

**Transformación de la práctica de enseñanza docente de lectura y escritura en el grado  
transición para fortalecer habilidades comunicativas que permitan visibilizar el  
pensamiento de los estudiantes**

**EDID ELIBEY ESPITIA GONZÁLEZ**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

**CHÍA, COLOMBIA**

**2021**

**Transformación de la práctica de enseñanza docente de lecto-escritura en el grado  
transición para fortalecer habilidades comunicativas que permitan visibilizar el  
pensamiento de los estudiantes**

**EDID ELIBEY ESPITIA GONZÁLEZ**

**Tesis para optar por el título de Magister en Pedagogía**

**Asesora:**

**GABRIELA ATEHORTÚA**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

**CHÍA, COLOMBIA.**

**2021**

### Resumen

La presente investigación se centra en la práctica de enseñanza de una docente de lenguaje en grado transición, donde se busca impactar, mejorar y transformar su quehacer mediante la Investigación- Acción y la metodología *Lesson Study*. Es así como, se plantearon cuatro ciclos donde se recolectan los datos para su análisis y posteriores reflexiones; además, las tres acciones constitutivas de la enseñanza: planeación, implementación y evaluación, como categorías de análisis. Dentro de los resultados se encuentra que, en la planeación existen transformaciones desde los desempeños para el desarrollo de habilidades del lenguaje. En cuanto a la implementación, la práctica se consolida con tres dimensiones comunicativas que favorecen el protagonismo del estudiante. La evaluación evidencia un avance de los estudiantes sobre estas habilidades, gracias a una valoración continua y el uso de diversos medios, técnicas e instrumentos que se configuran como estrategias de evaluación. Estas estrategias pueden ser utilizadas para recolectar información, analizar los datos, tomar decisiones y realimentar un proceso como resultado previsto de aprendizaje. A partir de ahí, potenciar o fortalecer el proceso de un estudiante y mejorar la práctica de aula. Para concluir, los hallazgos encontrados develan las transformaciones que surgieron de cada acción constitutiva en la enseñanza; también, el impacto de las adaptaciones a la no presencialidad durante el tiempo de la emergencia sanitaria.

**Palabras clave:** evaluación, habilidades del lenguaje, investigación pedagógica, primera infancia, práctica de enseñanza.

### Abstract

This research focuses on the teaching practice of a language teacher in a transition grade, where it seeks to impact, improve and transform her/his work through Action Research and the Lesson Study methodology. Thus, four cycles were proposed where data are collected for analysis and subsequent reflections; in addition, the three constitutive actions of teaching: planning, implementation and evaluation, as categories of analysis. Among the results, it is found that, in planning, there are transformations from performance to the development of language skills. Regarding the implementation, the practice is consolidated with three communicative dimensions that favor the protagonist of the student. The evaluation shows the progress of the students on these skills, thanks to a continuous assessment and the use of various means, techniques and instruments that are configured as evaluation strategies. These can be used to collect information, analyze data, make decisions and feedback a process as an intended learning outcome. From there, enhance or strengthen a student's process and improve classroom practice. To conclude, the findings found in practice reveal the transformations that arose from each constitutive action; also, the impact of the adaptations to the absence of presence during the time of the health emergency.

**Keywords:** assessment, language skills, pedagogical research, early childhood, teaching practice.

## Contenido

1. Antecedentes de la práctica de enseñanza .....	10
2. Contexto de la práctica de enseñanza .....	13
2.1 Macro contexto.....	13
2.2 Exo contexto.....	14
2.2.1 Proyecto Educativo Institucional, Misión, Visión y modelo pedagógico .....	14
2.2.2 Perspectiva educativa Melanie Klein School .....	18
2.2.3 Evaluación .....	20
2.3 Micro contexto .....	21
3. Prácticas de enseñanza al inicio de la investigación .....	27
3.1 Acciones de planeación .....	28
3.2 Acciones de implementación.....	29
3.3 Acciones de evaluación del aprendizaje.....	31
4. Formulación del problema de investigación.....	34
4.1 Pregunta de investigación.....	39
4.2 Objetivo General .....	39
4.3 Objetivos específicos.....	39
5. Descripción de la investigación.....	39
5.1 Categorías de análisis .....	42
5.1.1 Categoría 1: la planeación. ....	44
5.1.2 Categoría 2: la implementación.....	48
5.1.3 Categoría 3: la evaluación. ....	50
6. Ciclos de reflexión.....	51
6.1 Primer ciclo de reflexión .....	52
6.1.1 Fase de definición del foco.....	53
6.1.2 Fase de implementación. ....	54
6.1.3 Fase de evaluación. ....	58
6.1.4 Fase de reflexión. ....	59
6.2 Segundo ciclo de reflexión.....	60
6.2.1 Fase de definición del foco.....	60

6.2.2 Fase de planeación .....	61
6.2.3 Fase de implementación .....	61
6.2.4 Fase de evaluación. ....	65
6.2.5 Fase de reflexión .....	66
6.3 Tercer ciclo de reflexión.....	67
6.3.1 Definición del foco.....	67
6.3.2 Fase de planeación. ....	69
6.3.3 Fase de implementación. ....	70
6.3.4 Fase de evaluación. ....	72
6.3.5 Fase de reflexión. ....	73
6.4 Cuarto ciclo de reflexión .....	73
6.4.1 Fase de planeación .....	74
6.4.2 Fase de implementación .....	74
6.4.3 Fase de evaluación. ....	78
6.4.4 Fase de reflexión. ....	79
7. Análisis de datos: hallazgo e interpretación .....	80
7.1 Categoría 1: la planeación .....	81
7.1.1 Tiempos de planeación.....	82
7.1.2 Metodología de la investigación. ....	83
7.2 Categoría 2: la implementación.....	84
7.2.1 Dimensión comunicativa.....	84
7.3 Categoría 3: la evaluación- Autoevaluación- heteroevaluación. coevaluación.....	86
7.3.1 Momentos de evaluación.....	87
7.3.2 Instrumentos de evaluación.....	88
7.3.3 Formas de evaluación.....	89
8. Conclusiones y recomendaciones.....	90
Referencias.....	96
Anexos.....	101
Anexo A. Planeación literatura año 2018.....	101
Anexo B. Escala de valoración institucional.....	105
Anexo C. Registro de calificación.....	106

Anexo D. Cuadro de evaluación año 2020.....	108
Anexo E. Cuadro de evaluación año 2021. ....	109
Anexo F. Actividad de presentación oral con rúbrica de valoración. ....	111
Anexo G. Formato de planeación virtual transición.....	99
Anexo H. Resultados evaluación docente. ....	102
Anexo I. Unidad de comprensión.....	103
Anexo J. Unidad de comprensión.....	106
Anexo K. Unidad de comprensión. ....	109

**Lista de figuras**

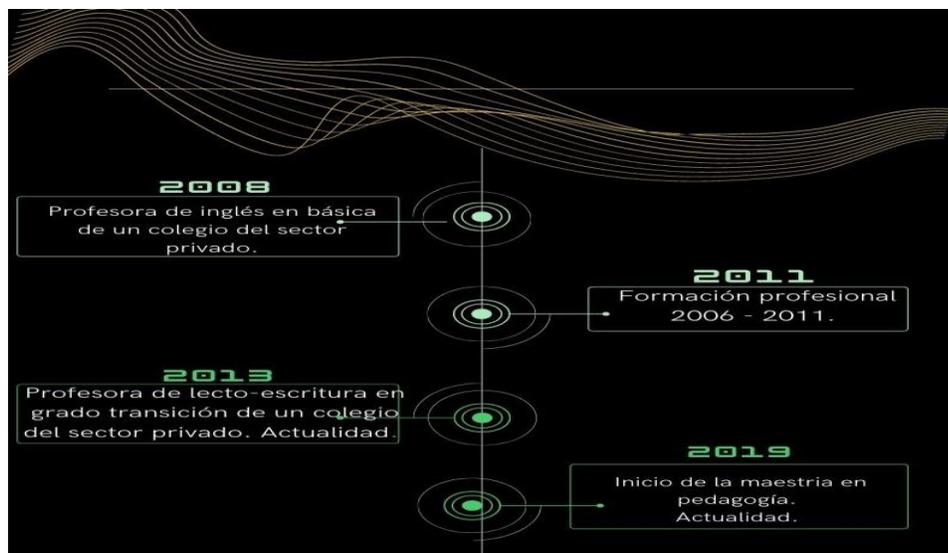
<b>Figura 1.</b> Línea de tiempo hitos de práctica de enseñanza como objeto de estudio. ....	10
<b>Figura 2.</b> Garden: aula de preescolar. ....	17
<b>Figura 3.</b> Ejercicios de grafomotricidad. ....	31
<b>Figura 4.</b> Ejercicios fonéticos. ....	31
<b>Figura 5.</b> Actividad de lectura en relación con la imagen. ....	33
<b>Figura 6.</b> Evaluación de lectura y escritura de palabras con la letra “l”. ....	34
<b>Figura 7.</b> Formas de retroalimentación a través de la pirámide. ....	41
<b>Figura 8.</b> Fases de los ciclos de reflexión. ....	52
<b>Figura 9.</b> Actividad de escritura, Septiembre, 2020. ....	56
<b>Figura 10.</b> Coevaluación del escrito sobre la granja. ....	58
<b>Figura 11.</b> Proyecto final de síntesis: creación del mini-libro. ....	65
<b>Figura 12.</b> Trabajo colaborativo. ....	70
<b>Figura 13.</b> Proyecto Final de Síntesis: creación del mini-álbum. ....	71
<b>Figura 14.</b> “Nombrar” dibujo de su juguete favorito. ....	75
<b>Figura 15.</b> “Nombrar” dibujo de su juguete favorito. ....	75
<b>Figura 16.</b> Ejercicio de tres semanas de escritura. ....	77
<b>Figura 16.</b> Escritura de una estudiante realizada en casa con ayuda de mamá. ....	86
<b>Figura 17.</b> Autoevaluación de un ejercicio individual. Fuente: producción de estudiante. ....	88

**Lista de tablas**

<b>Tabla 1.</b> Organización del área académica Melanie Klein School. ....	15
<b>Tabla 2.</b> Hipótesis y propiedades del sistema de escritura.....	22
<b>Tabla 3.</b> Los siete dominios del aprendizaje. ....	24
<b>Tabla 4.</b> Auto rutina de pensamiento “antes pensaba, ahora pienso”. ....	36
<b>Tabla 5.</b> Matriz de evaluación de las planeaciones de la práctica inicial.....	38
<b>Tabla 6.</b> Categorías y Subcategorías de análisis. ....	43
<b>Tabla 7.</b> Fases de la planeación.....	45
<b>Tabla 8.</b> Ciclos de reflexión. ....	53
<b>Tabla 9.</b> Implementación unidad "La granja": modos de habla. ....	57
<b>Tabla 10.</b> Lista de chequeo dimensión instructiva. ....	62
<b>Tabla 11.</b> Lista de chequeo dimensión afectiva. ....	63
<b>Tabla 12.</b> Lista de chequeo dimensión motivacional. ....	64
<b>Tabla 13.</b> Auto rutina de pensamiento “Antes pensaba y ahora pienso”. ....	80

## 1. Antecedentes de la práctica de enseñanza

La presente investigación se fundamenta en la práctica de enseñanza de una docente del área de lenguaje, en una institución ubicada en el municipio de Mosquera- Cundinamarca. Desde su quehacer pedagógico, analiza y reflexiona sobre las acciones constitutivas a considerar para lograr la calidad educativa y, de esta manera, su profesionalización. Por esta razón, el estudio se enmarca en cuatro hitos que definen su experiencia, a saber: 1. Prácticas en básica primaria antes de obtener el título profesional (2008); 2. Formación como Licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés (2011); 3. Práctica de enseñanza en lectura y escritura el grado transición en un colegio privado (2013 hasta la fecha); y, 4. Estudios a nivel de Maestría en Pedagogía (Figura 1).



**Figura 1.** Línea de tiempo hitos de práctica de enseñanza como objeto de estudio.  
Fuente: elaboración propia.

En este sentido, cada uno de esos cuatro momentos son importantes porque han influenciado en la experiencia profesional de la docente y, sin duda, han consolidado una manera particular de enseñar. De acuerdo con Feldman (2010), la indagación sobre el quehacer pedagógico en la escuela permitirá discernir los cambios ocurridos en su trayectoria y, al mismo tiempo, se

convierte en un elemento esencial del análisis y reflexión de este estudio, centrado en sus práctica de enseñanza en contexto.

Con el primer hito, la práctica de enseñanza en básica primaria antes de obtener el título profesional en pregrado, se inicia el trabajo en el aula. Al comenzar la formación como docente, el conocimiento adquiere un valor práctico, en cuanto es primordial para abordar un proceso de aprendizaje con los estudiantes. En este orden, siguiendo a Romero y Coronado (2017), la acción pedagógica debe orientarse por un sentido emancipador; es decir, desde el amor, la preparación y la empatía, como base para el buen trato y el relacionamiento con el otro. Además, actualizarse constantemente en su disciplina para lograr una transposición didáctica de los saberes que enseña, con estrategias incluyentes y que favorezcan el desarrollo individual y social (Chevallard, 1998).

El segundo hito, la formación profesional del pregrado con el título de Licenciada en Lengua castellana, inglés y francés, es un paso significativo para enriquecer la enseñanza desde un conocimiento más estructurado y fundamentado. En términos generales, ser docente exige una gran responsabilidad social y personal. Enseñar a otros implica tener un conocimiento actualizado de la disciplina que se enseña y en los diversos acontecimientos que ocurren a nivel local, nacional e internacional. (Romero y Coronado, 2017). Igualmente, poder tomar decisiones didácticas que integren los saberes disciplinares con los conocimientos locales que, sin suda, influyen en su práctica de aula (Díaz, 2002).

Por otro lado, el tercer hito hace referencia a la práctica de enseñanza como profesora de lectura y escritura en grado transición de un colegio privado, desde el año 2013 hasta el 2021 en el mismo nivel académico. Este momento es relevante porque constituye la mayor parte de su práctica, donde, el vínculo de la responsabilidad y el compromiso involucrados en la enseñanza, generan gran impacto. Es así como, en opinión de Feldman (2010), con la experiencia de los años

anteriores, la observación de otras dinámicas de enseñanza y la capacidad para resolver situaciones típicas de clase, paulatinamente, se consolida una mirada crítica sobre el trabajo de la docente en el aula.

El último hito constituye el inicio de la Maestría en Pedagogía, cuyo objetivo es analizar la práctica de enseñanza materializada en las acciones de la docente investigadora en el aula. A partir de cuestionamientos sobre su quehacer, se reconoce la necesidad de profundizar en esta disciplina para resolver sus inquietudes; considerando que, en palabras de Vergara (2018), el ejercicio pedagógico se caracteriza por ser dinámico (gracias a sus constantes cambios), contextualizado (es *in situ*) y complejo (el entendimiento se sitúa en un tiempo y un espacio). Por ende, la mirada sobre la maestría se centra en la profesionalización de su labor (Stenhouse, 1991), para convertirse en una oportunidad académica que mejora, constantemente, el rol de docente de lectura y escritura (Ferreiro y Teberosky, 1991).

## 2. Contexto de la práctica de enseñanza

La Institución focalizada para la investigación está ubicada en el municipio de Mosquera del departamento de Cundinamarca, como el escenario donde la docente investigadora realiza su práctica de enseñanza. Las dinámicas cotidianas de este ámbito escolar permean las acciones que realiza dentro del aula, en el marco de un proceso pedagógico que, por su naturaleza, es singular, dinámico y complejo. El presente capítulo sustenta algunos rasgos característicos del macro, exo, meso y micro contexto de la institución, como elementos que promueven y delimitan las decisiones pedagógicas y didácticas que orientan su trabajo en el aula. Todo esto con el propósito de enseñar y aprender los conocimientos propios del área de lenguaje para el grado preescolar.

El macro contexto se relaciona con aquellas condiciones locales, como los recursos, su accesibilidad y el horizonte legal definido en las políticas públicas (Ley de Cero a siempre, mallas curriculares, DBA, (Código de la Infancia y la adolescencia) que el docente debe tener en cuenta para realizar su planeación, según la edad y los conceptos a enseñar. El exo contexto hace referencia a los lineamientos curriculares de la institución, los cuales orientan las prácticas de enseñanza adscritas al marco institucional. Finalmente, en el meso contexto hace participe a los padres del proceso formativo de los estudiantes; y, el micro contexto se teje en torno a las prácticas de la docente investigadora en el aula, siendo este un espacio para el aprendizaje y para evaluar sus acciones.

### 2.1 Macro contexto

Este macro contexto se describe desde su incidencia en la práctica de enseñanza en el colegio y, específicamente, con la accesibilidad a los recursos que ofrece el municipio, en este caso es la biblioteca Pública San Juan Bosco, y su contribución a la asignatura de lectura y escritura. Las visitas a este espacio académico surgen como una posibilidad de fortalecer la propuesta

curricular del área, bajo la consolidación de nuevas estrategias pedagógicas. Asimismo, es un escenario que puede articularse con la institución porque cuenta con un aula llamada “*Imagination*”, donde se ofrecen recursos literarios que propician diferentes ambientes de lectura para los estudiantes.

No obstante, esta aula debe ser utilizada bajo la supervisión de la docente, dado que solo se habilita en horarios de clase y, por sus dinámicas, requiere de una reserva con anterioridad. Esta condición implica establecer una relación directa con el ejercicio de planeación de un ambiente y clima escolar agradable de la investigadora, en el marco de los contenidos, los saberes y las competencias a desarrollar en la enseñanza de la lengua para el nivel de preescolar. De igual manera, el acceso a la biblioteca puede ser una propuesta en la planeación para generar un ambiente de aprendizaje gusto por este.

## **2.2 Exo contexto**

### ***2.2.1 Proyecto Educativo Institucional, Misión, Visión y modelo pedagógico***

Con el propósito de comprender el contexto institucional en donde se desarrolla la práctica de la docente investigadora, se describen algunas generalidades relacionadas con la organización administrativa, carga académica, recursos de enseñanza y aulas. Cada uno de estos factores inciden de manera directa en las decisiones que toma la profesora, al momento de diseñar, implementar y evaluar los aprendizajes de sus estudiantes. También, aportan elementos que posibilitan la triangulación con los datos que emergen de los ciclos de análisis y, por ende, en la reflexión sobre su práctica de enseñanza.

El Melanie Klein School es una institución que se organiza en dos ramas principales: el área administrativa y el área académica. En la Tabla 1 se presenta la organización escolar del área académica con cada uno de sus componentes.

**Tabla 1.** Organización del área académica Melanie Klein School.

Ciclo	Curso	Coordinación académica	Líder de ciclo	Líderes de área	Coordinación de bienestar y clima escolar	Departamento de psicorientación	Coordinación de bilingüismo	Rectoría	Dirección general
<b>Kids</b>	ABC PK K	Coordinación académica Kids	Líder de ciclo Kids	Maths Language English Science Social studies PEGE Community Service	Coordinación de bienestar y clima escolar Kids - Juniors	Psicología Kids - Juniors			
<b>Juniors</b>	T 1st 2nd	Coordinación académica Juniors	Líder de ciclo Juniors						
<b>Teens</b>	3rd 4th 5th	Coordinación académica Teens	Líder de ciclo Teens		Coordinación de bienestar y clima escolar Teens - Seniors	Psicología Teens - Seniors			
<b>Seniors</b>	6th 7th 8th	Coordinación académica Seniors	Líder de ciclo Seniors						
<b>Masters</b>	9th 10th 11th	Coordinación académica Masters	Líder de ciclo Masters		Coordinación de bienestar y clima escolar Masters	Psicología Masters			

Fuente: Perspectiva educativa Melanie Klein School (2018).

De acuerdo con esta información, la práctica de enseñanza estudiada se desarrolla en la sede Juniors, con 350 niños y niñas matriculados. El colegio es mixto y la mayor parte de su población vive en Bogotá, Mosquera, Madrid y Funza. Actualmente, cada preescolar tiene 18 estudiantes, con edades comprendidas entre los 5 y los 7 años. En el momento no se encuentran casos de inclusión, aunque dos estudiantes tienen seguimiento con el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), por un diagnóstico en dificultades del aprendizaje. Este programa está diseñado por la psicóloga y la educadora especial desde estrategias para ser implementadas en el aula y, de esta manera, contribuir a fortalecer las diferentes dificultades que presentan.

Por lo tanto, el PIAR influye en las acciones constitutivas de la práctica de la docente investigadora. Si bien la institución plantea la metodología fonético- fonológica para la enseñanza de la lectura y la escritura, la docente debe crear actividades para favorecer el aprendizaje silábico

de un estudiante, que está incluido en el programa. Para que él logre desarrollar actividades de forma autónoma, estas se deben imprimir en letra de gran tamaño. Asimismo, para una niña, quien comprende mejor el trazo de la letra script y no la cursiva, siendo este el patrón que se implementa en el colegio. En cuanto a la valoración continúa, se hace seguimiento semanal del proceso informando a la psicóloga y las familias, con planes de apoyo para desarrollarlos en casa.

Por otro lado, la carga académica docente comprende 25 horas de clase y 10 de trabajo autónomo, divididas de la siguiente manera: 18 horas de lenguaje y 3 de comprensión lectora. El tiempo restante se distribuye en dos horas para planeación con otra docente de lenguaje de transición, donde se realizan ajustes curriculares, se determinan criterios de evaluación y estrategias para la enseñanza de la lectura y escritura. Una hora para reuniones con coordinadores y líderes de área, atención a padres y revisión de mensajes en la plataforma Cibercolegios. Finalmente, cuatro horas para cumplir con asignaciones académicas como la construcción de guías, calificaciones y el reporte de notas en el sistema.

En términos de infraestructura, la sede de Mosquera se divide en tres secciones, separadas físicamente y distribuidas así: Kids (ABC, prekínder y kínder), Juniors (transición, primero y segundo) y Principal (tercero a undécimo). La primera sección, donde la docente investigadora realiza su práctica de enseñanza, cuenta con aulas especializadas para el desarrollo de las clases, equiparadas con un *Iq- Board* (tablero interactivo) y acceso a internet para navegar por la web. El aula de preescolar, llamada “Jungle”, cuenta con por once mesas, sillas individuales y herramientas digitales para la inclusión tecnológica (Figura 2).



**Figura 2.** Jungle: aula de preescolar.  
Fuente: elaboración propia.

La institución ha apostado por construir aulas con tableros interactivos para que, tanto maestros como estudiantes, tengan la posibilidad de involucrarse con recursos tecnológicos y espacios virtuales que favorezcan el aprendizaje de las diferentes áreas, especialmente, en inglés. Lo salones se pensaron bajo distintas temáticas y, de ahí, su clasificación en componentes disciplinares específicos. En el caso de matemática se dispone del espacio de “*Math Sphere*”, donde se encuentra una diversidad recursos tecnológicos y materiales que se requieren para el trabajo en esta asignatura.

En términos curriculares, el colegio Melanie Klein establece un Proyecto Educativo Institucional (PEI) enmarcado en el objetivo de “Formando para una vida alegre y productiva”. Es importante mencionar que, en este momento, el documento donde se materializa su PEI no es de acceso público para los miembros de la comunidad educativa. Solo se cuenta con un informe, disponible para todos los docentes de la institución, bajo el título *Perspectiva Educativa MKS* (Ibáñez, 2019), estructurado por el asesor pedagógico de la institución. Allí aparece consignada

misión, visión, filosofía, valores, perfil docente, perfil del estudiante, enfoques pedagógicos, metodología, proceso de aprendizaje, evaluación e interacción social.

A partir de ahí, se configura la perspectiva educativa del Melanie Klein centrada, específicamente, en un sistema institucional donde se pretende lograr el aprendizaje de todos los estudiantes, para ser competentes en el mundo actual y en la sociedad en que se desempeñan. También, formar ciudadanos bilingües, con una alta escala de valores y un excelente nivel académico, basado en la exigencia y en los enfoques pedagógicos que orientan la consolidación de sus prácticas de enseñanza (Ibáñez, 2019).

### ***2.2.2 Perspectiva educativa Melanie Klein School***

El modelo pedagógico de la institución se comprende como una perspectiva educativa desarrollada por Gadotti (2003). Esta decisión se debe a que, tradicionalmente, los colegios han adoptado un modelo traído de otros contextos que, según su proyección, funciona como la ruta que orienta las prácticas de aula de los docentes. Por esta razón, es ideal que el entorno escolar pueda construir, con paciencia y fundamento, su propia perspectiva educativa, teniendo en cuenta su capacidad por responder a las necesidades del contexto.

Su horizonte académico se estructura bajo los postulados de la Pedagogía de la humanización (Maturana, 2008), la Pedagogía del cuidado (Boff, 2012), la metacognición (Flavell, 1987) y la Enseñanza para la Comprensión (en adelante EpC) (Stone, 1999). La institución pretende orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la EpC, convirtiéndose en un enfoque para la acción constitutiva de la planeación. A continuación, se presentará como se desarrolla este enfoque en la propuesta pedagógica del colegio, desde la línea metodológica en los grados de primera infancia y el proceso de evaluación.

En primer lugar, la EpC tiene como finalidad lograr comprensiones reales de los estudiantes, donde no solo adquieran los conocimientos, sino aprendan a utilizarlos en diferentes contextos (Barrios y Cháves, 2016). Por ser este enfoque el de mayor predominancia en la institución, las directivas han facilitado espacios de capacitación, modificación anual de las mallas curriculares y los formatos de planeación bajo sus lineamientos. En cada uno de estos documentos se relacionan las metas, los desempeños de comprensión y la valoración continúa; aunque, los tópicos generativos todavía no se tienen en cuenta en la planificación de clases.

De acuerdo con su perspectiva educativa, el colegio propone una metodología propia para la enseñanza, el cual busca formar ciudadanos emancipados, autónomos, espirituales y comprometidos con su propia formación. En opinión de Otálora (2016) y Romero, (2019) este enfoque se define desde los siguientes momentos: 1. asegurar un ambiente y clima escolar agradable y positivo, 2. interesar a los estudiantes, 3. buscar la comprensión, 4. aplicar los conocimientos comprendidos, 5. profundizar en conocimientos específicos, 6. promover la innovación, y 7. brindar distintos modos de sustentación del aprendizaje de los estudiantes.

Particularmente, en el grado transición se trabaja mediante proyectos de aula organizados, al inicio del año escolar, bajo una temática que resulta de un consenso grupal al que llegan los profesores de la sede de Juniors. Como una estrategia didáctica, este tipo de proyectos implica que en la planeación se aborden actividades encaminadas al tema seleccionado, involucrándolo en los componentes del currículo y en el trabajo cotidiano de las áreas (Gutiérrez y Zapata, 2011). Sin embargo, en la institución no se ha tenido una capacitación en este tipo de iniciativas porque se ha priorizado la EpC en la práctica de enseñanza.

### *2.2.3 Evaluación*

En el Melanie Klein la evaluación es un proceso cualitativo y formativo constituido por los siguientes momentos: 1. Diagnóstico, 2. Fundamentación, 3. Planeación, 4. Implementación de pruebas escritas, orales, guías, talleres y compromisos; 5. Metaevaluación. En esta línea, se retroalimenta a los estudiantes, de manera verbal o escrita, bajo unos criterios diseñados con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) (Ministerio de Educación Nacional [MEN] ,2016) y las Mallas Curriculares de Lenguaje. También, en la planeación se describen las estrategias y las decisiones didácticas que toma el docente, para realizar la valoración continúa de los estudiantes, en el marco de la metodología EpC que orienta su quehacer.

Igualmente, el profesor es evaluado por padres de familia una vez al año y a través de una encuesta que se envía por la plataforma de Cibercolegios. Por su parte, los estudiantes tienen la posibilidad de evaluar a los docentes de las distintas asignaturas cada trimestre, desde una rúbrica que se diseña con criterios disciplinares y pedagógicos específicos. Finalmente, las clases son acompañadas durante el periodo por los coordinadores académicos, quienes se encargan de observar y realimentar el desempeño del docente el aula; además, la implementación correcta en de la metodología institucional en su práctica cotidiana.

