



Transformación de la práctica pedagógica: una mirada desde la educación inicial*

Transformative pedagogies: a perspective from early childhood education

Adriana María Vargas Ibáñez¹, Ana Lizbeth González Suárez²

Para citar este artículo: Vargas, I. A.; González, S. A. (2022). Transformación de la práctica pedagógica: una mirada desde la educación inicial. *Infancias Imágenes*, 21(1), 22-35 DOI: 10.14483/16579089.15440

Recibido: 11-junio-2021 / **Aprobado:** 9-mayo-2022

Resumen

Con el ánimo de resolver la pregunta ¿cómo se transforma la práctica pedagógica desde el diseño e implementación de una estrategia de alfabetización inicial para estudiantes de preescolar en el Colegio Miguel de Cervantes Saavedra I.E.D?, el artículo propone consolidar la evolución en el quehacer pedagógico de una maestra de educación inicial, a partir de la reflexión acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura. Para lograr tal fin, se hace hincapié en elementos fundantes que evidencian la transformación de la práctica pedagógica, tales como el diagnóstico, la planeación, la estrategia pedagógica y la evaluación que dan cuenta de los cambios en la enseñanza de la alfabetización inicial desde un diseño de investigación acción pedagógica propuesto por autores como Elliot (1990), Stenhouse (2010), Kemmis y McTaggart (1988), Restrepo (2004), entre otros. Adicional, conocer el impacto de los elementos mencionados previamente en un ejercicio dinámico, consciente y flexible.

Palabras clave: Enseñanza, evaluación, educación de la primera infancia, estrategia de enseñanza y alfabetización inicial.

Abstract

With the aim of solving the question: ¿How is the pedagogical practice transformed from the design and implementation of an initial literacy strategy for preschool students at the Miguel de Cervantes Saavedra I.E.D School?, the article proposes to consolidate the evolution in the pedagogical work of a teacher of initial education, starting from the reflection on the teaching and learning processes of reading and writing. To this end, emphasis is placed on key elements of the transformation of teaching practice, such as diagnosis, the planning, pedagogical strategy and evaluation that account for changes in the teaching of initial literacy from a research design pedagogical action proposed by authors such as Elliot (1990), Stenhouse (2010), Kemmis y McTaggart (1988), Restrepo (2004), among others. Additional, know the impact of the previously mentioned elements in a dynamic, conscious and flexible exercise.

Keywords: Teaching, evaluation, early childhood education, teaching and literacy strategy.

* Este artículo reflexivo es producto del proyecto de investigación “Transformación de la Práctica de Enseñanza en Alfabetización Inicial en el Nivel de Preescolar”, desarrollada entre febrero de 2017 y mayo de 2019, para optar al título de Magíster en Pedagogía de la Universidad de la Sabana. Gracias a la beca Fondo para Mejorar la Educación Inicial del Ministerio de Educación Nacional.

¹ Magíster en Pedagogía, Universidad de la Sabana. Licenciada en pedagogía infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de primera infancia, Colegio Distrital Miguel de Cervantes Saavedra I.E.D. Correo electrónico: amvi32@hotmail.com

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

Introducción

En la última década, las acciones pedagógicas en el ciclo inicial de educación conformado por los niveles de prejardín, jardín y transición en los colegios públicos de la ciudad de Bogotá, han tomado fuerza en el sistema educativo colombiano a través de la política pública de Atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre” (2016) y, entre otras cosas, le ha apostado a ingresar al mundo de lo simbólico, un acercamiento al lenguaje verbal y escrito de un manera natural que reconozca las prácticas sociales y las potencialidades de los niños en el proceso de construcción de dicho sistema; sin embargo, en pleno siglo XXI es frecuente encontrar aulas donde se enseña con métodos tradicionales, centrados en la decodificación, donde la combinación de sílabas y la plana sin sentido, forma parte de la cotidianidad para niños y niñas en edades entre los 3 y 6 años.

Si bien ha sido posible aprender de esta manera, porque se han dado procesos de lectura y escritura basada en la codificación y decodificación del lenguaje escrito, se pretende de acuerdo al Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, hacer de la escritura “un ejercicio de expresión de sentimientos, ideas, emociones a través de un código simbólico convencional” (Secretaría de Integración Social, 2010, p. 139), mientras que se concibe a la lectura como “proceso de construcción de significado, es un diálogo con el texto y con el autor, no es solo decodificar” (p. 136).

Desde esta perspectiva, el proceso lector y escritor adquiere otro sentido; se torna una experiencia comunicativa, espontánea y significativa para el autor y sus lectores. Así, la enseñanza de la lectura y la escritura basada en la transferencia de conocimiento y la memoria pasan a ser reevaluadas dentro de una práctica pedagógica que, si bien pretende el desarrollo de habilidades de pensamiento, resulta limitada. En consecuencia, se hace necesario atender a las exigencias del medio y de los estudiantes para plantear, a partir de su conocimiento y el del contexto en el que se aprende, alternativas de enseñanza que permitan el aprendizaje de dichas habilidades como proceso complejo que le permite al ser humano comunicarse.

En ese sentido, el presente escrito expone el proceso que ha llevado a la transformación de prácticas de enseñanza de la alfabetización inicial de una docente de primera infancia, basadas en métodos tradicionales a prácticas centradas en la lectura y escritura como procesos de construcción de pensamiento y significado que permiten la comunicación y expresión de ideas y sentimientos en los niños de los niveles de Jardín y Transición.

Observar y diagnosticar para transformar las prácticas de enseñanza

La iniciativa de la transformación de la práctica pedagógica se origina en la reflexión acerca de las concepciones que tenía como docente del grado Jardín de un colegio en Bogotá, frente a la alfabetización inicial, enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, construidas en la formación como docente y la experiencia en el ámbito educativo; además del análisis en torno a las razones por las cuales los estudiantes no desarrollaban procesos de lectura y escritura que denotaran comprensión.

Adicionalmente, surgen otros dos componentes esenciales que limitaban el quehacer en el aula y promovieron el interés por mejorar la práctica pedagógica: el primero, el aprendizaje era descontextualizado y segundo, no menos importante, la metodología empleada para enseñar. Entonces, se hace necesario tomar estos elementos de manera independiente para mejorarlos y se requiere de manera urgente una deconstrucción de la práctica pedagógica para comprender y justificar desde los aportes teóricos y la experiencia, las situaciones que ocurren en el aula.

