

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

PENSAMIENTO VISIBLE, ARTE Y ALFABETISMO EMERGENTE
EN LA EDUCACIÓN INICIAL

CAROLINA VILLEGAS DE NUBILA

JUNIO 2017

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD EDUCACIÓN

MAESTRÍA PEDAGOGÍA

RESUMEN:

El presente trabajo tiene como objetivo evidenciar que durante la educación inicial ocurren aprendizajes de altísima complejidad que no responden únicamente al desarrollo biológico de los niños, sino que obedecen a una enseñanza planificada y con estrategias didácticas innovadoras.

Dichos aprendizajes, en el caso puntual de esta investigación, están enmarcados en el concepto de alfabetismo emergente que hace referencia a las maneras como se van elaborando y complejizando las habilidades de escucha, habla, lectura y escritura (Flórez, 2007). Este proceso tiene un impacto en el éxito de la vida escolar pues facilita el proceso de alfabetización formal.

Se trabajó con tres salones del Jardín Infantil Bumble Bee de Bogotá. En cada uno de los salones se llevaron a cabo rutinas de pensamiento (Proyecto Cero, Universidad de Harvard) basadas en obras de arte.

Según esta investigación, la relación entre las habilidades del pensamiento y el aprender a leer y a escribir se sustenta de la siguiente manera:

Información Visual: Las rutinas de pensamiento con obras de arte permiten fortalecer la capacidad de observar detenidamente, comparar y contrastar, categorizar, encontrar complejidad.

Información no visual: razonar con evidencia, construir explicaciones, plantear buenas preguntas, inferir y predecir.

Como resultado de la investigación se evidenció que a través de la estrategia didáctica explicada, la mayoría de los niños fortalecieron su aprendizaje de la lectura y de la escritura y algunos alcanzaron una etapa de escritura alfabética.

Palabras Claves: Alfabetismo, pensamiento, primera infancia, arte

Abstract:

The goal of this study is to show that during the early education there are very complex learning processes that do not only respond to the biological development of the children but are based on a planned teaching and innovative didactic strategies.

Such learning, in the specific case of this research, is framed in the concept of emergent literacy that refers to the ways in which the listening, speaking, reading and writing skills are elaborated and complexed (Flórez, 2007). This process has an impact on the success of school life as it facilitates the process of formal literacy.

The work was developed in three classrooms of the Bumble Bee Preschool of Bogotá. In each one of them, art based thinking routines (Project Zero, Harvard University) took place.

According to this research, the relationship between thinking skills and learning to read and write is sustained as follows:

Visual Information: Art based Thinking Routines allow to strengthen the ability to closely observe, compare and contrast, categorize and find complexity.

Non-visual information: reasoning, explaining, making good questions, inferring and predicting.

As a result of the research, it was evidenced that through the didactic strategy explained, most of the children strengthened their learning of reading and writing and some of them reached an alphabetic writing stage.

Key Words: emergent literacy, thinking, early childhood, art

CAPITULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1) INTRODUCCIÓN:

Existe en la actualidad un consenso mundial sobre la importancia del desarrollo en los primeros cinco años de vida, entendido como un periodo crítico en el que se desarrolla un alto porcentaje de las habilidades cognitivas, sociales y emocionales de los seres humanos. En este orden de ideas, en las últimas dos décadas se han llevado a cabo iniciativas tanto en el país como en el ámbito internacional, tendientes a fortalecer la inversión pública y privada en educación inicial.

Si bien se han logrado avances importantes en cuanto a cobertura y atención en la primera infancia, el reto que se impone actualmente es la exigencia de una educación inicial de calidad que permita cerrar brechas y potenciar verdaderamente las capacidades de los niños menores de 6 años.

El debate de la calidad en la Educación Inicial tiene que pasar por cuestionarse nuevamente sobre cuáles son los objetivos de aprendizaje que se espera de los niños más pequeños. Los postulados de la educación inicial en Colombia plantean la necesidad de apartar este ciclo de la educación formal con el objetivo -bien intencionado- de romper con una escolarización tradicional que obligue a los niños de tres y cuatro años a aprender a leer y a escribir a través de técnicas memorísticas. Se ha hecho énfasis en los procesos de desarrollo, generando una distancia con el aprendizaje, como si existiese una dicotomía epistemológica entre desarrollo y aprendizaje, tesis que es contraria a la que pretende sustentar este escrito. Con el fin de ilustrar

esta ruptura conceptual, basta con mirar lo que ha quedado plasmado en el plan decenal de educación en Colombia, con respecto a la educación inicial:

(la educación inicial es entendida) como un proceso permanente y continuo de interacciones y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que posibilitan a los niños potenciar sus capacidades y adquirir competencias en función de un desarrollo pleno como seres humanos y sujetos de derechos. Como tal, requiere un cuidado y acompañamiento apropiado del adulto que favorezca su crecimiento y desarrollo en ambientes de socialización sanos y seguros. (MEN, 2008. p.8)

Es evidente que no se enuncia de ninguna manera un proceso educativo que se fundamente en una interacción entre maestro, entorno y alumno que propicie procesos adecuados de enseñanza, que faciliten a su vez el aprendizaje de los niños y el desarrollo de su pensamiento, de manera intencional. Lo anterior, ha facilitado que en la práctica se conciba el desarrollo de los niños como un proceso “natural” que no amerita planeación de los objetivos pedagógicos preestablecidos, relegando la función del maestro al rol de cuidador; y que por ende, no se estén potenciando las capacidades de los niños al máximo durante su periodo más fértil: la primera infancia, tal como lo han demostrado muchos estudios, entre ellos los de Fraser Mustard:

En la actualidad sabemos, a partir de estudios en ciencias sociales y en neurobiología del desarrollo, que el medio ambiente en los primeros años del desarrollo humano determina el comportamiento de la salud (física y mental), el aprendizaje y el comportamiento del individuo para toda la vida. (2009)

Para efectos de este trabajo, el proceso de investigación se desarrolla inicialmente en dos instituciones de educación inicial diferentes. Es importante aclarar que la última fase de la investigación sólo se lleva a cabo en el Jardín infantil Bumble Bee por motivos que serán expuestos durante los ciclos de reflexión. Las dos instituciones son: una privada, perteneciente a

estratos socio económicos elevados, que cuenta con un PEI basado en el desarrollo del pensamiento, ubicado en la localidad de Usaquén – Jardín Infantil Bumble Bee- y otra institución de educación inicial pública –Jardín Infantil Juan XXIII- perteneciente a la Secretaría Distrital de Integración Social, que atiende estratos socioeconómicos menos favorecidos en la localidad de Chapinero, cuyo PEI está basado en las actividades rectoras de la Estrategia de Cero a Siempre que establece los derroteros de la educación inicial pública en Colombia.

1.2) ANTECEDENTES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Antecedentes Internacionales:

La educación ha sido objeto de estudio desde la más temprana expresión del pensamiento. Los griegos abrieron el camino del aprendizaje desde una perspectiva de la “iluminación” en donde el aprendiz llegaba a descubrir “la verdad” a través de un cuestionamiento inductivo, procedimiento conocido como la mayéutica socrática que se enmarcaba dentro de una concepción dialéctica del conocimiento.

Con el pasar de los siglos, la revolución industrial y la necesidad de estandarizar una sociedad que fuese homogénea y que respondiera a un concepto pre-establecido del deber ser, se abre paso la educación pública bajo una lógica de vigilancia y castigo (Foucault, 1983). Se trata entonces de una formación similar a la estructura de la milicia, en donde la obediencia hacía parte fundamental del buen aprendiz. Una educación sin preguntas, sin cuestionamiento, una educación orientada hacia unos patrones de conducta y una información que sería provista por parte del maestro. Se trata de lo que conocemos actualmente como una educación de transmisión. Desde la perspectiva de Durkheim, el individuo debía acomodarse a lo que la sociedad esperaba de él, definiendo los hechos sociales como “...modos de actuar, pensar y sentir externos al individuo, y que poseen un poder de coerción en virtud del cual se imponen a él...” (Durkheim, 1895).

Con la llegada del siglo XX se incorporan nuevas visiones del aprendizaje, del pensamiento y por ende de la educación. Estas rupturas epistemológicas van desde visiones revolucionarias y contestatarias como la educación de la libertad de Paulo Freire hasta el nacimiento de las teorías constructivistas del aprendizaje, cuyos grandes exponentes fueron Piaget, Vigotsky y Bruner, entre otros. Es así como se abre paso en el mundo un sin número de cambios y reformas a la

educación, dentro de las cuales se enmarcan los grandes aportes de la Universidad de Harvard, a través del Proyecto Cero, como la enseñanza para la comprensión y el pensamiento visible. (Ritchhart & Perkins, 2008)

Antecedentes nacionales:

El interés por los cambios de paradigma en la educación y especialmente en primera infancia no se hizo esperar en el país. El primer paso de gran importancia fue la Constitución de 1991 que establece una protección especial a la niñez, consagrada en su artículo 44 que involucra a la familia, la sociedad y el Estado como garantes de un desarrollo armónico de los niños de Colombia. Adicionalmente, en su artículo 67 la Constitución establece la obligatoriedad de un grado de preescolar (mínimo) y propende desde entonces por la reflexión y la atención en la primera infancia. (Alarcón. 2013).

Con la Constitución, se abre paso la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 y en ella se materializa la obligatoriedad de la educación preescolar , como reza en el artículo 15:

“La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas” (Alarcón. 2013, p. 70)

En este orden de ideas, el Decreto 2247 de 1997 determina que los procesos curriculares deben desarrollarse a través de proyectos lúdico-pedagógicos y de actividades que tengan como contexto las dimensiones del desarrollo humano. (Alarcón, 2013)

Posteriormente, el Ministerio de Educación Nacional elabora los lineamientos de la política de educación preescolar en 1998, dentro de los cuales propone cuatro aprendizajes primordiales dentro del contexto del conocimiento, a saber: 1) Aprender a conocer, 2) Aprender a hacer, 3) Aprender a vivir juntos y con los demás 4) Aprender a ser. (MEN, 1998). Esta orientación tiene

una influencia marcada por las teorías del constructivismo, por el desarrollo del pensamiento crítico y está orientada a la formación de seres humanos íntegros.

Si bien en este documento se abordan los lineamientos de Pre-escolar, no es sino hasta el año 2006 en el que se implementa la primera política pública de primera infancia en el país, llamada “Colombia por la primera infancia” la cual se concretaría en el Conpes 109 de 2007 (MEN, 2012) para luego recoger este proceso en una segunda política pública de primera infancia del año 2009 en la que se establece el concepto de educación temprana y se delimitan dimensiones y pilares del aprendizaje enmarcados en una educación no formal. Dentro de las dimensiones nos detendremos en la dimensión cognitiva para hacer hincapié sobre los tres aspectos fundamentales para el (MEN, 2012): 1) La estructuración del pensamiento desde lo individual y lo social, 2) Las funciones mentales básicas y 3) El proceso de construcción del conocimiento. En cuanto a los pilares se refiere, encontramos que ellos son: el pilar del juego, el pilar de la literatura, el pilar del arte y el pilar de la exploración del medio (en aquella época denominado pilares y luego reemplazado por actividades rectoras).

Es importante señalar que en el proceso del Plan Decenal de educación 2006-2016 se resalta el alto grado de interés por parte de la comunidad educativa y la sociedad civil sobre el desarrollo integral de la primera infancia. Se establece como objetivo relacionado con el desarrollo infantil y la educación inicial el garantizar protección integral a los niños menores de seis años, desde una perspectiva de derechos.

Estos desarrollos teóricos y metodológicos son recogidos y van aún más allá, dando paso a la política de Cero a Siempre, que nace bajo la lógica y el entendimiento de la importancia crucial que tiene la primera infancia en el desarrollo de una persona y que llega a convertirse en Ley de la República en el año 2016.

1.3) JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:

Este trabajo de investigación nace de la reflexión sobre la práctica propia. En los inicios del Jardín Infantil Bumble Bee se tenía un rechazo marcado por todos los procesos que estuvieran ligados con la alfabetización; se entendía por ello, prácticas tradicionales y retrógradas de planas y aprendizaje memorístico que iban en contravía del desarrollo temprano.

Durante el primer semestre de la maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana, se tuvo un acercamiento a dos conceptos que fueron fundamentales como puntos de reflexión y de inflexión:

- 1) El primero es que aprender a leer y a escribir son procesos que están íntimamente ligados con el pensamiento y el proceso cognitivo autónomo de los niños.
- 2) El segundo es que el proceso de alfabetismo se da mucho antes de la escolarización formal y hace parte de la naturaleza y el interés de los niños pequeños.

De igual modo, en la práctica profesional paralela a los dos primeros semestres de la Maestría, se tuvo la oportunidad de conocer más de cerca los procesos de educación inicial que se adelantan en los jardines infantiles de la Secretaría de Integración Social de Bogotá y a partir de allí nace la primera reflexión: existe la necesidad de orientar la educación inicial hacia unos estándares de calidad que permitan verdaderamente cerrar las brechas de desigualdad, por ello el interés de llevar a cabo esta investigación en uno de los salones del Jardín Infantil Juan XXXIII perteneciente al Distrito Capital.

La visión holística del desarrollo que promulga la estrategia de Cero a Siempre ha sido bien entendida en su concepción; sin embargo, en la práctica se ha prestado para estigmatizar los procesos de aprendizaje de los niños, alejándolos de los contextos de lectura y escritura,

generando una ruptura compleja entre la educación inicial y la educación primaria, básica y media que está aumentando las brechas de desigualdad.

La segunda reflexión surge del gran interés que mostraron los niños del Jardín Infantil Bumble Bee durante las intervenciones de Artful Thinking¹ y el uso de rutinas de pensamiento con obras de arte.

1) Para la intervención del presente trabajo se decidió abordar una estrategia didáctica que se enmarcara dentro de los lineamientos de la educación inicial en Colombia: el arte. Se trata entonces de planear, desarrollar y evaluar intervenciones en el aula con obras de arte, de la mano de rutinas de pensamiento, encaminadas a fortalecer los procesos de alfabetismo emergente y propender por la motivación, estimulando las ganas y la curiosidad innata de los niños por aprender el lenguaje simbólico de la lectura y la escritura. Este término “alfabetismo emergente” de Flórez et al. (2007) hace referencia a: “las maneras como se van complejizando las capacidades y las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir” (incluyendo también la capacidad de resolver conflictos) con propósitos tales como “comunicar, aprender, disfrutar, crear, imaginar, participar, entre otros”. Es así que Flórez et al. (2007) sostienen que el alfabetismo no es algo de “todo o nada” sino que se trata de “un logro que puede alcanzar diferentes niveles de desarrollo” (2007). El alfabetismo emergente se diferencia de la alfabetización, pues el primero es un proceso paulatino, constante, que se desarrolla desde el nacimiento del niño, que hace parte del ambiente y la cultura que le rodea, mientras que el segundo se refiere al proceso escolarizado de aprendizaje formal de la lectura y la escritura.

¹ *Pensamiento Artístico* es un programa llevado a cabo por el Proyecto Cero de Harvard y las Escuelas Públicas del Área de Traverse City en Michigan.

No se puede alejar a los niños menores de 6 años de los ambientes impresos y de la cultura de las letras y luego preguntarse por qué a los niños les cuesta trabajo aprender a leer y a escribir cuando se enfrentan a la alfabetización. Así como tampoco puede esperarse que los niños desarrollen una buena comprensión de lectura cuando se les enseña una técnica para aprender a leer y a escribir que carece de cualquier significado como “Susi asa sus asas en la sala de su casa”, pues tal como lo señala Emilia Ferreiro (1979):

“Desligado de la búsqueda constante de significación, el texto se reduce, en el mejor de los casos, a una larga serie de sílabas sin sentido. Cuando ha llegado al final del renglón el niño ha olvidado el comienzo, no porque tenga una falla de memoria, sino porque es imposible retener en memoria inmediata una larga serie de sílabas sin sentido (un resultado clásico de la psicología experimental, establecido hace ya varias décadas). (p. 349)

El trabajo con las obras de arte tiene varias características importantes en relación con la educación inicial:

- 2) Una obra de arte despierta el interés estético de los niños (y es una de las dimensiones y de las actividades propias de la primera infancia según la política pública en Colombia)
- 3) Una obra de arte amplía el conocimiento de los niños acerca del mundo que les rodea y les permite hacer sus propias construcciones y representaciones de la realidad, contribuyendo a un desarrollo óptimo del alfabetismo emergente.
- 4) Con base en las investigaciones de Artful Thinking se ha descubierto que a través de las obras de arte y por medio de las rutinas de pensamiento se pueden fortalecer habilidades del pensamiento que elevarán los niveles de comprensión y por ende favorecerán el aprendizaje.

5) El arte tiene un componente emocional propio que se refleja en los niños y que favorece la disposición hacia el aprendizaje significativo.

1.4) CONTEXTO

Jardín Infantil Bumble Bee:

El Jardín Infantil Bumble Bee es una institución orientada a la educación inicial de niños entre 1 y 5 años de edad, de estratos socioeconómicos 5 y 6. Se encuentra ubicado en la localidad de Usaquén, en la UPZ Santa Bárbara, compuesta por 11 barrios de características empresarial y residencial. Esta zona cuenta con todos los servicios públicos y se considera de alto nivel socioeconómico.

El Jardín Infantil Bumble Bee nace en el 2012 con un objetivo principal: fortalecer las habilidades de inteligencia emocional de los pequeños pues entendíamos que una vez consolidado el piso emocional de los niños, no sólo se propiciaba un mejor desarrollo desde el ámbito cognitivo sino que sería una persona con la capacidad de resolver problemas, tomar decisiones, enfrentar las dificultades propias de la vida y de establecer relaciones sanas y positivas con su entorno, tanto laboral como personal. En otras palabras, procuramos siempre formar personas con fortalezas emocionales y preparadas para la vida.

En medio de la búsqueda constante sobre metodologías y marcos epistemológicos de educación, se llega a Proyecto Cero, en donde de manera disciplinada y científica, se conjugaban tanto el componente emocional como un tipo de educación orientada a formar niños activos, capaces, críticos; es decir, una educación basada en el pensamiento. Es por ello que implementamos la enseñanza para la comprensión y con ella, las rutinas de pensamiento, viendo

cómo el desarrollo de habilidades del pensamiento en niños desde 1 año hasta 5 años se potenciaba de manera sorprendente.

Inspirados en la rama de investigación Artful Thinking -Proyecto Cero- se quiso ir más allá, y poco a poco se fue introduciendo el trabajo con obras de arte y artistas como Van Gogh, Gaudí, Kandinsky y Fernando Botero, entre otros, observando cómo despertaban el interés de los niños por aprender. Fueron muchos los padres de familia que comentaron sobre sus hijos haciendo referencia a los artistas en casa y formulando preguntas que demostraban una evidente motivación.

Jardín Infantil Juan XXIII

El Jardín Infantil Juan XXIII es un Centro de Desarrollo Infantil de la Secretaría de Integración Social de Bogotá; está ubicado en la Localidad de Chapinero, UPZ Pardo Rubio, que está compuesta por 20 barrios con contrastes socioeconómicos muy marcados entre barrios de estratos 5 y 6 colindando con barrios de estratos 1,2 y 3 (entre ellos Bosque Calderón Tejada, Juan XXIII, Los Olivos, Paraíso y Mariscal Sucre, entre otros).

Según un informe reciente de caracterización de la Secretaría de Integración Social (Subdirección Local de Chapinero), se estableció que las familias del Jardín Juan XXIII provienen de los siguientes barrios:



Según el informe de caracterización en cuestión, realizado por los profesionales de la Subdirección de Integración Social de Chapinero (2016), el Jardín Infantil Juan XXIII atiende aproximadamente 146 niños y niñas provenientes de familias de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, cuyos principales cuidadores son en un 90% los abuelos. Los barrios de los cuales provienen estas familias tienen deficiencia en la prestación de servicios públicos, legalización de predios, altos consumos de SPA² entre la población juvenil y adolescente, altos índices de embarazo adolescente, altos índices de inseguridad, y es una zona con una alta receptividad de familias desplazadas por la violencia. La mayoría de esta población trabaja en obras de construcción, servicios domésticos y ventas ambulantes.

² Sustancias psico activas

1.5) PREGUNTA:

¿De qué manera, hacer visible el pensamiento de los niños durante la educación inicial, a través de rutinas de pensamiento basadas en obras de arte, permite fortalecer el proceso de alfabetismo inicial en el Jardín Infantil Bumble Bee y en los niños de 4 años del Jardín Infantil Juan XXIII?

1.6) OBJETIVOS:

1) Reflexionar sobre cómo la visualización del pensamiento de los niños durante su educación inicial tiene una injerencia relacionada con el fortalecimiento del alfabetismo emergente.

2) Identificar cuáles habilidades del pensamiento que se trabajan durante las rutinas de pensamiento con obras de arte inciden con mayor impacto en el proceso de la alfabetización (A la luz de las teorías de Emilia Ferreiro y Frank Smith)

3) Resaltar la importancia de prolongar el proceso del alfabetismo emergente en la escuela formal a través de estrategias pedagógicas como las rutinas de pensamiento con las obras de arte que son lúdicas, emocionales, didácticas y divertidas, para lograr una alfabetización basada en el pensamiento.

4) Reflexionar sobre la responsabilidad que tienen los maestros en la planeación y por ende en la escogencia o el diseño de estrategias didácticas que brinden oportunidades para fortalecer el alfabetismo emergente, alejándose de las prácticas tradicionales.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1) ESTADO DEL ARTE:

INVESTIGACIONES INTERNACIONALES:

Las investigaciones internacionales sobre la educación y procesos pedagógicos son innumerables. Para el presente trabajo son especialmente relevantes aquellas que se enmarcan en el desarrollo de las habilidades de pensamiento y del aprendizaje de la lectura y la escritura. Es de esta manera que Proyecto Cero de la Universidad de Harvard es un referente de importante relevancia.

Universidad de Harvard (Proyecto Cero):

Según el Doctor David Perkins (1992) “*el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento*” es por ello que través del Proyecto Cero se han creado varios proyectos que se nutren los unos a los otros, tal como el pensamiento visible, las ocho fuerzas culturales y la enseñanza para la comprensión, todos ellos dirigidos a una enseñanza que reposa en el pensamiento de los estudiantes.

Pensamiento Visible³: Si bien los investigadores de la Universidad de Harvard coincidían en la importancia de desarrollar las habilidades de pensamiento en los estudiantes, la pregunta que surgía era ¿Cómo evaluar el pensamiento? El pensamiento es un proceso interno, que implica funciones neuronales y que es intangible. Es por esta razón, e inspirados por la filosofía Reggio

³ Según Shari Tishman (2005) “la visualización del pensamiento se refiere a cualquier tipo de representación observable que documente y apoye el desarrollo de las ideas, preguntas, razones y reflexiones en desarrollo de un individuo o un grupo.” Término desarrollado en el marco de Proyecto Cero de la Universidad de Harvard.

Emilia que presta una especial atención a los procesos de documentación, que se llega al concepto de Pensamiento Visible.

Las herramientas fundamentales para hacer este concepto realidad son primordialmente las rutinas de pensamiento, a través de las cuales se crean unos hábitos y unas disposiciones (o preferencias) en los estudiantes para utilizar ciertas habilidades del pensamiento y la documentación que es la manera como se plasma y se vuelve tangible y visible el pensamiento de los estudiantes. Esta documentación puede realizarse a través de la transcripción de las ideas, a través de fotografías, audios y/o vídeos en donde se evidencien las estrategias, la profundidad y la evolución del pensamiento del estudiante.

Las ocho fuerzas culturales⁴: Una de las grandes inquietudes de estos investigadores era cómo lograr que estas rutinas no terminaran en una simple actividad, sino que fueran más allá del aula; es decir, cómo generar una cultura de pensamiento en una institución que trascienda el personal docente y que esté presente, no sólo en el aula de clase, sino en todos los instantes y espacios de la cotidianidad en la institución, a manera de “enculturación”:

(enculturation) It means surrounding the child with the kind of intelectual life, mental activity, and process of learning to which we want them to grow accustomed. (*Ritchhart, 2015. P. 70*)

Para lograr dicha inmersión en la cultura de pensamiento se desarrolla el concepto de las ocho fuerzas culturales (Ritchhart, 2002), en las que se entienden como ocho condiciones que deben estar presentes en toda institución en la cual se desee crear este tipo de cultura. Estas son:

⁴ El concepto de 8 fuerzas culturales fue acuñado por Ron Ritchhart (2002) investigador de Proyecto Cero de la Universidad de Harvard y hace referencia a los requisitos para conformar una cultura de pensamiento en el aula.

el tiempo, el modelaje, las expectativas, las rutinas de pensamiento, la documentación, el lenguaje, las oportunidades y las interacciones.

Enseñanza para la Comprensión⁵:

Siguiendo el mismo orden de ideas y con el objetivo de hacer una ruptura con la educación tradicional de transmisión se establece el marco de la enseñanza para la comprensión. Se aborda desde esta perspectiva pues sólo aquello que se comprende y se interioriza puede ser usado y extrapolado a distintos contextos. Según palabras del Dr Perkins en su conferencia de la Universidad de Harvard (2014) es como si fuera una llave con la que se pueden abrir muchas puertas.

El marco está basado en la importancia de la planeación por parte del docente. Contiene unos tópicos generativos que deben ser amplios y abiertos; se traza unas metas de comprensión acordes tanto con el desarrollo real del niño como con la ZDP⁶ y plantea unos desempeños que son las herramientas para transitar el camino hacia las metas (que podrían ser entendidos como las rutinas de pensamiento o la formulación de buenas preguntas - preguntas abiertas, que incentiven la curiosidad y la reflexión-). Finalmente, el marco comprende una retroalimentación

⁵ La Enseñanza para la Comprensión nace bajo la sombrilla de Proyecto Cero de la Universidad de Harvard, principalmente por uno de sus fundadores el Dr David Perkins. Se trata de una educación basada en el pensamiento pues para que haya comprensión se requiere que se involucre el pensamiento. Se plantea una transformación en la enseñanza orientada hacia que los alumnos comprendan los contenidos, los apropien a través de su pensamiento y no que simplemente los memoricen.

⁶ Zona de Desarrollo Próximo: concepto con el cuál Vigotski (1931) ilustra la distancia que hay entre la capacidad que tiene el alumno de realizar una tarea por sí mismo y el potencial para mejorar ese desempeño con la intervención de un tercero.

que está dada tanto por el proceso de documentación como por los espacios de interacción con el personal docente que permite un desarrollo continuo de aprendizaje para los maestros igualmente.

Existen varios estudios realizados por la Universidad de Harvard sobre el Pensamiento Visible. En especial nos referiremos a dos que son de alta importancia para este trabajo de investigación:

Por un lado se encuentran las investigaciones adelantadas por Ángela Salmon sobre las implicaciones de la implementación del pensamiento visible en el desarrollo cognitivo de niños menores de 5 años. La autora en cuestión ha demostrado cómo a través del pensamiento visible, los niños pequeños han profundizado sus esquemas de pensamiento, particularmente en lo referido a tres teorías cognitivas: las funciones ejecutivas (que se refieren a la organización, planeación y autoevaluación, entre otras), la metacognición -es decir la habilidad no sólo de tomar conciencia sobre el pensamiento propio sino de reflexionar sobre el mismo- y finalmente sobre la teoría de la mente que se traduce en la habilidad de “atribuir estados mentales a sí mismos y a otros.” (Salmon, 2009) Todo lo anterior enmarcado dentro del concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky que presupone un papel y un rol determinante del docente, pues es él, quien de la mano, conduce al niño a la posibilidad más amplia de sus capacidades.

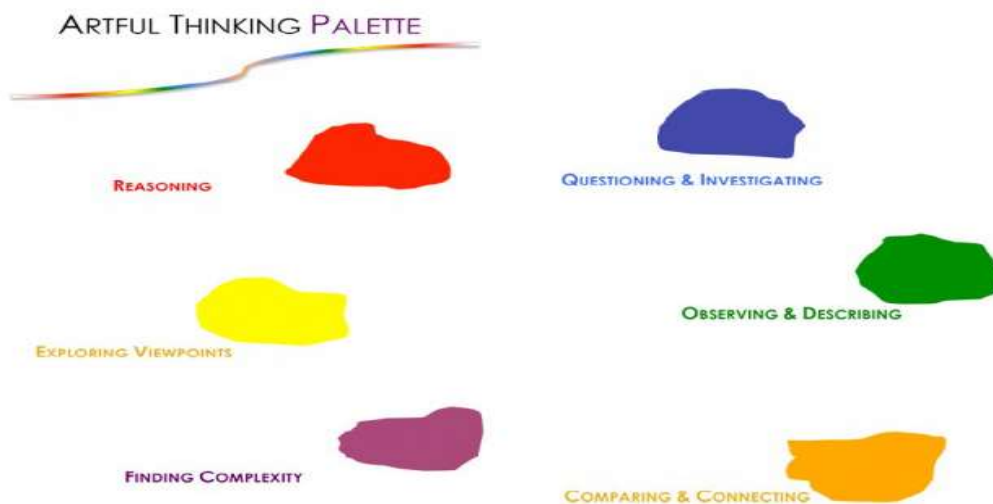
Por otro lado, e igualmente bajo la sombrilla de Proyecto Cero, Shari Tishman ha llevado a cabo una investigación minuciosa sobre el desarrollo de las habilidades del pensamiento a través de la observación del arte.

Se ha creado Artful Thinking para estudiar la conexión intrínseca entre el arte y el pensamiento desde dos características diferenciales: 1) Cómo las obras de arte nos hacen pensar y 2) Aquello sobre lo que las obras de arte nos hacen pensar; es decir el cómo (relacionado con las disposiciones del pensamiento: de manera crítica, con diferentes puntos de vista, haciendo buenas preguntas...) y sobre qué (relacionado con la posibilidad de conectar el arte a cualquier tema del

currículo bien sea historia, literatura o ciencias, entre otros). La investigadora establece que una obra de arte por su naturaleza es una invitación al pensamiento porque se trata de algo subjetivo, ambiguo, que admite diferentes puntos de vista y que está hecho con el fin último de captar nuestra atención (Tishman & Palmer, 2006).

El término disposiciones del pensamiento que nosotros hemos traducido, para efectos de este escrito, como habilidades del pensamiento, ha sido acuñado del texto de su investigación, en el cual Tishman establece que no sólo basta con enseñar a los niños a pensar sino que hay que lograr que dichas habilidades se incorporen a través de la implementación de rutinas de pensamiento, para lograr hacer el pensamiento visible.

De igual modo, la investigadora ha sido enfática en establecer que a través del arte se pueden trabajar 6 disposiciones o habilidades que han probado ser eficaces en todas las áreas del aprendizaje, pues su objetivo es profundizar los niveles de pensamiento en los estudiantes para que puedan extrapolar dichas habilidades en diferentes disciplinas. Se trata de lo que ellos han denominado paleta del pensamiento (cuadro tomado de Tishman & Palmer, 2006):



INVESTIGACIONES REGIONALES:

En la región, las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky han estudiado los procesos de escritura de los niños en edades preescolares, logrando establecer que tanto leer como escribir son procesos de alta complejidad que el niño aborda desde unos constructos diferentes a los del adulto. Sobre sus investigaciones Ferreiro y Teberosky (1979) sostienen que:

Este libro es un testimonio de la dificultad de esas construcciones y reconstrucciones a lo largo del desarrollo. También es un testimonio de las ideas originales de los niños que no pueden, de ninguna manera, explicarse por un mecanismo de internalización sin asimilación (con su contraparte ineludible; la acomodación). Es adicionalmente, un testimonio de la necesidad de los niños de encontrar relaciones significativas y coherencia interna entre las soluciones que proponen y las ideas que sustentan. Por esa misma necesidad de coherencia rechazan a veces la enseñanza de los adultos (p. 20).

Uno de los resultados más importantes de la investigación de Ferreiro y Teberosky es que han logrado observar y explicar que los niños no son sujetos pasivos frente a los procesos de aprendizaje de la lectura y de la escritura. Es decir, que los niños no están a la espera de que el adulto les entregue una receta que les permita aprender a leer y a escribir. Los niños están relacionados desde que nacen con una simbología que tiene una alta carga emocional y de construcción de sentido; hace parte del mundo que les rodea desde las bolsas de mercado, hasta las marcas comerciales que componen el entorno de sus ciudades. Es por ello que las investigadoras aseveran lo siguiente:

Hoy podemos afirmar que niños de países tan diversos como Brasil y Grecia, Venezuela

o Italia, manifiestan una actitud reflexiva hacia la escritura. Comprenden tempranamente que se trata de marcas con alto valor social agregado porque los adultos guardan y protegen celosamente los textos (...) para los pequeños de 3 a 5 años la escritura no es un instrumento sino un dato del medio social que hay que transformar en observable.” (Ferreiro, Teberosky, 2013, p. 22)

En este orden de ideas, los niños comprenden desde muy temprano que esos símbolos tienen un significado que los adultos interpretan cuando leen. De ahí la importancia del contacto temprano de los niños pequeños con la lectura en voz alta pues es la primera pista que tienen sobre una composición sintáctica y semántica diferente a la oralidad. A partir de la imitación los niños se acercan a los libros, pasan sus hojas, observan sus imágenes y comprenden que hay una historia que contar. Todo lo anterior es una construcción de conocimiento, es la elaboración del pensamiento cognitivo. Es de este modo, que los niños están en constante construcción, tal como lo señalan Ferreiro y Tebersoky (2013) en sus investigaciones:

Está bien fundamentado y documentado (Ferreiro, Teberosky, 1979) que, cuando se pide a los niños que escriban algo (palabra o frase) que aún no se les ha enseñado a escribir, se puede observar un verdadero proceso de construcción. Los datos que hay que tomar en cuenta incluyen no sólo el producto escrito como tal, sino también todos los comentarios y verbalizaciones realizadas durante el proceso de escritura, así como la interpretación que los niños dieron una vez finalizado el escrito. Las respuestas nos permiten inferir las ideas que los niños comienzan a elaborar sobre el sistema de escritura al que están expuestos, y muestra que entre los garabatos iniciales y la etapa de “ortografía inventada” - los dos momentos evolutivos que han recibido mayor consideración en los países de habla inglesa (Read, 1986; Teale y Sulzby, 1986)- hay

muchos momentos intermedios que corresponden a conceptualizaciones precisas, como veremos más adelante. (p.133)

Las verbalizaciones a las que hacen referencia las investigadoras son de importancia relevante para este trabajo pues se retomará este ejercicio en todas las intervenciones que se realicen. Serán los niños de diferentes edades y diferentes instituciones educativas los que expliquen su propia escritura.

Tomando en cuenta la justificación del presente trabajo, las preguntas que se hicieron las investigadoras en su libro “Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño” han sido una de las mayores motivaciones de este ejercicio investigativo pues rompen con la concepción tradicional de la enseñanza y del aprendizaje del proceso de alfabetización. Rompe de igual manera, con los pre conceptos que en algunas ocasiones se tiene sobre los niños pequeños, como seres que no están en la capacidad de comprender. Las preguntas en mención son:

Nosotros nos preguntamos...¿Hasta qué punto es sostenible la idea de que hay que pasar por los rituales del “ma-me-mi-mo-mu” para aprender a leer? ¿Cuál es la justificación para comenzar por el cálculo mecánico de las correspondencias grafemas/fonemas para proceder luego y solamente luego, a una comprensión del texto escrito? ¿Es justificable esta concepción de la iniciación a la lecto-escritura concebida como una iniciación ciega (es decir, con ausencia de un pensamiento inteligente) a la transcripción de los grafemas en fonemas. (Ferreiro, Teberosky, 1979, p. 31)

Este interés por el aprendizaje de la lectura y la escritura como procesos que involucran construcciones cognitivas (es decir pensamiento) han tenido gran impacto en la región y también en Colombia.

INVESTIGACIONES NACIONALES:

Unos de los principales investigadores colombianos sobre el proceso de aprendizaje de lectura y escritura han sido Rita Flórez, María Adelaida Restrepo y Nicolás Arias.

El término “alfabetismo emergente” ha emanado de sus investigaciones y ha sido definido de la siguiente forma:

Las maneras como se van complejizando las capacidades y las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir” (incluyendo también la capacidad de resolver conflictos) con propósitos tales como “comunicar, aprender, disfrutar, crear, imaginar, participar, entre otros (Flórez, Restrepo y Arias. 2007)

En este sentido, Flórez et al. le confieren al alfabetismo emergente la particularidad de ser un proceso evolutivo, en construcción y en transformación constante, que se desarrolla mucho antes de la educación formal.

Sin embargo, lo anterior no aparta de ninguna manera al alfabetismo de la naturaleza pedagógica pues tal como lo señala la investigadora:

El foco del alfabetismo emergente es el aprendizaje. Por tanto, se interesa por el aprendiz y por todos aquellos personajes, objetos y situaciones sociales y culturales que favorecen o promueven la socialización en el alfabetismo, así como la construcción social de conocimiento relacionado con el sistema de escritura. (Flórez, Restrepo y Arias, 2007, p. 18)

Es en este marco que cobra relevancia el proceso de enseñanza y aprendizaje en la primera infancia, durante los cuales los niños deben tener no sólo la posibilidad sino el derecho de interactuar con ambientes impresos enriquecidos y tener acceso a la cultura alfabética desde su

más temprana edad. En sus investigaciones Flórez, Restrepo y Arias (2007) hacen referencia a otros investigadores internacionales, que refuerzan su tesis:

Como señalan Kamhi y Catts (1999), la cantidad de conocimiento alfabético que adquieren los niños durante la infancia temprana depende de qué tan expuestos estén a objetos y eventos de alfabetización y de su interés y facilidad para aprender. La cantidad y calidad de conocimiento alfabético que adquieren los niños durante ese periodo dependen de las oportunidades que hayan tenido de estar inmersos y participar en actividades cotidianas y significativas que abarcan eventos de lectura y escritura. (Flórez, Restrepo y Arias, 2007, p. 19)

Estos investigadores han demostrado que el lenguaje es un pilar fundamental del proceso del alfabetismo emergente, lo que exige un reto de gran magnitud a los maestros pues son ellos quienes deben incentivar y propiciar oportunidades para el desarrollo de una oralidad rica en conceptos y rica en vocabulario:

Un adulto sensible al niño y a sus necesidades de aprendizaje se caracteriza por tener un estilo de lenguaje adulto conducente al florecimiento del lenguaje infantil. Es decir, un lenguaje que le permita al niño manifestar sus intenciones comunicativas y afectivas, construir significados, aprender a aprender usando el lenguaje, pensar reflexivamente, entender conceptos y relaciones abstractas, comprender el lenguaje figurado, historiar y usar las historias para aprender y para imaginar y crear mundos posibles. (Flórez, Restrepo y Arias, 2007, p. 41)

Con base en esta aseveración de los investigadores y en la práctica pedagógica propia, se puede plantear que las rutinas de pensamiento son una estrategia idónea para el desarrollo de estas habilidades; es por lo anterior que las rutinas de pensamiento serán tomadas en cuenta

durante la intervención del presente trabajo de investigación.

Otra de las investigaciones relevantes de los investigadores anteriormente nombrados, a quienes se suma la profesora Rosa Julia Guzmán Rodríguez es *Promoción de la Lectura Inicial y Prevención de las Dificultades en Comprensión de Lectura -PROCELIN-Segunda fase* (Flórez, Arias y Restrepo, 2014).

Este estudio toma como base de su intervención en el aula *la metáfora del lazo* de Hollis Scarborough (2002) que plantea una interacción de elementos que van formando una cadena más gruesa a medida que se desarrollan y se complementan. Esta metáfora está planteada desde dos componentes principales: 1) La comprensión del lenguaje (compuesto por conocimiento del mundo, vocabulario, estructuras del lenguaje, razonamiento verbal y conocimiento alfabético) y 2) Reconocimiento de palabras (compuesto por conciencia fonológica, descodificación y reconocimiento visual de palabras familiares).

Este ejercicio investigativo se llevó a cabo con niños de transición de colegios de Bogotá y de Chía de estratos 1 y 2. Se tomó un grupo para la intervención y otro para la comparación (que presentaba niveles adecuados de desarrollo en las pruebas de entrada). Entre las conclusiones más relevantes de la investigación en mención y que tienen una incidencia en el presente trabajo son:

- 1) “La necesidad de incorporar estrategias diferentes a las que se usan tradicionalmente en el aula y que no corresponden a la definición de alguno de los métodos de enseñanza tradicional, los cuales por lo general se basan fundamentalmente en la percepción auditiva y visual”. (Flórez, Arias y Restrepo, 2014, p. 37)
- 2) “la importancia de incluir en el trabajo de aula algunas estrategias didácticas que demanden el ejercicio de diferentes niveles de abstracción mediante el uso del lenguaje, ya

que es bastante frecuente que esto no se haga en las aulas de los primeros grados. Sin embargo, es completamente viable pedir a los niños que hagan descripciones, que infieran, que planteen preguntas, que definan palabras y que predigan contenidos, entre otras posibilidades.” (Flórez, Arias y Restrepo, 2014, p. 37)

Sobre estas dos conclusiones se encuentra plenamente fundamentado el uso de la estrategia didáctica de las obras de arte y el uso de la estrategia pedagógica (entendida como un desempeño de comprensión) de las rutinas de pensamiento como principales herramientas de intervención del presente trabajo de investigación, como se verá más adelante.

Existen así mismo, varios trabajos de tesis en la maestría de pedagogía de la Universidad de la Sabana, que han estudiado el impacto de la implementación de las rutinas de pensamiento en el proceso de pensamiento de los niños en etapa pre escolar, demostrando cómo a medida que los niños se familiarizaban con las rutinas en cuestión, su pensamiento evolucionaba de manera acelerada hasta lograr una maestría en las habilidades estudiadas. (García, 2015)

2.2) MARCO CONCEPTUAL (REFERENTES TEÓRICOS)

El marco conceptual está compuesto por cuatro núcleos temáticos que han sido definidos como los derroteros de este trabajo de investigación. Los 4 núcleos son: 1) Desarrollo Infantil 2) El Desarrollo del Pensamiento 3) El alfabetismo emergente y 4) El arte como construcción del pensamiento: emocionalidad y representaciones.

2.2.1) Desarrollo Infantil:

Para el informe “Los Primeros Años” del BID, el desarrollo de la primera infancia se entiende desde cuatro dimensiones: 1) El desarrollo físico y motor; 2) Desarrollo del lenguaje y la comunicación 3) Destrezas cognitivas 4) habilidades socioemocionales. (Araujo et al, 2015)

En lo correspondiente al desarrollo cognitivo, el informe señala:

“En los primeros tres años de vida, las sinapsis se producen de forma muy rápida y eficaz. A los 2 años, el número de sinapsis ha alcanzado la cantidad habitual del adulto; a los 3 años dichas sinapsis (aproximadamente 1.000 billones) equivalen al doble de las del cerebro de un adulto”. (Araujo et al, 2015)

Este cúmulo de conexiones nerviosas en el cerebro denominadas sinopsis conforman el “cableado cerebral” que es modificable y expandible siempre y cuando exista un entorno propicio para ello. Mustard, Young y Manrique (2003) explican las tres grandes categorías de circuitos cerebrales y su relación con el desarrollo:

El desarrollo durante los primeros años de vida de estos circuitos cerebrales implica la activación de interconexiones —si- nopsis— y circuitos neuronales, conocida como “maleabilidad cerebral” o plasticidad cerebral. Durante la infancia temprana ocurre el desarrollo de tres circuitos claves: el Circuito Sensorial (visión, oído, etc) que tiene una

función central en el desarrollo del lenguaje; el Sistema Nervioso Autónomo que controla aspectos como la tensión arterial y la respiración; y finalmente el eje Hipotálamo-Pituitaria-Corteza Adrenal, que regula la memoria, las afecciones cardíacas, la conducta y problemas como la diabetes, además de tener efectos sobre la cognición y las emociones. Estos circuitos tienen su momento de mayor plasticidad y maleabilidad durante la temprana infancia. (p.89)

Del mismo modo, Vigotski (2003) sostiene que:

Nuestro cerebro y nuestros nervios, poseedores de enorme plasticidad, transforman fácilmente su finísima estructura bajo la influencia de diversas presiones, manteniendo la huella de estas modificaciones si las presiones son suficientemente fuertes o se repiten con bastante frecuencia. (p. 12)

De lo anterior se puede entender que dichas huellas se producen por experiencias altamente significativas para la persona o a través de la repetición, de las rutinas (como son las rutinas de pensamiento, la lectura de cuentos en voz alta) que moldean y expanden la capacidad y las conexiones cerebrales.

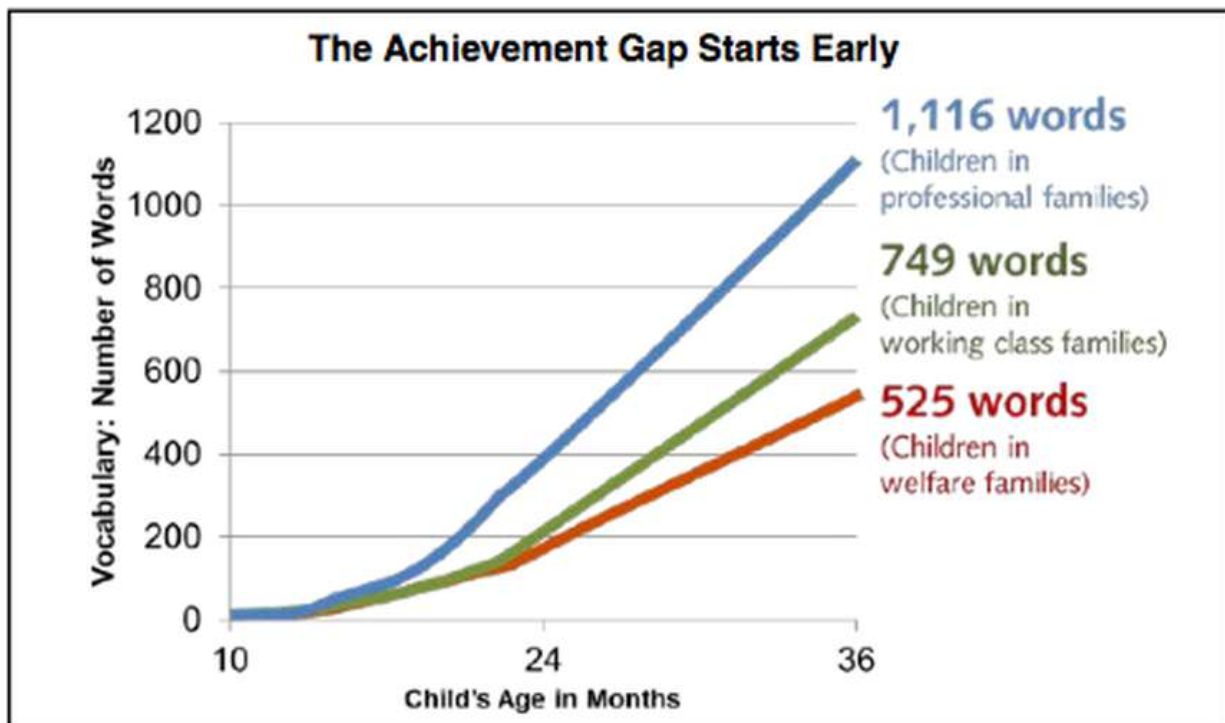
En cuanto al desarrollo del lenguaje, cognitivo y socioemocional se refiere, el estudio del Banco Interamericano de Desarrollo resalta que los niños en hogares más ricos tienen niveles más altos de desarrollo cognitivo y del lenguaje.

“La evidencia de los gradientes de riqueza es mucho más débil en otros aspectos del desarrollo infantil (habilidades gruesas y finas y desarrollo socioemocional, aunque persisten diferencias notorias). Los estudios demuestran que los gradientes en desarrollo

cognitivo y del lenguaje suelen acentuarse a medida que los niños crecen”. (Araujo et al, 2015)

Lo anterior no ocurre simplemente porque existan niños ricos y pobres, sino por las oportunidades que se presentan en los distintos estratos socioeconómicos. Si los niños de mayor pobreza, tuvieran una sana alimentación, acceso a la salud y oportunidades de una educación inicial de calidad, la brecha se reduciría en gran medida. El problema es que se ha hecho especial énfasis en el cuidado, salud y nutrición, dejando de lado la calidad en la educación inicial.

El desarrollo del lenguaje, se refleja principalmente en la acumulación del vocabulario durante la primera infancia según Mustard, Young y Manrique (2003) y los estudios recientes en Estados Unidos como el de Hart & Risley (en Mustard, Young y Manrique (2003)) demuestran que a los tres años ya existen diferencias marcadas entre los niños pertenecientes a entornos profesionales, clase trabajadora y aquellos que viven en la pobreza, como se evidencia en el cuadro a continuación (tomado de Hart & Risley, 1985):



Con la información precedente y si se parte del supuesto de que el lenguaje está ligado al desarrollo cognitivo, como lo señala Cabrejo (2008) “El lenguaje es una de las cogniciones y no debemos hacer del lenguaje un objeto que se pasea independiente, el lenguaje hace parte del conocimiento” (p.126) se hace perentoria la importancia de llevar a cabo un trabajo con las familias más vulnerables, para que sus hijos puedan acceder a una educación inicial de calidad que conduzca efectivamente a un cierre de las brechas que perpetúan la pobreza.

2.2.2 Desarrollo del Pensamiento:

Este trabajo se enmarca desde un enfoque constructivista del aprendizaje. Es decir que partimos de la premisa que los niños nacen con ciertas disposiciones que les permitirán ir haciendo las representaciones (entendidas como las imágenes mentales) de su entorno y la construcción del mismo con base en su proceso interno (asimilación-acomodación) según la teoría de Piaget, pero también con base en la interacción con el medio cultural y social del mundo que les rodea: “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean.” (Vigotsky, 1978 en Salmon, 2009)

En medio de esta relación entre “nature and nurture” es decir entre las disposiciones internas y las influencias externas, se desarrolla la teoría de Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky que será luego reforzada por el “andamiaje” de Bruner (1973). Ambos presuponen un papel fundamental del docente, cuya única función es guiar al estudiante hacia el máximo de sus capacidades, permitiéndole a él formular sus propias hipótesis y contrastarlas para construir así su propio conocimiento. La Zona de Desarrollo Próximo ZDP se entiende como la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño (si realiza una tarea de manera individual) y la posibilidad más amplia de desarrollo en medio de una tarea en la cual recibe la orientación de un tercero con mayor desarrollo cognitivo. (Vigotsky, 1979). Dentro de cada uno de estos procesos se

presuponen la puesta en marcha de habilidades del pensamiento que son las que subyacen a la capacidad que tienen todos los niños de representar y construir su realidad. Sin embargo, esas capacidades pueden ser potenciadas a través de diferentes estrategias como el uso de marcos de pensamiento.

Marcos de Pensamiento:

Las teorías sustentadas en las capacidades innatas de la inteligencia como el coeficiente intelectual han sido paulatinamente reemplazadas por aquellas que se basan, tanto en el desarrollo de habilidades: las inteligencias múltiples (Gardner, 1998) como en las “tácticas” que permiten un mejor uso de las habilidades mentales, mejorando los esquemas de pensamiento. (Perkins, 1986)

Dentro de esta categoría podemos encontrar conceptos importantes a desarrollar como marcos para pensar, que ha sido elaborado y explicado por el doctor David Perkins..

Es importante aclarar que su autor ha establecido que “la inteligencia táctica no es un asunto natural.” (Perkins, 1986) Lo anterior quiere decir que para introducir tácticas eficientes del pensamiento se requiere una acción consciente y deliberada por parte de un tercero, para ayudar al estudiante a desarrollar, interiorizar e implementar las tácticas en cuestión.

Esta afirmación de Perkins tiene un sustento importante en dos teóricos del pensamiento y de la comprensión de lectura, a saber John Dewey y Frank Smith.

Por su parte Dewey (1989) sostiene que el pensamiento es un proceso innato y natural del ser humano; se piensa desde el inicio de la propia vida, pero en la mayoría de los casos no se genera una consciencia sobre este proceso de metacognición y por ende no se convierte en una rutina, o no se incorpora como un proceso habitual:

No obstante, aun cuando no podemos aprender ni enseñar a pensar, podemos aprender *cómo* pensar bien, sobre todo *cómo* adquirir un *hábito* general de reflexión. (Dewey, 1989, p. 50)

En la misma perspectiva, Smith (1992) se refiere a este proceso cognitivo como la construcción de la teoría del mundo y sostiene que si bien todos los niños construyen desde pequeños su propia concepción del entorno que les rodea, dicha construcción no siempre tiene la misma riqueza en detalles, en composición, en organización. Lo anterior sin duda tendrá que ver con la oportunidad que tengan los niños de enriquecer sus experiencias y de reacomodar su conocimiento; es decir, del proceso de aprendizaje que obtengan de su entorno y de las personas que tienen injerencia en su proceso de enseñanza.

La habilidad para construir una teoría del mundo y predecir a partir de ella puede ser innata, pero los contenidos reales de la teoría, los detalles específicos que subyace al orden y a la estructura que vamos a percibir en el mundo, no forman parte de nuestra naturalidad.”
(Smith, 1992, p. 97)

Por todo lo anterior, el planteamiento de los marcos de pensamiento adquiere una relevancia mayor en el ámbito de la educación, con el fin de potenciar las habilidades de pensamiento de los estudiantes. Perkins (1986) plantea la siguiente definición: “*un marco de pensamiento es una representación que intenta guiar el proceso de pensamiento, organizándolo, apoyándolo, y catalizando ese proceso*” En este orden de ideas, un marco de pensamiento contiene información sobre cómo y cuándo proceder. En términos metafóricos del autor, un marco se asemeja al enfoque de la cámara fotográfica que provee foco y dirección, por lo tanto está ligado al proceso y no al resultado. Los marcos no tienen estructura predeterminada, no siguen etapas. Es así que un marco de pensamiento sobre un proceso podría facilitar el emprendimiento de una tarea compleja, pues da la posibilidad de regresar, de retroalimentar, de mejorar. Los marcos en últimas, definen el tono, la singularidad, el sello personal.

Para aprender a utilizar marcos de pensamiento, Perkins (1986) propone tres etapas: la adquisición, la internalización y la transferencia. Estos tres procesos se llevan a cabo de la mano del educador. El primero permite una elaboración conjunta a partir de una provocación del docente, la segunda implica constancia y disciplina para ejercitar la memoria de corto plazo en principio y luego volverlo parte de sí, y por último la transferencia, que debe ser igualmente enseñada pues, según el autor, el aprendizaje tiende a volverse dependiente de los contextos y de las personas.

Desde una perspectiva complementaria, Robert Swartz (2014), en su libro *El Aprendizaje Basado en el Pensamiento*, sostiene que existen ciertas habilidades que una vez se les enseñe a los estudiantes cómo utilizarlas, les permitirá una mayor eficacia en sus proceso de pensamiento. Lo que este autor ha denominado como tareas de pensamiento complejo está compuesto por la toma de decisiones, la resolución de problemas y la conceptualización. A su vez, estos tipos de pensamiento tienen unos componentes determinados:

- 1) **Generar ideas:** lo que implica la búsqueda activa de ideas, la síntesis de ideas y la ampliación de nuevas ideas. Para lograr esto, se utilizan herramientas como la lluvia de ideas, explorar diferentes posibilidades, combinar información, **usar el pensamiento metafórico, hacer analogías e inferir nuevas ideas a partir de las existentes.**
- 2) **Aclarar ideas:** que se compone de analizar ideas e información y analizar argumentos. Para lograr esto, se utilizan **herramientas como comparar y contrastar, establecer categorías, clasificar, determinar relaciones entre las partes y el todo,** establecer secuencias, distinguir entre hechos objetivos y opiniones subjetivas, encontrar razones y conclusiones, y descubrir suposiciones.

La Enseñanza para la Comprensión y el Pensamiento Visible, dos iniciativas que surgen de Proyecto Cero, se erigen como marcos de pensamiento, que tienen por finalidad enseñar a los

estudiantes a ampliar sus horizontes de pensamiento y a pensar mejor (generando ideas y aclarando ideas) -como parte de una cultura de pensamiento en el aula- tal como se vio anteriormente en las investigaciones de Ron Ritchhart (2012). Es desde este enfoque que se profundizará en la concepción de la comprensión como consecuencia del pensamiento.

La comprensión como consecuencia del pensamiento:

Frank Smith (1992) sostiene que la información dentro del cerebro humano se organiza en modo de clasificación por categorías y que la nueva información que proviene a través de la experiencia y/o del aprendizaje debe reacomodarse en una de esas categorías, siempre y cuando se le pueda adjudicar algún sentido:

El sistema de conocimiento que constituye la teoría interna del mundo tiene una estructura tal como cualquier otra teoría o sistema de organización de la información, por ejemplo, una biblioteca. Los sistemas de información poseen tres componentes básicos: un conjunto de categorías, algunas reglas para especificar la afiliación de las categorías y un sistema de interrelaciones entre las categorías. (p. 70)

En ese orden de ideas, el autor sostiene que estas categorías y la relación entre ellas constituyen el sistema perceptual de una persona, es decir, la manera en la que un sujeto concibe su entorno y se relaciona con él. ¿Qué ocurre entonces cuando se introduce un nuevo conocimiento que es lo suficientemente significativo como incorporarse al sistema de categorías?