Dentro de este componente, es importante considerar que en grado transición, según el Decreto 1290 (MEN, 2009) que reglamenta la evaluación del aprendizaje, si un estudiante en este nivel no alcanza las competencias que corresponden al año escolar debe repetir. El objetivo es permitir el alcance de los conocimientos y habilidades para un sano desarrollo, así como la adquisición de bases sólidas para el inicio de la primaria. Por consiguiente, se debe llegar a un consenso con las familias para tomar la decisión de la promoción escolar, según sea el caso.

### 2.3 Micro contexto

El micro contexto del aula se caracteriza por las relaciones que se presentan dentro del aula entre el estudiante y el docente, y entre compañeros de clase (Bronfenbrenner, 2002). De ahí que, este apartado describa las particularidades del grupo de estudiantes del grado transición. Aunado a ello, se abordan las concepciones de la disciplina que enseña la docente investigadora bajo el método sintético, correspondiente al sonido y la grafía (Ferreiro, 2006). Con este enfoque los niños y las niñas desarrollan sus competencias bajo una metodología fonético-fonológica, para aprender a escribir y a leer decodificando lo escrito en sonido.

En este proceso se ha ido estructurando con el diseño de competencias desde los DBA para transición (MEN,2016) y las mallas de aprendizaje de Lenguaje en primero, con el objetivo de estructurar aquellas habilidades que los estudiantes deben afianzar en el proceso de lectura - escritura. De esta manera, el método sintético propone llegar a la construcción de palabras y, posteriormente, a las frases. Este enfoque permite analizar las etapas de la escritura y promover avances significativos en los estudiantes, porque se centra en sílabas y letras para la producción oral y la convencionalidad de los textos (Ferreiro y Teberosky, 1982).

Al respecto, Guzmán et al. (2018) afirman que “al utilizar este método los niños aprenden el sistema de la escritura y no es el método el que los lleva al aprendizaje, sino la pertinencia de su uso en el momento adecuado” (p. 84). Su relación con la EpC constituye un requerimiento institucional, porque es allí donde se espera que la docente genere estrategias para visibilizar el aprendizaje de la función comunicativa y la representación de la lectura y escritura. Entonces, los desempeños de comprensión deben llevar a los estudiantes a entender que, mediante la lectura y la escritura, se pueden comunicar ideas, pensamientos y sentimientos.

Por otro lado, Ferreiro y Teberosky (1982) consideran que la escritura es la manifestación de las ideas propias. Los niños llegan a diferenciar lo escrito de los dibujos y los signos abstractos que utilizan; en la medida en que tienen contacto con la cultura escrita a través de la lectura, la producción textual y gráfica evolucionará. Siendo así, en el proceso escritural se presentan diferentes preguntas sobre ¿cómo funciona el sistema de la escritura? En la Tabla 2 se enuncian un conjunto de hipótesis que enmarcan a la escritura como forma de representación.

**Tabla 2.** Hipótesis y propiedades del sistema de escritura.

<b>Tipo de hipótesis</b>	<b>Propiedades</b>
<b>Hipótesis de linealidad</b>	Los niños toman conciencia de la organización horizontal y lineal de los signos. Además, hay una clara separación entre los dibujos y los escritos
<b>Hipótesis de arbitrariedad</b>	Los niños utilizan signos diferentes que incluyen signos, números, letras y garabatos.
<b>Hipótesis de cantidad</b>	El niño comienza a tomar conciencia del significado de una palabra y la asocia entre duración (Tiempo) y extensión (Escrito).
<b>Hipótesis fónica</b>	Los niños centran la atención en la relación de la grafía con el sonido de la letra y las asocia a aspectos importantes de su vida como el nombre.
<b>Hipótesis silábica</b>	Los niños reconocen el sonido de la vocal y la consonantes y con ello representan las palabras. Allí se observa una correspondencia entre el sonido de las letras.

Fuente: elaboración propia basada en Ferreiro y Teberosky (1982) y Montealegre y Forero (2006).

La educación inicial ha sido sometida a una serie de decisiones sobre lo que representa la lectura y la escritura en la escuela. Desde el año de 1991, el MEN (1991) considera que leer es un proceso complejo orientado a la significación cultural e histórica; no se limita a decodificar un sonido o letra y, con ello, a desconocer los elementos que van más allá del texto. La escritura, como aspecto individual y social, pone en juego los saberes, competencias e intereses y está determinado por factores socioculturales y pragmáticos. En los lineamientos curriculares que orientan el área de lenguaje, no predominan la simple asociación silábica-fonética; al contrario, cobra importancia la construcción de significado para el uso de la lengua en contextos reales.

Por lo anterior, un elemento importante en el análisis de la práctica de enseñanza de una profesora en preescolar es que la docente tenga en cuenta los estilos de aprendizaje en todos los niños y, desde ahí, planea las actividades de manera coherente con el micro contexto de su aula. El trabajo cotidiano debe integrar la lúdica, el aprestamiento y el desarrollo de la cartilla “*Aprender es un cuento*”, el cuaderno ferrocarril o guías para afianzar la escritura gráfica y la lectura. Esta decisión está mediada por las concepciones de la alfabetización inicial construidas por el profesorado sobre su disciplina de estudio. También, en la posibilidad de contar con el apoyo de las familias, como actores corresponsables en la adquisición y el desarrollo de la lengua materna en las primeras edades escolares (MEN, 1991).

Dentro de la planeación propuesta para el año 2018 ([Anexo A](#)), se reconoce que los estudiantes logran la alfabetización inicial pero muy pocos el gusto por la lectura. No obstante, se plantea un trabajo donde se integran aspectos concretos de la enseñanza de la lengua materna en primera infancia. Para este propósito, se acude a una serie de documentos dispuestos por el MEN, como los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial en el Distrito (Secretaría de Educación Distrital [SED], 2018) y las Actividades Rectoras: Arte, juego, literatura y exploración del medio “de Cero a siempre”(Congreso de la República, 2016).

En este orden de ideas, el quehacer cotidiano de la docente se orienta por uno de los principios de la educación inicial, desde la consolidación de ambientes de aprendizaje, tanto en el espacio físico como en la interacción con otros. El ejercicio del aula se basa en el buen trato y el cuestionamiento, lo que implica el acompañamiento y la guía constante, como una manera de facilitar y flexibilizar el aprendizaje de los niños y las niñas. Su práctica de enseñanza contempla las dimensiones personal, social, corporal, comunicativa, artística y cognitiva, bajo los criterios propuestos por la Unesco (2013) (Tabla 3).

Es de considerar que, en ocasiones, se reducen algunos de estos dominios en el aula y no se visibilizan en el desarrollo de los estudiantes. Para el caso del área de lenguaje se da prioridad en el aprendizaje de los grafemas y fonemas, dejando de lado los factores sociales, físicos, emocionales y otros procesos de pensamiento. Luego, se da paso a una escritura convencional donde los niños escriben en letra entendible para quien lee sus escritos. Así, se inicia el perfeccionamiento de sus habilidades en aspectos como coherencia, signos de puntuación, la estructura de oraciones y frases.

**Tabla 3.** Los siete dominios del aprendizaje.

<b>Dominio</b>	<b>Nivel de Infancia Temprana</b>	<b>Nivel Primario</b>	<b>Nivel Posprimario</b>
<b>Bienestar físico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salud física y nutrición.</li> <li>• Conocimiento y práctica de salud</li> <li>• Conocimiento y práctica de seguridad</li> <li>• Motor perceptual bruto, fino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salud física e higiene Alimentación y nutrición</li> <li>• Actividad física</li> <li>• Salud sexual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salud e higiene</li> <li>• Salud sexual y Reproductiva</li> <li>• Prevención de afecciones y enfermedades</li> </ul>
<b>Social y emocional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auto regulación</li> <li>• Autoconcepto y autoeficacia</li> <li>• Empatía</li> <li>• Conciencia emocional (conocimiento, expresión, y regulación)</li> <li>• Relaciones sociales y comportamientos</li> <li>• Resolución de conflicto</li> <li>• Valores morales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valores sociales y de la comunidad</li> <li>• Valores cívicos</li> <li>• Salud mental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciencia social</li> <li>• Liderazgo</li> <li>• Compromiso civil</li> <li>• Valoración positiva de uno mismo y de los demás</li> <li>• Capacidad de recuperación</li> <li>• Valores éticos y morales</li> </ul>
<b>Cultura y las artes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artes creativas</li> <li>• Identidad propia y de la comunidad</li> <li>• Conciencia de y respeto por la diversidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artes creativas</li> <li>• Estudios sociales</li> <li>• Conocimiento cultural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artes creativas</li> <li>• Estudios sociales e historia</li> <li>• Ciencias sociales</li> </ul>

<b>Alfabetismo y comunicación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenguaje receptivo</li> <li>• Lenguaje expresivo</li> <li>• Vocabulario</li> <li>• Percepción del lenguaje escrito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fluidez oral</li> <li>• Comprensión oral</li> <li>• Fluidez de lectura</li> <li>• Comprensión de lectura</li> <li>• Vocabulario receptivo y expresivo</li> <li>• Expresión escrita/redacción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar y escuchar</li> <li>• Escribir</li> <li>• Leer</li> </ul>
<b>Enfoques de aprendizaje y cognición</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curiosidad y compromiso</li> <li>• Perseverancia y atención</li> <li>• Autonomía e iniciativa</li> <li>• Cooperación</li> <li>• Creatividad</li> <li>• Razonamiento y solución de problemas</li> <li>• Habilidades de pensamiento crítico tempranas</li> <li>• Representación simbólica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perseverancia y atención</li> <li>• Cooperación</li> <li>• Autonomía</li> <li>• Conocimiento</li> <li>• Comprensión</li> <li>• Aplicación</li> <li>• Pensamiento crítico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaboración</li> <li>• Autodirección</li> <li>• Orientación al aprendizaje</li> <li>• Perseverancia</li> <li>• Solución de problemas</li> <li>• Toma de decisiones crítica</li> <li>• Flexibilidad</li> <li>• Creatividad</li> </ul>

Fuente: Unesco (2013, p. 40).

En este sentido, la enseñanza en la primera infancia posibilita la investigación, dado que, en esta etapa la capacidad de aprendizaje y plasticidad cerebral en los niños tendrá repercusión para toda su vida y convivencia en la sociedad. Por ello, se busca potenciar todas las dimensiones de desarrollo (Cecilia, 2012). Asimismo, es importante retomar que los docentes son quienes acompañan, guían, facilitan el proceso infantil y potencian las dimensiones (personal, corporal, social, comunicativa, artística). Justamente, por la naturaleza y el interés de esta investigación se abordará la dimensión comunicativa, entendida como esa capacidad humana para:

Expresar conocimientos e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad; a construir mundos posibles; a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos. Entre más variadas y ricas son sus interacciones con aquellos que lo rodean, más fácilmente transforma sus maneras de comunicarse, enriquece su lenguaje y expresividad. (MEN, 1991, p. 19).

Cabe mencionar que, en el año 2020, se presentó una situación atípica de aislamiento preventivo a causa del Covid-19, lo que afectó la normalidad de muchas personas. Como consecuencia, la institución tomó la decisión de brindar clases asistidas por medios digitales, a partir del diseño de clases con presentaciones en diferentes formatos (PowerPoint, Canva, Genially), juegos online y actividades interactivas. Las dinámicas del micro contexto del aula se transformaron y la triangulación didáctica de saber, estudiante, profesor (Chevallard, 1998), se vio permeada por el aporte de las tecnologías como herramientas didácticas para el aprendizaje; aunque, la mayor dificultad ha sido la creación de espacios de trabajo colaborativo.

Por último, en este análisis del micro contexto surge la relación de profesor investigador con los estudiantes, fundamentada por el principio de la espiritualidad basada en el trato y el reflejo del amor de Dios en las interacciones con otros. De igual manera, en la capacidad de reflejar profesionalismo y disciplina en la enseñanza, desde la capacidad de ser conciliador y mediador frente a situaciones que se presentan en el aula (Romero, 2019). Cada una de las acciones pedagógica que define su actuar se rigen por el lema “Amor y confianza en perfecto equilibrio con la exigencia” (Melanie Klein School, 2018, p. 6). La exigencia con amor se convierte en una estrategia para que los estudiantes hagan su mejor esfuerzo.

Ante este panorama, la práctica de enseñanza de un profesor debe tener en cuenta el macro, exo, meso y micro contexto para tomar decisiones pertinentes que favorezcan la formación espiritual, integral y académica de los estudiantes. Un mejor desempeño y el resultado de los procesos pedagógicos dependen de una buena articulación entre las necesidades de la población, el dominio disciplinar y la ruta didáctica a implementar. Es por ello que, la docente debe regirse por los documentos nacionales como los DBA y las Mallas Curriculares de Lenguaje, en sinergia con la perspectiva educativa, para diseñar de manera significativa la planeación de clase.

### 3. Prácticas de enseñanza al inicio de la investigación

La práctica de enseñanza se entiende como “un fenómeno social configurado por el conjunto de acciones que se derivan de la relación contractual, establecida entre una institución educativa y un sujeto (profesor), cuyo propósito es que otro u otros aprendan algo” (Alba y Atehortúa, 2019, parr. 2). En opinión de Tardif (2014), este ejercicio pedagógico comprende tres acciones constitutivas, a saber: la planeación, la implementación y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, es importante contemplar las estrategias metodológicas y didácticas, como factores neurálgicos para un trabajo en el aula centrado en el desarrollo de competencias para afrontar la sociedad del conocimiento.

Para continuar, al inicio de la formación en la maestría, las acciones de la docente investigadora se desarrollaban por la experiencia y el cumplimiento de las competencias que se planteaban en la institución. La planeación se estructuraba desde actividades que llevaban al aprendizaje mecánico; es decir; mientras que la implementación se basaba en el desarrollo de las guías y el libro de texto. La evaluación tenía como resultado una nota asignada frente a la elaboración de una tarea; esta se registraba en la planilla y se calificaba con marca de verificación. Al final, se tenía en cuenta para conocer si un estudiante aprobaba o reprobaba la asignatura.

En la práctica y en el transcurso de los seminarios cursados en la formación posgradual presentó varios cambios que han aportado, de manera significativa, al estudio sobre la práctica de enseñanza. De esta manera, han influido en la transformación del quehacer pedagógico, a través de los siguientes hitos: primero, el inicio de la maestría en pedagogía, como punto de partida de la investigación; segundo, el seminario de enseñabilidad, donde el profesor investigador debe cuestionarse ¿qué enseño?, ¿cómo lo enseño? y ¿por qué lo enseño?, para conocer a profundidad la disciplina que instruye.

Otro de los hitos está relacionado con el seminario de contextos, como un aporte a las acciones de implementación en la institución. Este escenario brindó herramientas importantes para comprender los niveles macro, meso y micro del entorno en el que están presentes las acciones de enseñanza del profesor y sus interacciones con la familia, los estudiantes y el entorno. Igualmente, ofreció estrategias que facilitan la integración de los estamentos legales a las propuestas curriculares de las distintas áreas.

Por lo anterior, en este capítulo se describen las acciones constitutivas de la práctica (planeación, implementación y evaluación), así como un análisis de su ejercicio pedagógico mediante las acciones de la docente comprendidas entre el año 2020 al 2021 en el área de lenguaje. Para Alba y Atehortúa (2019) la planeación, implementación y evaluación son centrales para el quehacer docente, porque se convierten en un fenómeno observable y documentable, el cual puede ser evaluado y transformado.

### **3.1 Acciones de planeación**

De acuerdo con Álvarez (2006) la planificación consiste en tomar decisiones sobre qué acciones llevar a cabo y cómo organizarlas para lograr los resultados previstos. Este proceso debe considerar todos los aspectos que puedan repercutir en esta, como la población de estudiantes, el contexto, las metas que el docente tiene para el curso, los recursos y materiales. A partir de ahí, la docente investigadora diseñó una planeación, en el marco de la EpC, con una ruta trimestral para el año 2019. El derrotero fueron las metas de comprensión basadas en las cuatro habilidades del lenguaje: lectura, escritura, oralidad y comprensión.

Sumado a eso, se propuso una pregunta generadora para el trimestre y un hilo conductor sobre los aspectos esenciales para articular los diferentes conceptos, así como interrogantes que dirigen el trabajo semanal. En los desempeños de comprensión se presentaron varias actividades

sin que hubiese una completa relación con la pregunta definida en este hilo conductor. Al mismo tiempo, existía una valoración continua en cada sesión que no se tomaba, de manera consciente, para revisar los aprendizajes esperados de esa clase. Ello se debía a que no había una comprensión profunda de este marco académico (Anexo 1).

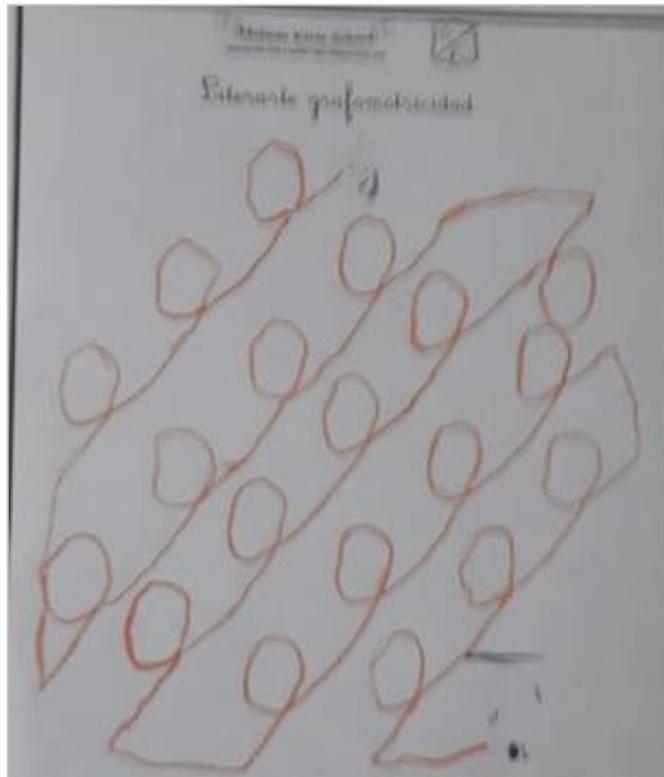
Cabe agregar que, para la docente investigadora el ejercicio de planear se reducía a diligenciar un formato que llevará al aprendizaje y al cumplimiento de los objetivos. Al planear, dentro del marco de la EPC, se cumplía con cada uno de los aspectos solicitados por la institución. Sin embargo, no existían un conocimiento que le permitiera a la docente reconocer el lugar hacia donde dirigía su acción pedagógica; tampoco, el propósito de enseñanza y el modo en cómo llegar a esas comprensiones y saber si sus estudiantes las habían alcanzado.

### **3.2 Acciones de implementación**

Para Shulman (1986) la implementación está determinada por la interacción docente - estudiante, estudiante - docente, estudiante - estudiante que transcurre en el aula, por medio de las actividades propuestas. Desde este punto de vista, la implementación se daba en clases magistrales porque la profesora investigadora intervenía la mayor parte en la clase; los estudiantes desarrollaban sus actividades de manera individual y muy pocas actividades en pareja. Se desarrollaban actividades en el libro "*Aprender es un cuento*" y en el cuaderno, con el fin de fortalecer la escritura caligráfica. En sí las clases eran pensadas para el aprendizaje de las letras.

En contraste, la profesora realizaba corrección en las producciones creativas de los niños. Es decir, debajo de la escritura del niño se volvía a escribir con claridad, separando las palabras y en este proceso a la actividad no se le daba continuidad, para que corrigiera el escrito y fuera más consciente de la escritura. Con el análisis de los cuadernos de los estudiantes, se evidencia un énfasis en las clases de lenguaje, por parte de la profesora investigadora, en cuestiones

grafomotoras y reconocimiento fonético (Figuras 3 y 4). En opinión de Estrada (2006), la grafomotricidad es una fase previa a la escritura, porque supone entrenamiento para la realización de movimientos básicos que forman parte de la correcta direccionalidad y trazado de las letras.



**Figura 3.** Ejercicios de grafomotricidad.  
Fuente: evidencia de trabajo en clase.



**Figura 4.** Ejercicios fonéticos.  
Fuente: evidencia de trabajo en clase online.

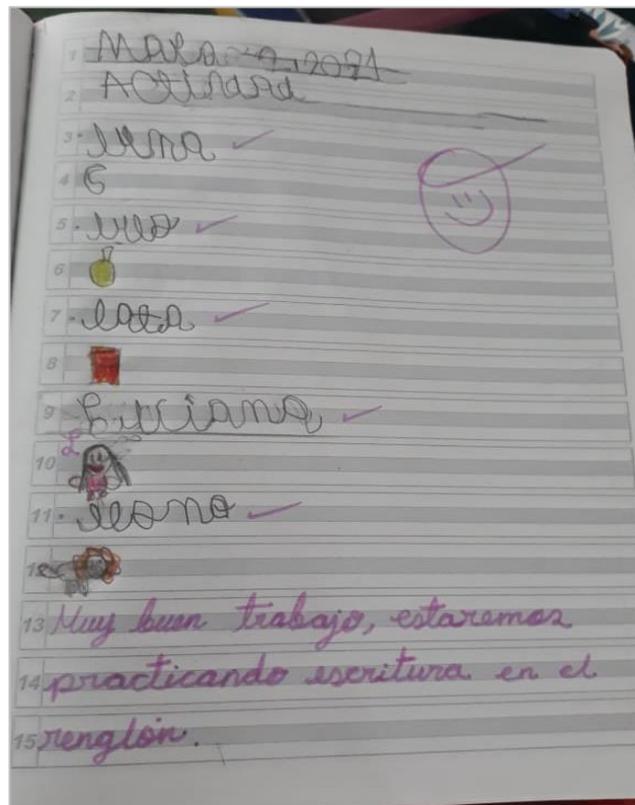
### 3.3 Acciones de evaluación del aprendizaje

En cuanto a las acciones de evaluación, es importante afirmar que para la docente investigadora tenían una función sumativa y, a partir del resultado final, podía conocer si un estudiante aprobaba o reprobaba la asignatura. Además, el resultado del aprendizaje estaba mediado por una nota cuantitativa y, de ahí, se soportaba si el estudiante era excelente, bueno, regular o bajo. Según Casanova (2014), la finalidad de la evaluación sumativa es determinar el valor de ese producto final (sea un objeto o un grado de aprendizaje), decidir si el resultado es positivo o negativo, si es válido para lo que se ha hecho o resulta inútil y hay que desecharlo.

En tal sentido, la única realimentación en la asignatura y del proceso de un estudiante que obtenía desempeño bajo, era en la reunión con familias antes de finalizar el trimestre; empero, no se informaba sobre cómo podía mejorar su nivel académico. En esos espacios se comentaban las

fortalezas y las dificultades que un alumno obtenía en el área, con estrategias para apoyar desde casa. Igualmente, estos estudiantes debían asistir a tutorías una vez por semana, durante 30 minutos del descanso. En general, la evaluación sumativa funciona como un requisito institucional para obtener el boletín de calificaciones y, por consiguiente, los resultados surgen como el único referente para valorar todo el proceso pedagógico (Pasek y Briceño, 2015).

La sumatoria de todas las actividades que se pensaban como evaluación de la asignatura, era la nota final. Con este registro se evidenciaba quien aprobaba o no y, por ende, se analizaba según la escala de valoración que tenía la institución (Anexo B). Dentro de este modelo, el estudiante, sólo a través de un símbolo (carita feliz o regular) dispuesto por la docente en su producción textual, podía identificar si le había ido bien o mal; las familias comprendían y atendían esta valoración de la misma manera (Figura 5).



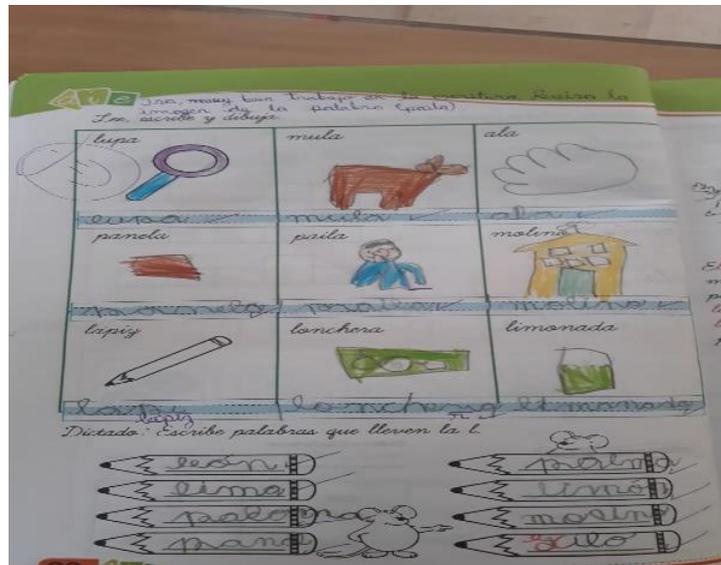
**Figura 5.** Actividad de lectura en relación con la imagen.

Fuente: evidencia de trabajo en clase.

Frente a lo anterior, se comprende que la evaluación debe ser un proceso de realimentación permanente, en el cual se puedan utilizar diversos medios, técnicas e instrumentos que le permitirá al maestro cambiar la imagen y el sentido de la evaluación, con un sentido profesional y pedagógico. Siendo así, al revisar las planeaciones de la profesora investigadora, se evidencia que son de naturaleza sumativa. Su propósito era registrar los valores numéricos, tanto en formato escrito como digital, como producto de las actividades que los estudiantes desarrollaban en el aula.

A partir del año 2020, la institución diseñó un cuadro donde el docente asigna las actividades a evaluar durante el periodo, junto con la meta de comprensión y el porcentaje asignado en la nota (Anexo D). Al analizar este formato, se observa que las evaluaciones son actividades para un tiempo puntual, no hace parte del proceso general de aprendizaje. Los instrumentos utilizados son escritos en el cuaderno, el libro y la presentación oral, con los trabajos elaborados por los estudiantes para valorar la escritura y la lectura. Para la autoevaluación, únicamente, se contemplan los aspectos actitudinales y, finalmente, se establece una escala numérica para los diferentes ejercicios que integran las habilidades del lenguaje (Anexo E).

En la práctica, la docente recurría al libro de Lenguaje “Aprender es un cuento” para valorar la lectura y escritura de los estudiantes, seleccionando algunas páginas que considera apropiadas. Estos ejercicios se estructuran en: transcripción de palabras, organizar oraciones, relacionar palabra con la imagen, colorear los dibujos que contengan el fonema indicado, realizar el trazo de las letras y repisar. Una de las actividades consistía en leer la palabra, transcribir y realizar el dibujo. Luego, debían escribir palabras que tuviesen la letra “l”. En el momento, no se determinó un criterio para evaluar, ni se realimentó el proceso; se utilizó una marca de verificación para valorar el ejercicio, sin socializar cómo podía mejorar (Figura 5).



**Figura 6.** Evaluación de lectura y escritura de palabras con la letra “l”.  
Fuente: libro de texto de un estudiante.

#### 4. Formulación del problema de investigación

Este estudio contempla los antecedentes, el contexto y una descripción de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza. Su propósito se define en la práctica de una profesora de lectura y escritura de grado transición, en un colegio privado. Por esta razón, se enmarca en los preceptos del enfoque cualitativo, donde los datos se recolectan sin medición numérica para descubrir, explorar, describir, analizar y, desde ahí, llegar a conclusiones (Hernández y Mendoza, 2018). Aunado a ello, el diseño de la investigación acción educativa es definida como “una indagación práctica realizada por el profesorado de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (Latorre, 2005, p. 8).

En términos metodológicos, la *Lesson Study* (LS) permite mejorar la práctica educativa, con el trabajo colaborativo y lecciones generadas por los profesores, quienes diseñan, observan y

analizan sus prácticas en relación con la calidad del aprendizaje de los niños (Gómez y Pérez, 2013). Particularmente, este grupo de investigación está conformado por dos docentes vinculadas a distintos colegios privados; una de ellas en la sección de bachillerato, y otra quien presenta la práctica de enseñanza para analizar en este estudio.

El análisis y la transformación de la práctica de enseñanza de la docente investigadora, establece cuatro ciclos de reflexión y, en el trabajo colaborativo, se revisa la planeación con ajustes para el siguiente ciclo, según las decisiones tomadas. De modo que, en esta metodología se definen las fases propuestas por Pérez et al. (2015) para mejorar el conocimiento práctico del ejercicio docente, a saber: 1. definir el foco de la investigación, 2. planear, 3. implementar y observar, 4. evaluar, 5. reflexionar y analizar la propuesta. Este estudio, entonces, se moviliza bajo el interés de reflexionar sobre tres aspectos relevantes, descritos a continuación.