Es así, que la presente investigación se enmarca en un diseño de investigación acción pedagógica, con un enfoque de tipo cualitativo, la cual propone que “La deconstrucción de la práctica debe terminar en un conocimiento profundo y una comprensión absoluta de la estructura de la práctica, sus fundamentos teóricos, sus fortalezas y debilidades, es decir, en un saber pedagógico que explica dicha práctica” (Restrepo, 2004, p.51).

De acuerdo con Vargas (2019) “desde la mirada de Stenhouse (2010) el maestro es investigador de su propia situación docente en un ejercicio de introspección sobre sus acciones en el aula de clase”

(p. 195). Desde esta perspectiva, la investigación propone el hábito de reflexión sistemática que permite clarificar y definir rutas de acción en el aula (Elliot, 1990, como se citó en Vargas 2019).

Esta consideración supone el modelo que sustenta el desarrollo de esta investigación, propuesto por Kemmis y McTaggart, el cual consiste en un espiral de ciclos que establece un proceso de cuatro fases: Planeación, Implementación, Evaluación y Reflexión, más conocido como el ciclo PIER (como se citó en Latorre, 2003, p. 21), proceso clave dentro de la transformación de la práctica pedagógica.

Lo anterior, da cuenta de un proceso de Investigación Acción en el Aula, llevado a cabo durante 2 años que inicia en el grado Jardín con 20 estudiantes en la jornada tarde en el Colegio Miguel de Cervantes Saavedra en la localidad de Usme y da continuidad en grado transición con un grupo de 27 estudiantes, 10 de los cuales habían iniciado su proceso con la docente investigadora.

24 Con la intención de reconocer las fortalezas y debilidades, a partir de la observación de las prácticas de enseñanza en el aula y a la vez de manera introspectiva reflexionar en relación a la manera de transformarlas con el fin de mejorar la eficiencia, se decide bajo el ejercicio colaborativo con la docente asesora, hacer un proceso diagnóstico que permitiera una caracterización detallada de las condiciones del contexto, las prácticas alfabetizadoras previas a la alfabetización inicial (alfabetismo emergente) donde la familia e instituciones desempeñan un papel clave en este proceso, el desarrollo alcanzado por los estudiantes respecto a los niveles de conceptualización de la lengua escrita planteados por Ferreiro (1997) y el desarrollo de habilidades lectoras como inferencia, predicción, anticipación, entre otras señaladas por Flórez (2007). Asimismo, reconocer las necesidades e intereses de los niños para que, a partir de estos insumos, la docente pueda diseñar estrategias pedagógicas que promuevan la lectura, oralidad y escritura.

En este sentido, las condiciones del contexto distrital, local, institucional, familiar y de aula que permean la formación en lectura y escritura de los niños y niñas más pequeños se analiza a partir de instrumentos como la encuesta, entrevistas, escritos de los niños y la revisión de fuentes bibliográficas

(documentos institucionales, autores y políticas públicas), las cuales se consolidan en el diagnóstico y determinan la importancia del ámbito socio-cultural, las prácticas letradas y los ambientes de aprendizaje; es decir, se plantea la necesidad de crear una cultura de pensamiento en la escuela con impacto social.

En este ejercicio se ha llegado a “descubrir fallencias, replantear estrategias, desaprender para liberarse de prácticas conductistas o técnico-instrumentalistas” (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-, 2009, p.154). Además, reflexionar sobre dichas acciones para contribuir desde preescolar a desarrollar competencias de lectura y escritura en los estudiantes, cuyos resultados se vean reflejados no solo en las pruebas estandarizadas y a largo plazo, sino en el día a día.

A partir de este análisis, se logra determinar el objeto de estudio de la investigación: la práctica de enseñanza en las siguientes categorías: Planeación, rol del maestro, ambiente alfabetizador, pensamiento visible y desarrollo de la escritura. Sin embargo, este proceso ha tenido momentos que resignifican el quehacer pedagógico y orientan la investigación por diferentes senderos, producto de los ciclos de reflexión adelantados y de la valoración continua en torno a la práctica de enseñanza.

Bajo esta premisa, se pueden identificar tres momentos. El primero, revisión de las prácticas de enseñanza donde se identifica una situación problema, haciendo referencia principalmente a la metodología aplicada por la docente investigadora, la cual estaba enfocada en la transmisión de contenidos; el segundo, las acciones investigativas y pedagógicas que se desarrollan para contribuir en la solución del problema identificado, es decir, la revisión documental y de material audio visual relacionadas con el quehacer pedagógico; y finalmente, el análisis y reflexión sobre el proceso de investigación hasta conseguir una práctica pedagógica, de acuerdo con Chevallard (1998) debe ser un proceso que debe cumplir con cuatro características: reflexiva, conceptualizada, sistematizada y con un carácter teórico práctico.

Proceso pedagógico investigativo: cambio de rol a docente investigadora

A partir del análisis de la experiencia práctica y teórica, surge la autoobservación como un ejercicio consciente de la docente investigadora que direcciona la mirada sobre sí misma, dando mayor peso a la enseñanza que el aprendizaje, pues inicialmente el análisis se centraba en los estudiantes y sus dificultades, sin pensar en los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, es así que la docente hace un ejercicio introspectivo sobre elementos relacionados con su práctica de enseñanza.

En primer lugar y de manera coyuntural, el análisis de las evaluaciones de calidad y eficiencia de

la acción educativa en la institución basada en los bajos resultados de las pruebas estandarizadas dan cuenta de la debilidad que muestran los estudiantes en competencias lectoras y escritoras, (ver figura1), lo cual genera a nivel de la organización y por ende en la docente investigadora, una línea de acción a abordar desde su aula de clases.

De acuerdo con el informe entregado a la institución en el año 2017 sobre dichos resultados, por parte de las respectivas entidades, se logró determinar que en la competencia lectora el 75% de los estudiantes del grado tercero no identifican la estructura explícita del texto (silueta textual), lo cual limita la comprensión de la información que



Figura 1. Resultado Prueba saber 3º 2016.

