



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES HUMANIDADES Y ARTES

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

“La literatura infantil en el aprestamiento de la lectoescritura en niños del grado jardín”

LEIDY TATIANA ZABALA BELTRAN

KAREN JULIETH GOMEZ DIAZ

Bucaramanga, Santander, Colombia, Noviembre 2018



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES HUMANIDADES Y ARTES

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

“La literatura infantil en el aprestamiento de la lectoescritura en niños del grado jardín”

Autoras:

LEIDY TATIANA ZABALA BELTRAN

KAREN JULIETH GOMEZ DIAZ

Asesora:

Mg. GLORIA ALEXANDRA OREJARENA BARRIOS

Bucaramanga, Santander, Colombia, Noviembre 2018

Resumen

El presente proyecto se realizó durante el primer y segundo semestre del año 2018, en el colegio Psicopedagógico San Laureano y la Institución Educativa Cajasán Pinocho, instituciones que se encuentran ubicadas en el área metropolitana de Bucaramanga, Colombia de carácter privado y público respectivamente. Esta investigación plantea el diseño de una propuesta de intervención pedagógica, que pretende favorecer el aprestamiento a la lectoescritura en niños del grado jardín. Para llevar a cabo este objetivo se caracterizó la población por dimensiones en el momento inicial, intermedio y final del proceso; conocidas las características de los estudiantes, se diseñaron e implementaron proyectos pedagógicos de aula guiados por la literatura infantil; para posteriormente realizar una reflexión pedagógica a partir de los resultados evidenciados en los niños y el desempeño durante la práctica docente.

El trabajo, se apoyó en el paradigma cualitativo, tuvo como diseño metodológico la investigación-acción que proponen Carr y Kemmis (1988), ya que ésta, pretende comprender la propia práctica pedagógica y como transformarla atendiendo a las necesidades de los estudiantes. De igual manera el proyecto se sustentó en referentes teóricos que orientan el trabajo de investigación como: Ana Teberosky y Emilia Ferreiro; así mismo se tuvo en cuenta los lineamientos curriculares y documentos del Ministerio de Educación Nacional con respecto a la literatura en la educación inicial.

Como limitación se encontró el espacio reducido de las aulas de clase de las instituciones para realizar las diferentes actividades; y como fortalezas, se crearon estrategias para llevarlas a cabo al aire libre, relacionándolas con la malla curricular de las instituciones involucradas, reforzando de esta manera, los ejes temáticos a partir de la literatura infantil.

Palabras clave:

Aprestamiento, Lectoescritura, literatura infantil, grado Jardín.

Abstract

This project was developed during the first and second semester in 2018, at psicopedagógico San Laureano School and Cajasan Pinocho School, those schools are located in Bucaramanga, Colombia. They are private and public schools respectively. This research proposes the designing of an approach about pedagogical intervention to stimulate the reading and writing skills in children from kinder garden. To reach this goal, the students were analyzed by dimensions at the beginning, in the middle and at the end of the process. Knowing the characteristics of the students, some class pedagogical projects were designed and applied, they were guided by children's literature, after that we did a pedagogical rethink since the results and performances showed by the children and during the pedagogical practice.

The work was based on the qualitative paradigm. It had as a methodological designing the action investigation proposed by Carr and Kemmis, because of it tries to understand the real pedagogical practice and how to transform it attending student's needs. In the same way, this project was based on theoretical referents that guides the research work like: Ana Teberosky and Emilia Ferreiro, also it took into account the curricular guidelines and documents from the ministry of national education about reading in the beginning education

As limitation, we found the lack of space in the classrooms at the schools to develop the different activities, and as a strength, we worked outdoors linking them with the school planning, encouraging in this way the themes since children's literature.

Keywords:

Stimulate, reading and writing skills, Children's literature.

Contenido

Introducción.....	11
Capítulo 1: Análisis y formulación del problema.....	12
1.1. Planteamiento del problema:	12
1.2. Pregunta de investigación.....	13
1.3. Justificación.....	14
1.4. Objetivos	15
1.4.1. Objetivo General.....	15
1.4.2. Objetivos Específicos.....	15
Capítulo 2: Marco de referencia	16
2.1. Antecedentes investigativos	16
2.1.1. A nivel Internacional	16
2.1.2. A nivel nacional	17
2.1.3. A nivel local.....	19
2.2. Marco legal.....	22
2.2.1. Ley 115 de 1994.....	22
2.2.2. Documento N° 20.....	23
2.3. Marco teórico - conceptual.....	24
2.3.1. Emilia Ferreiro y Ana Teberosky.....	24
2.3.2. Smith y Dahl 1995.....	25
2.3.3. Condemarín y Chadwick 1990.....	25
2.3.4. Proyecto pedagógico de Aula	26
2.3.5. Dimensiones de desarrollo.....	27
2.3.5.1. Dimensión socio-afectiva	28
2.3.5.2. Dimensión Cognitiva	29
2.3.5.2.1. Dispositivos básicos del aprendizaje.....	29
2.3.5.2.1.1. Motivación	30
2.3.5.2.1.1. La percepción.	30
2.3.5.2.1.2. El lenguaje y la percepción	31
2.3.5.2.1.3. La atención	31

2.3.5.2.1.4. La memoria	32
2.3.5.2.1.4.1. Memoria declarativa	32
2.3.5.2.1.4.2. Memoria de procedimientos	32
2.3.5.2.1.4.3. Memoria incidental	32
2.3.5.3. Dimensión comunicativa	33
2.3.5.3.1. Lenguaje infantil	33
2.3.5.3.2. La adquisición de los términos relacionales en los preescolares.	34
2.3.5.3.3. Desarrollo del lenguaje.....	35
2.3.5.3.3.1. La competencia Lingüística.	37
2.3.5.3.3.2. La competencia comunicativa.	37
2.3.5.3.4. Lectoescritura.....	37
2.3.5.3.5. Sistemas de la lectoescritura.....	38
2.3.5.3.5.1. Primera etapa	38
2.3.5.3.5.2. Segunda etapa.....	39
2.3.5.3.5.3. Tercera etapa	40
2.3.5.3.5.3.1. Hipótesis de cantidad mínima	40
2.3.5.3.5.3.2. Hipótesis de variabilidad interna	41
2.3.5.3.5.4 Cuarta etapa.....	41
2.3.5.3.5.4.1. Nivel silábico	41
2.3.5.3.5.4.2. Nivel silábico-alfabético	42
2.3.5.3.5.4.2.1. Hipótesis de cantidad:	42
2.3.5.3.5.4.2.2. Hipótesis de variedad:	42
2.3.5.3.5.4.2.3. Hipótesis de posición:	43
2.3.5.3.5.4.3. Nivel alfabético-inicial.....	43
2.3.5.3.5.4.4. Nivel alfabético.....	43
2.3.5.4. Dimensión motora	43
2.3.5.4.1. Coordinación motriz fina:.....	44
2.3.5.4.2. Aprestamiento	45
2.3.5.4.2.1. Importancia del aprestamiento	46
2.3.5.4.2.2. Características del aprestamiento:	46
2.3.5.4.2.3. Fases del aprestamiento	47
2.3.6. Importancia de la literatura infantil en el desarrollo del lenguaje oral.....	48

2.3.6.1. Cuento	49
2.3.6.2. Adivinanzas	49
2.3.7. Literatura infantil en el aula	49
Capítulo 3: Contexto de la investigación	51
3.1. Colegio Psicopedagógico San Laureano	51
3.1.1. Misión:	51
3.1.2. Visión.....	51
3.1.3. Modelo pedagógico	52
3.1.4. Número de estudiantes.....	53
3.1.5. Número de docentes	53
3.1.6. Estrato	53
3.1.7. Ubicación	53
3.2. Institución Educativo Cajasán	53
3.2.1. Misión.....	53
3.2.2. Visión.....	53
3.2.3. Modelo pedagógico	53
3.2.4. Número de estudiantes.....	54
3.2.5. Número de docentes	54
3.2.6. Estrato	54
3.2.7. Ubicación	54
3.3. Proceso metodológico	54
3.3.1. Enfoque y diseño de estudio	54
3.3.2. Técnicas de recolección de datos	56
3.3.3 Instrumentos de recolección de información	56
3.3.3.1. Diario pedagógico	57
3.3.4. Escenario y participantes	58
3.3.5. Fases de la investigación-acción	59
3.3.5.1. Planificación	59
3.3.5.2. Acción	59
3.3.5.3. Observación	60
3.3.5.4. Reflexión	60
3.3.6. Recolección de información	61

3.3.7. Análisis e interpretación de la información.....	61
3.3.7.1. Planeación de actividades.	62
3.3.7.1.1. Momentos de la actividad	63
3.3.7.1.2. Creatividad:	63
3.3.7.1.3. Cumplimientos de los objetivos	64
3.3.7.2. Estrategias	64
3.3.7.2.1. Estrategias didácticas:.....	64
3.3.7.2.2. Estrategias metodológicas.....	65
3.3.7.3. Recursos.....	65
3.3.7.3.1. Material concreto:.....	65
3.3.7.3.2. Audiovisuales:	65
3.3.7.3.3. Preparación del material:	66
3.3.7.4. Evaluación de los estudiantes.....	66
3.3.7.4.1. Proceso de aprestamiento de la lectoescritura.....	66
3.3.7.4.2. Discurso del estudiante	66
CAPITULO 4: CONSTRUCCION DE SENTIDO	68
4.1. Planeación de actividades	68
4.1.1. Momentos de la actividad	68
4.1.2. Creatividad.....	70
4.1.3. Cumplimiento de objetivos.....	71
4.2. Estrategias	72
4.2.1. Estrategias didácticas:	74
4.2.2. Estrategias Metodológicas:	75
4.3. Recursos	76
4.3.1. Material concreto:	77
4.3.2. Audiovisuales.....	79
4.3.3. Preparación del material	81
4.4. Evaluación de los estudiantes.....	82
4.5. Proceso de aprestamiento a la lectoescritura:.....	83
4.6. Discurso del estudiante	84
Capítulo 5: Conclusiones.....	86
Recomendaciones	91

Referencias bibliográficas93

Introducción

El presente proyecto de investigación, realizado bajo el paradigma cualitativo, fue aplicado a niños de edad preescolar, específicamente, a niños de grado jardín. Este pretendió demostrar como el docente a través de la literatura infantil, propicia el aprestamiento a la lectoescritura en los niños, reforzando sus habilidades cognitivas, motrices, comunicativas y socio-afectivas necesarias para llevar a cabo el proceso lecto escritor.

Para dar inicio a la investigación, se realizó una observación de tipo participante por parte de las investigadoras en dos instituciones educativas de la ciudad de Bucaramanga Colegio Psicopedagógico San Laureano e Institución educativa Cajasán Pinocho; la cual, permitió plantear la situación problema a partir de la necesidad observada. Con el fin de dar solución a esta, se estableció el objetivo general y los específicos, se tuvieron en cuenta algunos antecedentes investigativos sobre el tema se tomó como base la teoría que apoya el desarrollo de nuestro proyecto y se diseñaron proyectos pedagógicos de aula, en los que, la literatura infantil fueron el medio para facilitar el aprestamiento a la lectoescritura.

Capítulo 1: Análisis y formulación del problema

1.1.Planteamiento del problema:

En la actualidad es notorio que la mayor preocupación en las instituciones educativas es garantizar un proceso de enseñanza para que el niño aprenda a leer y escribir; (Portilla, Teberosky y Perú 2016) es así como desde los escenarios de práctica se ha evidenciado que no se ha llevado a cabo un adecuado aprestamiento de lectoescritura a los niños en la primera infancia, por cuanto siguen ligados a los métodos tradicionales apoyados en las fichas y en las clases magistrales en donde la lúdica y la literatura infantil no tienen cabida.

Así mismo, tomando como referencia los lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN (2014), con respecto a la literatura infantil en la educación inicial (documento 23), se observa la posibilidad de abordar la mejora de estas habilidades implementando actividades lúdicas y creativas para iniciar el proceso de lectoescritura en niños de 4 a 5 años en donde la magia de los personajes inmersos en literatura infantil son el pretexto que los motivara a ser parte de este proceso.

En este sentido, por medio de la observación participante se identificaron varias necesidades en los entornos educativos de la primera infancia, entre ellas se hace evidente el aprestamiento a la lectura y escritura debido a que hasta el momento no se ha contemplado esta prefase importante del proceso, por tanto, se hace necesario proporcionar a esta población infantil, ambientes que involucren la literatura infantil, que estimulen de forma adecuada sus habilidades motrices, sensoriales, ubicación espacio-temporal, estimulando la creatividad, imaginación y de esta manera motivar a los niños y niñas a leer y escribir.

Es así como se optó por escoger como tema objeto de estudio “la literatura infantil en el aprestamiento de la lectoescritura” en niños entre edades de 4 a 5 años; el cual se apoya en proyectos pedagógicos de aula, en el que los diferentes cuentos infantiles se consideran un medio idóneo para alcanzar el objetivo de la presente investigación, partiendo de las necesidades de los niños y niñas, empleando la literatura infantil como eje central para el aprestamiento de la lectoescritura. De acuerdo con lo anterior se formuló la siguiente pregunta problema:

1.2. Pregunta de investigación

¿Cómo fomentar el aprestamiento de la lectoescritura en niños de grado jardín a partir de la literatura infantil?

1.3. Justificación

El aprestamiento de la lectura y la escritura se hace importante para el desarrollo de este proceso, haciéndose significativo cuando el docente planea actividades que ayuden a los niños desde lo motriz, sensorial y perceptivo para enfrentar la difícil tarea de aprender a leer y escribir. Por esto en la práctica pedagógica que se prolonga durante el séptimo y octavo semestre del Programa Licenciatura en Educación Infantil, se llevará a cabo una propuesta de intervención que vincula práctica e investigación, con el fin de abordar entre otros aspectos, el aprestamiento al proceso de lectura y escritura, donde es importante tener en cuenta las necesidades y contexto en el que crecen los estudiantes, el rol del docente y las estrategias didácticas para su fortalecimiento.

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente proyecto, pretende a partir de la literatura infantil, diseñar estrategias para el aprestamiento de la lectoescritura. De igual forma se da la oportunidad para evaluar y cualificar las habilidades como docentes durante la práctica realizada en esta institución educativa. Para efectos de la investigación la propuesta pedagógica estará relacionada con los proyectos pedagógicos de aula de la institución, la propuesta implementada por la docente en formación, valorando los resultados obtenidos antes, durante y después de la intervención realizada.

1.4.Objetivos

1.4.1. Objetivo General.

- Diseñar una propuesta pedagógica para fortalecer el proceso de lectoescritura en niños de 4 años del grado jardín a partir de la literatura infantil.

1.4.2. Objetivos Específicos

- Caracterizar a la población como punto de partida, para conocer aspectos concernientes al aprestamiento de la lectoescritura.
- Implementar una propuesta pedagógica, que estimule el aprestamiento a la lectoescritura, a través de actividades lúdico-pedagógicas, basadas en la literatura infantil.
- Reflexionar sobre la práctica pedagógica, realizada en las instituciones educativas, a partir de los resultados evidenciados en los niños, en el proceso de aprestamiento a la lectoescritura.

Capítulo 2: Marco de referencia

En este capítulo están contenidos cuatro apartados que fueron claves a la hora de realizar el presente proyecto de investigación; en primer lugar se exponen los antecedentes que se han desarrollado a través del tiempo respecto al tema de estudio; también se presenta el marco teórico y el marco conceptual, para la construcción de estos se llevó a cabo una sistematización de la información analizada respecto a los autores y términos que se consideraron claves para el presente estudio y por último se expone el marco legal en el que se abordó la normativa que regula el tema objeto de estudio.

2.1. Antecedentes investigativos

En este apartado se encuentran los antecedentes; la mayoría de ellos, son tesis de pregrado y posgrado relacionadas con el tema de investigación; una, es a nivel internacional de México DF, dos a nivel nacional de las ciudades de Medellín y Tunja, dos a nivel local de la ciudad de Bucaramanga; cuyos aportes, enriquecieron el proceso investigativo que se llevó a cabo.

2.1.1. A nivel Internacional

La presente investigación es de México, DF titulada “*El cuento como recurso para desarrollar el lenguaje oral básico en niños de tercer grado de preescolar*” realizada por Melo Cárdenas (2010), planteando la pregunta problema: ¿de qué manera utilizar el cuento para desarrollar el lenguaje oral básico en niños de tercer grado de preescolar?, Obteniendo como resultado:

Al adaptar un cuento para ser narrado, contribuimos de manera singular a que los niños puedan entender aquello que queremos expresar. También es fundamental saber manejar nuestra voz para así darles vida a los diversos personajes que intervienen en el cuento, o bien para reproducir onomatopeyas que puedan ser de utilidad durante la narración. Es muy importante que dominemos la trama del cuento a narrar. También se hace necesario la inclusión de fórmulas de comienzo y final. (Melo 2010, pág. 73)

El principal aporte de esta tesis de pregrado es su marco teórico el cual presenta teoría clave sobre el lenguaje, desde su definición, su origen; pasando por los niveles del mismo hasta llegar a su desarrollo, también la definición de cuento, su clasificación, la importancia que tiene en el desarrollo del preescolar y su uso didáctico.

