

**EL JUEGO COMO MEDIACIÓN PARA CONTRIBUIR AL PROCESO DE
APRESTAMIENTO DE LA LECTOESCRITURA EN NIÑOS DE 4 A 6 AÑOS**

SILVIA FERNANDA FLÓREZ RUEDA

MARÍA FERNANDA LAITON ROA

HANNAH PAULA RUEDA ARDILA

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES Y ARTES
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
BUCARAMANGA**

2018

**EL JUEGO COMO MEDIACIÓN PARA CONTRIBUIR AL PROCESO DE
APRESTAMIENTO DE LA LECTOESCRITURA EN NIÑOS DE 4 A 6 AÑOS**

SILVIA FERNANDA FLÓREZ RUEDA

MARÍA FERNANDA LAITON ROA

HANNAH PAULA RUEDA ARDILA

Proyecto de investigación presentado para optar al título de:

Licenciada en Educación Preescolar

MARÍA NURIA RODRÍGUEZ DE MARTÍNEZ

Asesora de práctica y proyecto de investigación

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES Y ARTES

PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BUCARAMANGA

2018

DEDICATORIA

Dedicamos este trabajo a Dios por ser nuestra guía espiritual
que nos condujo siempre hacia el camino del éxito.

Dedicamos de manera especial a nuestros padres y familiares
pues ellos fueron el principal cimiento para la construcción
de nuestra vida profesional, sentaron e nosotras
las bases de la responsabilidad y deseos de superación.

AGRADECIMIENTOS

Las autoras expresan sus más sinceros agradecimientos a:

A Dios en primer lugar el creador de todas las cosas, que nos ha dado la fortaleza para permanecer durante todo este proceso, por ello con toda la humildad de nuestro corazón le agradecemos por permitirnos cumplir nuestras metas con éxito.

A la doctora María Nuria Rodríguez de Martínez, quien con sus conocimientos y experiencia guío y acompañó en el proceso investigativo y la practica pedagógica.

A nuestras docentes titulares Clara Matilde Parada Acevedo, Cindy Rúgeles y Jackeline Niño Vargas, por orientar y acompañar nuestros procesos en las practicas pedagógicas.

A nuestras familias que toda la vida nos han acompañado y brindado su apoyo.

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema.....	3
1.2. Justificación.....	4
1.3. Delimitación del problema.....	5
1.4. Objetivos	6
1.4.1. Objetivo general.....	6
1.4.2. Objetivos específicos.....	6
1.5. Definición de términos	7
1.5.1. Aprestamiento.....	7
1.5.2. Lectoescritura.....	7
1.5.3. Juego.....	8

CAPÍTULO II: REVISIÓN DE LITERATURA

Introducción	9
2.1. Estado del arte	10
2.1.1. Antecedentes Internacionales.....	10
2.1.2. Antecedentes Nacionales.....	15
2.1.3. Antecedentes Regionales.....	21
2.2. Referentes teóricos	24
2.2.1. Dimensiones del desarrollo.....	24
2.2.1.1. Dimensión Psicomotora.....	24
2.2.1.2. Dimensión Comunicativa.....	27
2.2.1.3. Dimensión Socioafectiva.....	28
2.2.1.4. Dimensión Cognitiva.....	30
2.2.2. Lectoescritura.....	31
2.2.2.1 Lectura.....	31
2.2.2.1.1 Lectura comprensiva (o comprensión lectora).....	32

2.2.2.2	Escritura.....	37
2.2.4.	Dispositivos básicos de aprendizaje.....	39
2.2.5.	Componente Fonológico.....	43
2.2.6.	Componente Semántico.....	45
2.2.7.	El juego.....	46
2.2.7.1	Características.....	46
2.2.7.2	Tipos.....	47
 CAPÍTULO III: METODOLOGÍA		
Introducción.....		51
3.1.	Paradigma.....	52
3.2.	Diseño metodológico.....	53
3.3	Proceso metodológico.....	57
3.4.	Población.....	101
3.5.	Instrumentos para la recolección de información.....	101
3.6.	Contexto.....	107
 CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE INFORMACIÓN		
Introducción.....		111
4.1.	Validez del estudio.....	114
4.2.	Análisis.....	114
4.3.	Resultados y hallazgos.....	114
 CONCLUSIONES.....		115
RECOMENDACIONES.....		118
PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE AULA.....		119
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		180

1. CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación es el cimiento fundamental de la construcción del ser humano, de su adhesión y permanencia en la sociedad, a causa de que tiene como propósito principal la formación del individuo para que se desarrolle de manera integral en sus capacidades cognitivas, socio afectivas, comunicativas, motoras, estéticas, entre otras.

Una de las actividades rectoras que se considera fundamental en el desarrollo integral del niño y que permite al docente la invención de espacios de aprendizaje enriquecedores es el juego, el cual también es valorado en la labor docente como una herramienta de mediación entre el niño y su entorno. Tomando como referencia los lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1997) en relación con el juego en la educación inicial, se puede afirmar que es un:

“(…) dinamizador de la vida del educando mediante el cual construye conocimientos, se encuentra consigo mismo, con el mundo físico y social, desarrolla iniciativas propias, comparte sus intereses, desarrolla habilidades de comunicación, construye y se apropia de normas. Asimismo, reconoce que el gozo, el entusiasmo, el placer de crear, recrear y de generar significados, afectos, visiones de futuro y nuevas formas de acción y convivencia, deben constituir el centro de toda acción realizada por y para el educando, en sus entornos familiar, natural, social, étnico, cultural y escolar.” (p.16)

En relación con las afirmaciones dadas anteriormente sobre el juego y de acuerdo con los intereses de los investigadores se propone este elemento rector de la primera

infancia como mediación del proceso de aprestamiento lectoescritor; orientado a través del Proyecto Pedagógico de Aula (PPA) como herramienta para organizar la labor docente en favor de acercar a los niños a la lectura y la escritura desde los primeros años. Conforme con lo anterior, se plantea la pregunta problema:

¿Cómo desarrollar procesos de aprestamiento lectoescritor mediante el juego en niños entre los 4 y los 6 años?

1.2. JUSTIFICACIÓN

El ser humano es un ser social por naturaleza por esto mismo la comunicación tiene un papel fundamental en los procesos cognitivos de los niños, puesto que a través del lenguaje expresan sus conocimientos y sus ideas sobre las cosas.

Según el MEN (2014) en el documento orientaciones para promover la lectura y escritura emergente en el grado transición:

Este proceso inicia desde que se nace a través del contacto con el mundo que los rodea mediante el lenguaje oral que escuchan en su casa, cuando su familia se comunica con ellos a través de arrullos, canciones de cuna, cuentos retahílas, adivinanzas o simplemente palabras cariñosas. Mientras crecen descubren con los abuelos, los ancianos y otros miembros de la comunidad tradiciones orales como rondas y juegos infantiles.

También van descubriendo el lenguaje escrito: prestando atención a los carteles y anuncios, cuando toman un libro de cuentos y observan que las imágenes y el texto que los acompaña. poco a poco, los niños establecen la

relación entre el lenguaje oral y el escrito, comienzan a crear sus propios textos mediante garabatos e imágenes (p.8).

Teniendo en cuenta lo anterior se puede inferir la importancia del aprestamiento de la lectoescritura en el preescolar como la preparación para desarrollar las habilidades necesarias en el niño para acceder al proceso de lectura y escritura formal.

Pero también es importante resaltar que:

La educación inicial abona el camino para la adquisición de la lengua oral y escrita desde el descubrimiento de las funciones sociales y comunicativas del lenguaje, pero no espera que los niños y niñas concluyan el grado de transición leyendo y escribiendo; le corresponde a la educación básica primaria, continuar con el trabajo en torno a la construcción de sentido y significado, pero enfocando sus esfuerzos en la adquisición del código convencional, la incorporación de signos de puntuación, el aprendizaje de reglas ortográficas, entre otros aspectos (MEN, 2014, p.9).

Con base en lo anterior, este proyecto tiene como propósito diseñar estrategias pedagógicas que potencien el aprestamiento a la lectoescritura a través del juego como mediación, utilizando proyectos pedagógicos de aula (PPA) como herramientas que favorezcan este proceso.

1.3. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

Esta investigación está dirigida a niños entre los 4 y los 6 años que se encuentran en los estratos entre el uno al cuatro. Las instituciones en las que se realiza esta investigación son el Gimnasio Colombianitos del Mañana, institución privada que

ofrece niveles de jardín maternal y jardín preescolar. El grado en que se realizó la investigación fue transición B, que cuenta con 15 estudiantes. La Institución Educativa Provenza es una entidad pública que ofrece niveles de transición hasta el grado once. El grado en el que se realizó la investigación fue transición 2, el cual cuenta con 26 estudiantes y por último, el Hogar Infantil Acomunal Zona N°4 es una entidad pública que ofrece niveles desde párvulos hasta jardín. El grado en que se realizó esta investigación fue jardín, que cuenta con 29 estudiantes. Así mismo, se puede afirmar que es una investigación acción de tipo cualitativa.

1.4. OBJETIVOS

1.4.1. Objetivo general

Diseñar una propuesta pedagógica mediada por el juego que contribuya al fortalecimiento del proceso de aprestamiento lectoescritor en niños de 4 a 6 años.

1.4.2. Objetivos específicos

- Describir el estado inicial y el estado final de los niños a través de un formato de caracterización.
- Crear proyectos pedagógicos de aula mediados por el juego que estimulen el desarrollo de las habilidades de los niños para el proceso lectoescritor.
- Analizar el aporte de la propuesta de intervención mediada por el juego en el proceso de aprestamiento lectoescritor en los niños de 4 a 6 años.

1.5. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

1.5.1. Aprestamiento

- Álvarez (2004) define el aprestamiento como “(...) 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” (p.22).
- Según Coll (1990) el aprestamiento “(...) es el conjunto de actividades organizadas secuencialmente de lo simple a lo complejo para desarrollar en el niño el pensamiento y el lenguaje, lo sensorio-perceptivo, las operaciones lógicas, la coordinación motriz, la organización espacio-temporal, la resolución de problemas, la auto-determinación y regulación de la conducta y la estabilidad emocional” (p.14).

1.5.2. Lectoescritura

- Según Gómez (2010) la lectoescritura puede definirse como:
(...) un proceso y una estrategia. Como proceso se utiliza para acercarnos a la comprensión del texto, mientras que como estrategia de enseñanza-aprendizaje, se enfoca a la interrelación intrínseca de la lectura y la escritura, y la utilizamos como un sistema de comunicación y metacognición integrado.

- Según Ferreiro & Teberosky (1979) el desarrollo de la lectoescritura “implica el paso de la conciencia cognitiva: primero, pasar de la no-conciencia de la relación entre la escritura y el lenguaje hablado; a asociar lo escrito con el lenguaje oral” (p. 59).
- Según Azcoaga, (1984) la lectoescritura “(...) es el proceso de enseñanza aprendizaje del código lectoescrito, teniendo en cuenta ambos procesos de forma simultánea. Los métodos empleados para dicho proceso dependerá de las necesidades y tipo de aprendizaje de cada individuo” (p. 35).
- Daviña (2003) afirma que “la lectoescritura más que una técnica implica forma de pensamiento, pero tradicionalmente leer y escribir eran considerados esencialmente a través de métodos que se clasificaron en sintéticos y analíticos según las habilidades perceptivas puestas en juego. Para lograrlos el niño debía pasar por un periodo de aprestamiento que, en lo didáctico derivó una propuesta de actividades en donde el énfasis se ponía en los componentes neuropsicomotrices de los procesos de lectura y escritura” (p. 41).

1.5.3. Juego

- Gimeno y Pérez (1989), definen el juego como “un grupo de actividades a través del cual el individuo proyecta sus emociones y deseos, y a través del lenguaje (oral y simbólico) manifiesta su personalidad”.

- Zapata (1990) señala que el juego es “(...) un elemento primordial en la educación escolar”. Los niños aprenden más mientras juegan, por lo que esta actividad debe convertirse en el eje central del programa.
- Huizinga, (1972) establece que “(...) el juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados según reglas absolutamente obligatorios, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la ciencia de ser de otro modo que en la vida corriente” (p. 55).
- Teniendo en cuenta el MEN (2014) el juego en la educación inicial “es hablar de promover la autonomía, de reconocer la iniciativa y la curiosidad infantil como una fuente de comprensión del mundo que los rodea” (p.16).

2. CAPÍTULO II: REVISIÓN DE LITERATURA

Introducción

En este capítulo se desarrollan las bases teóricas que sustentan el objeto de estudio de la investigación. Se mencionan los diversos puntos de vista de los autores y sus aportaciones orientadas a definir, describir y detallar los conceptos, procesos o elementos más importantes en el proceso de investigación.

En la primera parte de este capítulo se describen los antecedentes relacionados con el proceso de aprestamiento lectoescritor o en cómo potenciarlo y la mediación del mismo a través de diferentes elementos, en especial, del juego. De igual manera se

exponen aquellos antecedentes que están vinculados con los términos más destacados e importantes de la investigación.

En la segunda parte del capítulo se encuentran los referentes teóricos que recopilan los conocimientos científicos existentes sobre el objeto de estudio de la investigación, que se particularizan en cuatro núcleos fundamentales: las dimensiones del desarrollo humano, la lectoescritura y su proceso de aprestamiento, los dispositivos básicos del aprendizaje y el juego.

2.1. ESTADO DEL ARTE

A continuación, se presenta la revisión de las investigaciones a nivel internacional, nacional y local, las cuales se encuentran relacionadas con el tema de estudio y aportan al presente proyecto:

2.1.1. A nivel internacional

A nivel internacional, Madeleine I. Candelaria Díaz, en el año 2014 desarrolló una tesis de maestría llamada “Construcción de un instrumento de cernimiento para medir el nivel de conciencia fonológica en estudiantes de primer grado de una escuela elemental del departamento de educación de Puerto Rico: estudio mixto exploratorio en secuencia” en la Universidad Metropolitana en Puerto Rico.

El objetivo de la fase cualitativa es explorar, describir y entender, desde la perspectiva de dos paneles de expertos: (a) Panel de Expertos #1- profesionales con peritaje en el área de la conciencia fonológica, la enseñanza de la lectura y la medición, (b) Panel de Expertos #2- maestros activos o retirados del DEPR de kindergarten y primer grado y (c) del análisis de

documentos, las dimensiones y los indicadores que permiten conocer la conciencia fonológica en el estudiante de primer grado. La investigación es de tipo cualitativo y cuantitativo.

Esta investigación, determinaron las dimensiones, los indicadores y las escalas del instrumento de medición. Luego, utilizaron la técnica de Revisión de Pares para ratificar la credibilidad de las dimensiones y los indicadores desarrollados. Basada en esos aportes, la investigadora desarrolló la versión inicial del instrumento. Posteriormente, lo sometió al Panel de Expertos #1 y al Panel de Expertos #2 con el propósito de que validaron: (a) las dimensiones, (b) los indicadores y (c) el formato y la apariencia del instrumento propuesto. Esta investigación nos aporta a este estudio lo siguiente:

- Estrategias que podríamos implementar con el fin de conocer si algún niño tiene falencias fonológicas.
- El reconocimiento de todos los sonidos consonánticos por parte de los estudiantes.
- La segmentación de los sonidos de una palabra y las palabras que riman.

También, a nivel internacional se encuentra una investigación realizada por el Licenciado José Vásquez en la universidad de Zulia, Venezuela, de la Facultad de Humanidades y Educación, realizó en el año 2008 la tesis doctoral llamada “Juego y Aprendizaje”.

El objetivo principal de la investigación fue fundamental al juego como una estrategia para lograr un aprendizaje significativo. En cuanto a los objetivos específicos se planteó definir el juego como una estrategia que promueve el

aprendizaje significativo, analizar el juego desde los diferentes enfoques teóricos, diseñar un modelo basado en el uso del juego para facilitar el aprendizaje significativo en la educación, sustentado en la teoría de Strauss y Corbin y finalmente sistematizar lineamientos teóricos orientadores del juego como estrategia para lograr un aprendizaje significativo.

En el planteamiento del problema de la presente investigación se determinó que los juegos son usados para entretener, pero sin un trasfondo intelectual que conduce a la memoria a corto plazo y no un aprendizaje para la vida, es decir, no se aclara el significado del juego y su intencionalidad.

En cuanto a la metodología de la investigación, se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, en la que se aplicaron algunas herramientas aportadas por la teoría fundamentada expuesta por Strauss y Corbin.

Se determinó que el juego se expresa como una estrategia que permite el intercambio de ideas en diferentes contextos, lográndose de esta forma ubicar el niño(a) en su realidad, a través de un manejo fluido de información y conocimiento. En este sentido, se observó en la realización de los talleres, además de creatividad, imaginación, innovación una visión de cambio que se vio en diferentes etapas. Esta idea de cambio se manifestó en la actitud de transformación de conducta centrada en el equilibrio y estabilidad emocional; donde se establecen comparaciones entre la forma de enseñar antes y después.

Esta investigación realiza un aporte en cuanto a sus referentes teóricos del juego, su relación con la educación y de cómo la actividad lúdica genera en el niño cambios significativos en todas sus dimensiones transformando así sus mente pasivas en activas y creativas, además, cómo el maestro se debe

apropiar de una herramienta tan fundamental en los procesos de aprendizaje como lo es el juego.

Otra investigación internacional que aporta a nuestro proyecto es realizada por Yolanda Abril Sarmiento Pech la cual desarrolló una investigación de Maestría en educación en el año 2012 en la Universidad Mesoamericana de San Agustín A.C Mérida - Yucatán México, esta se tituló “La lectoescritura un desafío para la educación preescolar publica”

Los objetivos del estudio son: Conocer los beneficios de acercar a los niños a la lectura y a la escritura desde preescolar e Implementar diversas estrategias para el desarrollo de las habilidades de la lectura y la escritura.

El problema de esta investigación es ¿Cuáles son las estrategias que favorecen el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en el grupo? y ¿Cuáles son los beneficios de acercar a los alumnos a la lectura y escritura?

Esta investigación es cualitativa, se analizó a un grupo en particular, en un momento en particular, y se les administró ciertas estrategias basadas en su característica de grupo para ayudarlos a superar su debilidad en la lectoescritura y se hizo una comparación para verificar si las estrategias que se les administraron tuvieron el efecto esperado o no.

La investigación se desarrolló bajo el diseño de intervención educativa que se define como una práctica inventora que articula la investigación con la

intervención en un marco institucionalizado de profesionalización (Gutiérrez, 2008).

Esta investigación nos da como aporte a nuestro proyecto que se puede trabajar con diferentes estrategias para lograr que el niño se introduzca en el mundo de la lectoescritura, algunos ejemplos son juegos llamativos que esté conformado por letras, sopa de letras, dominó o loterías de letras y crucigramas.

De igual manera, otra investigación a nivel internacional que se pudo localizar, fue realizada por Luz Angélica Sepúlveda Castillo, en el año 2011 desarrolló una tesis doctoral llamada “El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re) escritura”, en la Universidad de Barcelona, España.

El objetivo general de esta investigación es describir los aprendizajes sobre la escritura de la unidad texto que tienen lugar, durante los primeros cursos de Primero, Segundo y Tercero de Primaria, en el contexto de prácticas educativas que priorizan la escritura de textos a partir de la lectura y el comentario de libros de literatura infantil; se trata de reescrituras que resultan del intento de reproducir textos (fuente).

De acuerdo al problema, este se basa en la siguiente pregunta: ¿La actividad de reescribir textos literarios constituye un potente instrumento para los procesos de alfabetización inicial?

El interés fue el seguimiento de la trayectoria de aprendizaje de un grupo determinado de alumnos que participaron en unas determinadas prácticas de alfabetización inicial.

Los hallazgos encontrados se remitieron a que los conceptos presentados coinciden en revelar el carácter memorable de los textos literarios, ya sea por la diversidad de recursos a través de los cuáles ponen en primer plano sus opciones textuales o por su finalidad, captar la atención sobre sí mismos, sobre los mundos que crean y los modos que utilizan para hacerlo.

Es así como esta investigación realiza un aporte, ya que evidencia la forma en cómo se debe producir y mostrar un texto con los niños y del aprovechamiento que se le da en el desarrollo de diferentes actividades. A su vez, muestra el valor trascendental de la literatura infantil y de cómo esta puede ser un estímulo de gran ayuda en los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura. Finalmente, la investigación permite tener otros aportes en cuanto a lo planteado por Ana Teberosky en el marco teórico y de los estudios que se realizaron en los procesos de aprestamiento de la lectoescritura en los primeros años de vida de los niños.

2.1.2. A nivel nacional

A nivel Nacional, Lina Gil Chaves, presentó en el año 2010 una investigación para optar el título de Magíster en educación de la Universidad Nacional de Colombia Bogotá, esta se tituló “DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO INFERENCIAL Y COMPRENSIÓN DE LECTURA EN NIÑOS DE 3 A 6 AÑOS”

Los objetivos planteados en este trabajo fueron establecer correlaciones importantes y significativas entre las habilidades de pensamiento inferencial y las habilidades de comprensión de lectura en niños de tres a seis años, con el

análisis de los resultados por edad, nivel socioeconómico y género. Junto con la descripción del desarrollo de las habilidades de pensamiento inferencial y de las habilidades de comprensión de lectura entre los tres y seis años, acorde con sus características de edad, nivel socioeconómico y género.

En cuanto al planteamiento del problema, Se buscan las relaciones entre el pensamiento y lenguaje, en una actividad de lectura inferencial, a través de la pregunta ¿Cómo se correlacionan las habilidades de pensamiento inferencial con las habilidades de comprensión de lectura en niños de 3 a 6 años?

La investigación es de tipo cuantitativo y cualitativo

Entre los hallazgos y conclusiones en todos los niños evaluados se observó que realizan procesos de inferencia, se encontró que los cuatro años es una edad muy importante en el desarrollo del pensamiento inferencial. Se evidencia que realizan inferencias de forma consciente, aunque no alcanzan una alta complejidad en sus argumentaciones.

Para la comprensión de lectura, se encontró que hay una conjunción muy importante del ambiente y de las características individuales; ya que los niños de seis años, son los que tienen un mayor acercamiento a la lectura, y utilizan la escritura como un instrumento formal de comunicación. Estos niños demuestran un mejor manejo de la estructura narrativa

En este sentido, la anterior investigación da un aporte ya que la fundamentación teórica es amplia y detallada, la implementación de prácticas escolares que permitan a los niños emplear el pensamiento inferencial en la comprensión de textos, en actividades que permitan la participación.

Otra investigación que aporta a nuestro proyecto a nivel nacional, realizada por Rita Flórez Romero y Gloria Isabel Bermúdez Jaimes, en el

año 2008 y 2009 desarrolló una tesis de grado llamada “Propuesta para favorecer el desarrollo de los procesos de lectura y escritura de los niños y las niñas del nivel preescolar a través de estrategias didácticas basadas en el uso de los cuentos infantiles”

Los objetivos de esta investigación es caracterizar el desarrollo de los procesos de lectura y escritura al utilizar estrategias didácticas basadas en el uso de los cuentos infantiles.

En cuanto al planteamiento del problema, se concreta la siguiente pregunta ¿Cómo favorecer el desarrollo de los procesos de lectura y escritura en el nivel preescolar a través de estrategias didácticas basadas en el uso de los cuentos infantiles?

Su metodología se enmarca en la investigación-acción educativa, en la cual el marco del alfabetismo emergente y de las prácticas evolutivamente apropiadas sirve como guía de diseño de actividades en el trabajo desarrollado. Por este motivo, no se busca realizar generalizaciones teóricas con este trabajo, sino el mejoramiento de la práctica educativa mencionada. Dicha metodología posibilitó la interpretación de lo ocurrido alrededor de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura con la implementación de estrategias didácticas basadas en la lectura, la observación y la exploración de los cuentos infantiles de Willy. En su investigación participaron 48 estudiantes, 23 niños y 25 niñas del nivel preescolar de una institución educativa pública de Bogotá D. C., con edades entre los 5 y los 7 años.

Esta investigación aportó a nuestra investigación que es importante la estimulación de los cuentos infantiles en los niños porque favorecen y ayudan

en el aprestamiento de la lectoescritura ya que le permite al niño que tenga un gran avance en el conocimiento de las letras, produzcan textos con sus propios pre saberes y desarrollen sus habilidades comunicativas para participar en la lectura compartida de diferentes textos.

Así mismo, se pudo encontrar otra investigación a nivel nacional, realizada por Diana Paola Gómez Muñoz, en el año 2010 desarrolló una tesis de grado Maestría en Educación llamada “PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE INICIAL DE LA ESCRITURA. CONTRASTE DE LOS SABERES Y PRÁCTICAS DE PROFESORES DE PREESCOLAR Y PRIMERO DE CINCO INSTITUCIONES EDUCATIVAS (PRIVADAS Y PÚBLICAS) DE BOGOTÁ”.

Los objetivos de esta investigación fue Obtener evidencia discursiva y escrita de lo que los profesores entienden por el proceso de aprendizaje de la escritura en preescolar y primero.

En cuanto al planteamiento del problema, la investigación responde a un cuestionamiento en torno a los saberes y prácticas de docentes de preescolar y primero de primaria sobre la enseñanza y aprendizaje inicial de la escritura, al considerar que están influidos por diversas corrientes teóricas que, a su vez, determinan la forma en que actúan en el aula.

La investigación es de tipo cualitativo; es decir que, la investigación adquiere una conceptualización metodológica relacionada con los enfoques interpretativos sobre la enseñanza. Por el alcance de los hallazgos es también de tipo descriptivo-comparativo.

Los instrumentos que permitieron la recolección de los datos, fueron la Entrevista individual al profesor, taller escrito grupal, videograbación de una clase de cada uno de los participantes, toma de registro gráfico y análisis y categorización de la información.

La anterior investigación da un aporte en cuanto a la mirada crítica y trascendental que se le da a las prácticas docentes en los procesos de lectura y escritura, siendo estas las bases para construir espacios significativos de aprendizaje en las aulas de clase. De igual forma, la manera en que los profesores deben desarrollar los contenidos para el aprestamiento de la lectoescritura, teniendo siempre en cuenta las características propias de los niños y a su vez las temáticas más pertinentes para cada edad. También nos aporta con respecto al proceso de aprendizaje en los grados de preescolar, entendido por el docente como aquello que el niño debe aprender.

Igualmente, se pudo hallar una investigación a nivel nacional, elaborada por Sandra Marcela Durán Chiappe, desarrolló una investigación en el año 2013 titulada “Los rostros y las huellas del juego: Creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado en dos centros infantiles de la secretaría distrital de integración social (SDIS), en Bogotá-Colombia”

El objetivo del proyecto fue identificar, comprender y reflexionar acerca de las creencias del profesorado, respecto al juego y la acción misma de jugar con niños y niñas de cero a dos años.

El problema de esta investigación se concreta en la siguiente pregunta; ¿Cómo se pueden posibilitar procesos de diálogo y reflexión alrededor de las

creencias sobre el juego de las maestras, como oportunidades para (re)-pensar la práctica docente, desde dos instituciones de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), que apuestan en sus proyectos pedagógicos por la inclusión social?

Esta investigación es de tipo narrativa con un enfoque hermenéutico-interpretativo, Como estrategia metodológica se empleó el estudio de caso y como instrumentos de recolección se encontraron la observación y grabación de video, las entrevistas y los grupos de discusión.

Entre los hallazgos y conclusiones se determinó que; para reconocer y comprender el juego más allá de lo instrumental, más que como medio, como un fin en sí mismo, comprender el juego como práctica social, como dimensión que constituye al sujeto y como constructor de identidades en interacción con los espacios sociales, porque desde estas comprensiones se podrían problematizar prácticas que “usan” el juego como herramienta, estratégica o instrumentos para caracterizar el desarrollo infantil o para diseñar propuestas didácticas con el fin de lograr aprendizajes de tipo escolar.

De acuerdo con lo anterior, esta investigación aporta al grupo, un concepto de maestro como intelectual que al reconocer y comprender sus prácticas, puede llegar a resignificarlas desde un contexto sociocultural específico. También nos aporta referentes teóricos sobre el juego, el papel y rol del maestro en relación con las herramientas y estrategias que se dan en las instituciones basadas en el juego.

2.1.3. A Nivel Regional

Elizabeth Gutiérrez Rodríguez, María Lourdes Rodríguez Arias y Mayerly Vargas Becerra, desarrollaron una investigación en el año 2002, en la Universidad Cooperativa de Colombia Bucaramanga, esta se tituló “La lectura y la escritura en el grado primero a partir de un proyecto interactivo, lúdico y significativo”

El objetivo del proyecto fue diseñar un proyecto pedagógico centrado en el enfoque interaccionista para facilitar a los niños y niñas la apropiación y el uso de la lectura y escritura iniciales como una competencia comunicativa, lingüística y cognoscitiva. En los objetivos específicos se planteó Identificar los pre saberes e intereses y necesidades del grado primero frente al aprendizaje de la lectura y la escritura. Desarrollar talleres pedagógicos con los niños del grado primero para enriquecer los procesos adquisitivos de la lectura y escritura. Y por último ejecutar talleres pedagógicos con los docentes y padres de familia, como elementos que promuevan la importancia de la actividad lectora y escritora.

El problema de esta investigación, se genera a partir de las necesidades e intereses de los niños para el aprendizaje de la lectura y escritura, como un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo para los niños de primer grado de escolarización.

Esta investigación es de tipo descriptivo con enfoque cualitativo, la población objeto de estudio que se tuvo en cuenta fue la escuela Madre Caridad, siendo la muestra a un grupo correspondiente al grado primero, con su respectiva maestra. Para esta investigación se hizo uso de los siguientes

instrumentos: Observación directa, entrevista dirigida a la docente y a la directora y observación a material impreso.

Entre los hallazgos y conclusiones se determinó que la lectura y la escritura son habilidades comunicativas fundamentales en la vida dentro y fuera de la escuela, por lo tanto no se debe limitar el trabajo que con ella se realice a un pequeño horario de clases, estas habilidades deben construirse en todo el proceso escolar a través de las cuales se desarrollan las principales competencias propuestas desde los lineamientos de la educación y de entrada hacia los saberes específicos.

De acuerdo con lo anterior, esta investigación aporta al proyecto, la evidencia de que los procesos de lectura inician mucho antes de que el niño ingrese a una institución educativa y de que estos deben ser fortalecidos y orientados no solo por los maestros sino por los padres de familia. Por otra parte, deja un aporte al planteamiento del problema, desde la perspectiva de que las temáticas de lectura y escritura deben estar basadas en los intereses y necesidades de los niños, además de que estos procesos deben ser motivadores y con un sentido en concreto.

La docente María Janeth Mantilla, desarrolló una investigación en el año 2009 titulada “Jugando historias para leer y escribir el mundo en el preescolar: propuesta para la integración curricular en los niveles de preescolar y básica-primaria a partir de la lúdica y los diversos lenguajes” en la ciudad de Bucaramanga, Colombia

El objetivo del proyecto fue motivar a los niños de transición y primero, para desarrollar procesos de pensamiento y expresión a partir de la integración de las dimensiones que proporcionan su formación integral.

El problema como pregunta de investigación fue ¿Cómo integrar las dimensiones del desarrollo en el niño y la niña del nivel preescolar a partir de estrategias y recursos didácticos apoyados en el juego y diferentes lenguajes?

Esta investigación se dio de tipo Cualitativa a través del proyecto de aula. Entre los hallazgos se encontró la importancia del cuento literario para periodo inicial (Preescolar y Primero) como eje de proceso: Los cuentos en la primera infancia se convierten en una herramienta eficaz para despertar el interés de los niños hacia la lectura, pues a través de dichos textos conocen mundos diferentes al que han percibido. De igual forma motivan al desarrollo de la imaginación y creatividad. El lenguaje estético de la palabra en la narrativa infantil convoca a la relación con diversos lenguajes. No se logra mantener la atención de los estudiantes en la impartición de la enseñanza, ni se procura que el educando comprenda los contenidos de aprendizaje a través de la interacción con el texto, así como tampoco se estimula la manera de desarrollar con propias palabras el texto aprendido. También, No se utiliza la técnica de preguntas para que el educando procese la información, en cambio, se propicia la elaboración de textos para mejorar los procesos de aprendizaje y se aplica el mapa semántico para que el educando recuerde la información.