Fuente: Vargas, 2019, p. 17.

presenta el texto. Para el caso de la competencia escritora, el 70% de los estudiantes no anticipa el plan textual, es decir, se les dificulta organizar sus ideas para presentar textos coherentes.

Si bien es cierto que existe la tendencia de depositar la responsabilidad de los resultados en dichas pruebas en el docente del grado, se debe recordar que los mismos son el producto de procesos desarrollados durante la primera infancia y los cursos de ciclo 1 (primero, segundo y tercero de educación primaria); por tanto, es necesario revisar los procesos que se han desarrollado desde educación inicial para analizar la consecución de estos resultados y más aún generar las competencias y herramientas para la vida de los estudiantes, así como diseñar e implementar estrategias para mejorar estos aspectos.

De esta manera, en la dicotomía del rol como educadora e investigadora, debe repensarse la educación y contribuir de manera reflexiva, consciente e intencionada desde y para la práctica pedagógica, definida como “la construcción del saber pedagógico desde la experiencia” (Restrepo, 1992, p.7) conceptualización en la misma línea de los aportes de Chevallard.

La docente investigadora determina que una manera de visibilizar ese cambio esperado es en segundo lugar, la planeación de clase, pues en general, el docente tiene el poder de generar experiencias pedagógicas que permitan la participación de los estudiantes en su proceso de formación, incluir el entorno enriquecido en el que se encuentran inmersos, valorar su trabajo y brindar retroalimentación asertiva. Además, la planeación es una de las acciones constitutivas de mayor repercusión, ya que permite un proceso de organización, articulación e innovación del docente en función de la construcción del saber pedagógico, que en términos De Tezanos (2007, p.11) se define como “el producto natural de la reflexión crítica colectiva del hacer docente”.

En ese sentido, al establecer una línea de tiempo y los sucesos que han sido significativos en la transformación de la práctica pedagógica, se podría determinar que el objeto de estudio ha evolucionado significativamente intentando responder a las necesidades del contexto (local, institucional, aula).

En esta línea, en la categoría de planeación se reflejaba inicialmente los intereses de la docente, los cuales denotan las concepciones de la enseñanza de la lectura y escritura con la inclinación hacia el procesamiento visual y motor como objeto de investigación, al considerar que su desarrollo predomina en los primeros años de vida y estos ejercen influencia en la evolución del sujeto como ser integral; con lo cual, no tenía en cuenta el componente de procesos de pensamiento complejo, ni la influencia de las interacciones sociales en la construcción de la habilidad comunicativa.


A la vez se habla de deconstrucción, al revisar la evolución de las planeaciones en relación al diseño, implementación y valoración de las estrategias pedagógicas planteadas. Desde esta perspectiva, Camilloni y Nespereira (2004), señalan la planeación como “la construcción de la secuencia de presentación de contenidos y actividades de aprendizaje” (p.8). A razón de esto, la planeación inicialmente presentaba una descripción breve acerca de actividades aisladas, focalizadas en un contenido más que el desarrollo de una habilidad y no había secuencialidad de las mismas. (Ver figura 2).

Fecha/Día	Dimensión	Actividad	Recursos
Monday 3 marzo Día 3	Comunicativa	<p>Meta: Adquirir destrezas en la ejecución de actividades de pre-escritura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se muestra la cantidad de los sílabas, desde un sílaba a los tipos de palabras, utilizando los movimientos, ej. los capitales, las letras, los puntos, etc. • Se muestra imágenes que reflejen el ejercicio de actividades, la cual se pondrá en práctica y a la que los niños asignarán palabras. • Se invita a los niños al patio a participar con un tema que se ha trabajado previamente. Así mismo los niños realizarán los ejercicios de manera controlada para luego hacerlo libremente. Por ejemplo, se dice que el niño está caminando por un puente hecho (hacer esta actividad de la misma) y si para fuera los dibujos se le colocan al caer, luego se muestra con unas distancias los cuales dibujará, siguiendo líneas curvas y cruzadas. • Finalmente, cuando se comienza la clase, se llega a la mañana, etc.; ya en el aula, después de haberse mostrado los movimientos trabajados en clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Libro • Cuaderno • Lápiz de colores • Plumón • Alfiler • etc.

Figura 2. planeación #1.

Fuente: Vargas (2019).

En ese momento, la idea de planeación se marcaba en un documento de seguimiento institucional, individual, el cual proponía una serie de actividades alrededor de un tema, sin parámetros orientadores, en una práctica instruccional, donde el papel activo era asumido por la docente. Durante la formación en la maestría, la planeación se ha transformado en cuanto al diseño, (ver figura 3),



COLEGIO MIGUEL DE CERVANTES SAAYEDRA IED
PEI: "Habilidades Comunicativas para la excelencia, el
emancipamiento y la transformación de la Comunidad"
PLANEACIÓN CURRICULAR
DIMENSIÓN COMUNICATIVA

Planeación N. 5		Título: La carta	
Docente: Adriana María Vargas Ibañez		Jornada Tarde	
Objetivos		Grado: Transición 01	Fecha:
Establecer la rutina de pensamiento Veo, Pienso y Escribo a través de lectura de imágenes y socialización del tema "la carta" Reconocer los <u>pre-saberes</u> de los estudiantes acerca de la carta como principal medio de expresión usado por los niños. Fomentar la escritura de una carta como portador de texto espontáneo y funcional para los niños en edad preescolar.		Tiempo: 45 minutos	21 Marzo 2018 miércoles
Descripción de la actividad			
1. Actividad motivacional: Con los niños se entonará la canción sacó las manitas para guardar a doña Juana (oralidad) y fomentar la escritura espontánea de la carta como portador de texto informal. Luego a través de preguntas dirigidas a los niños tales como: ¿Alguien sabe que es una carta? ¿Quién puede escribir una carta? ¿A quién se le puede escribir una carta? etc. Se conocerán los pre-saberes frente al tema. 2. La docente explicará los elementos que forman parte de una carta, apoyada en imágenes, enfatizando que existen dos tipos: formal e informal. Enseguida, la docente hará lectura de un ejemplo de cada tipo de carta analizando si tienen o no los elementos mencionados previamente. 3. La docente dividirá el tablero en dos partes para que cada niño ubique la carta que trajo de su casa y justifique por qué la ubico en ese lugar. Para culminar, se empleará la rutina de pensamiento Veo, Pienso y Escribo para incentivar la escritura de una carta de manera libre, la cual realizarán en un formato de carta en blanco con algunas pistas y será pegada en su cuaderno escritor.			

