

Propuesta de intervención pedagógica para favorecer el aprestamiento de la lectoescritura a partir de estrategias pedagógicas mediadas por cuentos infantiles en niños de 5 años del grado de Transición de una Institución Educativa

Karen Julieth Mazo Amado
Lixeth Carolina Tejada Pedraza

Universidad Autónoma de Bucaramanga
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Preescolar
Bucaramanga
2015

Propuesta de intervención pedagógica para favorecer el aprestamiento de la lectoescritura a partir de estrategias pedagógicas mediadas por cuentos infantiles en niños de 5 años del grado de Transición de una Institución Educativa.

Karen Julieth Mazo Amado
Lixeth Carolina Tejada Pedraza

Asesora

Dra. MSc. Esp. Lic. María Nuria Rodríguez de Martínez

Trabajo de grado presentado como requisito para obtener el título de
Licenciada en Educación Preescolar

Universidad Autónoma de Bucaramanga
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Preescolar
Bucaramanga

2015

Agradecimientos

Primeramente agradecemos a Dios por llenarnos de fortaleza y sabiduría a lo largo del camino.

A nuestras familias que creyeron en nosotras y estuvieron siempre brindando su apoyo y amor incondicional.

A nuestros docentes y asesora que aportaron a nuestro aprendizaje a lo largo de nuestra carrera y que fueron nuestros guías en todo momento.

A todos los niños y niñas que se ganaron nuestro corazón y amor, por enseñarnos las cosas más bellas y simples de la vida y por inspirarnos cada día a ser mejores personas y docentes.

Tabla de Contenido

Capítulo I	8
Planteamiento del problema	8
Objetivos	10
Objetivo General.....	10
Objetivos Específicos	10
Justificación.....	11
Capítulo II	13
Estado del Arte	13
Investigaciones Internacionales	13
Investigaciones Nacionales.....	28
Capítulo III	44
Marco referencial	44
Lectura	44
Escritura.....	44
Lectoescritura	45
Didáctica de la lectoescritura.....	46
Métodos para la Enseñanza	48
Cuento.....	51
Rol del Maestro	54
Desarrollo del Niño	56
Dimensión Cognitiva	56
Dimensión Comunicativa	59
Dimensión Psicomotora.....	60
Dimensión Socioafectiva.....	64
Capítulo IV	67
Metodología	67
Paradigma	67
Diseño Metodológico	67
Contexto	68
Población	69
Instrumentos y Técnicas de Recolección de Datos	70
Instrumentos de recolección	70
Técnicas de recolección.....	71

Entrada al Campo	72
Descripción del proceso metodológico	73
Etapa de Observación	73
Etapa de Planificación	74
Etapa de Ejecución	75
Etapa de Reflexión.....	76
Capítulo V	78
Análisis e interpretación de datos.....	78
Capítulo VI	84
Resultados	84
Narración de cuentos	88
Conversatorios	88
Creación de historias	89
Juegos de palabras	90
Crucigramas.....	90
Dinámica de lectura de palabras, frases y textos	90
Juego de adivinanzas	91
Juegos de sonidos iniciales y finales	91
Juego de concéntrese	91
Capítulo VII	94
Conclusiones	94
Capítulo VIII	97
Referencias.....	97
Anexos.....	110
Rejilla de Observación.....	110
Rejilla de Autoevaluación	121

Introducción

En la siguiente investigación se plantea una propuesta enfocada en el aprestamiento de la lectoescritura en el preescolar, siendo clave mencionar que el aprendizaje de la lectura y escritura son dos procesos que se encuentran íntimamente relacionados porque sin el uno el otro no se desarrolla completamente; por ello la lectoescritura necesita ser fomentada de manera acertada desde el preescolar porque es el tiempo y espacio donde los niños forman las bases para la adquisición y comprensión de conocimientos que le servirán como guía para enfrentarse a los grados superiores y a la vida.

Por tanto es importante que los maestros desarrollen estrategias funcionales que le permitan al niño alcanzar su aprendizaje a través de las orientaciones dadas por ellos, siendo el papel del maestro un facilitador de experiencias; siempre teniendo en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje de cada niño para que se les permita establecer procesos de mediación entre el aprendizaje y la comprensión del mismo; es decir los aprendizajes a producir en los niños deben estar relacionados con el contexto en el que conviven diariamente, tal y como lo dice el autor Díez de Ulzurum (1999) “La lectoescritura tiene un carácter marcadamente social e interactivo puesto que los intercambios comunicativos y los significados que se derivan de ellos siempre se originan y tienen sentido en un entorno social y cultural determinado” (p. 11).

Por consiguiente, se plantea la presente propuesta de investigación en una institución educativa de carácter privado con 63 niños como población participante, en el cual se implementaron cinco proyectos de aula, los cuales constan de 12 actividades cada uno, asimismo a partir de estas actividades se propusieron algunas estrategias y se escogieron las más pertinentes a favorecer el aprestamiento de la lectoescritura; por tanto esta investigación se encuentra dividida en 5 capítulos:

Capítulo 1: Este capítulo hace referencia al planteamiento del problema, objetivos (uno general y tres específicos), justificación; allí se muestra la problemática encontrada en la población participante, lo que se pretende lograr a partir de la intervención y las consecuencias de no abordar esta problemática.

Capítulo 2: Este capítulo hace referencia al estado del arte, donde se muestran investigaciones locales y nacionales consultadas que tienen relación al desarrollo del aprestamiento de la lectoescritura en preescolar, y como dichas investigaciones han aportado a nuestra propuesta.

Capítulo 3: Se muestran los referentes teóricos y conceptuales manejados a lo largo del proceso de investigación, como también el desarrollo del niño según las dimensiones (cognitiva, comunicativa, psicomotora y socioafectiva), para así llegar a tener mayor conocimiento y apropiación de los mismos para tener bases que sustenten nuestra propuesta de investigación.

Capítulo 4: En este capítulo se contempla el apartado metodológico de la investigación, en el cual se precisa la metodología, el paradigma y el diseño aplicado en esta propuesta de investigación; asimismo se describen las fases tenidas en cuenta a lo largo de este proceso.

Capítulo 5: Se presenta el análisis e interpretación de datos que van ligados a las fases, la planificación y ejecución de actividades, las dificultades y avances presentados por los niños, la mediación y estrategias utilizadas para desarrollar el proceso de aprestamiento y por último la práctica pedagógica.

Capítulo 6: En este capítulo se registran los resultados, teniendo en cuenta las fases implementadas a lo largo de la investigación, los avances y dificultades vistos en los niños a partir de la rejilla de valoración utilizada y la descripción de las estrategias adecuadas que se utilizaron para abordar este proceso.

Capítulo 7: Es referido a las conclusiones, donde destaca la pertinencia del proceso trabajado, la mediación, las estrategias utilizadas para apoyar el proceso y la acción pedagógica por parte de las maestras practicantes.