2.1.2. A nivel nacional

La presente investigación es de Colombia, Medellín titulada “El libro- álbum como estrategia para iniciar los procesos de lectura y escritura en niños de preescolar” realizada por Arias Mesa (2013), planteando la pregunta problema “¿Cómo iniciar los procesos de lectura y escritura de una manera significativa en la etapa inicial de los 5 a los 6 años de edad a través de la construcción de una estrategia didáctica basada en el libro álbum?” teniendo como objetivo general “Generar estrategias para que los niños de preescolar accedan a la lectura y escritura mediante la construcción de un libro álbum, donde se sientan 46 productores de texto recién alcanzados la escritura convencional o sin dominio de ésta” obteniendo como resultados:

Es de reconocer que este proceso de lectura y escritura es un trayecto largo y lento para algunos estudiantes, pues no todos tienen un ritmo de aprendizaje igual y a pesar de que se brinden las suficientes estrategias no se tienen respuestas inmediatas ante lo que se

quiere obtener, por ello es necesario tratar de identificar desde un principio de la observación al grupo las dificultades o fortalezas con que cuentan, para así entrar en un trabajo más productivo y eficaz. De igual forma considero que dicho proceso requiere de un constante acompañamiento no solo del docente sino del padre de familia, que desde temprana edad debe iniciar con esa estimulación hacia esos dos procesos, utilizando los recursos que el medio brinda a cada instante. (Arias Mesa, 2013, pág. 85)

Esta investigación aporta al proyecto el uso en toda su extensión de los libro-Álbum para iniciar los procesos de lectura y escritura en los niños y niñas del preescolar, teniendo en cuenta empezar por las imágenes que le pueden dar pistas o ideas de lo que puede decir en el texto y así facilitar y motivarlos por esta bonita e importante actividad como lo es la lectura y la escritura correcta.

La presente investigación es de Colombia, Tunja titulada “la ventana mágica: lectura y escritura para preescolar” realizada por Ramírez Becerra (2015), planteando la pregunta problema “¿Qué estrategias pedagógicas facilitan el desarrollo de procesos lectores y escritores en el contexto preescolar?” teniendo como objetivo general “Describir y explicar estrategias pedagógicas en torno de la lectura y la escritura, desde una perspectiva democrática del lenguaje, con base en el seguimiento de procesos de aprendizaje en los niños de preescolar” obteniendo como resultado:

Con este trabajo de investigación, cuya meta estaba determinada para describir y explicar estrategias pedagógicas en torno de la lectura y la escritura, se pudo alcanzar un alto

grado de desempeño por parte de los niños y niñas del jardín, logrando que se expresaran de la manera en que ellos se sintieran más cómodos. Se estableció la libertad de tener un lenguaje crítico y democrático, ya que en la institución seguía desarrollando actividades bajo los parámetros de escolaridad formal, en la cual se encuentran las planas, los trazos y los textos guía. Para llevar a cabo la praxis, se partió de un diagnóstico y de la construcción y reflexión de un diario de campo, en el cual se tuvo en cuenta la opinión de la profesoras y por supuesto se observó y analizó el proceso escritor en los diferentes cuadernos de los niños y niñas, posteriormente, se detectaron elementos fundamentales en torno de los saberes previos de los escolares del jardín; se notó que los niños, tal como lo dice en el análisis del diagnóstico, manejaban una cantidad mínima de grafías. A partir de lo anterior, se pudo realizar y aplicar estrategias pedagógicas con las cuales se pudieron ampliar la construcción de la lengua escrita y una lectura de lo que el niño encuentra en el contexto. (Ramírez Becerra, 2015, Pág. 51)

Esta investigación aporta al proyecto la idea de que exista un diálogo directo entre el estudiante y el maestro para prever los pre saberes del niño, y las mejores maneras de acceder a los libros desde su interés personal, teniendo en cuenta su opinión, para ser consecuentes con un espacio en donde los niños sean capaces de producir y generar significados a lo que escriben.

2.1.3. A nivel local

La presente investigación es de Colombia, Bucaramanga titulada “Estrategia pedagógica basada en el juego para contribuir al proceso de aprestamiento de la lectoescritura en niños de 4 a

6 años, de una institución educativa de Bucaramanga” realizada por Díaz, Flores y Murillo (2015), planteando la pregunta problema “¿Cuáles son las estrategias pedagógicas basadas en el juego que contribuyen al proceso de aprestamiento de la lectoescritura en niños de 4 a 6 años de una institución educativa de Bucaramanga? teniendo como objetivo general “Generar una propuesta de investigación basada en el juego que contribuya al proceso de aprestamiento de la lectoescritura en niños de 4 a 6 años de un jardín infantil de Bucaramanga” obteniendo como resultados:

El juego tiene un papel fundamental en los procesos de aprendizaje y desarrollo de los niños logrando un avance significativo en cuanto al pensamiento y el lenguaje, haciendo énfasis en que este no se adquiere de forma mecánica, sino por un proceso constante de aprendizaje y relación con el entorno que lo rodea. (Díaz, Flores y Murillo, 2015, pág. 93)

Esta investigación le aporta al proyecto, las diferentes maneras que se pueden abordar para invitar a los niños de preescolar a iniciar el proceso de lectura y escritura de una manera lúdica y didáctica, mostrando como realizar un proyecto de aula partiendo de un libro-álbum.

La presente investigación es de Colombia, Bucaramanga realizada por Morales, Sánchez, Arciniegas y Meneses (2013), planteándose la pregunta problema “¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que favorecen un aprestamiento adecuado en el proceso de enseñanza de la lectoescritura en niños de 4 a 6 años del grado de transición de la Institución Educativa Provenza, Guardería Fundación Posada del Peregrino y Gimnasio los Robles?” teniendo como objetivo general “Generar una propuesta de intervención a partir de estrategias pedagógicas que

favorezcan un aprestamiento adecuado en el proceso de enseñanza de la lectoescritura en niños de 4 a 6 años de la Institución Educativa Provenza, Guardería Fundación Posada del Peregrino y Gimnasio los Robles” y obteniendo como resultados:

A partir de esta descripción, desarrollada y evidenciada durante todo el proceso investigativo, podemos concluir que las estrategias de enseñanza guiadas a partir de proyectos de aula permiten el desarrollo de todas las dimensiones del niño para lograr una integralidad y un aprestamiento adecuado en el proceso de enseñanza de la lectoescritura. (Morales, Sánchez, Arciniegas y Meneses, 2013, pág. 160)

Esta investigación aporta al proyecto una propuesta integral e innovadora que no solo se limitó a tener en cuenta los procesos comunicativos del lenguaje oral y escrito, si no que fue más allá considerando la importancia de mantener un equilibrio en el desarrollo del niño a través de las dimensiones cognitiva, socio afectiva, psicomotora y comunicativa como características necesarias e indispensables para descubrir interpretar, comprender y disfrutar su aprestamiento camino a la alfabetización. Se basaron en la importancia de involucrar proyectos de aula que motivaron y fortalecieron en el niño preescolar un proceso lectoescritura significativo como alternativa viable para superar la tradición mecánica e instrumental, proponiendo un proceso de enseñanza guiado hacia la comprensión, imaginación y participación que con seguridad tuvo un mayor impacto en el gusto y placer por el hábito de leer y escribir en los infantes.

2.2. Marco legal

A continuación, se describe una serie de documentos y lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), orientados a la educación inicial, los cuales, fueron de vital importancia para llevar a cabo el presente proyecto “La literatura infantil en el aprestamiento de la lectoescritura en niños del grado jardín”.

2.2.1. Ley 115 de 1994

En el artículo 16 de esta ley, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1994) plantea los objetivos específicos que debe cumplir la educación preescolar. Para el proyecto de investigación se tomó como referencia los objetivos b), c) y e), que respectivamente proponen:

El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas. El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje y El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación (MEN, 1994, pág. 5).

Se considera significativo los puntos anteriores, ya que esta ley que rige la educación inicial, plantea la importancia que desde el preescolar se favorezca el aprestamiento y la motivación por la lectoescritura y a su vez, se desarrolle la creatividad y la capacidad de expresión; lo cual, está directamente relacionado con la propuesta de investigación.

2.2.2. Documento N° 20

En el documento N° 20 del MEN (2014) “Sentido de la educación inicial”, se describe el sentido de la educación en Colombia y se ratifica el deber de los maestros de preescolar con respecto a la búsqueda del mejoramiento de la práctica pedagógica, reflejado en las siguientes citas:

El juego, la exploración del medio, las expresiones artísticas y la literatura inundan la educación inicial, la llenan de fuerza y vitalidad para permitir a niñas y a niños vivirlos, experimentarlos, hacer parte de ellos tal y como corresponde a su naturaleza infantil, a sus características, intereses y necesidades para su desarrollo (MEN, 2014, pág.78).

Esta afirmación, llena de sentido nuestra práctica pedagógica, ya que, en el presente proyecto, se implementa una de las cuatro actividades rectoras del preescolar “La literatura infantil”, como medio para favorecer el aprestamiento a la lectoescritura del niño, teniendo en cuenta las necesidades y características de los dos grupos de estudiantes.

De igual manera, aquí se afirma que:

Los contenidos de la educación inicial tienen que ver con generar oportunidades para jugar, explorar, experimentar, recrear, leer historias y cuentos, apreciar el arte y entablar diálogos con otros, con el propósito de promover un desarrollo que haga de las niñas y los niños seres sensibles, creativos, autónomos, independientes, críticos, reflexivos y solidarios (MEN, 2014, pág.77).

Se evidencia que el objetivo de la educación inicial no es simplemente llenar de contenidos temáticos a los niños, sino, propiciarles oportunidades que potencien su desarrollo integral y que

favorezcan el aprestamiento adecuado de habilidades básicas, para prepararlos a los requerimientos que exige la educación formal en los siguientes grados, como el aprendizaje de la lectoescritura. En el proyecto de investigación, se quiso lograr el aprestamiento a este proceso, a partir de la literatura infantil, que, a su vez, favorece la sensibilidad, la creatividad, la autonomía y la reflexión, relacionándose esto, con la cita anterior.

2.3. Marco teórico - conceptual

El presente marco teórico contiene el análisis que se llevó a cabo respecto a las teorías propuestas por autores como Emilia Ferreiro, Ana Teberosky (1979), Condemarin (1990) entre otros.

2.3.1. Emilia Ferreiro y Ana Teberosky

Ferreiro y Teberosky nacieron en Argentina, siendo ambas psicólogas, escritoras y pedagogas. Se basaron en la teoría de la psicogenética de Piaget y crearon “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”, en el cual, hay unos niveles y subniveles. Este sistema se realizó mediante una investigación experimental realizada con niños de diferentes edades y de clases populares. Una de las conclusiones que se sacó de esta investigación, es que, el niño desde muy temprana edad, lee y escribe, aunque sin sentido lógico. Esto se considera como lectura y escritura, ya que son procesos motores y cognitivos que se dan en conjunto, antes de llegar a ser convencionales (Martínez, J., 2008).

Expresan ellas en su libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (1979) que:

Los primeros intentos de escritura son de dos tipos: Trazos ondulados continuos (del tipo de una serie de emes en cursiva), o una serie de pequeños redondeles o líneas verticales.

Desde este momento ya hay escritura en el niño: es la manera de escribir a los dos años y medio o tres y, aunque la similitud del trazo con respecto a la del adulto no pasa de ser global, los dos tipos básicos de escritura, aparecen: Los trazos ondulados continuos (con la continuidad de la escritura cursiva); y los redondeles y rayas verticales continuos (con la discontinuidad de la escritura de imprenta) (Martínez, J., 2008 pág.239).

De la misma manera, plantean que, aunque los niños ya están atravesando a esta edad un proceso de escritura, el acto imitado de escribir es muy diferente a interpretar lo que han escrito, aclarando que, para ellos, leer no es descifrar sino construir un sentido propio, a partir de signos gráficos: y escribir no es copiar, sino, producir sentido por medio de los signos gráficos.

2.3.2. Smith y Dahl 1995

Smith y Dahl (1995) hacen un aporte interesante a la presente investigación quienes destacan la importancia del proceso gradual a partir del cual se desarrolla la lectoescritura y la reciprocidad de estos dos procesos; estos autores plantean en su libro “La enseñanza de la lectoescritura” la siguiente premisa: “Tras la lectura y la escritura subyacen patrones de pensamiento y lenguaje que se desarrollan de forma gradual con los años. Por eso, las destrezas de la lectura y la escritura se desarrollan de forma semejante, al tiempo que los niños van comprendiendo como estos elementos se apoyan recíprocamente” (Smith y Dahl, 1995, pág.11).

2.3.3. Condemarín y Chadwick 1990

Condemarín y Chadwick (1990) realizan un significativo aporte a este proyecto de investigación desde el libro: “La enseñanza de la lectoescritura”, en el cual menciona que el

“carácter específico de la escritura está dado por los niveles de organización de la motricidad, el dominio de las relaciones de espacio, el pensamiento y la afectividad”. (Condemarín y Chadwick, 1990 pág. 8). Es decir, el niño pasa por unas etapas previas para lograr un desarrollo acorde en sus trazos los cuales empiezan desde el garabateo y van hasta la escritura convencional; sin embargo, es de suma importancia realizar diferentes actividades de coordinación dinámica manual para que este aprestamiento contribuya a un aprendizaje significativo de aquello que se desea aprender y que como lo afirman las autoras no se debe dejar a un lado la motivación y la parte afectiva en el niño. Además, concluyen que “La escritura se relaciona y se retroalimenta con las otras modalidades del lenguaje, especialmente la lectura”. (Condemarín y Chadwick 1990 pág. 9). Por lo tanto, no dejan a un lado el lazo que llevan estos dos procesos y enfatizan en la importancia de una lectura crítica e imaginativa como fuente de enriquecimiento conceptual, léxico y sintáctico en los estudiantes.

2.3.4. Proyecto pedagógico de Aula

John Dewey (1995) fue el pionero en proponer que, en la escuela, el maestro debía trabajar a partir de proyectos que retaran a los estudiantes a solucionar problemas, teniendo en cuenta sus necesidades; su discípulo William Heard Kilpatrick, a partir de las propuestas de su maestro Dewey, perfeccionó el método de proyectos, sistematizando como un modelo didáctico, el cual, se preocupa por utilizar las situaciones o necesidades de los estudiantes para desarrollar el pensamiento, con el fin de buscar alternativas de solución a dichos problemas (Chávez, A., 2003).

El método de proyectos ha sido estudiado por diversos autores, quienes han rediseñado de acuerdo a sus estudios y experiencias este concepto. Carrillo (2001) refiere que el proyecto pedagógico de aula (PPA), el cual se trabajó en la presente investigación es:

Un instrumento de la enseñanza con enfoque global, que toma en cuenta los componentes del currículum, sustentándose en las necesidades de los educandos e intereses de la escuela y la comunidad. El PPA como herramienta para administrar el currículo, constituye también, una forma de organizar sistemáticamente el aprendizaje y la enseñanza, involucrando directamente a los actores del proceso, integrando y correlacionando áreas del conocimiento, logrando que todos y cada uno se desenvuelvan adecuándose a lo planeado y ejecutado (Carrillo 2001 pág. 336).

Así mismo, este autor afirma que los PPA deben orientarse hacia el logro de metas y objetivos, favoreciendo aprendizaje significativo, la identidad y la diversidad, el aprendizaje interpersonal activo, la investigación basada en la práctica, la evaluación procesal y la globalidad. A su vez, el PPA, promueve el aprendizaje generado de las ideas de los niños, sus experiencias reales y sus aspiraciones en cuanto a lo que desean aprender o conocer.

2.3.5. Dimensiones de desarrollo

Para poder entender al niño preescolar en sus distintas dimensiones, es importante tener en cuenta el medio social y cultural al cual pertenecen, en los lineamientos de Preescolar se menciona que “Las diferentes disciplinas que propenden por el proceso de formación integral del niño, reconocen la importancia del sentido que adquiere para su desarrollo lo que él construye a través de la experimentación, reflexión e interacción con el mundo físico y social” (Ministerio de Educación Nacional, 1998 pág.17) respecto a lo anterior, se puede llegar a la conclusión que el

desarrollo del niño es la integración de conocimientos, formas de actuar, sentir y de ser que le facilitan la interacción con el medio que lo rodea.

Para culminar, de manera sintética y puntual se hablará de las distintas dimensiones del niño tales como: socio- afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, las cuales aportan a una mejor comprensión del ser y quehacer del niño preescolar.

