es el libro, no es solo quien lee o escucha, es la relación que integra a los tres juntos, formando una armonía” (p. 10).

Igualmente, el Ministerio de Educación de Chile (2013), expone que son muchas las razones por las cuales los expertos en alfabetización y fomento de la lectura recomiendan esta actividad. Una de las principales es que se desarrollan actitudes positivas hacia la lectura. Al surgir el gusto por escuchar, invitamos también a leer, no solo lo que se ha escuchado, sino otros textos. La actitud de quien lee demuestra el deseo de entregar lo que se preparó y eso contagia los deseos de leer. (p. 19)

Del mismo modo, el texto continúa diciendo que

Mediante la lectura oral, se les está entregando un modelo de lo que es una práctica lectora adecuada. Los niños y jóvenes tienen la oportunidad de escuchar a alguien que lee fluidamente, considerando el ritmo, la pronunciación, la entonación, y acogiendo el estilo propio de la obra. Ahora bien, un texto informativo se escucha en forma diferente de uno argumentativo. No es lo mismo leer poesía que narrativa. De esta manera los alumnos tienen la oportunidad de familiarizarse con diversos tipos de textos, ficción y no ficción, verso y prosa. (2013, p. 22)

2.3.3.1.1. Lectura en Voz Alta

En los niños de primera infancia la lectura que realiza la docente debe ser en voz alta, conviene recalcar que para realizar una adecuada lectura en voz alta se debe preparar con anterioridad y seriedad para así preparar las intervenciones, comentarios y preguntas, contar con variedad de lecturas de donde se pueda escoger, para poder transmitir y empapar al auditor a un mundo mágico, contagiarlo de las emociones, del goce y del aprendizaje que el texto despierta, de igual manera, tiene muchas ventajas pues permite al niño ingresar al mundo de los libros, de los textos e ir construyendo la convencionalidad; así mismo, es necesario disponer de un espacio adecuado. El Ministerio de Educación de Chile (2013), recomienda que

La lectura en voz alta constituye uno de los pilares de todo proyecto lector. Por tal motivo, debe ocupar un lugar claramente establecido en las planificaciones y prepararse con seriedad. Hay que tener claro que no es una actividad de relleno. (p. 18)

Así mismo, “la comprensión auditiva, y eso se relaciona con la comprensión de lectura. Al escuchar, los niños practican habilidades del pensamiento tan importantes como predecir, analizar, relacionar e inferir” (2013, p. 22).

De otra parte, según Pérez Abril & Roa Casas (2010), dicen que

Pero es claro que no hay formas estándar de leer, depende de las intenciones que se tienen, del tipo de libro, de la función comunicativa, de los propósitos didácticos que se persiguen, de las condiciones particulares de los niños, de la trayectoria y los recorridos de la docente como lectora, de las posibilidades de acceso a cierto tipo de texto. (p. 38)

Por esta razón, para afianzar cada vez mejor el gusto y de manera independiente la lectura se empezó a tener en el salón diferentes portadores de texto al alcance de los niños como revistas, periódicos, cuentos y algunas recetas para que en el momento que cada uno sintiera la necesidad o autonomía de leer lo hiciera sin cohibiciones.

Igualmente,

Leer en voz alta a los niños es esencial para ayudarlos a convertirse en lectores. Y es un error suponer que este tipo de lectura solo es necesaria en las primeras etapas (el período que la gente tiende a llamar «de aprender a leer»). De hecho, tiene tal valor –aprender a leer es un proceso tan a largo plazo que el tramo que llamamos ‘aprender’ es una parte muy pequeña de él–, que leer en voz alta es necesario durante todos los años de escuela. (Ministerio de Educación de Chile, 2013, p. 53)

De igual manera, se empieza a integrar la lectura con las diferentes dimensiones de enseñanza y con los pilares de una manera provocativa donde se le induzca el interés de los niños hacia la misma, incentivándolos a inventar narraciones cortas, partiendo diferentes dibujos y de

secuencia de imágenes, entre más se estimule este proceso, será más fácil que el niño integre sus conocimientos con los nuevos para que progrese en su proceso lector.

También,

Muchos profesores se preguntan qué deben hacer con palabras no tan familiares, que aparecen en los textos. Si se piensa que uno de los objetivos es ampliar y enriquecer el léxico, no se recomienda cambiar los términos. El contexto siempre resulta aclarador, y el apoyo y los gestos del que lee pueden dar indicios acerca del significado de la palabra desconocida. (2013, p. 26)

2.3.3.1.2 Lectura Guiada

Esta modalidad de lectura se debe realizar por parte de la docente, para que ella poco a poco vaya presentándole diferentes interrogantes a los menores, y ellos vayan adquiriendo la habilidad de interpretar y apropiándose del contexto de la lectura, no sólo del mensaje directo de esta, sino de los mensajes abstractos que estén en capacidad de deducir. Según Garduño,

tiene como fin enseñar a los alumnos a formularse preguntas sobre el texto. Primero, el docente elabora y plantea preguntas para guiar a los alumnos en la construcción de significados, estas preguntas son de distinto tipo y conducen a los niños a aplicar diversas estrategias de lectura: predicción, anticipación, muestreo, inferencia, monitoreo, confirmación y autocorrección. Las estrategias se desarrollan individualmente o como resultado de la interacción del grupo con el texto. (2019)

2.3.3.1.3 Lectura Compartida

La misma autora explica que esta modalidad

brinda a los niños la oportunidad de aprender a cuestionar el texto, pero, a diferencia de la modalidad anterior, se trabaja en equipos. En cada equipo, un niño guía la lectura de sus compañeros. Al principio, los guías aplican preguntas proporcionadas por el maestro, y más adelante ellos mismos las elaboran. El equipo comenta la información del texto y verifica si las preguntas y respuestas corresponden o se derivan de él. (2019)

En este tipo de lectura los menores aprenden de sus pares la docente debe brindar la oportunidad de prepararla con anticipación esto contribuirá a que los menores se motiven en la lectura convencional, ya que entre compañeros se apoyan, así mismo responden primero los interrogantes propuestos por el docente, después entre el grupo realizan nuevas preguntas y confirman la veracidad de la indagación del texto.

2.3.3.1.4 Lectura Comentada

Esta modalidad de lectura refiere Garduño “Los niños forman equipos y por turnos leen y formulan comentarios en forma espontánea durante y después de la lectura. Pueden descubrir así nueva información cuando escuchan los comentarios y citas del texto que realizan sus compañeros” (2019). De acuerdo a lo anterior la importancia de esta modalidad de lectura radica en que es coordinada por uno de los niños, así mismo, no es necesario que los menores lean convencionalmente ya que por medio de imágenes conocerán el tema de la lectura, del mismo modo la importancia del intercambio de ideas, el respeto de las diferentes opiniones, en el refuerzo de la habilidad de escuchar, en revelar nueva información para así en conjunto llegar a unas conclusiones comunes.

2.3.3.1.5 Lectura Independiente

En esta modalidad, “los niños, de acuerdo con sus propósitos personales, seleccionan y leen libremente los textos” (2019). Con esta modalidad la docente abre la posibilidad de exploración, de cuidado, los niños aprenden a pasar las páginas, se detienen a observar las imágenes, a reconocer letras; puede identificar y conocer las expectativas de otros niños, pues conoce gustos, intereses, emociones de acuerdo al texto que el niño escoge para realizar su lectura; y así puede lograr conseguir diferentes lecturas de acuerdo a los gustos de todos los menores.

2.3.3.2 Estrategias de Lectura

Las estrategias se refieren a los momentos que se realizan durante la lectura; por consiguiente, en todas las modalidades de lectura el docente juega un papel crucial, ya que es él quien debe dar las orientaciones y motivar a los niños sobre el ejercicio que deben realizar antes (activando los conocimientos previos), durante (en el ejercicio de hacer premoniciones sobre el texto), y al finalizar (en la ratificación y/o autocorrección de sus propias ideas sobre el texto leído).

2.3.3.2.1 Muestreo

Aquí los niños pueden evitar realizar la lectura completa, se pueden saltar páginas, párrafos, pasar hojas y seleccionar lo que realmente le llama la atención o lo que les parezca de mayor importancia o relevancia. “El lector toma del texto palabras, imágenes o ideas que funcionan como índices para predecir el contenido” (2019). Se debe realizar una lectura previa para así

conocer el tema de la lectura, sacar el o los personajes centrales, palabras o ideas claves y por medio de estos e inducirlos a realizar predicciones sobre el contenido de la lectura.

2.3.3.2.2 Predicción

El menor de acuerdo con sus conocimientos previos y a los adquiridos, puede plantear diferentes hipótesis partiendo de la observación de imágenes, prestado atención a la lectura puede predecir su posible final, si será feliz, infeliz o inesperado, como será el final de sus personajes. “El conocimiento que el lector tiene sobre el mundo le permite predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la continuación de una carta, etc.” (2019). De este modo, con los conocimientos previos de los menores se les puede inducir a inventar un final acorde a la secuencia de la lectura.

2.3.3.2.4 Anticipación

Gracias a los conocimientos y aprendizajes adquiridos los menores pueden completar la siguiente palabra, frase u oración antes de verlos o leerlos. Aunque el lector no se lo proponga, mientras lee, va haciendo anticipaciones, que pueden ser léxico-semánticas; es decir, anticipan algún significado relacionado con el tema; o sintácticas, donde se anticipa alguna palabra o una categoría sintáctica como un verbo, sustantivo, etc. Las anticipaciones serán más pertinentes mientras más información tenga el lector sobre los conceptos relativos a los temas, al vocabulario y a la estructura del lenguaje del texto que lee.

2.3.3.2.5 Inferencias

Las inferencias dan la oportunidad de pronosticar, de acuerdo a lo leído aspectos que no están explícitos en la lectura, como el clima, el lugar o el tiempo; así mismo, controvertir los conocimientos propios y de otros; de igual manera puede integrar los conocimientos nuevos con los que había adquirido con anterioridad. Es la posibilidad de derivar o deducir información que no aparece explícitamente en el texto. Consiste también en unir o relacionar ideas expresadas en los párrafos y evaluar lo leído. Otras formas de inferencia cumplen las funciones de dar sentido adecuado a las palabras y frases ambiguas (que tienen más de un significado), y de contar con un marco amplio para la interpretación.

2.3.3.3 Etapas de Lectura

De igual manera, según Ellery (2005), los alumnos se desarrollan como lectores estratégicos, atraviesan cuatro etapas o niveles de lectura: la etapa de lectura emergente, la etapa de lectura inicial, la de transición y la de fluidez. A continuación, se explican cada una de ellas:

Etapa de lectura emergente. Esta etapa de lectura corresponde al período en el que los alumnos comienzan a hacer correlaciones entre el estímulo oral, escrito e impreso. Estos lectores disfrutan al escuchar cuentos y comprenden que las letras transmiten un mensaje. Comienzan a adquirir la habilidad de aplicar conceptos sobre la letra impresa para apoyar su desarrollo como lectores. Al comprender la relación directa que existe entre los sonidos y las letras, las ilustraciones y las palabras, y el discurso y las oraciones, estos conceptos se vuelven más claros.

A través del uso reiterado del lenguaje y las ilustraciones, estos alumnos son capaces de deducir el significado contextual de las palabras escritas.

Así pues, en esta etapa se encuentran los niños de primera infancia, de primero y segundo de primaria (Ciclo I), ya que están en un proceso de reconocimiento de la utilidad de las letras, su intencionalidad en el contexto y el significado de las letras de uso convencional; a partir de diferentes textos (letreros, etiquetas, volantes), reconocidos por ellos de su contexto social.

Etapa de lectura inicial. En esta etapa, los educandos ya han llegado a dominar los comportamientos lectores propios del nivel de lectura emergente y se encuentran más seguros con respecto a los conceptos básicos del lenguaje escrito. Leen y escriben historias con un nivel de complejidad cada vez más alto. Al utilizar habilidades para la resolución de problemas (por ejemplo, controlando y confirmando), el lector recolecta claves o pistas sobre el significado de las letras, las palabras y las ilustraciones en textos nuevos y desconocidos para ellos. Estos lectores comienzan a discutir sobre lo que leen.

En esta etapa se encuentran los niños del grado tercero en adelante que ya son más hábiles en el reconocimiento del lenguaje, su interpretación, su argumentación y pueden descifrar palabras en el contexto de la lectura.

2.3.4. Rutinas de pensamiento

Las rutinas de pensamiento pueden entenderse como hábitos diarios donde se invitan a los alumnos a pensar de forma distinta, a ver las cosas de manera diferente, a ser creativos, a cuestionarse; para Perkins (1998), “Las rutinas de pensamiento son patrones sencillos de

pensamiento que pueden ser utilizados una y otra vez, hasta convertirse en parte del aprendizaje de la asignatura misma” (p. 2). Es así como estas rutinas ayudan a los menores a contrastar su conocimiento sobre su mundo e ir integrando y comprendiendo su realidad, así se ayuda a generar conciencia en el pensamiento para adquirir aprendizaje, el cual representan por medio del dibujo, imágenes, escritura, el juego, el arte, el movimiento, entre otros.

Así mismo, las rutinas de pensamiento son un complemento en la Enseñanza para la Comprensión (EpC), pues contribuye hacer visible el pensamiento, ya que favorecen la comprensión y esto lleva a un proceso cognitivo; igualmente, las rutinas utilizadas en esta investigación aportaron en el proceso de enseñanza aprendizaje, tanto para el alumno como para el docente al respecto Ritchhart (2014), considera que

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

De igual manera, estas rutinas se pueden adaptar de acuerdo a las necesidades, a la edad de los menores y al propósito que se busca ya que son procedimientos sencillos, se realizan en un tiempo corto, los pasos son fáciles de interiorizar y recordar, tiene la posibilidad de participación grupal y esta permite el intercambio de ideas, pensamientos, de expresiones, de estar o no de acuerdo; ayuda a enriquecer los conocimientos entre pares, por esta razón en esta investigación se utilizaron rutinas como “Veo, pienso, me pregunto”, con esta rutina se busca que el menor describa el suceso, la situación, la imagen que está observando; “antes pensaba, ahora pienso” el

objetivo es que el niño establezca conexiones con los conocimientos previos y los adquiridos; “Enfocarse”.

2.3.5. Dimensiones del desarrollo de la educación inicial

Son concepciones donde se reconocen los diferentes factores que inciden en el desarrollo del ser humano desde la integralidad de diferentes aspectos como son el biológico, psicológico, social, cultural y emocional que fomenta saberes, habilidades, destrezas y sentimientos que contribuyen a la formación de sí mismo y del mundo que lo rodea. Amar y Abello (2004),

plantean las dimensiones del ser humano no como compartimentos separados, sino como parte de un todo, coexistiendo en cada una de ellas una serie de componentes. Esto posibilita una manera de ver cada dimensión desde el reconocimiento de sus especificidades e iniciar la reflexión sobre los puntos de encuentro, puesto que sólo desde la particularidad de cada una de éstas, es posible entender la integralidad del ser humano. (p. 45)

De este modo, para propender por una educación de calidad se plantean las dimensiones del desarrollo, las cuales vienen siendo el marco general para entender, contribuir y fomentar el desarrollo integral de los infantes en su etapa inicial para que asuman, convivan y participen de forma activa en la transformación de su entorno; estas dimensiones son:

1. Dimensión Personal Social: Como seres sociales los menores requieren que se les brinde la oportunidad de crecer en ambientes sanos donde se les

permita y propicie el desarrollo de niños y niñas felices, participativos, que establecen y mantienen relaciones armónicas, con conceptos positivos sobre sí mismos, que puedan identificar

las necesidades de otros y ponerse en su lugar. Igualmente, que reconozcan sus fortalezas y debilidades, respeten y asuman normas compartidas, pero que también puedan expresar sus opiniones y busquen ser reconocidos y hagan valer sus derechos. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013, p. 74)

Concluyendo, son las relaciones que los seres humanos crean en los distintos grupos donde se desenvuelven a lo largo de su vida como son la familia, la comunidad, el colegio, entre otros; donde asumen, conviven y participan dependiendo de los cambios planteados en el mundo que lo rodean. Así mismo, esta dimensión debe propender por espacios en donde los menores puedan socializar y aprender con personas de su misma edad y con adultos para ir formando su personalidad, su identidad, su autonomía e ir aprendiendo a convivir cumpliendo normas con otros; de igual manera los docentes juegan un papel importante en el desarrollo de esta dimensión para el bienestar personal, la adaptación a nuevos espacios, tiempo, relaciones y la generación de confianza.

