

La lectura como facilitadora en el reconocimiento y expresión de las emociones de los niños y niñas de jardín del Colegio Gonzalo Arango de Bogotá

Lina Fernanda Sánchez Cancino

Asesora:

Ana Lizbeth González Suárez



Maestría en Pedagogía

Universidad de La Sabana

Chía, 2018

Dedicatoria

Este trabajo de investigación se lo quiero dedicar a mi familia sobre todo a mi mamá Patricia Cancino y mi papá Angelo Sanchez por los incontables momentos de apoyo, por su paciencia y voz de aliento en cada paso que decidí dar en este proceso.

A ti mi amor Julián gracias por estar a mi lado no hubiese sido posible sin tú apoyo, a ti hijito de mi alma Samuel Esteban, pues con este proceso aprendí que no sólo somos maestros en aula sino también en nuestra casa y espero que este sueño te haga pensar en que puedes llegar mucho más alto que yo.

Y por último a mis niños y niñas que con cada una de sus experiencias de vida me permitieron ver la educación de la primera infancia de una forma diferente, desprendida de pretensiones propias sino más bien apegada a las necesidades de cada uno de ellos.

Agradecimientos

Quiero agradecer primero a Dios por permitirme vivir esta experiencia, nada sucede por casualidad, y gracias a este proceso aprendí a esperar y creer en su voluntad.

A la Universidad de la Sabana y al Ministerio de Educación quienes a través de convenios permiten el enriquecimiento intelectual y personal a los maestros para mejorar sus prácticas, lo que a su vez da como resultado mejores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes que transitan por nuestras aulas.

A mis compañeras del colegio Gonzalo Arango quienes apoyaron los procesos y con sus aportes enriquecieron la mirada del trabajo en aula, pero también me enseñaron a ver la educación inicial desde distintas miradas.

A los niños y niñas de Jardín 05 jornada tarde, quienes con su transparencia, inocencia y sinceridad me permitieron evidenciar la importancia de humanizar la educación y ver como somos seres que aprendemos de todas y cada una de las experiencias que nos rodean.

A los docentes de la maestría que en cada una de sus intervenciones me permitieron dar paso a la reflexión, a mis profesoras Rosa Julia Guzmán y Johanna Chocontá por su sabiduría, pero sobre todo a mi Asesora y amiga Ana Lizbeth González por su compromiso y paciencia, pues gracias a ella el proceso fue aún más enriquecedor.

Y para finalizar a mis amigas y compañeras de lucha, lágrimas, risas María Angélica Gómez Fajardo y Sonia Andrea Gutierrez, ustedes hicieron que esta experiencia fuese única, las llevaré siempre en mi corazón.

A todos y cada uno gracias totales.

Lina Fernanda Sanchez Cancino

Resumen

La presente investigación pretende describir y explorar la relación entre la estrategia pedagógica centrada en la lectura, las vivencias cotidianas y el desarrollo de competencias emocionales; además de evidenciar el inicio en la transformación de la práctica de alfabetización inicial de la docente investigadora. De allí que se plantee una secuencia didáctica basada en la lectura para permitir que los niños y niñas logren el reconocimiento y expresión de sus emociones de manera asertiva, dicha estrategia incluye modalidades de lectura y rutinas de pensamiento. La investigación de orden cualitativo y diseño de investigación acción pedagógica, es de alcance interpretativo; se desarrolló en la ciudad de Bogotá, con la participación de 15 estudiantes del grado jardín del Colegio Gonzalo Arango. Lo anterior se fundamenta en procesos de comprensión de lectura planteados por Smith (1979) y del desarrollo de competencias emocionales propuestas por Chaux (2004). De esta manera se analizan trabajos de los niños, videos, audios y diarios de campo de la maestra para reflexionar sobre la vehiculización de las emociones a través de la lectura.

Palabras claves. Lectura, Desarrollo Emocional, Estrategias educativas, Pensamiento, Alfabetización Inicial.

Abstract

This research aims to describe and explore the relationship between the pedagogical strategy focused on reading, daily experiences and the development of emotional competencies; thus evidencing the beginning in the transformation of the initial literacy as a result to the research practiced by the teacher. Hence, a didactic sequence based on reading is considered to allow children to achieve the recognition and expression of their emotions in an assertive manner, this strategy includes reading modalities and thinking routines. The research of qualitative order and design of pedagogical action research, is of descriptive scope; It was developed in the city of Bogotá, with the participation of 15 students of the garden degree of the Gonzalo Arango School. This is based on processes of reading comprehension proposed by Smith (1979) and the development of emotional competencies proposed by Chaux (2004). In this way, the children's works, videos, audios and field diaries of the teacher were analyzed to reflect on the elaboration of emotions through reading.

Keywords. Reading, Emotional development, Educational strategies, Thinking, Literacy.

Tabla de Contenido

Introducción	14
Situación Problematizado	16
Primer ciclo de reflexión: análisis de las prácticas de enseñanza de la oralidad, lectura y escritura.20	
Diagnóstico de la situación de aula.....	23
Ámbito Político.....	23
Ámbito Escolar.....	26
Ámbito Familiar.....	28
Ámbito Aula.....	29
Análisis inicial de los procesos de oralidad, lectura y escritura.....	30
<i>Análisis caracterización de familia: Evaluación de hábitos que favorecen el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes.</i>	47
Segundo Ciclo de Reflexión: El rol como docente investigadora. De la teoría a la práctica.....	50
Nuevo planteamiento de pregunta de investigación y objetivos	57
Justificación	58
Antecedentes de la investigación	63
Referentes Teóricos	72
Alfabetismo Emergente.....	72
Alfabetización inicial.....	79
Estrategias de alfabetización.....	81
Lectura.....	83
Emoción.....	95
Pensamiento.....	98
Marco Metodológico.....	101
Enfoque, alcance y Diseño Metodológico.....	101
Participantes.....	102
Categorías de análisis.....	102
<i>Instrumentos de Recolección.</i>	107
Momentos principales de reflexión de la Investigación.....	109
Tercer Ciclo de Reflexión: Cambios en la planeación.....	111
Secuencia didáctica de alfabetización basada en la lectura para el reconocimiento y expresión de emociones: <i>Cuenta y te cuento como mi corazón va latiendo</i>	115

Resultados de la Estrategia: Análisis de la estrategia de alfabetización inicial basada en lectura para el reconocimiento y expresión de emociones	117
Enseñanza	118
Planeación.....	118
Modalidades de lectura: Lectura en voz alta, lectura de imágenes y lectura compartida o dialogada.	127
Movimientos claves del pensamiento.....	132
Aprendizaje	139
Comprensión de lectura.....	140
Competencias Emocionales.....	144
Competencias Orales.....	149
Pensamiento	150
Pensamiento del docente de primera infancia.....	151
Visibilización del pensamiento de los niños a través de rutinas de pensamiento.....	154
Cuarto ciclo de Reflexión: Resultados del desarrollo de la estrategia de alfabetización inicial basada en lectura para el reconocimiento y expresión de emociones.....	156
Conclusiones.....	165
Referencias Bibliográficas	169

Lista de Gráficas

Gráfica 1. Resultados Pruebas Saber 3° 2016. Recuperado de: http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteSedeJornada.jsp a	16
Gráfica 2. Resultado Prueba Saber en habilidades lectora y escritora. Recuperado de: http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteSedeJornada.jsp	17
Gráfica 3. Expresión oral en los niños de Jardín 04 Colegio Gonzalo Arango elaboración propia	33
Gráfica 4. Distribución en hipótesis de linealidad, fuente de elaboración propia	36
Gráfica 5. Distribución de hipótesis de arbitrariedad, fuente de elaboración propia	38
Gráfica 6. Lectura de cuentos, fuente de elaboración propia	40
Gráfica 7. Lectura de Periódico, fuente de elaboración propia	42
Gráfica 8. Lectura de revista, fuente de elaboración propia	43
Gráfica 9. Hábitos familiares que favorecen al desarrollo de la oralidad, fuente de elaboración propia	47
Gráfica 10. Hábitos familiares que favorecen al desarrollo de la lectura, fuente de elaboración	48
Gráfica 11. Hábitos familiares que favorecen al desarrollo de la escritura, fuente de elaboración propia .	49

Lista de figuras

Figura 1. Trabajo de escritura espontánea sobre situación cotidiana.....	37
Figura 2. Trabajo de escritura espontánea sobre situación cotidiana.....	37
Figura 3. Actividad de diagnóstico: Portadores de Texto.....	41
Figura 4. Actividad de diagnóstico: Portadores de Texto.....	41
Figura 5. Actividad de diagnóstico: La tienda	45
Figura 6. Trabajo de los niños expresion de emociion cuento Madrechillona de Jutta Bauer.....	55
Figura 7. Trabajo de los niños expresion de emociones con el cuento Madrechillona de Jutta Bauer	56
Figura 8. Ciclo de la Investigación acción.....	109
Figura 9. Planeación antes del proceso de reflexión.....	113
Figura 10. Planeación luego de realizar procesos de reflexión.....	114
Figura 11. Trabajos de los niños con respecto a la expresión de emociones.....	146
Figura 12. Cartilla de las emociones con la rutina Siento- Pienso-Expreso	156

Lista de Anexos

Anexo 1.Formato de Caracterización Familia Guzmán y Cols (en proceso)	184
Anexo 2.Diario de Campo situación de los niños.....	187
Anexo 3. Cuestionario 2 Portadores de Texto. Guzmán y Cols. (en proceso)	189
Anexo 4. Formato de seguimiento de procesos de Lectura y Escritura propuestos por Guzmán y cols (en proceso)	190
Anexo 5. Diario de Campo	192
Anexo 6.Malla Curricular año 2017 nivel Jardín dimensión comunicativa	194
Anexo 7. Diario de campo	195
Anexo 8. Tabla Proceso de construcción de categorías y subcategorías apriorísticas investigación cualitativa.....	196
Anexo 9. Consentimiento Informado.....	198
Anexo 10. Formato de caracterización familiar: Rvaluación de hábitos que favorecen el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes	199
Anexo 11. Formato Diario de Campo.....	200
Anexo 12. Rutina de pensamiento Siento, Pienso y Expreso	201
Anexo 13. Planeación Secuencia Didáctica (adaptación de González, 2015).....	202
Anexo 14. Matriz de registro de actividades	205
Anexo 15. Matriz de análisis con rutina conectar, ampliar, preguntarse.....	206
Anexo 16. Matriz de análisis por categorías y subcategorías.	207

Introducción

La primera infancia ha sido considerada la etapa más importante del desarrollo humano, en ella se potencian las habilidades que le permitirán el avance en las diferentes dimensiones y por ende en su camino educativo (Ministerio Nacional de Educación, 2014a). Por lo anterior, la maestra para esta edad se convierte en una protagonista fundamental de los procesos de educación inicial, puesto que además de ser guía en la adquisición de conocimiento, genera y construye propuestas de experiencias que faciliten la evolución dichas habilidades.

De esta manera los docentes de los niveles iniciales deben establecer un compromiso ético hacia la comunidad que atienden, hacer procesos continuos de reflexión caracterizados por la inquietud e interés por lo que sucede en su aula y en el entorno donde trabajan, el interés por actualizarse en el conocimiento teórico y práctico de su saber disciplinar y especialmente la creatividad y flexibilidad al proponer y desarrollar experiencias de aprendizaje significativas. De allí que la responsabilidad social y ética sea bastante alta, pues en estos niveles se sientan las bases para el resto de la formación educativa y para la vida de los niños y niñas. (MEN, 2017, p. 42-43)

Teniendo en cuenta lo anterior la docente investigadora decide sistematizar el proceso de transformación de su práctica pedagógica relacionado con la alfabetización inicial, ocurrido en el marco de su formación en la Maestría en Pedagogía, titulado: La lectura como facilitadora del reconocimiento y expresión de las emociones de los niños y niñas de jardín. Aunque pareciera que el interés de la misma se encuentra centrado principalmente en el cambio didáctico, el desarrollo de los ciclos de reflexión y la toma de decisiones, encamina a la investigadora en un proceso gradual de cambio en su práctica pedagógica, por tanto, la presente investigación se convierte en el medio principal de alcanzar y visibilizar dicho cambio.

La presente investigación se desarrolla bajo el enfoque cualitativo con diseño de investigación acción en el aula, razón por la cual el lector encontrará en su desarrollo la exposición de ciclos de reflexión acerca de diferentes aspectos de la práctica en pedagógica de la docente investigadora, en procura de la transformación permanente con la intención de mejorar la práctica educativa y pedagógica.

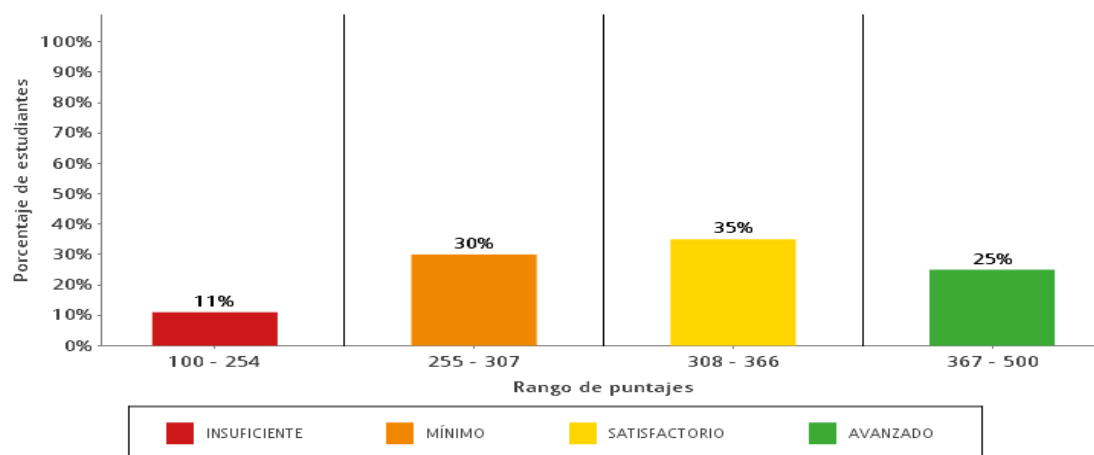
El lector encontrará en el presente informe un ciclo de reflexión completo compuesto por varios ciclos de reflexión centrados en aspectos específicos de la práctica que van gestándose en el proceso investigativo. El orden de presentación del documento da cuenta cronológica de dichos momentos.

En un primer momento se expondrán: La situación problematizadora que dio inicio a la investigación, primer ciclo de reflexión centrado en los procesos de enseñanza de la oralidad, lectura y escritura, antes y después de iniciar la maestría, diagnóstico de la situación del aula y del desarrollo de los niños frente a los procesos de oralidad lectura y escritura. En el siguiente momento podrá encontrar: El segundo ciclo de reflexión basado en los cambios presentados luego del acercamiento teórico a los conceptos centrales de la investigación, los cuales produjeron a su vez cambios en la práctica, planteamiento de la pregunta de investigación, del objetivo general y los específicos, justificación de la propuesta de investigación, antecedentes de la misma, marco metodológico y referentes teóricos. En el tercer momento el lector podrá encontrar el tercer ciclo de reflexión centrado en los cambios pertinentes en la planeación, se presenta la estrategia didáctica diseñada en relación con la pregunta de investigación en aula, la cual se basa en una secuencia didáctica centrada en la lectura como facilitadora del reconocimiento y expresión de emociones en los niños y niñas a su cargo.

Finalmente se presentan los resultados y análisis de la misma con respecto a cada una de las categorías y subcategorías de análisis planteadas en la investigación, cuarto ciclo de reflexión el cual establece la importancia del desarrollo de la estrategia, conclusiones y nuevos cuestionamientos relacionados con la continua transformación de la práctica pedagógica y específicamente en el aula.

Situación Problematizado

La investigación en curso inicia con la preocupación que, como profesora de la institución del Colegio Gonzalo Arango, se genera al observar la pruebas saber del año 2016 en las cuales la institución obtuvo los resultados, en los que la tendencia general era que los estudiantes tenían mejoría en la habilidad lectora, sin embargo, al expresar esto no se veía reflejado, pues la habilidad comunicativa escritora decrecía.



Gráfica 1. Resultados Pruebas Saber 3° 2016. Recuperado de:

<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteSedeJornada.jspx> a



*Gráfica 2. Resultado Prueba Saber en habilidades lectora y escritora. Recuperado de:
<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteSedeJornada.jsp>*

Como aparece en la gráfica número 1 en dicho momento el interés investigativo se centraba en mejorar los niveles de comprensión de lectura desde la primera infancia. Sin embargo, esto no se veía reflejado en la expresión escrita de los estudiantes como lo muestra la gráfica 2; las pruebas anteriores corresponden a las presentadas por el grado tercero de primaria, en donde desde preescolar se aúnan esfuerzos para lograr procesos de comprensión para las mismas.

Al ingresar a la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana se plantean avances relacionados con dicha perspectiva. Sin embargo, al ser tomada en cuenta como parte de la investigación en la cual se relaciona el alfabetismo emergente con la alfabetización inicial en la primera infancia; se amplía la perspectiva en relación con prácticas contemporáneas de alfabetización en niños. En dicha experiencia se comienza por valorar las condiciones iniciales del aula a través de actividades que permiten el reconocimiento de los saberes previos de los niños y las condiciones del contexto que se agrupan en un ejercicio de diagnóstico.

Durante el ejercicio de diagnóstico en el año 2017, emergieron situaciones en el curso de jardín 04 del Colegio Gonzalo Arango, en las cuales se evidencian diversas problemáticas familiares entre las que se encuentran: separación de los padres, violencia intrafamiliar, problemas de consumo de distintas sustancias psicoactivas por parte de los padres, pérdida de familiares cercanos, entre otros aspectos. Las que en cada una de las actividades realizadas emergieron de las expresiones de los niños como se refleja en el diario de campo N° 10:

“Es que mi papá se fue de la casa porque mi mamá se aburrió de que tomará tanta cerveza”
(MF)¹

“Mi papá y mamá no viven en la misma casa porque mi papá le pegaba a mi mamá” (F)

“Mi mamá casi no la veo porque trabaja yo estoy con mi mamá (abuelita) todo el día cuando no trabaja. Y los miércoles me quedo con la señora”. (G)

Este tipo de eventos generan en los niños una necesidad de expresarse de forma oral; sin embargo, en ocasiones es difícil, pues no saben cómo hacerlo; así como no pueden identificar lo que sienten y elaborarlo de forma adecuada al socializarlo. Esto ha hecho que en los momentos en los que se realizan actividades con distintas modalidades de lectura los estudiantes encuentren en las mismas una forma de identificarse, de empezar a entender lo que sucede en ellos cuando experimentan distintas emociones.

El desarrollo de estas experiencias de lectura con los niños del nivel de jardín lleva a la docente investigadora a tomar la decisión de abordar la lectura y específicamente la comprensión que los niños realizan en torno a los contenidos, como un medio que permite la expresión de pensamientos, sentimientos y emociones, a la vez que facilita el desarrollo de la dimensión

¹Se refiere a las iniciales de los nombres de estudiantes participantes en la investigación

personal social en esta etapa de la vida. Ya que, mediante actividades como la lectura de los libros en los cuales los niños ven reflejadas sus experiencias cotidianas, pueden manifestarse. Además en el proceso de diagnóstico del aula, planeado al inicio de la presente investigación, al tener en cuenta los análisis de cada uno de los instrumentos de valoración, se puede concluir que la enseñanza de la lectura es uno de los aspectos en los que hay falencias en el nivel de jardín 04; pero también, se hace evidente el desconocimiento de lo planteado por Goodman (1982) en el sentido que la oralidad, es la alternativa principal de expresión en los niños de estas edades hace que haya un acercamiento más apropiado al proceso de adquisición de la lectura, entendida como la construcción de significado.

De esta manera el problema de investigación surge de la observación de la necesidad que tienen los niños de expresar las situaciones que viven a diario y que en ocasiones con palabras se les dificulta; así como de la relación encontrada donde los niños hallan similitudes entre lo que lo escuchan en los ejercicios de lectura voz alta y lo vivido. Si bien es cierto existe un interés institucional en mejorar resultados en las pruebas externas, el interés particular de la docente en su ejercicio de enseñanza significativo, no puede desconocer las necesidades profundas de estos niños pequeños, los diferentes objetivos de la educación inicial en relación con el desarrollo integral de los mismos y la flexibilidad que ofrece el pilar de la literatura. Asumir esto no compromete a asumir los principios de lineamientos pedagógicos y curriculares de Bogotá para transversalizar todos los anteriores.

Lo anterior hace evidente la revisión y reflexión sobre las prácticas y planeaciones mediante las cuales se acerca a los niños a la lectura y la escritura. De allí que se reflexione sobre los procesos de conexión emocional y las funciones del lenguaje, particularmente el proceso de lectura, al cual se acercan gradualmente.

Primer ciclo de reflexión: análisis de las prácticas de enseñanza de la oralidad, lectura y escritura

La oralidad (como oralidad expresiva, y de la oralidad ligada a actos complejos del lenguaje o de tipo discursivo, que acercan el lenguaje escrito como capacidades precursoras), lectura y escritura son procesos que permean todas las prácticas escolares y la vida misma, por lo cual adquieren una relevancia mayor en cada uno de los momentos en que los sujetos asisten a la escuela. En ese sentido en el aula, la docente investigadora, antes se pensaba que la oralidad era un proceso básicamente innato y tampoco se trabajaba más allá de la correcta pronunciación; ahora se considera que es un proceso transversal a la lectura y que permite llegar a la escritura; por tal razón, cuando se logre que un sujeto sea oralmente alfabetizado su acceso al mundo de las letras será mucho más fácil, lo que a su vez le permitirá expresar lo que se sabe sobre un tema. Lo expuesto permite evidenciar que el niño desarrolla procesos de pensamiento profundos que le ayudan a comprender y dar respuestas al mundo que lo rodea, como lo menciona Camps (2005): La lengua oral impregna la vida escolar. En este entorno de vida escolar; la lengua oral tiene funciones muy diversas: regular la vida social, aprender y aprender a pensar, a reflexionar, a leer y escribir; es también camino para la entrada en la literatura. (p.6).

De allí que la oralidad entendida como acto lenguaje entre el niño, sus pares y su maestra dentro de la escuela sea de vital importancia para desarrollar procesos profundos de comprensión y poder encontrar en los elementos que ofrece el aula, herramientas para la construcción de nuevos saberes como por ejemplo la familiarización con experiencias como exposiciones, representaciones, contacto con tradiciones orales que faciliten la adquisición de vocabulario. En relación con ello, Bernal (2014) expone que: “De esta manera, se inicia un ciclo vicioso: cuanto

menos vocabulario, menos comprensión de lectura, lo cual a su vez lleva a menor aprendizaje, y a su vez a menores oportunidades de ampliar el vocabulario” (En Guzmán, R.J., 2014, p.55).

Lo anterior permite dar relevancia al desarrollo de la oralidad frente a los procesos de lectura y escritura, pues se constituye en el puente de construcción de estos procesos. Mediante la interacción con pares y maestra, así como el uso adecuado de la oralidad los niños pueden aumentar su nivel de vocabulario y con ella el proceso de comprensión de significados.

En la misma línea se consideraba que leer se refería al proceso de decodificar el alfabeto .Lo que generaba visiones estrechas del sentido de la lectura que estaban muy lejanas de una actividad que hace parte de un intercambio cultural que dan paso ha dar sentido y significado a las vivencias diarias, sin embargo, ahora se considera que la lectura remite a un proceso complejo y mucho más abarcador. Como lo señala Pérez, M (2013):

Lo que queda después de leer, lo que se siente al leer, lo que nos pasa al leer, son vivencias que tienen que ver con un sentido un tanto descuidado en tiempos de pragmatismo y búsqueda de la eficacia a toda costa... (Tomado del MEN, 2013, p.113).

De esta manera, cuando se asume la lectura desde este punto de vista se comprende que el ambiente de aprendizaje es importante pues permite un acercamiento al libro, así como a otros portadores de texto². En este sentido, Ferreiro (1991a) plantea que:

El desarrollo de la alfabetización es mucho más que pronunciar letras, que repetir una y otra vez las mismas letras en una página, o aplicar test de madurez para la lectura con la esperanza de garantizar que la enseñanza comienza con éxito (p.33).

De la misma manera es de gran valor que exista un adulto afectivamente cercano

² Se denomina portador de texto como lo señala Ferreiro y Teberosky (1982) a cualquier objeto que lleve un texto impreso. Se incluye en esta denominación a los libros, envases, diarios, carteles, etc. (p.207)

que lea con los niños y permita experiencias y significativas frente al proceso; puesto que la lectura por si misma proyecta en ellos el deseo de iniciar más rápido.

Por otra parte, se observa en el anexo 1, que escribir se remitía al proceso codificar con la ayuda de ejercicios visomanuales, para que los niños pudiesen tener un mejor desempeño motor fino, de allí que los ejercicios de puyar, rasgar, arrugar, amasar fueran relevantes en la planeación, de igual manera se consideraba de suma importancia el reconocimiento que los niños hicieran de cada una de las letras para formar unidades completas (palabras), pues ello llevaba a la expresión de ideas. Por lo anterior se realizaban constantemente ejercicios de repetición de letras para el acercamiento al código.

En este sentido Flórez, Restrepo y Schwanenflugel (2007) señalan que el reconocimiento de letras es necesario para la adquisición del principio alfabético, sin embargo, no es suficiente para alcanzar los propósitos reales de la lectura y la escritura, pues es necesario que el niño confiera significado al texto y lo comprenda.

En relación con lo cual , ahora se considera que es importante tener en cuenta la etapa de adquisición del sistema de escritura en la que se encuentren los niños para proponer actividades que permitan un avance en dicho proceso (Ferreiro, 1991b; Flórez y cols,2007); aunque los ejercicios de motricidad son importantes, no son la única herramienta para desarrollar procesos de escritura, de las anteriores perspectivas el cambio se centra en pensar que los textos espontáneos así como los dibujos hacen parte esencial del proceso de construcción de escritura, pues es allí donde los niños exploran posibilidades y generan hipótesis sobre el cómo llegar a la escritura convencional.

En resumen el cambio de concepciones de la lectura y escritura pasó de ser un proceso meramente de decodificación a un proceso de construcción de significados y expresión de

pensamientos y emociones que conlleva a una comunicación; lo que en si mismo implicó para la docente investigadora el inicio de cambios en su práctica de aula, a partir del cuestionamiento constante de las acciones que allí se realizan y da pie a un proceso que parte de la valoración de los estudiantes en un ejercicio de diagnóstico, con el fin de conocer el entorno de los estudiantes, sus necesidades, conocimientos previos pero sobre todo las condiciones de enseñanza que se presentan en el grupo.

Diagnóstico de la situación de aula

Este apartado parte de la toma de conciencia en la investigadora relacionada con que en el aula confluyen muchos factores, razón por la cual el lector encontrará las observaciones de los diferentes ámbitos.

Ámbito Político.

En Colombia se ha establecido una estrategia que regula el actuar en los distintos espacios por los que el niño transita y da directrices claras de cómo se deben articular para brindar una protección integral a la primera infancia; esta política se denomina “De Cero a Siempre” y fue aprobada en mayo de 2016 como ley de la República y desde este tiempo se procura a través de ella concentrar todas las acciones a nivel nacional ya que su principal objetivo es brindar la plena y total garantía de derechos a los más vulnerables en la sociedad: los niños, y permitir acceso a las distintas ofertas a nivel salud, educación, cultura, recreación, etc. (MEN, 2016)

En la misma línea la Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS,2010) propone el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial, el cual ha servido como carta de navegación para las docentes de primera infancia, pues brinda la directriz a nivel curricular para

trabajar con la población en mención. De esta aproximación se destaca el énfasis en responder a cuestionamientos de qué y cómo enseñar en estas edades que no estaban contempladas en los documentos que guían el proceder pedagógico dados por el Ministerio de Educación Nacional, pues se contaba con orientación para el grado transición pero no para los grados jardín y pre jardín, establecidos por la Secretaria de Educación; lo cual genera una dinámica de aula distinta, pues se concibe al niño desde sus características y sus necesidades, que parte del concepto de niño que desde Peralta (2003) se concibe como: “un “sujeto- persona” de derechos, participe de los procesos de construcción histórica y social, poseedor de “habilidades cognoscentes “y de unas características particulares a nivel biológico, psicológico y social”, aspecto que se refleja en la planeación de aula. (Citada por González, 2015, p.16).

Por su parte la localidad 11 de Suba contempla en el Plan de Desarrollo 2017, concibe un programa denominado “Desarrollo integral desde la gestación hasta la adolescencia” plantea que:

Se debe reconocer la importancia de la primera etapa de la vida, en donde se desarrollan las capacidades, emociones y bases éticas y morales de un futuro ciudadano ejemplar; por eso, se deben garantizar las condiciones que les permitan interiorizar valores y lograr un desarrollo integral. Debe existir un decidido énfasis en quienes tienen condiciones de vulnerabilidad, aportando a la realización de sus capacidades, potencialidades y oportunidades, desde los enfoques de la protección integral de sus derechos, como también de la apropiación de responsabilidades y deberes. Por último, se debe entender la prevención de violencias como un eje fundamental para formar los futuros ciudadanos.

(p.20)

Lo anteriormente descrito permite evidenciar la importancia de la formación de los docentes de primera infancia ya que como lo menciona Flórez, Restrepo y Schwanenflugel (2009):

Las prácticas de los maestros deben estar fundamentadas, además de su experiencia, en un conocimiento científicamente basado en aspectos como el desarrollo de los niños, el desarrollo del alfabetismo, las prácticas de alfabetismo evolutivamente apropiadas, las pedagogías propias para niños preescolares, la identificación y el manejo de niños y niñas con necesidades educativas especiales y la importancia de trabajar con las familias para que contribuyan al éxito académico de los menores.(p.80).

En este sentido la docente de primera infancia debe contextualizar sus planeaciones y su quehacer en pro de las mejoras en los procesos de aprendizaje.

En la misma línea Bruer (1995) destaca que:

Si queremos que sean más los estudiantes que progresan y menos los que fracasan, debemos equipar a los profesores con los conocimientos y las habilidades que necesitan para potenciar el aprendizaje por encima de la ejecución. La comprensión de cómo funciona la mente cuando recibe el feedback que se da en las situaciones sociales – el principal interés de la investigación de Dweck- emerge como una parte importante integral de los conocimientos profesionales de base del profesorado.” (p.279)

Esto sumado con una política que da la importancia a esta etapa de la vida permite mejorar prácticas escolares lo cual redundará en el ámbito nacional pues como lo menciona el Banco Mundial (2009):

La investigación muestra que los programas de desarrollo de los niños en la primera infancia pueden ser una de las intervenciones de política más efectivas para mejorar los recursos con los que los niños llegan a la escuela e influir en su éxito académico a largo plazo. (p.37)

De allí que requiera dar una mirada de forma profunda y reflexiva a las políticas y estrategias propuestas por el Estado para que estas se hagan visibles en el aula tanto en las planeaciones como en las dinámicas propias de la misma.

Ámbito Escolar.

El Colegio Gonzalo Arango, ubicado en la Localidad de Suba, desarrolla su Proyecto Educativo Institucional (PEI) basado en el aprendizaje significativo a través de proyectos de aula y se enmarca en la comunicación asertiva para el desarrollo integral de los niños, ya que se considera que ésta es importante en cada uno de los ámbitos en los que ellos se desarrollan. El lema que identifica el PEI es: “Comunicación asertiva para el desarrollo humano”, de esta manera se potencia en cada área del conocimiento. En este sentido, el colegio cuenta con distintos proyectos encaminados tanto en la dimensión comunicativa desde talleres, emisora y publicación tipo periódico por parte de los niños de primaria y secundaria, también desde la dimensión personal- social los estudiantes de media tienen un semillero de ciudadanía. Sin embargo, cabe destacar que para la primera infancia el trabajo es realizado desde el aula en el desarrollo de ejes en la dimensión personal social que permiten que los niños se acerquen desde la socialización con otros a esta premisa del colegio. Pero es necesario articular dichos proyectos en los niveles iniciales. Se entiende que al desarrollar este componente tan importante dentro de una comunidad se permite a los niños participar como seres políticos y líderes de su propio proyecto de vida; en este sentido el Colegio le apunta no solo a comunicar mediante los

medios convencionales sino también a través del arte, la música, deportes, etc., se encuentra que en estos espacios se identifican habilidades en cada uno de los estudiantes.

Por otra parte, el enfoque pedagógico está basado en el aprendizaje significativo pues como lo mencionan Ausubel, Novak y Hanesian (1976)

La incorporación, sustancial e intencionada, de una tarea de aprendizaje potencialmente significativa a porciones pertinentes de la estructura cognoscitiva de modo que surja un nuevo significado implica que el significado recién aprendido llega a formar parte integral de un sistema ideativo particular se busca que cada experiencia de aula marque una pauta en el conocimiento de los niños. (p.56)

Por otra parte, al reflexionar sobre la importancia del proceso de escritura, se encontró que en las actividades donde los niños garabateaban o dibujaban intentaban poner en escritura convencional lo que querían expresar con el dibujo, mostraban gran inquietud por las letras de su entorno. Esto se presentó como un proceso significativo y al igual que con la lectura, ellos expresaban gráficamente sus emociones frente a su cotidianidad y podían enlazar el cuento con sus escritos. Es decir, impregnaban de intención comunicativa sus producciones. Lo cual concuerda con lo planteado por Braslavsky (2003), Flórez y cols. (2007), Guzmán (1985).

Además, al exponer a los estudiantes a experiencias de lectura que ellos relacionaron con sus propias vivencias, afecta la dinámica educativa, en algunos niños la reacción más frecuente era aislarse y asumir actitudes de tristeza, otros hablan de las experiencias en tercera persona y para otros es tan normal el vivir violencias (pues no sólo expresaban maltrato físico, sino también material y emocional) que lo expresaban con total naturalidad.

En este sentido la lectura se convierte en un instrumento para la comprensión del mundo que los rodea ya que les permite hacer su confrontación personal.

En concordancia con lo anterior bajo este enfoque en las actividades pedagógicas de la institución o aula, se retoman los conocimientos de cada estudiante para construir nuevos aprendizajes.

Ámbito Familiar

El grado Jardín 04 a cargo de la investigadora cuenta con 11 familias, con una característica particular todas son familias en las que ya existen hijos de parejas anteriores y los niños asistentes al aula hacen parte de esta nueva relación, lo que se puede evidenciar en el observador, así como en el Formato de caracterización de familias que fue propuesto y adaptado por la Investigación Profesoral de la Doctora Rosa Julia Guzmán y sus colaboradoras (Anexo 1. en proceso), es de aclarar que, aunque el instrumento ofrece variada información para la presente investigación solo se consigna la información que se considera relevante. El 70% de las madres eran adolescentes al momento de la gestación de los niños, mientras que el 30% restante corresponde a las madres mayores de treinta años, al momento del nacimiento de los niños. Al respecto Osofsky, Hann & Peebles, 1990 mencionan que las madres adolescentes viven constantemente estados emocionales diversos y poseen con frecuencia imposibilidad en la regulación de los mismos lo que evidencia cambios en los acercamientos afectivos hacia sus hijos. Esto hace que las madres sean más lejanas y prefieran transferir ciertas responsabilidades tanto afectivas como formativas a otros familiares, lo que genera vínculos inadecuados, sobre todo en los primeros años de vida (edad preescolar), esto usualmente conduce a problemas de socialización y acercamiento emocional de los niños con sus pares y con los adultos que los rodean. (Citado Carrillo, Maldonado, Saldarriaga, Vega, & Díaz, 2004, p.417)

El 20% de los padres y madres de familia cuenta con un nivel de escolaridad de básica primaria, 50% cuenta con una escolaridad ubicada en la media, 10% nivel técnico y el 20% universitario. Por otra parte el 90% de los padres de familia están fuera de casa la mayor parte del tiempo, por lo cual los niños permanecen a cargo de otros cuidadores como abuelos, tíos, hermanos mayores y personas externas a la familia, lo que probablemente genera afecta aspectos académicos como la presentación de tareas y actitudinales relacionados con comportamientos de agresividad, falta de seguimiento a las normas en los estudiantes, etc., pues ha sido una constante que los niños manifiesten de forma verbal, así como en su forma de actuar la dualidad en la autoridad, lo que ha afectado de forma significativa el desarrollo de las actividades de aula. (Diario de campo N° 7, anexo 2)

Según la información anteriormente expuesta es importante reconocer la relevancia que tienen los padres de familia en el proceso de alfabetismo emergente pues se convierten en el ejemplo a seguir en el proceso adelantado dentro del aula. Sin embargo, es de anotar que los niños que tienen ambientes familiares donde estén privados de esta estimulación en sus hogares, también pueden lograr un proceso de alfabetización inicial efectiva, en este sentido se debe tratar de propiciar espacios para la misma reduciendo así las brechas que se pueden presentar según las experiencias previas en entornos como el hogar y lugares por donde transita el niño. (Florez et.al, 2007; Salmon, 2014)

Ámbito Aula.

El aula de Jardín 04 jornada Tarde, del Colegio Gonzalo Arango está compuesta por 6 niñas y 4 niños, que están en las edades de cuatro y medio a cinco años, 3 de los estudiantes viene de un proceso en el colegio con el nivel de pre jardín, mientras que 4 de los jardines de la Secretaria de Integración Social y 3 no estuvo escolarizado antes de llegar al colegio. La

institución recibe a niños con necesidades educativas especiales, que presenta un diagnóstico de parálisis cerebral.

Es necesario mencionar que, al iniciar el año escolar, el aula contaba con 15 niños en su totalidad, pero por dinámicas de movilización entre localidades, así como entre ciudades, se ha presentado un fenómeno de retiro e ingreso continuo de los estudiantes. Esta dinámica ha hecho difícil establecer cuáles son las necesidades del aula, lo que implica realizar de nuevo todo el proceso con cada uno de los niños que ingresa, con la consecuente variedad en sus niveles de avance. Sin embargo, cabe aclarar que hay un grupo de 9 niños que han asistido permanentemente y con el cual se ha realizado un trabajo continuo y progresivo, esto ha permitido la detección de las necesidades al detalle y poder establecer acciones pedagógicas que conllevan un avance tanto académico como social, relacionado con adaptación a rutinas propias del aula y el ejercicio de una convivencia de grupo.

En cuanto al espacio físico del aula hay un área amplia con materiales de trabajo diversos. Esta sede cuenta con aulas especializadas como: arte, ludoteca, biblioteca, polimotor y audiovisuales; lo que permite trabajar en distintos ambientes. Cada uno de estos espacios ayuda a potenciar las habilidades de los niños, lo que se refleja en las planeaciones.

Análisis inicial de los procesos de oralidad, lectura y escritura.

El siguiente análisis hace parte de la etapa diagnóstica del proceso investigativo del cual surgieron tres actividades propuestas para tal fin: Tienda mediante la cual se establecieron el alfabetismo emergente a través de la lectura de logos de los productos comerciales, es así como para esta actividad se estableció la composición de un texto espontáneo (lista de mercado) y la expresión oral sobre el producto deseado y para que se usa. El segundo, conocimiento de

portadores de texto; para esta actividad se dispusieron en aula distintos portadores de texto (revistas, libros de texto, cuentos, directorios telefónicos, etc) de los cuales se realizó un cuestionario sobre los conceptos y creencias sobre la lectura (Anexo 3) y un recorrido por el colegio en el cual los niños debían realizar un recorrido inicial y luego un dibujo con su respectiva descripción del lugar que más les gustaba de su colegio, las respuestas de los niños fueron tabuladas mediante un Formato de seguimiento de procesos de Lectura y Escritura propuesto por Guzmán y col (en proceso), en el cual se retoman los postulados de Fereiro y Teberosky (1979) (Anexo 4).