Figura 3. Formato de planeación # 5.

Fuente: Vargas (2019, p. 115).

pues se incluyen otros elementos hasta estructurar-se en una estrategia pedagógica.

De otro lado, en la categoría rol del docente se plantea un cambio de mirada, esta vez centrada en la docente como investigadora y principal agente responsable en la escuela del desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje. Aquí se da lugar al diseño e implementación de la secuencia didáctica como una estrategia de enseñanza apropiada en educación preescolar, pues es sencilla de adaptar a las condiciones del contexto a intervenir y busca la manera de presentar el contenido de manera organizada. Tobón et al, (2010) plantean las secuencias didácticas como "conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos". (p.20)

No obstante, la secuencia didáctica aunque concentra su atención sobre el desarrollo de aprendizajes, en la implementación se evidencia como una práctica instruccional y se identifica que falta mayor apropiación de los estudiantes frente al conocimiento, pues su participación es poca, muestran inseguridad al manifestar sus opiniones y en ocasiones las respuestas no son coherentes con las preguntas formuladas sobre el tema, (ver figura 4) es así como en beneficio de fortalecer las prácticas de enseñanza y afianzar el modelo pedagógico de la institución, se determina desarrollar un trabajo desde la Enseñanza para la Comprensión, entendida como "una teoría de la acción con un eje constructivista". (Barrera y León, 2014, p. 27) propuesta por los investigadores del proyecto Zero de la Universidad de Harvard, pero con impacto en el ámbito educativo a nivel internacional.

En esta línea, la docente investigadora desde una perspectiva de planeación como un ejercicio dinámico y reflexivo propone el diseño de una unidad de comprensión estructurada en el marco de la Enseñanza para la Comprensión, donde el rol que asume el docente es de facilitador o mediador y el estudiante actúa como responsable de su propio proceso de aprendizaje. De esta manera, las unidades de comprensión se constituyen en “un proceso de planificación, puesta en práctica y evaluación de la práctica en relación con los conceptos abstractos del marco conceptual y de reinterpretación de la propia comprensión de él a la luz de esta experiencia” (Stone, 1999, p.170).

Respecto a los elementos del marco de la Enseñanza para la Comprensión (tópico generativo, metas de comprensión, desempeños de comprensión y la valoración diagnóstica continua) se puede decir que orientan el proceso de enseñanza aprendizaje

antes, durante y después de la implementación de la estrategia y logran superar actos mecánicos, ya que busca el uso en contexto de la información que el niño o niña ha construido a lo largo de la formación y experiencia.

Por otro lado, esta estrategia se evidencia en la categoría de visibilización del pensamiento, a través del uso de dos rutinas, la primera: ¿Qué te hace decir esto? Y la segunda: Veo, Pienso y Escribo, así como el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, el reconocimiento de los intereses de los estudiantes, sus conocimientos previos y cómo los objetivos o metas de aprendizaje son trazados de manera transversal y sólida, que invitan a fomentar habilidades de pensamiento en los participantes de forma consciente e inconsciente. Además, la valoración no depende de un producto final, por el contrario, se evidencia procesualmente, percibiendo un desafío para la docente como para los niños. (Ver figura 5).

28

SECUENCIA DIDACTICA			N° 1
PORTADOR DE TEXTO: FORMULA MEDICA	PERSONAJE: DOCTORA JUGUETES	RUTINA DE PENSAMIENTO: Veo, Pienso y Escribo	
DIMENSION: COMUNICATIVA		FECHA: 14 Junio 2018 CURSO: TRANSICIÓN 01	
DBA (10): Expresa ideas, intereses y emociones a través de sus propias grafías y formas semejantes a las letras convencionales en formatos con diferentes intenciones comunicativas.			
OBJETIVOS:			
1. Establecer la rutina de pensamiento Veo, Pienso y Escribo a través de lectura de imágenes y socialización del tema " formula medica"			
2. Incentivar la escritura espontanea a traves de situaciones reales para los estudiantes.			
3. Desarrollar la capacidad de producir texto			
FASE	DESCRIPCION	TIEMPO	RECURSOS
APERTURA	Se entonará la canción "yo tengo un tic" para introducir el tema. Luego, se revisarán los conocimientos previos de los estudiantes frente a la experiencia de la visita al pediatra a través de preguntas generadoras: con que frecuencia acuden al médico, porque van al médico, que hace el medico en el consultorio, cuales son los instrumentos que utiliza un doctor para revisar sus pacientes, como se llaman y cuál es su función, han visto escribir al doctor, que escribe, porque escribe, como escribe.	20 MINUTO	Marcador \$ tablero
DESARROLLO	Se presentará un cartel elaborado por la docente con dibujos de los elementos para hacer un chequeo médico, luego con los niños se representará la visita al pediatra teniendo en cuenta el orden que se estableció en la lista el chequeo. Además, Se proyectarán dos videos para que los niños analicen las situaciones y resfirmen conceptos: a. La doctora juguetes y su hospital: Nacida para ser enfermera https://www.youtube.com/watch?v=5wvmLEYuDKU b. La consulta de Caillou https://www.youtube.com/watch?v=_tFRpC_TddA	40 MINUTO	imágenes cartel juego de doctor \$ videos
CIERRE	Después de ver y participar en la experiencia, la docente explicará los elementos que contiene dicha tipología textual a través de iconos. Enseguida, se desarrollara la rutina de pensamiento: veo, pienso y escribo. Así los niños pensarán y escribirán una receta médica de acuerdo a sus posibilidades escritoras. Para hacer el cierre, a través de la matriz de evaluación se valorara el trabajo de cada estudiante.	30 MINUTO	poster iconos imágenes rutina \$ hojas guia
MAESTRA: ADRIANA MARIA VARGAS IBAÑEZ			
PARTICIPANTES: 25 estudiantes			

Figura 4. Secuencia didáctica enseñanza escritura.