2. Dimensión Corporal: Esta dimensión se centra en el proceso del desarrollo motor, en el aspecto corporal y las relaciones del cuerpo con otros y con el medio en las adaptaciones y apropiación de la realidad, es así como la Alcaldía Mayor de Bogotá (2013), continúa diciendo que

considerando el desarrollo humano como un proceso en el que están inmersos gran cantidad de factores que interactúan e influyen recíprocamente, en esta dimensión en particular se pone de manifiesto la interdependencia de al menos dos elementos: la maduración biológica (elementos internos al sujeto y producto de la herencia) y las influencias del medio social conjugadas en la cultura (elementos externos al sujeto), factores que permiten a ese sujeto construir su yo corporal

12 y hacerse cada vez más dinámico y activo en su relación con el medio, avanzando desde una inmadurez inicial hacia un desarrollo creciente y autónomo. (p. 92)

Del mismo modo, este proceso es individual pues depende de la influencia biológica, genética y de la interacción con el entorno; es así como adquieren dominios particulares, equilibrio, coordinación, control corporal y habilidades motrices los cuales tienen una íntima relación con los hábitos saludables, higiénicos, de alimentación, sueño y en general de cuidados del cuerpo.

3. Dimensión Comunicativa: Es el proceso donde se desarrollan las cuatro habilidades comunicativas (hablar, leer, escribir y escuchar), se intercambian y construyen significados desde lo que se piensa y lo que se siente.

De ahí que acceder al lenguaje en la infancia significa más que aprender palabras, implica construir los significados de la cultura en la que se vive, aprehender los modos como las personas de una sociedad entienden, representan e interpretan el mundo. (2013, p. 107)

Es por este motivo que se debe brindar desde la primera infancia una equidad de oportunidades para el desarrollo integral de los menores brindándoles experiencias donde se desarrollen las habilidades comunicativas, todos aquellos mundos verbales (narrar relatos, historias, cuentos y experiencias) y no verbales (lectura de imágenes, ilustraciones, gráficos, etc.), que se puedan leer desde los sentidos (miradas, posturas, gestos, palabras, movimientos, etc.), con experiencias significativas que les permitan explorar, abstraer, descubrir y donde la comunicación se de en doble, vía tanto de escucha como de hablante.

4. Dimensión Artística: Aquí es donde se estimula las capacidades de los menores para inventar, crear, representar e interpretar su entorno, su cultura y el mundo en general; haciendo

uso de diversos objetos con diferentes cualidades como texturas, colores, formas, volúmenes que le serán útiles para expresar emociones, sentimientos, pensamientos y puntos de vista; y según Ros

El arte, en sus más diversas expresiones, es una actividad eminentemente social, que se hace presente en la vida cotidiana del hombre. Es un aspecto central de su vida que lo ayuda a diferenciarse del resto de los seres vivos ya que él es el único capaz de producirlo y disfrutarlo. El arte ocupa un lugar destacado para todos, es parte de la experiencia pública, ya que a través de él se manifiesta la propia cultura. (2003, p. 1)

5. Dimensión Cognitiva: Aquí se desarrolla todo el proceso cognoscitivo; es decir, el proceso de pensamiento que es flexible y variable para construir conocimiento y encontrarle sentido a la realidad; este conocimiento va en dos direcciones de la persona hacia el medio y viceversa, lo cual es de gran importancia para desenvolverse en las experiencias donde se construyan los conocimientos donde se puedan vivenciar y explorar el pensamiento, potenciarlo y desarrollarlo.

Desde este punto de vista, a partir de las dimensiones del desarrollo en la educación inicial, se puede potencializar y fomentar el interés por la lectura en los niños de forma transversal e integral pues todo significa leer desde los gestos, las miradas, los colores, las figuras, los números, su cuerpo, su familia, el entorno, la pintura, entre otras; ya que ellos interpretan, describen, analizan y expresan su alrededor, su entorno, sus sentimientos, sus emociones, sus alegrías, sus miedos, sus inseguridades y sus tristezas a través de distintas técnicas como dibujo, pintura, el juego, la dramatización, juego con sus pares, títeres, entre muchas otras.

2.4. Marco contextual

El colegio, está ubicado en la zona urbana de la ciudad de Bogotá, en la localidad séptima de Bosa y en la UPZ (Unidades de Planeamiento Zonal): El Porvenir, cuenta con dos sedes (A y B), de calendario A y género mixto. En la sede principal, funcionan dos jornadas, en la mañana desde transición hasta grado once con 1.041 alumnos y en la tarde desde Jardín hasta undécimo con 945 niños y jóvenes, para un total 1.986 (ver ilustración 2).

La sede B, se encuentra ubicada en el Barrio Islandia, ésta se adhirió al colegio en diciembre del año 2016. Es una institución de cuatro pisos arrendada. En la jornada de la mañana, funcionan desde jardín hasta grado once atendiendo 682 alumnos, mientras que en la jornada de la tarde hay desde grado jardín hasta grado noveno con 605 jóvenes, para un total de 1.287 niños y jóvenes atendidos.

En su mayoría, según fuente del SIMAT (Sistema Integrado de Matrículas) los niños atendidos son de familias con alto grado de vulnerabilidad: desplazados, reinsertados, resocializados, desmovilizados, víctimas de conflicto armado, entre otros en su mayoría de estrato -1 y hasta estrato 1. (Ver tabla 2).

Tabla 2. Estadística de matrículas del colegio del año 2018

DATOS	JORNADA	MATRICULA	POBLACION
SEDE			VULNERABLE
	MAÑANA	1041	242
SEDE A			
	TARDE	945	293
TOTAL		1986	535
	MAÑANA	682	302
SEDE B			
	TARDE	605	316
TOTAL		1287	618

Fuente: Elaboración propia a partir de datos suministrados por el colegio

Por otro lado, el PEI está enfocado en la comunidad, en la contribución y cooperación por eso es “el colegio un espacio de participación de niños, jóvenes que ayudan a comprender y a mejorar su realidad social” (2019). El énfasis en la JM es Técnico – Comercial y en la JT es académico; y su horizonte institucional se basa en:

Misión: (en revisión) El colegio, trabaja con la familia y la sociedad en la formación académica, social y cultural de niños, niñas y jóvenes. Para lograrlo, incorpora al currículo capacidades ciudadanas, competencias académicas, comunicativas y laborales; establece convenios, alianzas y promueve programas, que le permite al estudiante y egresado Porfirence, vincularse a la educación superior y/o al mundo productivo.

Visión: (en revisión) El colegio Porfirio Barba Jacob será para el 2022 una comunidad educativa participativa y abierta a los cambios, generadora de ambientes propicios para el desarrollo de capacidades ciudadanas, actitudes culturales, científicas, comunicativas, tecnológicas y laborales que aporta a la construcción de proyectos de vida. (2019)

Intencionalidad del ciclo inicial

El ciclo inicial del colegio Porfirio Barba Jacob se conforma por grados de jardín y transición, ubicados en las distintas sedes de la institución, teniendo en cuenta, que existe un convenio con SDS, en donde se vinculan los Jardines Hijos de palestina y Humberto Valencia.

La institución en la sede A se convierte es un ente facilitador del desarrollo integral; en primera instancia la infraestructura fue diseñada con espacios amplios, con iluminación adecuada, salones de clases, parque de recreación, la biblioteca, el aula de informática, entre otros. Por otra parte, contribuye a mejorar la situación nutricional desde el programa de comida caliente fortaleciendo hábitos de alimentación.

Por su parte la sede B, no cuenta con estos espacios para realizar actividad física, ya que sólo cuenta con un patio pequeño que en es utilizado por los docentes de educación física de primaria y bachillerato, los salones están adecuados con mesas y sillas pequeñas de acuerdo a la edad de los niños; así mismo con baños acordes a ellos, en la mayoría de salones de primera infancia hay televisores y teatro en casa, cuenta con algunos recursos (bloques lógicos, dominós, tangram, ábacos, entre otros) para las actividades lúdico pedagógicas.

En relación con la identidad de las familias, los niños y niñas del ciclo inicial provienen de familias diversas, en cuanto a la conformación del núcleo, familias con sus dos padres, otras con una sola figura de autoridad, familias con la figura de madrastra o padrastro, y finalmente quienes están con un familiar cercano. En el factor económico, la mayoría de la población pertenece al estrato 1 y 2, con bajos ingresos económicos en donde los responsables de los niños se ven obligados a dejar los niños a cargo otro cuidador. Cabe resaltar que en su gran mayoría las familias pertenecen a la localidad de Bosa, que cuenta con varios escenarios de cultura y recreación.

Capítulo III. Método

3.1. Enfoque

El enfoque de la presente investigación se clasifica en la perspectiva cualitativa “la acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación y resulta de un proceso más bien circular en el que la secuencia no siempre es la misma” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, p. 7), ya que se pretende observar, describir, analizar y transformar las prácticas de aula que se realizan a diario, para mirar las fortalezas y debilidades que existen en ellas; para lo cual, los autores anteriormente mencionados afirman que “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (2014, p. 4). En este enfoque, el investigador parte de observar el entorno inmediato para la recolección de información sobresaliente que pueda aportar como evidencia para probar su investigación.

De igual manera, el enfoque cualitativo se traza desde las interpretaciones que resultan de la documentación escrita de las planeaciones, diarios de clase, entre otros instrumentos que orientan los ciclos de reflexión. Se debe agregar, que la continua reflexión por parte de la docente investigadora permitió la adecuación de las acciones planeadas; donde se dirige la atención hacia las dinámicas de clase, los ambientes generados dentro de estas y las apropiaciones de los conceptos por parte de los estudiantes. En consecuencia, la practica en el aula es una constante

investigación ya que todo lo sucedido en ella puede ser sujeto de estudio; para ello se debe tener una mente abierta y con disposición para ir mejorando y actualizando el quehacer docente.

Así mismo, desde que inició la investigación la docente ha venido realizando algunas observaciones sobresalientes a sus alumnos, a las familias, al contexto donde desarrolla la labor, para encontrar hallazgos que puedan ser relevantes en su proceso investigativo y que a su vez contribuyan a mejorar su práctica de aula.

De igual manera, evidenciar el papel del docente investigador en su contexto natural del aula mediante la descripción en los diarios de campo de sus actividades en el aula, al respecto, los autores anteriormente mencionados, afirman que a través de la investigación cualitativa

el investigador se interesa por el significado de las experiencias y valores humanos, el punto de vista individual de las personas y el ambiente natural en el que ocurre el fenómeno estudiado, del mismo modo como cuando se busca una perspectiva cercana de los participantes. (2014, p. 530)

3.2. Alcance

El alcance de esta investigación se puede clasificar en descriptivo ya que, como plantea Colmenares E. & Piñero M. (2008),

el foco de atención de los investigadores cualitativos radica en la realización de descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos. (p. 98)

En este caso se centra en el docente investigador y en la mejora de las prácticas de aula; donde, a partir de la investigación se pretende hacer una transformación permanente que favorezca el desarrollo de la adquisición de la lectura, no sólo del presente grupo de niños, sino también de los menores que en el futuro sean asignados a la profesora; con lo cual se llegaría a una evolución de la práctica de aula.

3.3. Diseño de la investigación

Es evidente que la institución educativa es un espacio físico con una organización social, que contribuye a formar las conductas de los sujetos, cuenta con elementos y estrategias que permiten modelar las acciones de los individuos a partir de las realidades sociales; es allí donde los docentes son actores primordiales en el desarrollo de las actividades educativas, es por esta razón que se debe realizar la práctica de aula, sin desconocer los dos objetivos primordiales: investigar la práctica personal y construir saber pedagógico; es por esta razón, que los educadores se deben apropiarse de la investigación en el aula; pues ellos son los protagonistas en esta labor, ya que son los garantes directos de la formación académica, de la conducta, la ética y la moral de los estudiantes.

Es por esta razón, que la Investigación Acción, según Elliot “se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los problemas teóricos definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber” (Campos, 2000). Es así que se centra en la reflexión de la práctica de aula propia del docente para realizar una transformación de las prácticas actuales y mejorar significativamente las futuras para

beneficio de los niños y de la labor profesional, ya que es más efectivo el aprendizaje por la forma como se enseña, y no por los contenidos; la reflexión sobre la práctica es difícil, ya que esto es “exponerse” así mismo y ante otros (colegas), sobre la forma de cómo se está realizando su labor como docente, estos cuestionamientos no nos deben llevar a una auto complacencia, pero tampoco a una auto destrucción del ejercicio que realizamos a diario, más bien nos deben motivar a realizar las transformaciones necesarias en beneficio del quehacer diario en el aula, en clase casi que a diario se evidencian algunas dificultades, las cuales viabilizan el análisis de diferentes casos y para poderlos indagar es necesario que los docentes escriban y sistematicen esta información, lo cual en pocas ocasiones se realiza por falta de tiempo o por tener varias actividades que realizar dentro del aula.

Para el diseño de la investigación, se toma el modelo de Elliot (Campos, 2000), el cual tiene como punto de partida el modelo cíclico de Lewin, que comprendía tres momentos: elaborar un plan, ponerlo en marcha y evaluarlo. En este modelo aparecen las siguientes fases:

Identificación de una idea general. Descripción e interpretación del problema que hay que investigar.

Exploración o planteamiento de las hipótesis de acción como acciones que hay que realizar para cambiar la práctica.

Construcción del plan de acción. Es el primer paso de la acción que abarca: la revisión del problema inicial y las acciones concretas requeridas; la visión de los medios para empezar la acción siguiente, y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información. Hay que prestar atención a: La puesta en marcha del primer paso en la acción, la evaluación y la revisión del plan general. (Campos, 2000)

3.4. Población

En la sede B, donde se desarrolla la investigación, por ser un espacio en arriendo, no cuenta con espacios alternos como salón de tecnología, laboratorios, biblioteca u otras áreas, solo algunos salones de clase están dotados con televisor y teatro en casa.

De igual forma, el curso transición 03 donde se realiza la investigación se encuentra ubicado en un segundo piso, en un salón que no cuenta con elementos como televisor o teatro en casa; a diferencia de transición y primero que se encuentran junto a este (ver ilustración 4). Dicho curso consta de 25 menores, 10 niños y 15 niñas con edades entre 5 a 6 años, los cuales son dinámicos, alegres, unos más extrovertidos que otros, pero todos con ganas de aprender, socializar, de jugar y de divertirse; a ellos les agrada las actividades propuestas por la docente, las realizan con entusiasmo y dedicación, unos con más agilidad y mejor presentación que otros, pero todos se esfuerzan por terminarlas y realizarlas de acuerdo a las indicaciones de la docente.

El niño y la niña de 5 a 6 años del grado transición del Colegio sede B, jornada tarde, poseen una multitud de saberes que le ha proporcionado la familia, su entorno social, sus vivencias y experiencias personales. Por lo tanto, se esperan orientar y potencializar las dimensiones del desarrollo integrándolas con los pilares de la educación, partiendo desde lectura como eje articular mediante la experimentación, el conocimiento, el ensayo, permitiéndole disfrutar de las relaciones sociales, de la ciencia, viviendo experiencias para satisfacer sus deseos de conocer el mundo a través de los sentidos, en situaciones imaginativas, agradables, placenteras, que generen bienestar y felicidad.

Así mismo, los menores vivencian, exploran y descubren en su entorno conocimientos, procesos de pensamiento para comprender en experiencias sencillas aspectos del mundo físico, social y espiritual. Sus mentes están en gran disposición de aprender, fortalecer habilidades y destrezas que los lleven a comprender la realidad de su contexto.

3.5. Instrumentos de recolección de la información

A continuación, se describen los instrumentos de recolección de información utilizados en la presente investigación:

3.5.1. La observación

Bonilla Castro & Rodríguez Sehk (2014), exponen que

observar, con sentido de indagación científica, implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación. (p. 74)

De esta manera, se realizó una ficha de observación, para conocer y poder respetar los ritmos de aprendizaje de los menores, lo cual arrojó un diagnóstico por dimensiones de los conocimientos previos que los menores traen de su familia y de su entorno socio cultural (ver Apéndice A).

De igual manera, la docente investigadora realizó una caracterización de su propia práctica de aula con respecto a la lectura, para poder evidenciar las dificultades que presenta y así poder buscar estrategias para mejorarlas (ver Apéndice B).

