

Experiencias Significativas de Lectura a Través de la Literatura Infantil

Ana Lilia Mercado Erazo

Trabajo para optar al título de Licenciada en Pedagogía Infantil

Tutora

Silvia Moreno

Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación - ECEDU

Programa Licenciatura en Pedagogía Infantil

2021

Resumen

La propuesta pedagógica: Experiencias significativas de lectura a través de la literatura infantil, se fundamentó inicialmente en la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, la cual, reconoce a las niñas y niños como sujetos de derechos; en consecuencia, a lo mencionado, el presente documento describe los objetivos que se trazaron, el proceso llevado a cabo y los resultados obtenidos en el desarrollo del estudio.

En este sentido, cabe mencionar que este proceso de investigación-acción educativa fue de orden cualitativo, se caracterizó por su amplio interés en el análisis y la reflexión crítica de las diversas interacciones que se presentaron entre los actores partícipes de este; así, su población estuvo constituida por las niñas y niños del conjunto residencial Vipa torres amarillas; así mismo, el método utilizado fue la etnografía, ya que inicialmente se realizó una caracterización, que permitió evidenciar las dificultades presentadas por los estudiantes al momento de ser acercados a la lectura, seguidamente, se dio continuidad a la ruta metodológica a través del desarrollo de varias actividades planeadas en una secuencia didáctica, las cuales, estuvieron fundamentadas en la literatura infantil como actividad rectora de la primera infancia y como un derecho que impulsa la adquisición de hábitos lectores duraderos.

Cabe destacar, que a manera de resultado general se logró promover experiencias enriquecedoras de lectura a partir de los géneros literarios propuestos, y se resalta el enriquecimiento de la práctica pedagógica como aprendizaje adquirido en el desarrollo de la propuesta.

Palabras clave: Aprendizaje significativo, Hábitos lectores, Investigación, Práctica pedagógica.

Abstract

The pedagogical proposal: Meaningful reading experiences through children's literature, was initially based on the Comprehensive Early Childhood Care Strategy, which recognizes girls and boys as subjects of rights; consequently, to the, this document describes the objectives that were set, the process carried out and the results obtained in the development of the study.

In this sense, it is worth mentioning that this educational action research process was qualitative, characterized by its broad interest in the analysis and critical reflection of the various interactions that occurred between the actors participating in it; Thus, its population was made up of the girls and boys from the Vipa Torres Amarillo residential complex; Likewise, the method used was ethnography, since initially a characterization was carried out, which made it possible to show the difficulties presented by the students when they were approached to read, then the methodological route was continued through the development of several activities planned in a didactic sequence, which were based on children's literature as a guiding activity in early childhood and as a right that promotes the acquisition of lasting reading habits.

It should be noted that as a general result it was possible to promote enriching reading experiences from the proposed literary genres, and the enrichment of pedagogical practice as learning acquired in the development of the proposal is highlighted.

Keywords: Meaningful learning, Reading habits, Research, Pedagogical practice.

Tabla de Contenido

Lista de Anexos.....	5
Diagnóstico de la Propuesta Pedagógica	6
Pregunta de Investigación.....	8
Marco de Referencia	11
Marco Metodológico.....	15
Intencionalidades en la construcción de la práctica pedagógica.....	15
Metodología	16
Producción de Conocimiento Pedagógico	22
Análisis y Discusión	29
Conclusiones.....	33
Referencias.....	35
Anexos	38

Lista de Anexos

Anexo A	38
Anexo B	38
Anexo C	38

Diagnóstico de la Propuesta Pedagógica

La propuesta pedagógica se llevó a cabo en el conjunto residencial Vipa Torres Amarillas, el cual, se encuentra ubicado en Colombia, en el departamento del Atlántico, en una zona urbana, exactamente en la ciudad de Barranquilla, en el barrio Caribe Verde. Este barrio hace parte de la localidad sur occidente de la ciudad, es una zona nueva y en crecimiento, está conformada por diversos conjuntos residenciales que en su mayoría hacen parte de proyectos de interés social del gobierno, resaltando así, que es un barrio estrato 1.

Al hacer énfasis en la población con la cual se llevó a cabo este proceso, me refiero de manera directa a la torre 9 del conjunto residencial antes mencionado, en este sentido, la población estuvo constituida por 2 niñas, las cuales tenían un rango de edad entre los 5 y 6 años; en este punto, destaco que las niñas cursaban nivel transición en la Institución Educativa Distrital Villas de San Pablo, ubicada en el barrio Villas de San Pablo, la cual es de carácter oficial, pertenece al calendario A, su modalidad es académica y ofrece una única jornada a los ciclos de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica.

Cabe destacar, que otro agente activo dentro de la caracterización de la población en estudio son los padres de familia, por lo tanto, al hacer énfasis en sus ocupaciones y oficios, menciono que algunos padres cuentan con titulaciones profesionales y laboran en empresas, otros laboran de manera independiente, realizan sus oficios de manera empírica y no cuentan con formación profesional, es importante destacar que la población implicada pertenece a un nivel socioeconómico bajo.

Seguidamente, es preciso mencionar que luego de analizar el Proyecto Educativo Institucional PEI mediante el cual se rigen y guían los maestros de la Institución Educativa a la que asisten las niñas de la población en estudio, pude evidenciar que los profesores se basan en el

enfoque cognoscitivista, por ende, buscan potenciar en sus estudiantes la reflexión, la crítica, la metacognición, el aprendizaje autodidacta y la construcción de nuevos saberes por medio de la interacción.

En coherencia con lo anterior, Cáceres y Munévar (2016) expresan:

Según el cognitivismo, el aprendizaje es un proceso de modificación de significados, intencional y que resulta de la interacción entre la nueva información y el sujeto. Según esta corriente, el individuo tiene estructuras cognitivas pre-existentes (esquemas) con los que interactúa la nueva información y en las cuales encaja modificando dichos esquemas.
(p. 2)

Pregunta de Investigación

En este sentido, teniendo en cuenta que los seres humanos somos seres hablantes, pensantes, que imaginamos y creamos; pude denotar a partir de las reflexiones realizadas en los diarios de campo, por medio de la revisión, observación y análisis de las guías de aprendizaje del área de lenguaje que la Institución Educativa Distrital Villas de San Pablo compartía a sus estudiantes de nivel transición para que avanzaran en su proceso educativo y por medio de los testimonios de los padres de familia, que el proceso de acercamiento a la lectura que estaban recibiendo las niñas de la población en estudio era fundamentado en el enfoque de enseñanza directa, el cual, se basa en enseñar a leer principalmente mediante la fonética, es decir, a través del reconocimiento y relación de los sonidos con letras, además, se hace uso del deletreo, de métodos didácticos como cartillas, la repetición constante de las letras del abecedario, la memorización de las sílabas y de su composición, es un enfoque que se encauza en la enseñanza de la forma de la grafía de las vocales y consonantes; incluso, refuerza su planteamiento de enseñanza por medio de actividades de aprestamiento y ejercicios de motricidad fina; es decir, la institución educativa enseña a leer a sus estudiantes mediante la percepción auditiva; hay que tener en cuenta que este enfoque hace hincapié en el uso de métodos para obtener un fin.