Fuente: Vargas (2019, p. 110).

Durante el proceso, en la categoría de ambiente alfabetizador se reconoce la importancia de diseñar herramientas que apoyen la enseñanza- aprendizaje, es por esto que se empieza a implementar el plan lector a través del cuaderno escritor, el cual se constituye en la estrategia para vincular la lectura como hábito familiar y paralelo al desarrollo de la escritura, se reconocen los momentos de desarrollo del pensamiento de los niños, lo cual generó

confianza sobre las producciones que se desarrollaron en el aula. (Ver figura 6).

En el aula también se hace la apuesta a través del diseño del tablero de auto consulta (Ver figura N° 7), uno para las niñas y otro para los niños, teniendo en cuenta los intereses del grupo en estudio. Este tablero permite relacionar el sonido del nombre del personaje con el sonido del fonema y la marca gráfica.



UNIDAD DE COMPRENSIÓN 1

Metas de Comprensión

<p>1. DIMENSIÓN DE CONOCIMIENTO</p> <p>Los estudiantes comprenderán la estructura y contenido de una receta como portador de texto.</p>	<p>2. DIMENSIÓN DE MÉTODO</p> <p>Los estudiantes comprenderán como se elabora una receta.</p>	<p>3. DIMENSIÓN DE PROPÓSITO</p> <p>Los estudiantes comprenderán el desarrollo de la producción del texto: receta y su intención comunicativa.</p>	<p>4. DIMENSIÓN DE COMUNICACIÓN</p> <p>Los estudiantes comprenderán la manera adecuada de escribir y compartir una receta.</p>
--	--	---	---

MC	Desempeños de Comprensión	TD	Valoración Continua
1,4	<p>Sesión miércoles 8 de agosto y jueves 9 de agosto</p> <p>Se hará la apertura al tópico usando la rutina de pensamiento ¿Qué te hace decir eso? La cual se presentará con la imagen de Tinkerbell/Campanita.</p> <p>En primer lugar, se usará el personaje para introducir la pregunta mágica ¿Qué te hace decir eso? Indagando en los niños acerca de la actitud de Tinkerbell. Luego, la docente generará preguntas teniendo en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, tales como: ¿Qué hace la mamá cuando cocina? ¿tiene todo lo que necesita en casa? ¿Dónde consigue los elementos que le faltan? ¿Si son muchos que hace para que no se le olvide ninguno? ¿Qué hace cuando quiere cocinar algo y no sabe cómo se prepara? Entre otras que surjan en la socialización mediadas por la pregunta mágica. De igual manera, se usará la rutina para relacionar experiencias previas en el momento en que la docente nombre ingredientes que pertenezcan a alguna receta.</p>	E	<p>Informal. lluvia de ideas y participación activa.</p> <p>Informal. Una discusión a modo de foro, en donde los estudiantes expresan sus ideas y activan sus conocimientos previos sobre la actividad del programa.</p>
1,2	<p>Visita a la biblioteca para tener acceso y revisar diferentes portadores de texto. Allí los niños se organizarán en parejas para observar e identificar la estructura de la receta como portador de texto y contrastar con el comic, carta, cuento, receta médica entre otros.</p>		<p>Informal. Los estudiantes a través del trabajo colaborativo analizarán diferentes portadores de texto.</p>
	<p>Sesión 2 14 de agosto</p> <p>Se socializará acerca del programa de televisión MasterChef Celebrity creando un espacio para preguntas y respuestas entre los niños, evitando la intervención de la docente. Luego, se presentará un capítulo de este programa, así como un capítulo de MasterChef Junior y Asquerosamente rico para analizar los hechos que allí suceden y guiar la conversación hacia las metas de comprensión.</p>	IG	<p>Informal. lluvia de ideas y participación activa.</p>

Figura 5. Unidad de comprensión “Masterchef Cervantino”.

Fuente: Vargas (2019, p.69).



Figura 6. Portada y solapa del cuaderno escritor.

Fuente: Vargas (2019, p. 138).

Finalmente, otro elemento que da cuenta de la transformación de la práctica pedagógica es la evaluación, un eje común en la escuela con un enfoque sobre el aprendizaje, pero inusual en la enseñanza. La evidencia de ello está en el tipo de pruebas internas que usaba para evaluar el conocimiento frente al sistema de escritura, las cuales obedecían a esquemas descontextualizados para el grupo, que dan cuenta de la escritura de palabras a partir de las consonantes vistas y la unión de sílabas, más no la comprensión del texto por parte de los estudiantes. (Ver figura 8).



Figura 7. Tablero de autoconsulta.

Fuente: Vargas (2019, p. 129).

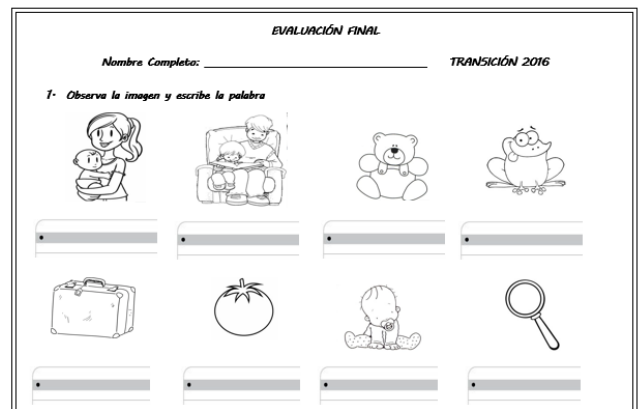


Figura 8. Evaluación final 2016.

Fuente: Vargas (2019, p. 20).

Desde esta perspectiva, expertos entienden la evaluación del aprendizaje en el nivel de preescolar como un “proceso que posibilita estimar y valorar lo que se ha aprendido y la producción de conocimientos de los educandos” (Villegas y Púa, 2013, p.28) que en la actualidad se refleja dentro de un sistema de evaluación cuantitativo de 1.0 a 5.0 asociado a una escala cualitativa de bajo, básico, alto y superior que dan cuenta de las competencias alcanzadas por los estudiantes. Sin embargo, se presenta una incongruencia con el documento *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial* en el Distrito que propone analizar el desarrollo evolutivo del niño y la niña a la luz de los resultados de múltiples influencias, sin catalogar una edad cronológica. (SDIS, 2010).