Primero. Después del análisis de la práctica inicial se evidenciaron algunos aspectos que debían ser estudiados de forma sistemática y rigurosa para tomar decisiones profesionales que promovieran el aprendizaje y la visibilización del pensamiento de los estudiantes en cada una de las acciones constitutivas. Un aspecto que resalta es no tener en cuenta que los modos y las estrategias de enseñanza generan dificultad de aprendizaje de los estudiantes porque no todos aprenden de la misma manera. Aunque, cuando se inicia una reflexión sobre el quehacer del aula, se encuentran algunos factores que influyen en cómo los estudiantes construyen el conocimiento y, desde ahí, lo ponen en práctica. Según lo afirman Guzmán y Guevara (2012), la principal forma de comprender el impacto de las prácticas de enseñanza en el aula, es desde el trabajo profesional de los docentes.

Segundo. Se evidencia en la práctica de la docente investigadora que sus acciones de evaluación cumplen una función sumativa, en la que prima el interés por asignar una nota sobre el desempeño del estudiante. En esta acción no existía un fundamento teórico que permitiera comprender el lugar de las prácticas de evaluación en el quehacer pedagógico de la docente. Adicionalmente, no existía una comprensión sobre lo que se esperaba que los estudiantes comprendieran; tampoco, los resultados previstos de aprendizaje según su pertinencia en la edad y desarrollo de los niños de grado transición.

Tercero. Se identifica en la docente un conocimiento limitado de los conceptos estructurantes de la asignatura que enseña, y la manera en cómo esto ha influido en sus prácticas antes de iniciar la maestría. Su quehacer en el aula se limita al aprendizaje mecánico desde la alfabetización, el conocimiento de las letras para aprender a leer y escribir. No existía una reflexión sobre lo que significa cada concepto a partir de la teoría y perspectiva de otros autores. En la Tabla 4, se presenta la rutina de pensamiento “Antes pensaba y Ahora pienso” de la docente investigadora sobre las concepciones de lectura y escritura, previa a la transformación de su práctica en la investigación.

**Tabla 4.** Auto rutina de pensamiento “antes pensaba, ahora pienso”.

<b>Nombre completo:</b> Edid Espitia González
<b>Fecha:</b> 15 de agosto de 2019
<b>Antes pensaba</b>
<b>Lectura:</b> decodificación de signos lingüísticos en el que se asocia el sonido de la letra con la grafía.
<b>Escritura:</b> aprendizaje de las letras del alfabeto para registrar palabras y oraciones.
<b>Oralidad:</b> producir textos orales y participar con sus ideas y opiniones con la finalidad de comunicarse.

Fuente: elaboración propia construida en el Seminario de enseñabilidad de los conceptos estructurantes de la disciplina que enseña la docente investigadora (2019).

Estos conceptos declarados por la profesora permiten dar claridad sobre las acciones constitutivas de su práctica en la forma de planear, implementar y evaluar actividades como la transcripción de textos, dictados y escritura de oraciones descontextualizadas. Debido a esto, se inicia una reflexión consciente de su enseñanza para generar un cambio a favor del aprendizaje de los estudiantes. En efecto, de acuerdo con lo postulado por Guzmán, Ghitis et Ruíz. (2018), para el abordaje de la lectura y la escritura como procesos, estos cambios pedagógicos y didácticos son indispensables porque:

Tradicionalmente la enseñanza de la escritura se ha asociado con actividades perceptivo-motoras, de direccionalidad y de orientación en el espacio, entre otras, que preparan a los niños para hacer buenas planas de letras y de figuras, sin que necesariamente faciliten su proceso de alfabetización inicial y de aprendizaje de la lectura y escritura. Quizá esta idea persistió durante mucho tiempo porque se confundía la caligrafía con la escritura. Es necesario aclarar que estos desarrollos son deseables, pero no se constituyen en la base del aprendizaje de esta. (p 19).

Al analizar los documentos institucionales existe una discrepancia entre los enfoques pedagógicos declarados por el colegio en su *Perspectiva Educativa* (Ibáñez, 2019) y las teorías sobre la Enseñanza para la Comprensión. En relación con la EpC, se evidencia la falta de implementación de los cuatro componentes del marco conceptual; tópicos generativos, metas, desempeños y evaluación diagnóstica. Dentro de las planeaciones se desarrollan actividades descontextualizadas que no dan cuenta de las comprensiones en los estudiantes, según la matriz de evaluación de la práctica inicial (Tabla 5).

**Tabla 5.** Matriz de evaluación de las planeaciones de la práctica inicial.

Fuente: elaboración propia.

En relación con los aspectos mencionados, se evidencia la necesidad de iniciar un proceso de transformación de la práctica de enseñanza de la docente a través de un ejercicio de

<b>Matriz de Evaluación de Planeaciones</b>		
<b>Nombre Docente Investigadora: Edid Espitia.</b>		
<b>Enseñanza para la Comprensión</b>		
<b>Práctica inicial</b>		
<b>Ítem</b>	<b>Criterios</b>	<b>Comentarios</b>
<b>Tópicos generativos</b>	Son abarcados, están diseñados para largo plazo, son accesibles porque se dispone de muchos recursos para investigar y permiten establecer conexiones con experiencias dentro y fuera del aula.	Se ha presentado como pregunta que no es clara y no tiene ninguna relación con las metas que se esperan alcanzar con los estudiantes, tampoco se podría establecer conexiones con experiencias significativas.
<b>Metas de comprensión</b>	Son explícitas en forma de enunciados o preguntas, permiten saber hacia donde encaminar a los estudiantes y lo que deberían comprender especialmente	Se presentan con una habilidad y contenido, pero no como un enunciado que lleve a la comprensión de los estudiantes.
<b>Desempeños de comprensión</b>	Se evidencian los desempeños de exploración, de investigación guiada y proyecto final de síntesis. Se relacionan con las metas, aplican la comprensión de los alumnos al usar sus conocimientos previos en situaciones diferentes para construir la comprensión de la unidad.	No se presentan los desempeños en forma estructura como lo refiere el marco de la EpC, se evidencian actividades que no están relacionadas, llevan a alcanzar las metas, pero no generar comprensión en los estudiantes.
<b>Valoración continúa</b>	Se evidencian criterios pertinentes y públicos. Se retroalimentan desde el inicio hasta el final de la unidad con los desempeños de comprensión.	Se realiza a través de la observación una valoración a los estudiantes de su proceso, pero no se han creado criterios para analizar las dificultades y no se dan a conocer a los estudiantes, ellos través de un sello que representa una carita (sería, triste alegre) saben cómo fue el resultado de su actividad.

investigación riguroso, reflexivo y colaborativo. Por esta razón, desde el análisis de la práctica inicial y del contexto institucional, se plantea la siguiente pregunta de investigación y los objetivos, acogiendo las necesidades presentadas.

#### 4.1 Pregunta de investigación

¿Cuáles son las transformaciones en la práctica de enseñanza de una profesora de lectura y escritura de transición para favorecer las habilidades comunicativas en los estudiantes?

#### 4.2 Objetivo General

Comprender la práctica de enseñanza desde las acciones constitutivas: planeación, implementación, y evaluación de aprendizajes, en el marco de la EpC para desarrollar las habilidades comunicativas en grado transición.

#### 4.3 Objetivos específicos

- Describir la práctica de enseñanza utilizando la metodología de *Lesson Study* para recolectar, analizar los datos y reflexionar a fin de lograr una transformación de la práctica de enseñanza.
- Indagar sobre las acciones constitutivas que lleva a cabo la docente investigadora desde los componentes de la metodología EpC.

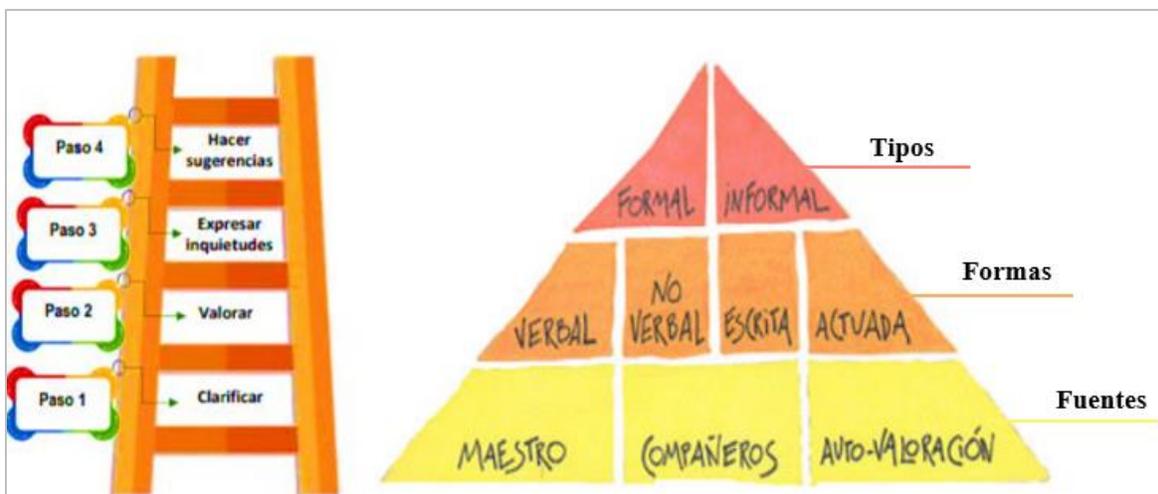
### 5. Descripción de la investigación

La presente investigación se enmarca en el enfoque cualitativo. Este se caracteriza por recoger datos para desarrollar comprensiones de la realidad social (Vasilachis, 2006). Su interés radica en comprender las formas que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido. Específicamente, al considerar la práctica de enseñanza como un fenómeno social es susceptible de ser comprendida, interpelada y producida por el investigador, desde una mirada reflexiva y crítica (Villamizar, 2011). También, por ser el objeto de estudio se lleva en un ambiente

natural, buscando analizar y describir una realidad de lo que ocurre dentro del campo de intervención pedagógica.

De esta manera, el estudio tiene como diseño la Investigación- Acción (I-A), cuya finalidad es la reflexión de las prácticas en sus contextos locales, con el propósito de cambiar y mejorar. Además, invita a los maestros a transformarse en profesionales reflexivos, en medio de su constante formación y profesionalización (Latorre, 2005). La I-A permite la valoración de la práctica, desde una perspectiva crítica, como el desarrollo de la capacidad de quien la ejerce para discriminar y juzgar en situaciones cotidianas (Elliot, 2000). En este escenario, su alcance es descriptivo en cuanto devela las características del quehacer docente, para comprender su impacto en el desarrollo de los aprendizajes.

El proceso de investigación acude a la metodología de *Lesson Study* adaptada al contexto de los profesores, con el estudio colaborativo de la práctica de enseñanza, focalizada en el análisis de una lección. En opinión de Pérez et al. (2015), esta perspectiva metodológica permite a los docentes diseñar, observar, enseñar y analizar sus prácticas en base al aprendizaje esperado en sus estudiantes. Asimismo, implica centrarse en los componentes de una clase de forma colaborativa, desde sus y experiencias en las seis fases y ciclos de reflexión postulados por Wilson (2002) (Figura 7).



**Figura 7.** Formas de retroalimentación a través de la pirámide.

Fuente: Wilson (2002, pp. 1-2).

La participación de los dos profesores investigadores permite el reconocimiento del problema y los criterios a evaluar. En la segunda etapa, cada docente planea, de forma individual, la clase que va a estudiar, de acuerdo con las acciones de su práctica de enseñanza. Seguido, se revisa la planeación con las dos profesoras investigadoras para hacer sugerencias y tomar decisiones. El cuarto momento corresponde a la implementación de la clase como una oportunidad para la recolección de evidencias.

En la quinta etapa, se analizan las evidencias según los instrumentos utilizados para la valoración de la enseñanza y de los aprendizajes de los estudiantes (videos de las clases, libro “Aprender es un cuento”, guías, rúbricas) en la cual se clarifican dudas, se valoran los aspectos positivos, se expresan inquietudes y se hacen sugerencias. Para finalizar con estos momentos, cada profesor investigado hará reflexiones sobre los datos recolectados. A partir de ahí, encontrará las fortalezas que le permitirán iniciar un nuevo ciclo y, como resultado de esta reflexión, lograr la transformación de su práctica de enseñanza.

Los datos se recolectaron y sistematizaron para su correspondiente análisis, mediante dos fuentes. Inicialmente, con la rejilla de planeación de clase, en donde se puede evidenciar las tres

acciones constitutivas de la práctica de enseñanza. Las evidencias recolectadas en la presente investigación son producto de la observación directa en donde se utilizan grabaciones de las clases, planeaciones en formato digital, fotografías de los trabajos escritos de los estudiantes.

Esta metodología ha permitido al profesor desarrollar tres ciclos de reflexión, a través de la adaptación de las fases de la *Lesson Study*, como una estrategia para valorar y transformar su práctica de enseñanza. A través de un ejercicio colaborativo, los docentes reconocen las estrategias que contribuyan a fortalecer su quehacer y, en efecto, a pensar conscientemente su papel en el aula. Por ello, la I-A es una estrategia adecuada para cuestionar, valorar y mejorar las formas de enseñanza, en medio de un proceso pedagógico reflexivo que deviene en acción investigadora. Se trata de un diseño metodológico que, en opinión de Latorre (2005):

Se ajusta al perfil del profesor investigador en el momento que la enseñanza como investigación se fundamenta en el conocimiento y la acción docente. Además, desde la profesionalización de la docente entendida como el proceso que adquiere una formación epistemológica, teórica y metodológica, para comprender y transformar su práctica educativa. (p. 15).

En síntesis, este enfoque sobre la práctica pedagógica aporta información que guía la toma de decisiones y los procesos de cambio para responder a los problemas prácticos del ambiente de aula. De este modo, busca una reflexión a partir de la práctica, por medio de una realidad que no sólo está constituida por hechos observables, sino por un conjunto de significados e interpretaciones elaboradas por el sujeto en plena interacción con la sociedad y su contexto educativo (Elliot, 2000).

## **5.1 Categorías de análisis**

En esta investigación se comprende la práctica de enseñanza como unidad de análisis y, atendiendo a los postulados de García et al. (2008) y Tardif (2014), las acciones de planeación,

implementación y evaluación se toman en cuenta como categorías apriorísticas. En opinión de Cisterna (2005) las categorías son abstracciones que sirven como herramientas para organizar de manera lógica los conceptos, además, encausar los hallazgos de la investigación y, de alguna manera, adherirse a los objetivos propuestos. En dichas categorías fue necesario establecer unas subcategorías para facilitar la recolección pertinente de los datos, en la búsqueda por afinar el análisis del fenómeno estudiado.

Las subcategorías, como un conjunto de vínculos lógicos de donde surge la triangulación de datos (Cisterna, 2005), facilitan la recolección de información, el afianzamiento de fenómeno estudiado y el análisis para la reconstrucción teórica de la categoría. De acuerdo con el modelo pedagógico de la EpC de la institución, para la subcategoría de planeación se estableció el Diseño metas de comprensión y Diseño de desempeños de comprensión (Stone, 1999). En Implementación, se abordó el Análisis del discurso de (Martínez, 2004) y, finalmente, la subcategoría de valoración continua de (Stone, 1999) (Tabla 6).

**Tabla 6.** Categorías y Subcategorías de análisis.

Unidad de Análisis	Categorías	Subcategorías	Evidencias	Instrumentos
Práctica de enseñanza	Planeación	Diseño metas de comprensión (Stone, 1999). Diseño Desempeños de comprensión (Stone, 1999)	Rejillas de planeación Presentaciones de la clase.	Rúbrica
	Implementación	Distintas dimensiones del discurso (Martínez-Otero, 2004)	Rejillas de planeación, videos, observaciones de la clase presencial y virtual, fotografías de trabajos de estudiantes.	Rúbrica
	Evaluación	Valoración continua. (Stone, 1999)	Retroalimentación escrita en Google Classroom. Grabaciones de las clases. Planillas de calificaciones. Rubricas construidas por las docentes del área.	Rúbrica

Fuente: elaboración propia.

De esta forma se buscó determinar las transformaciones que resultan de la práctica para seguir el modelo institucional, bajo la metodología EpC, los lineamientos curriculares y los estándares de referencia. Es importante reconocer que no aparecen categorías emergentes, pues para el análisis en esta investigación, las tres categorías propuestas son abarcadoras. Son unidades centrales que corresponden a las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, como la unidad de análisis u objeto de estudio de la presente investigación.

Para ilustrar mejor, la categoría de planeación, en relación con las subcategorías elegidas, se concretó con las características de los desempeños y las metas de comprensión. En el caso de la implementación, se desarrolló el Análisis del discurso bajo la dimensión instructiva, afectiva y motivacional. La evaluación examina la valoración continua mediante un instrumento de recolección de información, como las listas de chequeo para analizar.

### ***5.1.1 Categoría 1: la planeación.***

Con el propósito de generar cambios en la práctica de enseñanza, se construye una planeación basada en los postulados epistemológicos y metodológicos de la EpC. De ahí que, se hizo necesario establecer cuáles son los componentes de este proceso, sus fases y cómo se relaciona con este enfoque pedagógico. Para Álvarez (2006) el ejercicio pedagógico de planear consiste en tomar decisiones sobre qué acciones llevar a cabo, así como el modo de organizarlas para lograr los resultados previstos. En esta acción todo profesor organiza sus ideas y actividades que le permiten dar sentido y significado a su acción en el aula.

Asimismo, al realizar una planeación consciente, organizada y coherente, el docente debe considerar un conjunto de fases, con el propósito de lograr un proceso que favorezca la reflexión y el análisis de la práctica; mientras que, el aprendizaje se construye de la mano con sus estudiantes (Tabla 7). Sumado a eso, Stone (1999) propone una serie de preguntas orientadoras para construir

una planeación consecuente con su perspectiva pedagógica y disciplinar, a saber: ¿qué quiero que comprendan mis estudiantes?, ¿cómo podrían llegar a esas comprensiones?, ¿cómo sabremos si las han alcanzado?

**Tabla 7.** Fases de la planeación.

Fases de la planeación	
Momento	Propósito
1	Determinar los resultados que se desean y esperan conseguir en los estudiantes
2	Identificar los medios y recursos con los que se podría lograr el resultado previsto.
3	Diseñar estrategias, adecuadas, consistentes y congruentes, con los resultados pretendidos y los recursos disponibles.
4	Explicitar la secuencia temporal en la que se llevará a cabo el plan.
5	Determinar cómo se controlarán y regularán los resultados previstos y valorar el logro de los resultados, tomando en consecuencia, las decisiones pertinentes.

Fuente: elaboración propia basada en Álvarez (2006).

En este estudio, para la categoría de planeación, se analizó el Diseño de las metas de comprensión y los Desempeños de comprensión, partiendo de su conceptualización y características. A continuación, se establecen los principios que fundamentan estas subcategorías y, por ende, su aporte para la triangulación de la información obtenida.

#### *5.1.1.1 Las metas de comprensión.*

La metodología EpC busca que las personas comprendan, entendiendo que este proceso implica la “habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (Perkins, 1999, p. 70). En otras palabras, la comprensión es la capacidad de emplear el conocimiento para estimular el pensamiento mediante acciones como explicar, demostrar, dar ejemplos, establecer analogías y presentarlo de una nueva manera. Esta competencia se materializa cuando los estudiantes encuentran diversas expresiones de un tópico, en su experiencia cotidiana, y lo utilizan de forma innovadora como respuesta a una situación o problema.

Desde este punto de vista, se abordarán las metas de comprensión como subcategorías de la planeación, entendidas como aquellas actividades diseñadas para reconocer y desarrollar las estrategias cognitivas que utilizan los sujetos para comprender. Siendo las metas aseveraciones claras de lo que se espera que los estudiantes comprendan, delimitan, de manera más concreta, las ideas, procesos, relaciones o preguntas que se perciben por medio de la indagación. A propósito, Stone (1999) considera que las metas se caracterizan por:

- formularse de dos formas: como enunciados (“los alumnos comprenderán...” o “los alumnos desarrollarán la comprensión de...”) y como preguntas de final abierto.
- su claridad y enfocarse en el desarrollo de la comprensión y no en las acciones.
- ser centrales, motivantes y le muestran al estudiante hacia dónde se quiere llegar.
- ser concretas, abarcadoras, observables, medibles y evaluables.

Una meta de comprensión es el punto de partida de un profesor y de la unidad a trabajar con sus estudiantes. Es necesario preguntar por ¿qué quiero que mis alumnos obtengan como resultado de este año de trabajo?, ¿qué conceptos quiero que se lleven consigo los alumnos cuando dejen la clase a fin de año? A partir de ahí, revisar los temas recurrentes, las comprensiones, habilidades o conceptos que se desean desarrollar y obtener de la clase. De manera que, la subcategoría buscó analizar si en la práctica de enseñanza se logran transformaciones en la propuesta de planeación; teniendo en cuenta las características mencionadas, desde las cuatro dimensiones de conocimiento, método, propósito y formas de comunicación (Stone, 1999).

#### *5.1.1.2 Los desempeños de Comprensión.*

La metodología EpC tiene en cuenta la planeación del profesor investigador, como un espacio adecuado para establecer los desempeños de comprensión y las características que fundamentan este marco. Estos desempeños se consideran como aquellas actividades interesantes

que diseña un docente para que el estudiante reconozca y demuestre comprensión del tópico o la unidad. Son actividades complejas que requieren más tiempo para valora lo que han comprendido.

En este sentido, esta subcategoría se caracteriza por:

- Situaciones nuevas en las cuales el estudiante usa lo que sabe de forma novedosa.
- Involucrar al estudiante en la creación de su propia comprensión
- Tener en cuenta múltiples estilos de aprendizaje y formas de expresión.
- Los desempeños compatibles con las metas de comprensión y conducen a estas.
- Su complejidad, más allá de una simple tarea de memorización.

Los desempeños de comprensión se planifican desde tres tipos, a saber: Desempeños preliminares, Desempeños de investigación guiada y proyectos final de síntesis. En primer lugar, los desempeños preliminares despiertan los intereses de los estudiantes, les permite expresar sus preconceptos, jugar con las ideas y la curiosidad. Sumado a eso, conecta sus preguntas con la disciplina a estudiar; sus experiencias de aprendizaje, por lo tanto, tienen que ver con la exploración y la diversión (Stone, 1999).

En segundo lugar, los desempeños de investigación guiada indican una etapa de la comprensión, orientada a ayudar al estudiante a mejorar sus competencias, y permite al docente guiar con método investigativos más formales y fundamentados. En tercer lugar, el proyecto final de síntesis, corresponden a la última etapa y brinda la posibilidad de que los alumnos demuestren comprensión (Stone, 1999).Cada uno de estos aspectos permite al estudiante explorar diferentes formas de aprendizaje con experiencias fuera del aula, donde pueda aplicar conocimiento para crear e innovar.

Entonces, el objetivo de la subcategoría fue determinar la pertinencia de cada actividad para alcanzar las metas, y la forma de lograr una mejora en la práctica de enseñanza desde la acción

de planeación., Además, planear desempeños para constatar el desarrollo de la comprensión a lo largo del tiempo, donde se exige que los alumnos muestren sus comprensiones de una forma que pueda ser observada. Esto hace que su pensamiento se torne visible y, a su vez, esté en la capacidad de demostrar cuánto han aprendido (Blythe, 1996).

Lo anterior obedece a que, la enseñanza para la comprensión establece relaciones con la ciencia cognitiva, el desarrollo del pensamiento creativo, las habilidades del pensamiento o las operaciones mentales (Stone, 1999). A partir de ello, se puede determinar que la comprensión de un estudiante se evidencia cuando utiliza el conocimiento obtenido, para resolver problemas y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe.

### ***5.1.2 Categoría 2: la implementación.***

En este proceso de interacción contempla la relación cotidiana entre el profesor, el estudiante y el saber disciplinar que se enseña y se aprende (Chevallard, 1998). Es el aula aquel entorno en el que se desarrollan diversos tipos de interacciones entre el profesor y los alumnos. No sólo es un espacio físico de trabajo pedagógico, sino un ámbito socioafectivo donde se da el encuentro y la interacción entre el profesor y los estudiantes; actualmente, llegó a convertirse en un espacio virtual de acción educativa (Cerda, 1998). Cada uno de estos aspectos está encaminado al crecimiento personal del educando y facilitar su aprendizaje.

Por lo anterior, las subcategorías que se plantearon para esta categoría involucran el discurso como un conjunto de palabras y frases para manifestar lo que se piensa o siente, desde las dimensiones instructiva, afectiva y motivacional. En cuanto a la dimensión instructiva, hace referencia al dominio del profesor sobre su asignatura y se encamina a la transmisión de contenidos, desde un lenguaje claro y riguroso, oraciones complejas y terminología según la materia que enseña. Para la dimensión afectiva predomina la función expresiva, la comunicación

no verbal y las valoraciones positivas sobre los alumnos. La dimensión motivacional es uno de los factores que influyen en el aprendizaje, tiene relación con la modulación del habla y el uso de un discurso coherente y ajustado al contexto (Martínez, 2004).

#### *5.1.2.1 Relación del discurso del profesor con los estudiantes en la dimensión instructiva.*

Esta subcategoría surge del conocimiento y el dominio del profesor sobre su asignatura. Hace referencia a las acciones comunicativas, en relación con la forma en que se da una explicación o la manera en que presenta los conceptos. La dimensión se encamina a la transmisión de contenidos bajo las características de: lenguaje claro y riguroso, sencillez sintáctica y repetición de ideas claves (Martínez, 2004).

#### *5.1.2.2 Relación del discurso del profesor con los estudiantes en la dimensión afectiva.*

La dimensión afectiva constituye el vínculo que los docentes establece con sus estudiantes, favoreciendo el diálogo, en un ambiente de confianza, cordialidad y empatía (Martínez, 2004). Su importancia en el aula responde a la posibilidad que tiene el docente de conocer a sus estudiantes, desde la tranquilidad y la confianza que su quehacer refleja para el aprendizaje. Además, puede propender a un discurso empático, a través de los siguientes aspectos:

- Diálogo con los alumnos.
- Expresión de estado de ánimo, expresión de afecto y estímulo.
- Valoraciones positivas sobre los alumnos
- Importancia de la comunicación no verbal: contacto visual con el alumno, murmullos, gestos de aprobación, sonrisa, proximidad física.

### *5.1.2.3 Relación del discurso del profesor con los estudiantes en la dimensión motivacional.*

En el lenguaje motivacional adquiere mayor relevancia las acciones del profesor, dado que influye, significativamente, en el aprendizaje del estudiante (Martínez, 2004). Esta dimensión comprende los aspectos de:

- Modulación del habla: cambios de tono y ritmo.
- Importancia entre las pausas y los silencios.
- Presentación de un discurso organizado y coherente.

### *5.1.3 Categoría 3: la evaluación.*

La evaluación se orienta desde un ejercicio de realimentación permanente, en el cual se pueden utilizar diversos medios, técnicas e instrumentos. Estos le permitirán al maestro cambiar el sentido de la evaluación; más allá de asignar una nota, implica reflexionar de manera profesional y, con ello, lograr la construcción de un proceso pedagógico y formativo. En este sentido, se establece la valoración continua como una subcategoría que refleja este propósito educativo.

#### *5.1.3.1 Valoración continua.*

La subcategoría busca conocer el proceso y los avances de los estudiantes, los aprendizajes y saberes previos, así como su capacidad para situar en contexto lo aprendido. Esta surge como una oportunidad de generar un seguimiento continuo, desde un trabajo de observación y análisis, sobre lo que comprenden los estudiantes. Igualmente, en el propósito de retroalimentar su trabajo, teniendo en cuenta los siguientes criterios (Stone, 1999):

- Se hace periódicamente acompañando los desempeños de comprensión.
- Los criterios son pertinentes y están vinculados con las metas de comprensión.

- Proviene de diferentes fuentes, la ofrece el profesor, los pares y expertos.