2.3.5.1. Dimensión socio-afectiva

Para poder hablar de la influencia que tiene la dimensión socio-afectiva en el desarrollo del lenguaje en el niño preescolar, es indispensable mencionar aspectos tales como la socialización y la afectividad, las cuales son claves para un proceso y desarrollo armónico e integral. La socialización y la afectividad, es la manera como los niños viven, sienten y expresan sus emociones y sentimientos con el mundo que lo rodea, implicando así el uso del lenguaje, el cual le facilita el intercambio de aprendizajes e ideas con su mundo. El MEN respecto a lo anterior dice que: “La dimensión socio- afectiva aporta a la manera de actuar, de sentir y juzgar sus propias actuaciones y las de los demás, al igual que la manera de tomar sus propias determinaciones” (1998 pág. 17) por lo tanto, un desarrollo adecuado de esta dimensión facilita:

La expresión de sus emociones, la oportunidad de escoger, decidir y valorar dentro de una relación de respeto mutuo, de aceptación, de cooperación voluntaria, de libertad de expresión, de apreciación de sus propios valores y de solidaridad y participación, hace parte de la formación para la vida, por cuanto permite a los niños ir creando su propio esquema de convicciones morales y de formas de relacionarse con los demás. (MEN, 1998:17)

En cuanto a las Características de Desarrollo social afectivo de los 3 a los 6 años, los niños tienen como características propias respecto al desarrollo socio afectivo según Palacios, Marchesi y Coll (1999) que: a los tres años el niño pide ayuda para culminar sus trabajos, demuestra sentimientos y emociones a través de la palabra, aumenta la capacidad para hablar de lo que se le frustra o encoleriza, hace muchas preguntas sobre los estados emocionales de los demás, a los 4 años es excelente buscando pretextos frente a las exigencias del adulto, critica a los demás, aumenta la agresión verbal ayudando así a la explicación de reacciones de sus hermanos más pequeños haciendo referencia a deseos y sentimientos, e igual explica sus propias emociones. A los 5 años los niños informan a sus padres de las actividades que hace y pide su aprobación para realizarlas, y puede explicar las reacciones emocionales de los demás atendiendo a sus creencias. Y a los 6 años comprende que no es la situación objetiva sino la evaluación personal lo que explica la emoción.

2.3.5.2. Dimensión Cognitiva

Si se habla del proceso de lectoescritura no podemos dejar a un lado la dimensión cognitiva, porque, como lo afirman algunos autores como Piaget y Buey (1972) y Vygotsky (2003) “el lenguaje va de la mano con el pensamiento” por lo tanto se retoma en este caso los Dispositivos Básicos de Pensamiento que contribuyen en el desarrollo del niño.

2.3.5.2.1. Dispositivos básicos del aprendizaje

Se acude a la definición expuesta por Azcoaga (1984) quien define a los dispositivos básicos del aprendizaje, como:

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. (Azcoaga, 1984 Pág. 52)

2.3.5.2.1.1. Motivación

Para Azcoaga (1984) la motivación incide en el aprendizaje dado que si existe deseo por aprender existen condiciones favorables en el sistema nervioso central, por tanto, define la motivación como un “estado de excitabilidad óptima para iniciar un condicionamiento, como una de las condiciones del sistema nervioso central que hace posible comenzar un proceso de aprendizaje”. (Azcoaga, 1984:63)

2.3.5.2.1.1. La percepción.

Es la acumulación de información al usar los cinco sentidos fisiológicos (vista, oído, tacto, gusto y olfato). Es aquella parte de la “representación consciente del entorno” del cerebro que en ese momento está siendo activada por las entradas sensoriales. La percepción y muy especialmente la visual, interviene en casi todas las acciones que ejecutamos; su eficiencia ayuda al niño a aprender a leer, escribir, usar la ortografía, realizar operaciones matemáticas y a

desarrollar las demás habilidades necesarias para tener éxito en las tareas escolares. (Borunda, 2008 pág.16)

2.3.5.2.1.2. El lenguaje y la percepción

El niño comienza a percibir el mundo no solo a través de sus ojos, sino también a través del lenguaje. En consecuencia, la inmediatez de la percepción natural queda sustituida por un proceso mediato y complejo; como tal, el lenguaje se convierte en una parte esencial del desarrollo cognitivo del niño. Este adopta una función sintetizadora, que, a su vez, es también instrumental al lograr formas más complejas de percepción cognoscitiva. (Borunda, 2008 pág. 59)

2.3.5.2.1.3. La atención

Se define como la aplicación de la mente a un objeto o estímulo. Es la concientización del aquí y del ahora en una forma enfocada y perceptiva, como un proceso esencial para la supervivencia de las especies. Determina la existencia de una experiencia consciente. Cuando se localiza la atención en algo que se encuentre en el entorno porque, en primer lugar, se puede controlar la atención de nuestros órganos sensoriales de tal forma que transmitan una información que pueda ser procesada adecuadamente por el cerebro. Intervienen elementos cognitivos y emocionales: a) Los cognitivos que nos permiten identificar la naturaleza de lo que estamos percibiendo (lo que requiere indagar en nuestros archivos de memoria). b) Los emocionales despiertan ese estímulo, establecido de antemano a base de experiencias previas con dichos estímulos. Si lo que se ha determinado nos resulta placentero, aumenta las posibilidades de que

le sigamos prestando atención. Si nos despierta ansiedad o repulsión las probabilidades de atención disminuyen. (Borunda, 2008 pág.17)

2.3.5.2.1.4. La memoria

La memoria es un proceso cognitivo complejo que nos permite recordar la información la registramos, codificamos, almacenamos y recuperamos. Es una función básica para la adquisición de conocimientos. Lo que se puede recordar de la conducta en las experiencias pasadas en mayoría se hace de forma inconsciente. Las facultades como el aprendizaje y la memoria a largo plazo dependen de cambios relativamente duraderos en el sistema nervioso. La memoria se divide en declarativa, de procedimientos e incidental. (Borunda, 2008 pág. 27)

2.3.5.2.1.4.1. Memoria declarativa

Se usa para el aprendizaje, la retención y recolección de hechos y eventos. Se adquiere de una manera explícita y consiente, es un acto mayormente voluntario.

2.3.5.2.1.4.2. Memoria de procedimientos

Representa el aprendizaje con la retención de habilidades y hábitos basados en reglas; se adquieren en forma inconsciente y es accesible solo al desempeñar una acción.

2.3.5.2.1.4.3. Memoria incidental

Permite recordar la información basada en la experiencia y se conoce en forma automática. Esta facilidad para identificar –detectar y procesar información incluida en la experiencia se conoce como reconocimiento. Es un mecanismo de defensa ya que permite basar nuestro comportamiento en experiencias previas que no requieren esfuerzo ni intención para recordar. (Borunda, 2008 pág. 28)

2.3.5.3. Dimensión comunicativa

La competencia comunicativa está dirigida a expresar conocimientos, valoraciones 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. El desarrollo comunicativo implica la expresión y la comprensión: hay que trabajar con los niños y niñas la transmisión de mensajes, pero también hay que enseñarles a recibirlos y comprenderlos. Es a través del lenguaje, como los niños se sitúan en la escena humana y le dan significado al mundo que les rodea. Aprendemos a utilizar el lenguaje según el contexto verbal, real en que vivimos. Si el lenguaje está apartado de la vida, de la realidad de las personas, no será significativo. (MEN, 2010 pág. 30)

2.3.5.3.1. Lenguaje infantil

A nivel fonológico el niño de 5 años: habla sin articulación infantil, pero utiliza adecuadamente todos los fonemas del lenguaje. A nivel sintáctico: comienza a usar oraciones de 6 a 8 palabras, emplea mayor número de preposiciones, artículos y conjunciones, usa oraciones incluidas (yo como cuando usted venga), utiliza la mayoría de artículos, tanto definidos como indefinidos, usa plural que se forma con ES tales como lápices, buses, peces... sin embargo, la aplicación de esta regla depende de la familiaridad del niño con las palabras. Utiliza los tiempos presente, pasado y futuro de los verbos, usa todo tipo de oraciones, algunas de las cuales pueden ser complejas (ej. Yo puedo entrar a la casa después de quitarme la ropa porque está mojada). Usa correctamente formas verbales regulares e irregulares, ha adquirido el 90% de la gramática, usa el pretérito perfecto (ha comido) y el pretérito imperfecto (comía). A nivel semántico: sus respuestas son más ajustadas a lo que se le pregunta, sus preguntas son más escasas y serias, puede definir palabras simples y reconocer algunos sinónimos (maduro-banano) y antónimos

(grande-pequeño), posee un vocabulario aproximado de 2100 a 2200 palabras. Sigue la secuencia de un cuento y es capaz de seguir varias órdenes seguidas.

A nivel pragmático: todavía le falta desarrollar muchas habilidades para ser un comunicador efectivo, puede iniciar temas de conversación, pero es incapaz de mantenerlos durante mucho tiempo, también puede tratar muchos temas, pero en intervalos cortos de tiempo, es consciente que resulta más educado hacer peticiones indirectas como (tengo hambre, para que le ofrezcan comida) que directas (deme pan). (Recopilación Teórica, Acevedo Clara. 2012)

2.3.5.3.2. La adquisición de los términos relacionales en los preescolares.

Para Córdoba, Descals y Gil, (2008) el desarrollo de las formas interrogativas, que las primeras formas de aparecer son qué, y dónde, seguidas de quién y a quién, finalmente también con cuándo, cómo, y por qué, estas últimas formas tardan en aparecer porque se necesita comprender o producir preguntas de este tipo, pero para ello necesitan de dominio en conceptos de tiempo, modo y causa.

La adquisición de los términos temporales, los niños preescolares adquieren antes la noción de orden como: antes y después (pero no se comprenden hasta los 5 años aproximadamente), luego los de duración como: desde y hasta, dejando por último a los términos de simultaneidad como: mientras. Los niños de 6 y 7 años pueden tener dificultades con las estructuras sintácticas que utilizan antes y después para unir proposiciones como: Mamá llamó por teléfono después de llegar a casa.

Las primeras preposiciones de lugar aparecen hacia los 2 años, a los 3 años ya utilizan y comprenden preposiciones como: en, sobre y bajo; términos como: cerca, delante, detrás, son más difíciles de aprender ya que su interpretación depende de la capacidad de adoptar la perspectiva del otro, que suelen comprenderse hacia los 3 años y medio. Los términos que expresan relaciones físicas resultan más difíciles para los preescolares como: grande-pequeño, alto-bajo, ancho-estrecho, más-menos, igual-diferente. El contexto hace parte de la comprensión y aprendizaje de estos conceptos, pero se hace un poco confusa la comprensión de más-menos, igual-diferente, pues se necesita de la capacidad cognitiva de conservación que aparece hacia los años escolares del niño.

El aprendizaje y comprensión de los términos de parentesco, que resulta más complejo pues tras aprender papá y mamá, hacia los 4 años los niños aprenden el significado de hermano y hermana, pero no se dan cuenta de que ellos mismos son hermanos o hermanas de ellos, es decir ellos no comprenden aun ese estado reciproco del término de parentesco, lo que hace que hacia los 10 años ya se comprenden la mayoría de estos términos. (Córdoba, Descals y Gil, 2008 pág. 140)

2.3.5.3.3. Desarrollo del lenguaje.

Para Luque e Ignasi Vila, (1990):

Las experiencias preescolares y el acceso, más adelante, a la escuela (el primer entorno social propio, independiente de la familia) implican nuevas experiencias, nuevas exigencias y nuevos modelos que el niño observa e imita activamente en frecuentes juegos de adopción de roles. La interacción con los iguales aporta un estímulo continuo para el desarrollo cognitivo. Son años de especialización perceptiva y motriz y

multiplicación de las destrezas motrices finas en los cuales: se consolida la lateralización, el esquema corporal se integra y estabiliza, la inteligencia se encuentra en el sub-estadio intuitivo del estadio preoperatorio, desde el que tiene lugar un acercamiento gradual (primero intuitivo y luego racional) a la lógica operatoria. En estos años se supera el egocentrismo cognitivo y se consolidan los procesos de mediación simbólica y autorregulación de la actividad. Además, aumenta el vocabulario tanto como la experiencia directa o indirecta y el significado de las palabras se enriquecen. En los pronombres, la distinción del género es clara y consistente a los 5 años; Desde los 6 y 7, también lo es la del número. Mejora el uso de los tiempos y modos verbales aunque siguen siendo frecuentes las incorrecciones en los condicionales o los subjuntivos. La sintaxis se hace más compleja con la adquisición de los primeros usos de las subordinadas, las yuxtapuestas y las coordinadas, si bien los verbos no siempre se ajustan correctamente. Hacia el final de este periodo la lectoescritura introduce al niño e una nueva dimensión del uso del lenguaje y de acceso a los conocimientos elaborados culturalmente (Luque e Ignasi Vila, 1990 pág.180).

Entre los 4 ,5 y 7 años, se optimizan las adquisiciones sintácticas de las etapas anteriores, al tiempo que se adquieren las formas de sintaxis más complejas (por ejemplo, frases en pasiva, condicionales, circunstanciales, etc.). Se produce también una ampliación significativa del vocabulario. Se desarrollan los usos lingüísticos especiales (por ejemplo, metáforas, adivinanzas, refranes, etc.), lo que permite al niño la comprensión de expresiones con doble sentido (expresiones ambiguas, chistes, ironías, etc.). (Ruiz, 2000 pág. 242)

El proceso de adquisición del lenguaje nace en la interacción social. En este marco hay que hacer una distinción entre competencia lingüística y competencia comunicativa.

2.3.5.3.3.1. La competencia Lingüística.

Hace referencia a la adquisición de los aspectos formales de la lengua (sintaxis, morfología, léxico y fonética).

2.3.5.3.3.2. La competencia comunicativa.

Para Ruiz (2000) la competencia comunicativa:

Incluye un factor que no está contemplado en la competencia lingüística: La habilidad para adoptar o tener en cuenta el punto de vista del interlocutor. El niño pequeño carece de esta habilidad, tiene que ir adquiriéndola poco a poco mediante un proceso que Piaget llama descentración (supone el tránsito desde un pensamiento egocéntrico a un pensamiento operacional), es decir, la capacidad para tener en cuenta diferentes perspectivas acerca de la cuestión sobre la que se establece la comunicación. (Ruiz, 2000 pág. 244)

2.3.5.3.4. Lectoescritura.

Tomando como base el libro “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”, en el cual Ferreiro y Teberosky (1979) conciben la lectura y la escritura como procesos conjuntos. Definen la lectoescritura como, un proceso y una estrategia, siendo lo primero una herramienta usada para comprender textos y lo segundo como una forma de dirigir la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura como un todo integrado, empleadas para construir el sistema de comunicación del ser humano.

Se habla de lectoescritura porque la lectura y la escritura como se mencionó anteriormente, son elementos inseparables, ya que para leer y escribir se utilizan claves

grafo-fonéticas, al establecer relación entre el código (letras y signos) y la imagen acústica que representan; la sintáctica, refiere la forma en que se combinan y relacionan las palabras para formar frases y oraciones; y la semántica, que alude al significado de las grafías, palabras, frases y textos completos. (Ferreiro y Teberosky, 1979, pág. 23)

2.3.5.3.5. Sistemas de la lectoescritura

Ferreiro y Teberosky (1979) aseguran que: el proceso del aprendizaje de la lectura y la escritura no puede limitarse a técnicas perceptivas-motrices, sino, al resultado de los constantes conflictos cognitivos que origina la interacción entre el niño y la lengua escrita. Además, muestran en su investigación, que los niños generan ideas y teorías sobre lo que ellos creen leer y escribir, con relación a la escritura convencional que los rodea, reconociendo, que la lengua escrita tiene características propias, distintas a la lengua oral.

De esta manera, según Ferreiro y Teberosky (1979) existen 4 etapas, dentro de las cuales hay descripciones y niveles específicos sobre el proceso de lectoescritura:

2.3.5.3.5.1. Primera etapa.

Según Ferreiro y Teberosky (1979):

En este primer momento no establecen distinción entre el modo de representación icónica y el no-icónico. El trazado de la escritura no se diferencia del que utilizan cuando hacen un dibujo: es similar el modo de representar lo icónico (dibujo) y lo no icónico (escritura). En sus textos, pueden aparecer las letras y los números diferenciándolos de otros tipos de marcas notacionales e, incluso, denominarlos correctamente, pero no los

utilizan con carácter simbólico. Representan, simplemente, letras que se dicen "letras", o bien que tienen nombre, la "a", la "pe", pero no porta ningún significado (este conocimiento proviene de la experiencia propia de un mundo letrado) (Ferreiro y Teberosky 1979 pág.41).

2.3.5.3.5.2. Segunda etapa

Según Ferreiro y Teberosky (1979):

Distinguen entre el modo de representación icónico y el no-icónico: establecen diferencias entre el dibujo y la escritura. Identifican marcas notacionales específicas de la representación escrita. En los actos de escritura se utilizan grafías diferenciadas del trazado para el dibujo, de las que interesan, fundamentalmente, sus formas. Éstas, lentamente, van evolucionando desde una representación difusa y primitiva hacia la convencional (Ferreiro y Teberosky 1979 pág.43):

Grafías primitivas: (bolitas, palitos, curvas sin cerrar, etc.) dispuestas de forma desordenada, sin alineación u orientación convencional ni control de cantidad (Ferreiro y Teberosky 1979 pág.43):

Grafías: (pseudoletras o letras convencionales) que pueden comenzar a organizarse en el espacio, colocándolas una a continuación de la otra en una disposición horizontal. Están también, las grafías convencionales, con una tendencia a orientarse horizontalmente en el soporte donde escribe ((Ferreiro y Teberosky 1979 pág.44,45).

Estas autoras, afirman que la lectura de estas grafías va ligada a la motivación que tiene el niño en el momento, es decir, la razón por la cual escribió, sin embargo, el significado de la escritura puede variar con el tiempo, ya que no hay un esquema de lectoescritura establecido por el niño, dándole un significado a la escritura en el momento en que escribe y posiblemente, dándole otro significado al día siguiente.