Con esta investigación, se pretende visualizar la evaluación de otra manera, acorde al enfoque de la institución, es decir, en el marco de la enseñanza para la comprensión. Desde esta

perspectiva, este tipo de evaluaciones se conoce como evaluación diagnóstica continua o valoración continua y “se basan en criterios públicos vinculados con metas de comprensión, hechas por los alumnos y los docentes por igual y configuran la planificación y a la vez estiman el progreso de los alumnos” (Stone, 1999, p. 119). Un ejemplo de ello se registra en la columna derecha de la unidad de comprensión visualizada previamente, (ver figura 5).

Al ser un instrumento relevante y expuesto al público, debe presentarse de manera organizada y clara, con un lenguaje apropiado para los estudiantes y padres desde el inicio del año escolar, asimismo con un alcance viable para el docente. Entonces, es posible apoyarse en un instrumento conocido como matriz de análisis definida como “herramienta de enseñanza que apoya el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de habilidades sofisticadas de pensamiento” (Goodrich, 1992, p. 91), el cual permite analizar el alcance en la comprensión y visibilización del pensamiento de

los involucrados en el proceso de formación de manera autónoma (autoevaluación), entre pares (coevaluación) y de parte del docente (heteroevaluación) como se evidencia en la figura 9.

La alfabetización inicial, un desafío en la educación inicial




Pero ¿qué se entiende por alfabetización inicial? Al respecto Guzmán y Guevara (2010) afirman que en la alfabetización inicial se busca proponer actividades que promuevan el desarrollo del lenguaje oral y el acercamiento a los usos sociales de la lectura y la escritura. Implica además reconocer que este proceso no remite a prácticas como las copias o la decodificación de palabras aisladas carentes de sentido para los niños y las niñas.

Por su lado, Montserrat Fons Esteve (2004) señala que “se aprende a leer leyendo” y “se aprende a escribir escribiendo” (p.30). La autora manifiesta que leer y escribir no pueden ser habilidades separadas, por el contrario, se interrelacionan incluso

RUTINA: ¿Qué te hace decir eso?
TOPICO: MASTERCHEF CERVANTINO
POBLACIÓN: Transición 01 J.J. Colegio Miguel de Cervantes Saavedra I.E.D.

TIEMPO DE IMPLEMENTACIÓN: 4 sesiones
TEMA: Portador de texto "La Carta"

OBJEIVO: Indagar a los estudiantes sobre portadores de texto en general y la receta en particular, utilizando un lenguaje informal para que analicen y justifiquen sus respuestas a partir de sus experiencias y conocimientos previos.
OBJEIVO: Analizar los aportes de la estrategia pedagógica en general y cada actividad en particular para mejorar la práctica pedagógica de la docente investigadora.

RUBRICA DE VALORACIÓN				
DIMENSIÓN	CRITERIOS DE VALORACIÓN	ESTOY EMPEZANDO 	SEGUIRÉ INTENTANDO 	HE LOGRADO 
conocimiento	Estructura de la carta	A relacionar algunos elementos que componen el portador de texto "La carta"	Identificar los elementos que componen el portador de texto "La carta"	Comprendo los elementos que componen el portador de texto "La carta" y otros.
Motivado	Rutinas de Pensamiento	A interesarme por participar en la rutina ¿Qué te hace decir eso? Y Veo, Pienso y Escribo	Demstrar todo lo que sé, expresando mis ideas en las rutinas de pensamiento ¿Qué te hace decir eso? Y Veo, Pienso y Escribo	Expresar claramente en las rutinas de pensamiento ¿Qué te hace decir eso? y Veo, Pienso y Escribo, las relaciono con mis experiencias y conocimientos.
Propio	Producción textual	A producir el texto de una carta e identificar la intención comunicativa.	Producir el texto de una carta ubicando algunos elementos e investigar sobre su intención comunicativa para tener claridad	Producir el texto de una carta ubicando correctamente los elementos, apoyado en dibujos y el tablero de autoconsulta para acercarse al código escritor.
Forma de comunicación	Lectura del texto propio	A mostrar interes por el ejercicio, aunque no tuve en cuenta la relacion entre lo expresado inicialmente de manera informal a la maestra con la lectura final a los compañeros.	Reflexionar sobre cada uno de los elementos necesarios para escribir la receta y expresar coherencia entre lo escrito y verbalizado.	Demstrar seguridad en la lectura gracias al analisis que he hecho sobre cada uno de los elementos necesarios que explique en mi carta y las reelaboraciones de la misma.

Elaborado: Fuente propia

Figura 9. Rúbrica portador de texto.

Fuente: Vargas (2019, p. 127).

desde edad temprana en una dimensión social. Pero surgen otros interrogantes ¿Cómo lee o escribe un niño que no lo hace usando el sistema convencional?

Entonces, Ana María Kaufman (2007) sustenta que lo puede hacer de dos maneras, la primera a través del maestro por medio del dictado y la otra por sí mismos, los cuales se constituyen en momentos por los cuales atraviesa el niño y generan conflictos cognitivos que le permiten analizar y avanzar en cada etapa, se hace referencia a las etapas e hipótesis sugeridas en el desarrollo psicogenético expuesto por Ferreiro y colaboradores (1997).

De otro modo, a través de los tiempos, la alfabetización ha sido un tema álgido entre los educadores que se desempeñan en áreas relacionadas con el lenguaje y los primeros años de escolaridad, pues esta ha adquirido un carácter funcional. Al respecto, Chartier (2004) señala la problemática alrededor de los alfabetos funcionales, quienes “a pesar de sus años de escolaridad enfrentan problemas con lo escrito, al grado de sufrir dificultades en su vida cotidiana” (p. 173).

Trazada esta ruta, le corresponde al maestro analizar su rol como agente transformador de la sociedad desde su aula, particularmente sus prácticas de enseñanza. Entonces el contexto se convierte en un elemento enriquecedor que no se puede minimizar dentro de las prácticas de alfabetización inicial, enfatizando en que “la escritura y la lectura son formas de construir, interpretar y comunicar significados” (McLane y Mc Namee, 1999, p.14), además, la interacción social facilita su uso en actividades sencillas y cotidianas con sentido.

En esta línea, Flórez y colaboradores (2007) hacen referencia al alfabetismo emergente, un elemento clave dentro de la alfabetización inicial, pues alude al “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. 17); teniendo en cuenta este planteamiento la familia juega un papel clave dentro del proceso de acercamiento de los niños a la cultura letrada, si bien el solo contacto con portadores de texto no garantiza desarrollar procesos de decodificación y codificación, si logra que el niño comprenda la diversidad de tipologías

textuales y la estructura de cada una de ellas, lea a partir de aquello que conoce (imágenes, letras, etc.,) y se interese por aprender y usar el sistema de escritura.

Es así como desde el aula se hace necesario diseñar e implementar estrategias de enseñanza idóneas para la población y su contexto, que reconozcan los elementos mencionados a través del documento, crear ambientes de aprendizaje de acuerdo a los intereses y necesidades de los estudiantes y además que cada docente tenga claridad frente a qué se enseña, cuándo lo enseña y cómo lo enseña.

Después de analizados los elementos mencionados, es decir, el contexto en general, la planeación y la evaluación misma, surgen nuevos interrogantes frente a la manera de acercar y construir conocimiento con los estudiantes, puntualmente se refiere a las estrategias. Así, da lugar a preguntas como: ¿cuáles son los criterios que tiene en cuenta el maestro en la selección, diseño e implementación de estrategias?, ¿cómo contribuyen las estrategias en la comprensión de los estudiantes?, ¿fueron suficientes y adecuadas las actividades planteadas dentro de la estrategia para lograr aprendizaje en los estudiantes?, ¿la estrategia plantea objetivos claros, asequibles y públicos?, entre otras que logran en el docente un proceso reflexivo permanente sobre su práctica de enseñanza.

En este punto, Feo (2015) da a conocer la clasificación de las estrategias de acuerdo al agente ejecutor, en las categorías de: enseñanza, aprendizaje, instruccionales y de evaluación.

Bajo esta premisa, se entiende por estrategias de enseñanza “las orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando que queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (Anijovich, et al, 2009, p.23). En este ejercicio investigativo no se pretende crear una receta; por el contrario, se invita a estudiar las condiciones del contexto en las que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje para desarrollar estrategias que contribuyan con experiencias significativas y potenciadoras de conocimiento. Sin embargo, la estrategia debe cumplir con una serie de características que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluso desarrollo

de pensamiento, entre las cuales se encuentran ser: flexible, organizada, secuencial e intencionada.

Durante el proceso de implementación y evaluación de la unidad de comprensión como estrategia adoptada se hizo una revisión teórica sobre los 4 elementos del marco del modelo de Enseñanza para la Comprensión (EpC) (Hilos conductores, metas de comprensión, desempeños de comprensión y valoración continua), con relación a los intereses y necesidades del contexto de los niños e institucional; ya que, no es posible desligarse del entorno inmediato y de parámetros como los pilares de la educación inicial, la malla curricular y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) que involucra “Habilidades comunicativas para la excelencia, el emprendimiento y la transformación de la comunidad” (Manual de convivencia, 2016, p.12).

En conclusión, es posible que los peldaños abordados en este artículo formen parte de una ruta estructurada hacia la comprensión de los estudiantes y en un proceso de reflexión sobre qué y cómo enseñar, así lograr cambios en las prácticas de enseñanza hasta lograr una transformación en el aula y en la sociedad en general. De esta manera, la investigación se presenta de manera abierta porque es necesario considerar que es un ejercicio que se retroalimenta en el quehacer cotidiano de cualquier maestro, pero como afirma Sacristán y Pérez (2002) “el profesor/a interviene en un medio ecológico complejo; el centro y el aula; un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones” (p.412).

De otro modo, es importante poner en consideración otros interrogantes que promueven el proceso investigativo propio y de otros colegas. Entre estos se encuentran: ¿cómo fortalecer las habilidades de pensamiento en los estudiantes desde educación inicial y que tengan impacto en sus familias?, ¿de qué manera se logra un desarrollo integral y comprensivo en niños y niñas con necesidades educativas especiales o con talentos excepcionales en un contexto mediado por las pruebas, los resultados, la inmediatez y un sistema educativo inequitativo?

Ante este precedente, las prácticas de enseñanza de lectura y escritura deben ser replanteadas,

no solo en educación inicial sino en general en el sistema educativo de la institución. Así que es urgente incluir el componente de la práctica social de la lectura y la escritura y los procesos cognitivos superando la decodificación y codificación de lo impreso. De modo particular, este proceso en la práctica de enseñanza iniciaba con la construcción a través de letras, sílabas, palabras y frases, conjugando sonidos para lograr lectura sin sentido; ahora la práctica pedagógica adquiere sentido al reconocer, analizar y construir a partir de los conocimientos previos de los estudiantes, sus intereses y los elementos que forman parte de su entorno, respetando su ritmo y estilo de aprendizaje. (Ver figura 10).

Desde esta perspectiva, como docente de primera infancia surge la necesidad de formular cambios y transformar la práctica de enseñanza; a partir del ejercicio de deconstrucción y construcción

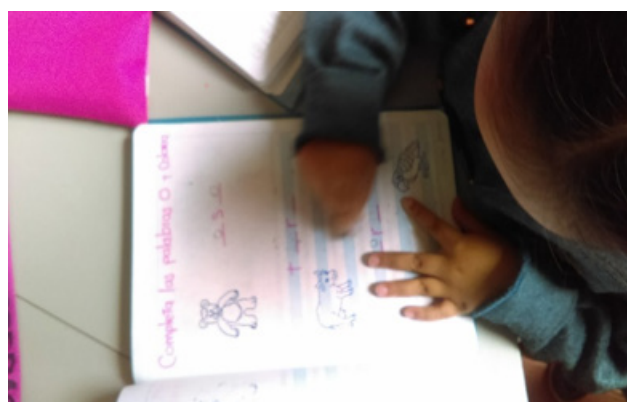


Figura 10. Actividades antes y ahora.