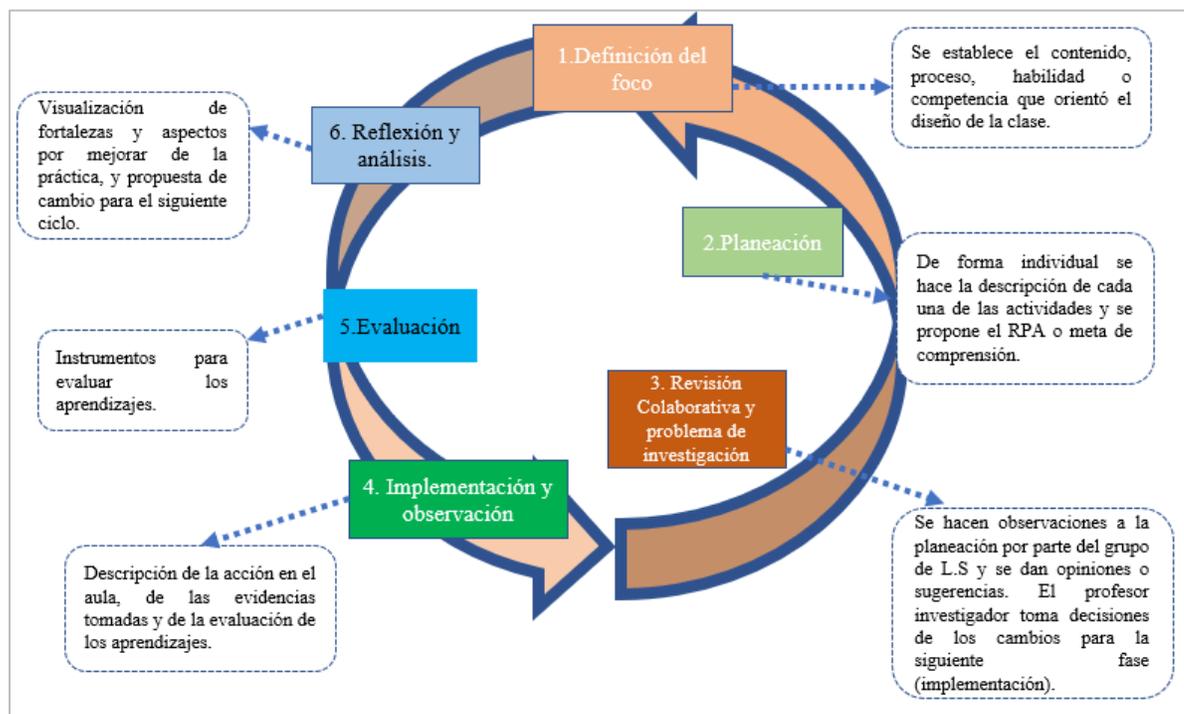
## 6. Ciclos de reflexión

El diseño de Investigación- Acción (IA) permite a los docentes que investiguen su aula y construyan conocimiento pedagógico, a partir de la reflexión sistemática y permanente que realiza el docente desde las acciones constitutivas de su práctica. En consecuencia, en este capítulo se exponen unos ciclos de reflexión a través de los que se recolectaron los datos para ser analizados e interpretados y, desde ahí, generar preguntas que fueron sometidas a indagación (Latorre, 2005). Estos ciclos definen la forma de organizar el proceso de acción que debe desarrollar el profesor para resolver una situación o problema práctico en la investigación. Se encuentra constituido por las siguientes fases:

1. Definición del foco que comprende el tema o problema de investigación.
2. La planeación, como el diseño de una propuesta que haga visible el pensamiento del estudiante y se comparte el conocimiento sobre el tema.
3. La revisión colectiva y la implementación que consiste en el desarrollo de la lección y se recogen evidencias.
4. La evaluación en términos de instrumentos para valorar el aprendizaje de los estudiantes
5. La reflexión, como una oportunidad de mejorar el proceso en otra clase.

De manera que, en dichos ciclos la docente investigadora estableció una relación entre las teorías y su quehacer, llevando a la transformación las concepciones sobre la forma en que enseña. Para este proceso de investigación, se realizaron cuatro ciclos de reflexión, cada uno de los cuales

se llevó a cabo con la metodología *Lesson Study*, bajo seis fases adoptadas de la propuesta de Pérez et al. (2015). En la Figura 8 se expone el resultado de este ejercicio.



**Figura 8.** Fases de los ciclos de reflexión.

Fuente: elaboración propia basada en Pérez et al. (2015).

Cada ciclo de reflexión corresponde a una unidad de comprensión. Por ende, inician con una situación o problema práctico, se analiza y se revisa con la finalidad de mejorar dicha situación, a la vez que se implementa o se interviene. Este proceso requiere de habilidades para observar, analizar, evaluar y reflexionar para volver a replantear un nuevo ciclo.

### 6.1 Primer ciclo de reflexión

En la Tabla 8 se presentan los cuatro ciclos de reflexión, la duración, la fecha y el foco de investigación definido para este estudio.

Tabla 8. Ciclos de reflexión.

Ciclos de reflexión	Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV
<b>Duración</b>	2 semanas	2 semanas	4 semanas	3 semanas
<b>Fecha</b>	Septiembre 2020	Febrero 2021	Mayo 2021	Julio 2021
<b>Foco</b>	Enseñanza de la lectura y escritura.	Las acciones comunicativas en el aula a partir del modelo Penta dimensional de Martínez (2004).	La búsqueda teórica sobre los procesos de enseñanza en primera infancia abordando diferentes referentes tanto nacionales como internacionales.	Visibilización del pensamiento en los procesos de escritura.

Fuente: elaboración propia.

### 6.1.1 Fase de definición del foco.

En este primer ciclo de reflexión se plantea evaluar los procesos de enseñanza de la docente investigadora. en relación con la lectura, escritura y oralidad a partir del análisis realizado desde el marco de la EpC. Desde la fase uno se definió el foco a desarrollar desde la enseñanza de la lectura y escritura, lo que involucró la contextualización de la planeación de aula. Con base en esto, se trabajó sobre el tópico generativo como resultado previsto de aprendizaje o hilo conductor: expresa ideas, intereses y emociones a través de sus propias grafías y formas semejantes a las letras convencionales, en formatos con diferentes intenciones comunicativas.

Por su parte, las metas de comprensión propuestas fueron: identifica los fonemas y grafemas de las consonantes (ñ, ch, g, y, k, z, w, x, q, h) que componen las palabras al unir, separar, omitir y agregar sonidos; escribe cortos textos separando las palabras y siguiendo criterios de

dirección, significado y uso del renglón e incluyendo el nuevo vocabulario. Aunado a ello, se diseñaron las metas de contenido, método, propósito y comunicación.

En la fase dos de planeación se diseñaron los siguientes desempeños de comprensión: primero (desempeños de exploración), se realizó la rutina de pensamiento (veo, pienso, me pregunto) para conectar los saberes previos de los estudiantes frente a la granja. Estas rutinas son herramientas que se utilizan en cualquier tipo de actividad (lectura, discusión de clase, experimento) para generar algún tipo de pensamiento. En opinión de Resnick & Newark (2009) este tipo de preguntas reporta un acelerado proceso en el aprendizaje, cuando los niños hablan en voz alta para ellos y los demás, son explícitas y tienen un nombre. Un ejemplo es la veo-pienso-me pregunto que consiste en tres preguntas: ¿Qué ves? ¿Qué piensas? ¿Qué te cuestionas?

En la siguiente sesión se contaron adivinanzas con palabras que contenían el grafema “g” y se practicó la escritura de la letra en el libro *Aprender es un cuento*. En el segundo (desempeños de investigación guiada), se crearon como ejemplos varias historias orales con cinco palabras (ángel, girasol, gallo, furgoneta, canguro), y se registró la historia en el libro. Por último, se desarrolló el proyecto final de síntesis con la creación de una historia sobre la granja (Anexo F).

### ***6.1.2 Fase de implementación.***

A continuación, se presenta el análisis de la implementación en las tres habilidades del lenguaje: lectura, escritura y oralidad. Para este análisis se tomaron dos fuentes: la observación de la planeación por parte de la compañera de LS y la reflexión personal de la docente investigadora.

#### ***6.1.2.1 Lectura.***

Desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje de la lectura va más allá de una simple decodificación de letras y palabras que, en un momento, dado carecen de sentido para los niños. Según Smith (1983) es un proceso permanente de construcción de sentido, en el que interviene dos

tipos de información: la visual, constituida por el material impreso, y la no visual, con el conocimiento del mundo que posea la persona. Para Guzmán et al. (2018), el acto de leer integra el conocimiento de las letras, la comprensión de las oraciones, la capacidad de interpretación, inferencia y adivinanza lingüística. También, los encuentros con diferentes portadores de texto (revistas, periódicos, caricaturas, libros, entre otros) y su unificación.

La experiencia de la docente investigadora revela que las actividades no daban cuenta de una comprensión lectora, sino de un proceso mecánico centrado en la decodificación de las letras y su adecuada sonorización. Los estudiantes se limitaban a leer palabras y hacer discriminación visual y auditiva del grafema. A partir de la reflexión, se modificaron los desempeños como una aproximación al aprendizaje de la lectura, desde la capacidad de interpretación, inferencia y opinión para la comprensión de un texto. Con la rutina de pensamiento (veo, pienso, me pregunto), los estudiantes expresaron sus ideas frente a la lectura de una imagen que realizaron sobre la granja (video personal 1, 29 de septiembre de 2020, disponible en [Video 1](#)).

#### *6.1.2.2 Escritura.*

La escritura es un proceso que demanda un trabajo complejo que involucra el pensamiento, pues los estudiantes deben entender que los símbolos, llamados letras, tienen una sonoridad y representan la escritura convencional. En opinión de Ferreiro y Gómez (1998) existen tres principios que presentan al niño durante el proceso de apropiación de la lengua escrita:

Principios funcionales, mientras el niño resuelve el problema del cómo y para qué escribir. Las funciones específicas que asigne a la escritura dependerán de la necesidad que siente el niño de conocerla. Principios lingüísticos, que se desarrollan mientras el niño resuelve el problema de la forma en que la lengua escrita está organizada. Principios relacionales, que se presentan mientras el niño resuelve el problema de cómo la lengua escrita llega a ser significativa, cómo representa las ideas, conceptos y los objetos. (p. 25).

Las actividades propuestas por la docente investigadora enfocadas en la escritura, descritas en la planeación y desarrolladas en la implementación, permitieron ver que este proceso se limita al trazo de la letra, transcripción de palabras y textos que no fueron revisados. En contraste, la estrategia giró en torno a una escritura con una función social y, con esto, se propuso a los estudiantes la creación de una historia sobre la granja. Cada uno participó expresando sus ideas, de manera escrita, y realizando el dibujo para compartirlo en un padlet. Luego, debían leer las historias de sus otros compañeros (Figura 9).



**Figura 9.** Actividad de escritura, septiembre, 2020.

Fuente: producción de estudiantes.

En el proyecto final de síntesis de la estrategia propuesta, se evidenció que los estudiantes crearon diferentes historias y se les propuso actividades que involucraran la imaginación. Por ello, cada estudiante creó una historia corta alrededor de la granja y en ella contaron sus experiencias cercanas y representaron la historia con imágenes. Precisamente, con este tipo de ejercicios se puede reconocer la función social de la escritura. No obstante, se presentaron preguntas relacionadas a cómo se escriben las palabras; por ejemplo, si con b (larga) o v (corta). En otros

casos, las familias apoyaron la representación de las palabras para que los niños hicieran la producción de su texto.

### 6.1.2.3 Oralidad.

Chambers (2007) propone cuatro modos del habla, relacionados con: hablar a sí mismo, como la necesidad personal de poner en palabras aquello que se piensa; hablar a otros, cuyo fin es la comunicación del pensamiento a un interlocutor que los interpreta; hablar juntos, con lo que se busca resolver problemáticas de manera conjunta; y, hablar de lo nuevo. Con esta clasificación, se evidencia la importancia de fortalecer la oralidad de los estudiantes, dentro de un proceso de desarrollo integral acorde a sus particularidades. Las relaciones que cada estudiante tiene con la realidad están atravesadas por estos actos del habla y son decisivos para la comunicación.

Durante el desarrollo de la unidad sobre “La granja”, se declaran los cuatro modos de habla de la siguiente manera (Tabla 9):

**Tabla 9.** Implementación unidad "La granja": modos de habla.

<b>Modos de habla</b>	<b>Evidencia durante la implementación: unidad “La granja”</b>
Hablar a sí mismo	En la rutina de pensamiento, los estudiantes tuvieron que organizar sus ideas para presentarlas en la clase.
Hablar a otros	Cuando los estudiantes expresaron en público lo que vieron, pensaron y preguntaron tratando de darse a entender.
Hablar juntos	No fue posible en esta actividad, ya que no se logró evidenciar el dialogo entre los estudiantes porque se trabajó en la plataforma Google Classroom que no tiene la opción de crear grupos
Hablar de lo nuevo	En el proyecto final de síntesis se permitió que algunos estudiantes leyeran la historia a sus compañeros.

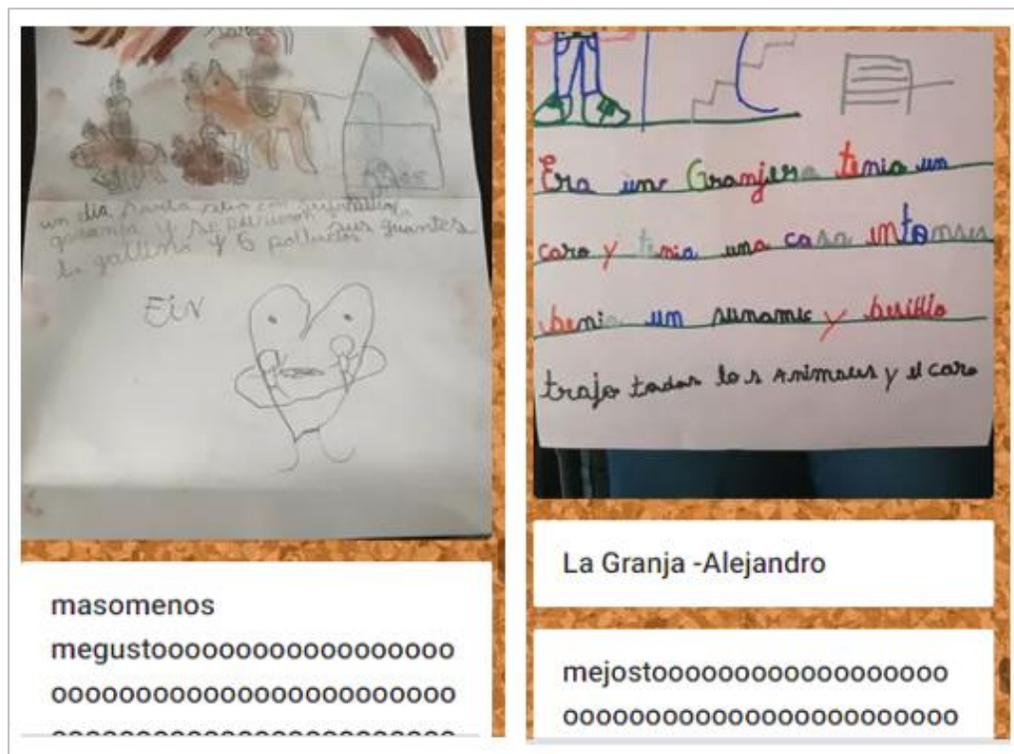
Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los actos de habla permite analizar que los estudiantes poseen la competencia de la oralidad, siendo una habilidad que se desarrolla con mayor facilidad por el contacto constante con su entorno familiar, social y cultural. Sin embargo, la evidencia obtenida en la implementación

demuestra que estos procesos deben ser potenciados y explorados en los desempeños de comprensión propuestos en la planeación.

### 6.1.3 Fase de evaluación.

Dentro de esta fase, se evidenció que no se realizaron acciones de evaluación ni retroalimentación a los estudiantes de forma clara y consciente. En el desempeño de proyecto final de síntesis se propuso que los niños leyeran el cuento de los compañeros y escribieran una apreciación positiva al texto. Empero, al observar el ejercicio se encuentran expresiones de los estudiantes como me gustó o no me gustó, sin una argumentación sobre su opinión (Figura 10).



**Figura 10.** Coevaluación del escrito sobre la granja.

Fuente: producción de estudiantes.

La evaluación y la heteroevaluación se plantearon como un problema para la docente investigadora, pues aún la concebía como la nota final y el resultado del aprendizaje del estudiante. En esta fase, la profesora no tenía la comprensión del cómo desarrollar un proceso de evaluación

que implicara formar y visualizar el proceso individual de cada uno de los niños. Aunque, en esta producción textual, se hizo un acercamiento a la coevaluación como un medio para valorar el ejercicio de los compañeros, desde una perspectiva grupal y colaborativa.

#### ***6.1.4 Fase de reflexión.***

Posterior al ciclo de reflexión, la docente investigadora transforma sus concepciones sobre la alfabetización inicial (la escritura, lectura y oralidad). Entiende que el acto de leer se constituye como una práctica social y cultural, desde la relación significativa que tienen los niños con los portadores de texto. Su enseñanza no solamente debe basarse en el reconocimiento de las letras y sonidos aislados, en la búsqueda por fortalecer competencias para decodificar y comprender un texto. Si bien son un aspecto importante del proceso, no representan el eje articulador del aprendizaje de la lectura.

En cuanto a la escritura, deja de ser ese proceso de reconocimiento de las letras, transcribir palabras y oraciones, para centrarse en la construcción de la lengua escrita, donde el estudiante expresa lo que piensa, siente y cree. Para la oralidad, aunque no se brinda mayor relevancia en la primera infancia, se considera como un procedimiento espontáneo, resultado de las interacciones con el otro. Al indagar sobre los cuatro actos del habla se llega a la reflexión de que la oralidad es una habilidad que se debe potenciar (MEN, 2017).

Por consiguiente, en este ciclo de reflexión se evidencia que, en la declaración del foco, es interés de la profesora comprender los conceptos estructurantes de la asignatura que imparte, para definir lo que espera que sus estudiantes aprendan. En las acciones de planeación no hay una correspondencia de las metas que propone el marco de la EPC; se describen como competencias de la asignatura y no como comprensiones que se esperan visibilizar en los estudiantes. En la descripción de las actividades se observó que no hay una secuencia coherente.

Aunque se planearon actividades en el libro de texto, estas no conectan con la temática de la granja, pero que es necesario desarrollar como requisito institucional. Adicional a ello, no se puede seguir solamente el libro de texto, dado que allí se presentan actividades muy mecánicas. Por esta razón se hizo necesario que la docente implementara otras tareas, con el ánimo de contextualizar el entorno de los estudiantes.

Ante este panorama, se encuentra que es necesario abordar las concepciones teóricas sobre la escritura, atendiendo a los principios funcionales y relacionales (Ferreiro y Gómez, 1998), dadas las dificultades de los estudiantes por desarrollar la escritura con finalidad comunicativa. En segundo lugar, analizar las acciones comunicativas de la docente en el aula, para determinar cómo promueven el fortalecimiento del lenguaje en los estudiantes. Por último, se debe profundizar en la evaluación como una labor continúa y formativa, en la cual los estudiantes adquieran un papel activo. Además, permitirles conocer los resultados previstos de su proceso, con términos y conceptos cercanos a ellos.

## **6.2 Segundo ciclo de reflexión**

### ***6.2.1 Fase de definición del foco.***

Después de analizar el primer ciclo de reflexión y establecer conclusiones de este, en febrero del 2021 se inicia el segundo ciclo de reflexión de grado transición. De manera que, se propone como foco las acciones comunicativas en el aula, a partir del modelo Penta dimensional (Martínez, 2004). Bajo esta perspectiva, se buscó analizar, reflexionar y evaluar el discurso del profesor en el aula a partir de tres dimensiones: instructiva, afectiva y motivacional. En las reuniones con la compañera de LS se pudo evidenciar y comprender las acciones comunicativas de la profesora investigadora, frente a la enseñanza y la evaluación.

### **6.2.2 Fase de planeación**

En este momento se realiza la planeación para dos semanas de clase, siguiendo los tres momentos descritos en la fase uno. Este ejercicio responde a los postulados de la EpC, con la unidad de comprensión “*Películas Infantiles*”, dado que este ciclo se da inicio al año escolar de los estudiantes calendario A. La docente investigadora se ajusta al tópico generativo definido en la institución y a las metas de comprensión; aunque no son elementos que cumplen con las características que se definen en la metodología EpC. Por este motivo, se sugiere de la compañera de la LS replantear estos elementos y hacer los ajustes en la planeación (Anexo G).

Para dos semanas, se plantean los desempeños de exploración, investigación y proyecto final de síntesis, relacionados con el aprendizaje de la letra “t, a través del filme “Toy story”. Inicialmente, se reconocen los saberes previos de los estudiantes con la rutina de pensamiento (veo-pienso-me pregunto), donde se exponen tres imágenes de la película y se generan preguntas. Segundo, se indaga sobre el personaje de la película y, con esta información, se proponen algunas actividades en libro de lecto-escritura “*Aprender es un cuento*” sobre el grafema a estudiar. Tercero, se crea un mini-libro con cada estudiante en el que registran una oración por cada página, de acuerdo con ilustraciones de las películas vistas en clase.

### **6.2.3 Fase de implementación**

En consonancia con las reflexiones presentadas en el ciclo uno, se hacen ajustes a la planeación y se establece la propuesta sobre las acciones comunicativas del docente (Martínez, 2004). De modo que, en este apartado se establece una correspondencia entre las tres dimensiones del discurso que se evidencian, con mayor relevancia, en los desempeños propuestos por la docente investigadora y, cuyos hallazgos, son fuente de reflexión pedagógica.

### 6.2.3.1 Dimensión instructiva.

Hace referencia al dominio del profesor sobre su asignatura, enfocado en la claridad de los conceptos, la transmisión de contenidos, la actualización de los conceptos, la claridad y sencillez sintáctica (Martínez, 2004). Frente a esta dimensión, se observa que la docente investigadora utiliza recursos visuales y auditivos para facilitar la comprensión de los estudiantes. Las explicaciones se dan de forma sencilla, se repite la instrucción con diferentes palabras para facilitar la comprensión del ejercicio y se verifica si es claro el proceso a realizar. Sin embargo, en el video es necesario retomar la instrucción de la actividad con un ejemplo para garantizar su ejecución.

Posteriormente, se destaca el conocimiento de los conceptos abordados del área y se constata la transposición didáctica (Chevallard, 1998), en el discurso sencillo y claro para los estudiantes, sin dejar de lado la rigurosidad del área (video personal 2, 11 de febrero del 2021, disponible en [video 2](#)) (Tabla 10).

**Tabla 10.** Lista de chequeo dimensión instructiva.

Crterios	Si	No	Comentarios
Lenguaje claro y riguroso.	✓		Se evidencia dominio en la temática y el discurso se da de manera clara.
Precisión en las explicaciones	✓		La profesora muestra interés para que a los estudiantes les queden claros los contenidos.
Actualización de los conceptos.	✓		Se evidencia dominio en el tema y la actualización se demuestra en el uso de las cartillas y el material didáctico propuesto.
Sencillez sintáctica.	✓		El discurso es sencillo y claro para los estudiantes y usa palabras para que los estudiantes comprendan.

Fuente: elaboración propia basada en Martínez (2004).

### 6.2.3.2 Dimensión afectiva.

La dimensión afectiva hace referencia a la relación que genera el docente con los estudiantes a través del diálogo, con el propósito de interactuar desde el respeto, la confianza, la empatía y la cordialidad. Autores como Martínez (2004) afirman que este factor está ligado a los estados de ánimo, palabras de afecto, estímulos, valoraciones positivas a los estudiantes. Asimismo, las relaciones solidarias que se construyen desde las formas de comunicación verbal y no verbal (gestos de aprobación, sonrisa, proximidad física y contacto visual).

En la sesión analizada se evidencia un buen trato a los estudiantes. Es constante la escucha activa, el respeto a la palabra, la confianza para preguntar o expresar sus ideas; además, valoraciones positivas que se realiza a los estudiantes para motivarlos en su proceso. Aunque, el diálogo entre la docente investigadora y sus alumnos, en ocasiones, se limita al saludo y a resolver cuestiones académicas. Muy poco tiempo se comparte con ellos para conocer sus intereses, motivaciones, experiencias, entre otros. De ahí, se comprende con Freire (2010) que las acciones dialógicas construyen relaciones más horizontales, ligadas al amor, la esperanza y la fe en el otro para la búsqueda común de algo: sólo el diálogo comunica (video personal 3, 11 de febrero del 2021, disponible en [video 3](#)) (Tabla 11).

**Tabla 11.** Lista de chequeo dimensión afectiva.

Crterios	Si	No	Comentarios
Diálogo constante con los estudiantes		✓	Se evidencia poco diálogo con los estudiantes al inicio de la clase y la profesora se centra en la temática de la clase.
Valoraciones positivas a los estudiantes	✓		La profesora resalta, de manera positiva, las ideas y trabajos de los estudiantes, animándolos y motivándolos en el desarrollo de sus actividades.
Manejo de la comunicación no verbal.	✓		Se evidencia un lenguaje cálido y afectivo en su gestualidad, generando en los estudiantes confianza para preguntar o expresar.
Expresiones de estímulo o palabras de afecto.	✓		La profesora utiliza expresiones como: “Hazlo como tú lo puedes hacer”, “inténtalo”, “eres muy inteligente”.

Fuente: elaboración propia basada en Martínez (2004).

### 6.2.3.3 Dimensión motivacional.

El aspecto motivacional adquiere relevancia en el aprendizaje de los estudiantes, dado que permite generar mayor motivación y atención para promover la curiosidad, la diversión, la actividad y el gusto por conocer algo nuevo. En opinión de González (2015), el docente es el encargado de despertar el interés por las materias que imparte. También, promover la iniciativa y la creatividad, exponiendo los temas con emoción y haciendo preguntas que fortalezcan las habilidades de pensamiento y la creatividad.

En la sesión analizada se evidenció que el lenguaje verbal, no verbal y el discurso del profesor son elementos fundamentales para hacer el aprendizaje grato y atractivo, logrando que la escuela se convierta en un espacio de felicidad y tranquilidad para los estudiantes. Se observó que la docente modula suavemente su voz y utiliza distintas tonalidades para llamar la atención de los estudiantes, especialmente, en los momentos centrales de la clase. Aunado a ello, tiene la capacidad de escuchar y mantener la mirada fija al momento de resolver las preguntas que surgen. Por último, presenta su clase de manera creativa; utiliza presentaciones como apoyo visual, videos acordes a las edades y se apoya en imágenes para su explicación, haciendo uso de las tecnologías (Tabla 12).

**Tabla 12.** Lista de chequeo dimensión motivacional.

<b>Crterios</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Comentarios compañera LS y docente investigadora</b>
<b>Ejemplificación</b>	✓		Se utilizan herramientas claras e imágenes para favorecer la comprensión.
<b>Modulación de la voz.</b>	✓		Se le facilita la modulación de la voz y cambia el tono y el ritmo para lograr la atención de los estudiantes.
<b>Diversificación de actividades,</b>	✓		Las actividades se asignaron para el tiempo establecido y fueron variadas.
<b>Uso de imágenes</b>	✓		Se evidenció suficiente material fotográfico y audiovisual.
<b>Pausas y silencios.</b>	✓		Se evidenció en un momento de la clase, como parte de la concentración que se debe tener en el desarrollo de la actividad y las pausas, cuando el estudiante debe pensar la respuesta a las preguntas.

Fuente: elaboración propia basada en Martínez (2004).

#### 6.2.4 Fase de evaluación.

Atendiendo al concepto de evaluación presentado en el primer ciclo de reflexión, se mantiene la mirada sobre la valoración continua de algunos aspectos observados. En este contexto, no fue evidente la presentación, a los estudiantes, de los RPA (Resultados Previstos de Aprendizaje) para la clase. La retroalimentación solo se brinda a algunos niños, pues no se favorece la participación de todos en la misma actividad. Otro de los factores es que la docente espera al finalizar la clase para valorar (bien o mal) a los estudiantes según sus respuestas y opiniones.

En el proyecto final de síntesis, materializado en la creación del mini-libro, se pudo observar un acercamiento a la realimentación que la docente investigadora hace a las producciones textuales. (Figura 11). Por lo tanto, se concluye la importancia de abordar el proceso de heteroevaluación a partir de la EPC, proponiendo instrumentos y técnicas para valorar los desempeños de los estudiantes de manera continua y formativa.