De acuerdo con lo anterior esta investigación aporta al apartado de referentes teóricos obtenido tras el proceso realizado, cualificando conceptos como atención, percepción y memoria, según otros autores. Al igual, nos proporciona estrategias como el cuento, que contribuyen a los dispositivos básicos de aprendizaje encaminados a la construcción de un aprendizaje significativo, a través de la pregunta, la creación de otros textos y reflejo estético de lo que ha sido narrado, logrando así un amplio lenguaje

2.2. REFERENTES TEÓRICOS

2.2.1. DIMENSIONES DEL DESARROLLO

Es de vital importancia conocer las características propias de los niños, teniendo en cuenta que son seres integrales que se desarrollan a partir de cuatro dimensiones. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional en la serie de lineamientos curriculares del preescolar (1998) se plantea que:

(...) comprender quienes son los niños que ingresan al nivel de educación preescolar, y al hacerlo le dan sentido y lo hacen posible, remite necesariamente a la comprensión de sus dimensiones de desarrollo, desde su propia individualidad en donde se manifiestan las condiciones del medio social, cultural al cual pertenecen (p. 33).

De este modo, establece que el desarrollo es “la integración de conocimientos, de manera de ser, de sentir, de actuar, que se suscitan al interactuar consigo mismo, con sus padres, con sus pares, docentes, con los objetos del medio como producto de la experiencia vivida” (MEN, 1997, p.17).

Las dimensiones del desarrollo dividen en diferentes áreas las cuales serán explicadas a continuación:

2.2.1.1. Dimensión Psicomotora

En la dimensión corporal es una de las dimensiones del desarrollo que según Papalia (1992) esta:

(...) se refiere al desarrollo físico en todos los aspectos. El niño es capaz de proporcionar respuestas motrices adecuadas antes de comprender, razonar, imaginar o articular palabras y desde la unidad indisoluble de su personalidad,

el movimiento se construye en un elemento organizador del pensamiento y trasciende el puro acto motor-reflejo, ya que a través de este expresa y libera los sentimientos y emociones” (p. 67).

En otras palabras, podemos decir que la dimensión corporal hace referencia al proceso del desarrollo corporal del ser humano, el cómo su cuerpo crece y se desenvuelve en el entorno, por esto el hablar del desarrollo motor toma un papel fundamental puesto que la niñez es la “edad ideal” para el aprendizaje de habilidades, porque los cuerpos de los niños son más flexibles que el de los adultos, así mismo, ellos son más audaces y dispuestos para aprender.

Considerando lo anterior, Hurlock (2010) define el desarrollo motor como “(...) el control de los movimientos corporales mediante la actividad coordinada de los centros nerviosos, los nervios y los músculos. Este control procede del desarrollo de los reflejos y la actividad masiva presente al nacer” (p. 146).

Teniendo en cuenta lo anterior podemos decir que el desarrollo motor se refiere al control del propio cuerpo que va desde la cabeza hasta los pies, permitiendo que el ser humano pueda moverse, podemos encontrar que el desarrollo motor tiene diferentes aspectos como lo es la motricidad gruesa y fina, en donde Berruezo (1995) la define como:

“ El control de las destrezas motoras finas en el niño (...) las cuales se desarrollan a través del tiempo, de la experiencia y del conocimiento y requieren inteligencia normal (de manera tal que se pueda planear y ejecutar

una tarea), fuerza muscular, coordinación y sensibilidad normal” (p.15).

Asimismo, podemos decir que la motricidad fina hace alusión a los movimientos pequeños y precisos que debe hacer el ser humano, pero no solo se relaciona con los movimientos como tal sino del proceso que debe hacer el individuo en su cerebro para realizar estas acciones, algunos ejemplos de estas acciones son agarrar objetos.

Ensartar o insertar objetos entre otras.

Como podemos notar en la dimensión corporal se habla de diferentes aspectos otro de ellos es la psicomotricidad la cual Pérez (2005) define como:

(...) aquella ciencia que, considera al individuo en su totalidad, pretende desarrollar al máximo las capacidades individuales, valiéndose de la experimentación y la ejercitación consciente del propio cuerpo, para conseguir un mayor conocimiento de sus posibilidades en relación consigo mismo y con el medio en que se desenvuelve” (p. 4).

Dicho de otra manera, la psicomotricidad se basa en una concepción integral del ser humano en donde se establece una conexión entre el conocimiento, el cuerpo, las emociones y el movimiento, es importante resaltar que cada niño se expresa con su cuerpo de maneras diferentes y a través de este se manifiesta ante el mundo, podemos decir que en un principio se inició desde un concepto de la dimensión corporal que solo mencionaba el desarrollo físico pero con el paso del tiempo llegamos al concepto de psicomotricidad en donde se habla de un todo puesto que el niño es un ser integral que no se puede segmentar, sino que lleva un proceso transversal.

2.2.1.2. Dimensión comunicativa

La dimensión comunicativa es una de las dimensiones del desarrollo que según el MEN (1997) la dimensión comunicativa en el niño:

(...) está dirigida a expresar conocimientos e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad; a construir mundos posibles; a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos. (p.20).

En otras palabras la Dimensión Comunicativa es toda forma de interacción que establece el niño con aquellos que lo rodean, transformando maneras de comunicarse, de enriquecer su lenguaje y expresividad mediante diálogos que le permiten expresar sentimientos, emociones, necesidades y pensamientos.

Considerando lo anterior el MEN (2009) menciona que la competencia comunicativa “permite la identificación de los conocimientos construidos sobre el mundo y la comprensión que hacen de los textos narrativos” (p.101).

Teniendo en cuenta lo anterior podemos decir que la competencia comunicativa permite a los niños a centrar su atención en el contenido de lo que desea expresar a partir del conocimiento que tiene o va construyendo de un acontecimiento o suceso.

Otro autor que apunta a la competencia comunicativa es Hymes (1971), el cual se relaciona con:

“(...) saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma»; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados.”

Asimismo, podemos decir que la competencia comunicativa se debe de tener en cuenta que aprender a hablar no es sólo aprender a pronunciar y combinar sonidos y

palabras con significado; sino que también, y sobre todo, es aprender a usarlas y entenderlas de acuerdo con las circunstancias físicas, personales y sociales en las que se producen.

En la dimensión comunicativa se habla de diferentes aspectos, uno de ellos es el lenguaje el cual Bruner (1990) define como:

“(…) el medio de interpretar y regular la cultura. La interpretación y negociación comienzan en el momento en que el niño entra en la escena humana. Es en este período de interpretación y negociación cuando se realiza la adquisición del lenguaje.” (p.24).

Teniendo en cuenta lo anterior podemos decir que el niño adquiere el lenguaje desarrollando su uso en un contexto, es decir producen, comprenden y argumentan significados de manera solidaria, atendiendo a las particularidades de cada situación.

2.2.1.3. Dimensión socioafectiva

El ser humano, es un ser social, desde que nace se relaciona con otros seres de su especie y a través de las relaciones que establece con ellos, se va integrando progresivamente en los distintos contextos sociales de los que forma parte.

Para comprender la dimensión socioafectiva, se observa la composición de la palabra por dos términos: “social” y “afectivo”, que se describirán a continuación de manera individual:

Según Ocaña & Martín (2011) el desarrollo social es:

(…) un proceso de transformación evolutiva de la persona en el que, gracias a la maduración biológica y a la interrelación con los otros, va adquiriendo las

capacidades que le permitirán vivir y desarrollarse como ser individual y social en contextos cada vez más amplios” (p.4).

Según López, Etxebarria, Fuentes & Ortiz (2008) el desarrollo afectivo y social es en un sentido amplio “(...) aquella dimensión evolutiva que se refiere a la incorporación de cada niño y niña que nace a la sociedad donde vive” (p. 23). Así mismo, esta incorporación del niño supone numerosos procesos de socialización como:

(...) la formación de vínculos afectivos, la adquisición de los valores, normas y conocimientos sociales, el aprendizaje de costumbres, roles y conductas que la sociedad transmite y exige cumplir a cada uno de sus miembros y la construcción de una forma personal de ser, porque finalmente cada persona es única. (López, Etxebarria, Fuentes & Ortiz, 2008, p. 23)

La dimensión socioafectiva según el MEN (1997) está relacionada con los procesos de socialización y afectividad. Estos permiten el desarrollo armónico e integral en el niño en sus primeros años de vida. Así mismo, el desarrollo socio-afectivo del niño:

(...) juega un papel fundamental en el afianzamiento de su personalidad, autoimagen, auto concepto y autonomía, esenciales para la consolidación de su subjetividad, como también en las relaciones que establece con los padres, hermanos, docentes, niños y adultos cercanos a él, de esta forma va logrando crear su manera personal de vivir, sentir y expresar emociones y sentimientos frente a los objetos, animales y personas del mundo, la manera de actuar,

disentir y juzgar sus propias actuaciones y las de los demás, al igual que la manera de tomar sus propias determinaciones. (MEN, 1997, p.17)

Así mismo, la dimensión socio-afectiva en el desarrollo integral de los niños presupone el:

(...) fortalecimiento de una serie de habilidades necesarias para su crecimiento personal y social, las cuales se relacionan con la identificación y control de las propias emociones, el reconocimiento de los aspectos más relevantes del comportamiento humano, el hecho de ponerse en el lugar del otro, el manejo de los problemas, la actuación con sentido ético y la capacidad de comprender las emociones de quienes los rodean. (Secretaría de Educación Distrital, s.f., p.24)

2.2.1.4. Dimensión cognitiva

La dimensión cognitiva es una de las dimensiones del desarrollo que según Beltrán & Bueno (2009) describen en el desarrollo cognitivo, la cual constituye para Jean Piaget, “un proceso de organización y reorganización de estructuras de manera que cada nueva estructura engloba la anterior. Proceso de naturaleza dinámica que tiende a la búsqueda del equilibrio” (p. 128).

En otras palabras La dimensión cognitiva es un proceso que surge con nuevos esquemas con el que suele contar cada niño, para crear e introducir nuevas alternativas basadas en la relación con el medio que lo rodea, incorporando experiencias a su propia actividad y ajustándose con las experiencias adquiridas.

Otros autores que apuntan a la dimensión cognitiva son Palacios, Coll y Marchesi (1990) quienes definen “la capacidad para relacionarse, actuar y transformar la realidad” (p. 102),

Es decir, El niño trata de explicar cómo empieza a conocer, interactuar y transformar la realidad de su contexto, apoyado en las experiencias que le proporciona su contexto particular, en el cual la familia y la escuela juegan un papel primordial en este aspecto, ya que desarrolla su capacidad simbólica y la representación de los objetos del mundo real.

2.2.2. Lectoescritura

El término “lectoescritura” se refiere a dos procesos que se encuentran implícitos dentro de ella: la lectura y la escritura. A continuación se describen cada uno de estos conceptos desde variadas perspectivas teóricas, detallando sus características, tipos, etapas y métodos de enseñanza:

2.2.2.1. Lectura

La lectura es una actividad que va a acompañar al ser humano por el resto de su vida, puesto es que a través de esta nos comunicamos, el aprender a leer es un proceso que se da paulatinamente, el cual inicia a temprana edad, en donde el niño empieza a asociar que las palabras dicen algo y que tienen un significante, es importante señalar que según Smith (1983) este “es un proceso constructivo en el que interactúan dos tipos de información: la información visual, que es provista por el texto y la información no-visual, aportada por el lector” (p.24).

Esto nos quiere decir que para leer necesitamos un texto el cual el lector debe leer y hacer la interpretación de este, de igual forma Solé (1996) entiende la lectura como "(...) un proceso

de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para cumplir] los objetivos que guían su lectura” (p. 21-22).

En otras palabras, podemos decir que es el lector debe que hacer su propia interpretación sobre lo que está leyendo, teniendo en cuenta lo anterior y que todas personas de piensan de diferentes maneras, podemos encontrar diferentes posturas sobre un tema en específico, con respecto a esto Lerner (2008) nos dice que la lectura “(...) 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”. Ya que, el lector sólo debe hacer una lectura lineal de lo que encuentra en el texto, sino que debe analizar y comprender lo que aporta el escrito y así adoptar una postura crítica para poder y poder darle un sentido a lo que ha leído.

2.2.2.1.1. Lectura comprensiva (o comprensión lectora)

“Quizá leer y escribir sea lo único que valga la pena aprender, lo único que haya que enseñar de veras a todo el mundo para la honrosa supervivencia. Si nuestros estudiantes terminaran (...) sabiendo leer y escribir dignamente, ya podríamos darnos por satisfechos; todo lo demás se daría por añadidura, se encuentra en los libros...que hay que saber leer y escribir.”

- Carlos Pujol (escritor español) -

De acuerdo con el escritor español, de los mejores hábitos que un ser humano puede adquirir, es el de la lectura, un placer, que difícilmente se adquiere en la edad adulta. Y que la afición a la lectura tiene muchas posibilidades de consolidarse cuando se ha despertado en la niñez.

Para García- Ranz (2000), la comprensión lectora es:

(...) un proceso socio cultural y comunicativo complejo y activo, en el que interactúan cuatro elementos fundamentales: el lector, el texto, el autor y el contexto, y que implica el conocimiento de contenidos y su interpretación. La comprensión es la capacidad que posee cada uno de entender y elaborar el significado de las ideas relevantes de textos escritos de distinta naturaleza, asimilando, analizando e interpretando el mensaje que el texto contiene y relacionarlas con las ideas que ya se tienen. Esta capacidad hace parte del proceso de descodificación de un texto” (p.59-60).

Para Vargas (1990), la comprensión lectora puede especificarse con otros términos como

“lectura de comprensión o lectura para el estudio y tiene como elementos la aprehensión o captación de los datos, retención y evocación de ello, la elaboración o integración de los conceptos y criterios resultantes y la aplicación de los mismos a la aparición de nuevos problemas” (p.35-37).

Por su parte, un colectivo de autores de la Academia ADUNI (2002), afirman de la comprensión lectora que “(...) es la facultad intelectual que permite al lector entender, interpretar y hacer proyecciones sobre las ideas que el autor ha plasmado en un texto” (p.13).

Así mismo, Snow (2001) define la comprensión lectora como “el proceso simultáneo de extracción y construcción del significado a través de la interacción e implicación con el lenguaje escrito”.

De acuerdo con Bormuth, Manning y Pearson (1970) la comprensión lectora se entiende como el “conjunto de habilidades cognitivas que permiten al sujeto adquirir y exhibir una información obtenida a partir de la lectura del lenguaje impreso”.

En este sentido, Solé (1996) amplía el concepto de comprensión lectora teniendo en cuenta que leer:

[...] 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 intento 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.

Niveles de comprensión

Teniendo en cuenta la comprensión como un proceso de interacción entre el texto y el lector, Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) describen tres niveles de comprensión:

Literal

En este nivel, el lector reconoce las frases y las palabras clave del texto. Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. 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:

- de ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato;
- de secuencias: identifica el orden de las acciones;
- por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos;
- 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.

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.

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.

2.2.2.2. Escritura

La escritura es un método de comunicación que utilizamos diariamente, el cual se ha convertido en un pilar en la transmisión de la información, por esto mismo Goodman (1979) manifiesta que “La escritura es quizá, el mayor de los inventos humanos. Es un símbolo de materialidad comunicativa verbal o no verbal”. Esto nos permite plasmar a través de letras, lo comprendido por medio de representaciones gráficas, imágenes sensoriales, visuales, auditivas, olfativas, sonidos, gestos, movimientos corporales, etc.

De acuerdo con esto Ferreiro (1997) la considera como una “representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras” (p.13). Esto quiere decir que nos permite darle un significado gráfico a lo que decimos o pensamos.

Teniendo en cuenta lo anterior La escritura es un método de comunicación que utilizamos diariamente, el cual se ha convertido en un pilar en la trasmisión de la información, Según Luria (1984) el lenguaje escrito

“Es el instrumento esencial para los procesos de pensamiento incluyendo, por una parte operaciones conscientes con categorías verbales, (...) permitiendo por otra parte volver a lo ya escrito, garantiza el control consciente sobre las operaciones que se realizan. Todo esto hace del lenguaje escrito un poderoso instrumento para precisar y elaborar el proceso de pensamiento” (p.189).

Para lograr esto se lleva a cabo el proceso de escribir según Braslavsky y Fernández (1985) es definido como el “producir significados representados mediante un código gráfico. Es expresar significados para comunicarse con un interlocutor no presente, empleando recursos para reemplazar una situación vital que no se comparte.”, permitiendo que la información sea transmitida sin importar si la persona no esté presente a través de la lectura del texto.

Asimismo Montserrat (2004) manifiesta que el “Escribir es un proceso que va más allá de poner letras y signos sobre un papel en blanco, porque sabemos que implica elaborar un significado global y preciso para una audiencia utilizando el código escrito” (p.22). Lo cual nos quiere decir que la representación gráfica debe permitir

que diferentes personas puedan comprender la lectura, logrando hacer su propia interpretación del mismo.

Teniendo en cuenta la importancia de la escritura en nuestra sociedad, los niños deben ser preparados para aprender a escribir enfocándolos, hacia la relevancia que tiene el escribir en su diario vivir, por esto mismo Ferreiro y Gómez (1982) describen unos principios fundamentales para el desarrollo de la escritura:

1. Los principios funcionales se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de cómo escribir y para qué escribir. La significación que tenga la escritura en su vida diaria tendrá consecuencias en el desarrollo de los principios funcionales. Las funciones específicas dependen de la necesidad que sienta el niño de un lenguaje escrito.
2. Los principios lingüísticos se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de la forma en que el lenguaje escrito está organizado para compartir significados en la cultura; estas formas incluyen las reglas ortográficas, grafos fónicos, sintácticos, semánticas y pragmáticas del lenguaje escrito.
3. Los principios relacionales se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema del cómo el lenguaje escrito llega a ser significativo. Los niños llegan a comprender cómo el lenguaje escrito presenta las ideas y los conceptos que tiene la gente, los objetos en el mundo real y el lenguaje oral (o los lenguajes) en la cultura (p.65).

2.2.3. Dispositivos básicos del aprendizaje

Según Azcoaga (1984) los dispositivos básicos de aprendizaje:

Son aquellas condiciones del organismo necesarias para llevar a cabo un aprendizaje cualquiera, incluido el aprendizaje escolar, el

aprendizaje debe ser entendido como un proceso que afecta al comportamiento del ser humano que alcanza a tener un carácter bastante estable y que se elabora frente a modificaciones del ambiente externo, que también tienen carácter relativamente estable. Es un proceso que da lugar a etapas sucesivas y cada vez más complejas en el comportamiento donde el resultado final de cada proceso de aprendizaje en particular es un comportamiento adaptativo. (p.52-60).

Memoria:

Según Lara y García (2011)

“la memoria se vincula específicamente con el procesamiento de la información, y se considera un elemento fundamental en los procesos cognitivos, se define como la habilidad o capacidad mental que posibilita el recuerdo de experiencias vividas, e implica la retención de la información en el tiempo”

Teniendo en cuenta a Lara y García (2011) la memoria incluye tres procesos:

- **Proceso de Adquisición:** la información es adquirida a través de los sentidos, por medio de los estímulos sensoriales y la percepción; la cual, organiza los estímulos y permite diferenciar las cualidades de objetos
- **Proceso de almacenamiento:** a través de este proceso la información es retenida temporalmente a corto o largo plazo
- **Proceso de recuperación:** se extrae o recupera la información almacenada, de manera consistente o no, a través de la evocación (de forma abstracta) o el reconocimiento (identificación de la información y percepción)

Atención:

Como dijimos anteriormente la atención es uno de los dispositivos básicos del aprendizaje, la cual es un proceso mental que vamos a utilizar por el resto de nuestra vida, ya que la necesitamos para realizar todo tipo de cosas. Desde niños debemos aprender a centrar nuestra atención en un solo estímulo e ignorar los demás para así realizar una actividad en específico, según Gómez, Ostrosky y García (2003) “La atención es un proceso psicológico básico e indispensable para el procesamiento de la información, sustentado por un complejo sistema neuronal, encargado de toda la actividad mental”, teniendo en cuenta a Ballesteros (2000) a través de la atención:

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 entre las posibles. Hace referencia al estado de observación y de alerta que nos permite tomar conciencia de lo que ocurre en nuestro entorno.

Entonces podemos decir que la atención es un proceso que usamos todo el tiempo desde el cruzar la calle a cómo el estar estudiando en un aula de clases, ya que según Lara y García (2011) La atención tiene el objetivo de permitir:

seleccionar la información, con el fin de procesar solo la parte que nos interesa de la multitud de estímulos que nos llegan.

Los criterios de selección de la información no dependen únicamente del interés y motivación de la persona, sino que también dependen de las características de los estímulos

Esto quiere decir que no solo se le presta atención a lo que nos guste o nos interese sino que también enfocamos nuestra atención en un estímulo dependiendo de la forma en la se nos presente, un ejemplo es que nos muestran un texto y un mapa mental, ambos implican que

se haga una lectura de ellos pero en la forma en la se nos presenta el contenido en el mapa mental lo hace más llamativo a través de su forma sus colores e imágenes provocando que centramos nuestra atención en él.

La atención se puede clasificar en dos categorías, las cuales según Lara y García (2011) son:

- **Atención voluntaria:** Cuando de manera intencionada se presta atención a una situación, objeto o característica, porque nos interesa
- **Atención involuntaria:** Cuando la persona centra su atención de manera inconsciente. Sin un propósito claro. La atención automática permite la persona realizar más de una tarea simultáneamente.

Teniendo en cuenta estos autores el nivel de atención de un niño pueda presentar en una actividad determinada se encuentra condicionado a dos factores:

- **Factores internos:** estos están referidos a la propia persona como:
El interés, humor, cansancio, sueño, etc.
- **Factores externos:** estos se refieren a las características ambientales como:
La novedad del estímulo, la intensidad de color, del sonido, el tamaño, etc.

Percepción

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.

Marina (1998), quien nos indica que la percepción implica “coger información y dar sentido” (p. 110). Esto significa que la información no involucra sólo el acto de ver, leer, oír, sino también la comprensión e interpretación de relaciones.

La percepción implica “la captación de información, a través de nuestros sentidos, y su posterior procesamiento para dar un significado a todo ello” (Marina, 1998, p. 132). Se trata de un mecanismo activo, selectivo, constructivo e interpretativo.

2.2.5 Componente Fonológico

El lenguaje está constituido por diferentes componentes, uno de ellos es el componente fonológico el cual estudia el sistema de sonidos de la lengua, a partir de esto surge el término de conciencia fonológica la cual Núñez y Santamarina (2014), definen como:

La capacidad de reflexionar sobre los elementos fonológicos estructurales, componentes formales del lenguaje oral y manipularlos, por ello, incluye la habilidad para operar con los segmentos de las palabras, es decir, segmentar las unidades más pequeñas, tales como sílabas, sonidos, fonemas y unidades intrasilábicas (análisis fonológico), al mismo tiempo que se posee la habilidad para crear nuevas unidades superiores a partir de dichos segmentos más pequeños aislados (síntesis fonológica). (p. 86)

En otras palabras, la conciencia fonológica es la que nos permite fraccionar el lenguaje oral en unidades de sonido, autores como Scanlon & Lyon (2000), apoyados desde la psicología cognitiva que acuñó el concepto de conciencia fonológica (CF) como:

“La habilidad metalingüística que le permite al usuario de una lengua, darse cuenta de las unidades mínimas sin significado (fonemas) que constituyen las palabras y posibilita la realización de una serie de operaciones voluntarias como alterar, variar, sustituir, mezclar u omitir los fonemas en un lexema” (p.7).

Esto quiere decir que la conciencia fonológica posibilita que las personas tengan un conocimiento de cómo se transmite y se entiende en lenguaje oral, Muñoz y Melenge (2017) afirman también que hablar de conciencia fonológica implica referirse a:

“Un proceso cognitivo de orden superior y estructurado, mediado por diversas habilidades que a la vez deben irse madurando y adquiriendo para que la persona logre el uso y manipulación de los elementos básicos del lenguaje oral en su estructura fonológica” (p.5-6)

Dicho de otra manera, llegar a desarrollar la conciencia fonológica es un proceso que lleva tiempo, este se debe dar paulatinamente ya que va de la mano con el desarrollo de los niños, también Bravo (2006) nos dice que “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” (p. 53), como su indica su nombre la conciencia fonológica busca es que el niño reconozca o tome una conciencia de que el lenguaje está compuesto por diferentes procesos, la conciencia fonológica puede empezar a estimularse a través del “desarrollo de habilidades tales como: detección de rimas, identificación de sílabas, igualación de sonidos iniciales y conteo de fonemas, comparación de la longitud de las palabras y representación de los fonemas con letras” (Hoién, Lundberg, Stanovich y Bjaalid, 1995, citado en Bravo, 2002), esto quiere decir que la conciencia fonológica se puede estimular con diversas actividades permitiendo así que los docentes implementan diferentes estrategias en aula que buscan motivar a los estudiantes.

2.2.6 Componente Semántico

El nivel o el desarrollo semántico se describe desde los autores Sentis, Nusser & Acuña (2009) como:

“(…) la adquisición del significado léxico y el significado proposicional, el significado de las palabras y de las oraciones, teniendo en cuenta la relación entre la significación de estas unidades lingüísticas y la referencia (las entidades designadas que rodean al sujeto (p.148).”

De acuerdo con lo descrito anteriormente, cuando se habla del *nivel semántico* se refiere a la construcción de significado de las estructuras cognitivas, así como afirman Bermúdez & Sastre (2010) que “el desarrollo cognitivo no es solo un prerrequisito para el desarrollo semántico, sino que también lo motiva”, de alguna manera específica se conforma una dimensión intencional de significado, pues cuando los niños deben darle solución a un problema conceptual específico, su atención se orienta hacia las *palabras relevantes* para estos problemas. Esto les permite descubrir la naturaleza de la naturaleza de patrones lingüísticos que le darán solución a su problema y lo motivarán a buscar nuevos.

Así mismo, Sentis, Nusser & Acuña (2009) afirman que algunos factores que facilitan el desarrollo de este conocimiento:

- Las propias experiencias del niño
- Las acciones y cambios del ambiente
- La función comunicativa que expresan las palabras
- El contexto en el que se usa el lenguaje

- Los modelos maternos de la lengua y sus correspondencias con los intentos verbales de los niños.

2.2.7 El juego

El juego es una actividad imprescindible para el ser humano y más aún en la etapa de la infancia, el cual es definido por Viciano y Conde (2002) como “un medio de expresión y comunicación de primer orden, de desarrollo motor, cognitivo, afectivo, sexual, y socializador por excelencia” (p. 83), en otras palabras, para estos autores el juego es un componente fundamental para el desarrollo integral del ser humano puesto que a través de este se puede desenvolver las diferentes dimensión del desarrollo, a partir de esto encontramos a Winnicott (1982) que nos dice que el juego “es una experiencia siempre creadora, y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo. Una forma básica de vida” (p.75), el cual nos afirma que el juego no es una actividad estática o lineal, puesto que es una actividad que siempre está en un proceso de creación y que se encuentra en constante movimiento.

Por otra parte, Garaigordobil y Fagoaga (2006) nos dicen que el juego es “una actividad vital en indispensable para el desarrollo humano” (p. 18). Como lo hemos nombrado anteriormente el juego contribuye en las diferentes áreas del desarrollo del niño, ya que el juego logra incorporar cada una de ellas, puesto que el juego permite que el niño se mueva libremente, que socialice con sus pares y que aprenda sobre el medio que lo rodea.

Por último, es importante nombrar que según el MEN (2014) el juego en la educación inicial “es hablar de promover la autonomía, de reconocer la iniciativa y la curiosidad infantil como una fuente de comprensión del mundo que los rodea” (p.16), esto quiere decir que el juego en la educación inicial se convierte en un pilar de la

misma y debe estar presente, se le debe permitir al niño jugar en las instituciones, para que así el infante de desenvuelva y aprenda.

Tipos de juego

2.2.7.1 Juegos de roles

El juego de roles es uno de los tipos de juego que se escogieron para llevar a cabo en la investigación, puesto que

Los Juegos de Rol son una actividad lúdica en la que los jugadores interpretan un papel en una historia cuyo final desconocen. En un Juego de Rol, los jugadores asumen el papel (de ahí la palabra rol) de unos personajes que se ven enfrentados a una serie de aventuras, ideadas por otro jugador (Giménez, 2003, p. 81).

Es decir, el juego de roles les permite a sus jugadores realizar la representación de un personaje en específico y a partir de ello crear una historia, este tipo de juego permite que los niños desarrollen diferentes habilidades a los ámbitos cognitivo, socio afectivo y físico, a su vez Brell (1999) especifica los siguientes objetivos más puntuales del juego de roles:

- Analizar situaciones y comportamientos desde otros puntos de vista
- Comprender las razones, tener empatía, con otros colectivos o grupos
- Medir dentro de un juego las repercusiones de una decisión o un comportamiento.
- Ensayar diferentes actitudes para ver cuáles son las más positivas individualmente y como grupo.

- Crear dinámicas de distensión a través del juego
- Buscar nuevos caminos de acercamiento entre personas (a través de los personajes)
- Incitar la curiosidad y el conocimiento de la realidad que rodea a un personaje o situación
- Detectar maneras de ser, aspiraciones y deseos más o menos ocultos de los jugadores. (p. 109)

En otras palabras, el juego de roles permite que su participa ante de desenvuelva en su entorno y que este pueda identificar el cómo sus acciones pueden causar algo como resultado, también DeNeve y Heppner (1997), nos dicen que el juego de roles “se constituye en una técnica de aprendizaje activo y que cobra importancia por permitir la posibilidad de combinar o incorporar nuevos conocimientos o información con aquellos previamente adquiridos”. Lo que nos quiere decir que para jugar un juego de roles se ponen a prueba todos los conocimientos previos de los niños para realizar cierta actividad y también se combinan los nuevos conocimientos, convirtiéndolo así en una actividad que propicie el aprendizaje significativo, Flynn, (1993) y Aubusson et al. (1997) realizaron una lista de cuáles son los beneficios del juego de roles siguiente:

El juego de roles...

- Anima a los aprendices a crear su propia
- realidad.
- Permite desarrollar la capacidad de interactuar
- con otras personas.
- Incrementa en los aprendices la motivación.

- Involucra a los aprendices tímidos en actividades.
- Fomenta la autoconfianza en los aprendices.
- Ayuda a los aprendices a solucionar dificultades en el trabajo en equipo.
- Resulta agradable y divertido.

En conclusión, podemos decir que el juego de roles permite que el niño se desenvuelva libremente a la hora de jugar, puesto que los participantes son los que deciden que es lo que va a suceder en el mismo y también permite un generar espacio en donde el niño deba poner a prueba sus conocimientos previos con sus nuevos conocimientos para poder llegar a una conclusión.

Juegos Dramáticos

López Tamés (1990) define el juego dramático como un ejercicio que une espontaneidad del juego con la voluntad de imitar.

Farreny (2002), define el juego dramático como “un camino de aprendizaje, a través del cual, cualquier contenido didáctico puede desarrollarse mediante la dramatización”.

Así mismo, Bretherton (1984) lo define como “la representación figurativa de eventos sociales —verdaderos o inventados—, lo que constituye una organización cognitiva de la cual otras estructuras o procesos cognitivos (como jerarquías taxonómicas y estrategias de solución de problemas) se derivan; pues da cuenta de la comprensión por parte del niño de las relaciones dinámicas entre agentes, receptores, objetos y acciones que hacen parte de la interacción social de cada día.”

Aymerich (2012) describe que los juegos escénicos o dramáticos, además de las miles y variadas formas de interpretación y representación que ofrece al niño el

campo de la expresión, “le ponen en la coyuntura de crear no solo un papel, sino un conjunto, una situación.