2.3.5.3.5.3. Tercera etapa

Según Ferreiro y Teberosky (1979):

Construyen formas de diferenciación en y entre las palabras: cualitativas (variabilidad interna) y cuantitativas (cantidad mínima). Conforme evolucionan las concepciones o hipótesis de los niños acerca de la escritura, establecen criterios originales para realizar las producciones escritas diferenciadas: cantidad mínima y variabilidad interna. En la constante búsqueda de signos que permitan interpretar las escrituras del medio ambiente, y realizar producciones escritas, llegan a la conclusión de que para escribir cada nombre se necesitan letras distintas (Según Ferreiro y Teberosky (1979) pág. 46).

Estas combinaciones pueden atender a un solo criterio por vez, y llegar hasta el máximo nivel de diferenciación posible; variando, simultáneamente, la cantidad y el repertorio de las grafías utilizadas.

2.3.5.3.5.3.1. Hipótesis de cantidad mínima

Según Ferreiro y Teberosky 1979: “Se necesita una cantidad de grafías para escribir o leer un nombre, por debajo del cual es imposible hacerlo (generalmente, de dos a cuatro)” (pág.46).

2.3.5.3.5.3.2. Hipótesis de variabilidad interna

Según Ferreiro y Teberosky 1979: “Se supone que cada nombre o idea (una o varias palabras) debe escribirse con caracteres distintos a las demás” (pág.47).

2.3.5.3.5.4 Cuarta etapa

Según Ferreiro y Teberosky 1979:

Fonetiza la escritura: desde lo silábico hasta lo alfabético. Además de escribir o leer atendiendo a la forma de las marcas notacionales, los niños descubren la relación entre éstas y los aspectos sonoros del habla. De modo que, cuando escriben o leen, hacen recortes verbales a fin de hacerlos coincidir con las marcas notacionales representadas (pág.48).

Las autoras, encuentran 4 niveles en esta cuarta etapa, descritos de la siguiente manera:

2.3.5.3.5.4.1. Nivel silábico

Según Ferreiro y Teberosky 1979, el nivel silábico:

Comienzan a hacer recortes asistemáticos y erráticos. Estos intentos iniciales desembocan en un recorte silábico sistemático, es decir, construyen una hipótesis silábica: adjudican a

cada grafía un valor sonoro silábico. Buscan una correspondencia sonora entre oralidad y escritura tomando como eje la estructuración de la sílaba (una grafía, una sílaba).

La sílaba puede aparecer representada por cualquier letra que no implique una correspondencia sonora exacta con la palabra en cuestión (EUO, por "jugador") fruto de una hipótesis silábica inicial, o bien, promover una correspondencia sonora (nivel silábico estricto) dando lugar a la representación de cada sílaba por la vocal (lo más frecuente en el caso de la lengua castellana por su alto nivel de sonoridad silábica) o la consonante correspondiente (UAO, JGD, por ejemplo, para escribir "jugador") (Ferreiro y Teberosky 1979. pág.48).

2.3.5.3.5.4.2. Nivel silábico-alfabético

Según Ferreiro y Teberosky (1979) Los niños proyectan las hipótesis de cantidad, variabilidad y posición en, por lo menos, una de las sílabas:

2.3.5.3.5.4.2.1. Hipótesis de cantidad:

Ferreiro y Teberosky (1979) Consideran que “toda sílaba, para estar bien formada, debe estar constituida por más de un elemento” (pág.49)

2.3.5.3.5.4.2.2. Hipótesis de variedad:

Ferreiro y Teberosky (1979) afirman que, si la sílaba está compuesta por dos segmentos, éstos deben ser cualitativamente diferentes. “Desde una posición binaria, establecen que uno debe ser consonante (C) y el otro, vocal (V) (en período de transición entre una etapa y otra, pueden combinar esta estructura con otras más primitivas)” (pág.50).

2.3.5.3.5.4.2.3. Hipótesis de posición:

Ferreiro y Teberosky (1979) sostienen que, “si la sílaba está compuesta por dos segmentos, el orden en el que deben disponerse es el de CV (consonante-vocal) generan una sílaba directa y abierta. Tan sólo algunas sílabas son descubiertas de acuerdo con esta lógica” (pág.51).

2.3.5.3.5.4.3. Nivel alfabético-inicial

Para Ferreiro y Teberosky (1979) los niños en este nivel proyectan “la hipótesis de cantidad a otros constituyentes de la sílaba, generando la posibilidad de otras realizaciones silábicas (CCV, CVC, entre otras combinaciones) “ (pág.42).

2.3.5.3.5.4.4. Nivel alfabético

Para Ferreiro y Teberosky (1979) los niños en este nivel “Habilitan todos los espacios funcionales de la estructura general de la sílaba (llegando a la sílaba CCVCC) y se conceptualiza la posibilidad de la existencia de diferentes realizaciones silábicas en una misma palabra” (pág.53).

2.3.5.4. Dimensión motora

El desarrollo motor es el conjunto de funciones nerviosas y musculares que permiten al ser humano la locomoción, movimiento y coordinación de sus miembros. Esto ocurre, gracias a las contracciones y relajaciones de cada uno de los grupos de músculos existentes en el cuerpo (Ninasunta, N., 2013).

Este desarrollo, se da de manera secuencial y progresiva, primero desarrollando funciones simples hasta llegar a desarrollar funciones más complejas. Este proceso, cumple con los principios cefalocaudal, en el que el desarrollo sigue la dirección de arriba hacia abajo, es decir, primero se controla la cabeza y después el tronco; y próximo distal, en el que el desarrollo motor se da desde el centro del cuerpo hacia afuera, en el caso de los músculos implicados en el proceso de escritura, primero se controlan los hombros y más tarde, los dedos de la mano.

Para Ninasunta (2013) El desarrollo motor, se divide en grueso y fino. El primero, incluye los músculos grandes del cuerpo, la posición del cuerpo y la capacidad de mantener el equilibrio. El segundo, hace referencia a los movimientos finos coordinados entre los ojos y las manos.

2.3.5.4.1. Coordinación motriz fina:

Según Ninasunta (2013) la coordinación dinámico- manual, es “la interacción armoniosa y en lo posible económica de los músculos, nervios y sentidos, con el fin de traducir acciones cinéticas precisas y equilibradas (motricidad voluntaria) y reacciones rápidas y adaptadas a la situación (motricidad refleja)” (pág. 10).

Las destrezas de la motricidad fina se desarrollan en la medida que el niño crece, y depende de su crecimiento físico, la experiencia con el medio y el conocimiento adquirido de su contexto. Con respecto a la lectoescritura, tema sumamente importante para la presente investigación, en el mismo documento Ninasunta (2013) refiere que la motricidad fina en la escritura, es la movilidad de los dedos para realizar trazos precisos, los cuales requieren de fuerza muscular, coordinación, flexibilidad, presión y sensibilidad.

Así mismo, Ninasunta (2013) afirma que “la psicomotricidad indica interacción entre las funciones neuromotrices y las funciones psíquicas en el ser humano, por lo que el movimiento, no es sólo una actividad motriz, sino también, una “actividad psíquica consciente provocada por determinadas situaciones motrices” (p.21).

2.3.5.4.2. Aprestamiento

Guerra (2016) refiere que:

Aprestar es preparar al niño y niña para acciones de la escolaridad, a través de experiencias de ensayo y error llamadas “tentativas”. Se logra con el aprestamiento experiencias afectivas que permiten al niño desenvolverse adecuadamente en su iniciación lectora y en su escolaridad inicial (pág.21).

Es posible afirmar, que el aprestamiento, es un proceso de preparación previa antes de iniciar alguna actividad, es decir, un conjunto de acciones y experiencias ordenadas paulatinamente, que fomentan en el niño el desarrollo de habilidades y destrezas en el lenguaje, en la coordinación dinámica general, y en la adquisición de hábitos efectivos para lograr el éxito en el aprendizaje, beneficiando la espontaneidad en el aula de clase (Guerra, G., 2016).

El concepto de aprestamiento, cuenta con dos enfoques importantes, los cuales, hacen referencia al sujeto (niño y niña) y al educador. Partiendo del sujeto, se refiere al estado general del desarrollo mental, conceptual, perceptivo y lingüístico que le ayuda a aprender sin dificultad. En cuanto al educador, incluye la planificación de las actividades, con el fin de preparar al sujeto para enfrentar la variedad de tareas en su proceso educativo (Guerra, G.,2016, pág. 21).

2.3.5.4.2.1. Importancia del aprestamiento

Antes de ingresar a la Primaria, es importante que los niños cuenten con la preparación necesaria para desarrollar sus habilidades y destrezas correctamente, específicamente cuando deben enfrentarse al aprendizaje de la lecto-escritura. Sin lugar a duda, el desarrollo de estas destrezas servirá de gran ayuda para el progreso de sus próximas habilidades tanto sociales, como cognitivas y afectivas (Guerra, G., 2016).

Muchas veces, se da el fracaso escolar, debido a que los niños no aprenden a leer y a escribir de forma correcta, a causa de que no logran una buena comprensión o el docente no tiene la vocación necesaria. Otra de las causas, es la inadecuada preparación de las habilidades innatas que posee el niño antes de iniciar la etapa escolar. Es por estas razones, que se debe potenciar y estimular en los primeros años de vida, ya que así, también se ayudará a elevar su autoestima para un real aprendizaje (Guerra, G., 2016, pág. 21).

Por otra parte, el aprestamiento cuenta con muchos beneficios, entre los más destacados están el desarrollo de habilidades y destrezas: Éste, es un punto esencial, ya que al potenciar dichos factores se afianza el éxito del aprendizaje. Además, se desarrolla la autoestima, puesto que, el aprender a leer y a escribir da seguridad para enfrentarse a nuevas situaciones dentro del sistema de educación (Guerra, G., 2016).

2.3.5.4.2.2. Características del aprestamiento:

Guerra (2016) asegura que el aprestamiento debe cumplir con las siguientes cuatro características:

Primera, estimular la evolución de las capacidades innatas del niño. Por esta razón, debe ser progresivo, ya que brinda un adecuado y oportuno entrenamiento para desarrollar las habilidades y destrezas para profundos aprendizajes. Segunda, los procesos de aprendizaje de cada una de las experiencias; es decir, se debe pasar de lo simbólico a lo representativo, de lo general a lo particular, de lo concreto a lo abstracto. Tercera, los procesos deben ser estimulados en los primeros cinco años de vida del niño, pues en estos, se encuentran inmersos la audición, el tacto, la vista, elementos que serán importantes para iniciar el proceso de aprestamiento. Cuarta, la maduración emocional, también es esencial dentro de este proceso, ya que ayudará asumir retos y responsabilidades con naturaleza (Guerra 2016 pág.22).

2.3.5.4.2.3. Fases del aprestamiento

Lloyd, O. (1981) afirma que las experiencias directas:

Son experiencias realizadas en la clase, la escuela, en el campo de juego o en el barrio, que sitúa al niño en una interacción directa con el entorno y requiere un uso vivo de sentimientos, sensaciones y percepciones. Las experiencias directas contribuyen a enriquecer su experiencia, que no es lo esencial para sostener el interés, sino, también para formar los conceptos, aumentar su vocabulario y establecer un lenguaje oral rico que constituya la base necesaria para una educación inicial feliz (Lloyd, O. 1981 pág. 35).

Este es el proceso en el cual se construye el conocimiento de toda la vida, a través de la vista, el oído, el gusto y las sensaciones internas como externas. Éstas, surgen de la experiencia que tienen los niños desde que nacen y comienzan a explorar el mundo; es decir, cuando salen a pasear, cuidan animales, conversan en un grupo de amigos, conocen nueva gente, entre otras. Lo

que importa de estas experiencias, es que para el niño se conviertan en algo significativo, que, con el tiempo, pueda recordar y poner en práctica en cualquier actividad que desee realizar en su vida diaria. Este tipo de experiencia le permite, mayor participación en el logro de sus aprendizajes, pues de una u otra manera, generan estrategias que a corto o largo plazo desarrollará dentro del ámbito educativo; además, no pone énfasis en el memorismo, sino más bien en el desarrollo de habilidades y destrezas, generando actitudes positivas para resolver futuros problemas (Guerra, G., 2016).

2.3.6. Importancia de la literatura infantil en el desarrollo del lenguaje oral

El desarrollo del lenguaje oral en los niños de 4 a 5 años se desarrolla mediante la conversación, pero la literatura es un medio para conocer el mundo desde el placer de la lectura, y si lo más pequeño lo perciben así se convertirán en investigadores asiduos, oradores y escritores estructurados y rigurosos, pero sobre todo podrán imaginar y soñar.

La literatura en general, y específicamente la infantiles un espacio para la puesta en juego de la imaginación, la creatividad y el descubrimiento de nuevos mundos. Además, proporciona elementos de juicio y reflexión, permite desarrollar actitudes críticas y mejora las habilidades de expresión, siempre que uno se acerque por interés y no por obligación.

Arizaga, Yépez (2010) afirman que literatura “es un medio para conocer el mundo desde el placer, y si los más pequeños lo perciben así se convertirán en investigadores asiduos, oradores y escritores estructurados y rigurosos, pero sobre todo podrán imaginar y soñar”. (pág. 11-12)

2.3.6.1. Cuento

Es una obra relativamente corta, en la cual se presenta un mundo narrado que gira entorno a un solo hecho o acontecimiento principal; lo cual puede ser narrado con recursos didácticos como: videos, títeres de los personajes del cuento y siempre haciendo algunas exageraciones del tono de la voz para que el receptor pueda imaginarse y desarrolle el lenguaje oral.

2.3.6.2. Adivinanzas

Son juegos infantiles de ingenio que tienen como objetivo entretener y divertir a los niños; contribuyendo al aprendizaje, la enseñanza de nuevo vocabulario y la difusión de las tradiciones. Arizaga, Yépez (2010) afirman que “Una de las características de las adivinanzas es que son fáciles de captar e interpretar por lo que se las pueden decir en forma de estrofas, ya que son sencillas de repetir las por varias veces”. (pág. 35)

2.3.7. Literatura infantil en el aula

La aplicación de la literatura infantil en el aula ayuda a que el niño se desarrolle en el campo psicológico, afectivo, cultural y cognitivo, y cada uno de ellos hace que el niño se desenvuelva por sí solo y de acuerdo a sus necesidades. A continuación, se detalla cada uno de los campos de desarrollo del niño:

Psicológico: Hace referencia a las etapas evolutivas de los niños, y la literatura infantil se utiliza para satisfacer las necesidades propias de la edad, sea de compañía, protección, amor, superación de un problema o crecimiento. De acuerdo al currículo de Educación Inicial, se relacionaría con el eje de desarrollo personal y social ya que en este ámbito se requiere alcanzar la estimulación de la confianza en sí mismo y en el mundo que le rodea.

Afectivo-social: Este campo está relacionado con la vida del niño en su entorno inmediato, el mismo que permite desarrollar valores y su crecimiento personal, y sobre todo ayuda a estimular la socialización, el respeto, el amor y afecto hacia los demás, el cuidado al entorno social y natural.

Cultural: Mediante la literatura infantil, el niño se integra al mundo cultural de su entorno y mediante ello conoce las tradiciones, costumbres y creaciones de su país y la de los otros; para el cual el niño debe visitar museos, el papa y mama deben traerles cuentos, historias, anécdotas y en la escuela debe existir el rincón de lectura para que los niños a través de la observación de imágenes puedan reproducir sus propias historias de acuerdo a su diario vivir. (Arizaga, Yépez, 2010, pág. 20-30)

Capítulo 3: Contexto de la investigación

En esta sección del presente proyecto, se da a conocer el contexto de las instituciones educativas en las cuales, se realizó la investigación. La institución educativa Cajasan Pinocho de carácter privado y el colegio Psicopedagógico San Laureano de carácter privado de la ciudad de Bucaramanga.

3.1. Colegio Psicopedagógico San Laureano

3.1.1. Misión:

El colegio Psicopedagógico San Laureano quiere ser reconocido como una institución educativa en donde es prioritario no solo el desarrollo cognitivo y físico del estudiante sino fundamentalmente su dimensión afectiva, ética y social. Pretendemos posibilitar en el educando un desarrollo armónico y equilibrado de su personalidad que le posibilite integrarse a la sociedad como miembro activo y contribuyente a los procesos sociales. De hecho deseamos seguir fortaleciendo nuestra jornada única propuesta educativa que ha venido estructurándose acorde con la realidad actual y consciente de los cambios que ha tenido la familia donde los procesos primarios de formación se han relegado a diversas personas y espacios que de una u otra forma deterioran la preparación integral del niño (a) ya que este carece de un ambiente normativo claro, afectivamente contante y en acuerdo sobre los objetivos que en los diversos niveles se espera alcanzar.

3.1.2. Visión

El Colegio Psicopedagógico San Laureano posibilita experiencias de aprendizaje que contribuye al desarrollo de las capacidades del estudiante en todas sus dimensiones: Cognitiva, atendiendo los preconceptos que posee y ampliándolos con nuevos saberes que aumentan la interpretación e información del mundo. A nivel Psicoafectivo haciendo énfasis en el impacto que

tiene un niño la dimensión social; por que la institución valora la importancia del proceso de socialización en el colegio. A nivel físico entendemos el cuerpo como el vehículo que permite los intercambios sociales por ello maximizamos la expresión corporal invitando a momentos lúdico-recreativos que crean en el niño sentimientos plenos de confianza en sí mismo, disciplina, perseverancia, identidad, responsabilidad y anhelos por participar en la construcción de una sociedad mejor.

3.1.3. Modelo pedagógico

Nuestro enfoque de enseñanza y aprendizaje está basado en los aportes del constructivismo, principalmente en la teoría del aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo es aquel que:

- Produce un cambio cognitivo.
- Es permanente: el aprendizaje que adquirimos es a largo plazo.
- Está basado en la experiencia, depende de los conocimientos previos.
- Tiene en cuenta los conocimientos previos ya que el aspecto central de la significatividad es la conexión entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos.
- Proporciona actividades que logran despertar el interés del alumno.
- Crea un clima armónico donde el alumno siente confianza hacia el docente, seguridad.
- Proporciona actividades que permitan al alumno opinar, intercambiar ideas y debatir.
- Hace uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje.
- Guía el proceso cognitivo.

3.1.4. Número de estudiantes

En la Institución Educativa Colegio Psicopedagógico San Laureano hay aproximadamente 65 estudiantes en la sede de preescolar.

3.1.5. Número de docentes

Siete docentes de los cuales cinco son titulares de grupo, uno de inglés y uno de música.

3.1.6. Estrato

El lugar donde se encuentra ubicado el colegio Psicopedagógico san Laureano esta estratificado en el grado número 3.

3.1.7. Ubicación

El colegio Psicopedagógico San Laureano se encuentra ubicado en Cra. 13 No. 42-35 García Rovira, Bucaramanga.

3.2. Institución Educativo Cajasan

3.2.1. Misión

Formar de manera integral a los estudiantes, teniendo en cuenta los principios y valores del centro educativo; en marco de la autonomía para hacer de ellos individuos responsables con una convivencia excelente acorde a la demanda social actual.

3.2.2. Visión

Ser en un lapso de 5 años la primera institución educativa a nivel regional en propiciar espacios de crecimiento y fortalecimiento académico y convivencia como respuesta a la sociedad santandereana.

3.2.3. Modelo pedagógico

Maneja el modelo pedagógico constructivista en su dimensión pedagógica, concibe el aprendizaje como resultado de un proceso de construcción personal- colectivo de los nuevos conocimientos, actitudes y vida, a partir de los ya existentes y en cooperación con los compañeros y el facilitador. En ese sentido se opone al aprendizaje receptivo o pasivo que

considera a la persona y los grupos como pizarras en blanco o bóvedas, donde la principal función de la enseñanza es vaciar o depositar conocimientos. A esta manera de entender el aprendizaje, se suma todo un conjunto de propuestas que han contribuido a la formulación de una metodología constructivista.

3.2.4. Número de estudiantes

En el Centro Educativa Cajasan Pinocho San Laureano hay aproximadamente 240 estudiantes en edades desde los 2 hasta los 5 años distribuidos en los grados párvulos, pre-jardín y transición.

3.2.5. Número de docentes

Trece docentes de las cuales once son titulares de grupo, uno de inglés y uno de educación física.

3.2.6. Estrato

El lugar donde se encuentra ubicado el Centro Educativo Cajasan Pinocho esta estratificado en el grado número 3.

3.2.7. Ubicación

El Centro Educativo Cajasan Pinocho está ubicado en la Calle 25 No 7-68 barrio Lagos III, Floridablanca.

3.3. Proceso metodológico

3.3.1. Enfoque y diseño de estudio

La presente investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo, ya que ésta pretende cualificar nuestra práctica pedagógica, al mismo tiempo que se trata de comprender al niño de edad preescolar desde su propio contexto educativo como un todo integrado, teniendo en cuenta su propia lógica de organización y funcionamiento; tal y como lo describe Sandín, (2003) la

investigación cualitativa busca comprender de manera sistemática y organizada, los fenómenos educativos y sociales, sus transformaciones y prácticas, con el fin de construir un cuerpo ordenado de conocimientos. En relación a esta definición, la actual investigación toma como referencia a niños del grado jardín, desde una perspectiva total, naturalista, humanista, interactiva y reflexiva, con la finalidad de transformar su escenario educativo, a partir de propuestas pedagógicas de intervención, que les permita desarrollar el aprestamiento a la lectoescritura.

El diseño metodológico del proyecto de investigación, se basó en la investigación acción, que es definida por Carr y Kemmis (1988) como:

Una forma de indagación auto-reflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar (pág. 209).

Este concepto, se relaciona con el de Lewin (1992) quien afirma que la investigación- acción es:

La emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quién investiga y el proceso de investigación (pág.100).

3.3.2. Técnicas de recolección de datos

Una de las técnicas que se empleó en la investigación es la observación de tipo participante que, según Cuadros (2009)

Es una estrategia de investigación cualitativa que permite obtener información y realizar una investigación en el contexto natural. El investigador o la persona que observa se involucra y “vive” las experiencias en el contexto y en el ambiente cotidiano de los sujetos, de modo que recoge los datos en tiempo real. En este tipo de observación, el acceso a la situación objeto de ser observada es un factor clave para la interacción y la comunicación con el contexto (pág. 32)

En este caso, se realizaron observaciones, al mismo tiempo en el que se participe en actividades propias de los grupos de estudiantes de preescolar; analizando sistemáticamente las descripciones, observaciones y reflexiones descritas en los diarios pedagógicos, luego de realizar las intervenciones y prácticas pedagógicas, con el fin de caracterizar a los participantes, descubrir sus necesidades y posteriormente, estimular las habilidades para el proceso de aprestamiento a la lectoescritura. Esto posibilita construir las conclusiones y resultados del estudio realizado al retomar los datos obtenidos y analizarlos.

3.3.3 Instrumentos de recolección de información

Como instrumentos para recolectar información, se usó el diario pedagógico, diseñado y construido a partir de una serie de categorías, para apreciar y valorar el proceso de los niños y la práctica docente, durante la implementación de las actividades pedagógicas, planteadas en los proyectos de aula

3.3.3.1. Diario pedagógico

Acero (1996) refiere que el diario pedagógico:

Es el instrumento que favorece la reflexión sobre la praxis, llevando a la toma de decisiones acerca del proceso de evolución y la relectura de los referentes y acciones de un docente investigador, que es agente mediador entre la teoría y la práctica educativa (p.122).

En este proyecto de investigación, se resalta la importancia del diario pedagógico como instrumento de registro de experiencias, análisis y reflexiones, relacionadas con la implementación de la propuesta pedagógica planteada en los proyectos de aula. Esto, permite, evidenciar y enriquecer el proceso educativo que llevan los estudiantes y favorece la reflexión, la autoevaluación y la coevaluación del desempeño en el aula de clase del maestro investigador. Así mismo, hace posible, que el docente, identifique situaciones, estrategias metodológicas, recursos y prácticas docentes, que afectan positiva o negativamente la formación educativa de los niños.

En esta actividad de registro, el maestro debe tener en cuenta las variables que afectan la intervención pedagógica, como el entorno, las necesidades de los estudiantes, el tiempo, el espacio físico, entre otros., ya que estos elementos, pueden interferir de manera directa durante el proceso. Así mismo, Acero (1996) plantea, que el registro en el diario debe iniciar con la descripción de la actividad ejecutada, las actitudes y la motivación de los estudiantes y las observaciones generales y particulares de los desempeños de cada uno, posteriormente, se realiza un análisis de los desempeños comparándolos con la teoría y, por último, se hace una autoevaluación del maestro, con respecto a sus habilidades docentes y práctica en general.

3.3.4. Escenario y participantes

Tabla 1. Escenarios y participantes de la investigación

Institución educativa	Infraestructura del aula de clase	Docente titular	Estudios superiores	Practicante	Grado	Estudiantes	
						Niños	Niñas
Colegio psicopedagógico San Laureano	Aula de clase pequeña, ubicada en el segundo piso al final del pasillo. Cuenta con un closet, dos mesas cada una para 5 niños, 1 tablero acrílico y 1 ventilador.	Yesica Paola Mayorga	Normalista superior	Leidy Tatiana Zabala Beltrán	Jardín	3	3
Institución Educativa Cajasan-Pinocho	Aula de clase grande, está ubicada al final del colegio con un parque de césped sintético ubicado en frente, cuenta con 27 mesas triangulares con sus respectivas sillas, 4 ventiladores y un armario	Karen Julieth Gómez Díaz	Normalista superior	Karen Julieth Gómez Díaz	Jardín	14	13
Total:						17	16
Total, General de Estudiantes:						33	

Tabla 1. Escenarios y participantes de la investigación. Zabala, L, y Gómez, K. (2018).

3.3.5. Fases de la investigación-acción

Carr y Kemmis (1988) refieren que la investigación acción en el ámbito educativo, se elabora en cuatro fases que se caracterizan por ser cíclicas y no necesariamente lineales, es decir, a veces, este tipo de investigación exige avanzar o retroceder de acuerdo al proceso. Estas fases son: Observación, planificación, acción y reflexión. Cada una de éstas, orientó y organizó el proceso investigativo, y se relacionó con el propósito y los objetivos de nuestro proyecto, ya que a partir del ejercicio pedagógico en grados de preescolar del Colegio Psicopedagógico San Laureano y la institución educativa Cajasan Pinocho, se determinó el problema y se analizó, para diseñar un plan de acción y reflexionar sobre los resultados obtenidos en la intervención educativa, a partir de estrategias pedagógicas, que permitieron fomentar el aprestamiento a los procesos de lectoescritura, por medio de la literatura infantil.

3.3.5.1. Planificación

Identificar el problema diagnosticarlo y plantear la hipótesis acción o acción estratégica. 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? (Kemmis 1984)

3.3.5.2. Acción

Llevar a cabo dentro de la práctica docente la hipótesis establecida en la planificación. 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.

Los únicos datos que sirven son los que permitan demostrar que realmente la situación está mejorando.

3.3.5.3. Observación

La observación implica la recogida y análisis de datos relacionados con algún aspecto de la práctica profesional. 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.

3.3.5.4. 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 auto reflexiva. 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 se entiende 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.

La reflexión nos permite indagar en el significado de la realidad estudiada y alcanzar cierta abstracción o teorizando sobre la misma. Es el proceso de extraer el significado de los datos; implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conversación y comunicación.

3.3.6. Recolección de información

Para recolectar la información, implementamos el diario pedagógico, en el que diariamente, después de realizar las intervenciones, describimos, analizamos y reflexionamos, sobre la práctica pedagógica, el desempeño y la motivación de los niños frente a las actividades llevadas a cabo, los avances de los estudiantes frente al proceso de aprestamiento a partir del trabajo con la literatura infantil, la pertinencia de los recursos y materiales empleados durante los tres momentos de cada actividad y la influencia que tienen factores externos e internos que se pueden presentar en el aula, entre otros aspectos.

3.3.7. Análisis e interpretación de la información

Posterior a la recolección de la información en el diario pedagógico, se llevó a cabo el análisis de la información, el cual, se apoyó en unas categorías y subcategorías previamente acordadas por el equipo de investigadoras. Esta categorización, permitió realizar la construcción

de sentido, en el que se tuvieron en cuenta los resultados descritos en el diario pedagógico, los referentes teóricos y la perspectiva de las investigadoras

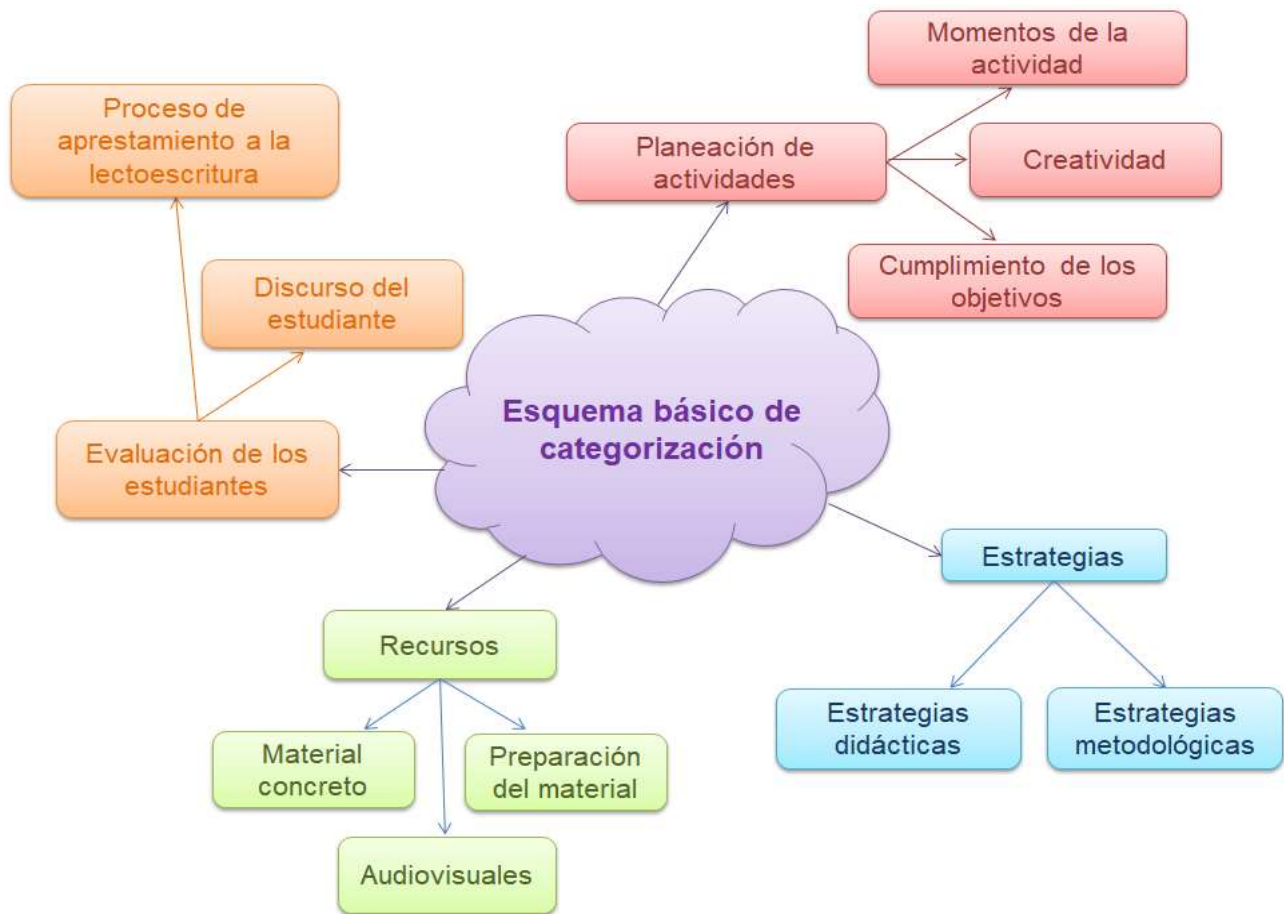


Figura 1. Esquema básico de categorización. Zabala, L, y Gómez, K. (2018).

Con el fin de facilitar la construcción del diario pedagógico, se establecieron las categorías y subcategorías presentadas en el esquema anterior, las cuales permitieron la identificación y el análisis de las diversas situaciones vivenciadas en el aula con respecto a la práctica docente de cada una de las investigadoras. A continuación, se describen cada una de ellas:

3.3.7.1. Planeación de actividades.

La primera categoría fue denominada planeación de las actividades; esta se define como el proceso que se realiza para estructurar y organizar los diferentes proyectos pedagógicos de aula que se llevaron a cabo durante la práctica, con el ánimo de tener en cuenta si las actividades fueron exitosas en el desarrollo del proyecto investigativo, si fueron adecuadas para el grupo de niños y su edad, si tuvieron que ser cambiadas etc. En relación a lo anterior surgen como subcategorías, momentos de la actividad, creatividad y el cumplimiento de los objetivos.

3.3.7.1.1. Momentos de la actividad

Como se mencionó anteriormente, la secuencia didáctica, es aquella por medio de la cual el maestro estructura los momentos de las actividades (motivación, desarrollo y finalización) teniendo en cuenta los objetivos que se quieren cumplir, los recursos que se van a implementar, el tiempo destinado para cada momento y los descriptores de desempeño que se desean evidenciar en los niños. Muchas veces resulta necesario reajustar (omitir, agregar o cambiar) algunos momentos de la actividad, con el fin de respetar las características del grupo con el que se trabaja, las necesidades que surgen durante actividad, los ritmos y estilos de aprendizaje de cada niño y las situaciones ajenas que puedan suceder en el lapso en el que las actividades se preparan o se llevan a cabo en el aula.

3.3.7.1.2. Creatividad:

Durante los momentos en los que se realiza la planeación sin duda es importante tener en cuenta la creatividad pues esto tuvo un gran impacto en la práctica pedagógica; pues se implementaron diversos recursos y estrategias para trabajar los temas a partir de la literatura infantil, especialmente mediante los cuentos, poemas y adivinanzas. Esta propuesta, ha sido de

gran motivación para los niños, despertó su interés por aprender y explorar, a la vez que facilita la captación de su atención, quienes constantemente durante la mañana preguntan a la maestra practicante a qué hora realizaran la actividad y que se les ha traído para este día.

3.3.7.1.3. Cumplimientos de los objetivos

Se puede decir que el éxito de la planeación, para alcanzar los propósitos y las metas planteadas, depende de diversos factores como las relaciones establecidas entre los miembros involucrados entre el proceso de enseñanza-aprendizaje; del comportamiento de los niños y su disposición para desarrollar las actividades, del papel del docente al manejar un tono de voz adecuado, dominar el grupo realizar preguntas, dar las indicaciones y manejar y distribuir el tiempo.

3.3.7.2. Estrategias

Son aquellas acciones o planes que el maestro realiza, con el fin de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas acciones son planificadas previamente para que la aplicación de herramientas y recursos durante la implementación de las actividades permitan un resultado significativo. A continuación, se definirán las subcategorías: estrategias didácticas y estrategias metodológicas que surgieron de esta categoría.

3.3.7.2.1. Estrategias didácticas:

Estas hacen referencia a las ayudas o procedimientos planteados de forma intencional por las maestras, para facilitar el desarrollo de la clase en los diferentes momentos formativos. Ejemplo de éstas con relación al presente proyecto son: narraciones con apoyo de imágenes, juegos, personajes, narraciones con apoyo de títeres, trabajo en equipo, dramatizaciones, lluvia de ideas, método de preguntas, entre otros.

3.3.7.2.2. Estrategias metodológicas

Se refiere al impacto que tiene la implementación de los diferentes proyectos pedagógicos de aula que involucran una selección de actividades y estrategias didácticas para cumplir un propósito durante la práctica pedagógica. En este caso, la finalidad que se persigue es el aprestamiento a la lectoescritura mediante la literatura infantil.

3.3.7.3. Recursos

Se refiere al uso de recursos didácticos implementados por las docentes en sus actividades, es decir, la preparación de material concreto o audiovisual que despierte el interés de los estudiantes, pues de esta manera, la adquisición de nuevos conocimientos será más fácil, y se saldrá de lo tradicional; así mismo, las diferentes estrategias que usa el docente para el proceso de enseñanza-aprendizaje y el control del grupo. Los recursos son implementados en función de la labor docente y el quehacer del alumno. De esta categoría nacen las siguientes subcategorías: Material concreto, Audiovisuales, y Preparación del material, en las cuales se clasifican los tipos de recursos didácticos que utilizan las docentes.

3.3.7.3.1. Material concreto:

Es todo instrumento, objeto o elemento que el maestro facilita en el aula de clase, con el fin de transmitir contenidos educativos desde la manipulación y experiencia que los estudiantes tengan con estos. Ejemplos de este tipo de recurso en nuestros proyectos de aula son: imágenes, carteles, cartas, álbumes, entre otros.

3.3.7.3.2. Audiovisuales:

Son el conjunto de imagen, audio, fotografía y otros medios digitales que se utilizan para transmitir mensajes o contenidos importantes, que pueden resultar enriquecedores en el caso de los estudiantes. Potenciando el interés, creatividad, retención, y aprendizaje en los estudiantes.

Ejemplos de éstos son vídeos, mensajes, vídeos de canciones, audio-cuentos, vídeos educativos, etc.

3.3.7.3.3. Preparación del material:

Esto hace referencia a la anticipación de la maestra para elaborar y probar los recursos antes de desarrollar la clase, con el fin, de verificar si éstos están en perfecto estado y cumplen con los requerimientos planteados en los Proyectos Pedagógicos de Aula. Así mismo, se debe tener en cuenta las necesidades y características específicas del grupo de estudiantes para la producción y preparación de estos.

3.3.7.4. Evaluación de los estudiantes

Hace referencia a la valoración que se realiza a los estudiantes, con respecto a temas específicos, en este caso, y de acuerdo con lo planteado por el MEN en cuanto a las competencias en la primera infancia, la evaluación se hace de manera cualitativa. De acuerdo con los objetivos del presente proyecto de investigación, se crean las siguientes subcategorías a evaluar en los estudiantes: proceso de aprestamiento de la lectoescritura y discurso del estudiante.

3.3.7.4.1. Proceso de aprestamiento de la lectoescritura

Teniendo en cuenta las etapas establecidas por Ferreiro y Teberosky (1979), se observará el progreso de los estudiantes, con respecto al proceso de aprestamiento a la lectoescritura, a nivel de las diferentes dimensiones del niño, priorizando la cognitiva y la motriz. Avanzando, en la cuarta etapa desde el nivel Silábico hasta el Alfabético, evidenciado en sus grafías, dibujos, lectura de grafemas, de imágenes, gestos y de su entorno; así mismo, en la manera que realizan los trazos y la fluidez de su lectura.

3.3.7.4.2. Discurso del estudiante

Esta subcategoría hace referencia a la exposición oral, escrita o gráfica, acerca de un tema determinado o específico, por medio de los cuales se valora la formulación de hipótesis, las

inferencias planteadas por los estudiantes, y la construcción de frases con sentido, respetando las reglas gramaticales de la lengua, para transmitir los conocimientos adquiridos en el proceso. Así mismo, tiene en cuenta la coherencia del niño al formular y responder preguntas durante la implementación de las actividades y en los momentos anteriores y posteriores a éstas.

CAPITULO 4: CONSTRUCCION DE SENTIDO

4.1. Planeación de actividades

En el seguimiento de los diarios pedagógicos de aula se evidencia que las propuestas que se plantearon con anterioridad permiten obtener y cumplir con los objetivos como se muestra a continuación T.D. 13: “la planeación de las actividades organizadas y estructuradas me ayudo hoy para seguir el paso a paso correcto usar los recursos en su debido momento y de igual forma poder cumplir con lo que se propuso cuando se planeó por lo que me siento satisfecha con la intervención de este día”. De la misma manera se observa el logro de una actividad, en el siguiente fragmento K.D 32: “El éxito de esta actividad, se pudo lograr en parte, gracias a la planeación anteriormente realizada, ya que, para esta, se tuvo en cuenta el tiempo estimado para cada momento de la actividad, recursos, explicación del tema, descriptores de desempeño, entre otras cosas”.

Para sustentar el análisis anterior, se trae a colación la siguiente afirmación, El Heraldo (como se citó en UFAP, 2007) “la planeación didáctica es la parte medular para llevar a cabo la propuesta de enseñanza del profesor y responder al cómo implementar dicha propuesta. En las tendencias actuales de la enseñanza, los enfoques y modelos educativos diversifican y posibilitan una mayor planeación en las estructuras didácticas de una asignatura”. Hoy, las formas de interacción, la promoción de conocimientos y los recursos, abren horizontes ventajosos para organizar ambientes de aprendizaje flexibles y eficaces en las acciones educadoras.

4.1.1. Momentos de la actividad

En los siguientes párrafos de los diarios pedagógicos, se hacen evidentes algunos cambios que se les realizaron a las actividades en cuanto a la pertinencia teniendo en cuenta las características del grupo de niños T.D. 18: “(...) Cuando vi que para el desarrollo de esta

actividad incluía realizar un sapo en origami vi el video y me fue difícil realizarlo teniendo en cuenta que tenía más de 15 dobleces eran muy complicados para su desarrollo de coordinación dinámico-manual. Por otra parte pensé que por las dificultades que podrían generar el no poder realizar los dobleces perdería el interés, se cansarían y podría generar un momento de indisciplina y frustración. Por esto opte por realizar una ranita sencilla con no más de 7 dobleces los cuales serían más fáciles de realizar por ellos (...)

Con relación al proyecto de aula el “Estofado del lobo” se pudo percibir la alegría y agrado de los niños, al saber durante la motivación que realizaríamos una gran receta se hizo de gran apoyo para contar con toda su atención y buen comportamiento K.D. 16 “Durante el inicio de esta actividad cuando le dije a los niños que el lobo nos había encomendado una gran tarea todos se mostraron ansiosos y atentos a lo que sucedía les pedí que adivinaran lo que el lobo les había encomendado dijeron varias cosas, entre ellas “una pintura, un disfraz, un bosque” al final les dije lo que les envié fue una receta para que la preparemos juntos todos emocionados estuvieron muy atentos y activos al paso a paso que se realizó”

Con respecto a los momentos de la actividad, el MEN (2013) propone que, para planear, el maestro debe tener en cuenta tantos detalles de las características de los alumnos como sea posible. Por otra parte, refiere que lo planificado en los proyectos pedagógicos de aula no necesariamente se cumple en su totalidad ya que la planificación nunca está finalizada. Es necesario que se responda a los cambios cotidianos de la dinámica escolar del grupo. Así mismo, es importante focalizar la mirada en las situaciones y elementos que pueden potenciar el aprendizaje de los estudiantes y aquellos que no lo hacen teniendo en cuenta sus necesidades y características. Por ejemplo; una pregunta de un niño durante cualquier momento de la clase puede obligar al docente a cambiar o reorientar lo que ya estaba planificado y sistematizado.

Debido a estas situaciones, que pueden suceder antes y durante la práctica pedagógica, el docente debe estar preparado para agregar, suprimir o reordenar cosas en los momentos registrados en la planificación original. Es por ello, que “la planificación, ayuda al docente a predecir, anticipar, imaginar escenarios y resultados posibles de una clase” (MEN 2013 pág. 37).

4.1.2. Creatividad

Teniendo en cuenta la creatividad que se implementó durante los proyectos pedagógicos de aula, con el fin de llevar propuestas diferentes a las fichas y libros que son el diario en sus actividades del colegio, se trae a colación los siguientes fragmentos de los diarios pedagógicos T. D. 62 “Cuando les mostré a los estudiantes la pulsera hecha por mí del proyecto “Una aventura en el sistema solar” se mostraron motivados y asombrados. Mariana dijo -¡qué lindo profe!, ¿nosotros también la vamos hacer? A lo que le respondí que si” es evidente que el tipo de actividades que se incluyen en nuestro proyecto pedagógico de aula, no se realizan dentro de las aulas de clase comúnmente.

Cabe resaltar que la creatividad ha estado presente en todos nuestros proyectos pedagógicos de aula y los estudiantes han experimentado la innovación que les hemos traído, manteniendo el interés por llevar a cabo las actividades que se han planeado, tal como se evidencia en el siguiente fragmento K.D. 48 “continuando con la actividad invite a los niños a resolver un acertijo, este fue de las estaciones del año las cuales ya conocían, las pistas las fui dando acentuando cada verso y haciendo que cayeran en cuenta de las características de cada una de ellas. Los niños participaron activamente del ejercicio y pudieron resolver los cuatro acertijos propuestos para este día, posterior a esto felicite a los estudiantes por la participación e interés que pusieron por resolver las adivinanzas diciéndoles que eran muy buenos en esto.

De acuerdo con lo anterior, Belmonte (2016), refiere acerca de la creatividad en la planeación, que:

La creatividad puede empezar en el propio docente, al emplear técnicas y estrategias didácticas adecuadas para implicar y motivar a los educandos en la actividad de aprendizaje dentro y fuera del aula. El valor de ser creativo radica en volver a ser criatura: como el mundo es siempre nuevo para la mirada del niño, así la creatividad nos hace ver con una mirada siempre nueva la Creación que nos rodea. Pensar de manera original es, diría Gaudí (2002), volver a los orígenes. Por eso la creatividad “puede resultar fundamentadora y, por ello, tremendamente útil, tanto para el ejercicio profesional como para la construcción de la propia personalidad. Los profesores pueden ser un verdadero motor del pensamiento creativo en las escuelas” (Gaudí 2002 pág.1).

Impulsar la creatividad en el aula no tiene por qué ser un proceso complejo. El equipo docente puede optar por un rediseño completo del espacio físico o puede replantear los tiempos de aprendizaje y planificar momentos de reflexión creativa con los alumnos, etc. La creatividad y el pensamiento creativo son una parte importante del aprendizaje y enseñar a los alumnos que sus voces creativas importan, es un gran paso. Gaudí 2002 afirma “La creatividad es indicio de personalidad y signo del carácter único e irreplicable de cada persona” (p.1).

4.1.3. Cumplimiento de objetivos

Cuando lo anterior se da de forma oportuna y adecuada, las actividades propuestas resultan ser un éxito, con respecto al cumplimiento de los objetivos como sucede en los siguientes casos, T.D. 28 “Como se puede evidenciar en la descripción del desarrollo de la actividad del día de hoy, se pudo cumplir con los objetivos planteados en el PPA, desde los tiempos estimados para cada momento, hasta los descriptores de desempeño que competen a los estudiantes en torno al tema

tratado”. Sin embargo, cuando no se prevén los factores mencionados al principio, el cumplimiento de los objetivos se ve frustrado e imposibilitado, por esto hoy me sentí muy tranquila por tener todo en orden y con antelación a la hora de implementar mis actividades.

Esta misma claridad proporciona al docente un desempeño favorable en su accionar permitiendo que los objetivos se cumplan, pero a pesar de esto hay ocasiones en las que las situaciones se salen de las manos como se expone en el siguiente fragmento: K.D. 59 “Les dije que debían poner las pepitas dentro del cono de papel como yo lo iba haciendo. Los niños comenzaron a realizar las macaras siguiendo mis pasos, pero, esta actividad resultó ser muy complicada, ya que la dificultad del trabajo de coordinación dinámico manual no era acorde a la edad de los niños. La actividad terminó siendo un caos total por la frustración de los niños y yo terminé agobiada haciéndoles las maracas. Esta incómoda situación, llevó a que no se cumplieran los objetivos de la actividad con todos los niños”.

Con el fin de reforzar las anteriores reflexiones, se destaca que el MEN (2013) con respecto al cumplimiento de objetivos, afirma que la planificación antes de ser accionada en el aula de clase mediante las actividades debe ser evaluada por el maestro; es decir, es necesario preguntarse por su pertinencia para las características y necesidades de los estudiantes y las oportunidades que esta puede generar para cumplir las metas que se desean lograr que los estudiantes aprendan. Sin embargo, debido a las transformaciones que puede sufrir la planeación por eventos y problemas externos a ésta, muchas veces los objetivos propuestos para cada actividad no se pueden cumplir a cabalidad.

4.2. Estrategias

Las estrategias son las que se emplean en las actividades planeadas en los PPA, las cuales permiten identificar los pasos que se deben llevar a cabo para la implementación de las diferentes prácticas docentes, en las cuales se tienen en cuenta los recursos y herramientas para lograr los objetivos que se hallan propuestos; todo esto con el fin de tener claro lo que se va a enseñar, por medio de qué y para qué.

Si las estrategias seleccionadas a la hora de planear son bien implementadas, pertinentes y adecuadas al tema a tratar, se cumplen los objetivos propuestos como se demuestra en el siguiente fragmento, T.D. 14: “le dije a los niños que les leería la adivinanza para saber que manualidad haríamos hoy, pasé a leer la adivinanza, en medio de la lectura evidencié en los estudiantes, gestos de intriga y curiosidad. Antes de terminar, la mayoría de los niños y niñas, levantaron la mano para comentar de qué se trataba el acertijo: La gallina.”. Por el contrario, si las estrategias no son adecuadas para la caracterización del grupo o no son preparadas con anterioridad, el desarrollo de la actividad por parte de la docente puede resultar fallido, afectando así la disciplina del grupo y en el peor de los casos el aprendizaje propuesto para esta actividad.

Como sucedió en el siguiente apartado. K.D. 43: “Para cerrar la actividad de hoy debían organizarse en grupos, y quise permitirles que ellos mismos realizaran los grupos, en este momento no tuve en cuenta la cantidad de estudiantes que se manejan en el aula, pues esto hizo que se generara desorden y discusiones entre ellos, por lo tanto, la actividad no se llevó a cabo adecuadamente y no se cumplieron los objetivos esperados, debido a que el tiempo, lo usé intentado reorganizar el grupo, impidiendo un aprendizaje significativo.”

Partiendo de lo anteriormente mencionado, las estrategias, 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 consideran pertinentes, ya que éstas inciden directamente en los contenidos que se transmiten a los estudiantes y el modo de comprensión de éstos.

4.2.1. Estrategias didácticas:

Partiendo de las experiencias adquiridas a lo largo de esta práctica, se ha hecho evidente la importancia de las estrategias didácticas a la hora de implementar las actividades propuestas en cada PPA, ya que estas junto con los recursos cumplen un papel importante para darle cumplimiento a los propósitos que se han planteado. Por ejemplo, una estrategia que ha dado buenos resultados ha sido el trabajo en equipo, pues es favorable tanto para la docente como para los estudiantes que en muchas ocasiones afianzan procesos unos con otros, realizándose un aprendizaje por andamiaje. T.D. 48 “Durante el desarrollo de esta actividad, se pudo observar una vez más, que el trabajo en grupo, además de hacer las actividades menos tediosas, potencian habilidades socio-afectivas, primordiales para el desarrollo integral del niño, que le ayudarán a enfrentar el mundo que le rodea, con gran destreza. En medio del apoyo entre los integrantes para decir la respuesta de la adivinanza, se turnaban para levantar la mano, además, al finalizar, hablaron de quien pudo saber la respuesta más rápido entre cada grupo”, Por estas razones, es fundamental implementar equipos de trabajo en algunas actividades, cambiando de vez en cuando los integrantes de los equipos, para fortalecer en ellos el accionar con personas que tienen personalidad diferente y trabajan diferente, así se registra en el siguiente texto: K.D. 39 “Por lo general, los organizo de manera equilibrada, aquellos que son calmados con aquellos que son inquietos, sin embargo, para esta actividad cambié la dinámica. Observé que, en algunos grupos, fue difícil trabajar en un principio, todos querían iniciar al tiempo, ya que todos tienen la característica de ser líderes, tomar iniciativas y guiar, al mismo tiempo que tienen

temperamentos fuertes, pero, cada uno reacciona distinto ante las situaciones, en este caso, todos recordaron los consejos dados por mí, para el manejo de material, aunque les tomó tiempo, decidieron turnarse para llevar a cabo la actividad.”