3.5.2. Diario de campo

Continúan las autoras diciendo que

el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo. (2014, p. 77)

Esta técnica de recolección de información se utilizó para registrar, interpretar y analizar los procesos pedagógicos adelantados con los estudiantes de transición 3, entorno al aprendizaje de la lectura (ver apéndice C)

3.5.3. Encuesta

Para ellos se realizó una prueba diagnóstica, instrumento que da respuesta al primer objetivo de la indagación, pues muestra la forma como la docente investigadora realizaba su práctica de aula y como transmitía la lectura a sus alumnos.

Con base en lo anterior, se le realizó a cada niño una encuesta corta sobre su interés hacia la lectura (ver Apéndice D).

3.6. Plan de acción

Los ciclos de reflexión son las etapas en que los investigadores se detienen a reflexionar sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje y pensamiento, toman decisiones sobre la ruta que deben seguir en su investigación, basados en el análisis de evidencias (ver ilustración 5).

Es por esto, que los ciclos de reflexión se desarrollan en espiral y tienen unas etapas como lo cita, Elliot (2000), “El ciclo básico de actividades consiste en identificar una idea general reconocimiento de la situación, efectuar una planificación general desarrollar la primera fase de la acción, implementar evaluar la acción y revisar el plan general” (p. 88).

Ilustración 2. Ilustración sobre los ciclos de reflexión



Imagen tomada de: Blog de imágenes (s.f)

3.6.1. Primer Ciclo de reflexión

Desde hace algún tiempo en Colombia se viene trabajando en políticas públicas para el mejoramiento de la atención integral de niños y niñas de primera infancia, favoreciendo ambientes más adecuados para su desarrollo. Teniendo esto como fundamento, surgen muchas inquietudes sobre las prácticas de lectura y escritura en el aula, puesto que es allí donde cada docente de acuerdo a su concepción decide cuándo y cómo se debe enseñar a los niños a leer y escribir, tales prácticas generalmente se dan de forma tradicional y fuera de los contextos originarios en el que se desarrolla el niño, desconociendo que esto, es un proceso que inicia en el nacimiento y se va construyendo desde su entorno familiar y social.

Por otro lado, al iniciar la maestría se propone realizar el planteamiento del problema para la investigación que se piensa realizar por lo cual se enfoca la problemática en los niños, en su entorno familiar y su contexto social, la docente no se siente con la capacidad de autoevaluarse o autocriticarse ya que está convencida que la forma como está realizando su labor es la adecuada pues fue lo que le enseñaron en el pregrado; pero en el seminario de investigación le invitan a reflexionar que la dificultad no siempre parte de los niños y de su familia, la incitan a preguntarse ¿sobre la forma como realiza su práctica de aula?, a observar la disposición de los niños frente a la manera como ella dicta su clase y la motivación que les da a sus alumnos, los recursos didácticos y pedagógicos que utiliza, es por tal razón que inicia un proceso de introversión y llega a la investigación acción donde ella asume el papel de investigadora frente a su práctica de enseñanza; y que según Salmon “el propósito de la IA es involucrar a los educadores en la investigación y mejoramiento de su práctica docente, a partir de la observación sistemática de problemas educativos inquietantes” (2009, p. 64).

Es por esta razón, que en este primer ciclo de reflexión la docente investigadora busca hacer conciencia sobre su práctica de enseñanza, describirla antes y después de la Maestría en Pedagogía, para este objetivo se elaboró un diario de campo en el cual se realizaron las acotaciones u observaciones necesarias frente a la reacción de los niños ante las actividades propuestas y lo más importante la autoevaluación de la docente sobre su actuar, su metodología, ¿cómo era su práctica de enseñanza y la forma cómo iniciaba la lectura en los niños?

Para iniciar evidenció que la manera como le enseñaba y trataba de potencializar, según ella, las habilidades comunicativas en especial la lectura a sus alumnos era de manera tradicional, desde la mecanización, de lo simple a lo complejo letra por letra, sílabas (asociación de la consonante con la vocal), palabras y finalmente frases; es decir, se parte de la decodificación, la memorización y aprendizaje del código escrito de manera progresiva, por esta razón los niños leen letras, fonemas o palabras, pero sin sentido y se llega a los grados posteriores con una lectura carente de comprensión porque los procesos se ven evocados a repetición de letras o palabras pero no a la implicación de comprender con significado lo que se lee; con actividades fragmentadas, donde no se realizaba una planeación de actividades, simplemente se guiaba por la temática de la malla curricular del colegio llevando una secuencia pero desligadas entre las dimensiones; ella creía que la lectura solo se podía enseñar a partir de la dimensión comunicativa sin integrarla con las demás. Así mismo, no le agradaba realizarles lectura a los niños pues ellos no se concentraban, no prestaban atención y se desordenaban con facilidad.

Es por esta razón que reflexiona y realiza un auto ejercicio de lectura frente a los niños, donde pudo evidenciar que su forma de leer es plana, sin emoción, sin pausas, sin mirar a los niños, sin darles la oportunidad de participar activamente en ella, la docente es quien escoge que

leerles y no les brindaba la oportunidad que ellos participaran en la escogencia de libros, cuentos u otras lecturas que les llamaran la atención.

Al realizar este ejercicio se da cuenta que la dificultad para que los niños no prestaran atención era de ella, la forma como les brindaba la lectura no era adecuada, desconocía su contexto, sus intereses, emociones, el alfabetismo emergente que los menores habían adquirido antes de ingresar al sistema educativo; es por estas razones que busca desarrollar una estrategia pedagógica adecuada y llamativa para acercar a los niños a los usos sociales de la lectura; en el seminario de oralidad, lectura y escritura donde la incitan a realizar un ejercicio muy valioso y tedioso a la vez niño por niño (encuesta) en donde se le deberían de presentar a los niños por medio de diferentes portadores de texto (revistas, periódicos, textos, cuento y afiche) para identificar si los diferencian, que conocimiento de cada uno de estos tiene el niño y que tan relacionados están con los mismos.

Dicho ejercicio la docente creía que era un tanto inútil ya que ella pensaba que los niños identificarían fácilmente los portadores de texto, “sabrían el nombre”; de pronto no tanto del afiche, pero cuál fue su asombro al descubrir que la mayoría, si no todos los niños no diferencian los portadores de texto no sabían su nombre, solo identificaban para que servían o el uso que les daban en su casa, por ejemplo sabían que el periódico lo usaban para recoger la basura o limpiar los vidrios, y las revistas para vender, los cuentos para leer (ver ilustración 6).

Ilustración 3. Evidencias del trabajo en el primer ciclo de reflexión

HOJA DE REGISTRO SITUACIÓN 2

NOMBRE: Karol Melissa Ariza Negrete
 FECHA: 15/05/17
 EDAD: 4 años

	LIBRO DE CUENTOS	PERIÓDICO	REVISTA	LIBRO DE TEXTO	AFICHE
¿Pasa que sabe leer?	No lo subo, No lo se.	No, un color.	Si, un besito a la mamá.	No subo.	No subo.
¿Puedo leer algo con el (a) (B/A)?	Si	Si	No	No	No
¿Cómo se llama?	No, quiero un cuento de mamá. Me dio mi mamá.	Se llama el colegio.	Pienso.	pienso.	
¿Sabe para qué se lee?	Si, para con agua.				

¿Sabe para qué se escribe?	Si, para que yo me llame Karol.				
¿Has visto leer a alguien? (S/N/A)	Si				
¿A quién?	A mi				
¿Para qué?					
¿Has visto escribir a alguien?	Si				
	A mi				

HOJA DE REGISTRO SITUACIÓN 2

NOMBRE: Daniel Esteban González Muñoz
 FECHA: 15/05/17
 EDAD: 4 años

	LIBRO DE CUENTOS	PERIÓDICO	REVISTA	LIBRO DE TEXTO	AFICHE
¿Pasa que sabe leer?	Un libro para leer.	Un periódico.	Una revista para ver cosas y leer y para mostrar las.	Un libro para ver cosas y leer.	Si, unos niños peluqueros.
¿Puedo leer algo con el (a) (B/A)?	No	Si	Si	No	Si
¿Cómo se llama?	Una mamá y un papá se casaron. Se casó la mamá. Se casó la mamá.	Una mamá. Este es para mamá.	Una mamá. Este es para mamá.	Un periódico lindo y bonito. Se casó la mamá.	Se casó la mamá. Se casó la mamá.
¿Sabe para qué se lee?	Para escribir para el cuento.	Pienso y no recuerdo.			

¿Sabe para qué se escribe?	Para contar las cuentas.	Pienso.			
¿Has visto leer a alguien? (S/N/A)	Si	Si			
¿A quién?	Mi mamá. Para contarle un cuento para mí.	Mi papá.			
¿Para qué?					
¿Has visto escribir a alguien?	Mi papá. Para contar las cuentas.	Mi mamá.			

Fuente: Fotografías propias

Después de esta actividad, la docente quedó con varias preocupaciones por lo cual se ideó una estrategia, solicitó a los padres y ella misma empezó a llevar al salón revistas, periódicos, libros viejos y cuentos, con el propósito primero que los niños se socializaran con ellos, segundo para que ellos los conocieran y los diferenciaran, y por último para crearles hábitos de diferentes lecturas y se conviertan en lectores autónomos para la vida; es a partir de esta experiencia que la docente empezó su transformación en la práctica de enseñanza.

Es el inicio de la toma de conciencia con respecto a su quehacer diario con los niños y niñas; sin embargo, aún tiene ciertos arraigos que se niega a cambiar, como el hecho de que los niños no saben leer, que la lectura solo se da a partir de la dimensión comunicativa, que la forma como enseña es la adecuada, pues aún no ha adquirido los conocimientos que le ayuden a cambiar o modificar estos conceptos, estas creencias.

Sin embargo, es indiscutible que la manera como el niño aprenda a leer y se le facilite la lectura depende como el profesor se la presente, lectura de imágenes, de etiquetas, de avisos, si la experiencia le parece interesante, valiosa y agradable su motivación será mucho mayor y pondrá su mejor voluntad, presumirá sus logros o avances; pero esto hasta el momento en el grado de transición no era evidente pues la docente no se las había presentado de una forma innovadora, llamativa; todo lo contrario era tradicional, homogenizada; gracias al ingreso a la maestría inicia su proceso de reflexión y empieza a reconsiderar que cada uno de los niños son personas con características, habilidades y destrezas diferentes, por lo cual aprenden de distintas formas, tienen intereses distintos, con diferentes ritmos; porque sus vivencias, su entorno y su realidad los hacen personas únicas e irrepetibles; por tanto debe transformar la dinámica de la clase reconociendo al niño o niña como sujeto participativo, protagonista en la construcción de su conocimiento, que realiza aportes desde sus vivencias, como ser activo, capaz transformar su realidad y su entorno.

3.6.2. Segundo Ciclo de reflexión

Cuando se habla de una transformación de las prácticas de aula se debe empezar por el profesor quien es el que tiene el conocimiento pedagógico de la investigación-acción y del saber pedagógico, al comprender que la razón de ser de la educación “Sólo una visión de la educación como una tarea práctica, con una finalidad ética, puede ofrecer a quienes la realizan la posibilidad de un desarrollo profesional, entendido como el ejercicio del juicio informado y autónomo acerca de la propia actividad” (Parra, 2004, p. 65); es entonces difundir, ampliar y expandir el pensamiento, y que esto significa desarrollarlo al máximo mediante estrategias y experiencias

significativas proporcionadas por los adultos que orientan la enseñanza y el aprendizaje, por lo cual la misión de los maestros es enseñar a pensar, lo anterior permite pensar en un cambio en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje con los niños de esta aula, se priorizó el fortalecimiento de mecanismos básicos del aprendizaje: atención, memoria, percepción y motivación; pero sin dejar de trabajar en aspectos motrices finos tan necesarios para el desarrollo de posteriores habilidades; así mismo, al ir avanzando en las diferentes asignaturas y seminarios de la maestría se confrontan y evidencia que existen nuevos métodos, estrategias, conceptos los cuales desconocía como las rutinas de pensamiento “Son patrones sencillos de pensamiento que pueden ser utilizados una y otra vez, hasta convertirse en parte del aprendizaje de la asignatura misma” (Perkins, 2002, p. 2); se entienden como el uso constante de procedimientos para que los alumnos aprendan a pensar y a realizar relaciones entre los conocimientos previos y lo que están aprendiendo; la visibilización del pensamiento “es cualquier tipo de representación observable que documente y apoye el desarrollo de las ideas, preguntas razones y reflexiones en desarrollo de un individuo o grupo” (Tishman & Palmer; 2015, p. 40), esto quiere decir que los alumnos revelan cambios en la forma de pensar cuando establecen conexiones y amplían sus conocimientos con lo enseñado en el colegio y su contexto social; los ayuda a construir e interiorizar su propio conocimiento y no a memorizarlo; la unidad de Enseñanza para la Comprensión (EpC), el alfabetismo emergente, entre otros. Es así, como la docente investigadora comienza a incorporarlos en su práctica de aula, empieza realizando planeaciones teniendo en cuenta la unidad de EpC vale decir, que la planeación a partir de la EpC se entiende y se piensa como una acción de aula, que le permite plantear desempeños y metas claras para avanzar con eficacia en los procesos de construcción de la lectura en los niños, donde ve que puede integrar todas las dimensiones del desarrollo en una o varias actividades teniendo como idea o meta

central la lectura desde las diferentes dimensiones, por lo cual a partir de ahí se da a la tarea de apropiarse de esta herramienta para dar un vuelto a su concepción de que planear no sirve de nada, no es útil; es ahí cuando empieza a darse a la tarea de reorientar, replantear su práctica de enseñanza pues estas ya están ancladas a conocimientos desactualizados.

De manera que, es preciso orientar su práctica de enseñanza a estimular, enriquecer y potencializar el vocabulario de los niños por medio de canciones, juegos, dramatizaciones, exposiciones y argumentaciones que fortalezcan la lectura, la seguridad en sí mismos, descubrir el aula como un espacio en el que se interactúa con otros en actividades en las que participen todos activamente.

Desde la EpC se plantean cuatro metas de comprensión concretas las cuales serán útiles promover el desarrollo de pensamiento en los niños, para implementar las actividades propuestas en el aula y así alcanzar los objetivos planteados en la presente investigación, dichas metas son:

¿Cómo por medio de mis sentidos puedo leer el mundo que me rodea?

¿Qué debo aprender para realizar lectura de los contextos de mi entorno?

¿Por qué es importante realizar diferentes tipos de lectura en el aula?

¿De qué manera puedo utilizar la lectura para comunicarme?

Teniendo estas metas claras, ahora se debe pensar en la didáctica que se va a implementar en las diferentes actividades ya que esta es otro de los componentes relevantes en la práctica de enseñanza para motivar a los niños a integrarse y ser parte activa de su aprendizaje; haciendo uso de diversas estrategias, teniendo en cuenta los recursos que se van a utilizar y la disposición del

espacio para así lograr que los menores se sientan autónomos, libres, espontáneos para contribuir a desarrollar capacidades como la creatividad, la imaginación y el pensamiento.

Ahora bien, las actividades planeadas desde la unidad de la EpC son más intencionales, con más esmero, con más dedicación, siempre pensando en integrar las dimensiones, enfocándolas en incentivar la lectura en los niños, sin descuidar el plan de estudios de la institución, pero realizando adecuaciones curriculares intencionadas para aportar en el desarrollo integral de los niños.

Así mismo, la clase se lleva más estructurada, siguiendo ciertos pasos, induciendo a los menores a pensar, a indagar, a preguntarse sobre los diferentes temas propuestos por la docente; es así, como se inicia la transversalidad y la interdisciplinariedad entre las dimensiones del pensamiento de esta manera los aprendizajes se van entrelazando entre sí, desarrollando de manera integral procesos de lectura, escritura y oralidad, con las diferentes conexiones que el niño realiza de su entorno y con las propuestas que la docente les lleva sobre esta.