Desarrollo de la oralidad.

En relación con el desarrollo de la oralidad, la expresión de pensamientos en los niños inicialmente fue difícil, ya que parecía que no comprendían la pregunta que se hacía, no encontraban las palabras, o probablemente la expresión de la docente al preguntar no era apropiada para ellos; lo cual se observa cuando el ejercicio que se realizó, resultó forzado y se observó que los niños optaban por responder si o no ante las alternativas dadas por la profesora, cómo se puede apreciar en el diario de campo número 2 (ver anexo 5); dado lo anterior se refleja la necesidad de reforzar e incentivar el proceso de expresión oral a través de la planeación de experiencias que incluyan ambientes y herramientas que faciliten la expresión en público en los cuales los niños se manifiesten espontáneamente. Es necesario contemplar este aspecto en las planeaciones de aula para poder brindar a los niños tanto el ambiente como las herramientas de expresión en público.

En este sentido se observa que hay una relación de dependencia del adulto, pues los niños en muchas ocasiones preguntaron a su docente la respuesta para poder expresarlas, lo cual se observa en el siguiente ejemplo registrado en el diario de campo adelantado donde se realiza un

ejercicio de lectura de un periódico en el cual los niños se aproximan a distintos portadores de texto y deben reconocer donde se puede leer y donde no. Esto dejó entre ver la necesidad de acercar también a los niños a prácticas de lectura distintas así como a formas de expresión del pensamiento donde se valoren sus ideas como importantes para el desarrollo de la clase.

Maestra: ¿Qué puedes leer acá?

Niño: No sé, me dices para decir.

Estas respuestas reflejan la dependencia que tienen los niños de los adultos que los rodean en cuanto a la expresión de su pensamiento, pero aún más, cómo constantemente intentan acercarse a lo que el adulto avala como lo correcto o no, como lo menciona Lerner (1996):

La lectura aparece desgajada de los propósitos que le dan sentido en el uso social por que la construcción de sentido no es considerada como una condición necesaria para el aprendizaje. La teoría oficial en la escuela parece considerar – diría Piaget- que el funcionamiento cognitivo de los niños es totalmente diferente del de los adultos: en tanto estos aprenden solo lo que les resulta significativo los niños podrían aprender todo aquello que se les enseña independientemente de que puedan o no adjudicarle un sentido. (p.8)

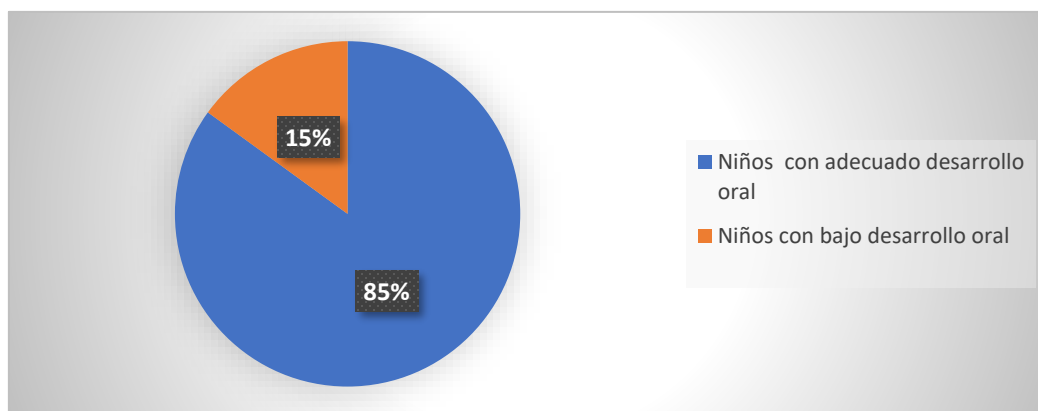
Lo anterior permite pensar en estrategias de aula que motiven la expresión espontánea del pensamiento, así como de los sentimientos que pueden contener los niños.

En la gráfica 3 se puede observar la distribución de la expresión oral en el grupo, tanto en la manifestación de la expresión de sus ideas, así como de su intención frente a comunicación.

Sin embargo, en variadas oportunidades fue necesario brindar ayuda por parte del adulto (maestra) para que se pudieran hacerlo.

En cuanto a los niños que poseen una necesidad educativa especial (hipoacusia y parálisis cerebral) se dificulta su valoración con este tipo de ejercicio, pues se contempla la expresión en un lenguaje convencional y en dichos casos requiere adaptación a las expresiones de cada estudiante. Lo cual se explica de la siguiente manera: La niña con hipoacusia posee expresiones orales limitadas y fue necesario insistir para obtener la respuesta de si o no, la niña con parálisis cerebral está en una etapa de reconocimiento de los sonidos, es hipertónica lo que en ocasiones impide que pueda articular con facilidad, su tiempo de concentración es muy corto y requiere de repeticiones constantes de las instrucciones dadas.

Gráfica 3. Expresión oral en los niños de Jardín 04 Colegio Gonzalo Arango elaboración propia



La referencia que se hace sobre alto o bajo desempeño en el desarrollo oral está referido a lo planteado desde el Lineamiento Pedagógico (2010), donde se encuentra que los niños en estas edades deben tener una fluidez verbal mucho más amplia, están en la etapa de empezar a organizar sus ideas con respecto a los temas que se trabajan, participación en clase, expresión de ideas y sentimientos, etc. Sin embargo, existe una flexibilidad al respecto y se busca entonces

enriquecer practicas y ambientes por parte de la docente para desarrollar dichas habilidades de la comunicación.

Por otra parte, al observar el conocimiento del uso social del texto (para que sirve o que es) solo el 40% de los niños dan cuenta de forma oral de lo que saben. Esto es relevante en dos aspectos: primero porque se hace evidente el poco acercamiento de los niños a distintos portadores de texto y segundo porque se refleja la necesidad de trabajar en la expresión. Lo que a su vez permite reflexionar a la docente investigadora en la relevancia de transformación de las practicas en cuanto a la propia mirada del desarrollo de la oralidad y la lectura como posibilidades de intercambio de conocimiento asi como de construcción del mismo. De acuerdo con el registro levantado en la exposición a diferentes portadores de texto: Revista, periódico, libros de texto, mientras que el 60% restante simplemente o guarda silencio o expresan “no sé” para terminar con la conversación. Lo que hace que se contemple en la ambientación de aula el hecho no solo de contar con libros álbum, sino también con otro tipo de portadores texto como lo menciona Guzmán y colaboradoras (en proceso):

Es deseable que en los salones de preescolar y educación inicial en general haya revistas variadas y suplementos de los que traen en los periódicos y que estén a disposición permanente de los niños. Al recurrir a ellos, se estarán relacionando con diversas formas de comunicación, que varían tanto en su presentación gráfica, como en su intencionalidad y contenido. (p. 5)

Lo anterior permite acercar a los niños a los distintos formatos de presentación escrita; por otra parte, es importante que se promueva en aula el conocimiento de los mismos, y propiciar la exploración de ellos y de esta manera permitir que ellos reconozcan el uso y función social.

Análisis de escritura.

En este ejercicio hubo varios momentos de observación y reflexión con respecto a la implementación de diversas actividades que permitieron establecer el nivel o etapa de desarrollo de la escritura en el que se ubica cada niño según las etapas expuestas por Ferreiro (1979), se realiza un análisis donde se contemplan estos procesos desde tres hipótesis realizadas por los niños:

Linealidad: Referida al proceso de direccionalidad y espacio que el niño da a la escritura, con o sin diferenciación de lo que dibuja, sin embargo, aunque el niño no separe su escritura del dibujo sabe que es distinto el símbolo gráfico al icónico

Arbitrariedad: Este período incluye todo lo que está referido a las marcas gráficas figurativas y no figurativas para el niño, de allí que el niño empieza a buscar interpretar y darle sentido a lo que escribe.

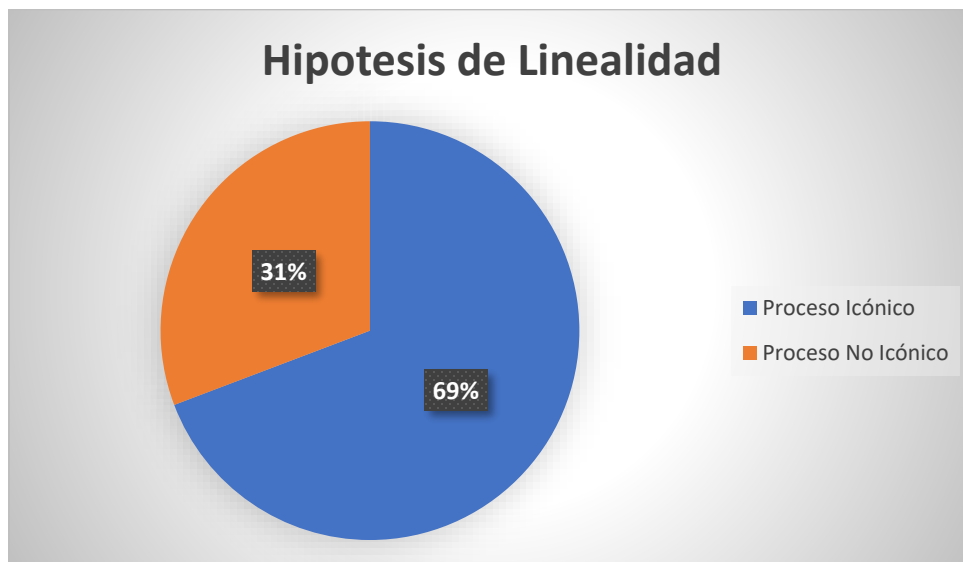
Variación: Referida al proceso de conciencia de la diversidad de caracteres que se pueden dar en un escrito, vista, así como un proceso paulatino y progresivo que inicia con el dibujo para comunicar, pero avanza hacia las grafías para dar sentido a sus pensamientos.

Lo anterior debido a que ninguno de los niños evidencia estar en otra de las fases de construcción de su sistema de escritura convencional, poseen trazos indefinidos y otros que están más apoyados en dibujos y otro tipo de grafías para dar explicación a lo que quieren expresar. A continuación, se exponen los resultados en este aspecto:

Hipótesis de Linealidad: De acuerdo con lo planteado por Ferreiro, en los trabajos de los niños se observan representaciones de forma icónica, pues todavía poseen trazos sin

diferenciación del dibujo para expresar de forma escrita lo que piensan. En la gráfica 2 se observa que el porcentaje de los niños que tienen un desarrollo mayor en este aspecto; corresponde a una tercera parte del grupo, ellos pueden diferenciar del dibujo lo que quieren expresar de acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1979) en la etapa no icónica ya que pueden hacer referencia tácita, de donde está el texto, el 69.2% son niños que se encuentran en un nivel inicial en el cual el dibujo es la forma como expresan los pensamientos e ideas; de acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1991a) se encuentran en la etapa icónica que consiste en no hacer diferencia entre el texto y la imagen, pues los niños con la imagen lo expresan todo y no hacen uso de letras.

Gráfica 4. Distribucion en hipotesis de linealidad, fuente de elaboración propia



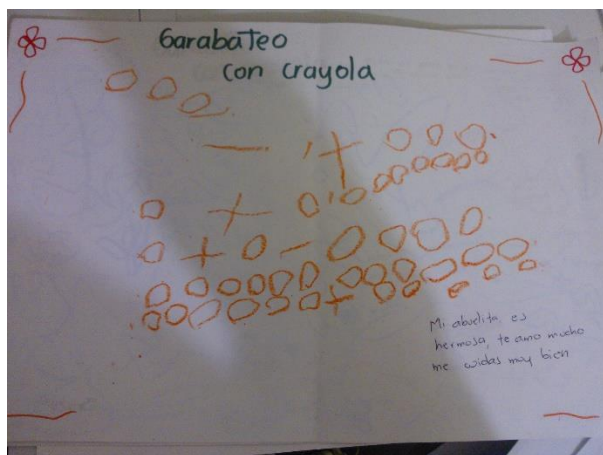


Figura 1. Trabajo de escritura espontánea sobre situación cotidiana

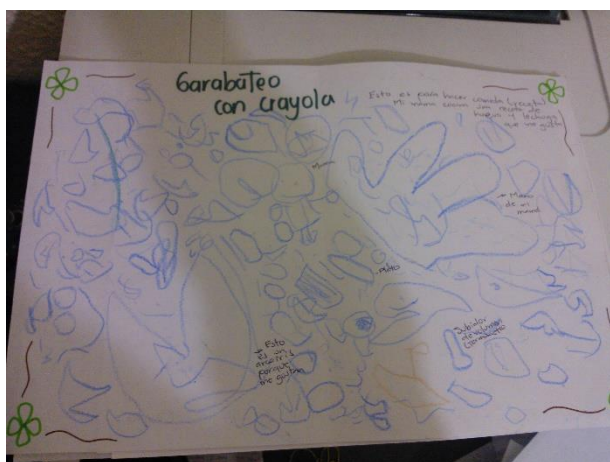
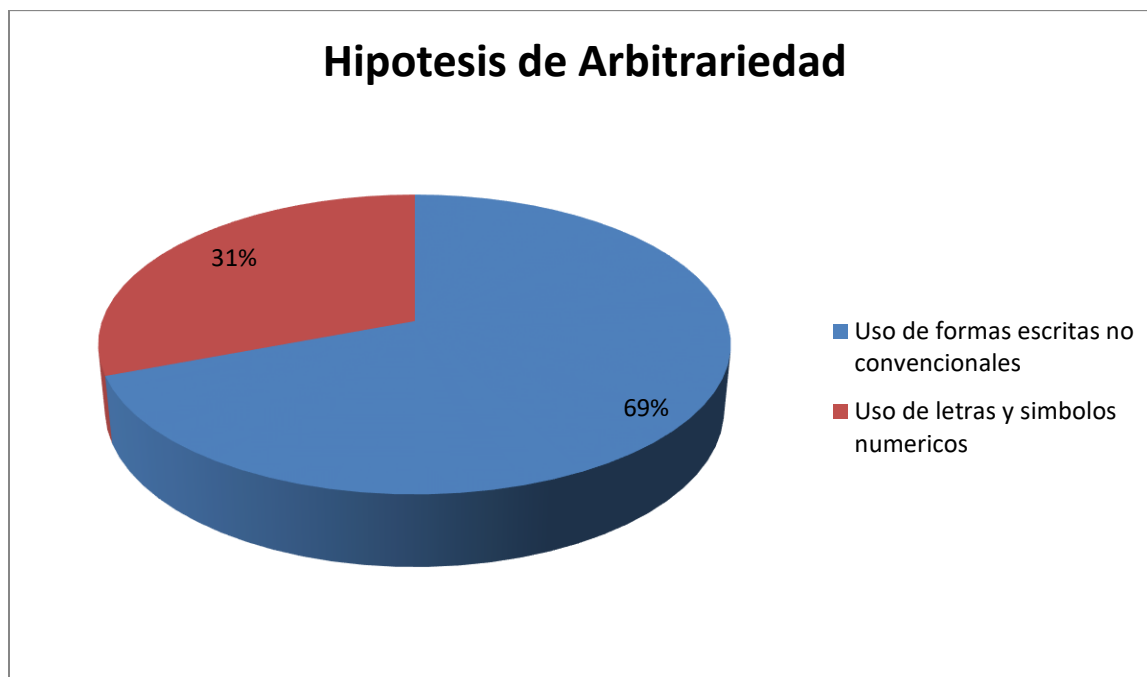


Figura 2. Trabajo de escritura espontánea sobre situación cotidiana

Hipótesis de Arbitrariedad: Con respecto al tipo de signos usados por los niños se observa que garabatean y dibujan para escribir lo que están pensando. En la gráfica 3 se presenta la misma situación del ítem anterior pues los niños incluyen letras, vocales y números reconociéndolos como símbolos que contienen un sentido comunicativo. En este punto se hace necesario un cruce de información, por parte de la docente, para contrastar los dibujos anteriores

con el aspecto escrito dándole significado a sus producciones; pues esto permitirá que se realicen diferentes ajustes a las planeaciones, pero también hacer relevantes los pensamientos de los niños en aula. Lo cual es coincidente con lo escrito por Salmon (2014): “El dibujo es una herramienta de expresión muy común en los niños pequeños. La técnica de dibujo dictado ofrece a los niños la oportunidad de comunicar sus pensamientos. La comunicación artística en los niños es escritura por excelencia.” (p.75).

Gráfica 5. Distribución de hipótesis de arbitrariedad, fuente de elaboración propia



Hipótesis de Variedad: Un hallazgo durante el proceso de análisis de los instrumentos de entrada, tiene que ver precisamente con el hecho de que ninguno de los niños de Jardín 04 del Colegio Gonzalo Arango se ubica en esta hipótesis, lo que en sí mismo sugiere la necesidad que en la práctica de aula se realicen más ejercicios para que los niños entren en contacto consciente con la lectura y la escritura, así como mejorar el acceso al mundo letrado. Es aquí donde se hace

necesario transformar la planeación. Ya que como se observa al revisar este aspecto en el anexo 6 no se refleja una intencionalidad al respecto.

Análisis de Lectura.

Esta observación se hace desde la actividad sugerida por Guzmán y cols (en proceso) denominada “portadores de texto”, mediante la cual se analizó el proceso de acercamiento de los niños a los mismos, y a su función social. (Ver anexo N° 3 y 4)

Cuentos: Este portador de texto es el más conocido por los niños, lo cual se relaciona con que en el colegio existe una biblioteca especializada en primera infancia y se ha facilitado esa exploración, se les permite tocar, hojear y experimentar con los libros de manera natural. Es muy importante la forma en que los niños realizan el acercamiento a este tipo de textos, pues ya se arriesgan a lanzar hipótesis sobre lo que la imagen quiere comunicar y siguen con el dedo las letras o textos. También recrean la historia y modifican tanto el inicio como el final de las mismas, según el Lineamiento Pedagógico y curricular para la Educación Inicial (2010) la importancia para la primera infancia de este recurso es invaluable:

Los libros-álbum les permiten “leer” a su manera: interpretar, “adivinar”, plantearse hipótesis sobre el lenguaje escrito, anticipar el curso de la historia y educar su sensibilidad y su sentido estético. Por eso se dice que son como museos a su alcance.
(p.59)

Hay que destacar que el libro –álbum se ha convertido en un puente entre el conocimiento y los niños, pues ha permitido que los estudiantes que los niños con necesidades educativas especiales, hayan generado procesos propios de acercamiento al libro y al mundo de las letras. Por lo anterior es necesario que, al momento de realizar, no solo las planeaciones, sino también

en el currículo; se tenga en cuenta el acceso a portadores como elementos básicos en el proceso de alfabetización inicial , contar con los recursos necesarios para la flexibilización y las adaptaciones curriculares acorde con sus y condiciones particulares.

Dado lo anterior, se requiere reformular actividades para estos niños y brindar alternativas pedagógicas ante sus condiciones para facilitar su proceso de lectura. Lo cual se relaciona con los resultados expuestos en la gráfica 4, donde el 100% de los niños se acerca a ellos y el 85% los reconoce y realiza una lectura no convencional.

Gráfica 6. Lectura de cuentos, fuente de elaboración propia

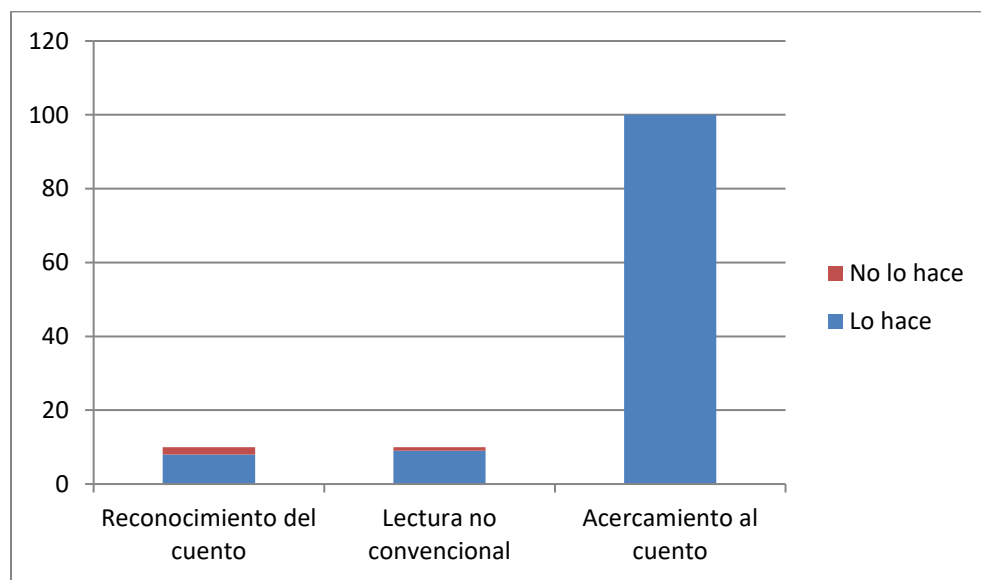




Figura 3. Actividad de diagnóstico:

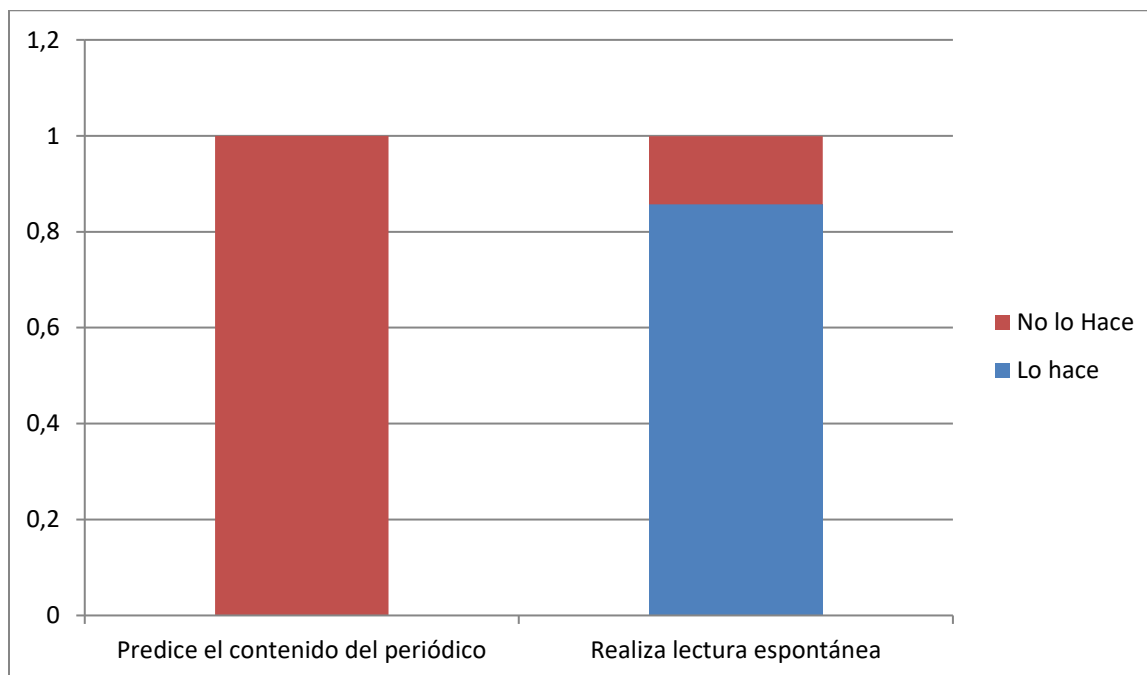
Portadores de Texto



Figura 4. Actividad de diagnóstico: Portadores de Texto

Periódico: Respecto a este portador de texto los estudiantes no identificaron para qué servía, identificaban el uso del papel para limpiar y poner a las mascotas. Sin embargo, al dejarlo a libre disposición, los niños lo tomaron y leyeron con otros, llevaron la lectura con el dedo, lo cual refleja que, aunque los niños no identifican con claridad el portador de texto saben que puede ser utilizado para leer, pues presenta tanto letras como imágenes que al parecer para ellos comunican algo; fue a partir de ello que los niños crearon historias sobre lo que allí se quería decir. Lo que también permite observar el anclaje y transposición de su conocimiento acerca del sistema de escritura.

Gráfica 7. Lectura de Periódico, fuente de elaboración propia

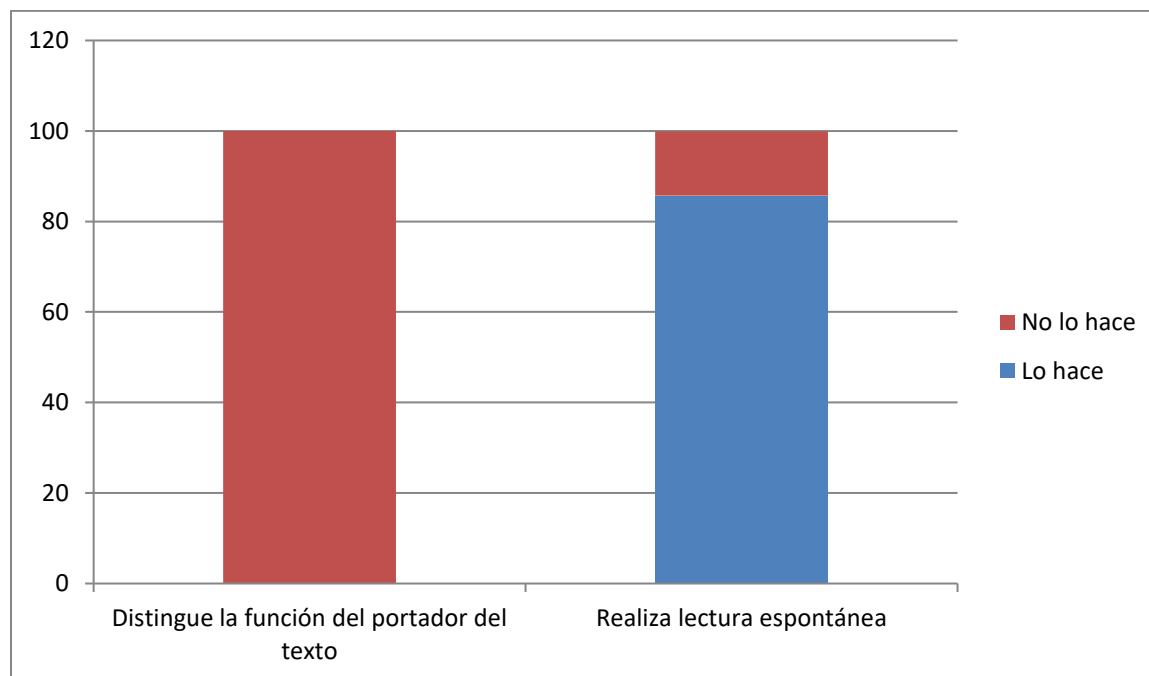


Revistas: En este portador de texto lo más significativo fue la interpretación de la imagen y como se sitúan frente al género, pues los niños al mirar fotos de mujeres lo primero que hacían

era expresar que “linda”, “mamacita”; mientras que las niñas por su parte expresaban cosas como “yo me parezco a ella”, me voy a comprar este vestido, “le voy a regalar a mi mamá este anillo”.

Al preguntarles para qué servía este portador lo único que pudieron decir es para comprar, pues allí había números, pero no refirieron este portador de texto como algo que contuviese información que se pudiera “leer”. Lo cual sugiere que los niños pueden identificar la lectura como algo más profundo, relacionan la función de este portador con una actividad de compra, actividad común en el entorno social en el que se encuentran; con lo cual también insinúa la diferencia entre una revista como medio informativo a una revista tipo catálogo, instrumento de mercadeo y publicidad. Sin embargo, cada uno tomó el portador y pasó el dedo bajo las letras y leyó, pero expresó otro uso funcional de la escritura (transacción comercial).

Gráfica 8. Lectura de revista, fuente de elaboración propia



Logotipo: En el caso de los logos para los niños fue muy fácil en el portador de texto revista y en la actividad de la tienda reconocer qué decía allí; sin embargo, al igual que en la revista identificaban ese logo como algo que se debía comprar, no como algo para leer. Lo cual sugiere que para ellos la lectura está más enmarcada en una experiencia llena significados y que posee una estructura específica. En concordancia con lo expuesto por Lerner (1996) “Para que la lectura como objeto de enseñanza no se aparte demasiado de la práctica social que se quiere comunicar, es imprescindible “representar” –o “re-presentar”– en la escuela los diversos usos que ella tiene en la vida social”. (p.7)

Este fue el único caso en el cual se evidencia parte del proceso de lectura de los niños que presentan necesidades educativas especiales, donde una de las niñas logró realizar un acercamiento a la lectura logografica, sin embargo, como les sucedió a todos identificaron el producto, pero no las letras. Fue muy gratificante cuando la niña con parálisis cerebral distinguió el logotipo de un arroz nombrando así:

Niña: Mia eto. Diana. Refiriéndose a observar, y señala el empaque del arroz.

Lo que permite ver que los niños pueden leer lo que su entorno les proporciona sin importar la extensión; pero también, fue importante ver como la niña respondió de forma muy entusiasta en la actividad.



Figura 5. Actividad de diagnóstico: La tienda

Análisis Actividad “La Tienda”: En esta actividad en un primer momento el número de niños era de 15 estudiantes, la cantidad ha variado considerablemente pues muchos niños se han trasladado de vivienda, así como de colegio, lo que hizo necesario volver desarrollarla. En la actualidad se cuenta con 10 niños entre los cuales hay con una niña en el proyecto de inclusión.

Cabe destacar la participación de la niña con necesidades educativas especiales, pues este fue el primer ejercicio realizado con ella, al darle las monedas y permitirles que eligiera qué comprar señaló un paquete de arroz (marca Diana) y decía: “Mía Diana”. Refiriéndose a observa. Lo que implica que en el proceso de valoración de la enseñanza y aprendizaje han de contemplarse diferentes instrumentos y maneras de visibilizar el pensamiento de todos los niños teniendo en cuenta sus diferencias individuales, ritmos y estilos de aprendizaje.

En dicha actividad el 9 de los 10 niños reconoce el producto que se ofrece en el paquete, más que el nombre de los mismos, de esta manera se puede establecer que la relación con el

producto se da desde la experiencia sensorial y social, es decir, saben que es un paquete de papas por el empaque, pero también porque las han consumido y evocan alguna experiencia familiar o cercana, lo que indicaría que en principio la experiencia de lectura de logos y tal vez de la lectura habitual para los niños, está ligada con el sentimiento o emoción que esta produce a raíz de una experiencia significativa así como la circulación social de textos, como lo menciona Florez et.al(2007) la lectura toma tanto los conocimientos previos significativos que se encuentran almacenados en la memoria como de la construcción cognitiva del lenguaje. (p.36-39)

Análisis Actividad: Recorrido por el colegio: Esta actividad está enmarcada en la enseñanza para la comprensión del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, específicamente de proyecto “Out of Eden” la cual busca desarrollar el pensamiento a través de la descripción, observación del entorno, lo que permite una visibilización del mismo.

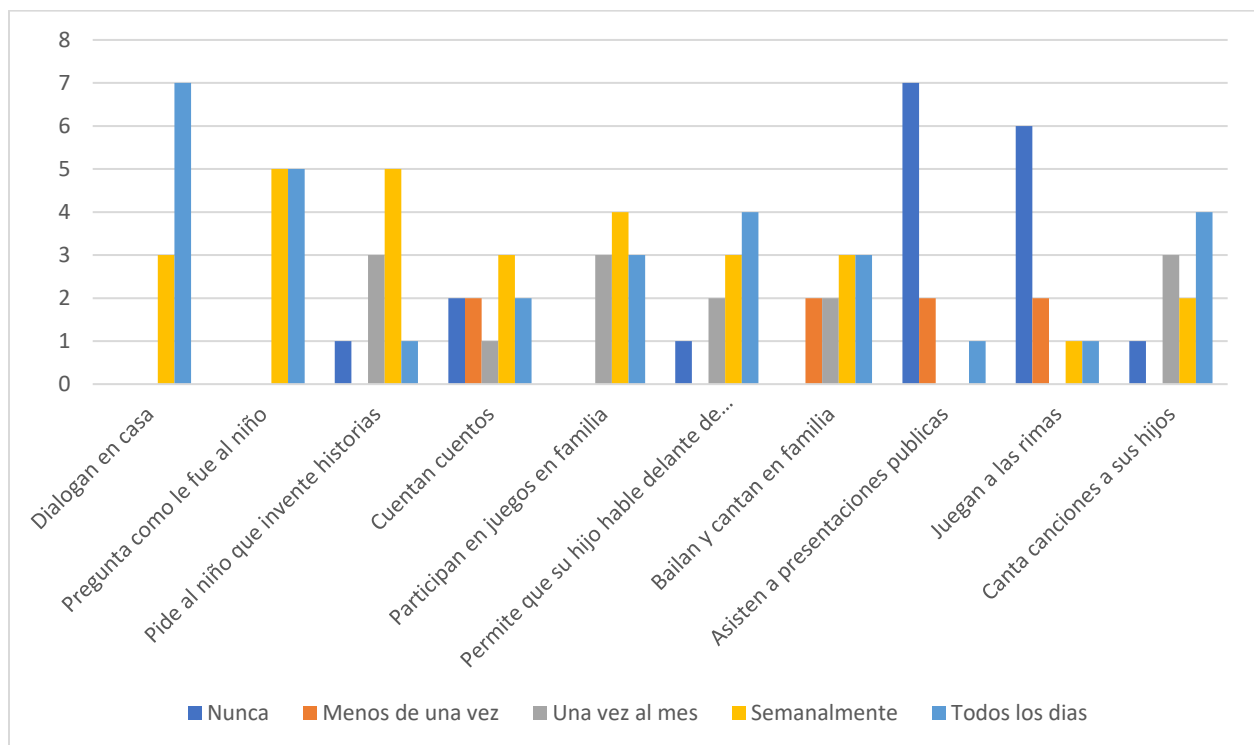
La actividad se realizó a partir de la observación detallada, aun cuando hubo dificultad para el desplazamiento de la niña en proceso de inclusión, al respecto los niños mostraban emoción por espacios más liberadores (Salones de polimotor, biblioteca). Sin embargo, al plasmar lo que les causó gusto fue complejo ya que el 75% de los niños se mostraban dependientes de la opinión del adulto, y buscaban la aprobación de la docente como aparece en el diario de campo (Ver anexo N°7).

Análisis caracterización de familia: Evaluación de hábitos que favorecen el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes.

Este formato fue tomado de Guzmán y cols (en proceso) cuyo objetivo consiste en hacer evidentes los hábitos en los procesos de oralidad, lectura y escritura en las actividades de familia.

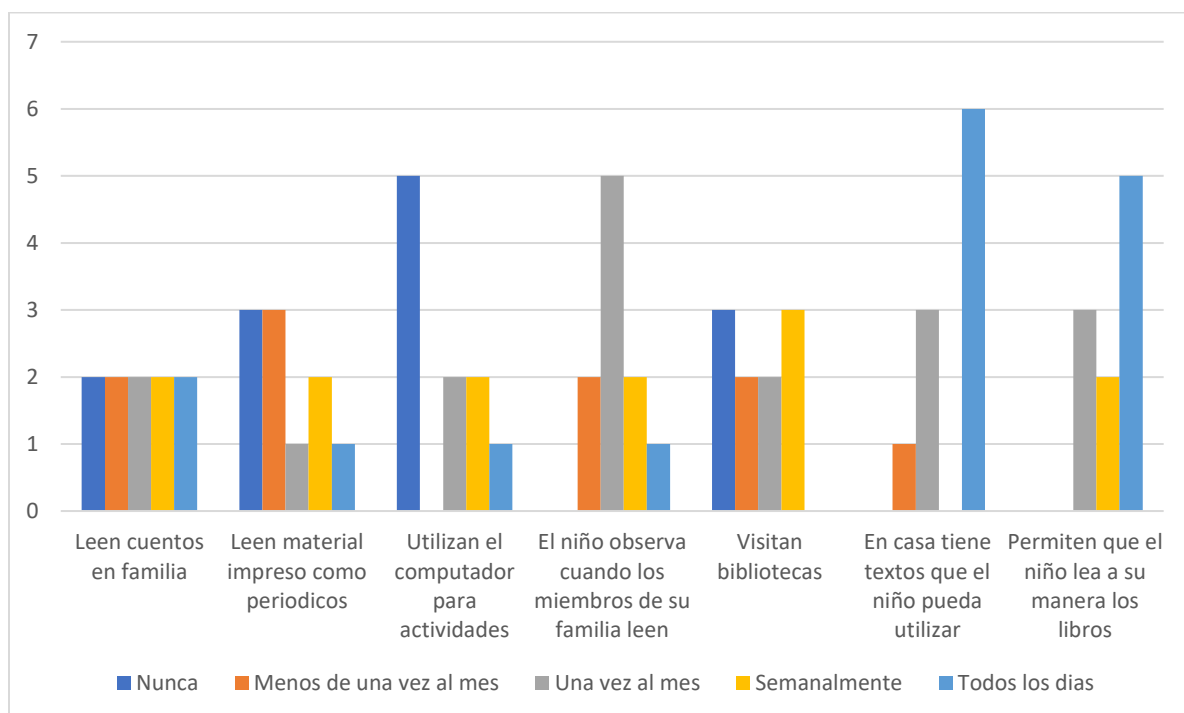
En el diligenciamiento de este formato se contó con la colaboración de los padres de familia quienes en sus hogares analizaron y respondieron cada uno de los ítems alrededor de las prácticas de alfabetización que realizan en casa, relacionadas con las habilidades del lenguaje (oralidad, lectura y escritura). Los resultados y el análisis del mismo se exponen a continuación.

Gráfica 9. Hábitos familiares que favorecen al desarrollo de la oralidad, fuente de elaboración propia



La gráfica 9 permite identificar que en casa se centran en el diálogo, canciones, preguntas e interacción cotidiana; sin embargo se aprecia que los juegos de rimas, asistencia a eventos presentaciones públicas, invención y narración de cuentos son poco frecuentes; lo cual se puede relacionar directamente con la dificultad para expresar sus pensamientos en los diferentes ejercicios, como los portadores de textos y rutina de veo, pienso y me pregunto, expuestos con anterioridad; en el aula se observa que en las situaciones cotidianas de interacción los niños poseen claridad en sus expresiones y fluidez verbal acorde con la edad, ya ordenan varias ideas. Sin embargo, 8 de los niños al expresar sus ideas y al realizar exposición pública de sus conocimientos se intimidan y se retraen. Lo que también hace evidente la necesidad que la práctica en aula y en la planeación se haga un mayor trabajo en actividades que permitan el desarrollo de este tipo de habilidades.