Este tipo de estrategias son planificadas por los maestros como un procedimiento organizado y orientado para el cumplimiento de metas claras durante la actividad accionada. Éstas, requieren que sean perfeccionadas en cuanto a los procedimientos y técnicas que se van a implementar. Es importante tener en cuenta, que el docente debe tomar de manera reflexiva y consciente estos procedimientos y técnicas para conseguir los objetivos con respecto a la práctica y el aprendizaje de los niños (Díaz y Hernández, 2004).

4.2.2. Estrategias Metodológicas:

Como estudiantes de práctica, se considera que organizar la secuencia didáctica mediante esta estrategia metodológica, facilita la implementación de las actividades, ya que en el accionar docente, se desarrolla cada paso de manera sistemática; así mismo, se estructura la propuesta teniendo en cuenta todos los componentes necesarios para el diseño del PPA, como tiempo, estrategias, recursos y propuestas como la literatura infantil, relacionadas con los temas que se trabajan en los colegios. Teniendo en cuenta que las estrategias metodológicas se tuvieron en cuenta en todos nuestros PPA, se trae a colación el siguiente fragmento del DPA. T.D. 44 “También puedo resaltar que los PPA son una estrategia metodológica, que cuenta con innumerables beneficios como la curiosidad que despierta en los estudiantes cuando este va ligado a su realidad, durante su implementación, los niños desarrollan su autonomía siendo ellos los protagonistas del proceso; asimismo, refuerzan sus capacidades sociales mediante el trabajo colaborativo y el intercambio de ideas, facilita la alfabetización de una o varias temáticas y atiende a la diversidad; en virtud de ello, siento que mi práctica pedagógica ha llevado un orden;

el cual, quiero seguir llevando a cabo, durante mi accionar docente”. De igual forma sucede en el siguiente fragmento, K.D. 58 “He trabajado anteriormente como docente en instituciones en las que no se emplean PPA para llevar a cabo las actividades y se evidencia que hay carencia de organización y estructuración adecuada de lo que deben ser los momentos de las actividades. Sin embargo, en mi práctica, con la implementación, he podido llevar una secuencia lógica de las temáticas que se quieren impartir, además, emplear los momentos, por ejemplo, el cierre, permite que los estudiantes sepan que ya culminó una actividad, para pasar a otra”.

Teniendo en cuenta lo tratado en este espacio, Abad y García (2012) destacan la importancia de que el docente diseñe estrategias metodológicas, ya que, a partir de éstas, se ha comprobado que se propicia la participación del niño, se desarrolla su autonomía, su imaginación y creatividad. De igual manera, el trabajo con la literatura infantil en los proyectos pedagógicos de aula permite la expresión espontánea de pensamientos, emociones y sentimientos, la reconstrucción de experiencias enriquece el lenguaje y el niño al leer diferentes cuentos, va perfeccionando sus habilidades, capacidades de observación, atención y concentración; todo ello, necesario para el aprestamiento a la lectoescritura.

4.3. Recursos

Respecto a los recursos, los siguientes comentarios consignados en los diarios pedagógicos, resaltan las ventajas que ofrecen éstos al ser utilizados en el aula de clase, T. D. 1 “Destaco aquí la importancia de los recursos que emplee para el desarrollo de esta actividad, como fueron las carpetas “lapbook” figuras de foami para la decoración de la misma, la presentación del Bigbook que no habían trabajado antes, esto se convierte en una pieza clave para que en las actividades se logren cumplir los objetivos propuestos. Además, a través de éstos, los niños se sienten mucho más motivados, posibilitando al maestro captar mejor la atención de

sus estudiantes.” Todo aquello que los recursos pueden generar en los niños, aporta de manera positiva a la cualificación y mejoramiento de la práctica docente buscando innovar cada vez más los recursos al planear las actividades a implementar como se muestra en el siguiente diario.

K.D. 6 “(...) aproveché ese momento para entregar los rompecabezas que llevaba y dejar listos todos los recursos que utilicé en la actividad, ya que estos, son de gran ayuda porque facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues al ser innovadoras, concentran la atención de los estudiantes y son uno de los caminos que llevan a cumplir las metas planteadas. (...)”

Sin embargo, no todo el éxito de una actividad depende del recurso que se tenga sino del uso que cada docente le dé.

Los recursos didácticos son 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, su uso adecuado es imprescindible para llevar a cabo con éxito la práctica pedagógica (Blanco, 2012).

4.3.1. Material concreto:

Es todo instrumento, objeto o elemento que el maestro facilita en el aula de clase, con el fin de transmitir contenidos educativos desde la manipulación y experiencia que los estudiantes tengan con estos. Ejemplos de este tipo de recurso en nuestros proyectos de aula son: imágenes, carteles, cartas, álbumes, entre otros.

Durante el desarrollo de nuestra práctica pedagógica, consideramos que el contacto con el material concreto, activa a los estudiantes motivándolos a participar, favoreciendo su proceso de aprendizaje, desarrollando su memoria, el aprendizaje cognitivo y la coordinación dinámica manual. De igual forma estos favorecen el proceso cognitivo como: percepción, clasificación, categorización y discriminación. Todo esto haciendo indispensable en el aprestamiento de la lectoescritura.

En los diarios pedagógicos se consigna la importancia de esta subcategoría en la planeación de las actividades dinamizando el desarrollo de las mismas. T.D. 72 “Al ver la caja mágica, los niños se emocionaron y esperaron deseosos para recibir y manipular el material, ya que observaban la diversidad de útiles con los que podían realizar su pulpo como: vasos plásticos, lana, lentejuelas, Colbón, botones, ojos móviles, vinilos, etc.” Por otro lado, el material concreto juega un papel importante en los procesos de aprendizaje que deben llevar a cabo los estudiantes. K.D.6 “(...) le entregué a cada niño un rompecabezas de cuatro piezas, el cual, al unir cada una de ellas formaba un oso. Al ver el material concreto, los niños se mostraron ansiosos por armarlo, para poder descubrir la figura geométrica. Algunos miraban bien las fichas para acomodarlas, tratando de hacerse como una idea mental de la figura que debían armar, mientras que los demás, por medio de la técnica de ensayo y error lo fueron armando. En este momento pude observar que el material concreto va de la mano con los procesos lógico-matemáticos, pues se debe iniciar de lo concreto a lo abstracto para llegar a tener una buena comprensión e interiorización de la temática (...)”.

Con base en lo anterior se trae a colación, Manrique y Gallego (2012) quien afirma con respecto al material concreto lo siguiente:

El niño, al tener contacto con materiales reales, llamativos, palpables y variados, lo lleva a vivenciar lo que quiere aprender, dinamizando su proceso de interiorizar contenidos y a la vez sentir el goce y el disfrute por lo que se aprende (Manrique y Gallego 2012 pág. 105).

4.3.2. Audiovisuales

Son el conjunto de imagen, audio, fotografía y otros medios digitales que se utilizan para transmitir mensajes o contenidos importantes, que pueden resultar enriquecedores en el caso de los estudiantes. Potenciando el interés, creatividad, retención, y aprendizaje en los estudiantes. Ejemplos de éstos son vídeos, mensajes, vídeos de canciones, audio-cuentos, vídeos educativos, etc.

En algunos diarios pedagógicos se reflexiona acerca de la importancia que tienen los recursos audiovisuales que hoy por hoy es donde con mayor facilidad se centra la atención de los estudiantes, comprendiendo mejor la explicación de temas específicos. T.D. 14 “Considero que lo que permitió la interiorización en los niños de las características del ciclo del sapo, fue el recurso audiovisual empleado en el desarrollo de la actividad. Éste, además de favorecer la motivación por parte de ellos, facilitó como medio de apoyo la explicación sobre las características del animal a trabajar (...)”. De igual forma en el siguiente fragmento se puede apreciar que en ciertas actividades se hacen necesarios los recursos audiovisuales para llevar a cabo la actividad de manera exitosa. K.D. 70 (...) En esta actividad, fue indispensable el recurso audiovisual, puesto que el desarrollo y culminación de la misma dependían de este video. Sin este recurso, la actividad no se hubiera podido llevar a cabo, ya que uno de los objetivos era

conocer todo lo que se puede encontrar bajo el mar. Afortunadamente, busqué la manera de acondicionar el aula de clase con los materiales necesarios (...).”.

Adame (2009) apoya las reflexiones anteriormente descritas, refiriendo que:

Los medios audiovisuales son instrumentos tecnológicos que ayudan a presentar la información mediante sistemas acústicos, ópticos, o una mezcla de ambos y que, por tanto, pueden servir de complemento a otros recursos o medios de comunicación clásicos de la enseñanza como son las explicaciones orales o la lectura de libros (Adame 2009 pág.2).

Así mismo, afirma, que el uso adecuado de estos medios permite desarrollar funciones educativas como: la eficacia de las explicaciones del profesor, ya que enriquecen los limitados resultados de las clases convencionales basadas en la voz y el texto impreso; presentar de manera secuencial un proceso, ayuda a desarrollar capacidades y actitudes porque exigen un procesamiento global de la información que contienen; producen impactos emotivos que generan sentimientos favorables hacia el aprendizaje estimulando la atención y receptividad del estudiante; facilita el aprendizaje por descubrimiento ya que posibilita la realización de comparaciones con el fin de establecer semejanzas y diferencias y desarrolla la creatividad permitiendo que el estudiante se ejercite en el uso integrado de materiales, evitando el aprendizaje exclusivamente memorístico (Adame, 2009).

Se puede decir entonces que el uso de los medios tecnológicos contribuye despertando el interés de los estudiantes. Sirven para que se expliquen mejor las temáticas y se apropien claramente de ellas, evitando así las clases tradicionales o magistrales, pues el uso de las TIC hoy en día, fomenta la participación y motivación por parte de los niños.

4.3.3. Preparación del material

Los recursos, deben ser preparados y probados para determinar si son funcionales con el fin de que no sucedan situaciones como la siguiente: T.D. 47 “El video que escogí para la actividad me pareció muy bonito, claro y adecuado, pero cuando lo transmití, en el aula de clase el sonido no funcionó bien por lo que tuve que reproducirlo en más de 4 ocasiones para que pudieran percibir el mensaje que se quería. Luego de esto, vi la necesidad de probar los recursos y materiales antes de ser implementados, ya que, aunque trate de elaborarlos de la mejor manera, muchas veces no funcionan como se espera (...)”. Por otra parte, se traen a colación diarios pedagógicos donde se muestra que la preparación anticipada del material da resultados exitosos en el desarrollo de las actividades. K.D.65 “Como en anteriores actividades, fue de gran ayuda para mantener el orden y además, aprovechar al máximo el material implementado, tener el foami cortado y completo para cada estudiante con anterioridad a la actividad, me permitió ver que todos trabajaran al tiempo, animados por lo que al final les quedaría un lindo sol como el de la muestra (...)”.

La preparación del material es una tarea fundamental en el quehacer docente, pues permite unir una teoría pedagógica determinada con la práctica. Es lo que posibilita pensar de manera coherente la secuencia de aprendizajes que se quiere lograr con los estudiantes.

De lo contrario, si no se piensa previamente lo que se desea hacer, es posible que los alumnos perciban una serie de experiencias aisladas; es decir, un vacío en la actividad. La importancia de la preparación del material radica en la necesidad de organizar de manera coherente los recursos concretos y audiovisuales en el aula de clase. Ello implica tomar

decisiones previas a la práctica sobre qué es lo que se aprenderá, para qué se hará y cómo se puede lograr de la mejor manera (Flórez, T, 12 de marzo del 2005).

4.4. Evaluación de los estudiantes

A continuación, se presentan diferentes diarios pedagógicos, donde se evidencia las diferentes estrategias utilizadas para realizar la evaluación de los estudiantes por medio de dibujos, manualidades, lenguaje oral y escrito, entre otros. T.D. 3 “Para cerrar la actividad, los estudiantes debían realizar un títere de oso en sus lapbook, teniendo en cuenta lo aprendido el día de hoy (...). En la actividad de cierre mencionada por este diario, se usó el dibujo y la oralidad, para evaluar la temática vista ese día. Otra forma de evaluar a los niños cualitativamente, es por medio de preguntas, lo que permite ubicarlos en el nivel de desempeño en que se encuentran, como sucedió en la actividad del siguiente fragmento.

T.D. act: 23 de oct. “Al terminar de ver el video educativo, hice algunas preguntas como: ¿Qué hacen los marineros?, ¿Cómo se visten los marineros? Y ¿Qué elementos usan los marineros?, entre otras, para evaluar el descriptor de desempeño (Relaciona correctamente las herramientas con las profesiones). Aunque se realizaron varios llamados de atención para que respetaran el turno y la palabra del compañero, respondieron asertivamente a cada pregunta realizada, demostrando la comprensión del video proyectado”. K.D. 15 “Continuando con la actividad y después de explorar los animales del cuento le entregue en secreto a cada uno de los estudiantes una imagen la cual debía representar junto con sus compañeros buscando al que tuviera el mismo animal, para terminar en parejas; se podían realizar preguntas como: ¿De qué color es?, ¿Cuál es su habitad?, ¿Cuántas patas tiene?, y ¿Qué le gusta comer? Sus respuestas a las preguntas fueron acertadas y con facilidad encontraron a sus parejas, observé que los niños estuvieron muy atentos gozando del juego, apropiándose de la temática vista, adquiriendo nuevos conocimientos.

Según B. Macario (2012) la evaluación consiste, en el ámbito estudiantil, como un juicio valorativo, más allá de sistematizar o cuantificar el avance en los procesos de aprendizaje del niño, es aplicar diferentes estrategias como: resolución de preguntas o situaciones problema; desarrollo de las actividades (implementación correcta de instrucciones según el tema); exposición de sus creaciones y discurso del estudiante (formulación de hipótesis e inferencias); con las cuales, se puede evidenciar la adquisición de preconceptos ya establecidos por las maestras.

Es realmente importante, realizar uso de las estrategias expuestas en el párrafo anterior, ya que esto, deja en evidencia las necesidades del grupo al que tiene a cargo el docente. A medida que se implementan los PPA, se debe ir mejorando e incluyendo la resolución de las dificultades encontradas, durante el proceso educativo.

4.5. Proceso de aprestamiento a la lectoescritura:

Ahora se traen a colación diarios pedagógicos donde se evidencia que la literatura infantil de la mano de las manualidades, evidencian el avance en el proceso de lectoescritura y el aprestamiento de la misma; para estos aspectos se tiene en cuenta las etapas establecidas por Ferreiro y Teberosky.

T.D. 35 “(...) el uso de las manualidades, ha mejorado en los niños movimientos específicos y finos, en este caso, el del libro, lo que se evidencia en las actividades de transcripción, en las cuales muestran mayor destreza a la hora de escribir, permitiendo que sus trazos sean más claros y más parecidos a las grafías convencionales, más específicamente las vista hasta ahora: m, p, s, l, ; y las vocales” Estas actividades de aprestamiento, como se acaba de mencionar, permite el mejoramiento de habilidades motrices finas, que son de gran ayuda a la hora de escribir dejando atrás la etapa en la que sus trazos son pseudolettras, para empezar a ser grafías claras y dar inicio al proceso de lectoescritura”.

Así mismo, cada intervención realizada en los grupos de estudiantes ha permitido observar el avance paulatino que han tenido los niños en el proceso de aprestamiento a la lectoescritura; K.D. 66 “Luego, al terminar el llavero, estaban escritas palabras en el tablero relacionadas con el tema visto. Les dije a los niños que entre todos íbamos a leer, para ubicar la palabra con la imagen correspondiente. Me sorprendió que niños, leyeron las palabras que tenían en sus manos, incluso aquellas palabras como astronauta que tienen combinaciones, y otras palabras escritas con letras que aún no han visto en su clase formal, como (v) de venus y (j) de júpiter (...)”. Muchos de los niños ya tienen la conciencia fonética para escribir y leer algunas sílabas o sonidos de la lengua escrita.

Estos niños se encuentran en el nivel de la evolución de la lectura: la lectura centrada en el principio alfabético de la escritura, que consiste según Ferreiro y Teberosky (1979) en que el niño empieza a comprender las unidades o grafemas presentes en las palabras y frases. En conclusión, teniendo en cuenta las etapas y niveles planteados por Ferreiro y Teberosky, es posible decir que la mayoría de los estudiantes se encuentran en el nivel Silábico Alfabético, hablando de los niños entre 4 y 5 años del grado jardín trabajado durante este año de investigación.

4.6. Discurso del estudiante

Seguidamente, se revelan algunos fragmentos de los diarios, que muestran no sólo la fluidez del discurso de los estudiantes, sino también, situaciones en las que ponen en práctica vocabulario nuevo; realizan hipótesis e inferencias; o formulan preguntas acordes a sus inquietudes.