Así mismos junto a la unidad de EpC se implementaron rutinas de pensamiento “*veo, pienso, dibujo; Enfocarse, Antes pensaba, ahora pienso*” como estrategias para hacer visible el pensamiento en los niños, que aunque la docente creía que no eran muy actas o apropiadas para la edad de los niños, ya que no contaba con la experiencia y no era muy ágil para ponerlas en práctica, sin embargo, se arriesgó a realizarlas y poco a poco evidenció que a los niños les llamaba la atención esta nueva forma de participación activa, esto ha llevado a que la docente indague con anterioridad los conocimientos previos de los alumnos con respecto a las temáticas, prepare con anticipación los recursos a utilizar, adecue de manera organizada los ambientes de trabajo, poder optimizar el tiempo y dar instrucciones claras y específicas para que los niños logren mejores comprensiones, mejorando así la comunicación entre ella, los menores y el grupo

de estudiantes, de igual manera se evidencian los niños van incorporando al realizar la de las actividades (ver ilustración 7).



nuevos conocimientos que los retroalimentación de cada una

Ilustración 4. Evidencias del trabajo en el segundo ciclo de reflexión



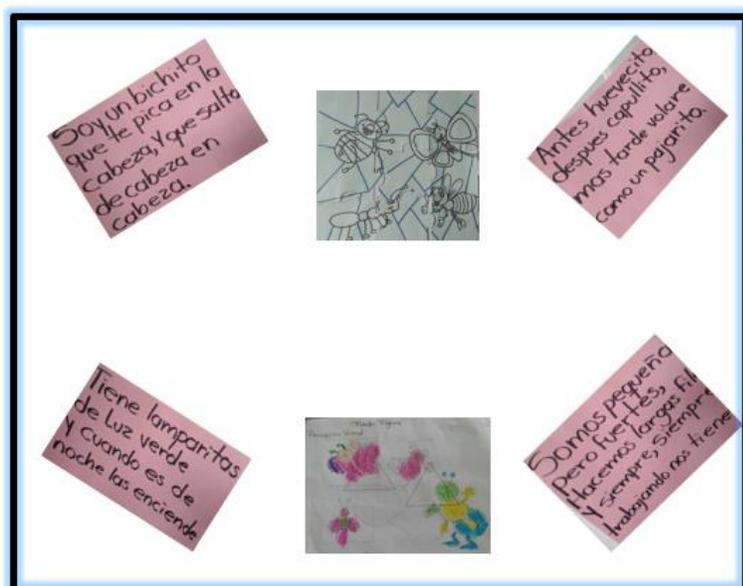
Fuente: Fotografías propias

Algunas de las actividades que se realizaron en la EpC, se plantearon a partir de un ambiente de aprendizaje que visualizaba una tienda, allí los niños podían encontrar varios productos para la compra y venta, con la representación de la realidad de los niños mediante una experiencia pedagógica de aula a partir de ese ambiente de aprendizaje que los motivo a escribir, está situación les permitió fortalecer a su vez procesos de oralidad mediante las conversaciones e interacciones que se generaron durante la experiencia (ver ilustración 8). Así mismo, se realizaron otras experiencias como experimentos, experiencias directas con caracoles, plegables u origami que también permiten acercar al niño a la lectura, a la escritura y la oralidad de su

contexto, a conocer su alfabetismo emergente ya que daban el nombre al animalito hecho en papel y adicional a ello escribían o inventaban en conjunto con sus compañeros historietas inspirados en su propio trabajo, lecturas libres, entre otras.

Después de cada experiencia pedagógica el pensamiento del estudiante no queda igual, cambia, se modifica es por ello que el deber del maestro es observar muy bien los cambios que se evidencian en los niños para irlos interpretando y analizando de tal manera que la experiencia de aula que continua o siga contribuya efectivamente al desarrollo del lenguaje, del pensamiento y a potenciar las habilidades comunicativas de los estudiantes para que los lleve a pensar cada vez más en las probabilidades de ser diferentes, mejores, valiosos y que aporten a una sociedad con menos diferencia social.

Ilustración 5. Evidencia del trabajo bajo la rutina enfocarse



Fuente: Fotografías propias

3.6.3. Tercer Ciclo de reflexión

Este tercer ciclo de reflexión parte a dar respuesta a los elementos constitutivos de la práctica de enseñanza como son la planeación, la implementación y la evaluación; “la planificación parte de una idea general, gracias a la cual se define un objetivo o meta que se va alcanzar” (Parra, 2004, p. 67); partiendo de las actividades, estrategias, recursos y ambientes de aprendizaje propuestos en la EpC e implementados por la docente a partir de las diferentes temáticas, ya que estas se empiezan a realizar de forma integrada; aunque todas aportaron grandes enseñanzas hubo algunas que sobresalieron por el interés y la motivación que mostraron los niños, porque desde ellas se pueden trabajar las cinco dimensiones del desarrollo, teniendo como eje central la lectura “La lectura real es otra y que desde que nacen están en contacto con un mundo físico y humano que deben descifrar continuamente como parte de su aprendizaje esencial de supervivencia” (Cajiao, 2006, p. 16); sin desconectar los demás contenidos, se resalta que en estas actividades se tiene una planeación más estructurada, teniendo en cuenta los recursos que se necesitan y la disposición del salón; ya que por los espacios del colegio es improbable ocupar otro lugar.

Cabe resaltar que la preparación de cada una de estas actividades lleva un trabajo arduo, pues la elaboración del material necesario para que las actividades sean motivadoras, llamativas, apropiadas, y acordes para los menores es dispendioso.

Así que se parte de la elaboración, la presentación y el uso pertinente del material, y la adecuación del espacio (salón) seguidamente teniendo en cuenta la planeación se inicia o se da apertura a las actividades para lograr cautivar la atención de los menores; seguidamente la implementación, desarrollo o ejecución “se procede a realizar las acciones previstas, después de

cada una de las cuales se efectuara una observación y evaluación de resultados, según las directrices del plan” (Parra, 2004, p. 68); donde se interactúa con los conocimientos previos de los menores y con la nueva información de la actividad, se analizaran algunas reacciones y experiencias que resaltaron en el proceso de ejecución las cuales son: la semana del idioma, la semana de los órganos de los sentidos y el día de la ciencia; y por último se realizara el cierre donde se concluirá el tema, se realizara la evaluación “permitirá decidir sobre la conveniencia de ejecutar el siguiente paso o la necesidad de repetir el anterior; incluso puede determinar cambios sobre la planificación general; que al mismo tiempo es retrospectiva y prospectiva” (2004, p. 68); y por último se hará una retroalimentación para identificar logros e interrogantes o inquietudes y dificultades que hayan quedado de las anteriores actividades y así proponer acciones para mejorar con respecto a la actitud, disposición y cambios de la práctica de enseñanza de la docente.

En cuanto a la implementación de las actividades se partió de adecuar el salón de acuerdo con las temáticas planteadas, por un tiempo aproximado de una hora u hora y media; se inicia con la semana del idioma donde el primer día se realizó el tema de los nombres de cada niño. Se escribió el nombre de cada niño en dos cartulinas uno para que ellos lo observaran, lo identificaran, y discriminaran las letras que conocían; el otro para pegarlo en la pared; así mismo, a cada uno se le escribió en un baja lenguas para que lo cargara en la cartuchera y lo aprendiera a escribir; el segundo día son fueron las adivinanzas para lo cual el día anterior la docente les indico a los niños que se deberían aprenderse una, al llegar al día siguiente se inicia preguntándoles a los niños quienes se aprendieron adivinanzas y se les da la palabra a tres para que las expresen al frente de sus compañeros, seguidamente la docente les da una definición de lo que es la adivinanza, así mismo se muestran diferentes carteles en uno están las adivinanzas y en otros las respuestas para que ellos aparezcan; al día siguiente, se inicia con el cuento donde se les

ponen varios para que los niños cada uno tenga la posibilidad de coger el que más le guste, después ellos escogían uno para leer; al siguiente día se sigue con los trabalenguas, se realiza la actividad de apareamiento letra aparte y un dibujo relacionada; así mismo el ultimo día se realiza la canción la docente inicia poniendo varias canciones , se les enseña una de ellas y por ultimo cada niño canta una canción que se supiera (ver ilustración 9).

Esta semana fue muy enriquecedora porque cada tema contribuyo a que los niños participaran, se involucraran de forma activa, les llamara la atención, así mismo contribuyeron para integrar como se había propuesto las dimensiones, dar confianza a los niños en cuanto a su proceso lector, enriquecer su vocabulario, mejorar su pronunciación.

Ilustración 6. Evidencias del trabajo en el tercer ciclo de reflexión





Fuente: Fotografías propias

Otras de las actividades propuestas en la EpC que se realizaron y llamó mucho la atención fue el día de la ciencia (ver ilustración 10), donde se integraron las dimensiones por medio de dos experiencias una de un experimento y la otra de contacto con caracoles, fueron dos experiencias muy enriquecedoras para los niños, y para la docente donde quedó demostrado; qué, entre más reales, cercanas sean las experiencias más le van aportar a los niños en sus vivencias, su aprendizaje y van a recordar con facilidad y agrado.

Ilustración 7. Celebración del día de la ciencia



Fuente: Fotografías propias

Una última actividad que fue del agrado de los menores fue la de los órganos de los sentidos (ver ilustración 11), ya que día a día se realizaba el estudio de cada uno de ellos por un periodo de tiempo de más o menos entre una y dos horas con diferentes clases de materiales donde se usaba el órgano para identificar la importancia de este en el cuerpo.

En esta actividad se utilizaron varios recursos como microscopios, lupas, algodón, sal, vinagre, entre muchos otros, que se prestaron para diferenciar olores, sabores, sonidos, texturas, formas, tamaños, los cuales incentivaron a los niños a la exploración, indagación, formular hipótesis, a realizar preguntas, a hacer visible el pensamiento.

Ilustración 8. Los órganos de los sentidos



Fuente: Fotografías propias

Al finalizar de implementar las actividades propuestas en la EpC se puede concluir que la docente ha realizado un cambio significativo en su práctica de enseñanza iniciando por realizar una planeación estructurada con objetivos claros y alcanzables, elabora y utiliza material que tenga a su alcance llamativo e innovador, siguiendo por hacer que las clases sean más ordenadas, participativas y creativas integrando las cinco dimensiones del desarrollo, contribuyendo a que los niños obtengan confianza en sí mismos y que entienda que leer no solo es de la forma en que los mayores lo hacen, sino que hay otra forma que es la que ellos realizan y esta los llevara a adquirir la convencional, que todo lo que hay alrededor de ellos se puede leer, y esa lectura los hace tener sentimientos, vivencias, emociones, lo cual lleva a construir significados y a expresar el pensamiento (ver ilustración 12).

Así mismo, se observa que los niños son autónomos al momento de tomar un libro, un periódico, una revista o un texto para explorar, ojear, interpretar lo que allí dice, tiene más confianza en sí mismos y no temen al momento de expresar sus ideas, sentimientos, inquietudes, esto le ha servido a la docente para modificar su forma de evaluar, es más observadora, escucha más a los niños, les da la oportunidad de que se expresen y no evalúa resultados de lo que saben o no, sino que prestar atención el proceso individual de cada niño.

Ilustración 9. Trabajo de los estudiantes con medios impresos



Fuente: Fotografías propias

Capítulo IV. Propuesta pedagógica

La propuesta pedagógica que se pretende realizar es una unidad de Enseñanza para la comprensión (EPC), ya que es posible implementar las rutinas de pensamiento.

Nombre Autor: ASTRID ROMERO

Hilo conductor: ¿Cómo a través de los sentidos puedo leer y conocer mi mundo?

Tópico Generador



LEO MI ENTORNO POR MEDIO DE LOS SENTIDOS

Metas de Comprensión

<p><i>1. - Los estudiantes: Comprenderán que por medio de los sentidos y la lectura pueden conocer y explicar su entorno.</i></p> <p><i>Comprenderán que pueden realizar lectura de todo en su entorno.</i></p> <p>Pregunta:</p>	<p><i>2.- Los estudiantes: Comprenderán que a través de los sentidos pueden leer de diferentes maneras el mundo que los rodea.</i></p> <p><i>Comprenderán que para leer es necesario observar e interpretar el escenario que se le presenta.</i></p> <p>Pregunta: ¿Qué debo aprender para realizar lectura de</p>	<p><i>3.-Los estudiantes Comprenderán que cada situación o escenario produce diferentes sensaciones o estímulos.</i></p> <p><i>Desarrollarán comprensión acerca de la función y la importancia de la lectura en su cotidianidad.</i></p> <p>Pregunta:</p>	<p><i>4. Los estudiantes: Comprenderán acerca de la importancia de los usos de la lectura para comunicarse.</i></p> <p><i>Comprenderán que cada situación o contexto es susceptible de leer de acuerdo a la información que brinde.</i></p> <p>Pregunta:</p>
---	--	--	---

¿Cómo por medio de mis sentidos puedo leer el mundo que me rodea?	los contextos de mi entorno?	¿Por qué es importante realizar diferentes tipos de lectura en el aula?	¿De qué manera puedo utilizar la lectura para comunicarme?
DIMENSIÓN DE CONTENIDO	DIMENSIÓN DE MÉTODO	DIMENSIÓN DE PROPÓSITO	DIMENSIÓN COMUNICATIVA

MC ¹	Desempeños de Comprensión	TD ²	Valoración Continua
1	<p>DIMENSION DE CONTENIDO</p> <p>EXPLORACIÓN DE MI ENTORNO INMEDIATO</p> <p>Se les dará a los niños una lupa para incentivarlos y crearles más expectativa a la instrucción de realizar un recorrido por el colegio (1°Piso), para conocerlo y observar cual es la parte que más les gusta.</p>	E	<p>Se utilizará la rutina de pensamiento “Veo, pienso, dibujo”.</p> <p>Con preguntas como: VEO ¿Qué partes del colegio conocieron? PENSO Y DIBUJO Piensas ¿que el colegio es apto para que ustedes aprendan, jueguen y se diviertan? Se realizará por medio de la expresión del dibujo, cada niño sobre la parte del colegio que más les gusta, con esta parte también se conocerá la lectura que los niños le dan a su entorno inmediato, su habilidad para expresarse oral y escrita, se escribirá la representación de cada dibujo.</p>
2	<p>PORTADORES DE TEXTO</p> <p>se lleva periódico, revista, texto, cuento y afiche, se realiza a cada niño las mismas preguntas concretas para identificar cual es el conocimiento o/y utilidad que ellos dan a cada uno. esta actividad se realiza a uno por uno de los menores del curso, en la cual se pretende conocer el acercamiento de cada niño a dichos portadores.</p>	IG	<p>se va llamando a niño por niño y se le va mostrando uno por uno cada portador de texto a su vez se realizan una serie de preguntas las respuestas se registran en un formato.</p>
3	<p>ME LEO Y LEO MI SALÓN.</p> <p>Se marcarán con letreros los diferentes objetos del salón, se escribirán los nombres de cada niño para que se vayan familiarizando con entornos letrados y así</p>	IG	<p>A medida que los niños van observando cada letrero, la docente les ira leyendo y por medio de palmas o zapateo se ira separando por sílabas, así mismo se les preguntaran que letras conocen y se pronunciaran las palabras escritas,</p>

¹ En este lugar se escribe el número de la meta a la cual se dirige este desempeño.

² En este lugar se escribe el tipo de desempeño: **E**: exploración. **IG**: Investigación Guiada. **PF**: proyecto final de síntesis.