Juegos de orden cognitivo

Los juegos de orden cognitivo, están relacionados como afirma Peñalver (2014), con el desarrollo de las capacidades cognitivas, del pensamiento y el aprendizaje. Entendiéndose estas como todas aquellas que proporcionen nuevas experiencias, oportunidades de acierto y error, resolución de problemas y descubrir los efectos de sus acciones y decisiones. Estos juegos estimulan y potencian distintos aspectos del desarrollo intelectual como: lenguaje, abstracción y relaciones espaciales, la creatividad e imaginación, la atención, la memoria, la percepción, discriminación entre la fantasía y la realidad, entre otros. De alguna manera, es como manifestaba Vigotsky acerca del juego, como una “realidad cambiante y sobre todo impulsora del desarrollo mental del niño.”. Si se piensa detenidamente, el juego, es un espacio en donde concentrar la atención, memorizar y percibir son cosas que se hacen de manera consciente, divertida y sin ninguna dificultad.

Según Peñalver (2014), algunos juegos de tipo cognitivo son:

- **Juegos de manipulación y construcción:** potencian la creatividad, la atención y la concentración.
- **Juegos de experimentación:** favorecen la capacidad de descubrimiento e incitan a la manipulación.
- **Juegos de atención y memoria:** fomentan la observación y la concentración.
- **Juegos lingüísticos:** mejoran la capacidad de comunicación, la expresión verbal y aumentan el vocabulario.

- **Juegos imaginativos:** desarrollan la capacidad de representación, la expresión verbal, la capacidad para resolver problemas y la creatividad (p. 9).

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

Introducción

El presente capítulo se refiere al proceso con el que se llevó a cabo esta investigación, definiendo el tipo de investigación y su enfoque, también se precisó cuál era la población y la muestra a la que está dirigida y las instituciones, de igual forma se especificaron cuales los instrumentos para la recolección de información que se utilizaron.

3.1. PARADIGMA

La presente investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo con la intención de analizar las condiciones en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje del aprensamiento lectoescritor y así poder crear estrategias para fortalecerlo. Por este motivo se tuvieron en cuenta los aportes realizados por diferentes autores como:

Blasco y Pérez (2007), los cuales mencionan que:

La investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas.

Utiliza variedad de instrumentos para recoger información como las entrevistas, imágenes, observaciones, historias de vida, en los que se describen las rutinas y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los participantes (p.25).

Esto quiere decir que la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto.

Teniendo en cuenta Taylor & Bogdan (1986) afirman que la investigación cualitativa es "(...) aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable" (p.20).

Bajo la orientación del enfoque cualitativo se busca realizar una inmersión en el campo educativo para sensibilizarse con el entorno de estudio, las condiciones de la población y la situación de la investigación. -Así mismo, los investigadores elaboran el planteamiento de un problema. A partir de esto, llevan a cabo un proceso constante de exploración y descripción para luego poder generar perspectivas teóricas con los datos obtenidos durante el proceso.

Según Hernández, Fernández & Baptista (2010) la recolección de estos datos:

Consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades (p. 9).

De igual forma, Patton (1990) define los datos cualitativos como

“(...) descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones” (p. 169-186).

Con base en lo descrito anteriormente, se observa que el proceso de indagación bajo un enfoque cualitativo es mucho más flexible y se desenvuelve entre la interacción con los participantes y la teoría.

Este enfoque, según Corbetta (2003) “(...) evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación con respecto a la realidad” (p. 45).

En cambio, tiene como propósito la “reconstrucción” de la realidad tal y como es observada.

De acuerdo con esto Hernández, Fernández & Baptista (2010) afirman que este enfoque a menudo se le puede llamar

“(...) *holístico*, porque se precia de considerar el “todo” sin reducirlo al estudio de sus partes” (p. 9).

3.2. DISEÑO METODOLÓGICO

Investigación Acción

El diseño metodológico del presente proyecto de investigación se basó en la investigación acción, que permite la recolección y análisis de datos, no solo de manera externa, sino que involucra a todas las personas del contexto educativo, permitiendo una mejor comprensión del entorno, en el que se desarrolla la investigación, en este caso el proceso de apesamiento lectoescritor es el propósito de la investigación, para poder implementar la investigación acción, se observó la necesidad de clarificar el concepto, sus características y las fases de desarrollo, Elliott (2000) que define la investigación-acción como “el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. (p.88), en otras palabras, el autor nos dice que la investigación acción está dirigida a la reflexión de las acciones humanas y las situaciones que viven los docentes en su diario vivir y esta tiene el objetivo hacer que el maestro amplíe su comprensión sobre sus dificultades su práctica docente, para así poder identificar los inconvenientes y partir de ello crear acciones para modificar las situaciones donde se presentan las dificultades, También,

se tuvo en cuenta a Kemmis (1984) nos dice que “la investigación acción no solo se debe establecer como una ciencia practica y moral, sino que también como una ciencia critica” de igual forma Kemmis (1984) nos dice que una investigación acción es:

“Una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de:

- a) sus propias prácticas sociales o educativas;
- b) su comprensión sobre las mismas;
- c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan. (Aulas o escuelas, por ejemplo)”

De igual forma Carr y kemmis (1988), nos dicen que:

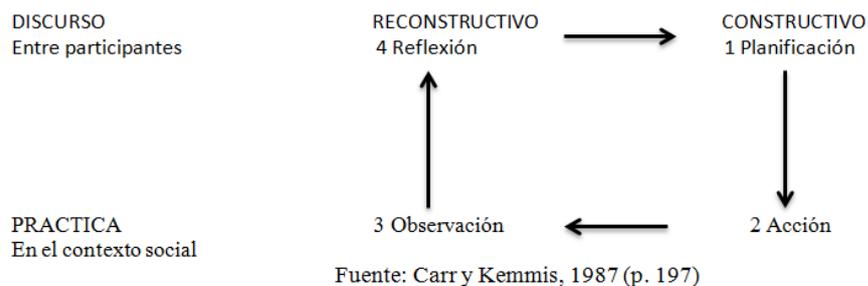
“La investigación acción es, sencillamente, una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y las justicias de sus propias prácticas, su entendimiento de estas y las situaciones dentro de las cuales tienen lugar” (p.174),

Es decir, para estos autores la investigación acción le permite al investigador hacer una reflexión propia de su proceso, de los demás y el entorno en que se está investigando.

En Cuando el proceso genera la dinámica secuenciada de los ciclos se produce una tensión entre el análisis retrospectivo y la acción prospectiva, así “la planificación tiene un carácter prospectivo con respecto a la acción y retrospectivo con respecto a la reflexión sobre la cual se construye” Carr y Kemmis 1987 (p. 197). En ese continuo

de la dinámica de los cuatro momentos, cada uno mira hacia el momento anterior como fundamento y hacia el siguiente, como realización, podría decirse que se articula la construcción del pasado con la construcción del futuro.

A continuación, se puede verse reflejada la forma como el autor presenta los momentos de la investigación- acción.



1. Planificación

Se inicia con una “idea general” con el propósito de mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la práctica profesional. Identificado el problema se diagnostica y a continuación se plantea la hipótesis acción o acción estratégica. Kemmis plantea tres preguntas: ¿Qué está sucediendo ahora? ¿En qué sentido es problemático? ¿Qué puedo hacer al respecto?

Dentro del plan de acción podemos considerar al menos tres aspectos.

- El problema o foco de investigación.
- El diagnóstico del problema o estado de la situación.
- La hipótesis acción o acción estratégica.

2. Acción

En la investigación acción la reflexión recae principalmente sobre la acción; esto es porque el énfasis se pone en la acción más que en la investigación; la investigación es así mismo revisada, pero su función principal es servir a la acción.

La acción es deliberada y está controlada, se proyecta como un cambio cuidadoso y reflexivo de la práctica. Se enfrenta a limitaciones políticas y materiales, por lo que los planes de acción deben ser flexibles y estar abiertos al cambio. Se desarrolla en un tiempo real.

El control de la acción y la generación sistemática de datos debe ser un proceso sistemático. Ser sistemático en la recogida de datos tiene importancia en diferentes aspectos del proceso de investigación: servirá para apoyar en el momento de la reflexión que se han generado evidencias sobre la práctica y de ayuda para explicitar los puntos donde los cambios han tenido lugar. Ser sistemático significa que la recogida de datos se realiza conforme a un plan y los datos se utilizan para apoyar las evidencias de los cambios.

3. Observación

La observación recae sobre la acción, ésta se controla y registra a través de la observación. La investigación acción prevé una mejora de la práctica profesional, la información obtenida nos permite identificar evidencias o pruebas para comprender si la mejora ha tenido lugar o no. La observación implica la recogida y análisis de datos relacionados con algún aspecto de la práctica profesional. Observamos la acción para poder reflexionar sobre lo que hemos descubierto y aplicarlo a nuestra acción profesional.

4. Reflexión

Constituye la fase que cierra el ciclo y da paso a la elaboración del informe y posiblemente el replanteamiento del problema para iniciar un nuevo ciclo de la espiral

autorreflexiva. Constituye uno de los momentos más importantes del proceso de investigación acción es una tarea que se realiza mientras persiste el estudio.

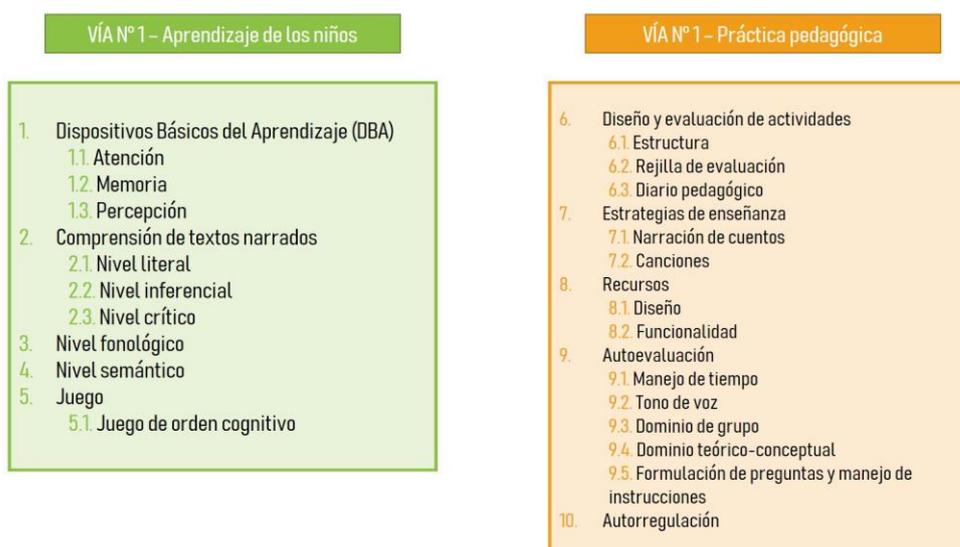
Es el momento de centrarse en qué hacer con los datos; pensar cómo voy a interpretar la formación, imaginar los distintos modos de interpretar los datos. Es importante distinguir entre la acción, que no siempre logra sus propósitos, y la investigación acción que puede mostrar el “significado” de una práctica para que otros puedan aprender de ella.

La reflexión la entendemos como el conjunto de tareas tendentes a extraer significados relevantes, evidencias o pruebas en relación a los efectos o consecuencias del plan de acción. La tarea de analizar e interpretar da sentido a la creatividad, en este sentido es un proceso singular y creativo, donde el componente artístico tiene un peso importante.

3.3. PROCESO METODOLÓGICO

Categorías y Subcategorías

Ubicación de Categorías y Subcategorías



Vía N° 1 – Aprendizaje de los niños

1. Dispositivos básicos del aprendizaje

Según Azcoaga (1984) los dispositivos básicos de aprendizaje:

Son aquellas condiciones del organismo necesarias para llevar a cabo un aprendizaje cualquiera, incluido el aprendizaje escolar, el aprendizaje debe ser entendido como un proceso que afecta al comportamiento del ser humano que alcanza a tener un carácter bastante estable y que se elabora frente a modificaciones del ambiente externo, que también tienen carácter relativamente estable. Es un proceso que da lugar a etapas sucesivas y cada vez más complejas en el comportamiento donde el resultado final de cada proceso de aprendizaje en particular es un comportamiento adaptativo (p.52-60).

1. Atención

La atención, es uno de los dispositivos básicos del aprendizaje, se define de forma general como un proceso mental que utilizamos durante toda la vida para llevar a cabo distintas tareas. Desde niños, debemos aprender a centrar nuestra atención en un solo estímulo e ignorar los demás para así realizar una actividad específica. Según Gómez, Ostrosky y García (2003) “La atención es un proceso psicológico básico e indispensable para el procesamiento de la información, sustentado por un complejo sistema neuronal, encargado de toda la actividad mental”

En esta categoría se pudo observar de forma general, en la población de las tres instituciones donde se realizó la práctica pedagógica, que en el primer semestre de observación e intervención, la intensidad de la atención de los niños durante las actividades propuestas por las practicantes e incluso en las actividades elaboradas por

las docentes titulares de la institución tenía lapsos de tiempo cortos y transitorios; otros estímulos del ambiente o incluso de sus propios deseos internos, producían que la mayoría del tiempo estuvieran desplazando su atención a ellos. Esto ocasionó que durante la ejecución de las actividades de caracterización y los primeros proyectos de aula se evidenciara la dificultad de los niños para mantener fija la atención en un solo estímulo durante un tiempo prolongado, como se refleja en los siguientes casos descritos en los diarios de campo: DH “...para comenzar la actividad *Boris, un nuevo compañero en la escuela* tuve algunas dificultades, debido a que observé que los niños estaban más atentos a otros estímulos, como el conversar entre ellos, en especial, por la emoción que les produjo salir a la marcha en contra del trabajo infantil en los alrededores de la escuela...”

DS “En la actividad de pintar de colores el vestido de la señorita rizo los niños se dispersaron al momento de darles las indicaciones de lo que se debía hacer en la actividad, esto debido a que en los demás salones había ruido y no prestaron la suficiente atención para realizar el ejercicio a cabalidad”

DM “En la actividad del cuento “un poco de mal humor” y en la lectura del cuento se levantaban o hablaban entre ellos también se encontraron niños que no estaban atentos en el momento en que se les daban las instrucciones puesto que no sabían hacer en la actividad e incluso algunos niños se salieron del salón sin permiso”. Debido a esto, durante el proceso de investigación y de la práctica pedagógica, se observó la necesidad de fortalecer los dispositivos básicos del aprendizaje, dentro de los cuales se encuentra la atención. Para llevar a cabo este objetivo, se planteó un proyecto pedagógico de aula, llamado “Canticuentos”, en donde se diseñaron actividades que estimularían específicamente este dispositivo en los niños. Al llevar a cabo la aplicación de estas actividades se pudieron observar diferentes reacciones en

los grupos de jardín y transición. En los niños de jardín se observó que comenzaron a orientar poco a poco su atención, en unos momentos por períodos largos, en otros por momentos más cortos, como pudo evidenciarse en el diario de campo: DH “...después de leerles el cuento *Arepita de Manteca*, cuando jugamos a descifrar qué arepa le pertenecía a cada personaje, en general el grupo estuvo atento, querían participar o ayudar a los niños que pasaban al tablero, pero también se mostraron atentos al seguir las instrucciones que les di para poder participar de la actividad...” Así mismo, se pudo comprobar que las características de los estímulos presentados (posición, color, tamaño, novedad, movimiento, carga emocional, contraste, etc.) estaban directamente relacionadas con la intensidad de la atención de los niños frente a ellos. Como se evidencia en el diario de campo, en un día que se utilizaron pinturas para dibujar un poema: DH “...cuando comencé a pintar el poema con mis dedos, ellos se asombraron, pues nunca se había hecho algo así en el aula, y comenzaron a querer adivinar lo que estaba pintando. Mientras hacía los dibujos, ellos trataban de describirlo o nombrarlo, incluso alzaban su tono de voz para que yo alcanzara a escucharlos y me diera cuenta de que ellos sabían o conocían lo que estaba pintando...”. Esta reacción de los niños que se dio en varias de las actividades propuestas, lo que refleja cuán importante es aprovechar las características que debe tener un estímulo para atraer con mayor solidez la atención de los niños. En los niños de transición:

DM: “En la actividad “a mi burro” la utilización de una canción hace que los niños focalicen su atención, también en el momento de realizar la secuencia de imágenes los niños se mostraron interesados para hacerla secuencia y en general todos hicieron la secuencia, también respetaron la palabra de los compañeros”

DS: “En la actividad tres de “arepita de manteca” cuando los niños realizaban la masa de las arepas estuvieron muy atentos en cada ingrediente y cantidad que se agregaba en el recipiente”

Finalizando el proceso de investigación y la práctica pedagógica, hemos podido concluir de manera general, que en los tres grupos ha mejorado el rango de tiempo y fijación de la atención, como se describe en el diario de campo: DH “El grupo en general manifiesta un período más prolongado de atención. Durante la actividad mostraron una actitud más participativa, como en el inicio durante algunas preguntas que les hice sobre el personaje del que contaríamos un cuento. Asociaron las características que fui describiendo al personaje que ellos creían que las cumplía...”. De igual manera, se observó que el uso de los juegos de tipo cognitivo intervino como un elemento que capturaba a los niños, los asombraba y motivaba a participar de los mismos. Así mismo, el uso de recursos como los cuentos ilustrados, las canciones, las rimas, los pictogramas, entre otros, animaban a los niños a estar atentos y participar de manera dinámica de las actividades.

2. Memoria

Según Lara y García (2011)

“la memoria se vincula específicamente con el procesamiento de la información, y se considera un elemento fundamental en los procesos cognitivos, se define como la habilidad o capacidad mental que posibilita el recuerdo de experiencias vividas, e implica la retención de la información en el tiempo”.

Esta capacidad incluye tres procesos específicos: adquisición, almacenamiento y recuperación.

Entendiendo la memoria como esa “...capacidad de retener y evocar información de naturaleza perceptual o conceptual.” (Viramonte, 2000, p. 31), se desarrolló una propuesta de intervención que permitiera estimular esta capacidad en los niños a través de estrategias como: tarjetas de memoria, secuencias, el uso de canciones y cuentos, conversatorios guiados a través de preguntas de acuerdo a los niveles de comprensión, entre otras, que les demandaban recordar los elementos presentados en cada una de ellas, para así poder participar de todas las actividades y juegos propuestos.

Al llevar a cabo la aplicación de estas actividades se pudieron observar diferentes reacciones en los grupos de Jardín y Transición. Se pudo evidenciar en un principio, que al grupo de Jardín se le dificultó la retención de la información, a diferencia del grupo de Transición, que mostró una notable facilidad al momento de recordar algo; como se evidencia en el diario de campo: DH “...se observó durante el ejercicio de lectura realizado por los niños, que algunos de ellos no recordaban el color que se asociaba con una frase del cuento. Por ejemplo, cruzaban colores con frases que no correspondían: y el castillo en una roca morada, morada, morada (cuando el color vinculado a la piedra era el negro). Pero otros niños como Luciana, Juan C., Pedro, Thomax, Sara J. Samuel, Jhoan, Salomé, Brayan y David L., recordaban muy bien el cuento y relacionaban los colores con los objetos al leerlo o contarlo.” Uno de los elementos que se infiere tiene lugar en el desarrollo de esta capacidad, es la intensidad de la atención de los niños para seguir instrucciones, para escuchar cuentos y para disfrutar de los recursos que se les presentaban. Así mismo, fue y es muy importante la labor de la docente titular, que en una de las instituciones, estimula constantemente la memoria a través de diferentes actividades (juegos de palabras, canciones, rimas, etc.). Teniendo en cuenta el proceso que se llevó a cabo con los

niños, se puede afirmar que se ha percibido un avance significativo, puesto que en el grupo de Jardín, donde se les dificultaba la retención de la información, a través de las actividades se llevó a cabo un proceso de estimulación para fortalecer esta capacidad en los niños y en el grupo donde se apreció un proceso más avanzado, las actividades actuaron como un refuerzo, así como se describe en los diarios de campo como: DM: “la memoria fue utilizada en el momento 3 en donde debían recordar las palmas para luego reproducirlas, en un principio los niños tuvieron dificultad en un principio pero después fueron entendiendo como era el juego a partir de ello los niños empezaron a reproducir las palmas con gran facilidad”

DS: “La memoria se vio reflejada cuando se utilizaban canciones, cuentos, poemas, y adivinanza. En la actividad de “Arepita de manteca” los niños escucharon el cuento en dos repetidas ocasiones, en el primero estuvieron muy atentos y a la segunda narración los niños eran capaz de recordarlo con gran facilidad”

DH: “...a través de las actividades realizadas esta semana, como el juego de memoria *Concéntrese*, la secuencia de la canción *A mi burro*, e incluso los conversatorios guiados por preguntas de los diferentes niveles de comprensión, he podido ver cómo se va fortaleciendo en los niños el uso de la memoria en lapsos de tiempo cada vez más largos, así como significativos, cuando los materiales o cualquier estímulo de la actividad está cargado de manera emocional, o los ha impactado de alguna manera, lo que hace que recuerden lo aprendido durante varios días o tal vez, para siempre.”

De acuerdo con los resultados observados en las tres instituciones donde se realizó la práctica pedagógica, se puede concluir que la memoria es una capacidad mental fundamental para el desarrollo cognitivo de los niños. Así mismo, quedó en evidencia que el juego es un elemento muy relevante para el desarrollo de esta capacidad, en

especial, cuando se refiere a juegos de tipo cognitivo que demandaron de los niños la asimilación y codificación de los materiales que se les presentaron, así como el almacenamiento de características como: color, tamaño, forma, cantidad, etc. Y no menos importante, la capacidad de recuperar la información que habían guardado de elementos, situaciones específicas, o aprendizajes que se dieron durante las actividades y que evocaban en otros momentos. Finalmente, se notaron en distintos grados de capacidad los cambios en la agilidad para realizar estos procesos mentales como resultado de nuestra intervención pedagógica.

3. Percepción

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.

Según Marina (1998), quien nos indica que la percepción implica “coger información y dar sentido” (p. 110). Esto significa que la información no involucra sólo el acto de ver, leer, oír, sino también la comprensión e interpretación de relaciones.

En esta categoría se pudo observar, en la población de las tres instituciones donde se realizó la práctica pedagógica, que en el primer semestre de observación e intervención la percepción era el dispositivo básico de aprendizaje menos estimulado en el aula de clases por esto mismo nos vimos en la necesidad de crear un proyecto pedagógico de aula que se orientó en el fortalecimiento de la percepción visual y auditiva.

En las actividades se evidenció una gran diferencia entre los grados de jardín y transición. Debido a que en el grupo de jardín, la percepción es una habilidad que no

se había estimulado de manera intencional en el aula, los niños tuvieron más dificultades para realizar los juegos relacionados con ella. En cambio, estas actividades se le facilitaron a los dos grupos de transición, esto se vio evidenciado en nuestros diarios de campo, cuando nos referimos a la actividad en donde utilizamos la figura-fondo en los grados de transición encontramos en los diarios que: DM “En este día utilizamos la figura fondo en donde se pudo evidenciar que los niños reconocieron con facilidad las frutas que se encontraban en la imagen e incluso lo hicieron en poco tiempo, Cuando se les mostró la imagen se les preguntó ¿qué podemos ver en la imagen? a lo que Samuel respondió pues frutas profe ” DS “se pudo observar que los niños le asignaron el color correspondiente a cada fruta al momento de colorearla”, a diferencia de los niños del grado jardín puesto que aunque se evidenció que reconocían las imágenes que aparecían en la figura fondo como se evidencia en el diario de campo: DH “...al comenzar a repartir las hojas de trabajo, algunos niños (Zara, Pedro, David L., Sara J., Isabella C., Melanny, entre otros) comenzaron a decir en voz alta: ¡Profe Hannah, esas son las frutas! O también nombraron las frutas que reconocían, como Isabella V., que dijo: Profe, mire, este es el banano, la manzana, la pera y la naranja, son frutas. Estas afirmaciones también las realizaron otros niños...”. La diferencia que pudo observarse en los niños de Jardín respecto a los de Transición, fue la asociación respectiva de las frutas a sus colores característicos. Algunos niños de Jardín utilizaron colores no de acuerdo a la percepción real de cómo son las frutas, sino de sus gustos personales en el uso de los colores: DH “...cuando se me acerca Luciana y me dice: - Profe, yo no quiero pintar la pera de color verde, a mí me gusta el azul. La voy a pintar de color azul -. De esa manera varios niños hicieron lo mismo, usar los colores respecto a sus gustos personales, a pesar de conocer o no los colores respectivos a las mismas...”. Sin embargo, se puede inferir que esta diferencia se deba

a que en el nivel del pensamiento, los niños de Transición tienen una tendencia a representar las cosas como las perciben de la realidad y los niños de Jardín, tienen aún una inclinación hacia el uso de un pensamiento más relacionado a lo fantástico, lo ficticio, o lo que está ligado a su imaginación y a sus gustos.

Otra de las actividades en donde se estimuló la percepción fue utilizando el juego “Concéntrate” y las secuencias de imágenes. En los diarios pedagógicos se pudo evidenciar que: DM “Los niños en un principio estuvieron atentos mientras hacían la identificación de lo que había en cada imagen, cuando inicio el juego los niños encontraban las parejas con facilidad e incluso decían que era lo que tenían igual y la razón por la que las podían diferenciar, esto lo hacían describiendo lo que veían en la misma, después de un tiempo los niños empezaron hacer trampa volteando las imágenes para así poder identificar en donde se encontraba cada pareja”

DS “en la secuencia de imágenes de la canción a mi burro los niños pudieron distinguir cual era la imagen que correspondía a cada enfermedad que estaba sintiendo el burro en ese momento”

DH “...al comenzar el juego de memoria, observé que los niños estaban aún tratando de comprender la manera en que debía jugarse, pero sus dudas se fueron disipando gracias a la ejemplificación que hice antes de comenzar el juego y también a los niños que la habían comprendido y realizaban correctamente el ejercicio...comenzaron a interesarse mucho en encontrar las parejas de imágenes y entre ellos se querían ayudar para encontrarlas. Se analizó la capacidad que tuvieron para reconocer los elementos que poseían las mismas características y aquellos que eran diferentes. Sin embargo, comenzaron a cansarse de esperar los turnos y de tener la dificultad para recordar la posición de las imágenes, entonces, se distraían hablando entre ellos, o cuando tenían su turno, empezaban a voltear varias fichas al mismo

tiempo, lo que produjo que el juego no pudiera llevarse a cabo de manera apropiada y tuvo que detenerse por esa razón y porque la docente titular me comentó que los niños ya debían pasar a tomar la lonchera...”

En cuanto la percepción auditiva se realizó un juego donde los niños debían reconocer el sonido inicial y final de las palabras y luego debían hacer una búsqueda de qué otras palabras comenzaban o terminaban con ese mismo sonido, pudimos evidenciar que en nuestros diarios pedagógicos : DM “En esta actividad se pudo evidenciar que en el primer momento en donde los niños solo debían reconocer el sonido inicial o final de una palabra, se les dificultó puesto que esta debía ser repetida en varias ocasiones e incluso con algunas palabras se tuvieron que escribir en el tablero para que pudieran reconocerlas, en el segundo momento en donde los niños debían nombrar palabras que empezaran o finalizarán con cierto sonido se vio que se les facilitó decir las palabras con el sonido inicial puesto que esta las nombraban con gran facilidad y a diferencia del sonido final puesto que terminan confundiendo el sonido final con el sonido inicial un ejemplo esto que debían decir palabras que terminan en da y ellos mencionan dado”

DS “Cuando buscaban palabras que comenzaban por el sonido inicial se les dificultó hacerlo, ejemplo cuando tenían que buscar por el sonido inicial ma, los niños decían mica, mono, etc., esta confusión permitió hacer un proceso de retroalimentación para así poder aclarar los inconvenientes que estaban teniendo los niños en cuanto al sonido inicial de las palabras.

DH “...al poner las palabra *mamá* con su respectiva imagen, extraída del cuento, me sorprendí al escuchar a María José, a Pedro y a Juan Camilo reconocer la palabra y que en su escritura, la primera sílaba (sonido inicial) estaba subrayada de un color diferente...a pesar de que los niños trataban de entender el ejercicio, se les dificultó al

principio comprender lo que debían hacer, sin embargo poco a poco se dieron cuenta de que debían escuchar con atención el sonido inicial de la palabra. Pero, fue Melanny, Zara, María José, Juan Camilo y Pedro quienes lo descubrieron en un principio, como cuando Melanny dijo: Sí profe, mire, mamá y mariposa porque ambas empiezan con la *me* (se equivocó al pronunciar el sonido inicial)...”

Finalizando el proceso de investigación y la práctica pedagógica, hemos podido concluir de manera general, que en los tres grupos se logró potencializar la percepción, puesto que en un principio en las instituciones no se hacían actividades que estimularan este dispositivo básico de aprendizaje y al implementar esto en el aula se pudo ver cómo los niños reaccionaron favorablemente ante las situaciones que se le estaban presentando.

Comprensión de textos narrados

“Quizá leer y escribir sea lo único que valga la pena aprender, lo único que haya que enseñar de veras a todo el mundo para la honrosa supervivencia. Si nuestros estudiantes terminaran (...) sabiendo leer y escribir dignamente, ya podríamos darnos por satisfechos; todo lo demás se daría por añadidura, se encuentra en los libros...que hay que saber leer y escribir.”

- **Carlos Pujol (escritor español) -**

De acuerdo con el escritor español, de los mejores hábitos que un ser humano puede adquirir, es el de la lectura, un placer, que difícilmente se adquiere en la edad adulta. Y

que la afición a la lectura tiene muchas posibilidades de consolidarse cuando se ha despertado en la niñez.

En esta categoría se pudo observar, en la población de las tres instituciones donde se realizó la práctica pedagógica, que en el primer semestre no se trabajaron los niveles de comprensión por parte las practicantes como la docentes titulares, puesto que si se hacían preguntas a los niños pero no estaban directamente relacionadas con los niveles de comprensión, no se había definido la intención con las que se realizaban las preguntas, por esto mismo en el segundo semestre se clarificaron las categorías que iban regir nuestro proyecto, por este motivo se empezaron a implementar actividades que tuvieran preguntas preparadas con antelación las cuales tenían un motivo definido como lo son los niveles de comprensión de texto narrado.

Teniendo en cuenta la comprensión como un proceso de interacción entre el texto y el lector, Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) describen tres niveles de comprensión:

Nivel literal

En este nivel, el lector reconoce las frases y las palabras clave del texto. Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. Corresponde a una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica, comprende el reconocimiento de la estructura base del texto.

Durante el proceso de investigación y de la práctica pedagógica se diseñaron proyectos pedagógicos de aula. Estos se conformaron por actividades que se dividían en tres momentos. En los primeros dos momentos se propusieron preguntas asociadas a los diferentes niveles de comprensión, entre los cuales se encuentra el literal. De este nivel,

se pudieron evidenciar algunas diferencias entre los niños de los grados de Jardín y Transición.

De manera general, se pudo observar que la docente titular del grado Jardín, e incluso las docentes que estuvieron a cargo de los niños en grados anteriores, constantemente estimulan actividades de lectura, realizando preguntas asociadas a los diferentes niveles, pero que no tenían la claridad de ser intencionales en desarrollarlos. Sin embargo, a pesar de este trabajo realizado por las docentes, se pudo percibir algunas dificultades en niños específicos para recordar algunas partes, personajes o situaciones de las narraciones acertadamente, como se pudo evidenciar en el diario de campo: DH "...cuando realice las preguntas de nivel literal, pude observar que algunos niños habían estado distraídos durante la narración del mismo, lo que no les permitió responderlas acertadamente. No sabían qué arepa le correspondía a cada personaje mencionado, pues no lo habían escuchado o no habían retenido la información de ello, entonces trataban de adivinar qué arepa le correspondía preguntándome si lo que decían era correcto. Sin embargo, Zara, Juan C., Pedro, David L., Sara J., Melanny, Fernanda, María José, Samuel, Christopher, Valeria, y otros niños que estuvieron atentos, tuvieron la capacidad para responder a las preguntas de este nivel y se vio el deseo que tenían por hacerlo, al decir: ¡Yo profe! ¡Yo profe! ¡Yo sé! O simplemente daban la respuesta alzando el tono de su voz..."

En cuanto a los grados de Transición, los resultados encontrados fueron diferentes. Para los niños, estas preguntas eran, en ocasiones, demasiado fáciles de responder lo que en momentos produjo aburrimiento en ellos, ya que la respuesta que debían dar eran evidentes. En otras palabras, se puede decir que a los dos grados de Transición se les facilitó responder las preguntas dirigidas a este nivel, como se evidenció en los diarios pedagógicos:

DS “Cuando se les preguntaba a los niños qué personajes había en el cuento, todos los niños respondían de manera general cuáles eran los personajes, sin ninguna dificultad...”

DM “En esta subcategoría se le hicieron preguntas específicas a los niños, estas estaban específicamente relacionadas con lo dicho en el texto, las preguntas fueron respondidas correctamente por los niños y con gran facilidad”

De acuerdo con los resultados observados en las tres instituciones donde se realizó la práctica pedagógica, se puede concluir que los niños no responden a las preguntas dirigidas al nivel de comprensión literal de acuerdo a diferentes factores como: falta de atención o de interés, estímulos no lo suficientemente intensos para capturar su atención, madurez cognitiva, temperamento, escasez de vocabulario o de conocimientos previos, problemas de memoria, entre otros. Así mismo, un factor fundamental para fortalecer las capacidades para comprender los textos narrados, es la creación de espacios y la promoción de actividades variadas que estimulen el desarrollo de las mismas en el contexto del niño (familia, escuela, barrio, etc.). Finalmente, aunque en un principio los niños tuvieron algunas dificultades para responder a preguntas asociadas a este nivel, por medio de nuestra intervención pedagógica continua, se pudo apreciar el progreso de los niños en la comprensión de los cuentos, poemas, canciones y demás recursos que se utilizaron.

Nivel 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.

En el nivel inferencial se observó que los niños de los grados de Transición hacen inferencias como mayor facilidad y rapidez que los niños de Jardín, debido a que a mayor edad se manifiesta un deseo más entusiasta de querer participar y aportar sus ideas sobre lo que se está hablando, a diferencia de los niños de Jardín, donde se encontraron niños específicos que respondían a este tipo de preguntas y los demás niños, en algunos momentos no respondían nada al hacerles las preguntas, como se evidencia en nuestros diarios pedagógicos de campo:

DM: “En este nivel también se hicieron preguntas específicas en donde los niños dieron sus propias hipótesis sobre lo que se iba a suceder en el cuento” en la actividad de la “oruga glotona” se le preguntó a los niños ¿Para que la oruga construye un capullo?, a lo que los niños respondieron “para convertirse en una mariposa, para tener una casa” entre otras respuestas.

DS: “Cuando se realizaban las preguntas a nivel inferencial algunos niños daban sus respuestas desde sus pre saberes, aunque había niños que repetían las respuestas de sus demás compañeros, en el cuento “peleas en la cocina” se les preguntó a los niños ¿Porque estaban enojados los alimentos de la cocina? algunos niños respondían porque estaban peleando, otros porque no hacían caso, entre otras respuestas”

DH: “...en diferentes ocasiones he podido evidenciar que los niños responden a preguntas dirigidas al nivel inferencial. Algunas veces responden de forma acertada a las preguntas, de acuerdo a experiencias vividas anteriormente, de lo que escuchan de los adultos, en la televisión, o en su propio contexto. Durante la actividad les pregunté: *¿Y qué hacemos para arreglarnos con alguien cuando nos enojamos?* Y entonces Zara

respondió: *Pues darse un abrazo*. A veces aunque las respuestas son sencillas, están cargadas del contexto del niño y en ningún momento las he considerado absurdas o insignificantes. Sin embargo, hay ocasiones o niños específicos que tienen dificultades para comprender la pregunta, o responder a ella de manera coherente. Otros, simplemente dan cualquier afirmación sin sentido para importunar la actividad...”.

De acuerdo con los resultados observados en las tres instituciones donde se realizó la práctica pedagógica, se puede concluir que los niños tanto de Jardín, como de Transición dan cuenta de aquellas cosas que se encuentran entre líneas en los textos narrados, poseen la capacidad de explicarlos ampliamente, los relacionan con conocimientos o experiencias previas, formulan nuevas ideas acerca de ellos, etc. De esta manera, se infiere que el niño, como afirma la descripción inicial de la subcategoría, al llevar a cabo estas habilidades articula al mismo tiempo diferentes campos del saber e integra los conocimientos previos y los nuevos en un todo.

4. Nivel crítico

A este nivel se le considera el ideal, ya que en éste 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.

En el nivel crítico se observó que los niños de los grados de transición se les facilitaron responder este tipo de preguntas ya que ellos mostraban un gran interés en dar a conocer la postura que tenían respecto a un tema. Así mismo, los niños de Jardín buscaban participar de este tipo de preguntas debido a que la docente titular desde el inicio del año

escolar había querido fortalecer en los niños la capacidad de ser autónomos en sus afirmaciones y críticas respecto a una temática. Sin embargo, sus respuestas a veces eran cortas, lo que más les costaba era poder argumentarlas de una manera válida y coherente, esto se vio evidenciado a los diarios pedagógicos de campo:

DM: “en este nivel se le permitió a los niños tomar una postura sobre un tema y que dieran sus razones como cuando se les pregunto: ¿ustedes creen que es bueno comer frutas y verduras? ¿por qué?, a lo que respondieron si, son buenas para el cerebro. son para crecer, para tener músculos grandes, entre otras cosas”

DS: “En el cuento “peleas en la cocina” se les realizó la siguiente pregunta a nivel inferencial ¿porque estaban enojados todos los alimentos de la cocina? algunas respuestas de los niños fueron: porque eran groseros, porque no se querían, entre otras respuestas, algunas veces repetían las respuestas que daban los otros compañeros”.

DH: “...cuando hice las preguntas a nivel crítico, pude observar el interés de los niños por participar y responderlas. Incluso en un momento de la actividad, cuando aún no había hecho preguntas, Camila al escuchar que al cocodrilo se le habían partido los dientes por haberse caído de la torre, ella dijo: *¡Eso le pasa!* Thomax añadió: *¡Por calabaza!* y María José manifestó su opinión acerca de esto: *Sí, porque subirse a lugares muy altos es peligroso. Se puede caer.* Posiciones que argumentaron desde su experiencia o de comentarios que seguramente han escuchado de gente adulta...”

De acuerdo con los resultados observados en las tres instituciones donde se realizó la práctica pedagógica, se puede concluir que los niños tanto de Jardín, como de Transición dan cuenta de aquello que piensan, de sus consideraciones sobre alguna temática específica, así como de argumentar aquello que afirman. De esta manera, se infiere que el niño es capaz de observar y evaluar lo que sucede a su alrededor, en su entorno, y tener

reacciones específicas que manifiestan su aprobación o desaprobación y el porqué de la misma.

2. Nivel fonológico

El lenguaje está constituido por diferentes componentes, uno de ellos es el componente fonológico el cual estudia el sistema de sonidos de la lengua, a partir de esto surge el término de conciencia fonológica la cual Núñez y Santamarina (2014), definen como:

La capacidad de reflexionar sobre los elementos fonológicos estructurales, componentes formales del lenguaje oral y manipularlos, por ello, incluye la habilidad para operar con los segmentos de las palabras, es decir, segmentar las unidades más pequeñas, tales como sílabas, sonidos, fonemas y unidades intrasilábicas (análisis fonológico), al mismo tiempo que se posee la habilidad para crear nuevas unidades superiores a partir de dichos segmentos más pequeños aislados (síntesis fonológica). (p. 86)

En cuanto al componente fonológico se observó que tanto a los niños de los grados de Transición como a los del grado Jardín, se les facilitó hacer un reconocimiento del sonido de las palabras mientras hacían una segmentación mental de cada sílaba. En este nivel buscamos que el niño identificara que las palabras están compuestas por sonidos (golpes de voz), así mismo que pudieron desarrollar la habilidad de segmentar las palabras de acuerdo a los sonidos que la componen (sílabas). Esto se vio evidenciado a nuestros diarios de campo:

DM: “En esta actividad los niños debían reconocer cuantos golpes de sonido tenía su propio nombre, en este momento de la actividad los niños mostraron una comprensión sobre la segmentación de las unidades sonoras, puesto lograron hacerlo e incluso algunos se ayudaban con el ritmo de las palmas la dividir sus nombres”

DS: “Cuando hacían ritmos con sus palmas y los demás compañeros lo lograban seguir ya sea con sus manos o con los instrumentos musicales, esto ayudó que al momento de hacer la segmentación de los nombres lo pudieron realizar de manera acertada”

DH: “...durante el juego, los niños pasaban y seleccionaban una imagen de la caja mágica de colores. Luego, la mostraban a sus compañeros y juntos decíamos el nombre de la palabra para escucharla en voz alta y que el niño/a pensara en cuántos golpes de voz tenía. Cuando les pregunté a los niños que pasaron, ¿cuántos golpes de voz crees que tiene la palabra? Algunos de ellos se quedaban callados y pensando. En esos momentos los ayudé enfatizando con un poco más de fuerza los golpes de voz de la palabra. Esto ayudó a los niños a descubrir con mayor facilidad cuántos golpes de voz tenía cada palabra. Los niños que se observó que pudieron identificarlos sin ayuda fueron Zara, María José, Melanny, Sara Juliana, Samuel, Juan Camilo y Salomé...”

De acuerdo con los resultados observados en las tres instituciones donde se realizó la práctica pedagógica, se puede concluir que los niños de Transición tuvieron mayor facilidad en el reconocimiento de los sonidos iniciales y finales en las palabras, así como de la creación de nuevas palabras a partir de estos sonidos. También tuvieron agilidad para identificar los golpes de voz que componían las palabras (sílabas) e incluso, en una de las instituciones se apreció que los niños ya llamaban a estos golpes de voz, por el nombre de sílabas. Sin embargo, en los niños de Jardín se pudo percibir que las dificultades que tenían para el reconocimiento de sonidos iniciales y finales, la creación de nuevas palabras a partir de ellos y la identificación de los golpes de voz, se debían a varios factores como: la insuficiencia de oportunidades o experiencias que estimularan su desarrollo fonológico, la falta de intensidad de su atención durante las actividades y el temperamento característico de cada niño (pues algunos eran tímidos o lentos para animar y no participaban de las actividades). Pero a pesar de estas dificultades, se pudo observar

también que a medida que se proporcionaban más actividades fonológicas, los niños iban manifestando una mayor comprensión cognitiva y auditiva de aquellas unidades de las palabras (sílabas, fonemas, etc.), se notaba entusiasmo y satisfacción en ellos cuando lo descubrían y ya no solo reconocían estos elementos, sino que comenzaban a proponer nuevas palabras que tuvieran sonidos iniciales o finales similares (Ej.: Mamá, Mariposa, Manzana, etc.), así como a reconocer algunas de las letras que contenían las palabras, no solo por su sonido, sino por su escritura. También se comenzó a notar un progreso en el reconocimiento de las sílabas en las palabras, paulatinamente fueron descubriendo por ellos mismos que las palabras tenían unas divisiones hechas por golpes de voz, a lo que solo una niña, María José, reconoció como sílabas.

3. Nivel semántico

El nivel o el desarrollo semántico se describe desde los autores Sentis, Nusser & Acuña (2009) como:

“(…) la adquisición del significado léxico y el significado proposicional, el significado de las palabras y de las oraciones, teniendo en cuenta la relación entre la significación de estas unidades lingüísticas y la referencia (las entidades designadas que rodean al sujeto (p.148).”

De acuerdo con lo descrito anteriormente, cuando se habla del *nivel semántico* se refiere a la construcción de significado de las estructuras cognitivas, así como afirman Bermúdez & Sastre (2010) que “el desarrollo cognitivo no es solo un prerrequisito para el desarrollo semántico, sino que también lo motiva”, de alguna manera específica se conforma una dimensión intencional de significado, pues cuando los niños deben darle solución a un problema conceptual específico, su atención se orienta hacia las *palabras relevantes* para estos problemas. Esto les permite descubrir la naturaleza de la naturaleza

de patrones lingüísticos que le darán solución a su problema y lo motivarán a buscar nuevos.

Así mismo, Sentis, Nusser & Acuña (2009) afirman que algunos factores que facilitan el desarrollo de este conocimiento:

- Las propias experiencias del niño
- Las acciones y cambios del ambiente
- La función comunicativa que expresan las palabras
- El contexto en el que se usa el lenguaje
- Los modelos maternos de la lengua y sus correspondencias con los intentos verbales de los niños

Durante el proceso de investigación y práctica pedagógica se realizó un proyecto pedagógico de aula con el objetivo de estimular el desarrollo del nivel semántico en los niños. Al aplicar estas actividades en los grupos observados de las tres instituciones se registraron en el diario pedagógico de campo los resultados encontrados:

DH: “...al jugar a descubrir qué objeto pertenecía al significado descrito, utilizando los elementos del cuento *los juguetes ordenados*, pude observar que los niños están familiarizados con la construcción de significado sobre los objetos cotidianos de su hogar, escuela y otros lugares que frecuentan. De forma general, reconocen que las palabras que le dan nombre a los objetos tienen un significado específico, lo asocian a características específicas. Así mismo, cuando no decían el objeto correspondiente al significado descrito, entonces asociaban ese significado con otros objetos que conocieran que cumplieran con ellas. Por ejemplo, se les dio un significado: *es un conjunto de hojas de papel*, cuando los niños comenzaron a responder: *Profe, es el cuento*, o *No, es el libro, porque los libros tienen hojas*. Luego, cuando seguí describiendo el objeto: *esas hojas*

están unidas entre ellas formando un libro que puede utilizarse para dibujar, escribir, hacer tareas. Y cuando dije la última frase, varios niños gritaron: ¡Los cuadernos profe!...”

DS: “Cuando se realizó el juego de clasificación de los alimentos a los niños se les facilitó armar los grupos en los que debía ir cada alimento, es importante resaltar que la clasificación hace parte de una de las características de la semántica”

DM: “Cuando se realizó la actividad de *Corre que corre* los niños debían escuchar con atención las instrucciones que se les estaban dando, en esta actividad los niños siguieron atentamente las instrucciones dadas, en algunos casos no hacían la el ejercicio tal cual se les estaba pidiendo debido a que querían llegar de primeros, pero cuando se les explicó que en el juego no era el que llegar primero sino el que siguiera los pasos los niños empezaron hacer los ejercicios con mayor atención y precisión”

De acuerdo con los resultados observados en las tres instituciones donde se realizó la práctica pedagógica, se puede concluir que en los tres grupos observados, en el nivel semántico, los niños de Jardín y de Transición se desarrollaron con facilidad en las actividades propuestas. Comparando a los teóricos con el rendimiento de los niños, se pudo concluir que ellos en todo momento están construyendo significado, dando sentido a todo lo que ocurre a su alrededor, incluso a las palabras. En ambos grupos, se pudo apreciar que los niños asocian descripciones de características a objetos específicos, es decir, cuando se presentaban las definiciones de palabras específicas, los niños las asociaban al objeto correspondiente. También manifestaron el desarrollo de la capacidad de construir categorías mentales de los objetos presentados (Ej.: los alimentos clasificados → frutas, carnes, lácteos, etc.), comprendiendo cada categoría como una unidad de significado al que pertenecen elementos específicos que cumplen ciertas características que la distinguen. De igual forma, el dar diferentes utilidades a una palabra o asociarla a

variados usos, construir frases con sentido lógico sobre palabras dadas, el seguimiento de instrucciones y otras acciones que los niños llevaron a cabo manifestaron un desarrollo adecuado correspondiente a su edad cronológica.

4. Juego

El juego es una actividad imprescindible para el ser humano y más aún en la etapa de la infancia, el cual es definido por Viciano y Conde (2002) como, “un medio de expresión y comunicación de primer orden, de desarrollo motor, cognitivo, afectivo, sexual, y socializador por excelencia” (p. 83)

En otras palabras, para estos autores el juego es un componente fundamental para el desarrollo integral del ser humano puesto que a través de este se puede desenvolver la diferente dimensión del desarrollo.

1. De orden cognitivo

Los juegos de orden cognitivo, están relacionados como afirma Peñalver (2014), con el desarrollo de las capacidades cognitivas, del pensamiento y el aprendizaje. Entendiéndose estas como todas aquellas que proporcionen nuevas experiencias, oportunidades de acierto y error, resolución de problemas y descubrir los efectos de sus acciones y decisiones. Estos juegos estimulan y potencian distintos aspectos del desarrollo intelectual como: lenguaje, abstracción y relaciones espaciales, la creatividad e imaginación, la atención, la memoria, la percepción, discriminación entre la fantasía y la realidad, entre otros. De alguna manera, es como manifestaba Vigotsky (1978) acerca del juego, como una “realidad cambiante y sobre todo impulsora del desarrollo mental del niño.”. Si se piensa detenidamente, el juego, es un espacio en donde concentrar la atención, memorizar y percibir son cosas que se hacen de manera consciente, divertida y sin ninguna dificultad.

Según Peñalver (2014), algunos juegos de tipo cognitivo son:

- **Juegos de manipulación y construcción:** potencian la creatividad, la atención y la concentración.
- **Juegos de experimentación:** favorecen la capacidad de descubrimiento e incitan a la manipulación.
- **Juegos de atención y memoria:** fomentan la observación y la concentración.
- **Juegos lingüísticos:** mejoran la capacidad de comunicación, la expresión verbal y aumentan el vocabulario.
- **Juegos imaginativos:** desarrollan la capacidad de representación, la expresión verbal, la capacidad para resolver problemas y la creatividad (p. 9).

Durante el proceso de investigación y práctica pedagógica se implementaron distintos juegos de tipo cognitivo, los cuales se describen a continuación a partir de los registros en el diario pedagógico de campo, acerca del progreso y las dificultades que presentaron los niños de los grados de Jardín y Transición:

DM: “En el juego de secuencia con la canción “a mi burro” los niños estuvieron muy atentos, he hicieron la secuencia tal cual estaba en la canción, en esta actividad se pudo ver cómo los niños recordaban partes en específico de la letra de la canción y así poder resolver la secuencia de imágenes e incluso se pudo evidenciar el cómo los niños que tenían mayor conocimiento sobre la canción intentaban guiar a los compañeros que están teniendo dificultades”

DS: “En el juego de hacer su propia definición los niños fueron capaces de realizarlo debido a que se les facilitó y estuvieron muy atentos a las indicaciones que se les daba,

aunque a algunos niños repetían lo que el compañero decía, es importante resaltar que al final que se les pregunto q”.

DH: “...mientras jugábamos con el *Concéntrese* del cuento *Peleas en la cocina*, pude observar que Zara, Christopher, Luciana, Salomé, Sara Juliana, David L., Samuel, Camila, Juan Camilo, Fernanda, Melanny, María José, Adrián, Sara Sofía, Pedro, Brayan, Isabella V., Valeria e Isabella C., tienen mayor facilidad para retener la posición de las imágenes del juego de memoria, pues cuando seleccionaban las fichas, descubrían las parejas ágilmente o al menos seleccionaban fichas muy cercanas a la correcta. Sin embargo, en los demás niños se vieron dos elementos: falta de intensidad en su atención para el juego o la dificultad para retener la posición de las fichas en el tablero de juego. Al observar esto, les dije a los niños que se hicieran en parejas aquellos que tenían la capacidad de memorizar con mayor facilidad y los que no para que trabajaran en equipo. Esto mejoró mucho el desempeño del grupo de forma general en el juego...”

Durante el proceso de investigación y práctica pedagógica, los resultados respecto a los indicadores del juego fueron similares, algunos de los niños del grado Jardín y Transición. En cuanto a las dificultades observadas, en ambos grupos se manifestaron inconvenientes en la capacidad de retener y evocar de la información, que fue causado en ocasiones por la falta de enfocar su atención en las actividades o las instrucciones para poder participar de ellas. Sin embargo, al proporcionar cada vez más espacios (actividades) para que los niños pudieran participar de los juegos cognitivos, se observó que paulatinamente se fueron fortaleciendo los procesos atencionales, de memoria y percepción; así como de resolución de problemas utilizando la creatividad, entre otros. Se evidenció que este tipo de juegos realmente estimula en los niños el desarrollo de estas capacidades, no de manera instantánea, sino como un proceso que van fortaleciendo.

Vía N° 2 – Práctica Pedagógica

1. Diseño y evaluación de actividades

En el diseño y evaluación de actividades se debe realizar un análisis de profundo de cómo se realizaron y cuál fue el impacto que tuvieron en los niños a través de una evaluación, teniendo en cuenta lo anterior el MEN (2008) que nos dice que:

La evaluación es una de las herramientas educativas más poderosas para promover el aprendizaje efectivo, pero debe usarse de manera adecuada. No hay evidencia de que aumentar la cantidad de pruebas lo reforzará; en lugar de ello, el foco debe estar en ayudar a que los profesores usen la evaluación como parte de la enseñanza y del aprendizaje, de tal modo que aumente los logros de los estudiantes.

Es conveniente resumir las características de la evaluación que promueve el aprendizaje. Las cuales son:

1. La evaluación está encajada en una visión de la enseñanza y del aprendizaje de la cual es parte esencial.
 2. Implica compartir las metas de aprendizaje con los alumnos.
 3. Apunta a ayudarlos a que sepan y reconozcan los estándares a los que se están dirigiendo.
 4. Involucra a los educandos en la autoevaluación.
 5. Provee retroalimentación conducente a que ellos reconozcan los pasos siguientes y cómo tomarlos.
1. Está apuntalada por la confianza en que cada estudiante puede mejorar.
 2. Involucra tanto al maestro como al alumno en la revisión y reflexión sobre los datos de la evaluación

En otras palabras el docente debe realizar un proceso riguroso en el momento de diseñar las actividades que va a implementar en el aula y de igual forma debe hacer un

proceso de evaluación que le permita saber cuál es la efectividad de sus actividades propuestas.

1. Estructura de las actividades

Para conseguir la idoneidad y eficacias de las distintas actividades que se diseñan, éstas han de estar basadas en ciertos principios o criterios, los cuales se mencionan a continuación, según Bartolomé (1997) estos son los criterios por los que se rigen las actividades:

- Están adecuados al logro e indicadores de logro formulados, ejecutando las conductas que se quieren conseguir.
- Se adaptaran a las características del desarrollo y necesidades del niño del grupo donde se lleva a cabo.
- Se diseñan y presentan en forma de juego, porque esta es la actividad fundamental del niño.
- La actividad ha de suponer la participación activa del niño.
- En cuanto a la duración, serán cortas en el tiempo adaptándose al nivel de atención del niño, de manera que cuando ésta se pierde se ha de cambiar de actividad. (p.397)

Teniendo en cuenta lo anterior se formularon proyectos pedagógicos de aula, que tuvieran actividades acordes con lo que dice el autor, los proyectos pedagógicos de aula implementados fueron:

1. **“Exploró y Juego con mis manos”** estas actividades estuvieron orientadas a estimular el desarrollo de habilidades motrices que los niños requerirán en el proceso lectoescritor como la coordinación visomotora, la manipulación del lápiz y el control del cuerpo de forma global (motricidad gruesa), pero en especial de forma

segmentaria (motricidad fina) en cuanto al control del brazo, antebrazo, mano y dedos.

2. **“Juguemos a la tienda”** En este proyecto de aula se pretendía crear un espacio de aprendizaje que permitirá que los niños estuvieran en contacto con las actividades de la vida diaria, a través de la creación de una tienda con la ayuda de los niños para promover un ambiente letrado que estimule las habilidades y destrezas cognitivas que le permitirán descubrir y comprender el significado del lenguaje escrito.
3. **“Canticuentos”** Este proyecto pedagógico de aula se originó de la necesidad observada de estimular el desarrollo de los dispositivos básicos del aprendizaje, como elementos que favorecen el avance progresivo del niño en la adquisición de las destrezas necesarias para adaptarse al medio que lo rodea y dar respuesta a las exigencias de este.
4. **“El baúl de los sonidos”** es un proyecto pedagógico de aula que estaba diseñado en buscar que el niño identifique que las palabras están compuestas por sonidos (golpes de voz), así mismo que puedan desarrollar la habilidad de segmentarse de acuerdo a los sonidos que la componen (sílabas). }
5. **“El rincón de las palabras”** es un proyecto pedagógico de aula que estaba diseñado con el propósito de estimular en el niño los procesos de construcción de sentido, específicamente, del lenguaje (desarrollo semántico). A través de diferentes juegos, se pretendía fortalecer en los niños la capacidad para comprender y construir el significado de las palabras, así como para conformar conceptos y producir afirmaciones lógicas al usar el lenguaje de acuerdo con el contexto en el que se desenvuelven. También se procuraba que los niños manifestaran la capacidad para establecer diferentes categorías de acuerdo con las características que determinan a objetos o situaciones específicas de su entorno.

Se observó que las actividades propuestas en cada uno de los proyectos pedagógicos de aula fueron acordes con el tema de investigación (proceso de aprestamiento a la lectoescritura mediado por el juego), puesto que se llevó a cabo un proceso progresivo con los niños, comenzando por el fortalecimiento de las capacidades motrices, después se buscó hacer que los niños tomaran conciencia de que las letras que se encontraban en los objetos cotidianos tenían un significado, buscando estimular la lectura de textos predecibles, mediante la ayuda de las etiquetas, empaques, cajas y frascos de productos que generalmente se encuentran en una tienda, todo esto mediado por el juego (Juegos tradicionales como la golosa, ruletas, domino).

Posteriormente se buscó potencializar los dispositivos básicos del aprendizaje como elementos que favorecen a las áreas cognitivas del niño, seguidamente se buscó proveer las oportunidades que permitieran que se desarrollara la conciencia fonológica, la cual está dirigida al manejo y la identificación de las unidades fonológicas del lenguaje hablado, a través de que el niño hiciera un reconocimiento del sonido de las palabras, formulando actividades que permitieran que el niño entendiera que las palabras están compuestas por unidades sonoras.

El material utilizado era acorde a cada actividad propuesta, sin embargo, al llevarlas a la práctica, los materiales no siempre fueron utilizados por los niños como se esperaba o no cautivaron su atención, lo que nos permitió modificar las actividades propuestas a los intereses y necesidades de los niños, sin dejar de lado el propósito del proyecto pedagógico de aula.

2. Rejilla de evaluación

La rejilla de evaluación es un instrumento para la recolección de información dirigido a diagnosticar y evaluar las condiciones específicas de un grupo en relación a

una temática particular. Se construye a través de unos indicadores que según la ONU (1999) son:

“Herramientas para clarificar y definir, de forma más precisa, objetivos e impactos (...) son medidas verificables de cambio o resultado (...) diseñadas para contar con un estándar contra el cual evaluar, estimar o demostrar el progreso (...) con respecto a metas establecidas, facilitan el reparto de insumos, produciendo (...) productos y alcanzando objetivos” (p. 18).

Según Laiton y Rueda (2018) la rejilla de evaluación “...es un instrumento para la recolección de información dirigido a diagnosticar y evaluar las condiciones específicas de un grupo en relación a una temática particular.”

En nuestra investigación se tuvo en cuenta la rejilla de evaluación para precisar las características de entrada y salida de los niños durante el período de la práctica pedagógica, de igual forma para evaluar la efectividad de los proyectos pedagógicos de aula propuestos en el desarrollo de las habilidades del aprestamiento lectoescritor de los niños basados en el juego.

En el desarrollo de todo este proceso la rejilla de evaluación tomó un papel fundamental puesto que permitió llevar el proceso individual de cada niño y así poder identificar cuáles eran las habilidades que iban adquiriendo y cuales los niños que tenían dificultades en cuanto a las categorías analizadas.

3. Diario pedagógico

El diario pedagógico es una herramienta de recolección de información que permitió hacer un registro diario de las intervenciones pedagógicas de una manera descriptiva, lo cual facilitó llevar por escrito el proceso que estaban teniendo los niños , teniendo en cuenta a Santamaría (2005):

El diario es un instrumento de observación directa, donde se registran las principales actividades en el aula, presenta la particularidad de describir o analizar distintos eventos de la práctica educativa, con el propósito no solo de registrar acontecimientos, sino de poder corregir situaciones del proceso de enseñanza aprendizaje (p.71).

El diario pedagógico se convirtió en una herramienta fundamental para las investigadoras, ya que en él se registraron los momentos de intervención realizados en la práctica pedagógica, en él se consignó cómo se desempeñaron los niños, sus logros y dificultades en el momento de realizar cada actividad y también se realizó un análisis por categorías de lo que había sucedido en cada una de ellas con respecto a la actividad, por esto mismo el usar un diario pedagógico nos permite hacer un seguimiento propio del desempeño de cada niño en su proceso de aprestamiento a la lectoescritura.

2. Estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza son unas herramientas que el docente utiliza en el aula de clases, estas son definidas por Shuell (1988) como “Procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”, en otras palabras, las estrategias de aprendizaje le permiten al docente innovar en sus clases, haciéndolas más llamativas y así permitir que los niños se apropien de los nuevos conocimientos.

Otro autor como Monereo (2000) las define como “un conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo de aprendizaje” (p. 24), es decir que las estrategias de enseñanza son mecanismos que permiten las transmisiones de conocimientos y así cumplir con el objetivo de llegar a un aprendizaje, también encontramos a Weinstein y Mayer (1986) que las definen como “conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación” (p.315),

según lo anterior podemos decir que las estrategias de enseñanza no solo pueden ser usadas por los docentes en el momento de impartir sus conocimientos sino que también un estudiante puede utilizarlas por su propia cuenta para aprender sobre un tema.

Las estrategias de enseñanza según Anijovich y Mora (2009) están conformadas por:

Acciones, recursos y herramientas metodológicas y didácticas que orientan la labor docente y el aprendizaje de manera significativa, motivando al estudiante a construir un nuevo conocimiento. Las estrategias deben ser muy bien planeadas y escogidas por parte del maestro teniendo en cuenta las alternativas de acción que se considera pertinente, ya que éstas inciden directamente en los contenidos que se transmiten a los estudiantes y el modo de comprensión de éstos

Es decir que el docente debe tener claro la razón por la que las va a utilizar en el aula de clases, puesto que para usarlas el maestro debe definir con antelación el para qué, en qué momentos las desempeñarlas y cómo las va a usar en el aula de clases.

Durante el desarrollo del proyecto pedagógico de aula “Exploró y Juego con mis manos”, “juguemos a la tienda” “Canticuentos” “El baúl de los sonidos” y “El rincón de las palabras” se utilizaron diversas estrategias como: el juego, el canto, las artes plásticas, la representación, la música, la tecnología, entre otros.

Se pudo observar que las estrategias utilizadas siempre estuvieron dirigidas a cumplir con los objetivos de las actividades, pensadas desde los elementos rectores de la infancia y la mediación del proyecto de investigación

En general las estrategias fueron convenientes en el desarrollo de las actividades y apropiadas para la edad de los niños, pues normalmente dirigían y centraban su atención a lo que se estaba llevando a cabo. Sin embargo, se debe reconocer que en algunas ocasiones las estrategias propuestas no fueron acordes a los intereses de los niños generando así que los niños se distrajeran de a momentos.

1. Narración de cuentos

Es fundamental contar cuentos en la primera infancia, ya que esta permite estimular la imaginación en los niños entre otros procesos, también es importante decir que la lectura es una de las actividades rectoras según el MEN, el lector es intérprete e intermediario entre el libro y los que le escuchan. Los oyentes reciben el contenido de la historia encerrada en aquellas páginas y, al mismo tiempo, interiorizan la voz del lector narrador, esto quiere decir que la persona que escucha la narración del cuento mientras es narrada va haciendo su propia representación mental del mismo, permitiendo que los niños den rienda suelta a su imaginación y logrando captar la atención de las personas que lo escuchan.

La narración de cuentos es un estrategia básica en la primera infancia puesto que nos ayuda a implementar diferentes temas en el aula de clases de una forma innovadora y llamativa para los niños, teniendo en cuenta en todo lo observado en la práctica pedagógica se puede decir que los cuentos es una de las herramientas preferidas por los niños, puesto que cada vez que en el aula de clases se decía que se iba hacer la narración de un cuento los niños se emocionaron y se colocaban en posición para escucharlos.

2. Canciones

Las canciones fueron unos de los recursos utilizados en los proyectos pedagógicos de aula, el canto se ha convertido en una de las herramientas indispensables para que docente pueda desde impartir conocimientos como para motivar a los niños. este es definido por Rodríguez Lima, (2010):

“Como expresión verbal que ayuda en los niños a reforzar la memoria y aprender nuevos conceptos. Lo que aprenden cantando se les queda grabado con un mayor grado de retención, porque les motiva y les divierte. Mejorando su capacidad de

concentración, el reforzamiento de la memoria, su motricidad, capacidades vocales y auditivas. (p.14).

En otras palabras el cantar ayuda a que el niño desarrolle diferentes habilidades e incluso permite mejorar la retención de conocimientos, otros autores como Cassany (1994) dicen que otros aportes brindan las canciones en la primera infancia:

“Escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable. Son textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta... además, como actividad lúdica, las canciones suponen una alternativa a otros ejercicios de repetición poco motivadores (...)" (p. 409).

En otras las palabras las canciones permiten estimular a los niños en diferentes ámbitos y también es una herramienta siempre innovadora y llamativa para los niños.

Esta estrategia permitió que los niños fortalecieran las categorías y subcategorías propuestas en el presente proyecto investigación (Dispositivos básicos de aprendizaje, la conciencia fonológica, la conciencia semántica), ya que estas se utilizaron en diferentes ocasiones mientras se desarrollaron los proyectos pedagógicos de aula. El uso de canciones posibilitó potencializar habilidades en los niños, este recurso empleado posibilitó observar en los niños un acercamiento por medio de la sonoridad y el ritmo que contenía la canción.

3. Recursos

Los recursos son herramientas esenciales en el aula de clases, los cuales son definidos por Blanco (2012) como:

“El conjunto de elementos o materiales que el maestro emplea y utiliza para complementar, facilitar y soportar su labor docente; son empleados en las estrategias de enseñanza por parte del profesor. Estos, cumplen una función mediadora en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes, ya que permiten mejorar el

aprendizaje, contribuyen a la construcción de conocimiento, amplían la información brindada por el maestro y resultan motivadores e innovadores”

Es importante tener en cuenta que, aunque los recursos y materiales didácticos no son los elementos más importantes en el proceso educativo, pero cuantos se implementan en el aula de clases permiten que se dé un aprendizaje significativo, el uso adecuado de los recursos es imprescindible para llevar a cabo con éxito la práctica pedagógica, puesto que la forma en la que estos se implementen en el aula definirá el éxito o el fracaso de la actividad.

1. Diseño

El diseñar recursos no es una tarea insignificante al contrario es una actividad que necesita tiempo de planificación, que permita definir el ¿cómo?, ¿para qué? y ¿por qué?, Bartolomé (1997):

“Expresa que el educador infantil desempeña un papel didáctico y de animación, ya que atiende al niño tanto en aquellas actividades programadas de enseñanza como las rutinas diarias y en las de entretenimiento. Pero su labor será la de un organizador que prepara el espacio, los materiales, las actividades, distribuye el tiempo, adaptando los medios de que dispone al grupo, y a los fines que persigue. Por eso habrá de crear para el niño un ambiente afectuoso, saludable y de bienestar, en el que se encuentre los estímulos necesarios para su aprendizaje y para que se sienta cómodo, seguro y alegre” (p.432).

En otras palabras el docente debe tener en cuenta diferentes criterios antes de empezar a diseñar los recursos que va a usar en el aula de clases, puesto que el maestro tiene la responsabilidad de preparar desde el inicio cada actividad que realice.

Según Área (1991) el diseño de un recurso didáctico debe tener los siguientes criterios:

- Qué queremos enseñar al alumno.

- Explicaciones claras y sencillas.
- Realizaremos un desarrollo previo de las mismas y los ejemplos que vamos a aportar en cada momento.
- La cercanía del recurso, es decir, que sea conocido y accesible para el alumno.
- Apariencia del recurso.
- Debe tener un aspecto agradable para el alumno, por ejemplo añadir al texto un dibujo que le haga ver rápidamente el tema del que trata y así crear un estímulo atractivo para el alumno.
- Interacción del alumno con el recurso. Qué el alumno conozca el recurso y cómo manejarlo.(P.39)

Esto aporta a la idea de que los recursos que se utilizan en el aula de clases deben tener un tiempo de preparación definido y una organización previa. En cuanto al diseño de recursos podemos decir que siempre se realizó una planificación en donde se acordó para que se usarían, como se implementan en el aula y por qué ese recurso y no otro.

Podemos decir que los recursos utilizados siempre estuvieron completos para la cantidad de niños correspondientes a cada grupo e incluso en algunas actividades se llevaba material extra, para poder prevenir cualquier situación que pudiera presentarse como que los niños (perdieran, rompieran, ensuciaron el material, etc.)

De acuerdo con el tiempo para la elaboración del material, siempre se hizo con anticipación, como máximo el día anterior a la realización de la actividad, lo que permitió un desarrollo armonioso de las mismas. Con respecto a las imágenes y los textos, se presentaron a los niños en un tamaño adecuado para que todos lo pudieran visualizar cómodamente. Los audios que sé que se utilizaron, fueron reproducidos en un volumen audible, con el propósito de enfocar la atención de los niños en el mismo.

En los materiales de algunas actividades en las cuales se pretendía dar un mayor espacio de trabajo a los niños, las fichas que se les presentaron fueron demasiado grandes y esto ocasionó que los niños se cansaran, o no la terminaran, lo que nos permitió examinar un elemento esencial en la elaboración de los materiales: el tamaño, pues se pudo inferir que influencia la atención y la motivación de los niños en la permanencia durante la actividad.

4. Autoevaluación

La autoevaluación es una de las grandes categorías que se definieron en la investigación, esta es definida por Santos Guerra (como se citó en Simari y Torneiro, 2009) como: “Un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad, es decir, es un proceso de problematización sobre la propia práctica profesional” (s.p).

En otras palabras la autoevaluación permite que cada persona evalúe su trabajo y de que esta forma realice un análisis de todo lo hecho en su labor, gracias a ello la persona puede llegar hacer una reflexión sobre su propio desempeño.

Para las investigadoras fue importante incluir el proceso de autoevaluación en la investigación puesto que esta permite que cada una de las participantes revise su proceso, para que reflexione acerca de sus acciones y que tome conciencia de aquellas cosas en las que está fallando para poder hacer una retroalimentación del mismo.

1. Manejo del tiempo

Es importante establecer un tiempo total de duración de la actividad en general y la duración de cada momento de ésta con la finalidad de cumplir las metas esperadas. Así como afirma Beltrán (2016)

(...) Dentro del manejo del tiempo es clave estructurar la clase, de esta forma, se tendrán en cuenta el inicio, desarrollo y cierre de la clase, planeando el periodo de duración de cada momento. (...) En cada clase se debe procurar respetar el tiempo asignado a los desempeños diseñados, de este modo se lograrán realizar a cabalidad las actividades programadas (P. 96).

En otras palabras el tener una organización del tiempo definida es un factor fundamental para el docente puesto que él necesita aprender a equilibrar la cantidad de actividades con el tiempo que le va a llevar hacer la actividad.

Como resultado se puede concluir que el factor del manejo del tiempo fue uno de los más difíciles de llevar cabo, puesto que el tiempo de intervención estipulado por la universidad eran 30 minutos por día, en la realidad en la mayoría de las ocasiones este tiempo fue excedido hasta 45 minutos, algunas de las cosas que provocaron que las actividades pasaran de su límite era porque algunos de los momentos de las actividades eran muy extensos, el material que se le entregaba a cada niño era muy grande lo cual hacía que los niños se quedarán más tiempo realizando las actividades propuestas y estas tenían muchos momentos (conversatorio, momento 1. momento 2, momento 3), la cantidad de niños por cada salón también influía en el tiempo que esta iba a tomar al realizarse y la reacción que tuviesen los niños a los estímulos que se les estaban presentando, todos estos aspecto influyeron en las actividades realizadas no cumplieran con el límite de tiempo convenido.

2. Tono de voz

La voz es tal vez es la herramienta más usada por el docente, por esto mismo debe aprender a cómo utilizarla para poder desde guiar a sus estudiantes hasta para motivarlos y ¿esto cómo lo logra? utilizando un tono de voz adecuado el cual Rodero

(2001) define como “Como la altura o elevación de la voz que resulta de la frecuencia de las vibraciones de las cuerdas vocales. Si estos músculos vibran un número elevado de veces por segundo, aumenta su tensión, la altura es mayor, la voz se eleva y, en definitiva, se escucha más aguda. Por el contrario, a menor frecuencia, menos vibraciones por segundo, menor tensión de las cuerdas vocales, la voz desciende y, por tanto, se percibe más grave. Las vibraciones de un sonido agudo son, dentro de la unidad de tiempo, más numerosas que las de un sonido grave. En consecuencia, el tono es la propiedad de la voz que permite clasificar el sonido en una escala de frecuencia tonal, de más agudo a más grave”.

Esto quiere decir que el tono de voz tiene que ver con la fuerza en las que se reproducen las palabras, respecto al tono se tienen en cuenta varios aspectos con relación a la voz: el volumen, las tonalidades y matices trabajados para llamar y mantener la atención de los estudiantes, teniendo en cuenta lo anterior EcuRed (s.f) nos da las siguientes recomendaciones acerca del tono de voz:

- La entonación de la voz en el aula tiene que ser más pronunciada que en la conversación normal. Por ejemplo: si se hace una pregunta hay que recalcar la entonación ascendente al final para que pueda ser entendida. Los cambios de tono al hablar (más agudo o más bajo) dan interés a lo que se dice y evitan la monotonía.
- Observe a sus estudiantes cuando habla, por ellos se dará cuenta si su mensaje es entendido o no, si muestran interés en lo que les dice o solo desean que termine la clase para que se vaya.
- Por último recuerde que la inseguridad, el temor, la cólera, la tristeza y otras emociones se transmiten por la voz. Domine su voz, usted es un artífice de la comunicación y como tal tiene que aprender a conducirse (s.f).

En otras palabras, el buen manejo del tono de voz es fundamental en el aula de clases, el maestro debe estar consciente de que en el aula de clases debe tener una mejor pronunciación que la habitual puesto que los niños aprenden de él.

En conclusión se puede decir que en un principio las investigadoras tuvieron inconvenientes en el manejo de su tono de voz, debido a que no sabían cómo dirigirse adecuadamente hacia los niños frente a algunas situaciones como: llamados de atención a los niños, en las narraciones de los cuentos en donde se debían hacer la interpretación de diferentes personajes, en dar instrucciones y el dominio del grupo. A medida que iba pasando el tiempo, se observaron cambios positivos, al tener un mayor manejo del tono de voz, debido que el tiempo de convivencia con los niños permitió ganar experiencia sobre cómo usar el tono para poder dirigirse a los niños respecto a cada situación presentada. En relación a la narración de los cuentos, fue mejorando debido a que se empezaron a utilizar constantemente en el aula clases posibilitando que las investigadoras practicarán con frecuencia cómo cambiar las voces para interpretar distintos personajes.

3. Dominio de grupo

En esta subcategoría, el papel del maestro consiste en adquirir o construir habilidades y estrategias didácticas que permitan favorecer el liderazgo del grupo. Por esto es importante la construcción de habilidades que favorezcan la modificación de las estrategias o de tener la capacidad de variarlas de manera que le permitan responder a las dificultades de las intervenciones pedagógicas (actividades, proyectos de aula, etc.) improvisando soluciones con sentido. En acuerdo con lo descrito anteriormente, Monereo (como se cita en Frola y Velásquez, 2011) afirma que:

(...) estrategia y competencia implican repertorios de acciones aprendidas, autorreguladas, contextualizadas y de dominio variable (...), mientras que la estrategia es una acción específica para resolver un tipo contextualizado de problemas, la competencia sería el dominio de un amplio repertorio de estrategias en un determinado ámbito o escenario de la actividad humana. Por lo tanto, alguien competente es una persona que sabe «leer» con gran exactitud qué tipo de problema es el que se le plantea y cuáles son las estrategias que deberá activar para resolverlo (p.16).

Teniendo en cuenta lo anterior el docente se debe caracterizar por su practicidad en el momento de actuar cuando se le presenta una situación en el aula de clases.

Se puede decir que el dominio del grupo es un aspecto que ha cambiado con el tiempo puesto que en un principio las investigadoras no sabían cómo dirigirse a los niños o a manejar una situación presentada, pero al pasar el tiempo se ha podido notar un gran cambio respecto al dominio del grupo debido a que las practicantes empezaron a comprender cuáles eran las estrategias y actitudes que debían utilizar para poder tomar el liderazgo del grupo, lo cual posibilitó que las actividades se llevarán a cabo con una mayor facilidad.

4. Dominio teórico conceptual

Esta categoría hace referencia al dominio que debe tener el docente sobre los conocimientos que le va a impartir a sus estudiantes, Según Rodríguez (2000): “El conocimiento didáctico y conceptual es aquel que clasifica y describe los elementos de un dominio de conocimiento atendiendo a sus cualidades pedagógicas para así ayudar a la adquisición y comprensión sobre el conocimiento de la materia”. (p.3)

Esto quiere decir que el dominio conceptual hace referencia a esos conceptos o conocimientos sobre un tema en específico y este dominio conceptual debe ir acompañado de la didáctica que permite que el diseño de las actividades y recursos estén articulados a los objetivos de enseñanza que tiene el maestro.

De acuerdo a lo que menciona Rodríguez (2000)

“El modelo de conocimiento se basa en la idea de la descripción de los dominios de conocimiento que intervienen en la descripción del contenido de una materia desde el punto de vista del enseñante. Se debe organizar una descripción de la materia de forma que podamos referirnos a sus componentes en términos adecuados para el proceso de enseñanza” (p.8).

Es decir, no solo se trata de tener el conocimiento, sino el cómo se transmite y organiza la información, es necesario que el maestro tenga en cuenta las edades de las poblaciones a las que este se dirige puesto que así puede definir qué información y estrategias debe usar en el aula a la hora de transmitir cualquier saber, esto posibilita que el traspaso de conocimiento sea más efectivo.

Teniendo en cuenta lo anterior se puede decir que los temas utilizados en cada actividad siempre tuvieron una investigación previa sobre los conceptos que se iban a impartir, para así poder transmitirlos con seguridad y apropiación, en algunos donde se dudó acerca del dominio conceptual debido a observaciones realizadas por las docentes titulares de la institución, se hicieron las correcciones correspondientes o se hizo una revisión para verificar si había un error en el dominio conceptual.

5. Formulación de preguntas y manejo de instrucciones

Esta subcategoría hace referencia a cómo el docente debe dirigirse hacia sus estudiantes en el momento de dar las instrucciones para hacer una actividad y el cómo

debe formular las preguntas hechas en el aula, puesto que estas deben ser claras y concisas.

También es importante que el docente dedique una atención especial a las estrategias verbales y no verbales que utiliza para comunicarse con sus estudiantes, para poder comunicar de forma efectiva las órdenes necesarias para el desempeño de las actividades en el aula. Como refiere Alonso (1994)

“Las instrucciones deben ser efectivas, breves y claras. Muchas veces la forma más rápida de conseguir todo esto es hacer una demostración de lo que esperamos que hagan ellos; sobre todo cada vez que presentemos una nueva actividad o ejercicio (...). El profesor/a no dará por acabadas las instrucciones hasta comprobar que han sido entendidas” (s.p).

En otras palabras, las instrucciones hechas en el aula de clases deben cortas y concisas, e ir acompañadas de una demostración paso a paso de cómo se debe realizar el ejercicio y el docente debe confirmar que todos sus estudiantes entendieran lo dicho, respecto a las preguntas realizadas en el aula también deben tener una planeación previa para definir el ¿cómo, el ¿por qué? y el ¿para qué? se deben implementar.

En un principio en nuestra práctica pedagógica no se realizaba una planeación previa de cuáles eran las preguntas que se debían implementar en el aula de clases y respecto al manejo de instrucciones se puede decir que las instrucciones dadas a los niños eran muy largas o no estaban acompañadas de una demostración, lo cual generaba que los niños se confundieran o no realizaran las actividades, con el paso del tiempo las investigadoras fueron notando que cuando se daban unas instrucciones cortas y que estuviesen acompañadas con una demostración la respuesta de los niños era más efectiva en las actividades, en relación con las preguntas se empezó hacer un

análisis y planeación lo que permitió ver el proceso de comprensión de los niños y también en llevar un orden en general de la actividad.

3.4. POBLACIÓN

La población en la que se centra esta investigación está conformada por niños y niñas entre los cuatro y los seis años que pertenecen a los estratos económicos entre uno y cuatro. Las instituciones en el que se realiza esta investigación son:

Gimnasio Colombianitos del Mañana en el grado Transición B con un total de 15 estudiantes, 7 niños 8 niñas; Institución Educativa Provenza en el área de preescolar hay dos aulas de clase correspondientes a Transición 1 y Transición 2, en el aula de Transición 1 se compone de un grupo de 27 estudiantes y la docente titular. En el aula de Transición 2 se encuentra conformado por un grupo de 26 estudiantes (12 niñas y 14 niños), la docente titular y la practicante.; y el Hogar Infantil Acomunal Zona N°4 en el grado Jardín con un total de 29 estudiantes, 14 niñas y 15 niños.

3.5. INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

3.5.1. Observación participante

La observación participante es una herramienta de recolección de información, ya que permite la descripción, la interpretación y el análisis de los hechos observables y así poder llegar a una conclusión, 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), teniendo en cuenta esto Fernández (1980) define que el “Observar supone una conducta deliberada del observador, cuyos objetivos van en la línea de recoger datos en base a los cuales poder formular o verificar hipótesis” (P. 135).

Otros autores como Benguria Sara. Et al. (2010) Afirman que “Se podría pensar en la observación como un método de recogida de informaciones, pero la observación, además de un método, es un proceso riguroso de investigación, que permite describir situaciones y/o contrastar hipótesis” (P.4).

En nuestra investigación la observación participante toma un papel fundamental puesto que según Goetz y LeCompte (1998)

La observación participante se refiere a una práctica que consiste en vivir entre la gente que uno estudia, llegar a conocerlos, a conocer su lenguaje y sus formas de vida a través de una intrusa y continuada interacción con ellos en la vida diaria.

Teniendo en cuenta a Santamaría (2015) la observación participante permite que

El observador participe de manera activa dentro del grupo que se está estudiando; se identifica con él de tal manera que el grupo lo considera uno más de sus miembros. Es decir, el observador tiene una participación tanto externa, en cuanto a actividades, como interna, en cuanto a sentimientos e inquietudes (p.277)

En relación con nuestro proyecto la observación se utilizó desde el primer contacto con institución, en un principio en un periodo de dos semanas en donde se pudieron evidenciar cuáles eran las condiciones en las que se encontraban los niños con respecto al proceso lectoescritor en el preescolar y esta continuo en cada una de las intervenciones realizadas

3.5.2. Diario pedagógico

El diario pedagógico es una herramienta de recolección de información ya que nos permitió registrar diariamente las intervenciones pedagógicas de una manera descriptiva, teniendo en cuenta a Santamaría (2005):

El diario es un instrumento de observación directa, donde se registran las principales actividades en el aula, presenta la particularidad de describir o analizar distintos eventos de la práctica educativa, con el propósito no solo de registrar acontecimientos, sino de poder corregir situaciones del proceso de enseñanza aprendizaje (p.71).

En el diario pedagógico se registran los momentos de las actividades y el cómo se desempeñaron los niños, sus logros y dificultades en el momento de realizar cada actividad, por esto mismo el usar un diario pedagógico nos permite hacer un seguimiento propio del desempeño de cada niño en su proceso de aprestamiento a la lectoescritura.

3.5.3. Rejillas de evaluación

La rejilla de evaluación es un instrumento para la recolección de información dirigido a diagnosticar y evaluar las condiciones específicas de un grupo en relación a una temática particular. Se construye a través de unos indicadores que según la ONU (1999) son:

“Herramientas para clarificar y definir, de forma más precisa, objetivos e impactos (...) son medidas verificables de cambio o resultado (...) diseñadas para contar con un estándar contra el cual evaluar, estimar o demostrar el progreso (...) con respecto a metas establecidas, facilitan el reparto de insumos, produciendo (...) productos y alcanzando objetivos” (p. 18).

En nuestra investigación se tuvo en cuenta la rejilla de evaluación para precisar las características de entrada y salida de los niños durante el período de la práctica pedagógica, de igual forma para evaluar la efectividad de los proyectos pedagógicos de aula propuestos en el desarrollo de las habilidades del aprestamiento lectoescritor de los niños.

En el desarrollo de todo este proceso la rejilla de evaluación tomó un papel fundamental puesto que permitió llevar el proceso individual de cada niño y así poder identificar cuáles eran las habilidades que iban adquiriendo en cuanto a las categorías analizadas.

3.6. CONTEXTO

Se dará a conocer la contextualización de los Colegios Gimnasio Colombianitos del mañana, Hogar Infantil Acomunal Zona N 4 y Institución Educativa Provenza en el cual se realizó el respectivo proyecto de investigación relacionado con la práctica en el preescolar, correspondiente a séptimo y octavo semestre del programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

GIMNASIO COLOMBIANITOS DEL MAÑANA

El Colegio Gimnasio Colombianitos del Mañana se encuentra ubicado en la Carrera 25 No. 30-91 Sede Cañaveral. Esta institución es privada y perteneciente al estrato cuatro, la cual pretende dar respuestas a las necesidades educativas de nuestros tiempos y orienta su quehacer a lograr una relación espiritual, humana, creativa y apasionante con el aprendizaje. Promover estudiantes que sean capaces de conceptualizar, sintetizar, interpretar, reflexionar, diseñar e innovar y sobre todo que piensen de manera constructiva para integrar disciplinas que orienten una perspectiva auténtica y propia. El colegio ofrece a la comunidad niveles de jardín maternal (caminadores y párvulos), Jardín Preescolar (pre-jardín, jardín, preescolar), básica primaria (primero a quinto) y básica secundaria (Sexto a once).

Colombianitos se basa en la pedagogía del aprendizaje que permite el fortalecimiento de las competencias interpretativas, argumentativas, propositivas y el

desarrollo del pensamiento crítico, analítico e investigativo a través del cual el estudiante se convierte en constructor de su propio conocimiento. Su misión, visión y filosofía institucionales son los siguientes:

Misión

Gimnasio Campestre San Pablo con sus dos sedes: Sede Infantil Colombianitos del Mañana y Sede Campestre es una Institución de Educación Maternal, Pre-escolar, Básica Primaria y Básica Secundaria que concibe su Misión en la formación Integral en Jesús; considerando como pilar fundamental las enseñanzas de nuestra iglesia “Cristiana Católica”, los aportes de la psicología y pedagogía que han propuesto fortalecer las posibilidades y la interacción de todas las áreas del desarrollo del estudiante; donde los valores, la cultura, las habilidades artísticas, el inglés como segunda lengua, los conocimientos y la tecnología, constituyen las herramientas de la calidad Educativa personalizada de nuestros educandos.

Visión

Gimnasio Campestre San Pablo se proyecta como una Institución líder en la formación integral de educandos de gran calidad Humana Cristiana; estructurada en valores que les permitirán ser líderes positivos y agentes de cambio de su comunidad, reflejando a Jesús en la convivencia con los demás.

Filosofía

Nuestro Gimnasio considera que el aprender es un proceso fundamental de cambio en la vida del hombre, iniciándose desde el mismo vientre de la madre y continuando durante toda la vida. Este se logra cuando las experiencias educativas dadas por la

interacción entre el individuo y el medio ambiente responden a las necesidades y posibilidades del estudiante y del grupo para que sean capaces de producir un cambio positivo. Así obtendremos un ser sociable, cooperador, responsable, respetuoso, independiente, seguro, afectuoso, explorador, activo, creativo, comunicativo y expresivo en su relación con el prójimo y el mundo que le rodea. Todo el equipo humano que labora en el Gimnasio, apoya a los estudiantes en la superación de sus dificultades y nunca enfatizan sus deficiencias, ni los aspectos negativos de su actuar.

Modelo Pedagógico

El Colegio Gimnasio Colombianitos del mañana plantea como modelo pedagógico el modelo antropológico el cual está estructurado conforme al modelo de hombre que nos plantea Jesús en su Evangelio. “Un hombre en permanente relación con Dios, con el otro, consigo mismo y con la realidad; esta relación mediada por el amor como principio fundamental”.

HOGAR INFANTIL ACOMUNAL ZONA N° 4

El Hogar Infantil Acomunal Zona N° 4 se encuentra ubicado en la Carrera 22 N° 52-20 en el barrio La Concordia, Bucaramanga. Esta es una institución pública del ICBF que pertenece a los estratos 1 al 3. La institución ofrece a la comunidad los niveles de Párvulos, Pre-Jardín y Jardín. La misión, la visión y los objetivos institucionales son los siguientes:

Misión

El hogar Infantil Acomunal se propone ofrecer una atención integral a los niños y niñas menores de 5 años, en las áreas de: en relación consigo mismo, con el mundo

que los rodea y con los demás, promoviendo el buen trato, fortalecimiento de valores, con el fin de prepararlos para una convivencia pacífica en un ambiente armónico y poder así contribuir al mejoramiento de la calidad de vida.

Visión

El hogar Infantil Acomunal se proyecta cada año para entregar a las instituciones Educativas, niños y niñas felices, que deben iniciar su etapa de escolaridad, encaminados en el desarrollo del potencial del ser humano, en relación con la inteligencia y la formación de valores; la cual les permite orientar sus decisiones y conductas ante la vida, garantizándoles el goce de su desarrollo integral.

OBJETIVOS

General

Brindar una atención integral a los niños y las niñas, por medio de actividades que integren los diferentes aspectos tales como: educación, salud, nutrición y saneamiento ambiental, a fin de poder encaminarlas desde un enfoque de desarrollo y bienestar, y poder así fortalecer las relaciones de su medio infantil, familiar y comunitario, a través de la construcción de valores que le permitan desenvolverse en un ambiente donde puedan vivir plenamente su infancia.

Específicos

- Fortalecer la participación integral de los niños y las niñas como miembros de un grupo, que conviven en un ambiente de cooperación y amistad, de tal modo que así se proyecten ante la sociedad.

- Desarrollar la capacidad de iniciativa, de imaginación, de espíritu investigativo, creativo, científico y ambientalista.
- Garantizar la permanencia y la cercanía en los vínculos afectivos, entre padres e hijos con el fortalecimiento de la familia.
- Permitir al niño comprender y apropiarse del mundo social, mediante la interacción con otros niños y los adultos que lo rodean, impulsando la comunicación y la capacidad de interacción y la construcción de normas.
- Contribuir al mejoramiento del estado nutricional de los niños, mediante el suministro de (1) desayuno, dos (2) refrigerios y un (1) almuerzo.
- Fortalecer la familia y los grupos organizados de la comunidad, vinculándolos al proceso educativo del Hogar Infantil, en todas las esferas de la vida de los niños.
- Mejorar las relaciones entre padres, adultos y responsables de la atención y cuidado de los niños y niñas, por medio del enriquecimiento de las pautas de crianza partiendo de la comprensión de las características del desarrollo infantil.
- Organizar el servicio de educación inicial, enfocada al desarrollo integral de los niños y niñas del Hogar Infantil Acomunal y las condiciones de calidad definidas para cada componente de atención.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PROVENZA

La Institución Educativa Provenza sede A se encuentra ubicada en Carrera 23 No. 109 – 07 Provenza, Bucaramanga, esta institución pública que pertenece a los estratos 1 al 3, esta institución ofrece a la comunidad los niveles desde preescolar hasta básica secundaria

En el área de preescolar hay dos aulas de clase correspondientes a Transición 1 y Transición 2, en el aula de Transición 1 se compone de un grupo de 27 estudiantes la docente titular. En el aula de Transición 2 se encuentra conformado por un grupo de 26 estudiantes (12 niñas y 14 niños), la docente titular y la practicante.

OBJETIVOS

General

Crear un ambiente de convivencia armónica, entre todos los estamentos de la Comunidad Educativa de la Institución Educativa Provenza, a través del cumplimiento y la práctica de normas de comportamiento que garanticen la formación de valores, hábitos y buenas costumbres de tal forma que faciliten una convivencia social.

Específicos

- Brindar a los estudiantes una formación integral que faciliten las condiciones para el desarrollo de la autonomía, la participación y el respeto mutuo.
- Desarrollar en los estudiantes, un proceso de adaptación, socialización y adquisición de hábitos y valores que ayuden a la formación de su equilibrio emocional.
- Crear en la Comunidad Educativa, sentido de pertenencia y amor por la Institución, mediante el conocimiento de su simbología y el cuidado de sus elementos físicos y materiales que la conforman.
- Crear condiciones de respeto mutuo, cordialidad y responsabilidad en el cumplimiento de los deberes y compromisos adquiridos por cada uno de los integrantes de la Comunidad Educativa de la Institución Educativa Provenza.

- Orientar a los estudiantes hacia un cambio de actitud, a través de acciones formativas, correctivas y sancionatorias, guardando un debido proceso disciplinario y académico.

Misión

La institución educativa Provenza es una entidad de carácter oficial, que ofrece educación formal en los niveles de preescolar básica y media; comprometida con la formación de personas para la continuidad en la educación superior, y el ejercicio de competencias laborales promoviendo el pensamiento tecnológico mediante principios, valores y cuidado del medio ambiente.

Visión

La institución educativa Provenza, se consolidará a nivel local como una de las instituciones que promueva la educación en el marco de la calidad, mediante el desarrollo tecnológico, la continuidad en la educación superior, la formación de competencias, principios y valores que promueven la cultura del medio ambiente.

Fundamentos filosóficos

La Institución Educativa Provenza, concibe al estudiante como un ser personal, que descubre los procesos de humanización, en formación, único, sociable, irrepetible, inacabado, histórico, dinámico, ético, cultural y trascendente, ubicándolo como un sujeto en permanente cambio y por tanto el centro de proceso educativo. Por tal razón, y teniendo en cuenta que la educación es un proceso personal, la Institución Educativa Provenza, utilizará los fundamentos de una pedagogía activa, orientando a sus estudiantes, hacia una formación de competencias, principios y valores que le

permitan acceder al conocimiento, como medio de subsistencia, dentro de una interacción social, pacífica y democrática, dando solución a sus propios problemas y contribuyendo a la solución de los problemas de la colectividad.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Introducción

Este proyecto se originó a partir de las necesidades de los niños observadas en el aula en relación con el objeto de estudio de la investigación. De acuerdo con los intereses de los investigadores se propuso el juego como mediación del proceso de aprestamiento lectoescritor; orientado a través del Proyecto Pedagógico de Aula (PPA) como herramienta para organizar la labor docente en favor de acercar a los niños a la lectura y la escritura desde los primeros años. A partir de lo descrito anteriormente surgió la pregunta problema:

¿Cómo desarrollar procesos de aprestamiento lectoescritor mediante el juego en niños entre los 4 y los 6 años?

Con el objetivo del análisis del presente proyecto, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

Describir el estado inicial y el estado final de los niños a través de un formato de caracterización. Crear proyectos pedagógicos de aula mediados por el juego que estimulen el desarrollo de las habilidades de los niños para el proceso lectoescritor. Analizar el aporte de la propuesta de intervención mediada por el juego en el proceso de aprestamiento lectoescritor en los niños de 4 a 6 años.

De acuerdo con lo anterior, en primer momento fue esencial identificar los procesos iniciales y finales de la población objeto de estudio de tres instituciones educativas de la ciudad de Bucaramanga, por consiguiente, fue necesario realizar una rejilla de caracterización en la cual se plantearon las características propias de las edades y a partir de ello se hizo la descripción de lo observado. Dicha observación tuvo una duración de tres semanas.

En el diseño de las propuestas pedagógicas, se abordó como eje principal el juego, esto permitió que se hiciera una adaptación en “juegos y actividades”, ampliando ideas, para recrear los espacios de treinta y cinco minutos, en momentos de diversión y aprendizaje. De igual forma, la estructura y sentido en la presentación del material didáctico y estrategia pedagógica empleada, fue el más pertinente según el grupo de niños y sus características.

Se desarrollaron en esta primera parte del proyecto dos proyectos pedagógicos de aula el primer proyecto se enfocó en la coordinación del brazo del antebrazo y mano, también en la comprensión de texto narrado y la descripción de imágenes. En el segundo proyecto se enfocó en la necesidad de acercar y estimular el interés de los niños por el lenguaje escrito, así como la capacidad de apreciar y reconocer sus funciones y características. Así mismo, es importante resaltar lo que afirma Álvarez (2004) acerca del aprendizaje del lenguaje escrito como “...un proceso cultural que se configura por la interacción de las habilidades cognitivas con los métodos pedagógicos y las oportunidades que le brinda el medio y la familia de interactuar de manera espontánea con diferentes presentaciones de escritos o narraciones.”

Fases de investigación

- **Observación**

Para realizar la descripción de la condición de los niños en cuanto a su desarrollo tuvimos que realizar el proceso de observación participante a través de actividades que apuntaban a manifestar el desarrollo de los niños en áreas o dimensiones específicas que tuvimos que apreciar atentamente con la caracterización.

- **Planificación**

En la etapa de planeación todo el grupo de practicantes participa en el diseño, organización y redacción de las actividades a realizar para el desarrollo del proyecto de aprestamiento de la lectoescritura, en donde se busca evaluar el proceso de cada niño.

A continuación la asesora de práctica imparte las orientaciones necesarias para realizar las actividades pedagógicas a cabalidad, y poder hacer un diagnóstico de la situación en que se encuentran los niños en los aspectos personal y académico.

- **Ejecución**

En esta instancia se aplican todos los instrumentos como la ruta, donde se tiene en cuenta la observación y los diferentes ejercicios motrices, comportamientos, habilidades, dificultades que presenta cada niño; las evidencias de lo que se realiza se recolecta y se procesa para diseñar los proyectos de aula.

Para que los proyectos de aula sean efectivos, se articulan con los indicadores de logro y de acuerdo a los objetivos buscados por las practicantes, son llevados a la práctica para desarrollar las distintas actividades, aplicando estrategias lúdicas y

didácticas; finalmente se realiza un análisis con el propósito de evaluar lo propuesto.

Se tuvo en cuenta también una estructura para el desarrollo de las actividades a través de tres momentos pedagógicos: *Inicio, desarrollo y finalización*. El primer momento pedagógico está enfocado en indagar los pre saberes de los niños frente a cada temática, a través de pequeños conversatorios guiados por preguntas. El segundo y tercer momento pedagógico están relacionados con actividades orientadas por la mediación pedagógica del juego o actividades de aplicación que tienen como finalidad el aprendizaje de los niños o la comprobación de lo aprendido.

- **Reflexión**

- La pertinencia de las actividades acerca del aprestamiento lectoescritor en los niños de jardín y transición, que se encuentran entre los 4 y 6 años,
- Entre las investigadoras se proponen ideas para aplicar las actividades y mejorar el proceso investigativo.
- La eficiencia de los indicadores es una parte clave, para el desarrollo de los proyectos de aula y para evaluar a cada niño en el proceso.

4.1. Validez del estudio

Todo el ejercicio es revisado y analizado por el asesor y verificado por las instituciones educativas donde están haciendo su práctica pedagógica.

4.2. Resultados y hallazgos

Realizada la recolección de información a través de la observación participante, el diario pedagógico y las rejillas de evaluación, se definieron una serie de categorías y subcategorías las cuales fueron acordadas por las investigadoras. La creación de estas categorías permite definir cómo estructurar la información recolectada.

Las categorías y subcategorías se crearon con el objetivo de analizar todos los aspectos y situaciones vivenciadas en el aula como la funcionalidad, pertinencia y también los términos claves de la investigación, a continuación se especifican cada una de ellas:

5. CONCLUSIONES

- El formato de caracterización fue un elemento fundamental para evaluar las condiciones de los niños, analizarlas y a partir de esto, plantear una propuesta pedagógica que se dirigiera a satisfacer sus necesidades.
- La creación de los proyectos pedagógicos de aula hizo posible que la planeación de las actividades fuera más organizada y coherente con los objetivos de la investigación.
- Las rejillas de evaluación proporcionaron el medio para analizar los proyectos pedagógicos de aula y medir su efectividad en dos vías de evaluación: el aprendizaje de los niños y la práctica pedagógica.
- Como herramienta pedagógica, el juego permitió crear espacios que estimularan y fortalecieran las capacidades motrices, los dispositivos básicos de aprendizaje, la conciencia fonológica y la semántica, como habilidades que el niño necesitara en el proceso formal de la lectoescritura.

Vía I

- Los dispositivos básicos de aprendizaje son condiciones fundamentales en el desarrollo del proceso de aprestamiento lectoescritor. Potencializan en el niño las capacidades para explorar, observar, reconocer, analizar, asimilar e interiorizar la información que el medio le proporciona, especialmente, del lenguaje escrito.
- Entre la conciencia fonológica y el aprestamiento lectoescritor, se puede afirmar que hay un proceso *recíproco*, en donde ambas habilidades se complementan entre sí. El proceso de aprestamiento lectoescritor estimula a los niños a centrar su atención en las cualidades sonoras y segmentales del lenguaje oral, la identificación y manipulación de los fonemas. La conciencia fonológica, como componente del lenguaje, potencia habilidades como: la sensibilidad a las rimas, la identificación de fonemas iniciales o finales, la segmentación de fonemas que componen una palabra, la síntesis de una secuencia de ellos o la habilidad para omitir determinados fonemas, lo que permite que se mejoren los procesos de decodificación de la lectoescritura.
- La semántica es un componente del lenguaje esencial en el aprestamiento lectoescritor, pues implica la extracción y construcción de significado de las palabras, las frases y textos, que a su vez se integran en los conocimientos de los niños. Así mismo, les permite establecer relaciones coherentes entre las palabras y frases, es decir, darle sentido al lenguaje, no solo desde la suma de sus partes sino en su totalidad para comprenderlo de forma global.
- El contacto con los textos narrativos fue relevante para un acercamiento agradable de los niños a la lectura, una aproximación desde sus contextos, sus experiencias, sus preferencias, perspectivas y creencias, todo con el propósito de promover el desarrollo de la capacidad de comprensión y producción de textos, no específicamente de manera escrita sino también de forma oral, para poner a prueba los niveles de

procesamiento de información de los niños. Estos textos aportaron de manera significativa en el desarrollo de estas habilidades e incluso en el crecimiento del nivel de comprensión que poseían, así como en el interés por involucrarse con el lenguaje escrito e interpretarlo.

- El juego es un componente elemental en los procesos de aprendizaje de los niños. Al implementarlo como una estrategia pedagógica, proporcionó un contexto significativo y atractivo para el aprendizaje de conceptos y habilidades esenciales en el desarrollo del proceso de aprestamiento lectoescritor. Así mismo, los espacios de juego que se modificaron y enriquecieron con elementos escritos, favorecieron las experiencias de lectoescritura de los niños.

Vía II

- El diseño y evaluación de actividades fueron procesos que permitieron llevar a cabo la elaboración de actividades pedagógicas y así evaluar el impacto de las mismas en los niños. Así mismo, permitieron que durante la práctica pedagógica se evaluara constantemente el dominio teórico-conceptual y la capacidad creativa del docente, para crear las actividades mediadas por el juego, que fueran precisas para estimular las habilidades necesarias en el proceso de aprestamiento lectoescritor y estuvieran auxiliadas por diferentes recursos y estrategias pedagógicas.
- Las estrategias de enseñanza son herramientas fundamentales en el aula de clases, puesto que estas promueven el aprendizaje significativo, por esta razón deben ser preparadas con antelación por el docente para poder definir cómo las va a implementar de manera que fortalezca y potencie el proceso enseñanza- aprendizaje. De esta manera, las estrategias utilizadas tienen una mayor efectividad en el aula de clases, ayudando a centrar la atención de los niños y contribuir en su aprendizaje.

- Los recursos son herramientas en las que el docente se apoya para complementar las actividades en el aula de clases. Estos recursos deben ser siempre innovadores y motivadores, pues a través de estos se medía el proceso enseñanza- aprendizaje para lograr aprendizajes significativos. Es entonces que los recursos se convierten en una parte fundamental de los proyectos pedagógicos de aula, como elementos atractivos para la enseñanza de temas específicos. Por esta razón, los recursos deben tener un tiempo de diseño y planeación definido, para poder cumplir los objetivos acordados.
- La autoevaluación es una técnica que surge de la observación, análisis y reflexión personal de la práctica pedagógica docente. En esta se encontraban dos factores: lo esperado y lo que realmente sucedió al momento de implementar las actividades. A partir de este análisis se identificaron las aptitudes, recursos, estrategias, etc. que se debían fortalecer para así replantear las actividades propuestas con el propósito de mejorarlas para que fueran efectivas en el aprendizaje de los niños.

RECOMENDACIONES

Las siguientes recomendaciones pretenden orientar a los futuros investigadores que deseen dar continuidad al proceso llevado a cabo en este proyecto.

- Se recomienda que antes de que el maestro empiece a enseñar el proceso lectoescritor debe desarrollar habilidades y destrezas en los niños.
- El maestro debe atento a cuáles son esos aspectos en las que los estudiantes están teniendo dificultades y así buscar formas reforzar estos aspectos.
- Es importante que los recursos utilizados en el aula de clases sean llamativos y que estén preparados con anterioridad.
- El docente investigador debe implementar el juego en el aula de clases, puesto que este es una actividad rectora y siempre motivadora.

- Respecto al diario pedagógico se recomienda diligenciarlo día a día para así llevar un orden y una secuencia de los procesos llevados en la práctica pedagógica y así poder realizar un análisis más concreto de los resultados.
- Es importante tener definidas las categorías desde un comienzo de la investigación para el momento de relacionarlas con las actividades poder hacer un análisis a medida que estas se ejecuten.

6. Proyectos pedagógicos de aula

PROYECTO PEDAGOGICO DE AULA N° 1

TEMA

- **Exploro y juego con mis manos**

CATEGORÍAS

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADORES
------------------	---------------------	--------------------

<p>DESARROLLO PSICOMOTOR</p> <p>Hurlock (2010) define el desarrollo motor como “(...) el control de los movimientos corporales mediante la actividad coordinada de los centros nerviosos, los nervios y los músculos. Este control procede del desarrollo de los reflejos y la actividad masiva presente al nacer” (p. 146).</p>	<p>PINZA DIGITAL</p> <p>Según Aguirre Zabaleta, 2006 determina que la: “Micro-motricidad o motricidad de la pinza digital tiene relación con la habilidad motriz de las manos y los dedos. Es la movilidad de las manos centrada en tareas como el manejo de las cosas; orientada a la capacidad motora para la manipulación de los objetos, para la creación de nuevas figuras y formas, y el perfeccionamiento de la habilidad manual”.</p>	<p>Utiliza la pinza digital para dibujar un elemento observado.</p> <p>Utiliza la pinza digital para pintar sobre una superficie con ganchos de ropa.</p> <p>Recorta papel siguiendo los trazos que se le indican utilizando la pinza digital.</p> <p>Realiza un ensartado utilizando la pinza digital.</p> <p>Utiliza la pinza digital para pegar objetos pequeños en una superficie plana.</p> <p>Utiliza la pinza digital para recortar siguiendo trazos rectos.</p> <p>Utiliza la pinza digital para realizar un trazo curvo evitando los elementos obstáculo.</p> <p>Utiliza la pinza digital para pegar pedazos de papel sobre el trazo de su nombre</p> <p>Utiliza la pinza digital para seleccionar elementos pequeños y ponerlos sobre un trazo.</p>
---	--	---

	<p>CONTROL DE LA MANO En la evolución de la especie humana la liberalización de las manos constituye un hito clave de su desarrollo. Ruiz, (1987) La mano adquirió a partir de ese momento un creciente refinamiento de sus posibilidades funcionales (oposición del pulgar, singularización de los dedos) lo que aumentó las posibilidades exploratorias y la capacidad discriminativa. La evolución y mejora de la motricidad de la mano manifiesta un control más refinado y mejora la capacidad de procesar información visual para relacionarla con acciones precisas y eficaces.</p>	<p>Realiza trazos rectos y circulares con sus manos utilizando crema de afeitar.</p> <p>Hace un plegado sencillo siguiendo un modelo.</p> <p>Usa sus manos para tocar un instrumento siguiendo el modelo rítmico.</p> <p>Utiliza la mano para modelar plastilina siguiendo un modelo.</p> <p>Coordina los movimientos de su mano para realizar un laberinto.</p>
--	--	--

<p style="text-align: center;">COMPRESIÓN DE TEXTO NARRADO</p> <p>Para Vargas (1990), la comprensión lectora puede especificarse con otros términos como “<i>lectura de comprensión o lectura para el estudio</i> y tiene como elementos la aprehensión o captación de los datos, retención y evocación de ello, la elaboración o integración de los conceptos y criterios resultantes y la aplicación de los mismos a la aparición de nuevos problemas” (p.35-37).</p>	<p style="text-align: center;">NIVEL LITERAL</p> <p>En este nivel, el lector reconoce las frases y las palabras clave del texto. Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. Corresponde a una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica, comprende el reconocimiento de la estructura base del texto. (Gordillo & Flórez, 2009, P.97)</p>	<p>Describe algunos elementos del texto como: personajes, lugares o situaciones.</p> <p>Describe un proceso natural a través de una secuencia de imágenes.</p>
--	--	--

• **ACTIVIDADES**

N°	NOMBRE	CONVERSATORIO	MOMENTO 1	MOMENTO 2	MOMENTO 3
1	El autobús mágico	se realiza un conversatorio acerca de los viajes y las aventuras, a través de las siguientes preguntas: <i>¿Alguna vez han</i>	Después de que los niños respondan a las preguntas, se comenta: <i>A mí me gusta viajar, y yo</i>	Después de sacar la carta, se le muestra a los niños y se pregunta: <i>¿qué es esto? ¿qué pueden</i>	Posteriormente, se les mostrará a los niños que la Srta. Rizos envió una misión en su carta. Se lee la misión dice: <i>Hola mis</i>

		<p><i>viajado? ¿A dónde? ¿Qué transportes conocen o han usado para viajar? ¿Piensan que viajar es divertido, como una aventura?</i></p>	<p><i>he traído de un lugar especial a donde viaje esta caja mágica. Se les permite a los niños observar la caja y se les pregunta: ¿qué creen que puede haber en esta caja? Se escuchan las opiniones de los niños y luego se saca el contenido de la caja que es la carta de la Srta. Rizos.</i></p>	<p><i>observar en este objeto? Luego de las respuestas de los niños, se les comenta: Esta es una carta de la Srta. Rizos, una amiga que hice en uno de mis viajes y que quiero que ustedes también puedan conocerla, ¿quieren escuchar la carta de mi amiga la Srta. Rizos? Seguidamente se les lee la carta y al terminar se hace una reconstrucción de la misma a través de las siguientes preguntas: ¿Recuerdan los personajes que mencionaba la Srta. Rizos en la carta? ¿Saben que es un autobús? ¿Por qué el Autobús de la Srta. Rizos es especial? ¿Saben qué es una aventura?</i></p>	<p><i>queridos niños, el Autobús Mágico se puso tan triste que perdió sus colores, ¿me ayudarían a devolverle su alegría y color?, usen los materiales que les envío para que pueda estar feliz y bello de nuevo. Para esta misión, se ubica a los niños en las mesas de trabajo y se les entrega la ficha de trabajo “El Autobús Mágico” y los materiales que les envía la Srta. Rizos (colores). Mientras están coloreando, llega un audio de la Srta. Rizos, donde les pide ayuda con sus plantas, pues no están creciendo (lo que llevarán a cabo en la siguiente actividad).</i></p>
--	--	---	--	---	---

				<p><i>¿Quieren tener una?</i></p> <p>A medida que se van haciendo las preguntas, se va realizando el ejercicio con el glosario gráfico en el que se utilizan las fichas imagen-palabra de los elementos o personajes principales de la carta como: <i>Srta. Rizos, el Autobús Mágico, Niños, Sentidos, Aventura.</i></p>	
2	La alegría de sembrar	<p>se realiza un conversatorio sobre el audio de la Srta. Rizos de la actividad anterior a través de las siguientes preguntas:</p> <p><i>¿Recuerdan lo que la Srta. Rizos nos contó en el audio que nos envió ayer?</i></p> <p><i>¿Alguno ha sembrado una planta?</i></p> <p><i>¿Cómo se siembra una planta?</i></p> <p><i>¿Les gustó la experiencia de sembrar una planta?/ ¿Les gustaría tener la experiencia de</i></p>	<p>Después de escuchar las respuestas de los niños, se les muestra la caja mágica y se les comenta: <i>La Srta. Rizos nos envió unos recursos para que podamos conocer cómo sembrar una planta.</i></p> <p>Luego, se sacan los elementos de la caja mágica y se les muestran</p>	<p>Se utiliza el primer elemento que es una secuencia de imágenes que explica el proceso de siembra y germinación de una planta. Se le cuenta a los niños acerca de este proceso y seguidamente se hace una reconstrucción del proceso de germinación de la semilla</p>	<p>Al terminar la reconstrucción, se les dice que la Srta. Rizos también envió en la caja mágica unos materiales para sembrar una planta. Entonces se divide a los niños por grupos y se les da las siguientes instrucciones: <i>Los voy a dividir en grupos de ___ niños para que juntos puedan comenzar con la germinación de la semilla. Vamos a cuidar los materiales y</i></p>

		<i>sembrar una planta?</i>	a los niños.	a través de una secuencia de imágenes (las que están en el cartel) y se les comenta a los niños: <i>Ya aprendimos cómo crecen las plantas, pero ¿qué creen que debemos hacer para que crezcan sanas, fuertes y bonitas?</i> Se permite que los niños comenten sobre los cuidados que se deben tener con las plantas y que ellos conocen.	<i>debemos compartirlas en grupo. Debemos tener mucho cuidado en especial con la semilla, pues podemos lastimarla. Durante varios días le haremos seguimiento a la planta para ver su crecimiento y haremos dibujos de ella.</i> Se le modela a los niños y niñas cómo deben realizar la germinación de la semilla, luego se entregan los materiales por grupos y se realiza seguimiento del proceso de cada grupo. Finalmente, después de realizar se les muestra un audio de la Srta. Rizos en donde ella les cuenta que la próxima clase les dará a conocer a un amigo suyo que le gusta pintar y que se llama “Mike Perry”.
3	Mike Perry el invitado de la señorita Rizos	se realiza un conversatorio sobre el audio de la Srta. Rizos de la actividad anterior a través de las siguientes preguntas: <i>¿Recuerdan qué nos dijo la señorita Rizos en el audio de la clase anterior?</i>	Después de conversar con los niños y escuchar sus respuestas, se les pregunta: <i>Y a ustedes ¿les gustaría conocerlo?</i>	Después de la pregunta, se muestra a los niños la caja mágica y los elementos que contiene el ilustrador Mike Perry (imágenes del ilustrador y	Después se organiza a los niños en las mesas de trabajo y se les dan las instrucciones de trabajo: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Debemos tener cuidado de todos los</i>

		<p><i>¿Cómo era el nombre de su invitado?</i> <i>¿Qué le gusta hacer?</i></p>		<p>de sus ilustraciones). Se les presenta el ilustrador y se les comenta a los niños acerca de su trabajo. Se permite que los niños puedan observar y hacer comentarios sobre las imágenes del pintor y sus obras de arte. Seguidamente , se les presenta el audio de la Srta. Rizos donde les envía la misión para esta actividad, en donde dice:</p>	<p><i>materiales que se nos van a entregar. Recuerden que son nuestras obras de arte y sería genial que pudieran quedar hermosas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Nos vamos a esforzar por respetar nuestros materiales y los de los compañeros. Es decir, no vamos a romperlos, quitarlos, etc.</i> <p>Luego, se entregan los materiales para cada niño y se realiza seguimiento de su trabajo, recordando, en caso de ser necesario, las instrucciones de trabajo. Finalmente, se les presenta un audio de la Srta. Rizos en donde ella les cuenta que el Autobús Mágico quiere llevarlos de paseo a un lugar espumoso y que enviará los materiales en la caja mágica para que puedan descubrirlo la</p>
--	--	---	--	--	---

					próxima clase.
4	El Autobús Mágico nos lleva de paseo	se realiza un conversatorio sobre el audio de la Srta. Rizos de la actividad anterior a través de las siguientes preguntas: <i>¿Recuerdan qué nos dijo la Srta. Rizos en el audio de la clase anterior?</i> <i>¿Qué quería hacer el Autobús Mágico?</i> <i>¿A dónde nos quiere llevar de paseo el Autobús Mágico?</i> <i>¿Será que encontraremos la respuesta en la caja mágica?</i>	Seguidamente , se le presenta a los niños los materiales que se encuentran en la caja y se les pregunta acerca de ellos para reconocer sus pre-saberes sobre los elementos que se utilizarán, así como lo que piensan que se puede hacer con los mismos.	Luego de escuchar las respuestas de los niños, se les muestra el audio de la Srta. Rizos con la misión para esta actividad, en donde les dice: <i>Mis queridos amigos, el día de hoy tenemos la misión de guiar al Autobús Mágico, haciéndole un camino para que pueda llegar al lugar a donde nos quiere llevar de paseo. Él estará estacionado esperando que le mostremos el camino. Usaremos pintura y con nuestros dedos le haremos el camino al Autobús Mágico. Pero para lograrlo, lo haremos con la ayuda de la profesora, que les</i>	Después de haber terminado la actividad, se organiza a los niños en fila para llevarlos a lavarse las manos y luego se regresa al salón. Finalmente, se les presenta un audio de la Srta. Rizos.

				<i>mostrará cómo deben hacerlo.</i>	
5	Liz necesita un amigo	Se inicia el conversatorio acerca del tema, ¿Recuerdan cuál era la mascota de la señorita rizos? ¿Cómo se llamaba?	Después de escuchar las respuestas de los niños, se les muestra la caja mágica y se les comenta: <i>La Srta. Rizos nos envió unos recursos una hoja papel iris, colbón, y color negro.</i>	A continuación, se ubican a los niños en las mesas, se les muestra el audio de la Srta. Rizos con la misión para esta actividad, en donde les dice: <i>Mis queridos amigos, el día de hoy tenemos la misión de hacerle un amigo a Liz por qué se siente muy solo. para esto van a seguir las instrucciones para hacerle el amigo a Liz con un el papel iris.</i>	Se les indica que van a colocar el plegado en la mesa para que puedan ver como quedo el animalito de cada uno.
6	Modelar	Se inicia el conversatorio acerca del tema, ¿Quién sabe cómo se amasa? ¿cuándo amasamos que sentimos en nuestras manos?	Después de escuchar las respuestas de los niños, se les muestra la caja mágica y se les comenta: <i>La Srta. Rizos nos envió unos recursos la plastilina.</i>	A continuación se formará grupos de 5 niños, se les muestra el audio de la Srta. Rizos con la misión para esta actividad, en donde les dice: <i>Mis queridos amigos, el día</i>	luego se exponen las figuras que cada uno hizo, y se les indica que deben recoger la plastilina y hacerla en bolita para poderla guardar

				<i>de hoy tenemos la misión de amasar muy bien la plastilina para formar diferentes figuras.</i>	
7	Siguiendo el ritmo	Se inicia el conversatorio acerca del tema,	¿Qué cosas podemos hacer con nuestras manos? ¿Con nuestras manos podemos hacer ritmos?	A continuación se ubican a los niños en las mesas, se les muestra el audio de la Srta. Rizos con la misión para esta actividad, en donde les dice: <i>Mis queridos amigos, el día de hoy tenemos la misión de cantar una canción y hacer el ritmo con nuestras manos siguiendo a la profesora quien les indicará cuál ritmo van hacer.</i>	Luego vamos a relajar nuestras manos haciendo ejercicios como abrir y cerrar las manos, estirar y encoger los dedos.
8	Pintar de colores el vestido de la señorita Rizos	Se inicia el conversatorio acerca del tema, ¿Quién recuerda los colores que tiene el vestido de la señorita rizos? ¿Qué colores eran?	Después de escuchar las respuestas de los niños, se les muestra la caja mágica y se les comenta: <i>La Srta. Rizos nos envió</i>	A continuación se ubican a los niños en las mesas, se les muestra el audio de la Srta. Rizos con la misión para esta	La maestra les indica que hay tres bolsas: <ol style="list-style-type: none"> 1. una bolsa es para echar las pinzas 2. otra bolsa es para echar las

			<p><i>unos recursos para pintar el vestido de la señorita rizos del color que cada uno quiera, nos envió pinzas para cada niño, bolitas de algodón, pintura, y el vestido sin color.</i></p>	<p>actividad, en donde les dice: <i>Mis queridos amigos, el día de hoy tenemos la misión de pintar el vestido de la señorita rizos del color que cada uno quiera. Para comenzar van a escuchar muy atentos las indicaciones:</i></p> <p>Agarrar la pinza en la pinza agarrar la bolita de algodón. mergir el algodón en la pintura y empezar a pintar. se puede soltar la pinza hasta que no se haya terminado de pintar Luego se le entrega a cada uno el material, y se les indica que ya pueden empezar.</p>	<p>bolitas de algodón. 3. y la otra es para echar las tapas de pintura. Después que cada niño haya recogido su material se exponen las pinturas en la mesa para que cada niño pase y mire la pintura de su compañero.</p>
--	--	--	--	--	---

PROYECTO PEDAGOGICO DE AULA N° 2

TEMA

- ¡Vamos a construir una tienda!

ACTIVIDADES

N	NOMBRE	CONVERSATORIO	MOMENTO N°1	MOMENTO N°2	MOMENTO N°3
1	Exploración de la tienda	<p>se realiza un conversatorio acerca de la tienda a través de las siguientes preguntas:</p> <p><i>¿Qué es una tienda?</i></p> <p><i>¿Han ido alguna vez a una tienda?</i></p> <p><i>¿Cómo es?</i></p> <p><i>¿Qué cosas tiene una tienda?</i></p> <p><i>¿Qué personas trabajan en una tienda?</i></p> <p><i>¿Qué cosas hacen esas personas en la tienda?</i></p>	<p>Después de que los niños respondan a las preguntas, se les explica por medio de imágenes lo que es una tienda, algunas cosas representativas de la tienda y los roles de las personas que trabajan en la tienda.</p>	<p>Luego de hablar con los niños sobre la tienda, se narra el cuento “La tienda de mi barrio” junto con la participación teatral de los niños como los personajes del cuento que serán las personas que trabajan en una tienda (los niños ayudan a representar lo que se va narrando en el cuento). Al terminar el cuento, se hace una reconstrucción del mismo a través de las siguientes preguntas:</p> <p><u>Nivel litera</u></p> <p><i>¿Quién era Pablito?</i></p> <p><i>¿Cómo se levantaba los sábados? y ¿por qué?</i></p> <p><i>¿Por qué le gustaba acompañar a sus papás a la tienda?</i></p> <p><i>¿Quién hizo la lista de mercado?</i></p>	<p>Para terminar se invita a los niños a participar en el juego “Memory Tienda” que consiste en 28 tarjetas con las imágenes mostradas al inicio de la actividad en parejas (qué es una tienda y personas que trabajan en ella). Las tarjetas se organizan en determinada cantidad de filas y columnas de manera que se forme un tablero y los niños puedan observar el orden de todas las parejas de imágenes. Seguidamente, se giran las imágenes y se va pasando por parejas a los niños para que encuentren</p>

				<p>¿A qué personas encontró Pablito en la tienda? y ¿qué trabajo realizaban?</p> <p><u>Nivel inferencial</u>- ¿Qué cosas crees que compraron Pablito y su familia? ¿Por qué crees que Pablito quería saber muchas cosas sobre la tienda?</p> <p><u>Nivel crítico</u> ¿Está bien que las personas en la tienda fueran amables con Pablito y su familia? ¿Por qué? ¿Los niños deben ayudar a sus padres cuando van a la tienda así como lo hizo Pablito? ¿Por qué?</p>	<p>las parejas de imágenes Cada vez que los niños descubran una pareja de imágenes se les pide que describan lo que está en la imagen (persona, situación, entre otros).</p>
2	<p>Encontremos los productos de la tienda.</p>	<p>Se inicia haciendo un recuento de lo visto en anterior la actividad preguntando a los niños. <i>¿Qué es una tienda?</i> <i>¿Cuáles son las personas que trabajan en una tienda?</i></p>	<p>Después se les dice que el día de hoy van a seguir aprendiendo más cosas sobre las tiendas como: cuales son los tipos de tiendas que existen y cómo se organizan algunas de ellas, mientras se va explicando esto se van presentando imágenes que hacen alusión a la</p>	<p>Después del conversatorio, se le dice a los niños que van a jugar a encontrar los productos de la tienda que están escondidos en el salón pero antes de buscarlos se van a decir las reglas de juego:</p> <p><i>* No empujar a los compañeros.</i></p>	<p>Terminada la búsqueda de productos se le dice los niños que deben colocar los productos que encontraron en el suelo después se les pregunta: <i>¿Cómo podemos ordenar estos</i></p>

			información.	<p><i>*No quitarle de las manos a los compañeros lo que encontraron</i></p> <p><i>*Deben ser cuidadosos con los productos que encuentren para evitar romperlos.</i></p> <p><i>*Al encontrar los productos deben guardarlos en las bolsas.</i></p> <p>Terminado de decir las reglas de juego se le entrega a cada uno una bolsa</p>	<p><i>productos?</i></p> <p>Mientras los niños dan sus ideas de cómo hacerlo se irán anotando sobre un gafete cada ejemplo de organización que dieron, para así después organizarlos según las ideas propuestas.</p> <p>Terminada la clasificación se les dice a los niños que vayan pensando cómo quieren que sea su tienda ideal.</p>
3	Dibujo mi propia tienda	Luego se realiza un conversatorio diciéndoles que vamos a mencionar los Productos que tenemos nuestra propia tienda luego se le pregunta a los niños: ¿Qué productos quieren tener en nuestra tienda?	Luego se les dice a los niños que vamos a jugar hacer los productos de la tienda, para esto van a utilizar lápiz, hoja, regla, y colores. la maestra les indica que van a dibujar los productos que conforman la tienda recordando que la actividad del día anterior vimos los productos y los	Para finalizar la actividad entre todos vamos a observar los dibujos que cada uno realizó de los productos teniendo en cuenta la clasificación, luego se les pedirá que después de construir, conocer y dibujar los productos de la tienda vamos a	

			clasificamos.	crearle un nombre.	
4	Adivina ¿Qué es?	Luego se realiza un conversatorio acerca de los productos que hay en nuestra tienda a través de las siguientes preguntas: ¿Recuerdan los nombres de algunos productos de los que tenemos en nuestra tienda?	<i>Después de que los niños respondan con ayuda de la maestra mencionan los productos de la tienda.</i>	Luego se les dice a los niños que vamos a jugar a la descripción de los productos de la tienda, la maestra inicia explicándoles el juego, Pasará a cada niño al frente. Miran el producto. Después de que lo miran la maestra les tapara los ojos Luego describen el producto.	Para finalizar se les indica a los niños que vamos a seleccionar un producto entre todo el grupo que más les guste y decirles que la próxima semana se hará una descripción del mismo) <i>(nota a los padres para que hablen con el niño acerca del producto elegido (¿qué es? ¿para que la usamos? Características del producto)</i>
5	Juguemos a la tienda	se realiza una retroalimentación sobre los roles de las personas que trabajan en una tienda a través de las siguientes preguntas: <i>¿Recuerdan qué personas trabajan en la tienda? ¿Qué trabajo/labor realizan en la tienda?</i>	Después de hablar con los niños acerca de esto, se les dice que se va a jugar en la tienda y que se repartirán los roles/papeles de la siguiente manera: <i>Se le entregará a cada niño una escarapela con su nombre y un espacio para</i>	Después de explicar las instrucciones a los niños y de repartir los roles que representarán en la tienda, se les permite jugar con la tienda, sin dejar a un lado de supervisar y recordar si es necesario los roles de las	Cuando se haya terminado el tiempo de juego, se reúne a los niños en las mesas de trabajo, sillas o en el piso y realizan preguntas de acuerdo a los productos comprados

		<p><i>¿Qué nombre se le da a esa labor/trabajo?</i></p>	<p><i>escribir o pegar el rol que le corresponda.</i></p> <p><i>Una caja o bolsa tendrá escrito en papeles los roles de las personas que trabajan en una tienda, como: cajero, tendero, asistente o ayudante, cliente, receptor y organizador de productos, limpieza, etc. Cada niño pasará y tomará un papel de la caja/bolsa para asignar al azar el rol que representará en la tienda.</i></p>	<p>personas que trabajan en la tienda. Durante este ejercicio se realiza acompañamiento y dirección de la docente en lo necesario.</p>	<p>por los niños como:</p> <p><i>¿Quiénes fueron clientes de la tienda?</i></p> <p><i>¿Qué compraste?</i></p> <p><i>¿Por qué?</i></p> <p><i>¿Cómo se sintieron jugando a la tienda?</i></p> <p><i>¿Fue muy difícil interpretar el rol que tuvieron?</i></p> <p>Luego del conversatorio y para finalizar la actividad, se les cuenta que se ha seleccionado un producto de la tienda que será la leche, con el que se realizarán varias actividades, pero que deben averiguar para la próxima clase con sus papitos en casa qué es la leche, cómo se hace la leche, qué productos derivados de la leche</p>
--	--	---	---	--	--

					pueden hacerse (traer un ejemplo), recetas, etc.
6	hablemos sobre la leche	<p><u>Nivel literal:</u> ¿Cuál es el producto del que buscaron información? a partir de esta pregunta surgen más como: ¿qué información encontraron con sus papás? ¿qué cosas trajeron?</p>	<p>Después se le dice a los niños que el día de hoy van a aprender más cosas sobre el producto elegido en este caso la leche</p>	<p>Finalizado el conversatorio se le presenta un video que muestra dónde proviene la leche, después de este se hacen preguntas como:</p> <p>¿Qué es lo más que les gustó del video? ¿De dónde proviene la leche?</p> <p>Seguidamente se le dice a los niños que de la leche se derivan diferentes alimentos como: El queso El yogurt Mantequilla Crema</p> <p>A través de un esquema de círculos el cual va a estar dividido en tres secciones en el primero va a estar: la vaca en el segundo: la leche en el tercero: El queso El yogurt Mantequilla Crema</p>	<p>Terminada la explicación sobre los derivados de la leche se le dice a los niños que el día de hoy van a grabar un comercial para promocionar la leche que se vende en la tienda con ayuda de una canción, terminada la grabación del comercial de la leche se le dice a los niños que mañana van a jugar a ser cocineros.</p>

				Estas imágenes irán acompañadas de su nombre en letra script	
7	vamos a cocinar	se inicia la actividad preguntando a los niños ¿recuerdan qué fue lo que les dijeron que iban a jugar el día anterior? ¿cuál fue el producto elegido de ayer?	Después de escuchar sus respuestas se pregunta: ¿saben que es una receta de cocina? ¿alguna vez ustedes han cocinado usando una receta? terminado el conversatorio se le dice a los niños que van a jugar a ser cocineros pero que primero deben saber cuál va a ser la receta	primero se le muestran los ingredientes a los niños los cuales van a tener al lado un hablador con su nombre seguidamente se presenta una secuencia de imágenes que muestran el paso a paso de la receta y por último se realiza un modelado con los ingredientes de cómo se debe preparar la receta finalizada la explicación de la receta se le entrega a cada niño sus ingredientes correspondientes y se les dice que deben prepararla siguiendo los pasos vistos anteriormente	Para finalizar los niños se comerán lo que prepararon y se les da un espacio para hablar de cómo se sintieron cocinando.
8	la ruleta de productos	se realiza un conversatorio acerca del juego de la ruleta:	Terminado el conversatorio se les dice a los niños que vamos hacer el juego de	A continuación, vamos hacer el juego de Twister utilizando dos ruletas en una	Para finalizar Los niños compran en la tienda con

		<p>¿Qué es una ruleta? ¿Alguna vez han jugado con ella?</p>	<p>Twister a continuación se les explica las instrucciones.</p> <p>Esperar el turno. Quitarse los zapatos.</p> <p>Girar con cuidado la ruleta.</p> <p>Cuidar el material del Twister.</p>	<p>ruleta se encuentran los 15 productos [como Detodito, Colgate, chocolate, etc.] y en las otras acciones [como bailar, cantar, saltar, etc.] la cual el niño gira las dos ruletas y se para en el Twister en la etiqueta que le tocó y encima de esta hace la acción guiado a través de preguntas</p>	<p>el dinero uno de los productos utilizados en el juego.</p>
9	armo mi lonchera saludable	<p>se realiza un conversatorio acerca de la lonchera a través de las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué comemos normalmente en la lonchera? ¿Eso que comemos es bueno para nuestra salud? ¿Qué requieren los niños para su alimentación?</p>	<p>Seguido del conversatorio se Habla con los niños sobre la alimentación saludable a través de la pirámide alimenticia, la cual se construye con su ayuda de la siguiente manera:</p> <p>la pirámide está dividida en 6 secciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dulces, paquetes, gaseosas. 2. Leche, yogurt y queso 3. Carnes 4. Vegetales 5. Frutas 6. comidas según el 	<p>Los niños van a la tienda y compran los elementos que consideran apropiados o quieren para su lonchera, luego se sientan y se hace una reflexión de lo seleccionado para la lonchera en relación con lo enseñado sobre la alimentación saludable.</p>	

			grado de actividad física		
10	Promoción a tu producto	<p>Luego se realiza un conversatorio acerca de promocionar los productos de la tienda a través de las siguientes preguntas:</p> <p>¿saben qué es promocionar? ¿cómo se promociona un producto? ¿un producto puede venderse rápido si se promociona?</p>	<p>Vamos a jugar armar la promoción de los productos, cada uno va tener un instrumento o un material con el que podemos hacer ritmo, con los productos que escogimos vamos a promocionarlo según el número de sílabas [por ejemplo: coca cola, con el material o instrumento que se hace el ritmo se nombran por sílabas Co-Ca Co-la)</p>	<p>Para finalizar los niños participaran en un comercial de televisión en el que allí podrán promocionar el producto, cada niño tendrá su rol, uno va ser el que tenga la cámara, otro el que tenga el micrófono y otro el que esté promocionando el producto todos los niños tendrán el mismo rol y todos pasarán a decir la promoción del producto.</p>	
1	Dominó de etiquetas	<p>Luego se realiza un conversatorio acerca de un dominó con etiquetas a través de las siguientes preguntas:</p> <p>¿Han visto un dominó? ¿Saben cómo se juega?</p>	<p>A continuación la maestra dará las reglas de cómo se debe jugar con el dominó: La maestra hace grupos de 4 niños. Se reparten 7 fichas a cada niño. Sale la primera ficha que diga la docente en este caso la etiqueta que este doble. Según la etiqueta</p>	<p>Para finalizar la maestra pasa por los grupos revisando que si hayan jugado de la forma que les indico y los ganadores de cada grupo jugarán para hay sacar un solo ganador, los demás estudiantes harán barra y observan a sus compañeros mientras juegan.</p>	

			<p>los demás siguen colocando.</p> <p>El niño que no tenga la etiqueta dice paso y le sigue dando el otro compañero.</p> <p>Gana el primero que se quede sin ficha</p>		
--	--	--	--	--	--

PROYECTO PEDAGOGICO DE AULA N° 3

TEMA:

- CANTICENTOS

CATEGORIAS

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADORES
<p><u>Dispositivos básicos del aprendizaje</u></p> <p>Según Azcoaga (1984) los dispositivos básicos de aprendizaje “son aquellas condiciones del organismo necesarias para llevar a cabo un aprendizaje cualquiera, incluido el aprendizaje escolar, el aprendizaje debe ser entendido como un proceso que afecta al comportamiento del ser humano que alcanza a tener un carácter bastante estable y que se elabora frente a modificaciones del ambiente externo, que también tienen carácter relativamente estable. Es un proceso que da lugar a</p>	<p><u>Atención</u></p> <p>Según Lara y García (2011) La atención Es un proceso cognitivo que permite seleccionar la información, con el fin de procesar solo la parte que nos interesa de la multitud de estímulos que nos llegan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha atentamente las narraciones orales de textos breves. • Disfruta con las lecturas de cuentos y poesías. • Responde preguntas acerca del texto narrado. • Participa atentamente en diálogos con argumentos. • Lee pictogramas que combinan la percepción de imagen –palabra.
	<p><u>Percepción</u></p> <p>Según Oviedo (2004) la percepción consiste en “un</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Describe visualmente el material presentado. • Discrimina

<p>etapas sucesivas y cada vez más complejas en el comportamiento donde el resultado final de cada proceso de aprendizaje en particular es un comportamiento adaptativo” (p.52-60).</p>	<p>intento de agrupación de la información circundante dentro de unidades simples que le permitan a la conciencia adquirir noción de objeto y con ello afinar su capacidad abstracta. La percepción es entendida como un permanente acto de conceptualización. Los eventos del mundo externo son organizados a través de juicios categoriales que se encargan de encontrar una cualidad que represente de la mejor manera posible a los objetos” (p. 92).</p> <p>Según Marina (1998), la percepción implica “recoger información y dar sentido” (p. 110). Esto significa que la información no involucra sólo el acto de ver, leer, oír, sino también la comprensión e interpretación de relaciones.</p>	<p>secuencias visuales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica imágenes y las asocia con su palabra. • Reconoce el sonido inicial y final de las palabras... • Escucha atentamente canciones. • Reproduce sonidos, que le ayudan a desarrollar la memoria auditiva, la pronunciación y la entonación. • Diferencia entre el texto escrito y el dibujo.
	<p><u>Memoria</u> Según Lara y García (2011) la memoria se vincula específicamente con “el procesamiento de la información, ...se define como la habilidad o capacidad mental que posibilita el recuerdo de experiencias vividas, e implica la retención de la información en el tiempo”</p> <p>Etchepareborda y Abad (2005) afirman que la memoria es “la habilidad para retener y evocar eventos, contemplada por tres procesos básicos: la codificación, el almacenamiento y la recuperación de la información”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recuerda espontáneamente poesías, retahílas, adivinanzas, trabalenguas, canciones, rimas. • Identifica el nombre de las letras y su sonido característico. • Reconoce palabras generadoras de cuentos.
<p><u>Comprensión de textos narrados</u></p>	<p>Nivel literal En este nivel, el lector reconoce</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recuerda el nombre de los personajes de un cuento.

	<p>las frases y las palabras clave del texto. Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. Corresponde a una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica, comprende el reconocimiento de la estructura base del texto.</p> <p>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:</p> <ol style="list-style-type: none"> 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. <p>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 (Gordillo & Flórez, 2009, P.97)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa con sus propias palabras el contenido del texto narrado. • Describe lugares del texto narrado. • Caracteriza personas y personajes del texto narrado. • Reconoce secuencias de acciones. • Responde preguntas relacionadas con el texto narrado en un nivel literal.
	<p>Nivel inferencial</p> <p>Este nivel se caracteriza por</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hace preguntas sobre un cuento. • Hace predicciones

	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>Este nivel puede incluir las siguientes operaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 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 	<p>sobre información literal presentada oralmente o a través de imágenes de diversos textos, por ejemplo: intentan adivinar qué hará un personaje conocido.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responde preguntas relacionadas con el texto narrado en un nivel inferencial.
--	--	---

	<ol style="list-style-type: none"> 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. (Gordillo & Flórez, 2009, P.98) 	
	<p>Nivel crítico</p> <p>A este nivel 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.</p> <p>Dichos juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad. Los juicios pueden ser:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. de realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa su opinión sobre un cuento. • Opina sobre lo escuchado, justificando sus apreciaciones. • Opina sobre características y comportamientos de personajes • Opina sobre hechos presentados en los textos narrados. • Responde preguntas relacionadas con el texto narrado en un nivel crítico.

	<p>cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas.</p> <p>2. de adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información.</p> <p>3. de apropiación: requiere de evaluación relativa en las diferentes partes para asimilarlo</p> <p>4.de rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector. (Gordillo & Flórez,2009, P.98)</p>	
<p><u>Nivel fonológico</u></p>	<p>Conciencia fonológica</p> <p>Scanlon & Lyon (2000), apoyado desde la psicología cognitiva que acuñó el concepto de conciencia fonológica (CF) como:</p> <p>“La habilidad metalingüística que le permite al usuario de una lengua, darse cuenta de las unidades mínimas sin significado (fonemas) que constituyen las palabras y posibilita la realización de una serie de operaciones voluntarias como alterar, variar, sustituir, mezclar u omitir los fonemas en un lexema” (p.7).</p> <p>Muñoz & Melenge (2017) afirman también que hablar de conciencia fonológica implica referirse a:</p> <p>“un proceso cognitivo de orden superior y estructurado, mediado por diversas habilidades que a la vez deben irse madurando y adquiriendo para que la persona logre el uso y manipulación de los elementos básicos del</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce el sonido inicial o final de las palabras. • Indica palabras conocidas a partir de la sílaba inicial o final de una palabra. • Agrupa palabras que comienzan con el mismo sonido (silábico – vocálico). • Agrupa palabras que terminen con el mismo sonido (silábico – vocálico).

	lenguaje oral en su estructura fonológica” (p.5-6)	
<u>Juego</u>	<p><u>Juegos de orden cognitivo</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Arma la secuencia de los sucesos de un cuento o una canción. • Relaciona palabras de acuerdo con su sonido inicial y final. • Menciona nuevas palabras de acuerdo con una sílaba indicada. • Identifica una figura asociada a un cuento dentro de un fondo. • Recuerda la ubicación de las cartas con el fin de seleccionar dos idénticas para llevárselas. • Descifra las pistas para llegar a la respuesta de una adivinanza. • Reconoce los sonidos onomatopéyicos de algunos animales.
	<p><u>Juego de roles</u></p> <p>Según Elkonin (1980) el juego de roles es “la actividad, por la cual se extrae la esencia social propiamente humana, sus objetivos y normas de relación entre las personas”.</p> <p>Así mismo afirma que “el contenido del rol asumido por el niño es precisamente la reconstrucción de un aspecto de la realidad. El contenido del juego revela la penetración más</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta las características (comportamiento, vestuario, implementos) asociadas a una profesión (cocinero).

	o menos profunda del niño en la actividad de los adultos”.	
--	--	--

ACTIVIDADES

N	NOMBRE	CONVERSACIÓN	MOMENTO N°1	MOMENTO N°2	MOMENTO N°3
1	Arepita de manteca	Se inicia la actividad contándole a los niños que se va a leer el cuento “Arepita de manteca” de Rosana Faría se les pregunta: ¿De qué creen que se tratará este cuento? ¿Ustedes alguna vez han comido arepas? ¿Qué es lo que pueden ver en la portada?	Luego del conversatorio inicial se realiza la lectura del cuento “Arepita de manteca” de Rosana Faría. Al terminar la lectura del cuento se realizan las siguientes preguntas: Nivel literal ¿Qué personajes había en el cuento? ¿Qué tenía la arepa que se come el papá? ¿Cuál era la arepa que se comía la mamá? Nivel inferencial ¿Los personajes del cuento son una familia? ¿Por qué? ¿En dónde se reunió la	Se realiza un juego de secuencia según lo narrado en el cuento [se usarán imágenes de los personajes, los tipos de arepa que menciona el cuento y la razón por la que se asocia cada arepa a cada personaje	Se realizará un ejercicio de figura fondo, entregando a cada niño una hoja con una imagen donde tendrán que encontrar cada fruta y colorearla con un color específico.

			<p>familia para compartir la comida? ¿La familia solo comió arepas?</p> <p>Nivel crítico</p> <p>¿Está bien que la mamá le dé pecho a su hijo? ¿Por qué? ¿Está bien que los abuelos quieran a sus nietos? ¿Por qué?</p>		
2	Arepita de manteca	<p>Se inicia la actividad preguntando a los niños ¿Recuerdan el cuento de ayer? ¿Cómo se llama el cuento? ¿Qué partes recuerdan del cuento?</p>	<p>Después se empieza a cantar la canción “Arepita de manteca” el cual es la lectura del cuento con melodía. Se canta en dos ocasiones, la primera para darla a conocer y que la escuchen atentamente, y la segunda para que intenten cantarla junto con la maestra.</p>	<p>Se realiza un juego fonológico en donde tendrán que estar atentos para escuchar el sonido inicial y final de la palabra.</p>	<p>Después de que los niños identifiquen el sonido inicial y final de las palabras presentadas, se les pregunta qué otras palabras que ellos conozcan comienzan o terminan con el sonido que pudieron reconocer.</p>
3	Arepita de manteca	<p>Se inicia la actividad preguntando a los niños: ¿Qué es lo que comen en el desayuno? ¿A ustedes les gustan</p>	<p>Luego de indagar los pre saberes de los niños en el conversatorio, se inicia cantando la</p>	<p>Terminada la canción se les dice a los niños que se van a preparar arepas y se les pregunta: ¿Saben con qué</p>	<p>Cuando terminen de darle forma de arepa a la masa, se les dice que se van a guardar</p>

		comer arepas? ¿Ustedes saben preparar arepas?	canción “Arepita de manteca”. Se canta en dos ocasiones, la primera será para que la escuchen y recuerden su letra, y en la segunda ocasión se dividirán los niños en grupos y deberán cantar partes de la canción que recuerden.	ingredientes podemos hacer la masa? (agua, harina y sal) ¿Qué sucede si mezclamos la harina con el agua? ¿Después de haber echado los ingredientes qué hacemos? (amasar) [Se realiza seguimiento al trabajo de los niños con la masa de las arepas y se les ayuda en caso de ser necesario].	las arepas para cocinarlas después. Luego los llevan a lavarse las manos para poder hacer el compartir de arepas (que la profesora habrá preparado con anticipación). Los ubica en las mesas y les reparte el compartir.
4	Arepita de manteca	Se inicia preguntándoles a los niños ¿Ustedes han ido a un picnic? ¿Que comieron en el picnic? ¿Cuáles personajes del cuento estaban en el picnic?	Se inicia la actividad cantando la canción “Arepita de manteca” la cual será cantada por en tres ocasiones: la primera cantada por la docente y los niños, la segunda solo los niños la van a cantar y en la tercera se les da un instrumento para que lleven el ritmo con la canción	Se les dice a los niños que van a jugar un juego de encontrar elementos del cuento, se realiza un juego de figura fondo (en un tapete como de Picnic) según el cuento que hemos trabajado durante la semana. En la figura fondo deben encontrar [que se encuentran en el cuento]: *Los alimentos *Los personajes *Los lugares donde sucede la historia	Luego de terminar el juego se le presenta a los niños una cartulina en donde se hará un recuento de todo lo visto en la semana, en cual será un resumen con imágenes que van relatando lo hecho en las clases.
5	Peleas en la cocina	Se inicia la actividad contándole a los niños que se les va a	Después de realizar el conversatorio,	Después de realizar las preguntas sobre el	Terminado el juego de memoria, se

		<p>narrar el cuento “Peleas en la cocina” de Liliana Cinetto, luego se les hacen las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué pueden observar en la portada del cuento?</p> <p>¿De qué creen que se trata el cuento?</p> <p>¿Quiénes tienen cocina en su casa? ¿cómo es?</p> <p>¿Qué podemos encontrar en una cocina?</p>	<p>se inicia con la lectura del cuento “Peleas en la cocina” de Liliana Cinetto. Al terminar la lectura del cuento se realizan las siguientes preguntas:</p> <p>Nivel literal</p> <p>¿Cuál fue la comida que se desapareció? Nombra un personaje del cuento</p> <p>¿En dónde sucede la historia?</p> <p>Nivel Inferencial</p> <p>¿Por qué estaban enojados los alimentos de la cocina?</p> <p>¿Qué crees que le sucedió a los fideos?</p> <p>Nivel Crítico</p> <p>¿Es bueno comer frutas y verduras?</p> <p>¿Cuál es la mejor manera de enfrentar un problema?</p>	<p>cuento, se realiza un juego de memoria que consiste en poner sobre una superficie tarjetas con imágenes asociadas a elementos mencionados en la narración del cuento. Estos elementos estarán repetidos con el propósito de formar parejas. Estas tarjetas se les muestran a los niños y luego se ubican volteadas en desorden. Los niños tendrán que buscar las tarjetas que forman la pareja para ganar.</p>	<p>hacen adivinanzas de algunos elementos que aparecen en el cuento</p>
--	--	--	--	---	---

6	A mi burro	Se inicia la actividad realizando un conversatorio con los niños a través de las siguientes preguntas: ¿Ustedes alguna vez han ido al médico? ¿qué hace un médico? ¿Cuándo fue la última vez que fueron? ¿Les gusta ir al médico? ¿Por qué?	Luego de realizar el conversatorio, se empieza a cantar la canción “A mi burro” la cual será reproducida en una ocasión para que la escuchen.	Después de escuchar la canción, se les pondrá la letra de la canción utilizando imágenes o pictogramas para que realicen una lectura de la misma.	Luego de finalizar la lectura de la canción se jugará tingo tango. Al niño que le quede la pelota deberá hacer la secuencia de los elementos que se colocaba al burro en la canción.
7	Sombras que asustan	Se realiza un conversatorio con los niños a través de las siguientes preguntas: <i>¿Alguna vez se han mudado de casa? ¿Cómo ha sido la experiencia de cambiar de casa?</i> <i>¿Han pensado que en esa nueva casa puede que haya monstruos?</i> <i>¿Quién les tiene miedo a los monstruos? ¿Por qué?</i> Luego de las preguntas se les pide a los niños que observen la portada del cuento [“Libro con sombras ¡que asustan!” de Patcharee Meesukhon] y se les dice que hoy se les va a leer este cuento,	Después de terminar la lectura del cuento “Libro con sombras ¡que asustan!” se realizan las siguientes preguntas: Nivel literal ¿Recuerdan qué personajes aparecían en el cuento? ¿Cuál es la mascota preferida del niño del cuento? Nivel inferencial ¿Por qué los niños del cuento creían que había monstruos en la casa nueva? Las sombras que veían los niños ¿eran	Luego de que se realizan las preguntas acerca del cuento les pregunta: <i>Pero, ¿ustedes saben cómo crear una sombra? ¿cómo hacemos para crear sombras?</i> Luego de escuchar las respuestas de los niños se hace un ejercicio práctico donde se les explicará cómo se forman las sombras. Se utilizan recursos como una lámpara, un videobeam, una linterna, o un objeto con el que se pueda alumbrar para formar sombras en el aula (o se puede	Para finalizar la actividad, se realiza un juego de percepción visual con las sombras. Se presenta una imagen de un objeto modelo a los niños, luego se ponen tres objetos a la luz para que se formen las sombras de los mismos. Los niños tendrán que observar las sombras y seleccionar cuál es la que se asocia a la imagen del objeto modelo presentado.

		<p>pero se les pregunta: <i>¿Qué pueden observar en la imagen de la portada del cuento? ¿De qué creen que se tratará este cuento?</i> Después de escuchar las respuestas de los niños, se les empieza a leer el cuento.</p>	<p>malas y querían hacerles daño? ¿Por qué?</p> <p>Nivel crítico ¿Qué crees que debemos hacer cuando sentimos temor al ver sombras o pensar que hay monstruos en casa, en el colegio o en otros lugares? ¿Por qué?</p>	<p>realizar un teatro de sombras).</p>	
8	<p>¿A qué sabe la luna?</p>	<p>Se inicia la actividad diciéndole a los niños que se va hacer la lectura del cuento “¿A qué sabe la luna?” de Michael Grejniec. Seguidamente se les muestra la portada del cuento y se hacen las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que pueden ver en la portada? ¿De qué creen que puede tratar este cuento?</p>	<p>Después del conversatorio se realiza la narración del cuento. Mientras se está narrando el cuento se irán colocando los personajes en el orden en que van apareciendo.</p>	<p>Luego se realiza el juego de memoria el cual consiste en: Dar a cada niño una ficha de trabajo. Se les indica que van a recortar los animales que están allí. Por último, tendrán que ubicar los animales en el orden que aparecen en el cuento.</p>	<p>Para finalizar la actividad se le colocan diversos sonidos de animales y los niños tendrán la misión de decir a qué animal pertenece cada sonido (según los animales que aparecían en el cuento).</p>

PROYECTO PEDAGOGICO DE AULA N° 4

TEMA:

- El baúl de los sonidos

CATEGORÍAS

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADORES
<p><u>Dispositivos básicos del aprendizaje</u></p> <p>Según Azcoaga (1984) los dispositivos básicos de aprendizaje “son aquellas condiciones del organismo necesarias para llevar a cabo un aprendizaje cualquiera, incluido el aprendizaje escolar, el aprendizaje debe ser entendido como un proceso que afecta al comportamiento del ser humano que alcanza a tener un carácter bastante estable y que se elabora frente a modificaciones del ambiente externo, que</p>	<p><u>Atención</u></p> <p>Según Lara y García (2011) La atención Es un proceso cognitivo que permite seleccionar la información, con el fin de procesar solo la parte que nos interesa de la multitud de estímulos que nos llegan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Escucha atentamente las narraciones orales de textos breves. ● Disfruta con las lecturas de cuentos y poesías. ● Responde preguntas acerca del texto narrado. ● Participa atentamente en diálogos con argumentos.

<p>también tienen carácter relativamente estable. Es un proceso que da lugar a etapas sucesivas y cada vez más complejas en el comportamiento donde el resultado final de cada proceso de aprendizaje en particular es un comportamiento adaptativo” (p.52-60).</p>	<p><u>Percepción</u></p> <p>Según Marina (1998), la percepción implica “recoger información y dar sentido” (p. 110). Esto significa que la información no involucra sólo el acto de ver, leer, oír, sino también la comprensión e interpretación de relaciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Describe visualmente el material presentado. ● Identifica imágenes y las asocia con su palabra. ● Reconoce el sonido inicial y final de las palabras. ● Escucha atentamente canciones. ● Reproduce sonidos, que le ayudan a desarrollar la memoria auditiva, la pronunciación y la entonación. ● Diferencia entre el texto escrito y el dibujo. ● Lee pictogramas que combinan la percepción de imagen –palabra
	<p><u>Memoria</u></p> <p>Según Lara y García (2011) “la memoria se vincula específicamente con el procesamiento de la información, y se considera un elemento fundamental en los procesos cognitivos, se define como la habilidad o capacidad mental que posibilita el recuerdo de experiencias vividas, e implica la retención de la información en el tiempo”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Recuerda espontáneamente poesías, retahílas, adivinanzas, trabalenguas, canciones, rimas. ● Identifica el nombre de las letras y su sonido característico. ● Reconoce palabras generadoras de cuentos.

<p><u>Comprensión de textos narrados</u></p>	<p>Nivel literal</p> <p>En este nivel, el lector reconoce las frases y las palabras clave del texto. Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. Corresponde a una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica, comprende el reconocimiento de la estructura base del texto.</p> <p>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:</p> <ol style="list-style-type: none"> 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. <p>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 (Gordillo & Flórez, 2009, P.97)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Recuerda el nombre de los personajes de un cuento. ● Expresa con sus propias palabras el contenido del texto narrado. ● Caracteriza personas y personajes del texto narrado. ● Responde preguntas relacionadas con el texto narrado en un nivel literal.
--	--	---

	<p>Nivel inferencial</p> <p>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.</p> <p>(Gordillo & Flórez,2009, P.98)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Hace preguntas sobre un cuento. ● Hace predicciones sobre información literal presentada oralmente o a través de imágenes de diversos textos, por ejemplo: intentan adivinar qué hará un personaje conocido. ● Responde preguntas relacionadas con el texto narrado en un nivel inferencial.
--	---	--

	<p>Nivel crítico</p> <p>A este nivel 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.</p> <p>Dichos juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad. Los juicios pueden ser:</p> <ol style="list-style-type: none"> 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 & Flórez, 2009, P.98) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Expresa su opinión sobre un cuento. ● Opina sobre lo escuchado, justificando sus apreciaciones. ● Opina sobre características y comportamientos de personajes ● Opina sobre hechos presentados en los textos narrados. ● Responde preguntas relacionadas con el texto narrado en un nivel crítico.
--	--	--

<p><u>Nivel fonológico</u></p>	<p>Conciencia fonológica</p> <p>Scanlon & Lyon (2000), apoyado desde la psicología cognitiva que acuñó el concepto de conciencia fonológica (CF) como:</p> <p>“La habilidad metalingüística que le permite al usuario de una lengua, darse cuenta de las unidades mínimas sin significado (fonemas) que constituyen las palabras y posibilita la realización de una serie de operaciones voluntarias como alterar, variar, sustituir, mezclar u omitir los fonemas en un lexema” (p.7).</p> <p>Muñoz & Melenge (2017) afirman también que hablar de conciencia fonológica implica referirse a:</p> <p>“un proceso cognitivo de orden superior y estructurado, mediado por diversas habilidades que a la vez deben irse madurando y adquiriendo para que la persona logre el uso y manipulación de los elementos básicos del lenguaje oral en su estructura fonológica” (p.5-6)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconoce el sonido inicial o final de las palabras. ● Agrupa palabras que comienzan con el mismo sonido (silábico – vocálico). ● Agrupa palabras que terminen con el mismo sonido (silábico – vocálico). ● Reconoce la melodía en una canción. ● Separa las sílabas una palabra utilizando las palmas ● Separa las sílabas una palabra saltando. ● Indica cuántas sílabas tiene una palabra ● Indica el nombre de una canción al escuchar su melodía.
---------------------------------------	--	--

<u>Juego</u>	<u>Juegos de orden cognitivo</u>	
	<p>Los juegos de orden cognitivo, están relacionados como afirma Peñalver (2014), con el desarrollo de las capacidades cognitivas, del pensamiento y el aprendizaje. Entendiéndose estas como todas aquellas que proporcionen nuevas experiencias, oportunidades de acierto y error, resolución de problemas y descubrir los efectos de sus acciones y decisiones. Estos juegos estimulan y potencian distintos aspectos del desarrollo intelectual como: lenguaje, abstracción y relaciones espaciales, la creatividad e imaginación, la atención, la memoria, la percepción, discriminación entre la fantasía y la realidad, entre otros. De alguna manera, es como manifestaba Vigotsky () acerca del juego, como una “realidad cambiante y sobre todo impulsora del desarrollo mental del niño.”. Si se piensa detenidamente, el juego, es un espacio en donde concentrar la atención, memorizar y percibir son cosas que se hacen de manera consciente, divertida y sin ninguna dificultad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Utiliza sus palmas para seguir el ritmo. ● Sigue las pistas para descubrir el nombre de una canción ● Relaciona palabras de acuerdo con su sonido inicial y final. ● una figura asociada a un cuento dentro de un fondo. ● Recuerda la ubicación de las cartas con el fin de seleccionar dos idénticas para llevárselas. ● Descifra las pistas para llegar a la respuesta de una adivinanza. ● Reconoce los sonidos onomatopéyicos de algunos animales.

ACTIVIDADES

N	NOMBRE	CONVERSATORIO	MOMENTO Nº 1	MOMENTO Nº 2	MOMENTO Nº 3
1	Ritmo con las palmas	¿Ustedes conocen algún juego con el cuerpo? ¿Han escuchado de los juegos de palmas? ¿Cómo	Terminado el conversatorio, se les dice a los niños que se les va a enseñar un	A continuación se realiza el juego de palmas, que consiste en que los niños lleven un ritmo que se les presenta con	Para finalizar la actividad, se divide a los niños en grupos.

		son? (o ¿qué se hace en un juego de palmas?)	juego de palmas, pero que antes de jugarlo deben realizar ejercicios para preparar las manos. Para esto se utiliza la canción “Mis manos” de Vanessa Mispireta, en donde los niños deben seguir los movimientos que se mencionan en ella.	sus palmas. Entonces la maestra hace un ritmo con las palmas y los niños tendrán que repetirlo, con las palmas, con los pies e incluso con instrumentos musicales.	Cada grupo tendrá que crear su propio ritmo con las palmas y presentarlo ante todos los demás niños y ellos deben intentar imitarlo.
2	Ritmo	¿Recuerdan que fue lo que hicimos la clase pasada? ¿Cómo jugamos con nuestro cuerpo para llevar ritmos? ¿Quién nos hace un ejemplo de cómo llevábamos el ritmo con nuestro cuerpo?	Después de escuchar las respuestas de los niños durante el conversatorio, se les dice que las palabras también tienen un ritmo ¿Ustedes sabían que las palabras también tienen ritmo?, ya que cuando nosotros decimos las palabras podemos escuchar golpes de voz como cuando decimos nuestro nombre, por ejemplo Mi	Terminada la explicación, se les dice a los niños que se va a jugar con las palmas para encontrar cuáles son los golpes del sonido de su nombre. Se les explica que deben aplaudir cada vez que escuchen un sonido.	Cuando los niños terminen de contar las sílabas de su nombre, se les entregará una hoja de papel en donde estará escrito su nombre (Jardín) o lo escribirán (Transición) y con un color, o un marcador deben encerrar en círculo cuáles son las letras que componen el golpe del sonido que

			<p>nombre es (se escribe en el tablero donde los niños puedan observarlo bien)</p> <p>“ _____ ”, si yo digo mi nombre en golpes de voz se escucharía de esta manera: (se dice el nombre separado silábicamente entonando los golpes de voz). ¿cuántos golpes en mi voz pudieron escuchar? (si los niños no lo distinguen, se puede realizar nuevamente el ejercicio pero con las palmas). ¿Qué tal si lo intentamos con algunas de las palabras que escribimos aquí en el tablero? (Se seleccionan algunas palabras y se realiza el ejercicio de separarlas silábicamente).</p>		componen su nombre.
3	Adivina la canción	¿Qué canciones recuerdan que hayan escuchado	Se realiza el juego de <i>Adivina la</i>	Luego del juego, se realiza una reflexión con los niños acerca	

		<p>en el aula? De esas canciones ¿cuál o cuáles les han gustado más? ¿Alguna vez han jugado a adivinar canciones? ¿cómo se juega?</p>	<p><i>canción</i> en donde se les explica a los niños que deben adivinar la canción y que para esto se les darán unas pistas que se dividen en 3 niveles:</p> <p>Nivel 1: Poner imágenes y palabras asociadas con la canción que se busca que adivinen. Las canciones que se realizarán son:</p> <p>Nivel 2: Tararear un pedacito de la canción que se busca que adivinen.</p> <p>Nivel 3: Ponerles un pedazo de la pista de la canción que se busca que adivinen.</p>	<p>de lo realizado en la actividad a través de las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué canciones pudimos reconocer? ¿Qué nos permitió reconocer las canciones y saber cómo se llamaban? ¿Fue un juego fácil o difícil?</p>	
4	La vaca que puso un huevo	<p>Se inicia la actividad preguntando a los niños: ¿Ustedes alguna vez han visto una vaca? ¿cómo son? ¿En dónde podemos encontrar a las vacas? ¿Qué comen las vacas?</p>	<p>Se empieza con la lectura del cuento “La vaca que puso un huevo” de Andy Cutbill. Al terminar la lectura del cuento se realizan las siguientes preguntas:</p>	<p>Terminada las preguntas sobre el cuento se realizará el juego de sílabas el cual consiste que :</p> <p>Cada niño debe sacar de una bolsa una imagen que está relacionada con el cuento, al tener la imagen en sus</p>	<p>Para finalizar se revisa con los niños las palabras que se trabajaron y cuántas de ellas se encontraban con una, dos, tres o más sílabas</p>

			<p>Nivel literal: ¿Cómo se llamaba la vaca del cuento? ¿Quiénes eran las amigas de Macarena? ¿Qué fue lo le dijeron las demás vacas a macarena?</p> <p>Nivel Inferencial: ¿Cómo se le dice a la cría de una vaca?</p> <p>Nivel Crítico: ¿A ustedes como les parece que como se comportaron las vacas con macarena estuvo bien? ¿Por qué?</p>	<p>manos se le pregunta ¿Qué es?, cuántos golpes de sonido tiene esta palabra, después de que el niño haga el conteo de los golpes de sonido tiene se le dice que debe saltar sobre unos círculos que se encuentran en el suelo los cuales tienen números y el niño debe saltar hasta llegar hasta el número correcto de golpes, por último en el tablero hay unos números, el niño deberá colocar la imagen según la cantidad de golpes de sonido que contiene la palabra.</p>	<p>y se escogen algunas para separarlas silábicamente dando saltos en el puesto con ellos.</p>
5	“versitos ”	<p>¿A ustedes les gustan los robots? ¿Alguna vez han visto un robot cocinero?</p>	<p>Terminado el conversatorio se les narra a los niños el poema “Versitos difíciles de masticar”.</p>	<p>Luego se realiza el juego la ruleta de rimas con las palabras del poema.</p>	<p>Para finalizar los niños tendrán que hacer su propia rima.</p>
6	Bingo	<p>¿Qué es lo que ven en la portada del cuento? ¿De qué creen que trata este cuento?</p>	<p>Mientras se hace la lectura se pregunta: Nivel inferencial: ¿Y qué crees que pasó?</p>	<p>Después se le dice a los niños que deben mirar al tablero en donde, encontrarán imagen con su nombre, se pronuncian estas palabras y hace la</p>	<p>Terminado el juego de secuencia de sonido e imagen, se divide a los niños en dos grupos y a</p>

			<p>¿Cuál crees que es el consejo que le da la lechuza al dragón Filiberto?</p> <p>Terminada la lectura del cuento se realizan las siguientes preguntas</p> <p>Nivel literal</p> <p>¿Cómo se llamaba el dragón del cuento?</p> <p>¿En qué lugar Filiberto da su concierto por primera vez?</p> <p>Nivel crítico</p> <p>¿Cuándo queremos hacer algo y no nos funciona está bien rendirnos? ¿por qué?</p>	<p>segmentación de las mismas, seguidamente se le dirá a los niños que están atentos al orden en que se encuentran las imágenes, a continuación estas se quitarán del tablero y se le preguntará a los niños cuáles eran las imágenes que estaban en el tablero y en orden se encontraban.</p>	<p>cada grupo se le entregan siete imágenes. Con estas imágenes deben crear su una secuencia (como en el juego realizado en el desarrollo). Cuando terminen de armar la secuencia, tendrán que mostrarla al grupo contrario, para que la puedan observar en su composición, orden y sonidos. Luego se quita la secuencia y el grupo contrario debe nombrar los elementos de la secuencia en el orden presentado.</p>
7	A la hora de viajar	<p>¿Ustedes han viajado?</p> <p>¿A qué lugares han viajado?</p> <p>¿En qué medio</p>	<p>Después de realizar el conversatorio, se inicia con la lectura del</p>	<p>Se realiza un juego que consiste: En el tablero estarán pegados números (1-2-3-4-5) esto</p>	

		de transporte han viajado?	<p>cuento “A la hora de viajar” de Liliana Cinetto. Al terminar la lectura del cuento se realizan las siguientes preguntas:</p> <p>Nivel literal</p> <p>¿Qué personajes había en el cuento?</p> <p>¿Que llevaba la tortuga cuando viaja?</p> <p>Nivel Inferencial</p> <p>¿A dónde creen que viajó el tigre?</p> <p>¿En qué lugar se encontraban los animales del cuento?</p> <p>Nivel Crítico (arreglar)</p> <p>¿Qué ropa llevan cuando viajan?</p> <p>¿Cuándo viajan con quien les gusta viajar?</p>	representan la segmentación de las palabras, hay una serie de imágenes dentro de un aro en el piso las cuales son los animales que aparecían en el cuento, la maestra le indica al niño busca una palabra que tenga 2 sílabas, el niño busca en las imágenes que hay sobre los aros, cuando la encuentre se le dice que salte sobre esta según las sílabas que encontró.	
--	--	----------------------------	---	--	--

PROYECTO PEDAGOGICO DE AULA N° 5

TEMA:

- **El Rincón de las Palabras**

CATEGORÍAS

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADORES
<p><u>Dispositivos básicos del aprendizaje</u></p> <p>Según Azcoaga (1984) los dispositivos básicos de aprendizaje “son aquellas condiciones del organismo necesarias para llevar a cabo un aprendizaje cualquiera, incluido el aprendizaje escolar, el aprendizaje debe ser entendido como un proceso que afecta al comportamiento del ser humano que alcanza a tener un carácter bastante estable y que se elabora frente a modificaciones del ambiente externo, que</p>	<p><u>Atención</u></p> <p>Según Lara y García (2011) La atención Es un proceso cognitivo que permite seleccionar la información, con el fin de procesar solo la parte que nos interesa de la multitud de estímulos que nos llegan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Escucha atentamente las narraciones orales de textos breves. ● Disfruta con las lecturas de cuentos y poesías. ● Responde preguntas acerca del texto narrado. ● Participa atentamente en diálogos con argumentos.

<p>también tienen carácter relativamente estable. Es un proceso que da lugar a etapas sucesivas y cada vez más complejas en el comportamiento donde el resultado final de cada proceso de aprendizaje en particular es un comportamiento adaptativo” (p.52-60).</p>	<p><u>Percepción</u></p> <p>Según Marina (1998), la percepción implica “recoger información y dar sentido” (p. 110). Esto significa que la información no involucra sólo el acto de ver, leer, oír, sino también la comprensión e interpretación de relaciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Describe visualmente el material presentado. ● Identifica imágenes y las asocia con su palabra. ● Reconoce el sonido inicial y final de las palabras. ● Escucha atentamente canciones. ● Reproduce sonidos, que le ayudan a desarrollar la memoria auditiva, la pronunciación y la entonación. ● Diferencia entre el texto escrito y el dibujo. ● Lee pictogramas que combinan la percepción de imagen –palabra
	<p><u>Memoria</u></p> <p>Según Lara y García (2011) “la memoria se vincula específicamente con el procesamiento de la información, y se considera un elemento fundamental en los procesos cognitivos, se define como la habilidad o capacidad mental que posibilita el recuerdo de experiencias vividas, e implica la retención de la información en el tiempo”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Recuerda espontáneamente poesías, retahílas, adivinanzas, trabalenguas, canciones, rimas. ● Identifica el nombre de las letras y su sonido característico. ● Reconoce palabras generadoras de cuentos.

<p><u>Comprensión de textos narrados</u></p>	<p>Nivel literal</p> <p>En este nivel, el lector reconoce las frases y las palabras clave del texto. Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. Corresponde a una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica, comprende el reconocimiento de la estructura base del texto.</p> <p>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:</p> <ol style="list-style-type: none"> 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. <p>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 (Gordillo & Flórez, 2009, P.97)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Recuerda el nombre de los personajes de un cuento. ● Expresa con sus propias palabras el contenido del texto narrado. ● Caracteriza personas y personajes del texto narrado. ● Responde preguntas relacionadas con el texto narrado en un nivel literal.
--	--	---

	<p>Nivel inferencial</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>Este nivel puede incluir las siguientes operaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 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 	<ul style="list-style-type: none"> ● Hace preguntas sobre un cuento. ● Hace predicciones sobre información literal presentada oralmente o a través de imágenes de diversos textos, por ejemplo: intentan adivinar qué hará un personaje conocido. ● Responde preguntas relacionadas con el texto narrado en un nivel inferencial.
--	---	--

	<p>hubiera terminado de otra manera</p> <ol style="list-style-type: none">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, acciones5. predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no6. interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto. (Gordillo & Flórez,2009, P.98)	
--	--	--

	<p>Nivel crítico</p> <p>A este nivel 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:</p> <ol style="list-style-type: none"> 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 & Flórez, 2009, P.98) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Expresa su opinión sobre un cuento. ● Opina sobre lo escuchado, justificando sus apreciaciones. ● Opina sobre características y comportamientos de personajes ● Opina sobre hechos presentados en los textos narrados. ● Responde preguntas relacionadas con el texto narrado en un nivel crítico.
--	---	--

<p><u>Nivel fonológico</u></p>	<p>Conciencia fonológica</p> <p>Scanlon & Lyon (2000), apoyado desde la psicología cognitiva que acuñó el concepto de conciencia fonológica (CF) como:</p> <p style="padding-left: 40px;">“La habilidad metalingüística que le permite al usuario de una lengua, darse cuenta de las unidades mínimas sin significado (fonemas) que constituyen las palabras y posibilita la realización de una serie de operaciones voluntarias como alterar, variar, sustituir, mezclar u omitir los fonemas en un lexema” (p.7).</p> <p>Muñoz & Melenge (2017) afirman también que hablar de conciencia fonológica implica referirse a:</p> <p style="padding-left: 40px;">“un proceso cognitivo de orden superior y estructurado, mediado por diversas habilidades que a la vez deben irse madurando y adquiriendo para que la persona logre el uso y manipulación de los elementos básicos del lenguaje oral en su estructura fonológica” (p.5-6)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconoce el sonido inicial o final de las palabras. ● Agrupa palabras que comienzan con el mismo sonido (silábico – vocálico). ● Agrupa palabras que terminen con el mismo sonido (silábico – vocálico). ● Reconoce la melodía en una canción. ● Separa las sílabas una palabra utilizando las palmas ● Separa las sílabas una palabra saltando. ● Indica cuántas sílabas tiene una palabra ● Indica el nombre de una canción al escuchar su melodía.
--------------------------------	--	--

<p><u>Nivel semántico</u></p>	<p>Según Sentís, Nusser y Ximena Acuña (2009) nos mencionan que “El desarrollo semántico ha sido descrito, principalmente, como la adquisición del significado léxico y el significado proposicional, el significado de las palabras y de las oraciones, teniendo en cuenta la relación entre la significación de estas unidades lingüísticas y la referencia (las entidades designadas que rodean al sujeto).(p.148)</p>	
-------------------------------	---	--

<p><u>Juego</u></p>	<p><u>Juegos de orden cognitivo</u></p> <p>Los juegos de orden cognitivo, están relacionados como afirma Peñalver (2014), con el desarrollo de las capacidades cognitivas, del pensamiento y el aprendizaje. Entendiéndose estas como todas aquellas que proporcionen nuevas experiencias, oportunidades de acierto y error, resolución de problemas y descubrir los efectos de sus acciones y decisiones. Estos juegos estimulan y potencian distintos aspectos del desarrollo intelectual como: lenguaje, abstracción y relaciones espaciales, la creatividad e imaginación, la atención, la memoria, la percepción, discriminación entre la fantasía y la realidad, entre otros. De alguna manera, es como manifestaba Vigotsky () acerca del juego, como una “realidad cambiante y sobre todo impulsora del desarrollo mental del niño.”. Si se piensa detenidamente, el juego, es un espacio en donde concentrar la atención, memorizar y percibir son cosas que se hacen de manera consciente, divertida y sin ninguna dificultad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Utiliza sus palmas para seguir el ritmo. ● Sigue las pistas para descubrir el nombre de una canción ● Relaciona palabras de acuerdo con su sonido inicial y final. ● una figura asociada a un cuento dentro de un fondo. ● Recuerda la ubicación de las cartas con el fin de seleccionar dos idénticas para llevárselas. ● Descifra las pistas para llegar a la respuesta de una adivinanza. ● Reconoce los sonidos onomatopéyicos de algunos animales.
---------------------	--	---

ACTIVIDADES

N	NOMBRE	CONVERSATORIO	MOMENTO N°1	MOMENTO N°2	MOMENTO N°3
1	La oruga glotona	<p>¿Cuál es su comida favorita?</p> <p>¿A ustedes le gusta comer frutas y verduras? ¿Por qué?</p>	<p>Seguidamente se realiza la lectura del cuento “la oruga glotona” de Eric Carle, mientras se realiza la lectura del cuento se hacen preguntas que van dirigidas al:</p> <p>Nivel literal: ¿Qué fue lo primero que se comió la oruga? ¿cuántas naranjas se comió la oruga?</p> <p>Nivel Inferencial: Después de que la oruga se comiera cuatro fresas, ¿ustedes creen que aún tenía hambre? ¿Para que la oruga construye un capullo?</p> <p>Nivel Crítico: ¿Cómo consideras que debemos alimentarnos? ¿por qué? ¿Consideras que la forma de comer de la oruga fue correcta? ¿por qué?</p>	<p>Finalizadas las preguntas se muestran diferentes imágenes de los alimentos que son nombrados en el cuento y otros que fueron agregados para complementar el vocabulario de la categoría semántica.</p> <p>Las imágenes serán colocadas en el tablero y se les pregunta</p> <p>¿Qué alimentos conocen? ¿Cuál es el nombre de estos alimentos? (se irán señalando de uno en uno) Seguidamente la maestra le dice a los niños que trae una idea de cómo se pueden ordenar los alimentos,</p>	<p>Para finalizar se le dice a los niños que nombren cuales fueron las palabras nuevas que escucharon, se explica que entre todos van a armar un palabrarío en el tablero en donde guardaran las palabras nuevas que conocieron.</p>

				<p>pero que antes de presentarla quiere saber qué ideas tienen los niños para hacerlo, para esto les pregunta: ¿Ustedes cómo creen que podríamos ordenar estos alimentos? Cuando los niños terminen de dar sus ideas, la maestra compara su idea con la de los niños, para finalmente formar los grupos que se utilizarán para clasificar los alimentos.</p>	
2	Definiciones	<p>¿organizan los juguetes después de jugar? ¿Qué sucede cuando dejamos los juguetes tirados en el suelo?</p>	<p>Seguidamente se realiza la lectura del cuento “Los juguetes ordenados” de Pedro Pablo Sacristán, mientras se realiza la lectura del cuento se hacen preguntas que van dirigidas a: Nivel literal: ¿Cómo encontró el niño los juguetes al cambiar de casa? ¿Cuándo el niño se acostó se le olvido</p>	<p>Finalizadas las preguntas se muestran diferentes imágenes de objetos (juguetes, libros, cuadernos, lápices, cuentos) que son nombrados en el cuento y otros que fueron agregados</p>	<p>Para finalizar se le dice a los niños que nombren cuales fueron las palabras nuevas que escucharon, y se les recuerda que en la clase anterior también habían unas palabras</p>

			<p>hacer?</p> <p>Nivel Inferencial: ¿Cuándo el niño se cambió de casa, ustedes creen que los juguetes, los cuentos, los lápices y los libros él ya los tenía o los papás se los habían comprado cuando cambiaron de casa? ¿que hizo el niño cuando los juguetes no querían que jugara con ellos?</p> <p>Nivel Crítico: ¿Por qué es importante recoger los juguetes y las cosas que utilizamos a diario? ¿Qué sucede cuando perdemos un juguete?</p>	<p>para complementar el vocabulario de la categoría semántica.</p> <p>Las imágenes irán con la palabra y serán colocadas en el tablero.</p> <p>La maestra les empieza a dar una corta definición de un objeto, el niño observa cuál de las imágenes corresponde a la definición que la docente dijo</p> <p>Después de que el niño ya entiende el objetivo de la actividad el niño va crear su propia definición para que sus compañeros digan a cual imagen corresponde.</p>	<p>nuevas esto con el fin de armar un palabrario en donde se guardaran las palabras nuevas que conocieron</p>
3	¿Para qué sirve lo que uso a diario?	Se inicia con un conversatorio con los niños utilizando las siguientes preguntas: ¿Qué cosas u objetos	Se le explica a los niños que el juego se llama <i>¿Para qué sirve lo que uso a diario?</i> y que consiste en que la	Luego de jugar con ellos, se les invita a participar en la	Para finalizar se le dice a los niños que nombren cuáles

		<p>utilizan ustedes a diario? ¿Les gustaría aprender un juego con esas cosas que usamos a diario?</p>	<p>maestra dibuja una imagen y su palabra correspondiente (o lleva las imágenes impresas) y dirá algo sobre ese objeto (cómo se llama, qué es, para qué sirve, cómo lo usamos en diferentes lugares y momentos, etc.) y luego cada niño debe describir otra cosa de ese objeto.</p> <p>El propósito del juego es reunir a los niños para jugar a encontrar las utilidades que tienen ciertos elementos de uso diario y sobre los cuales no conozcan todos sus beneficios.</p>	<p>construcción de frases con sentido lógico utilizando los objetos cotidianos del juego y también, teniendo en cuenta lo que se habló acerca de ellos. Por ejemplo:</p> <p><i>El agua sirve para regar las flores del jardín</i></p> <p>Estas frases que los niños construyan se copiaran en el tablero cerca del dibujo del objeto para que los niños puedan asociar la imagen, la palabra y la oración en el contexto de ambas.</p>	<p>fueron las palabras nuevas que escucharon, y se les recuerda que en la clase anterior también habían unas palabras nuevas esto con el fin de armar un palabulario en donde se guardaran las palabras nuevas que conocieron.</p>
4	Corre que corre	<p>¿en sus casas qué electrodomésticos podemos encontrar? ¿Cuál es el que más usan?</p>	<p>Seguidamente se realiza la lectura del cuento “las cosas de casa” de la página web con mishijos, mientras se realiza la lectura del cuento se hacen preguntas que van dirigidas al:</p> <p>Nivel literal: ¿Cuál fue el primer</p>	<p>Finalizadas las preguntas se les dice a los niños que van a jugar al “corre que corre”, en donde se lleva a los niños a un espacio abierto, el cual va a tener</p>	<p>Para finalizar se va hacer una indagación sobre qué es lo que los niños conocen de cada objeto y de cómo siguieron las órdenes para correr hacia</p>

			<p>electrodoméstico que hablo? ¿Quién estaba todo el día encima de la mantita?</p> <p>Nivel Inferencial: Mientras se realiza la lectura del cuento se les pregunta a los niños</p> <p>¿si nadie estaba contento con su papel en la casa que creen que hicieron los objetos de la casa?</p> <p>Nivel crítico: ¿Ustedes creen que el comportamiento de los objetos estuvo bien? ¿Por qué?</p>	<p>diferentes imágenes relacionadas con el cuento, los niños deberán correr hacia estas imágenes que van a estar repartidas por todo el lugar siguiendo las instrucciones que le de la docente, las instrucciones van a ir de lo simple a lo más complejo</p>	<p>cada imagen</p>
--	--	--	---	---	--------------------

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hurlock, E. (2010). *Desarrollo del niño* (2nd ed., p. 146). México: McGraw-Hill Interamericana
- Rondal, J., & Hurting, M. (1986). *Introducción a la psicología del niño* (p. 255). Barcelona: Herder.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M., & Ortiz, M. (2008). *Desarrollo afectivo y social* (6th ed., p. 23). Madrid: Pirámide.
- Vayer y Picq. (1977). *El diálogo corporal*, Científico-Médica, Barcelona. (p.9).
- Ocaña Villuendas, L., & Martín Rodríguez, N. (2011). *Desarrollo socioafectivo* (1st ed., pp. 4-6). Madrid: Paraninfo.
- Beltrán Llera, J., & Bueno Álvarez, J. (2009). *Psicología de la educación* (pp. 128-130). Barcelona: Marcombo.
- MEN (2014). *Documento N° 23 literatura en la educación inicial*. Bogotá, (p.28).
- MEN (1997). Serie de Lineamientos Curriculares para el Preescolar (pp. 17-22). Bogotá.
- Winnicott, D. (1982). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa, (p.75).
- MEN (2014). *Documento N° 22 el juego en la educación inicial*. Bogotá, (p.16).
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas. (p.24).
- Luria, A. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de lectura* (6th ed., pp. 21-22). Barcelona: Graó.
- Papalia, D. (1992) *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. McGraw Hill. Santafé de Bogotá, (p.67).
- Pérez Cameselle, R. (2005). *Psicomotricidad* (1st ed., p. 4). España: Ideas Propias.

- MEN (2009). *Instrumento diagnóstico de competencias básicas en transición*. Bogotá. (p.101).
- MEN (2014). *Orientaciones para promover la lectura y escritura emergente en el grado de transición*. Bogotá. (p.8-9).
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (p. 59). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Bruner, J. (1990). *Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Editorial Gedisa. Barcelona. (p.24).
- Hymes, D. H. (1971). *Acerca de la competencia comunicativa*. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, (pp. 27-47).
- Vargas, Tobías. *Cómo leer para aprender*. Editorial Espacio. 2da Edición. Colombia. 1990. (pp. 35-37).
- García- Ranz, Patricia (2000). *“Súper lectura para estudiantes”*. Editorial Selector. Décima Séptima reimpresión. México- Julio del 2000. (p. 59-60).
- Varios autores, Academia ADUNI. *“Comprensión de Lectura. Enfoque Integral”*. Editorial LUMBRERAS. Primera Edición. Lima- Perú. Febrero del 2002. (p.13).
- Viciano, V. y Conde, J. L. (2002). *El juego en el currículo de Educación Infantil*. En J. A. Moreno. A. (Coord.). *Aprendizaje a través del juego* (pp. 83). Málaga: Aljibe.
- Garaigordobil, M. y Fagoaga, J. M. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros educativos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI. Editores S.A. de C. V.

- Lerner, D. (2008). *Leer y escribir en la escuela real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económico.
- Snow, C. E. (2001). *Reading for understanding*. Santa Mónica, CA: RAND Education y the Science and Technology Police Institute.
- Vygotski, L.S. (1931/1995) *La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito*. En L.S. Vygotski, *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores, Obras Escogidas III*, (p. 183-206). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Bormuth, J. R., Manning, J. y Pearson D. (1970). *Children's comprehension of between and Within-sentence syntactic structures*. *Journal of Educational Psychology*.
- Montserrat Fon Steve (2004). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula*. Barcelona. Editorial Grao
- Ferreiro Emilia (1997). *Alfabetización: teoría y práctica*. México, D.F. Siglo Veintiuno editores S. (p.13).
- Ferreiro Emilia y Gómez Margarita, (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, D.F. Siglo Veintiuno Editores S.A. (p.65).
- Strang, R. (1965). *Procesos del aprendizaje infantil*. Buenos Aires. Paidós.
- Smith, C. B. (1989). *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo*. Madrid. Aprendizaje Visor.
- Argila. D, Arnabat. M, Colet.F, Farrera. N, Forns. R, Mas de la Riera. M. et al. (1999). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. (p.11).
- Álvarez Adriana (2004). *Aprestamiento de la lectoescritura*. Colombia. (p.22).
- Gordillo, A. & Flórez, M. (2009). *Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en*

estudiantes universitarios. Revista Actualidades Pedagógicas, N° 53. (p. 96-98).

Disponible en <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/download/1048/953/>

- Braslavsky, B. (1962). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz. (p. 22-36).
- Ártica Zárate, R. (2013). *Influencia del Programa Ramz para el Aprestamiento en el Aprendizaje de la Lectura y Escritura en los Estudiantes del Primer Grado de Educación Primaria del Centro Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación*. Universidad Nacional de Educación de Lima- Perú.
- Fajardo Bustos, R. (2016). *Ambientes de aprendizajes para potenciar los procesos de lectura y escritura* (Maestría en Educación Línea Comunicación y Educación). Universidad Nacional de Colombia.
- Camacho Martínez, G. y Pinzón Bonilla L. (2016). *Estrategia didáctica para el fortalecimiento del proceso lector en estudiantes de quinto de primaria*. Universidad Cooperativa de Colombia de Bucaramanga
- Coll, César. (1990). *Infancia y Aprendizaje*. (p.14)
- Segovia, F. y Otros (2007). *Funcionalidad de los juegos*. México: D.F.: Editorial Trillas.
- Azcoaga, J. (1984) *Aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico*. Editorial El Ateneo. Argentina.
- Lara, P. and García Vidales, A. (2011). *Desarrollo cognitivo y motor*. Madrid: Editorial CEP, S.L.
- Condemarín, M., Chadwick, M. y Milicic, N. (1986) *Madurez escolar*. Santiago de Chile: Andrés Bello
- Reyes, S. (2004). *Condiciones básicas para el aprendizaje de los niños pequeños*. Universidad Francisco Gavidia. Recuperado de www.psicopedagogia.com/articulos

- Torbert y Schneider. *Positive Multicultural Interaction*. Journal Physical Education, Recreation and Dance. 57(7) 40-44. 1986
- Zapata, O. *El Aprendizaje por el Juego en la Etapa Maternal y Pre-Escolar*. México: Editorial Pax. 1990.
- Azcoaga, J. (1984) *Aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico*. Editorial “El ateneo”. Argentina.
- Elliott, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid. Morata
- Kemmis, S. (1998): *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata
- Blasco, J. and Pérez Turpén, J. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte*. p.25.
- Taylor, S. and Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. 3rd ed. Barcelona [etc.]: Paidós, p.20.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa* (1st ed.). Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Kemmis, S. and McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes, p.186.
- Santamaría Vizcaíno, M. (2005). *¿Cómo evaluar aprendizajes en el aula?* (1st ed. pp.71).
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5th ed., pp. 7-10). México, D.F.: McGraw-Hill Education.
- Patton, M. (1990). *Evaluación cualitativa y métodos de investigación* (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social* (1st ed., p. 45). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.

- Benguría Sara, Alarcón Belén, Valdez María, Pastellides Pascales, Gómez Lucia. (2010). Observación. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Observacion_trabajo.pdf
- Fernández Ballesteros, R. (1992). Introducción a la evaluación psicológica, vol. I. Madrid: Pirámide.(p.135)
- Pantoja Vallejo, A. (2015). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: EOS, p.277.
- Organización de las Naciones Unidas - ONU. (2002). *Integrated and coordinated implementation and follow-up of major*. United Nations conferences and summits, Nueva York. (p. 18)
- Bruner, J. (1995). Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza.
- Ballesteros, J. y Reales, A. (2000). Atención y memoria. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=528799>
- Gómez-Pérez, E., Ostrosky-Solís, F., & Próspero-García, O. (2003). Desarrollo de la atención, la memoria y los procesos inhibitorios: relación temporal con la maduración de la estructura y función cerebral. *Revista de neurología*, 37(6), 561-567.
- Vigotsky, L. (1933). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.
- Glanzer, M. (2000). El juego en la niñez. Buenos Aires: Aique
- MEN (2014). *Documento N° 22 el juego en la educación inicial*. Bogotá, (p.25-28).
- Viramonte, M. (2000). *Comprensión lectora: Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Ediciones Colihue. Buenos Aires (Argentina).
- JOYCE, Bruce. WEIL, Marsha. Modelos de enseñanza. Editorial Gedisa S.A. España. 2002.

- Marina, J.A. (1998). *La selva del lenguaje*. Editorial Anagrama. Barcelona.
- Mishler, E.G. (1990). *Validation in inquiry-guided research: The role of exemplars in narrative studies*. Harvard Educational Review, 60(4), p. 415-443.
- Carr G.A; Flynn R.M. 1993. Resolución de problemas con un propósito. La ciencia a través del drama. Ciencias Ocupaciones.
- Aubusson P; Volumen de niebla S; Barr R; Perkovic L. 1997. ¿Qué sucede cuando los estudiantes desempeñan un papel de simulación en la ciencia? La investigación en educación científica.
- DeNeve K.M; Heppner M.J. 1997. Simulaciones de juego de roles: la evaluación de una técnica de aprendizaje activo y comparaciones con conferencias tradicionales. Educación Superior Innovadora.
- Brell, M. (1999). Juegos de Rol. En Revista Educación Social (33), 104-113. Cadavid Sierra, D.; Franco Mesa, M. F. (2013). Estudio de Movilidad Puente sobre la calle 94. Secretaría de infraestructura física. Alcaldía de Medellín. Medellín.
- Bravo Valdivieso, L. (2006). *Lectura inicial y psicología cognitiva* (2.ª ed.). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Núñez Delgado, M. P. y Santamarina Sancho, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, 18, 72-92.
- Bravo Valdivieso, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios Pedagógicos*, 28, 165-177.