**Figura 11.** Proyecto final de síntesis: creación del mini-libro.

Fuente: producción de estudiantes.

### *6.2.5 Fase de reflexión*

Tras los hallazgos encontrados en este segundo ciclo de reflexión, la docente investigadora persuade la importancia de analizar las acciones comunicativas en el aula, en la búsqueda por crear una comunidad de diálogo. Los estudiantes también lo manifiestan, de acuerdo con lo señalado en la evaluación docente realizada en el mes de mayo de 2020, con la pregunta ¿Me escucha cuando le hablo? En este caso, el promedio obtenido fue de 4.6 / 5.0 (Anexo H).

Desde otro punto de vista, las dimensiones del discurso docente (motivación, afectividad e instrucción) hacen parte del desarrollo de los desempeños de comprensión propuestos para favorecer la oralidad. Esto se ve reflejado en las actividades que les permiten participar, escuchar las opiniones del otro y organizar su pensamiento para expresarse. La lectura es motivadora cuando se utiliza diferentes tonos de voz, al realizar preguntas para conocer las comprensiones de los estudiantes y cuando se llevan lecturas muy cercanas a su edad y contexto. Cuando la lectura es realizada por los mismos estudiantes se evidencia interés en las imágenes, ponen la imaginación en la creación de historias y cuando conocen las letras leen sin detenerse porque quieren conocer la historia.

En la escritura, se devela la importancia de la motivación, en cuando se escucha, de algunos estudiantes, manifestaciones como “no sé escribir” o “no puedo”. Justamente, es ahí donde este proceso requiere lograr mayor interés y una cercanía de la docente, para generar confianza y seguridad al plasmar las ideas, pensamientos y sentimientos en un escrito. Así mismo, la profesora utiliza un lenguaje cordial y cercano a los estudiantes para motivarlos a escribir; se dice a los estudiantes; hazlo como tú lo puedas hacer, como lo has aprendido y esas expresiones generan seguridad y confianza para el inicio de la escritura. De igual manera, hacerles comprender el error y las equivocaciones como parte del aprendizaje. Ello se realiza con un proceso llamado;

contrastación; este consiste en que debajo de sus escritos la maestra revisa de manera amable y jocosa el registro de los niños, escribiendo nuevamente las palabras correctamente, luego, se invita a los estudiantes a revisar el escrito a partir de las correcciones o palabras resaltadas por la profesora, los niños borran y vuelven a escribir.

Con lo anterior, en este ciclo surgieron tres interrogantes, relacionados con:

- ¿Cómo lograr en los estudiantes confianza en la escritura de las ideas, pensamientos y opiniones, aunque no conozcan todas las letras?
- ¿Qué criterios se deben tener en cuenta para valorar los procesos comunicativos en la primera infancia?
- ¿Cómo transformar el proceso de heteroevaluación en el aula para promover los aprendizajes en los estudiantes?

Desde la acción de planeación, se analiza que las metas de comprensión se enfocan en el saber cognitivo y el saber hacer, es importante abarcar las metas desde el saber innovar, crear, ser y sentir, de manera que los estudiantes asuman el aprendizaje para su vida de una manera más sencilla y clara, además logren ser personas integrales en su cotidianidad. En cuanto a las acciones de evaluación, se evidencia que sólo se valora un producto final hecho por el estudiante bajo una revisión cualitativa del trabajo. Esta queda plasmada en la actividad, pero no se da mayor relevancia a la promoción del aprendizaje. También, en este ciclo no se declaran criterios que permitan valorar el proceso de los estudiantes desde la escritura, lectura y oralidad.

### **6.3 Tercer ciclo de reflexión**

#### ***6.3.1 Definición del foco.***

Este momento de la investigación inicia con la búsqueda teórica sobre los procesos de enseñanza en primera infancia, desde el abordaje referentes tanto nacionales como internacionales.

Los hallazgos muestran que esta edad es considerada como un ciclo vital para el desarrollo del ser humano y, por ende, decisivo en la construcción de la personalidad, las habilidades cognitivas y el comportamiento individual y social (SED, 2018). Es así como, la educación se convierte en un elemento neurálgico para la formación infantil, desde cada una de sus dimensiones, porque genera hábitos de vida y condiciones armónicas para el crecimiento.

En la perspectiva de Piaget (1969, citado en Saldarriaga et al., 2016), el niño al nacer trae consigo unas capacidades que desarrolla en la interacción con su entorno, a través de procesamientos cognitivos que se van construyendo en las diferentes etapas. El desarrollo de estos procesos superiores, como lo plantea Vigotsky (1978), depende significativamente de la interacción social y cultural, cuyas bases se consolidan desde el apoyo de la familia, la sociedad y la escuela. Precisamente, esta visión sobre la primera infancia es la que, durante décadas, ha contribuido en la configuración de políticas y lineamientos para su atención integral.

Una de estas políticas colombianas es la Ley de “Cero a siempre” (Congreso de la República, 2016). En esta Ley (1804, la educación inicial se comprende desde el cuidado y la atención para potenciar el desarrollo de los niños de 0 a 6 años, a través de las relaciones e interacciones pertinentes. Bajo esta concepción, se reconocen como sujetos de derecho, únicos, singulares e integrales. Es decir, los niños y las niñas cuentan con las capacidades para comunicar y construir las relaciones con su propio entorno.

Por su parte, Delors (1992, citado en MEN, 2014) la educación inicial debe centrar su atención en cuatro aspectos que permitan, a futuro, la consolidación de competencias para aprender a conocer, a hacer, pensar, innovar, a sentir, y a ser. Esto implica generar ambientes de aprendizaje que permitan la participación, las relaciones humanas y el trabajo sobre las habilidades cognitivas, afectivas y sociales. Lo anterior suscita el interés en la profesora investigadora, dado que la

institución no vincula esta perspectiva tan importante en la formación infantil. De manera que, en este tercer ciclo las dimensiones de desarrollo en los procesos de la enseñanza de la lectura y la escritura son el foco de investigación.

### ***6.3.2 Fase de planeación.***

Dentro de esta fase se tienen en cuenta los hallazgos obtenidos hasta el momento, sobre el fortalecimiento de la planeación y la evaluación a través de la EPC, el énfasis en las acciones comunicativas en el aula y los procesos de escritura. En efecto, se determina que la planeación debe contener los elementos de la EpC: hilos conductores, metas, desempeños de comprensión y valoración continua. Se acude a los enfoques pedagógicos de la institución (Stone, 1999), para fortalecer la escritura (Ferreiro y Gómez, 1998) e indagar sobre las dimensiones de la primera infancia (MEN, 2014; 2017).

Desde este precedente, se plantea una unidad de comprensión para cuatro semanas (mes de mayo de 2021). Después del análisis, con fines de alcanzar los objetivos planteados, falta por revisar la EPC para modificar las metas de comprensión, incluyendo preguntas que sean comprensibles para los niños. A partir de ahí, se propone la construcción de criterios claros para conocer cómo se evaluaría el proceso de los estudiantes (Anexo E).

Por lo tanto, en la unidad de comprensión se propone la creación de un Mini álbum con fotografías familiares de lugares que visitaron los estudiantes. En primer lugar, los estudiantes llevaron a la clase tres fotografías y se realizó de manera individual la rutina de pensamiento observo, detallo y pregunto; luego, con un compañero compartieron la experiencia de cada lugar que visitó el estudiante. Después, se dio a conocer a los estudiantes la meta de la actividad, en la sesión de clase el estudiante debía hacer un primer registro de lo que más le gustó de ese viaje y

después de ser corregido por la docente se realizó la nueva versión hasta finalizar las tres páginas de escritura del mini-álbum (Anexo J).

### ***6.3.3 Fase de implementación.***

Durante la unidad de comprensión, en las clases se incluyen aspectos relacionados con las dimensiones socioafectiva, corporal y estética y, a su vez, el trabajo en parejas como apoyo para el proceso escrito. De igual manera, se plantean espacios de socialización, expresión y apreciación estética, desde la materialización del pensamiento y la participación en actividades de carácter lúdicos (MEN, 2017). La Figura 12 registra, fotográficamente, las nuevas dinámicas producto del ejercicio de la implementación.



**Figura 12.** Trabajo colaborativo.  
Fuente: elaboración propia.

Para el proceso de escritura la profesora investigadora toma la decisión de incluir los momentos de planificación, producción y edición, a través de la creación de un álbum de fotos. En la Figura 13 se observa la producción y edición por parte de un estudiante, mediante tres fotos de lugares que visitó con su familia. Igualmente, el resultado de la conversación entre ellos sobre las situaciones vividas en el viaje. Después, se realizó un ejercicio sobre esta experiencia

compartida, a la que se llamó “Preescritura”; la heteroevaluación formal-escrita de la docente y la edición del texto en “La hoja final” del álbum de fotos.

Antes de comenzar la escritura del álbum, los estudiantes debían preguntarse: ¿qué fue lo que más les gustó de ese viaje?, ¿quiénes aparecen en la foto? y ¿qué lugar visitaron? Tuvieron un espacio de la clase dialogar con un compañero y, luego, cada hizo el registro en el cuaderno. Se diseñaron borradores para corregir posibles errores y presentar un producto final a estudiantes de otros cursos, docentes y padres. Esta actividad tuvo un impacto positivo en la confrontación de ideas sobre el sentido y la necesidad de la escritura, mientras se moviliza el pensamiento hacia memorias del individuo ante nuevas circunstancias. En palabras de Smith (1983), la escritura fluye cuando hay claridad frente a lo que se quiere dar a conocer a los demás.



**Figura 13.** Proyecto Final de Síntesis: creación del mini-álbum.  
Fuente: producción de estudiante.

Por otro lado, decide continuar con la enseñanza de grafemas y fonemas, pero con el propósito de acercarse al código de la lengua escrita. Se logró un avance en los procesos funcionales, lingüísticos y relacionales de la escritura (Ferreiro y Gómez, 1998). Ahora bien, el trabajo pedagógico se orienta a la reinterpretación de las dinámicas y las estrategias utilizadas para la evaluación, en el marco de la EpC.

#### **6.3.4 Fase de evaluación.**

La docente investigadora prosigue en el proceso de transformación de su concepción sobre la valoración continua y formativa. Durante este ciclo de reflexión, se presentan diferentes momentos para realizar la heteroevaluación. En principio, se da a conocer los RPA (Resultados Previstos de Aprendizaje) a los estudiantes, usando presentaciones diseñadas en Canva se disponen las metas para cada sesión con imágenes y un lenguaje cercano a los niños. haciendo énfasis sobre lo que se espera en cada propuesta de trabajo. Se realiza una retroalimentación informal y verbal, en diferentes momentos de la implementación de los desempeños, generando un interés en los niños sobre su propio proceso. En su discurso utiliza comentarios cualitativos a las producciones, sin marcar el error como algo malo sino como una oportunidad para mejorar.

En la dinámica, se realiza la siguiente pregunta a una estudiante ¿qué aprendiste de la creación del mini- álbum? (audio personal 1, Opinión de una estudiante frente a la pregunta realizada, disponible en [audio 1](#)). Además, de esta manera se promueven otras formas de evaluar mediante preguntas que se realizan al finalizar la clase, en la búsqueda por visibilizar el pensamiento y las comprensiones de los participantes (video personal 4, febrero 2021 cierre de una clase, disponible en: [video 4](#)).

### ***6.3.5 Fase de reflexión.***

Al finalizar ese ciclo de reflexión, en la docente investigadora se evidencia una transformación en sus concepciones sobre la enseñanza de la lectura y escritura. Su práctica pasa de centrarse en la transmisión de información, hacía una labor pedagógica en la que los estudiantes participan más y se les anima a ser creadores de sus propios textos. Asimismo, se resalta la importancia de potencializar las dimensiones de la primera infancia, pues, en su totalidad, no son consideradas para una planeación integral. De ahí que, en la enseñanza del lenguaje decide priorizar la comunicación con actividades que impacten los desempeños de comprensión (audio personal 2, presentación oral de un estudiante, disponible en [audio 2](#)).

En conclusión, este ciclo de reflexión genera una serie de preguntas relacionadas con el modo de visibilizar las comprensiones de los estudiantes, desde los principios de la escritura y la consolidación de un instrumento de evaluación acorde a sus procesos. Por ende, resulta importante tener en cuenta, ¿cómo lograr en los estudiantes confianza para que escriban sobre sus experiencias, ideas y pensamientos, pese a no conocer todas las letras?, ¿de qué manera transformar el proceso de heteroevaluación en el aula para promover nuevos aprendizajes?

## **6.4 Cuarto ciclo de reflexión**

Con base a los cuestionamientos del ciclo anterior, en este momento se toma como foco la visibilización del pensamiento en los procesos de escritura. Para la unidad de comprensión planeada en el tercer y último periodo académico del 2021 del área de lenguaje, se incluye el uso de rutinas de pensamiento. Desde las fases anteriores, se han observado avances en las comprensiones de los estudiantes, para la apropiación de estrategias que respondan a la necesidad constante sobre cómo escribir.

De los estudiantes, constantemente, se escucharon expresiones como “de qué se puede escribir” y “por qué se escribe”, dado que esperaban el apoyo del docente como eje primario para su aprendizaje. En virtud de ello, se decide enfocar la relación pensamiento -lenguaje, como un modo de potenciar las comprensiones y la intencionalidad de la escritura. De igual manera, las experiencias recientes y cercanas a los niños, se pudo generar una mayor conexión con las habilidades del lenguaje (lectura, escritura y oralidad). Al hablar de situaciones pasadas, como en el mini -álbum, los estudiantes manifestaron no saber qué relatar en su texto porque no recordaban en detalle lo que habían vivido en ese viaje.

#### ***6.4.1 Fase de planeación***

La docente investigadora plantea el desarrollo de una actividad que: promueva y estimule el pensamiento, a través de las conexiones entre ideas y conclusiones; explore en los estudiantes sus intereses y emociones mediante la escritura; y, evalúe la enseñanza y los aprendizajes. A partir de estos propósitos, se adapta la rutina de pensamiento (Nombrar- describir, y actuar), propuesta por (Richhart et al., 2014), bajo el nombre de “Nombrar- escribir - dibujar”. Este instrumento se aplica en los desempeños de investigación guiada y el proyecto final de síntesis. Para el primer acercamiento a esta rutina, se realiza la planeación de la sesión (Anexo K).

#### ***6.4.2 Fase de implementación***

A continuación, se profundiza en cada uno de los momentos de la rutina de pensamiento “Nombrar- escribir – dibujar”. Esta herramienta se utiliza para desarrollar un lenguaje descriptivo y la memoria, les permite escribir de manera detallada lo sucedido en un evento. Se realizó de manera progresiva pidiendo a los estudiantes que cada semana hicieran un registro de lo que realizó el fin de semana con su juguete favorito. Los estudiantes conocieron la meta de comprensión y el trabajo de diseñar el proyecto de escritura “Mi diario”. En una hoja blanca, se les solicitó que

dibujarán su juguete favorito y, posteriormente, lo compartieran con sus compañeros. Luego, en parejas, expresaron la razón por la cual ese era su juguete favorito (Figura 14 y 15) (audio personal 3 y 4, estudiantes y su juguete favorito, disponible en el [audio 3](#) y [audio 4](#)).



**Figura 14.** “Nombrar” dibujo de su juguete favorito.  
Fuente: producción de estudiante



**Figura 15.** “Nombrar” dibujo de su juguete favorito.  
Fuente: producción de estudiante.

#### 6.4.2.1 *Nombrar.*

Para desarrollar la memoria, se les pidió a los estudiantes que contarán de manera oral lo que hicieron durante la semana con su juguete favorito. Este ejercicio les permitió ordenar sus ideas en la mente y recordar en detalle lo que habían compartido con este. Dado que en clase se evidenció que después de relatar en el momento que se indicó, algunos estudiantes solicitaron volver a compartir sobre esta experiencia porque se había olvidado contarlo en la primera intervención. Durante la sesión, se observó una mayor participación y fluidez en la oralidad, para expresar las experiencias compartidas con este objeto.

#### 6.4.2.2 *Escribir.*

En ese momento, se les propuso a los estudiantes registrar en el cuaderno lo que hicieron, durante la semana, con su juguete favorito. A este primer nivel se le llamó “Primera- escritura”, luego, a la siguiente semana segunda escritura y a la tercera semana “Tercera escritura”. Después, la docente revisó cada escrito, de manera individual, para que los estudiantes pudiesen verificar su escritura conscientemente. Por último, plasmaran en la hoja de diario la escritura final con sus correcciones (Figura 16). Luego, en parejas realizaron la coevaluación del trabajo escrito y se enfatizó en que cada uno comentará una valoración positiva del trabajo del otro (audio personal 9 y 10, estudiantes y valoración del trabajo de su compañero, disponible en el [audio 9](#) y [audio 10](#)).



Figura 16. Ejercicio de tres semanas de escritura.  
Fuente: producción de estudiante.

### 6.4.2.3 Dibujar.

Para el paso “dibujar” de la rutina, se pidió a los estudiantes expresar por medio de un dibujo lo que habían relatado en su escrito. Varios estudiantes comentaron si podían dividir el cuadro en distintas partes, porque habían realizado varias actividades durante el fin de semana. El

dibujo es una forma de expresión y representación diferenciada de los objetos. De esta rutina se concluye que, los estudiantes se motivan al escribir sobre sus situaciones más cercanas y recientes. En opinión de Smith (1983), el pensamiento surge de las experiencias previas del individuo ante nuevas circunstancias.

Además, los estudiantes entienden la escritura como un registro de palabras en una hoja y, es así como se efectúa su pensamiento (audio personal 5, pensamiento de una estudiante de transición sobre el concepto de escritura, disponible en [audio 5](#)). Con lo anterior, se observa un avance en los procesos de escritura, en medio de la transformación de prácticas como la repetición, transcripción de palabras y repasar las letras, con el fin de centrarse en la escritura como el medio para la comunicación. Esto significa un gran avance en los procesos de enseñanza de la docente, para promover en los estudiantes el pensamiento desde el conocer, hacer, sentir y ser.

#### ***6.4.3 Fase de evaluación.***

La evaluación en este ciclo fue una acción que se pensó desde la planeación, en respuesta a la visibilización del pensamiento para promover la escritura en los estudiantes. La docente investigadora evidenció en la acción de implementación que, cada semana, en la que escribían los estudiantes se iba mejorando la escritura. Además, escribía con detalles sobre la experiencia que el estudiante tenía con su juguete favorito. Varios recordaban todas las actividades que habían realizado el fin de semana.

En la evaluación de la actividad, la docente investigadora realizó una retroalimentación informal, mediante una conversación con el estudiante donde se revisó la escritura. Se procedió a escribir debajo de la palabra escrita por el niño, donde aprovechó para preguntarle: ¿cuántas letras hay en lo que tu escribiste?, ¿cuáles son diferentes?, ¿cuáles conoces? Frente a las desconocidas, se indicaba cómo sonaban y se le solicitaba que dijera palabras que empezaran con ese sonido.

Esto le permite al estudiante tomar conciencia de la convencionalidad de la escritura, mientras reconoce nuevas letras desde sus aspectos gráficos y fonéticos (Guzmán et al., 2018).

#### *6.4.4 Fase de reflexión.*

En este ciclo de reflexión, se fortalece el pensamiento en los estudiantes, dado que, al escribir, la persona tiene que procesar su pensamiento con la ayuda de experiencias, emociones y acciones para transmitir el mensaje deseado (Salmón, 2009). Los niños comprenden que escriben sobre lo que se hablan, teniendo en cuenta que la escritura tiene diferentes funciones e intencionalidades. Con ello, se reafirma la importancia del desarrollo de rutinas de pensamiento, para promover comprensiones profundas, afianzar y fortalecer las habilidades comunicativas. Además, se estructuran distintas formas de generar una heteroevaluación, como ejercicio de reflexión de la docente frente a la metodología de la EpC y la valoración continua.

Asimismo, se invita a los estudiantes a expresar sus ideas sobre la escritura y lo que piensan de la creación de pequeños textos en los que se proponen sus ideas y experiencias. En los siguientes audios se hace referencia a la pregunta: ¿por qué escribimos? Se hace la pregunta a dos estudiantes. audio personal 6 y 7, diálogo de la docente investigadora con dos parejas de estudiantes, disponible en ([audio 6](#) , [audio 7](#) ) (audio personal 8, un estudiante responde a la pregunta: ¿para qué crees que escribimos un diario?, disponible en [Audio 8](#)).

Para finalizar, este ciclo de reflexión cuenta con un elemento determinante en la práctica de enseñanza: la transformación en las concepciones de lectura, escritura y oralidad que permiten dar una nueva orientación a la evaluación del aprendizaje. Con la implementación de la rutina en el ejercicio de planeación, se logra la visibilización del pensamiento de los estudiantes, así como momentos de reflexión de la docente sobre los elementos mencionados anteriormente.

### 7. Análisis de datos: hallazgo e interpretación

Las reflexiones producidas en cada ciclo configuran el conjunto de hallazgos obtenidos. Son evidencias de un momento de crisis pedagógica entre las concepciones ingenuas, en relación con el quehacer de la docente investigadora, y las transformaciones progresivas de sus concepciones frente a las acciones constitutivas de la enseñanza de la lectura, escritura y oralidad. En este sentido, la práctica se constituye en un ejercicio dialógico entre el conocimiento práctico y teórico. La Tabla 13 se presenta la rutina de pensamiento “antes pensaba- ahora pienso”, en la que se contrasta el pensamiento anterior y el de la profesora que surge después de la investigación.

**Tabla 13.** Auto rutina de pensamiento “Antes pensaba y ahora pienso”.

<b>Nombre:</b>	<b>Ciclo I</b>	<b>Ciclo II</b>
<b>Fecha</b>	<b>2 semanas</b>	<b>2 semanas</b>
	<b>Sesión inicial- Antes pensaba</b>	<b>Sesión final - Ahora pienso</b>
<b>Lectura</b>	<i>Decodificación de signos lingüísticos en el que se asocia el sonido de la letra con la grafía.</i>	La lectura como habilidad del pensamiento se asume como un proceso de construcción de significado (Smith, 1983). Por lo tanto, este aprendizaje integra el conocimiento de las letras (tanto del nombre como del sonido), la comprensión de las oraciones, los conocimientos previos y la capacidad de interpretar el contenido gráfico y visual, en el que se plantean cuestionamientos.
<b>Escritura</b>	<i>Aprendizaje de las letras del alfabeto para registrar palabras y oraciones.</i>	La escritura como habilidad del pensamiento, es la expresión, la posibilidad de visibilizar el pensamiento y comunicarse con otros. Según Ferreiro (2006) promueve la idea de la escritura cómo un sistema de representación social y cultural. Si bien es importante que los niños conozcan las letras para hacer una correspondencia entre el sonido y el grafema, con respecto al funcionamiento de la escritura. Buscar el significado y la intencionalidad de lo que se escribe hace parte de la enseñanza como principio funcional para la vida.
<b>Oralidad</b>	<i>Producir textos orales y participar con sus ideas y opiniones con la finalidad de comunicarse...</i>	La oralidad, como habilidad del pensamiento, permite conocer las ideas y opiniones a partir de una realidad que han construido y que se va desarrollando para que los estudiantes potencien el pensamiento discursivo. La enseñanza debe tomar como referente los saberes previos de los estudiantes que les permita interrelacionar con nuevos saberes para que logren un discurso más especializado (Gutiérrez, 2010)

Fuente: elaboración propia.

Estas comprensiones muestran la evolución de la docente investigadora, en la que, a través de la reflexión, la teoría y la práctica se va tomando un carácter pedagógico en la enseñanza, donde prima la reflexión. Posteriormente, se describen las transformaciones de su quehacer pedagógico, en relación con las acciones constitutivas de la práctica y las subcategorías de análisis.

### **7.1 Categoría 1: la planeación**

En este apartado, se exponen un conjunto de hallazgos obtenidos para el análisis, los cuales se sintetizan en afirmaciones simples. Para el caso de la categoría de planeación y las subcategorías, metas de comprensión y desempeños de comprensión, surgen los siguientes resultados, en medio de la transformación del ejercicio de la docente investigadora, así:

*De ser un ejercicio individual a un ejercicio colaborativo.* Con la metodología de la LS, se considera la experiencia previa de cada docente al compartir su práctica cotidiana. La escritura y el diálogo son formas de comunicación para conocer la opinión de otra maestra, así como cuestionar las concepciones que surgen de su experiencia. Esto representó una oportunidad para generar cambios, enriquecer el actuar y reflexionar sobre su acción pedagógica, en la búsqueda para potenciar la enseñanza y lograr comprensiones en los estudiantes. En concordancia con Pérez et al. (2015), el proceso de la LS permitió mejorar la práctica educativa y centrarse en el estudio colaborativo de una lección.

*De plantear actividades descontextualizadas al diseño de un plan de acciones didácticas intencionadas y pertinentes.* Al planear los desempeños de comprensión, la docente investigadora indaga por los conocimientos previos de los estudiantes, para construir modos de interpretar y fortalecer lo que ya saben, con el fin de alcanzar la meta o RPA previsto en la unidad didáctica. De acuerdo con Blythe (1996), estos desempeños materializan las comprensiones de forma que se puedan observar, haciendo que el pensamiento se torne visible.

*De pasar de la enseñanza presencial en el aula a la enseñanza asistida por medios tecnológicos.* En la presencialidad se planeaba bajo una rejilla con distintas actividades para trabajar en el aula. Por las dinámicas actuales, la docente debió asumir el reto de indagar y explorar recursos, plataformas y medios para brindar a los estudiantes otras posibilidades de aprender. Cabe señalar, que las plataformas Zoom y Google Classroom fueron ofertadas por el colegio para el desarrollo de las clases, allí se utilizaban herramientas como; la pizarra, el chat, la cámara para lograr la participación en los estudiantes y fortalecer el proceso de lectura y escritura.

Para las clases se diseñaban presentaciones en Canva con las actividades a realizar y se dirigía la clase con ese apoyo visual. También, se publicaban los trabajos en padlet. para presentarlos en la clase, compartirlos y brindar la retroalimentación. Esto implicó una actualización en el manejo de la tecnología y el uso de los medios para innovar en sus clases. Así, atendiendo a los planteamientos de Cobo (2016), el aula se situó en un mundo guiado por lo digital y la sobreinformación, donde se requieren nuevas formas de participar e interactuar.

### ***7.1.1 Tiempos de planeación.***

Las acciones de planeación, antes de la investigación, se orientaban por las directrices institucionales; tres momentos de planeación correspondían a tres periodos académicos. Durante el proceso de investigación y colaboración con la compañera de LS, se evidencia que, en un primer momento, no existía una secuencia entre las actividades para alcanzar la meta. Esto les permitió repensar en un nuevo diseño para planear que mantuviera el contexto del aula (granja, películas infantiles), y crear desempeños que reconocieran los conocimientos previos. Por esta razón, la planeación es un ejercicio que debe realizarse al iniciar el periodo; es cíclico y cambiante por las ideas que surgen en su desarrollo. Es una acción imprescindible del quehacer diario docente.

### *7.1.2 Metodología de la investigación.*

El contexto institucional promueve una planeación enmarcada en la EPC, entendida, según Stone (1999) como un proceso cíclico reflexivo, en el que se pretende desarrollar comprensiones profundas sobre los estudiantes. Los elementos de esta metodología son cuatro: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y valoración continua. A continuación, se definen cada uno.

Los tópicos generativos son los temas para enseñar de una disciplina. Su propósito es suscitar la curiosidad de los estudiantes, mientras exploran algo complejo o desconocido. Es decir, se puede disponer de muchos recursos para investigar el tópico y establecer conexiones con experiencias previas, dentro o fuera de la escuela (Blythe, 1996). Junto a esto, las metas de comprensión son los procesos o habilidades que se desean alcanzar en el aprendizaje. Se formulan en enunciados como “los alumnos comprenderán”, o con preguntas abiertas para el abordaje del tópico: ¿qué comprensiones se quieren que desarrollen los alumnos? (Stone, 1999).

Por otro lado, para Blythe (1996), los desempeños de comprensión “son actividades motivantes e interesantes para los estudiantes y permite al docente visibilizar las comprensiones de los estudiantes” (p. 96). Como actividades de aprendizaje, exigen que los alumnos utilicen los conocimientos previos, de maneras diferentes, para construir la comprensión del tópico y, a partir de ahí, demostrar cuánto han aprendido. De este factor, se destacan tres categorías: exploración, investigación y proyecto final de síntesis.

