




Reflexión pedagógica en el proceso de transformación de la enseñanza de la lectura*

Pedagogical reflection in the transformation process of reading instruction

Lina Fernanda Sánchez Cancino¹, Ana Lizbeth González Suárez² 

Para citar este artículo: Sánchez, L. F., González, A. L. (2019). Reflexión pedagógica en el proceso de transformación de la enseñanza de la lectura. *Infancias Imágenes*, 18(2). [196-209]

Recibido: 15-01-2019 - **Aceptado:** 20-08-2019

Resumen

Este artículo recoge las reflexiones de una docente de primera infancia a partir del desarrollo de la investigación titulada: “La lectura como facilitadora en el reconocimiento y expresión de las emociones de los niños y niñas de jardín”, la cual se articula con base en los conceptos de alfabetismo emergente, alfabetización inicial y el desarrollo emocional de los niños y niñas del grado jardín. La propuesta se desarrolló bajo el enfoque cualitativo con un diseño de investigación acción pedagógica, lo que permitió describir la transformación gradual de las prácticas de enseñanza de la docente investigadora en relación con la situación que se presenta en los procesos de alfabetización de los niños a través de la lectura y la importancia que ejercen las emociones. Lo anterior generó cambios profundos en la planeación debido a la reflexión continua de la docente y de la visibilización de las necesidades de los estudiantes.

Palabras clave: enseñanza de la lectura, primera infancia, desarrollo emocional, papel del docente, práctica pedagógica.

Abstract

This article gathers the experiences of a kindergarten teacher taken from a study based on concepts of emerging literacy, initial literacy and the emotional development of kindergarten children titled “Reading as a facilitating tool in the recognition and expression of the emotions of kindergartners”. The proposed technique was developed following a qualitative approach with a research design of pedagogical action that allowed us to describe the gradual transformation of teaching practices of a research teacher within the context of teaching literacy to children through reading and the significant role that emotions play within this process. The latter developed significant changes in planning due to the teacher’s continuous reflections upon and awareness of her students’ needs.

Keywords: reading instruction, literacy, early childhood, emotional development, teacher role, teaching practice.

* Este artículo reflexivo es producto del proyecto de investigación “La lectura como facilitadora en el reconocimiento y expresión de las emociones de los niños y niñas de jardín”, desarrollada entre julio de 2016 y junio de 2018, para optar al título de Magíster en Pedagogía de la Universidad de la Sabana.

1 Magíster en Pedagogía, Universidad de la Sabana. Licenciada en Pedagogía Infantil Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de Primera Infancia, Colegio Gonzalo Arango I.E.D. Correo electrónico: linasanca@unisabana.edu.co

2 Magíster en pedagogía, Universidad de la Sabana. Psicóloga, Universidad Católica de Colombia. Docente universitaria y de primera infancia, Colegio Distrital Charry IED. Correo electrónico: anagosu@unisabana.edu.co

Introducción

El presente artículo expone las reflexiones desarrolladas por la docente investigadora en torno a la práctica de enseñanza de la lectura, la oralidad y la escritura en niños y niñas del grado jardín. Lo anterior, a partir del proceso de investigación acción pedagógica, el cual se caracteriza por el desarrollo de ciclos de reflexión en torno a tópicos del interés del docente, como los propuestos por Kemmis y McTaggart (1992), los cuales se presentan de manera gradual en la medida en que se valoran las condiciones en un tiempo y lugar determinado, se planea una estrategia a desarrollar, se pone en funcionamiento y vuelve a valorarse el cambio en los aprendizajes de los estudiante y condiciones de la enseñanza. Dicho proceso se realiza con el objetivo de mejorar las prácticas de enseñanza, las cuales al ser auto-observadas y reflexionar sobre ellas con base en un saber disciplinar, trascienden a un proceso pedagógico (De Tezanos, 2007).

A continuación, se expondrán los ciclos de reflexión adelantados en el proceso de transformación los cuales permiten soportar la idea de la docente investigadora en relación con: la necesidad de reflexión permanente sobre la propia práctica para transformarla. En ese sentido, debe establecer las concepciones que median la toma de decisiones a la hora de escoger, estructurar, diseñar e implementar estrategias o actividades en el aula, que para la presente investigación se centraron en la oralidad, lectura y escritura y su relación con el proceso de identificación de emociones en los niños del nivel de jardín.