De esta manera, Vernon (2011) comenta que en la enseñanza directa:

Los defensores de esta postura parten de la suposición de que nuestro sistema alfabético de escritura es una transcripción de sonidos y, por tanto, consideran que lo más importante que un niño debe aprender es identificar esos sonidos y asociar cada uno con la letra correspondiente. (p. 1)

Lo anterior, lleva a resaltar que es un enfoque de enseñanza que en gran medida deja a un lado la promoción e interés por la lectura de calidad, los aprendizajes previos de los estudiantes, las ideas e hipótesis de los niños, el fomento de su creatividad, exploración, sensibilidad,

interacción, construcción, protagonismo en su proceso de aprendizaje y el derecho que tienen de acercarse a la lectura y literatura desde el hecho de disfrutar y expresarse por medio de este lenguaje.

A consecuencia de lo mencionado, se insiste en que este es un enfoque de enseñanza en el cual los procesos son mecánicos, en el que se denota la ausencia de un ambiente de aprendizaje dinámico, de estrategias didácticas conectadas con la cultura de la primera infancia, por medio del cual se crea la ausencia de comprensión lectora, el no estímulo de hábitos lectores duraderos y por el contrario se lleva a los niños en muchas ocasiones a leer para cumplir con el desarrollo de una tarea académica, omitiendo así, que el acercamiento a la lectura es un proceso evolutivo, que se construye o adquiere mediante contextos comunicativos, hipótesis, dudas y preguntas.

Por consecuente, se debe considerar lo expresado por De Castro, Pérez, Rodríguez, Rincón y Bustamante (como se citó en García y Rojas, 2015):

La necesidad de hacer una revisión tanto conceptual como de las prácticas escolares que se han utilizado en su enseñanza y que la han convertido en un acto mecánico, de descodificación, de reproducción oral de los signos escritos, reduciendo la comprensión solo a la recuperación memorística de la información de un texto. (p. 52)

Desde esta perspectiva, es fundamental partir de la idea que cada niño y niña pasa por distintos niveles al momento de “aprender a leer”, ya que a partir de este reconocimiento se promueve el protagonismo de los niños, el respeto por sus intereses, sus diferencias, su diversidad, la transición de una etapa a otra y donde por medio de la exploración, de ambientes de aprendizaje y estrategias didácticas adecuadas se creen situaciones en las que se promueva que el niño resuelva el acto de la lectura.

A propósito de lo mencionado Vernon (2011) afirma:

El enfoque constructivista propone que el mejor tipo de intervención es cuando el maestro propone situaciones de interés para los niños en las que hay un problema a resolver o que, al menos, representan un reto, e invita a los infantes a buscar formas de solventar dicho reto o problema (...) se trata, entonces, de hacer lo posible para que los alumnos piensen y se enfrenten a problemas o situaciones de interés, en los cuales sean necesarios ciertos conocimientos que tal vez no posean, pero puedan adquirir a partir de lo que ya conocen. (p. 3)

En este orden de ideas, para poder dar respuesta a la situación identificada formulé la siguiente pregunta problema:

¿Cómo promover experiencias significativas de lectura a través de la literatura infantil en los niños y niñas de 5 a 6 años del conjunto residencial Vipa Torres Amarillas?

Ahora bien, desde la reflexión crítica ante esta situación, surge la pregunta problema mencionada, con el fin de dar paso a transformaciones educativas, por este motivo, se estimó oportuno realizar acciones de mejora, adaptaciones pedagógicas y didácticas durante las intervenciones que tuve con los niños de la población seleccionada. Así mismo, me planteé los siguientes propósitos para dar alcance al interrogante propuesto:

Promover experiencias significativas de lectura a través de la literatura infantil en los niños y niñas de la torre 9 del conjunto residencial Vipa Torres Amarillas.

Diseñar experiencias que aprovechen la potencialidad de los géneros literarios.

Fomentar hábitos de lectura en los niños y niñas mediante la participación de los padres de familia.

Valorar los cambios transformadores que se produjeron en los niños y niñas por medio de las experiencias de lectura.

Marco de Referencia

Dentro de este marco, cabe resaltar que el profesional de la educación debe tener en cuenta que la acción educativa es una alternativa de desarrollo social, cultural y humano, por lo tanto, su práctica pedagógica debe estar enfocada en conducir una intervención que en la medida de lo posible lleve a la realidad lo anteriormente expuesto.

Por lo cual, Pilonieta (como se citó en Avendaño y Parada, 2013) plantea que:

De allí que las instituciones educativas deban, de forma urgente, romper con el sistema escolar que han mantenido las viejas formas dejando grandes vacíos en los niños, las niñas y los jóvenes que no encuentran una formación adecuada para desempeñarse en la sociedad globalizada. (p. 161)

Ahora bien, al hacer hincapié en los pilares de la educación que son aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser; se comprende la magnitud de las exigencias que deben alcanzar tanto los maestros como los estudiantes en el entorno actual, tales como la innovación, la creatividad, la autocrítica, la autonomía, las habilidades, capacidades y valores con los que se debe contar; de acuerdo a esto, se denota que dentro de los inconvenientes y dificultades que subsisten en los centros educativos se acentúa la incorrecta formulación de los currículos puesto que estos no son pertinentes ni coherentes para el medio sociocultural del cual hacen parte los sujetos.

En este sentido, Parra y Fuentes (2013) afirman:

El currículo no es una mera selección de resultados del conocimiento y de la cultura, sino que implica una visión educativa del conocimiento, además es un instrumento de transformación tanto de los profesores como de los estudiantes. Se concibe el currículo como un marco en el que hay que resolver problemas específicos en situaciones puntuales y concretas. (p. 644)

De modo que, se debe considerar y denotar que los contenidos disciplinares ofrecidos muchas veces no estimulan la creatividad, no promueven en el estudiante un miembro activo de

la clase, no resuelven los problemas latentes, ni son enfocados en las necesidades y situaciones presentes en cada entorno; se deduce entonces que la educación en muchas ocasiones no está alcanzando su verdadero objetivo, por lo tanto, es necesario detenerse y analizar como maestros y enfocarse en que la estructura curricular es un puente entre la teoría, la realidad y la práctica, en que este proceso es de gran utilidad al momento de proponer contenidos disciplinares que nos permitan maximizar el proceso de aprendizaje, los procesos de enseñanza, los resultados, el desarrollo integral e incluso éxito de los educandos en la sociedad.

Asimismo, es fundamental que los maestros estén en preparación continua, ya que él mismo actúa como mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje y conlleva al estudiante a la finalidad última de la educación que es aprender a aprender, de tal manera, que este desarrolle sus propios esquemas mentales; los cuales le permiten realizar aprendizajes significativos, llenos de sentido, donde no solo se impliquen procesos cognitivos sino además sociales, afectivos, culturales; he ahí la importancia de la investigación, del análisis y la evaluación permanente del profesorado. En relación con lo expuesto, Porlán (2008) menciona “ser profesional significa, entre otras cuestiones, tomar decisiones basadas en argumentos y no en el peso de la tradición” (p. 3). Por consiguiente, los maestros como en mi caso de licenciatura en pedagogía infantil, hacemos parte de ese núcleo de actores que se constituyen como potenciadores y garantes del desarrollo integral de la primera infancia, he ahí la relevancia de llevar a cabo acciones pedagógicas que reconozcan a los niños como sujetos de derechos y por ende promuevan los distintos aspectos que apoyen el brindarles una atención integral.

Simultáneamente, resalto que llevar a la acción una propuesta pedagógica conectada con una necesidad y problema real si es posible, por eso la funcionalidad de la autorreflexión, ya que a partir de estos contenidos disciplinares con un propósito claro se favorece la inclusión, la

equidad y la atención integral en la educación de la primera infancia, no obstante, se reconoce que es un proceso que implica muchos retos, pero sobre todo aprendizajes, puesto que a partir de esa serie de pasos que se van desarrollando se contribuye a articular la teoría con la práctica, a reflexionar en el actuar pedagógico, en el saber ser, el saber hacer, en analizar las experiencias e interacciones con los niños, en las planeaciones y proyecciones realizadas; es un procedimiento que implica autoevaluación y la toma de decisiones pertinentes, conlleva a reflexionar en sí realmente las prácticas y espacios que se proponen y se han de proponer enriquecen los aprendizajes e integralidad de los niños, en si respetan sus ritmos, necesidades, intereses, diversidad, si son intervenciones pedagógicas que en realidad tienen en cuenta el contexto en el que se está inmerso, si consideran las voces de los niños, a las familias y a los demás actores que hacen parte de la escuela.

Por consiguiente, se reconoce que la relación entre teoría y práctica educativa genera con frecuencia tensiones y complejidades en los procesos didácticos de enseñanza y aprendizaje, por lo cual, aunque ambas se necesitan y son indisociables, de manera permanente se crean discrepancias, ausencia de coherencia y correspondencia entre estas, creando obstáculos que impiden la innovación y la calidad educativa.

En relación con lo anterior, Colén y Castro (2017) expresan:

La teoría hace referencia al conjunto de leyes, enunciados e hipótesis que explican un fenómeno y constituyen un corpus de conocimiento científico. Representaría el conocimiento formal adquirido en las diferentes asignaturas que contempla el plan de estudios. La práctica, por su parte, suele entenderse como el acto de llevar a cabo una actividad relacionada con la toma de decisiones y la resolución de problemas. (p. 61)

En este sentido, es fundamental que el maestro desde su ejercicio y práctica pedagógica diaria, favorezca en la medida de lo posible la relación entre ambos conceptos, de tal forma, que deje de apoyarse solamente en experiencias acumuladas y rutinarias, muchas veces improvisadas

y por el contrario potencie su labor como investigador de su propio quehacer, es decir, dar paso a un profesional de la educación con tal autonomía que reflexiona y sistematiza sus propias vivencias a través del pensamiento crítico.

Marco Metodológico

Intencionalidades en la construcción de la práctica pedagógica

De esta forma, se entiende que la práctica pedagógica es un proceso de reflexión, de rediseño constante, es un proceso que lleva a tener objetivos y estrategias claras, a retroalimentarse a sí mismo, es un proceso de desarrollo profesional, de potenciar las competencias profesionales, de interactuar con la comunidad educativa en general y reconocerse como un dinamizador de transformación social; puesto que se comprende que más allá de emitir juicios de valor terminales, la reflexión de las prácticas pedagógicas lleva a comprender que la evaluación que se realiza a las planeaciones, a las experiencias y al proceso suscita la detección de dificultades, de fortalezas, pero además de oportunidades de innovación y mejora continua del saber pedagógico.

De este modo, el Ministerio de Educación Nacional (s.f) destaca que:

La práctica pedagógica se concibe como un proceso de auto reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo. (p. 5)

De manera que, reflexionar sobre las prácticas pedagógicas conlleva a que el maestro sea consciente de su papel en la transformación social, sea consciente de la importancia que tiene documentar las experiencias, de hacer uso de herramientas de investigación como videos, fotografías, diarios de campo para autoevaluarse, para mejorar de manera permanente sus prácticas; además porque permite reconocer la importancia que tiene que la escuela, familia y comunidad trabajen de manera conjunta, de promover espacios y ambientes provocadores que desarrollen el ser y el hacer en los niños, de generar espacios, entornos y experiencias que les permitan a los niños participar activamente, les permitan ser reflexivos, desarrollar su

pensamiento crítico, su autonomía, su identidad y el potenciar de cada una de sus habilidades y competencias acorde a lo que demanda el mundo actual tanto de manera individual como colectiva.

En relación con lo expuesto, el Ministerio de Educación Nacional (2014) resalta:

El objetivo de la educación inicial no es enseñar contenidos temáticos de la manera en que se hace en la básica primaria, o tratar al niño como alumno en situación escolar, sino desplegar diferentes oportunidades para potenciar su desarrollo de acuerdo con sus características, aprender desde las preguntas e intereses que surgen en su vida cotidiana y valorar sus saberes, así como sus formas de ser y estar en el mundo, entre otros, a propósito de ser niño y niña: jugar, explorar, inventar, imaginar y crear. (p. 42)

Metodología

La ruta metodológica de la presente propuesta pedagógica se conduce en una investigación de diseño cualitativo y se implementó por medio del método investigativo etnografía; la cual, es una técnica que posibilita estudiar las prácticas culturales, las vivencias, representaciones mentales, comportamientos e interacciones de un grupo social a través de la observación participante y el anteriormente nombrado análisis cualitativo.

De este modo, al utilizar este enfoque se pudo observar, intervenir y analizar de manera detallada y activa las situaciones generadas por la población de estudio mencionada, así mismo me permitió estudiar las prácticas presentes en la institución educativa a la cual asisten las niñas, generar un continuo proceso de reflexión y de auto sugerencias, ya que el investigador que está involucrado en las experiencias se apropia de las problemáticas o falencias vivenciadas en el campo estudiado. Además, por medio del uso de este tipo de método de investigación pude construir, interpretar, comprender, argumentar y comunicar la realidad social, los componentes que integraban cada aspecto estudiado; lo cual, me lleva a destacar que este tipo de observación refleja que la realidad de cada uno de los actores tenidos en cuenta es cambiante.

En este sentido, los propósitos de la propuesta pedagógica se abordaron basados en el modelo del proceso de investigación-acción expuesto por Colmenares (2012):

En mis desarrollos investigativos presento cuatro fases, a saber: Fase I, descubrir la temática; Fase II, representada por la coconstrucción del plan de acción por seguir en la investigación; la Fase III consiste en la ejecución del plan de acción, y la Fase IV, cierre de la investigación, en la cual se sistematizan, categorizan y generan aproximaciones teóricas que pueden servir de orientación para nuevos ciclos de la investigación, creando un binomio entre el conocimiento y la acción, procesos que coadyuvan a la potenciación de las transformaciones esperadas. (p. 107)

Por consiguiente, en el desarrollo de este proceso metodológico, se realizó de manera inicial la caracterización y reconocimiento del contexto sociocultural y educativo, y a partir de la búsqueda en internet se identificó el PEI, el modelo pedagógico por el que se rige la institución educativa, el papel de las familias, entre otros aspectos; lo cual permitió reconocer la necesidad y oportunidades presentes en el proceso de aprendizaje de la población en estudio; haciendo uso de esta manera de la fase observación.

Seguidamente, se diseñaron los respectivos propósitos, lo cual dio paso a la fase planeación, dentro de la cual se organizando las ideas, las estrategias didácticas y planearon actividades significativas para alcanzar los objetivos de la propuesta pedagógica.

Hay que tener en cuenta, que esto dio continuidad a la fase acción, donde se puso en ejecución la actividad permanente y la secuencia didáctica planteada, es decir, en la torre 9 del conjunto residencial Vipa Torres Amarillas, con las niñas de la población de estudio se llevó al ejercicio aquello que se organizó en la fase anterior que fue la planificación. Entendiendo así, esta fase acción de acuerdo con Colmenares (2012) como “la ejecución del plan de acción que previamente se ha coconstruido y que representa las acciones tendientes a lograr las mejoras, las transformaciones o los cambios que se consideren pertinentes” (p. 107).

A saber, a continuación, se mencionan las actividades que se desarrollaron para dar alcance a los propósitos trazados en la secuencia didáctica llamada Observo, escucho, exploro y construyo nuevas historias:

Actividad 1: Contando cuentos, adivinanzas y rimas que animan.

Esta actividad se desarrolló con el fin de alcanzar los siguientes resultados de aprendizaje por parte de los niños partícipes:

Establece relaciones, inferencias e identifica palabras que riman y letras que le son cotidianas y las asocia en diferentes tipos de textos (adivinanzas, rimas y sopas de letras).

Demuestra desarrollo de la comprensión lectora, capacidad de concentración, imaginación, creatividad y expresión oral.

Desarrolla la conciencia fonética, capacidad creadora y de percepción.

Asocia los sonidos de las palabras que escucha y observa en las lecturas y las vincula al bingo de las rimas, adivinanzas y sopa de letras de la actividad propuesta.

Destaco, que esta actividad estuvo conformada por tres momentos, el primer momento inició presentándome a las niñas y explicándoles por qué íbamos a realizar varias actividades relacionadas con la lectura y la literatura infantil. Luego, les compartí a través de la lectura en voz alta el cuento ¡Voy a comerte! del autor Jean Marc Derouen y el ilustrador Laure Du Fay; seguidamente, se hicieron una serie de preguntas intencionadas para valorar su comprensión lectora, reconocer sus intereses y de ahí, se las invitó a dramatizar la historia leída con el apoyo de un teatrino y unos títeres. Para el momento dos de la actividad se propuso el juego el bingo de las rimas y para el momento tres se desarrolló el juego adivina-adivinanzas con el apoyo de una lupa y una sopa de letras mágica.

Actividad 2: Leo y me expreso con libertad.

Los resultados de aprendizaje que se plantearon para el desarrollo de esta actividad fueron:

Establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos textos de literatura infantil.

Identifica y representa sus ideas, pensamientos, intereses y emociones a través del dibujo, de sus propias grafías y formas semejantes a las letras convencionales en formatos con diferentes intenciones comunicativas.

Desarrolla familiarización con la cultura oral y escrita (comprensión lectora) a través de la lectura en voz alta mediada por el docente y la lectura realizada por sí mismo a través de las imágenes.

Expresa libremente sus pensamientos y emociones a través de dibujos y pinturas.

Asocia los sonidos de las palabras que observa y escucha en las lecturas y las vincula con sus propias grafías o pseudolettras para escribir lo que quiere o necesita expresar (una invitación, una carta, etc.).

De esta manera, la actividad estuvo conformada por tres momentos, en el primer momento se revisitaron los aprendizajes adquiridos por las niñas en la actividad anterior, para lo cual, realicé preguntas intencionadas, además, les expliqué de forma sencilla el tema soy único, luego, les comenté a las niñas que leeríamos el cuento Luciano el gusano, del autor Santiago González; por lo cual, en principio las niñas leyeron por sí mismas a través de las imágenes y luego, yo les leí en voz alta la historia; cuando finalizó la lectura del cuento se propuso el juego llamado el twister de Luciano, mediante el cual se valoró de manera divertida su comprensión lectora. En el momento dos de la actividad se explicó a las niñas la importancia de aceptarnos tal y como somos, después de esto, las niñas realizaron dibujos en los cuales se ilustraron a sí

mismas haciendo algo de su agrado, también se ilustraron siendo otro personaje, pero manteniendo algo que les guste de sí mismas y explicaron de manera oral sus dibujos; y para el momento tres de la actividad, las niñas enviaron un mensaje escrito al personaje principal del cuento leído.

Actividad 3: Construyendo nuevas historias.

En el desarrollo de esta actividad se plantearon los siguientes resultados de aprendizaje:

Expresa y describe de manera oral lo que observa, siente, piensa e imagina.

Establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos espacios de lectura y literatura.

Demuestra desarrollo de la comprensión lectora, capacidad de concentración, imaginación, creatividad y expresión oral.

Expresa ideas, lee imágenes, formula preguntas y crea historias a propósito de lo que percibe en diferentes registros (textos escritos, imágenes, entre otros).

Comenta y hace aportes personales de manera espontánea, en los juegos tradicionales que participa.

Desarrolla la conciencia fonética, capacidad creadora y de percepción.

La presente actividad estuvo conformada por dos momentos, en el momento inicial se recordó junto a las niñas lo realizado en actividades anteriores, se reforzó el concepto de soy único, posteriormente, las niñas crearon nuevas historias con el uso de unos cubos dados, cuando terminaron de crear sus historias cada niña le dio un nombre a su cuento; en el momento dos de la actividad se propuso a las niñas el juego llamado los animalitos preguntones, este juego se diseñó en Genially y a través de este se valoró desde el juego las percepciones y aprendizajes adquiridos por las niñas en la implementación de la secuencia didáctica.

En este punto, se destaca que tanto los productos académicos obtenidos en el desarrollo de las actividades, así como los mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes, se comparten en los anexos del documento.

Por otra parte, cabe mencionar que el desarrollo de la propuesta pedagógica se apoyó en la lectura de referentes confiables relacionados con la temática de aprendizaje trabajada, lo cual, además, llevó a utilizar instrumentos de recolección de información como los diarios de campo, fotografías, archivos de audio, videos, lista de cotejo y grupo focal con la finalidad de evidenciar los resultados y cumplimiento de los propósitos trazados.

Comprendiendo así, que estos instrumentos utilizados dieron paso a implementar la fase reflexión, la cual fue una etapa basada en la sistematización de la experiencia y en la evaluación de la práctica pedagógica en relación con los objetivos cumplidos, los aprendizajes adquiridos como maestra en formación y los logros de los niños en relación con el área de aprendizaje de la propuesta. Por ello, fue una fase que de acuerdo con Colmenares (2012) comprendió “la sistematización, codificación, categorización de la información, y la respectiva consolidación del informe de investigación que da cuenta de las acciones, reflexiones y transformaciones propiciadas a lo largo de la investigación” (p. 108).

Producción de Conocimiento Pedagógico

Al dar paso a este punto del documento, es fundamental acentuar que los seres humanos somos sociales por naturaleza y esto claramente nos lleva a interactuar con las demás personas, con distintos contextos, culturas y situaciones para desenvolvernos en la sociedad.

Dicho esto, se resalta que la interacción humana nos permite construir conocimiento, por ende, al enlazar lo mencionado con la investigación sobre la propia práctica, destaco que la investigación auténtica del docente conlleva a que este construya sus propias conjeturas a partir de las distintas etapas que implica la investigación, para que desde allí aplique, ponga en acción esas hipótesis y por medio del alcance de su propio resultado, analice, contraste, valore de manera crítica y continúe en la construcción de esas mejoras y transformaciones de los procesos educativos y pedagógicos del contexto en el que está inmerso.

En relación con lo anterior, Freire (como se citó en Jara, 2018) expresa:

El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, interviniente en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es solo de quien constata lo que ocurre, sino también de quien interviene como sujeto de lo que va a ocurrir. No soy un mero objeto de la historia sino, igualmente, su sujeto. (p. 55)

De esta manera, se realzan esa serie de competencias, habilidades, conocimientos y cualidades del maestro investigador, ya que este debe dejar a un lado esas representaciones sociales que están arraigadas al aprendizaje memorístico monótono, obsoleto y que a su vez están herméticas a un proceso de enseñanza y aprendizaje asertivo y equitativo.

No obstante, esto no significa que dentro del proceso de investigación de la educación el maestro solo se va a fundamentar en su propio quehacer pedagógico y experiencia, ya que como mencionaba líneas atrás somos seres sociales y a través de la interacción construimos conocimiento, así que esto nos lleva a indagar otras teorías y proyectos educativos y pedagógicos

al momento de enriquecer y dar consistencia a la investigación propia; ya que si bien, no es posible replicar de manera exacta la investigación realizada y aplicada por otra persona o docente, por la sencilla razón que cada contexto ,entorno y grupo de personas tiene sus propias particularidades y subjetividades; si es posible, factible y hace parte de la investigación misma la exploración de otras teorías y proyectos de investigación, el análisis crítico, el cuestionamiento, la experimentación, la autonomía, la flexibilidad al cambio, el intercambio de opiniones, el debate, al momento de establecerse como herramientas que apuestan a la mejora de la calidad educativa, al cambio funcional, coherente y a la innovación continua que demanda la sociedad del conocimiento desde la realidad de cada contexto.

Desde esta perspectiva, Pérez (2003) afirma:

No se trata en absoluto que cada docente invente cada día una solución, que tal vez ya esté inventada, ni tampoco estoy defendiendo una posición conservadora y paralizante: “hacer sólo lo que ya funciona”, es más bien una invitación a que la exploración de una alternativa sea asumida rigurosamente por los docentes como un ejercicio crítico, pero estoy seguro que debe revisarse lo existente antes de emprender una innovación o una investigación. (p. 74)

Esto, a su vez me lleva a resaltar la interrelación entre la teoría y la práctica, por ende, aún desde el desenvolvimiento de la práctica pedagógica del docente en formación, este , más allá de centrarse en simular e imitar el modelo de las prácticas que lleva el docente titular, se enfoca en el reconocimiento, caracterización e identificación del contexto sociocultural de la institución educativa en la que se encuentre y a partir de las reflexiones críticas realizadas, identifica la necesidad, posibles oportunidades y cambio transformador que podría proponerse en dicho contexto a través de la aplicación de su propio proyecto pedagógico; dando así, fuerza al maestro desde su rol innovador, reflexivo, crítico, constructivista, investigador, analítico; desde

su capacidad de experimentar propuestas educativas de cambio que le permitan aprender y enseñar desde su propia indagación, exploración e intervención.

Es por esto, que al reflexionar en la pregunta de investigación de esta propuesta pedagógica se genera un diálogo entre la teoría y la práctica de la educación inicial y en cómo desde su correspondencia actividad-resultado, es decir, desde la articulación entre el conocimiento y la acción, se da paso a la construcción del saber pedagógico, que se reconoce como un saber que está en permanente restructuración y creación debido a que la práctica pedagógica es variable, destacando, que dentro de este se conjugan la formación profesional, los saberes pedagógicos y la experiencia del docente que se constituye en la cotidianidad y en los contextos determinados de trabajo.

En relación con lo mencionado, el Ministerio de Educación Nacional (2017) resalta:

El saber pedagógico tiene su origen en la práctica, en los momentos que dedica cada maestra a planear y proyectar las experiencias; a vivirlas con las niñas, los niños y sus familias; a valorarlas una vez puestas en escena para saber si les permiten desplegar todas sus capacidades (...) cada maestra debe reflexionar sobre su saber; es decir, volver sobre sus prácticas, preguntarse sobre ellas, comprender cuáles funcionaron y porqué, explorar cómo enriquecerlas y reconstruirlas (...) debe indagar cómo hacer de su práctica un proceso intencionado y sistemático. (p. 29)

Lo anterior, me lleva a considerar que la práctica pedagógica es la base de la teoría, le da sentido, profundidad y enriquece el saber hacer, por su parte, la teoría recopila esas experiencias y acciones, dando así a los docentes diversas ópticas y perspectivas del saber hacer, de acuerdo con sus vivencias concretas y en relación a su conocimiento reflexivo y práctico, acentuando así que estas son indivisibles, de tal forma que, a partir de la práctica el docente aprende mientras enseña y así mismo manifiesta comprensiones que le permiten generar y organizar tanto su saber disciplinar como su saber pedagógico; ya que tal como menciona Beillerot (1998) “el saber de

una práctica es, en conclusión, un saber que no puede prescindir totalmente de la práctica porque depende de ella en alto grado; sin la práctica perdería su razón de ser” (p. 25).

En este sentido, es a partir de ese diálogo, experimentación y aprendizaje continuo que se tiene como docente frente al currículo, que al paso del tiempo se moldea y perfecciona el arte de enseñar, pero a su vez se potencia el desarrollo integral de los educandos, se amplían las oportunidades que permiten renovar los contenidos de aprendizaje, suscitan el uso de estrategias didácticas acordes a cada población, el uso de las tecnologías de la información y comunicación al momento de apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje y por ende, se desarrollan de esta manera competencias en la población educativa que sean base para enfrentarse a las demandas de la sociedad del conocimiento.

Al respecto, Stenhouse (2017) expresa:

El curriculum es el medio a través del cual el profesor puede aprender su arte. Es el medio a través del cual puede adquirir conocimientos. El medio a través del cual puede aprender acerca de la naturaleza de la educación y del conocimiento. (p. 13)

De ahí que, sea un proceso particular para cada docente, una transformación que implica tiempo, escudriño, generación de preguntas y respuestas, construcciones de saberes, que al relacionarlas de manera directa con la organización curricular y pedagógica de la educación inicial y preescolar, tiene como fin en todo su transcurso potenciar el desarrollo integral de los niños y las niñas en primera infancia, a partir de su reconocimiento como sujetos de derechos, como seres singulares, ciudadanos activos, con sus propias subjetividades sociales, étnicas, culturales, territoriales, con sus propios ritmos y estilos de aprendizaje; es decir, dando en todo momento respuesta a los propósitos de desarrollo y aprendizaje de la educación inicial y por consecuente a los Derechos Básicos de Aprendizaje para el grado transición.

Desde esta perspectiva, la presente propuesta pedagógica y pregunta de investigación en su estructura y enfoque apuntan a lo que de acuerdo con la organización curricular de educación inicial se debe trabajar y promover en multicontextos de primaria infancia, ya que es una propuesta que desde sus articulaciones curriculares pretendió responder a las posibilidades, condiciones de cada niño y niña, a sus respectiva etapa de desarrollo y aprendizaje, sin dejar de potenciar sus habilidades para su desenvolvimiento y participación de la vida en sociedad; igualmente, procura desplegar sus capacidades, comprensión de la realidad y participación más activa y autónoma en la comunidad a partir de actividades inherentes para ellos como son el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio.

Ahora bien, resalto que existen algunas distancias entre mi pregunta de investigación y la organización curricular y pedagógica que se implementa en los espacios de educación inicial, puesto que, si bien la política pública de primera infancia propone un currículo basado en la experiencia, es decir, que potencia y garantiza el derecho que tienen los niños a la educación de calidad con un enfoque intercultural, en donde son cuidados y participan de experiencias en las que aprehenden y comprenden el mundo, se denota que en los contextos educativos muchas veces se proponen actividades y experiencias que no son sistémicas, que no tienen una intencionalidad pedagógica clara, son monótonas, no permiten que los niños desde su diversidad se expresen, activen su creatividad, su voz, sus percepciones, interactúen y construyan aprendizajes de manera activa.

Es por esto, por lo que desde la implementación de esta propuesta pedagógica se pretendió generar articulaciones curriculares en las que se enriqueciera mi saber teórico-práctico y en las cuales los niños se reconocieran como seres individuales, construyeran su identidad, jugaran, se expresaran por medio de sus múltiples lenguajes, potenciaran su imaginación,

disfrutaran de la lectura y la literatura, exploraran, realizaran inferencias; generando así aprendizajes para la transición de un grado a otro, pero también para la vida misma.

Fundamentados, como destaca el Ministerio de Educación Nacional (2017) en:

El desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas, las interacciones que se viven en la cotidianidad, las actividades rectoras inherentes a la vida de la infancia y el saber pedagógico fuente de reflexión que nutre las propuestas pedagógicas. (p. 27)

Al considerar lo anterior, enfatizo en que la propuesta pedagógica ejecutada pretendió dar un paso hacia el aprendizaje y transformación permanente, consciente, objetiva y pertinente de mi propia práctica pedagógica, por tanto, como maestra reflexiva destaco que esta propuesta, más allá de promover procesos mentales en los niños de la torre 9 del conjunto residencial Vipa Torres Amarillas, es decir, funciones cognitivas articuladas a distintos campos del saber, se procuró trascender los espacios familiares desde el fortalecimiento de vínculos afectivos entre los niños y sus padres, desde el despliegue de experiencias estéticas, de vivencias emocionales enriquecedoras que posibilitaran la construcción de su identidad, la comunicación, la participación, la representación de sus sentimientos, percepciones y realidad mientras se dinamizaba su desarrollo integral.

Esto significa que mi propuesta pedagógica aportó a la articulación y ratificación entre teoría y práctica, al conocimiento educativo y cambio social, pero desde una experiencia pedagógica propia con situaciones particulares; de este modo, las percepciones, el análisis de los resultados y alcance de los propósitos trazados tienen relevancia teórica, pero sobre todo me permiten seguir desarrollando una mejor práctica, comprenderla, aportar a esa escritura y estructuración de un saber pedagógico que se va formando entre los conocimientos disciplinares, prácticos, la experiencia y el bagaje, lo cual, favorece el hacerme preguntas y desde la cotidianidad responderme esos interrogantes, me da paso a reconocer las debilidades técnicas y

pedagógicas en las cuales debo trabajar como maestra autocrítica, pero además me posibilita movilizar alternativas de mejora y enriquecimiento educativo en primera infancia desde el desarrollo de un conocimiento reflexivo.

De ahí que, como destaca Restrepo (2003):

Se ha pasado a generar saber pedagógico, validado por una práctica consciente y crítica. Del saber práctico o del actuar apoyado en teorías operativas no muy conscientes, se pasa a un saber pedagógico, apoyado en teorías más sólidas o en la validación de la práctica.
(p. 99)

Análisis y Discusión

En este orden de ideas, al enlazar la sistematización en la labor del maestro investigador, se destaca que esta implica la mejora progresiva las prácticas pedagógicas, por consecuente, para desarrollar el análisis crítico y cualitativo de la propuesta pedagógica implementada me fundamenté en el manual técnico escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF y además, me apoyé en el documento número 10 desarrollo infantil y competencias en la primera infancia del Ministerio de Educación Nacional. Es de esta manera, que, al reflexionar en los mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes de las tres actividades desarrolladas en la secuencia didáctica, y hacer énfasis en las listas de cotejo tanto individual como grupal y en las respuestas recibidas por parte de las niñas en el grupo focal implementado, que pude relacionar los procesos que alcanzaron las niñas en relación al área de desarrollo o dimensión comunicativa trabajada desde la propuesta pedagógica.

En este sentido, resalto que las actividades planeadas se implementaron sin contratiempos, destacando así, la coherencia y enlace que hubo entre la teoría y la práctica, de esta forma, el desarrollo de las actividades permitió que las niñas activaran su curiosidad, imaginación, creatividad, dieran a conocer sus necesidades, intereses, inquietudes, que formularan hipótesis, realizaran preguntas, comunicaran poco a poco de manera más espontánea sus ideas, sentimientos, percepciones, que se expresaran desde sus múltiples lenguajes, de tal manera, que las niñas no solo se expresaron de manera verbal, sino que también lo hicieron desde la escritura y a través del dibujo, demostrando así, desarrollo en su capacidad de describir de manera oral lo que dibujaban, así mismo, desde los espacios de aprendizaje las niñas tuvieron

ese encuentro con los textos literarios lo cual activó vínculos afectivos, experiencias emocionales y estéticas.

Desde esta perspectiva, y al traer a colación los referentes teóricos en los cuales apoyé la planeación e implementación de las actividades de la secuencia didáctica, cabe distinguir que desde el desarrollo de la propuesta pedagógica se propuso favorecer el aprendizaje significativo.

En este sentido, Ausubel (1983) expresa:

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe (...) ocurre cuando (...) las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras. (p. 2)

De esta manera, al relacionar este concepto con el diseño didáctico implementado, se da cuenta que desde las actividades desarrolladas si se impulsó el aprendizaje significativo porque se propuso el desarrollo de experiencias educativas con una intencionalidad pedagógica clara, donde las niñas fueron protagonistas de sus procesos de aprendizaje, tuvieron la oportunidad de interactuar con diversos textos de la literatura infantil, de reconocer la lectura como una práctica social y cultural, como una acción que es propia y característica de los seres humanos; esto a su vez conllevó a que dentro de ese proceso de enseñanza y aprendizaje se generarán inferencias, exploración, generación de ideas, desarrollo de la autonomía, de la identidad, que se establecieran conexiones entre la fantasía, la realidad y la cotidianidad desde un ambiente de aprendizaje creativo, motivador e interesante para las niñas. Igualmente, la propuesta pedagógica estuvo fundamentada en el concepto experiencia significativa.

La cual, de acuerdo con el Ministerio de educación Nacional (2010) es:

Una práctica concreta (programa, proyecto, actividad) que nace en un ámbito educativo con el fin de desarrollar un aprendizaje significativo a través del fomento de las competencias. Se retroalimenta permanentemente mediante la autorreflexión crítica, es innovadora, atiende una necesidad del contexto identificada previamente, cuenta con una fundamentación teórica y metodológica coherente, y genera un impacto positivo en la calidad de vida de la comunidad en la cual está inmersa. (p. 7)

Es por ello, por lo que desde las actividades implementadas se buscó aportar de manera innovadora a una necesidad presente en los niños y niñas de 5 a 6 años del conjunto residencial Vipa Torres Amarillas, en el cual resido, de esta forma, desde la fundamentación teórica y diseño didáctico de cada experiencia implementada se aportó y posibilitó que las niñas se enfrentaran a experiencias enriquecedoras, donde pudieron interactuar y se sintieron motivadas, dejando a un lado los aprendizajes memorísticos y el enfoque conductista que reconoce que la lectura solo implica reconocer las grafías y los sonidos de las letras.

Por tanto, Reyes (2005) menciona que la lectura:

Supone más que un mero conjunto de habilidades secuenciales y, más allá del acto pasivo de saber qué dice un texto escrito, implica un complejo proceso de diálogo y de negociación de sentidos, en el que intervienen un autor, un texto verbal o no verbal y un lector con todo un bagaje de experiencias previas, de motivaciones, de actitudes y de preguntas, en un contexto social y cultural. (p. 12)

Por lo cual, al relacionar mi pregunta de investigación y las listas de cotejo desarrolladas con este concepto planteado por la autora, se resalta como en las actividades se propuso el acercamiento a la lectura desde su función como experiencia, es decir, la lectura como práctica social y cultural, pero desde aquella intencionalidad que fortalece vínculos afectivos y otorga vivencias emocionales en las niñas y los niños por medio de la literatura.

Es así, como se denota que la interacción de las niñas con textos de calidad literaria les permitieron jugar con las palabras, además, por medio de la lectura que les realizaba en voz alta,

del acompañamiento fundamental de las familias como primer grupo de interacción de los niños, de la lectura de las niñas por sí mismas, de la lectura silenciosa, la lectura rotada, entre otros estructurantes se fomentó hasta donde fue posible el gusto e interés voluntario por la lectura, el desarrollo de la comprensión lectora y pautas que permiten posibilitar el desarrollo de hábitos lectores en los niños desde temprana edad.

Al respecto, se destacan que los resultados de aprendizaje esperados y no esperados, las fortalezas halladas y el alcance de los propósitos planteados, fueron producto de desarrollar una planeación didáctica basada en relacionar los derechos básicos de aprendizaje con la dimensión comunicativa, enfocada en enlazar siempre la teoría con la práctica, en hacer una planeación coherente, oportuna, dinámica, sistémica y funcional; es decir, es necesario, darle a la planeación didáctica, esa importancia que tiene en la práctica pedagógica al momento de tomar decisiones que conlleven a crear ambientes de enseñanza y aprendizaje significativos, de reflexionar, de buscar alcanzar los resultados propuestos a través de distintas estrategias didácticas y de situaciones desafiantes tanto para el docente como para los estudiantes, de llevar a la acción actividades que sean lo más cercanas posibles a las necesidades e intereses de los estudiantes y el contexto en el cual se ha de desarrollar la correspondiente actividad, experiencia o secuencia didáctica.

Para futuras implementaciones es fundamental conocer los intereses y necesidades de los estudiantes para promover espacios de enseñanza y aprendizaje de calidad, en los cuales los niños y niñas tengan la oportunidad de recibir una educación de calidad, organizada, estructurada, pero a la vez tengan acceso a participar activamente de experiencias en las que aprendan de manera funcional y significativa.

Conclusiones

La educación hace referencia al proceso de capacitación que recibe una persona, en este sentido, el maestro a diario pasa por un proceso de investigación y reflexión para lograr transmitir todos aquellos conocimientos, competencias, habilidades y actitudes que permitan promover en el niño la adquisición, desarrollo y práctica de los aprendizajes otorgados en un entorno educativo; con la finalidad de orientar a los niños hacia la creatividad, autonomía, participación y acción de la vida en sociedad.

Desde esa perspectiva, y como licenciada en pedagogía infantil en formación, reconozco que como maestros somos mediadores y orientadores del proceso educativo de las niñas y niños a cargo, por lo cual, el proceso de enseñanza y aprendizaje en un aula de clases no solo se basa en memorización de información, sino que por el contrario, es ahí donde entra en acción la investigación en el ejercicio del docente de educación infantil, es donde el docente más allá de conocer las doctrinas de la asignatura o disciplina que expone, reconoce que las actividades que se pondrán en práctica deben realizarse y diseñarse a partir de la realidad que le rodea.