Finalmente, la valoración continua es un proceso riguroso que realiza el docente para conocer si se alcanzaron las metas o RPA. Por su naturaleza, consta de dos componentes principales: establecer criterios de evaluación diagnóstica y proporcionar realimentación. Ambos deben ser pertinentes (relacionados con las metas de comprensión), públicos (todos los estudiantes

los deben conocer) y realizarse con frecuencia, desde el inicio hasta el final de la unidad. Puede ser formal (planificada) o informal (responde a los comentarios de un estudiante) y debe provenir de diferentes perspectivas: del docente, las reflexiones de los alumnos sobre su propio trabajo; las reflexiones de los compañeros sobre el trabajo de otro.

Ante este panorama, la matriz creada a nivel institucional evidencia la falta de claridad conceptual y práctica de la EpC. Los hilos conductores, las metas, los desempeños de comprensión y la valoración continua no cumplen con las características propuestas por las investigaciones del proyecto Zero (Stone, 1999). De modo que, se evidencia en el ciclo dos y tres un cambio en la planeación, diseñando unidades de comprensión en la que la docente investigadora tiene un claridad teórica y práctica de la EpC en la enseñanza. La implementación de rutinas del Proyecto de Pensamiento Visible (Richhart et al., 2014) influyen en la planeación, con el fin de promover comprensiones, activar los saberes previos y visibilizar el pensamiento.

## **7.2 Categoría 2: la implementación**

Las acciones de implementación de la docente investigadora se analizan desde las dimensiones comunicativas, a través de la constatar la planeación con la implementación, así como el análisis de las sesiones en los ciclos dos y tres.

### **7.2.1 Dimensión comunicativa.**

Según Shulman (1986) la implementación está determinada por la interacción que transcurre en el aula entre docente –estudiante, estudiante- docente, estudiante -estudiante, desde las actividades pedagógicas. En este marco, las acciones de implementación para el desarrollo de la dimensión comunicativa son: fomentar ambientes de diálogo entre pares y adultos (Freire, 2010) y espacios de comunicación no verbal, verbal y escrita. Entonces, propiciar las acciones dialógicas

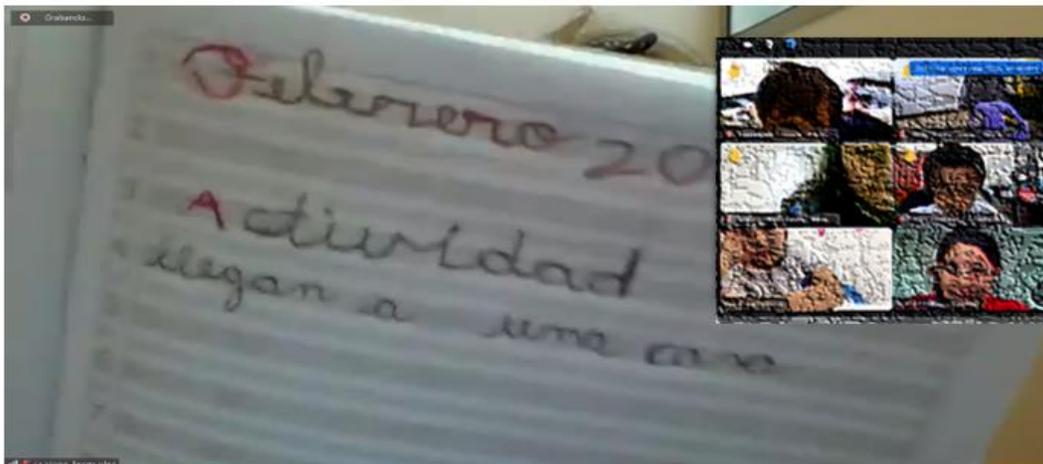
en el aula, implica transformar las formas comunicativas de la docente investigadora, en instructiva y afectiva (Martínez, 2004).

Al respecto, es importante tener presente el modo en que las interacciones, con el uso del lenguaje verbal y no verbal, establecen un ambiente empático y cercano que invita al diálogo y al uso de la palabra (ciclo de reflexión 2). La docente plantea distintas formas de comunicación que promueven la participación de los estudiantes, bien sea en espacios de discusión oral o mediante instrumentos para acercarse a la escritura. También, el respeto por las opiniones entre los grupos; aunque, en ocasiones, en el desarrollo de clases se dificulta la escucha activa, lo que justifica a intensificar estas acciones desde la planeación.

En la implementación, la enseñanza de la escritura no sólo se centra en aprender los fonemas y grafemas, sino se motiva a los estudiantes a producir desde sus experiencias y conocimientos. Esto requiere transmitir ideas sobre la acción de cómo escribir como resultado de un constructo social y cultural que permite comunicarse desde lo que ven, oyen y leen del mundo (MEN, 2017). Además, se crean desempeños para estimular la comunicación no verbal con las presentaciones de su personaje favorito de las películas presentadas en clase. En cambio, la comunicación verbal gira en torno a expresiones en el grupo frente a algún tema.

Desde las clases asistidas por tecnología, se evidenció en el proceso escrito que no se puede visibilizar de forma real. Las actividades presentadas por algunos estudiantes se ubican en un nivel alfabético, es decir, una escritura totalmente legible y clara, lo cual no ocurre en ese nivel de desarrollo, según se comprendió en el segundo ciclo de reflexión. De ahí que, posiblemente, sean las familias quienes les escriban las palabras correctas, para que ellos transcriban el ejercicio en el cuaderno (Figura 16).

Frente a este hecho, la docente investigadora en el momento de reflexión comprendió que el ejercicio de escritura solicitado a los estudiantes no era pertinente para el nivel inicial de la escritura en los estudiantes. Para ellos era su primera actividad de producción escrita y no conocían todas las letras del alfabeto, lo cual hacía muy difícil que hicieran un ejercicio de escritura propio desde sus saberes.



**Figura 17.** Escritura de una estudiante realizada en casa con ayuda de mamá.  
Fuente: elaboración propia.

### 7.3 Categoría 3: la evaluación- Autoevaluación- heteroevaluación. coevaluación

Hace referencia a los resultados alcanzados producto de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Stone, 1999). Las acciones de evaluación se transforman en la docente investigadora en la medida en que adoptan elementos de la EPC, como la valoración continua y el diseño rúbricas, para valorar el proceso escrito, lector y oral de los estudiantes. En opinión de Casanova (1994), la heteroevaluación “consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento y su participación. Este importante proceso de enseñanza se analiza a través de instrumentos, medios y técnicas implementados en las sesiones de planeación” (p. 19). También, se detalla en las planeaciones, grabaciones de las clases y fotografías sobre los trabajos de los estudiantes que la profesora retroalimenta.

Según Casanova (1994), la autoevaluación sucede cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones con seriedad y de manera continua. Este tipo de evaluación sólo se evidenció en algunos ejercicios realizados por el estudiante, mediante una marca que registraban para corroborar su escritura y corregirla; no se presentó de manera continua para haber llegado a conclusiones rigurosas al final de este proceso. Frente a la coevaluación, definida como una evaluación conjunta de una actividad en la cual se valora el interés y el contenido de los trabajos (Casanova, 1994), sólo hubo dos participaciones entre los estudiantes para valorar el ejercicio de sus compañeros, comenzando por valorar exclusivamente lo positivo.

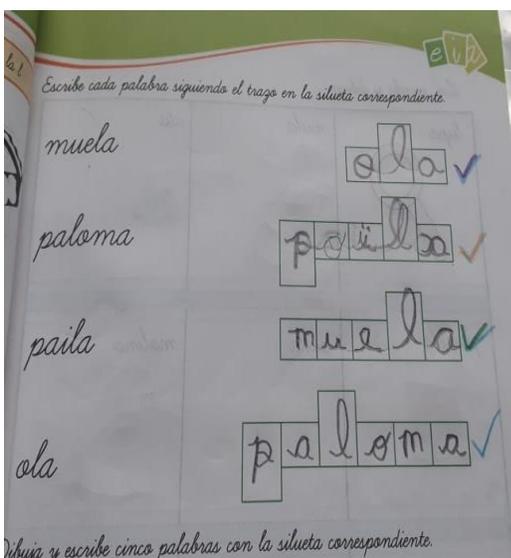
### ***7.3.1 Momentos de evaluación.***

Para Stone (1999), las valoraciones se realizan con frecuencia, desde el inicio de la unidad hasta su finalización y, las actividades de evaluación se realizan conjuntamente con cada desempeño de comprensión. Generalmente, la docente investigadora realizaba la evaluación al finalizar la temática vista, para determinar el nivel de aprendizaje del tópico o contenido. Contrario a esto, con el tercer ciclo de reflexión, realimenta los desempeños de comprensión desde el inicio hasta el final, a partir del diseño de un conjunto de criterios para esta acción. Su horizonte son las metas de comprensión propuestas y la retroalimentación constante, como un aporte al proceso individual y colectivo de los estudiantes.

En efecto, la docente logra transformar su concepción de evaluación, entendiendo que no es un proceso ligado a una asignación numérica sobre el desempeño del estudiante. Se trata de un proceso sistemático, riguroso y continuo que permite comprender, valorar los resultados previstos de aprendizaje, analizar los datos, reflexionar sobre ellos y tomar decisiones. Por esta razón, el estudiante tome consciencia de su proceso y el maestro mejora en su práctica progresivamente. Igualmente, la docente investigadora conoce mejor el proceso individual de aprendizaje; sabe

quién ha avanzado y quienes aún necesita un cambio en la estrategia o didáctica, desde unos niveles (novato, ingenuo y maestría) que le permiten diseñar actividades según el avance de cada niño.

Al mismo tiempo, la autoevaluación, se ha iniciado con los estudiantes al permitirles que cada uno revise sus trabajos, con una marca de verificación (chulito) que corresponde a un ejercicio bien desarrollado o, en caso contrario, corrigen. De acuerdo con Casanova (1994), este proceso se visibiliza cuándo el alumno es capaz de valorar su propia labor y la gratificación que le produce. En el análisis de este inicio se puede evidenciar que borran y corrigen para colocarse la marca o la carita feliz, lo que implica un refuerzo en estas actitudes, con el propósito de entender la seriedad y la importancia de este ejercicio (Figura 17).



**Figura 18.** Autoevaluación de un ejercicio individual.

Fuente: producción de estudiante.

### 7.3.2 Instrumentos de evaluación.

Antes de iniciar la investigación, los únicos medios para evaluar a un estudiante eran los ejercicios de libro de texto. A partir del diseño de unidades de comprensión y la implementación de rutinas de pensamiento, se piensan otros medios valorar las comprensiones de los estudiantes y no la memorización o los procesos mecánicos. Siendo así, en la práctica de la docente

investigadora, se acude a la escritura de álbumes, mini-libros, creación y lectura de historias y presentaciones orales, como evidencias del nivel de desempeño de los niños. De ahí que, el uso de las rutinas sea un hito en los procesos de evaluación, porque permitieron conocer lo que pensaban los estudiantes frente al contenido expuesto al inicio de la unidad.

### 7.3.3 *Formas de evaluación*

Una de las mayores transformaciones en la práctica de la docente investigadora tiene que ver con las acciones de evaluación, reorientadas a una valoración continúa desde la EPC y no llevada a cabo hasta finalizar la clase o la unidad. Es importante retroalimentar para llevar a los estudiantes a comprender y ser conscientes de su aprendizaje. Por consiguiente, las formas que se adoptaron en la planeación están relacionadas con las perspectivas:

- *Formal e informal.* Es predominantes en los desempeños de exploración, porque la docente puede evidenciar las comprensiones del tópico a evaluar. Además, esta forma considera los desempeños de síntesis en los que se valora de manera cuantitativa y se realiza una descripción cualitativa del proceso de aprendizaje.
- *Verbal y escrita.* En la investigación de la docente, se evidencia una la valoración de las actividades de los estudiantes de forma escrita, desde una continua retroalimentación al proceso. Aquí el diálogo prima para acercarse más a los estudiantes y enriquecer las dinámicas valorativas.
- *Diversidad de fuentes.* Durante el proceso de evaluación, se evidencia a la docente asume el papel de agente evaluador y genera los espacios para la autoevaluación y coevaluación, permitiendo a los estudiantes ser partícipes de su proceso.

## 8. Conclusiones y recomendaciones

En medio del trasegar por este estudio, el propósito estuvo centrado en la transformación de la práctica de enseñanza, a través de la investigación y la reflexión que surge de cada ciclo. A partir de ahí, la docente investigadora logra el alcance de una práctica pedagógica, para orientar a sus estudiantes hacia la comprensión de los conceptos que se desarrollan en la clase. Esto, aun sabiendo que es compleja y requiere un análisis cíclico y permanente de las acciones constitutivas que realiza en el aula y dentro de una acción profesional es necesario que siga sucediendo de manera continua. El cambio se presenta con la visibilización del pensamiento, así como en la implementación de estrategias que atiendan a los intereses y necesidades diversas en el aula.

Por esta razón, la práctica de enseñanza llega a transformarse en una práctica pedagógica a través de la evaluación del docente. Para Tezanos (2015) esta posibilidad se articula al desarrollo y dominio de saberes y prácticas adquiridos durante la formación inicial. Además, a la actualización de conocimientos relacionados a la especificidad de la disciplina y los contenidos de objeto de enseñanza; y, sin duda, el diálogo permanente con los pares como un modo de reflexión crítica y colectiva. En definitiva, fortalecer el quehacer cotidiano del docente en el aula depende, significativamente, de un conjunto de factores que operan sobre su oficio de enseñar y su saber pedagógico y didáctico.

Ahora bien, desde la concepción inicial de la docente, en las acciones de planeación se hace referencia a los desempeños de comprensión diseñados, progresivamente, para que los estudiantes desarrollen comprensiones y construyan el saber. Es la puesta en escena del profesor, con sus acciones de planeación, donde se retroalimenta su conocimiento práctico y teórico para generar cambios y transformaciones en su quehacer. Adicionalmente, la planeación debe ser organizada, coherente, fundamentada y pertinente para la edad y el contexto de los estudiantes.

Cabe mencionar que, en la planeación, existen tres niveles que se deben tener muy presente para su diseño y estructuración. En primer lugar, para el nivel macro, el docente debe revisar los lineamientos nacionales e internacionales como parte de la actualización del saber que enseña. A nivel meso, es primordial consultar los documentos institucionales (PEI, Mallas Curriculares y la perspectiva educativa), como fuente de datos que permiten cumplir con los requerimientos esperados. La docente, entonces, es quien piensa en los recursos, herramientas y el tiempo para el cumplimiento de las metas.

Otros elementos dentro de la planeación son los conceptos estructurantes, entendidos como aquellos constructos abarcadores, centrales y recurrentes que el profesor debe identificar al momento de iniciar la planeación de su curso. Además, los RPA (Resultados Previstos de Aprendizaje) como aquellos conocimientos, declaraciones y habilidades que se espera que los estudiantes comprendan en una unidad o clase. Se observó que estos deben ser pertinentes y coherentes, en relación con los documentos nacionales e internacionales, los requerimientos institucionales y el desarrollo o nivel de los estudiantes.

Dentro del ejercicio de implementación, es importante considerar que, si el lenguaje es claro y riguroso, se facilita la construcción del saber (Martínez, 2004). En esta acción prima la comprensión de los estudiantes, pues el docente pasa de ser un transmisor de conocimiento que sólo habla y el estudiante escucha, para convertirse en una figura que guía con amor, paciencia y conocimiento. A partir de ahí, es posible lograr la formación de personas autónoma, consciente de su aprendizaje y con criterio para valorar su progreso personal.

En cuanto a los componentes de la alfabetización inicial (lectura, escritura y oralidad), es importante comprender que cada habilidad les permitirá comunicarse con su entorno social, cultural y familiar. Por ende, las acciones de la docente investigadora en la implementación ya no

se centran, únicamente, al aprendizaje de fonemas y grafemas. Su quehacer se orienta a la construcción de la lengua como medio de comunicación, y a las relaciones que se establecen con el mundo y el contexto.

En términos de escritura, no es clara la manera de generar comprensiones frente a su uso social y cotidiano (Ferreiro y Gómez, 1998). Algunos desempeños contemplan los principios lingüísticos como la ortografía y la sintaxis, pero no se evidencian los componentes pragmáticos y semánticos. Para finalizar, las dimensiones que prevalecen en la planeación son la comunicativa y la cognitiva, desde los conocimientos previos para construir nuevas comprensiones (Saldarriaga et al., 2016). Además, como una oportunidad para analizar, sintetizar y utilizar nuevos aprendizajes (Gardner, 1993) y el fomento de espacios de participación oral y escrita (MEN, 2017). Con estas recomendaciones se realizan los ajustes a la planeación para su ejecución (Anexo G).

De manera particular, la docente investigadora en su reflexión ha detectado que las dificultades en los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura dependen de la forma en que se ha asumido la enseñanza de la lengua materna. Cada una de sus actividades se orientaban bajo un enfoque tradicional y mecánico de su disciplina; es decir se limitaba a entrenar a los niños y niñas para llegar a la producción de la escritura y la lectura convencional, cumpliendo un requisito institucional. Esta reflexión ha marcado el inicio de la investigación esclareciendo y develando el objeto de estudio.

En el proceso de implementación se observa la necesidad de crear ambientes para la enseñanza significativa del lenguaje. De acuerdo con Guzmán et al.(2018), un principio que direcciona la construcción de estos espacios debe ser las conexiones con el contexto real de los niños. Sin embargo, en la investigación de la práctica se evidencia un proyecto formativo en el que se generan espacios de creación y producción, como factores que motivan a los estudiantes y

promueven una participación. Así, el docente trasciende la inmediatez del conocimiento y los lleva a comprender, inquietarse y apasionarse por el aprendizaje.

En cuanto a las dimensiones del desarrollo es fundamental que, en primera infancia, se considere al momento de planear, porque en esas edades se forma en y para la vida y ello puede generar vacíos en su etapa escolar posterior. Aunado a ello, permiten una mejor comprensión del ser y quehacer de cada niño en su grupo, reconociendo el contexto social y cultural; al igual que los ritmos de aprendizaje en cuáles se manifiesta y logra su proceso formativo (MEN, 2017). Desde ahí, se concluye la importancia de generar ambientes de aprendizajes centrados en las habilidades de pensamiento, materializadas en sus comprensiones sobre lo que aprenden.

Para la evaluación, y en la subcategoría de valoración continua, le permitió a la profesora investigadora entender de manera clara la necesidad de analizar la forma de presentar los criterios a los estudiantes, porque aún en su corta edad pueden mejorar su trabajo (Stone, 1999). Inicialmente, se tenía la concepción que la única persona encargada para evaluar era docente, como el encargado de asignar una nota. Dentro de las dinámicas actuales, se ha comprendido que este proceso es continuo y permite comprender los resultados previstos para la clase, en cualquier momento de su desarrollo. Además, el profesor tiene la posibilidad de reflexionar y tomar decisiones para mejorar en su práctica de enseñanza y la manera como aborda la evaluación.

En consonancia con Casanova (1994), se encuentra que la evaluación tiene dos funcionalidades: formativa y sumativa. De los ciclos de reflexión se concluye que, la evaluación siempre debe ser planeada bajo una perspectiva formativa; dado que, cuando un profesor retroalimenta, continuamente, el aprendizaje de los estudiantes puede mejorar. Al contrario, al quedarse en lo sumativo se mira si el estudiante aprobó o reprobó la asignatura; sin detenerse a analizar su desempeño general y teniendo el resultado como fin.

Según los propósitos y participantes, la evaluación realiza desde procesos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. En la autoevaluación actúa el mismo estudiante; en la heteroevaluación participa el profesor con sus alumnos y, finalmente, en la coevaluación, se integran los estudiantes en conjunto y valoran el contenido de las actividades. En cada una es importante valorar lo positivo y brindar las sugerencias de las dificultades. No debe orientarse a la entrega de una final, debe ser continua o procesual sobre el aprendizaje del estudiante y la enseñanza del profesor. Este acto pedagógico es de gran relevancia porque favorece el sentido de la evaluación para que llegue a ser formativa y se alcancen los objetivos propuestos.

Ante este panorama, se sugiere que la evaluación propenda por la formación del individuo, a través de un proceso riguroso enmarcado en la EpC. El docente debe seguir una ruta en la planeación que diseña, y, con cada desempeño propuesto, valorar los medios, las técnicas o los instrumentos más pertinentes para utilizar en el aula. Esto implica revisar el acompañamiento que realiza la institución para una implementación efectiva de la EpC. Así, pues, la experiencia demuestra que es necesario un análisis sobre la pertinencia y coherencia de cada componente de la metodología, a la luz de la unidad que se propone para el alcance de los RPA.

Finalmente, el estudio devela que la *Lesson Study* permite la transformación de las acciones constitutivas, mediante el contraste de un conocimiento teórico y práctico. En este sentido, el docente debe fundamentar, teóricamente, el foco de la investigación para que, al momento de planear, implementar y evaluar, logre mayores comprensiones de su enseñanza. Asimismo, la posibilidad de trabajar con otros, modifica la creencia del maestro como un actor cauto para compartir lo que realiza en su aula. Por ello, cuando el docente hace parte de un equipo experto, dialoga, cuestiona, investiga y reflexiona sobre cada una de las acciones de su práctica de enseñanza que puede contribuir a la perspectiva educativa y pedagógica de la institución.

Como retos de la práctica pedagógica, surgen algunas preguntas para repensar la práctica en primera infancia. Igualmente, el aporte a la enseñanza de lenguaje, con el propósito de consolidar nuevas formas de comprensión de la escritura, lectura y oralidad: ¿cómo promover la lectura y escritura a un asunto interdisciplinar?, ¿de qué manera generar espacios de reflexión entre los docentes de la misma institución, a través de la metodología de la *Lesson Study*?

Adicional a ello, al contexto de intervención institucional se plantean las siguientes recomendaciones: continuar con la investigación de la práctica de enseñanza, atendiendo las categorías definidas. Además, implementar este diseño con un grupo de profesores de la institución, con miras de continuar el proceso y presentar la Lesson Study como metodología de investigación. También, hacer uso de las reflexiones en cada uno de los ciclos para mejorar la práctica de enseñanza. Por último, un profesor debe ser consciente de que su ejercicio de enseñanza puede mejorar y trascender a las realidades de todos sus estudiantes.

### Referencias

- Alba, J., y Atehortúa, G. (2019). Definición práctica de enseñanza. En *Proyecto Educativo del Programa Maestría en Pedagogía*. Universidad de La Sabana.
- Álvarez, C. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Universidad de Deusto. <https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/2047966/>
- Barrios, L., y Cháves, M. (2016). El proyecto de aula como estrategia didáctica en el marco de la enseñanza para la comprensión. *Avances En Educación y Humanidades*, 1(1), 39–54. <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/209.pdf>
- Blythe, T. (1996). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Paidós.
- Boff, L. (2012). *El cuidado necesario*. Trotta.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Casanova, M. (1994). *Manual de evaluación educativa*. Editorial La Muralla. <https://acortar.link/rcdgc>
- Cerda, H. (1998). *Los elementos de la investigación*. El Búho.
- Chambers, A. (2007). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. Centro de Cultura Económica.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica: del saber sabio al ser enseñado*. Aique Grupo Editor.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61–71. <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente: Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Fundación Colección Ceibal. <https://acortar.link/qh6pB>
- Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, (2016). [https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1804\\_2016.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm)
- Díaz, F. (2002). *Didáctica y Currículo: un enfoque constructivista*. Universidad de Castilla.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general* (1st ed.). Ministerio de Educación de la Nación.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 3, 1–52. <https://acortar.link/CfJ5gX>
- Ferreiro, E., y Gómez, M. (1998). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI Editores.

- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1982). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Flavell, J. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En *Metacognition, Motivation, and understanding*. (pp. 21–29).
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía*. Editorial Caminos.
- García, B., Loredó, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15511127006.pdf>
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós.
- Gómez, E., & Pérez, A. (2013). *Las Lesson Study ¿Qué son?* <https://acortar.link/vMXibo>
- González, D. (2015). *La motivación: varita mágica de la enseñanza y la educación*. Magisterio. <https://acortar.link/EnogqY>
- Gutiérrez, M., & Zapata, M. (2011). *Los Proyectos de aula. Una estrategia pedagógica para la educación*. Red Alma Mater y Universidad Tecnológica de Pereira.
- Guzmán, R., Ghitis, T., y Ruíz, C. (2018). *Lectura y escritura en los primeros años: transiciones en el desarrollo y el aprendizaje*.
- Guzmán, R., y Guevara, M. (2012). El aprendizaje de los educadores sobre los procesos de enseñanza. La alfabetización inicial. *Pedagogía Y Saberes*, 37.
- Hernández Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Ibáñez, P. (2019). *Perspectiva Educativa MKS (Melanie Kl)*. Documento institucional.
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción: conocer y comprender la práctica educativa*. Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Martínez, V. (2004). La calidad del discurso educativo: análisis y regulación a través de un modelo pentadimensional. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 167–184. <https://acortar.link/Sloj1R>
- Maturana, H. (2008). *El sentido de lo humano*. Gránica.
- Melanie Klein School. (2018). *Perspectiva educativa Melanie Klein School*. Documento institucional.
- MEN. (2014). *Documento n° 20. Sentido de la educación inicial*. MEN.

- <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (1991). *Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana*.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 1290, Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765\\_archivo\\_pdf\\_decreto\\_1290.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Documento n° 20. Sentido de la educación inicial. In *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral* (Issue 20). Ministerio de Educación Nacional.  
<http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje en Transición*. MEN.  
[https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/DBA\\_Transición.pdf](https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/DBA_Transición.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. Ministerio de Educación Nacional.
- Montealegre, R., y Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25–40.
- Muñoz, C. (2012). Lo que se haga por un niño se hace por un pueblo. Magisterio. Educación y pedagogía ( pp. 10-14 ).
- Otálora, S. (2016). La enseñanza para la comprensión como estrategia pedagógica en la formación de docentes. *Revista Temas*, 3, 121–130.  
<http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/TEMAS/article/view/678/525>
- Pasek, E., y Briceño, R. (2015). Juicios valorativos: elementos y proceso de formulación en la evaluación del aprendizaje. *Actualidades Investigativas En Educación*, 15(2), 1–28.  
<https://doi.org/10.15517/aie.v15i2.18958>
- Pérez, Á., Soto, E., & Serván, M. (2015). Lesson Studies : re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 29(3), 81–101. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27443871006.pdf>
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? In *La enseñanza para la comprensión* (pp. 69–94). Paidós.