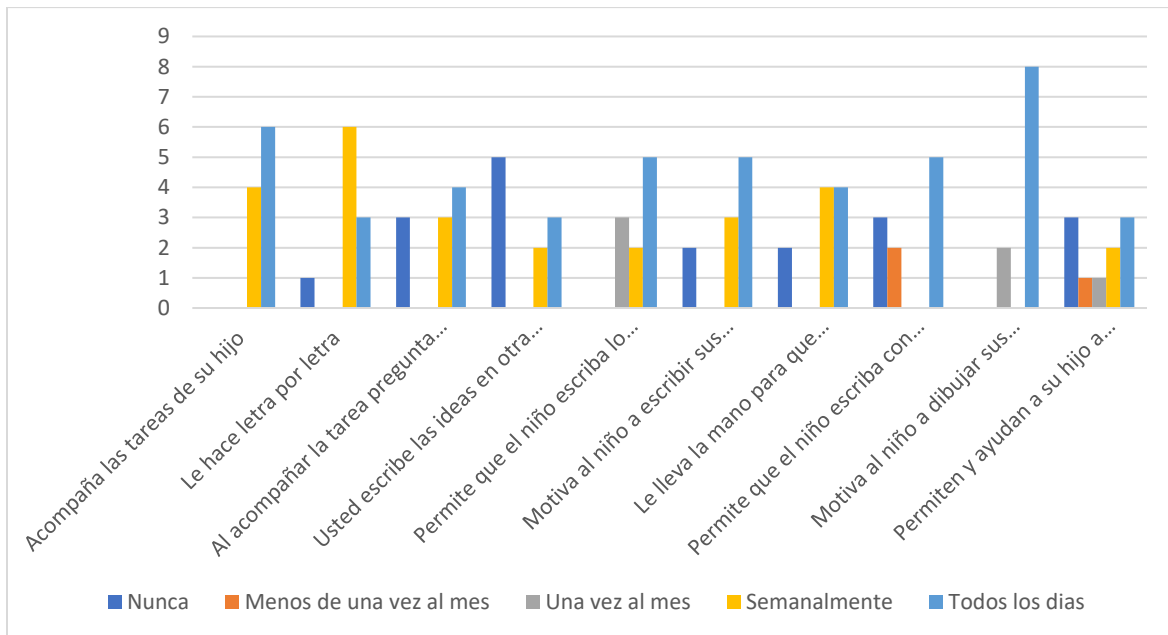
Gráfica 10. Hábitos familiares que favorecen al desarrollo de la lectura, fuente de elaboración



La gráfica 10 evidencia que, aunque hay una intencionalidad de realizar prácticas más intensivas en lectura, estas en casa son limitadas, sólo 2 de ellos afirma leer diariamente cuentos, al relacionarlo con la posibilidad que el niño observe leer a otros miembros de su familia, resulta contradictorio con la frecuencia con que relacionan el acceso bibliotecas. Lo anterior es relevante ya que implica garantizar en el aula el acceso a experiencias de lectura con diferentes portadores de texto y generar compromisos en familia dónde los niños puedan realizar dichas observaciones.

Por otra parte, hay otra coincidencia en el análisis anterior con los portadores de texto pues se puede observar en la gráfica que hay muy poco acercamiento de los niños a otro tipo de lecturas que no estén encaminadas al cuento. Por lo cual se hace necesario que el aula sea ambientada para permitir que los niños accedan a los mismos.

Gráfica 11. Hábitos familiares que favorecen al desarrollo de la escritura, fuente de elaboración propia



La gráfica 11 muestra como en casa se potencia la escritura y se permite que haya una expresión escrita clara, sin embargo, es necesario realizar prácticas, tanto en casa como en el aula, que ayuden a dar la relevancia a la producción los textos escritos espontáneos por los niños, y no sólo los referidos a caligrafía o planas.

Como conclusión del diagnóstico conlleva a reflexionar acerca de como ha sido el proceso de reflexión en torno a qué investigar en el aula y por qué centrar la observación y sistematización de la experiencia en un tópico determinado, para lo cual se decide hacer un seguimiento a esos cuestionamientos que han surgido y que se exponen a continuación.

Segundo Ciclo de Reflexión: El rol como docente investigadora. De la teoría a la práctica

Al iniciar, el proceso de investigación en aula estuvo mediado por un requisito para optar al título sin embargo luego de hacer una reflexión continua se halló una pasión por hacer el trabajo en aula de una forma diferente. De esta manera, al iniciar el proceso en la Maestría, los objetivos e intereses de investigación giraban en torno a la falta de expresión oral de los niños durante las actividades realizadas, pues por la edad se convertía en una constante tener que forzar las situaciones en las cuales ellos debían hablar sobre lo que pensaban y no se escuchaban sus respuestas sino por el contrario esperaban que la maestra se las diera. Por lo anterior se consideraba que el problema estaba en los niños, desde allí se iniciaba el abordaje de las temáticas trabajadas en aula, pues se sobrevaloraban las falencias de ellos sin observar otras posibilidades. Por tanto, los objetivos giraran en torno a buscar respuestas a la falta de expresión, cabe anotar que esta necesidad era algo que quería abordar la maestra, pero no surgía de la observación constante y reflexionada de las actividades de aula; la pregunta que entonces se planteaba era ¿Cómo desarrollar la oralidad de los niños del curso jardín?

Luego de obtener mayor información y de acudir a la teoría se encontró que el problema no estaba en los niños, por el contrario, se consideró necesario empezar a reflexionar sobre la práctica y sobre la importancia de la oralidad en el aula. De allí se empezó a indagar teóricamente al respecto del tema, se encuentra que Vilá & Vilá (1994) mencionan que:

La adquisición de la competencia comunicativa oral se garantiza, desde nuestro punto de vista, desde la potenciación de los distintos usos de la lengua y, especialmente, en la enseñanza-aprendizaje de los usos monológicos en contextos de formalidad media-alta y desde la reflexión previa y posterior al uso de la lengua. En ese sentido, es tan importante posibilitar contextos reales de uso de la lengua oral como potenciar el acceso a lecturas y a la recopilación escrita de informaciones que permitan seleccionar, completar y ordenar el conocimiento de los escolares sobre el tema que debe ser objeto de expresión oral. (p.49)

Así pues, al realizar distintas lecturas, reflexionar y contrastar con las experiencias en aula se consideró importante hacer un diagnóstico para evidenciar las situaciones de la misma, y así avanzar en un ejercicio profesional centrado en el cambio del quehacer.

Luego de realizar el diagnóstico basado en la matriz de Guzmán y cols (en proceso) surgió la pregunta problemática ¿Cómo incide el desarrollo de una estrategia de alfabetización inicial basada en la lectura en la expresión de emociones de los niños del nivel de jardín 04 del Colegio Gonzalo Arango?, la cual se construyó a partir de las experiencias de lectura en voz alta, pues los niños empezaron a asociar las situaciones vividas al interior de sus familias con los personajes de los cuentos. Esto se puede apreciar en el diario de campo N°10 donde se describe que:

REGISTRO

Se inicia la sesión con la narración del cuento. “Madrechillona” de Jutta Bauer y “¡No! David” de David Shannon fue así como se presentaron las siguientes situaciones:

Emociones y expresiones de situaciones vividas (separación de los padres y comportamientos propios)

Libro como fuente de expresión de las emociones

Los niños dicen expresiones como: “Yo soy igual que el niño del libro me porto mal y mi mama me dice que no”, “ Mi mamá es como la mamá del pingüino me regaña y eso me pone a llorar”, “Miren el pingüinito se destruyó porque la mamá lo regañó”, “Siempre los papás regañan cuando están muy bravos porque nosotros nos portamos mal” “A mí también me da susto que mi mamá y mi papá me regañen porque me pongo a llorar”

También expresaron sus angustias como:

“Es que mi papá se fue de la casa porque mi mamá se aburrió de que tomará tanta cerveza” (M. F)

“Mi papá y mamá no viven en la misma casa porque mi papá le pegaba a mi mamá” (F)

“Mi mamá casi no la veo porque trabaja yo estoy con mi mamá (abuelita) todo el día cuando no trabaja. Y los miércoles me quedo con la señora”. (G)

En esta medida fue importante pues los niños expusieron sus sentimientos como en ningún otro momento lo habían hecho se generó un vínculo fuerte con la docente, la verdad esto me conmovió pues fue evidente que los niños se culpaban por situaciones (algunas) no tenían nada que ver con ellos, y también puso en perspectiva mi papel como adulta en la vida de estos niños

y cómo es posible contribuir a la elaboración, reconocimiento y expresión de emociones. La escuela se debe convertir en un espacio amable para el niño, donde encuentre que es agradable estar. Tal vez como adultos olvidamos que es absolutamente difícil dar a conocer situaciones como las narradas por los niños, creo que también hallé una conexión profunda pues esta situación me llevo a mi infancia, recordé problemas familiares parecidos a los de estos niños y como ante el sistema educativo preferí ocultarlos, hacerme invisible. De allí que considere sumamente importante trabajar en el desarrollo emocional de los niños ligado a la experiencia de la lectura.

Por lo anterior los niños indicaban tener sentimientos y emociones que se encontraban en las imágenes y narraciones, con lo cual también se evidencia que la lectura es un proceso de construcción de significados. Así pues, se vio necesario empezar a abordar la temática debido a que las condiciones en las que se encontraban los niños estaban afectando el proceso de aprendizaje. Pues como lo menciona Maturana (1989):

... todo quehacer humano se da en el conversar, y lo que en el vivir de los seres humanos no se da en el conversar no es quehacer humano. Así, al mismo tiempo, como todo quehacer humano se da desde la emoción, nada humano ocurre fuera del entrelazamiento del lenguajear con el emocionar, y, por lo tanto, lo humano se vive siempre desde una emoción, aún el más excelso y puro razonar. (p.99)

Al mismo tiempo se consideró que era de suma importancia que los niños pudiesen comprender lo que pasaba en su interior y lo que esto provocaba en sus cuerpos, por lo anterior se decidió trabajar con las emociones, pues se considera necesario que ellos pudiesen elaborarlas y a la vez desarrollaran competencias emocionales que les permitieran vivir en comunidad; lo

cual no se aparta de los objetivos y desarrollos esperados en primera infancia, como lo menciona el Guía N° 23 La literatura en la educación inicial de Ministerio de Educación (2014):

Hoy se sabe que la variedad, el desafío y la calidad de las experiencias verbales y no verbales brindadas al bebé construyen su cerebro, y es igualmente cierto que la vida emocional está enraizada en el vínculo afectivo con las personas más cercanas, que lo envuelven entre múltiples lenguajes. Esa nutrición, tan importante como la nutrición fisiológica, ofrece seguridad emocional y oportunidades permanentes a la niña o al niño para saber quién es, qué siente, dónde termina y dónde comienzan los demás.

(p.13)

Esto permitió evidenciar que tanto el desarrollo de la alfabetización inicial como el avance en el proceso de reconocimiento de emociones era esencial para obtener mejores resultados en aula. Es importante para los maestros de la primera infancia reconocer que las emociones a esta edad (y durante el desarrollo académico del ser) juegan un papel fundamental para lograr aprendizajes que perduren y signifiquen para el sujeto que aprende.

De allí que se diera inicio a una exploración a través de distintas actividades sugeridas por Guzmán y cols. (en proceso) así como la articulación con el desarrollo de la escritura propuestas por Ferreiro y Teberosky (1979), ejercicio en el que se pudo evidenciar que era necesario no sólo acercar a los niños al cuento sino a otro tipo de portadores de texto, y que como lo menciona Benítez, Arias y Flórez (2012):

La escritura como conjunto de diferentes géneros discursivos varía en función de la riqueza alfabética del entorno de los niños. El niño expuesto a estas prácticas mejorará su aprendizaje inicial de la escritura. Si este soporte falla, se generan situaciones de

inequidad porque estas diferencias suelen darse entre los niños de familias de estratos medios y altos, y los de estratos bajos. (p.54).

Al realizar procesos de reflexión frente al desarrollo del diagnóstico se consideró que era muy importante abordar las siguientes necesidades dentro de la investigación:

- La necesidad de expresión de los niños, no sólo referida a la forma oral, sino también escrita en textos espontáneos, lo que sugiere que se debe relacionar de forma explícita la oralidad, la lectura y la escritura, esto implica gestar en el aula ambientes de aprendizaje que faciliten la construcción de dicha relación, como los que se evidencian en las imágenes



Figura 6. Trabajo de los niños expresion de emociion cuento Madrechillona de Jutta Bauer



Figura 7. Trabajo de los niños expresion de emociones con el cuento Madrechillona de Jutta Bauer

- Se debe realizar un análisis y reflexión mayor sobre la planeación para generar estrategias que den cuenta de los procesos de pensamiento de los niños. Como lo menciona Camps (2012):

La reflexión en la acción puede llevarle a modificar sus planes y a observar las consecuencias de esos cambios. Describir los planes, los problemas que se presentan, las modificaciones introducidas y sus repercusiones es imprescindible para la elaboración de conocimiento didáctico, como también lo es la difusión de dichas experiencias (p.33).

- Las actividades planeadas han de estar proyectadas inicialmente al reconocimiento de las reacciones físicas y pensamientos asociados a las diferentes emociones como parte de la identificación personal del niño.

- Las experiencias de aprendizaje pueden generar en los niños la posibilidad de elaborar sus emociones a través de las modalidades de lectura.

Lo anterior se evidenció en preguntas de investigación: ¿Qué influencia tienen las emociones en el proceso de aprender a leer y escribir? ¿Qué actividades son propicias para contribuir a la expresión oral de los niños? ¿Cómo la planeación de aula puede tener en cuenta las necesidades de los estudiantes?, las cuales se iban modificando en la medida en que se avanzaba tanto en el proceso de aula propiamente dicho como en el rol de docente investigadora a partir de la reflexión continua.

Todo este proceso de reflexión permite dar paso al planteamiento de la pregunta y de los objetivos de la investigación, los cuales se describirán a continuación.

Nuevo planteamiento de pregunta de investigación y objetivos

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

¿Cómo incide el desarrollo de una secuencia didáctica de alfabetización inicial basada en la lectura, en la expresión de emociones de los niños y niñas del nivel de jardín 04 del Colegio Gonzalo Arango?

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

Analizar la incidencia de una secuencia didáctica de alfabetización inicial centrada en la lectura como facilitadora de la expresión en el reconocimiento de emociones en los niños de jardín.

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

- Caracterizar la relación entre la lectura y la expresión de emociones a través de la oralidad y la escritura en los niños del nivel de Jardín 04 de un Colegio de Bogotá
- Describir una secuencia didáctica de alfabetización inicial centrada en la lectura y uso de rutinas de pensamiento como facilitadoras de la expresión de los niños del grado Jardín 04 a través del avance de procesos de oralidad y escritura.
- Caracterizar los pensamientos de la docente de primera infancia del grado Jardín 04 a partir del desarrollo de una secuencia didáctica de alfabetización inicial.

Justificación

La oralidad lectura y escritura son procesos inherentes al desarrollo humano, que se encuentran especialmente evidentes durante la vida académica; ya que se aprende para leer, pero también se lee para aprender. La primera infancia no es la excepción de estos procesos; de hecho, durante esta etapa se cimentan las bases de toda la competencia lingüística y comunicativa. Sin embargo, es relevante reconocer que la lectura y la escritura son procesos que inician desde la gestación, pues el niño lee todas y cada una de las palabras que la madre le dice, cada “nana y arrullo” se convierten en elementos que movilizan su pensamiento (Cabrejo, 2003).

Investigar acerca de la incidencia de la lectura en el desarrollo y expresión de emociones en los niños se encuentra ampliamente justificado porque al concebir al niño como sujeto persona, se concibe también que este debe ser visto como ser integral sistémica en su desarrollo. Como se mencionó anteriormente, la enseñanza no debe centrarse sólo en aspectos cognitivos sino también en su desarrollo emocional, y resulta cuando menos interesante la relación

planteada por Maturana (1989) y Goleman (2012) entre pensamiento y emoción y la manera en que se llega a la expresión a través del lenguaje, lo cual es congruente con las funciones planteadas por Halliday (1978).

Además, desde el Ministerio de Educación se ha hecho énfasis en generar estrategias y maneras de desarrollar las competencias ciudadanas en los niños expreso en la guía número 20 del MEN, Educación Para La Ciudadanía y la Convivencia en el Ciclo Inicial y en el Lineamiento; sin embargo, aún no hay estudios documentados acerca de cómo abordar desde la enseñanza dichos aprendizajes en los niños más pequeños; pero además en los niños de básica primaria tiende a obviarse.

En este sentido, la presente investigación contribuye a la institución al generar procesos profundos de comunicación en los cuales se reconoce la capacidad de construcción y expresión de significados de los estudiantes a través de diferentes formas tanto orales como escritas, para generar asertividad. Al respecto, el asertividad parte de reconocer lo que el sujeto siente y quiere expresar para decidir cómo expresarlo de la mejor manera. Dicho esto, es trascendental iniciar el proceso con los estudiantes más pequeños; en quienes se centra la atención en la dimensión personal social y particularmente en su identificación como sujeto individual con un desarrollo corporal, que reacciona ante las diferentes situaciones de su contexto.

Se espera que con el desarrollo de la presente investigación logre articularse el proceso de desarrollo de competencias ciudadanas a partir de la comprensión de lectura, inicialmente en la primera infancia y gradualmente en los demás ciclos.

Por otra parte, el proceso de reflexión sobre las prácticas de trabajo con los niños de Jardín 04 del Colegio Gonzalo Arango, evidenció que la enseñanza del lenguaje se centraba en

actividades repetitivas y poco significativas basadas en trazos y decodificación, y dejaba de lado el contenido y función social del mismo. Aspectos que al reflexionar e indagar en la literatura y experiencias pedagógicas de pares docentes confronta a la investigadora en la necesidad de transformar el proceso de enseñanza; ya que, si bien los niños adquirirían los conocimientos requeridos y denominados mínimos para alcanzar la promoción al siguiente nivel académico del colegio, no enfatizaba en las necesidades reales y mucho menos en la construcción de significados que implica la lectura y la escritura.

En este sentido al revisar a profundidad la intencionalidad se encontró que las actividades que se proponían, carecían de significado en la medida en que no tomaban en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes, ni se contemplaban estrategias didácticas que tuvieran en cuenta los aprendizajes previos y procesos de pensamiento en ellos. Dicha reflexión reflejó se en el desarrollo de las actividades de lectura y escritura espontánea, durante el proceso de diagnóstico, pues en ellas los niños expresaron de forma oral y escrita sus emociones, constantemente se identificaron con personajes de los cuentos que se les narraba y entre ellos contaban sus vivencias cotidianas en la casa.

Lo anterior permitió establecer la necesidad de articular actividades en una estrategia pedagógica de alfabetización inicial, la cual tiene como propósito principal valorar el rol que cumple la lectura como facilitadora en la elaboración de emociones, donde los niños recuerden, reconozcan y elaboren lo que sienten; así como se contempla en el desarrollo de competencias emocionales; que se enmarquen en una estructura gradualmente organizada, no sólo haga que los niños revivan sus emociones sino además elaboren y reconozcan esto que ellos sienten, que en sí mismo se enmarca en el desarrollo de competencias emocionales propuestas en las Competencias Ciudadanas de Ministerio de Educación Nacional (2004).

Por lo tanto, se considera pertinente diseñar y realizar una secuencia didáctica ya que ella permite organizar y articular diferentes actividades de manera continua con complejidad en progreso, que contempla los aprendizajes previos de los niños, en primera instancia como lo plantea Camps (2006) las secuencias didácticas brindan objetivos más allá de la aplicación de los ejercicios prácticos con respecto al aprendizaje de la lengua, en este sentido el significado es mucho más profundo para los estudiantes, de otra parte los ejercicios presentados en una secuencia didáctica son pensados y reflexionados esto deja de lado la toma al azar de los ejercicios en aula o como lo vaya sugiriendo el libro de texto que se trabaje en aula; esto evidencia la importancia que adquieren las particularidades de grupo en la secuencia didáctica.

De allí que el objetivo principal esté dirigido a explicar cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de alfabetización inicial basada en la lectura en la elaboración de las emociones que experimentan los niños sobre las situaciones cotidianas, en procura de llevarlos a reconocer sus propias reacciones y emociones frente a diferentes situaciones y a verbalizar lo que piensan de ello; a través de ejercicios que impliquen la comprensión de lectura para que puedan desarrollar competencias ciudadanas. Con lo anterior se reconoce que la lectura es un proceso de construcción de significados tanto de orden cognitivo como emocional, de allí que resulte útil en este proceso ese reconocimiento.

Así pues los niños de Jardín 04 de un colegio de la ciudad de Bogotá durante el año escolar realizaron actividades de lectura, en cada una de las cuales emergían problemáticas como: separación familiar, violencia intrafamiliar, muerte de algún pariente y distintas clases de abandono por parte de los padres de familia, lo que puso en evidencia la importancia de generar

estos espacios en los cuales la lectura sirviese como facilitadora entre las emociones de los niños (mundo interno) y su realidad (mundo externo).

Dado lo anterior la presente investigación se encuentra justificada en la transformación de la práctica de aula, lo cual implica modificar las concepciones de lectura, oralidad y escritura y por ende las estrategias didácticas que permiten de su enseñanza y aprendizaje en un proceso significativo de construcción y expresión en los niños.

En consecuencia, se decide que la secuencia didáctica basada en el desarrollo de la lectura y su comprensión incluya la realización de rutinas de pensamiento, para visibilizar el pensamiento de los estudiantes; ya que como lo menciona Ritchhart (2014) la rutina de pensamiento hace hábito una actividad, en consecuencia, se permite pensar sobre la misma. Estas aparecen como una estrategia necesaria para hacer emerger el pensamiento de los niños y poderlo hacer parte de las planeaciones. Esto implica establecer una cultura de pensamiento en el aula, pero también generar procesos significativos de construcción del conocimiento para lograr una posterior autonomía en el estudiante. Por otra parte, generar niveles de gradualidad permite evidenciar la complejidad del pensamiento que el niño desarrolla al avanzar, lo que a su vez permite que se generen procesos de metacognición con respecto a sus emociones, pero más allá de ello encuentren en la comprensión de lectura una forma de evidenciar eso que sienten a través de la oralidad y la escritura.

En ese sentido, el estudiante no sólo llega al aula a aprender números y letras para entrar en la sociedad alfabetizada, sino que también llega con una serie de experiencias, sentimientos y emociones que se convierten en parte del acto de aprender y enseñar. Bajo estas circunstancias la docente de primera infancia contempla una “alfabetización” del mundo interno del niño. La

experiencia en aula ha evidenciado a la investigadora que, cuando el niño reconoce sus emociones y las de las personas que lo rodean se pueden generar procesos reales de convivencia y autonomía frente a las desiciones que deberan afrontar los niños a lo largo de la vida.

De esta manera, ese primer contacto que el niño tenga con estos procesos da la pauta del desarrollo durante toda la vida escolar, por ende la maestra de este ciclo debe convertirse en el puente entre el niño y el lenguaje, al permitir que haya una construcción significativa; ya que convertirse en ese medio permite el acercamiento al mundo de las letras a través del libro y que el niño encuentre en este, una herramienta para generar autonomía en la expresión de sentimientos pero también empatizar para entender al otro que lo acompaña.

Antecedentes de la investigación

El desarrollo de la presente investigación implica el reconocimiento de experiencias relacionadas con el tópic de interés que ilustren experiencias similares y que enriquezcan la propuesta inicial; al respecto la docente investigadora expone algunos de los trabajos que considera pertinentes.

Con respecto a las emociones, Riquelme (2013) en la investigación doctoral titulada: “La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales” de la Universidad Autónoma de Madrid; realiza el abordaje de las emociones como una forma de hacer integral el proceso educativo, hace referencia a que en las aulas actuales lo emocional se sacó del currículo y se ha dejado como eje central lo cognitivo, lo que en sí mismo desconoce la naturaleza del niño como ser humano.

La investigación se llevó a cabo durante un año con un programa que se implementó en grado transición y grados primero y segundo, el primer nivel mencionado tenía una modalidad de

lectura mediada mientras que los grados superiores trabajaron con lectura tradicional, se halló que el primer grupo aumentó las competencias emocionales básicas en comparación del segundo.

De otro lado, se observó que al ingresar a la básica primaria las competencias emocionales disminuyen, el investigador considera que esto se debe a que en estos niveles la vida emocional se excluye del proceso educativo. Este antecedente constituye un sustento importante para la presente investigación ya que reitera la importancia de consolidar procesos en los que las emociones se trabajen mucho más en la primera infancia y sobre todo a través del vínculo que permite la lectura. Es así como desde este enfoque se propone abordar este proceso a partir de la lectura mediada de los cuentos para establecer competencias emocionales, pero también constituye no solo una forma de alfabetizar sino de conferir significado a lo que se escucha por parte del adulto guía mediador.

Ossa (2016) en la investigación titulada: Incidencia de la lectura crítica de cuentos infantiles para el desarrollo de las competencias emocionales –empatía y regulación emocional– de niños y niñas del grado transición de una institución pública del municipio de Medellín, señala que, aunque la sociedad esté inmersa en una cultura de violencia, la escuela surge como una alternativa de cambio de actitudes de los niños y niñas. En este sentido realiza un acercamiento a la lectura como herramienta para desarrollar la empatía y la regulación emocional en las primeras edades pues se considera que los acercamientos en esta etapa son cruciales para el desarrollo de la estructuración y funcionalidad del cerebro, como lo menciona Goleman (2008):

(...) los descubrimientos más recientes sobre la arquitectura emocional del cerebro (...) explican una de las coyunturas más desconcertantes de nuestra vida, aquella en que nuestra razón se ve desbordada por el sentimiento. Llegar a comprender la interacción de

las diferentes estructuras cerebrales que gobiernan nuestras iras y nuestros temores —o nuestras pasiones y nuestras alegrías— puede enseñarnos mucho sobre la forma en que aprendemos los hábitos emocionales que socavan nuestras mejores intenciones, así como también puede mostrarnos el mejor camino para llegar a dominar los impulsos emocionales más destructivos y frustrantes. Y, lo que es aún más importante, todos estos datos neurológicos dejan una puerta abierta a la posibilidad de modelar los hábitos emocionales de los niños. (p. 5) (Citado por Ossa, 2016, p.14)

En relación con la lectura se encontró a nivel internacional que Villalon, Ziliani y Viviani en el proyecto titulado: “Nacidos para leer: Fomento de la lectura en la Primera Infancia” (2009) de la Pontificia Universidad de Chile plantean que los niños que a tempranas edades son expuestos a experiencias significativas con los libros y las narraciones de los mismos, tienen ventajas en cuanto al acercamiento a los textos y a la posibilidad de encontrar sentido a lo leído, puesto que el ejercicio no se impone por parte del adulto sino que el niño halla posibilidades diversas de conocimientos en lo que lee. De igual manera establecen como estrategia principal la lectura compartida con los adultos, en los espacios por los cuales los niños transitan (casa, colegio, bibliotecas, etc.), por lo anterior las investigadoras destacan la importancia del papel de la familia y los educadores en este proceso; con ello se resalta el papel de la alfabetización temprana para evitar los posibles rezagos en lectura y escritura en los grados superiores.

Por su parte Cardozo (2016) en la investigación titulada: “una oportunidad para fomentar las prácticas de lectura en familia” evidencia la importancia de hacer relevante el papel de la familia en el proceso lector, para establecer estrategias como la secuencia didáctica, que mejoren el proceso de lectura en los niños; y otorga un significado distinto al proceso y lo que a su vez genera cambios en la práctica de la docente, pues tiene en cuenta como es la cotidianidad fuera

del aula del niño y como influyen en el aprendizaje en la escuela, razón por la cual resulta muy relevante para esta investigación debido a que permite establecer la importancia de que el docente observe las situaciones que envuelven al estudiante más allá del aula de clase y genere propuestas que integren esa cotidianidad.

Por su parte Montecino, Romero y Torres (2016) en la investigación titulada: “La influencia de las emociones en el aprendizaje de la lectura inicial” de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano de Santiago de Chile, menciona la importancia de crear estrategias mediante las cuales los niños y niñas se acerquen a la lectura de una forma estrecha y en la cual se establezca un vínculo emotivo con este proceso educativo, que tradicionalmente se ha visto como una obligación y por tanto produce aversión en los niños.

Cubillos Moreno(2013) en la investigación titulada : “Una Aventura escrita en la expresión de las emociones: Articulación entre la expresión Emocional y la escritura creativa en niños de grado segundo del Colegio Atabanzha I.E.D” de la Universidad de la Sabana, propone como a través de la implementación de una estrategia de aula que se centra en la escritura creativa y la expresión de emociones , puede realizar un acercamiento distinto al proceso de lectura y escritura donde pueden los niños realizar una construcción de su propio aprendizaje desde la expresión de situaciones de su cotidianidad que les permitan el reconocimiento de sus emociones y de las personas que los rodean. Es así como plantea la como problema principal de su investigación la relación existente entre la expresión emocional y la escritura creativa, lo que condujo a la investigadora a hallar que el acercamiento de forma distinta a un proceso que en ocasiones en aula resulto complejo puede generar una actitud totalmente positiva frente al mismo.

De otro lado el hecho de integrar la cotidianidad de los estudiantes a las prácticas de aula, hace que el proceso de aprendizaje de la escritura sea más natural. Esta investigación resulta relevante para el presente proceso de investigación en la medida en que da un lugar preponderante a la expresión de emociones así como a la integración de la cotidianidad y las necesidades en la implementación de estrategias en aula.

En la misma línea García y Ortiz (2015) en la investigación titulada: “Cultivando la vida emocional en la Primera Infancia a partir de una estrategia basada en Música y cuentos” de la Universidad de la Sabana, plantean la importancia de mejorar la relación entre pares de los niños y niñas, por medio de elementos como la música y los cuentos, mediante la ambientación de espacios que propicien la reflexión y el diálogo para permitir el fortalecimiento y adquisición de habilidades emocionales que les permitan una convivencia adecuada. Se halló que la emoción en ocasiones a esta edad resulta mucho más fuerte que la razón y esto hace que el proceso tenga que ser más prolongado para lograr una internalización mayor y una maduración frente al manejo de las emociones. Esto último hace que en la investigación presentada se tome en cuenta el hecho de reconocer la edad de los participantes como una posibilidad de generar procesos profundos, pero también permite dar miradas más profundas por parte del docente, para hacer de los aprendizajes funcionales y significativos a largo plazo.

Cardona, N (2016) a su vez plantea cómo la implementación de un ambiente de aprendizaje donde se establecieron planeaciones que atendían de forma transversal procesos como la lectura, la escritura y la socioafectividad permiten desarrollar el goce y disfrute del aprendizaje potenciando una sana convivencia y un clima escolar cálido, que de paso a un aprendizaje que resulte significativo como resultado de experiencias enriquecedoras y motivantes. Con ello permiten no solo un reconocimiento de las necesidades propias sino

también de las de los que rodean al estudiante y se fortalecen emocionalmente para conducir a una reflexión sobre la construcción social de aprendizajes y la importancia que juega el docente al generar dichos espacios.

Ya en el ámbito nacional como proyectos dedicados a la lectura en la primera infancia está estrategia del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) llamado Fiesta de la lectura el cual se plantea como un proyecto transversal, para favorecer el lenguaje y los distintos lenguajes expresivos en conjunto con la familia. Busca fortalecer no solo a los niños sino también las prácticas. De esta manera se plantea como un objetivo generar un vínculo afectivo entre el niño y el libro. Esta estrategia es sumamente significativa para este proyecto pues es concebida como el primer esfuerzo nacional para fortalecer la lectura en la primera infancia como un pilar fundamental en el desarrollo integral y es el primer vínculo que genera el niño con el mundo del conocimiento.

Por su parte Flórez y Gil (2011) en su investigación titulada: Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años, la cual buscaba establecer la relación entre el pensamiento inferencial con la comprensión de lectura en distintos niveles socioeconómicos con niños de preescolar, las investigadoras establecen que cuando se llega a comprender en texto no necesariamente se alcanza el nivel inferencial; también plantean que hay diferentes factores como el contexto y las diferencias individuales como la edad; en el caso del contexto éste permite experiencias enriquecedoras o limitadas relacionadas con los espacio de desarrollo de los niños. Se logra establecer también que los niveles de inferencia están ligados directamente a la edad pues en los niveles básicos (literal) los niños de tres años muestran un mayor desempeño mientras que los niños de cinco años tienen un mayor nivel de

inferencia. También se logró establecer que los niños relaciones con mayor facilidad entre el texto y el contexto que con el conocimiento lingüístico.

A su vez las autoras destacan la importancia de incluir nuevas experiencias de aula para lograr un avance real al respecto pues señalan que del desarrollo de esta habilidad dependerá en gran medida un éxito en la vida educativa.

Las investigadoras plantean que existen varias formas de realizar inferencias sin embargo citan a Moreno (2006) quien nombra una inferencia de valoración de las reacciones emocionales, las cuales como menciona el autor “permiten la adscripción de emociones experimentadas por el agente en respuesta a una acción, suceso o estado. Ayudan a comprender modelos de situación de forma consciente” (p.107), se concluye igualmente que los cuatro años son una edad importante en el desarrollo del ser humano, pues se presenta una coyuntura, que permite que se construyan las bases. De igual manera las investigadoras concluyen la importancia de innovar en las actividades pedagógicas para garantizar éxito en este campo.

Lo anterior es relevante dentro de la investigación pues permite evidenciar que la comprensión de un texto y las inferencias que haga el lector sobre el mismo permiten establecer un puente entre lo experimentado de forma personal con lo que experimenta el personaje del libro.

Ocampo y Valencia (2015) realizan un abordaje a distintas acciones pedagógicas para acercar a los niños y niñas de una forma placentera a la lectura, en esa medida proponen estrategias de interacción con los textos a través de la interrogación y comprensión para dar paso a una construcción de sentido. Las autoras señalan que el acto de la lectura no se remite únicamente a un crecimiento cognitivo sino también a uno emocional, pues en la medida en que

interactúa con el texto mediante la lectura hace que este se convierta en algo propio, lo identifica consigo mismo.

Ahora bien, Treviño, Pedroza, Pérez, Ramírez, Ramos & Treviño (2007) en la investigación titulada: “Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria”, la cual aborda el problema de la baja comprensión de lectura en niños del ciclo de primaria desde el trabajo en el aula. Pues centra la atención en la influencia que tiene la práctica docente en el desarrollo de esta habilidad, tomando la concepción ecológica, genera un análisis con respecto a los sistemas que inciden en que el docente desarrolle o no una práctica que permita que el niño logre una comprensión profunda de los textos.

De esta manera una de las emociones que se analizan es la frustración, debido a que esta es la emoción negativa que más influencia el proceso de adquisición de la lectura.

Por otra parte el rastreo se encontró a nivel nacional que Campos, Moreno, Pinzón y Rodríguez (2010) de la Universidad de la Sabana con la tesis titulada: “Procesos de alfabetización inicial: Estrategias Pedagógicas preparatorias en lectoescritura para las Docentes de los grados Párvulos y Pre-jardín del Liceo Infantil mis Pequeñas Travesuras”, plantearon la importancia de trabajar en torno a una estrategia pedagógica para la primera infancia, ya que esta permite que el niño se familiarice con el mundo letrado, pero también permite que la práctica docente sea organizada y sistémica, lo que redundará en un cambio en la misma. Lo que aporta a esta investigación es la medida en que como ya se había mencionado la planeación tenía una connotación más de requisito, que de organizador consiente del pensamiento docente.

González (2015) en la investigación titulada: “Propuesta de secuencia didáctica con rutinas de pensamiento para el desarrollo de la escritura natural y espontánea en los niños de

transición 2, jornada tarde del Colegio Rural Quiba Alta” evidencia en primera instancia la importancia de establecer estrategias didácticas que sean consistentes y generen avances en los procesos de escritura; en las cuales se tenga en cuenta no sólo el proceso académico, sino la adaptación de las mismas al contexto, así como su funcionalidad frente a los propósitos y metas que un docente se traza en aula. En esa medida esta investigación se convierte en uno de los procesos fundamentales en la medida en que permite hacer un acercamiento a la estrategia que más se adapta a esta población por las características de edad, así como de organización que se requerían dentro de la práctica de aula.

A nivel internacional Sivolí (2007) en la investigación titulada: “Alfabetización Inicial y Emergente en niños y niñas de 3 años a 4 años 11 meses que asisten al Jardín Infantil: Una propuesta de intervención en aula bajo el Enfoque de La Psicogénesis de la Lengua Escrita” plantea cómo la alfabetización permite la entrada al mundo de las letras, lo cual se combina con los usos sociales tanto de la escritura como de la lectura, sin embargo aclara que los niños no están como espectadores pasivos del conocimiento sino que son constructores activos del mismo, pues constantemente se plantean ejercicios de “ensayo- error” que contribuyen a que se planteen hipótesis sobre lo que la escuela le ofrece. Aclara también que el entorno social en el cual se mueve el niño debe ser tenido en cuenta; ya que, esto permite el enriquecimiento de la práctica y por tanto que esté centrada en los niños como sujetos de aprendizaje. Lo anterior es relevante dentro de esta investigación es que pone en relieve la importancia de tomar en cuenta en el quehacer docente lo que significa realmente aprender a leer, pues fundamentalmente de constituye en un elemento para la vida y permite que el sujeto halle significado.

Referentes Teóricos

Los referentes teóricos serán abordados desde cinco temáticas: Alfabetismo Emergente, Alfabetismo Inicial a través de la planeación de secuencias didácticas, Lectura, Emociones y Desarrollo del pensamiento en el niño y en el docente; dentro de las cuales se trabajarán conceptos más puntuales que son relevantes para esta investigación.

Alfabetismo Emergente.

Se creería que los niños y las niñas inician su proceso de alfabetización cuando ingresan al sistema escolar, con el proceso de reconocimiento de vocales, letras y palabras que luego se convertirán en sus discursos; sin embargo, en el aula se observa que esto no es así, cuando los niños ingresan al colegio o escuela ya conocen y comprenden aspectos del lenguaje.

De allí que se hable de alfabetización emergente, la cual está relacionada con esas experiencias previas a la escolarización que permiten que el individuo pueda adquirir múltiples aprendizajes relacionados con el desarrollo del lenguaje y que generan unos conocimientos de base sobre su realidad, la lectura no es la excepción (Florez y cols.2007).

Antes del ingreso a la escuela el niño tiene una serie de acercamientos a distintos portadores de texto, así como a ambientes letrados a los cuales accede mediante la televisión, la observación e interacción con padres o familiares que leen; así como espacios del entorno que proveen publicidad y acercamiento a las letras. En ese sentido la formación de la mamá, así como su deseo de que sus hijos aprendan, son cruciales en esta etapa como lo menciona Flórez et al. (2007):

...cuando un aprendiz activo con la cooperación de los adultos empieza a construir los fundamentos para llegar a dominar las funciones, significados y formas del sistema de escritura de su lengua. (p.16)

De esta manera los niños empiezan de una u otra forma a comprender que las letras significan y comunican algo, como lo señala Teberosky (2003) “Cuando se realizan prácticas letradas, los niños participan y aprenden a familiarizarse con la estructura de los cuentos, de los periódicos, de la publicidad...” (p.45), por su parte Braslavsky (2000) señala que:

El concepto central de la alfabetización emergente, además de la condición de “aprendices activos”, incluye la de “constructores de la significación” y subraya la importancia que tiene su aprendizaje en situaciones de la vida real. Incorporado a actividades con propósitos más que como actividades aisladas y sin sentido. (p.41)

En la misma línea Flórez. R, Restrepo. A y Schwanenflugel. P. (2007) mencionan que: “El alfabetismo emergente se entiende como el surgimiento de comportamientos alfabéticos durante el camino temprano o inicial que los niños y las niñas recorren para llegar a ser lectores y escritores competentes” (p.13)

En este orden de ideas las autoras destacan que el alfabetismo emergente es: “Lo que los niños y las niñas han aprendido, el contenido, la forma del lenguaje escrito y la actitud que tienen hacia el lenguaje escrito antes de ingresar al grado escolar en el que se inicia la instrucción formal o la enseñanza de estos dos procesos” (Flórez et al., 2007, p.14)

Las autoras permiten evidenciar que el mundo que rodea al niño también contribuye a que este realiza fuertes construcciones sobre lo que es la lectura y la escritura, a través de la oralidad que en este sentido se convierte en el componente más fuerte en este inicio.