Capítulo 8: Hace mención de todas las referencias de documentos, libros, online, que soportan la teoría presentada en este trabajo de investigación y que ha servido de ayuda a lo largo del proceso en cuanto al manejo y apropiación de los mismo.

Capítulo I

Planteamiento del problema

La adquisición de la lectoescritura a nivel preescolar en las diferentes instituciones educativas, es de gran importancia porque se debe fomentar en el niño un proceso de aprendizaje sobre la lectura y escritura a través de las experiencias y contexto en el que se ubica la enseñanza. Siendo importante que en el preescolar se debe “fomentar el desarrollo emocional, social, físico, creativo e intelectual de los niños, y ampliar sus habilidades para comunicar ideas y sentimientos de diversas formas” (López, G. 2002-83). Por lo tanto se ha evidenciado la falta de estrategias y habilidades necesarias por parte de los maestros para llegar a formar en el estudiante los procesos básicos de lectura y escritura sin tener en cuenta la expresión de ideas, pensamientos y sentimientos de los estudiantes.

Lo anterior se ha constatado a través de las observaciones realizadas durante las prácticas pedagógicas en toda la carrera, que el desarrollo del aprendizaje de la lectoescritura en el preescolar no es el más completo y acertado en cuanto a las estrategias utilizadas donde se prima el aprendizaje de vocales y palabras al azar, también se ha observado el poco uso de textos literarios como los cuentos infantiles en este aprendizaje, es decir se utilizan actividades sin sentido, desligadas del contexto, sin construir una apropiada introducción al lenguaje oral y escrito de los niños, puesto que toman este proceso por separado y no utilizan las estrategias pertinentes que permitan en el niño adentrarse correctamente en este; dado que la “escritura permite transformar las ideas y el pensamiento (p.83)..., y la lectura permite extraer significado de los textos escritos (p.84)” (López, G. 2002), fomentando así la curiosidad de los niños por las palabras.

Por lo tanto la presente investigación se desarrolla en un establecimiento educativo de carácter privado, en los grados de Transición A y B, en los cuales los estudiantes presentan una situación de bajo rendimiento en los procesos de lectura y escritura debido a que para la gran mayoría este es su primer año escolar, siendo deseada como condición que exista un proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura que no se limite a implementar actividades sin sentido, ni orden lógico, repetitivas y descontextualizadas; por ello se pretende que las estrategias y actividades implementadas inicien desde lo más simple a lo más complejo, es decir conocer su entorno el cual provee más vocabulario y a partir de él generar situaciones de

reflexión, comprensión y análisis en los niños utilizando como mediación los cuentos infantiles.

Por ende, la siguiente propuesta de investigación se encuentra encaminada por la siguiente pregunta problema:

¿Cuáles son las estrategias pedagógicas mediadas por cuentos infantiles que favorecen el aprestamiento de la lectoescritura en niños de 5 años del grado Transición de una Institución Educativa?

Objetivos

Objetivo General

Plantear una propuesta de intervención pedagógica que favorezca el aprestamiento de la lectoescritura en niños de 5 años del grado de Transición de una Institución Educativa.

Objetivos Específicos

- Caracterizar a la población infantil en las dimensiones del desarrollo a través de rejillas de observación.
- Identificar a través de la práctica educativa las estrategias pedagógicas que favorecen el aprestamiento de la lectoescritura.
- Analizar el aporte de la mediación literaria en el proceso de aprestamiento de la lectoescritura.

Justificación

Al reconocer que el desarrollo del lenguaje es un aspecto fundamental en la vida de los seres humanos, pero siendo de vital importancia en el preescolar y en específico en transición porque es en este donde según el MEN (2010) “se ejerce un importante papel, ampliando las experiencias infantiles, y fomentando intercambios comunicativos con los pares y los adultos” (p. 29), por tanto su desarrollo ejerce una gran influencia en el aprestamiento adecuado del proceso lectoescritor de los niños. Por esta razón desde la Práctica en el Preescolar y Práctica Integral en el Preescolar de Séptimo y Octavo semestre de Licenciatura en Educación Preescolar programa establecido en la Universidad Autónoma de Bucaramanga se planteó la importancia de abordar el aprestamiento de la lectura y escritura en el proceso de aprendizaje de niños y niñas, tomando como base las estrategias pedagógicas implementadas en las cuales se tuvo en cuenta el contexto en el que conviven los niños.

Los Estándares Básicos en Competencias (2006) establecidos por el MEN mencionan que “en cuanto a su valor social, el lenguaje se torna, a través de sus diversas manifestaciones, en eje y sustento de las relaciones sociales. Gracias a la lengua y la escritura, por ejemplo, los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos. En fin, estas dos manifestaciones del lenguaje se constituyen en instrumentos por medio de los cuales los individuos acceden a todos los ámbitos de la vida social y cultural” (p. 19). En consecuencia se plantea una investigación que aborda la importancia de este aprestamiento en niños de transición que en su gran mayoría no han sido escolarizados en los años anteriores.

Por tal motivo al comprender la importancia de este proceso lectoescritor en la vida cotidiana de los niños, se desea que el maestro reflexione sobre las estrategias pedagógicas a implementar que favorezcan mejor este aprestamiento y no sea reducido a una enseñanza de vocales y letras por separado, puesto que para el niño no tendrá sentido alguno ya que no se encuentran relacionadas al contexto cotidiano de los niños porque según el MEN (2007) “los aprendizajes no pueden ser ajenos ni aislados de la realidad del niño. Por el contrario, deben satisfacer necesidades, intereses e inquietudes para que tengan un verdadero sentido y significado para él” (p. 1).

Esta propuesta de intervención pedagógica se encuentra basada en la utilización de cuentos infantiles como medio para el aprestamiento de la lectoescritura, ya que según el MEN (2007) “los cuentos también ayudan a orientar conductas y afianzar valores. Para narrarlos se utilizan diferentes estrategias, de manera que los niños participen activamente, creando y haciendo aportes” (p. 1), de igual manera el MEN (2007) dice que “al leer en voz alta, se desarrollan la capacidad de atención y el vocabulario; se ayuda a que el niño exprese sus emociones, temores, esperanzas, descubrimientos, pensamientos y secretos. Al compartir estos sentimientos se establece un lazo afectivo entre el maestro y los niños, que favorece el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura” (p. 1).

Por tanto las consecuencias de no desarrollar este proceso de aprestamiento de la lectura y escritura en la educación inicial es que no se llevarán a cabo los procesos que les permitirán a los niños desarrollar habilidades y destrezas con el fin de enfrentarse a determinadas situaciones que se presentan en el diario vivir de cada niño. Siendo este primer nivel educativo el más importante ya que se promueve el desarrollo integral en los niños y donde se fortalece tanto la educación de los niños como de las familias de estos, porque se necesita una comunicación continua de los familiares y docentes para que el desarrollo de los niños sea completo tanto en el hogar como en el aula de clase.