De acuerdo con lo mencionado, Restrepo (2004) expresa:

El docente que se inicia en el ejercicio profesional pedagógico se ve abocado a deconstruir su práctica inicial, en busca de un saber hacer más acorde con la realidad de las escuelas y colegios, y con las expectativas y problemáticas que los estudiantes experimentan. (p. 51)

De modo que, la planeación que se diseñó e implementó para esta propuesta pedagógica fue adecuada, porque tal como mencioné anteriormente esta tuvo afinidad entre la teoría y la práctica, lo cual, llevo a que los propósitos trazados se alcanzaran en su mayoría, puesto que el propósito encaminado en fomentar hábitos lectores en los niños a través de la participación de los padres de familia no se alcanzó, ya que en las ocasiones que se desarrollaron las actividades,

los padres siempre se encontraban laborando y no pudieron ser partícipes de estos momentos, no obstante, se les brindó a los padres algunas pautas para que ellos desde su hogar dinamizaran estas habilidades en sus hijos.

Cabe destacar, que la principal dificultad en el desarrollo de la propuesta fue mantener siempre una relación acertada entre el saber pedagógico y el saber hacer, puesto que no es una tarea fácil, por el contrario, requiere dedicación, lectura y actualización constante por parte del docente, demanda reflexión crítica, experiencia y todo esto es un proceso que se va enriqueciendo de manera paulatina en el docente. Esto me lleva a mencionar que el principal aprendizaje que obtuve en mis prácticas pedagógicas desde el inicio del diplomado hasta la fecha fue ratificar que la investigación pedagógica fortalece el ejercicio del maestro en formación y por ende la calidad educativa ofrecida y considero que este aprendizaje y demás aspectos que se favorecieron se evidencian en el trabajo que desarrollé a lo largo de la propuesta pedagógica.

Ciertamente, se investiga para facilitar y transformar de manera positiva los procesos de enseñanza y aprendizaje, para buscar soluciones, para mejorar y erradicar problemáticas, falencias de nuestras prácticas, para generar nuevos proyectos, hipótesis, intervenciones y conocimientos en beneficio y crecimiento de la profesión, del estudiante y de la sociedad.

De esta manera, cuando el maestro entabla una relación entre la teoría y la práctica, surge en el maestro un perfil que lo conlleva a organizar las experiencias educativas teniendo en cuenta los contextos de tiempo, espacio, recursos, restricciones, cultura, ámbito social, afectivo, estilos de aprendizaje, características, intereses, motivaciones, pero sobre todo enfocado en que dichos saberes y aprendizajes conlleven a cada niña y niño a la independencia, al criterio propio, a la exploración y a su aplicación útil y beneficiosa en la vida diaria.

Referencias

- Ausubel-Novak-Hanesian (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2º Ed. TRILLAS México.
- Avendaño, W. y Parada, A. (2013). El currículo en la sociedad del conocimiento. *Educación y Educadores*, 16(1), 159-174.
<http://bibliotecavirtual.unad.edu.co:2051/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=88034405&lang=es&site=ehost-live>
- Beillerot, J., Blanchard, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós. <https://es.scribd.com/document/165876970/Beillerot-Blanchard-Saber-y-Relacion-Con-El-Saber>
- Cáceres, Z. Munévar, O. (2016). Evolución de las teorías cognitivas y sus aportes a la educación. *Revista actividad física y desarrollo humano*, 2 (2), 1-13.
https://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/AFDH/article/view/2408/1207
- Colén, M. Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, vol. 21, núm. 1, pp. 59-79. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681004.pdf>
- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Revista Voces y Silencios*, ISSN-e 2215-8421, Vol. 3, Nº. 1, p.p 102-115. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4054232>
- García, N. y Rojas, S. (2015). *La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX*. *Pedagogía*

y Saberes, (42), 43- 60.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/download/3685/203304>

Jara, O. (2018) La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles.

Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE, 258.

[https://repository.cinde.org.co/visor/Preview.php?url=/bitstream/handle/20.500.11907/21](https://repository.cinde.org.co/visor/Preview.php?url=/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematizacio%CC%81n%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[21/Libro%20sistematizacio%CC%81n%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.cinde.org.co/visor/Preview.php?url=/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematizacio%CC%81n%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Ministerio de Educación Nacional. (s.f). La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje.

Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Orientaciones para autores de experiencias

significativas y establecimientos educativos. Guía No. 37. Bogotá, Colombia: MEN.

https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/g%20uia_37.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Sentido de la educación inicial. Documento no. 20.

Bogotá, Colombia: MEN.

[http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-](http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf)

[sentido-educacion-inicial.pdf](http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Bases curriculares para la educación inicial y

preescolar. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf

Parra, A. y Fuentes, C. (2013). Currículo e Identidad: Entre la Escuela y la Cultura. Revista

Científica, edición especial.

<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/view/7742/9552>

Pérez, M. (2003). La investigación sobre la propia práctica como escenario de cambio escolar.

Pedagogía y Saberes. N.º 18. Universidad Pedagógica y Nacional. pp. 70-74.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6115>

- Porlán Ariza, R. (2008). El diario de clase y el análisis de la práctica. *Averroes. Red Telemática Educativa de Andalucía*, 8
p. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/25448/EI%20Diario%20de%20clase%20y%20el%20an%c3%a1lisis%20de%20la%20pr%c3%a1ctica..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Restrepo Gómez, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos. *Educación y Educadores*, (6),91. <http://search.ebscohost.com/bibliotecavirtual.unad.edu.co/login.aspx?direct=true&db=edsdnp&AN=edsdnp.2041261ART&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, núm. 7, pp. 45-55. Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia. <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/548>
- Reyes, Y. (2005). La lectura en la primera infancia. Documento de Trabajo. http://funsepa.net/guatemala/docs/lectura_primera_infancia.pdf
- Stenhouse, L. (2017). La investigación del curriculum y el arte del profesor. *Revista Investigación en la Escuela*, 15, 9-15. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59432/La%20investigaci%c3%b3n%20del%20curriculum%20y%20el%20arte%20del%20profesor.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vernon, S. (2011). Tres enfoques distintos de la alfabetización inicial. <https://1library.co/document/lq54wrwy-tres-distintos-enfoques-propuestas-alfabetizacion-inicial.html>

Anexos

Anexo A

Registros fotográficos de las unidades 7 y 8.

https://unadvirtualedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/almercadoe_unadvirtual_edu_co/Ehx2X3y4G6VEj_eSn5atrnABfB3FHT0lvsqCwqydvQAPnw?e=lafJnz

Anexo B

Enlace del video diseñado en la unidad 5.

https://unadvirtualedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/almercadoe_unadvirtual_edu_co/EiqS_83TaABllsqGXf7isiIBBHHSuC8WzvemROn1VoZUYw?e=YctGvf

Anexo C

Consentimientos informados.

https://unadvirtualedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/almercadoe_unadvirtual_edu_co/Emzm1Tf2EXxGofFb00oJ2FkBXcmqycpyuRvIHrrhYnGxZQ?e=DJ0E3d