T.D. 35 “(...) Gabriela describió la infraestructura de las carpas de circo, diciendo: - “Profe, antes de entrar a las carpas de circo debes comprar las entradas y al lado venden

palomitas de maíz, gaseosa, perros, jugos y todo eso de comer; luego, se pasa por un pasillo y todo está oscuro con música animada esperando que toda la gente entre para que empiece la función, cada una de ellas te lleva a ver una película diferente. (...)”.

Con respecto a la capacidad de los para hacer inferencias, Gil y Flórez (2011) refieren que la inferencia es una conclusión que el niño da a partir de la unión de pautas lingüísticas, las experiencias y el contacto con los sucesos que ofrece el entorno. Para que un niño infiera, necesita partir de esquemas básicos o guiones almacenados en la mente para relacionarlas con la nueva información que se recibe y esto depende de los estímulos y los procesamientos que ha tenido cada individuo.

Esta habilidad ha sido evidenciada en el discurso de los estudiantes como sucedió en el siguiente fragmento: K.D. 48 “Al leerles el acertijo, los niños inmediatamente respondieron “el otoño”, destaco aquí la capacidad de ellos para inferir el objeto, teniendo en cuenta las características de éste descritas en la adivinanza”. Los niños en este caso ya hacen inferencias de acuerdo con un texto que se les da, (una adivinanza), y mediante los esquemas mentales, infieren de qué se está hablando en ella (el otoño), aunque la palabra no esté explícita en el texto.

Los procesos inferenciales se relacionan directamente con la habilidad de un niño para comprender y predecir situaciones y eventos teniendo en cuenta características, actitudes, intenciones, conocimientos y creencias.

Es importante tener en consideración la construcción del conocimiento desde edades tempranas, sin embargo, entendemos que los contenidos de aprendizaje no se rigen bajo temáticas disciplinares, tal como lo plantea el MEN, sino que estos se den a partir de los gustos o intereses de los estudiantes de preescolar, usando el juego, el arte, exploración del medio, entre

otros, como herramientas para su acercamiento a la sociedad, como lo podemos ver en el MEN:
“(…)mediante estos contenidos las niñas y los niños encuentran formas de acercamiento a su mundo individual y social y logran potenciar su desarrollo(…)” Aunque: “No se niega que ellas y ellos aprendan conceptos al tiempo que desarrollan nociones que les permiten establecer relaciones y complejizar su pensamiento” (p.76).

Capítulo 5: Conclusiones

En este espacio, pasamos a describir las conclusiones después de analizar los resultados obtenidos durante la construcción de sentido a lo largo de la investigación. Este proyecto consideró la estrategia de enseñanza articulada desde la literatura infantil como medio para motivar el interés y la participación de los niños, lo cual creo un impacto favorable en el proceso de aprestamiento para la lectoescritura.

En cuanto al primer objetivo específico alusivo a Caracterizar a la población como punto de partida, para conocer los aspectos concernientes a la lectoescritura que poseen los estudiantes. Se puede concluir que con respecto a la evolución del estudiante se mantuvo un seguimiento a los avances del aprestamiento a la lectoescritura y de la literatura infantil en los niños del grado jardín. La intención al implementar los PPA, fue estimular el proceso de aprestamiento a la lectoescritura; lo que facilitó la observación de las características y habilidades que posee cada estudiante frente a éste, también se contribuyó al reforzar habilidades de percepción y textualización y constitución de reglas del sistema notacional, todo ello, fundamental para el aprendizaje de la lectoescritura.

Así mismo el proceso de aprestamiento de la lectoescritura, después de la implementación de los PPA, se observa que los estudiantes del grado jardín, se encuentran en el nivel silábico-alfabético de la cuarta etapa de la teoría de Ferreiro y Teberosky, teniendo en cuenta que las sílabas tienen más de una letra además de variar entre vocales y consonantes.

En referencia al segundo objetivo específico que planteo implementar una propuesta pedagógica, que estimule el aprestamiento a la lectoescritura, a través de actividades lúdico-

pedagógicas, basadas en la literatura infantil. Se concluye que las estrategias desempeñan un papel importante para que el aprendizaje sea significativo, teniendo en cuenta que las acciones planeadas que el maestro emplea en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por esto que la aplicación adecuada de las estrategias le permite al estudiante formar esquemas mentales, de tal manera tendrá la posibilidad de resolver situaciones de forma creativa teniendo diferentes alternativas de solución. Por otro lado, se concluye que, si el maestro no utiliza adecuadamente las estrategias o no las conoce bien, para explotarlas al máximo, el objetivo de la planeación puede no cumplirse.

Se tiene en cuenta, en especial la estrategia didáctica de ubicar a los niños en trabajos grupales de manualidades y dramatizaciones entre otros; donde se dio la oportunidad de crear un ambiente socio-afectivo nuevo, ameno y retador para los niños pues el tener que adaptarse a nuevas normas y reglas, debido a que en sus clases habituales trabajan de forma individual.

En alusión a tercer objetivo específico, el cual era: Reflexionar sobre la práctica pedagógica, realizada en las instituciones educativas, a partir de los resultados evidenciados en los niños, en el proceso de aprestamiento a la lectoescritura. Se puede concluir que el diario pedagógico es un instrumento que además de permitir el registro de experiencias dentro del aula de clase, facilita la reflexión y análisis sobre los resultados encontrados después de aplicar los PPA. Esto hace posible enriquecer el proceso de los estudiantes y evaluar el desempeño de los maestros.

De igual manera con la implementación de los proyectos pedagógicos de aula pudimos percibir una mejor organización, en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que se preparó con anticipación las actividades, estrategias y recursos didácticos a implementar con los niños en el aula.

De igual forma realizar la categorización facilitó el análisis de resultados plasmados en el diario pedagógico, lo que contribuyó para establecer las conclusiones con respecto a la funcionalidad y pertinencia de las estrategias, recursos y situaciones que afectaron positiva o negativamente en el proceso de aprestamiento a la lectoescritura.

Para llevar a cabo las estrategias, es necesario el uso de recursos, los cuales, hacen parte de la nueva educación y la innovación que ahora debe manejar el docente. De esta forma, la implementación de ellos, fue fundamental en la implementación de los PPA, puesto que fueron intermediarios que ayudaron a impartir de forma clara las temáticas y alcanzar los objetivos que se propusieron. De aquí nace la importancia de seleccionar y adecuar los recursos que pueden ser concretos o audiovisuales con anterioridad, ya que se hace fundamental para el desarrollo y enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes; sin embargo cabe anotar que para obtener resultados positivos se debe pasar de la educación tradicional a la educación actual; la cual estimula a los niños por medio de los recursos; que estimulan la creatividad, favorecen la motivación y se genera un aprendizaje significativo de manera creativa.

Con el ánimo de cumplir con los objetivos propuestos, fue primordial llevar a cabo la planeación de los PPA, llevando una secuencia entre la temática a realizar y el propósito a realizar. Dicha planeación, tuvo en cuenta la preparación de los recursos, posibilitando una adecuada ejecución del contenido planteado.

De igual forma, se hace importante el impacto que tuvo la implementación de la literatura infantil, en la planeación de los PPA, para mediar el proceso de aprestamiento a la lectoescritura de forma atractiva y creativa teniéndola como una motivación para los niños, despertando un gran deseo por aprender, teniendo la oportunidad de disfrutar al garabatear, dibujar, pintar y elaborar manualidades.

Por último, la literatura infantil mejoro las relaciones afectivas y sociales entre los niños involucrados, se reforzaron habilidades tales como: hablar en público valorando la opinión y punto de vista del otro y valores como: el respeto por las diferencias y la diversidad.

Recomendaciones

Para iniciar con las recomendaciones para la cualificación de los procesos de enseñanza, en las instituciones educativas trabajadas, se les recomienda intentar incluir en su metodología de planeación, estrategias que les permitan generar actividades integrales y articuladas desde ejes temáticos como se realizó en el presente proyecto con (Proyectos pedagógicos de aula) para darle así continuidad a cada una de las actividades que se realicen y evitar de esta manera un proceso de aprestamiento a la lectoescritura descontextualizado y mecánico.

Se recomienda que los padres de familia apoyen desde casa el proceso de enseñanza-aprendizaje al estar en contacto constante con el docente y el estudiante en las diferentes actividades que se realicen dentro y fuera de la institución educativa.

Teniendo en cuenta que los niños de preescolar aún están empezando su proceso educativo, se recomienda que desde grados anteriores se involucre la literatura infantil acompañada de manualidades en las diferentes actividades propuestas para el aula, ya que estas despiertan el interés de los estudiantes y les permite gozar del nuevo conocimiento de igual forma fortaleciendo las habilidades motrices, cognitivas y socio-afectivas entre otras, importantes para el aprestamiento de la lectoescritura desde que están más pequeños.

Se hace necesario recomendar a los docentes tener en cuenta a la hora de planear sus actividades tener presentes las características detalladas de su grupo, partiendo de que cada estudiante presenta diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, para lo cual será necesario diseñar e implementar estrategias que se ajusten a las diferencias encontradas buscando así el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Para finalizar se recomienda, tener en cuenta que los conceptos que se le quieren transmitir a los estudiantes durante las actividades, se deben reforzar continuamente; ya que estas no se aprenden en el primer intento, por esto es importante reforzar los temas vistos y así fortalecer los preconceptos aprendidos.

Referencias bibliográficas

- Abad y García (2012). *Trabajo por Proyectos en Expresión Plástica*. Educación Infantil. (Tesis de pregrado). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1128/1/TFG-B.59.pdf>
- Acero, E. (1996). El diario de campo: Medio de investigación del docente. *Actualidad educativa*, 3(13), 13.
- Adame (2009). *Medios audiovisuales en el aula* (Tesis de maestría). Recuperado de http://online.aliat.edu.mx/Desarrollo/Maestria/TecEducV2/Sesion5/txt/ANTONIO_ADAME_TOMAS01.pdf
- Anijovich y Mora (2009). *ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Otra mirada al quehacer en el aula*. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3Como-enseñamos-Las-estrategias-entre-la-teoria-y-la-practica.pdf>
- Arias, M. (2013). *El libro- álbum como estrategia para iniciar los procesos de lectura y escritura en niños de preescolar*. (Tesis de pregrado) Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1572/1/PA0790.pdf>
- Arizaga, Yépez, M. J. (2010) “*Literatura Infantil*”, Editorial Universitaria Abya-Yala, Quito Ecuador.
- Azcoaga, J. (1984) *Aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico*, Editorial “El ateneo” Argentina.

- Belmonte (2 de mayo de 2016). La importancia de desarrollar la creatividad en el aula. La vanguardia. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/que-estudiar/20151214/30796639300/develop-creativity-classroom.html>
- Borunda, G. (2008), Actividades terapéuticas para niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Guía práctica con ejercicios. México, Trillas Editores.
- Blanco (2012). *Recursos didácticos para fortalecer la enseñanza-aprendizaje de la economía* (Tesis de maestría). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1391/1/TFM-E%201.pdf>
- Carrillo, T. (2001). *El proyecto pedagógico de aula*. *Educere*, 5(15), 335-344. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35651518.pdf>
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado. Ediciones Martínez Roca.
- Chávez, A. (2003). El método de proyectos: Una opción metodológica de enseñanza en primer grado de educación primaria (tesis de maestría). Recuperado de <https://www2.sepdf.gob.mx>
- Condemarín, M. Y Chadwick, M. (1990), La enseñanza de la escritura, España, Visor
- Colmenares, E., Piñero, M., y Lourdes, M. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas *Laurus*, Vol. 14, Núm. 27, pp. 96-114 *Revista de educación*, 14(27). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>

- Córdoba, S. Descals, A. y Gil, M. (2008). *Psicología del desarrollo en la edad escolar*, Madrid, Pirámide.
- Cuadros, D. (2009). *Investigación cualitativa en el contexto natural: la observación participante*.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Díaz, E. Flores, K. y Murillo, M. (2015). *Estrategia pedagógica basada en el juego para contribuir al proceso de aprestamiento de la lectoescritura en niños de 4 a 6 años, de una institución educativa de Bucaramanga*. (Tesis de pregrado) Recuperado de: https://issuu.com/aprestamientolectoescritura/docs/estrategia_pedag_gica_basada_en_el
- Díaz y Hernández (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/97693895/Frida-Diaz-Barriga-Arceo-1999-Estrategias-Docentes-para-un-Aprendizaje-Significativo>
- Díaz, O. (2009). *Prácticas comunicativas e identidad en el aula desde el análisis del discurso* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://books.google.com.co>
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Recuperado de <https://books.google.com.co>
- Flórez, T (12 de marzo del 2005). La importancia de planificar [Mensaje de un Blog] Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=78296>
- Fuertes, M. (2011). *La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado*. REDU
- Gaudí, A. (2002). *Escritos y documentos*. El Acantilado.

- Gil y Flórez (2011). Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años. *Panorama* 5(9), 101-126. Recuperado de <http://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/39>
- Guerra, G. (2016). *El aprestamiento escolar y el desarrollo autónomo en los niños y niñas de educación inicial de la unidad educativa Mario Cobo Barona de la ciudad de Ambato* (tesis de pregrado). Recuperado de <http://repositorio.uta.edu.ec>
- Kemmis, S. D. (1984). Mejorando la educación mediante la investigación.
- Lewin, K. (1992). La investigación acción participativa. Inicios y desarrollos.
- Luque, A. Vila, I (1990). Desarrollo psicológico y educación. I Psicología Evolutiva, Compilación de Palacios, Marchesi y Coll. Alianza Editorial., Madrid.
- Lloyd, Ollila. (1981). ¿Enseñar a leer en preescolar? (Vol. 2). Narcea Ediciones.
- Manrique y Gallego (2012). *El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos*. Recuperado de <http://Dialnet-ElMaterialDidacticoParaLaConstruccionDeAprendizaje-5123813.pdf>
- Martínez, J. (2008). Emilia Ferrero y sus grandes aportes a la lectoescritura desmitificada de la escuela de hoy. *El Nuevo Diario*. Recuperado de: <http://www.elnuevodiario.com.do>
- Melo, G. (2010). *El cuento como recurso para desarrollar el lenguaje oral básico en niños de tercer grado de preescolar*. (Tesis de pregrado) Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/27139.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994*. Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co>

Ministerio de Educación Nacional (1998). Lineamientos curriculares del Pre escolar. Colombia. Disponible en http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf10.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2010), Orientaciones Pedagógicas para el Grado de Transición (borrador). EDESCO Ltda. Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media por medio de su subdirección de referentes y evaluación de la calidad educativa. Bogotá, D.C

Ministerio de Educación Nacional (2013). *Estrategias para hacer más eficiente el tiempo en el aula*. (43). Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-329722_archivo_pdf_estrategias_grados_0_a_3.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Sentido de la Educación Inicial*. Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co>

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *El arte en la educación inicial*. Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co>

Ministerio de Educación Nacional. (2014). La literatura en la educación inicial. Documento n° 23. Recuperado de: https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Educacion_inicial/2016/Literatura_EducacionInicial.pdf

Monsalve, A. y P, E. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. Itinerario Educativo, 26(60), 117-128. Recuperado de <http://revistas.usb.edu.co>

Morales, M. Sánchez, M. Arciniegas, D. y Meneses, M. (2013) Propuesta de intervención a partir de estrategias pedagógicas que favorezcan un aprestamiento adecuado en el proceso de enseñanza de la lectoescritura en niños de 4 a 6 años de la Institución Educativa Provenza, Guardería Fundación Posada del Peregrino y Gimnasio los Robles. (Tesis de pregrado) https://www.researchgate.net/publication/263466856_PROPUESTA_DE_INTERVENCION_A_PARTIR_DE ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS QUE FAVOREZCEN UN APRESTAMIENTO ADECUADO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN NINOS DE 4 A 6 ANOS DE LA INSTITUCION EDUCATIV

Murillo, F. (2011) Métodos de investigación en Educación Especial. 3ra Educación Especial. Investigación Acción. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf

Ninasunta, N. (2013). Las técnicas de expresión plástica que inciden en el desarrollo del motor fino en el aula taller de la carrera de educación parvularia de la universidad técnica de Cotopaxi en el sector Eloy Alfaro del Cantón Latacunga de la provincia de Cotopaxi durante el periodo 2011-2012 (Tesis de pregrado). Recuperado de <http://repositorio.utc.edu.ec>

Piaget, J., y Buey, F. F. (1972). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.

- Portilla, C., Teberosky, A., y Però, M. (2016). Los contrarios en el aula de clase cuando se aprende a leer ya escribir. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 34(1).
- Ramírez, M. (2015). *La ventana mágica: lectura y escritura para preescolar*. (Tesis de pregrado)
Recuperado de: <http://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/1410/2/TGT-160.pdf>
- Recopilación Teórica Acevedo Clara. (2012), Dimensión comunicativa. (p. 1-3). A partir de Córdoba, A; Descals, A y Gil, M. (2008). Faw, T. (1982). Gonzales, A. et al. (1995). Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll, C. (1999).
- Sandín Esteban (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.
- Smith, C. y Dahl, K. (1995), *La enseñanza de la lectoescritura*. España, Visor
- UFAP (2007) *La importancia de la planeación didáctica en la labor docente*. Boletín innovación. Recuperado de:
https://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/boletin_ago_07.pdf
- Vygotsky, L. S. (2003). *Imaginación y creación en la edad infantil* (Vol. 100). Nuestra América.