Capítulo II

Estado del Arte

A continuación se presenta las investigaciones consultadas con el propósito de buscar referentes en relación al desarrollo del aprestamiento de la lectoescritura en el preescolar con el fin de tener una base teórica para esta propuesta de intervención pedagógica.

Investigaciones Internacionales

Título	El aprendizaje inicial de la escritura de textos como re-escritura
Autores	Sepúlveda Castillo, Luz Angélica
Filiación Institucional	<ul style="list-style-type: none"> ● Universidad de Barcelona ● Tesis: Doctoral ● País: España
Objetivos	<p>Describir los aprendizajes sobre la escritura de la unidad de texto que tiene lugar, durante los primeros cursos de primero, segundo y tercero de primaria, en el contexto de prácticas educativas que priorizan la escritura de textos a partir de la lectura y el comentario de libros de literatura infantil.</p> <p>Identificar y describir cambios producidos por los niños en los textos escritos que constituyan evidencias de los aprendizajes sobre la escritura de la unidad de texto, cambios construidos en respuesta a la actividad de reescritura de libros de literatura infantil leídos y comentados en el aula.</p> <p>Identificar y describir en las reescrituras infantiles los elementos textuales (de los textos fuentes) que lograron ponerse en primer plano durante las actividades de enseñanza realizadas en torno a la lectura, comentarios y reescritura de textos de libros de literatura</p>

	<p>infantil.</p> <p>Identificar y describir en los textos escritos por los niños los cambios relativos a los procedimientos de reproducción del lenguaje utilizados para reescribir textos fuente.</p>
Pregunta Problema	¿Por qué la escritura de textos en situación de reescritura constituye un procedimiento de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito?
Metodología	Investigación cuantitativa y cualitativa, de modo que algunos de los análisis recurren a la descripción estadística y otros a la codificación y categorización de segmentos textuales.
Hallazgos	<p>La escritura de la unidad textos se aprende participando en actividades basadas en textos, actividades de interfase entre oralidad, lectura y escritura.</p> <p>Los libros de literatura infantil pueden actuar sobre la atención de los alumnos hacia el lenguaje y su escritura.</p> <p>La actividad de reescritura de textos promueve el aprendizaje del lenguaje y su escritura al desplegar diversos procedimientos de apropiación del lenguaje.</p> <p>Asimismo durante la investigación, se observaron tres indicadores de aprendizaje de la escritura de textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La productividad textual, medida en el número total de palabras. ● La complejidad textual, medida en el número de palabras diferentes, y en el número de conjunciones coordinantes y subordinantes. ● La incorporación de convenciones, medida en el número de

	signos de puntuación.
Conclusiones	<p>En la condición de reescritura, desde el comienzo de la educación primaria, los niños fueron capaces de escribir unidades discursivas finitas, con un inicio y final reconocible, textos con carácter cerrado, unitario y completo.</p> <p>Las reescrituras realizadas por los niños no fueron transcripciones de una unidad discursiva disponible en la oralidad, constituyeron escrituras que mostraron un continuo progreso en la construcción de unidades textuales; esto es, los modos en que se representa el lenguaje por escrito. El constante aumento en el uso de elementos convencionales fue evidencia del proceso constructivo de diferenciación (conceptualización) de dichas unidades (palabras, enunciados, y actos enunciativos).</p> <p>La participación repetida de los niños en actos de lectura, comentario y escritura de textos literarios promovió la construcción de una memoria sobre los textos y su escritura, permitiéndoles apropiarse de las mismas palabras de aquellos elementos con mayor vocación literal, de los que cumplían funciones demarcativas y de aquellos que por su distinción/ realización gráfica y discursiva facilitaron segmentación y por tanto, tendieron a constituir unidades.</p> <p>La condición de reescritura de textos promueve la apropiación del lenguaje escrito por reformulación.</p>
Aportes a la investigación	<p>Esta investigación invita a apropiarse de la literatura infantil como herramienta útil para trabajar procesos de escritura en los niños, asimismo los cuentos motivan a los niños a escribir historias desde sus vivencias, e incluso desde un cuento ya leído.</p>

	<p>Por otra parte esta investigación permite a docentes a partir de literatura, brindar espacios donde los niños puedan reescribir historias, también pueden hacer aportes y construir una nueva historia; dando rienda suelta a su imaginación; por ende, la literatura es una buena herramienta para fortalecer procesos en los niños, siempre y cuando esta literatura parta de los intereses de los niños.</p>
--	--

Investigación N° 1

Título	“La creación de ambientes de alfabetización para la promoción de habilidades hacia el desarrollo de competencias: la lectura y la escritura en preescolar, bajo el diseño de situaciones didácticas”
Autores	Díaz Estrada, Tania Monserrat
Filiación Institucional	<ul style="list-style-type: none"> ● Universidad Pedagógica Nacional Unidad 321, Zacatecas ● Tesis: Maestría ● País: México
Objetivos	<p>Crear ambientes de alfabetización para la adquisición de habilidades de lectura y escritura en los niños de tercer grado de preescolar que favorezcan la adquisición y desarrollo de las competencias específicas del campo formativo: Lenguaje y comunicación de este nivel.</p> <p>Acercar a los niños de tercer grado de preescolar al lenguaje escrito mediante un conjunto de estrategias didácticas que den respuesta a la propuesta de familiarización del lenguaje escrito en la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB).</p> <p>Crear espacios de alfabetización colectiva e individual temporales y permanentes dentro del aula que propicien en el alumno el desarrollo de habilidades cognitivas.</p>

	Intensificar el acercamiento de los niños con el lenguaje escrito, mediante la lectura en voz alta y el registro del acontecer áulico
Pregunta Problema	¿Cuáles son las estrategias didácticas que permiten al docente propiciar ambientes de alfabetización, para la adquisición de habilidades de lectura y escritura en los alumnos del tercer grado del Jardín de Niños “Andrés Quintana Roo”, en la comunidad de Ramón López Velarde, del municipio de Calera de Víctor Rosales; Zacatecas, durante el periodo 2011- 2013?
Metodología	Investigación Cualitativa partiendo de señalamientos de la Doctora Sañudo (la enseñanza se da en base a lo que se aprende)
Hallazgos	<p>Como situaciones didácticas para la creación de ambientes de alfabetización, propusieron secuencias didácticas como acercamiento al mundo de la lectura y escritura, en las que se destacan las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Los baúles de cuentos ● La maleta viajera ● Círculos de lectura ● Taller de Creación Literaria ● Presentación de libros ● El diario del grupo ● Lectura en voz alta ● Las memorias de clase ● Rincón de Lectura ● Rincón de las palabras ● Las propuestas de la semana (lista de libros sugeridos) <p>A medida en que se trabajaba cada secuencia se evaluaba a la población en este caso los niños del jardín de Niños “Andrés Quintana Roo”, asimismo durante la investigación e implementación</p>