4	<p>mismo se motiven a iniciar el proceso lector emergente.</p> <p>Se les pedirá a los niños que recorran y observen cada objeto del salón, que miren su escritura y mencionen que puede decir.</p> <p>Así mismo se le hará entrega a cada uno de su nombre para que lo observe, mire que letras puede conocer o identificar y trate de leer.</p>	E	<p>después la docente sacara al azar un letrero y ellos deben decir a cuál objeto del salón pertenece.</p> <p>Se realizará una competencia entre dos grupos de niños para que entre ellos identifiquen sus nombres entre los demás, y vayan reconociendo el de sus compañeros, los comparen para saber cuáles tienen letras iguales.</p>
	<p>DIMENSION DE METODO</p> <p>MI CUERPO ME CONOZCO</p> <p>Se iniciará con dos lecturas del cuerpo para que ellos vayan identificando sus partes, al mismo tiempo pasara uno por uno al espejo se miraran, harán gestos, muecas; seguidamente por parejas se van a ir tocando la parte del cuerpo que la docente les indique.</p>	E	<p>Por medio de la rutina de pensamiento antes pensaba, ahora pienso, se conocerán los conocimientos previos que los niños tiene sobre el cuerpo, y la ampliación de estos después de las lecturas y las actividades realizadas.</p>
5.-	<p>La docente les explicara que hay partes públicas que las demás personas pueden ver y tocar (manos, cara, cabello) y privadas (genitales, senos).</p>	E	
6.-	<p>RECURRO A MIS SENTIDOS PARA CONOCER MI ENTORNO</p> <p>Esta es una estrategia conjunta con las compañeras de primera infancia, en donde cada salón se adecuará con actividades de acuerdo a cada sentido, los niños realizaran un recorrido por cada uno de los salones vivenciando cada una de las experiencias que se tiene preparadas con las cuales los niños podrán identificar la importancia de los mismos.</p> <p>De igual manera se enseñará la canción “mis sentidos” para que se les facilite a los niños la interiorización del tema.</p>	IG	<p>La retroalimentación y evaluación final se realizará mediante el dialogo con los niños por medio de preguntas exploratorias:</p> <p>¿Cuál fue el sabor que más les agrado?</p> <p>¿Cuál fue el sabor más desagradable?</p> <p>¿Qué objetos identificaron por su sonido?</p> <p>¿Qué objetos palparon?</p>
	<p>LAS PLANTAS</p> <p>Se llevará a los niños a mirar las plantas del colegio, se les entregaran lupas para</p>		<p>Los niños participaran de forma autónoma, la docente ira registrando algunas respuestas en una cartelera.</p> <p>Se iniciará con la rutina de pensamiento Antes pensaba con la cual se identificará los conocimientos que el niño tiene de las plantas.</p> <p>Se finalizará con la segunda parte de la rutina Ahora pienso para identificar los cambios de</p>

7	<p>que observen cada una de las partes detenidamente.</p> <p>Después se realizará una lectura de las plantas, se dibujará en pliegos de papel periódico para que en trabajo cooperativo la decoren con tizas de colores entre ellos escribirán cada una de las partes identificando las vocales que reconocen, se hará conteo con las frutas y las flores que en ellas hay.</p>	E	<p>pensamiento y conocimientos de los niños acerca del tema.</p> <p>La lectura la docente la realizara sola, seguidamente los niños repetirán después de la docente renglón por renglón, con el trabajo en grupo se conocerán las partes de la planta y se hará una relación con las partes del cuerpo humano se identificarán letras conocidas, se hará conteo.</p>
8	<p>LA TRAMPA</p> <p>Se hicieron grupos de cinco niños, a cada grupo se les dio un material didáctico (fichas, bloques lógicos, dominós, loterías y rompecabezas) se les dio las instrucciones y normas que debían cumplir.</p>	IG	<p>Esta experiencia se realizó con el objetivo de que los niños tomaran conciencia de la importancia de respetar normas de juego, de ser honestos con sus compañeros, de ser sinceros, de inculcar algunos valores al interior del aula de clase.</p>
9	<p>DIMENSION DE PROPOSITO</p> <p>EXPERIMENTO DÍA DE LA CIENCIA</p> <p>Se pedirá a los niños que observen los elementos que se van a utilizar para la realización de los experimentos. (Lectura de información).</p> <p>El primer experimento será “La bomba que se infla sola” para ello se utilizaran los siguientes implementos:</p> <p>Bomba</p> <p>Bicarbonato de sodio</p> <p>Vinagre.</p> <p>Se les mostrara y dejara que los niños huelan, toquen y miren los anteriores implementos o elementos.</p>	E	<p>Se iniciará con la rutina Veo, pienso y me pregunto acerca de ¿Qué podrá realizarse con estos elementos?, ¿cómo se podrá llamar el experimento?</p> <p>Expresaran su sentir sobre los olores, texturas, color, tamaño de cada uno de los implementos usados.</p>

10	<p>CARACOLES</p> <p>En el día de la ciencia la docente llevo al salón caracoles animales que los niños de pronto conocen, pero con los cuales no han tenido mucho contacto. Se invitan a que den sus opiniones acerca de los sentimientos que les provocan al ver estos animales, se invitan a que los describan, su color, tamaño y otros aspectos sobresalientes.</p>	E	<p>Se realiza la rutina de pensamiento “antes pensaba” se utilizó una imagen de un caracol para que los niños la describieran; “ahora pienso” se pusieron los caracoles en el piso y los niños alrededor para que ellos los miraran detenidamente, tocaran, se les presto las lupas para los pudieran observar y mirar cada detalle detenidamente.</p>
11	<p>DIMENSION COMUNICATIVA</p> <p>LEYENDO MI IDIOMA</p> <p>Esta actividad se realizará por días, en un tiempo aproximado de una hora en donde cada día se dará un tema diferente como trabalenguas, adivinanzas, coplas, cuento y canción.</p> <p>SENTIDO DEL TACTO ACTIVO:</p> <p>Esta experiencia partió de las vivencias de los niños en el salón pues se encontraron algunas niñas con piojos por lo cual la docente les empezó hablar sobre los insectos... La experiencia se dividió en dos tiempos, en un primer momento se ve un video sobre las características de los insectos, después se realizó la actividad fondo figura para que los niños descubrieran los insectos escondidos, en un segundo tiempo se hizo la rutina veo, pienso, me pregunto.</p>	IG	<p>Se les leen, se les repiten y se van señalando una a una las palabras para que ellos las miren y vayan identificándola, así mismo se les explicara o dará un concepto claro de cada una; de igual manera, la evaluación final se realizara diferentes preguntas tales como:</p> <p>¿Cuál de las actividades les llamo más la atención?</p> <p>¿Qué clase de poesía les gusto más?</p> <p>¿Cuál no les llamó la atención? ¡Por qué?</p> <p>Rutina Enfocarse</p> <p>Prepararse Ira pegando en el tablero parte de un cartel de “Fondo y Figura” “Percepción visual” se les realizarán las siguientes preguntas: ¿Qué ves? ¿Porque piensas que es eso? Después se pega otra parte del cartel y se realizan las mismas preguntas. ¿Qué ves? ¿Por qué piensas que es eso?</p>
12	<p>El tema surgió a partir de encontrar en el salón casos de niñas con piojos, por lo cual se quiso informar a los niños que los piojos pertenecen al grupo de los insectos y conocer un poco más de algunos de ellos</p> <p>Los niños acompañados por su docente verán un video sobre los insectos /www.youtube.com/watch?v=ZHfSo-</p>	E	<p>Se pega otra parte del cartel y se realizan preguntas más complejas ¿Qué otros dibujos creen que aparecen? ¿Por qué creen que aparecen esos dibujos? ¿Qué relación tienen las imágenes con las adivinanzas?</p> <p>Repetir</p>

<p>dewmk, después se realizará un ejercicio de imitación de los movimientos y sonidos de los insectos vistos en el video.</p> <p>Tienda J3</p> <p>Se solicitará a los niños que lleven empaques vacíos de productos que utilicen en casa, en el salón se pegaran en un cartel, los niños los observaran y después cada niño hará una lista de los productos que deseen comprar.</p> <p>Después se dividirán en dos grupos unos serán los vendedores u otros los compradores, posteriormente se invertirán los roles.</p>	<p>PF</p>	<p>Y así sucesivamente hasta pegar el cartel completo, después de esto se les pedirá a los niños que identifiquen las imágenes que aparecen de fondo y las relacionen con las respuestas de las adivinanzas.</p> <p>Compartir el pensamiento ¿Qué imagen vieron primero? ¿Cuál es la respuesta a cada adivinanza? ¿Qué tienen en común las imágenes mostradas?</p> <p>Con esta experiencia se pretende observar la socialización y las habilidades de los niños para desempeñar diferentes roles, así mismo la pericia para escribir, leer y expresarse oralmente, igualmente conocer que letras y vocales identifican de los productos que compran.</p> <p>CONCLUSION FINAL</p> <p>A partir de las experiencias realizadas se propuso demostrar el cambio de motivación que los niños habían tenido frente al interés por la lectura, todas estas experiencias contribuyeron de forma distinta a incentivar el interés autónomo, innato de los menores por la lectura, a hacer que fueran más espontáneos al momento de socializar con sus compañeros evidenciando así el cambio de actitud y la seguridad adquirida frente a las habilidades comunicativas, así mismo, se incentiva para que los menores realicen hipótesis con respecto a la lectura (predicciones, anticipaciones)</p>
--	-----------	---

Capítulo V. Discusión y resultados

El presente capítulo del trabajo de investigación da cuenta de los resultados obtenidos en la investigación a partir de los instrumentos aplicados y su confrontación con el marco teórico, conceptual y metodológico.

Con base en lo anterior, se ha establecido unas categorías de análisis que a continuación se explican:

5.1. Categorías y subcategorías de análisis

Después de la reflexión de la práctica pedagógica realizada por la docente y la oportunidad de transformarla para alcanzar mejores resultados con los menores, surgen las categorías y subcategorías de análisis partiendo de las dimensiones: enseñanza, aprendizaje y pensamiento las cuales se muestran en el siguiente cuadro (ver tabla 3).

Tabla 3. Categorías y subcategorías de análisis de información

Tema	Elementos constitutivos	Categorías	Sub categorías
		Objetivos de la enseñanza	Activar la atención Intereses del estudiante
		Metodología	
	Planeación	Articular el saber pedagógico con el currículo y las dimensiones del desarrollo: Comunicativa Cognitiva Personal social Corporal	Comunicación no verbal Comunicación oral Comunicación escrita

Practica de enseñanza	Implementación	Artística
		Inicio
		Conocimientos previos
		Desarrollo
	Evaluación	Vivir la experiencia
		Cierre o finalizacion
		Observacion
		Registro de lo observado
		Evidencia de trabajos

Fuente: Elaboración propia

Seguidamente, se van a explicar cada una de las categorías de análisis y su relación con el proceso con la investigación y los resultados obtenidos.

Planeación

En educación inicial no se trabaja por contenidos temáticos o disciplinares, pues la práctica se da a partir de las necesidades, intereses, gustos, preferencias y preguntas que le surjan a los niños y niñas de acuerdo a su contexto o entorno en que vivan.; por esta razón no existe un plan de estudio, ni temáticas ni temas específicos que se deban aprender para ser promovidos de un grado a otro.

En este sentido la planeación es entendida como un ejercicio juicioso y secuencial que permite al maestro visualizar los objetivos reales frente a cada uno de los procesos llevados en aula; pero, también es vista como una expresión tangible del pensamiento del docente, es así como este elemento se convierte en base fundamental de la reflexión y de la observación en el cambio de los procesos en el aula. (Guzmán, 2014).

De igual manera Secretaria Distrital de Integración Social plantea “la acción de imaginar, describir y organizar las experiencias pedagógicas con base en la definición de los propósitos,

tiempos, actividades, materiales, espacios y ambientaciones significativas que favorezcan el desarrollo integral y los aprendizajes de niñas y niños”. (, 2009, p. 76).

Evaluación

En primera infancia no se evalúan conceptos, temas, ni aprendizajes, sino que se caracteriza y se valora los procesos de desarrollo a partir del reconocimiento de las particularidades de las niñas y los niños; ritmos de desarrollo, en sus avances, intereses, inquietudes y potencialidades. En educación inicial se realiza un seguimiento “el cual constituye en un conjunto de acciones intencionadas, continuas y sistemáticas que se centra en las experiencias y en los procesos más que en los resultados, por lo cual responde a principios de flexibilidad, integralidad y participación”. Pág. 18 Este a su vez tiene como fin indagar y recoger información sobre los diferentes aspectos de la vida del menor es un proceso intencionado, continuo y sistemático con el cual se pretende mejorar y fortalecer las experiencias planeadas y evidenciar que los niños cambian constantemente y estos los llevan a experimentar diferentes avances. Es importante tener en cuenta las diferencias individuales entre los estudiantes, pues cada uno tiene sus propias características de personalidad, sus propias maneras de aprender y sus propias expectativas personales.

La evaluación del desempeño escolar es una visión comprensiva centrada en los niños y niñas como seres humanos complejos, dotados de talento intelectual y de sentimientos, dueños de expectativas propias y de frustraciones, necesitados de estímulo y afecto.

5.1.1. Enseñanza

La enseñanza es todo proceso que se realiza con la intención de hacer que los que aprendan logren asimilar y adaptar los conocimientos que aún no se poseen o no son muy claros; en el proceso de enseñanza se deben tener unos propósitos claros, para ello se debe tener en cuenta una serie de necesidades tales como: intenciones, ambientes, planeación, estrategias, recursos y procesos; por esta razón Lerner Et. Al. (1996), sustentan que la enseñanza

[...] es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la construcción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es adelantar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso del dominio del objeto de conocimiento próximo al saber socialmente establecida. Enseñar es, finalmente, promover que los niños se planteen nuevos problemas fuera de la escuela. (p. 98)

Es así, como es importante que el docente conozca las necesidades y los principios del aprendizaje de los educandos para que los adapte y suscite el desarrollo del pensamiento para la transformación de su entorno y su realidad.

Desde la categoría de enseñanza se deriva una subcategoría como es la práctica de aula la cual se propone evidenciar a partir de la observación, los diarios de campo y la planeación.

5.1.2. Aprendizaje

Es el proceso que se realiza en el cerebro en el cual se recibe, asimila, elabora, transforma, retiene y se aplica de la manera más adecuada los conocimientos a las diferentes necesidades y situaciones que se presentan en la vida. Para Piaget

el aprendizaje es un proceso que mediante el cual el sujeto, a través de la experiencia, la manipulación de objetos, la interacción con las personas genera o construye conocimiento, modificando, en forma activa sus esquemas cognoscitivos del mundo que lo rodea, mediante el proceso de asimilación acomodación. (Fanja morada, 2019)

De esta dimensión se desprende la categoría de Lectura, la cual pretende realizar acciones enfocadas a fomentar el interés por la misma, a través de diferentes estrategias y modalidades transformando la dimensión de enseñanza; así mismo, la práctica de aula busca generar nuevos resultados en el aprendizaje de los menores de una manera amena y motivante.

La elaboración y práctica de las rutinas de pensamiento como veo, pienso me pregunto y /o dibujo, antes pensaba, ahora pienso y enfocarse, son estrategias que se utilizaron y que resultaron novedosas y agradables para que los menores sintieran motivación desde el inicio de la lectura, a participar activamente en los diferentes momentos de esta y que generaron la visibilización del pensamiento en los estudiantes desde el primer momento. Del mismo modo, las rutinas de pensamiento y las actividades pedagógicas de la unidad de EpC planeadas, diseñadas y ejecutadas desde las diferentes dimensiones del desarrollo del niño, permitieron la integración formando un grupo de aprendizaje en la que cada estudiante enriquece su conocimiento con los aportes de sus compañeros.

5.1.3. Pensamiento

Es todo el sistema cognitivo, todas aquellas imágenes, ideas que ya se han adquirido a través de diferentes experiencias o medios, a partir de la enseñanza y a través del conocimiento o el aprendizaje y por el cual tenemos y sentimos diferentes emociones o sentimientos como alegría, amor, ira, temor, frustración, miedo entre otros a lo largo de nuestra vida; y que según Dewey

en una relación entre lo que ya sabemos, nuestra memoria y lo que percibimos. Con esta trilogía damos significado a las cosas, creamos, inferimos más allá de los que nos viene dado y eso es el producto “pensamiento”. La inferencia tiene lugar a través de la Sugerencia de todo cuanto se ve y se recuerda; esa sucesión de ideas es el pensamiento. Dewey basa todo este proceso en dos recursos básicos e innatos: la curiosidad y la sugerencia o ideas espontáneas. El pensamiento debe conducir alguna meta: una acción, un resultado. (Psicología-online, 2019)

A partir de esta dimensión, se generaron las categorías de alfabetismo emergente y alfabetización inicial, pues se pretende que el menor elabore hipótesis sobre la lectura convencional a partir de lo que ha aprendido de su familia y entorno inmediato.

A continuación, se dan a conocer los resultados de la investigación a partir de los instrumentos aplicados y su análisis a partir de las categorías enunciadas anteriormente.

5.2. Resultados de la observación

Para la presente investigación se aplicaron dos instrumentos de observación. En seguida, se dan a conocer sus resultados.

5.2.1. Caracterización por dimensiones de los estudiantes del curso transición 3

Con base en el instrumento aplicado por la docente investigadora a los niños del curso transición 3 (ver apéndice A), se obtuvieron los siguientes resultados, tal y como se representan en la tabla 4.