¿Qué es exactamente lo que se modifica o elabora? Puede ser cualquiera de los tres componentes de la teoría: 1) El sistema de categorías; 2) Las reglas para relacionar los objetos o los eventos con las categorías (series de aspectos distintivos), o 3) el sistema complejo de interrelaciones entre las categorías (...). Es necesario que los niños establezcan constantemente nuevas categorías en su estructura cognoscitiva y descubran las reglas que limitan la adscripción de eventos de esa categoría (...) este proceso de aprender a establecer

categorías involucra hipotetizar lo que son diferencias significativas - la única razón para establecer una nueva categoría es hacer otra diferenciación en nuestra experiencia, y el problema del aprendizaje es encontrar las diferencias significativas que debe definir la categoría (Smith, 1992, p. 106)

Lo anterior quiere decir que el proceso de aprendizaje se da luego de que surge un problema y el sujeto es capaz de identificar el problema, hacer uso de lo que ya conoce para proyectar una posible solución al problema (lanzar hipótesis y comprobarlas) hasta descubrir la respuesta e incorporarla en el sistema de categorías. Lo anterior evidencia entonces que el aprendizaje es un producto de la comprensión que sólo se da cuando la acomodación cobra sentido; es decir, cuando ha habido un desarrollo del pensamiento que permite sobrepasar un interrogante. Según John Dewey (1989) a mayor grado de dificultad del interrogante, mayor profundidad del pensamiento:

La profundidad que alcanza el sentido del problema o de la dificultad, determina la cualidad del pensamiento que viene a continuación; y cualquier hábito de enseñanza que aliente al alumno, en nombre de una exposición correcta o de la exhibición memorizada, a deslizarse por encima de la delgada capa de hielo de los auténticos problemas, contradice el verdadero método de educación mental. (p. 60)

Ese proceso de pensamiento involucra lanzar nuevas ideas y aclarar las nuevas ideas, como se enunció anteriormente. En otras palabras, implica hacer un llamado a habilidades como: usar el pensamiento metafórico, hacer analogías, producir nuevas ideas a partir de las existentes para luego tener la capacidad de comparar y contrastar, clasificar y categorizar. Estas habilidades del pensamiento serán retomadas a lo largo de este trabajo de investigación, tanto en el marco teórico

de la alfabetismo emergente, como en la intervención en el aula.

El sistema de categorías en mención compone la estructura de toda la información del cerebro, según Smith (1992). Por lo cual, la información de la memoria de largo plazo, o la teoría del mundo – en términos del autor- recaen sobre dicho sistema. Si se tiene una estructura sólida será más fácil asimilar la nueva información (memoria de corto plazo) para producir conocimiento:

El éxito para recuperar la información de la memoria a largo término depende de las señales que podamos encontrar para tener acceso ella, y de qué tan bien esté organizada en la memoria a largo término en primer lugar. Básicamente, todo depende del sentido que la información tenga cuando la colocamos originalmente en la memoria. (...) No sólo lo carente de sentido al entrar lo será al salir, sino que también es extremadamente difícil evocar lo que carece de sentido. (p. 61)

Esta memoria a largo plazo es aquello que Smith cataloga dentro de la información no visual, y tiene sin duda, una relación estrecha con la capacidad de adjudicar sentido a la experiencia. La única manera de lograr dar mayor sentido a la experiencia es tener mayores **oportunidades** de ampliar la información que se posee sobre el entorno para poder conectar los nuevos datos con la experiencia pasada.

Debe ser la memoria a largo término nuestra única fuente de conocimiento previo acerca del lenguaje y del mundo. En contextos generales, esta fuente de conocimiento previo se denomina también en psicología con un tercer término - estructura cognoscitiva. Éste es un término particularmente apropiado puesto que “cognoscitiva” implica conocimiento y “estructura” supone organización, y eso es efectivamente lo que tenemos en nuestra cabeza, una organización de conocimiento.” (Smith, 1992, p. 67)

Entender que la comprensión sólo se produce cuando un sujeto es capaz de pensar sobre su objeto de conocimiento es de vital importancia para poder explicar que el aprendizaje de la lectura y de la escritura son procesos basados en el pensamiento, tal como lo expresa Ferreiro (1979) “un sujeto que trata de adquirir conocimiento, y no simplemente un sujeto dispuesto o mal dispuesto a adquirir una técnica particular” (p. 9)

2.2.3 El aprendizaje inicial de la lectura y la escritura: El alfabetismo emergente:

Basados en los postulados del libro “Alfabetismo Emergente” de Flórez, R et al (2007), se entiende el concepto de alfabetismo emergente como un proceso relacionado con el camino que recorren los niños y niñas, en etapas tempranas de su vida, para llegar a convertirse en lectores y escritores competentes y experimentados.

Contrario a la oralidad, que se desarrolla de manera natural y biológica en los seres humanos, la lectura y la escritura, son procesos más complejos que necesitan de la intervención de terceros, de ambientes enriquecidos y de experiencias significativas para que puedan llevarse a cabo de manera satisfactoria y evolucionar hacia fases más estructuradas. Se trata entonces de un aprendizaje continuo, que se da por etapas y que inicia desde el momento del nacimiento.

Según los autores en mención, existen cuatro dimensiones del alfabetismo emergente: la dimensión funcional, la dimensión social, la dimensión cognitiva y la dimensión emocional-lúdica. En otras palabras, tiene que ver en primera instancia con la utilidad y el sentido que los pequeños le encuentren a la lectura y la escritura en su vida cotidiana; con el uso de este lenguaje en sus interacciones sociales y en las situaciones que de ellas se deriven; con los procesos mentales internos de interpretación y construcción del conocimiento y por último, con el componente emocional que deja una huella en la memoria y en el sistema límbico de los niños, facilitando así el proceso de aprendizaje.

La idea central que ha emanado del aprendizaje reciente sobre la alfabetización es sin duda que la lectura y la escritura son procesos que involucran el pensamiento:

La lectura se puede definir como un proceso complejo con el cual se construye significado a partir de símbolos impresos, utilizando el conocimiento sobre el alfabeto escrito y sobre la estructura de los sonidos de la lengua oral, **con el propósito de alcanzar la comprensión** (Snow, 1990, en Flórez, R et al, 2007. p. 25)

Por su lado, Perfetti (en Flórez et al. 2007) sostiene que la lectura involucra procesos mentales del más alto nivel, que implican diferentes clasificaciones de pensamiento como evaluar, juzgar, imaginar, razonar y solucionar problemas, en los cuales enumera entre otros, los procesos de comprensión como una etapa inmediatamente posterior a la entrada visual y la identificación de la palabra (p. 25)

Algunos referentes teóricos han coincidido en que el proceso de alfabetización tiene dos componentes principales: la información visual y la información no visual.

“Lo que hace la diferencia en la lectura es la efectividad del cerebro para usar lo que ya conoce (la información no visual), para conferirle sentido a la información de entrada (información visual) brevemente mantenida en la memoria sensorial.” (Smith, 1992, p. 58)

Por su parte, Gough y Tunner (en Flórez et al. 2007) hacen una definición sencilla de la lectura, dividiéndolo en dos aspectos principales: la codificación (información visual) y **la comprensión** (información no visual).

En este trabajo, se ha retomado esta postura y a continuación se abordará cada uno de estos componentes y se establecerá de qué manera cada uno de ellos tiene una estrecha relación de la información (visual y no visual) con el pensamiento.

Información No Visual y su relación con la capacidad de predecir.

Para los teóricos en referencia la información no visual es aquella que compone el conocimiento del mundo. Es decir lo que se ha venido transformando a partir de la experiencia y se ha consolidado como la memoria de largo plazo. Para que la información nueva ingrese a ese sistema es de vital importancia que se logre establecer una conexión con el saber previo, es decir que se le pueda atribuir un significado. Lo propio sucede con la información visual que proviene de la escritura.

La estructura superficial del lenguaje escrito es la información visual que intermitentemente se presenta al cerebro a través de los ojos. Los significados que extraemos del lenguaje ya se encuentran dentro del cerebro. Residen al nivel de la estructura profunda como parte de la información no visual que es la base de la comprensión. La incapacidad para darle cualquier sentido al lenguaje es el reflejo de una ausencia completa de información no visual relevante (Smith, 1992, p. 91)

Es por esta razón que las oportunidades para ampliar el conocimiento del mundo durante la primera infancia son de vital importancia, para poder construir durante el proceso de alfabetismo emergente una buena “caja de herramientas” que les permita a los niños afrontar su etapa de alfabetización con bases sólidas. Experiencias significativas, vivenciales, que contengan reflexiones y diálogos entre pares y con adultos, hacen parte de las estrategias para enriquecer las categorías de la estructura cognitiva.

Cuando esto sucede, el cerebro tiene la capacidad de tomar información de manera global para encontrar significado en el material de lectura, tal como lo describe Smith (1992)

En la lectura, es imprescindible que el cerebro haga uso de cualquier cosa relevante que

ya conozca - de la información no visual - para reducir el número de alternativas. Si el cerebro toma las decisiones a una velocidad muy baja, tal circunstancia puede ser muy dañina. Si el cerebro tiene que consumir demasiado tiempo para decidir entre las alternativas, la información visual que el ojo le facilita se habrá extinguido. Esa es la explicación de la visión tubular: el cerebro pierde el acceso a la información visual antes de que haya tenido tiempo para tomar muchas decisiones respecto a ella. (p. 44)

Es de esta toma de decisiones por parte del cerebro que se sustrae la importancia de aprender a inferir y/o predecir. Los niños tienen esta habilidad cuando están en contacto con libros adecuados para su edad desde pequeños, pues las imágenes y los dibujos son herramientas para predecir el sentido de la historia, así como lo explica Ferreiro (1979)

Las concepciones del niño de 4 años orientan hacia la predicción del significado de lo escrito a partir del dibujo (o de la información adulta, en otras situaciones). Estas predicciones se van adecuando cada vez más a la realidad de la notación gráfica hasta que finalmente el texto, utilizado como fuente de información da índices para la verificación de predicciones cognitivas. (p. 128)

Esta habilidad de predecir es fundamental para evitar la “visión tubular” Smith (1992) que hace que la memoria de corto plazo sea imposible de retener porque carece de sentido. En las técnicas tradicionales de alfabetización se hace uso de este tipo de asociaciones grafemas y fonemas, entorpeciendo la comprensión de lectura y la construcción de significado. Al final de los años, los maestros seguirán cuestionándose acerca de las dificultades de comprensión de lectura, pero desafortunadamente las han erradicado desde el inicio:

¿Por qué debemos predecir? (...) En la lectura fluida el ojo siempre encabeza las

decisiones del cerebro, contrarrestando los posibles obstáculos para una comprensión particular. Los lectores interesados en la palabra que está directamente enfrente de su nariz tendrán problemas al predecir - y tendrán problemas al comprender. (Smith, 1992, p. 77)

El autor continúa su argumentación uniendo la importancia de inferir nuevamente a la identificación de significado, haciendo hincapié en la importancia de familiarizar a los más pequeños con la lengua escrita desde la más temprana edad:

La predicción es la base de la identificación del significado, y todos los niños que pueden comprender el lenguaje de su propio ambiente deben ser expertos en predicción (...) Por supuesto hay una diferencia entre la comprensión del lenguaje escrito y la comprensión del habla (...) Las diferencias son simplemente que el lector debe usar los rasgos distintivos de lo impreso para comprobar predicciones y reducir la incertidumbre. Los niños necesitan familiarizarse con estos rasgos distintivos de lo impreso y con la manera en que se relacionan con el significado (...) (p. 178)

Al respecto, Lerner (2001) va un poco más allá, pues aclara que la construcción de sentido no es el resultado sino la causa misma del proceso: “Ahora sabemos que la lectura es siempre - desde sus inicios- un acto centrado en la construcción de significado, que el significado no es un subproducto de la organización sino el guía que orienta el muestreo de la información visual.” (p.62)

Información visual y su relación con el conflicto cognitivo

La información visual es aquella que ingresa por el ojo y que debe ser decodificada; es decir las letras, las palabras, las frases.

En las prácticas tradicionales de enseñanza de lectura y escritura se recae más en la información visual que en la no visual, haciendo que el niño pierda la lectura general del contexto. MA-ME-MI-MO-MU son las asociaciones de grafemas y fonemas que pertenecen a la categoría exclusiva de información visual. Lo anterior conlleva sin duda a un intento de lectura lenta que carece de sentido, en la mayoría de las ocasiones:

La “lectura lenta” que se debe evitar es la atención excesiva en todos los detalles, la cual mantiene al lector a un paso de la visión tubular. Tratar de leer textualmente unas pocas letras, o incluso una palabra completa en un momento dado, mantiene al lector funcionando al nivel de lo absurdo y elimina toda esperanza de comprensión. El objetivo debe ser leer y la mayor cantidad de texto posible en cada fijación para mantener lo significativo. La recomendación escolar de trabajar más despacio en caso de dificultad, de ser cuidadosos y examinar cada palabra con minuciosidad, puede conducir fácilmente a una confusión total. (Smith, 1992, p. 51)

Para poder tener una lectura global del contexto es importante que los niños pequeños tengan acceso e interacción constante con ambientes impresos enriquecidos que les permitan “anclar” en ciertas formas fijas Ferreiro (1979) para poder pensar acerca del lenguaje escrito:

La conclusión general que se puede sacar es que el sistema visual efectivamente es analítico de rasgos (...) Afortunadamente, no es necesario saber exactamente qué son los rasgos para aprender algo sobre el proceso de identificación o para ayudar a un niño en la discriminación de letras. Podemos confiar en que el niño localizará la información necesaria si tiene a su disposición el ambiente con la información apropiada. El ambiente con la información apropiada es la oportunidad para hacer

comparaciones y descubrir lo que son las diferencias significativas. (Smith, 1992, p. 124)

Pensar en el lenguaje escrito hace referencia a las habilidades de observar, de comparar y contrastar, de categorizar, de clasificar, de establecer relaciones entre las partes y el todo; en palabras de Robert Swartz (2014) -como vimos anteriormente- la capacidad de aclarar ideas. También lo especifica Ferreiro (2013) de la siguiente manera:

Sabemos que, aun antes de ser capaces de leer y escribir en los niveles que corresponden a lo que en inglés se denomina “ortografía inventada” (invented spelling), los niños toman en cuenta las propiedades cuantitativas (cantidad de letras) y cualitativas (la diferencia entre ellas). (p. 146)

Es de allí que Emilia Ferreiro (1979) emplea el término “conflicto cognitivo” entendido también “como problema” que es la base de todo pensamiento como se estableció anteriormente:

Un progreso en el conocimiento no se obtendrá sino a través de un conflicto cognitivo, es decir, cuando la presencia de un objeto (en el sentido más amplio del objeto de conocimiento) no asimilable fuerce al sujeto a modificar sus esquemas asimilados, o pase, a realizar un esfuerzo de acomodación tendiente a incorporar lo que resulta inasimilable (y que constituye, técnicamente, una perturbación). (Ferreiro, 1979, p. 36)

También lo concibe de manera similar Smith (1992) cuando se refiere a la lectura:

Ése es el problema para el niño: descubrir las señales que distinguirán a *Juan* de otras configuraciones. El niño puede decidir que una buena señal reside en la longitud de la palabra. Al seleccionar una señal que será la base para el reconocimiento de la palabra, un niño establecerá los primeros “aspectos distintivos” tentativos que se buscarán en el futuro

(...) Pero hasta que el niño encuentra otra palabra que no es *Juan*, no puede haber aprendizaje. Lo que conduce al niño al comienzo del proceso de desarrollar listas de rasgos que servirán para la lectura es tener que distinguir *Juan* de todas las otras configuraciones con las que no es funcionalmente equivalente. El niño sólo será realmente capaz de identificar *Juan* después de aprender a no aplicar ese nombre a cualquier otra configuración de palabras con las que se enfrente. (...) Entre más configuraciones no equivalentes - entre más “palabras” diferentes - tenga que discriminar un niño, más seleccionarán como rasgos distintivos a aquéllas que serán apropiadas para la tarea eventual de la lectura fluida (...). Los niños no necesitan que les diga interminablemente lo que es una palabra; tienen que ser capaces de ver lo que no es. (p. 142-143)

Es de esta manera, que con base en sus observaciones reiteradas, Ferreiro y Teberosky (1979) han establecido unos tipos de niveles de la escritura no escolarizada, que es importante enumerar para poder comprender el proceso de construcción que se da a partir de lo que las autoras denominan el “conflicto cognitivo”. Existen entonces 5 etapas, a saber:

- 1) Hipótesis de la variedad y de la cantidad de grafismos. Estas hipótesis establecen una relación entre significados y grafías diferentes. Es decir que para poder leer se requiere un mínimo de grafías (letras) y no pueden ser todas iguales porque entonces “no sirven para leer.” En esta primera etapa se evidencia cómo los niños afrontan problemas de clasificación y ordenamiento, según las autoras. Esta etapa se denomina pre-silábica.
- 2) Hipótesis silábica. Esta etapa está caracterizada por el intento de dar valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura. Se trata de un periodo evolutivo en donde cada letra vale por una sílaba. Se pasa de la correspondencia global a la correspondencia entre partes. Esta etapa se denomina etapa silábica. Según las autoras, este paso se da gracias a la

coexistencia entre las formas fijas de escritura (el nombre propio por excelencia) y su conflicto con la correspondencia global entre el nombre y la escritura por una lado; y por el otro, la hipótesis que construye el niño al pasar de la correspondencia global a la correspondencia término a término y que conlleva a darle un valor silábico a cada letra.

- 3) La tercera etapa es el *pasaje de la hipótesis silábica a la alfabética*, también denominada etapa pre-alfabética. La explicación de este proceso en palabras de las autoras:

Vamos a proponer de inmediato nuestra interpretación de este momento fundamental de la evolución; *el niño abandona la hipótesis silábica y descubre la necesidad de hacer un análisis que vaya “más allá” de la sílaba por el conflicto entre la hipótesis silábica y la exigencia de la cantidad mínima de grafías* (ambas exigencias puramente internas, en el sentido de ser hipótesis originales del niño) *y el conflicto entre las formas gráficas que el medio le propone y la lectura de esas formas en términos de la hipótesis silábica* (conflicto entre una exigencia interna y una realidad exterior al sujeto mismo). (Ferreiro, Teberosky, 1979, p. 260)

- 4) Última etapa de la evolución: escritura o etapa alfabética. El niño entiende que a cada uno de los caracteres de la escritura le corresponde un sonido, en valores sonoros menores a la sílaba “y realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir”. (1979, p. 266)

El reto posterior residirá en la ortografía y el aprendizaje constante de escribir bien.

De esta manera, se evidencia que aprender a leer y a escribir se trata de un proceso que no inicia ni termina en el momento de la alfabetización escolarizada; inicia mucho antes y deberá perfeccionarse con el pasar de los años. Sin embargo, cuando se aborda el aprendizaje basado en el pensamiento uno de los grandes requisitos es la capacidad de equivocarse, porque la

construcción de una hipótesis contiene de manera epistemológica la marca del error; proceso que desafortunadamente erradica la educación tradicional, limitando las expansiones del pensamiento más humano:

Así, pues, si bien la capacidad de pensar nos libera del sometimiento servil al instinto, al apetito y a la rutina, también ofrece la ocasión y la posibilidad de error. Al elevarnos por encima de la bestia, abre la posibilidad del fracaso, a la que el animal, limitado al instinto, no está expuesto. (Dewey, 1989, p. 38)

Oralidad:

La oralidad juega un papel significativo en el alfabetismo emergente. Mediante el desarrollo de su lenguaje los niños se apropian del significado del mundo, lo construyen y reconstruyen.

Además, hoy en día se reconoce que la lectura es una actividad basada en el lenguaje oral. Por tanto, la comprensión de lectura mantiene un vínculo fuerte con la comprensión de la lengua oral. (...) Por ejemplo, tanto en la comprensión del habla como en la de la lectura se activan y seleccionan significados léxicos, se identifican las relaciones funcionales entre las unidades léxicas, se asignan papeles gramaticales a las palabras en la oración, se integra el significado de las palabras al contexto oracional, se aplica el conocimiento del mundo para interpretar el texto, se realizan inferencias. (Flórez, 2007, p. 31)

En este sentido, las rutinas de pensamiento con obras de arte se convierten en una oportunidad enorme para que los niños expandan el conocimiento del mundo (su información no visual) a través de sus propias hipótesis, de las de sus compañeros y de las experiencias que se viven en el aula, fortaleciendo el camino para el aprendizaje de la lectura, como lo explica Smith (1992) “La información no visual es tan importante que la lectura potencial se amplía con cada

expansión del conocimiento de un niño acerca del mundo o del lenguaje hablado.” (p. 191)

Las rutinas de pensamiento con obras de arte potencian entonces la oralidad de los estudiantes, no sólo porque les permite aprender de su entorno y expandir sus representaciones mentales, sino porque les brinda la oportunidad de escuchar, de expresar lo que piensan, les permite aprender nuevo vocabulario y tener una amplitud semántica que los pone en ventaja para el proceso de alfabetización.

Para que un niño aprenda lenguaje tiene que aprender a conversar, tiene que aprender a ser oyente y hablante. Los adultos juegan un papel preponderante en este aprendizaje.

Un adulto sensible al niño y a sus necesidades de aprendizaje se caracteriza por tener un estilo de lenguaje adulto conducente al florecimiento del lenguaje infantil. Es decir, un lenguaje que le permita al niño manifestar sus intenciones comunicativas y afectivas, construir significados, aprender a aprender usando el lenguaje, pensar reflexivamente, entender conceptos y relaciones abstractas, comprender el lenguaje figurado, historiar y usar las historias para aprender y para imaginar y crear mundos posibles. (Flórez, 2007, p. 41)

Las rutinas de pensamiento sobre las obras de arte permiten hacer visible el pensamiento de los niños ya que a través de la observación de dichas obras y de las hipótesis que los niños construyen frente a lo que ellos piensan que ocurre en las obras de arte que se les presentan, los estudiantes ponen en práctica habilidades del pensamiento como el razonar con evidencia, el encontrar complejidad y sobre todo ejercitan su capacidad de crear representaciones y de predecir a partir de la simbología del arte.

2.2.4) El Arte como construcción del pensamiento: Emocionalidad y Representaciones

El Arte y la Emocionalidad:

Según lo expuesto en clase (Guzmán, 2015),

El sistema emocional es el que decide qué estímulos son importantes y valiosos, a través del sistema límbico. Las emociones son energía en movimiento, que estimulan grandes áreas del cerebro logrando conexiones poderosas. A mayor emoción en el aprendizaje, mayor integración y recuerdo de éste. (Katz y Rubin, 2000).

Es decir que, si se quiere dejar una huella en el desarrollo del niño, las prácticas pedagógicas tienen que ser motivantes, desafiantes y deben dejar un recuerdo emotivo para que sean aprendizajes verdaderamente valiosos y duraderos.

Estas características emocionales están impresas en el trabajo con obras de arte. Los niños más pequeños tienen una pasión por aprender y descubrir las obras de arte que se les presentan, tal como lo describen Irwin y Doyle en Litwin (2014):

(el pensamiento apasionado) implica tratar de criticar creativamente la obra, establecer conexiones, integrar esa experiencia en un contexto más amplio y favorecer que los estudiantes elijan formas autónomas de análisis y tratamiento (...) podrá permitírnos establecer una multiplicidad de relaciones y promover un análisis en el que se reconozca el valor de la dignidad y de la pasión en el desarrollo de la cultura. (p. 20)

Teniendo en cuenta experiencias previas en el Jardín Infantil Bumble Bee, se ha pretendido diseñar una intervención en el aula que combine dos elementos potenciadores del pensamiento: las rutinas de pensamiento (incluyendo habilidades del pensamiento) (Schwartz, et al. 2013) y las obras de arte, con miras a fortalecer el proceso de alfabetismo emergente desde esa magia cognitiva de la que habla Emilia Ferreiro (2002):

Hay niños que ingresan a la lengua escrita a través de la magia (una magia cognitivamente desafiante) y niños que entran a la lengua escrita a través de un entrenamiento consistente en “habilidades básicas”. En general, los primeros se convierten en lectores, los otros tienen un destino incierto. (p.27)

Como se señaló anteriormente, se considera que trabajar con obras de arte en educación inicial es una oportunidad enorme pues se ha notado el interés que demuestran los niños, desde muy temprana edad, sobre el uso de colores, el contenido, la comparación y la observación de ciertas obras de reconocidos artistas como Kandinsky, Botero, Van Gogh, Gaudí y Afremov, entre otros. Se trata entonces de un ejercicio crítico, en los siguientes términos:

Las diferentes expresiones del arte que incluyen las vivencias que despiertan las experiencias educativas no se limitan a la simple exposición de esas experiencias. Su propósito se inscribe en la obtención de una conciencia más informada, imaginativa y también educada en la crítica, para capacitar a los estudiantes en las diferentes visiones y en la adopción de perspectivas no estereotipadas ni meramente descriptivas para apreciar una obra. (Irwin. Doyle, 1992 en Litwin, 2014, p. 20)

A través de las obras de arte, los niños pueden construir historias, fortaleciendo sus competencias lingüísticas; pueden plantear hipótesis, construir explicaciones, observar detalladamente, razonar con evidencia y pueden aprender a hacer buenas preguntas. Se trata de un ejercicio didáctico lúdico, interesante, sorprendente, con unos objetivos establecidos previamente, pues tiene una intencionalidad marcada hacia potenciar las habilidades del pensamiento de los niños, al mismo tiempo que pretende “enamorarlos” de su entorno cultural y facilitar su aprendizaje:

El pensamiento apasionado se vincula con el deseo por llegar a lo que todavía no se llegó y a la imaginación, que como parte de la inteligencia nos permite aventurar

relaciones y proyectarlas de manera original...son numerosos los estudios que encuentran que las artes y las humanidades desempeñarían un papel importantísimo en la enseñanza de este modelo de pensamiento, en tanto enriquecen e intensifican la vida de la mente (Dewey, 1949; Greene, 1994; Eisner, 2004). Encontrar sentido a las cosas, establecer relaciones e interpretarlas serían las características esenciales de la vida de la mente que las experiencias con el arte pueden estimular o provocar. (Irwin. Doyle en Litwin, 2014, p. 24)

El Arte como constructo de Representaciones:

El funcionamiento del cerebro humano ha sido estudiado por muchos años sin que se tenga aún una explicación clara y precisa de cómo funciona. Sin embargo, los estudios recientes demuestran que el pensamiento está compuesto por imágenes, símbolos, conceptos y reglas (Guzmán, 2017). Las imágenes corresponden a la representación mental que parte de un objeto, una situación o una información y siempre está ligada a la experiencia, es decir que tiene una alta carga sensorial. Los símbolos son unidades más abstractas del pensamiento y contribuyen a plasmar ideas, nociones, sentimientos a través de una unidad de diseño. Los conceptos son aquellos que nos permiten categorizar y clasificar las representaciones mentales, con base en sus características (diferencias y/o similitudes) y finalmente las reglas son aquellas que determinan la interacción entre los conceptos.

Para efectos de este escrito, sólo se hará una aproximación a las representaciones mentales como constructo del pensamiento. Según Cabrejo (2008) el saber es una construcción propia del individuo a través de la experiencia: “La participación del sujeto en la construcción del conocimiento debe fundar toda teoría de desarrollo y organización mental de los niños y las niñas.” (p. 128)

Así mismo, Álvarez (2013) refuerza este postulado de la siguiente manera:

La construcción del saber se genera de forma progresiva por medio de la interacción encontrada entre las representaciones externas obtenidas por los procesos de enseñanza u otras fuentes y las representaciones internas del sujeto que aprende (Giordan, 1989). (Álvarez, 2013, p.9)

De lo anterior se desprende que existen dos tipos de representaciones según Álvarez (2013) a saber las representaciones externas y las representaciones internas. Entendiendo como representaciones externas la información que se recibe de un tercero, de una imagen, de un escrito o de los objetos mismos. A partir de dicha información el sujeto construye y modela las representaciones internas mediante un proceso cognitivo que consta de tres etapas:

La *formación* de representaciones, en términos de Duval (2004), se define como un registro semiótico específico, ya sea con el propósito de *expresar* una representación interna o *evocar* objetos reales o tangibles. Sigue a este proceso cognitivo el *tratamiento*, actividad que consiste en la transformación total o parcial del contenido de las representaciones iniciales, en otras palabras, se produce otra representación en el mismo registro inicial (Duval, 2004). La tercera y última actividad cognitiva es la *conversión* la cual se da *cuando la transformación produce una representación en un registro distinto al de la representación inicial* (Duval, 2004, p. 42). (Álvarez, 2013 p. 6)

Por su parte, Cabrejo (2008) no hace hincapié en la división entre representación interna y externa, sino que sostiene que se debe hablar de representaciones mentales, en plural, pues son múltiples representaciones y progresivamente se convierten en representación de representaciones, como por el ejemplo el caso del lenguaje que para él se constituye en una

representación de otra representación:

El niño no empieza a hablar al momento de nacer. Porque necesita construir representaciones mentales de los objetos para poder construir las palabras (...) ¿y qué hacen las primeras palabras? Ellas van a nombrar estas representaciones, el lenguaje es una representación de representaciones. (p.136)

El autor sostiene a su vez que la representación de la representación es un proceso exclusivo de los seres humanos y proviene de la capacidad del uso del lenguaje:

La representación de la representación es una propiedad del ser humano que le otorga el lenguaje (...) Si la representación ya es compleja y abstracta, construir una representación de una representación, un encajamiento de representaciones se hace cada vez más abstracto. Y esto nos da una idea de la complejidad del pensamiento humano. (Cabrejo, 2008. P.136)

En esta lógica de representación de representaciones, se forma una cadena que permite construir el saber porque es sólo a través de las representaciones internas (en palabras de Álvarez 2013) que se desarrolla la comprensión. Una vez se elabora y se transforma una representación se puede explicar, se puede comunicar y se puede usar en diferentes contextos:

Utilizo en este momento el español como soporte para poner en escena las representaciones de lo que les estoy hablando y a partir de esa representación que es la lengua, ustedes construyen la representación de lo que están comprendiendo. Nace así la comprensión. A partir de la puesta en escena de mi representación ustedes construyen sus propias representaciones y después continuarán pensando, a partir de esas representaciones, para elaborar posiblemente nuevas ideas. Pasamos de esta manera toda nuestra vida

encajando representaciones. (Cabrejo 2008. P.140)

Este proceso cognitivo es el fin último de la enseñanza para la comprensión y de hacer el pensamiento visible. Cuando se hace el pensamiento visible se logra una representación de la representación a través del lenguaje oral y/o a través del lenguaje escrito (entre muchas posibilidades, pues se puede hacer a través de la pintura, del canto, de la expresión corporal, etc.)

Lo anterior demuestra que la escritura se constituye como una representación de representaciones de un nivel de abstracción muy elevado del pensamiento y que requiere un entorno enriquecido para que los estudiantes puedan construir su propia representación sobre la escritura.

En el presente trabajo de investigación se parte de las obras de arte que son una representación del pensamiento, de las emociones, para que a través del lenguaje y de la interacción con su entorno los estudiantes construyan sus propias representaciones sobre el lenguaje escrito. Se trata entonces de una relación entre representaciones simbólicas mediadas por el lenguaje.

CAPITULO III METODOLOGÍA

3.1) ENFOQUE:

Este trabajo tiene un enfoque cualitativo pues busca orientar inicialmente y luego observar las dinámicas pedagógicas de los Jardín Bumble Bee y Juan XXIII entre estudiantes y maestras, a través de unas intervenciones basadas en rutinas de pensamiento con obras de arte, para analizar los resultados e interpretar los procesos de aprendizaje, enseñanza y pensamiento que transcurren en el aula a partir de dichas intervenciones. Se trata de una investigación sobre dinámicas sociales, enmarcada dentro de un ambiente pedagógico que busca producir conocimiento a partir de los resultados obtenidos.

En términos de Jiménez-Domínguez (2000):

Los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales. La realidad social así vista está hecha de significados compartidos de manera intersubjetiva.

3.2) ALCANCE:

El alcance de esta investigación es interpretativo pues busca desarrollar un proceso hermenéutico que descubra significados sobre los trazos comunicativos, las documentaciones, el pensamiento y las interacciones entre estudiantes y maestras, durante las intervenciones en el aula. Lo anterior a la luz de los aportes teóricos enunciados anteriormente.

3.3) DISEÑO DE INVESTIGACIÓN:

El diseño de esta investigación es “investigación-acción” pues se busca abordar y desarrollar un trabajo de enseñanza en un contexto pedagógico para entender la práctica y encontrar unas mejoras de la misma, por medio del análisis de los resultados, la reflexión y la toma de decisiones que conllevan a la acción.

3.4) POBLACIÓN:

La población con la cual se realizó esta investigación es la comunidad del Jardín Infantil Bumble Bee y la comunidad del Jardín Infantil Juan XXIII.

La primera institución está ubicada en la localidad de Usaquén, en el barrio Chicó Navarra de la Ciudad de Bogotá. La población objetivo puede dividirse en dos categorías que tienen características demográficas diferentes: maestras y estudiantes.

Maestras: las maestras del Jardín Bumble Bee están en un rango de edad entre los 22 y los 35 años. Son personas relativamente jóvenes que provienen de estratos medio-alto. Todas las maestras del Jardín Infantil Bumble Bee han tenido acercamiento a los proyectos de investigación de Proyecto Cero. Conocen sobre Pensamiento Visible, Enseñanza para la Comprensión y valoran el pensamiento como eje del aprendizaje en la Institución. Sin embargo, antes de iniciar esta propuesta de trabajo, ninguna estaba familiarizada con el alfabetismo emergente ni con la relación entre pensamiento y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Estudiante: Los estudiantes que asisten al Jardín Infantil Bumble Bee son niños y niñas entre 1 y 5 años de edad. La mayoría de ellos pertenecen a estratos socioeconómicos altos y viven en cercanía geográfica a las instalaciones de la Institución con excepción de aquellos niños que son de estratos más bajos (2, 3 y 4) que reciben becas parciales. Para efectos de investigación se trabajó con los salones de exploradores (2.5 a 3 años), Aventureros (3 a 4 años) y Constructores (4^a 5 años).

La segunda Institución está ubicada en el barrio Juan XXIII de la localidad de Chapinero. La población objetivo también se divide en dos categorías: estudiantes y maestra.

La maestra está en un rango de edad entre 25 y 35 años y proviene de estrato socioeconómico bajo-medio. Su formación académica y práctica ha estado siempre ligada a la educación tradicional, donde se prioriza el silencio, el orden, “el buen comportamiento.” Esta

maestra nunca antes había escuchado hablar de Pensamiento Visible ni de Enseñanza para la Comprensión y como es usual en los jardines de Integración Social no se le permite enseñarles a los niños nada relacionado con el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Estudiante: los estudiantes que asisten al Jardín Juan XXIII viven en los barrios cercanos, la mayoría, y pertenecen a familias de bajo estrato socio-económico (1, 2 y 3). Para efectos de esta investigación se trabajará con el nivel de Jardín (4-5 años). Se escoge sólo ese rango de edad para tener un punto de referencia en la edad de la Institución Jardín Juan XXIII

Aclaración: Las fases 1 y 2 de la investigación se llevaron a cabo en las dos instituciones. Las fases 3 y 4 se realizan únicamente en el Jardín Infantil Bumble Bee por las siguientes razones:

- 1) A finales del año 2016 se termina el año escolar en los jardines infantiles de la Secretaría de Integración Social (SDIS) es decir que los niños con los que se venía trabajando pasaron a colegio grande de la Secretaría Distrital de Educación (SED).
- 2) Para este periodo, el Distrito toma la decisión administrativa de que los niños de 0 a 3 años y 11 meses serán atendidos por la SDIS y a partir de los 4 años por la SED. De tal suerte que el salón de 4 a 5 años con el que se venía trabajando no existe más.
- 3) Se dificulta el trabajo a distancia en el Jardín Infantil Juan XXIII pues la maestra no tiene formación en Enseñanza para la Comprensión ni en Pensamiento Visible y el tiempo era muy reducido para poder llevar a cabo intervenciones profundas con la maestra. Razón por la cual las intervenciones fueron una especie de modelaje por parte de la Investigadora en donde la maestra era una observadora-aprendiz pero en tan poco tiempo de intervención el impacto no fue significativo.

4) Se dificulta el trabajo a distancia en el Jardín Juan XXIII puesto que la filosofía de la SDIS está desligada intencionalmente del proceso de alfabetización y la maestra podía incurrir en algún tipo de sanción o llamado de atención.

5) La última razón por la cual se decide trabajar únicamente el Jardín Infantil Bumble Bee es por las apreciaciones de los Jurados del presente trabajo de Investigación, en las cuales señalaron que no quedaba claro si se trataba de un abordaje directo o de un trabajo a través de las maestras del aula. Es por ello que la fase 3 y la fase 4 tienen como objetivo primordial trabajar a través de las maestras de aula del Jardín Infantil Bumble Bee de los niveles Exploradores 2, Aventureros y Constructores.

3.5) CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS	INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN
ENSEÑANZA	Planeación	Planeador
	Desarrollo de las sesiones	Videos Audios Trabajos de los niños Documentación
	Evaluación	Trabajos de los niños Diario de campo Documentación Matrices de evaluación
APRENDIZAJE	Uso de vocabulario	Videos
	Expresión oral (sobre las obras de arte)	Audios Trabajos de los niños
		Rutinas de pensamiento

	Trazos con intención comunicativa	Documentación
PENSAMIENTO	Planteamiento de hipótesis sobre el sistema de escritura	Audios Videos Trabajos de los niños
	Razonamiento con evidencias	Rutinas de pensamiento
	Planteamiento de buenas preguntas	Documentación Diario de campo
	Habilidad de comparar y contrastar	
	Observar y Describir	

3.6) INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para el presente trabajo se proyectaron 4 fases.

La primera fase estaba compuesta por tres desempeños, de la siguiente manera:

Fase 1: Desempeño 1: Rutina de Pensamiento OPE (Observo-Pienso-Escribo). Esta rutina fue producto de elaboración propia con el reto principal de observar los resultados cuando se les dice a los estudiantes de los jardines infantiles que escriban. Esta rutina a su vez fortalece las habilidades del pensamiento de observar detalladamente, hacer conexiones, encontrar explicaciones y razonar con evidencia. Se les presenta a los estudiantes una obra de arte y se les pide que cuenten lo que observan, lo que piensan que está sucediendo en la obra de arte y luego que escriban lo que más les guste de la obra de arte.

Fase 1: Desempeño 2: Rutina de Pensamiento OPE (exactamente la misma rutina) con una segunda obra de arte, diferente a la anterior.

Fase 1: Desempeño 3: Realizar un mapa conceptual de Comparar y Contrastar sobre las dos obras de arte que se presentaron en el desempeño 1 y en el desempeño 2. Este desempeño tiene como objetivo principal fortalecer la habilidad de observación para encontrar semejanzas y diferencias. Se les presenta a los estudiantes las dos obras de arte expuestas en las intervenciones 1 y 2 y se les pide que digan en voz alta las diferencias y las similitudes que observan. La docente debe documentar en un mapa conceptual que permita evidenciar el pensamiento de los estudiantes.

Esta fase fue diseñada pensando en potenciar las habilidades del pensamiento que están relacionadas, desde la teoría (Ferreiro. 1979 y Smith. 1992), con los procesos de alfabetización

inicial como son la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo (información visual y no visual)

	Información Visual	Información No visual
Habilidades del Pensamiento que se desarrollan a través de la rutina VPE	Observar detalladamente Comparar y contrastar Encontrar Complejidad	Razonar con Evidencia Construir explicaciones Hacer buenas preguntas Inferir y predecir.
Implicaciones en el proceso de aprender a leer y escribir	Memoria de Corto plazo: información que entra por los ojos	Memoria de largo plazo: Construcción del mundo. Representaciones de la realidad. Conocimiento

En el cuadro anterior se observa que existe un contenido teórico y conceptual muy sólido que respalda la propuesta de trabajo y el uso de estrategias didácticas como las rutinas de pensamiento con obras de arte. Sin embargo, para lograr que lo anterior conduzca verdaderamente a un proceso de comprensión y no se quede en una actividad, el maestro debe lograr un conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 1987) que parta de la apropiación de la materia, del entorno y del conocimiento de los alumnos (en este caso niños entre los 2 y 4 años de edad).

Fase 2: Una vez se llevó a cabo la fase 1 surgió la duda sobre si algunos niños se encontraban o no en etapa pre alfabética pues se evidenciaba claramente la escritura de su nombre y de algunas letras, sin poder identificar si se trataba de formas fijas aprendidas o de una etapa de

desarrollo de escritura espontánea. Por lo anterior, se decidió realizar un ejercicio de escritura libre en donde los niños expresaran lo que habían escrito. De acuerdo a los intereses de cada salón, cada maestra hizo una pregunta motivadora a los niños y les pidió que escribieran al respecto.

Fase 3: La fase 3 se desarrolla luego de la presentación y las observaciones de los jurados y representa un giro profundo en este proceso investigativo. El primer cambio es que se trabaja únicamente en el Jardín Infantil Bumble Bee con los tres niveles de Exploradores (2.5 a 3 años), Aventureros (3 a 4 años) y Constructores (4 a 5 años). El segundo cambio es que quienes realizan los desempeños son las maestras y no la investigadora. Por ende, se trata de una fase en dónde se pretende evidenciar el cambio en el pensamiento no sólo de los estudiantes sino también de las maestras con respecto a la relación entre pensamiento visible y alfabetismo emergente. Esta fase está compuesta por cinco (5) desempeños que se realizan en los tres salones:

Desempeño 1: Se realiza un comparar y contrastar entre 2 nombres de niños del salón y se hace un ejercicio de escritura libre.

Desempeño 2: Se realiza una rutina de pensamiento (creación propia e inspirada en la Fase 1) Observo – Comparo – Escribo (OCE). Tomando dos obras de arte al tiempo para observarlas detenidamente, luego encontrar semejanzas y diferencias y finalmente escribir lo que más les ha gustado (por medio de los trazos comunicativos elegidos por los niños: incluido el dibujo)

Desempeño 3: Se realiza nuevamente otra rutina OCE con dos obras de artes diferentes a las anteriores.

Desempeño 4: Durante una semana completa se realizan tres actividades en cada uno de los salones, encaminadas a fortalecer el reconocimiento de la simbología de la escritura (bajo el

entendido que identificar y reconocer las letras y las palabras es esencial para poder decodificar la información visual). Los tres ejercicios fueron: 1) Escoger en el salón una letra y buscar entre todas las palabras que empezaran por dicha letra. 2) Juego de palabras con las vocales, cantando la canción “El sapo no se lava el pie” siempre con una vocal diferente. 3) Buscar objetos que empiecen por la letra...(escogida entre todos).

Desempeño 5: Se realiza nuevamente un comparar y contrastar entre 2 nombres de niños del salón y se hace un segundo ejercicio de escritura libre para identificar si se presentaron variaciones con respecto al Desempeño 1 de la presente Fase.

Para la Fase 3 se elaboró una matriz de evaluación con tres niveles: inicial, intermedio y avanzado, con el fin de identificar el proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes de los tres salones. (Anexo 1)

Las rutinas de pensamiento OPE y OCE son rutinas de elaboración propia tomando como base “yo veo, pienso y me pregunto” de PZ. Se cambia el “me pregunto” por “escribo” bajo la teoría de Emilia Ferreiro de que los niños aprenden a escribir escribiendo, y que desde muy pequeños tienen una elaboración propia sobre lo que es la escritura.

Fase 4: A lo largo de las intervenciones, se ha evidenciado que el rol del maestro es determinante en todo el proceso de aprendizaje y de pensamiento de los estudiantes. Por esta razón, se ha decidido realizar una rutina de pensamiento llamada “antes pensaba ahora pienso” al inicio y al final de la Fase 3 del presente trabajo de investigación, a cada una de las maestras de los 3 salones, para identificar las concepciones que tienen sobre el aprendizaje, la enseñanza, el pensamiento y el alfabetismo emergente.

En el siguiente cuadro se resume el plan de acción: las intervenciones, su estado de ejecución y las fuentes y herramientas de recolección de la información.

Intervención	Estado	Herramientas de recolección	Fuentes
Fase 1	Ejecutada en los 4 salones. 100%	Vídeo Diario de Campo Documentación de rutinas Producción de los estudiantes	Salón de clases Estudiantes Proyecto Cero Robert Swartz
Fase 2	Ejecutada en 4 de 4 salones. 100%	Vídeo Diario de Campo Producción de los estudiantes	Salón de clases Estudiantes Orientación de la Profesora Rosa Julia Guzmán sobre los procesos de escritura libre

Fase 3	Ejecutadas en tres de tres salones: 100%	Documentación de los estudiantes Producción de los estudiantes Video Diario de Campo Matriz de Evaluación	Estudiantes Maestras Orientación de la Profesora Rosa Julia Guzmán sobre los procesos de escritura libre Teoría de formas fijas, del conflicto cognitivo y de la importancia del nombre propio de Emilia Ferreiro
Fase 4	Ejecutada con tres de tres maestras 100%	Documentación de la Rutina Antes Pensaba/Ahora pienso	Maestras de los 3 salones

CAPÍTULO IV CICLOS DE REFLEXIÓN:

El presente trabajo de investigación tuvo constantes procesos de reflexión que acompañaron el trabajo en el aula y las reuniones con las maestras. Sin embargo, se tomarán tres momentos de reflexión que tuvieron especial injerencia en el curso de la investigación-acción.

Ciclo de reflexión 1: aprender a leer y a escribir como producto del pensamiento.

Al inicio de la Maestría en Pedagogía el contenido pedagógico del Jardín Infantil Bumble Bee tenía un componente importante en cuanto a los marcos de Enseñanza para la Comprensión de y Pensamiento Visible. Los niños de todos los niveles tenían familiaridad con las rutinas de pensamiento y las maestras conocían bien los fundamentos teóricos y prácticos de Proyecto Cero, apuntando a potenciar en nuestros estudiantes las habilidades del pensamiento y los hábitos de la mente para propiciar un pensamiento eficaz en cada uno de ellos, mediante la construcción colectiva de una cultura de pensamiento con sus ocho fuerzas culturales (Ritchhart, 2015).

Los procesos de alfabetización estaban vetados de manera tajante en los salones y las maestras tenían instrucción precisa de no abordar este contenido en el curso de la enseñanza, ya que “apresuraba las etapas de maduración de los niños y cohibía su adecuado desarrollo infantil pues se trataba de un proceso tedioso, memorístico, lleno de planas y aburrido que era la materialización de la educación tradicional a la cual se tenía la intención de contraponerse”. Se trataba de una idea preconcebida que emanaba de los lineamientos de las políticas nacionales sobre Primera Infancia y de alguna manera estigmatizaba el aprendizaje de la escritura y la lectura.

Luego de las intervenciones académicas de Guzmán (2015) en las cuales se evidenciaba de qué manera el pensamiento estaba a la raíz de todo aprendizaje relacionado con la alfabetización

surgió una conexión inmediata entre las investigaciones de Proyecto Cero: pensamiento visible, enseñanza para la comprensión y la aproximación inicial de los niños al mundo de las letras. Conocer las investigaciones adelantadas por Flórez (2007) y por Ferreiro (1979) en las cuáles hacían referencia puntual a las etapas iniciales del desarrollo infantil abrieron todas las puertas de esta investigación que pretendió evidenciar que se pueden elaborar estrategias didácticas, de la mano de las rutinas de pensamiento para abrir paso al aprendizaje de la lectura y la escritura partiendo del interés y de las ideas propias de los niños. Ferreiro (2002) lo expuso de la siguiente manera:

“¿En qué consiste ese “saber” preescolar? Básicamente, en una primera inmersión en la “cultura letrada”: haber escuchado leer en voz alta, haber visto escribir; haber tenido la oportunidad de producir marcas intencionales; haber participado en actos sociales donde leer y escribir tienen sentido; haber podido plantear preguntas y obtener algún tipo de respuestas.” (p. 25)

El proceso de reflexión correspondió a preguntar ¿Cómo unir las teorías de Ferreiro, Flórez y Smith con las investigaciones de Proyecto Cero que propician la enseñanza para la comprensión, es decir, con una educación basada en el pensamiento, para fortalecer los procesos de alfabetismo emergente? En otras palabras ¿Cómo desarrollar un pensamiento eficaz orientado al aprendizaje de la lectura y la escritura? Este ciclo de reflexión dio nacimiento al presente proyecto de investigación.

Ciclo de Reflexión 2: El rol de las maestras: las oportunidades, el desarrollo de las sesiones y la planeación

Al terminar las fases 1 y 2 del presente proyecto se llevó a cabo la primera presentación ante los jurados, a partir de allí surgieron planteamientos frente a si se trataba de una investigación que

involucraba a las maestras como “unidades de análisis” o si se trataba de unos desempeños llevados a cabo por la investigadora, con el propósito de modelar las estrategias pedagógicas a través del ejemplo.

En una mirada retrospectiva se analizó que llevar a cabo este proceso en los dos Jardines Infantiles a saber, Bumble Bee y Juan XXIII conllevaba una disparidad enorme desde la conceptualización que tenían las maestras y el único resultado posible sería evidenciar las brechas en el aprendizaje entre las dos instituciones pero no se podría analizar un cambio en el pensamiento de los estudiantes del Jardín Juan XXIII puesto que la maestra no estaba preparada y no existía el tiempo ni la capacidad para prepararla con los objetivos de este trabajo.

Una de las diferencias sustanciales en cuanto a la planeación entre las dos instituciones fue el aprovechamiento de las oportunidades (en esto tiene una alta incidencia el recorrido teórico que tienen las profesoras del Jardín Infantil Bumble Bee). Por fuera de la planeación de las intervenciones programadas para esta investigación, en el salón de aventureros (3 años) se estaba realizando una rutina de pensamiento que se llama “Antes Pensaba, Ahora Pienso” y de pronto uno de los niños dijo: “Joba mira: arte y parque suenan igual aarteee y parqueeee” la maestra tuvo la capacidad de tomar este episodio y virar el desarrollo de su clase. Cogió un marcador y anotó en el tablero las dos palabras. Luego otro niño se levantó y dijo: “Sí mira y las dos tienen la letra e”, otra niña se levantó y dijo “...y las dos tienen la letra A como el nombre de mi mamá Adriana” a lo que otro niño respondió: “sí pero una A es más grande que la otra a...debe ser porque la A grande está al principio”, otros niños contaron el número de letras para comparar el tamaño de las palabras. De esta manera, se evidencia la importancia del trabajo teórico y práctico con las maestras sobre los objetivos de la educación basada en el pensamiento; a través de esta oportunidad de aprendizaje que surgió en la mitad del desarrollo de otra rutina, los niños tuvieron el espacio y el tiempo para pensar sobre la escritura, sobre su lenguaje y para generar sus propias

hipótesis con un evidente interés. El rol de la maestra fue fundamental, como provocadora de pensamiento, al no dejar pasar la oportunidad por alto y escribir las dos palabras en el tablero para que los estudiantes pudieran ir un poco más allá. (imagen 1)

Imagen



En el mismo orden de ideas, la maestra del nivel de Constructores (4 años) decidió realizar un marco conceptual de comparar y contrastar (encontrar semejanzas y diferencias) entre los nombres de dos niñas del salón: María Paula y María José (imagen 2). En el proceso, los niños tuvieron la oportunidad de leer, de encontrar diferencias y semejanzas, tanto visuales como no visuales (imagen 3). Esta intervención no fue planeada en el marco de la investigación pero fue producto de las conversaciones téóricas que se han llevado a cabo con las maestras del Jardín infantil Bumble Bee. Este tipo de intervenciones espontáneas no sucedieron en el Jardín Juan

XXIII, no por falta de interés de la maestra, sino porque no ha tenido las herramientas de capacitación sobre la importancia del pensamiento visible y de la educación basada en el pensamiento.

Imagen 2

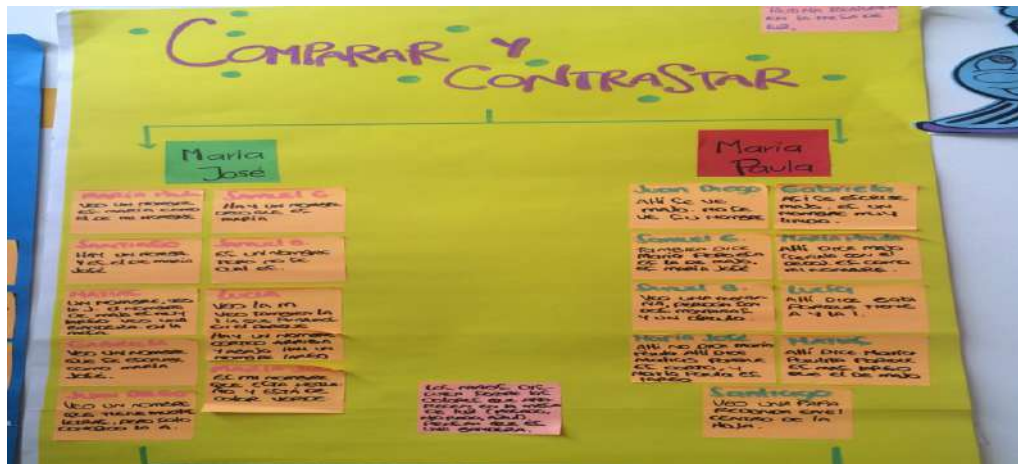
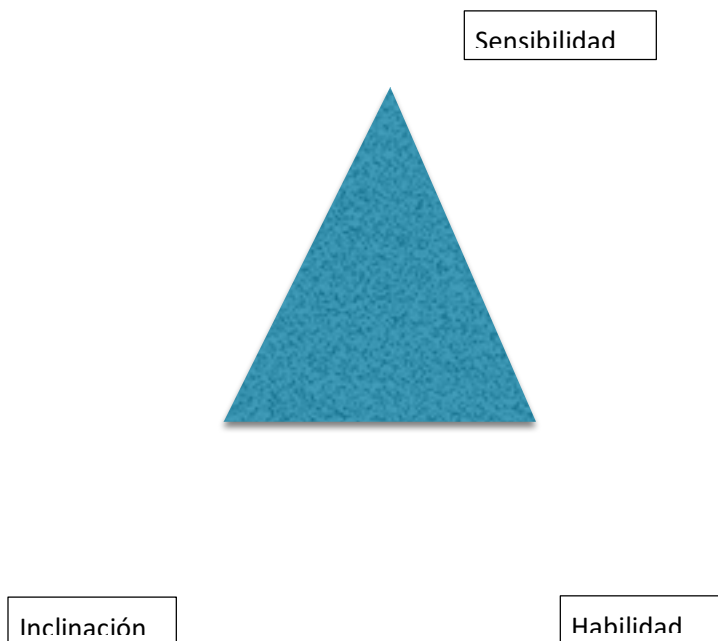


Imagen 3

En el Jardín infantil Bumble Bee las maestras han aprendido a reconocer las oportunidades. Se trata de aquello que Daniel Wilson (2017) denomina la sensibilidad dentro de las puntas que componen el triángulo que representa el concepto de “pensamiento como una disposición.” Explica ⁷Wilson (2017) que para entender el pensamiento como una disposición se debe concebir un triángulo compuesto de la siguiente manera:



Partiendo de la premisa que pensar bien no es un proceso que se desarrolle de manera natural (Gardner, 1993) se deben desarrollar cierto tipo de habilidades del pensamiento, pero no basta con ello, hay que tener inclinación para usar esas habilidades, es decir tener la voluntad de

⁷ Al inicio del primer semestre 2017 de la Maestría de Pedagogía de la Universidad de la Sabana el Dr. Daniel Wilson hizo la charla inaugural en dónde presentó su concepto del Pensamiento como una disposición.

emplearlas. Hasta allí se concibe un proceso desde la teoría. Ahora bien, la práctica asertiva implica no sólo la intención de usar las habilidades sino la sensibilidad para saber cuándo usarlas. Es así que saber reconocer las oportunidades para encaminar a los estudiantes hacia un buen tipo de pensamiento es una aptitud que diferenciará a los buenos maestros.

Con respecto al desarrollo de las sesiones, hubo una reflexión especialmente particular al inicio de los desempeños pues en el nivel de Constructores (4 años) del Jardín Bumble Bee se evidenció un marcado desinterés frente al desarrollo de la rutina de pensamiento. Los niños dijeron que las rutinas les parecían aburridas porque les tocaba hablar mucho. A pesar de que cuando comenzamos se fueron involucrando e interesando por el desempeño, este episodio propició una profunda reflexión sobre la práctica pedagógica, pues una estrategia pedagógica como las rutinas de pensamiento había sido sustituida por una técnica de enseñanza sin contenido de pensamiento y por ende sin motivación. A la luz de la teoría, cobra mayor relevancia la transposición didáctica (Chevallard, 1997) pues la enseñanza en la primera infancia tiene que estar obligatoriamente impregnada de magia, de sorpresa, de gestualización, de emoción y por supuesto tiene que tener un objetivo mediado por los procesos de pensamiento de los niños.

Luego de esta experiencia se hizo una reunión con la maestra y con el equipo pedagógico, se le invitó a reflexionar y a replantear lo que estaba ocurriendo en el aula; partiendo desde su interacción con los niños que tenía cierto grado de verticalidad. Se trataba entonces de una maestra con elementos teóricos bien memorizados pero con inmensas dificultades para ponerlos en práctica. La maestra fue muy receptiva y transformó su quehacer pedagógico; los resultados fueron notorios en la segunda intervención y se han mantenido hasta el presente. El cambio de actitud en los niños le ha permitido recobrar la confianza en ella misma y por consecuente esforzarse cada vez más en la planeación, los objetivos y el desarrollo de las sesiones.

Por último, vale la pena resaltar la diferencia que se notó en cuanto a la autonomía, la autorregulación y las funciones ejecutivas entre los grupos del Jardín Infantil Bumble Bee y el Jardín Infantil Juan XXIII. Los niños de la primera institución han desarrollado un respeto por el uso de la palabra, se escuchan entre ellos y tiene una especie de diálogo grupal. En el caso de la segunda institución se veía la necesidad permanente de recordar la importancia de escucharse, de pedir que levantaran la mano, que cedieran los turnos para que los compañeros pudieran intervenir. Lo anterior puede deberse al hecho de que los estudiantes del Jardín infantil Bumble Bee están inmersos en una cultura de pensamiento en donde se realizan rutinas de pensamiento constantemente y esto implica la necesidad de escuchar el pensamiento del otro. Cuando los niños se sienten valorados y aprenden a razonar con evidencia, a hacer buenas preguntas y a escuchar con empatía se fortalecen las funciones ejecutivas que permiten este tipo de interacciones en clase.