Fuente: Vargas (2019).

propuesto por Restrepo (2004). Esta transformación implica analizar la pertinencia de la enseñanza de contenidos, letras y palabras y en su lugar, retomar situaciones comunicativas y promover aprendizajes en y para el contexto, es decir, lograr un aprendizaje significativo. No obstante, desde una postura constructivista este tipo de aprendizaje “obliga a ir más allá de la simple consideración de los procesos cognitivos del alumno como elemento mediador de la enseñanza” (Coll, 1988, p.137).

Ahora bien, al contemplar los elementos que forman parte de su entorno, es necesario rescatar la participación de los padres y/o cuidadores, así como su nivel educativo sin desconocer las instituciones de carácter público o privado; ya que, intervienen directa e indirectamente en la formación de lectores y escritores, es decir, es posible que a mayor nivel educativo de los padres, así sea proporcional el acceso a prácticas letradas en el hogar, o si acceden a instituciones es posible que se promuevan habilidades en alfabetización, tales como lectura de cuentos, exploración de portadores de texto, promoción de la oralidad, etc.

Conclusiones

Asumir el rol de docente investigadora, ha sido y será un desafío de innumerables aprendizajes, sobre todo en educación inicial cuando los niños necesitan de mayor atención que en otras edades; debido a su proceso de maduración cerebral, corporal y socioemocional que demanda de los adultos cuidadores no solo un rol preventivo sino de promoción del desarrollo integral en sus diferentes ejes.

Una exhaustiva revisión y análisis de datos frente a condiciones que permean la enseñanza puede alimentar el diseño de una estrategia idónea que potencialice el desarrollo de la comprensión de los estudiantes conscientes de su proceso de aprendizaje y en la maestra frente a su práctica pedagógica donde la planeación se asume como un proceso sistematizado orientador en el quehacer pedagógico, el cual establece los parámetros para desarrollar la clase. Sin embargo, debe ser un elemento flexible adaptado a las condiciones del medio para lograr fortalecer el desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura. Lo que implica cambiar su

enfoque de trabajo de la codificación y decodificación a una práctica social que motiva la habilidad por descubrir el sistema de escritura y aprender a desempeñarse como lectores y escritores competentes en uso, es decir, a partir de experiencias significativas en su contexto inmediato.

En ese sentido, se rescata la participación de los estudiantes dentro de su proceso formativo en un ejercicio incluyente que genera interés, seguridad, una intervención espontánea y que visibiliza autonomía frente a la construcción del conocimiento.

Por otra parte, a lo largo de la investigación, la evaluación toma otro sentido, se concibe como una oportunidad de mejora no solo para los estudiantes, sino para la docente en su práctica pedagógica. Además, se analiza el proceso, no el producto.

Finalmente, la transformación de la práctica ha trascendido los límites de la escuela, ya que redanda un impacto positivo en las familias a medida que conocen y participan en los cambios que se han desarrollado en el aula, evidencia de ello es la manera de apoyar en casa el proceso de construcción de la lectura y la escritura. Esta divulgación se ha hecho efectiva a través de reuniones, talleres en los cuales participan y por las actividades extraescolares que apoyan con sus hijos y conlleva la integración del alfabetismo emergente y alfabetización inicial desde una perspectiva de corresponsabilidad familia-escuela-sociedad.

Dado lo anterior, es importante difundir información y justificar los cambios bajo evidencia en una comunidad de aprendizaje para constituir una fuerza educativa que transforme el enfoque tradicional y un cambio de actitud frente a los procesos de enseñanza, pues genera mayor impacto cuando hay trabajo colaborativo.

Referencias

- Anijovich, R., Mora, S., y Gvirtz, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. 1 ed. Aique Grupo Editor.
- Barrera, M. X., y León, P. (2014). *¿De qué manera se diferencia el marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional?* Ruta maestra, 9, 26-32.

- Camilloni, A., y Nespereira, V. (2004). *La planificación y la programación de la enseñanza*. Publicación de la Dirección de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires, Dirección de Adultos y Formación Profesional.
- Chartier, A. M. (2004). *Las mutaciones contemporáneas en la cultura escrita. Enseñar a leer ya escribir. Una aproximación histórica*, 203-204.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, 3 Ed. Aique Grupo Editor.
- Coll, C. (1988). *Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo*. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.
- De Tezanos, A. (2007). *Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante*. *Educación y Ciudad*, 12, 7-26.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción*. En: *La investigación-acción en la escuela cap. 4*. Morata.
- Feo, R. (2015). *Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas*. *Tendencias pedagógicas*, 16, 221-236.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1997). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Flórez, R., Restrepo, M. A., y Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo emergente, investigación, teoría y práctica*. Universidad Nacional de Colombia e Instituto para el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Secretaría de Educación de Bogotá.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela (Vol. 5)*. Graó
- Goodrich, A. H. (1992). *Cuando la Valoración es Instrucción y la Instrucción es Valoración. Utilizando matrices analíticas para promover el pensamiento complejo y The Project Zero Classroom: views on understanding*, editado por Lois Hetland y Shirley Veenema. *Proyecto Zero*, 91-99.
- Guzmán, R., & Guevara, M. (2010). *Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Universidad de Manizales y CINDE, 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 861 - 872.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. (2009). *Maestros investigan desde las localidades como protagonistas que orientan su práctica pedagógica*.
- Kaufman, A. M. & Von Wuthenau, C. (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Aique Grupo Educación.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- La Torre, A. (2003). *La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao
- McLane, J. B., y McNamee, G. D. (1999). *Alfabetización temprana*, 23. Ediciones Morata.
- Miguel de Cervantes Saavedra I.E.D. (2016). *Manual de convivencia Estudiantil*.
- Presidencia de la República de Colombia. (02 agosto 2016). *De cero a siempre: Atención Integral a la Primera Infancia*. <http://www.deceroasiempre.gov.co>
- Restrepo, B. (1992). *Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador*. *Pedagogía y Saberes*, 18, 65-69.
- Restrepo, B. (2004). *Investigación-acción educativa: una estrategia de transformación de la práctica pedagógica de los maestros*. Aula XXI.
- Sacristán, G., & Pérez, A. I. (2002). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Ediciones Morata.
- Secretaría Distrital Integración Social. (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito*.
- Stenhouse, L. (2010). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.
- Stone, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Paidós.