Tabla 4. Resultados de la caracterización por dimensiones de los estudiantes del curso transición 3

DIMENSIÓN E ITEMS	APROPIACIÓN				
	1	2	3	4	5
COMUNICATIVA					
Muestra interés por lectura de diferentes géneros literarios (cuentos, retahílas, adivinanzas, imágenes, entre otras) en distintos portadores de texto.	5	8	12		
Muestra interés por aprender nuevas canciones.	15	10			
Enriquece su vocabulario a través de la lectura constante de diferentes textos.	5	15	5		
Expresa mensajes a través de diferentes medios no verbales como el dibujo, el juego, la expresión plástica, musical, etc.	15	5	5		
Participa de conversaciones e intercambia ideas con sus compañeros y docente.	5	10	10		
Realiza trazos en diferentes direcciones que le ayudan a desarrollar formas convencionales de escritura como el garabateo	8	10	7		
Establece contacto con diferentes portadores de texto que contiene imágenes a los que pueda darles significado. (caricaturas, afiches, anuncios publicitarios, etc.)	7	8	10		
COGNITIVA					
Desarrolla capacidad de atención, observación, y concentración en las diferentes actividades realizadas en un tiempo determinado.	6	8	11		
Identifica y aplica de manera creativa las nociones espaciales (dentro, fuera, delante, detrás), de cantidad (muchos, pocos) y de tiempo (antes, ahora, después) en su entorno y en su vida cotidiana.	6	10	9		

Relaciona conteo, cantidad y simbología de los diferentes números vistos.	10	9	7		
Reconoce y sigue secuencias en su contexto con objetos que tienen diferente color (amarillo, azul y rojo) forma (cuadrado, círculo, triángulo) y tamaño (grande, mediano, pequeño).	6	12	7		
Identifica con propiedad las partes básicas de cuerpo en especial los órganos de los sentidos su importancia y cuidado.	10	12	3		
PERSONAL SOCIAL					
Establece vínculos afectivos con su docente y sus pares a través de actividades individuales y grupales.	18	7			
Se adapta a situaciones, personas y cambios fácilmente.	13	7	5		
Cumple con los acuerdos y normas acordadas dentro del salón de clase y fuera de él.	6	10	9		
Reconoce que sus acciones y actitudes provocan sentimientos y reacciones en las personas.	9	11	5		
Disfrutan de juegos simbólicos que hace que se acerque a los niños o niñas para compartir juegos.	9	12	4		
Explora el espacio, muestra curiosidad por los objetos, experimenta y busca posibilidades de solución a situaciones cotidianas.	12	8	5		
CORPORAL					
Se relaciona con el espacio a partir del manejo coordinado y el dominio del cuerpo de forma intencionada.	12	10	3		
Imita expresiones corporales que manifiestan emociones y sentimientos.	8	10	7		
Participa en forma ágil y armónica en todas las actividades y en la ejecución de las formas básicas de movimiento (correr, saltar, trepar)	20	5			
Desarrolla sentimientos de autocuidado a medida que conoce su cuerpo.	15	10			
Plantea interrogantes sobre su imagen corporal en relación con los demás. (gordo- delgado; alto-bajo) como respiramos, etc.	15	10			
ARTISTICA					
Crea obras propias que fortalecen sus habilidades motoras desde la utilización de diversos materiales.	12	10	3		
Manifiesta diversos sentimientos en la experiencia con los diferentes lenguajes del arte, expresando emociones.	7	13	5		
Participa con agrado en las diferentes actividades propuestas tanto manual, de movimiento como de expresión.	17	3	5		
Explora diferentes colores, formas, texturas y volúmenes que le generan sensaciones y emociones	20	5			
Representa y moldea diferentes figuras y objetos a través de actividades manuales utilizando plastilina y arcilla.	7	13	5		

Fuente: elaboración propia con base en resultados

5.2.2. Caracterización de la práctica docente de la docente investigadora entorno a la lectura

Con base en el instrumento aplicado por la docente investigadora a sí misma, sobre el proceso pedagógico abordado en torno a la enseñanza de la lectura en los estudiantes de transición 3 (ver apéndice B), se obtuvieron los siguientes resultados, tal y como se representan en la tabla 5.

Tabla 5. Resultados de la caracterización de la práctica docente de la docente investigadora entorno a la lectura

ITEMS	FRECUENCIA				
	1	2	3	4	5
COMUNICACION					
1.- Lee usted diariamente diferentes textos a los niños.			X		
2.- Permite en su aula de clase la interacción con diferentes portadores de texto.				X	
3.- Utiliza diferentes estrategias de lectura para desarrollar el pensamiento en los niños.				X	
4.- Permite la participación activa de sus estudiantes durante la lectura.			X		
5.- Motiva a los niños a expresar emociones, sentimientos de su familia, compañeros y docente.			X		
6.- La docente brinda la oportunidad de que el niño comparta lectura en voz alta a sus compañeros y con ella.				X	
7.- La docente realiza planeaciones constantes y con propósitos claros para el desarrollo de su plan de estudio.			X		

Fuente: elaboración propia con base en resultados

De esta manera, se buscó describir la práctica de aula de la docente investigadora, la cual va a hacer de gran importancia para poder identificar sus potencialidades, fortalezas, así mismo las dificultades o debilidades que deba mejorar para alcanzar el propósito de esta investigación, como es la de fomentar el interés por la lectura en los niños desde las diferentes dimensiones del desarrollo.

La maestra de transición es un ser humano con vocación, deseo de enseñar, interés por aprender, abierta al diálogo, con errores y aciertos, que crea vínculos de apoyo con los padres de familia, enfocada en el desarrollo integral de los niños y niñas, con la firme convicción de que la educación es la única herramienta que algún día permitirá mejorar su calidad de vida.

De igual manera, la práctica de aula de la docente tiene como objetivo primordial hacer que los niños sientan agrado por las actividades, les llame la atención, integrando los conceptos del entorno de forma significativa en experiencias que capturan los intereses y motivaciones de los estudiantes, permite la construcción de conocimiento, convirtiéndose en una alternativa para comprender las situaciones y los componentes del medio en que se desenvuelven los estudiantes, tiene como base los conocimientos previos, las vivencias familiares, las necesidades sociales y físicas. De esta forma, busca potenciar habilidades desde las dimensiones del desarrollo, teniendo en cuenta la edad, el ritmo de aprendizaje y la individualidad para fortalecer el reconocimiento de sí mismo y del otro, llevando a pequeñas situaciones dilemas, a la resolución de conflictos en busca de una convivencia armónica en las interrelaciones de la práctica natural de valores, con disposición a los cambios que se puedan presentar en su práctica para mejorar cada día, y brindarle la mejor educación a los menores que cada año tiene a su cargo.

Por su parte, la institución es un espacio al que asisten los niños y las niñas para enriquecer sus experiencias, ampliar sus interacciones, favorecer las relaciones, fortalecer los

procesos de socialización y potenciar su desarrollo de forma independiente, se hace reconocimiento a la diversidad cultural, en esta etapa los niños y niñas adquieren su propia identidad, se fomenta la importancia de la participación activa desde los grupos, se establecen relaciones afectivas que permiten fortalecer su personalidad. Vivenciar experiencias pedagógicas permite que se garanticen los derechos fundamentales, buscando calidad de vida para todos los menores.

5.3. Resultados de la encuesta

Para la presente investigación se aplicó una encuesta a los niños del curso con el apoyo de los padres de familia y/o acudientes. Seguidamente, se dan a conocer sus resultados.

5.4.1. Caracterización de gusto por la lectura a los estudiantes del curso transición 3

Con base en el instrumento aplicado por la docente investigadora a los estudiantes de transición 3 por el gusto por la lectura (ver apéndice D), se obtuvieron los siguientes resultados, tal y como se representan en la tabla 6.

Tabla 6. Resultados de la encuesta de caracterización de gusto por la lectura a los estudiantes del curso transición 3

OPCION DE PREGUNTA RESPUESTA	 SI	 EN OCASIONES	 NO
1.- Te gusta leer.	10	8	7
2.- La docente les lee	8	13	4
3.- En casa les leen.	6	9	10
4.- Tienes cuentos, libros, revistas, etc. en el colegio.	14	8	3
5.- Tienes cuentos, libros, revistas, etc. en la casa.	8	10	7

Fuente: Elaboración propia con base en resultados

5.4 Resultados de la implementación de la propuesta pedagógica

A continuación, se presenta el análisis de las actividades propuestas e implementadas en la EpC en el aula de clase teniendo en cuenta las categorías y subcategorías establecidas para la investigación. Las actividades son las siguientes:

Dimensión de contenido

Las actividades propuestas para esta dimensión van dirigidas al reconocimiento del aula de clase, del colegio y de los diferentes textos que encuentran para leer, a las distintas lecturas y representaciones que los niños pueden realizar de su entorno inmediato, las dimensiones del

desarrollo van interrelacionadas en todo momento. La pregunta por trabajar fue: ¿Cómo a través de los sentidos puedo leer y conocer mi mundo?

Planeación

Las actividades que se desarrollaron fueron: exploración de mi entorno inmediato, portadores de texto y me leo y leo mi salón.

La docente indica que ella en su labor pedagógica no realiza una planeación, simplemente se guiaba por la malla curricular y la secuencia de temas que en ella aparecían. Después de leer a Ramón Zambrano (2019) en “La planificación en la acción educativa”, en el contexto de la asesoría de investigación se toma conciencia sobre la importancia de la planeación de la enseñanza en el nivel de preescolar. Antes de realizar la planeación se debe realizar un diagnóstico de los menores, sus intereses, necesidades, sus conocimientos previos, entre otros; a partir de esta, se realiza la planeación siguiendo los pasos de manera adecuada. Lo primero es organizar los objetivos, las actividades, los recursos y los tiempos, cada uno de estos aspectos deben ser flexibles, llevar una secuencia, deben estar acordes a la edad de los niños y ser organizadas. Así mismo, se debe proveer las circunstancias ajenas al aula de clase que se puedan presentar e interferir en el desarrollo armónico de las actividades. De igual manera, se debe planificar cómo se puede realizar la evaluación si durante el proceso o al finalizar la actividad propuestas.

Para este proyecto se entiende la planificación como todas las diferentes estrategias pedagógicas (talleres, rincones, proyectos) las interacciones, las intencionalidades significativas y

relevantes que la docente cree que son pertinentes y que con estas herramientas va lograr alcanzar los propósitos los cuales deben ser dinámicos, incluyentes, integradores, coherentes con el proyecto pedagógico, reconociendo y respetando ritmos de desarrollo, a partir de estos se posibilitan los recursos, tiempos y ambientes que contribuyen a los procesos de desarrollo, teniendo en cuenta a los niños como protagonistas de su desarrollo y a los docentes, familias y cuidadores como actores importantes del mismo. Es así como,

Las estrategias pedagógicas involucran las acciones de la maestra, el maestro y el agente educativo orientadas a propiciar, en la niña y el niño, un aprendizaje particular con respecto a su desarrollo integral. No son técnicas, recetas, pasos ni métodos a seguir mecánicamente. Son selecciones intencionales de quien educa, por considerar que con esos instrumentos o medios logra generar los propósitos y planes propuestos. (Ministerio de Educación Nacional , 2013, p. 80)

Al revisar y analizar estas actividades se puede evidenciar que al tener una secuencia establecida para su respectivo desarrollo se logra organizar la práctica de enseñanza partiendo de unos objetivos claros, así mismo se pueden presentar modificaciones o variaciones en el momento de aplicarla debido a las diferentes circunstancias del día, de los niños, de la docente y las propias actividades programadas por la institución educativa.

De las actividades planeadas para la práctica en el aula se puede decir que propenden y guardan relación con las actividades anteriormente implementadas, así mismo ellas respondían a otros propósitos e intencionalidades del aula como eran las de observación, integración, exploración, trabajo cooperativo, sin realizar aportes significativos al desarrollo del lenguaje y lectura en los niños y sin tener en cuenta las diferentes formas de comunicación y expresión de los menores.

Por tanto, se ve la necesidad de integrar estas actividades con todas las dimensiones ya que no sólo en la dimensión comunicativa se puede abordar el lenguaje y la lectura, sino que si se realiza de forma transversal se puede favorecer, fortalecer e incentivar estos procesos de forma integral.

Implementación

Las estrategias orientan y organizan el trabajo pedagógico, en tanto responden a la pregunta de cómo este se lleva a cabo y se estructura. Son la maestra, el maestro y el agente educativo quienes eligen y disponen estas estrategias para ofrecer a las niñas y los niños las posibilidades de desarrollo, organizando los recursos, tiempos, ambientes e intencionalidades. (2013, p. 81)

La implementación de las estrategias es autonomía propia de la docente, ya que es ella quien conoce a los niños, conoce sus gustos, sus intereses, sus necesidades; por lo tanto, al proponer diferentes estrategias o actividades debe tener una intencionalidad que le contribuirá a desarrollar fortalezas y habilidades a los niños.

Es así como la docente inicia la actividad realizando preguntas para indagar sobre los conocimientos previos de los niños acerca de su colegio, de su salón y de los diferentes portadores de texto que conocen y que puede haber en su casa y en el aula de clase, con este inicio se evidencia que en ocasiones las preguntas realizadas por la docente son muy evidentes, muy triviales, que no llevan a los niños a razonar, a inferir, a deducir sino con la simple observación la pueden responder.

De igual manera, la docente observa que, al momento de desarrollar la actividad y motivar a los niños con distintos recursos (lupas, revistas, cuentos, afiches, etc.), estos asumen otra disposición frente a las propuestas en el aula, cuando se les da la posibilidad de movimiento, de desplazamiento, de trabajo en grupo, estos son más participativos, alegres, espontáneos, un grupo pequeño de niños se inhiben para hablar en público y así poco a poco los más tímidos se van arriesgando a participar para favorecer el desarrollo del lenguaje y la lectura, es así como se inicia con descripciones verbales que los niños realizan, también a través del dibujo donde los niños usan garabatos o simbologías convencionales que ya utilicen para expresar sus ideas, emociones y sentimientos; así mismo, se logra incentivar a que los niños se atrevan a interpretar, explicar, dar apreciaciones de su entorno, de imágenes, de todo lo que ven a su alrededor con sus propias palabras, es en estas actividades donde se comienza a fortalecer el alfabetismo emergente pues se da la oportunidad a los menores de expresar por diferentes medios escritos alejándolos de conocimientos disciplinares concretos, acercándolos a su vez al desarrollo infantil integral.

Finalmente, se realizan conclusiones de los conocimientos previos y de los nuevos aportes adquiridos y como pueden aprender unos de otros.

Evaluación

El seguimiento al desarrollo infantil tiene el propósito de indagar y recoger información acerca de las niñas y los niños, y el proceso educativo para responder oportuna y pertinentemente a sus características a través del fortalecimiento de la práctica pedagógica. Al ser un proceso de carácter cualitativo, se constituye en un conjunto de acciones intencionadas, continuas y sistemáticas que se centra en las experiencias y en los procesos más que en los resultados, por lo cual responde a

principios de flexibilidad, integralidad y participación. (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 18)

Es entonces importante que la evaluación o seguimiento sea integral y flexible a los procesos del desarrollo del niño sea de manera intencionada donde se fortalezcan las experiencias diarias, cotidianas y espontáneas. Así mismo, debe ser continuo que se reconozca que todas las actividades son distintas, que los niños están en cambios físicos, emocionales constantes; de igual manera, deben ser sistemáticos donde se describa claramente las formas en que se registra, se analiza e interpreta la información de los procesos que cada niño lleva para así poder tomar las medidas necesarias y ajustarlas a las acciones pedagógicas e individuales de cada niño.

En la evaluación se debe respetar el proceso y los ritmos de aprendizaje de cada niño, su individualidad, no evaluar sobre lo que les hace falta o la comparación. Por tanto, la docente se detiene a observar el recorrido que los niños hacen en las distintas actividades, como se forman en grupos ellos mismos, se da cuenta que a los niños les agrada las actividades que los lleva a relacionarse, compartir con sus pares, a expresarse de forma escrita de acuerdo con sus capacidades. Así mismo, después de las actividades les llama la atención a expresar sus ideas por medio del dibujo o expresando verbalmente sus apreciaciones. De igual manera, la docente se detiene a observar detenidamente los dibujos hechos por los niños, a escuchar las diferentes explicaciones de sus propias creaciones, a lo cual ella antes no les prestaba la atención e importancia que merecían, lo que le da una idea de cómo están los niños en cuanto a su alfabetismo emergente y así analizar cómo puede contribuir a desarrollarlo mucho más y a su vez favorecer la adquisición de la alfabetización inicial. Posteriormente, se realiza el registro escrito de la actividad.

Dimensión de método

El objetivo de esta dimensión es que los niños aprendan a observar y mirar los detalles más mínimos e insignificantes de su alrededor, que realicen preguntas de sus inquietudes y que, entre compañeros, por medio del trabajo cooperativo y colaborativo dan respuestas a estas. La pregunta por trabajar fue: ¿Qué debo aprender para realizar lectura de los contextos de mi entorno?