- Resnick, L., & Newark, D. (2009). *Speaking and Listening for Preschool Through Third Grade*. Nuevos Estándares / Asociación Internacional de Lectura.
- Richhart, R., Church, M., y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento: cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós.
- Romero, A., y Coronado, Y. (2017). *La lectura en el escenario escolar infantil, una oportunidad para leer con sentido [Tesis de Maestría]* [Universidad de San Buenaventura]. <http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/handle/10819/5761>
- Romero, N. (2019). *Enseñanza para la Comprensión (EpC) para fortalecer la interpretación e inferencia de los textos narrativos en estudiantes de 10-13 años [Tesis de Maestría en Educación]* [Universidad Militar Nueva Granada]. <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/35735>
- Saldarriaga, P., Bravo, G., y Loor, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de Las Ciencias*, 2(3), 127–137. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932>
- Salmón, A. (2009). Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura: implicaciones para estudiantes bilingües. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 3(4), 62–69. <https://acortar.link/ojvj4G>
- Sánchez, E., y Palma, B. (2014). La evaluación de las competencias comunicativas para el fortalecimiento del lenguaje oral en niños de primer año de preescolar. *Revista Iberoamericana Para La Investigación y Desarrollo Educativo*, 12. <http://11.ride.org.mx/index.php/RIDESECUNDARIO/article/download/796/778>
- Secretaría de Educación Distrital. (2018). *Lineamientos pedagógicos y curriculares para la Educación Inicial en el Distrito*. Alcaldía de Bogotá. <https://acortar.link/BWySay>
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura, análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Trillas.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.
- Stone, M. (1999). ¿Qué es la enseñanza para la comprensión? In *La enseñanza para la comprensión* (pp. 96–126). Paidós. <https://acortar.link/vxhhPE>
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

- <https://acortar.link/bQnRkM>
- Tezanos, A. (2015). Oficio de enseñar- saber pedagógico: la relación fundante. *Revista Educación y Ciudad*, 12, 7–26. <https://acortar.link/8zMxZA>
- Unesco. (2013). *Hacia un aprendizaje universal. Recomendaciones de la comisión especial sobre métricas de los aprendizajes*. Unesco y Center for Universal Education. [https://included.ed.eu/sites/default/files/documents/unesco\\_hacia\\_un\\_aprendizaje\\_universal.pdf](https://included.ed.eu/sites/default/files/documents/unesco_hacia_un_aprendizaje_universal.pdf)
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. In *Estrategias de Investigación Cualitativa*. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>
- Vergara, M. (2018). La práctica cotidiana de los profesores. Un estudio desde el proceso de formación en el posgrado. *Revista Educación*, 27(53), 212–218. <https://doi.org/https://doi.org/10.18800/educacion.201802.012>
- Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA\\_Vygotsky\\_Unidad\\_1.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf)
- Villamizar, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista de La Corporación Internacional Para El Desarrollo Educativo Bogotá -Colombia*, 8. [https://www.academia.edu/22207038/Revista\\_de\\_la\\_Corporación\\_Internacional\\_para\\_el\\_Desarrollo\\_Educativo\\_Bogotá\\_-Colombia\\_MÉTODOS\\_DE\\_INVESTIGACIÓN\\_CUALITATIVA\\_QUALITATIVE\\_RESEARCH\\_METHODS](https://www.academia.edu/22207038/Revista_de_la_Corporación_Internacional_para_el_Desarrollo_Educativo_Bogotá_-Colombia_MÉTODOS_DE_INVESTIGACIÓN_CUALITATIVA_QUALITATIVE_RESEARCH_METHODS)
- Wilson, D. (2002). La Retroalimentación a través de la Pirámide y la Escalera de Retroalimentación. “*Seminario: Cerrando La Brecha: I Encuentro de Tutores Latinoamericanos En Línea.*” <https://acortar.link/zze4EI>

## Anexos

## Anexo A. Planeación literatura año 2018.

Daily Formative Planner Form/ Plan de formación diario 2018			
<b>TEACHER</b>	<b>Clemencia Lara Carriazo - Edid Elibey Espitia González</b>	<b>GRADE</b>	Transition.
<b>SUBJECT</b>	<b>Literate</b>	<b>TERM</b>	FIRST
META DE COMPRENSIÓN			
<i>Metas concretas, observables y medible del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para su redacción es necesaria la siguiente estructura (Habilidad+Contenido+Contexto)</i>			
<b>1.</b>		Reconoce los fonemas m, p, s, n, l, t, c, en forma visual y auditiva dentro de palabras y frases.	
<b>2.</b>		Identifica y realiza escritura significativa con las consonantes m, p, s, n, l, t, d, r, rr, b, c, v con la direccionalidad adecuada y uso correcto del renglón.	
<b>3.</b>		Produce palabras haciendo adecuado uso de las mayúsculas y minúsculas de las consonantes aprendidas.	
<b>4.</b>		Interpreta en forma oral, escrita y a través de dibujos su punto de vista acerca de lecturas de su interés sobre nuestro proyecto de aula.	
<b>5.</b>		Realiza lectura de palabras sencillas con las consonantes vistas, adquiriendo mayor fluidez.	

CONTENTS OF TERM							
Tópico generativo	Hilo conductor	Semana	Fecha	Desempeños de comprensión	Planeación de texto / book planner	Valoración continua	Realimentación /feedback
<i>Preguntas potentes o problemas que desequilibrar las ideas de los estudiantes</i>	<i>Preguntas esenciales que articulan los diferentes tipos de conocimientos</i>			<i>Estrategias de enseñanza entendidas como un conjunto de actividades planteadas y aplicadas desde el grado de comprensión que los estudiantes alcanzarán como resultado de su aplicación. Estas actividades deben incluir herramientas pedagógicas en donde el estudiante aplique los contenidos en un contexto real y cercano.</i>	Biología, math, Spanish, English subjects	<i>Es el proceso de observar el nivel de comprensión que tienen los estudiantes y ofrecerles la retroalimentación necesaria para mejorar su trabajo. En este proceso los criterios deben ser claros, pertinentes y socializados.</i>	<i>Anotaciones que el docente realiza sobre su propia planeación. Tales como evaluación de su estrategia, cambio de fechas, argumentos y reflexiones de su quehacer docente.</i>
Y, ¿si el hilo se me enreda?	¿Conozco todas las	Week 1	February	Iniciaremos con la canción: "El cocodrilo Dante"		Conocer nuestros compañeros y	

	letras de mi nombre?		5th- to9th	<p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=gebYAGtOIqg&amp;list=PLgUR-JmzM2GjfDaFy62vnkD3-YOYYw9sq">https://www.youtube.com/watch?v=gebYAGtOIqg&amp;list=PLgUR-JmzM2GjfDaFy62vnkD3-YOYYw9sq</a></p> <p>Luego, se invitará a los niños al parque para que busquen su nombre y cuando lo encuentren regresen al salón para organizarse en círculo, este será el momento para conocer a cada estudiante, haciendo preguntas espontaneas.</p> <p>Luego, realizaremos un ejercicio de gimnasia cerebral: " cruzados" con ejercicio de respiración.</p> <p>Finalmente, haremos la lectura de un cuento, iniciando con preguntas de exploración y predicción. Durante la lectura se harían preguntas de asociación con experiencias personales y al finalizar la lectura realizaremos preguntas de comprensión y proposición.</p> <p>Cerraremos la clase conectando los conocimientos previos y la actividad realizada.</p>		algunos de sus intereses a través de la participación.	
	¿El sonido de las letras me lleva a descubrir nuevas palabras?	Week 1	Febr ary 5th to 9th	<p>Iniciaremos con un ejercicio de gimnasia cerebral para activar atención y planeación motora. palmada y frotada. Luego realizaremos un match con grupos de 4 estudiantes; este consiste en atravesar obstáculos asumiendo diferentes posiciones para recolectar las letras necesarias y formar dos palabras determinadas en cada uno.</p>		Reconocimiento de los fonemas vistos en grado kínder.	

				Finalmente, los niños deben mencionar los fonemas que componen esas palabras, para que el resto de los compañeros las descubran. Finalmente, los niños las deben armar. Para el cierre cada grupo debe socializar los fonemas que utilizaron y crear una oración con una de las palabras armadas.			
¿Hasta dónde pueden volar mis palabras?	Week 1	February 5th to 9th	<p>Iniciaremos con un ejercicio de gimnasia cerebral "de I a L" para disponer el trabajo motor fino.</p> <p>Luego, realizaremos una actividad de exploración motriz fina con una imagen en blanco y negro en la que se utilizarán diferentes elementos según la parte de la imagen (<a href="http://hddfhm.com/clip-art/free-black-and-white-beach-clipart.html">http://hddfhm.com/clip-art/free-black-and-white-beach-clipart.html</a>) bajo la indicación de la profesora. Posteriormente cada estudiante creará una pequeña narración relacionada con la imagen.</p>			Valoración de producción oral y exploración motriz fina.	
¿Cómo escribo lo que veo?	Week 1	February 5th to 9th	<p>Iniciaremos con la canción: " Baile de los esqueletos". <a href="https://www.youtube.com/watch?v=-YgYZnnTQZA">https://www.youtube.com/watch?v=-YgYZnnTQZA</a>.</p> <p>Luego, se socializará con cuatro estudiantes lo que hicieron en vacaciones. Después, se entregará a cada estudiante una hoja rayada para que escriban su nombre completo y realicen un dibujo sobre lo más</p>			Analizar la producción escrita de los estudiantes.	

				significativo de sus vacaciones, para posteriormente escribir sobre el dibujo realizado. Para cerrar se escogerán cuatro estudiantes para que compartan sus escritos.			
	¿Me conecto y me comunico?	Week 1	February 5th to 9th	<p>Iniciaremos con la danza interactiva chicken dance: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=npp1z32idrc">https://www.youtube.com/watch?v=npp1z32idrc</a>.</p> <p>Luego, realizaremos diversos juegos interactivos para practicar un poco más los saberes de los niños. Finalizaremos con una pregunta que permita dar cuenta de lo que saben los niños.</p>		Poner a prueba el conocimiento de los niños.	

## Anexo B. Escala de valoración institucional.

**ESCALA DE VALORACIÓN INSTITUCIONAL  
Y SU RESPECTIVA EQUIVALENCIA CON LA ESCALA NACIONAL**

ESCALA NACIONAL	ESCALA INSTITUCIONAL	ESCALA NUMÉRICA	DEFINICIÓN
<b>SUPERIOR</b>	<p><b>PERFECCIONANDO</b></p> <p>El desarrollo de mis habilidades me permitió alcanzar con gran éxito la totalidad de las competencias cognitivas, laborales y ciudadanas propuestas y he demostrado permanentemente una actitud óptima frente a las actividades.</p>	9.40 - 10.0	Hace referencia al alcance de la totalidad de los desempeños necesarios en relación con las áreas obligatorias y fundamentales teniendo como referente los estándares básicos, las orientaciones y lineamientos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional y lo establecido en el proyecto educativo institucional, manteniendo permanentemente una actitud óptima frente a las actividades desarrolladas.
<b>ALTO</b>	<p><b>AFIANZANDO</b></p> <p>He logrado afirmar en esta área habilidades que me permitieron</p>	8.10 - 9.39	Este aspecto es comprendido como el alcance de la mayoría de los desempeños necesarios en relación con las áreas obligatorias y fundamentales, teniendo como referente los estándares básicos, las orientaciones y lineamientos expedidos por el
	alcanzar la mayoría de las competencias cognitivas, laborales y ciudadanas propuestas		Ministerio de Educación Nacional y lo establecido en el proyecto educativo institucional, demostrando una buena actitud frente a las actividades desarrolladas.
<b>BÁSICO</b>	<p><b>AVANZANDO</b></p> <p>Estoy en el proceso de desarrollar en esta área, habilidades que me permitirán alcanzar las competencias cognitivas, laborales y ciudadanas propuestas.</p>	6.50 - 8.09	Se entiende como la superación de los desempeños necesarios en relación con las áreas obligatorias y fundamentales teniendo como referente los estándares básicos, las orientaciones y lineamientos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional.
<b>BAJO</b>	<p><b>INICIANDO</b></p> <p>Empiezo a desarrollar las habilidades necesarias para obtener las competencias cognitivas, laborales y ciudadanas propuestas.</p>	1.0 - 6.49	Se entiende como la no superación de los mismos.

Anexo C. Registro de calificación.

<b>TEACHER:</b> Edid Espitia González													
<b>SUBJECT:</b> Literarte													
<b>GRADE:</b> Transition 1	Understanding goal 1 (20%)					Understanding goal 2 (20%)							
<b>TERM:</b> Second	50%			50%			50%		50%				
<b>Understanding goal 1</b>	Identifica los fonemas y grafemas de las consonantes (ch, g, y, k, z, w, x, q, h) que componen las palabras al unir, separar, omitir y agregar sonidos.												
<b>Understanding goal 2</b>	Lee textos cortos con fluidez, volumen y entonación adecuada y los analiza teniendo en cuenta personajes, acciones, lugares y tiempo												
<b>Students' name</b>	Activity 1 - dd/mm	Activity 2 - dd/mm	Activity 1 - dd/mm	Activity 2 - dd/mm	Activity 1 - dd/mm	Activity 2 - dd/mm	Activity 1 - dd/mm	Activity 2 - dd/mm	Activity 1 - dd/mm	Activity 2 - dd/mm	40%	60%	20%
	C1	C2	T	C1	C2	T	C1	C2	T	C1			

STUDENTS' NAME	ACTIVITY 1 - DD/MM			ACTIVITY 2 - DD/MM			ACTIVITY 2 - DD/MM			ACTIVITY 1 - DD/MM				ACTIVITY 2 - DD/MM			ACTIVITY 1 - DD/MM				40%	60%
	C1	C2	T	C1	C2	T	C1	C2	T	C1	C2	C3	T	C1	C2	T	C1	C2	C3	T		
1 AGUIRRE MELO CAROLINA	5.0	5.0	10.0	5.0	5.0	10.0	5.0	4.0	9.0	3.5	3.5	2.5	9.5	5.0	5.0	10.0	2.5	3.3	3.3	9.1	10.0	9.8
2 AMAYA RIOS EMILY ANTONIA	5.0	5.0	10.0	5.0	4.8	9.8	5.0	4.8	9.8	3.5	3.5	2.8	9.8	5.0	5.0	10.0	3.3	3.3	3.4	10.0	10.0	10.0
3 BOHORQUEZ RODRIGUEZ EDWIN SANTIAGO	5.0	3.3	8.3	5.0	4.0	9.0	5.0	4.8	9.8	2.5	3.0	3.0	8.5	5.0	4.0	9.0	3.0	3.0	3.0	9.0	9.0	9.5
4 CESPEDES JIMENEZ VERONICA	5.0	2.0	7.0	5.0	3.9	8.9	5.0	4.5	9.5	2.7	2.6	3.0	8.3	5.0	4.0	9.0	2.5	3.3	3.3	9.1	10.0	10.0
5 CORONADO MUJICA SANTIAGO	5.0	3.3	8.8	3.0	2.0	5.0	2.0	2.5	4.5	1.0	1.0	2.5	4.5	2.0	2.5	4.5	2.5	2.5	2.0	7.0	4.0	4.5
6 DUARTE ROZO JERONIMO	5.0	4.0	9.0	5.0	3.3	8.8	5.0	4.4	9.4	3.5	3.5	2.5	9.5	5.0	3.8	8.8	2.5	3.3	3.3	9.1	9.5	9.0
7 ESPITIA TOMAS	3.0	3.8	6.8	5.0	3.3	8.3	5.0	4.0	9.0	2.8	3.0	3.0	8.8	5.0	3.2	8.2	2.8	2.8	2.8	8.4	9.0	8.5
8 LAMY LARA NICOLAS	5.0	4.9	9.9	5.0	5.0	10.0	5.0	5.0	10.0	3.5	3.5	2.5	9.5	5.0	5.0	10.0	3.3	3.3	3.4	10.0	9.5	10.0
9 MARTINEZ CASTRO NICOLAS	5.0	3.6	8.6	5.0	3.2	8.2	5.0	3.0	8.0	2.5	2.5	2.0	7.0	5.0	3.0	8.0	2.5	3.3	3.3	9.1	8.2	9.0
10 MENDIETA APONTE MARTIN	5.0	3.7	8.7	5.0	2.8	7.8	2.0	3.0	5.0	2.7	3.0	3.0	8.7	5.0	2.0	7.0	2.5	3.0	3.0	8.5	9.0	8.5
11 MOLINA SANCHEZ SAMUEL EDUARDO	5.0	3.8	8.8	5.0	4.0	9.0	5.0	4.5	9.5	2.7	3.0	3.0	8.7	5.0	3.8	8.8	2.5	3.3	3.3	9.1	9.0	9.5
12 NOCUA NAVARRO VALERIA	5.0	4.0	9.0	5.0	4.0	9.0	5.0	4.0	9.0	3.0	2.5	3.0	8.5	5.0	3.9	8.9	3.0	3.3	3.3	9.6	9.5	10.0
13 ORTIZ RODRIGUEZ MANUELA	5.0	4.5	9.5	5.0	5.0	10.0	5.0	5.0	10.0	3.5	3.5	2.8	9.8	5.0	5.0	10.0	3.3	3.3	3.4	10.0	10.0	9.5

14	PAZ OLIVARES SARA	5.0	4.8	9.8	5.0	4.0	9.0	5.0	3.3	8.3	2.6	2.6	3.0	8.2	5.0	3.8	8.8	2.5	3.0	3.0	8.8	9.0	8.5
15	VANEGAS BELLO MARIA JOSE	5.0	4.5	9.5	5.0	5.0	10.0	5.0	4.5	9.5	3.5	3.5	2.6	9.6	5.0	4.8	9.8	3.3	3.3	3.4	10.0	9.0	9.0
16	VARON RODRIGUEZ MARIAN	3.0	1.0	4.0	5.0	3.3	8.8	5.0	2.0	7.0	2.5	3.0	3.0	8.5	5.0	3.9	8.9	2.5	3.3	3.3	9.1	10.0	9.5
17	VIRVIESCAS REAL ISABELLA	5.0	3.5	8.5	5.0	5.0	10.0	5.0	3.5	8.5	3.5	3.5	2.2	9.2	5.0	4.0	9.0	3.3	3.0	3.3	9.6	10.0	9.5
	<b>TOOL</b>	Bingo (July 8th)			Dictado de 6 palabras.			Lectura de Oraciones (July 15st)			Comprensión Lectora (August 19th)			Organización de Oraciones (July 1st).			Escritura de oraciones (August 14th)			Expresión oral (August 3rd)			

## Anexo D. Cuadro de evaluación año 2020.

Checkpoint literate						
Formato de seguimiento individual de calificaciones 2020						
Asignatura		Literarte			Periodo	Third
Docente		Lorena Gaviria - Edid Espitia			Curso	Transition
Meta de comprensión		Desempeños de comprensión				
Habilidad general	%	No.	Nombre (Es necesario incluir la habilidad específica, herramienta y tema)	%	Fecha	Valoración
<b>Identificar</b>	10%	1	Discriminar / Stop / Letras ñ, h, q y ch.	50	Week 5	
		2	Relacionar / Pictogramas / Letras g, y, z, k, w, x.	50	Week 9	
	20%	1	Identificar / Taller / personajes, acciones, lugares y tiempos de un cuento	50	Week 4	
		2	Comparar / Juego / personajes, acciones, lugares y tiempos de un audio cuento	50	Week 8	
<b>Escribir</b>	20%	1	Componer / Carta / Escritura de textos.	50	Week 6	
		2	Expresar / Cuento / Escritura de textos.	50	Week 10	
<b>Comunicar</b>	10%	1	Relatar / exposición / comunicar experiencias	100	Week 7	
<b>Actuar</b>	20%	1	Autoevaluación	40	Week 11	
		2	Heteroevaluación	60	Week 11	
<b>Evaluar</b>	20%	1	Retroalimentación del periodo	100	Week 11	

Anexo E. Cuadro de evaluación año 2021.

Formato de seguimiento individual de calificaciones 2021						
Asignatura	Literarte		Periodo	Second term		
Docente	Lorena Gaviria and Edid Espitia		Curso	Transition		
Meta de comprensión		Desempeños de comprensión				
Habilidad general	%	No.	Nombre (es necesario incluir la habilidad específica, herramienta y tema)	%	Fecha	Valoración
Identificar	15%	1	Seleccionar / Taller discriminación visual y auditiva / Letras	100	Week 10	C1: Reconocimiento visual y auditivo de las letras, en una palabra. (3) C2: Ubicación de las letras, en una palabra. (3) C3: Trazo y direccionalidad de la letra en el renglón. (4)
Leer	20%	1	Identificar / Juego de clasificación / Lectura de palabras.	50	Week 4	C1: Fluidez y velocidad de la lectura. (3) C2: Relación de la imagen con la palabra. (3) C3: Clasifica las palabras de acuerdo a la situación dada. (4)
		2	Reconocer / Taller / Lectura de oraciones.	50	Week 7	C1: Fluidez y velocidad de la lectura. (3) C2: Relación de la imagen con la palabra. (3) C3: Comprensión auditiva. (4)
Escribir	20%	1	Sustituir / Bolsa de letras / Escritura caligráfica de palabras.	50	Week 6	C1: Coherencia de la palabra con la imagen. (3) C2: Trazo y direccionalidad de las letras en el renglón. (3) C3: Escritura de palabras. (4)
		2	Componer / Álbum de lugares turísticos / Escritura de oraciones simples.	50	Week 9	C1: Coherencia de la oración con la intención comunicativa. (3) C2: Trazo y direccionalidad de la letra en el renglón. (3) C3: Segmentación de palabras en la oración. (4)
Describir	15%	2	Proponer / Presentación con títeres / Narración oral	50	Week 5	C1: Coherencia y cohesión de la historia (3) C2: Volumen y pronunciación. (3) C3: Uso de los títeres para contar la historia (4)
Actuar	10%	1	Heteroevaluación	60	Week 10	C1: Realiza todas sus actividades solo sin que otras personas le den las respuestas. C2: Cumple con las rutinas diarias en el colegio o conectándose a tiempo a las clases en vivo en casita. C3: Respeta a su teacher y compañeros en clases y si está en casita en vivo apagando y encendiendo el micrófono

						según la indicación dada, así como usando el chat solo en los momentos que la teacher dice. C4: Realiza las actividades planteadas por la teacher en las clases y si tiene dudas pide ayuda o pregunta. C5: Entrega las evidencias de sus actividades (si es online en classroom) en el tiempo asignado.
		2	Autoevaluación	40	<b>Week 10</b>	C1: Estoy realizando todas mis actividades solit@ sin que otras personas me den las respuestas. C2: Cumplo con las rutinas diarias en el colegio y/o conectándome a tiempo a las clases en vivo. C3: Respeto a mi teacher y compañeros en mis clases y si tengo clases en vivo apagando y encendiendo el micrófono según la indicación dada, así como usando el chat solo en los momentos que la teacher me dice. C4: Realizo las actividades planteadas por la teacher en las clases y si tengo dudas pido ayuda o pregunto. C5: Entrego las evidencias de mis actividades (si estoy en casita en classroom) en el tiempo asignado.
<b>Evaluar</b>	20%	1	Retroalimentación del periodo	100	<b>Week 11</b>	

**Anexo F.** Actividad de presentación oral con rúbrica de valoración.

**Dear Parents:**

A continuación, presento retroalimentación de la presentación oral de mi chiqui, realizada el viernes 9 de abril.

CRITERIO	Presentación oral				Meta alcanzada
					
	Excellent job!	Well done!	Good effort	Keep trying	
1 <b>Uso de los títeres</b>	Expresa con los títeres las ideas de la historia de manera coherente.	Expresa con los títeres algunas de las ideas de la historia de manera coherente.	Expresa con los títeres pocas ideas de la historia.	No expresa con los títeres la historia.	
2 <b>Volumen entonación y velocidad.</b>	Volumen y entonación adecuados. La velocidad facilita la comprensión.	El volumen o la entonación no son adecuados. La velocidad permite la comprensión	El volumen y la entonación son adecuados, pero la velocidad dificulta la comprensión.	Ni el volumen ni la entonación son adecuados. La velocidad impide la comprensión	
3 <b>Pronunciación, claridad y fluidez.</b>	Pronuncia con claridad y fluidez todas las ideas que expone.	Pronuncia la mayoría de las palabras con claridad y muestra algunas pausas.	Pronuncia sin claridad o sin fluidez con continuos bloqueos o pausas.	Dificultad para pronunciar con claridad y fluidez todas las palabras.	
4 <b>Relato de la historia</b>	La historia tiene personajes y un suceso importante.	La historia tiene personajes, pero el suceso no se finaliza.	La historia tiene varios personajes y el suceso no se finaliza.	La historia no tiene personajes ni sucesos.	

Majo, muy bien por tu participación en la actividad de oralidad, muy creativos los títeres y presentaste una historia interesante sobre la fiesta de cumpleaños, te faltó contar el final de la historia. En tu presentación se evidencia dificultad en la pronunciación de palabras con el grafema “r”.

Good Job!

Teacher Edid Espitia.

Anexo G. Formato de planeación virtual transición.

II virtual planning - transition week 5 (September 28th- October 14th)						
ASIGNATURA/ TIEMPO	MODALIDAD	META DE COMPRENSIÓN	CONTEXTUALIZACIÓN (De la actividad de acuerdo con el contexto proyecto de aula - EXPEDITION: COLOMBIA)	DESARROLLO DE LA CLASE (descripción detallada incluyendo link final a presentar)	Entregable si/no En Classroom	Evaluable si/no A nivel cuantitativo
Literarte 1 Sesión 1	Online	Identifica los fonemas y grafemas de las consonantes (ñ, ch, g, y, k, z, w, x, q, h) que componen las palabras al unir, separar, omitir y agregar sonidos.	Animales de la granja	<p><b>Desempeño de exploración</b></p> <p>En esta sesión los niños se vestirán de granjeros. Primero imitarán sonidos de los animales con una canción: En la granja de mi tío: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=1wugEg8ngOO&amp;ab_channel=toycantando">https://www.youtube.com/watch?v=1wugEg8ngOO&amp;ab_channel=toycantando</a></p> <p>Después, se realizará la rutina de pensamiento (Veo, pienso, me pregunto), para conectar los saberes previos de los estudiantes frente a la granja. En esta rutina los estudiantes presentarán sus opiniones de forma oral.</p> <p>Luego, se realizará un recorrido virtual por una granja (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=N4BWR1esgwc&amp;t=7s&amp;ab_channel=VenconGini">https://www.youtube.com/watch?v=N4BWR1esgwc&amp;t=7s&amp;ab_channel=VenconGini</a>).</p> <p>Al finalizar, los estudiantes observarán un video corto que explica cómo diseñar un cartel, (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=Qimf6DSZwAI&amp;ab_channel=ComienzaLaAventura">https://www.youtube.com/watch?v=Qimf6DSZwAI&amp;ab_channel=ComienzaLaAventura</a>)</p> <p>Luego, cada estudiante diseñará su cartel en un octavo de cartulina y con colores, crayolas o plumones, respondiendo a la pregunta ¿Cómo ayudamos al cuidado de nuestros animales? Después, lo subirán al padlet para que cada estudiante comente sobre el mensaje que propuso su compañero. Máximo a tres compañeros les realizará el comentario. Link de la presentación.: <a href="https://www.canva.com/design/DAEId5-uFQk/Qs7lWV_w9bZ_71ccPB588w/view?utm_content=DAEId5-uFQk&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=publishsharelink">https://www.canva.com/design/DAEId5-uFQk/Qs7lWV_w9bZ_71ccPB588w/view?utm_content=DAEId5-uFQk&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=publishsharelink</a> Padlet: <a href="https://padlet.com/edidespitia/ouuwnsdjsxj5gh10i">https://padlet.com/edidespitia/ouuwnsdjsxj5gh10i</a></p>	Sí	No
Literarte 2 Sesión 2	Online	Escribe cortos textos separando las palabras	Animales de la granja	<p><b>Desempeño de exploración.</b></p>	No	No

		y siguiendo criterios de dirección, significado y uso del renglón e incluyendo el nuevo vocabulario		<p>Iniciaremos recordando lo visto la clase anterior, luego continuarán con la sesión de adivinanzas sobre animales de la granja. Entonces, los estudiantes identificarán animales que escucharon y observaron que se escribe con la Gg, practicarán el grafema dibujándolo en la palma de la mano y aprenderán la representación gestual.</p> <p>Después, cada estudiante realizará el trazo de la letra Gg en el libro de texto. “Aprender es un cuento”. Para continuar, cada estudiante debe crear una historia con las siguientes palabras: (ángel, girasol, gallo, furgoneta, canguro), se realizará primero de forma oral con la participación de algunos compañeros para que los estudiantes escuchen varios ejemplos y puedan tener ideas para crear su propia historia.</p> <p>Finalmente, luego de haber escuchado las historias cada estudiante deberá registrar su propia historia en el libro. Para finalizar cada estudiante compartirá la lectura de esta historia. Link de la presentación:  <a href="https://www.canva.com/design/DAEIEbahWtg/7GyxfiStgwmEvCOhU0LcOg/view?utm_content=DAEIEbahWtg&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=publishsharelink">https://www.canva.com/design/DAEIEbahWtg/7GyxfiStgwmEvCOhU0LcOg/view?utm_content=DAEIEbahWtg&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=publishsharelink</a></p>		
Literarte 3 Sesión 3	Online	Identifica los fonemas y grafemas de las consonantes (ñ, ch, g, y, k, z, w, x, q, h) que componen las palabras al unir, separar, omitir y agregar sonidos	Lista de mercado.	<p><b>Desempeño proyecto final de síntesis.</b></p> <p>Warm up: los estudiantes escucharán y cantarán la canción: Gira luna, Girasol  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=HYOLRSI0KT4&amp;ab_channel=CantoalegreTV">https://www.youtube.com/watch?v=HYOLRSI0KT4&amp;ab_channel=CantoalegreTV</a>.</p> <p>Después, recordaremos palabras que contienen el grafema Gg por medio de bits de lectura que aparecerán en una presentación.</p> <p>Finalmente realizaremos la Evaluación; que consiste en tomar diez productos del mercado que hay en casa y luego, los escribirán en una hoja. Link de la presentación:  <a href="https://www.canva.com/design/DAEIVR5vasA/zEusGJ7nAZA8dH5BSKBoRw/view?utm_content=DAEIVR5vasA&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=publishsharelink">https://www.canva.com/design/DAEIVR5vasA/zEusGJ7nAZA8dH5BSKBoRw/view?utm_content=DAEIVR5vasA&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=publishsharelink</a></p>	si	si

<b>PEI</b>	Se evidencia en la caracterización que cada estudiante tendrá para el recorrido virtual por la granja y la emoción que sentirán al ver los animales. En el diseño del cartel los niños comunicarán sus ideas del cuidado de los animales.
<b>Acuerdos Institucionales y de ciclo.</b>	La actividad en el libro, el cartel y la lista del mercado requieren una escritura convencional y a la vez serán actividades que permitan tener una intención comunicativa.
<b>Meta de Contenido.</b>	Los estudiantes comprenderán la discriminación visual y auditiva de todas las consonantes, las integrarán a la lectura y escritura de palabras como de oraciones que descubran en su entorno
<b>Meta de método.</b>	Los estudiantes comprenderán cómo escribir las palabras segmentándolas en una oración y en cortos textos de la cotidianidad. ¿Cómo separo las palabras? ¿En qué medios o formatos puedo expresar o comunicar las ideas?
<b>Meta de propósito.</b>	Los estudiantes comprenderán por qué es importante entender que dicen las palabras, oraciones y frases escritas por ellos.
<b>Meta de Comunicación.</b>	Los estudiantes comprenderán cómo pueden comunicar de manera escrita sus ideas u opiniones. ¿Cómo puedo escribir para que mis ideas sean claras?, y expresar de manera asertiva su punto de vista frente al trabajo realizado por sus compañeros.
<b>Conceptualización previa.</b>	Rutinas de pensamiento (veo, pienso, me pregunto).
<b>Estrategia de valoración y retroalimentación:</b>	Se realizará valoración informal y oral de las actividades desarrolladas por los estudiantes en el libro de texto. Se realizará coevaluación en la actividad del cartel donde cada estudiante usará un lenguaje asertivo para expresar su opinión frente al trabajo realizado por su compañero. En la sesión 3 se realizará una rúbrica con criterios de valoración para la actividad de escritura “Lista de mercado” (Anexo 1).
<b>Estrategia didáctica.</b>	Escritura convencional. También, la lectura y escritura enfocadas en la comunicación como construcción del lenguaje.
<b>Recursos Humanos y materiales.</b>	Recurso humano sería el docente y los padres de familia que en ocasiones supervisan las actividades de sus hijos y los recursos materiales se describen en la planeación.
<b>Escenarios</b>	La caracterización de granjeros para el recorrido virtual.