	<p>de situaciones didácticas se observó cómo los niños participaban en las actividades y ayudaban a la creación de las diferentes secuencias propuestas.</p>
Conclusiones	<p>Esta investigación parte de un análisis reflexivo sobre la intervención docente y las habilidades que se desarrollan en los alumnos y las actividades propuestas, como conclusión se tienen:</p> <p>Las habilidades que posee un docente son punto de partida para una profesión comprometida; cabe destacar que si el docente logra reconocer su intervención profesional como una herramienta de enseñanza y mediación hacia los aprendizajes de las futuras generaciones, será aún más significativo y real el reto y compromiso que se logre asumir.</p> <p>Los logros obtenidos en el grupo se pueden identificar en diferentes habilidades del lenguaje como: escuchar la lectura de fragmentos de un cuento y poder inferir sobre lo que cree que sucederá en el resto del texto, con esta habilidad también se logró desarrollar en los niños el poder verificar la información acerca del contenido del texto, mediante la lectura que realizaba la docente, el padre de familia o algún otro compañero.</p> <p>Otra de las habilidades evidente, es la formulación de preguntas, las cuales a partir de la confianza generada solicitaban al docente que relejera uno o más fragmentos para encontrar el significado, y poder resolver su interrogante. Además de las habilidades que se adquirieron en los niños a través de la lectura fue el lograr identificar lo que se lee en el texto escrito; así como, que leer y escribir se hace de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, un elemento básico denominado lateralidad, que permitió a los niños adquirir reglas del lenguaje escrito en función social.</p>

Aportes a la Investigación	El aporte de esta investigación parte primeramente de cómo debe ser el rol de un maestro preescolar, pues este debe estar en plena disposición para generar aprendizajes con sentido, además un maestro de preescolar debe apropiarse de todo recurso didáctico que ayude a fortalecer y/o desarrollar procesos de aprendizaje, que en este caso es la lectura y escritura; por tanto, un maestro debe brindar espacios de aprendizaje no sólo individual sino grupal, pues esto genera que los niños compartan sus experiencias y saberes, asimismo se debe involucrar a los niños en la creación de nuevos recursos didácticos que aporten a su proceso de aprendizaje.
----------------------------	---

Investigación N° 2

Título	Sistemas hipermedia para el aprendizaje de la Lectoescritura
Autores	Ortega Molina, Francisco Damián
Filiación Institucional	<ul style="list-style-type: none"> ● Universidad de Cádiz ● Tesis: Doctoral ● País: España
Objetivos	<p>Identificar las diferentes metodologías, materiales y recursos pedagógicos utilizados en diferentes centros educativos para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en sus fases iniciales (Educación Infantil).</p> <p>Diseñar el modelo conceptual subyacente a un sistema hipermedia adaptativo que permita la introducción, realización, evaluación y seguimiento de actividades concretas de lectoescritura.</p> <p>Desarrollar parte del sistema hipermedia propuesto, en base a la información recopilada en los diferentes centros, y verificar la bondad del mismo en la práctica educativa.</p>

	Identificar las aportaciones que ofrece la herramienta informática objeto de estudio en la etapa de Educación Infantil en su aplicación al proceso lectoescritor.
Pregunta Problema	¿Cómo funcionaría un sistema hipermedia adaptativo que permita tratar la problemática del aprendizaje del proceso lectoescritor en un colectivo amplio y diverso de usuarios?
Metodología	Investigación Cualitativa para la recogida y estudio de la información de los diferentes centros.
Hallazgos	<p>El programa utilizado es atractivo y motivador, ya que se logró observar como todos los chicos se esforzaban por superar los juegos, siendo así un complemento perfecto para reforzar la tarea de clase.</p> <p>El sistema hipermedia le permite al alumno trabajar solo aquellos conceptos o actividades que aún no domina completamente.</p> <p>Esta herramienta informática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilita la personalización del aprendizaje. - Se adapta de manera individualizada al nivel evolutivo en el que cada niño se encuentre. - Avanza en la medida que el niño madura y crece, de forma que siempre encuentre retos a la altura de sus posibilidades. - Ayuda a la motivación del niño, ofreciendo a través de juegos lúdicos un aprendizaje del lenguaje y de la escritura en el que no se dan cuenta del esfuerzo realizado. - Ayuda de manera lúdica y efectiva al aprendizaje lectoescritor.
Conclusiones	El sistema desarrollado adolece, en su estado actual, de un mayor número de actividades destinadas a las fases iniciales del aprendizaje, esto es, en aquellas etapas más tempranas del aprendizaje lectoescritor según el paradigma constructivista.

	<p>Al crear un programa educativo para la lectoescritura se determina que el vocabulario a utilizar en las actividades debe ser el más frecuentemente usado en las clases infantiles.</p> <p>El sistema creado está concebido para implementarse principalmente para los estudiantes de las últimas etapas de educación infantil y primeras de educación primaria.</p>
Aportes a la Investigación	<p>Esta investigación aporta de manera constructiva en el maestro al reflexionar y tener en cuenta en el aula de clases la implementación actividades de preescritura enfocadas en el uso de softwares educativos que permiten la interiorización de letras y palabras a través de juegos educativos creados para permitir en el niño el conocer e identificar palabras nuevas y sus conceptos.</p>

Investigación N° 3

Título	Las prácticas pedagógicas basadas en el Enfoque Comunicativo Funcional y su incidencia en las habilidades comunicativas, desde la Percepción de los Docentes: Un estudio de caso.
Autores	Rodríguez Rodríguez, Lesbia Leticia
Filiación Institucional	<ul style="list-style-type: none"> ● Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán ● Tesis: Maestría ● País: Honduras
Objetivos	Analizar el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes de 2do grado del Centro de Educación Básica Jorge J. Larach, a partir de las prácticas pedagógicas basadas en el Enfoque Comunicativo Funcional, desde la percepción de los docentes.
Pregunta Problema	¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas basadas en el Enfoque Comunicativo Funcional y que incidencia tienen en las habilidades comunicativas de los estudiantes del segundo grado

	del Centro de Educación Básica Jorge J. Larach del Distrito Escolar No. 4 de Tegucigalpa, desde la perspectiva de los docentes?
Metodología	La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo con características fenomenológicas.
Hallazgos	<p>Se detectó que los docentes desarrollaron la clase con un plan pedagógicamente elaborado en sus tres momentos (activación de saberes previos, desarrollo de nuevos saberes y aplicación de lo aprendido).</p> <p>En otro docente se observó algunas características de método tradicional y no del enfoque comunicativo, ya que no hizo introducción de palabras nuevas, ni se promovió la escritura creativa; luego se realizó un cambio de maestro y se observaron mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Los docentes reconocen que los estudiantes son espontáneos, se expresan a través de sus sentimientos, sensaciones, gestos, actitudes, e interpretan fácilmente a un personaje real o imaginario, realizando una acción en la que desempeñan un papel o improvisan una situación determinada.</p> <p>En una entrevista realizada los docentes manifestaron que la capacidad de adquirir nuevos aprendizajes en los estudiantes es gradual según su edad y madurez, trabajan con precisión, análisis, reflexión, comprensión y si parte de sus saberes previos, son capaces de emitir sus propios sentimientos, ideas, opiniones y criterios.</p>
Conclusiones	Los docentes observados presentan una actitud de apoyo, de facilitar las actividades educativas de manera que sus estudiantes adquieren los conocimientos de una forma creativa, alegre, de exploración, de aprender a aprender, a vivir y a convivir, para lo cual las competencias comunicativas desarrolladas en los estudiantes (leer,

	<p>escribir, hablar y comprender a valorar) sirvan para desenvolverse en la comunidad donde viven.</p> <p>Los docentes piensan que se debe acercar a los estudiantes al mundo de la producción literaria, a la invención de cuentos, narraciones, mezclando la realidad con la fantasía, imiten a través de la presentación de una imagen, produzcan sonidos, resolver conflictos, le ayudan a desarrollar la autoestima y fortalecer el espíritu, la imaginación, el gusto por la lectura y escritura creativa.</p> <p>Los docentes reconocen que su papel en el proceso enseñanza – aprendizaje es de facilitador y orientador, aunque en alguno casos aislados se evidencian prácticas tradicionales, atribuibles a la falta de disposición y actitud negativa por parte de algunos docentes respecto al cambio e innovación.</p>
Aportes a la Investigación	<p>El aporte que esta investigación realiza es el recordar por parte de los docentes la importancia de propiciar condiciones idóneas para que el estudiante desarrolle las competencias básicas de comunicación para llegar a expresarse a través de un lenguaje oral y escrito a través de actividades en las que los estudiantes interactúen con el texto, logrando así que su comprensión sea mejor; también apunta a que el docente debe transformarse y dejar de lado su papel como instructor o enseñante y transformarse en un verdadero mediador entre el estudiante y la generación del aprendizaje y el conocimiento.</p>

Investigación N° 4

Título	Concepción teórica-metodológica de las docentes de preescolar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en niños de 4 y 5 años.
Autores	Monró Hernández, Mónica

<p>Filiación Institucional</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Universidad Católica Andrés Bello ● Tesis: Maestría ● País: Venezuela
<p>Objetivos</p>	<p>Comprender la concepción teórica- metodológica que tienen las docentes de preescolar sobre el proceso de adquisición y desarrollo de la lectura y escritura en niños de 4 y 5 años para aportar elementos teóricos- metodológicos y prácticos que puedan integrar un plan de actualización académico- profesional.</p> <p>Describir la concepción teórica que enmarca la práctica de las docentes de educación preescolar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura.</p> <p>Exponer la concepción metodológica de las docentes de educación preescolar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura.</p> <p>Caracterizar las actividades que las docentes de preescolar realizan para favorecer la adquisición y desarrollo de destrezas en la lectura y escritura.</p> <p>Identificar las estrategias que las docentes de preescolar realizan para favorecer la adquisición y desarrollo de la lectura y escritura.</p> <p>Derivar elementos teóricos- metodológicos y prácticos que puedan integrar un plan de mejoramiento académica para docentes de preescolar con el fin de facilitar el procedimiento para la enseñanza de la lectura y escritura en este nivel educativo.</p>
<p>Pregunta Problema</p>	<p>¿Cuáles son las concepciones teóricas metodológicas que tienen los docentes de preescolar sobre el proceso de adquisición y desarrollo de la lectura y escritura en niños de 4 y 5 años para aportar elementos</p>

	de base que puedan integrar un plan de actualización académico-profesional?
Metodología	Esta investigación se ubicó en el enfoque cualitativo interpretativo.
Hallazgos	<p>Como hallazgos de la investigación, se tiene presente la información ofrecida por las maestras la cual sirvió de base para formar categorías y subcategorías:</p> <p>La lectura</p> <p>Concepto: las docentes plantean distintas ideas de qué es la lectura, algunas comentaron que es un proceso a través del cual los niños aprenden a comunicarse. Otras opinan que por medio de la lectura los niños pueden adquirir distintos conocimientos y destrezas. Otras piensan que es la manera en que los niños llegan a comprender un texto, un párrafo, un cuento o un libro y poder aprender de ello.</p> <p>Adquisición y desarrollo: la mayoría de las docentes tienen nociones distintas de cómo se adquiere dicho proceso. Para muchas es poco a poco, primero tienen que saber las vocales, luego las letras para después comenzar a unir las formando sílabas y de allí palabras. Esto se logra reconociendo las vocales, diciendo palabras que comiencen por cada vocal, aprendiendo letras a través de una canción, etc.</p> <p>Etapas para su desarrollo: las cuatro docentes que dieron respuesta a la pregunta manifestaron que se podía dar por áreas, primero deben tener un lenguaje para que se puedan expresar verbalmente saber que lo que están pensando lo pueden escribir.</p> <p>La escritura:</p> <p>Concepto: muchas docentes consideran como concepto de escritura</p>

que es un medio de comunicación pero usando símbolos y letras, a través del cual se puede expresar que se quiere, que les gusta, sus conocimientos o aprendizajes.

Adquisición y desarrollo: para la mitad de las entrevistadas la escritura se adquiere teniendo excelentes destrezas motoras finas, las cuales se consiguen haciendo muchos ejercicios de apresto, pre escritura, coloreado, caligrafía.

Etapas para su desarrollo: unas piensan que las etapas son: grafismo, pre silábico, silábico y por palabras completas. Otras que primero es el garabato, luego la escritura en espejo y después escriben normal.

Proceso de Lectura y Escritura

Métodos: la mayoría de las entrevistadas refieren conocer distintos métodos que se emplean en la enseñanza de lectura (silábica, fonética y global). La mitad de las entrevistadas no trabaja ningún método porque consideran a los niños muy pequeños. Otras trabajan conjuntamente el método fonético y silábico porque así los niños aprenden mejor.

Factores: se unieron tres factores (internos, externos y acción docente):

Los factores internos se refiere al niño, pues debe tener madurez suficiente porque no es bueno forzar procesos, que tenga buena base de conocimientos previos , que agarre bien el lápiz y tenga buenos trazos.

Los factores externos están relacionados con el ambiente, pues este debe ser tranquilo, armonioso que cuente con suficiente material escrito y que brinde seguridad.

	<p>La acción docente está referida a lo que deben hacer o conocer los docentes, debe ser una persona equilibrada, paciente y dispuesta a enseñar a sus niños. Debe tener disposición para conocer y manejar todo lo referente a la lectura y escritura para así motivarlos.</p> <p>Actividades, estrategias y recursos: son todas las acciones, tácticas y materiales que usan las docentes al momento de planificar:</p> <p>Actividades. Rellenar las letras o vocales multigrafiadas con distintos materiales, las pintan, repasan. Les piden que mencionen cuales son las vocales y que digan palabras que empiezan por ellas. Ejercicios de escribir como ellos saben, cartas, menús, invitaciones.</p> <p>Estrategias que favorecen el lenguaje expresivo como lectura de cuentos con entonación y expresión correcta, inventando historias o cuentos, escribir con tiza y recortar las letras.</p> <p>Recursos como cartillas, revistas, cuadernos, libros, cuentos, lápices, hojas blancas, distintos tipos de papeles, carteles, colores y crayones.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Importancia: las entrevistadas piensan que la lectura y la escritura son dos procesos importantes del aprendizaje porque ayudan a obtener y desarrollar conocimientos cognitivos y a expresar lo que se quiere de distintas formas, ayudando a los niños a sentirse más capaces y abriéndose el camino para el futuro.
Conclusiones	<p>Basándose en el estudio de los datos obtenidos se procede a exponer las conclusiones de la investigación.</p> <p>En relación a la lectura y escritura, el docente concibe la lengua escrita como un factor externo al niño, como un aprendizaje que se</p>

	<p>le impone. De allí que buscan que los niños reproduzcan conductas como pronunciar secuencias de sonidos en el caso de la lectura y reproduzcan letras en el caso de la escritura.</p> <p>La mayoría de las entrevistadas consideran la lectura y la escritura como un conocimiento que debe ser enseñado por el maestro y aprendido por el alumno, por tanto consideran al alumno como un ente pasivo en su aprendizaje. Además ignoran las etapas por la cual pasan los niños para aprender a leer y escribir, esto trae como consecuencia que las aulas sigan observando prácticas pedagógicas que utilizan los métodos tradicionales para la enseñanza de la lengua escrita se realicen actividades donde solo buscan que los alumnos adquieran habilidades y destrezas motoras como base para aprender a escribir.</p>
Aportes a la investigación	<p>Como aportes que nos deja esta investigación, es como maestras podemos mejorar las prácticas educativas e utilizar herramientas que llamen la atención de los niños y así se sientan motivados a aprender cada vez más. Por otra parte se debe respetar cada etapa por la que pasan los niños, pues si esto no se hace los únicos perjudicados van a ser los niños, puesto que retrasaremos sus procesos por querer que vayan a un ritmo diferente.</p> <p>Asimismo se hablan de recursos, estrategias y actividades, pues estas acciones deben integrarse a la hora de planear una clase para así posibilitar un mejor ambiente de enseñanza-aprendizaje en el preescolar.</p>

Investigación N° 5

Investigaciones Nacionales

Título	Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de la lectura en niños de tres a seis años.
--------	--

Autores	Gil Chaves, Lina
Filiación Institucional	<ul style="list-style-type: none"> ● Universidad Nacional de Colombia ● Tesis: Doctoral ● País: Colombia
Objetivos	<p>Establecer correlaciones importantes y significativas entre las habilidades de pensamiento inferencial y las habilidades de comprensión de lectura en niños de tres a seis años, a partir de análisis de resultados por edad, nivel socioeconómico y género; Junto con la descripción del desarrollo de las habilidades de pensamiento inferencial y de las habilidades de comprensión de lectura.</p>
Pregunta Problema	<p>¿Cómo se correlacionan las habilidades de pensamiento inferencial con las habilidades de comprensión de lectura en niños de 3 a 6 años?</p>
Metodología	<p>Esta investigación es de tipo descriptivo-correlacional, con aplicación de dos conjuntos de tareas. Se tuvieron en cuenta tres variables intervinientes en este estudio: la edad, el género y el nivel socioeconómico de los participantes.</p>
Hallazgos	<p>A partir de la prueba de comprensión lectora no se encuentran diferencias significativas en:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Relación texto-contexto entre las edades de tres a cuatro años. ● Juicios de verdad , entre las edades de tres a cinco años ● Mientras que en el conocimiento lingüístico se encontraron datos variables que demuestran parámetros de desarrollo. <p>Asimismo se observaron a niños de seis años, en los cuales se encontraron diferencias significativas en la habilidad de realizar juicios de verdad con un crecimiento de 11.43% con respecto a los niños de cinco años.</p>

	<p>En los niños de cinco años se encontró que hay diferencias significativas en relacionar el texto con el contexto, con un crecimiento del 21.76% con respecto a los niños de cuatro años.</p> <p>En los niños de cuatro años hay una diferencia significativa en el conocimiento lingüístico porque hay un crecimiento del 54.06% con respecto a los niños de tres años, lo cual corresponde a la mayor elevación de un año a otro entre los tres y seis años.</p>
Conclusiones	<p>Los ejercicios propuestos para fortalecer habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de la lectura, dieron paso a las siguientes conclusiones:</p> <ul style="list-style-type: none">● Las habilidades presentan diferencias significativas dadas por la edad y por el nivel socioeconómico.● No hay un comportamiento claro en la habilidad de realizar juicios de verdad.● En el conocimiento lingüístico se observa cómo se dan los procesos de desarrollo-aprendizaje en los niños.● Los niños de cinco años son más críticos frente a una situación y realizan argumentaciones más complejas.● Los niños de seis años tienen mayor acercamiento a la lectura y la utilizan como un instrumento de comunicación. También a los seis años discuten alrededor de un tema propio del texto y se apoyan en diversos aspectos para extraer la información relevante.● En la comprensión de lectura hay una conjunción muy importante del ambiente y de las características individuales. Una buena habilidad para realizar inferencias, explicado por el desarrollo, se debe complementar con intervenciones pedagógicas que ayuden al niño a utilizarla en una actividad de lectura.

Aportes a la Investigación	<p>Esta investigación aporta en la medida en cómo el maestro debe ofrecer contenidos apropiados para el aprendizaje de los niños, puesto que se debe tener presente las necesidades y edades, pues al presentar un mismo contenido para todos, puede acarrear un conflicto, ya que a la hora de trabajar contenidos se pueden haber niños que a su corta edad manejen contenidos que están determinados para un nivel más alto, o viceversa.</p> <p>Por ello al presentar contenidos a niños que tengan diferente edad o necesidades, es indispensable que un maestro haga las adaptaciones necesarias para equilibrar contenidos y así encaminar a los niños en un buen aprendizaje. Asimismo no se debe olvidar de la utilización de recursos lúdicos y didácticos a la hora de trabajar con los niños.</p>
----------------------------	---

Investigación N° 6

Título	Procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la escritura. Contraste de los saberes y prácticas de profesores de preescolar y primero de cinco instituciones educativas (privadas y públicas) de Bogotá.
Autores	Gómez Muñoz, Diana Paola
Filiación Institucional	<ul style="list-style-type: none"> ● Universidad Nacional de Colombia ● Tesis: Maestría ● País: Colombia
Objetivos	<p>Obtener evidencia discursiva y escrita de lo que los profesores entienden por el proceso de aprendizaje de la escritura en preescolar y primero y por el proceso de enseñanza de la escritura en preescolar y primero.</p> <p>Identificar aspectos característicos de la práctica docente en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura en preescolar y primero.</p>

	<p>Establecer relaciones entre los saberes, las prácticas y las actividades que se manejan en el aula con la información que la literatura investigativa aporta.</p> <p>Identificar algunos factores que determinan diferencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura entre la institución privada y pública.</p>
Preguntas Problema	<p>¿En qué forma el debate sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura influye en las prácticas de los profesores?</p> <p>¿Cómo esto se refleja en su discurso y en las actividades que realizan los niños y niñas de preescolar y primero?</p> <p>¿La concepción de escritura como proceso cognitivo y comunicativo hace parte del discurso y de las prácticas del docente en el aula?</p>
Metodología	<p>La investigación está clasificada dentro de la investigación de tipo cualitativo; en este sentido, la investigación adquiere una conceptualización metodológica relacionada con los enfoques interpretativos sobre la enseñanza.</p>
Hallazgos	<p>Se presentan los hallazgos de la investigación derivados de la información suministrada a través de los encuentros en las entrevistas, talleres escritos grupales, las observaciones de clase y los registros gráficos. Asimismo se incorporan categorías que ayudaron en esta investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● El aprestamiento como habilidad previa a la escritura (pre-escritura) ● La escritura como procesos de tipo perceptual y motriz - habilidad reproductiva

- La escritura como un sistema de transcripción gráfica del lenguaje
- La escritura como reconocimiento de letras -sonidos, formas, nombres y funciones lingüísticas
- La escritura como la asimilación de las reglas del sistema de escritura - escritura como sistema notacional- (evolución a la comprensión del principio alfabético)
- La escritura como práctica sociocultural (producción en un contexto social y cultural)
- La escritura como un proceso cognitivo y comunicativo de producción de diferentes tipos de textos - escritura como modo de producción y como diferentes géneros discursivos

Por otra parte, se tomó en cuenta lo que menciona cada institución:

Institución 1

Las docentes de preescolar afirman que no se rigen por un solo modelo pedagógico ni teórico porque se deben usar diversas estrategias para lograr los objetivos con los niños; consideran que se debe introducir a los niños a la escritura a través de situaciones significativas y amenas, el objetivo en este nivel es que el niño escriba su nombre y reconozca las vocales por lo que se le estimula para que marque sus trabajos, busque sus materiales, su pupitre, etc., teniendo siempre un modelo escrito.

Institución 2

Una de las profesoras de preescolar da gran importancia a las actividades de aprestamiento y al dibujo, considera que “detrás de ese dibujo viene la letra”; además estimulan el reconocimiento del nombre propio y de las vocales a través de diferentes actividades. Afirman que en cuestión de métodos en ese nivel se debe ser ecléctico. La expresión escrita la manejan desde situaciones como: lo que más le gustó del día o las actividades que más le gustaron, la

docente luego hace una contrastación que significa que escribe debajo de lo que el niño escribió para que él vaya notando esos cambios.

Institución 3

Se considera que el aprendizaje se da naturalmente dando a los niños experiencias significativas y como estrategia usan el protocolo que consiste en hacer la traducción de lo que el niño escribe, sobre esta práctica consideran que el niño compara su escritura con la escritura convencional y ellos empiezan a corregir y asimilar el código alfabético.

Institución 4

Hay tres niveles en preescolar en los que el código escrito y la escritura se enseñan usando diversas estrategias:

En pre kínder se desarrollan habilidades motrices, reconocimiento del nombre y de las vocales, combinan actividades de motricidad fina y gruesa para que el niño conozca los trazos de las letras, se trabaja la oralidad como habilidad previa a la composición escrita y también se estimula al niño para que escriba.

En el nivel B se inicia un trabajo más específico dirigido al reconocimiento de las letras, sus sonidos y sus formas, se sigue trabajando el manejo de habilidades motoras, los niños aprenden el trazo a partir de cuentos u otros textos que narran en secuencia los trazos de cada letra, y tienen características que promueven la conciencia fonológica, por ejemplo: los nombres de los personajes inician con la letra de la que se habla.

En el nivel C los niños ya conocen todas las letras, la mayoría decodifica aunque se siguen desarrollando actividades de reconocimiento de letras, se trabaja la segmentación, aspectos de

	<p>ortografía, gramaticales. La escritura se trabaja a través de la creación, en mayor medida, de textos descriptivos, se trabaja primero desde la oralidad y luego se hacen de forma escrita enfatizando en la organización coherente del texto (inicio-medio-final) y se escribe sobre situaciones o eventos de interés para los niños.</p> <p>Institución 5</p> <p>Hay tres niveles en preescolar en los que el código escrito y la escritura se enseñan usando diversas estrategias:</p> <p>En pre kínder se trabajan las áreas de psicomotricidad y perceptual, éstas las consideran fundamentales para que el niño desarrolle habilidades motoras como prerequisite para el aprendizaje de la escritura (trazos, manejo del renglón, tamaño de la letra), y de percepción para facilitar la lectura.</p> <p>En kínder desarrollan actividades de pre escritura y prelectura, en pre escritura se desarrolla el reconocimiento de los trazos de cada letra, habilidades de oralidad e introducen la producción escrita usando conectores y siguiendo el modelo de la docente.</p> <p>En transición se inicia el trabajo de escritura, los niños ya manejan el código convencional y las estructuras gramaticales más fáciles, en este nivel inician la construcción de textos enfatizando en la coherencia, cohesión y usando estrategias para organizar las ideas antes de escribir el texto.</p>
Conclusiones	<p>Se concluye que coexisten una diversidad de saberes, creencias, concepciones y prácticas acerca de la enseñanza y aprendizaje inicial de la escritura. en este sentido se pudo establecer que:</p>