5.5.2.1. Planeación

Las actividades que se desarrollaron fueron: mi cuerpo, me conozco, recurro a mis sentidos para conocer mi entorno, las plantas y la trampa.

La planeación pedagógica es un ejercicio de construcción continua, permanente y flexible que les permite a los agentes educativos comunitarios, dinamizadores y profesionales en pedagogía organizar su práctica pedagógica, proyectar, diseñar y estructurar procesos, experiencias y materiales. (Organización de Estados Iberoamericanos, 2018, p. 9)

Por tanto, el punto de partida de la planeación es la definición de los procesos de desarrollo y aprendizaje, debe ser es un proceso muy importante que permite organizar la práctica pedagógica y garantizar lo que se quiere hacer, el proceso que se puede o debe llevar y a donde se quiere llegar, así mismo el camino que se quiere seguir o se debe continuar realizando.

Con estas actividades se pretendía que los menores se conocieran ellos mismos, tanto en lo físico como en lo emocional y su entorno inmediato, para lo cual se realizan actividades del cuerpo, los sentidos, de los sentimientos y las plantas.

Estas actividades intencionadas pretenden lograr la inclusión social de los menores, las cuales deben propender porque el niño se reconozca como un ser único con derechos y deberes, como seres sociales distintos con participación activa según el momento de vida en que se hallen; que convivan con otros seres distintos a él, se comparen, concluyan semejanzas y diferencias, pero que de igual manera vayan construyendo su propia realidad y establezcan diferentes relaciones y vínculos con quien los rodea.

La realización de las actividades es variada, va desde lecturas con preguntas reflexivas, juegos donde ellos ya conocen las reglas o crean otras, comparaciones de su cuerpo con el del otro u otros.

De acuerdo con el documento dado por el Ministerio de Educación Nacional (2013), la educación inicial debe ser

planeada, se está diciendo que se realiza conforme a unas intenciones y propósitos preestablecidos con los cuales se precisan los medios, recursos, estrategias y actividades para realizar la práctica pedagógica; la convergencia de estos elementos con los propósitos educativos proporciona una fuerza enorme a la acción educativa y una gran capacidad de incidir en la transformación y el cambio de la sociedad. El saber pedagógico orienta el hacer de la educación inicial. (p. 43)

Implementación

Con estas actividades se pretende contribuir para desarrollar el pensamiento de los menores y hacerlo visible, ya que según Perkins (2017),

El pensamiento es básicamente invisible. [...] En la mayoría de los casos el pensamiento permanece bajo el capó, dentro del maravilloso motor de nuestra mente. [...] Afortunadamente, ni el pensamiento, ni las oportunidades para pensar, necesariamente deben ser invisibles como frecuentemente lo son. Como educadores, podemos trabajar para lograr hacer el pensamiento mucho más visible de lo que suele ser en el aula. Cuando así lo hacemos, estamos ofreciendo a los estudiantes más oportunidades desde donde construir y aprender. (p. 1)

Por lo tanto, se inició implementando por varios días seguidos las rutinas de pensamiento (Antes pensaba – Ahora pienso) y (Veo, pienso, me pregunto) “Las rutinas de pensamiento son patrones sencillos de pensamiento que pueden ser utilizados una y otra vez, hasta convertirse en parte del aprendizaje de la asignatura misma” (2017, p. 2), de los conocimientos de los niños sobre temas de la vida cotidiana, su cuerpo y las plantas, se incentivó a los menores a realizar comparaciones de sus órganos con los de las plantas con muy buenos resultados, lo que los llevó a pensar más allá de la simple observación, la maestra les dio el primer ejemplo y a partir de ahí comenzaron a inventar en ocasiones incoherencias, pero otras veces con aciertos muy importantes, aquí la docente se sorprendió con los aportes realizados por los niños ya que fueron bastante amplios pues no sólo reseñaron partes externas del cuerpo; por el contrario, hacían más énfasis a las partes internas (corazón, pulmones, venas, hígado, entre otras). Se realizaron preguntas inferenciales “la capacidad de obtener información o sacar conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, al establecer diferentes tipos de relaciones entre los significados de palabras, oraciones o párrafos. Supone una comprensión global de los significados del texto” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 2), tales como:

¿Qué órganos del cuerpo humano podemos relacionar con las partes de la planta?

¿Qué semejanzas hay entre las plantas y el cuerpo humano?

¿Qué diferencias existen entre las plantas y el cuerpo humano?

Ejemplo: Docente: Raíz – Boca (Absorber los alimentos)

Niños: Hojas – nariz (Respirar)

Tallo - Columna (Sostiene)

Fruto (Alimento)

Flor

De igual manera, hacían diferencias de las plantas de su casa con las que habían visto en el campo que eran desiguales, las de la casa son más pequeñas que las del campo, en el campo hay de muchos tamaños. De igual manera, discutían la importancia de cada una de las partes del cuerpo y de las plantas pues cada una cumplía una función importante y ninguna era más que la otra, por lo cual a todas había que cuidarlas.

Así mismo, se adecuó cada salón con objetos, instrumentos, artículos, olores, sabores, que se podrían utilizar para reconocer la importancia de cada órgano de sentido, su adecuado uso, su cuidado. Esta experiencia fue de gran agrado para los niños ya que el poder tocar, oler, palpar, mirar, saborear; el cambio de ambientes de aprendizaje (rotación de aulas) les gusto pues llegaba la expectativa de que se encontrarían en el siguiente espacio.

Lo anterior, llevo a realizar preguntas más profundas, la docente les realizó cuestionamientos como:

¿Y las personas que no ven, tienen menos capacidades que las demás? (Diario de campo No 4, mayo de 2018)

Los niños pensaban y sacaban sus conclusiones que, aunque no vieran se podían mover y trasladar de un lugar a otro, lo que significa que no eran menos importantes, sólo diferentes; lo que nos llevó a realizar la siguiente actividad sobre las emociones.

De otra parte, al realizar la actividad de las emociones dentro de los juegos de mesa, los niños fueron un poco tímidos para reconocer la infracción de las normas o acuerdos a los cuales se habían llegado, casi ninguno reconoció que había incumplido las normas, sólo un niño se levantó y reconoció su falta, pero a su vez se justificó diciendo que a él le hacían trampa y que él por eso también hacía trampa.

Evaluación

El seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en educación inicial permite comprender el sentido de este proceso, el cual apunta a tres grandes propósitos. El primero, relacionado con el ajuste o reorientación de las acciones educativas para dar respuesta a las características, los intereses y las necesidades de las niñas y los niños. El segundo está vinculado con la necesidad de compartir información sobre las niñas y los niños, principalmente con sus familias y con otros agentes vinculados a la atención integral, así como con las maestras y los maestros que los acogerán en los niveles posteriores; con todos ellos se emprenderán acciones conjuntas para continuar promoviendo su desarrollo (Paniagua & Palacios, 2010, p. 243) La tercera está centrada en la necesidad de sistematizar la práctica y transformarla en saber pedagógico. (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 21)

El seguimiento y valoración de los menores se realizó por medio de situaciones cotidianas donde se evidencian las capacidades, su interacción espontánea con su entorno, sus compañeros y

la docente; así mismo, por medio de preguntas de comprensión. De igual manera, se dio la oportunidad de representar lo expuesto en cada salón con el sentido correspondiente respondiendo a las siguientes preguntas:

¿Qué les gusto de la experiencia?

¿Qué les desagrado?

¿Cómo se sintieron en la experiencia? (Diario de campo No 4, mayo de 2018)

Este seguimiento permite al maestro tener una actitud permanente de observación, de escucha y de empatía con los menores, con esto se logra indicar los avances y retrocesos del niño con respecto a su proceso comunicativo, como poco a poco va leyendo su alrededor, va mejorando su expresión oral y escrita, va adquiriendo nuevo vocabulario y se va desinhibiendo frente a la docente, compañeros y demás personas adquiriendo más seguridad para expresarse en su proceso de desarrollo, su posibilidad de conocerse tanto física como emocionalmente, conocer sus debilidades y fortalezas.

Por otro lado, se realiza registro de lo observado, de sus debilidades, de sus avances; para de esta forma pueda mejorar las estrategias propuestas en el aula de clase, perfeccionar la práctica de enseñanza, pensar en retrospectiva y prospectiva en las falencias, fortalezas o reorganización teniendo en cuenta las individualidades o de forma grupal.

Dimensión de propósito

La realización de diferentes actividades dentro del salón de clase contribuye a que los niños aprendan que todo es lectura, mirar, observar, describir, palpar, entre otras, ya que por medio estas pueden expresar libremente lo que siente, sus miedos, temores, alegrías, en general de sus sentimientos y vivencias. La pregunta por trabajar fue: ¿Por qué es importante realizar diferentes tipos de lectura en el aula?

Planeación

Las actividades que se desarrollaron fueron: experimento día de la ciencia, caracoles.

Se propusieron dos experiencias para los días de la ciencia, experimento con materiales conocidos por los niños como bombas, botellas y alka seltzer; así mismo, conocer un animal que les causara curiosidad a los niños como eran los caracoles por su manera de desplazarse la estructura y la forma de su cuerpo, con esta actividad se pretendía que los niños tuvieran contacto con diferentes materiales y pudieran mirarlos, describirlos, tocarlos, olerlos.

Implementación

Por mesas se dio a los menores la oportunidad de tocar, ver, oler y manipular los distintos elementos que se utilizaron para el experimento, se realizaron preguntas literales “lee la superficie del texto, lo que está explícito; realiza una comprensión local de sus componentes” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 2), como:

¿Qué ven?

¿Dónde han visto estos objetos?

¿Cómo son?

¿Cómo se llaman? (Diario de campo No 9, abril de 2019)

Con estas preguntas se provocaba en los alumnos una intencionalidad, una oportunidad de expresarse libremente sobre lo que estaba viviendo en ese instante, sobre su gusto, rechazo o miedo a esta actividad o al animal, es así como se estableció un dialogo directo con los niños, motivándolos a pedir la palabra, a respetar las opiniones de cada participante, apoyándolo o ayudando y aportando nuevas ideas o conocimientos.

De otro lado, para la actividad de los caracoles los niños hicieron un círculo y en la mitad de este sobre un plástico se pusieron los caracoles, al inicio se evidenció el rechazo de unos niños a estos, los menos miedosos o más arriesgados se lanzaron a mirarlos de cerca, a tocarlos, e iniciaron a manifestar lo que observaban, sus características, color, tamaño, y así poco a poco todos se fueron acercando a tener contacto con ellos. Fue una experiencia enriquecedora se evidenciaron varias emociones, los niños en esta actividad ya son más sueltos para expresarse, para opinar, leen detalladamente cada aspecto que les parece importante y relevante para ellos.

Evaluación

La forma de realizar el seguimiento como fuente para compartir información con las familias y otros agentes se puede hacer por medio de fotografías, audios, videos, o un informe específico de la actividad.

La evaluación realizada para estas actividades fue básicamente de interpretación de la observación, por medio de preguntas que dejan ver al niño en su contexto grupal o individualmente; así mismo en aspectos emocionales, afectivos y sociales de interacción, de interrelación, tanto en lo colectivo como en lo individual procesos eficientes que enriquecen la práctica de enseñanza.

Por otro lado, al escuchar a los niños atentamente se debe tener la intencionalidad de atender y dar valor a lo que expresan, sus comentarios, ocurrencias, pero no solamente verbalmente, sino a través de sus movimientos, gestos, de su cuerpo, su silencio, artísticamente, es involucrarse e interesarse en su totalidad.

Dimensión comunicativa

Es importante brindarle confianza a los niños para que se expresen de forma libre y espontánea, se sientan seguros y que cualquiera que sea la forma de expresarse es válida para él. La pregunta por trabajar fue: ¿De qué manera puedo utilizar la lectura para comunicarme?

Planeación

Con estas actividades se pretendía aportar herramientas para que los niños aprendieran que leer es

adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita. (Lerner, 1995, p. 1)

De esta forma, los niños apreciaran que se lee una expresión, se lee una imagen, se lee un gesto, se lee todo alrededor; y existen diferentes formas de expresar la lectura.

Implementación

La primera actividad fue “La tienda”, donde se les brindo confianza para que ellos percibieran que ya leían, que cada uno a su manera leía de distintas formas, que era importante como cada uno expresa la lectura, y cada uno tenía un nivel diferente pero respetable. Aquí, los niños fueron bastante tímidos, la mayoría manifestaban no poder hacerlo, no se arriesgaban, cuando la docente los incentivo a realizar la lectura en grupo, a que se ayudaran unos a otros en grupos de dos, le pareció más fácil y se realizó la actividad de forma más dinámica.

La actividad del idioma se realizó por días, cada día durante una hora aproximadamente se hacían actividades sobre adivinanzas, trabalenguas, coplas, canciones y cuentos para que los niños fueran interiorizando diferentes maneras de expresarse.

Para la actividad del sentido del tacto se realizó la rutina de pensamiento “Enfocarse”, esta rutina fue un poco difícil de aplicar, pues fue para una clase en la universidad y la docente no era muy hábil para aplicarla, era un poco confusa en los pasos a seguir, así mismo era larga, la docente no contaba con TV en el salón y debió pedir otro salón prestado, pero no se lo prestaron ese día sino al día siguiente por lo cual se tuvo que realizar la actividad en dos días.

Sin embargo, la actividad fue muy enriquecedora, los niños estuvieron participativos, imaginativos, les agrado el video, y la actividad de “fondo figura” era nueva para ellos, les llamó mucho la atención.

Evaluación

Los mecanismos para realizar el seguimiento de los niños en educación inicial es la observación y la escucha

en términos pedagógicos, observar y escuchar van más allá: son acciones que permiten dar un primer paso para descifrar las formas propias de ser de las niñas y de los niños, descubrir que en un grupo puede haber intereses comunes o miedos y gustos particulares. Por ende, la observación y la escucha atenta se consideran como los mecanismos propios y más adecuados para realizar el seguimiento y brindar un mejor acompañamiento al desarrollo integral en la educación inicial.

(Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 24)

La evaluación de estas actividades se realizó en primera instancia en la observación del actuar y relación de los niños; de igual manera, se les escuchó sus aportes e inquietudes y se dejó un registro anecdótico de los aportes de los niños en cada actividad, se narró brevemente los comportamientos de los niños en cada actividad, su sentir, sus emociones, como los niños cumplieron con las tareas en aprenderse y pasar al frente del grupo a narrar las adivinanzas, las coplas, los trabalenguas y las canciones; por tanto, en la observación se participa y acompaña a los niños, esta puede ser abierta no, tener una acción o actividad fija o específica buscando aspectos puntuales, selectivos.

De igual manera, se cuenta con muestras de trabajos que es una forma de realizar seguimiento al desarrollo de los niños, que muestran lo que son, lo que saben y lo que son capaces de hacer, de todas las actividades realizadas durante la aplicación de estas estrategias.

Finalmente, antes de iniciar y llevar a cabo cada una de las estrategias antes mencionadas se solicitó a los padres su colaboración con textos en buen estado, revistas, periódicos, cuentos, volantes, folletos entre otros para dotar el salón y así motivar a los niños en su proceso lector; es así, como poco a poco los niños de forma natural y autónoma se van relacionando e interactuando con cada uno y día a día se evidencia el interés por leer individual o grupalmente, es tanto el interés que cada espacio de tiempo, al llegar, cuando terminan alguna actividad, en cualquier tiempo libre se dirigen al estante de la biblioteca y toman el portador de su agrado e inician a leer.

Capítulo VI. Conclusiones

Este trabajo de investigación partió identificando las falencias, debilidades y fortalezas de la docente en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en su práctica pedagógica, y así proponer cambios importantes en la forma como la docente investigadora fomenta e incentiva la lectura de forma espontánea en los menores.

De otra parte, se evidencia que cambiar, modificar y autocriticarse no es una tarea fácil, pero que se debe realizar; que cuando se adquiere conciencia de la importancia de reflexionar constantemente sobre la práctica de enseñanza se puede llegar a iniciar acciones de transformación y progreso.

Así mismo la docente investigadora reconoció y diferenció concepciones de las formas como se puede incentivar la lectura de forma natural en los niños respetando sus procesos, ritmos y contextos de aprendizaje de forma interdisciplinar.

De igual manera, de acuerdo con los objetivos se comprueba la importancia de realizar una planeación acorde y adecuada a las necesidades, expectativas e intereses de los menores, ya que con esta se da un orden y unos propósitos claros a la práctica de enseñanza.

Se adquirieron y se renovaron nuevos cambios conceptuales tales como alfabetismo emergente, rutinas de pensamiento, alfabetización inicial, visibilización del pensamiento, Enseñanza para la comprensión -EpC-, entre otros.

Se empieza con implementación de una herramienta novedosa y muy valiosa como son las rutinas de pensamiento, ya que contribuyen a despertar el interés, benefician el aprendizaje y suscitan cualidades para hacer visible el pensamiento; de igual manera, con la planeación por medio de la EpC las cuales se complementan para realizar una excelente labor pedagógica en el aula de clase.

Se evidenció que la práctica de enseñanza de la docente investigadora ha sufrido cambios significativos en su reconstrucción, transformación y aplicación de abordar la lectura en su quehacer diario.

Se tuvo en cuenta los documentos del MEN “Serie de orientación para la educación inicial en el marco de la atención integral”, el Lineamiento pedagógico y curricular del Distrito para entender y apropiarse la importancia de transformar la práctica de enseñanza de acuerdo con los documentos legales, y así brindar a los menores una educación de calidad e integral, partiendo de la formación permanente y adecuada de la docente.

En cuanto a los niños y niñas se comprobaron cambios notables en cuanto a la disposición, actitud y motivación frente a las diferentes estrategias propuestas dentro del salón en referencia a la lectura, su instinto natural y espontáneo por leer con los diferentes materiales letrados presentes en el aula de clase, por participar en las actividades, por sobresalir, por colaborar, estas actitudes se vieron reflejadas en la realización de sus trabajos, en las manualidades, en su espontaneidad, en la recepción de los temas en las diferentes dimensiones y en la apropiación de nuevo vocabulario, la manera de expresar las ideas con más confianza y naturalidad.

Referencias

- Adams, M., & Collins, A. (1979). *A schema-theoretic view of reading*. USA: Pub. Corporation.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2013). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Bogotá, D.C.: DVO Universal.
- Alonso, J., & Mateos, M. M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 5-19.
- Amar, J. A. (2004). *Desarrollo infantil y construcción del mundo social*. Barranquilla: Uninorte.
- Barrera, M. X. (2013). ¿De qué manera se diferencia el marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional? *Ruta maestra*, 26-32.
- Bonilla Castro, E., & Rodríguez Sehk, P. (2014). *Más allá del dilema de los métodos, Diferencias entre los métodos cuantitativos y cualitativos*. México: Universidad Nacional de México.
- Borko, R. T. (2000). What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say about Research on Teacher Learning? *Educational Researcher*, 4-15.
- Cabrera, G., Rodríguez, R., & Fernández, J. (1996). La estrategia de triangulación en la investigación acción: materiales didácticos en el aula de Física. *Actas del X Congreso de la Didáctica de la Física* (pp. 362-390). Bogotá: X Congreso de la Didáctica de la Física.
- Cajiao, F. (2006). *Por qué leer y escribir*. Bogotá: secretaria de educación del distrito.
- Campos, H. (2000). Modelos del proceso de investigación acción. Blog el desafío del cambio organizacional. Disponible en:
<http://eldesafiodelcambioorganizacional.pbworks.com/w/page/105288903/Modelos%20del%20Proceso%20de%20Investigaci%C3%B3n-%20Acci%C3%B3n#:~:text=El%20modelo%20de%20Elliott%20toma,Identificaci%C3%B3n%20de%20una%20idea%20general>.
- Cartín Obando, J., Chavarría Román, M., & Mata Chacón, A. (2012). La práctica docente basada en la investigación de aula con aplicación del componente virtual como herramientas de mejora del aprendizaje en el Programa Educación General Básica I y II Ciclos. *INNOVACIONES EDUCATIVAS*, 21-29.
- Cerda, H. (1996). *Educación preescolar. Historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Bogotá: Magisterio.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica Del saber sabio al saber enseñado*. Barcelona: AIQUE Grupo Editor.
- Colegio Porfirio Barba Jacob. (2019, Febrero 21). *Colegio Porfirio Barba Jacob*. Retrieved from Colegio Porfirio Barba Jacob: <https://colegioporfiriobarbajacob.webnode.com.co/>

- Colmenares E., A. M., & Piñero M., M. L. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 96-114.
- Colomer, T. H., & Camps, A. (1991). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste.
- Congreso de la República de Colombia. (2006, noviembre 8). *Código de infancia y adolescencia*. Retrieved from Código de infancia y adolescencia: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm
- Dehesa de Gyves, N. (2015). La investigación en el aula en el proceso de formación docente. *Perfiles educativos*, 50-62.
- Ellery, V. (2005). Un aula de lectura y escritura comprensiva e integradora. *Revista latinoamericana de lectura*, 38-51.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Flórez Moreno, R., Arias Velandia, N., & Guzmán, R. J. (2006). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. *Educación y Educadores*, 117-133.
- Flórez Romero, R., Restrepo, M., & Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo emergente: investigación, teoría y práctica, el caso de la lectura*. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional.
- Fox, M. (2008). *Why Reading aloud to our Children will Change their Lives forever*. Nueva York: Harcourt.
- Franja morada. (2019, febrero 28). *Franja morada*. Retrieved from Franja morada: www.franjamorada-psico.com.ar
- Garcés Montoya, Á. P. (2008). *Juventud, investigación y saberes. Estado del arte de las investigaciones sobre la realidad juvenil en Medellín 2004-2006*. Medellín: Universidad de Medellín.
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 1-13.
- Garduño, R. (2019, Enero 31). *Momentos de la lectura*. Retrieved from Momentos de la lectura: <https://www.imageneseducativas.com/momentos-estrategias-y-modalidades-de-lectura-ne-la-rutra-de-mejora/>
- Guzmán, R. J., & Guevara, M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 861-872.

- Guzmán, R.J (2014) Recursos utilizados por niños de tercer grado en la escritura de cuentos. *Lectura y escritura en la escuela: como se enseña y se aprende en el aula.* p.106-134. Chía. Universidad de la Sabana
- Harvard Univesity. (2013, Diciembre 22). *Harvard Univesity*. Retrieved from Harvard Univesity: <http://learnweb.harvard.edu>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGRW-HILL.
- Huberman. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Intelabs. (2019, Febrero 6). *Tópicos generativos*. Retrieved from Tópicos generativos: http://gc.intelabs.com/recursos/files/r161r/w22400w/Induccion/tpicos_generativos.html
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. (2009). *La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela. Experiencias innovadoras en Bogotá*. Bogotá, D.C.: Imprenta distrital.
- León, P., & Barrera, M. (n.d.). *¿Cómo hacer visible el pensamiento?* Escuela de Graduados en educación de la Universidad de Harvard.
- Lerner, D. (1995, Septiembre). *2do. Congreso Nacional de Lectura “Lectura - Escuela – Biblioteca*. Retrieved from 2do. Congreso Nacional de Lectura “Lectura - Escuela – Biblioteca: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n1/17_01_Lerner.pdf/view
- Lerner, D. C. (1996). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate.* . Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Margalef García, L. (2005). El reto de la formación del profesorado universitario: ¿hacia dónde vamos? ¿Convergencia o desconvergencia? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 53-57.
- Ministerio de Educación de Chile. (2013). *A viva voz. Lectura en voz alta*. Santiago de Chile: Trama.
- Ministerio de Educación Nacional . (2013). *Sentido de la educación inicial. Documento No 20. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral* . Bogotá, D.C. : Ministerio de Educación Nacional .
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media*. Bogotá, D.C.: Ministerio de educación nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Niveles de comprensión lectora*. Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional.

- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial. Documento No 25. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá, D.C. : Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Repote de la Excelencia 2018*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Montero, M. (1987). Las necesidades formativas de los profesores como enfoque de la formación en servicio: análisis de una investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 7-31.
- Organización de Estados Iberoamericanos . (2018). *Planeación pedagógica* . Bogotá, D.C. : Ministerio de Educación Nacional .
- Paniagua, G., & Palacios, N. (2010). *Educación infantil: respuesta educativa a la diversidad* . Madrid: Alizanza.
- Parra, C. (2004). Investigación - Acción y desarrollo profesional. *Educación y educadores*, 57-77.
- Pérez Abril, M., & Roa Casas, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje del primer ciclo*. Bogotá D. C: Kimpres Ltda.
- Perkins. (2002). *¿Cómo hacer visible el pensamiento?* Cambridge: Escuela de graduados en educación de la Universidad de Harvard.
- Perkins, D. (2017). *Rutinas de pensamiento. Aprender a pensar y pensar para aprender*. Chicago: Universidad de Harvard.
- Perkins, D., Tishman, S., & Jay, E. (1998). *Un aula para pensar: Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento*. Buenos Aires: Aique.
- Porlán, R. (1999). *El currículum en acción*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Psicologia-online. (2019, febrero 28). *Psicologia-online*. Retrieved from Psicologia-online: www.psicologia-online.com/el-pensamiento-segun-dewey-2616.html
- Reyes Contreras, G. (2018). La importancia de fomentar la lectura en el nivel preescolar. *Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
- Richardson, J. (2000). Read it aloud! Using Literature in the Secondary Content Classroom. *International Reading Association*, 1-13.
- Ritchhart, R. C. (2014). *Making Thinking Visible*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Rumelhart , D., & Ortony, A. (1977). The representation of knowledge in memory. *Schooling and the acquisition of knowledge*, 99-135.
- Sacristán, J., & Pérez, A. (1998). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

- Salmon, A. (2009). Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües. *En el aula Experiencia*, 62-69.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 1-13.
- Teberosky, A. (2003). Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. *CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, 42-45.
- Tishman, S., & Palmer, P. (2015, julio). *Pensamiento Visible*. Retrieved from Pensamiento Visible.
- Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Cumbres 2,1*, 73-99.
- Zabala Vidiella, A. (2002). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- Zambrano, R. (2019, Diciembre 30). *La planeación en la acción educativa*. Retrieved from La planeación en la acción educativa:
<http://www.webdelprofesor.ula.ve/humanidades/ramonzam/guias/planificacion>
- Zeichner, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 3-9.
- Zuluaga Garcés, O., Noguera R., C., & Quiceno, H. (2005). *Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo*. Bogotá, D.C.: Magisterio.

Apéndices

Apéndice A. *Ficha de observación de caracterización por dimensiones de los estudiantes del curso transición 3*



UNIVERSIDAD DE LA SABANA

MAESTRIA EN PEDAGOGIA

FORMATO DE CARACTERIZACION POR DIMENSIONES PARA NIÑOS

LUZ ASTRID ROMERO LOZANO

NOMBRE DEL NIÑO: _____

EDAD: _____ FECHA DE APLICACIÓN: _____

Marcar con una X la casilla correspondiente

1	2	3	4	5
SIEMPRE	MUY FRECUENTEMENTE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES OCASIONALMENTE	NUNCA

APROPIACIÓN		1	2	3	4	5
DIMENSIÓN E ITEMS						
COMUNICATIVA						
Muestra interés por lectura de diferentes géneros literarios (cuentos, retahílas, adivinanzas, imágenes, entre otras) en distintos portadores de texto.						
Muestra interés por aprender nuevas canciones.						
Enriquece su vocabulario a través de la lectura constante de diferentes textos.						
Expresa mensajes a través de diferentes medios no verbales como el dibujo, el juego, la expresión plástica, musical, etc.						
Participa de conversaciones e intercambia ideas con sus compañeros y docente.						

Realiza trazos en diferentes direcciones que le ayudan a desarrollar formas convencionales de escritura como el garabateo					
Establece contacto con diferentes portadores de texto que contiene imágenes a los que pueda darles significado. (caricaturas, afiches, anuncios publicitarios, etc.)					
COGNITIVA					
Desarrolla capacidad de atención, observación, y concentración en las diferentes actividades realizadas en un tiempo determinado.					
Identifica y aplica de manera creativa las nociones espaciales (dentro, fuera, delante, detrás), de cantidad (muchos, pocos) y de tiempo (antes, ahora, después) en su entorno y en su vida cotidiana.					
Relaciona conteo, cantidad y simbología de los diferentes números vistos.					
Reconoce y sigue secuencias en su contexto con objetos que tienen diferente color (amarillo, azul y rojo) forma (cuadrado, círculo, triángulo) y tamaño (grande, mediano, pequeño).					
Identifica con propiedad las partes básicas de cuerpo en especial los órganos de los sentidos su importancia y cuidado.					
PERSONAL SOCIAL					
Establece vínculos afectivos con su docente y sus pares a través de actividades individuales y grupales.					
Se adapta a situaciones, personas y cambios fácilmente.					
Cumple con los acuerdos y normas acordadas dentro del salón de clase y fuera de él.					
Reconoce que sus acciones y actitudes provocan sentimientos y reacciones en las personas.					
Disfrutan de juegos simbólicos que hace que se acerque a los niños o niñas para compartir juegos.					
Explora el espacio, muestra curiosidad por los objetos, experimenta y busca posibilidades de solución a situaciones cotidianas.					
CORPORAL					
Se relaciona con el espacio a partir del manejo coordinado y el dominio del cuerpo de forma intencionada.					
Imita expresiones corporales que manifiestan emociones y sentimientos.					
Participa en forma ágil y armónica en todas las actividades y en la ejecución de las formas básicas de movimiento (correr, saltar, trepar)					
Desarrolla sentimientos de autocuidado a medida que conoce su cuerpo.					
Plantea interrogantes sobre su imagen corporal en relación con los demás. (gordo- delgado; alto-bajo) como respiramos, etc.					

ARTISTICA					
Crea obras propias que fortalecen sus habilidades motoras desde la utilización de diversos materiales.					
Manifiesta diversos sentimientos en la experiencia con los diferentes lenguajes del arte, expresando emociones.					
Participa con agrado en las diferentes actividades propuestas tanto manual, de movimiento como de expresión.					
Explora diferentes colores, formas, texturas y volúmenes que le generan sensaciones y emociones					
Representa y moldea diferentes figuras y objetos a través actividades manuales utilizando plastilina y arcilla.					

Apéndice B. *Formato de caracterización de la práctica docente de la docente investigadora entorno a la lectura*



UNIVERSIDAD DE LA SABANA

MAESTRIA EN PEDAGOGIA

FORMATO DE CARACTERIZACION DE DOCENTE

LUZ ASTRID ROMERO LOZANO

Marcar con una X la casilla correspondiente

Marcar con una X la casilla correspondiente

1 SIEMPRE	2 MUY FRECUENTEMENTE	3 CASI SIEMPRE	4 ALGUNAS VECES OCASIONALMENTE	5 NUNCA
----------------------------	---	---------------------------------	---	--------------------------

ITEMS	FRECUENCIA				
	1	2	3	4	5
COMUNICACION					
1.- Lee usted diariamente diferentes textos a los niños.					
2.- Permite en su aula de clase la interacción con diferentes portadores de texto.					
3.- Utiliza diferentes estrategias de lectura para desarrollar el pensamiento en los niños.					
4.- Permite la participación activa de sus estudiantes durante la lectura.					
5.- Motiva a los niños a expresar emociones, sentimientos de su familia, compañeros y docente.					

6.- La docente brinda la oportunidad de que el niño comparta lectura en voz alta a sus compañeros y con ella.					
7.- La docente realiza planeaciones constantes y con propósitos claros para el desarrollo de su plan de estudio.					

Apéndice C. *Formato de registro de diario de campo***DIARIO DE CAMPO N°****INSTITUCIÓN:** _____**NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:** _____**PROFESORA:** _____ **FECHA:** _____**GRADO:** _____**OBJETIVO:****REGISTRO**

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

❖ Puedo encontrar las evidencias en: _____

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA E INTERPRETACIÓN TEÓRICA

Apéndice D. Encuesta de caracterización de gusto por la lectura a los estudiantes del curso transición 3



Universidad de
La Sabana

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

MAESTRIA EN PEDAGOGIA

FORMATO DE CARACTERIZACION LECTURA EN LOS NIÑOS

LUZ ASTRID ROMERO LOZANO

NOMBRE DEL NIÑO: _____ TRANSICION 03 JORNADA TARDE

EDAD: _____ FECHA DE APLICACIÓN: _____

Marcar con una X la casilla correspondiente.

OPCION DE RESPUESTA PREGUNTAS	 SI	 EN OCASIONES	 NO
1.- Te gusta leer.			
2.- La docente les lee.			
3.- En Casa les leen.			
4.- Tienes cuentos, libros, revistas, etc. en el colegio.			
5.- Tienes cuentos, libros, revistas, etc. en la casa.			