Por su parte los niños del Jardín infantil Juan XXIII tienen un tipo de autoridad impositiva en donde el buen comportamiento se evidencia en la quietud y en el silencio, en aprenderse canciones, en escuchar cuentos, en aprender bailes y en el juego libre. Pocas veces tienen la oportunidad de expresar sus pensamientos ante el adulto o ante sus pares. Es probable que ésta sea la razón por la cual les costaba esperar su turno para hablar y querían expresar lo que pensaban con impaciencia y sin escuchar a los demás.

Ciclo de reflexión 3: la importancia de la evaluación

Una de las reflexiones más importantes en este proceso de investigación sobre la evaluación es que la documentación de las rutinas de pensamiento no sólo sirven para visibilizar el pensamiento sino también para poder evaluar los niveles conceptuales de los niños más pequeños. A través de una documentación sistemática se puede tener una herramienta valiosa que permita orientar

esfuerzos hacia aquellos niños que de pronto lo requieran. De igual manera, permite evidenciar el proceso de pensamiento de los estudiantes que es lo que realmente interesa bajo la mirada teórica del presente trabajo.

Sin embargo, al terminar las fases 1 y 2 existía la sensación de un vacío procedimental en materia de evaluación que fuera más allá de la interpretación de la documentación de las rutinas.

Adicionalmente, en la primera sesión con los jurados se tuvo la apreciación de no contar con un punto de partida y un punto de llegada para poder analizar las modificaciones en la enseñanza, el aprendizaje y el pensamiento de los estudiantes.

En esa línea argumentativa se decidió desarrollar una matriz de evaluación que permitiera visibilizar los avances y el movimiento de los procesos pedagógicos en el aula.

La matriz fue una herramienta novedosa para las maestras, pero como no fue construída por ellas, al principio se requirió de mucha guía para poder usarlas. Uno de los aspectos que más llamó la atención a la luz de este trabajo fue que en muchas ocasiones las maestras clasificaron en nivel inicial un trazo con intención comunicativa que presentaba avances y que debía ser clasificado en nivel intermedio pues los criterios eran taxativos. Lo anterior evidencia que en el imaginario de las maestras la escritura continúa siendo un proceso de todo o nada, de blanco o negro y en muchas ocasiones se pasa por alto el camino que tiene una gran importancia cognitiva pues este “intermedio” materializa la transformación de la representaciones mentales de los estudiantes que pasan de los dibujos a los trazos que imitan la escritura (así no empleen letras en dichas etapas).

La matriz construida fue la siguiente:

CRITERIOS	NIVEL INICIAL	NIVEL INTERMEDIO	NIVEL AVANZADO
Observación y descripción del contenido de las obras de arte	El estudiante señala o verbaliza un elemento puntual de la obra de arte	Señala o verbaliza uno más elementos en la obra de arte y les adjudica características que llaman su atención	Señala o verbaliza distintos elementos en la obra de arte, hace conexiones con su propia experiencia.
Razona con evidencia cuando describe lo que él piensa que ocurre en las obras de arte	El estudiante describe lo que piensa que está ocurriendo pero no lo sustenta	Describe lo que piensa que está pasando y si el maestro le pregunta, sustenta su postura	Describe lo que piensa que está pasando en la obra de arte y lo sustenta con evidencias
Compara y contrasta dos formas fijas (nombres del salón) evidenciando sus hipótesis de escritura.	El estudiante describe o hace referencia a uno de los dos nombres. Por ejemplo: “este (señala) tiene la letra o”	Describe o hace referencia a uno o a los dos nombres y lo categoriza. Por ejemplo: “María es una niña del salón”. O muestra su gusto: “María es un nombre muy bonito” o “María tiene la letra A como el nombre de mi mamá Adriana”	Compara los dos nombres y enumera diferencias o semejanzas (tanto en información visual como no visual) Por ejemplo: “María es más corto que Mariana” o “María y Mariana son mis amigas” “María y Mariana tienen la letra A”
Trazos con intención comunicativa	Dibuja y expresa verbalmente lo que significa su dibujo	Usa marcas que se aproximan a las letras y expresa lo que significa su dibujo/trazo	Usa letras y logra una escritura silábica o pre alfabética

CAPÍTULO V RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS (TRAYECTORIAS O CAMBIOS EN CADA UNA DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS)

Con el objetivo de dar una organización al análisis de resultados, éste se abordará por fases y por salones teniendo como hilo conductor las categorías de análisis: aprendizaje y pensamiento. Al final se llevará a cabo una reflexión sobre la categoría de enseñanza que retomará las reflexiones generales de las maestras, recogiendo todas las fases.

Fase I: Vale la pena recordar que la fase I estaba compuesta por tres desempeños:

- 1) Rutina de pensamiento: Observo, Pienso, Escribo (OPE) con la siguiente obra de arte:



(Obra de Vladimir Kush)

2) Rutina de pensamiento: Observo, Pienso, Escribo (OPE) con la siguiente obra de arte:



(Obra de Vladimir Kush)

3) Comparar y Contrastar las dos obras de arte.

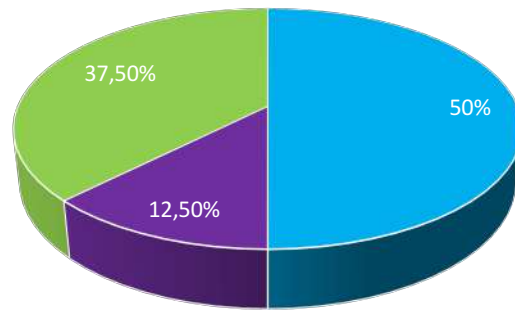
En este desempeño la maestra construye un mapa mental en forma de organizador gráfico que evidencia las características de las obras y luego sus semejanzas y diferencias, como se verá más adelante.

Es importante aclarar que para los niños del salón de Exploradores y Aventureros en el Jardín Infantil Bumble Bee y para los niños de Jardín Juan XXIII era la primera vez que se les decía que escribieran.

Análisis de Resultados del Salón de Exploradores en la Fase I/ Aprendizaje:

En el Desempeño 1, es decir, en la primera rutina de pensamiento OPE participaron 8 estudiantes y sus trazos con intención comunicativa se reflejan en la siguiente gráfica:

SALÓN EXPLORADORES/ FASE 1/ DESEMPEÑO 1

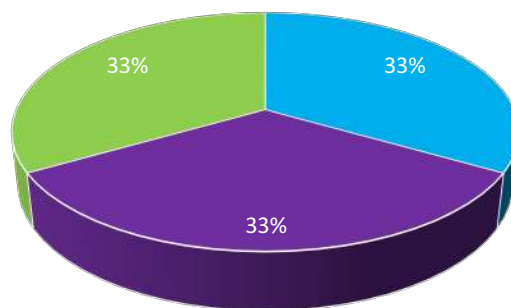


■ DIBUJO [50%] ■ TRAZOS CON DIBUJO [12,5%] ■ TRAZOS IMITACIÓN ALFABETO [37,5%]

El 50% de los estudiantes hicieron un dibujo y le expresaron a la profesora qué significaba su dibujo. Llama la atención que a los 2.5 años haya 50% de los estudiantes que ya tenga una representación mental sobre lo que es la escritura.

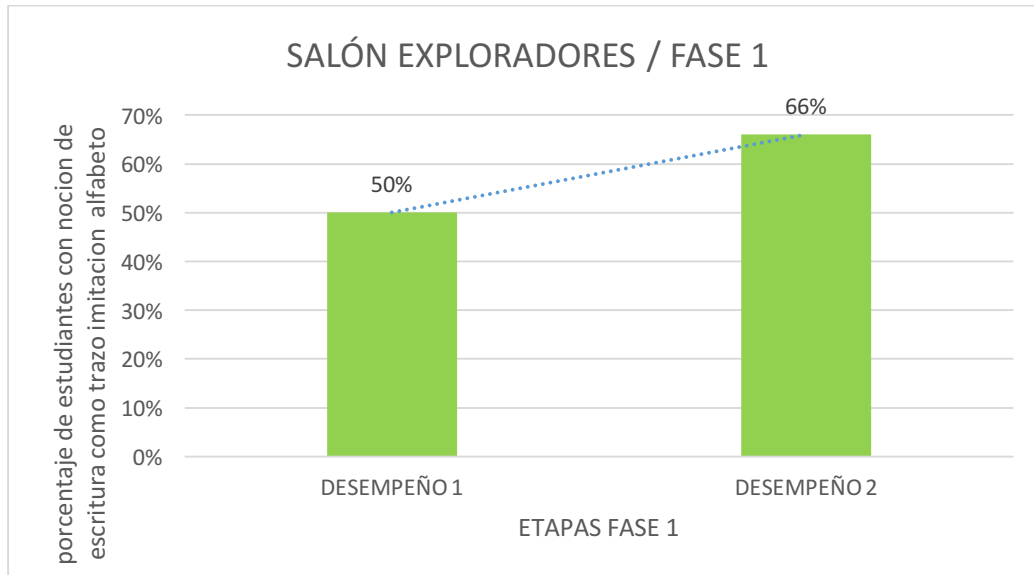
En el Desempeño 2, es decir en la segunda rutina de pensamiento OPE asistieron 6 estudiantes y los resultados se presentan a continuación:

SALÓN EXPLORADORES / FASE 1 / DESEMPEÑO 2



■ DIBUJO [33%] ■ TRAZOS CON DIBUJO [33%] ■ TRAZOS IMITACIÓN ALFABETO [33%]

Este resultado en principio indicaría un aumento de la consciencia de la escritura como trazo en las siguientes proporciones:



Sin embargo, los dos niños que faltaron habían dibujado en el primer desempeño, pero hubo otro de los estudiantes que sí estuvo presente en las dos y pasó del dibujo al trazos combinado con dibujos.

El alto nivel de ausentismo en los niveles de Primera Infancia dificulta hacer un seguimiento juicioso a la evolución en unas fechas programadas como en el caso de este trabajo. No obstante, para ser un salón de estudiantes con 2.5 años existe un alto porcentaje de niños familiarizados con la escritura.

En el desempeño 3, se realizó un mapa mental para comparar y contrastar las dos obras de arte y los resultados se exponen a continuación. Este cuadro permite observar y analizar el lenguaje, el uso del vocabulario y el pensamiento de los estudiantes de este nivel.

CUADRO COMPARAR Y CONTRASTAR
SALÓN EXPLORADORES (2-3 AÑOS) JARDÍN INFANTIL BUMBLE BEE

FECHA: 30 Septiembre de 2016

DIFERENCIAS

En uno hay un cocodrilo y el otro no (imaginación de S.A)

Pero en uno hay un cocodrilo que se ve y en el otro está debajo del agua (V.A usa su imaginación y razona con evidencia)

En una hay un barco chiquito y en la otra un barco grande (con ayuda de la maestro)

En uno hay unos señores con unas bombas y en otro no (con ayuda de la maestro, descripción de G.T)

En una hay mariposas pequeñas y en otra mariposas grandes (con ayuda de la maestra)

En una hay mariposas sobre torres y en la otra hay mariposas sobre el barco (G.T)

En una el cielo está oscuro y en otra sale el sol (G.T: levanta la mano y expresa “quiero decir otra magia”)

En una las mariposas están por el cielo y en la otra las mariposas salen a jugar al sol (interpretación G.T)

SEMEJANZAS

“Barco” (M.S)

Flores (G.T interpretación)

Mariposas (G.T)

Esto es una imagen y la otra también es una imagen (G.T)

Las dos imágenes se llaman “flores” (G.T)

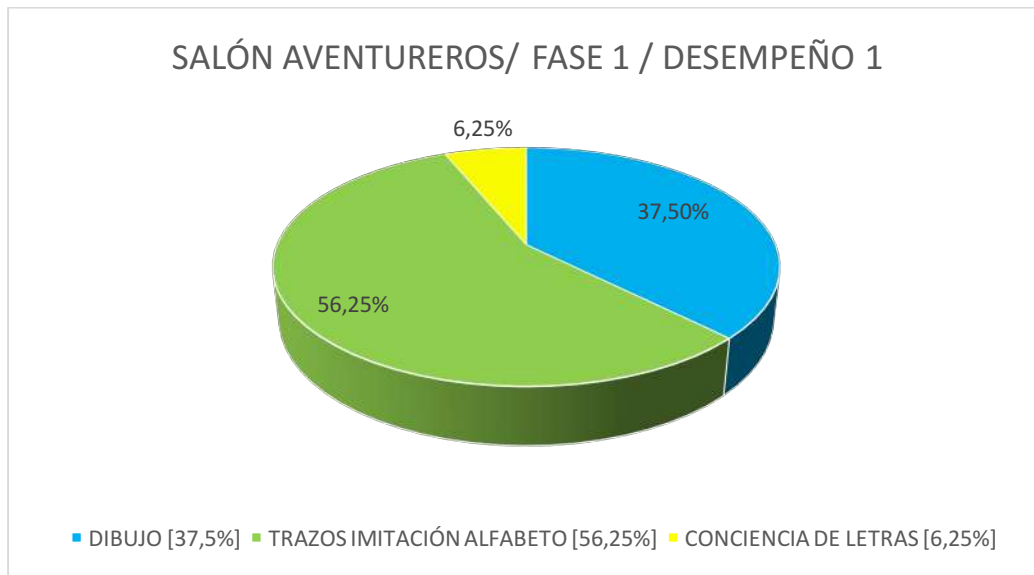
Un elemento que llama la atención es que la referencia a la imagen del cocodrilo también surgió en Juan XXIII y en Aventureros, lo que demuestra la capacidad innata que tienen los niños de usar su imaginación para interpretar su realidad.. Adicionalmente, vale la pena resaltar la interpretación de V.A pues como ella ve el cocodrilo solo en una de las imágenes, construye una hipótesis al respecto y sostiene que el segundo cocodrilo está debajo del agua, razón por la cual no se veía. Se hace visible su capacidad de razonar con evidencia.

En este nivel interviene mucho la maestro como instrumento para alcanzar la Zona de Desarrollo Próximo, ayudándolos a descubrir las diferencias -por ejemplo con respecto al tamaño- por medio de las buenas preguntas.

La estudiante G.T se mostró muy interesada y observó cosas únicas, que no ocurrieron en otros salones: la diferencias de las mariposas en las torres Vs las mariposas en el barco. La conceptualización de la imagen (esta es una imagen y ésta también) y la iniciativa de ponerle títulos a las dos obras (probablemente se debe a la experiencia con la rutina “titulares”), dejan ver procesos de desarrollo del pensamiento eficaz y de un elevado nivel de abstracción.

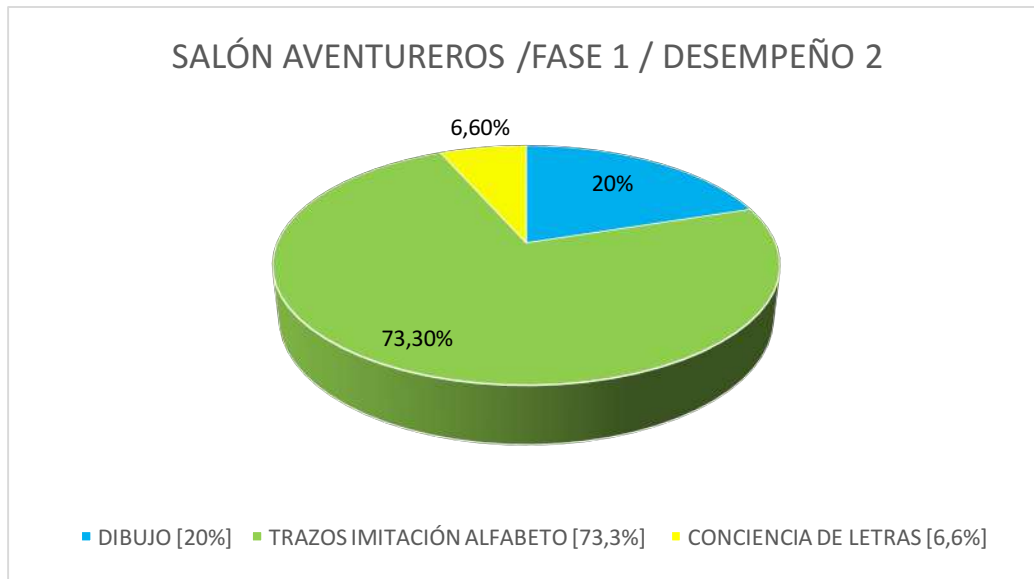
Análisis de Resultados del Salón de Aventureros en la Fase I/ Aprendizaje:

En el Desempeño 1, es decir durante la primera rutina de pensamiento OPE, los resultados con respecto a los trazos con intención comunicativa fueron los siguientes:

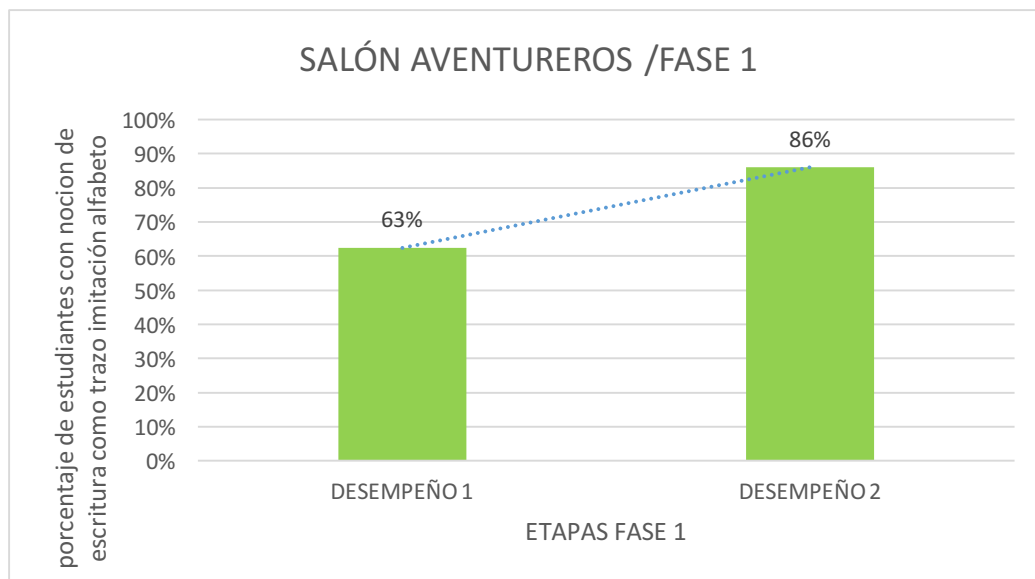


Se nota en este nivel de estudiantes de 3 años una disminución marcada del uso del dibujo como medio de escritura y aparecen las letras. El único estudiante que usa las letras lo hace escribiendo su apodo “LOLO.” En el presente desempeño participaron 16 estudiantes.

En el Desempeño 2, es decir durante la segunda rutina de pensamiento OPE, los resultados con respecto a los trazos con intención comunicativa fueron los siguientes:



En este desempeño participaron 15 estudiantes y se evidencia de manera marcada el aumento de la conciencia de la escritura como unos trazos diferentes al dibujo. Los niños empiezan a construir sus imágenes mentales de lo que significa escribir, tal como se evidencia en la siguiente gráfica:



El aumento significativo de esta conceptualización puede deberse en gran medida, al interés de la maestra en el proceso incipiente de escritura, pues al notar la motivación de sus estudiantes, decidió hacer ejercicios como escribir una carta a un personaje imaginario que vivía en el Polo Norte llamado el Perro Sam. En su estrategia pedagógica el perro Sam venía de paseo y ellos tenían que escribirle al Perro que querían que les trajera del Polo Norte. Vale la pena resaltar que días después la maestra se disfrazó del perro Sam y llegó al Jardín. Esta experiencia tuvo una alta carga emocional para los niños y se observa como el aprendizaje se encuentra ligado a la emoción, pues como expresa Immordino-Yang (2016):

Scientific understanding of the influence of emotions on thinking and learning has undergone a major transformation in recent years. In particular, a revolution in neuroscience over the past two decades has overturned early notions that emotion interfere with learning, revealing instead that emotion and cognition are supported by interdependent neural processes. It is literally neurobiologically impossible to build memories, engage complex thoughts, or make meaningful decisions without emotion.

(p. 18)

Con respecto al aprendizaje en cuanto al lenguaje, el vocabulario y el pensamiento podemos ver lo siguiente, como resultado del Desempeño 3:

CUADRO COMPARAR Y CONTRASTAR

SALÓN AVENTUREROS (3-4 AÑOS) JARDÍN INFANTIL BUMBLE BEE

FECHA: 10 noviembre de 2016

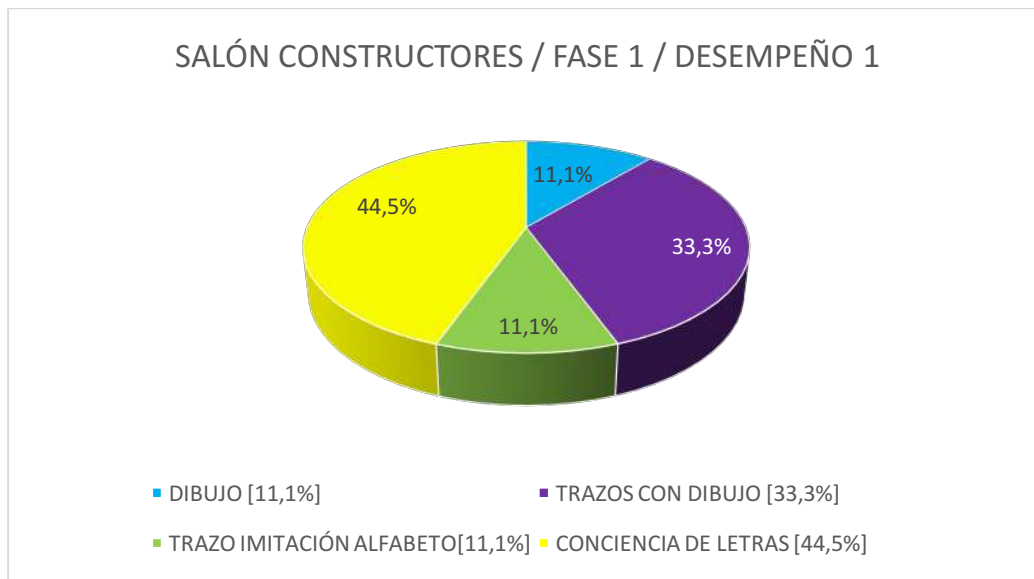
DIFERENCIAS
En uno hay mariposas verdes-naranjas y rojas y en el otro hay muchas rojas
En una imagen “hay una cosa para atrapar las mariposas” y en la otra no
En una hay luna y en otra, no
En una hay una mariposa que se hunde y en la otra no
En una hay un cocodrilo y en la otra
En una hay agua verde y en otra hay agua azul
En una el barco estaba lejos y en otra se vino para acá...
SEMEJANZAS
En las dos hay agua (X.U señala)
En las dos hace viento
“Yo veo 2 barcos con mariposas” L.P
En los dos hay mar
En las dos hay mariposas
Dentro de una misma imagen hay dos montañas (iguales)
Es el mismo barco

En este nivel de Aventureros los estudiantes ya no necesitan ayuda del maestro para encontrar las semejanzas y las diferencias. Se construyen unas frases más completas, con sustantivos, adjetivos y caracterizaciones; adicionalmente logran identificar que se trata del mismo barco en las dos imágenes, visto desde perspectivas diferentes.

Es importante resaltar como X.U el estudiante de la China (recién llegado y sin desarrollo del español en ese momento) se hizo entender a través de gestos y de señalar las dos imágenes, lo cual lleva a concluir que entendió la pregunta y que realizó un proceso de observación y de pensamiento acorde con la rutina.

Análisis de Resultados del Salón de Constructores en la Fase I/ Aprendizaje:

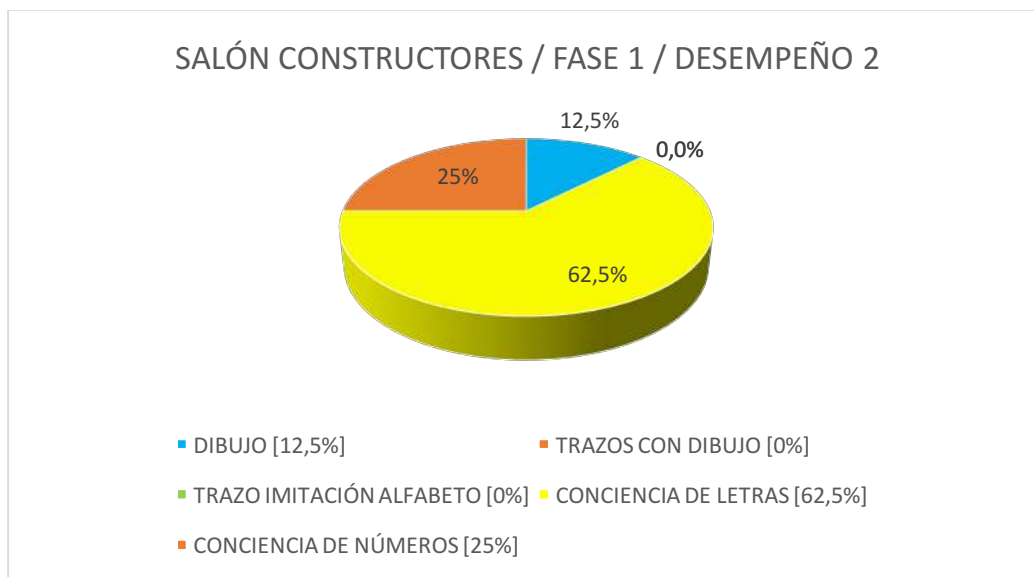
Los resultados del Desempeño 1 del Salón de Constructores varían considerablemente a los dos casos anteriores:



En el primer desempeño de este nivel de estudiantes de 4 años existen todas las categorías desde el dibujo hasta el uso de las letras. Es evidente que el porcentaje que usa exclusivamente el dibujo es muy reducido. En este desempeño participan 9 estudiantes.

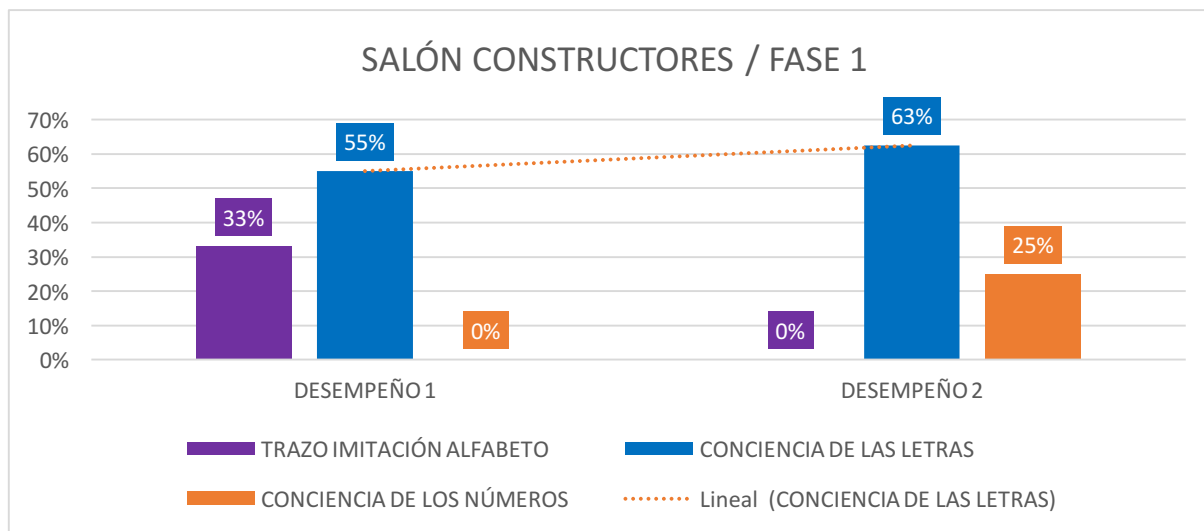
En el segundo Desempeño se presenta una unidad emergente: la escritura de los números. Es importante resaltar que los estudiantes que usan los números tienen conciencia de que no están escribiendo letras pues lo expresan verbalmente a su maestra diciendo: “estoy escribiendo el número 8 y el número 4.”

Los resultados se plasman a continuación:



En estos resultados desaparecen las fases intermedias (trazos con dibujo y los trazos con imitación alfabeto). Llama la atención que permanece el dibujo y además se trata de un estudiante que en el desempeño 1 usó dibujos con trazos, mientras que el estudiante que usó dibujo en el desempeño 1, pasó a usar dibujo, letras y números. Esto demuestra que el aprendizaje no es un proceso lineal sino un proceso que va y vuelve, que se mueve en diferentes direcciones, que es dinámico y que amerita tiempo y espacio para construir y deconstruir.

La evolución entre el desempeño uno y el desempeño dos se muestra en la siguiente gráfica que resalta principalmente el aumento en la conciencia del uso de letras; se evidencia la aparición del números y la desaparición de los trazos que imitan la escritura como tal.



En total, se podría afirmar que el 88% de este salón tiene una representación mental de la escritura diferente al dibujo.

El desarrollo de los niños de este salón frente a la construcción de la escritura ha estado influenciado por un ambiente impreso cada vez más enriquecido. Todos los días los niños tienen interacción con su nombre propio, entiendo la fuerza y la relevancia que éste tiene a la luz de las investigaciones de Ferreiro (1979).

“El nombre propio como modelo de escritura, como la primera forma escrita dotada de estabilidad, como el prototipo de toda escritura posterior, en muchos casos, cumple una función muy especial en la psico génesis que estamos estudiando.” (P. 269)

Los niños tienen regularmente la oportunidad de escribir y de leer libremente y se nota el avance frente a sus pares del Jardín Juan XXIII que tienen la misma edad.

Con base en la escala de Emilia Ferreiro (1979) (y con respecto a la escritura de su nombre) se podría decir que el salón de constructores hay:

1 niña en etapa pre silábica

2 niños en etapa silábica (con consonantes SNT) y la otra con vocales (AIA);

4 en etapa pre alfabética (de los cuales 2 escribieron también números con consciencia numérica)

2 con consciencia numérica y probablemente pre silábicos.

El desarrollo de lenguaje, vocabulario y habilidades del pensamiento también son evidentes en el nivel de Constructores. Los niños de este salón construyen frases completas y razonan con evidencia “las imágenes no son iguales porque...”

Los niños de este nivel se hacen preguntas como: G.O: “Yo tengo una pregunta, las mariposas grandes son las mamás de las mariposas pequeñas?”

Por otra parte los niños de este nivel intentan hacer inferencias: contaron el número de hombres en una imagen Vs el número de torres en la otra imagen para saber si era posible que los hombres se hubieran convertido en torres.

Los resultados de este desempeño 3 se muestran a continuación:

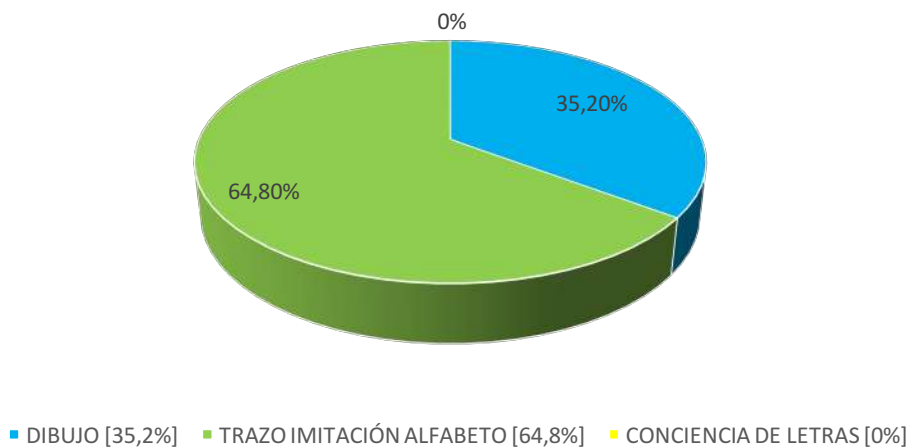
CUADRO COMPARAR Y CONTRASTAR
SALÓN CONSTRUCTORES (4-5 AÑOS) JARDÍN INFANTIL BUMBLE BEE

DIFERENCIAS
<p>GO: Hay un barco con mariposas grandes y hay otro con mariposas pequeñas. Me gustan más las grandes. En una imagen hay sol y en otro está de noche</p> <p>LB: Una tiene un barco con dos velas y la otra tiene un barco con tres velas.</p> <p>ME: En un barco está lloviendo y en el otro no. Las imágenes son diferentes porque en una está el cielo azul claro y en la otra es azul normal.</p> <p>SC: En una imagen está la luna y en la otra no. Una imagen tiene una nube con lluvia y la otra no.</p> <p>MJE: En una imagen el agua es azul claro y en la otra imagen es verde. Son diferentes porque en una imagen está el sol y en la otra no.</p>
SEMEJANZAS
<p>En las dos imágenes hay barcos, nubes, mariposas y agua</p> <p>ME: Las mariposas son del mismo color. En esta hay unos pequeños señores negros y en la otra hay un barco negro, negro así como estos elementos del salón (se para y los busca).</p> <p>SG: los dos barcos tienen un roto en la parte de atrás.</p> <p>GO: En las dos imágenes hay unas nubes muy grandes</p> <p>SC: Es el mismo barco</p>

Análisis de Resultados del Salón de Jardín Juan XXIII en la Fase I/ Aprendizaje:

Para el Jardín Juan XXIII, niños con 4 años de edad, los resultados del Desempeño 1 fueron los siguientes:

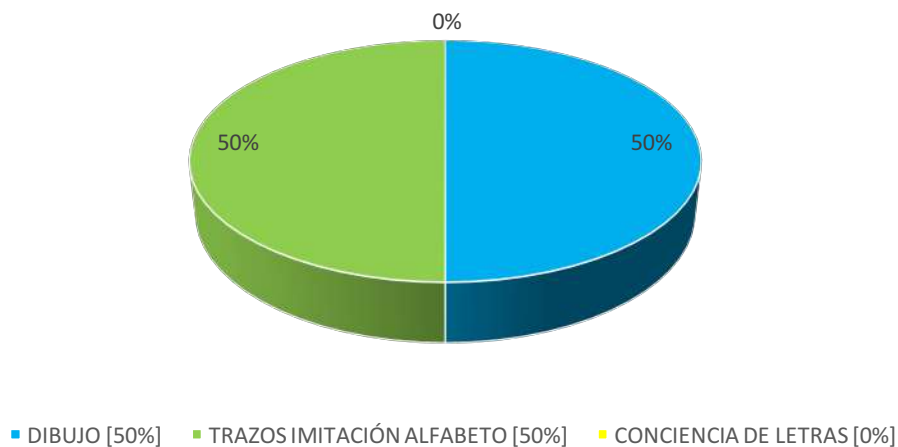
SALÓN JARDIN JUAN XXIII / FASE 1 / DESEMPEÑO 1



En este desempeño participaron 17 estudiantes. Llama la atención que ninguno de ellos hizo uso de las letras y ninguno sabe como se escribe su nombre.

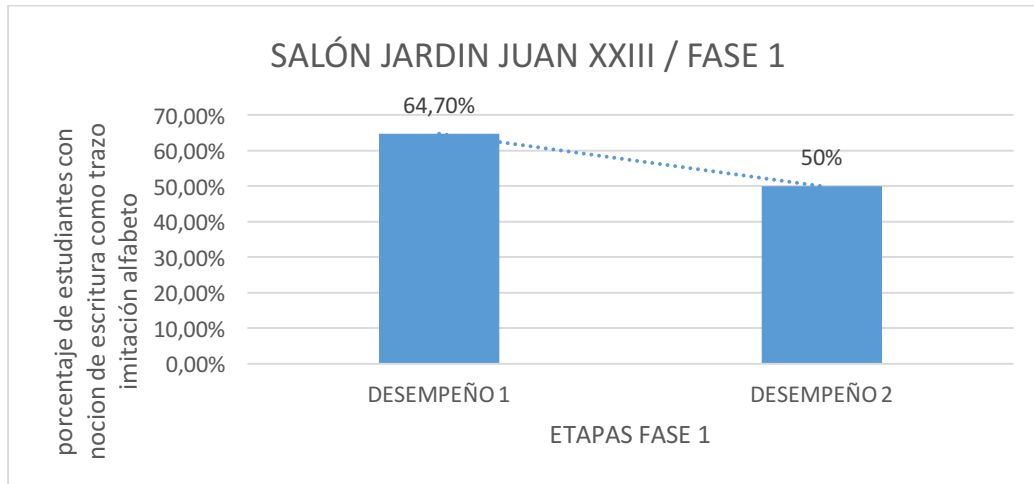
En el segundo desempeño, los resultados fueron los siguientes:

SALÓN JARDIN JUAN XXIII / FASE 1 / DESEMPEÑO 2



Como se evidencia en el cuadro anterior, este es el único caso en el que se presenta un retroceso en la conciencia de la escritura como un trazo diferente al dibujo. Lo anterior puede

estar explicado por el hecho que en el segundo desempeño estuvieron 5 niños más presentes (que no estuvieron en el desempeño 1).



Para efectos de esta investigación es inminente llamar la atención sobre un paralelo, en el nivel de aprendizaje con respecto a los trazos con intención comunicativa, entre el salón de Exploradores (2,5 años) del Jardín Infantil Bumble Bee y el Nivel de Jardín (4 años) de Juan XXIII. En los dos salones el nivel de aprendizaje sobre la escritura maneja los mismos porcentajes, sólo que a la inversa: 50% - 64-66%

Lo anterior no quiere decir de ninguna manera que los niños del Juan XXIII sean menos inteligentes y tengan menos capacidades que los niños de estratos altos, evidencia que los dos tipos de educación inicial han generado una brecha de 1.5 años en los procesos de aprendizaje de los niños más vulnerables.

El rezago de oportunidades para expresar el pensamiento y conversar (uso de vocabulario) de los niños de Juan XXIII se evidencia en el mapa mental del desempeño 3. Pero hay que hacer dos salvedades: la primera es que hubo aportes muy valiosos en términos perceptuales como una observación de una de las estudiantes que dijo: “es el mismo barco sólo que uno va hacia allá y el

otro hacia acá” y la segunda, es que los niños estaban muy entusiasmados con las rutinas y a medida que se tenían los encuentros, los estudiantes más tímidos comenzaron a levantar la mano para intervenir.

En este salón costó mucho trabajo desligarse del “yo pienso” de la rutina anterior (OPE) lo cual es normal pues era la primera vez que se enfrentaban a un desempeño de comparar y contrastar. El resultado de sus intervenciones fue producto de recordar constantemente que se trataba de encontrar cosas iguales y cosas diferentes por parte de la maestra.

CUADRO COMPARAR Y CONTRASTAR
SALÓN JARDÍN (4-5 AÑOS) JARDÍN INFANTIL JUAN XXIII

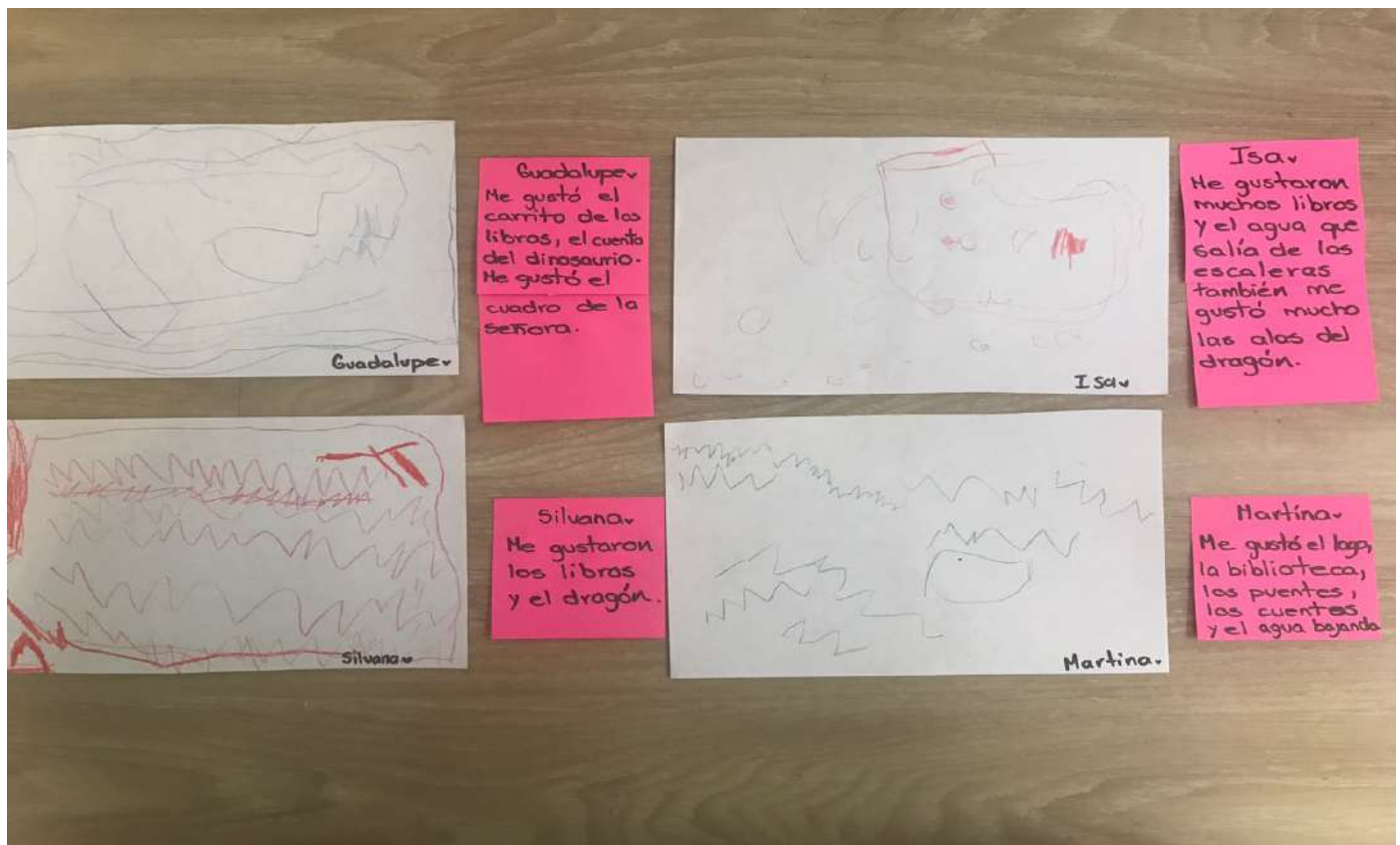
FECHA

DIFERENCIAS
<p>Hay una nube blanca en uno y una nube negra en otro</p> <p>En uno es de día y en el otro es de noche</p> <p>Las Mariposas unas están más arriba y otras más abajo</p> <p>Hay un barco grande y en la otra hay un barco pequeño</p> <p>En una imagen parece que eso es pasto y en la otra parece arena</p> <p>En una imagen hay un barco con muchas mariposas y en la otra un barco con pocas mariposas.</p>
SEMEJANZAS
<p>Hay barcos en las dos</p> <p>Hay Mariposas en las dos</p> <p>Hay nubes blancas en las dos</p>

Fase II: Ejercicio de Escritura Libre:

Al observar los resultados de la primera fase, quedaron dudas sobre el nivel real de escritura de los niños. Por lo anterior, se decidió llevar a cabo una segunda fase que consistió en un ejercicio de escritura libre sobre temas de interés de los niños en los distintos niveles. Los resultados coincidieron en su gran mayoría con la observación enunciada anteriormente, producto de la primera intervención, evidenciando que en el nivel de Constructores (4 a 5 años) del Jardín Infantil Bumble Bee ya hay niños en etapa silábica y pre alfabética, según los aportes de Emilia Ferreiro (1979)

Aventureros (3 a 4 años) Ejercicio de escritura libre (documentación)

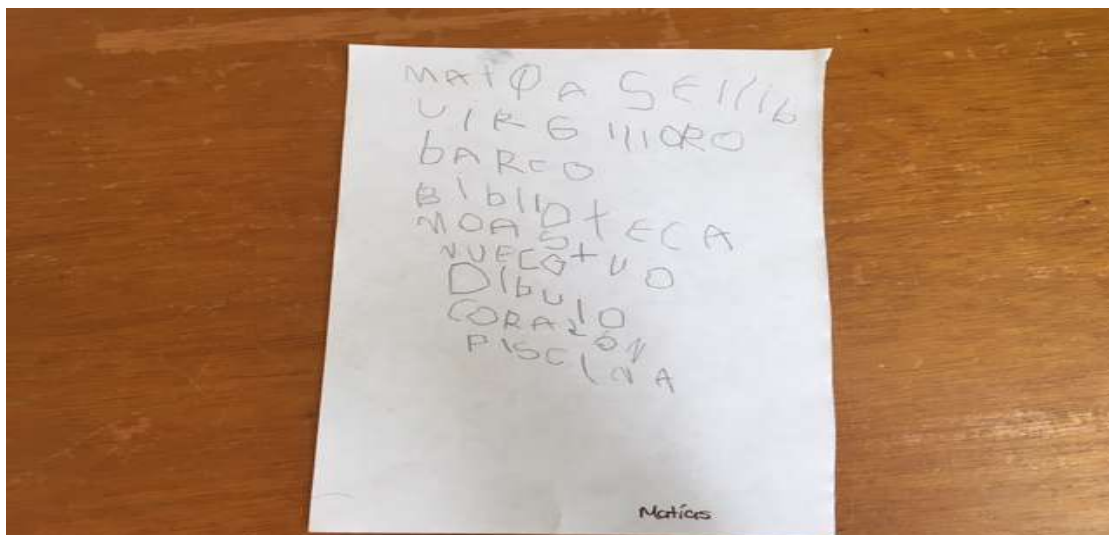


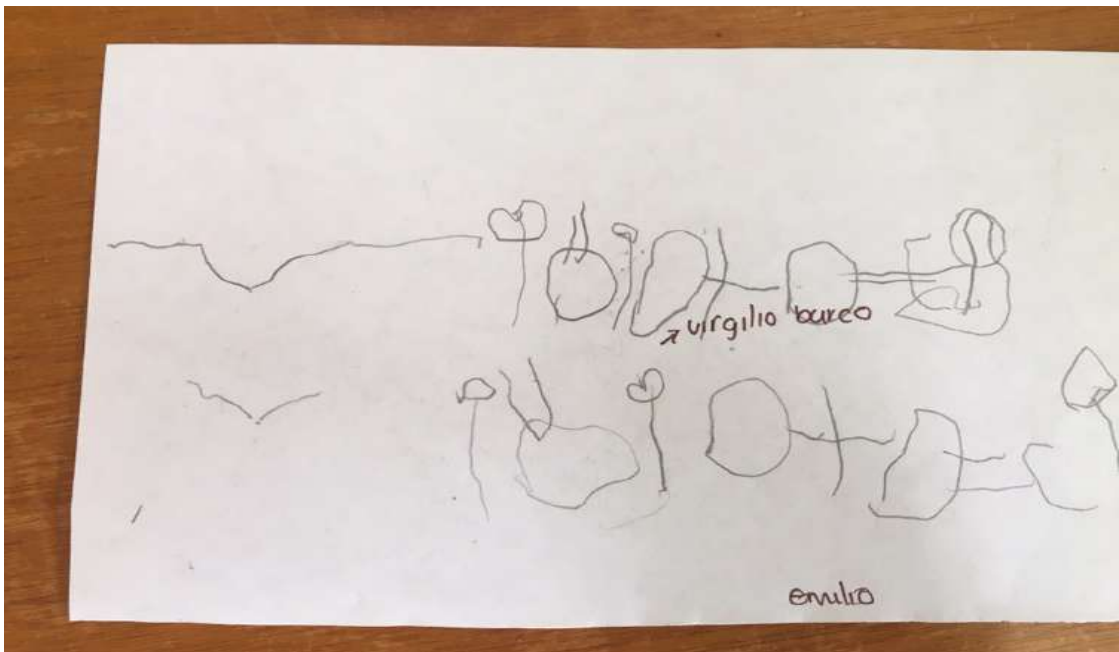
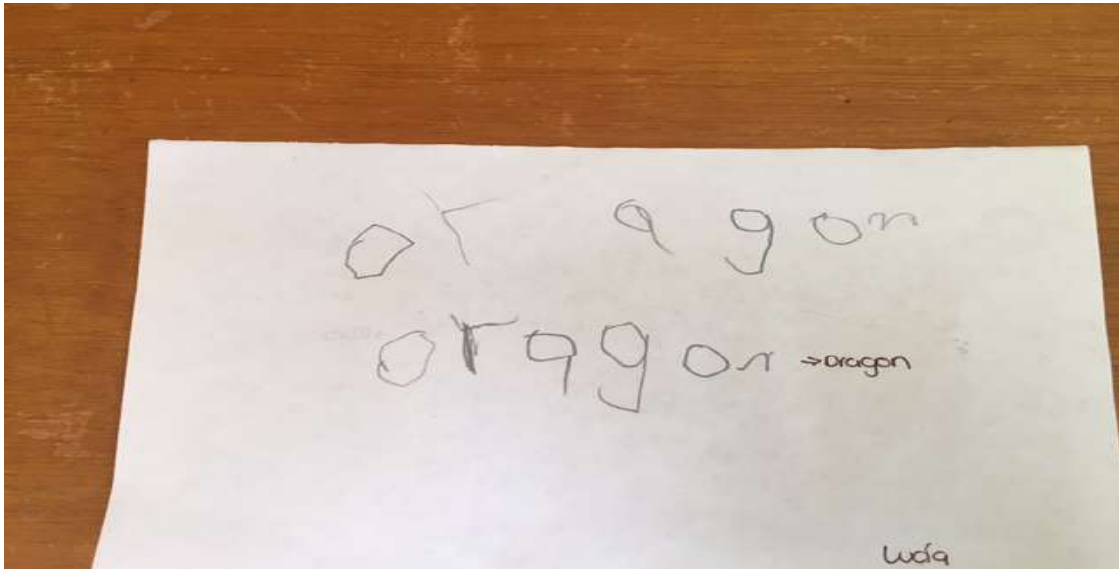
Esta intervención se desarrolló luego de una visita a la Biblioteca Virgilio Barco. Se les pidió a los niños que escribieran qué era lo que más les había gustado. Aunque es evidente que

estos niños se encuentran en el estado inicial (trazos, garabateo) la explicación, el vocabulario y la expresión oral muestran un camino recorrido dentro de la construcción de la memoria a largo plazo, es decir de la representación de su entorno: “Me gustó el carrito de los libros, el cuento del dinosaurio y el cuadro de la señora” en esta frase, M.C. (3 años y 2 meses) nos muestra que conceptualmente tiene claridad sobre qué son los libros, sobre los cuentos y los personajes que salen en los cuentos y además diferencia una obra de arte que clasifica como “cuadro.”

Se puede analizar también algunos resultados del salón de Constructores que son niños de 4 años que han tenido mayor interacción con ambientes impresos y con el uso y reconocimiento de su nombre como forma fija:

Escritura libre Salón Constructores (4 años)



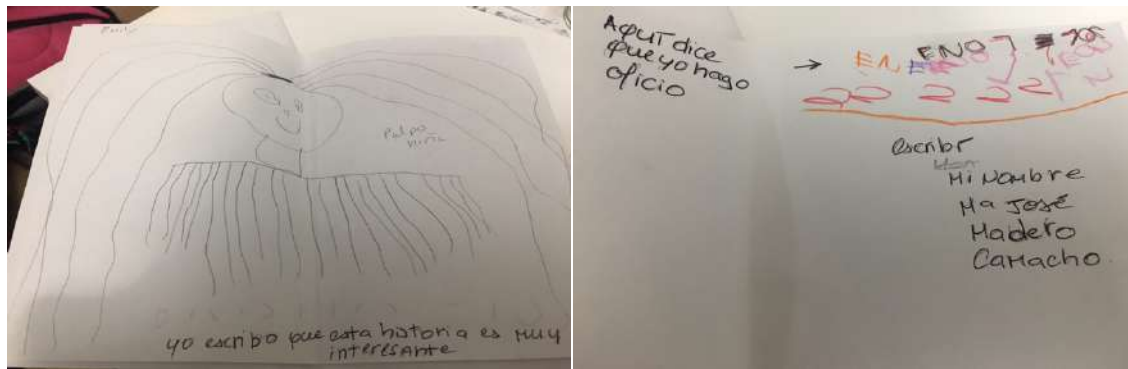


Estos tres ejemplos corresponden a la misma intervención de escritura libre, luego de la salida vivencial a la Biblioteca Virgilio Barco. Como se puede observar en la evidencia, existen en el salón diferentes niveles en el desarrollo de la escritura de los niños: unos en etapa alfabética o pre alfabética y otros silábicos y pre silábicos. Lo relevante de estas construcciones es que todas provienen del pensamiento de los niños y del ejercicio de permitirles escribir, equivocarse,

comprar y sobrepasar los conflictos cognitivos, así como de tener ambientes impresos enriquecidos y familiarizarse con sus nombres propios y los nombres de los compañeros del salón.

Por su lado, los niños del Jardín Juan XXIII no respondieron a la pregunta sobre su personaje favorito (lo cual demuestra una desventaja en la comprensión de la pregunta y de la instrucción) y dibujaron lo siguiente:

Salón Jardín (4 a 5 años) Jardín Juan XXII Ejercicio escritura libre (documentación)



Estos fueron ejemplos ilustrativos de los trazos con intención comunicativa de los niños de 4 años del Jardín Infantil Juan XXIII cuando se les pidió escribir libremente sobre su personaje favorito. La mayoría de los trazos con intención comunicativa fueron dibujos y en aquellos que existe trazo están relacionados con el intento de escribir números, sin la conciencia de estar escribiendo números.

De lo anterior, se desprenden dos reflexiones:

1. Se evidencia una diferencia sustancial entre los niveles de grafías de las dos instituciones que afecta a los niños del Jardín Juan XXIII quienes se encuentran en una gran desventaja

conceptual frente a la escritura, marcando así una brecha importante en el proceso de alfabetización.

2. Se evidencia una diferencia sustancial de igual manera sobre el contenido de los dibujos o las intenciones de escritura. Mientras los niños del Jardín Infantil escriben sobre lo que más les gustó sobre la salida a la biblioteca Virgilio Barco, a los niños del Jardín Juan XXIII se les preguntó sobre su muñeco favorito y en ninguno de los dos dibujos se responde con alusión a la pregunta. Importante resaltar la frase “aquí dice que yo hago oficio” pues revela la realidad del mundo en el que se desarrollan los niños del Jardín Juan XXIII y la representación de su realidad. Vale la pena subrayar que en este ejercicio de escritura libre apareció el uso de algunas letras y algunos números en las grafías de los niños del Jardín Juan XXIII como se evidencia en la imagen correspondiente.
3. Los avances considerables entre la intervención 1 y la intervención 2 en el Jardín Bumble Bee están sustentados en gran parte en el hecho que las maestras, por iniciativa propia, plantearon ejercicios de escritura libre en el lapso de tiempo durante las dos intervenciones. Lo anterior no ocurrió en el Jardín Juan XXIII. De esta manera, se refuerza la tesis de Emilia Ferreiro (1979) sobre que se aprende a escribir escribiendo y se aprende a leer, leyendo.

Fase III: Compuesta por 5 Desempeños

Esta Fase está compuesta por 5 desempeños y se llevó a cabo únicamente en el Jardín Infantil Bumble Bee. El primero y el último tienen un ejercicio de escritura libre y un ejercicio de comparar y contrastar dos formas fijas (dos nombres de niños del salón). Lo anterior con el objetivo de tener un punto referencia de inicio y de llegada. En el intermedio se llevaron dos rutinas de pensamiento Observar-Comparar-Escribir (OCE) de autoría propia e inspirada, tanto en Ver-Pensar-Preguntar de Proyecto Cero, como en la Fase I del presente trabajo. Se trata de una rutina en donde se les muestra a los estudiantes dos obras de arte, ellos deben observar detenidamente las dos, decir qué observan, luego comparar las dos obras de arte y finalmente, escribir lo que más les haya llamado la atención de esta rutina. Adicionalmente se realizaron ejercicios de conciencia fonológica y reconocimiento de letras, como se explicó anteriormente.

Un cambio fundamental en esta Fase III es que quienes llevaron a cabo los desempeños en los salones fueron las maestras. Con ellas se hicieron dos reuniones durante el proceso para contextualizar sobre la teoría de alfabetismo emergente y para compartir opiniones y experiencias.

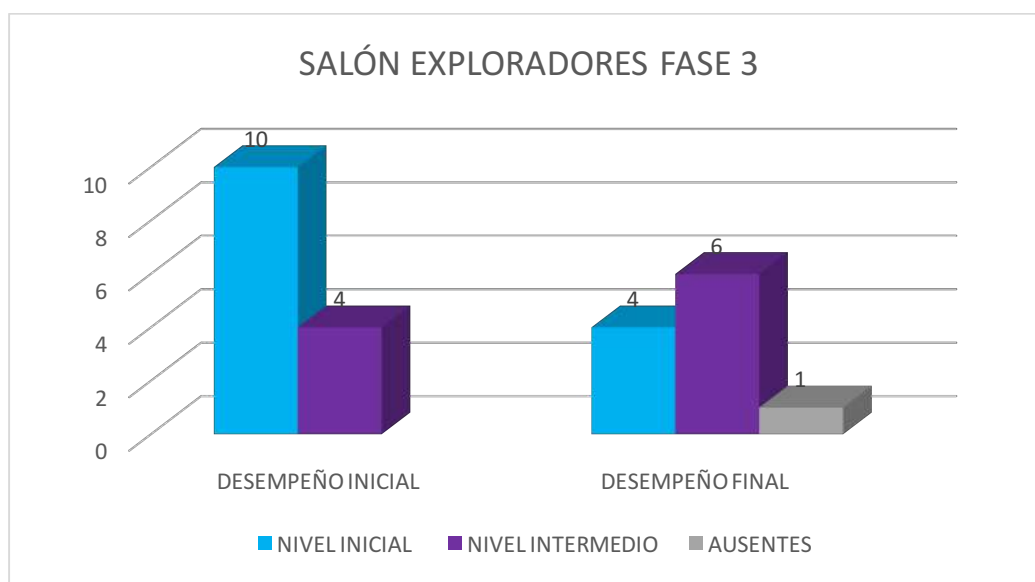
Para efectos de este análisis se hará una comparación entre el desempeño inicial y el desempeño final, por salón, tanto en categoría de aprendizaje (trazos con intención comunicativa) como en habilidades del pensamiento (observar detenidamente, razonar con evidencia y comparar y contrastar construyendo hipótesis sobre la escritura), basados en la matriz de evaluación.

(Anexo 1)

Fase III Salón Exploradores:

La Fase III del presente trabajo investigativo tuvo una cadencia mucho más rigurosa pues las intervenciones se realizaron semana a semana y al mismo tiempo en todos los salones. Los resultados, tanto en trazos con intención comunicativa, como en habilidades del pensamiento para el salón de Exploradores fueron los siguientes:

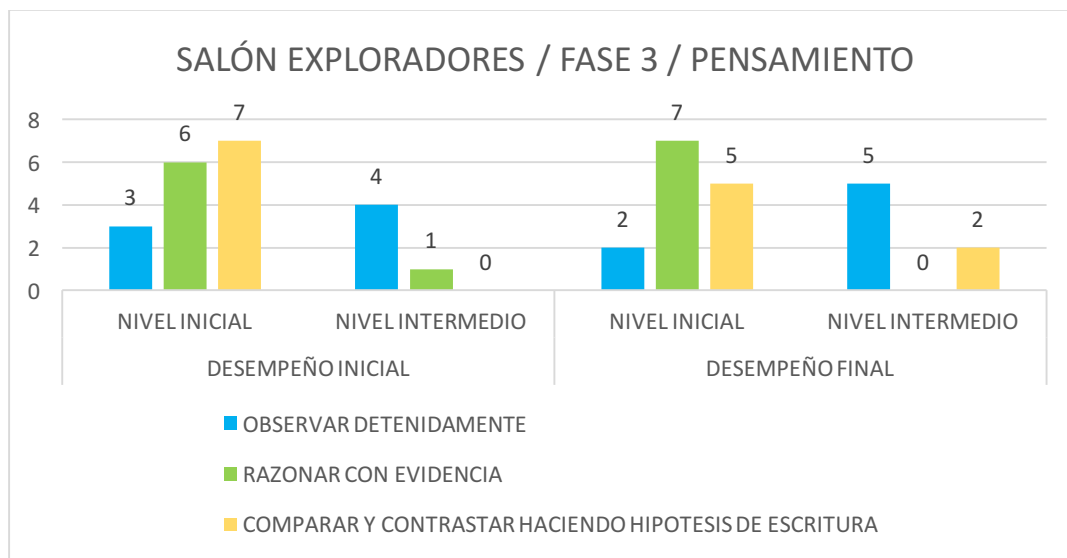
Trazos con intención comunicativa:



Desde la categoría de aprendizaje de la escritura, se logra evidenciar en la gráfica, que durante el primer desempeño dominaba el nivel inicial (10 niños) y luego la mayoría de los estudiantes se situaron en el nivel intermedio (6 niños), mostrando un avance en la conceptualización sobre la escritura

La Matriz de Evaluación permitía también hacer un seguimiento al desarrollo de ciertas habilidades del pensamiento que se compararon entre el principio y el final de la presente fase.

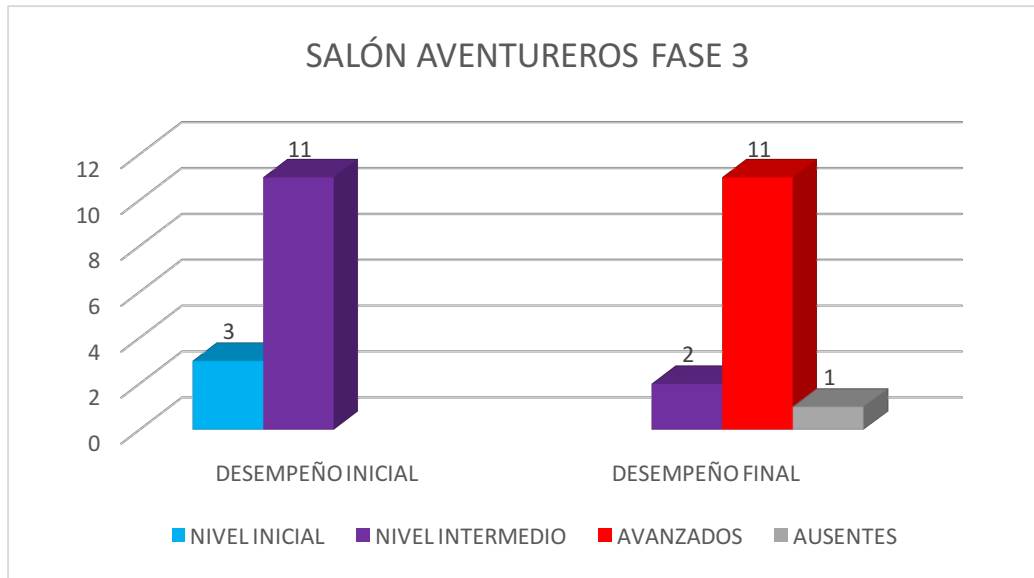
Habilidades del Pensamiento:



La habilidad del pensamiento más desarrollada en los niños de 2.5 años es la de observar detenidamente. Los estudiantes tienen la capacidad de describir las obras de arte en detalle, de encontrar particularidades, de enunciar lo que observan con un buen lenguaje. Como las barras lo indican, los niños en este nivel se quedan en la descripción taxativa y muy ocasionalmente sustentan lo que expresan verbalmente. Finalmente, se evidencia un avance en la capacidad de comparar y contrastar, encontrando semejanzas y diferencias entre los nombres de sus compañeros.

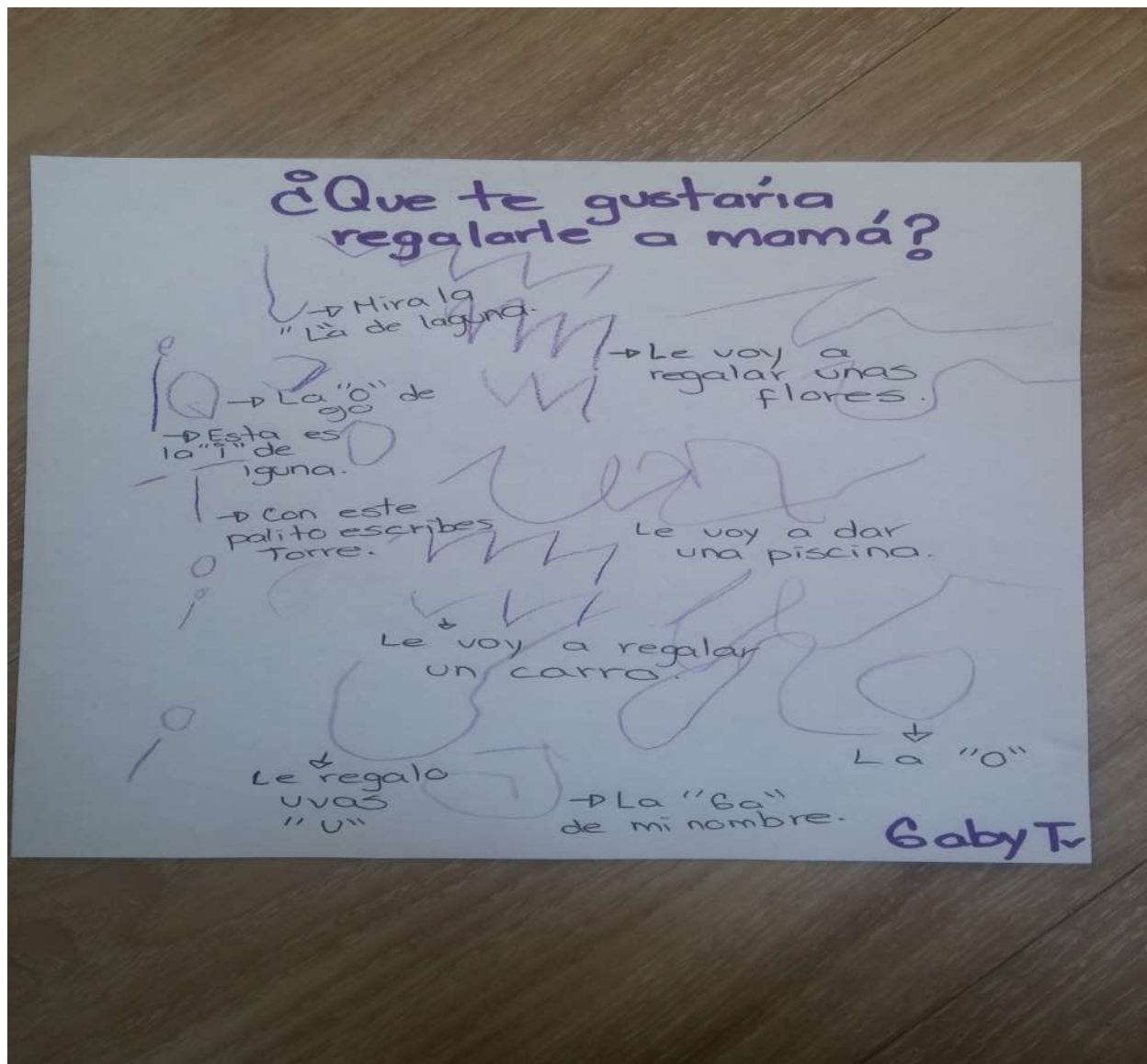
Fase III Salón Aventureros:

En el salón de Aventureros (3 años) aparece el nivel Avanzados en el desempeño final, evidenciando un aprendizaje de altísima relevancia con respecto a la escritura, como se observa en la gráfica a continuación:

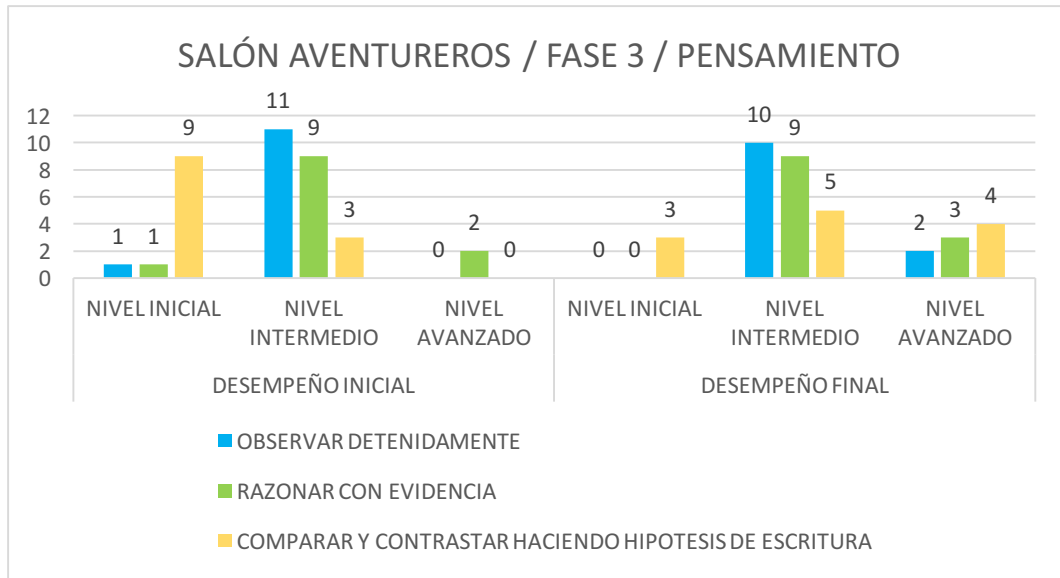


Si bien los estudiantes de Aventureros arrancaron los representaciones mentales de la escritura en nivel intermedio, en el último desempeño lograron identificar, escribir y asociar letras como se muestra en el ejemplo a continuación, logrando un nivel avanzado (según la Matriz):



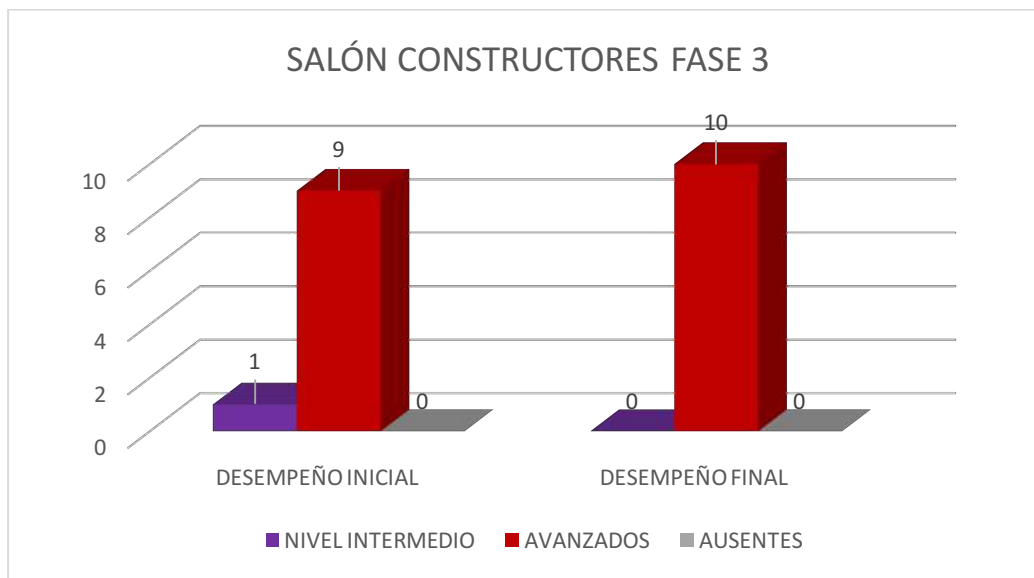


Así mismo, se logró un desarrollo importante de las habilidades del pensamiento. Aunque domina el nivel intermedio, en el último desempeño ya hay estudiantes en nivel avanzado para todas las habilidades del pensamiento y el avance es especialmente significativo en lo relacionado con la habilidad de comparar y contrastar, construyendo hipótesis de escritura, tal como lo muestra el gráfico a continuación.



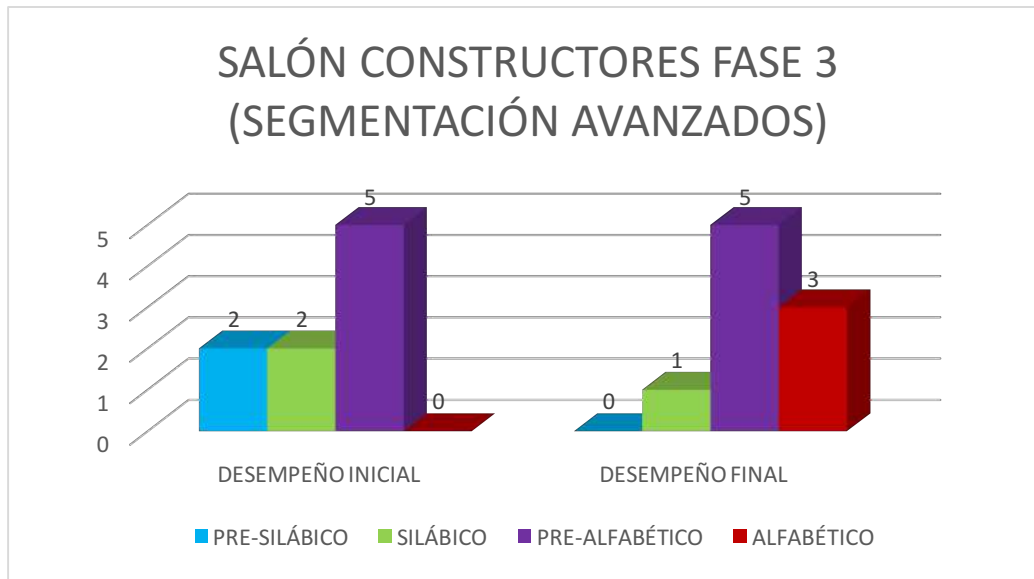
Fase III Salón Constructores:

Con el Salón de Constructores ocurrió una particularidad y es que, con respecto al aprendizaje de la escritura, la mayoría arrancó el desempeño inicial en nivel Avanzado (9 estudiantes de 10) y el avance se vio representado en que en el último desempeño estuvieron 10 de 10 en nivel Avanzado tal como lo muestra la gráfica a continuación:



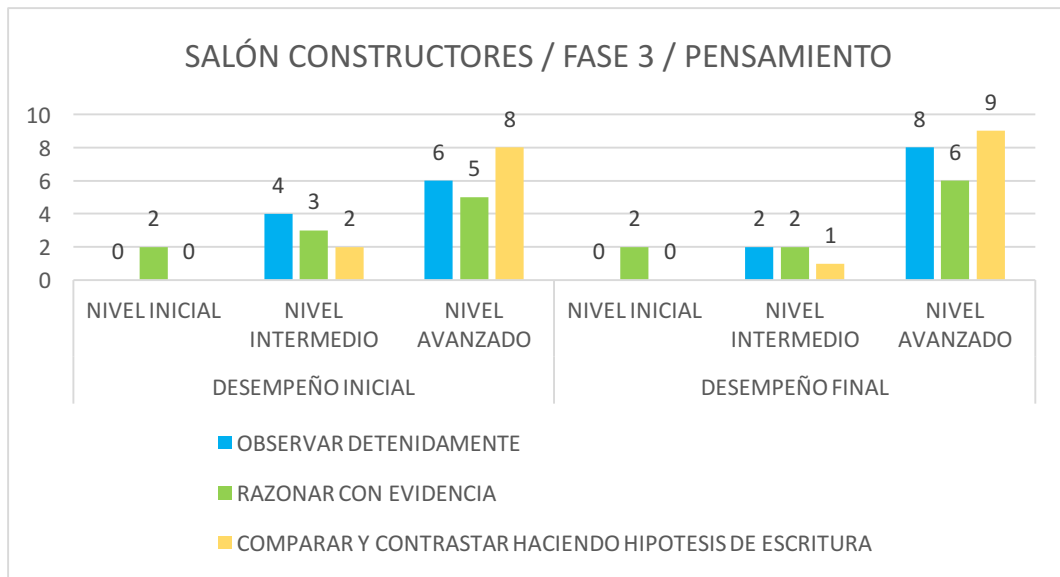
Por esta razón, se tomó la decisión de construir una gráfica diferente, tomando las etapas ilustradas por la teoría de Emilia Ferreiro en el proceso de escritura no escolarizada (1979) a saber, pre silábico, silábico, pre alfabético y alfabético, tal como se explicó en el Marco Teórico.

Los resultados del avance entre el desempeño inicial y el desempeño final fueron los siguientes:



Se observa un aumento importante de los niños en etapa alfabética y se elimina por completo la etapa pre-silábica, dejando a la vista un proceso de aprendizaje enriquecido con respecto a la escritura.

Del mismo modo, es interesante observar los resultados en la evolución de las habilidades del pensamiento, que si bien inician de igual manera, en su mayoría en un nivel avanzado, existe un aumento de los estudiantes que hacen tránsito a ese nivel, como se muestra a continuación:

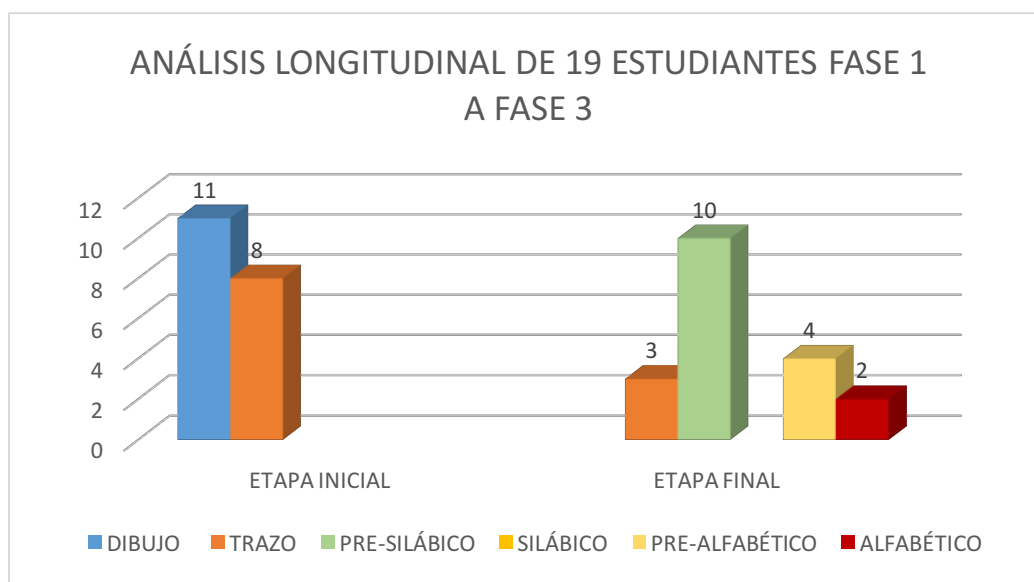


Es muy interesante observar la correlación que existe entre los niveles de escritura y los niveles de desarrollo de las habilidades del pensamiento, en especial la que tiene que ver con la habilidad de comparar y contrastar haciendo hipótesis de escritura. En el nivel de Exploradores domina el nivel inicial en ambos dominios, en Aventureros prima el nivel intermedio en ambos dominios y finalmente en Constructores prima Avanzados en los dos dominios. Se evidencia esa relación que subyace entre el pensamiento y el aprendizaje de la escritura y la lectura cuando se parte del principio que los niños construyen su propio conocimiento por medio de la re elaboración de sus representaciones mentales.

Mucho antes de la escolaridad primaria, los niños han construido conceptualizaciones sobre la escritura, las cuales corresponden a varios registros. Por un lado, han trabajado cognitivamente sobre las propiedades formales del sistema (las reglas de composición de los elementos del sistema así como la relación entre secuencias bien construidas y unidades de la lengua oral). Por otro lado, han trabajado cognitivamente sobre el modo de existencia de la escritura en la sociedad. (la relación de la escritura con la verdad). (Ferreiro, Teberosky, 2013, p. 24)

Por último, antes de pasar al análisis de los resultados de la Fase IV, se ha querido hacer un seguimiento longitudinal de los 19 estudiantes que iniciaron en la fase I y siguieron el proceso hasta la fase III (algunos partieron en diciembre hacia colegio grande y dejaron de ser parte del presente trabajo de investigación y otros llegaron posteriormente a la Fase I e hicieron parte solamente de la Fase III).

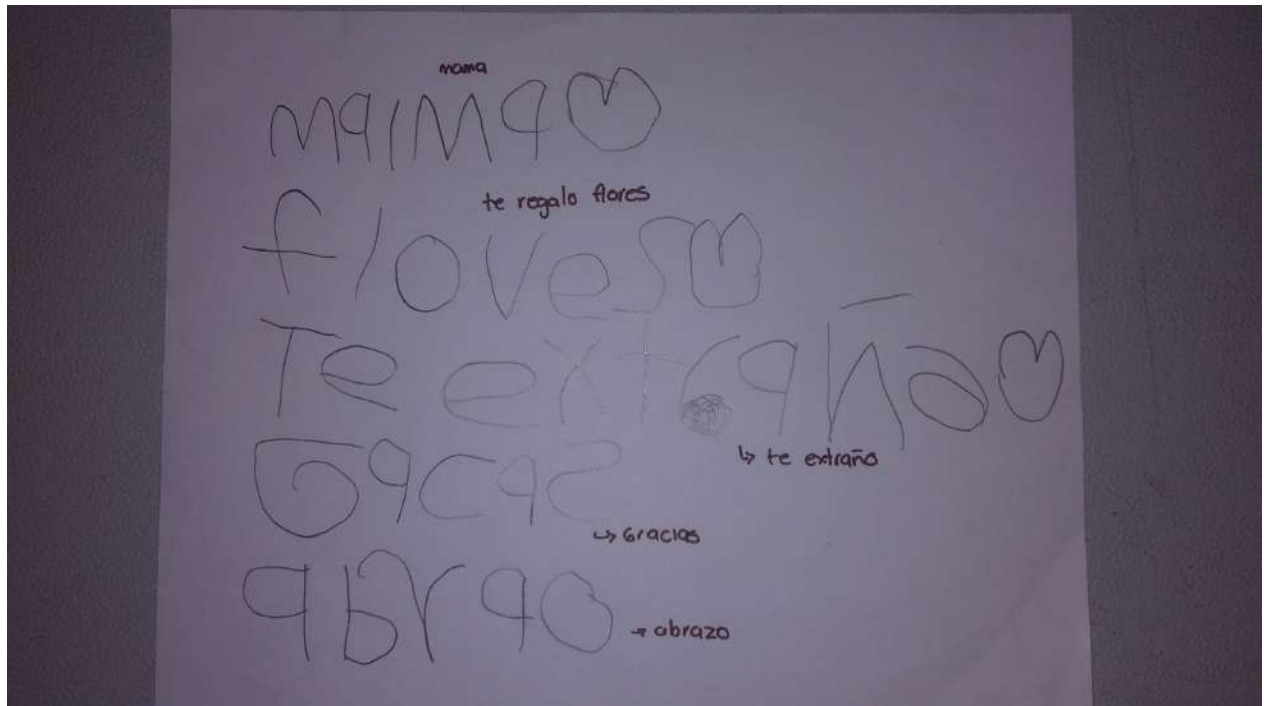
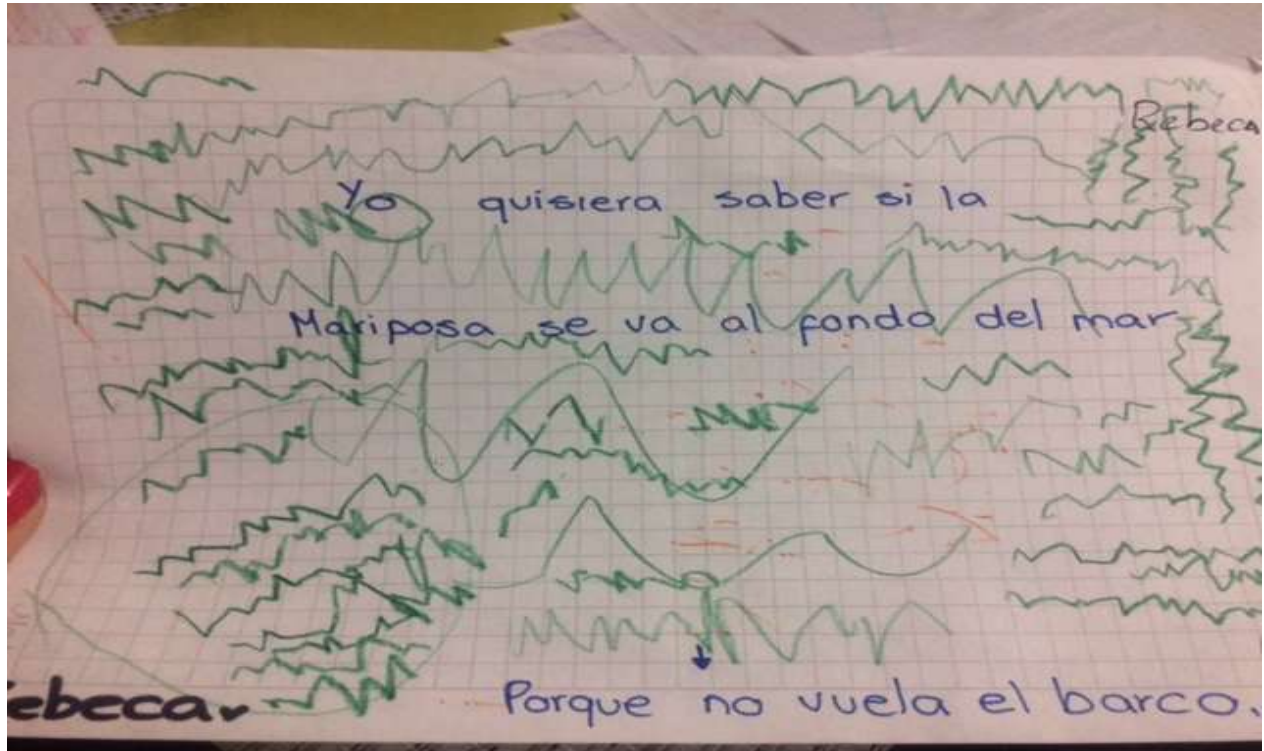
Para los 19 estudiantes constantes (algunos cambiaron de nivel, es decir iniciaron en un salón y luego pasaron a otro superior) los resultados fueron los siguientes:



Para elaborar el cuadro anterior se retomaron las etapas de la escritura no escolarizada de Ferreiro (1979) y se añadieron dos etapas que fueron visibles durante esta investigación: el dibujo y el trazo con imitación de escritura.

Los resultados son reveladores pues si bien el 100% inició entre dibujo y trazo imitación alfabética, al final, la mayoría (más del 50%) se encontraba en etapa pre silábica y más del 30% en etapas pre alfabética y alfabética, desapareciendo por completo el dibujo.

A continuación, un ejemplo de este paso de escritura inicial de trazo a escritura alfabética:



Es indispensable detenerse en la explicación que da R.S en su primer escrito. Hablando de las

obras de arte de los barcos con las mariposas, R.S escribe (con sus trazos de imitación), haciendo una pregunta: “yo quisiera saber si la mariposa se va al fondo del mar” “¿Por qué no vuela el barco?” (esta segunda pregunta tiene relación a que el barco está compuesto por mariposas y si las mariposas vuelan por ende el barco debería volar también). Esto deja ver que R.S lleva un proceso cognitivo sólido, que está poniendo en marcha sus habilidades del pensamiento como la de hacer buenas preguntas y se infiere que ese camino conceptual es el que le permite hacer una representación mental sobre otra representación mental (Cabrejo, 2008) con una naturalidad y una fluidez emocionante.

Fase IV: el rol de las maestras, una mirada desde la enseñanza

Poder realizar la fase III de la mano de las maestras en incluirlas como unidades de análisis representó un cambio sustancial en el desarrollo de esta investigación. Para poder evidenciar la transformación de su pensamiento, las maestras entregaban diarios de campo con cada uno de los desempeños y adicionalmente llevaron a cabo una rutina de pensamiento llamada Antes Pensaba/Ahora Pienso compuesta por cinco preguntas, a saber (Anexo 2): 1) ¿Qué entiendo por Alfabetismo Emergente? 2) ¿Cómo aprenden a leer y a escribir los niños? 3) ¿Qué puedo hacer desde mi salón de clases para fortalecer el alfabetismo emergente? 4) ¿Cómo aportan las rutinas de pensamiento con obras de arte en el proceso de alfabetismo emergente? 5) ¿Es importante la evaluación (valoración continua) del aprendizaje de los niños en Primera Infancia y por qué?

Estas preguntas emanaron de las subcategorías de análisis de la Enseñanza y aunque todas aportan las unas a las otras dentro de la práctica pedagógica se entiende una clasificación de la siguiente manera (una pregunta puede contribuir a una o más subcategorías):

Planeación: (preguntas 1, 2, 3)

Desarrollo de las Sesiones: (preguntas 1, 2, 3 y 4)

Evaluación: (preguntas 2 y 5)

Análisis de datos sobre la planeación:

Durante el transcurso del proceso investigativo se modificó el planeador semanal, incluyendo un espacio para la reflexión de la maestra. Sin embargo, revisando algunos planeadores se pudo evidenciar que no fue un ejercicio fructífero pues no estuvo acompañado de una explicación conceptual a las maestras sobre ese proceso epistemológico de la escritura. Por este motivo, el ejercicio reflexivo se redujo a una descripción más detallada de lo ocurrido en el aula de clases.

No obstante, por medio de la rutina antes pensaba/ahora pienso se evidencia que a través de este proceso, y frente a los resultados obtenidos, las maestras hacen hincapié en los siguientes términos: “Es necesario tener objetivos claros”, “el diseño de estrategias pedagógicas”, “fortalecer habilidades” entendiendo y subrayando el rol primordial que tiene el maestro como motivador, provocador de procesos cognitivos, en otras palabras, como “andamiaje” (Bruner, 1973) para que los niños puedan escalar en su proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Este cambio en el esquema de pensamiento es fundamental pues le quita la responsabilidad exclusiva al estudiante como ocurre en la alfabetización tradicional (que cuando un niño no aprende escribir y a leer es porque tiene problemas de aprendizaje).

El hecho de entender que lo que ocurre en el aula debe tener una conceptualización sólida, que facilite la transposición didáctica (Chevallard, 1997) para generar los ambientes y la interacción social adecuada es un avance enorme para sus procesos de planeación como maestras.

Análisis del desarrollo de las sesiones:

Durante el primer desempeño, la maestra del nivel de Aventureros expresó que se había sentido muy incómoda, que los niños no habían estado motivados y que solamente habían participado 3 o 4 encontrando semejanzas y diferencias entre los nombres de los niños del salón. Ella, acostumbrada a que sus estudiantes siempre están completamente animados y enganchados con sus desempeños en clase se sentía desmotivada. Al entender su frustración, se le planteó la posibilidad de evaluar si de pronto por tratarse de algo novedoso los niños estaban actuando más como observadores; se le invitó a continuar y abrirse a la posibilidad de encontrar nuevos aprendizajes en el proceso o de comprobar su hipótesis de falta de interés por parte de los niños de su salón.

Al terminar su último desempeño, la profesora en su diario de campo escribe lo siguiente:

Al final de la rutina de pensamiento todos los niños quisieron comenzar a escribir palabras como: mesa, sapo, saco, avión entre otros con el tablero mágico.

Como profesora me siento muy orgullosa de los avances tan significativos que tuvieron los niños en un periodo tan corto (...) fue un proceso donde también aprendí y cambie un poco mi percepción sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en niños menores de 5 años.

(J.O, 2017)

Lo importante de esta reflexión es que viene acompañada de un proceso de comprensión pues también expresó lo siguiente:

Luego de esta introducción iniciamos el desempeño comparar y contrastar donde se evidenció mayor participación y motivación en los niños a diferencia de la 1 intervención; esto se debe a los ejercicios previos que realizó la profesora con ambientes impresos, juegos de sonidos con las palabras y ejercicios de escritura libre, trayendo como resultado

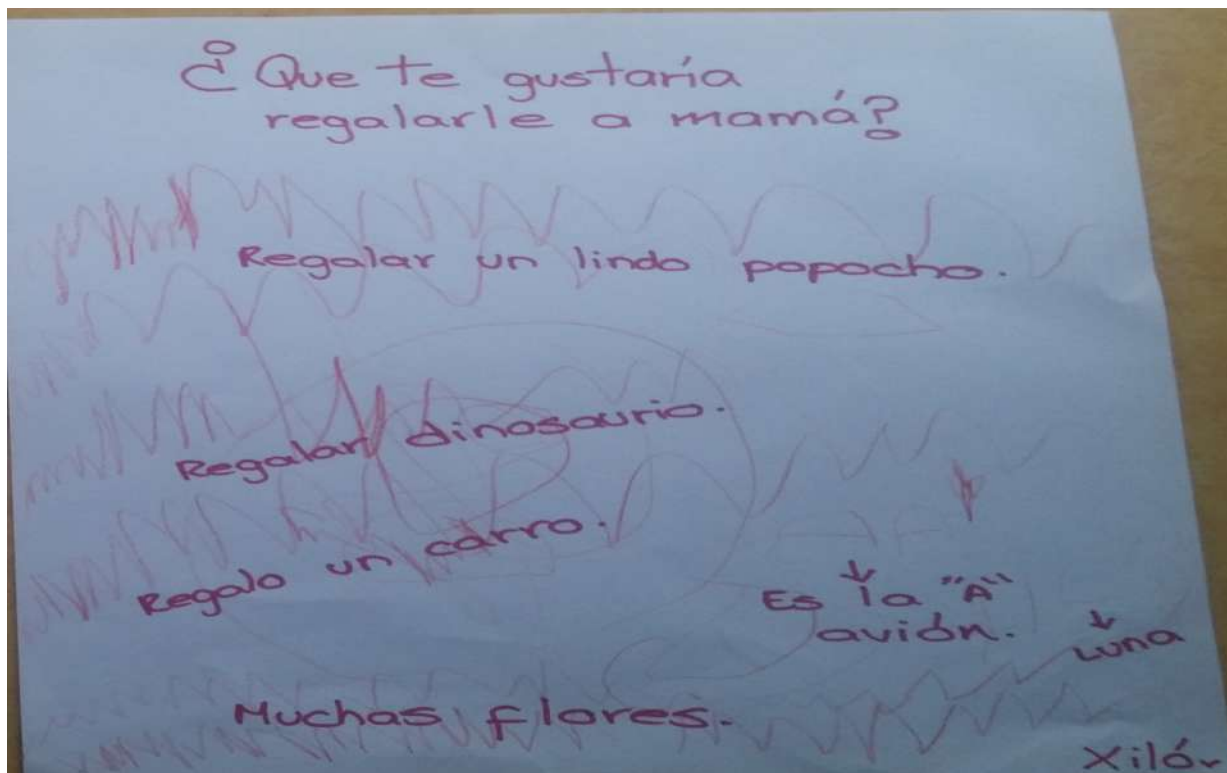
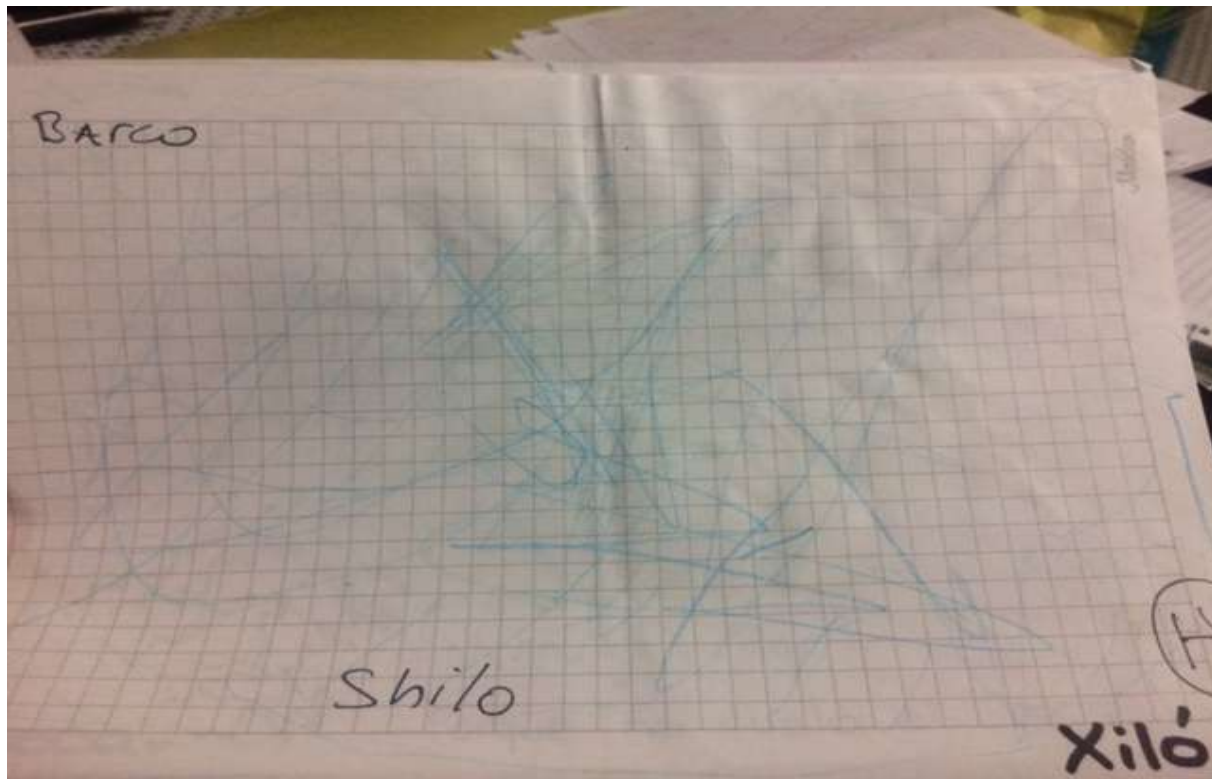
que todos los niños reconozcan el nombre de todos y puedan identificar las vocales y algunas consonantes visual y auditivamente.

Quiero resaltar que en esta rutina todas las semejanzas que encontraron los niños fueron nutridas por los ambientes impresos, haciendo conexiones entre las palabras conocidas y los nombres. (J.O, 2017)

Es evidente que lo ocurrido durante las sesiones en el aula más los encuentros entre maestras e investigadora, nutrió el conocimiento y la comprensión de la maestra con respecto al alfabetismo emergente y el aprendizaje de sus estudiantes. En su salón los niños expresaron hipótesis de cantidad y de variedad (Ferreiro, Teberosky, 1979) como “ los nombres Santiago y Silvana se parecen porque tienen dos A los dos y esa A es la misma A de avión” (V.A). Adicionalmente, en su salón se vio el desarrollo de X.U, el estudiante que ingresó recién llegado de su país la China, sin hablar el español y que al final terminó identificando letras del alfabeto castellano e imitando el estilo de escritura del español. Desde sus inicios X.U demostró sus habilidades de pensamiento pues respondía las preguntas de la maestra a través del lenguaje corporal. Se evidencia de qué manera ocurren múltiples representaciones mentales en este caso: la representación del lenguaje de la maestra, la representación de su comprensión y su transformación en lenguaje corporal y finalmente la representación del lenguaje a la escritura. Cabrejo (2008) lo explica de la siguiente manera:

Una representación no es una copia directa del objeto, sino que es el resultado de un proceso de construcción en el cual el sujeto realiza acciones y lee el efecto de la acción. Podemos entonces, darnos cuenta de lo complejo y lo abstracto propio de las representaciones mentales. (p. 133)

Para ilustración del lector, se presenta a continuación el escrito inicial y el escrito final de XU pues hizo parte de los 19 estudiantes que estuvieron durante las tres fases:



En su desempeño final X.U expresa en un claro español qué quiere regalarle a su mamá y además escribe la A de Avión y la L de luna.

Por otro lado, un aspecto que marcó la diferencia en el desarrollo de las sesiones fue la fuerza cultural (Ritchhart, 2002) del modelaje. La maestra del salón de constructores expresó que a los niños de su salón ya no les gusta que ella lleve material impreso sino que lo escriba en el salón para ellos poder observar cómo lo hace y fijarse en el movimiento de su mano. De igual manera, los niños menos avanzados en el aprendizaje de la escritura pasan a la mesa de quienes están ya en etapa alfabética y los observan para regresar a su puesto e intentarlo nuevamente. Se trata entonces de un modelaje en doble vía porque se da con la maestra y con los pares.

Al finalizar los desempeños, tanto los niños de Aventureros como los de Constructores pedían a sus maestras escribir las palabras de las que habían hablado en el tablero para ellos conocer cómo se escribían.

Análisis del proceso de evaluación:

La introducción de las matrices de evaluación, permitió tener una herramienta sólida de seguimiento y valoración de las formas de aprendizaje de los estudiantes. Al principio, fue un poco confusa para las maestras pues nunca habían tenido aproximación y durante los diferentes desempeños tendían a clasificar principalmente en inicial o avanzado, lo cual demuestra que la zona gris del proceso aún es difícil de conceptualizar, sobre todo en lo que se refiere a los trazos con intención comunicativa. Está inmerso en el imaginario de la pedagogía tradicional que el estudiante sabe o no sabe escribir, desconociendo la aproximación, la posibilidad de equivocarse que representa una fuente de enormes posibilidades permitiendo que el niño construya, dentro de los siguientes postulados:

(...) pensamos que la evolución de la escritura que nosotros hemos puesto de manifiesto no depende de la mayor o menor destreza gráfica del niño, de su mayor o menor posibilidad de dibujar letras como las nuestras, sino de lo que hemos llamado su nivel de conceptualización sobre la escritura (...) Decimos *apropiación del conocimiento*, y no aprendizaje de una técnica. Con todo lo que esa apropiación significa, aquí como en cualquier otro dominio de la actividad cognitiva: un proceso activo de *re-construcción* por parte del sujeto, que no puede apropiarse verdaderamente de un conocimiento sino cuando ha comprendido su *modo de producción*, es decir, cuando lo ha re-construido internamente.

“ (Ferreiro, Teberosky, p. 354)

Las matrices de evaluación abren esa posibilidad de lo que ocurre “en medio de”, permiten valorar, acompañar y potenciar el movimiento del aprendizaje para que no deje nunca de ser una fuente mágica de sorpresas y de descubrimiento, tanto para el estudiante como para el maestro.

5.2) CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación ha propiciado ciclos continuos de reflexión, a partir de las fases, a partir de las unidades de análisis y a partir de las categorías de análisis.

La primera conclusión está relacionada con que a través de los desempeños expuestos, los estudiantes lograron hacer visible su pensamiento por medio del lenguaje y de la escritura. Si se entiende que esta comunicación está construida sobre representaciones de representaciones mentales, se consolida el impacto que tiene este marco de pensamiento en los procesos de alfabetismo emergente pues les permite a los estudiantes construir y re construir la comprensión del mundo y a su vez construir y re construir la conceptualización que se van formando sobre el lenguaje escrito.

El uso de las obras de arte es en realidad una estrategia didáctica, un camino, para poder desarrollar un pensamiento metafórico, abstracto, significativo que se traduce en el uso del lenguaje y de los trazos comunicativos de los estudiantes. Una representación de representaciones, como bien hubiese podido ser la observación de un baile, una obra de teatro, el escuchar una canción, entre muchas otras posibilidades.

La segunda conclusión es que existe una correlación explícita entre el desarrollo de las habilidades del pensamiento y el aprendizaje de la escritura: a mayor desarrollo del pensamiento, mayor nivel en las etapas de escritura establecidas por Ferreiro y Teberosky (1979).

Entre las habilidades del pensamiento que se observaron se nota una mayor interdependencia entre la habilidad de comparar y contrastar con la escritura alfabética. Lo anterior puede estar relacionado con la tesis de hipótesis de cantidad y variedad de Ferreiro y Teberosky (1979) pues para que los niños logren desarrollar dichas hipótesis es necesario que tengan la capacidad de

categorizar las partes del todo y de encontrar las semejanzas y diferencias entre dos objetos de análisis. Se trata de un conflicto cognitivo que está relacionado con la capacidad de comparar:

Ése es el problema para el niño: descubrir las señales que distinguirán a *Juan* de otras configuraciones. El niño puede decidir que una buena señal reside en la longitud de la palabra. Al seleccionar una señal que será la base para el reconocimiento de la palabra, un niño establecerá los primeros “aspectos distintivos” tentativos que se buscarán en el futuro (...) Pero hasta que el niño encuentra otra palabra que no es *Juan*, no puede haber aprendizaje (...) Los niños no necesitan que les diga interminablemente lo que es una palabra; tienen que ser capaces de ver lo que no es.” (Smith, 1992, p. 142-143)

La tercera conclusión tiene que ver con la importancia de entender el proceso de alfabetismo emergente –y por supuesto de la alfabetización- como un proceso que debe iniciar desde la educación inicial y prologarse a la escolaridad formal.

La Fase I concluye demostrando la enorme brecha que existe entre la educación inicial de las dos instituciones lo que se refleja en el aprendizaje de los estudiantes, respectivamente. Si se tiene en cuenta que la alfabetización marca en gran medida el desempeño de la vida escolar se puede inferir que la brecha se profundizará a medida que se avance en los grados de escolarización. Esto es resultado de una política pública que ha descuidado la calidad en la educación inicial, rezagando el rol del maestro a cuidador. Un cuidador que no se encuentra ni siquiera en la capacidad de brindar el afecto y la atención adecuadas porque en muchas ocasiones comparte un salón con otra maestra en dónde permanecen 40 niños menores de 5 años.

La estigmatización que hoy se tiene frente al aprendizaje de la lectura y la escritura en la primera infancia parte de su errónea concepción de “técnica”, creyendo que se trata del saber que

se transmite del adulto al niño y por eso se mal entiende que el adulto está en la capacidad de decidir cuándo es el momento adecuado para aprender, olvidando que los “niños no piden permiso para aprender” (Ferreiro, 2010) y que por ende, el único resultado es que les están quitando herramientas y oportunidades de aprendizaje y de desarrollo a los niños de condiciones más desfavorables:

¿Cómo conocer el nombre de las letras, la orientación de la lectura, las acciones pertinentes ejercidas sobre un texto y el contenido mismo de muchos textos si no se ha tenido la oportunidad de ver material escrito y presenciar actos de lectura? No es posible descubrir por sí mismo ciertas convencionalidades relativas a la escritura. Está claro que este tipo de conocimientos son transmitidos socialmente por quienes otorgan valor a ese conocimiento. (Ferreiro, 1979, P. 340)

Por todo lo anterior se hace menester dar una mayor relevancia al camino del alfabetismo emergente, partiendo del interés, de la emocionalidad y permitirles a los estudiantes escribir, desde la más temprana edad, como bien sea que ellos conciban la escritura:

Pero nuestra defensa va más lejos aún: dejémoslo escribir, aunque sea en un sistema diferente del sistema alfabético; dejémoslo escribir, no para que se invente su propio sistema idiosincrático, sino para que pueda descubrir que su sistema no es el nuestro, y para que encuentre razones válidas para sustituir sus propias hipótesis por las nuestras. (Ferreiro y Teberosky, 1979 p. 352)

Por último, la conclusión final gira en torno al rol de las maestras. Para que se logre un proceso de transformación en el aula, debe haber una buena comprensión teórica por parte de ellas. Es importante que tengan conceptos claros y sólidos para que puedan entender los objetivos

de su práctica y desde allí, tener la capacidad de diseñar estrategias pedagógicas, didácticas de acuerdo a la edad de sus estudiantes.

Si una maestra no entiende aquello que está implementando en el aula, lo hace sin compromiso y probablemente con una alta carga de frustración. Adicionalmente, si la maestra no logra hacer su propia representación mental sobre lo que quiere enseñar, será prácticamente imposible permitirles a los niños construir su saber con mayor profundidad.

En las manos del maestro se encuentra todo el proceso pedagógico, el antes (planeación), durante (desarrollo de las sesiones) y el después (evaluación y reflexión). Por ellos si se quiere lograr un cambio en la pedagogía en el aula, el verdadero agente de transformación es el maestro y hacia allá deben apuntar todos los esfuerzos públicos y privados con el fin de mejorar la calidad de la educación inicial.

Teniendo en cuenta, como se explicó en el marco teórico, que los primeros seis años de vida tienen una enorme plasticidad y movimiento de las conexiones cerebrales, la responsabilidad del educador inicial es aún mayor pues en sus manos se encuentran los caminos neuronales que los estudiantes habrán de transitar (Guzmán, 2015).

5.3) APRENDIZAJES PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS OBTENIDOS

El proceso investigativo tuvo grandes aprendizajes que fueron enunciados a lo largo de este trabajo. Sin embargo, se podrían resaltar dos aprendizajes significativos: el primero es que se aprende a escribir escribiendo y se aprende a leer leyendo tal como lo sostuvieron Ferreiro y Teberosky (1979). Lo anterior tiene sustento en el proceso de aprendizaje autónomo que lleva a cabo el estudiante. Por más que la labor del docente sea brindar las herramientas didácticas para facilitar el aprendizaje, nadie puede construir las representaciones mentales por el estudiante, tal como le describe Smith (1992):

“Entre las muchas cosas positivas que los maestros de lectura pueden hacer - proporcionar motivación, dirección, oportunidades de aprendizaje, estimulación, retroalimentación - ellos no pueden incluir la provisión de reglas mediante las cuales se puedan reconocer las palabras. Esa parte del aprendizaje se les debe dejar a los niños.” (p. 143)

El segundo aprendizaje pedagógico reforzado por medio de esta investigación fue que el papel del maestro es el centro de todo proceso de aprendizaje. Por esta razón, el buen maestro debe contar con ciertas características como: fundamento conceptual y teórico, buena capacidad para hacer una transposición didáctica del conocimiento, una sensibilidad especial para detectar las oportunidades de pensamiento y finalmente una magia que involucre las emociones para que las experiencias sean significativas, pues en palabras de Immordino-Yang (2016)

In short, learning is dynamic, social and context dependant because *emotions* are, and emotions form a critical piece of how, what, when, and why people think, remember and learn. (p. 17)

5.4) PREGUNTAS QUE EMERGEN A PARTIR DE LA INVESTIGACIÓN

De este trabajo de investigación han surgido varios interrogantes, entre ellos, los siguientes:

¿Cuáles son los factores que determinan que unos niños aprendan más rápido que otros?

¿Cómo podría ser la mejor manera de diseñar estrategias pedagógicas para aquellos estudiantes a quienes les cuesta mayor dificultad?

¿Son las representaciones de las representaciones la base de la teoría de Inteligencias Múltiples, en el entendido que el pensamiento se puede re-construir desde diferentes representaciones mentales como el arte, la danza, el deporte, los números, el lenguaje oral, el lenguaje escrito y la interacción con los demás?

Partiendo del principio que la mayoría de las maestras no salen de sus universidad con bases teóricas sólidas, ¿Cuál es la mejor estrategia didáctica para que ellas comprendan el fundamento conceptual del alfabetismo emergente y su relación con el pensamiento?

CAPÍTULO VI: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araujo, M. C., Ardanaz, M., Armendáriz, E., Behrman, J., Berlinski, S., Cristia, J., ... & Kagan, S. L. (2015). Los primeros años: El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas
Title: The Early Years: Child Well-being and the Role of Public Policy.

Bourdieu, P. (1979). Los tres Estados del Capital Cultural. Sociológica, UAM Azcapotzalco, 5, pp. 11-17.

Castro Martinez, L., & Plata Ordoñez, Carolina Natalia dir. (2015). Programa de estimulación de habilidades para el desarrollo del pensamiento y fortalecimiento de dispositivos básicos de aprendizaje en niños de edad preescolar. Chía: Universidad de La Sabana.

Bruner, J. S. (1973). Organization of early skilled action. *Child development*, 1-11.

Chazel, F. (1975). Durkheim: les règles de la méthode sociologique. Hatier.

Foucault, M. (1983). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Siglo xxi.

Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito* (Educación). México: Siglo XXI.

Ferreiro, E., & Teberosky, Ana. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño (1a ed.). México: Siglo Veintiuno.

Flórez R, Arias N, Restrepo M, (2014) “Promoción del aprendizaje de la lectura inicial y prevención de las dificultades en su comprensión. Investigación y experimentación en Bogotá y Chía”. En Guzmán (Ed), *Lectura y Escritura: Cómo se enseña y se aprende en el aula* (pp. 14) Bogotá, Colombia: Universidad de la Sabana

Flórez Romero, R., Restrepo, María Adelaida, Schwanenflugel, Paula, & Arias Velandoa, Nicolás. (2007). *Alfabetismo emergente: Investigación, teoría y práctica. El caso de la lectura.*

Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina ; Instituto para la Investigación Educativa.

Fregoso, M., & Gutiérrez, M. A. (2008). *Psicología básica*. México: edere

García Murillo, D., & Castillo Pinilla, María del Pilar asesor. (2015). *Rutinas de pensamiento una estrategia para desarrollar el pensamiento y la comprensión en los niños de preescolar*. Chía: Universidad de La Sabana.

Gardner, H., & Fernández Everest, Sergio tr. (1994). *Estructuras de la mente : La teoría de las inteligencias múltiples (2a ed., Biblioteca de Psicología, psiquiatría y psicoanálisis)*. México: Fondo de Cultura Económica.

Goodrich, A. H. (2005). Cuando la Valoración es Instrucción y la Instrucción es Valoración. *WIDE WORLD, Enseñanza para la Comprensión*, 92-100.

Guzmán Rodríguez, R. (2010). *Escuela y concepciones de infancia (Infancias)*. Bogotá: Magisterio.

Heckman, J. J. (2002). Post-Graduate Honors (Doctoral dissertation, University of Chile). Matos, Rebeca, Pineda, Yván, & Vásquez Ruiz, Alejandro. (2010). El Aprendizaje del Arte. Un modelo de mediación basado en la interacción sociocultural. *Revista De Investigación*, (69)

Immordino-Yang, M. H. (2015). *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience (The Norton Series on the Social Neuroscience of Education)*. WW Norton & Company.

Litwin, E. (2014). *Nuevos marcos interpretativos para el análisis de las prácticas docentes. El oficio de enseñar : Condiciones y contextos (Paidós Voces de la educación)*. Buenos Aires: Paidós.

Marcano, Z. (2008). Reseña de " Lenguaje y saberes infantiles. *Boletín de Lingüística*, 20(29).

Mustard, J. (2009). Early human development-Equity from the start-Latin America. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 639-680.

Mustard, F., Young, M., & Manrique, M. (2003). ¿ Qué es el desarrollo infantil. *Primera infancia y desarrollo: El desafío de la década*, 83-107.

NOT, L. (1983). La Heteroestructuración del conocimiento. En *Las Pedagogías del Conocimiento*. (pp 1-42). México: Fondo de Cultura Económica.

Perkins, D. (1986). Thinking Frames. *Educational Leadership*, 43(8), 4.

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

Ritchhart, R., Church, Mark, Morrison, Karin 1951, & Perkins, David pról. (2011). Making thinking visible: How to promote engagement, understanding and independence for all learners. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ritchhart, Ron, Turner, Terri, & Hadar, Linor. (2009). Uncovering Students' Thinking about Thinking Using Concept Maps. *Metacognition and Learning*, 4(2), 145-159.

Ritchhart, R., & Perkins, D. (2000). Life in the Mindful Classroom: Nurturing the Disposition of Mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56(1), 27-47.

Sáenz, R. A. (2012). 7 El arte es una expresión del cerebro que se utiliza para comunicar. *Polemikós*, 2.

Salmon, Á. K. (2009). Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura: implicaciones para estudiantes bilingües. *Lectura y vida: revista latinoamericana de lectura*, 30(4), 62-69.

Tishman, S., & Palmer, P. (2006). *Artful Thinking: Stronger Thinking and Learning Through the Power of Art: Final Report*. Project Zero, Harvard Graduate School of Education.

Vigotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (pp. 159-178). M. Cole (Ed.). Barcelona: Crítica.

Vigotsky, L. S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia* (Vol. 87). Ediciones Akal.

<http://pzartfulthinking.org>

<http://www.reggiochildren.it/centro-internazionale-loris-malaguzzi/?lang=en>

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-310603_docu2.pdf

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272007000100009&script=sci_arttext

<http://www.utadeo.edu.co/es/noticia/recomendados/noticias/213/el-arte-y-el-funcionamiento-cerebral-son-dos-partes-de-un-continuo>

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150518S.pdf>

CAPÍTULO VII: ANEXOS

ANEXO 1: MATRIZ DE EVALUACIÓN FASE III

CRITERIOS	NIVEL INICIAL	NIVEL INTERMEDIO	NIVEL AVANZADO
Observación y descripción del contenido de las obras de arte	El estudiante señala o verbaliza un elemento puntual de la obra de arte	Señala o verbaliza uno más elementos en la obra de arte y les adjudica características que llaman su atención	Señala o verbaliza distintos elementos en la obra de arte, hace conexiones con su propia experiencia.
Razona con evidencia cuando describe lo que él piensa que ocurre en las obras de arte	El estudiante describe lo que piensa que está ocurriendo pero no lo sustenta	Describe lo que piensa que está pasando y si el maestro le pregunta, sustenta su postura	Describe lo que piensa que está pasando en la obra de arte y lo sustenta con evidencias
Compara y contrasta dos formas fijas (nombres del salón) evidenciando sus hipótesis de escritura.	El estudiante describe o hace referencia a uno de los dos nombres. Por ejemplo: “este (señala) tiene la letra o”	Describe o hace referencia a uno o a los dos nombres y lo categoriza. Por ejemplo: “María es una niña del salón”. O muestra su gusto: “María es un nombre muy bonito” o “María	Compara los dos nombres y enumera diferencias o semejanzas (tanto en información visual como no visual) Por ejemplo: “María es más corto que Mariana”

		tiene la letra A como el nombre de mi mamá Adriana”	o “María y Mariana son mis amigas” “María y Mariana tienen la letra A”
Trazos con intención comunicativa	Dibuja y expresa verbalmente lo que significa su dibujo	Usa marcas que se aproximan a las letras y expresa lo que significa su dibujo	Usa letras y logra una escritura silábica o pre alfabética

ANEXO 2: RUTINA DE PENSAMIENTO ANTES PENSABA PROFESORA CAROL

BECERRRA (NIVEL CONSTRUCTORES) FASE IV

	¿Qué entiendo por alfabetismo emergente?	¿Cómo aprenden los niños a leer y a escribir?	¿Qué puedo hacer desde mi salón de clases para fortalecer el alfabetismo emergente de los niños de mi salón?	¿Cómo aportan las rutinas de pensamiento con obras de arte en el proceso de alfabetismo emergente?	¿Es importante la evaluación (valoración continua) del aprendizaje de los niños en primera infancia? ¿Por qué?
ANTES PENSABA	Es la iniciación del proceso de lectura y escritura, siendo un primer acercamiento al lenguaje escrito a través de la consciencia auditiva y las experiencias previas de los niños; busca que los niños le puedan dar un sentido y significación al lenguaje en su cotidianidad.	Los procesos de lectura y escritura se dan de una manera natural y espontánea partiendo de un interés por descubrir y conocer cosas nuevas; a través de la relación entre sus experiencias y los conocimientos nuevos el niño puede darle un significado a la lectura y escritura para expresar sus ideas, sus emociones, sus gustos y su visión del mundo.	Desde el aula es importante para mí como maestra promover espacios de construcción conjunta (niños-maestra) en los que los niños puedan darle un sentido al lenguaje desde sus experiencias y vivencias; de esta manera se le da un sentido a la lectura para que los niños se interesen por querer leer y escribir.	Las obras de arte generan una sensibilización e interpretación particular en los niños; pueden tener distintos puntos de vista frente a una misma obra; a partir de estas interpretaciones se puede generar un deseo por querer descubrir y conocer el mundo que nos rodea; y desde ahí un deseo por querer escribir y leer sobre ese mundo.	Es importante como un proceso de reflexión continua de los procesos de aprendizaje; desde esta reflexión se pueden generar nuevas posibilidades que ayuden de manera particular a los niños; nos permiten mejorar las estrategias pedagógicas que utilizamos y el impacto que tienen en los niños. Es un proceso que evidencia tanto el proceso de los niños como el de la maestra en función de hacerlos más significativos.

<p>AHORA PIENSO</p>	<p>Es un proceso de aprendizaje que se da a una edad temprana en el que se involucran el desarrollo de varias dimensiones (social, cognitiva y emocional) el objetivo principal de la alfabetización emergente es el aprendizaje por lo tanto es fundamental centrarse en el niño y en todo lo que lo rodea (entorno e intereses) para realizar una construcción social y conjunta en relación a la lectura y la escritura.</p>	<p>Para que un niño aprenda a leer y a escribir debe aprender a dialogar es decir, debe saber hablar y escuchar. En este proceso los adultos tienen un papel muy importante porque genera espacios en los que el niño pueda manifestar sus intenciones comunicativas y emocionales, construir significados y aprender usando el lenguaje con un sentido a través de las historias para imaginar y crear mundos diferentes.</p>	<p>el maestro tiene un papel fundamental para promover la lectura y la escritura, puede modelar el proceso, motivación y gusto en los niños, por lo tanto es importante que se sigan unos objetivos para generar las oportunidades y ambientes impresos que se trabajaran. Debe además lograr que el espacio y ambiente este nutrido con una intencionalidad que lleve a los niños a querer leer y escribir. Además se deben tener unas rutinas claras, en los que se manejen la lectura y la escritura como estructura fundamental (ambientes alfabéticos claros, lectura de textos de interés y todo se debe encontrar al</p>	<p>Las rutinas de pensamientos son una herramienta para generar procesos de pensamiento que lleven a los niños a usar el lenguaje escrito y oral como medio para expresar sus ideas. En el proceso vimos como los niños se lograban interesar por las obras de arte siendo una motivación por querer descubrir cómo se escribían los distintos elementos que aparecían en ellas; tuvo un impacto emocional porque se puede relacionar el mundo y mis experiencias con la manera en que comienzo a leer y escribir.</p>	<p>La valoración continua es un proceso en el que se puede visibilizar a cada uno de los niños desde sus avances, inquietudes, pensamientos, dificultades y fortalezas. Es un proceso de reflexión que surge del seguimiento que realiza el maestro y que genera el planteamiento de nuevas estrategias en función del proceso de aprendizaje. Es un proceso que involucra tanto al niño como el papel que desempeña el maestro; es decir, es un proceso que permite tener un aprendizaje conjunto de maestro y niño.</p>
-------------------------	---	--	---	--	---

			alcance de los niños para que lo usen y lo modifiquen según sus intereses.		
--	--	--	--	--	--

ANEXO 3: RUTINA DE PENSAMIENTO ANTES PENSABA/AHORA PIENSO JOHANA

MARTÍNEZ OSORIO (NIVEL AVENTUREROS) FASE IV

	¿Qué entiendo por alfabetismo emergente?	¿Cómo aprenden los niños a leer y a escribir?	¿Qué puedo hacer desde mi salón de clases para fortalecer el alfabetismo emergente de los niños de mi salón?	¿Cómo aportan las rutinas de pensamiento con obras de arte en el proceso de alfabetismo emergente?	¿Es importante la evaluación (valoración continua) del aprendizaje de los niños en primera infancia? ¿Por qué?
ANTES PENSABA	Es un proceso de iniciación a la lectura y a la escritura. Que debe comenzar a partir de los intereses y gustos del niño/a, de sus experiencias y el ambiente en el que el niño/a se encuentra. Este método intenta romper los métodos de enseñanza tradicionales.	Es un proceso natural que se va dando a través de la necesidad por comprender el lenguaje escrito. Este proceso de aprendizaje debe enseñarse con amor y no forzarse.	Se logra fortalecer el proceso de alfabetización emergente generando ambientes en los que el niño/a logre motivarse por conocer las distintas formas de jugar con el lenguaje (oral-escrito) y a partir de sus experiencias significativas logre realizar una conexión entre sus conocimientos previos y los conocimientos nuevos que se generan en el proceso de lectura y escritura.	La rutina de pensamiento se convierte en una herramienta que fortalece el proceso de alfabetización emergente, ya que a través de los procesos de metacognición que se realizan en estas el niño/a puede generar nuevas hipótesis sobre como el entender y conocer una pintura puede llevarme a plasmar de forma escrita mi gusto por ella.	Si es muy importante la valoración continua de los niños en primera infancia, ya que esta valoración me permite evidenciar los avances que logren tener los niños en el proceso de formación que se lleva a cabo. Con esta valoración el maestro logra identificar lo que el niño sabe y lo que está dispuesto a aprender. Esta valoración continua me permite como maestro buscar herramientas efectivas para

					lograr avanzar en los procesos de desarrollo del niño trabajando desde sus debilidades y fortalezas para así lograr un proceso de aprendizaje.
AHORA PIENSO	Es un método que genera un proceso de descubrimiento de la lectura y la escritura. A través de unas herramientas lúdicas que le permite al niño/a acercarse al vocabulario, crear conceptos del mundo, a partir de sus experiencias significativas. Todo este proceso lleva a que el niño /a relacione lo que conoce del mundo con la lectura y la escritura, reconociendo formas fijas para darle un significado que va más allá de los símbolos y se convierte en	Al iniciar el desarrollo del proceso de lenguaje, los niños generan intereses por conocer mayor vocabulario, significado (uso) de las palabras y expresiones. Una vez se tiene este proceso los niños logran tener una conciencia auditiva, que les ayuda a relacionar los sonidos similares o diferentes de las palabras. Por lo tanto, es fundamental que a partir de los ambientes auditivos se generen posibilidades de reconocimiento	El profesor es el encargado de generar interés por la lectura y escritura en los niños. Es importante siempre tener unos objetivos claros que direccionen el proceso, que se quiere lograr para que los niños reconozcan la lectura y escritura como un proceso divertido. A partir de estos objetivos se diseñan los ambientes impresos y auditivos que van delimitando y nutriendo todas las habilidades para hablar y escuchar de	A través de las rutinas de pensamiento se pueden generar oportunidades para que los niños vean la lectura y escritura como una forma de comunicarnos y expresarnos; no solo se trata de mostrar las letras en un proceso de repetición y memoria si no por el contrario podemos usar las distintas herramientas que nos proporcionan las rutinas de pensamiento para acercarnos a la lectura y escritura de manera diferente y	Es importante porque la valoración continua se realiza a través de la observación y seguimiento de los procesos; de esta manera el profesor puede identificar los avances y dificultades que tiene cada niño, es una herramienta muy importante para generar estrategias que fortalezcan el proceso de aprendizaje y atender a todas las necesidades de manera individual. . .

	<p>un desarrollo de habilidades para hablar, escuchar generando conciencia en el niño por los ambientes auditivos y visuales. .</p>	<p>como primer acercamiento a la lectura y la escritura. Es importante que acompañado de esto se comiencen a generar ambientes impresos que tengan un significado para lograr generar interés y motivación para que los niños una vez conozcan las formas fijas quieran imitarlas y comenzar el proceso de una forma espontánea y realizando procesos de pensamiento.</p>	<p>los niños. También se escogen los cuentos, las historias, narraciones y canciones para ir modelando la lectura y escritura del niño.</p>	<p>porque no lograr escribir y leer mis hipótesis.</p>	
--	---	---	---	--	--

ANEXO 4: RUTINA DE PENSAMIENTO ANTES PENSABA/AHORA PIENSO LAURA

ZALAMEA (EXPLORADORES) FASE IV

	¿Qué entiendo por alfabetismo emergente?	¿Cómo aprenden los niños a leer y a escribir?	¿Qué puedo hacer desde mi salón de clases para fortalecer el alfabetismo emergente de los niños de mi salón?	¿Cómo aportan las rutinas de pensamiento con obras de arte en el proceso de alfabetismo emergente?	¿Es importante la evaluación (valoración continua) del aprendizaje de los niños en primera infancia? ¿Por qué?
ANTES PENSABA	El alfabetismo emergente, es el surgimiento del aprendizaje de leer y escribir de manera natural y no tradicional (planas y repetición), partiendo del desarrollo progresivo que tiene el niño. Es la manera como el medio provee factores estimulantes para desarrollar un proceso de lectura y escritura. E	Los niños aprenden en la medida en que se desarrolla su lenguaje y su parte motora fina. Se inicia un proceso de lectura de imágenes, símbolos, logos, etc., todo dado por el entorno que lo rodea. Así mismo, el proceso de escritura inicia desde lo macro hasta lo más pequeño que sería el cuaderno. Dando un inicio con trazos que no se definen del dibujo, garabateos, empieza a definirse para acercarse a	Estimular el entorno visual con la combinación de letras e imágenes. Reconocimiento inicial de sus nombres, el uso de rimas y canciones. Asociaciones con logos de comidas y juguetes que les gusta. Etiquetar de manera simbólica objetos del salón. Encontrar motivantes en la lectura diaria de imágenes para que aumente su vocabulario y le den un significado a	Profundizan la visión del mundo, salen de lo cotidiano y despiertan el interés por saber nuevas cosas poco tradicionales. Aumentan el vocabulario, les permite imaginar y materializar lo que están viendo.	Si es importante, ya que como docentes de primera infancia debemos ser observadoras e intencionales. Lo anterior nos hace tener conciencia de lo que trabajamos en el aula y permitir reajustarnos al desarrollo del niño y su proceso de aprendizaje. Es importante porque podemos estimular de acuerdo a las necesidades y motivaciones de cada niño en particular.

	<p>s un proceso que intensifica la complejidad poco a poco, partiendo de lo cotidiano hasta el desarrollo formal de estos dos procesos.</p>	<p>letras y luego lo simbólico que son las letras y la combinación de estas para la escritura formal.</p>	<p>la narración. Usar diferentes materiales para escribir según su edad.</p>		
<p>AHORA PIENSO</p>	<p>Es el aprendizaje inicial que se da de la lectura y la escritura, más que todo en la primera infancia. Es un proceso que implica el pensamiento ya que lleva a la realización de niveles cómo la comprensión, el juicio, y diferentes facultades que implican pensar. Así mismo, tiene diferentes momentos desde una dimensión funcional, social, emocional y</p>	<p>Se aprende en la medida que está en contacto con la simbología. También a través de un contexto provisto y provocativo para motivar al niño a acercarse a la lectura y la escritura. Un mayor acercamiento a la información visual se da inicialmente pero el reto es llevar al niño a la interpretación de la información verbal que recibe para interpretarla y comprenderla, una información no verbal llevar entender todo el contexto.</p>	<p>Proveer el contexto cómo motivante para los niños, con imágenes, símbolos, letras, ser intencionales en el ejercicio de brindar la mayor cantidad de información visual dando un acercamiento a la lectura y a la escritura. La información no visual se puede proveer mediante la lectura en voz alta de cuentos, canciones entre otras formas auditivas. Adicional mediante exploraciones táctiles como</p>	<p>El arte provee al niño una motivación diferente a la educación tradicional. El componente emocional en el aprendizaje debe ser significativo para que allá una interiorización de lo aprendido. Es así que el arte permite desarrollar una mayor observación y mediante las rutinas de pensamiento permite el desarrollo de la comprensión proceso fundamental en el aprendizaje de la lectura y escritura. Desarrollar habilidades del pensamiento es una gran herramienta para</p>	<p>Si es importante una valoración continua porque se es necesario ver el desarrollo constante que tiene el niño, para saber si hay que reforzar y llevar a identificar posibles errores durante el proceso de aprendizaje. Por otro lado, la valoración continua también se es necesaria para estimular y llevar a que El Niño suba de nivel y avance en su aprendizaje. Hay muchas formas de</p>

	<p>cognitiva. Es inherente en el niño ya que esta en constante contacto con simbología, el niño reconoce que tiene un significado para los adultos, lo cual es un motivante para aprender a leer y a escribir. Empieza una búsqueda por entender y asimilar aquellos símbolos que el mundo le presenta.</p>		<p>letras en relieve, escritura con diferentes texturas, baile, arte y diferentes actividades que permitan el uso de todos los sentidos para tener una mayor abertura de posibilidades para un aprendizaje significativo.</p>	<p>dar el complemento al proceso espontáneo que tiene los niños hacia conocer y entender el mundo de la alfabetización.</p>	<p>evaluar y estás parten de la observación intencional sobre los niños para ver el proceso y el nivel en el que van.</p>
--	---	--	---	---	---

ANEXO 4: DIARIO DE CAMPO CONSTRUCTORES DESEMPEÑO FINAL FASE III

Información General	<p>Nivel: Constructores</p> <p>Edad: 4-5 años</p> <p>Número de Niños que participaron: 8</p> <p>Fecha: 11 de mayo de 2017</p> <p>Título: Rutina de Comparar y Contrastar dos nombres del salon (FINAL)</p>
Observaciones sobre el desarrollo de la Rutina	<p>Antes de iniciar la rutina de pensamiento hicimos nuestra actividad de las mañanas ¿Quién se quedó en casa? Con los nombres de todos los niños que asistieron al jardín y los que se quedaron en casa; después de esto, identificamos los nombres que tenían un sonido similar para utilizarlos en el comparar y contrastar, en este ejercicio los niños propusieron utilizar: Simón y Sebastián.</p> <p>Como en la anterior intervención los niños desde el inicio identifican semejanzas y diferencias sin describir cada uno de los elementos separados; es en el transcurso de la rutina que se van identificando características individuales de los nombres. Se identificaron características de los nombres desde el sonido y las letras que lo conforman.</p> <p>Se jugó con el sonido de las palabras intentando reemplazar las vocales de los nombres para saber cómo sonarían al cambiarlas. En este juego de sonidos; Juan Diego se pregunta ¿qué pasaría si los nombres tuvieran números? A lo que el mismo responde que sonaría “sin mil” él realiza una conexión como ha escuchado nombrar los números de dinero para describir como sonarían al leerlos. Después se genera una discusión y comienzan a relacionar la escritura de los números para explicar cómo podrían sonar, en ningún momento se confunden los números con letras lo que los niños intentan es explicar desde el sonido de la palabra como podríamos escribirlos.</p> <p>En el transcurso de la rutina los niños identifican características, semejanzas y diferencias, sin embargo, en las discusiones y puntos de vista hacen falta las intervenciones de Emilio quien siempre genera preguntas para sus compañeros y puntos de vista diferentes, haciendo que los niños deban pensar nuevas cosas.</p>

Antes de finalizar la rutina Mía manifiesta que se encuentra enferma; así que abandona la rutina para ir a dormir y descansar un rato.

Simón decide buscar la manera de razonar con evidencia porque el bombillo de color rojo simboliza este proceso de pensamiento y es su color favorito; al ver este color se motiva e intenta buscar como razonar con evidencia.

Las diferencias y semejanzas se establecieron desde el sonido, la forma de las letras, el tamaño de las letras la cantidad de letras y que tan largo era cada nombre.

Guadalupe hizo un ejercicio minucioso de observación porque descubrió que al poner la e al revés queda como la G que es la letra por la cual inicia su nombre.

Al final todos los niños estuvieron muy interesados por la rutina: ya que todos están interesados por el proceso de lectura y escritura, esto motiva el interés de los niños por descubrir sonidos y escribir palabras de su cotidianidad y que les genere un vínculo emocional como el nombre.

COMPARAR Y CONTRASTAR

Simón

NIA • Es el de la Tercera División. • Tiene la de mi hermana (Cataluña la 1).	Guadalupe • Simón tiene 7 años. (Luisa) tiene 10. (Luisa la 1998) es un momento no sea tarde.
Juan Diego • Es la primera de la 2ª División Segunda División. • Vive en la Comunidad Valenciana.	Rebeca • Vive en la Comunidad Valenciana. • Es de la Comunidad Valenciana. • Vive en la Comunidad Valenciana.
Santiago • Es la primera de la 2ª División Segunda División. • Vive en la Comunidad Valenciana.	Simón • Es el de la Comunidad Valenciana. • Vive en la Comunidad Valenciana.
Sebastián • Simón tiene la 2ª División. • Tiene la 1ª División.	MARTINA • Es de la Comunidad Valenciana. • Vive en la Comunidad Valenciana.

Sebastián

• Es el de la Comunidad Valenciana. • Vive en la Comunidad Valenciana.	• Es el de la Comunidad Valenciana. • Vive en la Comunidad Valenciana.
• Es el de la Comunidad Valenciana. • Vive en la Comunidad Valenciana.	• Es el de la Comunidad Valenciana. • Vive en la Comunidad Valenciana.
• Es el de la Comunidad Valenciana. • Vive en la Comunidad Valenciana.	• Es el de la Comunidad Valenciana. • Vive en la Comunidad Valenciana.
• Es el de la Comunidad Valenciana. • Vive en la Comunidad Valenciana.	• Es el de la Comunidad Valenciana. • Vive en la Comunidad Valenciana.

DIFERENCIAS

MARTINA • Es de la Comunidad Valenciana. • Vive en la Comunidad Valenciana.	Guadalupe • Es de la Comunidad Valenciana. • Vive en la Comunidad Valenciana.	Rebeca • Es de la Comunidad Valenciana. • Vive en la Comunidad Valenciana.	Santiago • Es de la Comunidad Valenciana. • Vive en la Comunidad Valenciana.	Simón • Es de la Comunidad Valenciana. • Vive en la Comunidad Valenciana.
--	--	---	---	--

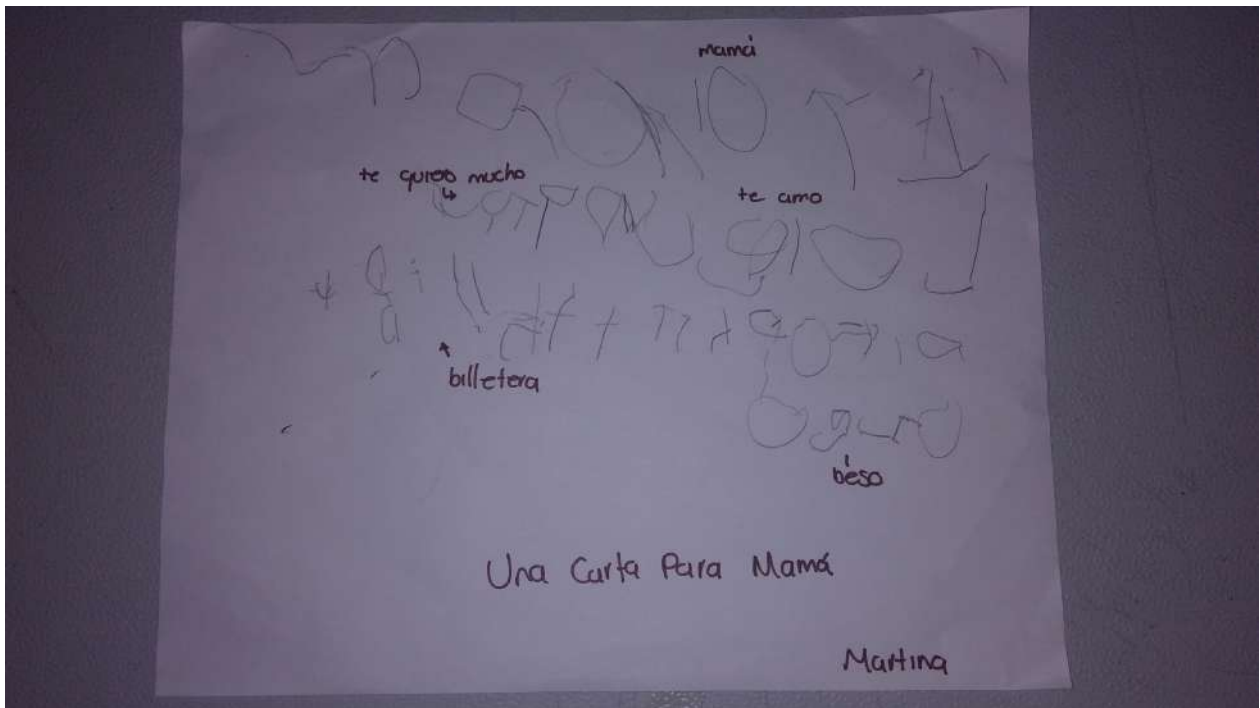
SEMEJANZAS

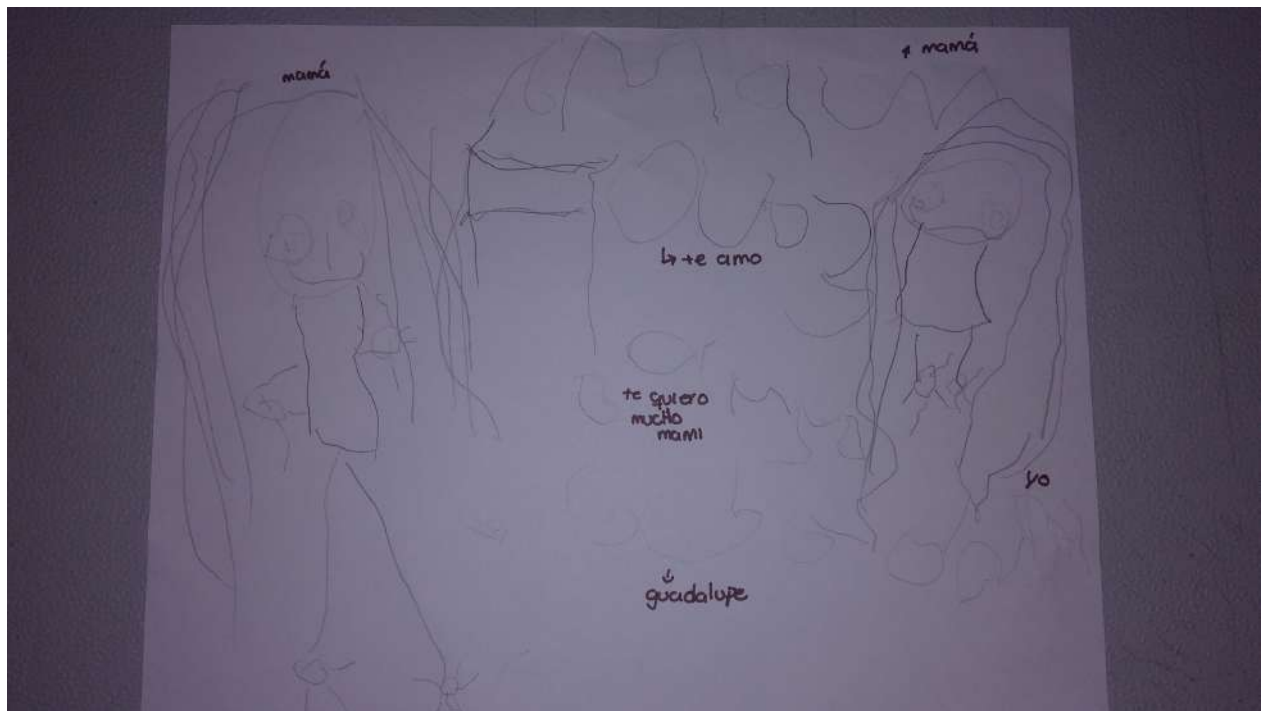
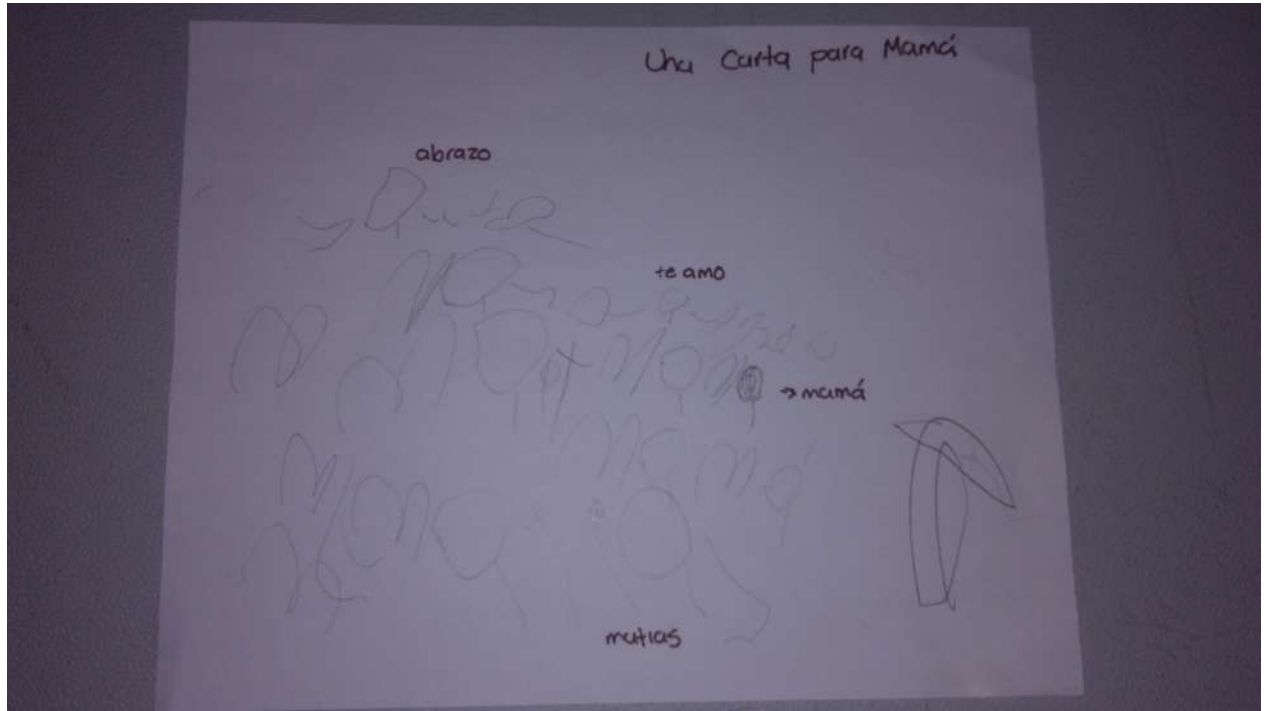
SANTIAGO • Es de la Comunidad Valenciana. • Vive en la Comunidad Valenciana.	Simón • Es de la Comunidad Valenciana. • Vive en la Comunidad Valenciana.	Sebastián • Es de la Comunidad Valenciana. • Vive en la Comunidad Valenciana.	MARTINA • Es de la Comunidad Valenciana. • Vive en la Comunidad Valenciana.	NIA • Es de la Comunidad Valenciana. • Vive en la Comunidad Valenciana.
---	--	--	--	--

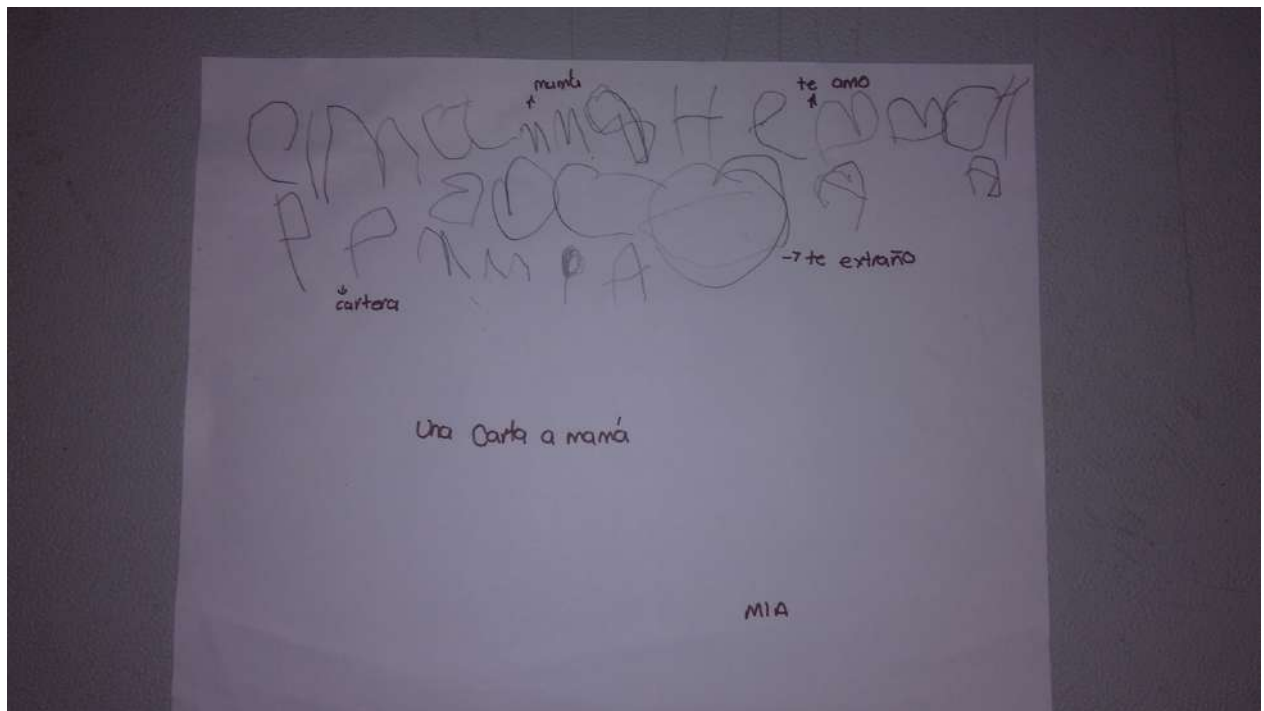
ANEXO 5: DIARIO DE CAMPO CONSTRUCTORES DESEMPEÑO FINAL FASE III

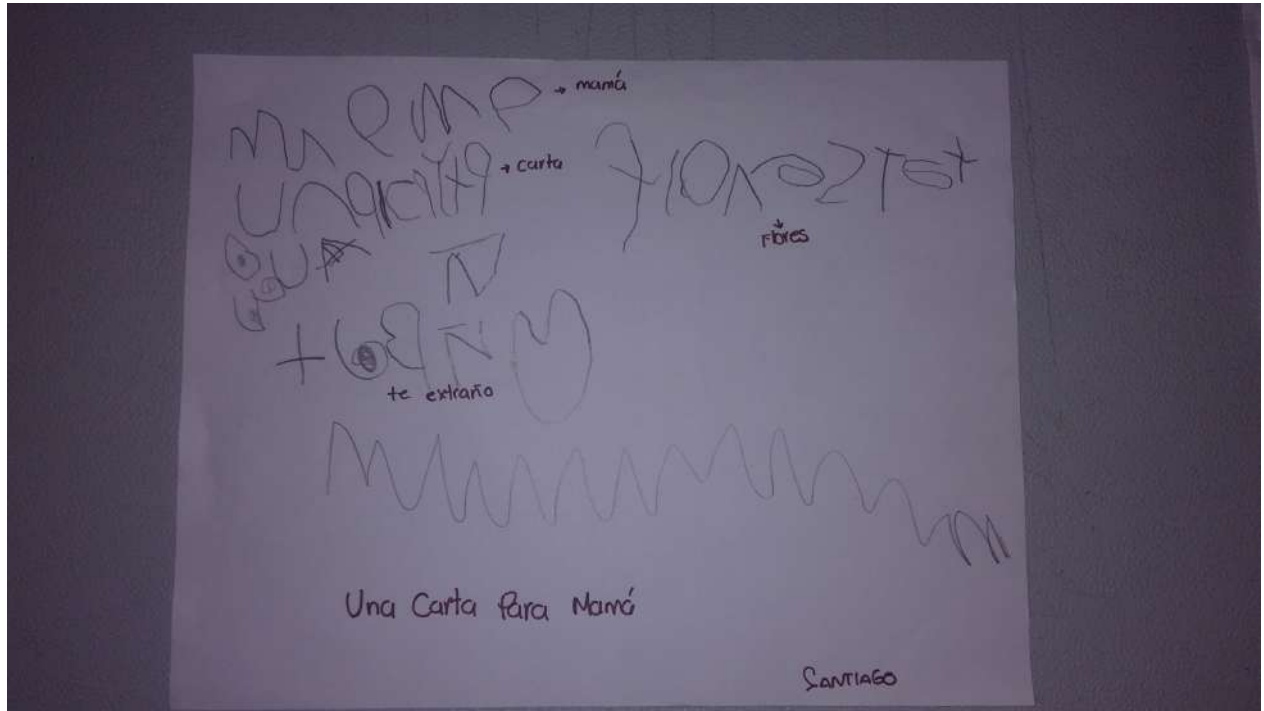
Información General	<p>Nivel: Constructores</p> <p>Edad: 4-5 años</p> <p>Número de Niños que participaron: 11</p> <p>Fecha: 12 de mayo de 2017</p> <p>Título: EJERCICIO DE ESCRITURA LIBRE: CARTA A MAMÁ (FINAL)</p>
Observaciones sobre el desarrollo de la Rutina	<p>Esta semana hemos trabajado el tema del día de la madre los niños han estado hablando de las características de mama y cómo van a celebrar este día. Por esto se propone que se realice una carta a mama. La maestra da la instrucción es escribirle.</p> <p>La mayoría de los niños decidió escribirle en la carta las cosas que quería regalarle, te quiero, te amo, abrazos, besos y algunos continúan haciendo dibujos para aclarar lo que escribieron o como complemento del escrito.</p> <p>Niños como Sebastián, Emilio, Rebeca y Martina intentan escribir con el sonido de las palabras</p> <p>Daniel es el único niño que aún no logra realizar trazos definidos que tengan alguna forma similar o que tengan un sentido; no ha mostrado interés por escribir o reconocer palabras.</p>

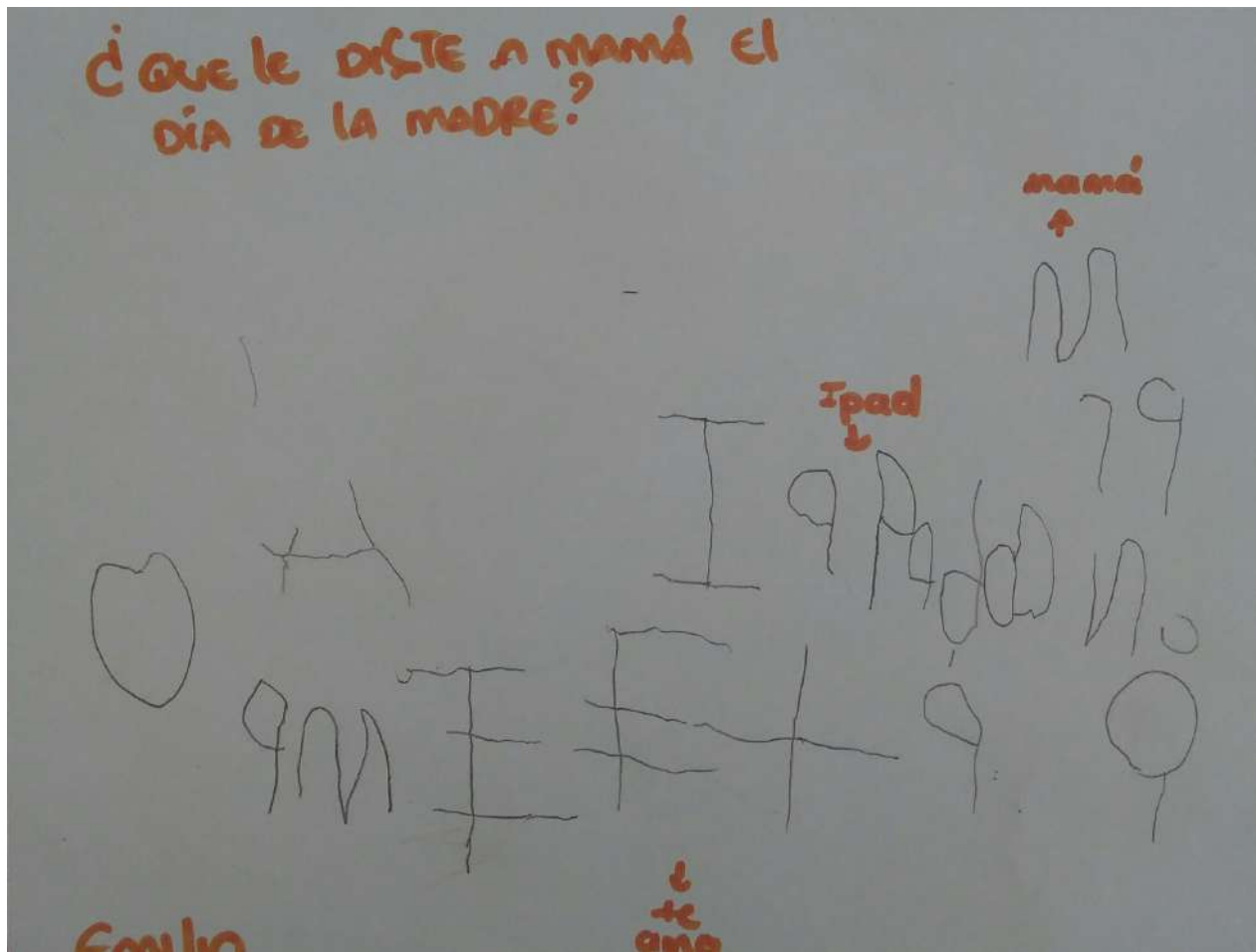
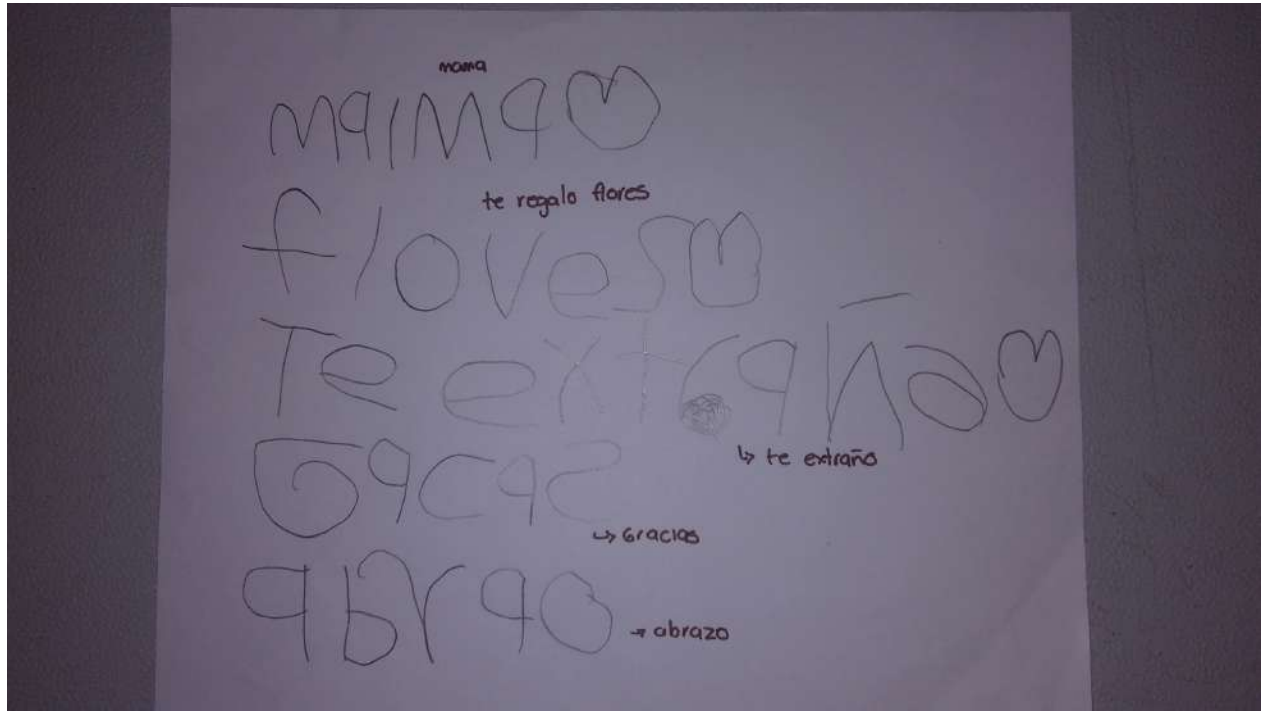
ANEXO 6: ESCRITURA LIBRE (FINAL) CONSTRUCTORES FASE III



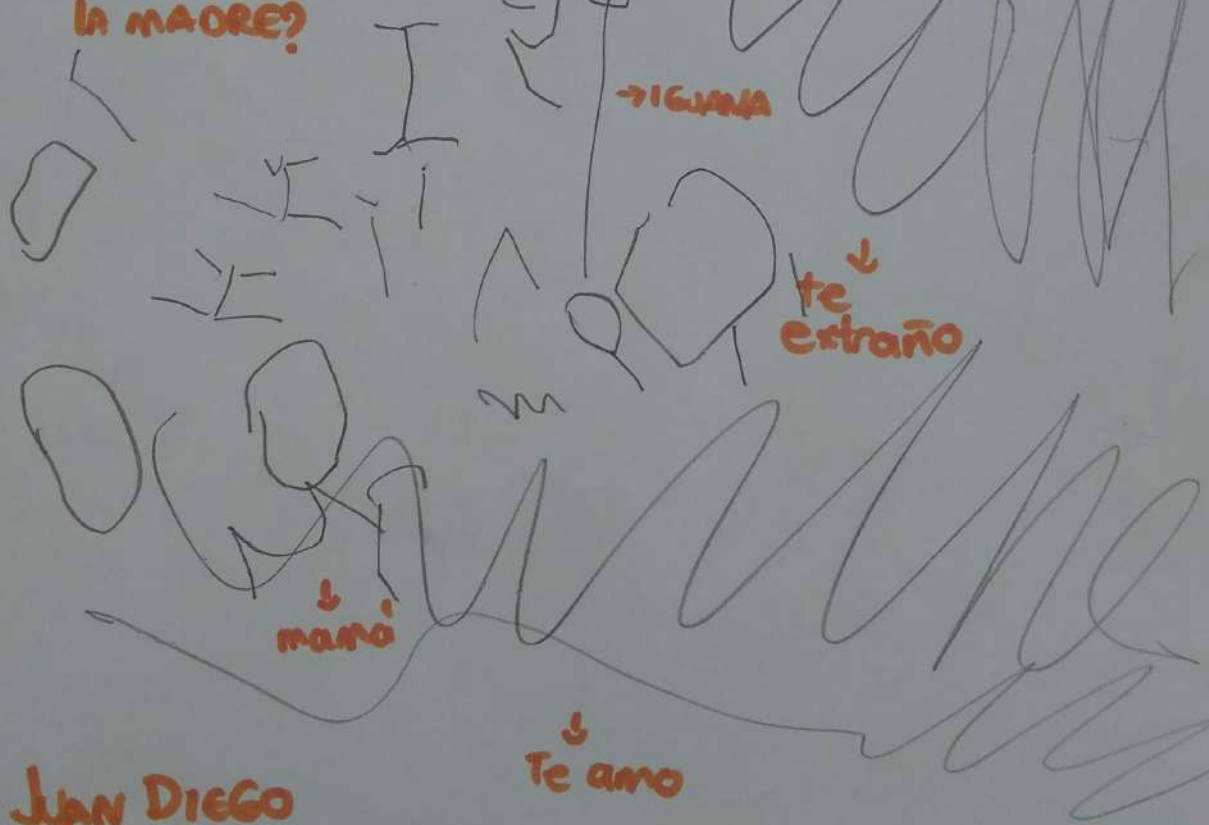








¿QUE LE DISTE A
MAMÁ EL DÍA DE
LA MADRE?



JUAN DIEGO

Te amo

ANEXO 5: DIARIO DE CAMPO CONSTRUCTORES SEMANA 4 (EJERCICIOS DE
 CONCIENCIA FONOLÓGICA (C.F)) FASE III

<p>Información General</p>	<p>Nivel: Constructores</p> <p>Edad: 4-5 años</p> <p>Número de Niños que participaron: 10 niños</p> <p>Actividad 03 de Mayo</p> <p>Nombre Actividad: Jugando con el sonido de nuestros nombres</p>
<p>Rutina</p>	<p>Al iniciar la maestra menciona el nombre de la actividad, explico que se buscarían sonidos parecidos a dos nombres que se seleccionarían colectivamente. Se escogieron Martina y Matías por el sonido de la primera sílaba.</p> <p>Para algunos niños como Mia y Daniel es aún muy difícil entender el ejercicio y comienzan a mencionar distintas palabras sin tener en cuenta el sonido.</p> <p>Los demás niños lograron hacerlo mencionando palabras como:</p> <p>María</p> <p>Marifé</p> <p>Mamá</p> <p>Mano</p> <p>Mata</p> <p>Cuando mencionaron mamá algunos niños mencionaron el nombre de su mamá, pero al pronunciarla se dieron cuenta que no todos podían sonar igual a Martina y Matías.</p> <p>En el momento en que los niños mencionaban palabras que no sonaban igual, entre todos repetíamos el sonido para escuchar si sonaban igual, y luego escribíamos las dos palabras juntas para saber si se escribían igual.</p> <p>Los niños estuvieron muy animados jugamos con el sonido de las palabras y querían encontrar muchas palabras que sonaran con la silaba ma.</p> <p>Matías y Emilio tienen mucha destreza en este ejercicio,</p>

	<p>mencionaron muchas palabras y además les explicaban a los demás como podían encontrar más palabras.</p>
--	--

ANEXO 5: DIARIO DE CAMPO CONSTRUCTORES SEMANA 4 (C. F) FASE III

<p>Información General</p>	<p>Nivel: Constructores</p> <p>Edad: 4-5 años</p> <p>Número de Niños que participaron: 10 niños</p> <p>Actividad 04 de Mayo</p> <p>Nombre Actividad: Cantemos con una sola vocal</p>
<p>Rutina</p>	<p>La actividad comenzó ante una propuesta de la maestra por hablar usando una sola vocal en todas las palabras: los niños muy emocionados y motivados comenzaron a intentarlo, pero no todos lo lograron.</p> <p>Así que usamos la canción: el sapo no se lava el pie, ya que esta canción propone cantar con cada una de las vocales todas las palabras.</p> <p>Este ejercicio emociona mucho a los niños, porque al seguir la canción se equivocan y dicen palabras que se escuchan chistosas.</p> <p>La canción les permite hacerlo con mayor facilidad al seguir el ritmo de la canción; ya que después cuando intentaban hacerlo sin el sonido se perdían y tenían mayor grado de dificultad para lograr decir las palabras con una sola vocal.</p> <p>Cantamos todos juntos la canción dos veces, después cada niño lo hizo con una vocal; en este ejercicio tuvieron mayor destreza Matías, Martina, Sebastián, Guadalupe y Mia; ya que lograron cantar siguiendo la canción y posteriormente solos.</p> <p>Algunos niños identificaron la diferencia entre los sonidos de las consonantes y de las vocales, después de esto el canto se acompañó con el sonido de las palmas intentando llevar un ritmo.</p> <p>En el transcurso del ejercicio los niños comenzaron a identificar todos los sonidos y a jugar con ellos; siendo más conscientes de lo que cantaban y de la forma correcta de decir cada palabra.</p> <p>El ejercicio les gusto tanto a los niños; que después de terminado comenzaron a jugar entre ellos a hacer sonidos con</p>

	las vocales y a buscar como sonaban sus nombres y otras palabras con una sola vocal.
--	--

ANEXO 6: DIARIO DE CAMPO CONSTRUCTORES SEMANA 4 (RECONOCIMIENTO DE LETRAS) FASE III

<p>Información General</p>	<p>Nivel: Constructores</p> <p>Edad: 4-5 años</p> <p>Número de Niños que participaron: 08 niños</p> <p>Actividad 05 de Mayo</p> <p>Nombre Actividad: Encuentra las letras en el mercado</p>
<p>Rutina</p>	<p>la actividad se realizó con unos elementos del mercado y una sopa letras en el suelo que contenía: consonantes, vocales, números, signos de interrogación y admiración; cada niño debía escoger una letra de la sopa e identificar si algún objeto de la canasta de mercado iniciaba o tenía esa letra.</p> <p>Realizamos un trabajo en equipo porque había niños que no conocían la consonante que seleccionaban, pero los demás le ayudaban a identificar y a decirle cual era el sonido para que mirara si estaba en alguno de los elementos del mercado.</p> <p>Algunos niños miraban las etiquetas de los productos haciendo una identificación visual; sin embargo, tenían los nombres escritos en ingles entonces cuando decían el nombre del producto en ingles no coincidía el sonido; lo que generaba un grado de dificultad.</p> <p>Santiago fue el único en seleccionar un signo cuando lo selecciono dijo que se trataba de un misterio por descubrir: “es un misterio, esta no es una letra, es un misterio por descubrir” así que selecciono una letra para identificar.</p> <p>Algunos niños identificaron una letra, pero no encontraban algún elemento dentro de la canasta que tuviera la letra seleccionada, entonces mencionaban otro elemento que tuviera ese sonido.</p> <p>Fue un ejercicio que genero mucho interés por descubrir los alimentos del mercado y como se escribían; después de realizarlo los niños pidieron que fuéramos al salón a escribir los elementos que habían identificado.</p>

ANEXO 7: DIARIO DE CAMPO CONSTRUCTORES DESEMPEÑO No 3 FASE III

<p>Información General</p>	<p>Nivel: Constructores</p> <p>Edad: 4-5 años</p> <p>Número de Niños que participaron: 10</p> <p>Fecha: 27 de ABRIL de 2017</p> <p>Título: Rutina VEO COMPARO ESCRIBO</p>
<p>Observaciones sobre el desarrollo de la Rutina</p>	<p>Al iniciar la rutina los niños estaban muy interesados por las dos pinturas; ya que eran diferentes a las imágenes que habíamos manejado en las rutinas pasadas, además estaban relacionadas con lo trabajado en nuestro proyecto El Mundo en mi Lonchera.</p> <p>Lograron identificar distintos elementos en cada una de las pinturas; los niños son muy rápidos para identificar los elementos que se encuentran y se pueden señalar (veo), lo que hace que desde el inicio de la rutina se identifiquen semejanzas y diferencias. Los niños en general hacen un ejercicio minucioso de observación, logran identificar detalles y a partir de estos se mencionan las diferencias y semejanzas.</p> <p>Algunos niños como Rebeca y Sebastián decidieron identificar diferencias desde los elementos que se encuentran en y no se encuentran en las pinturas. Mostrando elementos relacionados con las casas, colores y formas.</p> <p>Por ejemplo, Sebastián menciona “las casas de esta imagen son más oscuras que las de esta” y Rebeca hace referencia a los colores que tienen las dos pinturas: “aquí hay colores claros y en la otra hay colores más oscuros”</p> <p>Para otros niños como Santiago y Matías las dos pinturas eran de un mismo espacio y una era continuación de la otra; justificando esta apreciación desde los colores y formas de las casas y el cielo.</p> <p>Emilio se centró en identificar elementos en cada una de las imágenes, lo cual le permitió ver cuáles eran los elementos diferentes en las dos pinturas. Pero además encontró los elementos comunes.</p>

En este punto es importante mencionar que para los niños ha sido más fácil encontrar semejanzas en las rutinas con obras de arte que en las formas fijas (nombres) porque es un ejercicio que se ha desarrollado con más detalle con las obras de arte, por la variedad de elementos y formas y además por la subjetividad que nos brinda el arte para ser interpretado.

Daniel solo ha logrado identificar lo que observa en cada una de las imágenes sin lograr relacionarlas para identificar semejanzas y diferencias; sin embargo, se ha interesado en las obras de arte y puede mantener periodos más largos de atención escuchando con empatía a los demás niños.

Niñas como Martina, Guadalupe y Mia relacionaron las pinturas con vivencias y experiencias previas, también hicieron una observación de detalles relacionadas con el color y las formas.