	CRITERIO					Nivel alcanzado
		Excellent job!	Well done!	Good effort	Keep trying	
1	<b>Reconocimiento visual y auditivo de las letras, en una palabra.</b>	Identifica auditiva y visualmente todas las letras vistas.	Identifica auditiva y visualmente la mayoría de las letras vistas.	Identifica auditiva y visualmente algunas de las letras vistas.	Identifica inadecuadamente las letras vistas.	
2	<b>Ubicación de una letra, en una palabra.</b>	Ubica todas las letras adecuadamente para formar la palabra.	Ubica la mayoría de las letras adecuadamente para formar la palabra.	Ubica algunas de las letras adecuadamente para formar la palabra.	Ubica las letras inadecuadamente.	
3	<b>Trazo y direccionalidad de la letra en el renglón.</b>	Escribe todas las letras adecuadamente siguiendo el trazo y direccionalidad en el renglón.	Escribe la mayoría de las letras adecuadamente siguiendo el trazo y direccionalidad en el renglón.	Escribe algunas de las letras adecuadamente siguiendo el trazo y direccionalidad en el renglón.	Escribe las letras sin seguir el trazo y direccionalidad en el renglón.	

**Anexo H.** Resultados evaluación docente.

TEACHER	SUBJECT	Metodología			Bilingüismo		Estilo MKS		PROMEDIO AÑO 2021-1
		¿Entiendo lo que me explica?	¿Cuando le digo que no entiendo me explica de nuevo?	¿Disfruto todas sus actividades ?	¿Me habla mucho en inglés? / ¿Te da ordenes e instrucciones en inglés?	¿Me pide que le hable en inglés?	¿Está pendiente de mí durante mis clases online?	¿Me escucha cuando le hablo?	
EDID ELIBEY ESPITIA GONZALEZ	SPANISH	4,86	4,79	4,75	4,68		4,64	4,61	4,72

## Anexo I. Unidad de comprensión.

UNIDAD DE COMPRESIÓN		
<b>Tópico generativo.</b>	¿Cómo sería nuestra vida sin las letras? ¿Cuántas palabras puedo descubrir con todas las letras del alfabeto?	
<b>Hilos conductores.</b>	¿Para qué te sirve aprender a leer y escribir? ¿Cómo puedo escribir para que mis ideas sean claras? ¿En qué medios o formatos puedo expresar o comunicar las ideas?	
<b>Contenidos.</b>	Alfabeto. Registro de palabras y oraciones cortas. Expresión oral (tono, dicción, organización y tiempo)	
Metas de comprensión	Desempeños de comprensión	Valoración continua
<b>Meta de propósito</b>	<b><u>Desempeño de Exploración</u></b>	<b>Heteroevaluación</b>
<b>Los estudiantes comprenderán por qué es importante comunicar nuestras ideas y pensamientos a otros.</b>	<p><b>Warm up:</b> Trabalenguas para fortalecer la pronunciación y expresión oral en español  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=957i8J_U0eQ&amp;ab_channel=FelizInfancia">https://www.youtube.com/watch?v=957i8J_U0eQ&amp;ab_channel=FelizInfancia</a>            Para iniciar se hará la rutina de pensamiento "Veo, pienso y me pregunto" con una imagen de la película "Toy Story" dándole la palabra a cada uno de los estudiantes en los diferentes momentos de la rutina.</p> <p><a href="https://www.canva.com/design/DAEUQncXwj8/ox-kJy5Pet6GJBINR34_6w/view?utm_content=DAEUQncXwj8&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=publishpresent">https://www.canva.com/design/DAEUQncXwj8/ox-kJy5Pet6GJBINR34_6w/view?utm_content=DAEUQncXwj8&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=publishpresent</a></p> <p><b><u>Desempeño de Investigación Guiada.</u></b></p> <p>Posteriormente, se mostrará una secuencia de imágenes en desorden y los estudiantes deberán organizarla de manera gráfica en una hoja blanca. Los estudiantes mostrarán a la cámara sus creaciones y contarán la historia a sus compañeros.</p> <p><a href="https://www.canva.com/design/DAEUQncXwj8/ox-kJy5Pet6GJBINR34_6w/view?utm_content=DAEUQncXwj8&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=publishpresent">https://www.canva.com/design/DAEUQncXwj8/ox-kJy5Pet6GJBINR34_6w/view?utm_content=DAEUQncXwj8&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=publishpresent</a></p>	Se conoce los saberes previos de los estudiantes y se visibiliza el pensamiento.

<p><b>Meta de método.</b></p> <p>Los estudiantes comprenderán lo que dicen las palabras. ¿Cómo suenan las letras?</p>	<p align="center"><b><u>Desempeño de Investigación Guiada.</u></b></p> <p>Warm up: Welcome song <a href="https://www.youtube.com/watch?v=HRs7DfxI2-c&amp;ab_channel=ElReinoInfantil">https://www.youtube.com/watch?v=HRs7DfxI2-c&amp;ab_channel=ElReinoInfantil</a> Para iniciar se hará la lectura de unos bits con palabras que tengan las letras vistas en Kinder, cada niño leerá las palabras presentadas y así se determinará la fluidez y pronunciación de cada fonema. Posteriormente, se hará la creación de un dibujo relacionado con "Toy Story", para ello los niños deberán leer una frase y hacer lo que esta indica en la hoja. Link de la presentación: <a href="https://www.canva.com/design/DAEUWaEGvIE/cidX09Fnqo6-0qMvft617Q/view?utm_content=DAEUWaEGvIE&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=publishpresent">https://www.canva.com/design/DAEUWaEGvIE/cidX09Fnqo6-0qMvft617Q/view?utm_content=DAEUWaEGvIE&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=publishpresent</a></p>	<p align="center"><b>Heteroevaluación</b></p> <p>En el ejercicio evidenciaré el reconocimiento del fonema “t” y otros vistos a través de lectura de palabras.</p>
<p><b>Meta de contenido</b></p> <p>Los estudiantes comprenderán la discriminación visual y auditiva de todas las consonantes, las integrarán a la lectura y escritura de palabras como de oraciones que descubran en su entorno.</p>	<p align="center"><b><u>Desempeño de Investigación Guiada.</u></b></p> <p>Warm up: Brain gym Warm up: Canción "Soy una taza" <a href="https://www.youtube.com/watch?v=cgEnBkmcpuQ&amp;ab_channel=CantaJuegoVEVO">https://www.youtube.com/watch?v=cgEnBkmcpuQ&amp;ab_channel=CantaJuegoVEVO</a> Se iniciará la clase con un juego con el tablero de consulta adivinando palabras con la letra "t". Luego, se recordará el trazo de la letra y se dibujará en el aire. Posteriormente, se realizarán las páginas 23 y 24 de nuestro libro en las que se revisará el trazo de las letras, se realizará discriminación auditiva y escritura de algunas palabras. Link de la presentación: <a href="https://www.canva.com/design/DAEXDBJPrdE/wIK34NnME60tidZ5v_FcpA/view?utm_content=DAEXDBJPrdE&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=publishpresent">https://www.canva.com/design/DAEXDBJPrdE/wIK34NnME60tidZ5v_FcpA/view?utm_content=DAEXDBJPrdE&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=publishpresent</a></p>	<p align="center"><b>Heteroevaluación</b></p> <p>Verificaré que los estudiantes escriban bien el trazo de la letra “t” cursiva, realice discriminación auditiva y transcriba palabras siguiendo la direccionalidad de las letras en el renglón.</p>
<p><b>Meta de Comunicación.</b></p> <p>Los estudiantes comprenderán cómo pueden comunicar de manera escrita lo que conocen de su entorno, sus ideas u opiniones. ¿Cómo puedo escribir para que mis ideas sean claras?</p>	<p align="center"><b><u>Desempeño Proyecto Final de Síntesis.</u></b></p> <p><b><u>Meta de comprensión 1,2,3 y 4.</u></b></p> <p>Trabajo Individual: Diseño de: “Mi mini-libro”.</p> <p>Warm up: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=UQ34zIP3gsE&amp;ab_channel=PIMPAU">https://www.youtube.com/watch?v=UQ34zIP3gsE&amp;ab_channel=PIMPAU</a> Se iniciará la clase recordando la creación del mini libro y se socializará algunas de las creaciones de los niños. Luego, se continuará con la creación del mini libro con las dos páginas restantes <a href="https://www.canva.com/design/DAEZ3xTKvfo/GY_LludToF8fD6327qGFyg/view?utm_content=DAEZ3xTKvfo&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=homepage_design_menu">https://www.canva.com/design/DAEZ3xTKvfo/GY_LludToF8fD6327qGFyg/view?utm_content=DAEZ3xTKvfo&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=homepage_design_menu</a> Warm up: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=BYGoEeWuRLY&amp;ab_channel=Peque%3BloPez">https://www.youtube.com/watch?v=BYGoEeWuRLY&amp;ab_channel=Peque%3BloPez</a> Durante esta sesión se terminará y se armará el mini libro: se hará</p>	<p align="center"><b>Heteroevaluación</b></p> <p>Revisaré las oraciones escritas de cada estudiante en el ejercicio de preescritura, teniendo en cuenta la estructura, claridad y coherencia. Luego, realizaré retroalimentación del “Mini-libro” bajo los criterios definidos en el Anexo A.</p>

	<p>la portada del libro, se cortarán las páginas y se graparán para que quede con la forma de libro y para finalizar se socializará los mini libros de los estudiantes.</p> <p>Link de la presentación: <a href="https://www.canva.com/design/DAEZ3xTKvfo/GY_LludToF8fD6327qGFyg/view?utm_content=DAEZ3xTKvfo&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=homepage_design_menu">https://www.canva.com/design/DAEZ3xTKvfo/GY_LludToF8fD6327qGFyg/view?utm_content=DAEZ3xTKvfo&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=homepage_design_menu</a></p>	
--	---	--

**Anexo J.** Unidad de comprensión.

RPA: expresa ideas, intereses y emociones a través de sus propias grafías y formas semejantes a las letras convencionales en formatos con diferentes intenciones comunicativas.

UNIDAD DE COMPRENSIÓN		
<b>Tópico generativo.</b>	¿Cómo sería nuestra vida sin las letras? ¿Cuántas palabras puedo descubrir con todas las letras del alfabeto?	
<b>Hilos conductores.</b>	¿Para qué te sirve aprender a leer y escribir? ¿Cómo puedo escribir para que mis ideas sean claras? ¿En qué medios o formatos puedo expresar o comunicar las ideas?	
<b>Contenidos.</b>	Alfabeto. Registro de palabras y oraciones cortas. Expresión oral (tono, dicción, organización y tiempo)	
<b>Metas de comprensión</b>	<b>Desempeños de comprensión</b>	<b>Valoración continua</b>
<b>Meta de propósito.</b>	<b><u>Desempeño de Exploración</u></b>	<b>Heteroevaluación</b>
<b>Los estudiantes comprenderán por qué es importante comunicar nuestras ideas y pensamientos a otros.</b>	<p><b><u>Meta de Comprensión 1y2</u></b></p> <p>arm up: Se inició con un ejercicio de coordinación bimanual. La clase se presentará en tres momentos así; <b>observo:</b> Los estudiantes trajeron tres fotos de lugares que visitaron y realizaron un ejercicio de ver los elementos que hay presentes en cada foto, a través de la pregunta ¿Qué veo? <b>Detallo:</b> Cada estudiante responderá a la pregunta ¿Qué pienso? Luego, con un compañero compartirá lo que observó en la foto y comentará la experiencia que obtuvo en ese momento.</p> <p><b>Pregunto:</b> Cada estudiante se preguntó sobre las fotos ¿me pregunto? <b>Link de la presentación:</b>  <a href="https://www.canva.com/design/DAEkIy8H7KA/emjJZHSI_VeHRrQ2m2-Gsw/view?utm_content=DAEkIy8H7KA&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=homepage_design_menu">https://www.canva.com/design/DAEkIy8H7KA/emjJZHSI_VeHRrQ2m2-Gsw/view?utm_content=DAEkIy8H7KA&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=homepage_design_menu</a></p> <p>Warm up: Rima con movimiento: Ayudar en la cocina. Se dio inicio decorando la primera hoja del mini-albúm, entregando diferentes materiales a los</p>	Se conoció los saberes previos de los estudiantes.

	<p>estudiantes. Luego, se continuó con la segunda hoja que consiste en el registro del nombre completo de cada estudiante usando su tablero de consulta para revisar el trazo de las mayúsculas y minúsculas.</p> <p>Se dio cierre observando el trabajo de los compañeros. Link de la presentación: <a href="https://www.canva.com/design/DAEkI90li6o/zm4rVDlnFXN2-IZtdZ960g/view?utm_content=DAEkI90li6o&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=homepage_design_menu">https://www.canva.com/design/DAEkI90li6o/zm4rVDlnFXN2-IZtdZ960g/view?utm_content=DAEkI90li6o&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=homepage_design_menu</a></p>	
<p><b>Meta de método.</b></p> <p><b>Los estudiantes comprenderán lo que dicen las palabras, ¿cómo suenan las letras?</b></p>	<p style="text-align: center;"><b><u>Desempeño de Investigación Guiada.</u></b></p> <p>Warm up: Evaluación: Memoria auditiva <a href="https://youtu.be/X8ENZ9HW5Ck">https://youtu.be/X8ENZ9HW5Ck</a> . Se continuo con la rutina de pensamiento:</p> <p>Observo: al ver una de las fotos trabajadas la clase anterior recordó lo que sucedió en esta.</p> <p>Escribo: Cada estudiante registró en su cuaderno sobre la experiencia compartida en la primera foto y después de revisado la pasará a su hoja del álbum.</p> <p>Evalúo: en parejas se revisó el escrito y luego la profesora valoró el de cada estudiante. Link de la presentación: <a href="https://www.canva.com/design/DAEkNqi5ccU/uTwWEihxRLicEKvN32_XEQ/view?utm_content=DAEkNqi5ccU&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=publishsharelink">https://www.canva.com/design/DAEkNqi5ccU/uTwWEihxRLicEKvN32_XEQ/view?utm_content=DAEkNqi5ccU&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=publishsharelink</a></p>	<p style="text-align: center;"><b>Heteroevaluación</b></p> <p>En el ejercicio se revisó el escrito de cada estudiante y se hizo las respectivas correcciones.</p>
<p><b>Meta de contenido</b></p> <p><b>Los estudiantes comprenderán la discriminación visual y auditiva de todas las consonantes, las integrarán a la lectura y escritura de palabras como de oraciones que descubran en su entorno.</b></p>	<p style="text-align: center;"><b><u>Desempeño de Investigación Guiada.</u></b></p> <p>Warm up: Juego música # 16: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Cpi0lcNphUQ">https://www.youtube.com/watch?v=Cpi0lcNphUQ</a>.</p> <p>Se continuo con la creación del mini-álbum de lugares turísticos desarrollado en tres momentos así:</p> <p>Observo: se tomará la segunda foto y se recordó la experiencia compartida en esta.</p> <p>Escribo: cada estudiante utilizando su tablero de consulta registró en la segunda hoja del álbum lo sucedido en la segunda foto. evalúo: En parejas se revisó el escrito y luego la profesora valoró el de cada estudiante. Se dio cierre preguntando ¿Cómo se sintieron cuando su profesora les revisó el escrito? Link de la presentación:</p>	<p style="text-align: center;"><b>Heteroevaluación</b></p> <p>En el ejercicio se revisó el escrito de cada estudiante y se hizo las respectivas correcciones.</p>

	<p><a href="https://www.canva.com/design/DAEkOPTtG7g/SPRSGQwvQ9KTidWzxmJB2Q/view?utm_content=DAEkOPTtG7g&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=publishsharelink">https://www.canva.com/design/DAEkOPTtG7g/SPRSGQwvQ9KTidWzxmJB2Q/view?utm_content=DAEkOPTtG7g&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=publishsharelink</a></p> <p style="text-align: center;"><b><u>Desempeño de Investigación Guiada.</u></b></p> <p>Warm Up: Ejercicios de movimientos oculares  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=utT7IwFGPyU&amp;ab_channel=voka.by">https://www.youtube.com/watch?v=utT7IwFGPyU&amp;ab_channel=voka.by</a> Se continuo con la creación del mini-albúm que se desarrolló en tres momentos así:</p> <p>Veo: Cada estudiante observó su tercera foto, nombró las personas que estaban allí y describió ese lugar.          Escribo: Cada estudiante escribió lo que recordaba de ese lugar y las personas con las que había ido allí.          Evalúo: La profesora revisó el escrito de cada estudiante de manera personal para que lo registrarán en la hoja del MINI-LIBRO. Se dio cierre preguntando: ¿Cómo se sintieron escribiendo sobre las fotos? Link de la presentación: <a href="https://www.canva.com/design/DAEkOQhtsek/xP70rUqI56Em8KjY8LgmXA/view?utm_content=DAEkOQhtsek&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=publishsharelink">https://www.canva.com/design/DAEkOQhtsek/xP70rUqI56Em8KjY8LgmXA/view?utm_content=DAEkOQhtsek&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=publishsharelink</a></p>	
<p><b>Meta de Comunicación.</b></p> <p><b>Los estudiantes comprenderán cómo pueden comunicar de manera oral y escrita sus experiencias y sus ideas. ¿Cómo puedo escribir para que mis ideas sean claras?</b></p>	<p style="text-align: center;"><b><u>Desempeño Proyecto Final de Síntesis.</u></b></p> <p>Warm Up: Baile  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=riicsTE2TzQ&amp;ab_channel=DJRaphi">https://www.youtube.com/watch?v=riicsTE2TzQ&amp;ab_channel=DJRaphi</a> Se socializó el álbum con los compañeros de la clase. Cada estudiante seleccionó una foto que le llamó la atención de una de sus experiencias compartidas en uno de los viajes que hizo con sus familiares y luego, leyeron a sus compañeros sobre lo que habían escrito. ¿Cómo se sintieron compartiendo sus escritos a los compañeros y a la profesora?</p>	<p style="text-align: center;"><b>Heteroevaluación</b></p> <p>Revisaré las oraciones escritas de cada estudiante en el ejercicio de preescritura, teniendo en cuenta la estructura, claridad y coherencia. Luego, realizaré retroalimentación del “Mini-libro” bajo los criterios definidos en el Anexo A.</p>

**Anexo K.** Unidad de comprensión.

RPA: expresa ideas, intereses y emociones a través de sus propias grafías y formas semejantes a las letras convencionales en formatos con diferentes intenciones comunicativas.

UNIDAD DE COMPRENSIÓN		
Cuatro semanas		
<b>Tópico generativo.</b>	¿Cómo sería nuestra vida sin las letras? ¿Cuántas palabras puedo descubrir con todas las letras del alfabeto?	
<b>Hilos conductores.</b>	¿Para qué te sirve aprender a leer y escribir? ¿Cómo puedo escribir para que mis ideas sean claras? ¿En qué medios o formatos puedo expresar o comunicar las ideas	
<b>Contenidos.</b>	Alfabeto. Registro de palabras y oraciones cortas. Expresión oral (tono, dicción, organización y tiempo)	
Metas de comprensión	Desempeños de comprensión	Valoración continua
<b>Meta de propósito.</b>	<b><u>Desempeño de Exploración</u></b>	<b>Heteroevaluación</b>
<b>Los estudiantes comprenderán por qué es importante comunicar nuestras ideas y pensamientos a otros.</b>	<p>Warm up: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=np55cFnKluE&amp;ab_channel=Detormentis">https://www.youtube.com/watch?v=np55cFnKluE&amp;ab_channel=Detormentis</a> Se presentó la cuarta meta de comprensión y se les pidió a los estudiantes que en una hoja blanca dibujarán su juguete favorito y luego lo compartieran a sus compañeros.</p> <p>Presentación: <a href="https://www.canva.com/design/DAEm6Gyq4vY/G2D_8f0zwnNCV5TEl97ePg/view?utm_content=DAEm6Gyq4vY&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=publishpresent">https://www.canva.com/design/DAEm6Gyq4vY/G2D_8f0zwnNCV5TEl97ePg/view?utm_content=DAEm6Gyq4vY&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=publishpresent</a></p> <p><b><u>Desempeño de Exploración</u></b></p> <p>Warm up: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=GCp28KYQzrE&amp;ab_channel=Vis">https://www.youtube.com/watch?v=GCp28KYQzrE&amp;ab_channel=Vis</a></p>	Se conocieron los saberes previos de los estudiantes y sus intereses frente a la elección de su juguete favorito.

	<p><a href="#">ualExercises</a> Se presentó la tercera meta de comprensión. Se dio inicio al primer proyecto de escritura del periodo "Mi diario" contándoles que durante tres semanas se haría una hoja del diario en el que contarían lo que hicieron durante el fin de semana con su juguete favorito. Presentación:  <a href="https://www.canva.com/design/DAEm6ICLyWU/YFH5VfWMPY14u55ydiHS-Q/view?utm_content=DAEm6ICLyWU&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=publishpresent">https://www.canva.com/design/DAEm6ICLyWU/YFH5VfWMPY14u55ydiHS-Q/view?utm_content=DAEm6ICLyWU&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=publishpresent</a></p>	
<p><b>Meta de método.</b></p> <p><b>Los estudiantes comprenderán lo que dicen las palabras. ¿Cómo suenan las letras?</b></p>	<p style="text-align: center;"><b><u>Desempeño de Investigación Guiada.</u></b></p> <p>Se inició la clase bajo la rutina de pensamiento: (Nombrar – escribir-dibujar).</p> <p>Nombrar: cada estudiante contó de forma oral lo que hizo con su juguete favorito.</p> <p>Escribir, se hizo la primera escritura de esta experiencia en el cuaderno. La profesora revisó la escritura de cada estudiante.</p> <p>Proyecto de escritura (Mi diario) Link:  <a href="https://www.canva.com/design/DAEnkrJ9kpQ/iHxecQeHT-z3LJatxreS_g/view?utm_content=DAEnkrJ9kpQ&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=publishsharelink">https://www.canva.com/design/DAEnkrJ9kpQ/iHxecQeHT-z3LJatxreS_g/view?utm_content=DAEnkrJ9kpQ&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=publishsharelink</a></p>	<p style="text-align: center;"><b>Heteroevaluación</b></p> <p>En el ejercicio se evidenció la producción de cada estudiante y la organización de sus ideas. También, el nivel de la escritura; (alfabética, silábica o convencional)</p>
<p><b>Meta de contenido</b></p> <p><b>Los estudiantes comprenderán la discriminación visual y auditiva de todas las consonantes, las integrarán a la lectura y escritura de palabras como de oraciones que descubran en su entorno.</b></p>	<p style="text-align: center;"><b><u>Desempeño de Investigación Guiada.</u></b></p> <p>Warm up: Sonidos de elementos de la casa: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=4o-iaWdzkw">https://www.youtube.com/watch?v=4o-iaWdzkw</a> Se dio continuidad a la actividad. Se explicó a los estudiantes acerca de una segunda escritura, esta consistía en registrar en la nueva hoja del diario lo que fue revisado y corregido por la profesora en el cuaderno.</p> <p>Dibujar: Cuando los estudiantes finalizaron la escritura hicieron el respectivo dibujo. Proyecto de escritura (Mi diario “Mi juguete y yo”) Link: <a href="https://www.canva.com/design/DAEnk3onEes/pO-">https://www.canva.com/design/DAEnk3onEes/pO-</a></p>	<p style="text-align: center;"><b>Coevaluación</b></p> <p>Se realizó entre dos estudiantes y cada uno expresó una valoración positiva al trabajo de su compañero.</p>

	<p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=0mxOVctxckY">GJE OdrB0D1Pguf4uvw/view?utm_content=DAEnk3onEes&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=publishsharelink</a></p> <p style="text-align: center;"><b><u>Desempeño de Investigación Guiada.</u></b></p> <p>Warm up: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=0mxOVctxckY">https://www.youtube.com/watch?v=0mxOVctxckY</a> Durante esta sesión se hará la tercera escritura de lo que hizo cada estudiante durante el fin de semana con su juguete favorito. Luego, de ser revisado por la profesora cada estudiante hizo la nueva versión de la tercera escritura en la hoja del diario, tras la revisión de la docente los niños hicieron el dibujo. Link de la presentación: <a href="https://www.canva.com/design/DAEo4Nif32A/5Jvo-IULunnjDAZKuZY-eA/view?utm_content=DAEo4Nif32A&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=homepage_design_menu">https://www.canva.com/design/DAEo4Nif32A/5Jvo-IULunnjDAZKuZY-eA/view?utm_content=DAEo4Nif32A&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link&amp;utm_source=homepage_design_menu</a></p>	
<p><b>Meta de Comunicación.</b></p> <p><b>Los estudiantes comprenderán cómo pueden comunicar de manera oral y escrita sobre sus experiencias, sus ideas u opiniones. ¿Cómo puedo escribir para que mis ideas sean claras?</b></p>	<p style="text-align: center;"><b><u>Desempeño Proyecto Final de Síntesis.</u></b></p> <p>Trabajo Individual: Diario “Mi juguete y yo”. Durante esa sesión los estudiantes organizaron cada página del diario y compartieron uno de sus escritos con sus compañeros y la profesora.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Heteroevaluación</b></p> <p>Se revisaron las producciones escritas de cada estudiante, la organización, claridad, escritura en el renglón y coherencia. Luego, se realizó retroalimentación del diario “Mi juguete y yo” bajo los criterios definidos que se encuentran en el Anexo G</p>

## **PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA PARA FORTALECER LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS**