EL CUENTO COMO PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA POTENCIAR EL APRESTAMIENTO DE LA LECTOESCRITURA EN NIÑOS Y NIÑAS DE 3 A 6 AÑOS

AUTORAS

MAIRA ELOISA DURÁN PADILLA

LUZ MARY ESPINOSA RAMÍREZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES Y ARTES

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR E INFANTIL

BUCARAMANGA

2018

EL CUENTO COMO PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA POTENCIAR EL APRESTAMIENTO DE LA LECTOESCRITURA EN NIÑOS Y NIÑAS DE 3 A 6 AÑOS

AUTORAS

MAIRA ELOISA DURÁN PADILLA

LUZ MARY ESPINOSA RAMÍREZ

ASESORA

DRA. MARÍA NURIA RODRÍGUEZ DE MARTÍNEZ

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR E INFANTIL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES Y ARTES

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR E INFANTIL

BUCARAMANGA

2018

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a DIOS, por permitirnos culminar esta etapa tan importante para nosotras.

A la Doctora María Nuria, por la labor tan importante de apoyar y orientar amablemente en este proyecto.

A nuestros padres de familia, por brindarnos el apoyo necesario en todo este proceso.

A las instituciones donde realizamos nuestra practica pedagógica, por el carisma recibido a diario y la oportunidad de estar allí realizando esta bella labor de ser docentes.

Finalmente, a los niños y niñas que fueron un punto importante para llevar a cabo este proyecto.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen 1

Introducción 2

1. Planteamiento del problema 3

Presentación del problema 3

Justificación 4

Delimitación del problema 5

Objetivos 5

Objetivo general 5

Objetivos específicos 6

Definición de términos 6

Aprestamiento lecto escritor 6

Estrategia de aprendizaje 7

Cuento 7

Didáctica 8

Escritura 8

Lectura 8

Lectoescritura 9

2.Revisión literaria 10

Antecedentes investigativos 10

Antecedentes locales 10

Antecedentes nacionales 13

Antecedentes internacionales 16

Referentes teóricos 17

Dimensiones del desarrollo 18

Dispositivos básicos de aprendizaje 29

Conciencia fonológica 36

Comprensión de textos narrados 40

Etapas de la construcción de la lectoescritura 42

Papel del maestro 45

El papel de la familia 46

Factores que condicionan la adquisición de la lectura: 46
Referente legal 48
Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) 49
Derechos Básicos de Aprendizaje 51
Actividades rectoras de la primera infancia 52
3. Metodología 54
Diseño metodológico 54
Paradigma cualitativo 54
Investigación acción 55
Fases de la investigación acción 56
Población 58
Técnicas e instrumentos de recogida de información 58
Observación participante 58
Diario pedagógico 59
Rejillas de observación 59
4. Análisis de la información 60
Fases del proceso 63
Validez del estudio 64
Análisis 64
Conclusiones 72
Referencias bibliográficas 73

Resumen

El presente proyecto de investigación tiene como finalidad generar una propuesta pedagógica basada en el cuento para contribuir al proceso de aprestamiento de la lectoescritura en niños de 3 a 6 años, de dos instituciones educativas de Bucaramanga.

En primera instancia, se valora a los niños y niñas en las condiciones de entrada al proceso de aprestamiento de la lectoescritura; después, se analiza la propuesta pedagógica desarrollada mediante proyectos de aula con el cuento como estrategia para potenciar el proceso de aprestamiento de la lectoescritura y, luego, se evalúa la propuesta de intervención pedagógica y su efecto en el proceso de aprestamiento de la lectoescritura.

Esta investigación es desarrollada con un diseño metodológico de investigación acción, la cual nos permite describir y reflexionar acerca de la problemática hallada y, a su vez, en la práctica pedagógica.

Introducción

Esta investigación se realizó con el propósito de crear una propuesta de intervención, a partir del cuento, para potenciar el proceso de aprestamiento de la lectoescritura en niños de 3 a 6 años de dos colegios de carácter oficial y privado del Área Metropolitana de Bucaramanga.

Para esto se crearon rejillas de caracterización con el fin de analizar el nivel de desarrollo que los niños presentaban en diferentes aspectos relacionados con el proceso, con el fin de crear, a partir de los resultados, proyectos de aula significativos y acordes a las capacidades de los niños.

Los proyectos de aula tuvieron como eje regulador el cuento, al ser una herramienta versátil y llamativa, tanto para las practicantes como para los niños. A partir de estos proyectos, se buscó potenciar aspectos importantes en este proceso de aprestamiento como los dispositivos básicos de aprendizaje, la comprensión de textos en sus diferentes niveles, la motricidad, especialmente, trabajando la motricidad fina, además, de la conciencia semántica y fonológica. Se realizó una constante evaluación de los resultados de estos proyectos de aula para identificar su eficacia en el proceso que se estaba trabajando, midiendo su eficacia y pertinencia.

1. Planteamiento del problema

En este primer capítulo, se expone el planteamiento del problema, el cual parte desde la caracterización de los niños, se identifica una problemática en común determinando así el tema central del proyecto de investigación. Una vez detectada la problemática, se prosigue a realizar la justificación donde se desglosa las razones por las cuales se llevó a investigar sobre este tema. Seguido, se define la delimitación del problema, enfocando de manera concreta, el área de interés, en este caso, el aprestamiento de la lectoescritura, vivenciando desde un contexto específico, para así llegar a plantear el objetivo general que es el resultado, a grandes rasgos, de lo que se quiere lograr llevar a cabo en la estrategia y los objetivos específicos que son aquellos pasos que nos ayudan a llegar al objetivo general; asimismo, se trabajarán algunos conceptos básicos necesarios para tener claridad de lo que se va a trabajar durante el proceso.

Presentación del problema

Actualmente, el proceso del aprestamiento lectoescritor no se encuentra bien estructurado para llevarlo a cabo a las aulas de clase, no permitiendo desarrollar a cabalidad las habilidades y destrezas que el estudiante necesita para poder comprender y redactar un texto asignado en grados superiores; esto se evidenció en el informe de la (OCDE) Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, publicado en (El Espectador, 2016) el 22 de febrero. Colombia es uno de los diez países en los cuales los alumnos presentan un bajo rendimiento escolar, no solo en lectura, sino que, además, en áreas como matemáticas y ciencias. También, un estudio realizado por la Universidad de la Sabana expone que, en la educación media, los alumnos no desarrollan las habilidades lingüísticas necesarias que le permiten tener un conocimiento básico en el manejo de la lengua española.

Asimismo, según (Montealegre & Forero, 2009) “los procedimientos metodológicos para la correcta dirección del aprendizaje de la lectoescritura deben ajustarse a las capacidades y a las potencialidades de los niños y niñas; es decir, primero debe conocerse “cómo aprender los

sujetos", para que, a partir de ese conocimiento, se estructuren los procedimientos metodológicos aplicables al ambiente escolar." (p.30)

Todo lo anterior, es para darnos cuenta que los métodos de enseñanza que actualmente existen no son totalmente efectivos y, por ende, deben ser modificados para que generen experiencias enriquecedoras donde los niños y niñas disfruten en diferentes ambientes de aprendizaje la lectura y escritura por medio de los diversos cuentos.

Por tal motivo, para esta investigación se quiere presentar la pregunta problematizadora que nos permitirá indagar y analizar cómo es el proceso de aprestamiento de la lectoescritura mediado por los diversos cuentos.

¿Cómo potenciar el aprestamiento de la lectoescritura en niños y niñas de 3 a 6 años mediante el cuento como estrategia pedagógica?

Justificación

Este proyecto de investigación surge con el principal objetivo de incentivar el proceso de aprestamiento de la lectoescritura desde edades tempranas, utilizando como mediación los cuentos infantiles, los cuales permitan un aprendizaje significativo y diferente de este proceso.

Este interés nace principalmente del querer aprovechar el talento, la creatividad, la curiosidad que los niños presentan en estas edades, aplicándolo hacia procesos tan importantes para la vida, como lo son la lectura y la escritura. En los primeros años de vida se va formando la personalidad, los gustos y los hábitos. Por ello se quiere generar en los niños, la cultura de leer disfrutando y, sobre todo, comprendiendo lo que se está leyendo, puesto que no es un simple proceso mecánico que se realiza por obligación, al igual que crear, redactar y generar

textos auténticos nacidos de la propia imaginación, sino que es donde el niño sea capaz de transmitir pensamientos, sueños, creencias y conocimientos.

Se quiso abordar este proyecto con una estrategia que involucre los diversos cuentos infantiles para que cada niño participe muy activamente del proceso lectoescritor de una manera divertida, diferente, entretenida, plasmando en cada uno de los recursos generados su creatividad y personalidad, a su vez aprende a comprender los diferentes textos, identificar y conocer las grafías de las letras, plasmarlas y representarlas al igual que personajes que encuentra en las narraciones, dándole la posibilidad a los niños de revivir la historia.

Delimitación del problema

El proyecto de investigación va dirigido a potenciar el aprestamiento lectoescritor en niños en edad temprana de 3 a 6 años de dos colegios del Área Metropolitana de Bucaramanga: el Jardín Infantil Colonitas y el Instituto Técnico Superior Dámaso Zapata de Bucaramanga, en los que las dos integrantes del proyecto contarán con 22 y 26 estudiantes del grado prejardín y transición para el desarrollo de este.

Este proceso de aprestamiento fue mediado a partir de diversos cuentos infantiles que fueron de gran utilidad para lograr que los niños aprendieran de manera más significativa, utilizando sus propias manos, el talento y la creatividad mientras fueron reconociendo las formas y grafías que componían cada palabra, además de modelar o construir personajes de las diferentes narraciones, permitiendo así una mayor comprensión de los textos al representarlos y revivir la historia.

Objetivos

Objetivo general

- Diseñar una propuesta de intervención pedagógica mediada por el cuento para potenciar el proceso lectoescritor en niños y niñas de 3 a 6 años.

Objetivos específicos

- Valorar a los niños y niñas en las condiciones de entrada al proceso de aprestamiento de la lectoescritura.

- Analizar la propuesta pedagógica desarrollada mediante proyectos de aula con el cuento como estrategia para potenciar el proceso de aprestamiento de la lectoescritura.

- Evaluar la propuesta de intervención pedagógica y su efecto en el proceso de aprestamiento de la lectoescritura.

Definición de términos

En este apartado se presentan los términos claves para el desarrollo de este proyecto de investigación.

Aprestamiento lecto escritor

Anastasi (1988) se refiere a los prerrequisitos en conocimientos, actitudes, motivaciones y otras habilidades apropiadas que facilitan el aprendizaje y maximizan la instrucción escolar.

Es el conjunto de actividades y experiencias organizadas gradualmente que promueven en el niño el desarrollo de habilidades y destrezas, como también la adquisición de hábitos y actitudes positivas para alcanzar el nivel de éxito en el aprendizaje: “aprestarse es ponerse presto, estar dispuesto para algo. Y para aprender a leer y escribir, a sumar y restar, se requiere un sujeto presto a aventurarse en una hazaña de tal envergadura”.

Según Ugalde (2005), “El aprestamiento estimula la evolución de las capacidades innatas del niño. Por esta razón debe ser progresivo, ya que brinda un adecuado y oportuno entrenamiento para desarrollar las habilidades y destrezas para futuros aprendizajes. Este proceso debe ser gradual y se recomienda planificar los pasos a seguir en el proceso de aprendizaje, es decir, se debe pasar de los simbólico a lo representativo, de lo general a lo particular, de lo concreto a lo figurativo hasta llegar a lo absoluto”.

Wallace, Larsen & Elksnin (1992) señalan que, desde la perspectiva conductual, “el aprestamiento para la instrucción escolar se usa como un término genérico compuesto por habilidades cognoscitivas, de lenguaje, sociales y, en general, conductas que usualmente se requieren para un aprendizaje escolar eficiente” (p. 216).

Estrategia de aprendizaje

Monereo (2000, p. 24) las define como “un conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo de aprendizaje”.

Para (Álvarez, González-Pienda, González-Castro y Núñez ,2007, P.199), son guías intencionales de acción con las que se trata de poner en práctica las habilidades que establecen los objetivos del aprendizaje.

Cuento

(Anderson, *Teoría y técnica del cuento* s. f.) “El cuento vendría a ser una narración breve en prosa que, por mucho que se apoye en un suceder real, revela siempre la imaginación de un narrador individual. La acción, cuyos agentes son hombres, animales humanizados o cosas animadas, consta de una serie de acontecimientos entretejidos en una trama donde las tensiones y distensiones, graduadas para mantener en suspenso el ánimo del lector, terminan por resolverse en un desenlace estéticamente satisfactorio”.

Didáctica

Según Escudero (1980), “Es la ciencia que tiene por objeto la organización y orientación de situaciones de enseñanza-aprendizaje de carácter instructivo, tendentes a la formación del individuo en estrecha dependencia de su educación integral".

Escritura

Para Núñez (2011), es un proceso mediante el cual se produce un texto escrito significativo, un proceso que supone la eliminación de la voz y la creación de una pantalla entre la persona y la cosa que condiciona la percepción del mundo.

El aprendizaje del lenguaje escrito consiste en apropiarse de un sistema determinado de símbolos y signos cuyo dominio marca un momento crucial en el desarrollo cultural del niño (Vygotski, 1931/1995a).

Lectura

Según Delia Lerner (2008), “Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita”.

Según Emilia Ferreiro (1999), lectura “Es toda aquella actividad de asignación de un significado a un texto que precede a lo convencional”.

Según Goodman (1967), es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones cuando el lector trata de obtener sentido a un texto impreso.

Lectoescritura

La lectoescritura es un proceso y una estrategia. Como proceso, se utiliza para acercarse a la comprensión del texto. Como estrategia de enseñanza-aprendizaje, se enfoca en la interrelación intrínseca de la lectura y la escritura, y se utiliza como un sistema de comunicación y metacognición integrado.

La lectoescritura es un proceso de enseñanza aprendizaje en el que se pone énfasis especialmente en el primer ciclo de la enseñanza primaria.

2.Revisión literaria

Antecedentes investigativos

A continuación, se presentan los antecedentes de la investigación que servirán de soporte para el presente estudio investigativo, presentados desde el ámbito local, nacional e internacional. Gracias a esto, podremos encontrar aquellos hallazgos, referentes al proyecto de investigación.

Antecedentes locales

-El trabajo de grado fue realizado en la ciudad de Bucaramanga, en la Universidad Autónoma de Bucaramanga, por Laura Cristina Bothía Hernández en el año 2017. El título de su trabajo es "Efecto del cuento en el proceso de aprestamiento de lectura y escritura en niños de 4 a 5 niños". El objetivo general es "desarrollar una propuesta de intervención a partir de estrategias didácticas para fortalecer proceso de lectura y escritura con el aprestamiento del cuento en edades de 4 a 5 años". Los objetivos específicos son: "1. Analizar el desarrollo de los niños desde sus dimensiones, teniendo en cuenta el efecto del cuento como estrategia didáctica en el proceso lectoescritura. 2. Plantear estrategias pedagógicas con base en el cuento como estrategia didáctica, a fin de fortalecer el aprestamiento de la lecto-escritura. 3. Identificar las estrategias pedagógicas que tuvieron más impacto durante la intervención con el fin de crear una herramienta educativa para facilitar el aprestamiento en el proceso de la lectoescritura en el grado de Jardín". La población con la cual se desarrolló el proyecto fue con estudiantes de 4 y 5 años. Para resolver el presente proyecto se empleó el tipo de investigación acción. Las conclusiones a las cuales llegaron fue que, a través del cuento implementado, se centró la atención en los niños; se permitió estimular la curiosidad por querer saber más sobre determinados temas que, aunque están en los cuentos, también forman parte de su realidad. A través del cuento se puede aprender muchas cosas, desde las matemáticas, el arte, las emociones y todo lo que se quiera enseñar o expresar sin tener límites. Es de suma importancia este trabajo de investigación, ya que se ve reflejado que a través del cuento se pueden generar diversas estrategias para mejorar el proceso de aprestamiento lecto escritor.

-A nivel local, en la Universidad Autónoma de Bucaramanga se llevó a cabo una investigación realizada por las estudiantes María Alejandra Cardona Mancilla, Wenndy Yurani García Hernández, Karen Vanessa Martínez Arguello y Santiago Lagos Calderón: "Propuesta de intervención pedagógica para fortalecer el aprestamiento del proceso lectoescritor teniendo como mediación el cuento en los niños de 3 a 6 años en dos instituciones educativas" en el año 2017 en la ciudad de Bucaramanga. La pregunta de investigación fue ¿Cómo se promueve el aprestamiento de la lectoescritura en niños de 3 a 6 años mediante el cuento como estrategia pedagógica en el preescolar?, proponiendo como objetivo general diseñar una propuesta para fortalecer el aprestamiento de la lectoescritura en niños de 3 a 6 años de edad mediante el cuento como estrategia pedagógica y como objetivos específicos: 1. Caracterizar las necesidades en el aprestamiento lectoescritor de cada uno de los grupos de preescolar con el fin de realizar un diagnóstico sobre las condiciones escolares en las que se encuentran. 2. Diseñar una propuesta de intervención pedagógica por medio de proyectos de aula que favorezcan el proceso de aprestamiento de lectoescritura trabajando los cuentos como mediación de esta propuesta. 3. Analizar el efecto de la propuesta de intervención en los niños de preescolar, evidenciando sus resultados en las actividades planteadas. El diseño metodológico, que se utilizó en esta investigación, fue la investigación acción. La población, con la cual se llevó a cabo esta investigación, fueron niños y niñas de 3 a 6 años de edad de pre jardín, jardín y transición de dos colegios del Área Metropolitana de Bucaramanga del sector público y privado. En el primer colegio de carácter privado se contó con una población de 28 niñas y 27 niños y en el segundo colegio de carácter oficial se contó con la participación de 7 niños y 10 niñas, con un total de 72 niños y niñas. Para la obtención de información y análisis se utilizaron métodos como: la rejilla, utilizada para realizar la caracterización de los niños en cuanto al proceso lectoescritor, los diarios pedagógicos y el análisis de evaluación de cada uno de los proyectos de aula. Para poder alcanzar los objetivos planteados se realizaron diversas actividades en las que el eje principal fueron los cuentos como "Choco encuentra una mamá", "La mariposita Rosita", "El estofado del lobo", entre otros, en donde se buscaba incentivar en los niños o desarrollar la comprensión de textos, memoria, atención, motricidad fina, etc. Como conclusión, los investigadores encontraron que "La propuesta llevó a cabo varias estrategias de enseñanza entrelazadas con la literatura infantil logrando motivar el interés y la participación de los niños y evidenciando procesos de aprestamiento para la lectoescritura; es importante resaltar que nuestra propuesta se hizo posible de acuerdo a la adaptación que cada maestro en formación hacía, según el contexto en

el que se encontraba, como la cantidad de niños, la edad de cada uno de ellos y los diferentes ritmos de aprendizaje. Generando así que los docentes que les sea útil implementar este material, puedan realizar cambios y modificaciones necesarias, teniendo en cuenta las individualidades de su contexto".

-En la Universidad Autónoma de Bucaramanga se realizó una investigación llamada "Propuesta de intervención a partir de estrategias pedagógicas que favorezcen un aprestamiento adecuado en el proceso de enseñanza de la lectoescritura en niños de 4 a 6 años de la Institución Educativa Provenza, Guardería Fundación Posada del Peregrino y Gimnasio los Robles, hecha en el año 2013 y realizada por las estudiantes María Alejandra Morales Rojas, Mónica Tatiana Sánchez Ruiz, Diana Natalia Arciniegas Carrillo y Meilin María Meneses Acelas. Ellas se plantearon, como pregunta problema: ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que favorecen un aprestamiento adecuado en el proceso de enseñanza de la lectoescritura en niños de 4 a 6 años del grado de transición de la Institución Educativa Provenza, Guardería Fundación Posada del Peregrino y Gimnasio los Robles; en el objetivo general buscaban generar una propuesta de intervención, a partir de estrategias pedagógicas que favorecieran un aprestamiento adecuado en el proceso de enseñanza de la lectoescritura en niños de 4 a 6 años de la Institución Educativa Provenza, Guardería Fundación Posada del Peregrino y Gimnasio los Robles. Los objetivos generales estipulados fueron 1. Determinar las estrategias pedagógicas que favorecen un aprestamiento adecuado en el proceso de enseñanza de la lectoescritura. 2. Analizar las propuestas de intervención aplicadas en las instituciones para determinar las estrategias pedagógicas que favorecen un aprestamiento adecuado en el proceso de enseñanza de la lectoescritura. 3. Diseñar una propuesta de intervención pedagógica por medio de proyectos de aula que permitan potenciar el proceso de lectoescritura. La investigación se realizó con el paradigma cualitativo con un diseño metodológico de investigación acción donde se pretende tratar de manera simultánea el conocimiento y el cambio social, diseñando una propuesta de intervención a partir de proyectos de aula que tuvieron como eje principal los textos literarios para desarrollar el aprestamiento de la lectoescritura en estos niños. La población con la cual se realizó esta investigación fueron niños en edades entre 4 a 6 años del grado transición de tres colegios del Área Metropolitana de Bucaramanga de carácter oficial y privado. En la primera institución se trabajó con 34 niños: 18 niños y 16 niñas. En la segunda se trabajó con 21 niños, los cuales

9 eran niñas y 12 eran niños y por último, 9 niños, de los cuales 4 son niñas y 5, niños. Teniendo como total 64 niños. Para la recolección de datos se tuvieron en cuenta instrumentos como la observación participante, donde se aplicaron diferentes estrategias para estimular el proceso de aprestamiento a la lectoescritura, también se trabajó los diarios de campo donde se describió y analizó el proceso que iban teniendo los niños. Con los estudiantes se trabajaron diferentes actividades que incluían los textos literarios infantiles y a partir de estos se desarrollaban las habilidades necesarias para emprender exitosamente el proceso lectoescritor, a través de dramatizados, juegos de palabras, discriminación de sonidos, canciones, adivinanzas, juego de coordinación, grafomotricidad, juegos de percepción y atención, rompecabezas, crucigramas, sopas de letras. Como conclusión, se pudo encontrar dentro de esta investigación que se trabajó y se obtuvieron resultados positivos en cuanto a los dispositivos básicos de aprendizaje, la dimensión comunicativa y la coordinación dinámico general en los niños a través de las diferentes actividades realizadas. Esta investigación es valiosa, ya que muestra cómo se puede trabajar desde la literatura todo lo que se requiere para el aprestamiento de la lectoescritura en los niños; además, brinda herramientas para trabajar con ellos los procesos de maneras diferentes y creativas.

Antecedentes nacionales

En la Universidad de Antioquia se llevó a cabo una investigación titulada “El libro álbum como estrategia para iniciar los procesos de lectura y escritura en niños de preescolar”, realizada por la estudiante Mónica María Arias Mesa. La pregunta de investigación que se planteó fue: ¿Cómo iniciar los procesos de lectura y escritura de una manera significativa en la etapa inicial de los 5 a los 6 años a través de la construcción de una estrategia didáctica basada en el libro álbum? También se plantearon unos objetivos que ayudaron a encaminar el proceso; estos objetivos fueron los siguientes. Como objetivo general: Generar estrategias para que los niños de preescolar accedan a la lectura y escritura mediante la construcción de un libro álbum, donde se sientan productores de texto recién alcanzada la escritura convencional o sin dominio de ésta. Y como objetivos específicos: 1. Promover en los niños de preescolar una lecto-escritura autónoma y creativa teniendo como pretexto la imagen y como recurso su juguete favorito. 2. Concebir en el aula de clase la experiencia de un contexto social real, donde el niño lea, escriba, participe e indague. La metodología utilizada

para esta investigación es denominada la investigación cualitativa, para la recolección de datos durante la investigación se realizaron entrevistas y encuestas. La población con que realizó la investigación fue con 10 niños, de los cuales 4 eran niños y 6 niñas que se encontraban entre las edades de 4 a 5 años de edad, quienes se encontraban cursando el grado preescolar en un establecimiento privado del municipio de Bello, Antioquia. Para llegar a un resultado positivo de la investigación acción, se realizó una secuencia didáctica donde se tuvieron en cuenta los saberes previos de los niños a través del libro álbum con actividades en las que se implementó la escritura y la lectura en ellos. Al concluir la investigación se evidenció que existen comportamientos de los niños que denotan la falta de textos donde se les permitiera entrar en contextos reales y conocidos para ellos o que fueran de su interés, generando así el desinterés de los niños y perjudicando su aprendizaje, También se encontró que los niños en el grado preescolar tienen la capacidad necesaria para leer y escribir textos y no es necesario llegar hasta el grado de primero primaria para generar este aprendizaje. Se logró generar con los niños el libro álbum, desarrollándolo a través de textos que fueron llamativos para los niños, como sus juguetes favoritos o temas relacionados a su contexto. Esto aporta a esta investigación al saber que se debe trabajar con los niños textos que sean cercanos y llamativos, relacionados con su contexto para que sean mejor comprendidos por ellos y más significativos.

-A nivel nacional se llevó a cabo una investigación en Chía, Cundinamarca, en el año 2015 realizada por las estudiantes de la Universidad de la Sabana: Beatriz Benavides Silva, Nidia Corredor Sierra y Martha Ramos Beltrán, para optar el título de Magíster en pedagogía llamada “El cuento infantil una estrategia pedagógica desde la literatura para el desarrollo de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura”. Los objetivos planteados por estas estudiantes fueron: a nivel general, determinar el impacto que tiene la ejecución de una propuesta pedagógica basada en la literatura, apoyada en el cuento infantil como herramienta didáctica en el desarrollo de los procesos de aprendizaje de lectura y la escritura convencional de los niños del grado 106 del colegio Gerardo Paredes de Suba. Los objetivos específicos fueron 1. Caracterizar los niveles de avance en el proceso de alfabetización y apropiación del código alfabético de cada uno de los estudiantes que hacen parte del grupo investigado. 2. Diseñar e implementar una propuesta pedagógica en la que se utilice el cuento infantil como

instrumento que apoya actividades didácticas, orientadas a fortalecer los procesos de alfabetización, lectura y escritura en los niños del curso 106. 3. Realizar un análisis reflexivo después de aplicada la propuesta, que permita valorar el progreso alcanzado por los niños en los procesos de lectura y escritura convencional. 4. Identificar el impacto que tiene la aplicación de la propuesta en el desarrollo de las prácticas pedagógicas orientadas a favorecer los procesos de apropiación de la lectura y la escritura convencional. 5. Reflexionar sobre la práctica pedagógica al utilizar el cuento como instrumento didáctico dentro del proceso de enseñanza de la lectura y la escritura. La investigación se realizó con un enfoque cualitativo con la metodología de la investigación-acción educativa. La población con la cual se trabajó fueron 33 niños del grado primero de los cuales 18 eran niños y 15 niñas en edades de seis a ocho años. A través de la implementación de la propuesta de intervención, la cual constaba de

la lectura o narración de cuentos infantiles, se encontró como conclusión que, al realizar este tipo de actividades, los niños pasan de un aprendizaje mecánico a uno motivador y significativo; también se produjo un aumento del vocabulario reflejado en las producciones escritas y narraciones orales de los niños. El aporte a esta investigación es el reconocer la importancia que tiene la lectura de cuentos para los niños, aprendiendo así de una manera dinámica diferente y no mecánica ni tradicional como se trabaja muchas veces con ellos.

A nivel nacional encontramos otra investigación realizada en la ciudad de Cartagena en el año 2015 por Ximena Aguilar, Pomares, Sandra Cañate Álvarez y Yaisay Ruiz Chávez para optar el título de Licenciadas en pedagogía infantil: “El cuento: herramienta para el aprendizaje de la comprensión lectora en preescolar y básica primaria”. Como objetivo general se planteó: Dinamizar la comprensión lectora mediante la implementación del cuento como estrategia didáctica en los niños y niñas de la primera infancia de la Institución Educativa Rafael Núñez de sabanas de Mucacal. Como objetivos específicos: 1. Identificar las actitudes que asumen los niños frente a la lectura 2. Describir las diversas aplicaciones pedagógicas del cuento que favorecen el aprendizaje de la lectura. 3. Implementar estrategias pedagógicas del cuento para fortalecer el aprendizaje de la lectura en los niños de la primera infancia. La investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo con una población de 25 niños en edades entre los 4 y 5 años. La estrategia que se implementó con estos niños fue la lectura de diferentes cuentos y lecturas para motivarlos a leer, además de trabajar y

desarrollar la comprensión de textos. Las estudiantes pudieron llegar a la siguiente conclusión: “La lectura de cuentos infantiles ayuda a los niños y niñas a desarrollar habilidades de comprensión lectora, permitiéndoles de esta manera dejar volar su creatividad e imaginación en el mundo fantástico de la lectura. Todo lo dicho hasta ahora explica por qué la importancia de leer dentro y fuera del aula con la ayuda de los docentes, padres de familia y los estudiantes para complementar las herramientas implementadas por los docentes”. Esta investigación brinda variadas ideas de cómo representar los cuentos a los niños para que estas sean mucho más significativas y su aprendizaje sea mucho más productivo, como la lectura en voz alta, a partir de videos, utilizando imágenes, etc. También muestra la importancia de permitirles a los niños crear sus propias historias, imaginar y generar nuevos cuentos con sus pensamientos.

Antecedentes internacionales

-A nivel internacional se realizó una investigación en la ciudad de Santiago de Chile en el año 2010 en la Universidad Alberto Hurtado por la estudiante Andrea Salinas Valdivieso, titulada “Desarrollo de la comprensión narrativa a través de la lectura compartida utilizando preguntas de inferencia en niños preescolares”. El objetivo general fue “Evaluar el impacto que tiene la lectura compartida utilizando preguntas de inferencia, en el desarrollo de la comprensión narrativa en niños preescolares”. Los objetivos específicos fueron “1 Evaluar si el aumento de la comprensión narrativa en alumnos que asisten a sesiones de lectura compartida con pregunta de inferencia es significativamente mayor que en aquellos niños que no participan de esta actividad. 2 Evaluar si el efecto de la lectura compartida en el aumento de la comprensión narrativa está explicado por el nivel de vocabulario de los niños. Esta investigación se trabajó con una población de preescolares. Para resolverla se tuvo en cuenta la metodología de investigación experimental, ya que hubo manipulación de variable independiente y aleatorización de los participantes para formar un grupo experimental y un grupo control. Este tipo de diseño permite hacer una intervención y luego comparar la influencia de esta con un grupo control. Las conclusiones a las que llegaron, en esta investigación, fueron que la compresión narrativa no está medida por el vocabulario y la comprensión narrativa es una habilidad que está en pleno desarrollo en la edad preescolar. Esta investigación aporta al saber que la comprensión narrativa que realizan los niños en la

edad preescolar se da de manera natural mediante el desarrollo de los niños donde se adquiere habilidades necesarias para dicha comprensión.

-A nivel internacional se encontró otra investigación, realizada en la ciudad de Piura, Perú, en el año 2015 en la Universidad Católica Los Ángeles Chimbote por la estudiante Cleotilde Pacherres García, titulada "La narración de cuentos como estrategias para el desarrollo de la expresión oral de los estudiantes de 3 años de la I.E.I Nº 1196 de Livin de Curilcas del distrito de Pacaipampa Provincia de Ayabaca-2014". El objetivo general fue "Determinar la relación que existe entre la narración de cuentos como estrategia y la expresión oral en los niños y niñas de 3 años de la Institución Educativa Inicial Nº 1996 de Livin de Curilcas del distrito de Pacaipampa -Ayabaca". Los objetivos específicos fueron "1 Identificar los cuentos que utiliza el docente para desarrollar la expresión oral en los niños y niñas de 3 años de la I. E. I. Nº 1996 de Livin de Curilcas del distrito de Pacaipampa -Ayabaca a través del cuento.2 Medir el nivel de expresión oral en los niños y niñas de 3 años de la I. E. I. Nº 1996 de Livin de Curilcas del distrito de Pacaipampa -Ayabaca a través del cuento. 3 Establecer la relación que existe entre la de cuentos como estrategia y la expresión oral en los niños y niñas de 3 años de la I. E. I. Nº 1996 de Livin de Curilcas del distrito de Pacaipampa -Ayabaca.". Esta investigación se trabajó con una población de niños y niñas de 3 años. Para resolverla, se tuvo en cuenta la investigación descriptiva en la que se llegan a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. Las conclusiones, a las que llegaron en esta investigación, fueron que el nivel de expresión oral de los estudiantes se encuentra poco desarrollada y necesita fortalecerse en las sesiones de aprendizaje desde diversas estrategias usadas por la docente del nivel inicial. Esta investigación aporta al saber que la narración de cuentos sirve para generar en los niños la conciencia fonológica y, además, la conciencia semántica para una mayor comprensión de dichos cuentos.

Referentes teóricos

En este apartado de referentes teóricos, se permite conocer aquellos conceptos básicos necesarios para poder entender el desarrollo del proyecto.

Dimensiones del desarrollo

Se partió del desarrollo de manera integral del niño para evidenciar que hay una serie de dimensiones que tiene el niño y de ellas se trabajaron las dimensiones más acordes con el proyecto propuesto, es decir, se tuvieron en cuenta aspectos importantes que se requieren trabajar para el proceso de aprestamiento de la lectoescritura.

Dimensión corporal

George E Coghill (1972-1941) advierte que el desarrollo motor no se da por casualidad, sino que se desarrolla a través del tiempo, siguiendo un proceso en el que el desarrollo de un hito procede al desarrollo del otro.

Este autor postula unas leyes del desarrollo motor:

-Ley céfalo-caudal: esta establece que el desarrollo y control del cuerpo se dan de manera progresiva, de la cabeza a las extremidades inferiores.

-Ley próximo distal: el control se da desde las partes más cercanas al eje central del cuerpo, hasta la más lejana, que sería lograr controlar la pinza.

-Ley de los flexores extensores: establece que se controlan primero los músculos flexores que los extensores, es decir, el niño primero logra agarrar los objetos y le es más difícil soltarlos.

A la edad de 3 a 5 años este autor propone algunos hitos:

- Sube escaleras, alternando piernas con facilidad.
- Pedalea con fluidez.

- Se viste y de desviste parcialmente.
- Se seca bien las manos.
- Construye torres con más de seis elementos.
- Corre controlando velocidad.
- Lanza y recoge pelotas.
- Chuta pelotas y corre hacia ellas.
- Dibuja círculos y renacuajos.

"En el transcurso de los años preescolares, como consecuencia de su desarrollo físico, en el cual se encuentran las estructuras óseo-musculares, los niños no dejan de aumentar regularmente su talla y peso, a una velocidad de crecimiento más lenta de lo que ha sido durante sus primeros años de vida; el cerebro continúa también su desarrollo, el cual ahora está en un proceso de arborización de las dendritas y conexión de unas neuronas con otras. Este proceso, iniciado en la gestación, se intensifica al máximo hasta los cinco años. En el comienzo del preescolar, a los tres años de edad, ya ha concluido la fase fundamental de mielinización de las neuronas, con lo cual se está en condiciones de realizar actividades sensoriales y de coordinación de manera mucho más rápida y precisa. Es de resaltar la maduración notable del lóbulo frontal sobre los cinco años, que permite importantes funciones de regulación, planeamiento de la conducta y actividades que eran inicialmente involuntarias, como es el caso de la atención, la cual, por ejemplo, se va haciendo más sostenida, menos lábil y más consciente. De igual forma la capacidad perceptiva es fundamental para el desarrollo de las otras capacidades que se sintetizan o unifican en el proceso de pensar. En la educación preescolar se habla de psicomotricidad, concepto que surge como respuesta a una concepción que consideraba el movimiento desde el punto de vista mecánico y al cuerpo físico con agilidad, fuerza, destreza y no "como un medio para hacer evolucionar al niño hacia la disponibilidad y la autonomía". La expresividad del movimiento se traduce en la manera integral como el niño actúa y se manifiesta ante el mundo con su cuerpo "en la acción del niño se articulan toda su afectividad, todos sus deseos, todas sus representaciones, pero también todas sus posibilidades de comunicación y conceptualización". Por tanto, cada niño posee una expresividad corporal que lo identifica y

debe ser respetada en donde sus acciones tienen una razón de ser. A partir de esta concepción se plantean tres grandes objetivos que se complementan y enriquecen mutuamente: hacer del niño un ser de comunicación, hacer del niño un ser de creación y favorecer el acceso hacia nuevas formas de pensamiento, por lo cual, al referirnos a la dimensión corporal, no es posible mirarla sólo desde el componente biológico, funcional y neuromuscular, en busca de una armonía en el movimiento y en su coordinación, sino incluir también las otras dimensiones, recordando que el niño actúa como un todo poniendo en juego su ser integral. Se podría decir que desde la dimensión corporal se posibilita la construcción misma de la persona, la constitución de una identidad, la posibilidad de preservar la vida, el camino de expresión de la conciencia y la oportunidad de relacionarse con el mundo.

La psicomotricidad, intenta poner en relación dos elementos: lo psíquico y lo motriz. Se trata de algo referido básicamente al movimiento, pero con connotaciones psicológicas que superan lo puramente biomecánico. La psicomotricidad no se ocupa, pues, del movimiento humano en sí mismo, sino de la comprensión del movimiento como factor de desarrollo y expresión del individuo en relación con su entorno. Al pretender estudiar el movimiento como fenómeno de comportamiento no puede aislarse de otras cosas. Sólo considerado globalmente, en donde se integran tanto los movimientos expresivos como las actitudes significativas se puede percibir la especificidad motriz y actitudinal del ser humano (Fonseca, 1996). “La psicomotricidad en el ámbito educativo”. Murcia, noviembre de 2003.

Para Gesell (1979), “la maduración es el protagonista del desarrollo adaptativo, social, motriz y verbal.

Ajuriaguerra (1987) opina que el desarrollo motor en la infancia atraviesa por diferentes etapas como lo son organización del esqueleto motor, fase primaria donde se organiza la tonicidad de fondo y progresivamente van desapareciendo las reacciones primitivas, la segunda fase es la organización del plano motor, caracterizada por las manifestaciones de la motricidad voluntaria mientras desaparecen los reflejos primarios y la fase de automatización que es cuando se automatizan las adquisiciones donde las realizaciones del individuo son más

eficaces y se adaptan mejor a las necesidades del medio. (Desarrollo psicomotor en la educación infantil, p.5)

Ajuriaguerra (1979) propone tres niveles de integración del esquema corporal: ß Cuerpo vivido. Se fundamenta en una noción sensoriomotora del cuerpo, que actúa en un espacio práctico en el que se desenvuelve gracias a la organización progresiva de la acción del niño sobre el mundo exterior. ß Cuerpo percibido. Se fundamenta en una noción preoperatoria del cuerpo, condicionada a la percepción, que se encuadra en el espacio centrado aún sobre el cuerpo. ß Cuerpo representado. Se fundamenta en una noción operatoria del cuerpo, que se encuadra, bien en el espacio objetivo representado, bien en el espacio euclidiano y que se halla directamente relacionada con la operatividad en general y en particular con la operatividad en el terreno espacial. Curso "La psicomotricidad en el ámbito educativo". Murcia, noviembre de 2003 — 14 —

Para Azemar (1982), el desarrollo motor infantil atraviesa por una serie de etapas, la primera desde el nacimiento hasta los cinco años donde la motricidad es el medio de exploración, el ensayo error, el tanteo experimental son las formas características de actuar en los niños de estas edades y una segunda etapa a partir de los 6 años donde la motricidad se convierte en un medio para conocer el entorno y empieza a tenerse en cuenta la forma de moverse tanto como el efecto de la acción.

Le Boulch (1997) entiende que la motricidad infantil evoluciona a través de dos periodos. Un primer periodo que corresponde a la infancia se caracteriza por la organización psicomotriz, y que comprende las fases del cuerpo representado, cuerpo percibido, cuerpo vivido y cuerpo impulsivo, y un segundo periodo que coincide con la pre-adolescencia y la adolescencia, y que se caracteriza por los aprendizajes motores inteligentes y de los factores de ejecución.

Wallon (1987) analizó la motricidad y determinó la existencia de dos componentes:

-La función tónica

-La función física

Determinó la necesidad de dividir la vida del humano en diferentes estadios:

Estadio impulsivo: 6-12 meses: la motricidad tiene un significado puramente fisiológico; son descargas de energía muscular donde se entremezclan lo tónico y lo cinético y que se produce bajo la influencia de necesidades de tipo orgánico.

Estadio sensomotor: 12- 14 meses se organiza el movimiento hacia el exterior, deseo de explorar e investigar.

Estadio proyectivo: 2-3 años la motricidad de constituye en un instrumento de acción sobre el mundo. Utiliza la ideación y la representación.

Periodo de operaciones formales: 3-4 años. Su capacidad de movimiento se manifiesta como medio de favorecer su desarrollo psicológico.

Desarrollo cognitivo

Mira (1989) plantea que el niño preescolar pasa por tres estadios en el desarrollo de las estructuras del pensamiento. Primero se ubica el estadio del pensamiento pre conceptual, en el que el niño adquiere la función simbólica mediante la cual sustituye la realidad por un mundo ficticio. Luego el niño pasa por el estadio del pensamiento intuitivo, donde por medio de la intuición considerada como la lógica de la primera infancia, el niño logra la interiorización de las percepciones en forma de imágenes representativas y de las acciones en forma de experiencias mentales. Por último, se encuentra el estadio de operaciones concretas, que corresponde aproximadamente a la entrada del niño a la escuela primaria, donde se coordinan los esquemas intuitivos y aparecen agrupados en una totalidad

Según Piaget (1976), desde los aspectos inmaduros y los avances cognitivos los niños pre operacionales aprenden a realizar juicios más certeros acerca de las relaciones espaciales. También pueden comprender el concepto de identidad, vincular causas y efectos, categorizar objetos vivientes y no vivientes y comprender los principios del conteo.

Aspectos inmaduros: los niños se enfocan en un solo aspecto de la situación e ignoran los otros.

Irreversibilidad: no puede entender que algunas acciones pueden revertirse para establecer la situación original.

Concentración de los estados más que en las transformaciones: no pueden entender la importancia de la transformación entre estados.

Razonamiento transductivo: saltan de un detalle a otro y ven la casualidad donde no existe.

Egocentrismo: suponen que las demás personas piensan y sienten igual que ellos.

Animismo: atribuye vida a objetos inanimados.

Incapacidad para diferenciar la apariencia de la realidad**:** confunde lo que es real con el aspecto exterior.

Avances cognitivos

-Uso de símbolos: los niños no requieren del contacto sensorio motor con un objeto, persona para pensar en él.

-Los niños piensan que los objetos tienen una función más de la que en realidad tienen.

-Comprensión de identidades: los niños se percatan que los cambios superficiales no alteran la naturaleza de las cosas.

-Compresión de causa y efecto: los niños se percatan de que los sucesos tienen una causa.

-Capacidad para clasificar: los niños organizan los objetos por su tamaño, color, etc.

-Comprensión del número: los niños pueden contar y manejar cantidades.

Teoría de la mente**:** los niños se concientizan más de la actividad mental.

Ausubel (1956) se centra en el aprendizaje significativo dentro de los marcos del aprendizaje por recepción, o sea, aquel en el que se exponen los contenidos ya elaborados y que tienen que ser asimilados por el sujeto en forma de conocimientos. Por lo tanto, la dimensión cognitiva no se da a través de lo que se descubre como lo dice el postulado piagetiano, sino que también puede entenderse lo que se recibe.

Es decir, para que el aprendizaje sea significativo son necesarias al menos dos condiciones. En primer lugar, el material de aprendizaje debe poseer un significado en sí mismo, es decir, sus diversas partes deben estar relacionadas con cierta lógica; en segundo lugar, que el material resulte potencialmente significativo para el alumno, es decir, que este posea en su estructura de conocimiento ideas inclusoras con las que pueda relacionarse el material.

Para la UNICEF (2004), las experiencias de los niños o niñas facilitan las funciones motora, socioemocional e intelectual. Es fundamental, a través de las interacciones con sus padres, que los niños o niñas lleguen a confiar en sí mismos, sentirse capaces, independientes y solidarios y que vayan aprendiendo gradualmente a comunicarse por medio del lenguaje, a socializar, a aprender a compartir e incorporar valores morales a su comportamiento cotidiano. Las primeras etapas del desarrollo son básicas para el futuro del niño o niña e influyen para toda la vida en su relación con los demás, en el rendimiento escolar, y en su capacidad para participar activamente en la sociedad.

Teniendo en cuenta lo que nos dice el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en los Lineamientos Curriculares (1998) sobre la dimensión comunicativa, se puede encontrar que esta dimensión está dirigida o su principal finalidad es expresar ideas y conocimientos sobre

diferentes aspectos de la realidad, establecer relaciones para así poder satisfacer las necesidades, expresar emociones y sentimientos.

Es importante trabajar en la edad preescolar y brindarle una estimulación en este sentido, ya que a esa edad los niños sienten gran curiosidad por el mundo que les rodea; por lo que este no se limita simplemente a lo que capta a través de sus sentidos, al dejar que suceda así se le escaparían aspectos esenciales de cada fenómeno. El niño necesita de un interlocutor para comprender y asimilar cada situación. Este interlocutor aparece ante el niño como un dinamizador de sus confrontaciones y discusiones; esta posibilidad de comunicación se la brindan sus pares, familias y docentes, encontrando solución a tareas complejas. Para un niño en edad preescolar, el uso continuo de la lengua materna y de las diferentes formas de expresión y comunicación, permite prestar atención principalmente a aquello que desea expresar a partir del conocimiento elaborado que tiene del mundo, formándose así el lenguaje como una manera de expresar sus pensamientos.

A medida que el niño que va comprendiendo nuevas formas de comunicación las va sumando a las anteriores transformándolas, pero no suprimiéndolas; cuando el niño crece, utilizará con mayor flexibilidad los medios comunicativos a su alcance; mientras más ricas y variadas sean las interacciones y la cultura, se transformarán más fácilmente sus maneras de comunicarse, enriquece su lenguaje y su expresividad, aprovechando todas las oportunidades que le brinda el contexto en el que se desenvuelve .Por ello y como se puede observar, es muy importante la calidad en el lenguaje que se le brindan a los niños; el factor social o contextual en el que estos se desenvuelven serán de gran importancia para determinar la calidad del lenguaje que los niños aprenderán.

Para (Piaget,1991:115, P.74), como el lenguaje no es más que una forma particular de la función simbólica, y como el símbolo individual es más simple que el signo colectivo, se ve obligados a concluir que el pensamiento precede al lenguaje, y que este se limita a transformarlo profundamente, ayudándole a alcanzar sus formas de equilibrio mediante una esquematización más avanzada y una abstracción más móvil. (P.74).

El desarrollo del lenguaje en la primera infancia

De los tres a seis años se produce un periodo en donde los niños desarrollan sus habilidades lingüísticas en gran medida, haciendo que estos sean más comprensibles y complejas incrementando su vocabulario, creando así frases más completas, permitiendo así crear narraciones completas. Aquí se nombran algunos de los procesos de la adquisición de la lengua: Adquisición del lenguaje, según Bosch (2005), a los tres años la mayoría de los niños logran emitir de manera correcta los fonemas correspondientes a m, n, ñ, p, t, k, l, b.

Los procesos fonológicos son estrategias de simplificación, los cuales permiten a los niños, comunicarse y hacerse entender así aún no logre reproducir correctamente los sonidos que implican la producción del lenguaje oral. Para esto existen tres tipos de procesos por los que pasan los niños.

Reducción y simplificación de la estructura silábica: en donde se simplifican las sílabas, reduciendo su número o convirtiéndola en una sílaba básica; un ejemplo sería cuando ellos dicen “dente” en lugar de diente.

Asimilación: resultado de la influencia de un sonido sobre el otro dentro de una misma palabra; ejemplo: “nuna” en vez de luna.

Sustitución: sustituye un fonema, cambiándolas por fonemas que sean más fáciles de pronunciar, sin tener en cuenta los sonidos próximos como en el caso anterior. Un ejemplo de esto sería que ellos dicen “borro” y no gorro.

Desarrollo del vocabulario y desarrollo gramatical: esta es la base en el aprendizaje del lenguaje. En un principio el desarrollo del vocabulario se torna de manera lenta, pero al llegar a cierta edad los niños presentan un incremento importante. En la primera infancia la adquisición del vocabulario crece aceleradamente, su desarrollo cognitivo, las interacciones

sociales y la participación de contextos fuera de su familia, escuela, amigos, barrio, etc. Favorecen el aprendizaje de nuevas palabras.

El crecimiento adecuado del léxico no solo se manifiesta en la cantidad de palabras con las que cuenta, sino también en la organización que estas tengan y la utilización de estas palabras en diversos contextos lingüísticos.

Desarrollo pragmático, habilidades narrativas: entender el lenguaje en contextos de habla reales y de la vida cotidiana implica la participación de distintos tipos de conocimiento y habilidades. Se debe tener en cuenta la información estrictamente lingüística relativa a las palabras que forman la emisión (su pronunciación y significado y la estructura gramatical que se ha utilizado). También se debe tener en cuenta información sobre el contexto en el que se emite la frase, al igual que la información sobre el interlocutor. Información sobre los usos del lenguaje, concretamente sobre qué tipo de fórmulas se utilizan para de pedir de una forma cortes en una lengua.

Para autores como Bruner (1991), las narraciones constituyen un género privilegiado de discurso porque permiten integrar experiencias presentes, pasadas y futuras; logran comunicar historias, representacionalmente complejas donde implican personajes que actúan movidos por intenciones u objetivos en contextos complejos y permite transmitir la escala de valores dominante en el grupo sociocultural.

Boada (1990) considera que la comunicación es el establecimiento de ciertos mecanismos lingüísticos y no lingüísticos adquiridos por el niño antes de los inicios del lenguaje adulto. Por tanto, supone que la comunicación significa, en su aspecto evolutivo, el desarrollo de habilidades lingüísticas tanto cognoscitivas como sociales, y valora a la comunicación como un fenómeno social.

Piaget (1991) plantea que el lenguaje no es más que una forma particular de la función simbólica, y como el símbolo individual es más simple que el signo colectivo, se ve obligados a concluir que el pensamiento precede al lenguaje, y que este se limita a transformarlo profundamente ayudándole a alcanzar sus formas de equilibrio mediante una esquematización más avanzada y una abstracción más móvil

Según Piaget (1932), el lenguaje y el pensamiento en el niño son ante todo una recopilación de hechos y materiales. Lo que proporciona unidad a los diferentes capítulos no es un determinado sistema de exposición, sino un método único

Dimensión psicosocial

Tomando la teoría del desarrollo psicosocial de Erick Erikson (1979), quien le dio una interpretación a las fases del desarrollo psicosexual de Freud, trabajó principalmente cuatro aspectos resignificándolas al plano social.

1. Incrementó el entendimiento del 'yo' como una fuerza intensa, vital y positiva, como una capacidad organizadora del individuo con poder de reconciliar las fuerzas sintónicas y las distónicas, así como de solucionar las crisis que surgen del contexto genético, cultural e histórico de cada individuo.
2. Explicitó profundamente las etapas de desarrollo psicosexual de Freud, integrando la dimensión social y el desarrollo psicosocial.
3. Extendió el concepto de desarrollo de la personalidad para el ciclo completo de la vida, de la infancia a la vejez.
4. Exploró el impacto de la cultura, de la sociedad y de la historia en el desarrollo de la personalidad, intentando ilustrar este estudio como una presentación de historias de personas importantes.

Erickson dice que la existencia del ser humano depende de tres procesos de organización complementarios.

1. El proceso biológico: que envuelve la organización jerárquica de los sistemas biológicos, orgánicos y el desarrollo fisiológico. - el soma.
2. El proceso psíquico: que envuelve las experiencias individuales en síntesis del 'yo', los procesos psíquicos y la experiencia personal y relacional – la psique.
3. El proceso ético-social**:** que envuelve la organización cultural, ética y espiritual de las personas y de la sociedad, expresada en principios y valores de orden social – el ethos. En cualquier abordaje clínico, formativo o educacional, estos procesos están integrados unos con otros, facilitando que por diferentes métodos puedan ser estudiados como tensión somática, psíquica o social".

Erickson organizó una visión del desarrollo del ciclo completo (desde la infancia a la vejez) organizados en ocho estadios. Estos estadios comprenden un orden jerárquico donde se van integrando las cualidades y limitaciones de los estadios anteriores.

Según este autor, cada uno de los estadios pasa por un estado de crisis, en donde existe un proceso progresivo de cambio en las estructuras operacionales, o por el contrario un estancamiento o regresivo. Si se llega a resolver de manera positiva cada crisis se genera una fuerza, virtud o potencia que es específica de cada fase; de lo contrario, se presenta o se crea un defecto o fragilidad.

Dispositivos básicos de aprendizaje

(Azcoaga,1999. P.40), "Los dispositivos básicos del aprendizaje son aquellas condiciones del organismo, necesarias para llevar a cabo un aprendizaje cualquiera, incluido el aprendizaje escolar".

En este apartado se hace referencia, por tanto, a los conceptos relacionados con la memoria, atención y percepción, los cuales son los dispositivos básicos de aprendizaje que se tendrá en cuenta en este proyecto.

Memoria

Para Ballesteros (2014), “La memoria es una capacidad que permite tener presentes en nuestra mente distintos elementos de información mientras se integran entre sí. También es la capacidad de registrar de una manera permanente o casi permanente una serie de hechos, aprendizajes y situaciones”.

Para Valera y Ávila (2015), la memoria se define como la destreza mental que retiene y recuerda informaciones del pasado; la memoria interviene en todos los procesos mentales: pensamos, hacemos, juicios críticos, resolvemos problemas y damos opiniones gracias a la memoria.

Según Piaget (s.f), la memoria está fuertemente ligada con el desarrollo genético del sujeto, evolucionando hacia una forma de equilibrio del individuo, relacionado con el desarrollo de sus funciones cognoscitivas. La memoria depende de las formas de organización de la actividad mental (aspectos motores, intelectuales, afectivos, personales y sociales). Piaget define la memoria como: “la conservación de todo lo adquirido en el pasado mediante el aprendizaje y la percepción convertido en esquema”.

Tomando como referencia el modelo de Atkinson y Shiffrin (1968), la estructura de la memoria tiene tres componentes:

Memoria sensorial: registra por fracciones de segundos (o máximo uno o dos segundos) la información que procede de los estímulos del mundo exterior; es una memoria temporal que, para registrar los estímulos, se apoya en los receptores de los órganos sensoriales: (visual, auditivo, gustativo, olfativo y táctil). Gracias a este registro sensorial, se puede percibir y organizar la información que se recibe; es decir, se le da sentido a lo que ocurre en el mundo a través de lo que la atención selecciona; se da paso a la siguiente estructura. La información

que no tiene interés, desaparece de inmediato para dejar libre el almacén sensorial y permitir la entrada de nueva información. De toda la información que llega a la memoria sensorial, la atención selecciona, como si fuera un filtro, la que llegará a la memoria a corto plazo.

Memoria a corto plazo: es donde la información se codifica y almacena temporalmente. La capacidad de esta memoria es limitada en espacio; según lo dice George Miller, solo se pueden retener de 5 a 9 unidades de nueva información. También es limitada en tiempo, es muy breve, aproximadamente de 20 segs, luego la información se desvanece y se pierde. Para que la información pueda retenerse más tiempo hay que hacer uso del repaso. Parte de esta información se puede transferir a la memoria a largo plazo y permanecer allí en un estado "desactivado" y podrá activarse cuando la memoria a corto plazo lo requiera. A pesar de su corto tamaño, en la estructura de la memoria ocurre gran actividad. El medio externo genera grandes cantidades de información a la que debemos adaptarnos: por ello, cuando se percibe un estímulo o una nueva información, se procesa rápidamente y luego hay un decaimiento u olvido de dicha información para permitir la entrada de nueva información y poder así estar interpretando lo que ocurre en el entorno.

Memoria a largo plazo: esta estructura parece tener una capacidad ilimitada. En ella se puede almacenar información de manera permanente, sin embargo, para que la memoria se almacene en esta estructura, a diferencia de la memoria a corto plazo en donde la información penetra fácilmente, se requiere más tiempo y un poco de esfuerzo, que van a depender de los procesos de control, (atención, selección).

Para Woolfolk (1990), según establece, de igual manera, para recuperar información que está almacenada en la memoria a largo plazo hay ocasiones en que requiere esfuerzo y otras en que se recuerda con facilidad.

Procesos de la memoria:

Teniendo como referencia el modelo anteriormente nombrado de Atkinson y Shiffrin, estos procesos se definen como fenómenos transitorios que se encuentran seleccionados, construidos y utilizados de manera opcional por los sujetos. La aparición depende de las instrucciones que se reciben al realizar una tarea o resolver el problema, del tipo de tarea que se va a realizar y de la historia de cada sujeto.

Codificación: ocurre cuando los estímulos tienen entrada a la memoria sensorial y es a través de la percepción y de la atención, cuando se transforman en un código que le da sentido a la información recibida. En este momento, se requiere el apoyo de información almacenada en la memoria a largo plazo. La entrada de los estímulos y su primera codificación se conoce como registro de información. Una vez que la información ha adquirido sentido, continúa hacia la memoria a corto plazo. También ocurre un proceso de codificación en la memoria a corto plazo cuando se altera selectivamente la información o se le añade algo como consecuencia de una búsqueda en el almacén de la memoria a largo plazo. Algunos ejemplos de procesos de codificación es el repaso, la organización, la selección y la comparación de información.

Almacenamiento: en la memoria a corto plazo, el almacenamiento es breve y limitado, la información solo permanece unos segundos, pero si se repite y ensaya, puede permanecer meses o años. En la memoria a largo plazo, el almacenamiento puede ser permanente y se alcanza mediante la repetición de la información o al establecer relaciones entre la nueva información y el material que ya se tiene organizado.

Recuperación: Varela y Ávila (2015) se refieren a la posibilidad de utilizar la información que ya se encuentra almacenada en la memoria a largo plazo, es decir, transferir información almacenada en la memoria a largo plazo a la memoria a corto plazo. Esta recuperación depende de las operaciones de codificación que fueron empleadas para aprender la información, de la situación o contexto en que fue aprendida y de las estrategias que se utilizan en el momento de recordar.

Memoria:

Para Azcoaga (1982), “La memoria de corto plazo está mediada por la facilitación sináptica de circuitos reverberantes. La memoria de largo plazo consiste en el cambio de la composición protoplasmática que determina a la neurona para un tipo específico e información, dentro de una población neuronal”

Atención:

Según (Ballesteros,2002, P.12), “La atención es el proceso a través del cual podemos dirigir nuestros recursos mentales sobre algunos aspectos del medio, los más relevantes, o bien sobre la ejecución de determinadas acciones que consideramos más adecuadas de entre las posibles. Hace referencia al estado de observación y de alerta que nos permite tomar conciencia de lo que ocurre en nuestro entorno”.

Para Ballesteros (2000), los criterios utilizados para clasificar la atención son: el origen y naturaleza de los estímulos que tienen un tipo de atención interna y externa, actitud del sujeto, de tipo voluntaria e involuntaria, manifestaciones motoras y fisiológicas, con un tipo de atención abierta o encubierta interés del sujeto que tiene un tipo de atención dividida o selectiva y modalidad sensorial, con un tipo de atención visual/espacial o auditiva/temporal.

1. Atención interna y externa: la atención interna se refiere a la capacidad del individuo para atender sus propios procesos mentales o cualquier estimulación interoceptiva, como las sensaciones físicas que se llevan a cabo en estado de relajación; y, como su nombre lo indica, la atención externa se refiere a aquella que es captada por cualquier estímulo externo como, por ejemplo, los sonidos de la circulación vehicular, cuando el individuo va manejando.

2. Atención voluntaria e involuntaria: la atención voluntaria depende de la decisión del individuo de centrarse en una actividad específica y la involuntaria depende de la fuerza con que el estímulo llega al sujeto. Ejemplo de la atención voluntaria es atender cuando alguien

nos está enseñando a hacer algo; y de la atención involuntaria es voltear hacia el lugar donde se genera un sonido estrepitoso.

3.Atención abierta y encubierta: la atención abierta es aquella que va acompañada con respuestas motoras, como voltear la cabeza al percibir un sonido fuerte; la atención encubierta no tiene una respuesta perceptible como, por ejemplo, intentar escuchar una conversación sin que los protagonistas lo noten.

4. Atención dividida y selectiva: la atención dividida se refiere a aquella que es captada por varios estímulos simultáneamente, como cuando alguien está trabajando con la computadora, platicando a través de un chat y escuchando música. La atención selectiva se da cuando el individuo focaliza su interés hacia un solo estímulo, aunque en el ambiente haya varios, como, por ejemplo, platicar con una sola persona cuando se está en una fiesta.

5. Atención visual/espacial y auditiva/temporal: ambas dependen de la capacidad sensorial a la que se aplique; la visual tiene que ver con el espacio y la auditiva, con el tiempo que dure el estímulo.

Para Zanin (2005), "El término atención se refiere a la direccionalidad y selectividad de los procesos mentales y la base sobre la que se organizan, por lo tanto, la atención es el factor responsable de extraer los elementos esenciales para la actividad mental, o el proceso que mantiene una estrecha vigilancia sobre el curso preciso y organizado de la actividad mental."

Percepción:

Según (Fuenmayor,2008, P.83), "La percepción es cómo se interpreta y se entiende la información que se ha recibido a través de los sentidos. La percepción involucra la decodificación cerebral y el encontrar algún sentido a la información que se está recibiendo, de forma que pueda operarse con ella o almacenarse".

Para Vygotsky (1960), “Es un proceso activo de búsqueda de la correspondiente información, distinción de las características entre sí, creación de una apropiada y, después, comparación de esta hipótesis con los datos originales”.

Según Carillo & Marín Serrano (1996), “La base de toda percepción consiste en experiencias presentes o pasadas. La percepción lo es siempre de alguna cosa definida o de alguna condición que afecta a uno o más de los órganos sensoriales. Puede ser la percepción del objeto como una mesa de despacho o la percepción de un estado corporal, como un dolor de cabeza puede ser la percepción de una melodía, o la percepción de la representación de un objeto como, por ejemplo, un modelo, una pintura o una estatua. puede ser la percepción de un símbolo, como una palabra, un mapa, un número o una fórmula.”

Para Carillo & Marín Serrano (1996), “La percepción no es un proceso separado que tiene lugar después de haberse recibido la sensación, como sucede con la digestión después de las comidas, sino que es la manera de recibirse las sensaciones. No hay sensaciones fuera de las que se perciben. No hay percepción sin sensación y (después de los primeros meses de la visa) tampoco hay sensación sin percepción.”

Según Carillo & Marín Serrano (1996), “Se llega a la percepción por medio de los órganos de los sentidos, pero difiere esencialmente de la sensación, pues carece de sus propiedades. La percepción no es el efecto directo del estímulo sobre un órgano sensible. La percepción es una reacción consciente más completa que la sensación. Esta es la primera respuesta consciente a un estímulo, mientras que aquella es la segunda respuesta directa a la sensación y sólo una respuesta indirecta al estímulo físico.”

Las características de la percepción en un individuo son

- Subjetiva, ya que las reacciones a un mismo estímulo varían de un individuo a otro. Ante un estímulo visual se derivan distintas respuestas. Esta figura representará para unos individuos un queso, para otros un comecocos, una tarta, o un gráfico de sector, dependiendo de sus necesidades en ese momento o de sus experiencias

- Condición de selectiva, en la percepción es consecuencia de la naturaleza subjetiva de la persona que no puede percibir todo al mismo tiempo y selecciona su campo perceptual en función de lo que desea percibir.

- Temporal, ya que es un fenómeno a corto plazo. La forma en que los individuos llevan a cabo el proceso de percepción evoluciona a medida que se enriquecen las experiencias, o varían las necesidades y motivaciones de los mismos. Dicha temporalidad permite al responsable de marketing cambiar la percepción del consumidor sobre el producto mediante la variación de cualquier de los elementos del marketing mix.

Conciencia fonológica

Según (Signorini, s.f), "La conciencia fonológica ha sido definida como la habilidad metalingüística de reflexionar y manipular los rasgos estructurales del habla, que se desarrolla en forma separada y más tardíamente que las habilidades lingüísticas básicas de producir y percibir el habla. El grupo de investigadores australianos, dirigido por W. Tunmer (Tunmer, 1991), vincula el desarrollo de las habilidades metalingüísticas con un cambio general en las capacidades cognitivas del niño durante la segunda infancia asociado al surgimiento del pensamiento operacional concreto, en términos piagetianos. Según este autor, los niños entre los cinco y los siete años adquieren la capacidad de desarrollar conciencia metalingüística cuando entran en contacto con cierta clase de tareas, como aprender a leer. Estas investigaciones han demostrado que la ejercitación en conciencia fonológica tiene un efecto positivo en la adquisición temprana de la lectura y la escritura".

Bravo (2006:53) define a la conciencia fonológica como “la toma de conciencia de los componentes fonéticos del lenguaje oral y el dominio de diversos procesos que los niños pueden efectuar conscientemente sobre el lenguaje oral”. A su vez, Villalón (2008:88) postula que “la conciencia fonológica es una capacidad metalingüística o de reflexión sobre el lenguaje que se desarrolla progresivamente durante los primeros años de vida, desde la toma de conciencia de las unidades más grandes y concretas del habla, las palabras y sílabas, hasta las más pequeñas y abstractas, que corresponden a los fonemas.”

Para Bravo (2002), esta habilidad metalingüística posee tres componentes básicos que son el factor rima, el factor sílaba y el factor fonema, siendo este último el más importante para el aprendizaje de la lecto-escritura.

“En síntesis, algunos concluyen que la conciencia fonológica puede desarrollarse antes de la adquisición de la lectura y que las habilidades metafonológicas en niños pre lectores predicen el desempeño en lectura y escritura. Otros, en cambio, sostienen que la conciencia fonológica es una consecuencia de la exposición a una escritura alfabética”.

“Si bien las habilidades de conciencia fonológica más simples (reconocimiento de rimas, segmentación silábica, identificación de sonidos) se desarrollan tempranamente, dadas ciertas características fonéticas del español y la alta consistencia de la ortografía, las habilidades más complejas (p.e., segmentar en fonemas, omitir fonemas) y el descubrimiento del principio alfabético parecen emerger en forma conjunta”.

Para Carrillo (1993), “La conciencia silábica puede ser definida como el conocimiento explícito de que las palabras están formadas por una secuencia de unidades fonológicas discretas cuya característica definitoria es la de constituir unidades articulatorias. Poseer esta conciencia implica disponer de una representación interna de las unidades silábicas que forman las palabras lo que a su vez constituye la base para la realización de operaciones con estas unidades”.

Según Ferreiro & Teberosky (1979), “La unidad silábica resulta tan llamativa para los pre lectores que, en el desarrollo de la comprensión de la escritura, alrededor de los cuatro o cinco, suponen que cada letra de una palabra escrita se corresponde con una sílaba”.

Teniendo en cuenta lo que nos dice Morais (1987), refiriéndose a la conciencia silábica, las unidades silábicas que constituyen una palabra son correspondientes con la secuencia de actos articulatorios percibidos por los hablantes de una lengua.

La unidad silábica como lo dice Carillo & Marín Serrano (1996), “goza de propiedades acústicas que la hacen fácilmente distinguible tanto en la representación espectrográfica del habla como nivel de percepción auditiva”.

Niveles de la conciencia fonológica

Se considera que la conciencia fonológica tiene varios niveles; Jiménez y Ortiz, en 2001, realizaron un estudio en el que propusieron dos interpretaciones diferentes sobre los niveles de conciencia fonológica:

Primera interpretación

La primera defiende que el nivel de conciencia fonológica será establecido dependiendo del propio nivel de dificultad de la tarea; autores como Leong (1991) y Morais (1991), hacen distinción entre dos tareas, de clasificación o emparejamiento o tarea de segmentación. Atribuyéndole mayor complejidad a la segunda.

En cambio, Adams (1990) diferenció hasta cinco niveles de dificultad: recordar rimas familiares.

Reconocer y clasificar patrones de rima y aliteración en palabras.

Tareas de recomposición de sílabas en palabras, o de separación de algún componente de la sílaba.

Segmentación de la palabra en fonemas y añadir.

Omitir o invertir fonemas y producir la palabra o pseudopalabra resultante.

En este caso, Adams diferenció todas estas tareas en orden de progresiva dificultad.

Jiménez y Haro (1995) defienden que, en el momento de establecer niveles de conciencia fonológica, debemos prestar mayor atención a las características de las tareas que al acceso de las unidades lingüísticas.

Según Bada (s.f.), entiende que la conciencia fonológica tendrá varios niveles en función de la unidad lingüística que manipule el niño.

Silábica: es la habilidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra.

Intrasilábica: se refiere a la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de onset (fl/ en flor) y rima (núcleo vocálico /o/ en flor o la coda /r/ en flor).

Fonética: se trata de la habilidad para prestar atención consciente a los sonidos de las palabras como unidades abstractas y manipulables.

Conciencia semántica

Estudios realizados sobre el desarrollo del vocabulario por Serro (2000) parten de los primeros años de edad, abordando los principales procesos que intervienen en el aprendizaje del léxico inicial, como el vocabulario que crecía inicialmente de forma lenta y después en el proceso se mostraba una aceleración importante. En la primera infancia, la adquisición de lenguaje mantiene esa tendencia de crecimiento acelerado. Diferentes factores inciden en este aprendizaje, como el desarrollo cognitivo, habilidades de interacción social y participación en contextos extra-familiares, favorecen el aprendizaje de nuevas palabras.

El crecimiento adecuado del léxico no solo se manifiesta con el uso de muchas palabras, sino también en la organización del vocabulario, y la utilización de las palabras en diferentes contextos y conectadas con otras palabras relacionadas.

El proceso semántico es aquel proceso encargado de extraer el significado de un texto; esto se hace a partir de la integración de ese significado en el resto de conocimientos almacenados en la memoria para poder hacer uso de la información, y es allí donde se genera la comprensión de textos.

Según Celdrán y Zamorano (s.f.), el proceso semántico se puede descomponer primero en la extracción del significado, en donde una vez se lee la oración, no se toma de manera superficial y se da relevancia o especial atención al significado de toda la oración. También encontramos dentro del proceso semántico la integración en la memoria que es el encargado de que las oraciones que leemos no estén aisladas, sino que hacen parte de un contexto, llevando así a una activación de conocimientos relativos a la situación; permitiendo de este modo, entenderla y enriquecerla con la nueva información recibida. Cuando los textos son entendidos y, además integrados a la memoria, el recuerdo es más duradero y, por último, se

ven los procesos inferenciales; el lector, no solo recibe información de manera pasiva, sino que añade información que no se muestra de manera explícita en los textos. Este tiene que realizar inferencias sobre lo que está leyendo, información importante para comprender el texto.

Comprensión de textos narrados

Comprensión de textos

Es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura. El significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado. Lo que se intenta explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda, según (Solé 1996, P.96).

Se encontró que desde el Ministerio de Educación de Colombia se reconocen tres niveles de comprensión de los textos:

La comprensión literal: es el primer nivel que se realiza en una lectura donde se decodifica la información. Con esta información se pasa a otras formas de interpretación donde se exige desplegar los pre saberes que se tienen para realizar hipótesis y valoraciones.

La comprensión inferencial: en este nivel se exige hacer hipótesis y desentrañar intenciones en los diferentes textos, profundizando un poco más de los que las palabras dicen. Aquí se realizan deducciones y se interpreta haciendo uso de varios elementos del contexto de la cultura y de los pre saberes.

La comprensión crítica: aquí se exige tomar una posición crítica y poner el texto en relación con otros textos u otras situaciones y contextos. (MEN, 2015).

Cuetos (1996) muestra los procesos de lectura como operaciones mentales o módulos separables autónomos y que cumplen una función específica; estos procesos son:

Procesos perceptivos: encargados de recoger y analizar un mensaje para luego procesarlo.

Procesamiento léxico: encargado de encontrar el concepto asociado con la unidad lingüística percibida.

Procesamiento sintáctico: alude al conocimiento de las reglas gramaticales del lenguaje, las cuales permiten conocer cómo se relacionan las palabras.

Tomando como referencia lo que nos dicen Jenkinson (1976) y Smith (1989), existen tres niveles de comprensión de texto al igual que lo que menciona el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Nivel literal: aquí el lector reconoce lo fundamental del texto, sus palabras claves, capta lo que el texto dice sin necesidad de tener una gran intervención de la estructura cognitiva del que está leyendo. Este corresponde a una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica, comprende el reconocimiento de la estructura base del texto.

Lectura literal en un nivel primario (nivel 1). Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento consiste en la localización e identificación de los elementos del texto, que pueden ser:

1. De ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato.
2. De secuencias: identifica el orden de las acciones.
3. Por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos.
4. De causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

Lectura literal en profundidad (nivel 2). En este nivel, el lector efectúa una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal.

Nivel de comprensión inferencial

Este nivel se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; es decir, busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado por el lector, ya que requiere de un considerable grado de abstracción. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo. El concepto de inferencia abarca, tanto las deducciones estrictamente lógicas, como las conjeturas o suposiciones que pueden realizarse a partir de ciertos datos que permiten presuponer otros. En un texto no está todo

explícito, hay una enorme cantidad de implícitos (dependiendo del tipo de texto y del autor) que el lector puede reponer mediante la actividad inferencial.

Este nivel puede incluir las siguientes operaciones:

1. Inferir detalles adicionales que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente.

2. Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente.

3. Inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera.

4. Inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones;

5. Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no;

6. Interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

Nivel de comprensión crítico

A este nivel se le considera el ideal, ya que en él el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído. Dichos juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad. Los juicios pueden ser:

1. De realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas;

2. De adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información;

3. De apropiación: requiere de evaluación relativa en las diferentes partes para asimilarlo;

4. de rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector. (Gordillo y Flórez, 2009).

Etapas de la construcción de la lectoescritura

Las investigaciones hechas por Teberosky y Ferreiro sobre el desarrollo de la escritura infantil, distinguen varias etapas:

-Etapa pre-fonética

*Pre silábica: aún no hay comprensión del principio alfabético, por lo tanto, no hay correspondencia grafema-fonema.

-Etapa fonética:

*Silábica: el niño puede detectar al menos un sonido de la sílaba, generalmente vocales o consonantes continuos. Comienzan a establecer relaciones entre el sonido de las palabras y su grafismo. Identifican la sílaba, pero suelen representarla con una sola letra (normalmente vocales, que para ellos tienen mayor sonoridad)

*Silábica-alfabética: el niño empieza a detectar y representar algunas sílabas en forma completa. Establecen correspondencias entre las sílabas y lo que escriben, pero no son capaces de segmentar todos los elementos sonoros de la palabra, lo que hace que dejen sin escribir algunas letras.

*Alfabética: el niño puede detectar todos los sonidos y representarlos adecuadamente con su letra. Reconocen una correspondencia alfabética a cada sonido de la palabra, tanto consonantes como vocales, aunque deberán aprender todavía la ortografía correcta.

Al alcanzar la última etapa, alrededor de los seis años, el niño habrá obtenido el grado necesario de madurez para aprender a escribir correctamente y de forma autónoma. Por eso los estudios pedagógicos y psicológicos consideran esta edad como la más apropiada para aprender a escribir. Pero hasta llegar a afianzar y culminar el proceso de escritura, automatizándolo, también deberán pasar por tres fases diferenciadas:

-Pre caligráfica: de 5-6 años los alumnos escriben muy despacio, letra a letra, mirando a menudo el modelo. Entre los 6-7 años es la etapa de la transcripción de la palabra dictada o de las suyas propias.

-Caligrafía: a partir de los 9 años. Los niños son capaces de escribir fácilmente al dictado, pero su ortografía todavía es muy insegura, por lo que les cuesta escribir libremente. El objetivo de esta será automatizar la escritura, regularizando los trazos y haciendo hincapié en aprender las reglas ortográficas.

-Pos caligráfica: sobre los 11-12 años. La escritura está casi automatizada, lo que hace que el alumno tienda a modificar su tipo de letra. En esta fase es fundamental que hagan comentarios de texto y redacciones.

Factores que influyen en el aprendizaje de la lecto escritura

Aprender a leer y escribir se debe pasar o se deben obtener ciertos logros que nos llevan a una madurez para que este proceso lectoescritor se dé de una forma adecuada; los seres humanos no nacen con la capacidad de leer y si no se estimula, no logrará hacerlo; esto es una capacidad que se logra si se practica, hábito que es muy importante ya que esta es la puerta hacia el conocimiento. Este hábito se inicia a formar desde que se es muy pequeño con los cantos, los arrullos, cuentos, diálogos, pero no simplemente basta con esto. Se debe generar en el niño el amor hacia la lectura, incentivarlo y no obligarlo a relacionarse con la lectura.

Para esto se tiene en cuenta el documento "La lectoescritura desde edades tempranas consideraciones teóricas-prácticas" realizado en el Congreso Mundial de Lectoescritura (2000), encontrando aquí como factores importantes para el aprendizaje de la lectoescritura.

- Factor emocional: equilibrio emocional, motivación, a la lectura, y el sentimiento de gratificación al realizar esta actividad.

- Factor ambiental: la buena situación familiar y social en la que se desarrolla, estar contextualizados con los personajes y diferentes situaciones que se presenten en los textos; estos deben ser del gusto e interés de los niños.

- Factores psico-fisiológico: contar con una buena visión y audición, desarrollar la lateralización reconocer el esquema corporal, orientación espacio- temporal y la conciencia fonológica

- Factor cognitivo: debe desarrollar la capacidad de comprensión, interpretación, conceptualización, resolución de problemas, capacidad de razonar mantener la atención y memorizar

- El esquema corporal: García Núñez y Berruezo (2000) afirman que el esquema corporal es uno de los contenidos y objetivos de la educación infantil, ya que es fundamental para la formación de los niños y niñas y para los aprendizajes posteriores de la educación primaria.

- Equilibrio: el equilibrio puede ser considerado como la destreza de mantener la estabilidad mientras se realizan actividades motrices para lo que se requiere que haya una analogía entre el esquema corporal y el mundo exterior.

A través de los ejercicios relacionados con el equilibrio, los niños adquieren coordinación, de una manera general, facilitando el desarrollo de movimientos más complejos, debido a la conexión neurológica que existe entre la coordinación y la postura.

Psicomotricidad: para Ajuriaguerra (1981), la escritura es el resultado de una actividad psicomotriz enormemente complicada, en la que intervienen aspectos como maduración general del sistema nervioso, desarrollo psicomotor general y desarrollo de la motricidad fina de los dedos y la mano.

Papel del maestro

El maestro encargado de iniciar al niño en el mundo de la escritura tiene un papel y una tarea que requiere de disciplina ya que es una tarea muy difícil. Cada niño es diferente y no aprenden de la misma manera ni con la misma velocidad; por ello, el maestro debe generar variadas estrategias para que el alumno pueda aprender.

El adulto ya no debe adoptar la actitud que se presentaba en la enseñanza tradicional donde

él hablaba y los estudiantes tienen un rol pasivo oyendo aquello que se les dice, tanto maestro como alumno tienen un rol activo dentro del proceso.

El maestro debe:

-Reconocer a cada niño y respetar sus características.

-Respetar los tiempos de cada niño, el tiempo que requiera para realizar una actividad.

-Recordar que lo importante con respecto a lecto-escritura es el nivel de conceptualización alcanzando y que este no está relacionado con la capacidad del niño de hacer un trabajo más o menos limpio, con mejor o peor letra.

-No realizar comparaciones entre niños ya que cada uno tiene su ritmo.

-Observar cómo los niños van modificando sus hipótesis y actúa en consecuencia, proponiéndoles nuevas actividades que les permitan avanzar en el descubrimiento de las características del sistema de escritura alfabética.

-Crear situaciones claras de conflicto cognitivo adecuadas al nivel de conceptualización de los niños.

-Proporciona información sobre los problemas o dudas planteados por ellos, siempre y cuando dicha información no surja de ellos mismos.

-Planificar las actividades procurando que ellas sean divertidas y variadas.

-Estar dispuesto a realizar modificaciones en su planificación, tomando en cuenta sugerencias de los niños.

-Cambiar de actividad cuando nota que sus alumnos están cansados o aburridos.

- Distribuir su tiempo, combinando actividades individuales, de todo el grupo y de equipo.

- Aprovechar todas las oportunidades que le brinda el desarrollo del programa escolar para trabajar en lecto-escritura siguiendo los principios contenidos en esta propuesta.

El papel de la familia

El ambiente familiar en el que se desarrolle el niño influye mucho en los hábitos lectores de los niños. Según Moreno Sánchez, Padilla y Vélez (1996), las tareas que se realizan con la familia constituyen importantes predictores del automatismo lector, ya que el aprendizaje tiene conexión con actividades cotidianas.

Moreno Sánchez (2000) afirma que es importante que los alumnos se encuentren inmersos en un ambiente lector y literario desde la primera infancia, especialmente en el cuento, esto genera que se propicie el interés hacia la lectura además de refuerza vínculos afectivos y favorece el desarrollo cognitivo. Al realizarse un estudio con niños de 2° y 3° y otra elaborada por Kendrick (1999), se observa que los padres animan a los estudiantes a leer, pero al menos la mitad no se comprometen a leerles. Teniendo en cuenta a Moreno Sánchez (2001), los padres no brindan las condiciones necesarias para fomentar la lectura. No cuentan con los recursos y el material lector brindado a sus hijos es solo relacionado con el ámbito escolar, no lo ve como un hábito sino más bien como una imposición o un castigo ya que sus lecturas favoritas ya sean revistas o libros de terror son considerados como una pérdida de tiempo. Estos autores también afirman que al estar expuestos los hábitos lectores de los padres esto fomenta un ambiente que estimula para dicha actividad. Los padres que son buenos lectores enseñan buenos hábitos lectores a sus hijos, brindan a sus hijos material lector; como conclusión, Moreno Sánchez, Padilla y Vélez (1996) afirman que los programas de animación a la lectura no solo se deben llevar a cabo en el ámbito escolar sino trabajarse desde el seno familiar ya que es allí donde los niños encuentran actitudes hacia los libros, fuentes y promotores de lectura, modelos y patrones de actuación que inspiran su personalidad y forma de vida.

Factores que condicionan la adquisición de la lectura:

El aprendizaje de la lectoescritura no es un proceso que se da de manera espontánea, sino que es necesario contar con unas condiciones que favorezcan este proceso. Narváez (2011) muestra algunos de estos factores que pueden fortalecer o entorpecer este proceso.

Factores pedagógicos: estos se dan en la iniciación a la lectoescritura, donde se va preparando física y psicológicamente al niño para que de esta forma pueda aprender la lectoescritura; sus principales objetivos son:

- Generar la adaptación del niño al medio escolar y hábitos en este.
- Desarrollar la discriminación visual y auditiva a través de la práctica.

- Estimular el desarrollo senso-perceptivo.
- Estimular la coordinación visomotora.
- Dominio del esquema corporal.
- Definir la lateralidad.
- Desarrollo de las nociones espacio-temporales.
- Ejercitar en los niños la atención, concentración, comprensión y la memoria.

En este factor, la autora reconoce y destaca la importancia que tiene el docente. Este debe estar al pendiente de cualquier anomalía que presente el niño; debe detectar y prevenir cuando un niño no responde de manera adecuada, ya que así este puede generar un cambio ya sea positivo como negativo. Este va a influir en el futuro éxito o fracaso del niño.

En este primer momento es de gran importancia utilizar estrategias que motiven al niño a utilizar la escritura, estimulando la necesidad de saber leer y escribir. Mostrándose al niño como una actividad que genere entretenimiento, placer, transmisión y recepción de mensajes, información aprendizaje y prescripción de instrucciones.

Factor madurativo: el niño para emprender el proceso de aprendizaje de la lectoescritura debe tener cierta maduración, es decir, estar preparado, logrando así un aprendizaje productivo donde se logren resultados positivos.

Esta maduración es dependiente de varios factores físicos, psíquico- emocional, intelecto-cognitivo, socioeconómico y cultural.

Esta autora dice que este desarrollo no está tan relacionado con la edad como tal sino con su estado madurativo, ya que según el niño puede estar maduro, oscilando entre los 4 a 8 años de edad, según cada caso particular.

Factor lingüístico: la lectura y la escritura son actos lingüísticos complejos, ya que estos simbolizan de alguna forma la realidad, a través de un código alfabético convencional. Los niños pequeños cuentan con una plasticidad neuronal increíble, permitiendo aprender con gran facilidad. Aprender el lenguaje oral es relativamente fácil, pero al hablar del aprendizaje del lenguaje escrito es un poco más complejo. Cuando se aprende a hablar, se adquieren los conocimientos fonológicos, sintácticos y gramaticales que se utilizarán en el lenguaje escrito.

Factores físicos: el estado de salud influye en el aprendizaje; para leer y escribir se necesita de una integridad visual, auditiva y motora.

El desarrollo neurológico es uno de los factores más importantes para el desarrollo de la lateralidad; la función visual se debe monitorear en el ámbito escolar para iniciar el proceso lectoescritor. La audición también influye mucho en este proceso ya que, si no se cuenta con una calidad adecuada, se perturbará la red de comunicación y de percepción necesarias para la lectura y no permitirá una correcta asociación viso-auditiva, ni buena pronunciación.

Factores sociales: el factor ambiental al que el niño pertenece y las características familiares son factores que determinan la calidad del aprendizaje ya que estos colaboran de manera favorable o desfavorable en el desarrollo madurativo en aspectos como: los vínculos familiares, el cuidado de los niños, el vocabulario familiar, la lengua materna, condiciones de vivienda, condiciones económicas, hábitos de lectura dentro de la familia y le acceso a la cultura.

Factores emocionales: es necesario que a la hora del niño iniciar su escolaridad, él se encuentre en un estado de equilibrio emocional, siendo un individuo autónomo e independiente. La timidez, la baja autoestima, la tensión nerviosa y la inquietud son factores que perturban el aprendizaje.

Factores intelectuales: el nivel de capacidad mental es importante para adquirir el aprendizaje de la lectoescritura. A los seis años, aproximadamente, el niño ya cuenta con las funciones cognitivas suficientes para iniciar este proceso. Estas habilidades son la comprensión, la interpretación, la atención, el razonamiento y el desarrollo lingüístico.

Referente legal

Esta investigación se desarrolla en el marco de la Constitución Política de Colombia, la Ley General de Educación y las normas reglamentarias donde se permite evidenciar las actividades rectoras, derechos sobre educación y los procesos lecto-escriturales como elementos constitutivos del currículo y en consecuencia como directrices sobre las que se deben definir estrategias y actividades pedagógicas y didácticas para que los estudiantes se apropien en el manejo de los lenguajes que en ellos se conjugan e integran para posibilitar las múltiples experiencias de comunicación, expresión, representación e interacción que cotidianamente todo ser humano y particularmente las niñas y los niños que se inician en el proceso de formación académica. Este marco gira en torno a los siguientes aspectos normativos:

Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación)

El artículo número 1 muestra el principal objetivo que tiene esta ley.

Artículo 1. El objeto de la ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

Aquí se mostrarán las diferentes normas que rigen el servicio público de la educación en Colombia, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de las personas la familia y la sociedad.

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social.

En el artículo 5, se expresa que los fines de la educación son:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.

4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.

5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.

6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.

7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.

8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.

9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.

11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.

12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre.

13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo.

Artículo 15. Definición de educación preescolar. La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas.

En el Artículo 16 se expresa que los objetivos específicos de la educación preescolar son objetivos específicos del nivel preescolar:

a) El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía;

b) El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas;

c) El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje;

d) La ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria;

e) El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia;

f) La participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos;

g) El estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social;

h) El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento;

i) La vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio.

j) La formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud.

También para este trabajo se tendrán en cuenta los documentos del Ministerio de Educación Nacional, como lo es:

Derechos Básicos de Aprendizaje

Los derechos básicos para el nivel de transición brindan una guía para la construcción de experiencias y ambientes por medio de mediaciones pedagógicas, que son aquellas acciones diseñadas y planificadas, facilitando los aprendizajes y desarrollos propios de los niños y

promoviendo de esta manera la autoconfianza, autonomía, e identidad, libre expresión y comunicación, creatividad y comunicación, pensamiento crítico y ciudadanía.

Este documento tiene como fin tres propósitos principales:

-Que los niños logren construir su identidad en relación con los otros, sintiéndose queridos y valorando de manera positiva el pertenecer a una familia, a una cultura y en general al mundo.

-Los niños comunican activamente sus ideas sentimientos y emociones: expresan imaginan y representan su realidad.

-Por último, los niños disfrutan el hecho de aprender: explorando y relacionándose con el mundo para comprenderlo y construirlo.

Este documento tiene en cuenta o trabaja desde las diferentes dimensiones, permitiendo así valorar los aspectos que conforman un desarrollo integral del niño. Aquí se brindan herramientas para que las docentes y los docentes realicen experiencias y ambientes significativos, teniendo en cuenta los intereses y las necesidades de los niños, generando aprendizajes que no solo les servirá para la vida escolar sino también para la vida en general.

Actividades rectoras de la primera infancia

Actividades rectoras de la primera infancia para lograr una verdadera atención integral a los niños se trabajan cuatro actividades principales o rectoras que están ligadas a los niños y que de por sí solas generan aprendizajes en ellos; aquí se tiene la postura que hace Garvey, quien dice “el niño no juega para aprender, pero aprende cuando juega”.

Las actividades rectoras que se plantean en este documento para la primera infancia son:

el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio; lo mismo que afirma Garvey para el juego puede aplicarse para las demás.

El juego

En el juego se representa la cultura y la sociedad en la que se desenvuelve el niño, muestran su contexto y sus formas de vida, y al jugar a lo que ven resignifican su realidad. Por ello, el juego es considerado como un medio para la creación del mundo adulto y su cultura,

enseñando a los niños a adentrarse en su sociedad. El juego permite acercarse a la realidad de cada uno de los niños.

La literatura

La variedad y la calidad de las experiencias verbales y no verbales que se le brindan al bebé construyen su cerebro y que la vida emocional tiene raíces en los vínculos de afectividad con las personas más cercanas, desarrollando múltiples lenguajes, nutriendo así al niño en el lenguaje, siendo igual de importante a la nutrición del cuerpo, ofreciendo de esta manera a los niños seguridad emocional y oportunidades al niño de reconocerse y saber quién es, sus sentimientos y emociones. Aquí se dice que uno de los principales problemas que se presentan en la educación de Colombia es la falta de las bases del lenguaje; por ello se plantean estrategias sencillas, pero muy importantes como el leer cuentos, hojear y compartir libros, contar y cantar, incorporando el arte, el juego y la tradición oral y toda la literatura posible en la vida cotidiana. Algunas propuestas que se dan aquí para poder vivir la literatura en la primera infancia son: la poesía, libros de imágenes o libros álbum, libros informativos.

El arte

El arte en la educación inicial es una actividad inherente al desarrollo infantil, potenciando así la creatividad, sensibilidad, expresividad y el sentido estético; el arte posibilita integrar las experiencias vividas; de esta forma, las experiencias se convierten en formas orgánicas y vitales de habitar el mundo y contribuyen a evidenciar, por medio de diversas formas de comunicación y expresión, la necesidad simbólica que hace disfrutar la vida, contemplarla, transformarla y llenarla de sentido.

Por ello se pretende que, desde la educación infantil, se favorezca este contacto a través de acciones que fomenten el juego dramático, variedad literaria, ritmos y melodías y la expresión visual y plástica, además de la participación en los espacios culturales.

3. Metodología

En este tercer capítulo, referencia la metodología de la investigación en donde se explica el tipo de investigación, a la población, muestra y los instrumentos los cuales se utilizaron para recolectar la información. Finalmente, se plantean los referentes teóricos que se refieren a las leyes o reglamentos donde se fundamenta esta investigación.

Diseño metodológico

El diseño metodológico de este proyecto se basa en la investigación acción, ya que, según Elliott (1993), "la investigación acción la define como un estudio de situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas".