Por otra parte, la búsqueda de la transformación implica reflexionar sobre las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza y en ellas cobra especial relevancia el ejercicio de planeación, el cual recoge y articula las necesidades, intereses, ritmos de aprendizaje y estrategias a desarrollar junto con la manera más coherente de evaluar su eficacia en el proceso esperado. Esto conlleva necesariamente un cambio en el papel del docente a docente investigador.

Ciclo 1. Fundamentación teórica: análisis de mis prácticas de enseñanza de oralidad, lectura y escritura. Una primera mirada a la práctica

La oralidad, lectura y escritura son procesos que permean todas las prácticas escolares y la vida misma. Por esto, adquieren gran relevancia en cada uno de los momentos en que los sujetos asisten a la escuela, así como la manera en que el docente concibe dichos procesos determina la ruta a elegir al momento de decidir la manera de enseñar en su aula.

En ese sentido, la oralidad fue concebida en el aula constantemente por mí como proceso básicamente innato que se trabaja a partir de la correcta pronunciación. Luego de un enriquecimiento teórico, y contrastándolo con la propia práctica, se evidencia que va más allá y es un proceso transversal a la lectura que permite llegar a la escritura a partir del desarrollo de la apropiación del contexto y adquisición de significados que se reflejan en las expresiones y se encuentra ligada a actos discursivos que son precursores en la adquisición del lenguaje escrito. Por tal razón, cuando se logra que un sujeto sea oralmente alfabetizado su acceso al mundo de las letras resulta más fácil (dicha alfabetización está referida al enriquecimiento del vocabulario y al uso diversificado en distintos contextos del lenguaje oral como lo menciona Ramírez, 2014.)

Lo expuesto permite evidenciar que, desde muy temprana edad, el niño desarrolla procesos de pensamiento profundos que le ayudan a comprender y dar respuestas al mundo que lo rodea, como lo menciona Camps:

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. (2005, p. 6)

De allí que la oralidad 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 y la consolidación de un cuerpo de significados que faciliten la comprensión en contextos nuevos y diferentes como los ligados a la lectura de diferentes portadores de texto, entre otros. En relación con ello, Ramírez (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” (citado en Guzmán, 2014, p. 55).

Lo anterior le da importancia al desarrollo de la oralidad frente a los procesos de lectura y escritura, pues se constituye como el puente de construcción de estos. Mediante la interacción con pares y la maestra, los niños reconocen su entorno a la vez que aumentan su nivel de vocabulario y con ello el proceso de comprensión de significados.

En la misma línea al observar en la práctica, como docente de primera infancia pensaba que leer se refería al proceso de decodificar el alfabeto. Sin embargo, en el contexto de un ejercicio de colegaje, observación y reflexión continua, la investigadora llega a la conclusión de que la lectura guarda una estrecha relación en el intercambio cultural que permite ampliar la visión del entorno a través de lo que está escrito. Como lo señala Pérez:

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: se trata del sentido estético, esa posibilidad, de leer, sentir la cadencia de las palabras escritas o escuchadas, palabras dichas. (2013, p.113)

De esta manera, cuando asumimos la lectura desde este punto de vista se comprende que el ambiente de aprendizaje que diseñe como docente es importante pues permite un acercamiento al libro,

así como a otros portadores de texto³. En este sentido, Ferreiro 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. (1991a, p. 33)

Por otra parte, concluimos que es de gran valor que exista un adulto afectivamente cercano que lea con los niños y permita experiencias significativas frente a la lectura; puesto que ella por sí misma proyecta en los estudiantes el deseo de iniciar más rápido ese proceso social que implica la comunicación a través de un lenguaje escrito convencional.

Finalmente, escribir lo asociaba al proceso de 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 pertinentes 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, pero 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.