Es importante que el adulto forme parte esencial en el proceso anterior a la escolarización pues, es este quien brinda, no solo las posibilidades de acercamiento a la lengua sino también a espacios significativos de aprendizaje.

Dichos conocimientos cotidianos que trae el niño pequeño al aula sobre la lectura son sumamente importantes pues constituyen la base para iniciar con el aprendizaje formal de la escritura en la escuela.

Por su parte Petit (Citado en Rincón, 2012) afirma que:

Después del nacimiento todo el despertar psíquico del pequeño ocurre en la intersubjetividad con la madre, o con la persona que se hace cargo del bebé y que se identifica con la madre. Todo ocurre en los intercambios, en el contacto cuerpo a cuerpo, el arrullo, el ritmo de las canciones, de las rimas (párrafo 11)

Lo cual sugiere que los niños y las niñas desde el mismo momento de nacer vienen con predisposiciones para aprender el lenguaje en el que están inmersos, lo que obliga al docente de estas edades a tomar en cuenta estas vivencias para formular prácticas adecuadas en escritura y lectura. En este sentido Cabrejo (2003) menciona que: “Podemos definir la capacidad del lenguaje como una capacidad específica de nuestra especie para manejar las informaciones que vienen del otro y remitir un eco de su manejo” (p. 14).

De esta manera al momento de llegada de un niño al aula es importante que se haga una conexión total con lo vivido antes de la llegada a la escuela, y no solo ello, sino con que pasa fuera de ella pues al entender que la capacidad cognitiva no solo está reservada para el aula se pueden aprovechar de las situaciones y realizar procesos sistémicos y estructurados frente a lo que realmente los niños conocen y necesitan, de allí que Teberosky (2003) afirme que:

Las interacciones sociales relacionadas con lo escrito son numerosas, por ejemplo, las interacciones tempranas con textos dentro de la familia que permiten al niño la participación en “prácticas letradas”. Esas prácticas consisten en actividades compartidas entre adulto y niño, donde el adulto asume la función de agente mediador entre el texto y el niño, que todavía no es lector ni escritor autónomo. Algunos ejemplos son: leer cuentos en voz alta, hablar acerca de los textos impresos que hay en nuestro entorno, escribir listas de la compra, marcar con el nombre las pertenencias del niño, etc. La interacción social y la ayuda del adulto facilitan el acercamiento del niño al mundo de la cultura letrada (p.44).

Por lo anterior, los docentes de primera infancia no pueden obviar los conocimientos que los niños traen de su entorno de cara al desarrollo de la oralidad, lectura y escritura, pues el alfabetismo emergente, considerado como todas aquellas prácticas que constituyen un primer abordaje al mundo de las letras, brinda al niño un panorama de lo qué es leer y escribir, lo que a su vez redundará en las habilidades luego adquiridas en la escuela (Flórez, et.al, 2007). Es así, como establecer estrategias que contemplen de forma integral el desarrollo de los niños y sus conocimientos previos en todas sus dimensiones, permite que el aula se convierta en un espacio que no solo promueve el conocimiento, sino también el reconocimiento de la formación

de seres humanos que deben vivir y convivir con otros, en la medida en que se reconocen así mismos.

En este sentido la lectura se convierte en parte del primer andamiaje del que el niño hace uso, ya que cumple con una de las funciones sociales del lenguaje referida a la expresión, lo que, en este caso, es conveniente por las necesidades expresar las emociones que dirigen el actuar de los niños; para que a su vez puedan desarrollar competencias ciudadanas. Según la Guía N° 23 Orientaciones pedagógicas para educación inicial en Literatura, la lectura es:

La lectura en la primera infancia es, sobre todo, acompañamiento emocional, demostración de las posibilidades simbólicas de los libros y estímulo para la curiosidad y el vínculo afectivo. Todo ello se constituye en el sustrato para querer leer en un sentido amplio, es decir, para participar en el encuentro de cada ser humano con la cultura a lo largo de la vida. (p.25)

En este sentido se reconoce que el libro ayuda a desarrollar competencias emocionales que se constituyen en la base fundamental para convertirse en parte de un grupo social, en esta línea la expresión de emociones se convierte en un aprendizaje propio de la primera infancia, ya que el niño al interactuar con otro desarrolla una mayor convivencia y empatía, el hecho de que el niño exprese sus emociones y sentires se convierte en algo significativo para él, pues aprende que su voz es importante y que de igual manera escuchar a otros se convierte en una construcción colectiva del conocimiento y por tanto inicia su proceso de ejercer ciudadanía. (Lineamiento Pedagógico y Curricular, 2010, p.90)

De esta manera, dentro del alfabetismo emergente (y en general dentro del lenguaje mismo) se encuentra, un aspecto sumamente importante y que permea los procesos de enseñanza- aprendizaje en la educación inicial: La oralidad, como lo menciona Camps (2005): “La lengua oral impregna la vida escolar” (p.6)

En este apartado se abordarán específicamente las habilidades orales que se desarrollan en el aula. En este sentido Camps (2005) menciona algunas funciones que hacen parte del cotidiano vivir de aula y que indudablemente influyen en las prácticas de la misma: “...lengua oral tiene funciones muy diversas: regular la vida escolar, aprender y aprender a pensar, a reflexionar, a leer y escribir; es también camino para la entrada en la literatura.” (p.6)

Con respecto a lo anterior la oralidad hace parte constante de todo lo que se realiza en el aula, la autora menciona dos facetas fundamentales que se deben tener en cuenta en el desarrollo del lenguaje oral y son : hablar y escuchar; en el hablar afirma que es una forma fundamental para exponer un tema, dar a conocer lo que se piensa así como una forma de acercamiento al otro, pues al hablar se conecta con ese otro, sin embargo la segunda faceta menciona la autora “significa comprender, interpretar lo que se vehiculiza a través de la palabra oral”. (p.9)

En consecuencia, se debe destacar que estas competencias de oralidad se construyen y reconstruyen con el entorno y se genera una especie de retroalimentación continua en doble vía, el hablante contribuye al entorno y viceversa, como lo mencionan Hymes y Bernal (1996):

La adquisición de la competencia es también considerada como un proceso esencialmente independiente de los factores socioculturales, que requeriría únicamente la presencia de una lengua apropiada en el medio en el que el niño se desarrolla (p.17 párrafo 1)

Sin embargo, la competencia, aunque proviene de la experiencia sociocultural no deja de lado la competencia gramatical pues es fundamental para dar un mensaje entendible e implica que contenga normas mínimas como: estructura adecuada, uso de tonalidad según la significación del mensaje, vocabulario adecuado, pronunciación adecuada. Sin embargo, hay que establecer que el entorno genera una transformación de la estructura formal del mensaje oralmente expresado, como lo dice Hymes (1996): “La vida social ha afectado no solamente la actuación exterior sino también la misma competencia interna.” (p.19). Lo anterior hace que no se pueda hablar de una competencia gramatical perfecta y que haga homogéneo al sujeto que la posee, sino que deja entre ver la fuerte influencia que tiene el entorno en el hablante-oyente como lo denomina Hymes.

En tanto el hablante-oyente tiene más interacciones con su entorno también adquiere otra habilidad comunicativa y es la creativa, que consiste en inventar nuevas oraciones para cada situación comunicativa según sea la conveniencia de la misma (Hymes, 1996, p.20). Es en esta dónde el individuo presenta características particulares puesto que no solo debe transmitir un mensaje, sino que es necesario que lo haga de la forma adecuada y que permita el uso de la memoria como recurso constante de su relato.

En este sentido se debe tener en cuenta la importancia de que haya un código común que permita que el oyente realice una comprensión de su mensaje y que los gestos y demás correspondan a lo que comunica el hablante.

En conclusión, las experiencias sociales que provienen de la cotidianidad del niño son la base fundamental de esta investigación, ya que estas dan sentido a muchas de las actividades planeadas para el aula. De esta manera se tomaron en cuenta no solo para planear entorno a las mismas, sino que también se analizaron. Puesto que al reconocer que la oralidad (habla y

escucha) se adquiere como lo menciona Florez et.al (2007) en situaciones naturales de uso y no requieren de una instrucción formal; sin embargo, si requiere de un trabajo en el ambiente en el que el niño se desarrolla así como en cada uno de los espacios en los que transita para enriquecer las experiencias. De esta manera el aula y las planeaciones se convierten en factores determinantes del desarrollo de la misma pues debe contemplar aspectos que antes se ignoraban como: conciencia de las palabras usadas por parte de la docente en la presentación de cada una de las actividades, concentrarse en palabras desconocidas para los niños encontradas en los cuentos para profundizar en ellas, acercar a los niños a canciones, nanas y arrullos que los conecten con su cotidianidad, etc.

Ahora bien en cuanto al proceso tanto de enseñanza como aprendizaje Florez et.al (2007) también señala que la escritura al ser una habilidad un poco más instruccional y sistemática, lo cual hace necesario que se mejoren cada vez más los acercamientos de los niños frente a la misma. En ese sentido la planeación debe contemplar tanto el contacto que los niños tienen en su cotidianidad como en los que deben encontrar en la escuela.

Alfabetización inicial.

En el entorno en el que habita el niño se da el alfabetismo emergente, ya al llegar a la escuela se encuentra con un sin número de aprendizajes, algunos significativos e intencionados, que permiten realizar, como lo menciona Bruner, un andamiaje mediante el cual el adulto empieza su acción educativa, con una “conciencia para dos”; mientras el niño se desprende poco a poco de ese préstamo, se independiza y adquiere su propio conocimiento consciente (Citado por Braslavsky, 1995, p.12).

En este sentido Guzmán y Guevara (2008) mencionan que: “La alfabetización inicial es un proceso que se inicia desde muy temprano y hace parte de un continuo que se desarrolla a lo largo de toda la vida, que es el proceso lector.” (p.862). En la misma línea, de acuerdo con Teberosky (2003) en primera instancia la alfabetización inicial se mueve bajo tres perspectivas: cognitiva, la cual reconoce que la lectura y la escritura son procesos complejos de pensamiento y por tanto se necesita de ciertas habilidades y destrezas para lograr el objetivo; la constructivista, que apunta a estudiar los modos en que aprende, comprende y emplea los sistemas de escritura, por lo cual en primera instancia se vale de hipótesis para acercarse poco a poco al mundo letrado y por último esta la perspectiva socio constructivista que propone que el ambiente familiar en torno a la lectura y la escritura es fundamental para el desarrollo lingüístico, cognitivo y social.

Desde esta perspectiva la alfabetización inicial comienza cuando los niños están en los niveles de Primera infancia, donde lo que se busca es permitir el acercamiento de forma natural y espontánea a los procesos de lectura y escritura. Sin embargo, esto sugiere que la alfabetización no es un proceso que termina cuando el niño decodifica y puede leer lo que se le proporciona, por el contrario, la lectura y la escritura se conciben como una construcción a lo largo de la vida.

En este sentido Ferreiro (2008) destaca con respecto a los objetivos de los planes de alfabetización inicial que:

Es común registrar dentro de los objetivos manifiestos en las introducciones de planes, manuales y programas, que el niño debe lograr “el placer por la lectura” y que debe ser capaz de “expresarse por escrito”. Las prácticas convencionales llevan, sin embargo, a que la expresión escrita se confunda con la posibilidad de repetir fórmulas estereotipadas, a que se practique una escritura fuera de contexto, sin ninguna función

comunicativa real y ni siquiera con la función de conservar información. Uno de los resultados conocidos es que esta expresión escrita es tan pobre (p.94)

En coherencia con lo anterior, la principal característica de los programas de alfabetización inicial debe ser que los niños encuentren un sentido y un significado en lo que escriben, así como en lo que leen, por ello las actividades en torno a ambos procesos en la primera infancia no deben estar distantes de la realidad que viven los estudiantes.

Con respecto a la alfabetización en general la Unesco 2003 definió que:

Alfabetización es la habilidad para identificar, entender, interpretar, crear, comunicar y calcular, mediante el uso de materiales escritos e impresos relacionados con distintos contextos. La alfabetización representa un continuo de aprendizaje que le permite al individuo cumplir sus metas, desarrollar su potencial y conocimientos y participar activamente en actividades comunitarias y sociales (Citado por Ortiz, 2007, p.15)

En consecuencia, la alfabetización inicial debe perseguir constantemente el acercamiento a distintos tipos de texto para que los niños tengan un panorama mucho más amplio, donde también encuentren que la escritura tiene usos sociales que acercan y permiten que haya conexiones con otros.

Estrategias de alfabetización.

La estrategia desde lo que mencionan Coll & Solé (1987) es: “Un procedimiento - llamado también a menudo regla, técnica, método destreza o habilidad- es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta.” (p.89), lo que

en sí mismo plantea que es una organización de la práctica pedagógica misma para conseguir unos objetivos específicos.

En la misma línea Valls (1990) menciona que: “la estrategia tiene en común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos” (Citado por Solé, 1992, p. 67)

En este sentido la estrategia permite organizar, pero también observar en la línea de tiempo la organización y la consecución de objetivos, lo que flexibiliza el aprendizaje para realizar los cambios que sean necesarios. De acuerdo con lo anterior se define estrategia de enseñanza de la lectura como el conjunto de actividades organizadas con el propósito de facilitar la adquisición de la lectura en los niños. Dado lo anterior se abordan cuatro subprocesos planteados por Smith (1989): Análisis de rasgos de la información visual, identificación de letras, identificación de palabras e identificación de significado.

Secuencia didáctica cómo estrategia de alfabetización inicial.

La secuencia didáctica se considera en palabras de Astudillo, Rivarosa y Ortiz (2011) como:

...concebimos a la secuencia didáctica como una hipótesis de trabajo para la enseñanza de contenidos de ciencia orientada a la promoción de aprendizajes para la significación socio-cognitiva. Su elaboración supone, desde nuestra perspectiva, un proceso recursivo de fundamentación, revisión y reescritura desde un enfoque de problematización del conocimiento escolar. (p.568)

En este sentido la secuencia didáctica se constituye en una herramienta fundamental para el docente pues le permite organizar y evaluar constantemente su quehacer; ya que, puede tener un panorama general de lo que realiza en aula.

Según Marti y Cervi (2006) señalan que:

...crear una secuencia didáctica, como experiencia formativa, supone un abordaje espiralado donde la construcción conceptual se desarrolla y retroalimenta a partir de la práctica de diseño y planificación didáctica. (Citado por Astudillo et.al p.568)

Esto permite establecer que la secuencia didáctica se convierte en una forma de construir conocimiento por parte del docente y permitir que sus estudiantes aporten a su quehacer.

En la misma línea Camps (2006) plantea que la secuencia didáctica es como un conjunto de tareas diversas, pero todas ellas relacionadas con un objetivo global que les dará sentido. Lo que le otorga unidad al conjunto no es sólo el tema, sino la actividad global implicada, la finalidad con que se llevan a cabo. (p.36).

Para finalizar se establece que la secuencia didáctica para este proceso de investigación particularmente se convierte en la manera más adecuada de abordar la temática y se ajusta a los formatos solicitados por la institución educativa.

Lectura.

La lectura se considera cómo el proceso de extraer sentido y significado a lo que se comunica, como lo menciona Smith (1989): “La lectura es menos asunto de extraer sonidos de lo impreso que de darle significado” (p. 13). En la misma línea para Sánchez (2014) “leer es un

proceso complejo mediante el cual se construye el significado de un texto” (p.14), de allí que en la educación inicial la lectura se convierta en la forma de interactuar tanto con los pares como con los adultos que rodean al niño. El proceso de la lectura se convierte en el objeto de aproximación de la vida interna del niño a los estímulos externos. De esta manera el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial (2010) plantea que:

Mediante ese diálogo permanente con la literatura oral y escrita, llevan “inscritas” muchas modalidades de lenguaje y han puesto en marcha complejas operaciones comunicativas e interpretativas. Esta experiencia como lectores, en tanto constructores de sentido, resultará crucial para su desarrollo emocional y cognitivo y les ofrecerá bases para acercarse paulatinamente a las operaciones propias de la lengua escrita (p.58)

Es así como la lectura se convierte en el puente entre las experiencias dentro y fuera de la escuela, como lo afirman Flórez, Arias, Restrepo y Guzmán (2014):

Cuando los niños leen, o cuando se les lee, construyen un puente entre la información vieja y la nueva, infieren la meta o motivación de los personajes de una historia, infieren la causa de un acontecimiento como los pasos en que un evento se desarrolló u ocurre. (p.23).

Por consiguiente, cuando un niño está acompañado en la lectura por un adulto, en este caso la maestra, encuentra empatía y relación con aquello que lee y reconstruye su propia experiencia a partir de lo que escucha.

Por otra parte, es necesario que el docente entienda que la lectura no es un proceso que se promueve solamente en la escuela, sino que también es un proceso que hace parte de la vida cotidiana como lo menciona Cassany (2008):

Leer y escribir no son solo procesos biológicos, cognitivos o lingüísticos: también son actividades culturales, prácticas comunicativas insertadas en las formas de vida.

Leemos y escribimos objetos de nuestro entorno (libros, carteles, notas, pantallas), que transmiten mensajes sobre lo que nos preocupa. Puesto que nuestro entorno y nuestra vida cambian dinámicamente, también se transforma la manera de comunicar (p.32)

Por lo anterior cuando las prácticas están guiadas no solo a que la lectura sea un aprendizaje para la vida, sino que incluyen la vida misma de los niños se convierte en algo placentero y con significado. En este sentido el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la educación Inicial (2010) plantea que:

Esta experiencia como lectores, en tanto constructores de sentido, resultará crucial para su desarrollo emocional y cognitivo y les ofrecerá bases para acercarse paulatinamente a las operaciones propias de la lengua escrita.” (p.57)

También es importante concebir que el estudiante en el proceso de la lectura es activo; en este sentido Robledo (2010) menciona que:

De la lectura concebida como un conjunto de habilidades, el paradigma se desplazó sustancialmente hacia un modelo interactivo en el cual el lector deja de ser pasivo para transformarse en un ser que entabla una relación activa con el texto escrito.

(p.16)

A su vez Smith (1989) plantea que: “La lectura no es una actividad pasiva los lectores deben realizar una contribución activa y sustancial si pretenden darle sentido a lo impreso” (p. 23) de esta manera, el nivel de interacción que presenta el proceso de la lectura permite, que el maestro pueda conocer a sus estudiantes y que de estos espacios emerjan situaciones que son propias de los niños que en otros espacios serían totalmente difícil de reconocer.

Por ello al leer, como lo menciona Smith (1989) se aprende leyendo, y en esta misma línea él afirma que el conocimiento de las letras y los sonidos de las mismas no aseguran que se dé un proceso real y genuino de lectura; ya que, como se mencionó con anterioridad este proceso es algo más profundo, cuando se entiende que este es un proceso de toda la vida. En este sentido en las escuelas se debe tener en cuenta que los niños por lo general no tienen un acercamiento frecuente con el libro y mucho menos comparten con los adultos momentos de lectura significativos, como lo menciona Dubois (2008):

La lectura, y también la escritura, es un arte y, como todo arte requiere de tiempo, esfuerzo y mucha, muchísima práctica. Esta es especialmente importante para los niños menos favorecidos cultural y económicamente porque solo en la escuela pueden encontrar los buenos libros que requiere su formación y el modelo lector encarnado en el maestro y en el bibliotecario, cuando lo hay. (p.78)

A su vez Smith (1989) resalta que “todos debemos leer para aprender a leer, y cada vez que leemos aprendemos más acerca de la lectura. Nunca hay un lector “completo” (p.21)

Por lo anteriormente expuesto se considera que la lectura es un proceso de significado profundo, que permite generar un acercamiento del niño al mundo, que le da una perspectiva de la realidad en la cual se puede identificar y reconocer a sí mismo; en donde encuentra conexiones

entre las experiencias propias y las que se encuentran en un libro. Esto resulta relevante para esta investigación en la medida en que durante el diagnóstico se evidenció la fuerte conexión emocional e identificación que tiene el libro para los niños de esta edad, lo que les permite tener una perspectiva distinta de las situaciones vividas; así como, del manejo en cada una de ellas. Lo anterior sitúa a la lectura más allá de la decodificación y dando sentido y significado a lo leído.

Modalidades de Lectura.

Las modalidades se entienden como todas aquellas formas de realizar el abordaje de un texto, así como de llegar a niveles de comprensión (Solé, 1992). En primera infancia se considera sumamente importante realizar distintas modalidades o tipos de lectura pues, es necesario que los niños a través de todos los componentes puedan generar un vínculo con el libro. Algunas de ellas se enuncian a continuación:

Lectura de imágenes: La lectura de imágenes está referida al proceso mediante el cual el niño puede inferir de un dibujo, imagen o gesto intenciones; así como generar un proceso de ilación de ideas, en este sentido el Ministerio de Educación en la guía N°23 (2014) expone que: “En el acervo literario de la primera infancia, la ilustración es fundamental” (p.26). Por lo tanto, al permitir que los niños accedan a esta forma de leer su entorno, se acercan al mundo de las letras de forma placentera y con mayor goce. En este caso el libro álbum resulta un portador de texto que para esta edad es atractivo y permite una interacción y primer acercamiento al mundo de las letras. Adicionalmente Ministerio de Educación plantea que:

Los libros-álbum suscitan lecturas muy complejas que involucran formatos y lenguajes diversos y, con razón, se dice que son museos al alcance de todos los

públicos, pues permiten ejercitar las múltiples formas de mirar, explorar e interpretar el universo de las artes visuales. (p.21)

En consecuencia, al ofrecer a los niños este acercamiento se permite un mayor desarrollo de habilidades para comprender textos más allá de lo literal, y para la edad en la que están los estudiantes de la presente investigación representan una buena herramienta de acercamiento a la lectura.

Lectura en voz alta: De forma inicial cuando un niño llega a la escuela la primera lectura que hace es a través del adulto, quien es el mediador en el proceso y a través de la oralidad le permite acercarse al mundo de las letras como lo menciona Pérez, M (2013):

Recordemos que al ingresar a la escuela los niños ingresan al tejido social, a la vida colectiva. Ese ingreso al nuevo mundo institucional ocurre en el terreno del lenguaje. ¿Qué recomiendo? Mucha lectura en voz alta en los inicios de la escolaridad, pues a través de las voces de otros, que recorren las páginas, el niño se irá enterando de la existencia de otros mundos. (p.109)

Es así como en la voz de la maestra, en este caso, el niño encuentra un mundo de significados e intenciones comunicativas. En este orden de ideas, la voz y lenguaje gestual son los primeros libros que leen los niños al llegar a la escuela, por ello se constituye en una herramienta fundamental en ese intercambio de significados durante la primera infancia. (Cabrejo, 2003).

Lectura compartida: La lectura en la primera infancia presenta distintas formas de acercamiento, formas en las que el adulto es el puente entre el libro y el niño. En este sentido se

propone el abordaje de la lectura compartida como el acercamiento al libro a través del adulto que guía y acompaña (Florez et al. 2007). De allí que en el ámbito pedagógico esta estrategia se plantee un antes, durante y después el cual permite realizar por parte del adulto, en este caso la docente investigadora, una preparación de la lectura desde el ambiente hasta la realización de una asamblea. (Florez y Moreno, 2005)

Este tipo de lectura permite realizar una mirada de la misma desde lo que Bruner define como andamiaje educativo, como el proceso en el que el adulto presta la conciencia al niño para que pueda construir la propia, a partir de esta experiencia el niño inicia un proceso de reconocimiento del libro como lo expone Braslavsky (1995) citando el concepto de andamiaje en el cual:

Bruner se pregunta cómo puede el adulto competente “prestarle” una conciencia al niño cuando aún le falta la conciencia propia. Y origina el concepto de andamiaje mediante el cual el adulto empieza su acción educativa, con una “conciencia para dos”, mientras el niño se desprende poco a poco de ese préstamo, se independiza y adquiere su propio conocimiento consciente. (p.10)

En este sentido el andamiaje se constituye en parte fundamental en el proceso de aprendizaje de los niños de primera infancia y en relación con el proceso de lectura compartida, facilita construcción de una conciencia propia; a la vez que se adquieren habilidades como la comprensión lectora, pues permite ir más allá y situar al niño en el papel activo de la lectura.

De esta manera la lectura compartida no solo permite el acercamiento al mundo de los libros sino también moviliza el pensamiento de los menores, pues como lo señala Molina (2000, en Castedo, 2010):

Esta relación convierte al adulto y al texto en vehículos mediatizadores del pensamiento del niño, quien por efecto de la interacción con el adulto penetra en su zona de desarrollo próximo en cuanto a la construcción del significado textual se refiere. (p.44)

En este sentido esta modalidad de lectura adquiere tanta importancia en la primera infancia que genera un acercamiento al mundo de la cultura letrada y le permite aumentar su interacción con el entorno y a la vez adquirir nuevos conocimientos. La lectura compartida es también un puente entre la oralidad y la escritura, como lo menciona Teberosky (2003) “al mostrar al niño el cuento, entiende que en esas figuras hay una representación de algo que dice, y al escuchar entiende que ese algo tiene un significado y quiere comunicar.” (p.44)

En relación con lo anterior la práctica de la lectura compartida en el aula de jardín 04 se ha constituido en un ambiente de aprendizaje donde se permite conocer el punto de vista del otro, en este caso de los niños, pero más allá de eso se revelan las emociones en la medida en que escuchan los cuentos. La lectura de esta manera se convierte en una forma de explicar eso que se siente y de reconocerlo, pues los niños primero se sitúan desde la emoción para luego explicar su actuación frente a las distintas situaciones que enfrentan, como lo señalan Henao, G. y García, M (2009):

En los niños y niñas Pequeños (entre 3 y 5 años) se observa que, para entender una situación con contenido emocional, no hacen uso de un análisis objetivo hacia la situación, sino que establecen las explicaciones correspondientes a través de la emoción como tal... (p.791)

Dado lo anterior la lectura compartida se constituye no solo en una manera de acercar a los niños a su proceso de adquisición de la lectura; sino también en un medio valioso para facilitar a los niños el reconocimiento y elaboración de sus emociones a través de la visibilización de sus pensamientos por ende de la comprensión de lectura.

Comprensión de lectura.

Ya se definió lo que es la lectura durante el desarrollo de este documento. Sin embargo, es necesario definir la comprensión la cual como lo señalan Perkins (1999) es: “la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad, a partir de lo que uno sabe.” (p.69)

En este sentido Solé (1992) menciona que comprender en sí mismo es construir una interpretación sobre lo que se experimenta, en este caso la lectura será la experiencia mediante la cual se permitirá a los niños reconocer y comprender sus emociones.

Cuando se habla de un proceso de lectura, no solo se habla de la habilidad para decodificar sino también de lo que se puede entender y abstraer de lo leído. Al respecto Smith (1989) menciona que la comprensión se relaciona con “lo que entendemos del mundo que nos rodea- la información visual de lo impreso en el caso de la lectura- y con lo que ya conocemos.” (p.67)

De esta manera, en un acto de comprensión se puede dar sentido a eso que se pregunta y encontrar respuesta a lo que no se entiende. Es así, que tanto las experiencias como la información adquirida antes del proceso de comprensión, son totalmente necesarias para dar significado a lo leído. De allí que Smith (1989) afirma que: “El uso de la información no visual es crucial en la lectura y en su aprendizaje.” (p.22). Por ende, la lectura y su aprendizaje están

ligados con el comprender, pues, aunque se conozcan las letras y sonidos sin lograr captar el significado el proceso de lectura es casi imposible.

En la misma línea Dubois (1984) menciona que:

El nuevo enfoque destacaría que la lectura es “un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje” y que la comprensión es la construcción del significado del texto, por parte del lector, de acuerdo con sus conocimientos y experiencias de vida. (p.15)

En concordancia con lo anterior Solé (1992) menciona que la comprensión:

Es un proceso que implica activamente al lector, en la medida en que la comprensión se realiza no es un derivado de la recitación del contenido de que se trata. Por ello, es imprescindible que el lector encuentre sentido en efectuar el esfuerzo cognitivo que supone leer, lo que exige conocer lo que va a leer, y para qué va a hacerlo. (p.37)

En ese proceso de comprensión, es necesario facilitar experiencias en las que los niños participen sin temor a equivocarse con respecto a lo que piensan, es necesario permitir que la libre expresión esté presente en el aula, haciéndoles ver que arriesgarse al error también es una forma de comprender, como lo menciona Smith (1989):

La aptitud para arriesgarse es un asunto crítico para los lectores principiantes que pueden verse forzados a pagar un precio muy alto por cometer “errores”. El niño que permanece callado (que “se pierde”) en lugar de correr el riesgo de una “falsa alarma”, puede complacer al maestro, pero desarrolla el hábito de fijar un criterio demasiado alto para la lectura eficiente. Los lectores deficientes a menudo temen

aventurarse; pueden estar tan preocupados por no expresar palabras equivocadas que pierden completamente el significado. (p.35)

En este mismo sentido Solé (1992) plantea que:

Sí enseñamos a un alumno a leer comprensivamente y a aprender a partir de la lectura, le estamos facilitando que aprenda a aprender, es decir, que pueda aprender de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones. (p.40)

Estrategias de Lectura.

Las estrategias de lectura hacen parte del proceso de desarrollo de las comprensiones de lectura, estas vehiculizan la comprensión y permiten avanzar en los niveles de lectura; en ese sentido, Smith (1983) plantea que la lectura es mucho más que la mera decodificación pues es un proceso de comprensión en el que se significan las palabras en sí mismas; sin embargo, menciona el autor que para llegar a dichas comprensiones el niño se plantea predicciones, anticipaciones y regresiones del texto, que se conocen como estrategias de lectura.

Predicción: Referida al proceso de realizar “preguntas específicas sobre la lectura, lo que a su vez elimina alternativas improbables de la lectura” (Smith, 1989, p.78). La predicción está estrechamente ligada con la comprensión que se realiza de un texto, lo que implica que se comprende un texto, cuando las preguntas que éste genera son resueltas durante el proceso de lectura, como lo menciona Smith (1989): “La persona que no comprende un libro o un artículo del periódico es la que no puede encontrar respuestas a lo que podría decir en la siguiente parte impresa” (p.79).

Por su parte Goodman (1982) Plantea que:

...para predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja y el final de una palabra. Los lectores utilizan todo su conocimiento disponible y sus esquemas para predecir lo que vendrá en el texto y cuál será su significado (p.18)

Lo anterior plantea la fuerte importancia de los conocimientos previos en la lectura predictiva para dar significado a la misma, de igual manera la habilidad de suponer o adelantar lo que sucederá en la lectura.

Anticipación: La anticipación tiene que ver con determinar el sentido del título de un texto, de allí que su diferencia con la predicción sea leve. Sin embargo, la anticipación como lo menciona Guzmán (2010) está referida a: “La anticipación posibilita, por ejemplo, a partir del título de un texto determinar cuál es el tema.” (Citado por Sánchez, 2014, p.14)

Regresión: Referida a la verificación sobre lo que se lee para encontrar mayor coherencia y comprensión como lo menciona Guzmán (2010):

Tiene que ver con las hipótesis que el estudiante se plantea frente a lo que está leyendo. Por ejemplo, puede leer: «Estoy de acuerdo con el caos», cuando en verdad dice caso. El buen lector se devuelve a verificar cuál palabra es la correcta para no tergiversar el sentido de la oración. (p.14)

Estos tres tipos de estrategias de lectura serán trabajados durante cada una de las actividades propuestas en la secuencia didáctica, para potenciar la comprensión y acercar más al aula a una cultura de pensamiento.

Emoción.

En primera instancia es necesario definir lo que se entiende por Emoción en este sentido Goleman (1995) afirma: “Utilizo el termino emoción para referirme a un sentimiento y sus pensamientos característicos, a estados psicológicos y biológicos y a una variedad de tendencias a actuar.” (p.331)

Por su parte Maturana (1990) plantea que:

Las emociones no son lo que corrientemente llamamos sentimientos. Desde el punto de vista biológico lo que connotamos cuando hablamos de emociones son disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos. (p.15)

Goleman (1995) afirma que las emociones en algunas situaciones llegan a guiar las decisiones mucho más que la razón, en muchas oportunidades la emoción garantiza la supervivencia; en la actualidad tiene que ver más con los desafíos, tanto positivos como negativos, que plantea la vida, (p.22)

Para López (2005): “Las emociones están presentes en nuestras vidas desde que nacemos y juegan un papel relevante en la construcción de nuestra personalidad e interacción social” (p.153). En este sentido el ser conscientes de las emociones y lograr expresarlas ayuda a tener más y mejores interacciones con otros.

Consideración de las propias emociones

Las emociones por ser parte de la vida humana deben ser reconocidas y elaboradas para facilitar la construcción del propio ser, Goleman (1995) menciona que es necesario: “Buscar el estado de flujo a través del aprendizaje es una forma más humana, más natural y muy probablemente más eficaz de ordenar las emociones al servicio de la educación.” (p.122).

Sin embargo, Chaux (2004) desde las competencias ciudadanas propone una elaboración de las emociones a través del desarrollo de competencias emocionales las cuales define como: “las capacidades necesarias para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás” (Chaux, 2004, p.22)

Dentro de estas competencias se referencian las siguientes:

Identificación de las propias emociones: que se explica como la capacidad para reconocer y nombrar las emociones en sí mismo.

Empatía: Es la capacidad para sentir lo que otros sienten o por lo menos sentir algo compatible con lo que puedan estar sintiendo otros.

Identificación de las emociones de los demás: Es la capacidad para identificar lo que pueden estar sintiendo otras personas por medio de sus expresiones verbales y no verbales. (p. 22-23)

Las anteriores se conectan con la presente investigación puesto que las competencias emocionales permiten al estudiante dar sentido a lo que siente y canalizarlo de la mejor manera, todo esto debe estar dentro de los propósitos de la educación.

Expresión de emociones a través del lenguaje.

Chaux (2004) menciona que el lenguaje y su construcción contienen una gran responsabilidad en la adquisición de las competencias emocionales, pues en el intercambio continuo se construyen relaciones a través de la palabra y:

En efecto, el lenguaje nos permite “comunicarnos, apropiarnos del mundo y aprender cada vez más”. Por este motivo, la comunicación puede entenderse como un proceso que permite la consolidación de las relaciones interpersonales y sociales, a través de sus contenidos tácitos y explícitos (p. 194)

En este sentido la educación inicial tiene una enorme responsabilidad de dar las bases sólidas tanto en el lenguaje como en la elaboración de emociones; pues no es desconocido que las situaciones de vida diaria, confluyen en las aulas. López (2005) al respecto menciona:

Consideramos que la formación inicial debería dotar de un bagaje sólido en materia de emociones y sobre todo en competencias emocionales. Llevar a la práctica la educación emocional no es cuestión de desarrollar actividades, sino de desarrollar actitudes y formas de expresión en las que el educador y educadora o bien la persona adulta tenga en cuenta el modelo que ofrece día a día, en las que las emociones sean vividas, respetadas y acogidas en su amplitud. Es importante revisar qué se ofrece a los infantes y cómo vivimos conjuntamente estas experiencias emocionales en la vida cotidiana. (p.158)

La autora también menciona que: “Lo anterior conjugado con el movimiento y el lenguaje, le posibilita al niño y a la niña decir, mostrar y dar a conocer sus sentimientos y emociones al grupo social al que pertenecen.” (p.89)

El lenguaje en este sentido permite que esas reacciones corporales que el niño experimenta (ira asociada con golpear, miedo con huir, etc.) se reconozcan para generar una convivencia en el grupo social en el que este se desenvuelve.

Este eje es muy relevante en la investigación llevada a cabo puesto que permite hacer evidente la importancia de fortalecer desde la primera infancia el reconocimiento de las emociones a través de la lectura y dar espacios en aula para la expresión y posterior manejo de las mismas. Lo anterior evidencia la concepción de desarrollo integral en cada uno de los aprendizajes que se pretenden alcanzar durante la primera etapa de la vida por parte de los y las docentes.

Pensamiento.

El pensamiento de los estudiantes en la educación, es la posibilidad de realizar aprendizajes que tengan sentido para ellos y por tanto resulten significativos; de esta manera Perkins (1997) plantea que, aunque el pensamiento es imperceptible y básicamente invisible en la labor de enseñar, los docentes no solo tienen el deber, sino la obligación de crear oportunidades y ambientes que permitan visibilizar el pensamiento, para poder realizar modificaciones en la propia práctica. (Párrafo 3)

Por ello, la visibilización de pensamiento permite que se realice el desarrollo de la autonomía en el estudiante y le da la posibilidad, no solo de expresar, sino también de construir su conocimiento, es así como el pensar por sí mismo, sin una conciencia prestada por el adulto que está cerca, hace evidente que: “El desarrollo de la autonomía, en resumen, significa llegar a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual.” (Kamii y López, 1982, párrafo 5)

Al respecto de esto el Lineamiento Pedagógico (2010) plantea que:

Esto significa que la autonomía es una cualidad del sujeto social, la cual le da la capacidad de construir su vida de manera independiente, pero que al mismo tiempo le insinúa la necesidad de interdependencia, es decir, de reconocer en los otros a sujetos con proyectos, sentimientos, pensamientos y emociones que pueden llegar a ser compartidos (p.84)

Por ello es importante lograr en el aula la visibilización permanente del pensamiento, pues de esta forma los niños descubren la importancia de expresar lo que sienten, esto permite al docente tomarlos en cuenta en las disposiciones de clase y realizar una buena gestión de aula, lo que a su vez muestra una visibilización para el maestro de su propio pensamiento. (Ritchhart, 2014)

En este sentido es necesario el uso de herramientas que permitan dicha visibilización, es allí donde las rutinas de pensamiento resultan eficaces para lograr este propósito, pues como lo menciona Costa & Kallick (2009): El pensamiento visible, persigue que los estudiantes creen disposiciones y hábitos de pensamiento. (Citados por Salmon, 2014), por ello autores señalan que las rutinas son útiles para generar un hábito con el pensamiento que se busca alcanzar.

En particular para este trabajo de investigación las rutinas de pensamiento son eficaces para que los niños expresen a través de la escritura espontánea, así como el dibujo lo que sienten frente a los cuentos planteados, pero además sirven como insumo principal para realizar las reflexiones y modificaciones en la planeación.

De esta manera se entienden las rutinas de pensamiento como “patrones sencillos de pensamiento que pueden ser utilizados una y otra vez, hasta convertirse en parte del aprendizaje de la asignatura misma” (Perkins, 1997, párrafo 7), es así como mediante patrones sencillos se pretende realizar una mecanización del uso del pensamiento para crear una cultura de pensamiento visible, esto mediante la expresión oral y escrita que estas permiten.