Por otro lado, Carr y Kemmis (1998), por ejemplo, dicen que "la investigación acción (actions research) es, sencillamente, una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y las justicias de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales tienen lugar".

Igualmente, "Elliott (1993) señala como características las siguientes: examina problemas que resultan difíciles para el profesorado. Los problemas se consideran resolubles. Los problemas requieren una solución práctica. La investigación-acción deja en suspenso una definición acabada de la situación. Es misión del investigador profundizar en el problema. Utiliza la metodología del estudio de casos en un intento por contar una historia. El estudio de casos se comunica desde la perspectiva de los participantes. Utiliza el lenguaje del discurso empleado por los participantes La validación tiene lugar en un diálogo sin restricciones de los participantes. Debe haber un flujo libre de información dentro del grupo".

Paradigma cualitativo

Este trabajo tiene un diseño de investigación cualitativa; de acuerdo con Maanen (1983), el método cualitativo puede ser visto como un término que cubre una serie de métodos y técnicas con valor interpretativo que pretende describir, analizar, decodificar, traducir y sintetizar el significado, de hechos que se suscitan más o menos de manera natural. Posee un enfoque interpretativo naturalista hacia su objeto de estudio, por lo que estudia la realidad en su contexto natural, interpretando y analizando el sentido de los fenómenos de acuerdo con los significados que tiene para las personas involucradas. Es decir, las metodologías

cualitativas no son subjetivas ni objetivas, sino interpretativas, incluye la observación y el análisis de la información en ámbitos naturales para explorar los fenómenos, comprender los problemas y responder las preguntas. El objetivo de la investigación cualitativa es explicar, predecir, describir o explorar el "porqué" o la naturaleza de los vínculos entre la información no estructurada. El objetivo de la investigación cualitativa es el proceso inductivo en lugar del resultado deductivo. Los datos objetivos de la investigación cualitativa proporcionan información no sobrecargada, por lo tanto, el investigador tiene que buscar patrones narrativos explicativos entre las variables de interés, y llevar a cabo la interpretación y descripción de dichos patrones. En lugar de comenzar con la hipótesis, teorías o nociones precisas que probar, la investigación cualitativa empieza con observaciones preliminares y culmina con hipótesis explicativas y una teoría fundamentada (Creswell, 2007).

Investigación acción

En el presente trabajo se utilizó la investigación-acción. Según "Elliott (1993), la investigación acción la define como un estudio de situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. La entiende como una reflexión sobre reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas".

"Elliott (1993) dice que la investigación acción educativa: se centra en el descubrimiento y resolución de los problemas a los que se enfrenta el profesorado para llevar a la práctica sus valores educativos. Es una práctica reflexiva. Como forma de autoevaluación, la investigación acción consiste en que el profesorado evalúe las cualidades de su propio "yo" tal como se manifiestan en sus acciones. En esta perspectiva, esas acciones se conciben como prácticas morales más que como simples expresiones técnicas. En el contexto de una práctica moral, la autoevaluación supone un tipo determinado de autorreflexión: la reflexividad. Integra la teoría en la práctica. Las teorías educativas se consideran como sistemas de valores, ideas y creencias representadas no tanto en forma proposicional como de práctica. Esas teorías se desarrollan a través del proceso reflexivo sobre la práctica. El desarrollo de la teoría y la mejora de la práctica se consideran procesos interdependientes".

"Elliott (1993) señala como características las siguientes: examina problemas que resultan difíciles para el profesorado. Los problemas se consideran resolubles. Los problemas requieren una solución práctica. La investigación-acción deja en suspenso una definición acabada de la situación. Es misión del investigador profundizar en el problema. Utiliza la metodología del estudio de casos en un intento por contar una historia. El estudio de casos se comunica desde la perspectiva de los participantes. Utiliza el lenguaje del discurso empleado por los participantes La validación tiene lugar en un diálogo sin restricciones de los participantes. Debe haber un flujo libre de información dentro del grupo".

(Carr y Kemmis,1998, P.174), por ejemplo, señalan que "la investigación acción (actions research) es, sencillamente, una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y las justicias de sus

propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales tienen lugar" (p. 174).

Los autores mencionados se refieren a los participantes, en este caso, los maestros quienes tienen la posición de indagar sobre su propio ejercicio pedagógico, analizarlo, entenderlo y revisar las circunstancias en las que este ejercicio de desarrolla. El principal instrumento para ello es la autorreflexión.

Otra definición del mismo autor con McTAggart (1992:9) manifiesta que es "una indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar".

Las dos definiciones antes mencionadas comparten el análisis introspectivo de quienes participan de la labor social, con el propósito de mejorar las acciones emprendidas bien por un colectivo o en particular por algún docente.

Fases de la investigación acción

Elliot (1990) plantea el proceso de investigación acción a partir del propuesto por Lewin con la siguiente secuencia:

Aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica.

Formulación de estrategias de acción para resolver el problema.

Implantación y evaluación de las estrategias de acción y aclaración y diagnóstico posteriores de la situación problemática y así sucesivamente en la siguiente espiral de reflexión y acción.

La primera etapa supone empezar con un problema práctico, que también lleva implícito un problema teórico; cuando el práctico, en este caso el profesor, a partir de su experiencia, encuentra ciertas incoherencias entre sus teorías y lo que ocurre en la situación específica en la que se encuentra; de este modo, el proceso investigativo le ayudará a detectar los desacuerdos entre la teoría y la práctica y a entender que estos no se modifican si no se modifican también factores contextuales.

En esta etapa se concreta la situación problemática que se quiere mejorar, para ello, es necesario describir la situación y explicar el origen de esta situación y cómo se evidencia en el espacio académico.

La segunda etapa (formulación de estrategias de acción) guarda cierta correspondencia con la formulación de hipótesis científicas. Con la teoría que el docente va construyendo acerca de la situación problemática y sus posibilidades de cambio, plantea un plan general de acción

con estrategias que luego comprobará en el nuevo marco de los constructos teóricos que ha logrado consolidar.

La tercera etapa (implantación y evaluación) hace referencia a la ejecución de las estrategias propuestas y a su evaluación, como si de comprobar una hipótesis se tratara. Se requiere hacer seguimiento riguroso a la ejecución que informe cómo va el desarrollo del proceso y su efecto en los aprendizajes y, por ende, el avance hacia la solución de la problemática. El análisis realizado a la ejecución del plan general señalará la ruta que se debe seguir, bien para fortalecer las acciones o para cambiarlas.

La cuarta etapa (nueva aclaración y diagnóstico) se genera muy cercana a la anterior. Los resultados que se obtienen del análisis de la aplicación de estrategias, indicarán la necesidad de volver sobre el problema y plantear nuevas estrategias para avanzar en la solución del problema. Con ello, abre una nueva dinámica de acción, como se ha indicado, mediante espirales de investigación acción.

Para Kemmis y McTAggart (1992), la investigación acción es una "actividad de grupo" y solo existe si se produce en un marco "colaborativo" donde la "acción es examinada críticamente" para poner a prueba los conocimientos, a partir de una experiencia que se concreta en cuatro momentos: plan, acción, observación y reflexión, y que implica un espiral introspectiva y cíclica: replanificación, una nueva acción, nuevas observaciones y nuevas reflexiones.

La fase de observación en el ciclo investigativo permite documentar los resultados de la acción y de las bases para la reflexión: se trata de una observación cuidada, dado que en la realidad aparecen limitantes que modifican la acción y, por lo tanto, surgen elementos importantes de ser tenidos en cuenta. Debe ser planificada para que pueda ser referente en la siguiente reflexión sin perder el carácter flexible y abierto para hacer registros imprevistos.

La fase de planificación entendida como la "acción organizada que anticipa la acción, debe ser reflexible para hacer frente a imprevistos, y mantener su espíritu iluminador para alimentar el trabajo práctico en el marco de los propósitos educativos por la que fue creada.

La fase de acción constituye la práctica que pone en escena la planificación; está guiada, pero no completamente. Se caracteriza por estar críticamente informada y vinculada a una práctica anterior (a la experiencia anterior). Igualmente, se trata de una acción observada y valorada, fluida y dinámica, elementos que la diferencian de una acción común.

La fase de reflexión en cuanto proceso que permite volver sobre la acción, busca encontrar el sentido de los procesos desarrollados, los problemas, las limitaciones que tienen lugar especialmente en el campo de la acción y procura los elementos para un plan argumentado". La reflexión se ve ayudada, habitualmente, por la discusión entre los participantes. A través de intercambios de puntos de vista, la reflexión en grupo conduce a la reconstrucción del significado de la situación social y proporciona las bases para un plan revisado (Kemmis y MCAggart 1992:19).

Población

La primera parte de la población está constituida por un total de 24 niños, los cuales 16 son niños y 8 son niñas que oscilan entre las edades de 4 a 6 años del grado de transición del Instituto Técnico Superior Dámaso Zapata sede D y la segunda parte son 22 niños, los cuales 10 son niños y 12 niñas de edades entre los 3 y 4 años edad del Jardín Infantil Colonitas.

El Instituto Técnico Superior Dámaso Zapata sede D cuenta con una coordinadora, con un personal conformado por cinco docentes para cada nivel de transición que hay, cinco practicantes de docencia, tres o cuatro practicantes de educación física por salón, una señora encargada de la lonchera de los niños, una secretaria y una señora de la cocina y de servicios generales.

El Jardín Infantil Colonitas cuenta con una coordinadora, siete docentes para cada nivel (párvulos, pre jardín, jardín, transición), un docente de inglés, uno de educación física, cuatro practicantes de docencia y tres señoras de la cocina.

Técnicas e instrumentos de recogida de información

Para la recolección de datos para la investigación, se seleccionaron algunos instrumentos de recolección de información como lo es el diario pedagógico, la observación participante y rejillas de observación.

Observación participante

Se utilizó el método de observación participante que nos permite recoger o recolectar los datos necesarios para nuestra investigación. Marshall y Rossman (1989) definen la observación como "la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado" (p.79).

La observación participante posibilita al investigador acercarse de una manera más intensa a las personas y comunidades estudiadas y a los problemas que le preocupan, y permite conocer la realidad social que difícilmente se podría alcanzar mediante otras técnicas (p.57).

Utilizar la observación participante resulta más apropiado cuando los objetivos de la investigación pretenden describir situaciones sociales, generar conocimiento, mejorar o transformar la realidad social (p.58).

Diario pedagógico

"El diario pedagógico se concibe como un texto escrito que, como ya se ha dicho, registra experiencias, sin embargo, adquiere un sentido de carácter más epistemológico que narrativo, en la medida: en que no se limita a la narración de anécdotas, sino que estas tienen un sustento pedagógico originado en los resultados obtenidos por los facilitadores en determinado momento, los cuales dan lugar a prácticas pedagógicas que se deben tener en cuenta como parte de la cualificación del proceso educativo".

Según Porlán Rafael, José Martin (1991), "El diario, por tanto, es el cuaderno de trabajo del experimentador, donde anota las observaciones, donde recoge las entrevistas, donde describe el contenido de los materiales de clase, donde compara y relaciona las informaciones, donde establece las conclusiones y toma decisiones sobre los siguientes pasos de la experimentación".

Rejillas de observación

Se utilizaron las rejillas de observación para hacer registro evaluativo del proceso de los niños. Este registro debe ser sistemático válido y confiable. Baylina Mireia (1997) denomina la rejilla de observación como la técnica que sirve como base para cuantificar los aspectos subjetivos y de comportamiento de un grupo grande de personas de distintas situaciones; mediante esta rejilla se van acomodando las situaciones que se vayan dando en el estudio.

4. Análisis de la información

En este capítulo se efectúa el análisis e interpretación de los resultados de los instrumentos aplicados a los estudiantes, que se realizaron con el fin de contestar a la pregunta ¿Cómo fomentar a partir del cuento el aprestamiento de la lectoescritura en niños de 3-6 años?; de igual manera, se categorizan los núcleos temáticos en los que se centró la información de las dimensiones y el proceso de aprestamiento lectoescritor. Se presentarán unas fases del proceso de lo que se hizo durante el recorrido con los proyectos de aula y los instrumentos de recolección de información y, finalmente, se formula la validez del estudio.

Categorías

Categoría	**Subcategoría**	**Descriptores de desempeño**
Dispositivos básicos de aprendizaje	Atención Percepción Memoria	-Sigue instrucciones de la maestra en la utilización del material. -Se concentra por un lapso de tiempo para realizar lo que se estipula. -Pasa de una actividad a otra sin perder la concentración. -Termina completamente la tarea en cada actividad. -Distingue características propias del material a trabajar. -Identifica las sensaciones que le genera sus creaciones artísticas. -Recuerda instrucciones para desarrollar una actividad.

Comprensión de textos	Nivel literal	-Recuerda aspectos relevantes de un texto.
	Nivel inferencial	-Identifica sujetos, eventos u objetos mencionados en el texto.
	Nivel crítico	-Reconoce el significado de un gesto.
		-Realiza secuencia de sucesos y hechos.
		-Identifica detalles en un texto narrado.
		-Realiza predicciones de lo que sucederá en un texto narrado.
		-Deduce enseñanzas o mensajes de un texto narrado.
		-Infiere la actuación de los personajes.
		-Continúa la narración del cuento con coherencia a lo leído.
		-Logra generar soluciones a problemáticas que se presentan en los textos.
		-Elabora finales diferentes en un texto narrado.
		-Expresa con objetividad juicios de valor referidos al comportamiento de los personajes.
		-Relaciona el contenido del texto con las experiencias de su vida diaria, proponiendo alternativas de solución.
		-Juzga el contenido de un texto desde un punto de vista personal.

Conciencia fonológica		-Segmenta palabras en sílabas. -Realiza cambios en la entonación dependiendo de lo que quieran transmitir. -Identifica sonidos finales. -Identifica sonidos iniciales. -Habla de manera comprensible para los adultos.
Conciencia semántica		-Comprende explicaciones sencillas en torno a lo que hace, a lo que sucede a su alrededor, a situaciones pasadas y a situaciones futuras. -Comprende frases compuestas con apoyo visual y sin apoyo visual. -Identifica las notas que se evidencian en los avisos que se le presentan. -Agrupa diferentes imágenes u objetos, teniendo en cuenta una categoría en común. -Distingue su nombre escrito y palabras familiares en diferentes contextos.
Motricidad fina	-Agarre de pinza -Coordinación óculo-	-Emplea correctamente el lápiz para realizar los trazos pertinentes

	manual	-En el momento de realizar los trazos se evidencia un control entre los ojos y las manos.
Practica pedagógica	-Planificación de la enseñanza -Autorregulación -Autoevaluación	-Diseña un proyecto pedagógico de aula. -Expresa claramente lo que desea transmitir. -Selecciona el tema de acuerdo a la edad de los niños y niñas. -Los recursos son adecuados para los niños. -Maneja adecuadamente el tiempo. -Manejo de grupo. -Tiene un trato cordial con la maestra titular. -Trato con los niños es respetuoso.

Fases del proceso

Para poder analizar nuestro proceso, se desglosa cada objetivo a objetivo que se ha realizado para el cumplimiento de los mismos. El objetivo principal o general que se planteó fue Diseñar una propuesta de intervención pedagógica mediada por el cuento para potenciar el proceso lectoescritor en niños de 3 a 6 años. Junto a este, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

Caracterizar a los niños en los niveles de desarrollo, teniendo en cuenta la dimensión comunicativa, socio-afectiva, cognitiva y corporal. Para el cumplimiento de este objetivo, se realizó una lista de indicadores en las que a partir de actividades íbamos identificando su nivel de desarrollo; esto se realizó al iniciar la práctica para observar las condiciones de entrada de los niños y, al finalizar, para poder analizar sus avances.