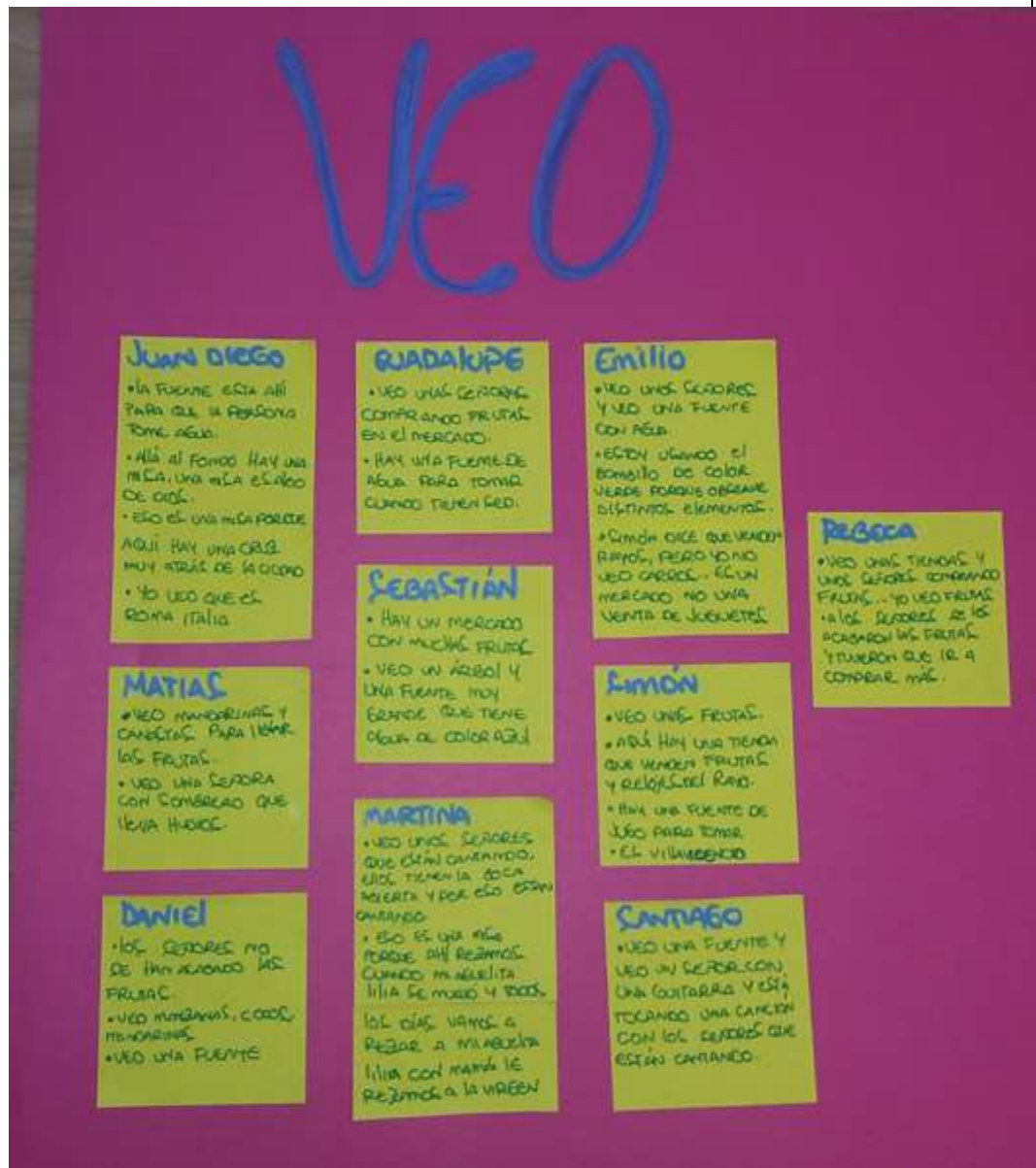
Juan Diego y Simón tuvieron pocos momentos de participación, identificaron elementos, colores, personas. Juan diego se encontraba indisposto tenia dolor de cabeza y estaba desanimado; esto afecto su participación e interés por la rutina. Simón asocio las pinturas con su personaje animado favorito, aunque aún le cuesta mucho diferenciar entre las cosas que son producto su imaginación y lo que es real; esto hace que tenga muchas diferencias en las apreciaciones con sus compañeros.

En general, todos los niños lograron participar e identificar diferencias (menos Daniel) y algunos mencionaron semejanzas; esta rutina fue la que menos tiempo tardo hasta hora de las tres intervenciones; porque los niños estaban muy focalizados e interesados en la rutina y desde el inicio la discusión se centró principalmente en las diferencias y semejanzas más allá de mencionar los elementos que se podían observar en cada una de las obras.

En el escribo, la mayoría de los niños siguen haciendo letras y dibujos para representar lo que escriben, puede decirse que es una herramienta de ayuda para que quede más claro lo que escribieron; Daniel no quiso realizar el escrito.

ESCRIBO





COMPARO

MATIAS

• No son iguales. Porque aquí no hay agua.
• Solo hay un árbol y una fuente.

SANTIAGO

• No es el mismo lugar porque la fuente es otro lugar más lejos.

MARIAS

• Solo hay un árbol y la fuente al mismo está en la otra margen.
• Hay un arroyo y aquí hay un puente.

SEBASTIÁN

• Son el mismo lugar porque en los dos están comiendo las frutas.
• No en las dos márgenes, una fuente en el Sur.

GUADALUPE

• Esto de aquí es la tienda es así como está esta de aquí.

SEBASTIÁN

• No son iguales. Porque hay un árbol y aquí no.
• Hay muchas frutas y aquí hay tiendas de comida.

SIMÓN

• En una hay un árbol y en otra hay un vendicador de frutas.

MARINA

• Aquí hay tres casas vendiendo y comiendo frutas. Y aquí hay tres casas comiendo frutas y frutas.
• Aquí no es igual a las otras porque son de diferentes colores. Hay un árbol más grande más y frutas.
• Aquí también hay un arroyo y un puente.

SIMÓN

• De esta imagen se parecen pero comiendo para la casa. Son el mismo lugar que la otra que se ve la casa y dar la vuelta.

SANTIAGO

• Este es igual a este porque aquí hay dos tiendas.
• Hay diferentes vendiendo frutas.

GUADALUPE

• Esta tiene una fuente de agua y aquí no hay nada de agua.

EMILIO

• En esta imagen hay tres frutas como en otra y en la otra no hay frutas. Aquí no hay frutas y aquí no hay frutas y aquí no hay frutas y aquí no hay frutas.

REBECA

• En los dos lugares hay frutas. Aquí hay un arroyo y aquí hay un arroyo.

DAMEL

• Esta tienda está en el Sur. Es una tienda de color naranja y aquí está.

DAMEL

• No son lo mismo porque veo una comadreja.

DIFERENCIAS

SEMEJANZAS

ANEXO 8: DIARIO DE CAMPO CONSTRUCTORES DESEMPEÑO 2 FASE III

<p>Información General</p>	<p>Nivel: Constructores</p> <p>Edad: 4-5 años</p> <p>Número de Niños que participaron: 10</p> <p>Fecha: 27 de ABRIL de 2017</p> <p>Título: Rutina VEO COMPARO ESCRIBO</p>
<p>Observaciones sobre el desarrollo de la Rutina</p>	<p>Al iniciar la rutina los niños identificaron cada una de las imágenes como dos lugares distintos; la Torre Eiffel (imagen 1) y la torre del reloj de Cartagena (imagen 2) comenzaron por describir las características físicas de las imágenes, colores, formas, figuras.</p> <p>Todos lograron identificar características diferentes; en la identificación de los lugares todos coincidieron en que la torre Eiffel se encontraba en París y la torre del reloj en Cartagena</p> <p>Martina mencionó que eran dos países diferentes, Sebastián mencionó que París estaba en Francia y que debíamos tomar un avión para llegar hasta allá.</p> <p>Santiago encontró la semejanza entre las dos torres, pero encontró diferencias en cuanto a altura y brillo.</p> <p>Emilio habló acerca de quien había construido las torres y que la torre del reloj si quedaba en una ciudad que estaba iluminada, en varias ocasiones señaló el bombillo verde, explicado que él lo estaba usando porque estaba observando las imágenes.</p> <p>Simón habló sobre los colores de las imágenes, observó varias veces la imagen haciendo énfasis en que no había viajado a este lugar.</p> <p>Se generaron discusiones alrededor de cual torre era más grande, los papelitos que caían del cielo Matías mencionó que estaban en una fiesta y desde la punta de las torres alguien estaba lanzando los papeles.</p> <p>Juan Diego identificó que las dos imágenes tenían los mismos colores, pero no los mismos dibujos</p> <p>Daniel estuvo muy atento en la rutina; su intervención fue corta en donde identificó que eran lugares distintos y algunos colores; en la rutina estuvo observando y escuchando los puntos de vista de sus amigos.</p>

Guadalupe realizo una conexión con la película Ratatouille para explicar que la torre Eiffel queda en París.

Rebeca comparo las dos imágenes encontrando diferencias y semejanzas en la forma de las dos torres y los elementos que estaban en una y en otra

Mia mencionó características del agua que se encontraba en cada una de las imágenes encontrando semejanzas y diferencias.

Al final se desarrolló el escrito en el que cada niño escribió lo que más le había gustado de las dos imágenes; todos escribieron sus nombres y dibujaron alguna de las dos torres; el ejercicio fue muy importante porque después cada uno lo presento y explico a todos los niños constructores.

Documentación



VEO

MARTINA

• VEO LA TORRE EIFFEL TIENE HIELO, PORQUE EL AGUA SE CONVIERTE EN UN HIELO.

MATIAS

• VEO UNA CIUDAD CON MUCHOS TORRES DEL RELOJ.

Emilio

• VEO UNA CIUDAD CON MUCHOS TORRES DEL RELOJ.
• VEO LA TORRE Y DESPUS DICE QUE SE LLAMA EIFFEL.

SIMÓN

• ES SOLO UN RELOJ MUY GRANDE QUE NO SE LLAMA ASI, ESTA ES UNA COSA MAS DE LA TORRE DEL RELOJ.

SANTIAGO

• VEO EL PUENTE DE LA TORRE EIFFEL Y LA TORRE DEL RELOJ DE TRÁS.

MIA

• VEO LA TORRE EIFFEL DONDE VIVE MI PAPA PAPA... ELLO FUE Y ESTUVO EN ESA TORRE.

REBECA

• ESTA ES LA TORRE DEL RELOJ PORQUE TIENE UN RELOJ.
• TAMBIEN VEO LA TORRE EIFFEL.

DANIEL

• ES LA TORRE EIFFEL Y YO LA VI UN DIA DE LOS RELOJ. LA TORRE DEL RELOJ ES MUY ALTA.

SEBASTIÁN

• VEO LA TORRE DEL RELOJ QUE ESTA EN CARMAGNA Y LA TORRE EIFFEL QUE ESTA EN PARIS.

GUADALUPE

• EN LA PELICULA DE RATOUILLE SALE LA TORRE EIFFEL DE PARIS.

JUAN DIEGO

• LA TORRE EIFFEL LA HICERON UNOS CONSTRUCTORES EN PARIS.

COMPARO

DIFERENCIAS

MATIAS

• EN LA TORRE EIFFEL HAY RIESGO EN LA TORRE DEL RELOJ NO.

REBECA

• SON DIFERENTES PORQUE LA TORRE EIFFEL NO TIENE UN RELOJ.
• LA TORRE DEL RELOJ TIENE RIEGOS Y LA TORRE EIFFEL NO.

SANTIAGO

• EL PUENTE DE LA TORRE EIFFEL ESTA APARTADO.
• Y EL DE LA TORRE EIFFEL NO EXISTE.

MIA

• LOS DOS SON IGUALES PORQUE TIENEN AGUA Y OROSCO DEL AGUA HAY UN OROSCOPIO PERO NO BUENOS PORQUE ESTA EN EL AGUA.
• LOS DOS TORRES ESTAN BRILLANDO PORQUE TIENEN MUCHOS BOMBILOS.

GUADALUPE

• LOS PAPELITOS SON TODOS MUY IGUALES.

MARTINA

• VEO DOS CIUDADES CON PAPELITOS DE FIESTA EN LOS DOS ESTAN CELEBRANDO UN COMPLEANOS.

NIA

• LA TORRE EIFFEL TIENE UNOS PUNTOS BRILLANTES DE LA TORRE DEL RELOJ NO ES TIENE.

MARTINA

• LA TORRE EIFFEL ES MAS ALTA QUE LA TORRE DEL RELOJ PORQUE LLEGA AL CIELO.

Emilio

• EL LA TORRE EIFFEL HAY UN MAR EL TIEMPO Y EN LA TORRE DEL RELOJ ESTA EN OTRA EL MAR.

Emilio

• EN LAS DOS VEO DOS TORRES QUE SON MUY ALTAS LLEGAN HASTA EL CIELO Y TIENEN LOS MISMOS COLORES.

MARTINA

• LAS DOS INIGENES TIENEN DOS TORRES.
• LAS DOS QUEDAN MUY LEJOS DEBEMOS IR EN AVION.

SANTIAGO

• LOS DOS SON EN MISMO LUGAR PORQUE CAEN MISMOS PAPELITOS.

SEBASTIÁN

• ES MAS CORTO EL PULO DEL RELOJ QUE EL DE LA TORRE EIFFEL.
• SON DOS ANIMALES DIFERENTES, EN LA TORRE DEL RELOJ HAY BARCOS Y EN

GUADALUPE

• EN LA TORRE DEL RELOJ NO HAY CALLES DE CUCURUCO EN LA TORRE DEL RELOJ SI.

ANEXO 9: DIARIO DE CAMPO CONSTRUCTORES DESEMPEÑO INICIAL FASE III

<p>Información General</p>	<p>Nivel: Constructores</p> <p>Edad: 4-5 años</p> <p>Número de Niños que participaron: 10</p> <p>Fecha: 18 de ABRIL de 2017</p> <p>Título: Rutina de Comparar y Contrastar dos nombres del salón (INICIAL)</p>
<p>Observaciones sobre el desarrollo de la Rutina</p>	<p>Al iniciar la rutina todos los niños estaban muy motivados por conocer los nombres que se iban a comparar; realizamos una lluvia de ideas, buscando los nombre que tenían sonidos similares; cada niño comenzó por mencionar su nombre y buscar un nombre que sonara igual. Después, todos decidimos que los nombres que utilizaríamos en la rutina serian Martina y Matías.</p> <p>Comenzaron a describir las características de los nombres; todos lograron identificar los nombres, realizaron conexiones con las letras de sus nombres, y buscaron nombrar las letras que no conocían. Algunos niños como Matías, Rebeca, Santiago y Mia, describieron características de las letras que tenía cada uno de los nombres:</p> <p>Matías: Mi nombre tiene la o que es redonda Rebeca: Martina tiene mi letra redonda y la erre. Simón: la primera letra de Martina es la de simón. Santiago: Matías tiene mi letra que es la s y parece una serpiente. Mia: La a tiene un circulo y un palito.</p> <p>Otros niños como Emilio Sebastián, Martina y Guadalupe decidieron hablar sobre las semejanzas y diferencias para explicar lo que veían.</p> <p>Emilio: Martina y Matías son dos nombres diferentes porque son dos niños distintos. Sebastián: son diferentes porque uno es rosado y el otro es verde. Martina: mi nombre tiene muchas letras y el de Matías es diferente porque tiene poquitas. Guadalupe: ese es el de mi hermanita y Matías no es mi hermano.</p> <p>Se desarrollaron distintas discusiones sobre los distintos puntos de vista; la primera discusión fue acerca de cómo podíamos saber cuál nombre era más largo; Rebeca: podemos ponerlos juntos y ver hasta dónde llegan, Martina: hay que traer un metro para medirlos, Emilio: hay que mirar las letras, Santiago: Hay que contarlas... (cuenta las letras, una en cada nombre) al contarlas se dan cuenta que Martina tiene siete letras y Matías tiene seis.</p>

La segunda discusión se da entre Emilio y Mia por saber cuál es el nombre más largo; Mia: Matías es más largo porque la primera es más larga, Emilio: Mia no tiene razón, porque es solo diferencia con esta y con esta (señala la m de cada nombre) pero no con los nombres porque no terminan iguales, Martina tiene seis letras y Matías seis por eso Martina es más largo.

Al finalizar la rutina todos los niños logran identificar las características de cada nombre y las diferencias entre ellos; las semejanzas solo logran identificar:

Emilio: suenan igual Martina y Matías, la primera suena igual

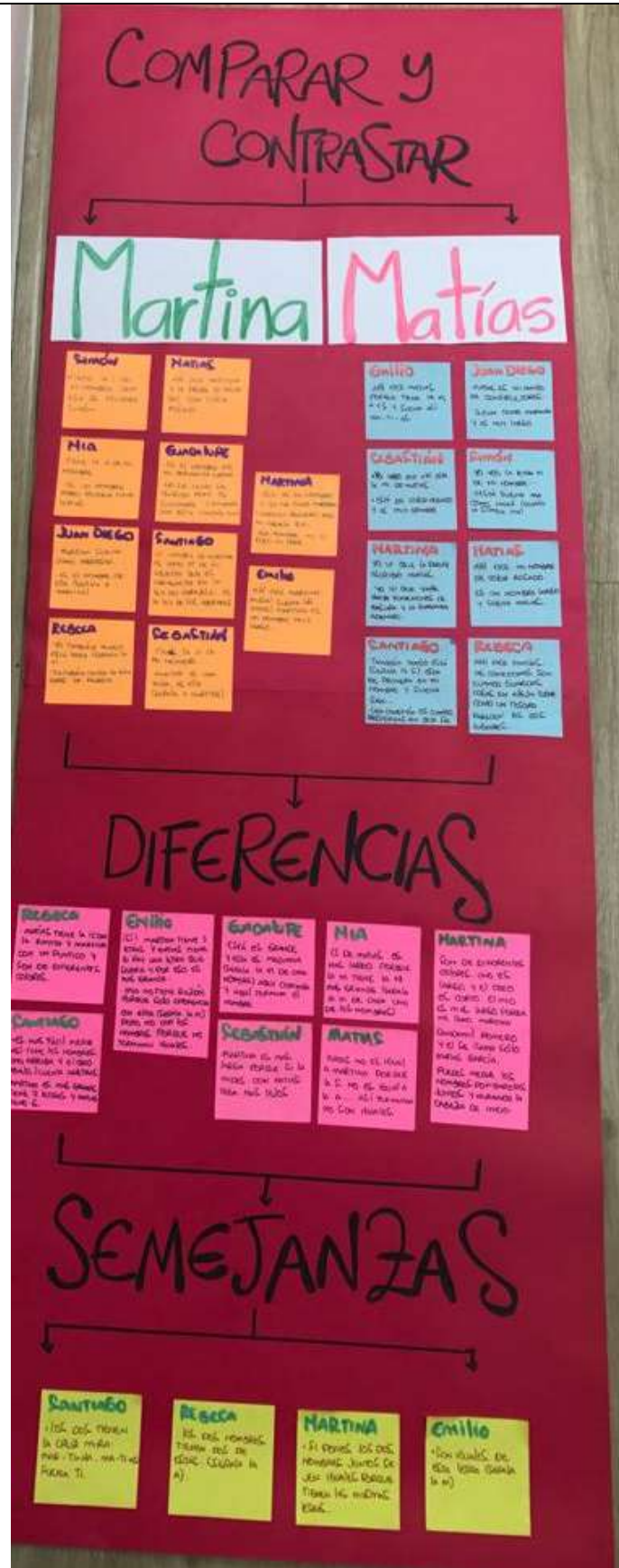
Martina: tienen la M de mamá

Guadalupe: tienen esta letra (señala la a)

Matías: tienen la i

Juan Diego hace una conexión con el sonido buscando una semejanza “Martina y Matías suenan como Marta”

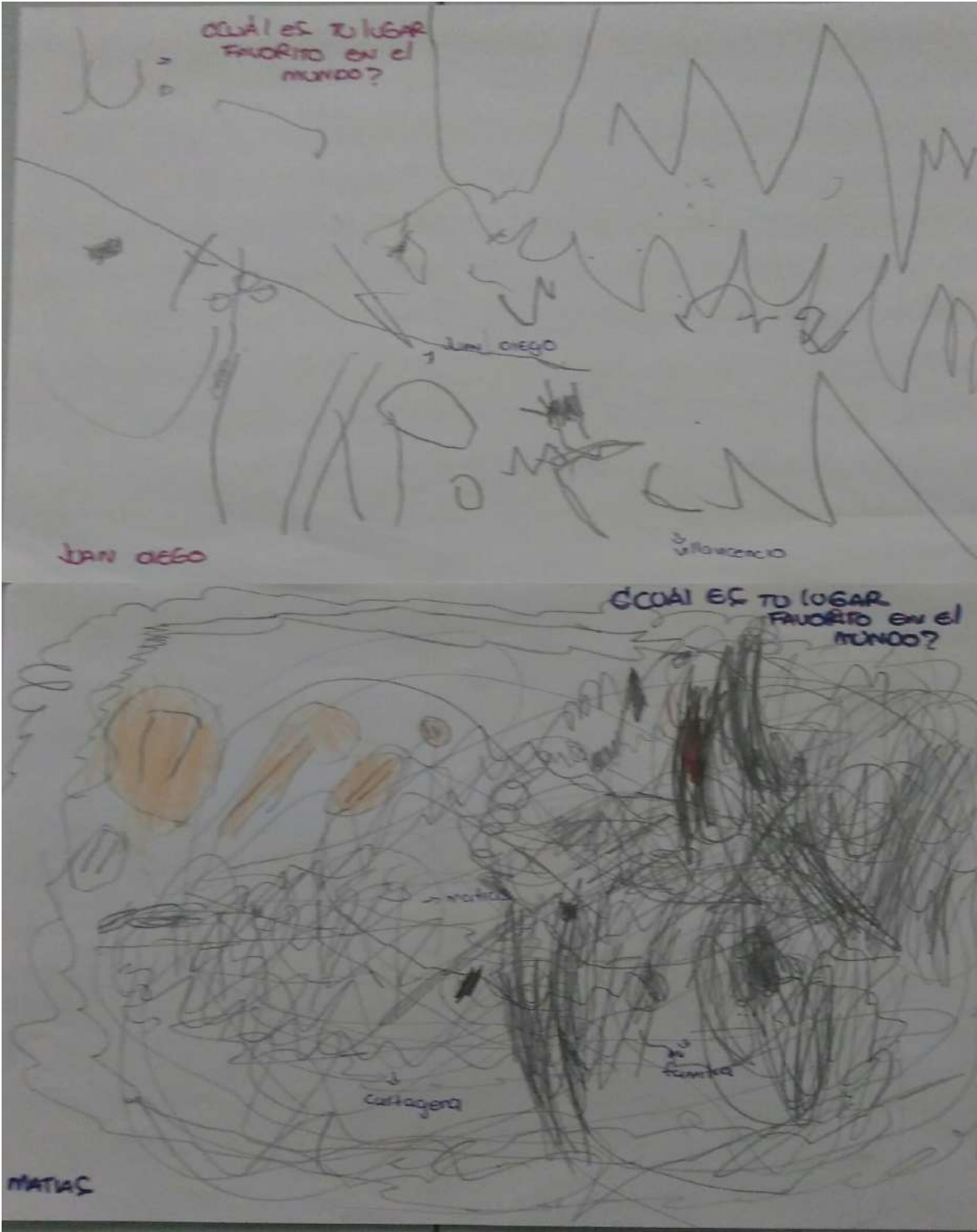
Como conclusión se hablan de las diferencias y semejanzas y además los niños deciden que van a comparar más nombres para saber cuáles son iguales y cuáles son diferentes.

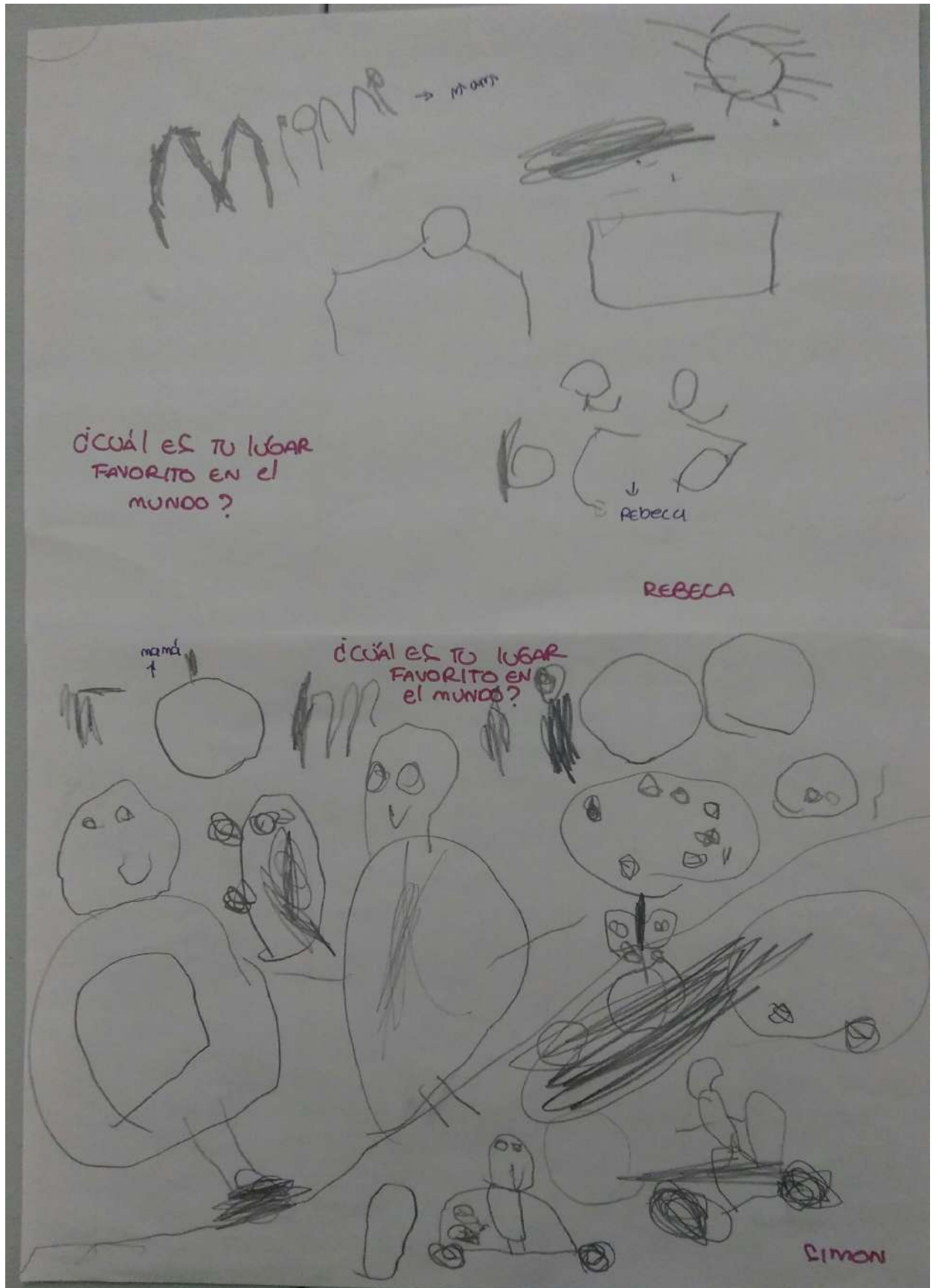


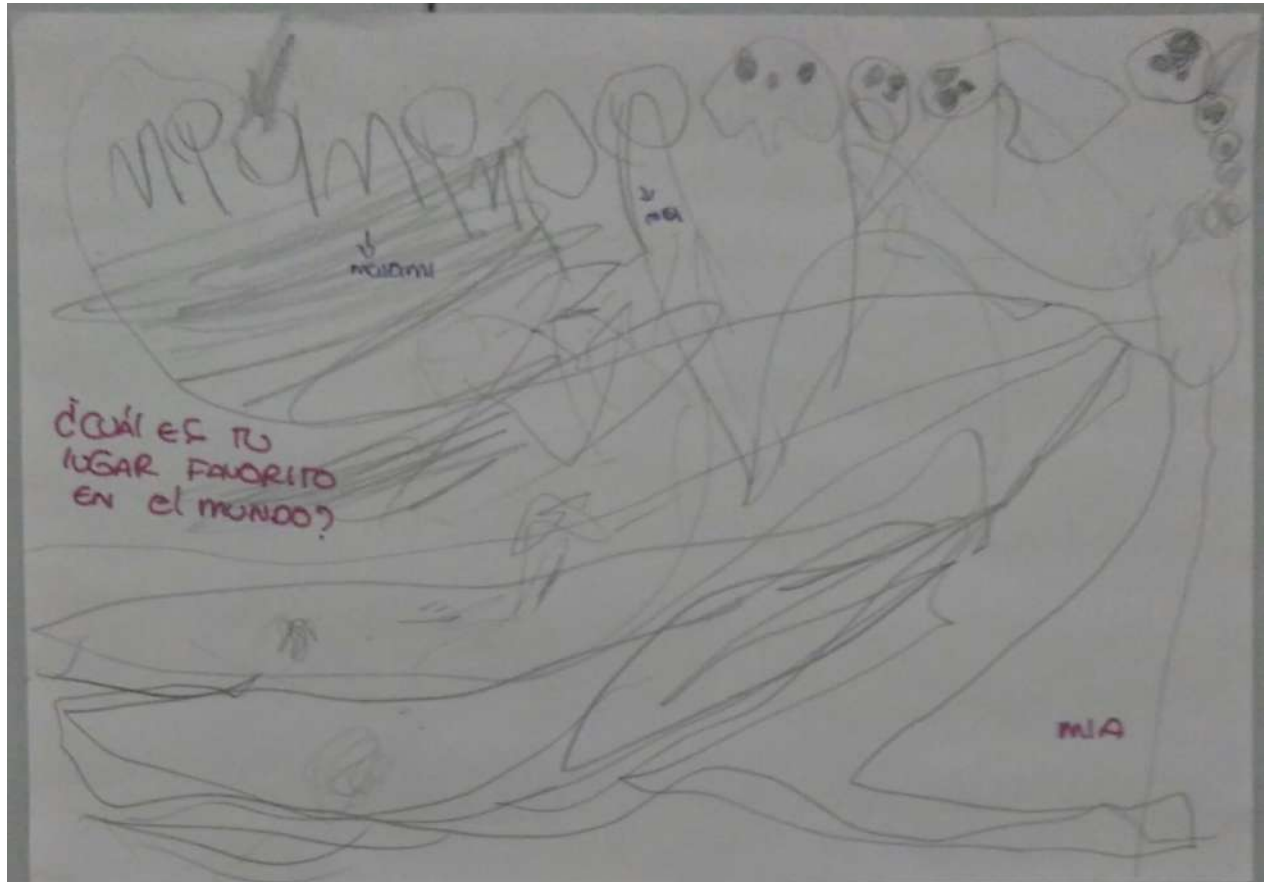
ANEXO 10 DIARIO DE CAMPO CONSTRUCTORES DESEMPEÑO INICIAL FASE III

<p>Información General</p>	<p>Nivel: Constructores</p> <p>Edad: 4-5 años</p> <p>Número de Niños que participaron: 10</p> <p>Fecha: 18 de ABRIL de 2017</p> <p>Título: EJERCICIO DE ESCRITURA LIBRE: MI LUGAR FAVORITO EN EL MUNDO (INICIAL)</p>
<p>Observaciones sobre el desarrollo de la Rutina</p>	<p>Al finalizar la rutina de pensamiento comenzamos a hablar de algunos lugares del mundo que son extremos por sus condiciones; y la maestra pregunta ¿Cuál es tu lugar favorito en el mundo? Se realiza un dibujo libre en donde se va a escribir para dar respuesta a la pregunta.</p> <p>Emilio: Menciona que su lugar favorito en el mundo es Brasil, porque ha vistió partidos de futbol con su papa en los que ve jugar a Brasil; es su lugar favorito en el mundo porque quiere viajar y conocerlo. En su dibujo escribe su nombre, Brasil utilizando las consonantes b y r con la vocal a, también escribe familia utilizando la f y la m con las vocales a i.</p> <p>Martina: expresa que su lugar favorito es Miami porque es donde vive su tía Jimena; en su dibujo escribe su nombre copiándolo del nombre que tenemos en el salón impreso; e intenta escribir Miami utilizando la m, a, i</p> <p>Guadalupe: igual que su hermana escoge el mismo lugar Miami porque van a la playa y a la piscina; en su dibujo escribe Guadalupe intentado copiarlo de su nombre impreso; escribe playa y mar. Utilizando p.a.r.</p>

ANEXO 11: ESCRITURA LIBRE INICIAL FASE III SALÓN CONSTRUCTORES

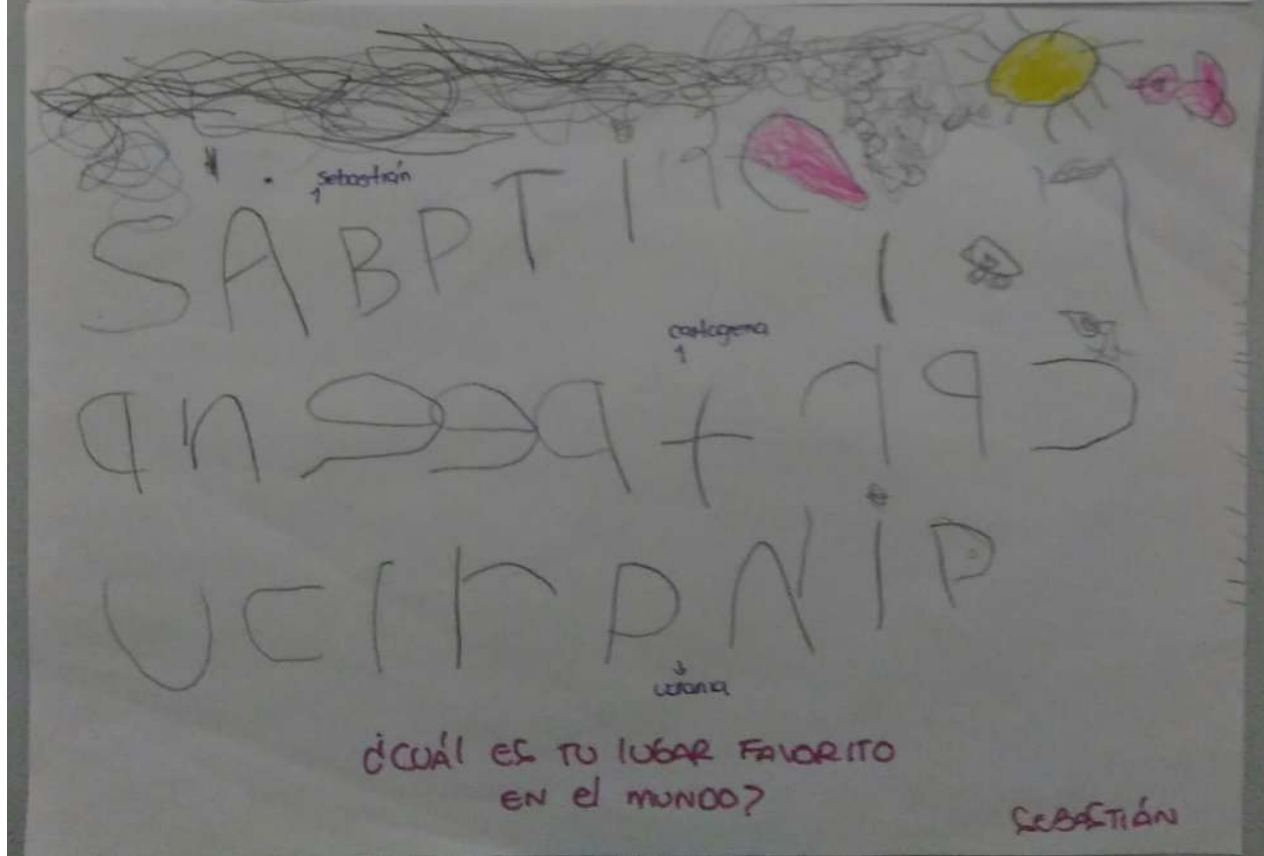






¿CUÁL ES TU
LUGAR FAVORITO
EN EL MUNDO?

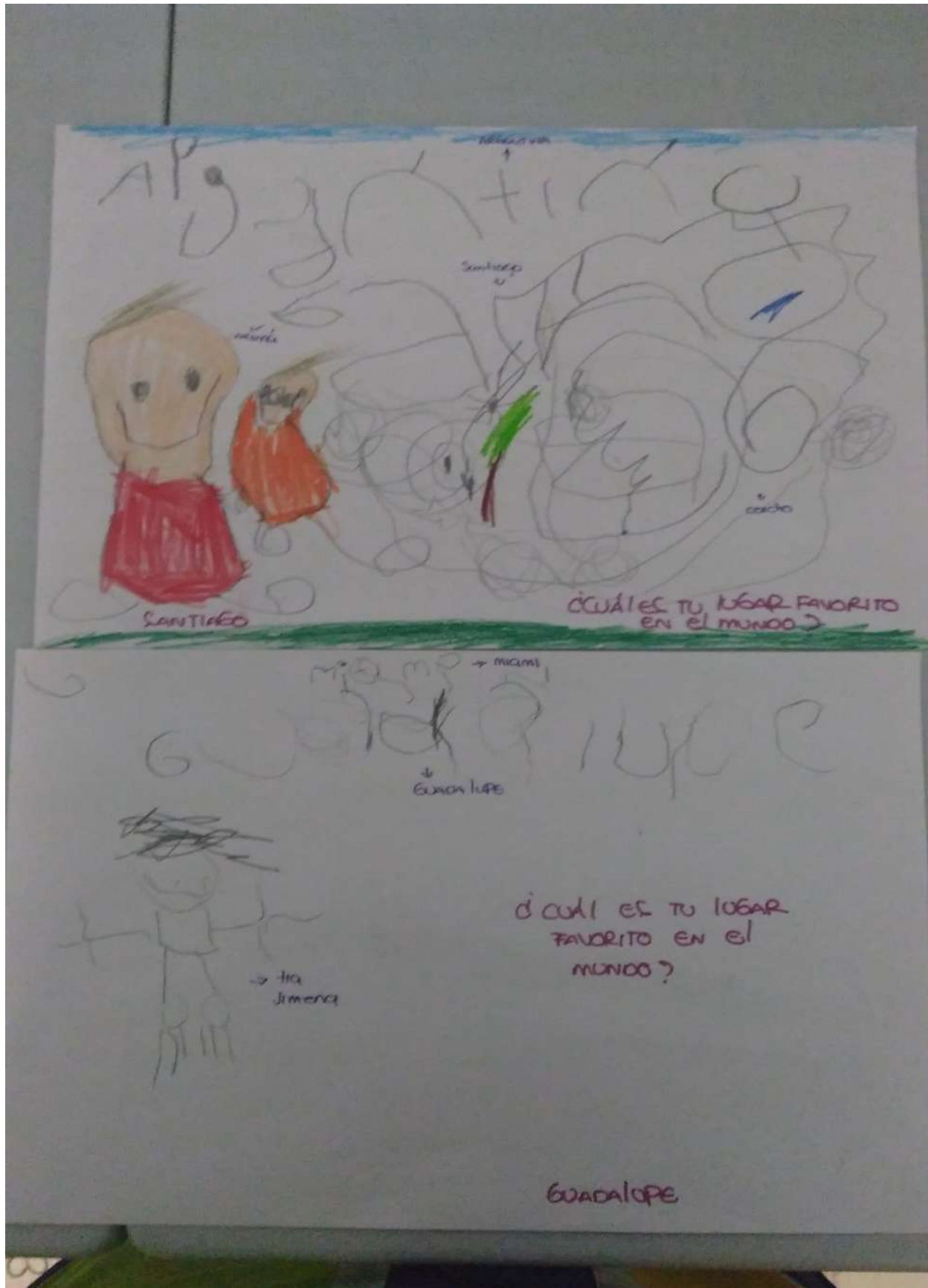
MIA



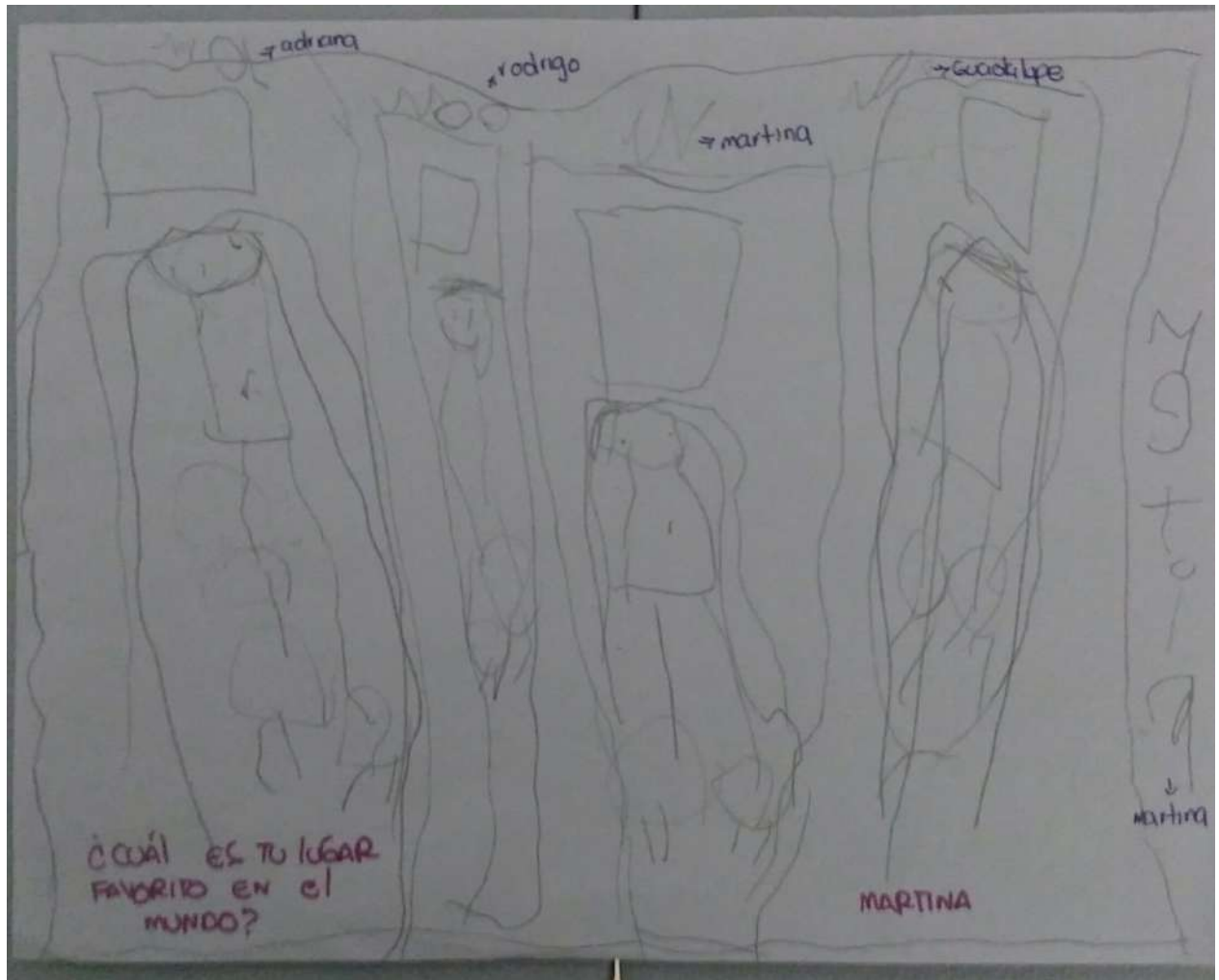
Sebastián
SABPTI
+ 790
UCITPNIP
Castellana
Luzana

¿CUÁL ES TU LUGAR FAVORITO
EN EL MUNDO?

SEBASTIÁN







ANEXO 12: DIARIO DE CAMPO. AVENTUREROS. DESEMPEÑO FINAL. FASE III

<p>Información General</p>	<p>Nivel: AVENTUREROS</p> <p>Edad: 3-4 años</p> <p>Número de Niños que participaron: 12</p> <p>Fecha: 11 de MAYO de 2017</p> <p>Título: Rutina de Comparar y Contrastar dos nombres del salón (FINAL)</p>
<p>Observaciones sobre el desarrollo de la Rutina</p>	<p>Antes de iniciar la rutina de pensamiento cantamos la canción de las vocales (el sapo no se lava el pie) motivando a los niños a jugar con el sonido de las vocales; después los niños comenzaron a jugar con el sonido de sus nombres intentando cantar con el ritmo de la canción y a través de este ejercicio de sonidos identificamos dos nombres que sonaban para ellos igual (los niños mencionaban que el sonido inicial era igual) los nombres elegidos por el grupo fueron: Santiago y Silvana.</p> <p>Cuando comenzó el desarrollo de la rutina de pensamiento todos los niños estaban motivados por descubrir semejanzas y diferencias entre los dos nombres; inicialmente comenzaron por describir las características físicas de las niñas, encontrando diferencias entre (Silvana Osorio y Silvana Mendoza) notando diferencias como: sus ojos, color de piel, estatura, color de pelo entre otros, después encontraron diferencias físicas entre Silvana y Santiago.</p> <p>Luego de esta introducción iniciamos la rutina de pensamiento comparar y contrastar donde se evidencio mayor participación y motivación en los niños a diferencia de la 1 intervención; esto se debe a los ejercicios previos que realizo la profesora con ambientes impresos, juegos de sonidos con las palabras y ejercicios de escritura libre trayendo como resultado que todos los niños reconozcan el nombre de todos y puedan identificar las vocales y algunas consonantes visual y auditivamente.</p> <p>Quiero resaltar que en esta rutina todas las semejanzas que encontraron los niños fueron nutridas por los ambientes impresos, haciendo conexiones entre las palabras conocidas y los nombres.</p> <p>Lo primero que lograron identificar fue que en el nombre de “Silvana “hay una N de nene y en la de Santiago también. Lograron hacer conexiones entre los ambientes impresos del salón encontrando que la “S “de (Silvana y Santiago) se parece a la “S” de oso, a la “S” de uvas y la ubicación de esta letra está en los nombres al iniciar. Vale Arciniegas logro encontrar una semejanza a partir de la cantidad de vocales repetidas que encontró en los dos nombres: “Santiago tiene dos a y Silvana también tiene dos a “pero además logro realizar una conexión a con la a de avión.” la a de Silvana es la a de avión”. Santiago encontró la vocal i en su nombre y en la palabra iguana.</p>

Silvana Mendoza logro un conflicto cognitivo en la rutina al encontrar que la o de Santiago se parece al número 8: “La o se parece al 8, porque parecen dos círculos” este conflicto cognitivo hizo que Silvana entendiera la diferencia entre una letra y un número. Valentina Arciniegas hace una observación minuciosa al encontrar que el palito (T) de Santiago cruzado se parece a la (X) de Xilò; también logro encontrar en una figura geométrica círculo (bombillo de pensamiento) una conexión con la vocal o de Santiago.

Encontraron varias diferencias entre estos dos nombres; algunos hablaron sobre la cantidad de letras, tamaño (largo – corto) encontrando conexiones con los ambientes impresos. Silvana Osorio cuenta las letras de cada nombre y descubre que Santiago es más largo porque tiene 8 letras y Silvana tiene 7, además identifica que Silvana no tiene una cruz en su nombre y Santiago si (T). Jerónimo logro hacer una conexión entre la (G) de gatico y Santiago encontrando que esta letra no está en el nombre de Silvana; además identifica la (L) “la del palito” como la nombra el, pero en Santiago no encuentra esta letra. me llama la atención que jerónimo en esta rutina se centró en observar las consonantes y no las vocales.

Debo rescatar el resultado que a traído el proceso en unión como Xilò, el cual ha podido identificar a través del sonido de las palabras que Santiago no suena igual que Silvana porque Santiago tiene “o” y Silvana tiene “a”. Valorando el proceso que lleva Valentina Arciniegas siendo una de las más antiguas de aventureros se puede evidenciar que ella está identificando diferencias con un mayor grado de dificultad porque lo realiza a través del sonido de las palabras, pero además recurre a las palabras que conoce y usas en su vida diario y no solo con los ambientes impresos del salón.

Al final de la rutina de pensamiento todos los niños quisieron comenzar a escribir palabras como: mesa, sapo, saco, avión entre otros con el tablero mágico.

Como profesora me siento muy orgullosa de los avances tan significativos que tuvieron los niños en un periodo tan corto, lo que me muestra que la alfabetización emergente es un método efectivo cuando está bien direccionado; fue un proceso donde también aprendí y cambie un poco mi percepción sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en niños menores de 5 años.

Comparar y Contrastar

Silvana

SILVANA O.

- Tiene el cabello negro y largo
- Los ojos son azules
- Tiene ojos grandes y son negros
- El pelo es negro
- Es morena o osca

SILVANA M.

- El pelo es negro
- Los ojos son azules
- La piel es blanca
- Los ojos
- Tiene mucha pelo

Santiago

- Tiene el cabello corto y negro como el pelo de Silvi
- Tiene el cabello negro
- La piel es morena
- Los ojos son blancos con negro
- Tiene ojos grandes
- Es un niño grande
- Tiene un leer arriba de un ojo

Diferencias

Silvi O.

- Silvi no tiene una nariz (la nariz está dentro el cuerpo de Santiago)
- El cuerpo de Santiago es más largo que el de Silvi y silvana más

JERO.

- En Santiago está la de arriba pero Santiago no está
- Así está un punto de la de arriba

XILO

- En Santiago hay una U pero en el silvana no

VALE A.

- Santiago tiene la U de arriba pero Silvana no está
- Santiago tiene la U de arriba pero Silvana no está
- En Santiago está un U de arriba y el cuerpo de arriba está
- Silvana no está

Silvi M.

- El de Santiago es más largo y el de arriba es más corto

GABY J.

- Hay una Santiago y una de arriba
- En Santiago hay una U y en arriba no

SANTI.

- El nombre de Santiago tiene 11 letras y el nombre de Santiago tiene 10 letras
- En Santiago hay un punto y en Santiago no

Similitudes

JERO

- En Santiago hay una U de arriba y en la de Santiago también
- En Santiago hay una U de arriba y en la de Santiago también

VALE A.

- Santiago tiene la U de arriba pero Silvana no está
- En Santiago hay una U de arriba pero Silvana no está
- Santiago tiene la U de arriba pero Silvana no está
- En Santiago hay una U de arriba pero Silvana no está

Silvi O.

- En Santiago hay una U de arriba pero Silvana no está
- En Santiago hay una U de arriba pero Silvana no está

VALE A.

- En Santiago hay una U de arriba pero Silvana no está
- En Santiago hay una U de arriba pero Silvana no está

VALE G

- En Santiago hay una U de arriba pero Silvana no está
- En Santiago hay una U de arriba pero Silvana no está

Silvi M.

- En Santiago hay una U de arriba pero Silvana no está
- En Santiago hay una U de arriba pero Silvana no está

SANTI.

- En Santiago hay una U de arriba pero Silvana no está
- En Santiago hay una U de arriba pero Silvana no está

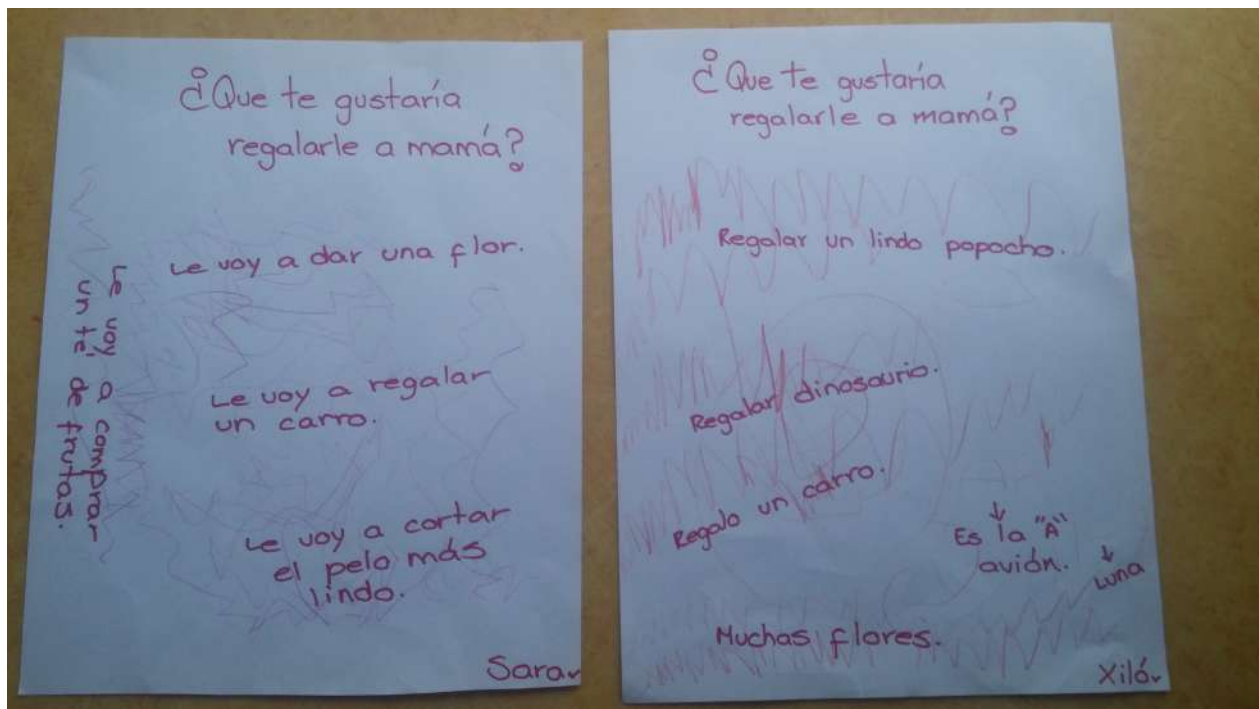
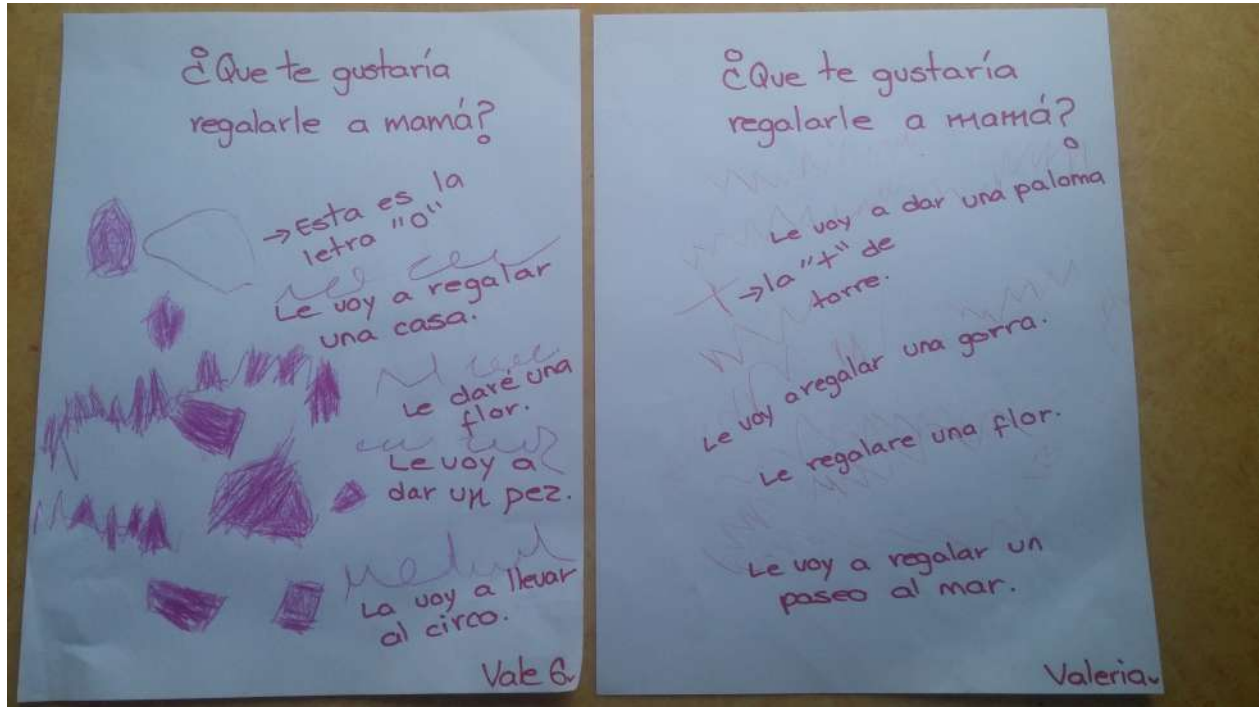
MATEO

- En Santiago hay una U de arriba pero Silvana no está
- En Santiago hay una U de arriba pero Silvana no está

JERI.

- En Santiago hay una U de arriba pero Silvana no está
- En Santiago hay una U de arriba pero Silvana no está

ANEXO 13: TRAZOS AVENTUREROS. ÚLTIMO DESEMPEÑO. FASE III (EJERCICIO DE ESCRITURA LIBRE: CARTA A MAMÁ)



¿Que te gustaria regalarle a mamá?

Le voy a dar una flory nada más...

→ la "u" de uvas.

→ Esto grande es la letra "o"

↓
Es la "e" de elsa.

Santiv

¿Que te gustaria regalarle a mamá?

Le voy a comprar un perfume

Le voy a dar unas flores.

↓
Es La "x" de Xilo.

unos pantalones.

Unos carros rojos le voy a dar.

Baby V.

¿Que te gustaria regalarle a mamá?

Le voy a regalar un limón un coche.

Le voy a regalar un carro

Le voy a regalar unas aretes un mono de peluche.

Una bebe mujer.

Un banano

→ ES la letra "o"

Mateo

¿Que te gustaria regalarle a mamá?

→ La letra de gato.

↓
La letra "u"

↓
La "s" de mi nombre

→ La "o" un corazón.

Un bolso lindo.

Le voy a regalar a mamá una flor.

↓
La "i" de Silvana.

Silvi O.

¿Que te gustaria regalarle a mamá?

Estas son muchas "o" de ojo...

mamá... ↓ Es la "e" ↓

"i" de Iguana.

Le voy a regalar unas galletas de Jengi bre.

↓ La "t" de tetera

Corazón.

Le regalare una gorpata. Vale Av

¿Que te gustaria regalarle a mamá?

Mira la "A"

↓ Dibuja la "u" → Es la "i" de Iguana

Le quiero regalar una camiseta.

Quiero regalarle una flor.

Quiero darle un balón de fútbol.

→ Dibuja la flor.

Silvi Mv

¿Que te gustaria regalarle a mamá?

Le voy a regalar una fiesta.

Quiero regalarle un gatito y un perrito.

Le voy a regalar una flor...