Sin embargo, también se conciben para el caso de esta investigación como lo plantea Ritchhard (2014): como herramientas para los estudiantes y la docente investigadora, en el caso de los primeros funcionan como apoyo de sus propios pensamientos, para la docente funcionan como herramienta en la medida en que permiten la recolección de información, así como evaluación de la misma secuencia para cambios posteriores. También funcionarán como estructuras en la medida en que funcionan como andamiajes para generar procesos de pensamiento cada vez más complejos y profundos.

De allí que se hará una implementación de dos de ellas:

La primera será ¿Qué te hace decir eso? con la que como lo plantea Ritchhard (2014) se motivará a los niños a razonar con evidencias de la lectura conectándolas con lo vivido en su cotidianidad, de esta manera se realizará a su vez un desarrollo de la oralidad y de expresar a través de las palabras.

La segunda es la rutina siento, pienso, expreso, la cual busca que los niños puedan establecer conexiones profundas puesto que se promoverá la descripción de la emoción, inferencia de la situación propia y la del personaje del cuento y finalmente la expresión escrita donde se caracterizarán los avances de la expresión escrita.

Marco Metodológico

Enfoque, alcance y Diseño Metodológico.

Con respecto a esto Pérez (1990) afirma que:

Así considerada, la práctica profesional del docente es un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar, y enseña, porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión (en Elliot, 1990, p.16)

Vista así la investigación- acción pedagógica genera en la docente investigadora el proceso de comprensión profunda y por tanto de cambio, lo que conlleva a hacer de la escuela un lugar donde el centro del proceso sean los estudiantes y no el conocimiento en sí mismo, pues no se trata de aprender por aprender sino de aprender para transformar.

En este sentido la presente investigación tiene como enfoque metodológico la investigación de tipo cualitativo enmarcado en el diseño de la investigación acción en el aula con un alcance interpretativo, lo anterior esta sustentado en lo señalado por Parra (2009) este tipo de investigación en si misma es: “un modo de sistematizar y hacer colectiva la reflexión del educador sobre su propia práctica, con el fin de mejorarla, generando procesos de aprendizaje permanente...” (p.122) se pretende comprender el fenómeno educativo y en particular la práctica de la docente relacionada con la alfabetización inicial, a la vez que se reflexiona sobre ella, lo que implica un proceso complejo de observación y sistematización que permita establecer las posibles relaciones que existen entre la exposición a la lectura y el reconocimiento de las

emociones en los estudiantes y también evidenciar como la ejecución de la propuesta permite visibilizar el proceso de transformación en la práctica misma de la docente, la cual inicia en el espacio de auto observación de las concepciones subyacentes, el ensayo y error generado en los diferentes momentos de los ciclos de reflexión y el inicio de cambios profundos a partir de dicho proceso.

Participantes.

El análisis de las prácticas se realiza con los niños asignados a la docente investigadora para el grado jardín durante los años 2017 y 2018, el cual cuenta con las características de edades entre los 4 y los cinco años, provienen del barrio Rincón y sus alrededores, los cuales se encuentran ubicados en estratos 2 y 3 y cuyas prácticas de alfabetización emergentes e inicial se describen en el diagnóstico.

El 90% de los niños tiene familias en proceso de disolución lo que hace que la dinámica de aula esté marcada por las narraciones de los niños al respecto de estas circunstancias familiares, así como el continuo acompañamiento por parte de otros profesionales del colegio como: psicólogos y terapeutas. Lo anterior hace que las dinámicas de aula se tornen distintas y que los estados de ánimo; así como las emociones confluyan con más frecuencia en aula.

Categorías de análisis.

Las categorías de análisis suponen una delimitación del problema de investigación detectado para poderlo entender y poder hacer ajustes en la práctica al mismo. (Elliot, 1990, citado por Guzmán, 2016)

Dados la pregunta y objetivos de investigación se establecen las siguientes categorías y sub categorías (desagregaciones lógicas de las categorías) de análisis pertinentes (Anexo N°8):

Aprendizaje: vista como la categoría en la que se analizarían los aspectos referentes a los cambios que ocurren en el estudiante y cómo incide en su desarrollo cada componente abordado en el aula con respecto al tema que convoca la investigación. Como menciona Salmon (2014): “el aprendizaje es un proceso constructivo en el cual el aprendiz construye conocimiento a partir de sus propias interpretaciones y experiencia” (p.80)

De esta categoría se desprenden las siguientes subcategorías:

Comprensión de lectura: Entendida como lo plantea Solé (1992) como la atribución de significado a cada palabra leída, por la experiencia previa y el bagaje experiencial que tenga al respecto de dicha lectura. es así como para la presente investigación la comprensión de lectura es importante ya que se concibe como el vehículo que permite hacer las conexiones entre los contenidos leídos y las experiencias vividas, por tanto, es el puente que permite el reconocimiento de las propias emociones.

Desarrollo del sistema de escritura de los niños: Esta subcategoría surge como la necesidad de expresión de los niños. Pero también como la inquietud que los niños tienen al escribir palabras con respecto a lo que piensan y sienten, según su desarrollo. (Ferreiro y Teberosky, 1979)

Expresión de emociones: se refiere al conjunto de manifestaciones, gestuales, orales o verbales que permiten evidenciar lo que sienten los niños con respecto a una situación en particular (Chaux, 2004), para Maturana (1989) “Lo que pasa es que nuestras emociones cambian en el fluir del "lenguajear", y al cambiar nuestras emociones cambia nuestro

"lenguajear". Para la presente investigación se refiere a las manifestaciones que se logren evidenciar en los niños durante el desarrollo de la propuesta.

Enseñanza: se concibe entonces la enseñanza como lo plantea Camilloni (2008):

Una acción social de intervención, está fuertemente comprometida con la práctica social. Es el resultado del esfuerzo por resolver; problemas concretos que se presentan en la práctica social de la educación. Es producto de esfuerzos analíticos de teorización de las acciones y situaciones de enseñanza y sus relaciones con el aprendizaje de los alumnos y los docentes. Se sustenta sobre investigación empírica. No es autónoma, porque se relaciona con otras disciplinas con las que comparte, necesariamente, teorías... que los aprendizajes que teóricos y profesores se propongan orientar desde la enseñanza sean aprendizajes significativos, profundos y auténticos, con capacidad para resolver problemas de la vida real y que constituyen la base para la prosecución del aprendizaje durante toda la vida. (p.9)

De lo anterior se puede afirmar que se concibe entonces este proceso como una continua reflexión sobre la práctica de aula y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes. Es así como de esta categoría se desprenden las siguientes subcategorías:

Secuencia didáctica de alfabetización inicial: Inicialmente se entiende la estrategia como lo plantea Solé como un conjunto de actividades intencionadas que buscan un propósito o fin, ahora bien, en este caso se trata de propósitos intencionados para el desarrollo del sistema convencional de escritura, que permite en sí mismo tener en cuenta todos los conocimientos previos frente a la lectura y la escritura durante la alfabetización inicial (Flórez y cols. 2007). Para esta investigación se decide como estrategia la secuencia didáctica definida por Camps

(2006) como un conjunto de tareas diversas, pero todas ellas relacionadas con un objetivo global que les dará sentido. Lo que le otorga unidad al conjunto no es sólo el tema, sino la actividad global implicada, la finalidad con que se llevan a cabo. Que para esta investigación es la lectura, como parte del proceso de alfabetización inicial, facilitadora del reconocimiento de emociones en los niños del grado jardín.

Modalidades de lectura: Las cuales se conciben como lo menciona Cabrejo (2003) en distintas interacciones que el niño puede tener con el libro generando así relaciones de confianza y afecto con el mismo. Para el caso de esta investigación se trabajará con tres: Lectura de Imágenes, lectura en voz alta y lectura compartida.

Planeación: Concebida como lo menciona Camps (2006) como una serie de actividades pensadas que guardan una relación entre sí, conllevan un propósito específico. Se refiere a la observación constante de las necesidades que tienen los estudiantes para realizar ajustes necesarios a la práctica. En este sentido Feldman (2010) menciona que la planeación permite representar el estado al que queremos que llegen los estudiantes, es decir se anticipa la acción para llegar a un objetivo específico. Para la presente investigación se rescata la planeación no como el diligenciamiento de un formato determinado sino como el ejercicio reflexivo y flexible que viabiliza la práctica de aula, por tanto, es fundamental analizar.

Pensamiento: Abordado desde el estudiante en cuanto a la construcción del conocimiento, pero también desde el maestro en cuanto a cómo concibe su práctica y como la reconstruye en la medida en que se presentan nuevas evidencias, Perkins (1999) afirma que:

El pensamiento es básicamente invisible. [...] En la mayoría de los casos el pensamiento permanece bajo el capó, dentro del maravilloso motor de nuestra mente.

[...] Afortunadamente, ni el pensamiento, ni las oportunidades para pensar, necesariamente deben ser invisibles como frecuentemente lo son. Como educadores, podemos trabajar para lograr hacer el pensamiento mucho más visible de lo que suele ser en el aula. Cuando así lo hacemos, estamos ofreciendo a los estudiantes más oportunidades desde donde construir y aprender. (Párrafo 3)

En la misma línea Ritchhart (2014) menciona que:

Los docentes piden a sus estudiantes que piensen todo el tiempo, pero nunca han dado un paso atrás para considerar qué es lo que quieren específicamente que ellos hagan mentalmente. Sin embargo, si vamos a hacer el pensamiento visible en nuestras aulas, el primer paso debemos darlo nosotros como maestros, haciendo visibles las diferentes formas, dimensiones y procesos de pensamiento para nosotros mismos. (párrafo 3). En consecuencia, de lo anteriormente expuesto surgen las siguientes subcategorías:

Pensamiento Visible: Según Ritchhart (2014) es permitir que en el aula el pensamiento que parece invisible a la percepción de las dinámicas de la misma, emerja en las intervenciones de los estudiantes. Para la presente investigación resulta necesario visibilizar el pensamiento de los estudiantes al momento de hacer sus comprensiones y también el pensamiento del docente como gestor de experiencias significativas de aprendizaje.

Reflexión del quehacer docente: Según Restrepo (2004) es importante que el docente considere la reflexión como una manera de rehacer su quehacer, pues esta se convierte en la brújula de cada paso que se da en aula. Para la presente investigación se refiere a la reflexión docente como el conjunto de ideas o pensamientos que se desarrollan durante el desarrollo de la estrategia acerca del proceso de enseñanza y sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes.

Instrumentos de Recolección.

Teniendo en cuenta que la investigación se realiza en una Institución Educativa Distrital y las normas vigentes de protección al menor y de la información antes de realizar valoraciones se diligencian los consentimientos informados pertinentes. (anexo N°9)

Instrumentos de Recolección.

Luego de ello se diseñaron e implementaron los siguientes instrumentos que de forma inicial se retomaron de la investigación llevada por Guzmán y cols. (En proceso), pero que generaron otro tipo de instrumentos para establecer el plan de acción en aula frente a la problemática específica.

Instrumentos de recolección: Momento de diagnóstico

Instrumento 1: Encuesta de caracterización familiar, Ficha sociodemográfica, cual busca conocer la realidad de los niños en cuanto a su familia y entorno inmediato. (Anexo N° 1)

Instrumento 2: Evaluación de hábitos que favorecen el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes con la cual recoge información relacionada con las familias de los niños en cuanto a las redes sociales que los acompañan así como los accesos a distintos recursos que facilitan el alfabetismo emergente. (Anexo N° 10)

Instrumento 3: Implementación de actividades diagnóstico: Las cuales pretendían dar cuenta del momento en que se encuentran los niños y las niñas con respecto a la lectura y la escritura, estas fueron realizadas a través de escritos espontáneos. En ellos se incluyen: Conocimiento de portadores de texto anexo No y formato de seguimiento de sistema de oralidad, lectura y escritura (Anexos 3 y 4)

Instrumentos de recolección: Momentos de actuar- ejecutar y seguimiento

Instrumento 1: Escritos espontáneos. Que permiten evidenciar los pensamientos y sistema de escritura de los niños.

Instrumento 2: Diario de campo de actividades diarias con respecto a la dimensión comunicativa, las cuales se analizaron frente a la teoría y a la malla curricular. (Anexo N°11)

Instrumento 3: Diseño de estrategia Secuencia didáctica adaptado de González (2015) (Anexo 12)

Instrumento 4: Rutinas de pensamiento: ¿Qué te hace decir eso? y Veo, siento, expreso (Adaptación rutina de pensamiento Veo, pienso, me pregunto) (Anexo 13)

Videos y fotografías de trabajos de los niños (guías y cartilla de emociones)

Instrumentos de análisis.

Diario de campo: Registro de cada una de las actividades implementadas en aula el cual se compone de una descripción de la actividad, de los instrumentos de recolección y de casilla de reflexiones pedagógicas donde se contrasta lo descrito en la actividad con la teoría que lo sustenta. Este permite visibilizar el pensamiento de la docente y sus reflexiones inmediatas, además del desarrollo los cambios y ajustes con respecto a la planeación en la planeación. (Anexo 11)

Matriz de análisis registro de actividades y análisis con rutina conectar, ampliar preguntarse (Guzmán y cols, en proceso): esta matriz permitió hacer un análisis más profundo evidenciando las preguntas que permitieron dar forma a la práctica realizada actividad tras

actividad de la secuencia didáctica, debido a que permitían una evaluación y reajuste de las misma. (Anexo 14 y 15)

Matriz de análisis de las categorías y subcategorías: la cual permitio dar cuenta de lo relacionado en cada una de las actividades tanto con los objetivos específicos como con el general. (Anexo 16)

Momentos principales de reflexión de la Investigación.

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

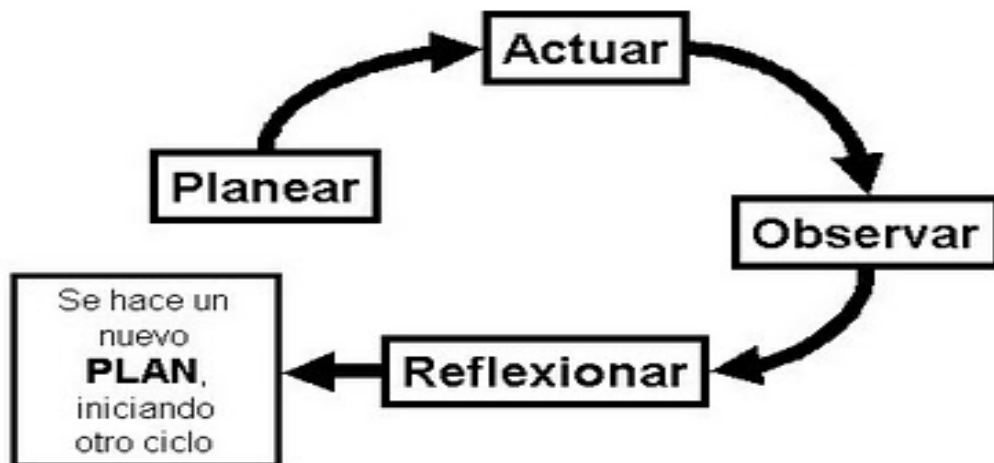


Figura 8. Ciclo de la Investigación acción. (Kemmis y Mc Taggart, 1988)

De esta manera se entiende la reflexión como lo señala De Tezanos (s.f):

La reflexión es un proceso mental que hace parte del desarrollo cognitivo y está articulada a la estructuración de la representación, entendida como la capacidad de trabajar en un proceso de complejización de las imágenes diferidas, punto de partida de la abstracción. (p.9)

Y los ciclos de reflexión como: Etapa en que los investigadores se detienen a reflexionar sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje y pensamiento y toman decisiones sobre la ruta que deben seguir en su investigación, basados en el análisis de evidencias. (Rosa Julia Guzmán. Abril de 2016. Apuntes de clase de Desarrollo del pensamiento lógico verbal. Maestría en Pedagogía Universidad de La Sabana).

Dado lo anterior la presente investigación cuenta con momentos centrales en los cuales se realizan ciclos de reflexión con objetivos específicos, propuestos de la siguiente manera:

1. Valoración inicial y diagnóstico. Parte de la visión intuitiva de la docente y llega al ejercicio riguroso de observación sistemática e intencionada, que genera el razonamiento con base en evidencias relacionadas con aspectos del contexto local, institucional, de aula y de la práctica misma y las concepciones y prácticas docentes. Momento cuyo objetivo consiste en determinar las necesidades, intereses y aspectos susceptibles de ser mejorados en la práctica de aula, como lo señala Restrepo (2004) el docente debe construir y reconstruir continuamente su práctica; en la misma línea Parra (2009) plantea que la evaluación debe ser entendida como una reflexión crítica, también debe ser diagnóstica y retrospectiva lo que permitirá generar hipótesis, lo que a su vez señala el autor, generará cambios en el aula. De este modo se asume como está planteado, que la práctica docente debe tener un sustento reflexivo y crítico para generar cambios en el aula.

2. Diseño, desarrollo y seguimiento de la secuencia didáctica basada en la lectura como facilitadora del reconocimiento y expresión de emociones.
3. Análisis y sistematización de resultados: la cual se refiere a la triangulación de la información para establecer la pertinencia o no de dicha propuesta y los resultados obtenidos de la misma.
4. Reflexiones finales: Planteamiento de las conclusiones sobre la triangulación de los resultados posibles aportes y cuestionamientos a seguir en próximas investigaciones.

Tercer Ciclo de Reflexión: Cambios en la planeación

Frente a la reflexión sobre los referentes teóricos, se plantea cómo el reconocimiento y apropiación de los mismos, así como de las situaciones de aula permitieron que la propuesta de una estrategia de alfabetización enfocada en la lectura para reconocer las emociones, pues se evidenció la importancia de una planeación secuencial y conciente de las realidades de aula.

Por lo anterior se considera que la planeación se realizaba como una lista de chequeo, basada en el desarrollo de la malla curricular preestablecida; sin contemplar las características del grupo, en este sentido la actividad era sumamente importante porque era la que daba evidencia no solamente a la maestra investigadora sino también a los padres de familia sobre el proceso de comprensión de los niños como lo menciona Ritchhart (2014):

En la mayoría de las instituciones educativas, los docentes se han enfocado en que sus estudiantes completen sus trabajos y sus tareas, y no en el verdadero desarrollo de la comprensión. Aunque este trabajo, si se diseña bien, puede ayudar a fomentar la

comprensión, en la mayoría de los casos la atención se centra en la reproducción de habilidades y conocimientos, algunos nuevos y otros viejos. Las aulas son a menudo lugares para “decir y practicar” (Párrafo 14).

De esta manera la docente investigadora consideraba que los productos de dicha planeación se evaluaban frente a lo que sabe o no, hacer el niño y no se desarrollaban valoraciones continuas como resultado frente al proceso.

Ahora se concibe la planeación como una organización sistemática que responde a objetivos específicos y que se flexibiliza a medida que los estudiantes manifiestan necesidades en torno a la lectura y sus emociones. Se mantiene una reflexión continua que se contrasta con la teoría.

Por consiguiente, desde la planeación se concibe la construcción del lenguaje significativo en todas sus dimensiones (escrita, oral y en la lectura), lo que implica tener en cuenta, al ser que se está educando como un todo y que precisamente es en aula, a través de la planeación el lugar donde se materializa cada instancia de la vida de los niños. Como lo menciona Camps (2005):

Si se contempla el aula como un espacio donde se desarrollan actividades discursivas directas e interrelacionadas, se constata que las diferentes habilidades lingüísticas no se producen aisladamente y que su enseñanza implica la confluencia de todas ellas. La lengua oral impregna la vida escolar (p.6)

De esta manera la planeación se debe convertir en la herramienta en la que el maestro no solo pretenda que los niños aprendan a leer y a escribir (para este caso específico), sino que se conciba como la herramienta de reflexión y reconstrucción continua de la práctica. Por lo

anterior la planeación ahora se concibe como una práctica sistémica y organizada con una intencionalidad clara, que se analiza para ser flexible.

Debido a lo planteado tanto en el tercer ciclo de reflexión como en los apartados de referencias teóricas se consideró importante realizar cambios tanto en la estrategia de alfabetización como en la planeación es así como a continuación se presenta la secuencia didáctica mediante la cual se organizó el trabajo en aula.

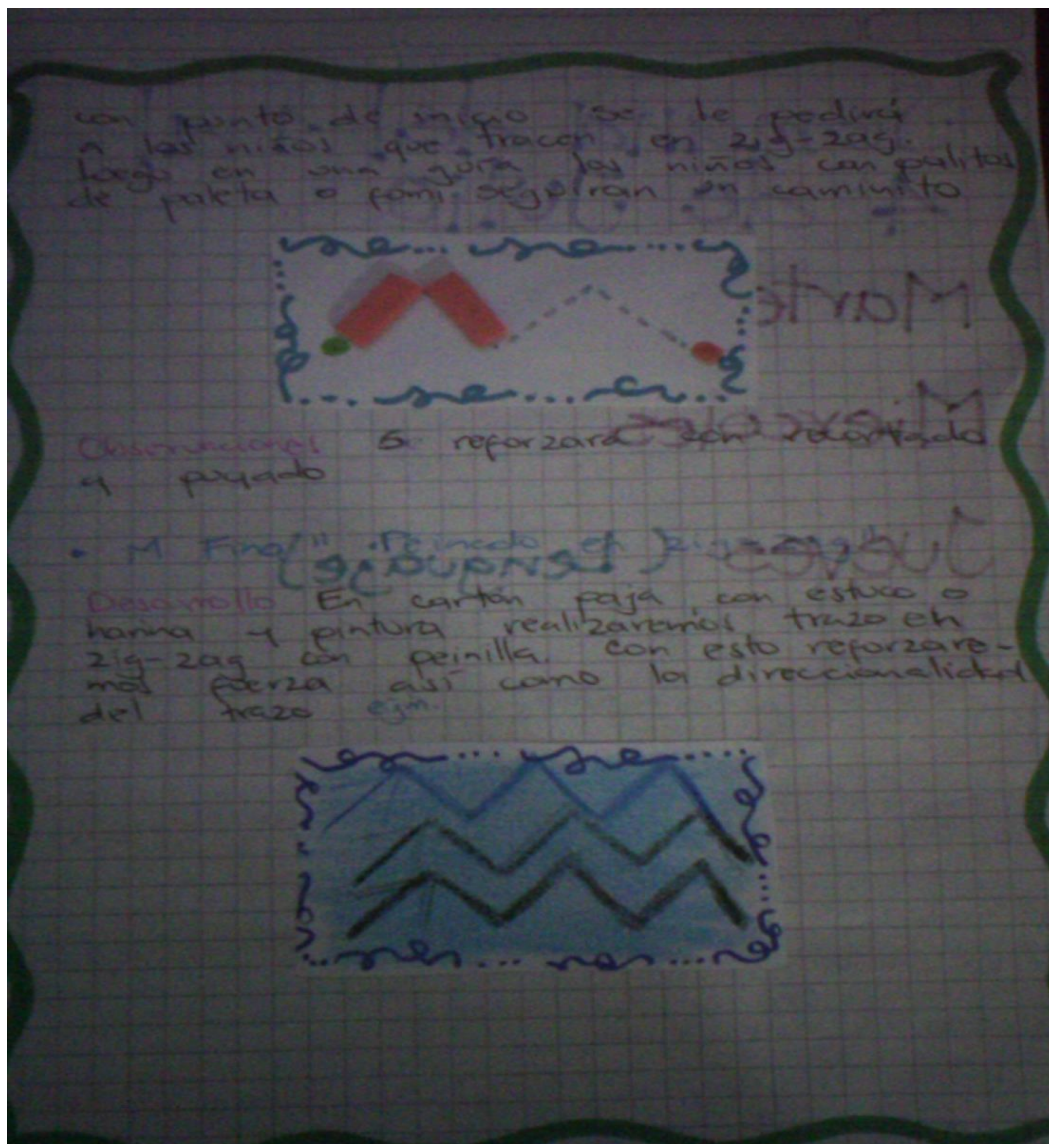


Figura 9. Planeación antes del proceso de reflexión

Planeación Secuencia Didáctica: Rutina pensamiento ¿Qué te hace decir eso? para la expresión y reconocimiento de emociones a través de la lectura			
Actividad	Mi corazón llora, expresión y reconocimiento de la tristeza		
Número de sesiones	3 sesiones de dos horas cada una dependiendo de las dinámicas institucionales y de aula.		
Fecha en la que se implementarán	5, 9, 11 y 19 de abril		
Fase de la comprensión de lectura que se pretende estimular	Fase de comprensión inferencial Fase de la comprensión intertextual		
Rutina de visibilización del pensamiento que se usará	Durante cada una de las actividades se usará la rutina ¿Qué te hace decir eso?, pero se complementará con la rutina siento, pienso, expreso		
Objetivos a alcanzar en los niños.	Los niños reconocen la emoción de la tristeza a partir de la narración de cuentos. Los niños comprenden la importancia de expresar de manera oral o escrita lo que sienten, cuando se encuentran tristes.		
Valoración del Reconocimiento de la emoción.	Valoración del proceso de reconocimiento de la emoción en sí mismos y en otros.		
	Nivel básico Presenta dificultad en asociar la reacción física de la emoción trabajada con respecto a su reconocimiento.	Nivel intermedio Reconoce reacciones físicas de la emoción trabajada, sin embargo, no logra reconocer la emoción en otros.	Nivel avanzado Reconoce reacciones físicas asociadas a cada emoción y logra establecer un puente entre lo que siente con respecto a lo que sienten los que se encuentran a su alrededor.
Valoración del nivel de comprensión de lectura	Valoración de la profundidad de comprensión lograda por los niños		
	Nivel Básico (Comprensión literal)	Nivel Intermedio (Comprensión intertextual)	Nivel Avanzado (Comprensión Inferencial)

Figura 10. Planeación luego de realizar procesos de reflexión

Secuencia didáctica de alfabetización basada en la lectura para el reconocimiento y expresión de emociones: *Cuenta y te cuento como mi corazón va latiendo*

Objetivo de la estrategia:

1. Facilitar la comprensión de las emociones en los niños a partir del uso de la lectura.
2. Desarrollar una secuencia didáctica como estrategia pedagógica en la cual la lectura de cuentos sea el instrumento facilitador para el desarrollo de la competencia interpersonal de reconocimiento de emoción.
3. Desarrollar y evidenciar el pensamiento lógico verbal de los niños del grado jardín a través de las diferentes modalidades de lectura y el uso de rutinas de pensamiento.

Descripción: La secuencia didáctica cuenta y te cuento como mi corazón va latiendo, se constituye en una alternativa de transformación de la práctica docente que integra los principios de la educación inicial y se centra en el pilar de la literatura como actividad central en la educación de primera infancia, que permite el desarrollo integral de los niños específicamente en sus dimensiones comunicativa y personal social.

Se caracteriza por el uso de la lectura de cuentos como actividad central del proceso de alfabetización inicial, que facilita la comprensión y reconocimiento de las emociones en los niños del grado jardín. Parte de la concepción que el lenguaje tiene varias funciones en el desarrollo del ser humano una de las cuales es la personal (Halliday, 1978); por otra parte, reconoce la íntima relación entre el pensamiento y el lenguaje por lo cual plantea la necesidad de visibilizar los pensamientos de los niños para valorar el estado de desarrollo de los mismos y su proceso de comprensión inferencial (Flórez y Gil, 2011)

La secuencia didáctica: Cuenta y te cuento como mi corazón va latiendo; también parte del principio, que los niños cuentan con un conjunto de conocimientos previos al ingreso al colegio relacionados con el aprendizaje del lenguaje y la escritura, denominados por Flórez y cols. (2007) como alfabetismo emergente, el cual debe tenerse en cuenta durante la alfabetización inicial para garantizar un proceso de aprendizaje formal de la lengua, cargado de significado y que conllevará a la garantía de escritores y lectores efectivos y competentes.

La secuencia consta de 12 sesiones planeadas que se anexan al final del documento de acuerdo con el formato adaptado de González, A (2015) (Ver anexo 13)

Las sesiones se organizaron de la siguiente manera:

Actividades de diagnóstico: Tres sesiones en las cuales se elaboraron actividades de indagación de alfabetismo emergente tanto en aula como en hábitos de familia en torno a la oralidad, lectura y escritura. Frente al reconocimiento de emociones se realizaron narraciones de cuentos así como entrevistas informales a los niños.

Realizado el diagnóstico se plantea la secuencia, organizada en relación con las emociones propuestas por Goleman (2012) de la siguiente manera: miedo, ira, tristeza, y alegría, estas fueron escogidas por ser las básicas y las que pueden iniciar el trabajo en primera infancia puesto que para los niños de estas edades relacionan sus reacciones corporales con lo que sienten, sin embargo, se pretende que ellos puedan expresar de forma oral o escrita.

Cada una de ellas se desarrolla en tres sesiones en las cuales se trabajó con una modalidad de lectura (lectura en voz alta, lectura compartida y lectura de imágenes), se decidió usar estas modalidades por varias razones: primero por la edad de los niños, segundo por la pertinencia para iniciar el proceso de lectura, pero también por la relación fuerte que los niños

mostraron tanto con el libro, como facilitador de la expresión de sus emociones y de las encontradas en el contenido, como con el vínculo que hallaron con el adulto guía del proceso (en este caso la maestra).

La valoración del desarrollo de los niños es un proceso continuo que sesión a sesión se hace mediante la retroalimentación directa y a la luz de las rutinas propuestas y desarrolladas para visibilizar el pensamiento.

La secuencia didáctica cierra con una feria de las emociones donde se realizan actividades de proyección de cortos animados con respecto a las emociones, se realizarán escritos donde los niños reconozcan sus emociones y las expresen a otros, y se elaborarán dibujos en trabajo grupal para identificar las emociones en ellos mismos y en el otro.

Resultados de la Estrategia: Análisis de la estrategia de alfabetización inicial basada en lectura para el reconocimiento y expresión de emociones

A continuación, el lector encontrará los resultados obtenidos a partir del diseño, ejecución y seguimiento de la estrategia de alfabetización inicial; cuyo objetivo principal es analizar la incidencia de una secuencia didáctica de alfabetización inicial centrada en la lectura como facilitador de la expresión y el reconocimiento de emociones en los niños de jardín.

La presentación se realizará teniendo en cuenta cada una de las categorías de análisis y los hallazgos identificados durante el proceso, este análisis se realiza en el marco de la investigación profesoral de Primera Infancia a cargo de la doctora Rosa Julia Guzmán Rodríguez y cols (en proceso), la cual busca analizar la incidencia de las prácticas de alfabetización inicial

de las docentes de Primera Infancia, pero también su pensamiento frente a la misma y los cambios que se dan a partir de un proceso académico.

Es así como, para decantar la información por cada una de las categorías planteadas se diseñó un instrumento tipo matriz (ver anexo 16), el cual permitió realizar un análisis tanto de categorías y subcategorías como de la correspondencia de cada una de ellas a los objetivos específicos.

Enseñanza

La enseñanza se entiende como un proceso reflexivo en el cual el maestro está en continua formación y de apropiación de los conocimientos didácticos existentes, los cuales le permiten realizar ejercicios en aula consientes para orientar a los estudiantes (Guzmán, 2014; Bernal, 2014) en este sentido es importante reconocer que, aunque en el proceso se presenten fallas, estas son fundamentales durante la reflexión y cambio de la práctica de aula.

Planeación.

La planeación es entendida como un ejercicio juicioso y secuencial que permite al maestro visualizar los objetivos reales frente a cada uno de los procesos llevados en aula; pero, también es vista como una expresión tangible del pensamiento del docente, es así como este elemento se convierte en base fundamental de la reflexión y de la observación en el cambio de los procesos en el aula. (Guzmán, 2014). Al respecto se observa transformación en dichas planeaciones; ya que antes se concebían como un listado de actividades a trabajar sin sentido,

ahora se considera importante mejorarlas y establecer propósitos claros y específicos, a la vez que se estructuran en función de generar aprendizajes significativos y comprensiones complejas que implican el desarrollo del pensamiento y con ello también se contemplan estrategias que permitan hacer un seguimiento y valoración continua de dichos aprendizajes. En ese sentido el rol del docente también se transforma y ahora se enfoca a observar minuciosamente su quehacer, para reflexionar sobre este y hacer los ajustes necesarios.

Ahora se cuenta con instrumentos valiosos como el diario de campo que permite generar una reflexión secuencial de la práctica, como lo plantea Parra (2009) pues antes se pensaba que el estudiante era la fuente de reflexión; sin embargo, ahora se considera que la reflexión debe estar encaminada a la práctica pedagógica. Al respecto Bernal (2014) plantea que: " El profesor es el artífice de las prácticas de enseñanza; por tanto, debe evaluar su quehacer mediante la reflexión sistemática de la misma." (p.267) en el mismo sentido con respecto al estudiante menciona:

Se considera de vital importancia que el estudiante sea el punto de partida para la creación de una propuesta que se ajuste a sus necesidades. En forma paralela y complementaria, el docente asume un rol activo en la construcción metodológica para dar así cabida a un crecimiento mutuo y a propiciar un sentido de pertenencia que necesariamente redundará en los resultados deseados por ambas partes (p.267).

Esta categoría aparece debido a que en aula era evidente la falta de organización y de concientización en cada una de las actividades propuestas antes de iniciar la investigación, como se evidencia en la nota del diario de campo N° 6:

Este proceso fue importante en la medida en que la actividad se enmarcó en una planeación que tuvo en cuenta los tiempos, esto genera que la clase sea más organizada, los tiempos se optimizan y se pueden generar procesos distintos en aula. (Ritchhart, 2014)

Fue notorio que una de las mayores dificultades del aula era la desarticulación de la planeación, así como el estar basada en actividades aisladas en cada una de las sesiones, pero también, era evidente la falta de concientización frente a la potencialidad de cada uno de los estudiantes, y de la forma en que esta contribuía al avance de las clases y a la construcción de conocimientos.

En la misma línea Pitluk (2006) menciona que:

La planificación didáctica, entendida como instrumento de trabajo de toda la escuela, permite prever y organizar las acciones, anticipar situaciones, tomar decisiones fundamentadas. En este sentido, es un tiempo-espacio de búsquedas, aportes, reflexiones, discusión, actividad compartida. (Citado por Brailovsky y otros, 2012)

En concordancia con lo anterior el Ministerio de Educación en la guía 20 (2014) señala que la planeación:

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

De lo anterior se destaca el gran papel que determina la planeación como organizador no sólo de las temáticas y actividades de clase sino también del pensamiento de los maestros frente a su quehacer. Es así, como surgen varias conclusiones: Una planeación secuencial y estructurada permite prever modificaciones en lo que enseña y genera procesos mucho más significativos para los niños, de otra parte la planeación estructurada permite al docente visibilizar su pensamiento en un panorama más amplio, agudiza su observación y sigue de forma juiciosa los logros que espera de la clase y finalmente permite crear una visibilización del pensamiento de los niños y docente referida a los deseos y necesidades reales de aprendizaje, lo que a su vez favorece una construcción significativa del conocimiento.

Concepciones de la planeación.

Con respecto a lo anterior surge la necesidad de observar aquellas modificaciones que se presentan en la práctica de aula de la docente investigadora, relacionada con planear y se encuentra que; al iniciar la planeación no se tenía una claridad frente a como realizarla, es así como se hizo una serie de intentos y construcciones basadas en las necesidades de aula y en los recursos disponibles.

De esta manera se consideró la posibilidad de realizar una incorporación de situaciones de la cotidianidad de los niños, pues durante el desarrollo de distintas actividades era común escucharlos narrar lo que sucedía en su diario vivir. De allí que se piense como necesario que el docente frente a la planeación, éste completamente dispuesto a traer al aula la vida misma de sus estudiantes como aparece en la actividad diagnóstica 1: “Esta actividad corresponde a la etapa diagnóstica, la cual hizo evidente la necesidad de incorporar a la planeación aspectos de la cotidianidad del niño.” (Diario de campo N°34), al realizar este ejercicio fue claro que estas

actividades se convertían en exitosas, pues los niños participaron activamente y de forma muy dispuesta. Pero también generaron un significado para ellos, lo que hizo que establecieran y fijaran un aprendizaje, como se refleja en lo sucedido en las actividades de la tienda, así como en variadas actividades de la estrategia implementada.

Ahora bien, luego de hacer un acercamiento al marco de la EpC, y realizar algunas actividades, la maestra encontró poco conocimiento frente al mismo, y difícil adaptación a las mallas curriculares llevadas en la institución educativa, razón por la cual luego de documentarse y consultar distintos modelos, se toma la decisión de realizar una secuencia didáctica puesto que no solo iba más acorde a los formatos y estilo de planeación de la Institución sino porque se halló como lo señala Diaz Barriga(2013):

...el desarrollo de secuencias de aprendizaje existe una serie de principios que es necesario atender. No se trata de armar o establecer actividades por sí mismas, tampoco se trata de enunciar posibles acciones, como suele aparecer en algunos programas... Pues estas designaciones en estricto sentido no forman parte de una secuencia, son enunciados clasificatorios de posibles actividades. (p.18)

De esta manera las actividades pasaron de ser (como lo eran al inicio) un listado, a ser una consecución consciente de actividades, flexibles y pensadas en la cotidianidad de los niños, en sus emociones y vivencias; que giran siempre en torno a una intención clara y que integra con facilidad los temas de malla curricular, esto se expresa en el análisis de la actividad 2: “de allí que la maestra encontrara apropiada la secuencia didáctica pues como su nombre lo indica permite llevar un hilo conductor durante todas las actividades sin perder de vista el objetivo de las mismas.”

Cabe resaltar la importancia de acercarse a las diversas maneras de aproximarse al ejercicio de planear, de conocer diferentes perspectivas que a partir de un abordaje crítico como el del docente investigador, le permite tomar decisiones, ajustar a sus condiciones de entorno con criterios claros para decidir entre una u otra manera de planear y hasta de crear para mejorar su propia práctica, en pro de alcanzar aprendizajes realmente significativos en los estudiantes; lo cual permite que en el ejercicio docente se gesten una disciplina reflexiva que a su vez genera que haya pensamiento flexible.

De otra parte, también se analizó la importancia de hacer partícipes a los padres de familia en las planeaciones de aula, lo que en principio se consideró complejo; sin embargo, se contempló la posibilidad de realizar trabajos que contribuyeran a la ambientación de aula, así como a la comprensión de las emociones con actividades variadas en casa como narraciones de vivencias en familia, como se evidencia en el análisis de la actividad:

“Para el desarrollo de esta planeación se realizó un trabajo en casa con los padres de familia lo que facilitó la adquisición de ciertos materiales que eran necesarios. Ahora bien, fue necesario que la maestra pensara no solo en la actividad en sí misma, sino en cómo la iba a dinamizar con esos aportes de cada una de las familias en el aula (carteleros de monstruos) los cuales fueron trabajados como aportes más que como tareas.”

De allí que para los ciclos de educación inicial resulte de suma importancia entender cómo el alfabetismo emergente se convierte en parte vital de la planeación, pues permite también traer elementos de la cotidianidad que puedan propiciar que los niños desarrollen una construcción de su pensamiento.

Recursos.