Analizar el desarrollo de las actividades donde se incluya el cuento para iniciar a los niños en el proceso lectoescritor. Para desarrollar este objetivo, se llevaron a cabo dos proyectos de aula que constaban de ocho u doce actividades cada uno; en estos proyectos se realizaron, con los niños, trabajos relacionados con el arte, donde se les estimulaba aquellos prerrequisitos necesarios para adentrarse en el mundo de la lectoescritura, como lo son la motricidad; en

aspectos como la coordinación, la lateralización, coordinación viso-manual, cognitivos como la atención, la percepción, memoria, el lenguaje, entre otros.

Evaluar el efecto de la propuesta de intervención en el proceso del aprestamiento lectoescritor. Para esto se llevó a cabo una caracterización final para poder ver los avances que se mostraron en los niños; condiciones que se mejoraron para la iniciación del proceso lectoescritor.

Validez del estudio

Según Galeano (2003), desde una perspectiva metodológica, la legitimación del conocimiento construido mediante enfoques cualitativos de investigación social, se realiza a través de consensos fundamentados en el diálogo y la intersubjetividad**,** estrategias como la triangulación y confrontación, de fuentes, métodos, escenarios, investigadores, teorías, parten del reconocimiento de que la realidad humana es heterogénea, diversa y que los actores, que en su accionar diario la construyen e interpretan, son portadores de lógicas diversas que son necesarias para comprender la complejidad social. Esto se hace posible mediante la colaboración entre el investigador y los actores sociales; se propone construir perspectivas de comprensión completas y de transformación social más viables. Esta validez hace referencia a la coherencia lógica interna de los resultados, y la ausencia de contradicciones con resultados de otras investigaciones o estudios.

Se debe diferenciar entre la validez interna donde los resultados reflejan la situación estudiada, y la validez externa que es el nivel de aplicación de las conclusiones a grupos similares.

Bonilla y Rodríguez (1997) señalan que la validez está por tanto asociada al modo de recoger los datos, de captar cada evento, escenario o situación desde los diferentes puntos de vista, de vivir, interpretar y analizar la realidad a partir de su propia dinámica, de la relación de “compromiso” y “apertura” que se establezca entre el investigador.

Para la validación de este estudio, se han realizado diferentes asesorías con la docente María Nuria Rodríguez, quien ha estado en constante acompañamiento, observando todo el proceso que se ha llevado a cabo, el desempeño y eficacia de las diferentes actividades realizadas, brindándonos recomendaciones, además de las reuniones grupales, donde compartimos los avances y hallazgos encontrados en este primer momento de la investigación.

Análisis

Esta investigación partió de la necesidad de generar, a través del cuento, el aprestamiento a la lectoescritura en niños y niñas de 3 a 6 años, donde se evidenciaron los siguientes hallazgos o resultados:

CATEGORÍA	**SUBCATEGORÍA**		**DESCRIPCIÓN**	**OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS**
Comprensión de textos	niveles	literal	-Reconstrucción de narraciones -Realización de secuencias lógicas de los hechos -Recordar nombres, lugares sucesos de una narración	En el nivel literal, los niños de las dos instituciones presentaron avances significativos en la parte de comprensión. Al iniciar, los niños tenían poca participación, no recordaban muchos de los sucesos importantes y los pasaban por alto. Al principio, ordenar las secuencias lógicas de los hechos, les costaba más trabajo en los casos de los niños más pequeños, pero, a medida que se implementaron más actividades relacionadas, los niños lograban mejorar estos aspectos, logrando en ocasiones recordar hechos importantes y organizar los sucesos en su orden cronológico.
		Inferencial	-Cambiar finales -Proponer títulos diferentes -Realizar predicciones.	Este nivel fue más complicado de trabajar con los niños, especialmente, los más pequeños. La creación de títulos nuevos se trabajó de dos maneras: antes de narrar el cuento por medio de las imágenes, dando un posible título al cuento y posterior a narrar el cuento, a partir de los sucesos que allí presentaban. Las predicciones de los niños, referentes a lo que iba a pasar, eran pobres al principio, contestaban con "No sé", se quedaban callados y no había mucha participación. A lo largo del proceso, los niños empezaron a participar más, creando historias hipotéticas; claramente, en esto

				destacaban unos más que otros, pero siempre se trató de tener en cuenta a todos los niños.
		crítico	- Juzga conductas de los personajes. -Expone sus propios puntos de vista frente a sucesos de una narración -Resuelve problemas ocurridos en las narraciones.	Los niños identificaban, desde el inicio, si una acción era buena o no lo era y lograban decir por qué su acción era o no era correcta. También, a la hora de confrontar al niño con la realidad del cuento, es decir, ponerlo en los zapatos de los protagonistas, algunos tenían gran desenvolvimiento a la hora de realizar propuestas; en cambio, otros eran algo más tímidos o poco participativos; esto dependiendo también de la personalidad de los niños.

CATEGORÍA	**SUBCATEGORÍA**	**DESCRIPCIÓN**	**OBSERVACIÓN**
Dispositivos básicos de aprendizaje	Atención	-Narraciones -Preguntas de los sucesos del cuento -Organizar secuencia	Los niños y niñas de las dos instituciones presentaron un avance significativo en la atención, puesto que, en las diferentes actividades implementadas, se pudo evidenciar que tenían un alto interés en disfrutar las narraciones presentadas; a su vez, a la hora de organizar una

			secuencia se evidenció que presentaban dificultad al desarrollar dicha secuencia y requerían apoyo de las practicantes.
	Percepción	-Recordar características de una imagen. -Elaboración de diferentes dibujos.	Se evidenció que los niños, a través de los dibujos, plasmaban lo que percibían de la realidad de las actividades implementadas y, a su vez, tuvieron un avance en la percepción cuando evidenciaban las diferentes características de las imágenes, ya que al principio no lo pudieron identificar, pero sí, posteriormente.
	Memoria	-Juegos de memoria - Recordar características de una imagen -Secuencia de imágenes -Recordar hechos relevantes de las narraciones	Se evidenció que los niños y niñas recordaban sucesos más a profundidad sobre características de las imágenes presentadas con alusión al cuento y, así mismo, con los hechos relevantes de las narraciones, al igual que en el juego de memoria.

CATEGORÍA	**SUBCATEGORÍA**	**DESCRIPCIÓN**	**OBSERVACIÓN**

Habilidades del lenguaje oral	Conciencia fonológica	-Sonidos con palmas -Jugando con los sonidos iniciales -Jugando con sonidos finales	El juego de sonidos fue algo agradable para los niños y niñas; al principio, no lograban entender el ejercicio, pero, después de un poco de práctica, los niños y niñas reconocieron cuál era el sentido del juego, logrando hacerlo de manera adecuada, después de varios intentos, segmentando así las palabras que aparecían en los cuentos. Para los niños fue más fácil jugar con los sonidos iniciales que los sonidos finales; ellos, al principio, se les dificultó encontrar palabras que iniciaran con ese fonema, pero, posteriormente, lo realizaron, con más soltura, todas las palabras significativas, ya que se inició nombrando palabras que aparecían en los cuentos narrados.

	Conciencia semántica	-Definiciones de palabras -Comprensión de oraciones -Clasificación de objetos según características -Crear historias con determinadas palabras	Los niños y niñas de las dos instituciones tuvieron un avance significativo, ya que permitió que estos comprendieran las palabras que se trabajaron en las diversas actividades y así permitir que los niños pudieran llevarlas al contexto, creando pequeñas historias a partir de estas; a su vez, se permitió identificar las palabras en oraciones.

CATEGORÍA	**SUBCATEGORÍA**	**DESCRIPCIÓN**	**OBSERVACIÓN**

Motricidad fina	-Agarre de la pinza -Coordinación óculo-manual	Pintura. Dibujo. Coloreado. - Modelado. Rasgado. Manualidades. Dibujos. Pintura.	Gran avance en la práctica pedagógica, se pudo lograr que los niños tuvieran una coordinación óculo manual de acuerdo a los trazos que realizaban teniendo en cuenta el agarre correcto del lápiz.
CATEGORÍA	**SUBCATEGORÍA**	**DESCRIPCIÓN**	**OBSERVACIÓN**
Practica pedagógica	-Planificación de la enseñanza -Autorregulación	-Diseña un proyecto pedagógico de aula. -Expresa claramente lo que desea transmitir. -Selecciona el tema de acuerdo a la edad de los niños y niñas. -Los recursos son adecuados para los niños. -Maneja adecuadamente el tiempo. -Manejo de grupo. -Tiene un trato cordial con la maestra titular.	En todo el transcurso de la práctica pedagógica se evidenció un gran avance es nuestro que hacer pedagógico y a su vez con nuestra labor como docente.

	-Autoevaluación	-Trato con los niños es respetuoso.	

Conclusiones

En este capítulo se presentarán las conclusiones finales del proceso con los niños y, en general, con la información que se recolectó. Finalmente, se mostrará el consolidado.

Reconociendo el proceso vivido durante la práctica pedagógica y el transcurso de la investigación, se plantearon las siguientes conclusiones:

-Tener un proceso de caracterización, en todo el proceso de la investigación, ayudó a verificar los avances significativos que tuvieron los niños y niñas, a lo largo de la implementación de los diferentes proyectos de aula, evaluando el impacto de los mismos en el proceso.

-La implementación de proyectos de aula, mediados por el cuento para que sean significativos para los niños; se necesita que estos sean adecuados para sus contextos, gustos y necesidades.

-Para que la narración de los cuentos sea llamativa y mágica para los niños, se deben buscar diferentes maneras de presentarlos a los niños, dramatizados, utilizando imágenes, audiovisuales, uso de títeres, etc.

-Los proyectos de aula creados, a partir de los cuentos, brindaron muchas herramientas importantes y versátiles que permitieron abarcar todas las categorías a trabajar, haciéndolo de manera llamativa para los niños.

-Los cuentos infantiles permitieron realizar diferentes actividades dinámicas, significativas y llamativas para los niños y las niñas, pues es una herramienta útil a la hora de trabajar el aprestamiento de la lectoescritura.

- Se puede potenciar el aprestamiento de la lectoescritura a partir de los cuentos, narrándolos de manera llamativa. Al captar la atención e interés de los niños, se puede desarrollar una gran variedad de ejercicios significativos relacionados con la preparación a la lectoescritura en los niños, sin ser algo monótono ni mecánico, donde estos aprendan mientras se pasa un momento agradable.

Referencias bibliográficas

Aguilar, X. y otros. (2015). *El cuento: herramienta para el aprendizaje de la comprensión lectora en preescolar y básica primaria.* Programas de educación superior a distancia convenio con la Universidad del Tolima, Colombia.

Arias, M. (2013). "*El libro álbum como estrategia para iniciar los procesos de lectura y escritura en niños de preescolar".* Programa de Licenciatura en Humanidades Lengua Castellana con énfasis en básica primaria, Colombia.

Bada, A. (2018). *¿Qué es la Conciencia Fonológica? ¿Cómo se desarrolla?* Retrieved from http://www.hablemosdeneurociencia.com/la-conciencia-fonologica/

Benavides, B. (2015). *El cuento infantil una estrategia pedagógica desde la literatura para el desarrollo de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura* Universidad de la Sabana, Facultad de Educación, Colombia.

Berruezo, P.P. (2000). "El contenido de la psicomotricidad". En: Bottini, P. (ed.) *Psicomotricidad: prácticas y conceptos*. pp. 43-99. Madrid: Miño y Dávila.

Bothía. (2017). *Efecto del cuento en el proceso de aprestamiento de lectura y escritura en niños de 4 a 5 años,* Programa de Licenciatura en educación preescolar, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia.

Bordignon, N. (2005). *El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto*. Revista Lasallista de Investigación, vol. 2, (pp. 50-63).

Cardona, M. y otros. (2017). *Propuesta de intervención pedagógica para fortalecer el aprestamiento del proceso lectoescritor teniendo como mediación el cuento en niños de 3 a 6 años en dos instituciones educativas,* Programa de Licenciatura en educación preescolar-Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia.

Carrillo, M., & Marín Serrano, J. (1996). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones.

Cerdas Núñez, J., Polanco Hernández, A., & Rojas Núñez, P. (2002). *El niño entre cuatro y cinco años: características de su desarrollo socioemocional, psicomotriz y cognitivo-lingüístico.*

Defior, S. (1994) "La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura". En: *Infancia y Aprendizaje* ,67-68,91-133.

El Espectador. (2016). Investigación deja ver el "pobre" nivel de lectura y escritura de "primíparos" del país, p. una única página. Retrieved from https://www.elespectador.com/noticias/educacion/investigacion-deja-ver-el-pobre-nivel-de-lectura-y-escr-articulo-617982.

Elliot, J. y otros. (1993. *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.

García Falla, C. (2015*). La narración de cuentos como estrategia para el desarrollo de la expresión oral de los estudiantes de 3 años de la i.e.i. nº1196 delivin de curilcas del distrito de Pacaipampa provincia de ayabaca-2014* (Profesional). Universidad Católica Los Ángeles Chimbote.

Gil, P. (s.f). *Desarrollo Psicomotor en Educación Infantil.* Editorial Deportiva S.L., pp. 25-26.

Habilidades cognitivas básicas: formación y deterioro, UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2014. ProQuest Ebook Central, http://ebookcentral.proquest.com/lib/unabsp/detail.action?docID=3219721.

Kemmis, S. y McTaggartt. (1998). *Como planificar la investigación acción.*

Larrote, A (2003) *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa.* Barcelona: Graó.

López, M. I. (2011). *Dos perspectivas actuales incluyentes del Desarrollo Infantil*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2 (9).

Milagros Damián Díaz. (2007). *Desarrollo del lenguaje y la comunicación en la primera infancia*. Editorial Trillas.

Ministerio de Educación Nacional. Ley 115 de 1994. Bogotá, Colombia. *Ley General de Educación.*

Monsalve, A y otros. (2012). *El diario pedagógico como herramienta para la investigación*. Itinerario educativo, 60.

Monsalve, A. y Pérez, M. (2012). *El diario pedagógico como herramienta para la investigación.*

Montealegre, R., & Forero, L. (2009). *Desarrollo de la lectoescritura*. Bogotá: Red Acta Colombiana de Psicología.

Morales, M. y otros. (2013). *Propuesta de intervención a partir de estrategias pedagógicas que favorezcen un aprestamiento adecuado en el proceso de enseñanza de la lectoescritura en niños de 4 a 6 años de la Institución Educativa Provenza, Guardería Fundación Posada del Peregrino y Gimnasio los Robles,* Programa de Licenciatura en educación preescolar-Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia.

Panamericana Formas E Impresos S.A. (2018). *Dispositivos Básicos de Aprendizaje* [Ebook] (2nd ed., p. 55). Bogotá.

Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: Muralla.

Porlán Rafael, J. (1991). *Serie práctica, el diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula. España:* Sevilla.

Psicopedia, G. (2018). *Etapas de la adquisición de la escritura*. Unidad 3-Adquisición a la lecto-escritura.

Revista Lasallista de Investigación 2005, pp. 50-63. Antioquia, Colombia Romero Ochoa María Leonor. (2004). *El aprendizaje de la lectoescritura*. Perú: Fe y Alegría.

Salinas. (2010). *Desarrollo de la comprensión narrativa a través de la lectura compartida utilizando preguntas de inferencia en niños preescolares*, programa de Magíster en Psicología, Universidad Alberto Hurtado, Chile.

Signorini, A. Retrieved from http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a19n3/19_03_Signorini.pdf.