Unos zapatos.

La letra "q"

La "u"

La "o" de ojo.

La "x" de Xiló

→ la "j" del mio.

Jero

¿Que te gustaria regalarle a mamá?

MATIAS

Le voy a dar un juguete.

Le voy a dar un avión

Le voy a dar una flor

Esto es la "i"

→ Esto es la "b"

Matiasv

¿Que te gustaría regalarle a mamá?

→ Mira la "La" de laguna.

→ Le voy a regalar unas flores.

→ La "o" de

→ Esta es la "i" de laguna.

→ Con este palito escribes Torre.

Le voy a dar una piscina.

→ Le voy a regalar un carro.

→ Le regalo uvas "u"

→ La "Ba" de mi nombre.

↓
La "o"

Gaby T

ANEXO 14: DIARIO DE CAMPO. AVENTUREROS. SEMANA 4 (EJERCICIOS DE
CONCIENCIA FONOLÓGICA)

<p>Información General</p>	<p>Nivel: Aventureros</p> <p>Edad: 3 – 4 años</p> <p>Número de Niños que participaron: 13 niños</p> <p>Actividad 03 de mayo de 2017</p> <p>Nombre Actividad: Jugando con el sonido de nuestros nombres</p>
<p>Rutina</p>	<p>Al iniciar nuestra rutina la profesora les dice a los niños que vamos a jugar con los nombres, les muestra el tablero donde tenemos los nombres de cada niño del salón; luego empezó a preguntar que decía en cada uno y el margen de equivocación de los niños fue mínimo, ya todos reconocen su nombre y el de los amigos. Los niños muestran bastante entusiasmo al realizar la actividad. Algunos por la letra inicial descifraban que nombre era el señalado.</p> <p>Elegimos jugar con el nombre de Matías y Mateo por el sonido de la primera silaba. Para Silvana Osorio Matias Y mateo se parecían porque empezaban con la Ma de mamá. Luego Santiago dice que con esa palabra se puede escribir mamá, Silvana Osorio dice que si escribo dos veces ma – ma diría mamá.</p> <p>La profesora pregunta si alguien sabe cómo se llama la letra inicial y dice Santiago que es la de las montañas, luego jerónimo nos cuenta que se llama la letra M. la profe pregunta si hay otro nombre que se parezca a Matías y a mateo y Gaby Velazco dice que miremos si valentina se parece a Matías, lo escribimos en el tablero y Silvana Osorio nos dice que no se parecen porque valentina es un nombre muy muy largo y Matías muy corto. Silvana Osorio dice que tampoco son iguales porque la forma que tiene la letra inicial es diferente; este ejercicio motivo a Silvana para comenzar a escribir usando formas fijas mediante la imitación. empieza por una letra diferente; paso a seguir trata de calcar las letras para mostrarnos la diferencia. Este ejercicio nos dio paso para explicar y conocer la letra U y La V, Santiago dice que la V parece una mesa. Luego miramos nuestro tablero de nombres y buscamos un nombre que</p>

empezará por S, Silvana dice que la de su nombre empieza por S y Santiago dice que la de él también empieza por la del pato. Luego se dan cuenta que el nombre de Valentina Mateo y Matías tienen algo en común que es la letra de la “cruz” T. también Vale Arciniegas se da cuenta que en el nombre de Matías termina por la de Silvana y mateo por la de oso. Luego empiezan a decir que escribamos sapo le dicen a la profe que pongan la S la I la L la A y la profe les dice aquí dice SILA no sapo y ella dice que hace falta, Santiago responde falta la p de pregunta como de rutina. Por último algunos miraban que letras se repetían en lo que habíamos escrito en el tablero y se dieron cuenta que habían 5S, 4M y 3T; y que la letra S parecía un pato, pero también se parecía al número 2 al revés.

Los niños estuvieron muy motivados y felices jugando con el sonido de las palabras y su forma. querían encontrar muchas palabras que sonaran con la sílaba sa y la sílaba ma, pasaron muy felices ellos y la profesora también.

ANEXO 15: DIARIO DE CAMPO. AVENTUREROS. SEMANA 4 (EJERCICIOS DE
CONCIENCIA FONOLÓGICA)

Información General	<p>Nivel: Aventureros</p> <p>Edad: 3 – 4 años</p> <p>Número de Niños que participaron: 15 niños</p> <p>Actividad 04 de mayo</p> <p>Nombre Actividad: Cantemos con una sola vocal</p>
Rutina	<p>La actividad comienza a través de una provocación de la profesora; empezamos la rutina enseñando un tablero de letras donde podemos ver y conocer las mismas, la primera letra que observamos es la letra A, la profe pregunta que podemos escribir con la letra a y los niños dicen que avión; Santiago dice que sigue la letra e, la profe pregunta que podemos escribir con la letra e y los niños responden elefante, la profe pregunta si hay algún nombre en el tablero que empieza por la E y Vale Arciniegas nos dice que podemos escribir con la E elsa. Luego seguimos con la letra I y la profe pregunta que podemos escribir con esta letra y los niños nos cuentan que se puede escribir Iguana, Isa, iglesia. Seguimos con la letra O de oso; valentina Arciniegas nos dice que podemos escribir ojo. Por ultimo seguimos con la U y los niños nos cuenta que podemos escribir uvas y uñas con la u.</p> <p>Luego miramos la letra S de Silvana, La M de las montañitas y de mamá, Luego pensamos que podíamos escribir con la R y nos dicen que Fiore y también ratón. Luego seguimos con la L que ellos conocen como la del palito y lograron descubrir que se podía escribir lengua, laura y lago.</p> <p>Paso a seguir fue escuchar la canción de el sapo no se lava el pie, ya que esta canción propone cantar con cada una de las vocales todas las palabras.</p> <p>Este ejercicio les encanto mucho a los niños, porque al seguir la canción se equivocan y dicen palabras que se escuchan chistosas.</p> <p>Cantamos todos juntos la canción dos veces, después, con nuestro tablero empezamos a unir palabras para lograr escribir palabras nuevas; escribimos palabras como mesa, mano, mamá entre otras.</p> <p>El ejercicio les gustó muchísimo a los niños; el tema de las</p>

	palabras y el descubrir nuevas letras los tiene muy emocionados, pasan felices en estos ejercicios todos siempre motivados y dispuestos a aprender una palabra nueva.
--	---

ANEXO 16: DIARIO DE CAMPO AVENTUREROS DESEMPEÑO No 3 FASE III

<p>Información General</p>	<p>Nivel: Aventureros</p> <p>Edad: 3 – 4 años</p> <p>Número de Niños que participaron: 12 niños</p> <p>Actividad 27 de ABRIL de 2017</p> <p>Nombre: RUTINA VEO COMPARO ESCRIBO</p>
<p>Rutina</p>	<p>Al iniciar la rutina los niños estaban muy interesados por las dos pinturas; ya que la rutina veo-comparo-escrivo les gusta mucho ya que pueden expresar todo lo que piensan y pueden plasmarlo de forma escrita, la idea de que ya saben escribir les emociona bastante.</p> <p>Lograron identificar distintos elementos en cada una de las pinturas; los niños pueden con facilidad expresar su pensamiento en la primera etapa de la rutina de pensamiento (veo) ya que tienen gran capacidad de observación logrando identificar detalles no tan fáciles de encontrar en las pinturas, sin dejar al lado su gran habilidad a la hora de argumentar sus hipótesis.</p> <p>Todos lograron identificar características diferentes; Nos cuenta Santiago que en el valle de Grecia (Imagen 1) logramos ver unas casas y en la costa de Grecia (Imagen 2) no hay casas, al igual que montañas ya que argumenta que en el mar no puede haber montañas sino solo puede haber agua ya que la montaña se puede deslizar por el agua. Santiago encontró que en la imagen #2 hay una forma de espejo en el mar y se reflejan dos personas que caminan por la arena.</p> <p>Sara nos cuenta que en la imagen #2 hay un perro y en la imagen #1 no. Al igual que Santiago encuentra el reflejo en forma de espejo en el mar donde se ven las piernas de una mujer también encuentra como semejante en las dos imágenes que ay dos hombres.</p> <p>Gaby Velazco encontró que en la imagen #1 no ve un perro y en la #2 sí. En la imagen # 2 no hay montañas ni casas, pero en la imagen #1 sí. En la imagen #1 encontramos muchos árboles en la #2 no.</p> <p>Vale Gutiérrez piensa que la imagen #1 no es pasto si no es un rio que tiene un camino. También observa que en la imagen #2 si hay montañas, y que en la imagen #1 hay algo que se parece más a un arcoíris que una montaña, que por esta razón hay árboles pequeños medianos y grandes.</p> <p>Vale Arciniegas logro observar que en la imagen #2 en el fondo de la arena hay un cocodrilo. En la imagen #1 observa que hay una bicicleta y en la otra no al igual que unas casas con unas ventanas pequeñitas. En la imagen</p>

#2 hay una piscina y en la #1 hay un lago. En la imagen #2 observa que esta atardeciendo y que por el contrario en la #1 esta es lloviendo. También logra observar que en la imagen #1 y 2 encontramos una iglesia solo que en la 1 haya un camino porque queda arriba de la montaña y en la 2 es al finalizar el mar.

Mateo encuentra semejanza entre las dos pinturas al notar que en las dos encontramos personas. Logra también notar que en la imagen #1 encontramos pasto y en la # 2 es arena con agua y tiburones.

Silvana Osorio nos cuenta que logra ver como semejanza que en las dos imágenes hay una mujer y un hombre. Nos cuenta que en la imagen #1 hay bicicleta y en la #2 no porque se le llevaría las olas. En la imagen #2 logra encontrar 4 caminos en la #2 solo 1 porque es la arena. Observo igualmente que en la imagen #2 está anocheciendo y en la #1 está amaneciendo.

Jero nos cuenta como diferencias que en una imagen hay montañas pasto y árboles y en la otra no porque es el mar. Nos cuenta que en la costa los perros son felices con el mar.

Xiló nos cuenta que en la imagen #2 hay perros y en la #1 no. En la imagen #1 hay una casa chiquita en la otra no hay casa. Luego Xiló realiza un conteo de 9 casas y en la otra imagen nos dice no hay. Hay una señora y un señor en las dos imágenes.

Valeria nos cuenta que ella piensa que en la imagen # 2 y 1 hay volcanes arriba del cielo.

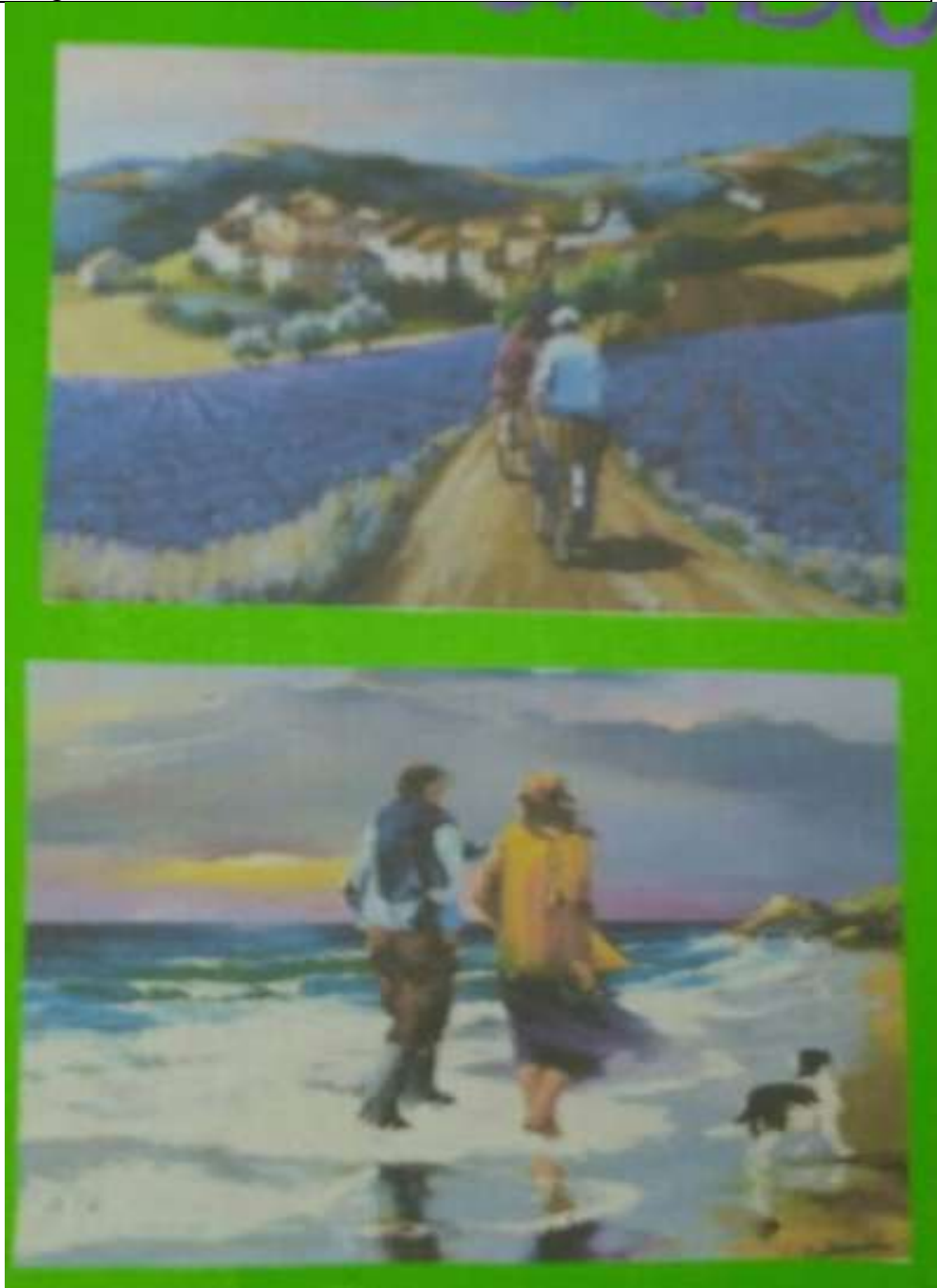
Nos cuenta que en la imagen #2 puedes encontrar tiburones y en la #1 no. En la imagen #1 hay muchos arbolitos de musgo y en la #2 hay arbolitos pero de hojas; en este instante formula una pregunta ¿profe joba... ósea que esto es una diferencia y también son igualitos? En esta pregunta Vale está realizando una sub- clasificación de los árboles por sus características.

Cabe resaltar que para los niños ha sido más fácil encontrar diferencias en las rutinas de pensamiento que semejanzas, ya que logran encontrar más notorias las diferencias en las obras de arte. Hay una mayor argumentación al momento de encontrar una diferencia que una semejanza, ya que logran e interpretar de distintas formas su hipótesis.

Al final se desarrolló el escrito en el que cada niño escribió lo que más le había gustado de las dos pinturas; todos escribieron y dibujaron algún elemento que se encontraba en la pintura que más había llamado su atención; el ejercicio fue muy importante porque después cada uno lo explico. Se ha fortalecido mucho el proceso de escritura en el nivel de aventureros con esta rutina ya que tener la idea de que están escribiendo y que todo tiene un significado los ha motivado mucho para hacer este ejercicio de escritura.

La rutina de pensamiento fue muy interesante, los niños estaban muy entusiasmados al realizarla, siempre se mantuvo el interés por los niños y sus intervenciones fueron argumentativas sin perder lo bueno que nos da la imaginación.

**DOCUMENTA
CIÓN**



VEO

VALE A.

- Veo agua.
- Veo unos volcanes (s).
- Veo unas Cuatras Chientas.
- Veo arena.
- Veo una bicicleta.
- Veo una señora montada en la bicicleta.

SILVANA O.

- Veo una montaña.
- Veo agua.
- Veo árboles.
- Veo el cielo.
- Veo una bicicleta.
- Veo un pasto con flores.
- Veo un camino con el agua.
- Veo agua.

VALERIA.

- Veo una bicicleta.
- Veo una señora.
- Veo unos cascos.
- Veo un volcan arena.

SANTI ...

- Veo agua.
- Veo una bicicleta.
- Veo pasto.
- Veo un camino.
- Veo volcanes.
- Veo una montaña.
- Veo unos árboles.
- Veo casas.
- Veo flores.
- Veo un cielo.

SILVI M.

- Hay un camino.
- Veo una señora.
- Veo un volcan.
- Veo 2 volcanes.
- Veo una señora que tiene barbas.
- Veo 2 personas.

SANTI ...

- Veo un perro.
- Veo agua.
- Veo rocas.
- Veo árboles.
- Veo un cielo.
- Veo un río.
- Veo una montaña.
- Veo 2 personas.

VALERIA.

- Veo una señora caminando con un perro y un perro con agua.
- Veo un señor caminando con la señora.
- Veo un perro que.
- Veo un volcan.
- Veo flores.
- Veo un volcan.

JERO.

- Veo 1 parque que nos sirve para llegar allá.
- Veo casas.
- Veo arena.
- Veo el planeta.
- Veo una montaña.
- Veo arbolitos.

SILVI M.

- Veo un señor montado en la bicicleta.
- Veo agua.
- Veo un volcan.
- Veo un camino.
- Veo un perro.
- Veo una señora montada en la bicicleta.

VALE G...

- Veo agua.
- Veo un volcan.
- Veo un camino.
- Veo un perro.
- Veo un volcan.
- Veo un camino.
- Veo un perro.
- Veo un volcan.
- Veo un camino.
- Veo un perro.

MATIAS.

- Veo una montaña.
- Veo agua.
- Veo un volcan.
- Veo un camino.
- Veo un perro.
- Veo un volcan.
- Veo un camino.
- Veo un perro.

JERO.

- Veo arbolitos.
- Veo una señora.
- Veo un perro.
- Veo una montaña.
- Veo el cielo.
- Veo el mar.

VALE A.

- Veo un señor con barbas.
- Veo el cielo azul.
- Veo un perro.
- Veo un perro con montaña.
- Veo el lago con cascadas muy bonitas.
- Veo un perro que tiene barbas.
- Veo un volcan.

SARA ...

- Veo agua.
- Veo un señor.
- Veo una señora.
- Veo un perro.
- Veo una montaña grande.
- Veo arena.

XILÓ...

- Veo agua.
- Veo arena.
- Veo una señora.
- Veo el cielo.

SARA ...

- Veo un señor.
- Veo una señora que va en una bicicleta.
- Veo un volcan.
- Veo un camino.
- Veo un perro.
- Veo una montaña.

GABY V.

- Veo una bicicleta.
- Veo agua.
- Veo árboles.
- Veo una montaña grande.
- Veo arena.
- Veo agua.
- Veo flores.
- Veo un volcan.

MATIAS.

- Veo un volcan donde habita un conejo en un volcan que se llama conejo.

VALE G...

- Veo una señora.
- Veo un señor que tiene barbas.
- Veo arbolitos.
- Veo un perro.
- Veo una montaña al final.

MATIAS.

- Veo un perro y un perro.
- Veo una persona.
- Veo un señor.
- Veo un volcan.

SILVANA O.

- Veo un volcan.
- Veo un perro.
- Veo una señora que tiene la señora.
- Veo una montaña donde el perro saltó para se agua.

COMPARO

VALE A

- En la imagen 1 hay arbolitos y en la 2 no hay.
- En la imagen algo que se parece un volcan.
- En la imagen 1 hay muchos árboles y en la 2 no hay.
- En la imagen 2 hay una piscina y en la imagen 1 hay un lago.
- En la imagen 2 está atareada en la 1 está tranquila.
- En la imagen 1 hay montañas de colores y en la 2 no hay.

VALE G

- En la imagen 1 hay un río y en la imagen 2 hay una piscina.
- En la imagen 2 hay un perro y en la imagen 1 no hay.
- En la imagen 2 hay montañas y en la imagen 1 hay un volcan.
- En la imagen 1 hay un volcan pequeño y grande.
- En la imagen 1 hay muchos cascos y en la 2 no hay.
- En la imagen 1 hay bicicletas y en la 2 no hay.
- En la imagen 1 hay cascos con volcanes y en la 2 no hay.

MATEO

- En la imagen 1 hay montañas grandes y en la 2 hay una pequeña.
- En la imagen 1 hay pasto y en la 2 hay agua.
- En la imagen 1 hay un volcan con arbolitos y flores.
- En la imagen 2 hay un volcan y en la 1 no hay.
- En la imagen 1 hay una bicicleta y en la 2 no hay.

VALE A

- En la imagen 1 hay una iglesia y en la 2 hay un camino que nos lleva a la casa de la iglesia.

Silvi O

- En las 2 imágenes hay dos caminos para caminar.
- En las 2 imágenes hay un cielo.
- En las 2 imágenes está de día.

Mateo

- En la imagen 1 y en la 2 hay 2 personas.

(Diferencias)

(Semejanzas)

ANEXO 17: DIARIO DE CAMPO AVENTUREROS DESEMPEÑO No 2 FASE III

<p>Información General</p>	<p>Nivel: Aventureros</p> <p>Edad: 3 – 4 años</p> <p>Número de Niños que participaron: 14 niños</p> <p>Actividad 20 de ABRIL de 2017</p> <p>Nombre: RUTINA VEO COMPARO ESCRIBO</p>
<p>Rutina</p>	<p>Al iniciar la rutina los niños identificaron cada una de las imágenes como dos lugares distintos; La noche en Venecia (imagen 1) y la noche en Londres (imagen 2) comenzaron por describir las características físicas de las imágenes, colores, formas, figuras.</p> <p>Todos lograron identificar características diferentes; en la identificación de los lugares todos coincidieron en que la noche de Venecia había un incendio por culpa de un volcán que estaba quemando un castillo y algunas casas. En la noche de Venecia nos cuenta Santiago que en Venecia se encuentran las personas intranquilas (tristes) por el fuego, por las casas que se están quemando, que en la noche de Londres las personas están tranquilas porque el cielo es azul con mariposas de colores y que las personas por este motivo duermen. Santiago mencionó que hay una diferencia muy grande en las dos noches, en Londres hay un puente con bombillos y en Venecia no hay un puente si no una calle para que pasen los carros, también observo que en la noche de Venecia hay 6 árboles y en Londres hay solo 1 y no es verde si no de colores.</p> <p>Silvana Osorio nos cuenta que en cielo de Venecia hay lava del volcán y en el cielo de Londres es azul y tranquilo. Que en la pintura de Londres encuentras 14 colores y en Venecia 7.nos cuenta también que el agua de Londres tiene muchos colores y por el contrario en la de Venecia hay muy pocos específicamente 4.</p> <p>Silvana Mendoza encontró que en el cuadro de la noche de Venecia encuentras 14 colores y en el de Londres encuentras 13; también encuentra que en un cuadro hay fuego y en el otro no.</p> <p>Jerónimo piensa que en el cuadro de Venecia no es de noche si no de día porque en la noche de Londres si esta azul oscuro como es la noche de verdad, comenta que le gusta más el cuadro de Londres por los colores.</p> <p>Leticia observa que en la noche de Venecia las personas están gritando dentro de sus casas porque están asustados por el incendio del cielo y</p>

en Londres nadie grita porque hay maripositas en el cielo.

Valentina Gutiérrez encuentra semejanza entre los dos cuadros al notar que los dos tienen agua de colores, observa también que en Londres hay árboles de colores y en Venecia hay fuego en el cielo.

Gaby Velazco nos cuenta que en Venecia hay calles y en Londres hay puentes para poder estar.

Sara nos cuenta que en Venecia los árboles son verdes y pequeños y en Londres son grandes y de colores.

Mateo nos cuenta que él piensa que las personas de Londres duermen mucho y en Venecia hacen mucho ejercicio porque huyen cuando el volcán bota fuego al techo de sus casas. Ese castillo me gusta mucho.

Gaby Tamayo nos cuenta que ella piensa que en las casas de Londres salen en la noche a hacer mercado y en la de Venecia no salen a hacer mercado por el incendio.

Se generaron discusiones alrededor de la noche de Londres pues algunos piensan que hay muchas mariposas de colores y otros piensan que el cielo en la noche es de colores.

Xiló estuvo muy atento en la rutina; su intervención fue corta en donde identifico que en el cielo había fuego, en Londres un puente y agua de colores, comparo que en Venecia había muchas casas y en Londres pocas casas. Mateo observa nuevamente el puente de Londres y logra observar que abajo del puente hay una forma de círculo por donde pasan los botes.

Sara en su intervención nos cuenta que encuentra una diferencia entre la imagen de Londres la cual es que los árboles en este lugar son altos y de colores, mientras que en la noche de Venecia los árboles son verdes y pequeños. La semejanza que encuentra Sara es que tanto Venecia como Londres están rodeado de agua y en los dos lugares esta de noche.

Al final se desarrolló el escrito en el que cada niño escribió lo que más le había gustado de las dos imágenes; todos escribieron y dibujaron algún elemento que se encontraba en la pintura que más había llamado su atención; el ejercicio fue muy importante porque después cada uno lo explico.

La rutina de pensamiento fue muy interesante, los niños estaban muy entusiasmados al realizarla, siempre se mantuvo el interés por los niños y sus intervenciones fueron argumentativas sin perder lo bueno

que nos da la imaginación.

**DOCUMENTACIÓ
N**

(Imagen 1)



(Imagen 2)



VEO

SANTI ...

- Yo Veo agua.
- Veo casas
- Yo Veo arboles
- Una calle.
- Veo fuego del Volcan y la noche.
- Veo Ventanas
- Veo lamparas que estan afuera al lado de las casas

VALE G.

- Veo casas que tienen techos de colores: morado, azul
- Hay otro techo.
- Veo Ventanas

VALERIA v

- Veo arboles
- Veo agua
- Veo muchas casas y fuego
- Veo donde pasan los carros
- Veo un puente

MATEO v

- Veo agua.
- Veo Fuego.
- Veo casas
- Veo lamparas Para dormir
- Veo unas calles
- Veo arboles.

SANTI ...

- Yo Veo arboles
- Veo casas
- Veo un puente
- Agua
- Veo un cielo de muchos colores.
- Veo una linterna que esta afuera.
- Esto es para que no se caigan los carros
- Veo circuitos y estan ahí porque es un puente.

VALE G.

- Veo un puente
- Veo agua
- Veo arboles de colores.
- Veo el cielo
- Yo Veo que alla al fondo esta de día.
- Yo Veo un sitio de comprar ropa.

MATEO

- Veo Agua.
- Veo un puente con luces y formas de circuitos
- Veo muchos colores de la noche
- Veo un arbol.
- Veo otro arbol y es de hielo y de color morado.
- Veo un edificio
- Veo una casa y otra casa tambien.

VALERIA

- Veo un puente
- Veo un arbol muy grande.
- Casas donde vive la ropa.
- Veo agua
- Veo edificios

COMPARANDO

Diferencias

JARA

En Jara hay muchos castaños en varias montañas.
En Jara hay muchos ríos y lagos.
El árbol de Jara es el castaño.

LEI

En Lei, la gente está siempre en el agua y en los bosques.
En Lei hay muchos ríos.

MATEO

En la noche de Mateo hay muchos fuegos.
En Mateo hay muchos castaños.
En Mateo en la noche los niños juegan con los castaños.

SENTI

En Senti hay 100 árboles y en Senti hay 100 ríos.
En Senti hay 10000 árboles y 10000 ríos.
En Senti hay 10000 árboles y 10000 ríos.

SIVI

En Sivi hay 100 árboles y 100 ríos.
En Sivi hay 10000 árboles y 10000 ríos.
En Sivi hay 10000 árboles y 10000 ríos.

MATIAS

En Matias hay un árbol y en Matias hay un río.
En Matias hay un árbol y un río.
En Matias hay un árbol y un río.

XUS

En Xus hay muchos árboles y en Xus hay muchos ríos.
En Xus hay muchos árboles y muchos ríos.
En Xus hay muchos árboles y muchos ríos.

GRAY T.

En Gray T. hay muchos árboles y en Gray T. hay muchos ríos.
En Gray T. hay muchos árboles y muchos ríos.
En Gray T. hay muchos árboles y muchos ríos.

SIVI M.

En Sivi M. hay 100 árboles y en Sivi M. hay 100 ríos.
En Sivi M. hay 10000 árboles y 10000 ríos.
En Sivi M. hay 10000 árboles y 10000 ríos.

GRAY V.

En Gray V. hay un árbol y en Gray V. hay un río.
En Gray V. hay un árbol y un río.
En Gray V. hay un árbol y un río.

VALE G.

En Vale G. hay muchos árboles y en Vale G. hay muchos ríos.
En Vale G. hay muchos árboles y muchos ríos.
En Vale G. hay muchos árboles y muchos ríos.

VALERIA

En Valeria hay 100 árboles y en Valeria hay 100 ríos.
En Valeria hay 10000 árboles y 10000 ríos.
En Valeria hay 10000 árboles y 10000 ríos.

JERO

En Jero hay 100 árboles y en Jero hay 100 ríos.
En Jero hay 10000 árboles y 10000 ríos.
En Jero hay 10000 árboles y 10000 ríos.

Semejanzas

VALE G.

En Vale G. hay muchos árboles y en Vale G. hay muchos ríos.

SANTI

En Santi hay muchos árboles y en Santi hay muchos ríos.

SIVI

En Sivi hay muchos árboles y en Sivi hay muchos ríos.

MATEO

En Mateo hay muchos árboles y en Mateo hay muchos ríos.

MATIAS

En Matias hay un árbol y en Matias hay un río.

JERO

En Jero hay muchos árboles y en Jero hay muchos ríos.

ANEXO 18: DIARIO DE CAMPO AVENTUREROS. DESEMPEÑO INICIAL FASE III

<p>Información General</p>	<p>Nivel: AVENTUREROS</p> <p>Edad: 3-4 años</p> <p>Número de Niños que participaron: 14</p> <p>Fecha: 18 de ABRIL de 2017</p> <p>Título: Rutina de Comparar y Contrastar dos nombres del salón (INICIAL)</p>
<p>Observaciones sobre el desarrollo de la Rutina</p>	<p>Antes de iniciar nuestra rutina de pensamiento comparar y contrastar jugamos con nuestra cajita mágica donde encontramos todos los nombres del salón. Sacaron uno a uno y al final la profesora sugirió que jugáramos hoy con los nombres que tuvieran la misma letra al iniciar el nombre y los niños escogieron Valentina y Valeria. Al iniciar la rutina todos los niños estaban muy motivados como siempre ya que el momento de la rutina en aventureros es un espacio de diversión para ellos.</p> <p>Inicialmente comenzaron a describir las características físicas de las niñas notando diferencias y semejanzas entre Valentina y Valeria como sus ojos, color de piel, estatura, sexo, color de pelo entre otros. Luego de esta introducción iniciamos el comparar y contrastar con sus nombres; todos lograron identificar donde decía valentina y donde decía Valeria.</p> <p>Lo primero que lograron identificar ´Santiago, Silvana O. y Silvana M. es que Valentina Y Valeria inician con la letra U (hacen referencia a la letra V) reconociendo la claridad que tienen los niños sobre la similitud del sonido de estos dos nombres, más no el conocimiento del abecedario razón por la cual no se hizo corrección en el nombre del grafema. Concluyen al final que Valentina y Valeria inician con una letra igualita. Luego Silvana Mendoza nos cuenta que en el nombre de Valentina y Valeria hay dos letras (a) en cada uno de sus nombres. Luego la profesora pregunta si alguien sabe que letra está señalando (e) y Silvana Osorio dice que es la (e) y Santiago nos cuenta que es la (e) de elefante y que en el nombre de Valentina Y Valeria esta solo una vez la letra (e). Silvana Osorio luego nos muestra la letra (i) y la profe pregunta cuantas veces esta le letra (i) en estos dos nombres y ella responde que solo una vez en cada uno y por eso es una semejanza.</p> <p>Luego la profe invita a los niños a contar cuantas letras tiene el nombre de Valentina y Valeria concluyendo que Valentina tiene 9 letras y Valeria tiene siete, Santiago nos cuenta que piensa que son diferentes porque tiene más letras un nombre que otro “hay un nombre larguisisimoo y el otro es más chiquito”</p>

Al finalizar la rutina de pensamiento algunos niños logran identificar las características de cada nombre, las diferencias y semejanzas entre ellos.

Como conclusión se hace una invitación al grupo en general de mañana comparar y contrastar otro nombre, donde los niños empiezan a sugerir emocionados el de ellos para la próxima clase.

Algo por resaltar en esta intervención es que todos los niños no lograron participar en la rutina de pensamiento porque no se les veía enganchados con el tema; solo 4 de 14 participantes mostraron gran interés por el tema de la rutina. Se seguirá trabajando todos los días con los nombres del salón en distintos espacios lúdicamente para despertar mayor entusiasmo e interés en ellos al momento de jugar con nuestros nombres.

Comparar i Contrastar

Valentina

- Tiene el pelo corto.
- Tiene trenzas.
- Tiene ojos azules.
"como el marcador"
- La piel es blanca.
- Ella es grande.

Valeria

- El color del Pelo es negro.
- La piel es blanca
- Es grande
- Sus ojos son cafés y tienen un circulito.

Diferencias

Silvana @
El nombre de Valentina es más largo porque tiene 10 letras.

SANTI.
Valentina es muy largo y Valeria es muy pequeño.

VALE E.
El nombre de Valeria solo tiene 7 letras y el de Valentina tiene 10 letras.

Semejanzas

MATED.
Valentina tiene una letra de palito "L" y Valeria también.
• En el nombre de Valentina hay 1 "i" y en Valeria también hay 1 "i".

SANTIAGO.
• El nombre de Valentina empieza por "U" y el de Valeria también.
• El nombre de Valentina hay 1 "e" y en el nombre de Valeria también hay 1 "e".
• Hay una letra "L" y es un palito largo. Esta en el nombre de Valentina 1 vez y en el de Valeria también hay una "L".

SILVANA ...
• En el nombre de Valentina hay 2 "a" y en el nombre de Valeria también hay 2 "a".

ANEXO 19: DIARIO DE CAMPO AVENTUREROS DESEMPEÑO INICIAL FASE III

<p>Información General</p>	<p>Nivel: AVENTUREROS</p> <p>Edad: 3-4 años</p> <p>Número de Niños que participaron: 14</p> <p>Fecha: 18 de ABRIL de 2017</p> <p>Título: ESCRITURA LIBRE: ¿CUÁL ES TU ANIMAL FAVORITO?</p>
<p>Observaciones sobre el desarrollo de la Rutina</p>	<p>Al finalizar la rutina de pensamiento comenzamos a hablar de las vacaciones de semana santa y la mayoría nos contó que habían estado en fincas y que lo más lindo de las fincas eran los animales; aprovechando el gran interés que genero el tema la profesora pregunta ¿cuál es tu animal favorito y por qué? La profesora les indica que en la hoja que están pasando dibujemos nuestro animal favorito y escribamos porque nos gusta tanto.</p> <p>Santi: Menciona que su animal favorito es la vaca, que en la granja de sus abuelos hay una vaca que quiere mucho pero que no tiene nombre, dice que sus abuelos tienen dos vacas que tuvieron hijos y le gustan mucho.</p> <p>Gaby V: Nos cuenta que su animal favorito es el elefante, que le gusta su trompa, su color gris y que lo que más le gusta son que son muy lindos y tiernos.</p> <p>Leticia: Expresa que su animal favorito es el león porque rugen muy fuerte son de color amarillo y tienen grandes garras.</p> <p>Valeria: Nos cuenta que su animal favorito es el jaguar porque lo más lindo de estos animales son sus manchas, en su dibujo nos cuenta que hizo una selva.</p> <p>Silvi Mendoza: Nos dice que su animal favorito son los conejos porque siempre van en el caminito, dibuja la cabeza y el cuerpo del conejo; en el dibujo realiza un trazo lineal y nos cuenta que dice Silvana Mendoza.</p> <p>Vale Gutiérrez: Su animal favorito es el gusano porque caminan en el piso. En el mismo dibujo nos enseñó unos trazos ondulares donde nos cuenta que dice Valentina... que ya sabe escribir su nombre, también que en un trazo lineal dice gusano.</p> <p>Gaby Tamayo: Nos cuenta que tiene dos animales favoritos uno es el cangrejo, que le encanta el cuerpo del cangrejo y el otro son las arañas</p>

que le encanta la cabeza de las arañas, y en un trazo lineal nos dice que hay dice vaca y en otro trazo que dice conejo.

Vale Arciniegas: Su animal favorito es el caballito, nos dice que le encanta los caballitos pequeñitos que son sus favoritos, que cuando sea grande va ser jinete de caballos y va a correr por todo el mundo.

Jero: su animal favorito son los pajaritos, que le gustan mucho porque tienen alas, que le gusta mucho los “pepos” de los pajaritos que se la pasan en los árboles. Dibuja un pajarito con alas en la hoja, realiza muchos círculos en su dibujo.

Silvi Osorio: Su animal favorito son los perritos, le encantan porque ellos se dejan consentir, tiene uno en su finca que se llama Beto y le gusta correr mucho con él

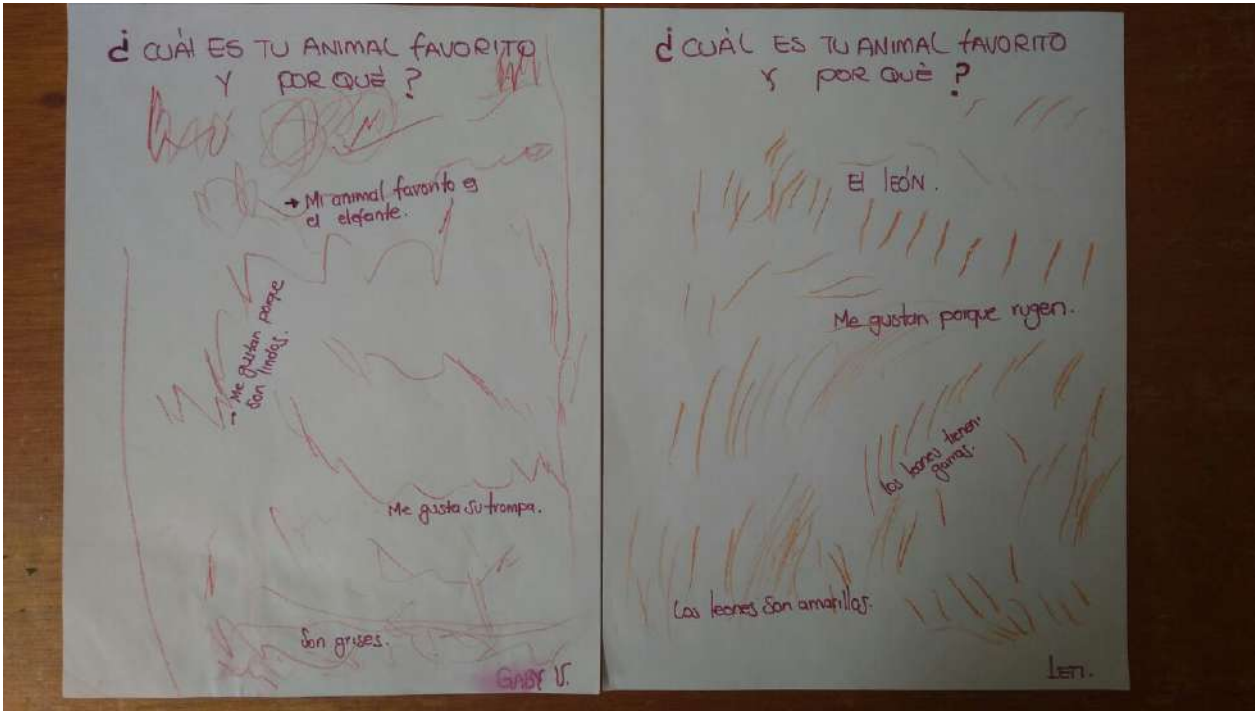
Mateo: Su animal favorito es el caballo salvaje, le encanta su color café y en la hoja nos dibuja la parte superior e inferior del caballo.

Matías: Nos cuenta que su animal favorito es el león, dinosaurio y jirafa porque son animales salvajes y corren mucho.

Sara: Su animal favorito es el gato porque son muy lindos, nos cuenta en su escrito que los gatos rasguñan pasito.

Xiló: Su animal favorito son los dinosaurios grandes, dibuja un trazo lineal y dice “no pueden pasar carros” otro trazo donde dice “mi mama me da”.

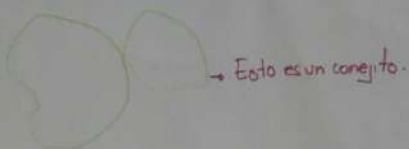
ANEXO 20: TRAZOS. AVENTUREROS ESCRITURA LIBRE (INICIAL) FASE III (¿CUÁL ES TU ANIMAL FAVORITO?)



¿ CUÁL ES TU ANIMAL FAVORITO Y POR QUÉ ?

Me gustan los conejos porque van en el camino.

Aquí dice Silvana Mendoza.

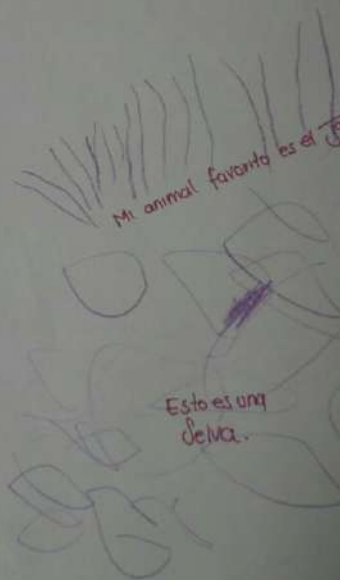


→ Esto es un conejito.

Silvia M.

¿ CUÁL ES TU ANIMAL FAVORITO Y POR QUÉ ?

Me gusta del japonés los maribos.
Mi animal favorito es el jaguar.



Esto es un jaguar.

VALERIA

¿ CUÁL ES TU ANIMAL FAVORITO Y POR QUÉ ?

Mi animal favorito es el gato

Las gatas resguardan pasito.

Me gustan porque son muy lindas.

Esto es un gato

Sara.

¿ CUÁL ES TU ANIMAL FAVORITO Y POR QUÉ ?

Me gustan los dinosaurios.

mi mamá me da.

no pueden pasar carros.

los dinosaurios son grandes.

xilo.

¿CUAL ES TU ANIMAL FAVORITO
Y POR QUE ?

Aqui dice gusano.

Aqui dice Valentina

Me gustan los gusanos porque caminan en el piso.

Este es el gusano. Mi animal favorito.

DALE G.

¿CUAL ES TU ANIMAL FAVORITO
Y POR QUE ?

Este es un cangrejo.

Me gusta el cuerpo del cangrejo

Me gustan las piernas.

Me gusta su cabezita.

Ahi dice Vava.

GAES T.

¿CUAL ES TU ANIMAL FAVORITO
Y POR QUE ?

→ En mi finca tengo muchas peritas y yo los consento mucho.

→ Tengo uno que se llama Betó.

→ Un día yo corre con un Perro.

→ a mi me gustan los peritas.

SILVI C.

¿CUAL ES TU ANIMAL FAVORITO
Y POR QUE ?

→ Mi caballo es salvaje.

→ En casa la parte de abajo

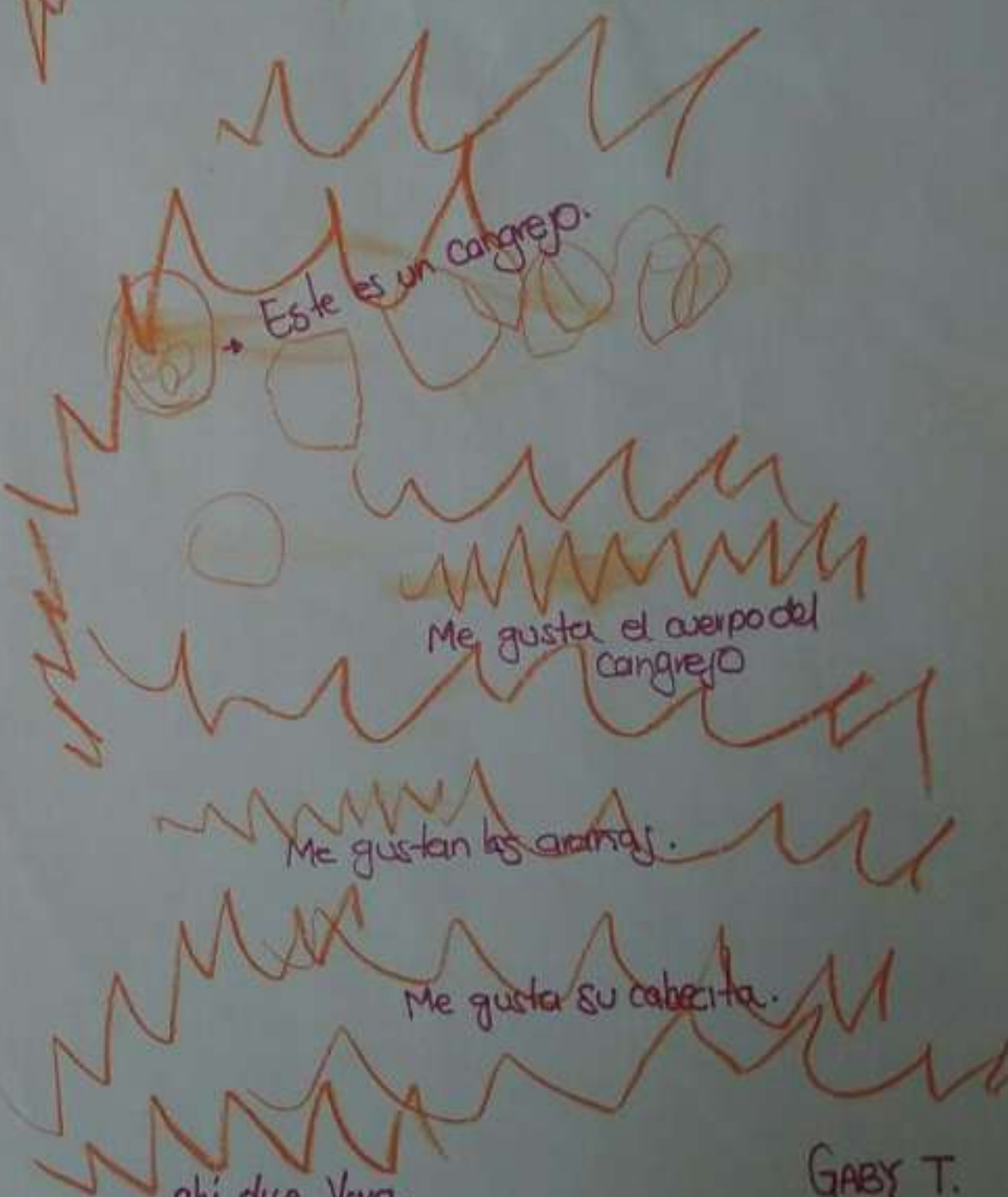
→ Me gustan los Caballos.

→ Me gustan por el color café.

→ Esto es la parte de arriba.

MATEO.

¿CUAL ES TU ANIMAL FAVORITO
Y POR QUE?



ahi dice Vava.

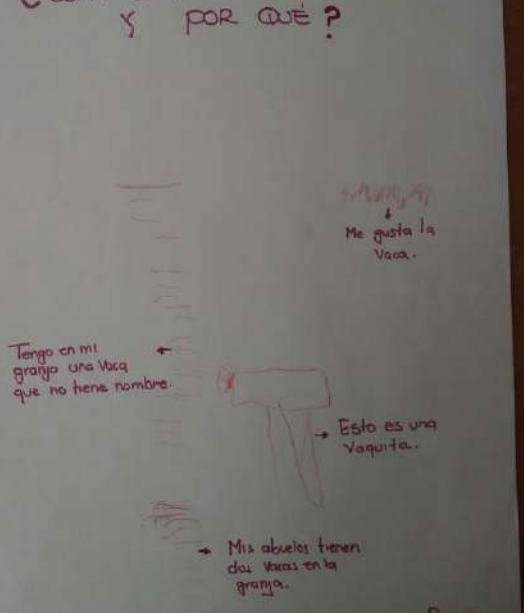
GABY T.

¿CUAL ES TU ANIMAL FAVORITO
Y POR QUE?



MATIAS.

¿CUAL ES TU ANIMAL FAVORITO
Y POR QUE?

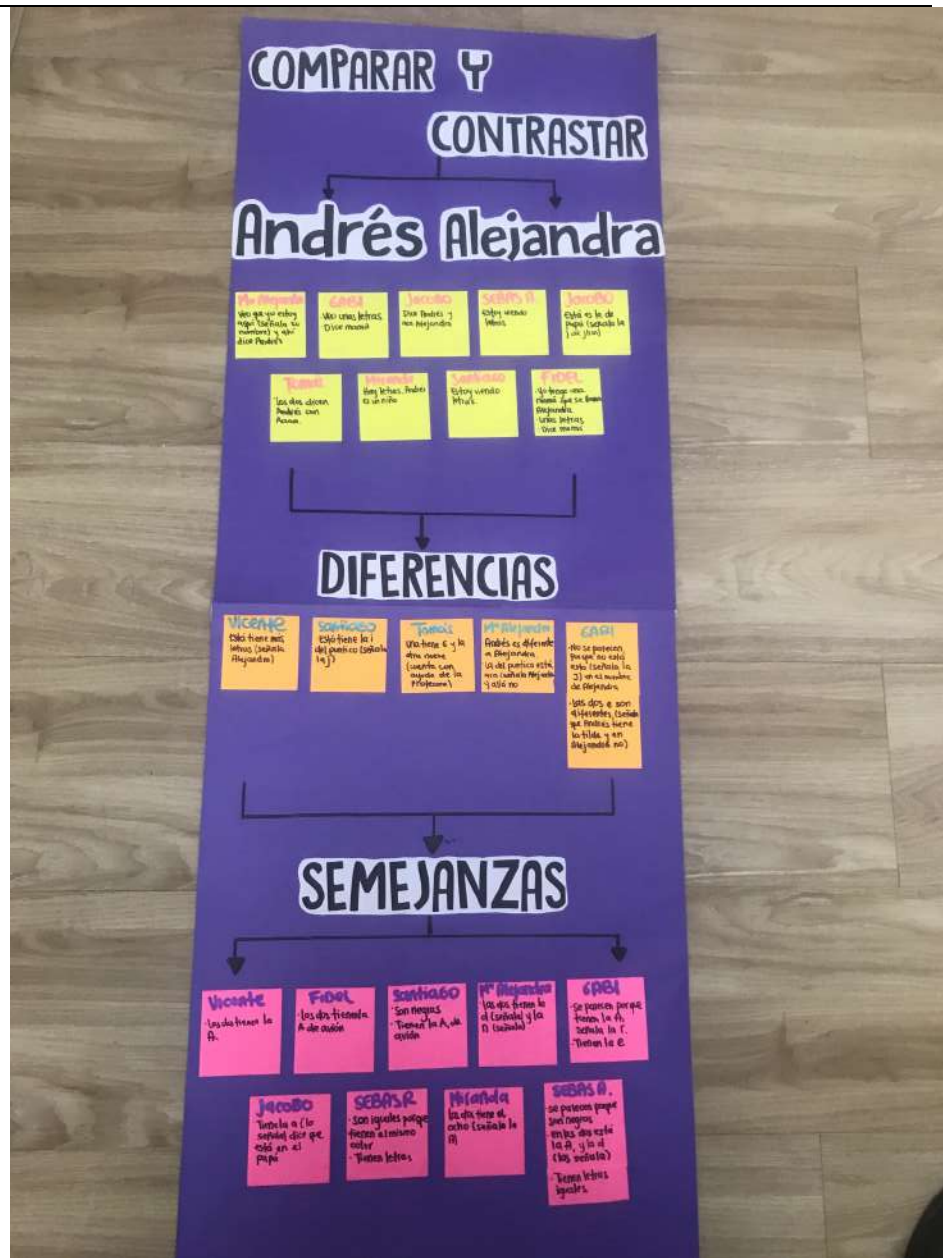


Santi

ANEXO 21: DIARIO DE CAMPO. EXPLORADORES. DESEMPEÑO FINAL FASE III

<p>Información General</p>	<p>Nivel Exploradores 2</p> <p>Edad 2-3 AÑOS</p> <p>FECHA: MAYO 11 DE 2017</p> <p>Número de Niños que participaron:</p> <p>Rutina: 10</p> <p>Escritura Libre: 10</p>
<p>Rutina</p>	<p>Se realizó la rutina comparar y contrastar. Con actividades previas para un acercamiento hacia la lectura y el reconocimiento de las letras, se preparó la rutina. Los nombres que se usaron fueron Alejandra y Andrés, los cuales ya eran conocidos para ellos. Por otro lado, cada mañana se llama a lista con la lectura de los nombres, y a esta altura la mayoría reconocen su nombre y algunos de sus compañeros</p> <p>Es así que la rutina se realiza, hay una identificación general de cuáles son los nombres que se presentan, identifican color de las letras y algunos características asumidas a cada nombre por ejemplo Andrés es un niño. Reconocimiento de letras que van en su nombre o en el de sus papás fue algo también muy relevante.</p> <p>Por otro lado, se realizaron preguntas constantes para que ellos pudieran señalar, factor común en todos los niños, por reconocimiento visual y al señalar identificaban características de letras similares. Se usó el conteo para saber cuántas letras tenía cada nombre.</p> <p>Siguen avanzando identificando más letras, realizando asociaciones y comparaciones. Los sonidos son más claros para ellos y buscan palabra que inicien por lo mismo. Se realizó la rutina aunque la motivación no fue.</p>

DOCUMENTACIÓN



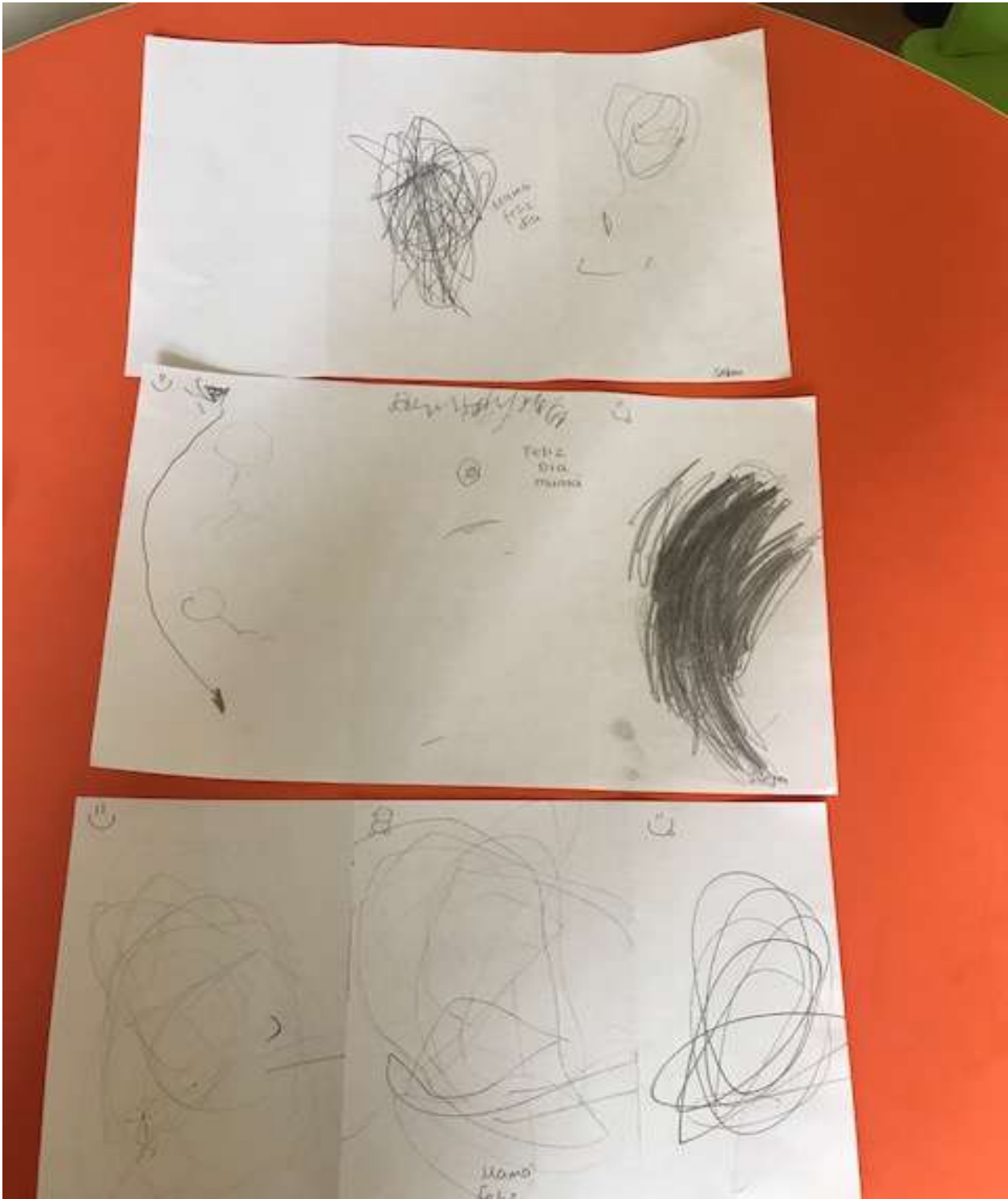
Escritura Libre

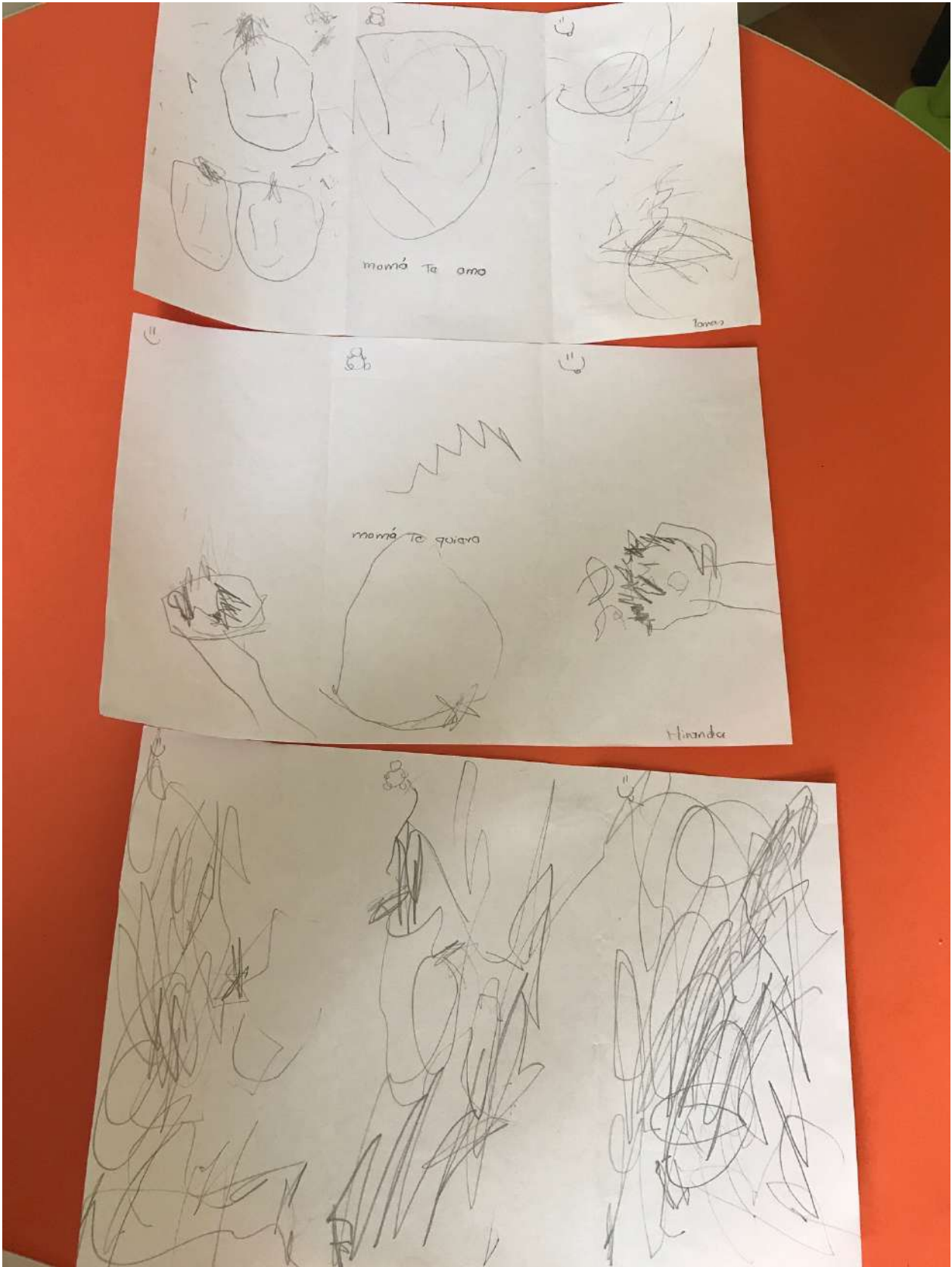
Como motivante se usó el trabajo que se estaba haciendo para el regalo del día de la madre, así que se les dijo que le escribieran una carta a mamá.