Para la subcategoría planeación se encontró importante analizar los recursos dentro de la misma. Las características y objetivos de investigación, implicaron tener en cuenta aspectos relacionados con los recursos como la escogencia de los cuentos a leer y la posibilidad de contar con el recurso de manera física y digital, y poder establecer la pertinencia o no del material para lograr mayores significados; así como establecer posibles preguntas encaminadas a alcanzar las comprensiones, esto fue evidente en la actividad 2 de la estrategia, como lo señala Flórez et.al (2007):

Los libros que contenga el aula deben ser adecuados para la edad de los niños, esto de acuerdo a la cantidad de información gráfica y de imágenes. Una gran cantidad de cuentos con ilustraciones puede ser de gran ayuda para motivar y contextualizar la escritura (p.141)

Ahora bien, así como se convierte en relevante el material didáctico, se encontró que era igual de importante el espacio en el que se desarrollaban las actividades planteadas, pues aunque en ocasiones para los niños era importante experimentar en otros espacios distintos al aula; debido a las dinámicas institucionales, como la rotación continua de los niños de la sede, se dificultaba encontrar lugares en los cuales se minimizaran las interrupciones ya que esto generó ruptura en el proceso y en las comprensiones.

Esto refleja que la planeación no solo debe contemplar los contenidos académicos, y los objetivos en las comprensiones, sino que se considera muy necesario que se contemplen las

anteriores consideraciones para que los aprendizajes sean mucho más efectivos. (Guzmán y Guevara, 2014)

Flexibilidad.

Con respecto a la flexibilidad, se considera que la planeación, sobre todo para la primera infancia, no puede ser totalmente rígida y estática; puesto que en aula emergen constantemente situaciones de la cotidianidad que son potentes evidencias del pensamiento de los niños.

Además, es necesario que cada una de las actividades pensadas para el aula se adapte al contexto en el cual se desarrolla.

En este sentido el Ministerio de Educación en la guía 20 (2014) señala que:

Se reitera que la mirada que hace la educación inicial sobre el proceso de seguimiento al desarrollo de las niñas y los niños está centrada en sus propios ritmos de desarrollo, en sus avances, aprendizajes, intereses, inquietudes y potencialidades, es decir, en conocer profundamente a cada una de las niñas y los niños. (p.78)

A su vez menciona que: “De acuerdo con las características de la educación inicial, las estrategias pedagógicas deberán ser dinámicas, incluyentes, garantes de la participación activa de niñas y niños, reconocedoras y respetuosas de sus ritmos de desarrollo.” (p.80)

Así mismo, al realizar las rutinas de pensamiento como en el caso de esta investigación, es pertinente tener una valoración continúa referida a la eficacia que ofrecen las mismas o si es necesario realizar adaptaciones, según las necesidades y características de las comprensiones que se pretenden alcanzar, así como tener en cuenta la totalidad de los estudiantes lo que se evidenció en la actividad 7:

“Lo cual hace reflexionar a la maestra investigadora, sobre la importancia de que la planeación debe contemplar las habilidades propias de su aula, permitir que ésta contemple a los niños que se encuentran en el medio del proceso educativo, porque es claro que al realizar el ejercicio grupal los niños más inquietos cognitivamente dan cuenta de la rutina, otros que no la han logrado interiorizar dan sus respuestas aunque lejanas pero participan, sin embargo, estos niños del promedio no habían sido suficientemente contemplados en el proceso por lo cual es necesario visibilizarlos en aula.”

Por lo cual ser flexible permite hacer de las rutinas una herramienta dónde realmente se visibilicen los pensamientos de los niños en el sentido que el docente no espere escuchar de los niños lo que el quisiera escuchar y de la manera en que el lo diría.

Tiempo.

Este fue uno de los factores cruciales de manejo para la maestra investigadora, puesto que aunque la planeación para la primera infancia debe ser flexible es necesario que las actividades sean tan significativas como abarcadoras que puedan ser trabajadas en los tiempos necesarios, ahora bien fue importante para la investigadora, entender que el desarrollo de comprensiones no puede ser parcelado por tiempos sino que el maestro, como lo señala Salmon (2014): “crea oportunidades en las que los niños puedan pensar. El maestro abre espacios para la reflexión.” (p.87). Lo anterior se vio reflejado en el análisis de la actividad 8:

“Esta planeación surgió de una replaneación debido a que no fue posible hacer de forma completa la misma, es así como la maestra investigadora contempla la importancia de tener

en cuenta los tiempos en la planeación, pero en general los tiempos deben ser flexibles con una planeación realista y concreta.”

Resulta importante dentro de la planeación tener en cuenta la relatividad de la magnitud de tiempo, cuando lo que se pretende es que los niños hagan un proceso de construcción de sus aprendizajes, lo que es muy difícil de predecir puesto que habrá momentos dónde los niños requieran mayor tiempo y en la medida en que se implementan herramientas como las rutinas, dichos tiempos se disminuyan o den paso a conexiones más profundas que requieran más tiempo.

Modalidades de lectura: Lectura en voz alta, lectura de imágenes y lectura compartida o dialogada.

Otra de las desagregaciones de la categoría enseñanza que se contempla en la presente investigación se refiere al uso de modalidades de lectura. Al respecto, de manera inicial al plantear la estrategia, la maestra investigadora, estableció la importancia de no trabajar la comprensión de lectura a través de una única modalidad de lectura, pues los niños dieron evidencia de abordar otras modalidades, por ello se determinaron tres; lectura de imágenes, en voz alta y compartida. Es así como cada actividad y cuento; se abordaron desde una modalidad. El uso de dichas modalidades se estructuró con la intención, de que los niños construyan significados y sentidos a partir de lo leído (Salmon, 2014, p.81)

Lectura de imágenes.

Esta modalidad de lectura, se tomó como la inicial en cada una de las sesiones; debido a la relevancia que los niños le daban a las imágenes dentro del cuento, así como a la relación que establecieron desde el inicio con este portador de texto en una de las actividades de diagnóstico; donde se observó que les llamaba la atención y los niños realizaron la lectura y la construcción de la historia. Lo que Ferreiro (1979) expone cuando afirma que la lectura de textos con imagen y escritura representa objetos de significado y sentido, por lo tanto ninguno reemplaza el otro, sino que facilitan dar significado a los pensamientos y poderlos expresar a los demás.

De esta manera es que la lectura de imágenes abre la puerta al acercamiento a la lectura de textos, en la medida en que es la entrada para generar comprensiones, lo que significa el acto de leer (Smith, 1983), esto se evidencia en el análisis de la actividad 3:

“Fue totalmente llamativa pues los niños debieron predecir las actitudes y sentimientos que estaban presentes en las imágenes, lo que resultó en un excelente ejercicio de predicción. De este ejercicio la docente investigadora concluye que los niños de la primera infancia no solo leen los libros y sus imágenes sino las intenciones y emociones que en apariencia estos quieren transmitir a pesar de no poseer una convencionalidad en el ejercicio.”

Lo anterior permite evidenciar que, en la iniciación a la lectura, los libros álbum son una fuente adecuada porque permiten la construcción de sentido en los niños y porque los acerca a la diferenciación entre texto escrito y dibujo.

Lectura en voz alta.

Este tipo de lectura en primera instancia se realizaba pidiendo silencio de los niños, lo cual era muy enriquecedor puesto que también se ejercitó una de las habilidades propias de la oralidad que es la escucha activa y atenta, esto permitió que los niños generaran comprensiones literales y pudiesen encontrar los tiempos en la historia. Lo que en sí mismo da sentido al discurso oral, pues permite organizar de forma lógica el tiempo en el habla para los niños. De igual manera este tipo de lectura permitió una realización de ejercicios de predicción y anticipación en la medida en que los niños generaban sus propias hipótesis de los textos como se refleja en la actividad 7 y 10:

“Esta actividad de lectura permitió a los niños realizar ejercicios de predicción y anticipación lo que se hizo evidente en el desarrollo de cada una de las actividades”, “La lectura realizada para esta actividad se realizó en voz alta y dialogada, aunque la maestra investigadora tenía sus dudas frente a la lectura, pero lo encontrado fue algo distinto los niños lograron establecer un vínculo con la lectura y realizaron una interlocución con la misma, realizando ejercicios constantes de predicción y anticipación.”

En este sentido Flórez et.al (2007) plantean que la lectura en voz alta se constituye en la práctica que realiza un adulto (en este caso la docente) en la cual narra a los niños una historia en la que expone situaciones y sentimientos de los personajes, en esta misma línea Ferreiro (1979) señala que la lectura en voz alta da paso a un transpaso de situaciones sucedidas en los libros que son recreadas por el lector y que permiten conectar con diferentes sucesos.

En dichas actividades se pudo evidenciar que para los niños era muy importante poder observar las imágenes y texto que se les estaba socializando, pues en ello hallaban un gran significado y lograban mejores comprensiones como se puede apreciar en las actividades 5 y 9:

“Para esta actividad se implementaron las dos modalidades de lectura, pero en este caso una sirvió a la otra (la lectura en voz alta a la lectura de imágenes) lo cual hizo más significativo el ejercicio en la medida en que al leer en voz alta primero y luego observar lo leído las imágenes tomaron un mayor valor para ellos, tanto así que sirvió como modificador de conducta de algunos estudiantes frente a actitudes incorrectas.” “Para esta actividad se dio una combinación de lectura de imágenes con lectura en voz alta, esta permitió contrastar lo pensado con lo que dice el texto, es así como se dio una construcción de conocimiento conjunta”

Esto evidenció la importancia del papel del adulto que guía el ejercicio de lectura en la medida en que adapta la modalidad de lectura, así como los procesos que se dan en este ejercicio a las necesidades y ritmos de los estudiantes.

Por otra parte, genera procesos de reflexión de la docente en cuanto a la valoración del punto de equilibrio entre el tiempo necesario de silencio que facilita la escucha activa y el silencio visto como condición inmodificable en las aulas en las cuales se invisibiliza el pensamiento de los niños.

Lectura compartida o dialógica.

Aunque al realizar las actividades este tipo de lectura no se tenía contemplada fue evidente que los niños iniciaron un proceso de diálogo, no sólo con el texto sino también con la

maestra investigadora que guiaba el proceso y con sus compañeros, como se muestra en el análisis de las siguientes actividades:

“En esta ocasión la lectura en voz alta generó en los niños una expectativa sobre lo que sucedía en el cuento, pero también les generó seguridad y mayor apropiación de su papel como lectores activos, lo cual fue evidente pues dentro de la misma actividad y de algunas posteriores los niños decidieron acercarse al libro y narrarlo a sus compañeros es decir hacer una lectura compartida.” “La lectura realizada para esta actividad se realizó en voz alta y dialogada, aunque la maestra investigadora tenía sus dudas frente modalidad de la lectura, pero lo encontrado fue algo distinto los niños lograron establecer un vínculo con la lectura y realizaron una interlocución con la misma, realizando ejercicios constantes de predicción y anticipación, así como procesos de inferencia”

Lo anterior permite hacer relevante el proceso de lectura pues permitió que los niños hallaran una relación más profunda con la lectura y generó conexiones emocionales con el proceso, lo que afirma lo expuesto por Flórez et.al (2007):

La lectura compartida o lectura dialógica es una de las prácticas sociales más importantes en la vida de los niños durante la primera infancia. Se puede definir como una lectura en voz alta en la cual hay una persona que lee a otras personas y promueve su participación a partir de la formulación de interrogantes o comentarios sobre el texto leído antes, durante y después de la lectura. En la lectura compartida, los comentarios y preguntas son sobre el contenido de lectura, sobre las posibilidades e inferencias acerca de lo leído, y sobre la relación entre los temas del texto y las experiencias personales (p.87)

De igual forma se puede destacar como el adulto se convierte en un protagonista en el proceso de andamiaje en la oralidad, la lectura y posterior escritura; puesto que en este caso el adulto sirve como modelo de la actividad lectora y genera vínculos emocionales con el libro, lo que puede asegurar que los niños se conviertan en lectores críticos y activos, lo anterior lo menciona Smith (1983) así:

Únicamente los maestros pueden desarrollar la intuición, comprensión y conocimiento que se requiere para ayudar a los niños a que aprendan a leer. No solo deben comprender la naturaleza de la lectura fluida y de la manera general como los niños aprenden, sino que deben tener una conciencia simpatizante de los niños particulares de quienes son responsables y una sensibilidad para detectar sentimientos, intereses y habilidades individuales en cualquier momento particular.

Además, el hecho de tener una interlocución genera, como se señaló en los análisis, que los procesos de predicción, anticipación e inferencia sean mucho más potentes y generen procesos más profundos en los que los niños encuentran en la relación dialógica con el otro una posibilidad de construcción de conocimiento.

Movimientos claves del pensamiento.

Esta subcategoría emerge en la investigación puesto que se considera importante identificar los movimientos del pensamiento con los cuales se realizaban comprensiones en el aula (Ritchhart, 2014), lo que en si mismo permitió delimitar, las actividades realizadas y poder adaptar e implementar rutinas con mayor eficacia en la planeación y en las acciones propias del aula.

Ahora bien, hacer evidentes estos movimientos hace mucho más fácil realizar los procesos de visibilización del pensamiento y crear una cultura en torno al mismo. Estos movimientos del pensamiento se vieron materializados en las rutinas propuestas, que tuvieron una doble función: Como herramienta en la medida en que funcionaron de forma eficaz para los objetivos de cada clase, pero a su vez también como una estructura en la medida en que permitieron iniciar con una forma simple de generar comprensiones las cuales se fueron complejizando y avanzando. (Ritchhart, 2014). En ese sentido a continuación se describen los movimientos evidenciados en el proceso.

Razonar con evidencia.

Para generar este movimiento del pensamiento se desarrolló la rutina ¿Qué te hace decir eso?, la cual permitió que los niños expresaran sus ideas argumentadas con experiencias cotidianas, como se refleja en las actividades 1 y 2:

“Los niños iniciaron un proceso de contrastación de su vida con lo que sucede en los cuentos, en este sentido, en este cuento los niños empezaron a reflexionar sobre como actúan ellos frente a cada una de las emociones, comparándose con las situaciones del personaje del cuento.” “Los niños iniciaron un proceso de visibilización de su pensamiento en la medida en que transmitieron su conocimiento sobre las experiencias que han tenido en torno a la emoción miedo, pero también la realizaron conexiones con el libro anterior lo que demuestra una coherencia en el pensamiento.”

Las observaciones anteriores frente a las actividades reflejan como lo menciona Perkins (1992) que el pensamiento da lugar al aprendizaje, en este sentido fue fundamental que el pensamiento se hiciera visible en cada una de las actividades; puesto que estos daban paso a las

reflexiones y transformaciones de la práctica de aula. Esto también se refleja en el diario de campo N°37:

“Al pedir a los niños que les dieran significado a las tres palabras elegidas estas fueron sus intervenciones:

¿Qué es el miedo?: “es un lugar donde hay brujas que hechizan” (MJ-SL)

¿Qué es la oscuridad?: “Cuando apagan la luz” (SL), “Cuando es de noche” (CK), “La oscuridad es negra como el miedo” (EM) (al preguntar a este niño que le hacía decir eso su respuesta fue relacionar el cuento del monstruo de colores con los nuevos cuentos).

¿Qué es un monstruo? “Lo que asusta” (T), “se comen a los niños que no hacen caso” (AS)”

Ahora bien, cuando los niños asumían el papel de narradores se encontró que, al hacer uso de esta rutina, profundizaban en su comprensión, en la medida en que realizaban procesos de anticipación, predicción e inferencia, lo que los llevó a convertirse en constructores de su propio conocimiento y al reconocimiento de las emociones, esto se evidencio en la actividad 3:

“Los niños realizaron un ejercicio poderoso de narración del cuento, pero también, pusieron en evidencia su interpretación de cada una de las imágenes, resaltaron cada aspecto de ellas, pero esto lo soportaron con sus comprensiones. Este ejercicio permite establecer, que es necesario promover más en la primera infancia el ejercicio de argumentación y proposición para abrir paso a lectores activos frente a su pensamiento y a la construcción del mismo.”

También se halló que los pensamientos de los niños se complejizaron y fueron mucho más profundos en la medida en que la rutina fue implementada a diario, cuando se convirtió en un hábito, ya que al iniciar, al realizar la pregunta se mostraban inseguros y poco expresivos; sin

embargo, luego de que los niños se acostumbraron a la misma, sus explicaciones fueron mucho más elaboradas, realizaban una mayor ilación de las mismas, a la vez que generaban un pensamiento eficaz, lo que contribuye al avance en el aprendizaje, esto fue evidente en la actividad 5 y10:

“Los niños ya responden con ideas claras cuando se les pregunta ¿Qué te hace decir eso? o ¿Por qué lo dices?, lo que ha permitido establecer una cultura de pensamiento no solo para las clases de lenguaje sino para las de otras dimensiones. Esto también logra establecer que la docente también ha logrado un nivel de apropiación mucho mayor que al iniciar con el proceso de implementación de la estrategia.”

Esto se vio reflejado en las notas de dichas actividades:

“El monito estaba asustado por los monstruos (AS) (ante la pregunta ¿Qué te hace decir eso? Respondió: es que su cara está asustada” (actividad N°5)

“Maestra: ¿Qué haría enojar a la mamá del pingüino?

Que el bebé pingüino no hiciera caso (WS)

Maestra: ¿Qué te hace decir eso?

Porque cuando no se hace caso la mamá se disgusta mucho, mi mamá me regaña a mi hermano a cada rato cuando no le hace caso.” (actividad 10)

En este sentido Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick. (2008) plantean que:

El pensamiento eficaz se refiere a la aplicación competente y estratégica de destrezas de pensamiento y hábitos de la mente productivos que nos permiten llevar a cabo actos meditados de pensamientos, como tomar decisiones, argumentar y otras

acciones analíticas, creativas o críticas. Los individuos que son capaces de pensar con eficiencia pueden emplear, y de hecho emplean, esas destrezas y hábitos por iniciativa propia, y son capaces de monitorizar su uso cuando les hace falta. (p.15)

Lo anterior refleja la importancia de crear distintas estrategias para que desde las primeras edades los niños puedan desarrollar un pensamiento eficaz, y en consecuencia que desarrollen también posturas críticas y propositivas frente a las situaciones que viven en su cotidianidad.

Describir, inferir e interpretar desde la rutina siento, pienso y expreso.

Esta rutina de pensamiento permitió que los niños y niñas hicieran uso de funciones ejecutivas; puesto que, como lo menciona Horowitz (2007) estas tienen relación con las emociones o las motivaciones de cada individuo, pero también permiten la autorregulación, planeación para llegar a calcular posibles consecuencias de sus acciones y decisiones (citado por Salmon, 2014, p.76). Lo anterior se relaciona con la actividad 5 como se muestra a continuación:

“Al ver las imágenes los niños hicieron un proceso de conexión con su realidad en la medida en que reflexionaron sobre aquellas cosas que los pueden apartar del grupo social donde se desenvuelven; pero aún más, cuando dan evidencia de su razonamiento en la medida en que admiten tener dichas conductas y no volver a tener estos comportamientos con otros, pues esto no les permitirá acercarse a otros. Lo que se convierte en una evidencia clara de la concientización del otro y de los efectos que puede tener una actitud en ese relacionarse con el mundo que rodea al niño.”

De otra parte este movimiento del pensamiento permitió evidenciar la fuerte identificación que los niños realizaban frente a sus vivencias cotidianas, pero también fue

evidente la manera como elaboraban estas situaciones y como reflexionaban frente ellas para luego expresarlas de forma oral o escrita (a través de pseudoletas) cumpliendo con una de las funciones lingüísticas como propone Halliday (1999) la función personal, de esta manera, fue una constante que pudieran decir a los demás lo que sentían y como podían trabajar en dichas emoción, lo que se vio reflejado en las actividades 7 y 8:

“Los niños siguen realizando una asociación de su vida con el cuento, pues expresan sentirse identificados con situaciones y personajes, así como a las actuaciones que desarrollan estos personajes lo cual es una muestra clara del razonamiento con la evidencia, sin embargo, también realizaron un desarrollo de pensamiento guiado hacia la conexión con otras lecturas. Ahora bien, es necesario realizar una mayor apropiación de forma individual del ejercicio.”

“Los niños lograron establecer las situaciones del personaje, y solo algunos lograron hacer evidentes sus emociones y situaciones de vida que se asimilaban a las del personaje. Cuando estos niños expresaron su situación, evidentemente realizaron razonamientos y reflexiones sobre las mismas.”

Con respecto a lo anterior los diálogos de los niños muestran estas evidencias, de las experiencias realizadas entorno a la emoción de la ira dentro de la secuencia didáctica, como se señala en los diarios de campo de dichas actividades.

Uno de los cuentos de esta parte de la secuencia fue Fernando el Furioso de Hiawyn Oram el cuento primero es narrado y luego se realizan preguntas entorno al mismo, a lo que los niños respondieron

“El niño se puso de mal genio porque su mamá no lo dejó ver televisión y eso no le gusto”

(SaLu)

Maestra ¿Qué te hace decir que no le gusto?

“porque el programa le gustaba y él quería seguirlo viendo y desobedecer a la mamá”

Pero otros niños además de esa comprensión la compararon también con su vida:

“Mi mamá a mí también me regaña porque yo veo sin senos si hay paraíso” (CK)

Maestra: Pero es que eso es muy tarde

“Pero mis hermanos lo ven y a mí me gusta, por eso digo que me pasa lo mismo que a Fernando” (actividad 7)

En este punto una de las niñas realiza una comprensión intertextual, relacionando lo narrado en el cuento de Mireille d' Allance titulado Vaya, rabieta; en este caso comparo la actitud del niño del primer cuento con la del segundo y la propia, lo que la llevo a analizar su comportamiento y reacción emocional para encontrar modificaciones y formas de controlar lo que siente:

“Profe a mí no me gusta que me salgan cosas feas por la boca” (AS)

Maestra: Pero cuando te da ira en ocasiones lastimas con palabras, o muerdes o pegas por eso debes controlarte.

“Sí, profe yo no voy a pegar más, primero pienso y luego voy y hablo con el amigo” (SL)

“Yo no me quiero volver un monstruo furioso” (WS)

“Porque uno cuando esta bravo se vuelve como un león” (CK)

“Ni votar las cosas como le paso a Roberto y a los niños del primer cuento” (SaLu) Aquí la niña estaba comparando el texto de Vaya, rabieta y Pataletas. (Actividad 8)

Lo anterior permitió que los niños generaran conexiones de su vida cotidiana con lo presentado en la lectura e iniciaran un proceso genuino de expresión, lo que evidencia que el libro genera procesos de conexión profunda en la medida en que se da espacio a la participación de los niños en la práctica educativa, pero también cuando se permiten expresiones libres del pensamiento que contribuyen y alimentan una planeación.

Aprendizaje

Esta categoría es tomada como parte de la construcción de conocimiento, como lo plantean Flórez, Arias y Guzmán (2006): “El aprendizaje escolar conlleva un proceso de construcción social de conocimiento por parte de profesores y estudiantes” (p.118). Es así como se constituyó en un elemento esencial para la transformación de la práctica de aula, ya que, el observar el proceso de construcción de conocimiento de los estudiantes le permitió dar sentido a su planeación. En esta línea el proceso de aprendizaje se encuentra estrictamente ligado a la construcción de significado, lo que a su vez permite interpretar lo que sucede en realidad; pero también los nuevos contenidos que se van adquiriendo en el intercambio con otros (Coll y Solé, 1997)

En esta misma línea Smith (1989) señala que el aprendizaje es la modificación o elaboración de lo que ya se conoce, de la estructura cognoscitiva, la teoría interna del mundo. De esta manera el aprendizaje se constituye en una continua reconstrucción de los aprendizajes previos que lleva el sujeto los cuales son modificados en la interrelación con el medio y con los otros.

Comprensión de lectura.

Comprensión Literal.

Durante el desarrollo de cada una de las actividades de la secuencia didáctica, en la narración de los cuentos los niños mostraron interés, lo que hacía que pudiesen dar cuenta de cada una de las situaciones presentadas en la historia. Como se evidencia en la observación del diario de campo N° 37:

“Se inició con la narración del cuento: “Gato asustadizo y buu” de Michael Broad, en la biblioteca del colegio, lo que generó en los niños una expectativa frente a la temática que se venía trabajando pues se preguntaban porque el gato le tenía miedo al ratón si los gatos comen ratones, y como se pueden hacer estos dos animales amigos”; en este sentido los niños tomaron eventos puntuales de la historia para iniciar conversaciones.”

Para el desarrollo de este tipo de comprensión fue muy valiosa la recordación que generó cada uno de los cuentos en los niños, así como la conexión emocional debido a que luego de varias clases los niños conectaban los cuentos relacionándolos unos con otros, pero también conectándolos con sus vivencias como se señala en el diario de campo N° 40

“La actividad finaliza con la narración del cuento: Vaya Rabieta de Mireille d’ Allancé, el cual se narró sin que los niños observaran imágenes, pero realizando modulaciones de la voz según la emoción que se presentaba en el mismo. Luego se realizó un ejercicio de comprensión intertextual en el cual los niños relacionaron la situación de los personajes y que desencadenó en cada cuento la ira.”

De la anterior observación surgió el siguiente dialogo:

“Yo no me quiero volver un monstruo furioso” (WS)

“Porque uno cuando esta bravo se vuelve como un león” (CK)

“Ni votar las cosas como le paso a Roberto y a los niños del primer cuento” (SaLu) Aquí la niña estaba comparando el texto de Vaya, rabieta y Pataletas.

Maestra: Bueno y que cosas son iguales en el primer cuento y el segundo

“Pues que a los niños les dio mucha rabia” (JE)

Esto evidencia la importancia de que la comprensión literal lleve a los niños a reflexionar sobre los hechos reales y los ocurridos en el cuento, pues ello permite un contraste de la emoción propia y la mostrada por el personaje del cuento. Este tipo de comprensión se constituye en la base para realizar comprensiones con mayor grado de profundización. En este sentido Smith (1989) menciona que:

Lo impreso tiene sentido cuando los lectores pueden relacionarlo con lo que ya conocen (incluyendo aquellas ocasiones en que el aprendizaje ocurre, es decir, cuando hay una modificación comprensible de lo que el lector ya conoce). Y la lectura es interesante, y relevante, cuando puede ser relacionada con lo que el lector quiere saber. (p.189)

Es así como la comprensión literal facilita que los niños reconozcan no sólo eventos propios ocurridos en el libro, sino también, reconocer las emociones que surgen en cada una de las situaciones vividas en la cotidianidad.

Comprensión Inferencial.

En cuanto a este tipo de comprensión las rutinas de pensamiento y las preguntas realizadas en las asambleas fueron fundamentales para realizar predicciones, que no sólo dieran

respuesta a sus preguntas sino también realizar conexiones mucho más profundas frente a sus reacciones emocionales, así como al manejo de las mismas.

Lo cual se fue dando en cada una de las sesiones de la secuencia didáctica como lo evidencia el diario de campo N° 39:

Al iniciar la actividad y al realizar la primera lectura de imágenes del cuento Fernando Furioso de Hiawyn Oram, los niños pudieron reconocer en la expresión facial del personaje su enojo, pero más allá, lo interesante estuvo en las respuestas sobre él porque consideraban que el niño se encontraba enojado:

“Es que su mama lo regaña” (SL)

“Es que el niño no hace caso y su mamá le pega” (WS)

“Es un niño con mucha rabia y rompe todo” (EM)

Luego de las intervenciones se realizó la narración de la historia por parte de la docente de allí se estableció una asamblea en la cual los niños realizaban comprensión literal del texto, pero al realizar la pregunta ¿Qué te hace decir eso? los niños profundizaron en su respuesta:

“El niño se puso de mal genio porque su mamá no lo dejó ver televisión y eso no le gusto”
(SaLu)

Maestra ¿Qué te hace decir que no le gusto?

“porque el programa le gustaba y él quería seguirlo viendo y desobedecer a la mamá”

Pero otros niños además de esa comprensión la compararon también con su vida:

“Mi mamá a mí también me regaña porque yo veo sin senos si hay paraíso” (CK)

Maestra: Pero es que eso es muy tarde

“Pero mis hermanos lo ven y a mí me gusta, por eso digo que me pasa lo mismo que a Fernando”

En esta línea Flórez y Gil (2011) mencionan que:

Una inferencia es una conclusión que se da a partir de la unión de las pautas lingüísticas, las experiencias en el contacto con la cultura y los sucesos que ofrece el mundo (Zubiría, 1993; Marmolejo & Jiménez, 2006; Ordoñez, 2002; Ordoñez, 2006). Parte de un conocimiento previo –esquemas, guiones o modelos almacenados mentalmente– y un mensaje proveniente del entorno –nueva información explícita con sus propias características– (Santelices, 1990). Puede tener varios grados de complejidad que dependen del uso del pensamiento inferencial y de etapas de desarrollo... los procesos inferenciales están relacionados estrechamente con la habilidad que tiene una persona para “comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias (p.106)

Es así como la inferencia permitió, en el caso de esta investigación, que los niños logaran un acercamiento no sólo desde la comprensión misma del texto, sino desde el vínculo que realizaron con la misma emoción con su cotidianidad. Lo cual de cierta forma hace que la palabra además de permitir el reconocimiento de la emoción, también ayude a regular la misma; en este sentido, Maturana (1991) también afirma que: “Lo humano se vive en el conversar, en el entrelazamiento del lenguaje y el emocionar que es el conversar” (p.198)

En este sentido la comprensión de lectura facilita también la lectura y comprensión de emociones en los niños y en sus pares, por ende, facilita el establecimiento de conexiones que les

permitirán una toma de decisiones apropiada en situaciones de su cotidianidad como se muestra en la nota de campo N° 40

“Profe a mí no me gusta que me salgan cosas feas por la boca” (AS)

Maestra: Pero cuando te da ira en ocasiones lastimas con palabras, o muerdes o pegas por eso debes controlarte.

“Sí, profe yo no voy a pegar más primero pienso y luego voy y hablo con el amigo” (SL).

Competencias Emocionales.

La secuencia didáctica se enmarcó en el desarrollo de competencias que pudieran contribuir al reconocimiento y expresión de emociones. En este sentido Chaux (2014) señala que: las competencias emocionales son las capacidades necesarias para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás. (p.22), esto se desarrolló en cada una de las actividades propuestas dentro de la misma, con el cuento como puente para reconocer en sí mismo y en otros ¿cuáles emociones hacen parte de la cotidianidad?, pero también la importancia de poder expresar de forma adecuada aquello que están sintiendo. Se observaron solo tres componentes de estas competencias los cuales serán desarrollados a continuación.

Reconocimiento de las emociones propias.

En primera instancia durante el desarrollo de la secuencia y el trabajo de lectura y comprensión de la misma, los estudiantes se fueron haciendo conscientes de que cada una de las emociones producía reacciones corporales, lo que les llevó a identificar las propias ante cada

emoción, de esta manera también la docente evidenció que las emociones son acciones corporales como lo menciona Maturana(2008): “La emoción es una dinámica corporal que se vive como un dominio de acciones” (p.39), en este sentido es importante reconocer que el accionar dentro de una emoción específica, permite hacer visible al otro lo que se experimenta, es allí donde hay que considerar la fuerte relación que se debe generar entre el lenguaje y la emoción.

Lo anterior se hizo evidente tanto en los trabajos de los niños como en las reflexiones que ellos realizaron durante el desarrollo de cada una de las sesiones, como se evidencia en el diario de campo N°42

Es que el pingüinito se portó mal y la mamá lo tuvo que regañar muy fuerte y lo desbarato por todo lado (JE)

Maestra: ¿Qué te hace decir eso?

Es que cuando yo me porto mal mi mamá y mi papá me regañan y yo me siento mal.

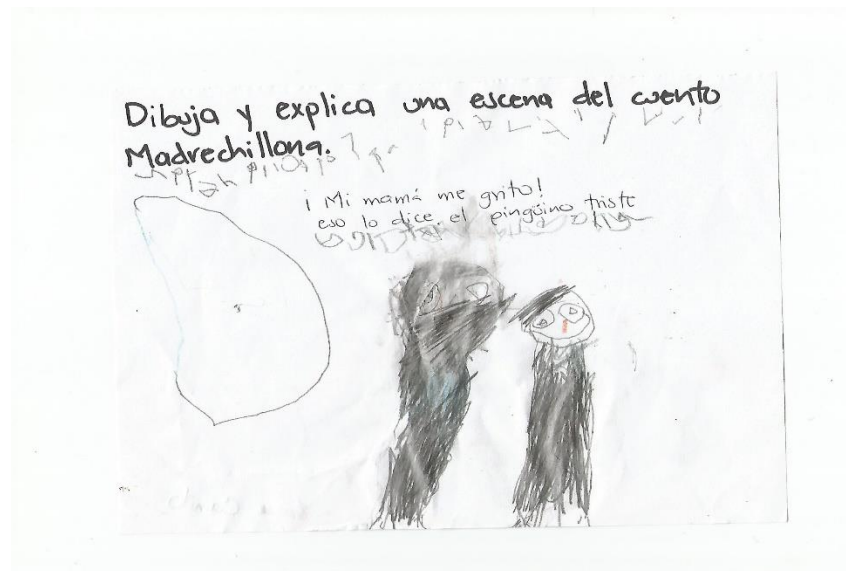




Figura 11. Trabajos de los niños con respecto a la expresión de emociones

Es así como constantemente los niños asociaban su experiencia personal frente a la emoción vivida con lo que sucedía en el cuento y señalaban la situación y también lo que experimentaban, es así como al expresarlo había un trabajo doble comprensión.

Empatía: Con el cuento

En primera instancia fue necesario entender la empatía como la conceptualizan Hoffman (1975, 1983) y Davis (1983):

Este constructo se define desde un enfoque multidimensional, haciendo énfasis en la capacidad de la persona para dar respuesta a los demás teniendo en cuenta tanto los aspectos cognitivos como afectivos, y destacando la capacidad para discriminar entre el propio yo y el de los demás. La empatía incluye tanto respuestas emocionales como experiencias vicarias o, lo que es lo mismo, capacidad para diferenciar entre los estados

afectivos de los demás y la habilidad para tomar una perspectiva tanto cognitiva como afectiva respecto a los otros (Garaigordobil, 2009; Garaigordobil & García de Galdeano, 2006). Actualmente, la empatía se define como una reacción emocional elicited y congruente con el estado emocional del otro; es decir, sentir lo que siente el otro. (Tomado de Garaigordobil y Maganto, 2011, p.256)

En este sentido, el cuento funciona como una provocación frente al estado emocional del niño y lo invita a reconocerse como sujeto que siente y reacciona cómo los personajes de los cuentos al respecto Colomer:

La mayoría de libros infantiles potencian la lectura identificativa del lector a través de protagonistas infantiles que lleva a cabo acciones muy parecidas a las del lector en su vida real. En bastantes casos, esos protagonistas se convierten en personajes de series, lo cual gusta a los niños y niñas porque hacen previsible las historias y alargan el contacto con sus personajes predilectos. (2001, p.15)

Al respecto, se halló que el cuento sirve como referencia frente a las emociones y las acciones que los niños experimentan en su cotidianidad; de esta manera una identificación frente a su situación, así como a la manera como el personaje del cuento resuelve su situación y como podrían ellos hacerlo. De lo anterior Lipman (1989) menciona que:

Los niños procesan sus experiencias al reflexionar sobre ellas. El mundo ante el cual se maravillan puede no ser tanto lo que ellos desean capturar y controlar como el mundo cuyos significados quieren comprender. Están tratando de dar sentido a lo que les tiene confundidos, aunque probablemente no estarían contentos si ese sentido fuera menos encantador que la admiración y confusión que siente ante ese mundo. Es por eso que les

gustan los cuentos. Los cuentos dan sentido al mundo, pero lo hacen de una manera agradable.” (p.20)

Identificación de las emociones de los demás

Ahora bien, en cuanto a la empatía con sus pares al inicio fue complejo; debido a que los espacios de compartir historias personales eran pocos, sin embargo, una de las actividades permitió dar paso a la empatía desde el par, como se evidencia en el diario de campo N° 43: Luego la docente inicia la narración en voz alta con acentos que deban fuerza a la emoción llegando al llanto, pero sorprendentemente solo dos niños se conectaron emocionalmente con el cuento, los otros 12 niños encontraron tiernas y hasta graciosas cada una de las situaciones expuestas en el cuento. Sin embargo, al preguntar a las dos niñas el porqué de su reacción una de ellas explica que, cómo el niño, ella no tiene mamá; porque está se encuentra en la cárcel, lo cual de inmediato conmovió al grupo. Luego la otra niña que se identifica con el cuento señala que es que su mamá es muy viejita y le da tristeza que la pueda dejar solita (cabe aclarar que esta pequeña está bajo la custodia de sus abuelos por abandono y problemas de consumo de drogas psicoactivas de sus padres).

Este suceso narrado en este diario de campo provocó en los niños un acercamiento distinto a sus compañeras, y pudieron entender un poco lo que experimentaban sus compañeras comparándolo por ejemplo con situaciones cotidianas en las que la mamá no se encuentra por trabajo o por salud, y lo que ellos experimentan.

Competencias Orales.

Esta subcategoría aparece como emergente y fue importante desarrollarla dentro de la secuencia didáctica debido a la relevancia que se dio a la expresión de los niños frente a sus emociones; ya que, por ser niños pequeños, que están avanzando en su escritura, pero que ésta no era tan entendible, ni tan fluida; fue necesario que en el desarrollo de cada una de las rutinas, así como de las actividades proyectadas ellos hicieran una exposición oral.

Ahora bien, con el desarrollo de la rutina ¿Que te hace decir eso? se realizaron avances no solo en el vocabulario sino en el significado que daban a cada palabra, en este sentido la oralidad daba paso a evidenciar los niveles de comprensión de la lectura que los niños estaban alcanzando y como desde la planeación se podían reforzar estas comprensiones. Pues como lo menciona Perkins y Tishman (2011):

Las palabras y los pensamientos viven los unos a través de los otros. Un campo interesante en el que se puede examinar cómo sucede esto es aquel que trata de una clase especial de palabras que utilizamos cuando hablamos acerca del pensamiento - palabras para hablar acerca de los procesos de pensamiento que llevan a productos del pensamiento tales como ideas y teorías. (p.46)

De igual forma el desarrollo de la oralidad evidencia el reconocimiento de las emociones en los niños y en sus pares, ya que permite visibilizar no solo lo que sienten sino también lo que piensan frente a la emoción vivida. Esto se hace evidente en el diario de campo N°37

Al pedir a los niños que les dieran significado a las tres palabras elegidas estas fueron sus intervenciones:

¿Qué es el miedo?: “es un lugar donde hay brujas que hechizan” (MJ-SL) ¿Qué es la oscuridad?: “Cuando apagan la luz” (SL), “Cuando es de noche” (CK), “La oscuridad es negra como el miedo” (EM) (al preguntar a este niño que le hacía decir eso su respuesta fue relacionar el cuento del monstruo de colores con los nuevos cuentos) ¿Qué es un monstruo? “Lo que asusta” (T), “se comen a los niños que no hacen caso” (AS)

En este sentido los niños dieron relevancia a la palabra en cada una de las asambleas realizadas puesto que se constituyeron en un espacio de expresión de pensamientos y de elaboración de ideas profundas, lo cual permitió evidenciar a la docente investigadora la importancia de generar ambientes de aprendizaje que gesten la participación.

De igual forma contrastaron su conocimiento con el de sus compañeros frente a concepciones populares como el “coco” que para algunos era significado de algo malo que asustaba mientras que para otros estaba referido a la fruta. Es así como la oralidad permitió una construcción de conocimiento en el aula y les dio la oportunidad a los niños de ser protagonistas de la misma.