Por lo anterior, ahora considero como docente titular 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 *et al.*, 2007) debido a que se reconoce la complejidad de habilidades cognitivas

3 Se denomina portador de texto, como lo señalan Ferreiro y Teberosky, a cualquier objeto que lleve un texto impreso. Se incluye en esta denominación a los libros, envases, diarios, carteles, etc. (1979, p. 207).

comprometidas en la escritura como expresión de pensamientos y sentimientos. Por tanto, aunque los ejercicios de motricidad son importantes, no son la única herramienta para desarrollar procesos de escritura y al realizar la reflexión al respecto. Por ello llego a concluir que los textos espontáneos, así como los dibujos, hacen parte esencial del proceso de construcción de escritura, pues es en estos que los niños exploran posibilidades y generan hipótesis sobre el cómo llegar a la escritura convencional, además de expresar las comprensiones y pensamientos en relación con una situación en particular (Smith, 1989).

En resumen, el cambio de concepciones de la oralidad, 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 (Bernal, 2014). Lo que en sí mismo implicó para la docente de aula iniciar cambios en su práctica de enseñanza, 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 (Restrepo, 2004)

Ciclo 2. Cambios observados en los niños: el papel como docente investigadora “de la teoría a la práctica”

Al iniciar el proceso de investigación, los objetivos e intereses 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 que, 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, se buscaban 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 a través del acercamiento a la teoría, al analizar las prácticas encontramos que el problema no estaba en los niños. Por el contrario, se consideró necesario empezar a reflexionar sobre la práctica de enseñanza y sobre la importancia de la oralidad en el aula. A partir de la revisión teórica con respecto al tema, se encuentra que Vilà y Vilà 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. (1994, 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 para así avanzar en un ejercicio profesional centrado en el cambio del quehacer.

Luego de realizar el diagnóstico basado en el procedimiento sugerido por Guzmán, Chocontá y González (s. f.) surgió la pregunta problema: ¿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? 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.

Lo anterior se apreció en expresiones de los niños en distintas actividades de lectura compartida, en voz alta y de imágenes, en el marco de la relación del contenido y la experiencia expuesto por Flórez *et al.* (2007), como se señala a continuación:

Yo soy igual que el niño del libro me porto mal y mi mamá 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 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.

En esta medida fue importante pues los niños expusieron sus sentimientos; como en ningún otro momento lo habían hecho de esta manera se generó un vínculo fuerte con la docente. Esto evidenció que los niños se culpaban por algunas situaciones que al parecer no tenían una relación directa con ellos, y también puso en perspectiva el papel de la misma como adulta en la vida de estos niños y cómo es posible contribuir a la elaboración, reconocimiento y expresión de emociones.

En ese sentido, la escuela se debe convertir en un espacio amable para el niño, donde encuentre que es agradable estar y expresar sus inquietudes, en el cual se establezcan relaciones empáticas ya que en el diario vivir en ocasiones desde la función de adultos se olvida que existen situaciones difíciles de expresar y parte del aprendizaje consiste en identificar y expresar a través del lenguaje aquellas situaciones como las narradas por los niños y que comprometen su bienestar integral (MEN, 2017, p. 43-50). De allí que se 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, como docente titular consideré 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:

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 lenguaje con el emocionar, y, por lo tanto, lo humano se vive siempre desde una emoción, aún el más excelso y puro razonar. (1989, p. 99)

Al mismo tiempo observé que era de suma importancia que los niños pudiesen comprender lo que pasaba en su interior y lo que esto causaba en sus cuerpos. Por lo anterior, decidí trabajar con las emociones, pues consideré necesario que los estudiantes 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.º 23 sobre la literatura en la educación inicial del Ministerio de Educación nacional (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 evidenció 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 el 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, Chocontá y González (s. f.), 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 solo acercar a los niños al cuento sino a otro tipo de portadores de texto, y que como lo menciona Benítez, Arias y Flórez:

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. (2012, p. 54)

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

- La necesidad de expresión de los niños, no solo 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 evidencia en las imágenes:



Figura 1. Trabajo de los niños expresión de emoción cuento "Madrechillona" de Jutta Bauer.



Figura 2. Trabajo de los niños expresión 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:

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. (2012, 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 como: ¿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 papel de docente investigadora a partir de la reflexión continua.

Para concluir, el proceso adelantado conllevó para las docentes, pero en especial para la titular de aula, el reconocimiento del papel como investigadora de su propia práctica. Esto le permite observar y escuchar mucho más, lo que le implica generar experiencias significativas a través de ambientes de aprendizaje caracterizados por el establecimiento de vínculos afectivos y flexibles ante el desconocimiento para construir un saber pedagógico.

Ciclo 3. Cambios en la labor docente: Es hora de cambiar la planeación

El desempeño del papel como docente investigadora a través del desarrollo de ciclos de reflexión trae consigo un espiral en el cual, según Kemmis y McTaggart (1992), un ciclo se articula al siguiente. Como se ha observado, a la altura de la investigación vivenció diferentes transformaciones, la primera de ellas referida a mis concepciones en relación con la oralidad, lectura y escritura y cómo se desarrollan procesos de alfabetización inicial en los niños. La segunda se relaciona con la importancia de generar el aprendizaje de competencias emocionales en los estudiantes desde tempranas edades; la tercera relacionada con la manera de desarrollar un ejercicio sistemático y riguroso de observación que permitiera establecer un diagnóstico de necesidades y oportunidades de mejora; y, finalmente, la importancia de abordar las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, en este caso la planeación. Frente a la reflexión sobre los referentes teóricos, se plantea cómo el reconocimiento y apropiación de los mismos, así como el análisis de mis situaciones de aula, permitieron proponer una estrategia de alfabetización enfocada en la lectura para reconocer las emociones, pues se evidenció la importancia de una planeación secuencial y consciente de las realidades de aula.

Por lo anterior, ahora considero que la planeación se realizaba como una lista de verificación, 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 Ritchart (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, concibo 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 y a la vez me permite mantener una reflexión continua que se contrasta con la teoría.

Por consiguiente, el desarrollo de la planeación me permitió articular el que hacer en pro de 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 el aula, a través de la planeación, el lugar donde se materializa cada instancia de la vida de los niños. Como lo menciona Camps:

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. (2005, p. 6)

De esta manera, la planeación se convirtió, para mí, en la herramienta con la que el maestro no solo pretende que los niños aprendan a leer y a escribir (para este caso específico), sino que se concibe como la oportunidad de reflexión y reconstrucción continua de la práctica. Por lo anterior, debe ser sistemática y organizada con una intención clara, que se analiza para ser flexible.

Debido a lo anterior, realicé cambios tanto en la estrategia de alfabetización como en la planeación de la misma. De esta manera, a continuación, se presentan dos imágenes que dan cuenta del cambio, donde la secuencia didáctica mediante la cual se organizó el trabajo en aula refleja las nuevas concepciones, un ejercicio en el tiempo que reconoce diferencias en ritmos de aprendizaje, condiciones de los niños y contempla los contextos analizados.



Figura 3. Planeación antes del proceso de reflexión.

Sin embargo, llegar a esta estrategia no ocurrió en el vacío, fue necesario vivenciar un proceso gradual. Al comienzo realicé ejercicios de ensayo y error, puesto que primero se planeó una estrategia enmarcada en la enseñanza para la comprensión, pero al desarrollar el ejercicio en aula fue evidente que no tenía bases suficientemente cimentadas en este enfoque o marco de referencia, lo que generó que realizaran actividades que no respondían de forma real a los objetivos de mi investigación, pero especialmente a las metas de comprensión planteadas. En ese sentido, Kemmis expone:

Quando 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). (1992, p. 25)

De allí decidí plantear cuatro sesiones articuladas en una secuencia didáctica, lo que implicó cambiar el marco de referencia de la planeación y verificar su pertinencia en relación con lo propuesto en el proyecto educativo institucional, los objetivos y propósitos de enseñanza. Fue necesario analizar y evaluar cada una para poder hacer la siguiente. Lo anterior denota una investigación-acción permanente. Parra 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 (2009, 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 Díaz, 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 visualizar el pensamiento e iniciar el camino hacia

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 4. Planeación luego de realizar procesos de reflexión.

el establecimiento de una cultura de pensamiento no solo abocada hacia los estudiantes, sino que permitió también realizar reflexiones sobre los procesos y actividades que son pertinentes o no en la primera infancia.

Ciclo 4. Reflexión del proceso: planear, ejecutar y evaluar la triada para lograr un proceso en aula efectivo

El diseño, desarrollo y seguimiento de la estrategia da cuenta de las transformaciones ocurridas en las acciones de enseñanza a partir de la transformación conceptual, la reflexión sobre las prácticas y la proposición de cambio. A continuación, se exponen algunos de las observaciones finales en relación con la implementación de la estrategia propuesta, en coherencia con el objeto de la investigación acción pedagógica, que no es otro que mejorar las prácticas y la eficacia en el aprendizaje (Restrepo, 2004).

En primera instancia es importante destacar que los cambios se dieron en el pensamiento propio frente a la práctica de aula, así es como se tomaron decisiones ajustadas precisamente a la realidad de los niños y que respondían a las inquietudes de estos.

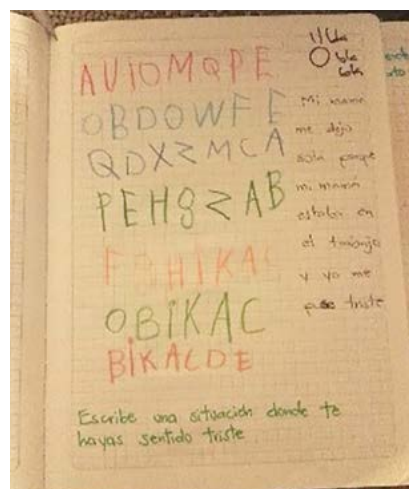


Figura 5. Diario de rutina "Veo, siento y expreso".

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 anteriores permitieron visibilizar pensamiento e iniciar el camino hacia el establecimiento de una cultura de pensamiento no solo abocada hacia los estudiantes, sino que me permitió también realizar reflexiones sobre los procesos y actividades que son pertinentes o no en la primera infancia.



Figura 6. Trabajo grupal sobre el cuento "Vaya rabieta" de Mirelle D' Alliance.

Esto evidencia, como lo menciona Ritchhart (2014), que las rutinas son una herramienta útil en dicha secuencia pues permite que emerjan los pensamientos y hacerlos visibles no solo para los niños sino para mí como maestra investigadora. De esta manera, permitieron una reflexión profunda para realizar modificaciones en la misma práctica, pero también poder valorar avances y retrocesos en cada uno de los procesos de los niños por parte de la docente.

Por otra parte, durante la implementación y desarrollo de la estrategia se evidenciaron avances significativos en la escritura tanto en las gráficas como en lo que significa escribir con sentido y significado, tanto para el autor como para el lector. Desde Halliday (1978) se podría afirmar que los niños adquirieron una intención al comunicar mediante lo escrito. Se pudo encontrar que ellos expresaban cada vez más la necesidad de escribir lo que pensaban; pero también, di 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.



Figura 7. Lectura compartida cuentos a elección libre.

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; pero, con el transcurrir en cada una de las sesiones, el grupo inicio un proceso de divulgación de su experiencia tanto a sus pares como a la docente. Empezaron a adquirir habilidades propias de la comunicación, pues no solo hablaban más fluidamente sino también escuchaban a los otros. Fue muy importante la autorregulación del discurso en las asambleas, dado que 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, evidenciándose así una construcción del pensamiento, pero también la democratización de la palabra. Por lo anterior, es posible establecer que, aunque el aprendizaje del mecanismo básico del lenguaje 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, pues 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

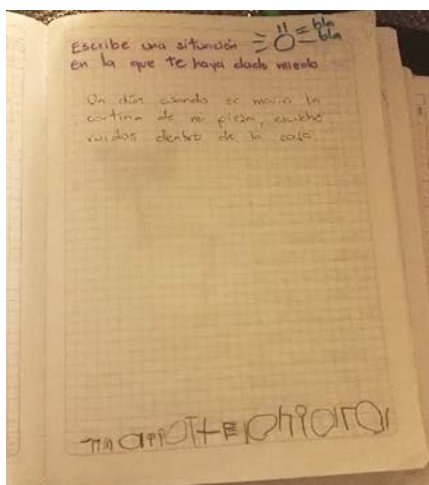


Figura 8. Parte Expreso de la Rutina “Veo, siento y expreso”.

pensamiento y emociones con respecto a los cuentos, lo que no solo facilitó un avance en los niños que estaban rezagados, sino que también permitió 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. No obstante, al avanzar en la estrategia se convirtieron en niveles más profundos y complejos. Pues como lo menciona Smith: “los niños aprenden verificando hipótesis y evaluando la retroalimentación” (1989, p. 99). Esto se evidencia en el diario de campo presentado a continuación:

Algunos niños hicieron evidente esta situación:

Profe a mí no me gusta que me salgan cosas feas por la boca.

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.

Yo no me quiero volver un monstruo furioso.

Porque uno cuando esta bravo se vuelve como un león.

Ni botar las cosas como le pasó a Roberto y a los niños del primer cuento. [Aquí la niña estaba comparando el texto de “Vaya, rabieta” y el libro *Pataletas*].

Maestra: Bueno, ¿y qué cosas son iguales en el primer cuento y el segundo?

Pues que a los niños les dio mucha rabia. (JE). (Diario de campo # 40, mayo 4 de 2018)

En la misma línea, señala McNamara “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” (1972, citado por Smith, 1983, p. 102).

Lo anterior me hizo pensar, en mi papel de 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 el maestro frente a la misma. En este sentido, Smith 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” (1983, p. 100). Esto evidencia que la comprensión en la primera infancia es vehiculizada por la pregunta que haga el maestro o adulto que esté motivando la experiencia, por lo cual es de gran importancia que este sea consciente de su papel para permitir el desarrollo de dichas habilidades. De lo anterior Cervera afirma que:

La cantidad y calidad de los estímulos del ambiente son determinantes en las manifestaciones lingüísticas del niño y en el desarrollo del lenguaje. Pero también es decisivo el momento cronológico del desarrollo del individuo. Los resultados dependen de este desarrollo, cuando el ambiente permanece en situación constante de estímulos. (2003, p. 18)

Como lo mencionan Guzmán y Guevara (2014), los adultos tienen una importancia esencial para la

construcción fundamentos para la alfabetización de los niños, con los que se faciliten contactos y experiencias que contribuyan a la misma. De allí que la comunicación y constante relación mediante la lectura tanto compartida y en voz alta, así como las asambleas e implementación de rutinas de pensamiento se hayan constituido en pieza clave para lograr que los niños puedan expandir su comprensión de situaciones propias y de otros.

Frente al reconocimiento de las emociones fue evidente que en primera instancia los niños realizaban un acercamiento a las mismas enfocados en 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 (Flórez *et al.*, 2007).

Al respecto los niños mostraron un avance fundamental al proponer soluciones ante conflictos propios que se daban en la expresión de estas emociones. De esta manera, 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 envié 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.

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

Niños: sí. (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 para salir del egocentrismo y adquirir una conciencia social fueron sorprendentes. Al entender que hay un otro que también siente y puede pensar diferente a ellos, como lo menciona Wainryb (2005), al realizar una toma de funciones sociales se permite que el estudiante asuma la posición de su par en sus decisiones, lo que le permite reflexionar sobre las consecuencias de las mismas. Esto hace que el educando asuma otra postura dejando la propia de lado, pero también reconocen la importancia de entender y acoger a su par en la medida en que se identifican con este en la interacción. Lo anterior unió a los estudiantes, lo que generó una empatía no solo frente a la lectura sino como compañeros.

A modo de conclusión, al realizar la estrategia como docente investigadora me permití un avance en el conocimiento propio pues logré despojarme de lo que en ocasiones era seguro y experimenté con otras posibilidades dentro del aula, lo que me dio una visión más amplia de la misma en el quehacer.

En este sentido, incrementé la relevancia en la planeación dentro del aula, así como el 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 establecí una manera clara y precisa en la planeación a través de secuencias didácticas debido a que establecen 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 apretura, 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 Díaz, 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 conlleva 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 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.

Referencias

- Bauer, J. y López, L. R. (2001). *Madrechillona*. Salamanca, España: Lóguez.
- Bernal, G. (2014). Relaciones entre concepciones de infancia y prácticas de lectura en educación inicial. En Guzmán (comp.), *Lectura y escritura en la escuela: cómo se enseña y se aprende en el aula* (pp. 190-210). Chía, Colombia: Universidad de la Sabana.
- Benítez, L. F., Arias, N. y Flórez, R. (2012). Inequidades en salud comunicativa: el caso del aprendizaje inicial de la escritura. *Revista de Salud Pública*, 14(2s), 46-57. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revsaludpublica/article/view/35391/35757> <https://doi.org/10.1590/s0124-00642012000800005>
- Camps, A. (2005). Hablar en clase, aprender lengua. *Aula de Innovación Educativa*, 11(111), 6-10.
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23-41.
- Cervera, J. (2003). *Adquisición y desarrollo del lenguaje en preescolar y ciclo inicial*. Buenos Aires: Editorial del Cardo. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/adquisicin-y-desarrollo-del-lenguaje-en-preescolar-y-ciclo-inicial-0/html/> <https://doi.org/10.5546/aap.2018.242>
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y Ciudad*, 12, 7-26. Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/175>
- Díaz, Á. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado*, 17(3), 11-33. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527002>
- Ferreiro, E. (1991a). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. En Y. Goodman (comp.), *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetano* (pp. 21-35). Buenos Aires: Aique.
- Ferreiro, E. (1991b). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y vida*, 12(3), 5-14. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12_03_Ferreiro.pdf
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México D. F.: Siglo XX.
- Flórez, R., Restrepo, M. A. y Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo emergente, investigación, teoría y práctica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Instituto para el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Secretaría de Educación de Bogotá.
- Guzmán, R. J. (2014). Recursos utilizados por niños de tercer grado en la escritura de cuentos. En *Lectura y escritura en la escuela: cómo se enseña y se aprende en el aula* (pp.106-134). Chía, Colombia: Universidad de la Sabana.
- Guzmán, R. J. y Guevara, M. (2014). Aprendizaje de los educadores sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. En *Lectura y escritura en la escuela: cómo se enseña y se aprende en el aula* (pp.374-393). Chía, Colombia: Universidad de la Sabana.
- Guzmán, R., Chocontá, J. y González, A. (s. f.). *Investigación profesoral. Formación educadores de primera infancia*. Chía, Colombia,

- 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 D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Kemmis, S. (1992). Mejorando la educación mediante IAP. En *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos* (pp. 175-204). Madrid: Editorial Popular.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Llenas, A. (2015). *Vacío*. Barcelona: Editorial Barbara Fiore.
- Maturana, H. (1989). Lenguaje y realidad: el origen de lo humano. Conferencia organizada por la Sociedad de Biología de Chile, 3 de noviembre de 1988, Club de Providencia, Santiago de Chile. Publicado originalmente en *Archivos de Biología y Medicina Experimental*, 22, 96-102.
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *La literatura en la educación inicial*. Documento N.º 23. Bogotá. Recuperado en https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341839_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Bases Curriculares y Pedagógicas para la Educación Inicial*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf
- 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>
- Pérez, 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* (pp. 109-114). Serie Río de letras. Libros maestros PNLE, 1. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-325413_archivo_pdf_riodeletras.pdf
- Ramírez, G. E (2014). Vocabulario: un componente esencial en la lectura y la escritura. En Guzmán (comp.), *Lectura y escritura en la escuela: cómo se enseña y se aprende en el aula* (pp. 45-66). Chía, Colombia. Universidad de La Sabana.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55. Recuperado de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/548>
- Ritchhart, R. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Smith, F. (1989). *Comprensión de lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México D.F.: Trillas.
- Vilà, M., y Vilà, I. (1994). Acerca de la enseñanza de la lengua oral. *Comunicación, lenguaje y Educación*, 6(3), 45-54. <https://doi.org/10.1174/021470394321466873>
- Wainryb, C., Brehl, B. A., Matwin, S., Sokol, B. W. y Hammond, S. (2005). Ser lastimado y lastimar a otros: relatos narrativos de los niños y juicios morales de sus propios conflictos interpersonales. En *Monografías de la sociedad para la investigación en desarrollo infantil* (pp. 1-126).