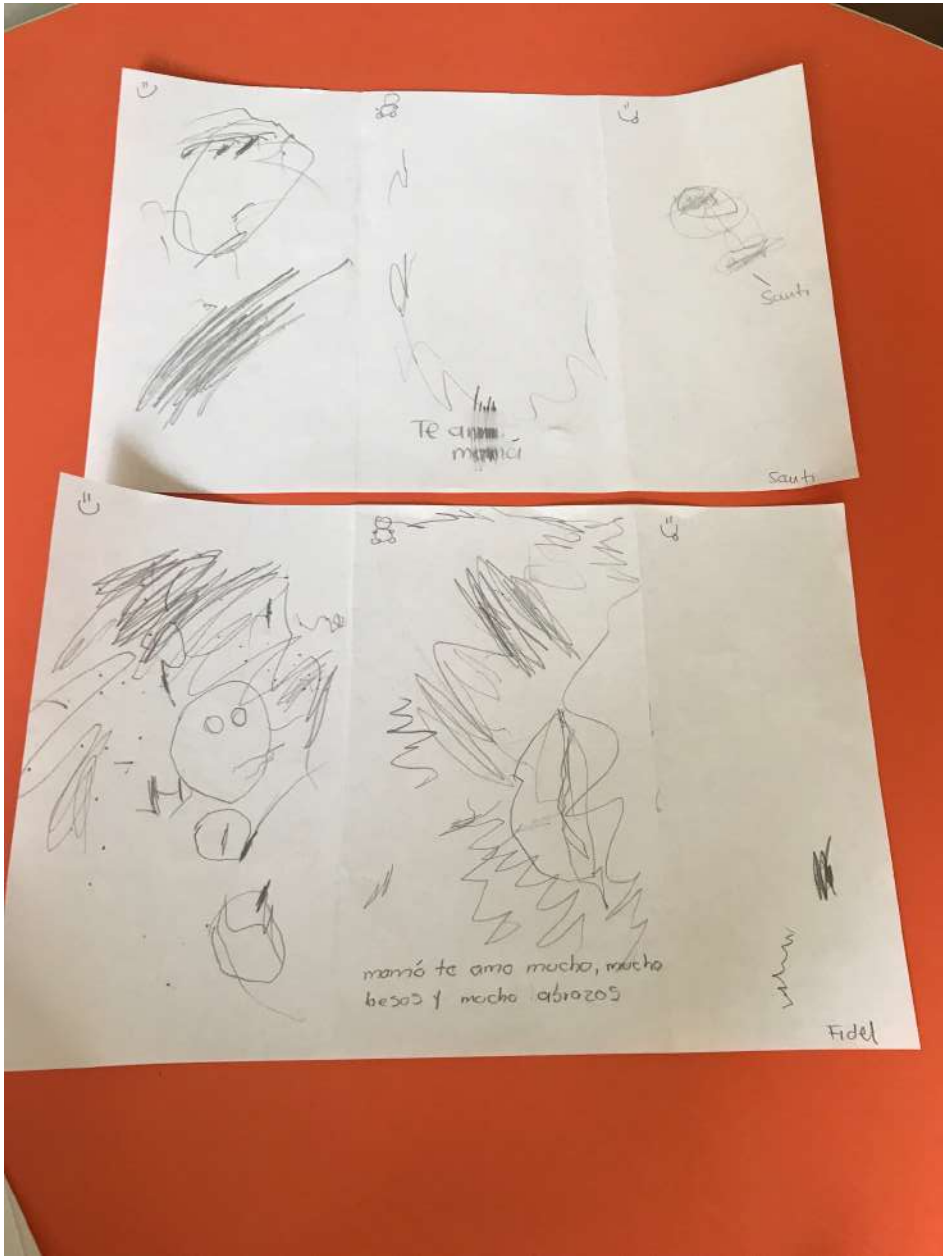
La mayoría de los niños aún hacen garabateos, una parte de ellos ya le están dando significado a sus trazos, señalando que es lo que escriben, verbalizando y contando con sus palabras a la docente. Muy pocos hacen acercamientos a las letras.

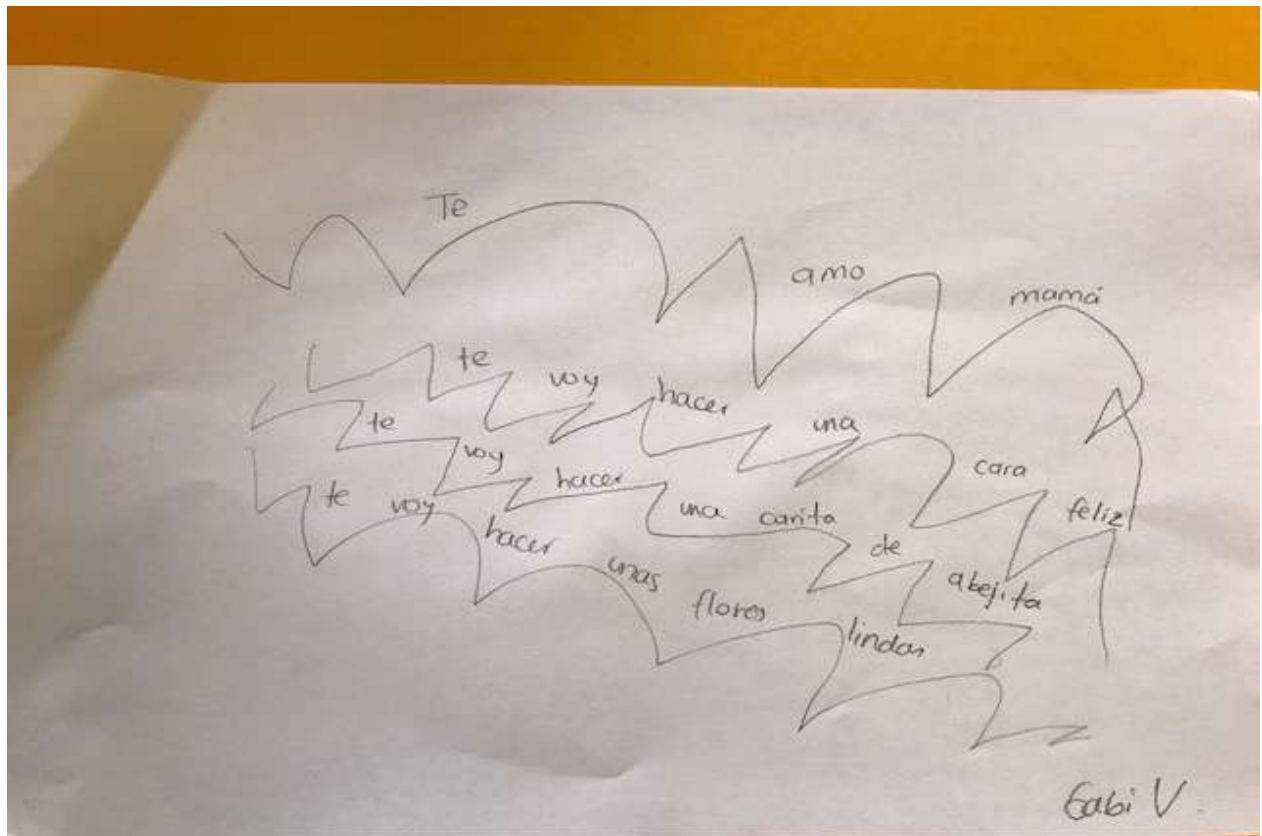
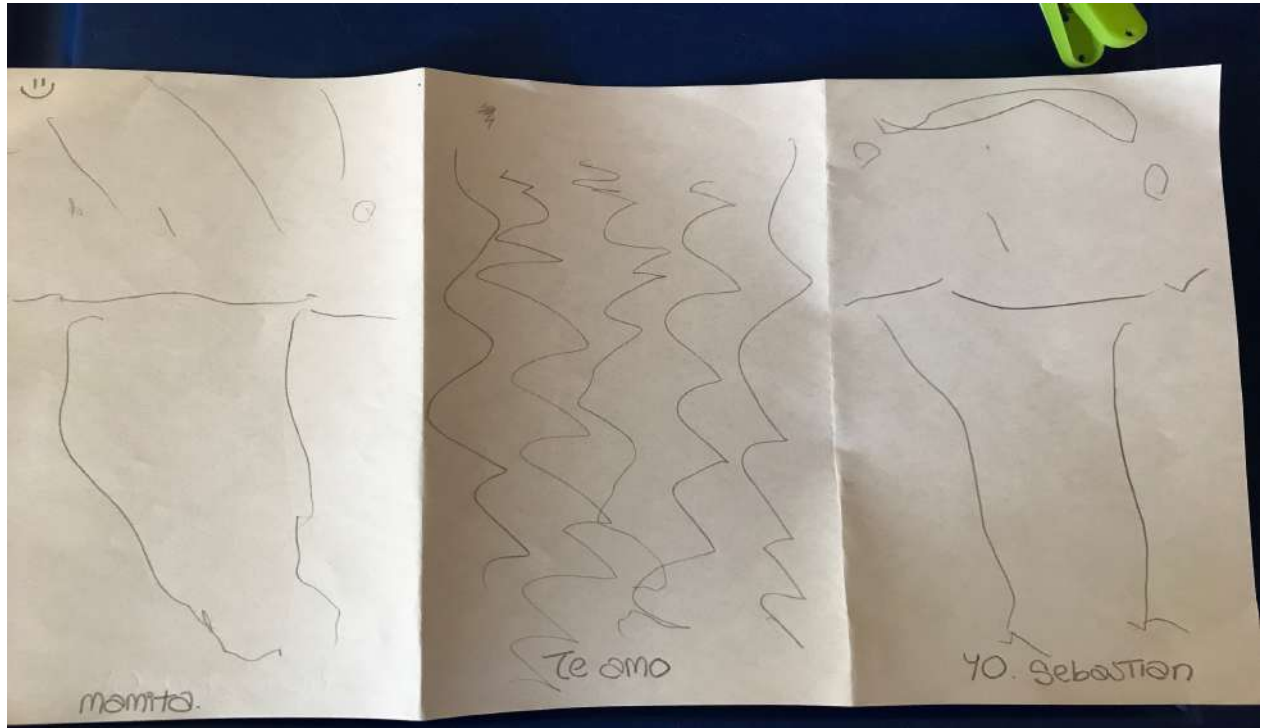
Aún no muestran el interés en preguntar cómo se escriben las palabras que quieren plasmar. Se cree que si se sigue motivando a los niños ellos poco a poco lo van a ir pidiendo y se les va a ofrecer los medios para reflejar estos aprendizajes.

ANEXO 22: TRAZOS. EXPLORADORES DESEMPEÑO FINAL. FASE III (ESCRITURA LIBRE: CARTA A MAMÁ)









ANEXO 23: DIARIO DE CAMPO SEMANA 4. EXPLORADORES FASE III (EJERCICIOS DE CONCIENCIA FONOLÓGICA)

<p>Información General</p>	<p>Nivel Exploradores 2 Edad 2 A 3 AÑOS Número de Niños que participaron: 8 Actividad Mayo 3 DE 2017 Palabras que inician con la letra A de Andrés y Alejandra</p>
<p>Rutina</p>	<p>Realizamos una actividad para hacer un acercamiento a la lectura, con la identificación de las letras y el significado de los sonidos con asociación a nuevas palabras, aumentando su vocabulario.</p> <p>En esta ocasión, se escogieron dos nombres que iniciarán con la A. Andrés y Alejandra, seleccionados luego de llamar lista con los nombres de todos los niños del salón, rutina que se está haciendo todas las mañanas al iniciar la jornada.</p> <p>Nos ubicamos en una ronda en el piso, comenzamos con la vocalización exagerada de la letra A, se dieron algunos ejemplos iniciales para provocar a los niños. María Daniela dijo Agua y aguja.</p> <p>A cada niño se le dio una imagen de algún elemento que iniciará con la vocal A. Cada vez que un niño decía el nombre de su imagen, repetíamos la palabra acentuando la vocal A. Seguido a esto pegamos cada imagen en la cartulina. Cuando no sabían cómo se llamaba el objeto, hacían un esfuerzo por adivinar el nombre y eran conscientes de que iniciaba con A, por ejemplo con Arpa y con Ángel. Santiago dio nuevas palabras como ala.</p> <p>Luego si mirar las imágenes, cada niño iba diciendo que palabra recordaba que empezará por la vocal A, y se iban escribiendo en el tablero, resaltado la a.</p> <p>Disfrutamos mucho esta actividad, ayudó a aumentar su vocabulario y todos los niños estuvieron atentos y esperaron el</p>

ANEXO 24: DIARIO DE CAMPO SEMANA 4. EXPLORADORES FASE III (EJERCICIOS DE CONCIENCIA FONOLÓGICA)

<p>Información General</p>	<p>Nivel Exploradores 2</p> <p>Edad 2 años 6 meses – 3 años 4 meses</p> <p>Número de Niños que participaron: 9</p> <p>Actividad Mayo 4</p> <p>Juego de palabras con las vocales – Canción el Sapo no se lava el pie.</p>
<p>Rutina</p>	<p>Iniciamos con la rutina del día, y la llamada a lista con los nombres, esta vez se les indicó a los niños que leyeran que nombre decía. Tomas, Alejandra, Daniela, y Sebastián identificaron su nombre. Tomas identifico su nombre y acertó en la mayoría de los nombres cuando se le mostraban. María Daniela, identifico su nombre inicialmente cuando se mostró el nombre María Alejandra, pero luego comparo y eligió el correcto cuando se le mostró. hablábamos de su nombre.</p> <p>Seguido a esto nos organizamos en una ronda alrededor de una flor, se les dio tres muñecos de sapos a los niños más atentos y se inició con la canción del “Sapo no se lava el Pie”, el ritmo inicial capturó su atención, y así mismo se indicaron movimientos para hacer en casa paso de la canción , en el momento de iniciar la pronunciación de la canción solo con una vocal, el primer intento fue solo auditivo y les causó risa este ejercicio.</p> <p>A continuación se colocó la canción de las vocales, la mayoría familiarizados con esta, para luego volver a la canción del sapo y hacer el ejercicio con cada vocal. Este ejercicio fue muy divertido para los niños, gesticulaban cada vocal y tratar de cantar varias veces la canción.</p> <p>Finalizamos decorando nuestro Sapo y escuchando de fondo la canción para seguir afianzando el juego de sonidos con cada</p>

vocal.

**Registro
Fotográfico**



ANEXO 25: DIARIO DE CAMPO SEMANA 4. EXPLORADORES FASE III (EJERCICIOS

DE RECONOCIMIENTO DE LETRAS)

<p>Información General</p>	<p>Nivel Exploradores 2 Edad 2 a 3 AÑOS Número de Niños que participaron: 8 Actividad Mayo 5 DE 2017 Buscando objetos que inician por la letra...</p>
<p>Rutina</p>	<p>Fuimos al mercado a comprar palabras que empiezan por la letra.... Iniciamos con un ejemplo la profesora decía una letra, todos los niños repetían el sonido de esta y buscábamos la fruta o el artículo que iniciará con ese sonido. Ejemplo U de uvas.</p> <p>Poco a poco se escogieron los niños para que fueran pasando, la profe seleccionaba una letra y decía el sonido. María Alejandra paso a buscar una fruta que iniciará con la P, pera encontró. Así sucesivamente pasaron los niños, muy pocos lograron si n ayuda decir palabras que empezarán con la letra y buscar algún objeto.</p> <p>Este ejercicio fue muy guiado, ayudó a crear una consciencia y se cree necesario fortalecer la intencionalidad al pronunciar cada palabra para obtener el significado de la actividad.</p> <p>Aunque no genero mucha motivación y constancia por buscar palabras, se realizó y los niños atendieron a conocer cada fruta y lograr comparar lo que decían con la letra que seleccionaron. Por ejemplo fresa con la letra T sabían que no era pero escogían algo hasta encontrar el que si se asociaba, ya al final era con ayuda de la docente.</p>
<p>Registro Fotográfico</p>	



ANEXO 26: DIARIO DE CAMPO EXPLORADORES. DESEMPEÑO 3 FASE III

<p>Información General</p>	<p>Nivel Exploradores 2</p> <p>Edad 2 a 3 AÑOS</p> <p>FECHA: ABRIL 27 DE 2017</p> <p>Número de Niños que participaron:</p> <p>Rutina: 10</p>
<p>Rutina</p>	<p>Se realizó la rutina veo, comparo y escribo, con fotografías de tormentas eléctricas siendo este un tema motivante para la mayoría de los niños. Se realizó con el grupo completo.</p> <p>Esta vez la rutina se realizó de manera continua, donde el niño que pasaba se le preguntaba que veía en cada una de las imágenes y seguido a esto se le preguntaba si se parecían en algo o eran diferentes. Al realizarla de esta manera, siento que los niños lograron tener mayor tiempo de atención y había un hilo que unía todas las intervenciones.</p> <p>La mayoría hicieron una descripción de cada una de las imágenes, algunos realizaron asociaciones con temas vistos anteriormente, otro se comunicaban por medio de sonidos onomatopéyicos al referirse al animal que señalaban. Una parte evidenció detallan y los sustento ejemplo Miranda Veo fuego, veo lava al referirse a las montañas de la imagen número 2.</p> <p>Durante esta rutina se evidenció que contradecían al otro, defendiendo sus puntos de vista.</p> <p>El comparar sigue siendo un reto, es un poco más guiado llevándolos a ver si en uno hay algo en específico buscarlo en la otra imagen para que sean más conscientes. Muy pocos por si solos llegan a ver las diferencias y las semejanzas.</p> <p>El proceso escritural ha tenido cambios poco a poco, hay mayor conciencia de querer narrar lo que hay en sus trazos. Los trazos de muchos aún no están bien definidos, ni tienen un acercamiento hacia la escritura.</p>

DOCUMENTACIÓN



Veo

Sebastian A.

Imagen 1 estoy viendo unos patos, estoy viendo unos pescados que están nadando, hay unas gallinas.

Imagen 2 veo una tormenta, casas, nubes.

Santiago

Imagen 1 unos patos, unas gallinas, unos pios.
Imagen 2 montañas, veo agua, veo tuercas.

Tomás

Imagen 1 parques, pinturas, pájaros.
Imagen 2 unos nubes, casas, unas montañas.

Sebas R.

Imagen 1 un tornado, unos patos.
Imagen 2 un viento, unas huellas.

Ma Daniela

Imagen 1. Pájaros, tormenta, barcos, el agua, pájaros que se fueron al agua.

una tormenta, dibujos, tres tormentas.
Imagen 2. Nubes, veo dos tormentas.

Miranda

Imagen 1 unos patos, una tormenta, veo muchos patos.
Imagen 2. Veo fuego, nubes, veo lava.

Jacobo

Imagen 1 el agua.

Ma Alejandra

Imagen 1: Tornado, pájaros, unos caballos.
Imagen 2: unas nubes, unas rojitas, las montañas se parecen a mi tornado.

Imagen 1 Tiene patos.
Imagen 2 No tiene patos.

Vicente

Imagen 1: los pájaros están volando, cayó agua, está lloviendo.
Imagen 2: Hay unas casas, el sol.

Fidel

Imagen 1 unos patos, una tormenta, unos pájaros, los patos comen maíz.
Imagen 2: Unas montañas, unas nubes, una tormenta.

COMPARO

Diferencias

Sebastián A.

Una tiene tres tormentas y la otra tiene dos tormentas

Sebas R.

Imagen 1 hay patos y la otra no hay patos. No es la misma foto

Ma Alejandra

Imagen 2: Tiene unas montañitas como un tornado
Imagen 1: No tiene montañitas

Miranda

Imagen 2 no tiene patos, la imagen 1 si
La 1 no tiene montañas
La 2 si tiene montañas

Tomas

La 2 tiene casas, la 1 no tiene casas.
La 2 tiene dos tormentas, la 1 4 tormentas (verde los rayos).

Fidel

No se parecen

Semejanza

Vicente

Las dos tiene el sol (señala la luz de la tormenta). En las dos está lloviendo

Miranda

Las dos se parecen porque tienen tormentas

Sebas R.

Las dos tienen un tornado

Sebastián

Las dos tienen tormenta, las dos tienen patos

Ma Daniela

Las dos tienen tormentas. tienen patos.

ANEXO 27: DIARIO DE CAMPO EXPLORADORES DESEMPEÑO 2. FASE III

<p>Información General</p>	<p>Nivel Exploradores 2</p> <p>Edad 2-3 AÑOS</p> <p>FECHA: 20 DE ABRIL DE 2017</p> <p>Número de Niños que participaron:</p> <p>Rutina: 10</p>
<p>Rutina</p>	<p>Se realizó la rutina veo, comparo y escribo, una rutina nueva para los niños, se realizó con el grupo completo. Se hizo una motivación con una lupa para conocer las obras de arte.</p> <p>Iniciamos con la pregunta qué están viendo, dónde surgían interrogantes del porqué y sustentan sus respuesta.</p> <p>La mayoría dieron detalles de la imagen, pero se evidenció que mientras pasaban unos repetían lo que el anterior decía, sesgando un poco su observación.</p> <p>La rutina se realizó en varios tiempos, debido a los periodos de atención de ellos cortos, la documentación en video se ve cortada y se muestra como los niños poco a poco se dispersan y luego vuelven a captar la atención.</p> <p>A pesar de sus periodos atención cortos, la mayoría escuchaba las intervenciones de sus compañeros, dando también sus puntos de vista.</p> <p>La parte de comparar, fue un poco más compleja, fue más guiado por la docente para llegar a una respuesta. Así mismo por el comportamiento de los niños, la rutina se tornó un poco larga por lo cual en este momento ya muchos no querían estar en la rutina.</p> <p>Finalizando con la escritura, se observó que dos de los niños Sebastián Alfonso y Gabriela Villalba son más conscientes de la escritura, me impresiono como Sebastián iba contando en la medida que iba escribiendo para que supiera que esta registrando.</p>

DOCUMENTACIÓN



La Noche Estrellada – Vincent van Gogh's



Noche Estrellada Sobre el Ródano – Vincent van Gogh's

VEO

SEBAS R.

- A. Un sol
- B. Dinosaurio grande
- Unas casas, un pato

Tomas

- A. - Una casa
- Unas estrellas
- un sol
- B. - Unas casas de los titos
- Una piscina

Daniela

- A. - las montañas
- las casas
- Está de noche
- B. - Un cocodrilo
- Agua

Vicente

- A. Veo un elefante
- las montañas
- Amarillo
- B. - Amarillo
- Dinosaurio en el agua

JACOBO

- A. ...
- B. - cocodrilo

Miranda

- A. - El sol
- una luna
- Amarillo
- B. - Un cocodrilo
- Está lloviendo
- las estrellas

GABI V.

- A. - Luna, está de noche
- Unas casas que se están viendo más viejitas

- B. Agua
- un dinosaurio, porque se parece a un cocodrilo que es verdad

Elena

- A. - Veo un sol
- un palo
- otro palo
- casitas
- B. - Veo un amarillo
- veo un lobo
- veo las estrellas

SEBAS A.

- A. - Veo una luna está de noche
- un palo
- Unas casas viejitas

- B. - Un dinosaurio que está en el agua
- Veo amarillo y verde

Ma Alejandra

- A. - Una agüita
- Es de noche
- El cielo está despierto
- Unas luces

- B. - Un cocodrilo dentro de la piscina.
- una casita que está cambiando por la piscina

- Un barchito que le gusta el cocodrilo.

SARA

- A. - EL SOL
- Está de noche
- Una casa que se viejitas.
- un palo
- una montaña

- B. - Es un cocodrilo porque está en el agua.

COMPARO

Diferencias

Daniela

- A. no tiene agua
- B. tiene agua
- A. tiene montañas
- B. no tiene montañas
- A. tiene la luna
- B. no tiene la luna

Miranda

- A. tiene el sol y B no tiene
- A. no tiene estrellas B si tiene estrellas.

SARA

En B hay cocodri-
lo y en A no
hay

Similitudes

Gabriela

Las dos tienen
luces

SEBAS R.

Las dos tienen
color azul, en
las dos hay
montañas

Tomas

- las estrellas
son iguales

Daniela

Las dos tienen
los mismos
colores

SARA

Son iguales, tienen
la misma forma

Ma Alejandra

Se parecen
porque tienen el
sol

ANEXO 28: DIARIO DE CAMPO EXPLORADORES. DESEMPEÑO INICIAL FASE III

<p>Información General</p>	<p>Nivel Exploradores 2</p> <p>Edad 2-3 AÑOS</p> <p>FECHA: ABRIL 18 DE 2017</p> <p>Número de Niños que participaron:</p> <p>Rutina: 9</p> <p>Escritura Libre: 11</p>
<p>Rutina</p>	<p>Se realizó la rutina comparar y contrastar, una rutina nueva para los niños, se realizó con el grupo completo con un transcurso de la mañana ya largo. Previamente en el saludo de la mañana se presenta por primera vez los nombres para tomar la asistencia del día, durante este proceso se observa la motivación de Elena Lyons al ver dos nombres que se parecen al de su hermana Sara, afirma al mostrar el nombre Sebastián que ahí dice Sara. Esto generó interés en la docente por lo que se eligen estos dos nombres para la rutina.</p> <p>Es así que la rutina se realiza, hay una identificación general de saber que se les está presentando letras y no números, una minoría duda en que son letras y afirma que son números.</p> <p>Por otro lado, se hizo necesario hacer preguntas constantes para que ellos pudieran señalar, factor común en todos los niños, por reconocimiento visual y el señalar identificaban características de letras similares. Se usó el conteo para saber cuántas letras tenía cada nombre.</p> <p>Así mismo, se evidenciaron asociaciones con procesos previos en casa de escritura. Por ejemplo que las letras se escriben con lápiz (María Alejandra) Gabriela afirma que sabe que son letras porque todo el día se la pasa escribiendo. Elena Lyons tiene un proceso de alfabetización previo de un jardín tradicional.</p> <p>Un número de niños se sintió motivado y realizaban intervenciones en medio de los comentarios de sus compañeros, no son iguales, otros decían si son iguales. Lo anterior demuestra una conversación sobre un mismo tema.</p> <p>Jacobo no participó en la rutina ya que se alejó por ir a jugar, como docente se es necesario encontrar los motivantes para que todos los niños participen. Así mismo el periodo de atención de ellos es menor para lograr escuchar a todos sus compañeros, por eso muchos se dispersaron y se cortó varias veces el video de la rutina, donde se creyó que María Daniela ya había participado y esto no fue así</p>

DOCUMENTACIÓN



Escritura Libre

Se inició contando una historia con un oso gigante de peluche, él era el Oso Perezoso, que vivía por bosque, donde habían flores, le gustaba comer pescado, era muy gordo. ÉL no podía comer dulces porque le dolía la panza. Un día un cazador lo quería atrapar pero Caperucita Roja lo salvo.

La indicación fue escribe lo que te gusto de la historia del oso perezoso.

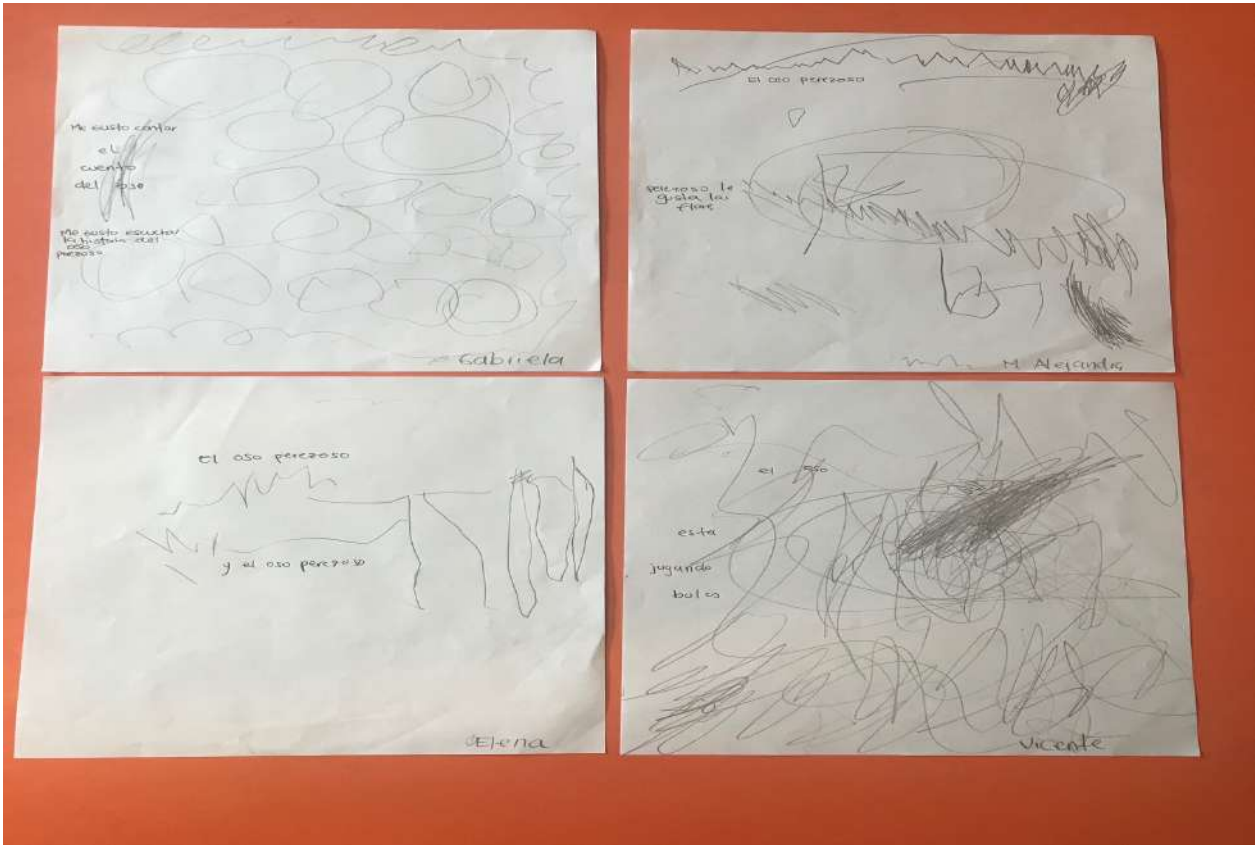
La mayoría de niños están en una fase de garabateo, existe una mezcla entre trazos y dibujos. Debe ser un trabajo dirigido, porque pueden al finalizar rayar toda la hoja y perder el proceso de

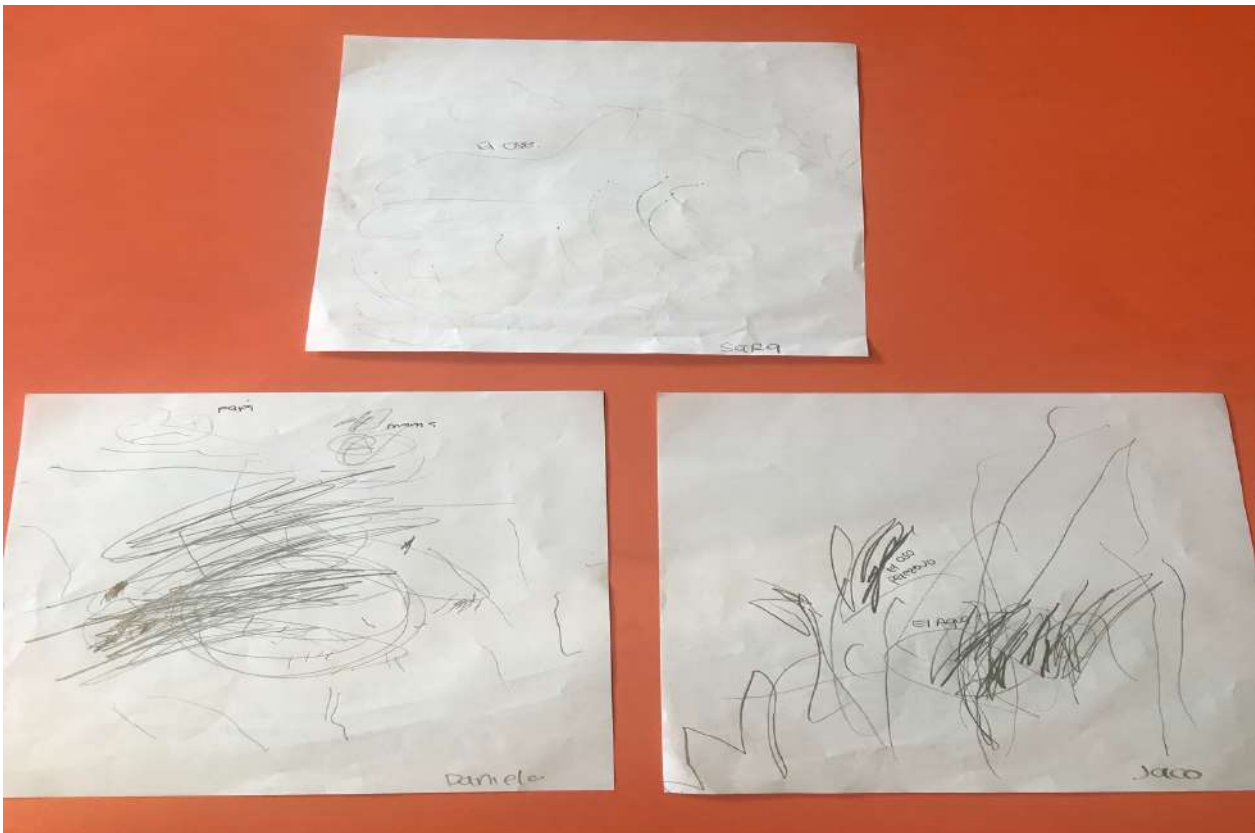
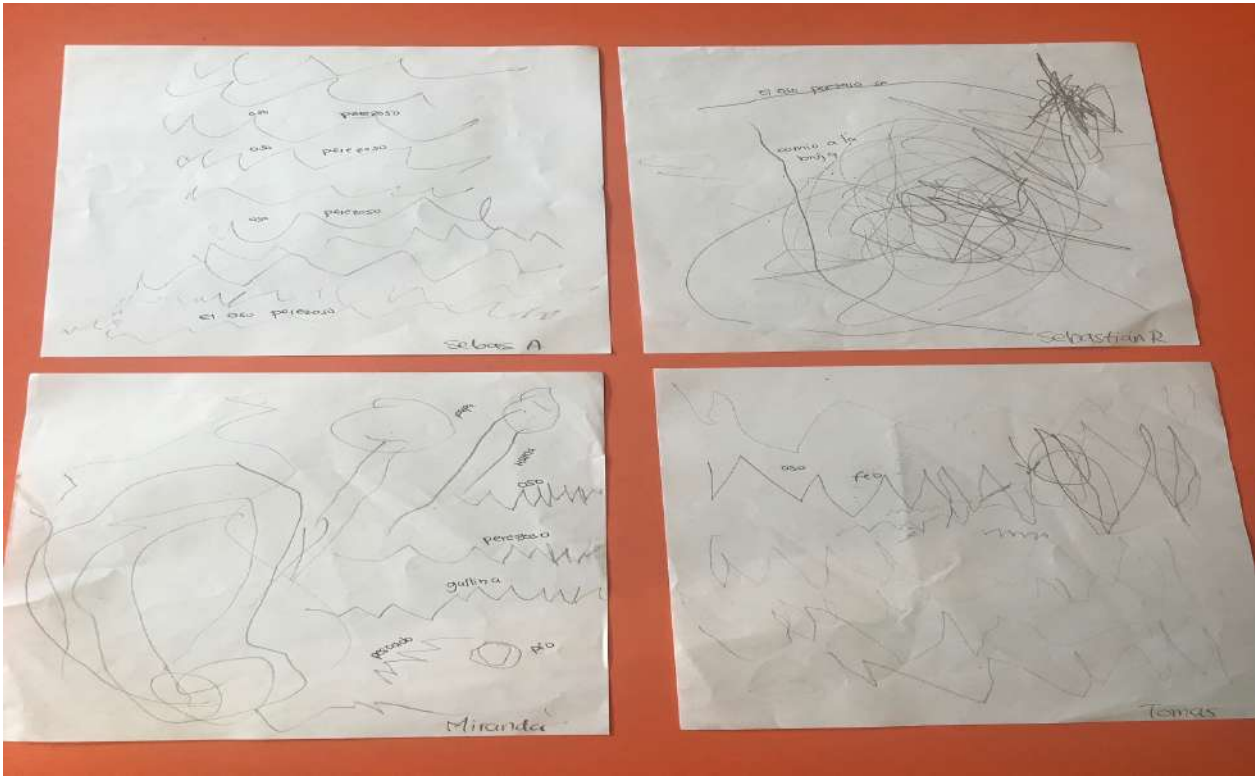
escritura.

Algo que llama la atención es ver como muchos inician escribiendo abajo, aún no hay una conciencia de orientación de la escritura.

La mayoría de los niños lograron narrar que habían escrito y/o dibujado y esto fue asociado a la historia contada previamente. Solo dos niños no asociaron su escritura a la historia. Una de las niñas (Gabriela Villalba) en su escritura se ve como hay una conciencia de formación de vocales como la o y la e.

ANEXO 29: TRAZOS EXPLORADORES. DESEMPEÑO INICIAL FASE III. (ESCRITURA LIBRE: ¿QUÉ TE GUSTÓ DEL CUENTO DEL OSO?)

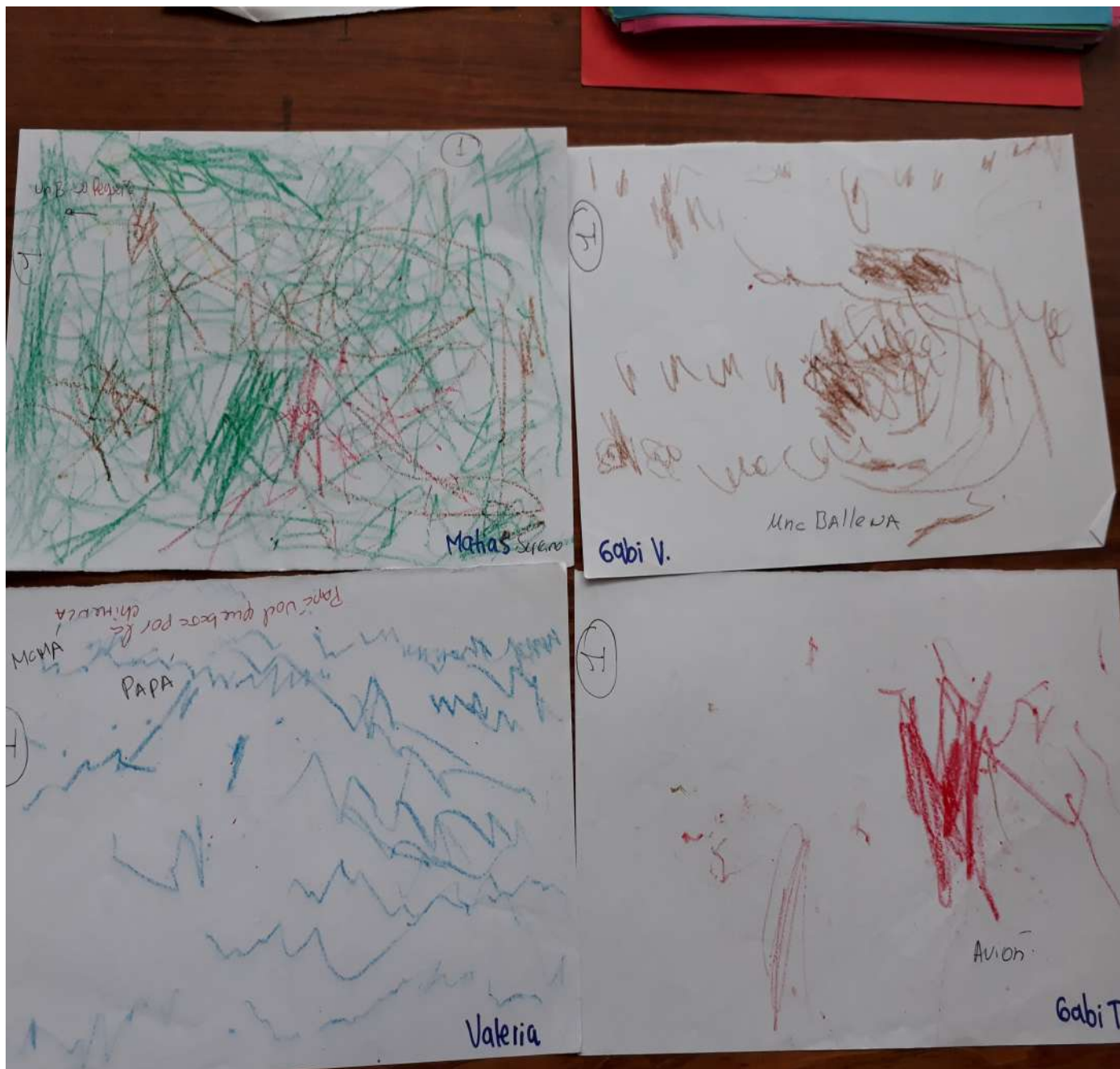




ANEXO 30. EXPLORADORES FASE I

ESTUDIANTE	INTERVENCIÓN 1	INTERVENCIÓN 2	OBSERVACIONES
SA	TRAZOS	TRAZOS Y DIBUJO	Segundo es más lineal
SR	DIBUJO	DIBUJO	SIMILAR
MATEO	DIBUJO	NO ESTUVO	
TOMAS	DIBUJO	NO ESTUVO	
MATHIAS	DIBUJO CON TRAZOS	DIBUJO	SIMILAR
GV	TRAZOS	TRAZOS	MAS CONTINUOS
VALERIA	TRAZOS	TRAZOS	En ambos trazos traduce: en el primero papá y mamá y papá noel que baja por la chimenea. En el segundo: su nombre, 14 años y el mes de septiembre
GT	DIBUJO	DIBUJO CON TRAZOS	Evolucionan los trazos hacia una forma de escritura
TOTAL	4 sólo dibujo 1 trazos con dibujo 3 trazos 50% noción de escritura como trazo	2 sólo dibujo 2 trazos con dibujo 2 trazos 66% noción de escritura como trazo	En la segunda intervención se evidencia un aumento de 16% de los niños que tienen consciencia de la escritura como un trazo

ANEXO 31: MUESTRA ALEATORIA TRAZOS EXPLORADORES FASE 1

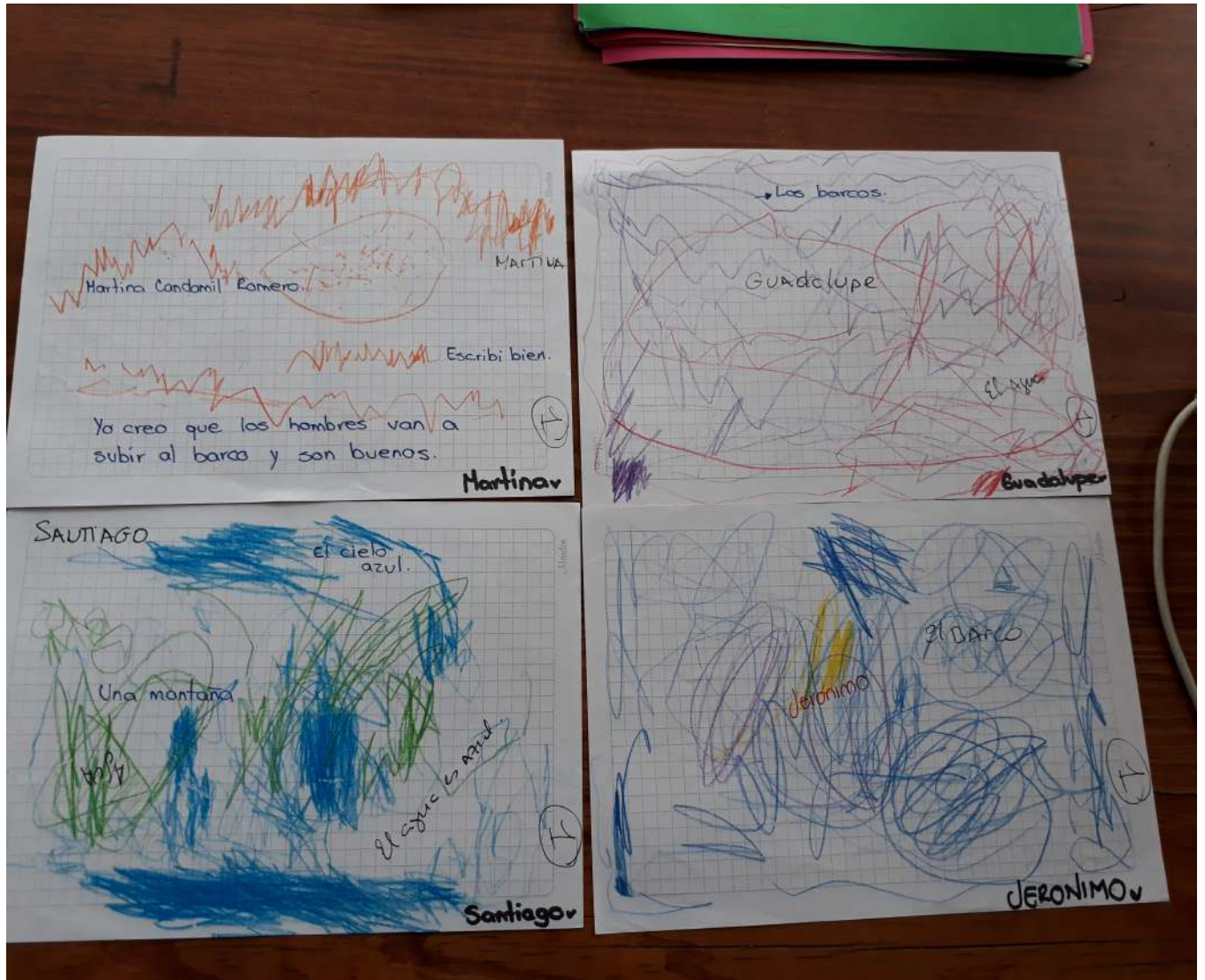


ANEXO 32: AVENTUREROS FASE I

ESTUDIANTE	INTERVENCIÓN 1	INTERVENCIÓN 2	OBSERVACIONES
IF	TRAZOS	TRAZOS	Menos redondos, con mayor parecido a las letras.
LP	TRAZOS Y LETRAS	TRAZOS Y LETRAS	Escribe LOLO en desorden (en las 2 intervenciones igual)
RS	TRAZOS	TRAZOS	tiene mayor orden la segunda escritura (horizontal)
EG	TRAZOS	TRAZOS	Iguales
XILO	DIBUJO	DIBUJO	Niño Chino apenas desarrollando español
SILVANA	TRAZOS Y DIBUJOS	TRAZOS	En la segunda desaparece el dibujo
GV	TRAZOS Y DIBUJOS	TRAZOS Y DIBUJOS	Iguales
SARA	TRAZOS	TRAZOS Y DIBUJOS	En la segunda aparece el dibujo
JO	DIBUJO	TRAZOS Y DIBUJOS	Se nota la aparición de trazos
SANTIAGO	DIBUJO	DIBUJO	En la segunda intervención dice: "pinté de muchos colores; no escribí nada"
GUADALUPE	TRAZOS	TRAZOS	En la segunda señala que dice Guadalupe "mi nombre"
MARTINA	TRAZOS	TRAZOS	En la primera y en la segundo dice "dice mi nombre" "escribí bien"
LETICIA	DIBUJOS	TRAZOS Y DIBUJOS	En la segunda aparece el trazo
MATIAS	DIBUJOS	NO ESTABA	
VA	DIBUJO	DIBUJO	Iguales

ESTUDIANTE	INTERVENCIÓN 1	INTERVENCIÓN 2	OBSERVACIONES
SALO	TRAZOS Y DIBUJOS	DIBUJO y TRAZOS	Trazos mucho más marcados y en la segunda “dice mi nombre”
TOTAL	6 DIBUJOS 10 CON TRAZOS COMBINADOS (De los cuales uno solo con letras) 62.5% consciencia de la escritura como trazo	3 DIBUJOS 12 CON TRAZOS COMBINADOS (De los cuales 1 solo con letras) 86% consciencia de la escritura como trazo	Hay una disminución del 50% de los niños que sólo dibujaron. 1 de los 3 niños que solamente dibujó tenía plena consciencia de que no estaba escribiendo Hubo un aumento 23.5% de los niños que tienen consciencia de la escritura como un trazo

ANEXO 33: MUESTRA ALEATORIA TRAZOS AVENTUREROS FASE I



ANEXO 34: CONSTRUCTORES FASE I

ESTUDIANTE	INTERVENCIÓN 1	INTERVENCIÓN 2	OBSERVACIONES
MPM	TRAZOS Y LETRAS	NO HIZO	Escritura silábica de MARIA (AIA) en la segundo no quiso escribir
MJE	COLORES Y LETRAS	LETRAS	En la primera escribió MAIR y en la segunda escribió MARIO de derecha a izquierda
SG	DIBUJOS Y LETRAS	LETRAS y NÚMEROS	En la primera escribió su nombre, escribo VOCO (como barco); escribió MAOTSA (como mariposa) y escribió PAP como (papi) se quedó sin espacio. En la segunda escribió su nombre y escribió VAVARCO (como barco) y puso el 1
ME	DIBUJO	DIBUJO LETRAS Y NÚMEROS	Escribió su nombre, y puso el dos a través, el cinco al revés, el nueve, el 1, el tres al revés. (Observando bien me doy cuenta que escribió los números del uno al diez con algunos al revés y otros menos legibles como el 4 y el 7) y dijo: los números.
SB	DIBUJO Y Trazos	NÚMEROS	Escribió el 8 varias veces
LUCI	DIBUJO E INTENTO LETRAS	DIBUJO LETRAS	En la segunda escribió LUI y dijo escribí "LUCI"
SC	DIBUJO, LETRAS, Trazos	DIBUJO LETRAS Y NÚMEROS	En la segunda escribió SNTIO como SANTI CORCHO y además escribió el 8 (intento)

ESTUDIANTE	INTERVENCIÓN 1	INTERVENCIÓN 2	OBSERVACIONES
JD	DIBUJO TRAZOS	NÚMEROS	Escribió el dos y el ocho y expresó "mi primer número"
GO	DIBUJO TRAZOS	DIBUJO	En el primero tuvo intentos de trazos, en el segundo solo hizo un dibujo.
TOTAL	<p>1: sólo Dibujo 3: Dibujo y trazos 1: intento de Letras 4: Letras</p> <p>33% consciencia de la escritura como trazo 55% consciencia de las letras</p>	<p>1: sólo DIBUJO DESAPARECIERON TRAZOS 5: LETRAS (3 con números) 2: sólo NÚMEROS</p> <p>62.5% consciencia de las letras</p> <p>25% consciencia de los números</p>	<p>Se estima que en este salón hay: 6 niños entre etapas silábicas y alfabéticas (con respecto a su nombre).</p> <p>Aumenta en un 7.5% la consciencia de letras y desaparece por completo el trazo. Quienes no usan letras, usan números (con consciencia de que están escribiendo números).</p>

ANEXO 35: MUESTRA ALEATORIA TRAZOS CONSTRUCTORES FASE I



ANEXO 36: JARDÍN JUAN XXIII FASE I:

ESTUDIANTE	INTERVENCIÓN 1	INTERVENCIÓN 2	OBSERVACIONES
VD	PALITO BOLITA Y 5 AL REVES	TRAZOS	SIMILAR
JOHAN	TRAZO NUMEROS	DIBUJO TRAZO INTENTO DE LETRAS	Me llama la atención la riqueza de su segundo dibujo y el intento de escribir letras
MA JOSE	DIBUJO A Y NUMEROS	TRAZOS NUMEROS¿?	
SOFÍA ALVAREZ	DIBUJO LETRAS Y NUMEROS		
FELIPE ROJAS	DIBUJO TRAZOS INTENTO LETRAS	DIBUJO TRAZO INTENTO DE LETRAS	MUY PARECIDO
JR	DIBUJO LETRAS NUMEROS	DIBUJO	EL dibujo es mucho mejor
MIGUEL	DIBUJO	DIBUJO	
JAN OVIEDO	DIBUJO NUMERO	DIBUJO	
EMILY	TRAZOS		
LAURA TORRES	DIBUJO TRAZOS	DIBUJO TRAZO INTENTO DE LETRAS	Me llama la atención la riqueza de su segundo dibujo y el intento de escribir letras
EDUARD PINEDA	DIBUJO TRAZOS	DIBUJO TRAZOS	EL segundo dibujo es más rico
VALENTINA	DIBUJO TRAZOS	TRAZOS	Trazos idénticos a la primera
JESUS CANDURI	DIBUJO		
ANGIE RIVERA	DIBUJO	DIBUJO	Similares
MATIAS SALAMANCA	DIBUJO	TRAZOS NUMEROS¿?	En el segundo hay un intento de escritura. Llama la atención el uso de números
DIEGO QUIJANO	DIBUJO	DIBUJO	Similares
NATALIA LEAL	DIBUJO	DIBUJO	SOLO MARIPOSAS

ESTUDIANTE	INTERVENCIÓN 1	INTERVENCIÓN 2	OBSERVACIONES
SANTIAGO ARIAS	NO ESTUVO	DIBUJO	
ANDRES DURAN	NO ESTUVO	DIBUJO	
YERALK	NO ESTUVO	DIBUJO	
DOMINIC	NO ESTUVO	DIBUJO	NIÑO CON DISCAPACIDAD
SANTIAGO RODRIGUEZ	NO ESTUVO	DIBUJO	
SIN NOMBRE			
TOTAL	<p>6 de 17 usaron sólo el dibujo NINGUNO usa las letras de manera consciente y adecuada Muchos usan números al derecho y al revés (investigar). Ninguno intenta escribir su nombre</p> <p>64.7% consciencia de la escritura como trazos</p>	<p>11 de 22 usan únicamente el dibujo. NINGUNO usa las letras de manera consciente y adecuada Muchos usan números al derecho y al revés (investigar). Ninguno intenta escribir su nombre</p> <p>50% consciencia de escritura como trazos</p>	<p>Es interesante observar que muchos de los dibujos de la segunda intervención tienen mayor contenido (revisar)</p> <p>Hay una disminución del porcentaje de consciencia de trazos debido probablemente a que en la segunda intervención estaban 5 niños que no estuvieron en la primera. Ninguno hace uso de letras.</p>

ANEXO 37: MUESTRA ALEATORIA TRAZOS JUAN XXIII FASE I