Pensamiento

Para esta categoría se caracterizó el pensamiento como el ejercicio doble que debe hacer el docente en aula; debido a que al realizar ejercicios que visibilicen el pensamiento de los estudiantes, hace que se visibilice el propio. Esto dio paso a establecer dos subcategorías al respecto: El pensamiento del docente de primera infancia desde su rol y la visibilización de los pensamientos de los estudiantes desde las rutinas de pensamiento implementadas.

Pensamiento del docente de primera infancia.

Si bien es cierto el docente en cualquier nivel debe realizar transposición didáctica del conocimiento, las y los docentes de primera infancia deben recrear todo tipo de condiciones tanto en su ambiente de aula como en la forma que acerca al conocimiento a sus estudiantes en el aula; en este sentido la investigadora encontró que tanto la etapa diagnóstica como el planteamiento de la estrategia eran de suma importancia en la medida en que reflexionaba sobre la práctica de aula y cómo mediante la evaluación la transformaba.

Es así como encontró dos roles en la medida en que desarrollaba el pensamiento: el primero estaba ligado a la mediación y andamiaje que permitía para llegar al reconocimiento y expresión de emociones a través del libro y el otro estaba referido precisamente a las transformaciones tanto en la planeación como en la práctica misma.

Docente mediador

En la primera infancia es fundamental el rol que juega el adulto para permitir el acercamiento al conocimiento, es así como la investigadora halló en el desarrollo de la secuencia didáctica, que al realizar actividades con niños de estas edades es importante que el conjunto total de estudiantes sea involucrado en la actividad, sin embargo, en ocasiones es necesario que el docente focalice su atención en grupos pequeños de estudiantes para lograr mejores comprensiones. En este sentido como plantea Smith (1979): “El punto de vista de la lectura que he presentado no considera al maestro como promotor de habilidades escolares ni como un dispensador de rutinas instruccionales, sino como un facilitador y guía” (p.199). De esta manera

el maestro se convierte en guía y compañero de acercamiento a cada uno de los conocimientos proporcionados en la escuela. Es importante destacar el papel de la docente, que generó o facilitó el andamiaje entre los niños y la escritura; pues en variadas ocasiones realizó el ejercicio de mano prestada, pero también guó el proceso en cada etapa sin forzarlo. Esto refleja el rol que debe jugar el docente de primera infancia, el cual actúa como provocador del conocimiento y luego permite que los niños lo construyan a partir de sus ideas para finalizar comparándolo con lo que realmente debería pasar en el aula.

Fue absolutamente necesario que, para lograr el acercamiento de los niños al libro, la maestra se tomará el tiempo de conocerlo primero; pero además buscar alternativas distintas para que los niños accedan forma democrática al mismo, sin limitar el accionar de ellos. En este sentido, es relevante resaltar el papel del maestro como modelo, puesto que no se puede enseñar lo que no se sabe (Smith, 1979)

Ahora bien, al realizar un desarrollo integral la maestra de primera infancia debe ser observadora para potencializar aquellas cosas en las que sus estudiantes son destacados, pero también debe encontrar estrategias para reforzar aquellos conocimientos que para los niños resultan difíciles, esto significa que quizás en muchas ocasiones las maestras de estas edades (y de cualquier edad) deban arriesgar mucho más, para encontrar aquellas situaciones en las que sus estudiantes se sienten cómodos, de cierta forma debe abrir su mente a el fracaso para poder hallar el éxito en aula.

Docente transformador de su práctica de aula.

Al entender la práctica de aula como conjunto de acciones y momentos de las clases que orienta al maestro y tienen como finalidad la construcción conceptual y el fortalecimiento de habilidades cognitivas y sociales en los estudiantes. (MEN, 2015, p.10); la docente investigadora encontró que en esta transformación era de suma importancia el fortalecimiento teórico para dar mayor sustento a los cambios que se iban realizando. Lo anterior le llevó a entender la importancia de reconocer el alfabetismo emergente como una posibilidad valiosa para construir conocimiento y aportar mayores bases para la alfabetización inicial.

Así mismo, fue relevante hallar la importancia de la planeación como visibilización del pensamiento docente, la cual fue cambiando en la medida en que se encontraba pertinente para los estudiantes, puesto que las necesidades de estos fueron emergiendo y fue necesario centrar la atención específicamente en sus necesidades, lo que se evidencia en la siguiente observación del análisis de la secuencia:

al iniciar con la secuencia, aunque se pretendía tener una ilación frente al tema la docente no era muy consciente de ello, sin embargo, al considerar las voces de los niños frente a esa conexión que realizaron con el cuento anterior permitió dar una mirada distinta y reflexiva frente a las intencionalidades que se deben tener en cada secuencia. Esto refleja la importancia de un pensamiento organizado y coherente que se debe dar dentro de la planeación, antes se pensaba en la planeación como un requisito ahora la maestra lo concibe como el desarrollo de su propio pensamiento.

Sin embargo, los maestros en aula más que ligarse a un método o una forma de enseñar dentro de su planeación deben encontrar la manera de propiciar experiencias y habilidades de enseñanza que contribuyan al aprendizaje en este caso de la lectura y las emociones (Smith, 1979, p.205), en este sentido Epstein (2010) señala que: “La planeación es más que simplemente escoger. La planeación es escoger con una intención. Es decir que quien elige, comienza con una meta o propósito específico en mente que resulta en la elección” (párrafo 5), de esta manera lo que debe fomentar los y las docentes en aula es el sentido y significado que tiene la lectura para permitir que los niños tengan una idea adecuada de la misma. Esto a largo plazo permitirá gusto y placer por el acto de leer.

Lo anterior permitió reflexionar a la investigadora sobre lo valioso de la organización constante del ejercicio docente, de la reflexión y evaluación para poder determinar avances y posibles mejoras a la práctica en sí misma. De allí que la docente de primera infancia dé relevancia a la misma para realizar procesos que conlleven a ver avances reales en cada uno de los desarrollos que piensa fortalecer.

Visibilización del pensamiento de los niños a través de rutinas de pensamiento.

Las rutinas de pensamiento fueron bastante importantes en la medida en que permitieron movilizar el pensamiento de los niños, al iniciar el proceso fue complejo puesto que los estudiantes no estaban acostumbrados a este tipo de ejercicios; sin embargo, al transcurrir de la secuencia cada una de las rutinas evidenciaron una complejización del pensamiento, pero también de las comprensiones realizadas al respecto de las temáticas abordadas.

En este sentido, la rutina ¿Qué te hace decir eso? permitió que emergieran las concepciones de los niños frente a cada de una de las emociones abordadas, pero también frente a la comparación de las situaciones cotidianas propias y a su vez, permitió que los niños realizaran una mayor concientización frente a las palabras que usarían para expresar sus ideas. Como se evidencia en el diario de campo N° 38:

Luego se entregó a los niños el cuento de Juan Gorila de Pedro Organista, pidiéndoles que lean en voz baja cada uno de forma individual, seguido a esto se realizaron preguntas mediadas siempre por la rutina que ¿te hace decir eso?, de esta manera frente a la lectura surgieron las siguientes apreciaciones:

El monito estaba asustado por los monstruos (AS) ante la pregunta ¿Qué te hace decir eso?

Respondió: es que su cara está asustada

La mamá dejaba solo al gorila en la oscuridad (SL) ante la pregunta ¿Qué te hace decir eso? es que aquí la mamá sale del cuarto, mira

Al monito no le gustaba dormir solito (WS) ante la pregunta ¿Qué te hace decir eso? Respondió es que aquí, señalando la página, la mamá lo deja acostado y se va del cuarto

En cuanto a la rutina: Siento, Pienso, Expreso; fue evidente la apropiación que realizaron del proceso de escritura, de igual forma el nivel de profundización en el reconocimiento de las emociones. Lo anterior se vio evidenciado en el desarrollo de las actividades como se muestra en la siguiente actividad:

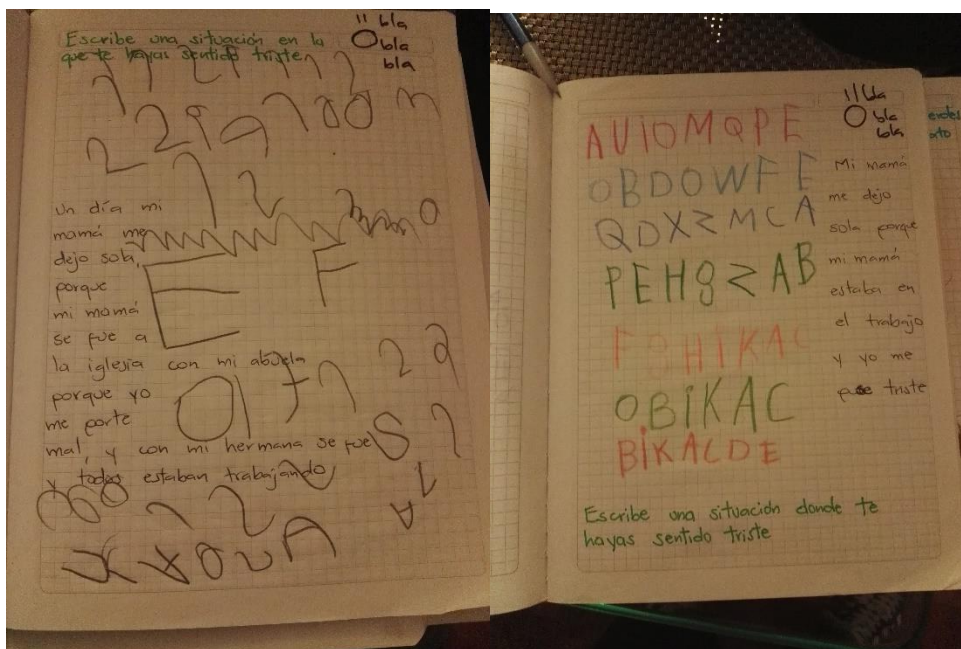


Figura 12. Cartilla de las emociones con la rutina Siento- Pienso-Expreso

Cada una de las rutinas favoreció la comprensión del contenido de cada uno de los cuentos, pero también el reconocimiento de las emociones, en la medida en que realizaban una retroalimentación de su propio pensamiento tanto de forma oral como escrita. Esto permitió que los niños no solo señalaran la reacción física como posibilidad de reconocimiento, sino que pudiesen dar cuenta de las acciones que activaban dicha emoción si como el manejo adecuado de la misma.

Cuarto ciclo de Reflexión: Resultados del desarrollo de la estrategia de alfabetización inicial basada en lectura para el reconocimiento y expresión de emociones.

Para la construcción de la estrategia se recopilaron una serie de experiencias basadas en la teoría y la práctica llevada hasta el momento. Al comienzo se realizaron ejercicios de ensayo

error, puesto que primero se planeó una estrategia enmarcada en la enseñanza para la comprensión, pero al realizar su ejercicio en aula fue evidente que la investigadora no tenía bases suficientemente cimentadas en este enfoque o marco de referencia, lo que generó que se realizaran actividades que no respondían de forma real a los objetivos de la investigación, pero especialmente a las metas de comprensión planteadas. En ese sentido Kemmis (1992) expone:

Cuando los profesores reconsideran sus ideas acerca de la capacidad, por ejemplo, y comienzan a descubrir cómo algunas de las nociones acerca de la inteligencia (por ejemplo, que ésta es hereditaria, las que conformada por la experiencia), pueden hacer que perciban y comprendan errónea y sistemáticamente a sus alumnos, y descubren cómo la escuela contribuye a la estructuración meritocrática de la sociedad, alineada con esas ideas (por ejemplo, ligando la valoración de la inteligencia con la clase social), empiezan a descubrir elementos de una teoría de la falsa conciencia y una teoría de la crisis social, esclarecedoras para sí mismos y para otros (una teoría de la educación). (p.25)

De allí que se generara una reflexión frente a la pertinencia de la implementación de la estrategia bajo en marco de EpC, lo que llevó a explorar el trabajo bajo una secuencia didáctica; es allí donde se plantearon cuatro sesiones articuladas en una secuencia didáctica, fue necesario analizar y evaluar cada una para poder hacer la siguiente. Lo anterior denota una investigación acción permanente. Parra (2009) propone, a partir de los planteamientos de Lewin, que la investigación - acción tiene una doble finalidad; pues, se propone modificar determinadas circunstancias, pero además aprender algo acerca de aquello sobre lo que ejerce la acción. (p.116). De esta manera en la investigación acción se realiza, como lo dice Parra, una reflexión y cambio desde los actores del actuar educativo.

Por otra parte, este tipo de procedimiento permite al maestro hacer ajustes reales clase a clase, según lo visto en cada una de las actividades, así como también ofrece una mirada más profunda de la forma como la secuencia aborda el enfoque de desarrollo de competencias; en este sentido las secuencias permiten establecer una gradualidad para avanzar en las mismas, pues como lo mencionan Tobón, Pimienta y García(2010) este enfoque permite “respuestas claras” al currículo, aprendizaje, evaluación y gestión educativa” y permite formar personas con habilidades críticas reflexivas, analíticas y creativas que las apliquen en la vida cotidiana. (citados por Diaz Barriga, 2013)

Es así como al realizar cada una de las sesiones de la secuencia didáctica se tomaron dos rutinas de pensamiento: siento, pienso, expreso (mediante dibujo o escritura) y ¿Qué te hace decir eso?; las cuales permitieron una visibilización del pensamiento e iniciar el camino hacia el establecimiento de una cultura de pensamiento no solo avocada hacia los estudiantes, sino que permitió también realizar reflexiones a la maestra investigadora sobre los procesos y actividades que son pertinentes o no en la primera infancia.

Esto evidencia, como lo menciona Ritchhart (2014) las rutinas son una herramienta útil en dicha secuencia en la medida en que son útiles para que emerjan los pensamientos y hacerlos visibles no solo para los niños sino para la maestra investigadora; pues estas permitieron una reflexión profunda para realizar modificaciones en la misma práctica, pero también le permitió a la docente poder valorar avances y retrocesos en cada uno de los procesos de los niños.

Ahora bien, durante la implementación y desarrollo de la estrategia se evidenciaron avances significativos en la escritura tanto en las grafías, pero también en lo que significa escribir con sentido y significado tanto para el autor cómo para el lector, desde Halliday se podría afirmar que los niños adquirieron una intención al comunicar mediante lo escrito. Se pudo

encontrar que ellos expresaban cada vez más una necesidad de escribir lo que pensaban, pero también, la maestra dio un manejo diferente a la escritura la cual se relacionó con expresar al otro, más que codificar y decodificar. Ahora bien, como lo señalan Flórez et.al (2007) la escuela es el lugar privilegiado para desarrollar la lectura y escritura, por lo cual, es importante que los adultos que acompañan en estos procesos realicen planeaciones y estrategias que contribuyan a tal fin, sin olvidar por supuesto, todos los conocimientos previos con los que el niño llega a la escuela.

En cuanto a la oralidad los avances fueron muy notorios se inició con un grupo que al principio era muy tímido, tan solo dos niños hablaban en clase, ahora el grupo se comunica mucho más de forma oral; empezaron a adquirir habilidades propias de la comunicación, pues no solo hablan más fluidamente sino también escuchan a los otros. Fue muy importante la autorregulación del discurso en las asambleas, pues los niños se organizaban para poder escuchar las ideas de los otros lo que concretamente los llevaba a entender que las ideas de ese otro eran valiosas y podían aclarar su pensamiento, se evidenció así una construcción del pensamiento, pero también la democratización de la palabra. Por lo anterior, es posible establecer que, aunque el aprendizaje de la lengua oral como lo señala Flórez et.al (2007) no necesita de una instrucción formal para ser aprendido, es evidente que se convierte en parte clave de los procesos de enseñanza- aprendizaje, puesto que al adquirir las habilidades y destrezas para acercarse a los otros la oralidad se enriquece y se complejiza.

Además, fue una constante permitir en el aula que los niños en su totalidad pudiesen expresar sus pensamiento y emociones frente a los cuentos, lo que no sólo facilitó un avance en los niños que estaban rezagados sino que también, logró que aquellos que están dentro del promedio pudiesen destacarse, lo que es importante tener en cuenta en cada una de las clases

pues por lo general como maestra tendía a centrar la atención en aquellos cuyos resultados fueran altos o preocupantemente bajos; sin embargo, es importante generar estrategias incluyentes y que abarquen a la totalidad del grupo.

En cuanto a la lectura el avance en la comprensión fue muy notorio pues los niños no solo se quedaron en los niveles literales, sino que en casi todas las actividades se alcanzaron niveles inferenciales en ocasiones superficiales, sin embargo, al avanzar en la estrategia se convirtieron en niveles más profundos y complejos, pues como lo menciona Smith (1983) “los niños aprenden verificando hipótesis y evaluando la retroalimentación” (p.99).

En la misma línea señala McNamara (1972) “que los niños no aprenden el lenguaje para dar sentido a las palabras y oraciones, por el contrario, dan sentido a las palabras y oraciones para aprender el lenguaje” (citado por Smith 1983, p.102).

Lo anterior hizo pensar a la investigadora sobre la importancia de la realización del ejercicio en aula, pero sobre todo del modo y el tipo de preguntas que permiten en esta edad realizar un mayor nivel de profundidad en la comprensión, pues fue notorio que a pesar de la corta edad de los niños pueden realizar comprensiones profundas. Sin embargo, todo depende de la pregunta que realice en maestro frente a la misma. En este sentido Smith (1983) afirma que “los adultos no solo corrigen el lenguaje de los niños; sino que estos les proporcionan modelos relevantes en un lenguaje adulto, para la elaboración del significado que los niños tratan de expresar en su propia manera tentativa” (p.100). Esto permite evidenciar que la comprensión en la primera infancia es vehiculizada por la pregunta que realice el maestro o adulto que este motivando la experiencia, por lo cual es de gran relevancia que este sea consciente de su papel para permitir el desarrollo de dichas habilidades.

Frente al reconocimiento de las emociones, fue evidente que en primera instancia los niños realizaban un acercamiento a las mismas enfocados a los procesos físicos, que les permitían experimentar dicha emoción; no obstante al avanzar en la lectura de los cuentos, los niños realizaron procesos de comprensión y reconocimiento mucho más profundo pues empezaron a asociar situaciones de su vida cotidiana que producían dichas emociones y asociaron esto con lo que vivía el personaje de cada cuento y expresaron por ejemplo haber vivido situaciones similares o tener carencia de espacios que el personaje tenía, como se evidencia en la nota de Campo N° 40:

“La actividad finaliza con la narración del cuento: Vaya Rabieta de Mireille d’ Allancé, el cual se narró sin que los niños observaran imágenes, pero realizando modulaciones de la voz según la emoción que se presentaba en el mismo. Luego se realizó un ejercicio de comprensión intertextual en el cual los niños relacionaron la situación de los personajes y que desencadenó en cada cuento la ira.”

En conclusión, el objetivo de la actividad se cumplió en la medida en que los niños comprendieron que la ira debe ser manejada en primera instancia tratando de guardar la calma y luego pensando en si la actitud asumida es la correcta. Como se evidencio anteriormente en la actividad de Vaya Rabieta de Mireille d’ Allancé, los niños manifestaron en sus expresiones algunas reflexiones acerca de la manera adecuada de expresar, con ello entran al complejo pero necesario camino de desarrollar el asertividad a la hora de expresar sus emociones. Pues, como lo plantean Bisquerra y Pérez (2007):

Las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía efectiva y responsable; su dominio, potencia una mejor adaptación al contexto; y favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito.

Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etc. (p.69).

Lo anterior muestra el rol que juega la lectura en el desarrollo de habilidades sociales y competencias emocionales, pues da un panorama amplio de conocimiento, pero muestra a los niños que hay otras personas que han vivido y sienten lo mismo que ellos han sentido. Al respecto los niños mostraron un avance fundamental al proponer soluciones ante conflictos propios que se daban en la expresión de estas emociones, es así como en la actividad en la cual se abordó la emoción de la tristeza a través del cuento “Vacío” de Anna Llenas los niños manifestaron:

Maestra: Miren esta es la barriguita que les envió Julia ella les manda decir que por favor le ayuden a llenar el vacío. ¿Cuándo nosotros estamos tristes ayuda alegrarnos?

SL: el vacío

WS: la mamá

Maestra: La mamá por ejemplo, a qué sí le dibujamos una mamá aquí a Julia será que puede tapar ese vacío

Niños: no

Maestra: yo creería que sí, porque cuando nosotros estamos tristes ¿a quién buscamos?

Niños a la mamá

Maestra: ¿qué más puedes llenar nuestro vacío?

AS: el papá

SaLu: la abuelita

WS: el tío

Niños: la mamá

SaLu: Nuestros hermanos

Maestra: será que los amigos nos ayudan a llenar el vacío

Niños: si

Maestra: porque con los amigos podemos jugar y ellos llenan nuestro vacío. Y si tengo un perrito ¿será que él me ayuda a llenar el vacío?

Niños: sí

Maestra: claro también puede ser porque hay personas que quieren mucho a sus animalitos

“Cuando decimos que nuestros tíos nuestra mamá nuestra abuela pueden llenar nuestro vacío ¿estamos hablando de qué?”

EM: De una familia

Maestra: si la familia ayuda a llenar nuestro vacío. Bueno entonces ustedes le van a ayudar a Julia haciéndole propuestas de posibles tapones que puedan llenar su vacío.” (Sesión 12, 13/04/2018, min 14.49 a min 17.27)

Pero los niños no solo llegaron a proponer soluciones a los personajes, sino frente a sus propias actitudes como se evidencia en la nota de campo anteriormente citada.

Ahora bien, los avances mostrados en salir del egocentrismo y adquirir una conciencia social fueron sorprendentes, pues al entender que hay un otro que también siente y puede pensar diferente a ellos lo que generó una empatía no solo frente a la lectura sino como compañeros, como lo menciona Perez- Abril (2010):

La construcción de una voz para la participación en la vida social es el lugar en el que el niño se reconoce a sí mismo como sujeto y como parte de un colectivo y, en esa medida, reconoce al otro. Construye su identidad reconociéndose a sí mismo y descubre su

pertenencia a un grupo cuando comprende que su voz tiene un lugar en él, es escuchada, valorada y tenida en cuenta. Así, descubre las dinámicas de la participación y se dispone a reconocer y a respetar al otro. (p.29)

A modo de conclusión al realizar la estrategia la docente investigadora permitió un avance en el conocimiento propio pues se despojó de lo que en ocasiones para ella era seguro y experimentó con otras posibilidades dentro del aula, lo que le dio una visión más amplia de la misma y de su quehacer.

En este sentido se incrementa relevancia a la planeación dentro del aula, así como al enriquecimiento teórico que debe tener una docente de primera infancia con respecto a lo que ocurre y se propone enseñar en estas edades, pues esto le permite realizar procesos más conscientes y que estén enfocados en las reales necesidades de los niños.

Pero además la investigadora permitió establecer una manera clara y precisa en su planeación a través de secuencias didácticas debido a que contempla no solo situaciones de la cotidianidad de los estudiantes, y por tanto reales y cercanas a ellos, sino también contempla los ritmos y formas en las que los niños aprenden, como lo menciona D'Hainaut (1985):

...la secuencia de aprendizaje responde fundamentalmente a una serie de principios que se derivan de una estructura didáctica (actividades de apertura, desarrollo y cierre) y a una visión que emana de la nueva didáctica: generar procesos centrados en el aprendizaje, trabajar por situaciones reales, reconocer la existencia de diversos procesos intelectuales y de la variada complejidad de los mismos. (citado por Diaz Barriga, 2013, p.18)

Es así como al pensar en educación para la primera infancia no solo hace referencia en una planeación que desarrolle la dimensión cognitiva y comunicativa en los niños (referidas a

aprender códigos y símbolos), sino que pensar en una estrategia en estas edades implica la transformación del pensamiento del docente sobre su aula y su quehacer en ella, pues en este caso la maestra investigadora a través de la valoración continua de su propia práctica pudo concebir a la lectura como una herramienta para la vida que lleva a desarrollar competencias ciudadanas en los niños que son básicas para una adecuada convivencia; y que este tópico es un eje central en la educación inicial y merece la estructuración de estrategias pensadas en ello.

Conclusiones

En el momento en que un docente toma en cuenta a sus estudiantes y las necesidades específicas de los mismos y decide realizar planeaciones, actividades y sesiones que contribuyan a la satisfacción de dichas necesidades, podría decirse que realiza un ejercicio reflexivo y transformador de su práctica de aula.

La presente investigación de tipo cualitativo, que se diseñó bajo en marco de la investigación acción pedagógica en el aula, con alcance correlacionar-explicativo se sistematiza la experiencia de la docente de Jardín, jornada tarde del colegio Gonzalo Arango en el proceso de implementación de una secuencia didáctica de alfabetización inicial basada en lectura en la que se desarrollaron el reconocimiento de emociones, así como la expresión de las mismas. La misma cuenta con un acerbo teórico que va desde una recopilación de los lineamientos nacionales así como los distritales frente a los objetivos, procesos y principales actividades que permiten establecer el deber ser de la educación en el ciclo inicial; permite evidenciar la necesidad de concebir la orientación en estas edades desde una mirada integral donde el acercamiento a la lectura se haga de forma democrática y participativa; por lo cual parte de la

base de reconocer las necesidades personales de los niños y del fuerte papel que juegan las emociones en la construcción de sujetos que sean ciudadanos competentes.

Es así como las conclusiones se presentarán encaminadas a analizar cada uno de los objetivos específicos para luego responder el objetivo general así como la pregunta de investigación.

1. Relación de la lectura y la expresión emociones a través de la oralidad y la escritura

La lectura generó en los niños profundas conexiones no sólo con la lectura en sí misma, sino con hechos de su cotidianidad; lo que los llevó a tener la necesidad de compartirlos con la maestra y con sus pares. Esto también llevó a los niños a escribir y hablar sobre su vida y a encontrar que sus compañeros podrían vivir las mismas situaciones; por tanto a desarrollar empatía y a fortalecer las relaciones dialógicas mediante las asambleas realizadas luego de cada lectura.

Lo anterior genera el acercamiento a experiencias de aprendizaje significativas orientadas a concebir la lectura como un proceso constructivo y que enfatiza en realizar procesos de comprensión en los estudiantes sobre las propias emociones, donde el docente se convierte facilitador y guía para desarrollar las habilidades de reconocimiento, empatía y asertividad.

A partir de la investigación realizada se concluye la importancia de concebir la lectura más allá de un proceso de decodificación, entendiendo que en ella hay procesos de conexión y comprensión que generan un significado distinto de la cotidianidad que son resultado de las interacciones sociales, afectivas y cognitivas, donde se hace evidente la fuerte conexión existente entre la emoción y el desarrollo del pensamiento lógico verbal.

2. La secuencia didáctica centrada en la lectura y el uso de rutinas como facilitadoras de la expresión en los niños.

El acercamiento a la lectura, así como la planeación e implementación de estrategias didácticas enfocadas en el desarrollo del lenguaje en los niños, permiten entender de una manera mejor la cotidianidad y llevar a los estudiantes avanzar en el acercamiento a procesos de comprensión de la lectura más allá de descifrar letras y códigos alfabéticos, como constructores de sus propios significados, por tanto valida su condición como sujeto persona que piensa siente y expresa.

De otra parte, se halló la importancia de establecer estrategias en aula que sean pertinentes y que respondan a las necesidades de los estudiantes y que generen desarrollo en el lenguaje de forma conjunta, permitiendo que los obstáculos que producen ansiedad, así como inseguridad en los estudiantes sean sobrepasados por la estimulación activa que permita a los niños desplegar todas sus habilidades. En este sentido, es relevante también el papel del pensamiento que desarrolla el docente el cual es reflejado en esas planeaciones que realiza para la transformar su práctica de aula.

Ahora bien, la presente investigación permitió concebir el pensamiento de los estudiantes de forma diferente, sin embargo, es necesario desarrollar investigaciones que contribuyan a hacer evidente el pensamiento en las aulas de primera infancia. El sistema actual de educación necesita más reflexiones de los maestros que lo componen, por lo cual es necesario seguir contribuir con la construcción de mejores condiciones educativas para los más pequeños.

3. El pensamiento de la docente de primera infancia.

Luego de realizar el proceso de secuencia didáctica la docente investigadora encontró que es muy importante generar procesos reales de planeación que estén basados en la investigación acción pues esta permitió planear, actuar, observar y reflexionar; lo que hizo que se pudiesen ajustar cada uno de los objetivos del aula, haciendo relevante el papel del estudiante y en especial permite a su vez que el maestro se empodere de su lugar en la escuela a través de un proceso reflexivo y sistemático que lo lleva a ser investigador.

Ahora bien, un docente que piensa sobre su práctica, es un docente que transforma la realidad de sus estudiantes, en esa medida no sólo es importante visibilizar el pensamiento del estudiante y a su vez el propio actuando como mediador de aprendizajes y transformador de su práctica y de cierta forma de la realidad de sus estudiantes que, aunque quizás no cambia al salir de la escuela, es totalmente diferente cuando asiste a ella.

4. Con respecto a la pregunta y el objetivo general

Al iniciar el proceso de investigación la pregunta que dio sentido al mismo es: ¿Cómo incide el desarrollo de una secuencia didáctica de alfabetización inicial basada en la lectura, en la expresión de emociones de los niños y niñas del nivel de jardín 04 del Colegio Gonzalo Arango?, esta fundamentó cada uno de los pasos que se realizaron en la investigación, es así como la incidencia que tuvo la secuencia didáctica, estuvo centrada en la expresión y en el reconocimiento de las emociones, esto se dio a partir de la lectura como mediador para este proceso, durante el proceso fue evidente la transformación de actitud así como del pensamiento de los niños frente a su proceso de acercamiento a la lectura pero también en la forma en que afrontaban las situaciones de su cotidianidad.

Lo anterior fue evidente en cada una de las actividades realizadas dentro de la secuencia pues el pensamiento de los niños emergió, lo que hizo que la docente transformará su mirada frente al trabajo con ellos en la primera infancia, de esta manera el pensamiento de la docente también se transformó.

Para finalizar se considera importante seguir trabajando en la relación de la emoción con el aprendizaje, pues cuando como docentes se entiende que al aula asisten seres humanos con sueños, sentimientos y deseos, la enseñanza se transforma humanizando el acto educativo. Frente a estas temáticas surgen nuevos cuestionamientos hacia donde podrían dirigirse otro proceso de reflexión: ¿Cómo los ambientes educativos influyen en las emociones de los estudiantes y a su vez en el acercamiento a la lectura y escritura? ¿Qué impacto tiene el desarrollo de la emocionalidad en el proceso de la escritura?

Referencias Bibliográficas

Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito (2013) Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia – PECC. ISBN: 978-958-8731-87-2.

Alcaldía de Suba (2017) Plan de Desarrollo “Suba Mejor Para Todos”. Recuperado de http://www.suba.gov.co/sites/suba.gov.co/files/planeacion/plan_de_desarrollo_local_version_impresa.pdf

Astudillo, C., Rivarosa, A., & Ortiz, F. (2011). Formas de pensar la enseñanza en ciencias. Un análisis de secuencias didácticas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 10(3), 567-586.

- Ausubel, D. P., Novak, J. Y. H. H., & Hanesian, H. (1976). Significado y aprendizaje significativo. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas, 55-107.
- Banco Mundial (2009). *La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política*. Bogotá: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial Misión residente en Colombia, 80.
- Bauer, J., & López, L. R. (2001). *Madrechillona*. Lóquez.
- Benítez, L. F., Arias, N., & Flórez-Romero, R. (2012). Inequidades en salud comunicativa: el caso del aprendizaje inicial de la escritura. *Revista de Salud Pública*, 14(2s), 46-57.
- Bernal, G. (2014) Relaciones entre concepciones de infancia y prácticas de lectura en educación inicial. En Guzmán (comp.) *Lectura y escritura en la escuela: como se enseña y se aprende en el aula*. p. 190-210. Chía. Universidad de la Sabana
- Bernal, M (2014) Evaluación de un plan de estudios de lenguaje. Aprendizaje sobre la gestión y sobre la didáctica. En Guzmán (comp.) *Lectura y escritura en la escuela: como se enseña y se aprende en el aula*. p. 229-269. Chía. Universidad de la Sabana
- Bisquerra Alzina, R., & Escoda, N. P. (2007). *Las competencias emocionales*. Educacion XXI. Facultad de Educación UNED. 10. p.61-82
- Braslavsky, B. (1995). El entorno y el maestro en diversas perspectivas de la alfabetización inicial. *Lectura y vida*, 16(1), 5-12.
- _____ (2000). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. *Lectura y vida*, 21(4), 32-43

_____ (2003) ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y vida*, 24(2), 2-17.

Brailovsky, D., Cesar, G., Pistorio, V. & Vidales, S (2012) *Planificar con Unidades Didacticas y Proyectos*, documento del Ministerio de Educacion, Córdoba. Recuperado en:
<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/Planificaciones.pdf>

Broad, M (2011) *Gato asustadizo y buu*. Panamericana Editores.

Brown, R (2007) *Oscuro, muy oscuro*, Madrid: Océano Travesía.

Bruer, J. T. (1995). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje del aula*. Paidós. pp. 259-287

Cabrejo, E. (2003). *La lectura comienza antes de los textos escritos*. *Nuevas hojas de lectura*, 3, 12-19.

Camilloni, A (2008) *Los profesores y el saber didáctico*. Recuperado en
<https://www.campus.fundec.org.ar/admin/archivos/El-Saber-Didactico-Capitulo-III.pdf>.

Camps, A. (2005). *Hablar en clase, aprender lengua*. *Aula de Innovación Educativa*, 11(111), 6-10.

_____ (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. F. Zayas (Ed.). Barcelona: Graó.

_____ (2012). *La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos*. *Revista iberoamericana de educación*, (59). 23-41

Campos, G., Moreno, L., Pinzón, M., & Rodríguez, L (2012). *Procesos de alfabetización inicial: estrategias pedagógicas preparatorias en lectoescritura para las docentes de los grados*

- párvulos y pre-jardín del Liceo Infantil mis Pequeñas Travesuras. Tesis para grado de Licenciada en Pedagogía Infantil. Universidad de la Sabana.
- Cardona, N (2016) Soy feliz: la lectura y la escritura, un arte hecho con amor. Un ambiente de aprendizaje socio-afectivo que facilita la adquisición y dominio de la lectura y la escritura. (Tesis de Maestría en Pedagogía) Universidad de la Sabana. Chia, Colombia.
- Cardozo Neira, P. (2016). Una oportunidad para fomentar las prácticas de lectura en familia. (Tesis de Maestría en Pedagogía) Universidad de la Sabana.
- Carrillo, S; Maldonado, C; Saldarriaga, L; Vega, L & Díaz, S (2004) Patrones de apego en familias de tres generaciones: abuela, madre adolescente, hijo. Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 36, núm. 3, 2004, pp. 409-430 Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia
- Cassany, D. (2008) Los retos de la Lectura y la Escritura. Lecturas complementarias para los maestros: Leer y escribir con los niños. Borrero, M. (Comp). Fundalectura y Fundación Corona. p.32-35
- Castedo, M. (2010). Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010. Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura, 31(4), 35.
- Chaux, E., Lleras, J. & Velasquez, A (2004) Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas. Ministerio de Educación, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología y Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales, Ediciones Uniandes. Bogotá, Colombia.

Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 22(1), 6-23.

Coll, C., & Solé, I. (1987). La importancia de los contenidos en la enseñanza. *Revista Investigación en la escuela*, (3), 19-27.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1997). El constructivismo en el aula. Graó.

Cubillos Moreno, A (2013) Una Aventura escrita en la expresion de las emociones: Articulacion entre la expresion emocional y la escritura creativa en niños de grado segundo del Colegio Atabanzha I.E.D. (Tesis de Maestria en Pedagogia) Universidad de la Sabana. Chía, Colombia

d'Allancé, M. (2000). *Vaya rabieta*. Editorial Corimbo.

De Pennart, G (2004) *El lobo sentimental*. Corimbo

De Tezanos, A. (s.f.) *Del oficio de enseñar - saber pedagógico: la relación fundante* (p 9).

Recuperado de <https://es.slideshare.net/josejose14/rec12-oficio-ensenarsaberpedagogico-araceli-de-terzanos>

Díaz Barriga, Á (2013) *Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?* *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* [en línea] ,17 (septiembre-diciembre): [Fecha de consulta: 16 de mayo de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527002>>
ISSN 1138-414X

Dubois, M. E. (1984). Algunos interrogantes sobre comprensión de la lectura. *Lectura y vida*, 5(4), 14-19.

_____ (2008). La alfabetización de los niños en la última década del siglo. María Isabel Borrero Pardo, Fundalectura, & FC (Edits.), *Lecturas complementarias para maestros: leer y escribir con niños y niñas*, p.73-78

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.

Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Formación Docente. Buenos Aires

Ferreiro, E & Teberosky, A (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI editores. México.

Ferreiro, E. (1991a). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. Y. Goodman (Comp.), *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetano*, 21-35.

_____ (1991b). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y vida*, 12(3), 5-14.

_____ (2006). La escritura antes de la letra. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (3).

_____ (2008). La alfabetización de los niños en la última década del siglo. María Isabel Borrero Pardo, Fundalectura, & FC (Edits.), *Lecturas complementarias para maestros: leer y escribir con niños y niñas*, p. 93-104.

Flórez, R. & Moreno, M. (2005) *El lenguaje en la educación: prácticas de lectura y escritura en preescolar básica y primaria*. Departamento de la comunicación humana y sus desórdenes. Universidad Nacional de Colombia.

Flórez, R., Arias Velandia, N., & Guzmán, R. J. (2006). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. *Educación y educadores*, 9(1), 117-133.

Flórez, R., Restrepo, M. A., & Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo emergente, investigación, teoría y práctica*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia e Instituto para el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Secretaría de Educación de Bogotá.

_____ (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 79-96.

Flórez, R., & Gil, L. (2011). Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años. *Panorama*, 101-125.

Flórez, R., Arias, N., Restrepo, M & Guzman, R.J. (2014) Promoción del aprendizaje de la lectura inicial y prevención de las dificultades en su comprensión. *Investigacion y experiencia en Bogotá y Chía*. En Guzmán, R.J (Comp.) *Lectura y escritura en la escuela: como se enseña y se aprende en el aula*. p.14 - 44. Chía. Universidad de la Sabana

Garcia, C & Ortiz, N (2015) *Cultivando la vida emocional en la primera infancia a partir de una estrategia basada en música y cuentos*. (Tesis de Maestría en Pedagogía). Universidad de la Sabana. Chia, Colombia.

Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.

Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.

- Gonzalez, A (2015). Propuesta de secuencia didáctica con rutinas de pensamiento para el desarrollo de la escritura natural y espontánea en los niños de transición 2, jornada tarde del Colegio Rural Quiba Alta. (Tesis de Maestría en Pedagogía) Universidad de la Sabana
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, vol.13, p.13-28.
- Guzmán, R. J. (1985) El manejo escolar del lenguaje escrito. *Revista Colombiana de Educación*, no. 16, p. 135-143.
- Guzmán, R. J., & Guevara, M. (2008). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 861-872.
- Guzmán, R.J (2010) Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo. Ed Bogotá positiva
- Guzman, R.J (2014) Recursos utilizados por niños de tercer grado en la escritura de cuentos. *Lectura y escritura en la escuela: como se enseña y se aprende en el aula*. p.106-134. Chía. Universidad de la Sabana
- Guzman, R.J & Guevara, M (2014) Aprendizaje de los educadores sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. *Lectura y escritura en la escuela: como se enseña y se aprende en el aula*. p.374-393. Chía. Universidad de la Sabana.

- Guzmán, R; Chocontá, J y González, A. (en proceso). Investigación Profesoral. Formación Educadores De Primera Infancia. Universidad de La Sabana. Facultad de Educación. Maestría en Pedagogía.
- Halliday, M. (1978). El lenguaje como semiótica social. La interpretación del lenguaje y del significado. México. Fondo de Cultura Económica.
- Henao, G. & García, M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud, 7(2).
- Hohmann, M., Weikart, D., & Epstein, A. (2010). Cómo la planeación y la reflexión desarrollan habilidades de pensamiento en los niños. La Educación de los niños pequeños. Manual de High Scope para los profesionales de la educación infantil.
- Hymes, D (1996). Acerca de la competencia comunicativa. (Traductor Bernal, J) Forma y función, (9), 13-37.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Fiesta de la Lectura: Estrategia pedagógica. (2007) recuperado en: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PrimeraInfanciaICBF/Fiesta>
- Kamii, C., & López, P. (1982). La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget. Infancia y aprendizaje, 5(18), 3-32.
- Kemmis, S. (1992). Mejorando la educación mediante IAP. In La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos (pp. 175-204). Editorial Popular.
- Kemmis, S., & Mc Taggart, R. (1992). Cómo planificar la investigación: Acción. Editorial Laertes.

Keselman, G. (2005) Pataletas. Editorial Porrúa. Mexico

Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela? *Lectura y vida*, 17(1), 5-24.

Lipman, M. (1989). *En busca del sentido* (Vol. 8). Ediciones de la Torre.

Llenas, A. (2012) *El monstruo de colores*. Celesa.

Llenas, A. (2015) *Vacío*. Editorial Barbara Fiore.

López, E (2005) La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 19(3) p.153-167. Barcelona

Maturana, H. (1989). Lenguaje y realidad: el origen de lo humano. 96-102. Conferencia organizada por la Sociedad de Biología de Chile, 3 de noviembre de 1988, Club de Providencia, Santiago de Chile. Publicado originalmente en *Arch. Biol. Med. Exp.*, N° 22.

Maturana, H. R. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. JC Sáez Editor.

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

Ministerio de Educación Nacional (2011) *Estrategia de Cero a Siempre*. Recuperado en: www.deceroasiempre.gov.co/.../Presentacion-estrategia-De-Cero-a-Siempre.pdf.

Ministerio de Educación Nacional (2014a) Documento N° 20: El sentido de la educación inicial. Bogotá. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-341810.html>

Ministerio de Educacion Nacional (2014b) Documento N° 23: La literatura en la educación inicial. Bogotá. Recuperado en <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-341839.html>

Ministerio de Educacion Nacional (2017) Bases curriculares y pedagógicas para Educación la Educación Inicial y Preescolar. Bogotá. Recuperado en www.mineducacion.gov.co y en <http://www.colombiaaprende.edu.co/primerainfancia>

Montecino, Romero & Torres (2016) La influencia de las emociones en el aprendizaje de la lectura inicial (Tesis en Licenciatura Pedagogía en Educación Diferencial) Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile

Moroney, T., & Tellechea, T. (2007). Cuando estoy enfadado. Ediciones SM.

Ocampo, D. & Valencia, M (2015) La lectura, un placer de sentidos (Tesis de Maestría en Lengua Materna) Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Facultad De Ciencias y Educación, Bogotá, Colombia.

Oram, H., & Uribe, V. (1989). Fernando furioso. Ediciones Ekaré.

Organista, P.(2013) Juan Gorila y los monstruos de la oscuridad. Armadillo Editores.

Ortiz, M. (2007). La alfabetización inicial en la escuela. Serie del lenguaje y la comunicación, 2007/11, Caracas: IESALC. Recuperado de <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/548>

Ossa, O. (2016) Incidencia de la lectura crítica de cuentos infantil para el desarrollo de las competencias emocionales –empatía y regulación emocional- de niños y niñas del grado

transición de una institución pública del municipio de Medellín (Tesis de Maestría en Educación) Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

Parra, C. (2009). Investigación-Acción y Desarrollo Profesional. *Educación y Educadores*, 5, 113-125. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/515>

Plan de desarrollo (2013-2016), Garantía del desarrollo integral de la primera infancia, Localidad de Suba. Bogotá

Perkins, D. (1997). ¿Cómo hacer visible el pensamiento? Artículo publicado por la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard. Traducido por Patricia León y María Ximena Barrera.

Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En Wiske, M (Comp.) *La enseñanza para la comprensión*, Paidós, 69-92. Recuperado en: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU_Perkins_Unidad_1.pdf

Perkins, D., & Tishman, S. (2011). El Lenguaje del Pensamiento. *Educadores: Revista de renovación pedagógica*, 236, 46-58.

Perez, M. (2013) “Hay que pensar en la lectura como práctica y como experiencia estética”. En *Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela*. P. 109-114. 1ª ed. Serie Río de letras, Libros maestros, Bogotá.

Pérez, M. (2010). Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. *Educación inicial*. Recuperado en:

https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/2011/Referentes%20Didactica%20del%20lenguaje%20Primer%20ciclo.pdf

Presidencia de la Republica de Colombia (2013). Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>.

Proyecto Educativo Distrital Colegio Gonzalo Arango (2008). Comunicación asertiva para el desarrollo humano. Bogotá

Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45–55.

Rincón Berdugo, C. (2012). Un sol con muchas puntas: fundamentos y estrategias pedagógicas para la educación de la primera infancia.

Riquelme, E (2013) La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales (Tesis Doctoral) Universidad Autónoma de Madrid, España.

Ritchhart, R (2014) Hacer visible el pensamiento. Paidós. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Robledo, B. (2010) El arte de la mediación: espacios y estrategias para la promoción de la lectura. Ed. Norma, Bogotá.

- Salmon, A. (2014) Hacer visible el pensamiento en la lectoescritura. En Guzmán, R.J (Comp.)
Lectura y escritura en la escuela: como se enseña y se aprende en el aula. p.73-105. Chía.
Universidad de la Sabana
- Sánchez Lozano, C. (2014). Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para
docentes. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional: Cerlalc-Unesco, 2014 p.: fot. – (Río
de letras. Manuales y cartillas PNLE; 1)
- Secretaría Distrital De Integración Social (2010). Lineamiento Pedagógico y curricular para la
educación Inicial en el Distrito. Bogotá, D.C.
- Sívoli, Y. (2007). Alfabetización inicial y emergente en niños y niñas de 3 años a 4 años 11
meses que asisten al jardín infantil: una propuesta de intervención en el aula bajo el
enfoque de la psicogénesis de la lengua escrita.
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Grao Barcelona.
- Soto, C., & Violante, R. (2015). La organización de la enseñanza. Ministerio de Educación de la
Nación, 1a ed. Buenos Aires.
- Smith, F. (1989). Comprensión de lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su
aprendizaje. Editorial Trillas. México.
- Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R., & Kallick, B. (2008). El aprendizaje basado en el
pensamiento. España: SM.
- Teberosky, A. (2003). Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. Cuadernos de pedagogía,
330, 42-46.

Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G., & Treviño, G. (2007). Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria. Distrito Federal, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Recursosyprocesos/Practicas/Completo/practicadocentescompletoa.pdf>.

Vila, M., y Vila, I. (1994). Acerca de la enseñanza de la lengua oral. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6 (3), 45-54.

Villalón, M., Ziliani, M., & Viviani, M. (2009). *Fomento de la Lectura en la Primera Infancia*. Pontificia Universidad de Chile. Chile

Anexos

Anexo 1. Formato de Caracterización Familia Guzmán y Cols (en proceso)

1. CONTEXTO FAMILIAR	
Nombre del Estudiante: _____	
Lugar y fecha de nacimiento: _____ NUIP _____	
Edad _____	Cursos: _____ Grupo sanguíneo Y RH _____
Número hermanos: Mayores _____ Menores _____ Lugar que ocupa entre los hermanos _____	
Dirección de la residencia: _____ EPS _____	
Se desplaza al colegio en: Ruta _____ Bicicleta _____ lo traen _____ Usa elementos de protección (casco, rodilleras) Si _____ No _____	
Pertenece a etnias o vulnerabilidad: Desplazado _____ Reinsertado _____ Etnia _____ Afro _____ Gitano _____ Room _____ Ninguno _____	
Barrio _____	Teléfono no fijo _____ Celular _____
Nombre de la madre _____	Edad _____ Ocupación _____
Nivel académico mamá: Primaria _____ Bachillerato _____ Técnico _____ Tecnológico _____ Profesional _____	
Nombre del padre _____	Edad _____ Ocupación _____
Nivel académico padre: Primaria _____ Bachillerato _____ Técnico _____ Tecnológico _____ Profesional _____	
Nombre del acudiente _____	Teléfono no _____
Nombre de la persona autorizada para recoger al niño: _____	
TELEFONO DE EMERGENCIA: FIJO _____	CELULAR _____
Enfermedades importantes que ha padecido el estudiante Si _____ No _____	
Toma algún medicamento: Si _____ No _____ Cuál _____	
Es alérgico Si: _____ No _____ A qué _____	
2. HISTORIA DE VIDA DEL ESTUDIANTE	

1. Médicas

1. Embarazo					Cesárea
Deseado	SI	NO	Parto:	Normal	
2 dificultades durante el embarazo:		SI	NO	Cuales	
3 dificultades durante el parto:		SI	NO	Cuales	
4 Asiste a crecimiento y desarrollo		Si		No	
5 Esquema de vacunación:	Completo		Incompleto		No tiene
6 Presenta alguna dificultad:		Auditiva		Motriz	Otra
7 Presenta retraso en el desarrollo: Lenguaje social			Motor		cognitivo
Asiste a terapias		Si		No	

2. Socio Afectivo

2.2 HÁBITOS

8. El estudiante duerme: Sólo	con un hermano	con los padres	con familiares	otro		
9. Para la alimentación del estudiante: se alimenta sólo		lo paladean	hay que insistirle	No le gusta comer		
10. Comportamiento en casa: Agresivo	Alegre	Nervioso	Obediente	Tímido	Activo	Aislado

3. Familiar

11. En casa la autoridad la ejerce	Mamá	Papá	Ambos	Abuelo	Otros	Quienes
12. La manera de corregir a su hijo es: Golpea		Insulta	Amenaza	Quita Tv, tablet, celular, juguetes		
es indiferente con él o ella		No lo corrige		lo saca del lugar donde están		
13. La manera de estimular a su hijo es: Felicita			Acaricia	Le da estrellitas	helados o dulces	
lleva al parque		Le permite ver tv, celular, tablet		No lo estimula		
14. La persona que cuida al niño y le ayuda a hacer las tareas es:		Mamá	Papá	Hermana	Abuela	otro
15. El nivel académico de quien ayuda al niño con las tareas es:	Primaria	Secundaria	Técnico	Profesional		

16.El estudiante permanece en casa con Adulto Niños_ Sólo__ Adultos
mayor frecuencia con: s____ _mayores_____

4. Socio
Económica

17.Los padres de familia Matrimonio Otro__
son: _____ separados_____

18. el niño vive con: Sólo con la mamá____ Sólo con el Papá____
Con papá y mamá____ Abuelos
_____ otros_____

19.La vivienda del estudiante es: Propia
____ Arrendada_____

20. Viven en: Casa____ Apartamento____
Pieza____ Inquilinato_____

21.Número de personas que viven con el niño
2__ 3__ 4__ mas__

22. Estrato socio economico 2____
3____
1____ 4_____

23. La vivienda cuenta con los siguientes servicios: Agua____ Luz
____ Internet_____ Gas_____

5. Académico

24.El niño empezó su proceso educativo: Antes a los Primera
de los tres años____ cuatro____ vez_____

25.El estudiante comenzó su escolaridad en: Hogar comunitario Jardín
ICBF_____ Privado_____

Jardín
n Jardín
ICBF _____ SDIS _____

Anexo 2. Diario de Campo situación de los niños

DIARIO DE CAMPO N° 7

INSTITUCIÓN: Gonzalo Arango IED

NÚMERO DE SESIÓN: NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: Situación de los niños en aula

PROFESORA: Lina Fernanda Sánchez FECHA: marzo 30 de 2017

GRADO: Jardín 04

HORA: 1:30 p.m.

OBJETIVO: Conocer situaciones de vida de los niños en aula

REGISTRO

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

Durante la sesión se inició con las actividades de forma normal, se abordaron temas como con quienes vivían y que personas conformaban el hogar. De esta manera los niños empezaron a relatar situaciones vividas en casa situaciones que dejaron ver la importancia de generar un trabajo con familia. Estas se relatan a continuación:

“Cuando estoy en la casa yo me estoy con mi hermana en mi apartamento, porque es que mi abuela me regaña sin que esté haciendo nada.” (K)

“Es que mi papá y mi mamá ya no viven juntos” (M F)

“Yo me quedo en la casa solo con mi hermana cuando mi mamá trabaja” (C)

“es que los hombres juegan futbol y las mujeres cocinan” “yo soy como mi papá que tiene muchas novias”

“Es que mi papá me pega siempre en cambio mi mamá me consiente” (F)

Esto no solo permite ver que los niños la mayoría del tiempo se la pasan en compañía de adultos y niños distintos a los padres de familia. En el caso particular del niño F se observa como esa conducta dominante del papá es determinante en su comportamiento, al hablar con el señor se muestra desafiante y trata a el niño con agresividad sin importar la presencia de la maestra ni de otros adultos alrededor. Ahora bien, en el caso del niño C el descuido en casa es total el niño llega sin medias con zapatos de la hermana, manifiesta muchas veces que no almorzó, lo que evidencia una ausencia total de padres y de una figura de acompañamiento, pues el niño manifiesta estar siempre con su hermana de 8 años.

Este tipo de vivencias en los hogares ha afectado de manera determinante (a mi parecer) los comportamientos en aula, así como las relaciones que se dan con otros adultos y con los mismos pares. Ha sido muy complejo realizar actividades propias de la malla curricular, así como el desarrollo de las clases, pues en variadas ocasiones esas situaciones propias de la cotidianidad de los niños afloran en aula y es necesario tratarlas de inmediato.

❖ REFLEXIÓN PEDAGÓGICA E INTERPRETACIÓN TEÓRICO

Como se puede evidenciar en las expresiones de los niños es muy común encontrar en esta aula un ausentismo parcial y en algunos casos total de la figura del adulto, esto deja entre ver la realidad de los hogares, así como las dinámicas que afectan directamente el aula.

No obstante, resulta complejo realizar trabajos donde se exija una integración de la familia (aunque es el ideal) pues hasta el momento no dan señales de ningún tipo de compromiso con el proceso académico de sus hijos, en concordancia con lo anterior la guía N° 20 De Ministerio de Educación señala que:

“En este sentido, la educación inicial se caracteriza por complementar y potenciar la educación que se inicia en el entorno familiar, entendida esta como crianza, al tiempo que propone procesos de calidad que favorecen el desarrollo integral de las niñas y los niños al disponer de espacios, tiempos, recursos e intencionalidades claras. El entorno educativo se fortalece en la relación que establece con los otros entornos; por lo tanto, no pretende constituirse en espacio aislado que solo depende y se alimenta de lo que sucede en su interior.”

Es así como el aula de clase no puede ser una guardería donde los padres dejan a los niños para ser asistidos en las labores propias de la familia, sino que se configura como un espacio de adicional que fortalece lo aprendido en casa. Sin embargo, me pregunto: ¿Cómo cambiar la concepción de los padres de familia frente a su visión de la Educación Inicial?

Anexo 3. Cuestionario 2 Portadores de Texto. Guzmán y Cols. (en proceso)

	LIBRO DE CUENTOS	PERIÓDICO	REVISTA	LIBRO DE TEXTO	AFICHE
Para qué sirve					
¿Puedes leer algo aquí? (SI/NO)					
¿En dónde dice					
¿Cómo supiste?					
¿Sabes para qué se lee?					
¿Sabes para qué se escribe?					
¿Has visto leer a alguien? (SI/NO)					
¿A quién?					
¿Para qué?					

Anexo 4. *Fragmento. Formato de seguimiento de procesos de Lectura y Escritura propuestos por Guzmán y cols (en proceso)*

Hipótesis de linealidad			
Rasgos iniciales sin diferenciación: corresponden a aquellos trazos que incluyen puntos, bolitas, palos, regados en todo el espacio, aglomerados o incluso en disposición de línea horizontal sobre una imagen o dibujo.	Rasgos iniciales sin diferenciación claramente separados de una imagen o dibujo: corresponden a aquellos trazos que incluyen puntos, bolitas, palos, escritos en un espacio diferente al de un dibujo.	Rasgos iniciales sin diferenciación claramente separados de una imagen o dibujo y dispuestos en línea horizontal: corresponden a aquellos trazos que incluyen puntos, bolitas, palos, letras y/o números, Escritos en un espacio diferente al de un dibujo y además dispuestos en línea horizontal.	Rasgos iniciales sin diferenciación claramente separados de una imagen o dibujo y dispuestos en línea horizontal y de primer a segundo renglón, de arriba hacia abajo si hay más de una línea escrita: corresponden a aquellos trazos que incluyen puntos, bolitas, palos, letras y/o números. Escritos en un espacio diferente al de un dibujo y además dispuestos en línea horizontal.
José Federico Álvarez	1		
Juan Felipe Clavijo	1		
Gissel Sofía Raigoso		1	
Karen Daniela Echeverry	1		
Ancrés Santiago Escobar	1		
Camilo Estrada Robayo	1		
Angel David Soto	1		
Andrea Catalina Penagos	1		
Andrea Camila Sierra Toro		1	
Isabella Beltran Benitez	1		
Ana Maria Cabiativa	1		
Maria Fernanda Barajas		1	
Kevin Eduardo Benitez		1	
Laura Tamara Gonzalez	1		

Hipótesis de Arbitrariedad

Rasgos iniciales sin diferenciación: corresponden a aquellos trazos que incluyen puntos, bolitas, palos, trazos continuos en forma de líneas o garabatos.

Rasgos iniciales sin diferenciación: corresponden a aquellos trazos que incluyen figuras geométricas, números y/o algunas letras.

1

1

1

1

1

1

1

1

1

1

1

1

1

1

Anexo 5. Diario de Campo

DIARIO DE CAMPO N°2

INSTITUCIÓN: Gonzalo Arango IED

NÚMERO DE SESIÓN: 2

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: Portadores de Texto

PROFESORA: Lina Fernanda Sánchez

FECHA: 17 de febrero de 2017

GRADO: Jardín

HORA: 3:00 p.m

OBJETIVO: Reconocer el conocimiento de los niños de los distintos portadores de texto

REGISTRO

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

La sesión se inició dejando que los niños y niñas accedieran libremente a periódico, revistas, libros de texto y cuentos. Ellos empezaron hojeando y tratando de leer, algunos creaban historias (sobre todo con los cuentos y los libros de texto) y relataban a su compañero lo que iban viendo. Los libros enciclopédicos los miraban pero les perdían el interés rápidamente, el periódico medio lo miraban y ya, sin embargo las revistas las veían con más detenimiento identificando roles de hombre y mujer en la misma.

Ya al pasar a preguntar específicamente por lo que cada uno creía que era el portador de texto, para que servía, a quien había visto leerlo, de nuevo me encuentro con muy poca expresividad, les cuesta dar palabras a sus pensamientos y son muy monosilábicos(encerrados en sí y no). Fue necesario dar un poco más de confianza y mirar con detenimiento cada uno de los portadores. Otros por el contrario contestaban a las preguntas:

- No se me puedes decir que para decir yo

Me causo mucha sorpresa las expresiones que tenían libremente al mirar las revistas decían expresiones como: ¡Mamasita! (en el caso de los niños), las niñas por su parte decían: Yo quiero comprarme esto, y le voy a comprar a mi mama esto... (refiriéndose a la ropa y joyas que podían ver) o expresiones como: ¡Yo soy esta chica!

También la reacción frente al libro de texto fue sacar colores y querer colorear lo que veían, sin embargo por ser libros del colegio no pudieron, y con los cuentos se sentaban con otro compañero y relataban lo que veían. El periódico e enciclopedias los ignoraron totalmente

❖ Puedo encontrar las evidencias en:

1. De nuevo hace falta una mayor expresión oral de las ideas pues hay mucha dificultad al indagar al respecto.
2. Al preguntarles a quienes han visto leer o escribir siempre refieren al hermano mayor, pues lo asocian con hacer la tarea. Sin embargo pocos adultos fueron nombrados y cuando lo hacían referían que la mama leía revistas para comprar productos y hacer pedidos.

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA E INTERPRETACIÓN TEÓRICA

Es necesario trabajar en la expresión oral de las ideas pues los niños muchas veces se quedan cortos en lo que quieren decir o expresar. Por otra parte aunque la actividad fue divertida como primera instancia, tal vez el manejo que le di fue inadecuado pues al ser tan personalizado los niños se cansaron muy rápido y fue necesario parar varias veces retomando luego, lo que hizo que perdieran un poco el hilo de lo que se estaba haciendo.

Fue importante evidenciar como aunque los niños no pueden cumplir con la función de codificar y decodificar cada uno portadores de texto, como adulto pude entender que ellos le dan significado a las imágenes y como lo menciona Teberosky (2003) Entender para los niños que lo que está escrito "dice".

Hay un desconocimiento (pero creo que más una falta de familiarización) con portadores de texto como el periódico y los libros de adultos, pues ellos no le hallaron ningún interés a los mismos, creo que precisamente por eso porque consideran que son para adultos.

Y finalmente fue fácil determinar la concepción de hombre y mujer mediante la actividad, pues salieron a relucir muchas expresiones propias del medio en que se desenvuelven, pero también es importante establecer otro tipo de relación con los portadores de texto, pues aunque los niños puedan aprender a leer y escribir esto no es garantía de que se genere un gusto por ello. (Canu, 1994)

Anexo 6.Malla Curricular año 2017 nivel Jardín dimensión comunicativa

PROYECTO: LA DIMENSION LUDICA UNA POSIBILIDAD PARA DESCUBRIR Y CONQUISTAR EL MUNDO

PROYECTO DE GRADO:

IMPRONTA DEL CICLO: CONSTITUCION DE SUJETOS PILARES: JUEGO - ARTE - LITERATURA - EXPLORACION DEL MEDIO

PRIMERA INFANCIA: GRADO JARDÍN

PERIODO: PRIMERO

DOCENTE:

DIMENSIÓN: COMUNICATIVA

COMPETENCIA: Amplia la comunicación verbal y no verbal, interpretando y produciendo textos en variados contextos literarios; a través de una correcta pronunciación.

EJES DE TRABAJO PEDAGOGICO	DESEMPEÑOS	DESARROLLO CONCEPTUAL	ACTIVIDADES	EVALUACION (Hetero, auto y coevaluación)	
				ACADEMICO	CONVIVENCIAL
<ul style="list-style-type: none"> Comunicación No Verbal 	<ul style="list-style-type: none"> Comunica emociones, ideas, sentimientos y necesidades de forma no verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> Expresión gestual y corporal. 	<ul style="list-style-type: none"> Representación gráfica de diferentes situaciones. Interpretación de posturas, gestos, emociones que impliquen el uso de su cuerpo. Imitación de personajes en (videos, cuentos) Ejercicios de relajación. Memorización y Entonación de canciones cortas Juego de roles en diferentes rondas. Maneja el turno de la palabra. Ejercicios de pronunciación, vocalización. Animación a la lectura de forma lúdica y activa. capítulo invitado de la semana: Construcción de cuentos. Dinámicas de grupo: observación, atención, memoria, pronunciación. Lectura de imágenes teniendo en cuenta secuencias sencillas. Tiferos Cuenta con sus palabras diferentes situaciones de su diario vivir. Seguimiento de instrucciones. 	<ul style="list-style-type: none"> Cumplimiento de tareas. Conocimientos previos y determinados Desarrollo de actividades en clase. Capacidad de Aplicación de los conocimientos Seguimiento de instrucciones. Participación. Capacidad de escucha. Desarrollo de actividades de mejoramiento. 	<ul style="list-style-type: none"> Apropiación y práctica de acuerdos de sana convivencia. Trabajo colaborativo Regularidad y continuidad en el proceso. Actitudes y Valores a la hora de compartir, convivir y relacionarse Aplicación de sus saberes poniendo su autonomía, capacidad de decidir para obtener propósitos
<ul style="list-style-type: none"> Comunicación Oral 	<ul style="list-style-type: none"> Aprende e interpreta rondas y canciones. Adquiere un mayor vocabulario, al expresarse en diferentes situaciones. Interpreta imágenes en diferentes textos. 	<ul style="list-style-type: none"> Vocalización y pronunciación adecuada. Animación a la lectura Reconocimiento de imágenes. 			
<ul style="list-style-type: none"> Comunicación Escrita 	<ul style="list-style-type: none"> Representa gráficamente situaciones de su entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> Garabateo con nombre 			

Anexo 7. Diario de campo

DIARIO DE CAMPO N°3

INSTITUCIÓN: Gonzalo Arango IED

NÚMERO DE SESIÓN: 3

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: “Mi colegio y lo que me gusta de el”

PROFESORA: Lina Fernanda Sánchez

FECHA: 17 de febrero de 2017

GRADO: Jardín

HORA: 3:00 p.m.

OBJETIVO: Evidenciar la expresión gráfica de la ideas

REGISTRO

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

Al iniciar la actividad se dio una instrucción breve sobre el recorrido que iniciaríamos, así como lo que observaríamos en cada espacio que visitaríamos, se hizo recomendación especial de sobre observar con detenimiento cada uno de los mismos.

Es de anotar que durante esta semana me llego al aula una niña en situación de discapacidad motora severa, lo que hizo que el recorrido fuese más demorado. Esta situación ha cambiado la dinámica de aula, tanto en el manejo de disciplina ha sido un poco más complejo.

El recorrido lo iniciamos en el área de gimnasio, luego fuimos a salón de arte, luego a la biblioteca, ludoteca y salón de audiovisuales. Como la sede donde estamos tiene tres pisos los desplazamientos se realizaron de manera detenida.

Al llegar al salón se realizó una retroalimentación de los visto durante el recorrido. Luego se le pidió a los niños y niñas dibujar el lugar que más les llamara la atención.

Al principio la expresión gráfica fue muy pobre, lo que dio paso a una mayor motivación y varias repeticiones por parte de la maestra. Fue necesario preguntar varias veces ¿Qué viste en el lugar que más te gusto? ¿Por qué hiciste mezcla de lugares?

Las respuestas de ellos eran tan variadas y en realidad en ocasiones se salían del tema tratado. Uno de los niños muestra poco interés en las actividades que se han realizado, sin embargo siempre está en la búsqueda de letras y códigos en su entorno (salón y otros lugares). El lugar que más les gusto es el gimnasio lo que me indica que las actividades deben ser más dinámicas y deben requerir un esfuerzo físico.

- ❖ Puedo encontrar las evidencias en: Considero que es muy importante hacer una mayor intensidad en la aplicación de las pruebas es necesario hacer el ejercicio con más continuidad.

Anexo 8. Tabla Proceso de construcción de categorías y subcategorías apriorísticas investigación cualitativa

Proceso de construcción de categorías y subcategorías apriorísticas en investigación cualitativa Prof. Fernando Guio Gutiérrez
Investigador: Lina Fernanda Sánchez Cancino
Proyecto de investigación: Estrategia pedagógica de alfabetización inicial centrada en la lectura como facilitador de la expresión de sentimientos en los niños de jardín 04 del Colegio Gonzalo Arango

Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Autores	Instrumentos de recolección
¿Cómo incide el desarrollo de una estrategia de alfabetización inicial basada en la lectura sobre la expresión de emociones de los niños y niñas del nivel de jardín 04 de un Colegio de Bogotá?	Analizar la incidencia de una secuencia didáctica de alfabetización inicial centrada en la lectura como facilitadora de la expresión en el reconocimiento de emociones en los niños de jardín.	Caracterizar la relación entre la lectura y la expresión de emociones a través de la oralidad y la escritura en los niños del nivel de Jardín 04 de un Colegio de Bogotá	Aprendizaje	Comprensión de Lectura	Ferreiro y Teberosky, Braslavsky, Colomer, Smith	<ul style="list-style-type: none"> • Diarios de campo • Pruebas de escritura espontánea • Grabación de audio y videos • Entrevista semi estructurada
				Sistema de escritura de los niños	Ferreiro y Teberosky	
				Competencias ciudadanas: Expresión de emociones	Chaux, Vygotsky Maaturana	
		Enseñanza	Estrategia de alfabetización: Secuencia didáctica	Colomer, Reyes, Flórez y cols. Camps Solé	<ul style="list-style-type: none"> • Planeaciones • Diarios de campo • Realización de rutinas de pensamiento y análisis de las mismas 	
			Movimientos claves	Ritchhart		
			Modalidades de lectura	Kauffman Colomer Cabrejo		

		de los niños del grado Jardín 04 a través del avance de procesos de oralidad y escritura.		Planeación	Camps Feldman	
		Caracterizar los pensamientos de la docente de primera infancia del grado Jardín 04 a partir del desarrollo de una secuencia didáctica de alfabetización inicial.	Pensamiento	Pensamiento visible de los niños desde las rutinas de pensamiento	Perkins Ritchhart Salmon	<ul style="list-style-type: none"> • Planeaciones • Diarios de campo • Rutinas de pensamiento y posterior análisis
				Rol del docente: cómo piensa el docente	Salmon	

Anexo 10. Formato de caracterización familiar: Rvaluación de hábitos que favorecen el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes

**INVESTIGACIÓN PROFESORAL EN PRIMERA INFANCIA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
FORMACIÓN DE EDUCADORES DE PRIMERA INFANCIA PARA LA ALFABETIZACIÓN
INICIAL**

FORMATO DE CARACTERIZACIÓN FAMILIA

Evaluación de hábitos que favorecen el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes

Apreciadas familias

A continuación aparecen unas preguntas que me permitirán conocer un poco más acerca de las actividades que se realizan en casa. Les solicito ser sinceros ya que no hay respuestas buenas o malas; la información de este documento es completamente confidencial y será utilizada con fines pedagógicos y de investigación.

Ustedes pueden marcar con X debajo de la columna que más se ajuste a sus rutinas siendo:

-Nunca -Menos de una vez al mes -Una vez al mes -Semanalmente -Todos los días

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

Anexo 11. Formato Diario de Campo

DIARIO DE CAMPO N°

INSTITUCIÓN: _____

NÚMERO DE SESIÓN: _____ NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:

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

OBJETIVO: _____

REGISTRO

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

❖ Puedo encontrar las evidencias en:

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA E INTERPRETACIÓN TEÓRICA

--

Anexo 12. Rutina de pensamiento Siento, Pienso y Expreso

Siento Que siento cuando tengo...	Pienso Que pienso cuando estoy...	Expreso Escribe o dibuja una situación en la que te hyas sentido...

Anexo 13. Planeación Secuencia Didáctica (adaptación de González, 2015)

Planeación secuencia didáctica: Cuenta y te cuento como mi corazón va latiendo	
Actividad	Título de la actividad que se desarrollará según la emoción a trabajar
Número de sesiones	Cantidad de sesiones necesaria para lograr las comprensiones deseadas
Fecha en la que se implementarán	Fechas en las que se llevará a cabo la planeación
Fase de la comprensión de lectura que se pretende estimular	Comprensión de lectura que se espera alcanzar
Rutina de visibilización del pensamiento que se usará	Rutina que se implementará para visibilizar el pensamiento de los niños frente a las comprensiones alcanzadas.
Objetivos a alcanzar en los niños	Metas a las que se pretende llegar con el desarrollo de la secuencia didáctica con respecto al reconocimiento emocional.
Valoración del reconocimiento de la emoción	Valoración del proceso de reconocimiento de la emoción en si mismos y en otros.

	Nivel básico	Nivel Intermedio	Nivel Avanzado
Valoración del nivel de comprensión de lectura	Valoración de la profundidad de comprensión lograda por los niños		
	Nivel Básico (Comprensión literal)	Nivel Intermedio (Comprensión intertextual)	Nivel Avanzado (Comprensión Inferencial)
Descripción de la actividad	Motivación	Desarrollo	Cierre
Se puntualizan aspectos del desarrollo de la sesión	Se propone una actividad que provoque y los disponga en el desarrollo de la sesión	Se expone de manera clara el abordaje de la temática de la sesión, así como de se muestra la propuesta de actividades y	Momento específico de valoración sobre lo alcanzado en la sesión y la realización de posibles ajustes para la siguiente sesión.

		rutinas elaboradas para alcanzar las comprensiones.	
--	--	---	--

Anexo 14. Matriz de registro de actividades

Código	Experiencia	Objetivo(s) ¿qué desarrolla la actividad?	Evaluación	Componente del lenguaje que desarrolla	Autor	Nº de Planeación	Nº de diario de campo	Ajustes
ACD1	<p>Juguemos a la tienda y recorrido por el colegio :Al iniciar se realizará una asamblea donde cantaremos algunas canciones y se narrarán situaciones cotidianas vividas por los niños con respecto a el ir a la tienda, así como su experiencia en su anterior colegio. Como primera parte del ejercicio tomaré cada uno de los empaques recolectados e indagaré cuales conocen los niños y cuales no.</p> <p>Luego se dispondrán en un espacio del salón al cual denominaremos tienda. En primera instancia la docente actuará como la tendera y los niños serán los compradores, luego se les pedirá a los niños que realicen una lista de mercado para poder ser atendidos por la tendera. Se intercambiarán los roles y la maestra será quien haga su propia lista. En cada paso de la elaboración de la lista se realizará la pregunta de la rutina ¿Qué te hace decir eso? para indagar como adquirieron el conocimiento sobre el producto que observan.</p>	Realizar un acercamiento a los conocimientos en alfabetismo emergente	Interacción con objetos de la tienda, escrito sobre la lista de mercado realizada por los niños, dibujo colegio y Rutina ¿Qué te hace decir eso?	Conocimientos previos sobre oralidad, lectura y escritura	Florez-Romero, Restrepo, Schwanenflugel, Ferreiro y Teberosky Richhart	1	34	Considero que es importante realizar una mayor ambientación del aula con respecto a las actividades que se realicen
ACD2	<p>Portadores de Texto : Al iniciar se realizará una asamblea donde cantaremos algunas canciones y se narrarán situaciones cotidianas, luego de esto jugaremos algunos juegos tradicionales como juguemos en el bosque y se realizarán preguntas provocadoras como ¿Dónde hemos visto lobos? ¿Qué cuentos te leen en casa?</p> <p>Al iniciar se dispondrán en el aula los distintos portadores sin otra instrucción que se hará cambio cada 5 minuto, en los cuales los niños deben hojear en silencio.</p> <p>Luego de que todos los niños pasen por cada portador se realizará una asamblea en la cual se realizan preguntas como ¿Conoces esto? ¿Para qué sirve? ¿A quién ha visto leer esto? ¿Te gusta algo de allí? ¿Qué puedes leer allí?</p> <p>Se darán pausas para que los niños piensen sobre sus respuestas y luego den su opinión de forma organizada, la docente escribirá en el tablero cada intervención, haciendo notar a los niños que sus ideas son sumamente importantes y que hacen parte de una construcción colectiva de ideas</p> <p>Para finalizar la docente realizará una comparación entre algunos portadores.</p> <p>La sesión se cerrará revisando cada una de las intervenciones de los niños y escogerán ellos el portador que más les gusta con el cual se les pedirá que realicen una lectura compartida con sus compañeros.</p>	Realizar un acercamiento a los conocimientos en alfabetismo emergente	Interacción con distintos portadores de texto, así como socialización con otros compañeros frente al mismo.	Conocimientos previos sobre oralidad, lectura y escritura	Florez-Romero, Restrepo, Schwanenflugel, Ferreiro y Teberosky Richhart	1	35	Debo tener portadores de texto a la mano para que los niños puedan continuamente interactuar con otro tipo de lecturas en aula.

Anexo 15. Matriz de análisis con rutina conectar, ampliar, preguntarse

CODIGO	ANÁLISIS	OBJETIVO AL QUE APUNTA	SUBCATEGORÍAS	FECHA DE LA EXPERIENCIA	EVIDENCIAS	CONECTAR	AMPLIAR	PREGUNTARSE
A C E 3	<p>La actividad resultó muy significativa en la medida en que se permitió que las familias y los niños participaran pues ellos trajeron las imágenes, lo que hizo que la apropiación frente al espacio dispuesto fuese mayor.</p> <p>Ahora bien las expresiones de los niños sobre lo que pensaban de las imágenes y lo que estaban sintiendo estos personajes enriqueció la actividad. De otra parte la narración del cuento y tener un cuento para cada niño fue una enorme ventaja pues cada uno de ellos pudo experimentar con él.</p>	(Enseñanza) Describir una estrategia de alfabetización inicial centrada en el uso de la lectura, oralidad y escritura como medios de elaboración y expresión de los niños del grado Jardín 04 de un Colegio de Bogotá	<p>Planeación</p> <p>Modalidades de lectura. Voz alta o dialógica, compartida y de imágenes</p> <p>Movimientos claves del pensamiento: Razonar con evidencia</p>	22 de febrero de 2018	<p>Diario de campo</p> <p>..\Audios y videos Estrategia los monstruos y la oscuridad.mp3</p>	<p>La actividad logró establecer un vínculo fuerte con el sentimiento propio pero también con el sentimiento que produce en los niños ver expresiones en otros, ellos realizaron un acercamiento intertextual con las imágenes, pues en cierto punto lograron otorgar un estado de ánimo al monstruo que veían, lo cual hace conexión con las mismas actitudes de los niños dentro del aula cuando su estado de ánimo no es el habitual por lo que es importante que yo logre realizar una mirada más profunda a como llegan los niños a diario y lograr vincular mis clases con ese estado de ánimo. Ahora bien la relación encontrada con el personaje del libro y su propia experiencia permitió establecer el andamiaje que realiza el libro en el reconocimiento de las emociones.</p>	<p>Bruner menciona la importancia de establecer en el lenguaje "andamiajes" que permitan al sujeto establecer mayores vínculos con el nuevo aprendizaje, es así como el libro se convierte en un elemento fundamental durante la primera infancia, pues es el puente que une al niño con el mundo de la cultura escrita, pero además permite que su mundo interno sea entendido de una mejor forma por él.</p>	<p>¿Qué otras formas de acercamiento a la lectura puedo realizar para que todos los niños puedan tener el mismo material?</p>
		(Aprendizaje) Caracterizar la relación entre la lectura y la expresión de emociones a través de la oralidad y la escritura en los niños del nivel de Jardín 04 de un Colegio de Bogotá	<p>Comprensión de lectura: Literal e inferencial</p> <p>Competencias Emocionales: Reconocimiento de las emociones propias, Empatía (Con el cuento), Identificación de las emociones de los demás,</p> <p>Competencias orales (Emergente)</p>					
		(Pensamiento) Caracterizar los pensamientos que permiten la comunicación asertiva en los niños del grado Jardín 04 de in Colegio de Bogotá a partir del desarrollo de una estrategia de alfabetización inicial.	<p>Rol del docente: Como piensa el docente de primera infancia</p> <p>Pensamiento visible de los niños desde las rutinas de pensamiento</p>					