	<p>Se evidencia relación entre el discurso de los docentes y las prácticas que realizan, pero no se hace una diferenciación clara entre concepción de enseñanza y concepción de aprendizaje.</p> <p>Al tener más niveles de preescolar (pre kínder, kínder y transición) versus un solo nivel, pueden plantearse objetivos más específicos de aprendizaje y esto representa que mientras en las instituciones privadas se desarrollan en cada nivel actividades bien planeadas y con propósitos claros, en las instituciones distritales se expone al niño a muchas experiencias poco sistemáticas que en ocasiones conllevan a aprendizajes débiles. Esto es indicativo de la necesidad de continuar y ampliar a los colegios existentes, no sólo en los nuevos, la ubicación de uno o dos niveles más de educación preescolar en los colegios de la Secretaría de Educación Distrital, teniendo como objetivo principal la generación y comprensión de estrategias pedagógicas claras, precisas y pertinentes.</p>
<p>Aportes a la Investigación</p>	<p>El aporte de esta investigación, puede ser vista como una forma de ver la práctica del docente en el nivel inicial, de cómo él a través de diferentes actividades se pueden trabajar las distintas etapas de escritura, partiendo de pre saberes del niño; además se debe recurrir a ejercicios que vengan desde lo más simple como trazos a lo más complejo como la escritura de una palabra o frase corta.</p> <p>Cabe recalcar que un buen docente se plantea objetivos en torno a los niños y lo que se quiere lograr a medida en que se vaya fortaleciendo su proceso de escritura. Puesto que el niño debe ser el centro del aprendizaje y no el docente, por tanto se debe dar vía libre a los niños para que opinen y propongan lo que les gusta hacer y qué materiales pueden utilizar, asimismo, el maestro debe estar siempre acompañando los procesos de los niños para equilibrar su aprendizaje.</p>

Investigación N° 7

Título	La lectura como experiencia: análisis de cuatro situaciones de lectura de libros álbum en educación inicial.
Autores	Reyes, Leila. Vargas Dueñas, Ana Milena.
Filiación Institucional	<ul style="list-style-type: none"> ● Pontificia Universidad Javeriana ● Tesis: Maestría ● País: Colombia
Objetivos	Caracterizar cuatro experiencias de lectura del género del libro álbum en un colegio bilingüe francoparlante a partir del análisis de cuatro situaciones didácticas, diseñadas desde la noción de experiencia, para identificar en ellas rasgos distintivos, semejanzas y diferencias.
Pregunta Problema	¿Cuáles son las similitudes y las diferencias de cuatro experiencias de lectura, realizadas por diferentes lectoras en un mismo espacio y con una misma población, teniendo como referente la emoción suscitada por las diferentes modalidades de lectura empleadas y de libros álbum?
Metodología	Se desarrolló desde un enfoque cualitativo que fue orientado a partir de algunos postulados de la teoría fundamentada como son: el tipo inductivo, interpretativo, iterativo y recurrente.
Hallazgos	<p>Como parte de las lecturas de los cuentos surge la exploración de vivencias, lo cual produce un diálogo frecuente entre el niño y la profesora.</p> <p>Llevar a los niños a que hicieran lectura de una imagen permitió profundizar y ahondar en detalles para abordar temas e ideas que tienen los niños sobre cosas tales como un pueblo, una calle o un colegio. Por tal motivo la imagen permitió ampliar la imaginación y</p>

	<p>buscar decir con palabras lo que se ve en el libro: ir más allá de los colores, de los personajes y de la composición del libro.</p> <p>Los ambientes de lectura preparados condicionan la disposición, interés y comportamiento de los estudiantes, ya que estas disposiciones reflejan notoriamente el desarrollo de la experiencia.</p> <p>El tono y manejo de la voz de las lectoras o maestras produce un cambio en la forma de asimilar la lectura en los niños, causando un comportamiento corporal relajado.</p>
Conclusiones	<p>Se concluye que se potenciaron los niveles de comprensión de lectura en los niños, pues las experiencias didácticas de lectura que se desarrollaron fueron espacios que permitieron que los niños se expresaran libremente sobre ellos, sus pensamientos, su familia, su entorno y sus vivencias, creando así otras prácticas de lectura que promovieron el gusto por la lectura de los libros álbum y el desarrollo del sentido estético de los mismo.</p> <p>Igualmente se determina que no se pueden crear manuales de técnicas de lectura en voz alta, pues esto depende de la formación del lector, de su experiencia profesional y de su trayectoria.</p>
Aportes a la Investigación	<p>Esta investigación aporta en la medida que el maestro debe propiciar espacios de lectura de cuentos con el fin de fomentar en el niño el aprendizaje de la lectoescritura, en que una imagen también representa situaciones reales, con el fin de que ellos puedan cuestionarlas, confrontarlas, apropiarse e identificarse con ellas. De igual manera que el maestro debe tener en cuenta que se deben prevalecer enunciados que anticipan la lectura, así como la aclaración y la valoración, y realizar repeticiones de los enunciados a los niños para recordar lo leído.</p>

Título	La literatura: una experiencia estética generadora del proceso de lectura y escritura en preescolar
Autores	Acero, Mary Luz
Filiación Institucional	<ul style="list-style-type: none"> ● Universidad Nacional de Colombia ● Tesis: Maestría ● País: Colombia
Objetivos	<p>Rastreo del proceso de recepción estética de los textos literarios y sus relaciones.</p> <p>Identificar el proceso de interpretación y escritura que hacen los niños de transición al trabajar con textos literarios.</p> <p>Identificar los posibles niveles que cursan los niños de preescolar en su proceso de escritura.</p> <p>Describir cómo acontece el ejercicio de co-relación textual en el proceso lector frente a los diversos textos literarios.</p>
Pregunta Problema	¿Cómo abordar la lectura de literatura desde la dimensión estética, al posibilitar en el niño el placer por el texto, al recibirlo, al interpretativo y al crearlo nuevamente desde su experiencia?
Metodología	Investigación Cualitativa en línea con la investigación acción.
Hallazgos	<p>Se identificaron los siguientes hallazgos en cuanto a la lectura de textos literarios:</p> <p>Alegría y disposición cuando el estudiante logra interpretar el texto; en este momento el niño muestra facilidad para reconstruir la historia leída, reconocer los rasgos de los personajes y opinar sobre el desenlace.</p>

	<p>Los conocimientos que el niño posee, las vivencias de lectura y su experiencia de vida facilitan la interpretación del texto y la producción de significados.</p> <p>La comparación entre los textos promueve la capacidad argumentativa en el niño, ya que, al interpretar los textos, construir diversos significados y relacionarlos entre sí, él tiene mayor conocimiento y seguridad del tema; expresa su opinión frente a ellos y manifiesta su sentir.</p> <p>A partir de la lectura de textos literarios, empieza en el niño la necesidad de expresar su sentir y su representación del mundo. Los niños a través de su experiencia, su entorno social y su apropiación del mundo van interiorizando estos signos gráficos que ven en todas partes y comunicar diferentes mensajes.</p>
Conclusiones	<p>En conclusión, los procesos de construcción de la escritura transición con los cuales se desarrolló este trabajo, mostró:</p> <p>Los niños van construyendo su proceso de escritura paulatinamente, cada uno de acuerdo a unas características específicas como: su entorno social, las experiencias de lectura y la estimulación en el mundo literario.</p> <p>La construcción parte del proceso de interpretación del texto literario, sucede cuando el niño a través de la interpretación produce significados, y a partir de ellos desea reconstruir nuevamente el texto narrado para expresar su modo de ver y sentir el mundo.</p> <p>Las relaciones entre los textos permiten al niño una mayor apropiación de significados entre los diferentes textos y su vida, propiciando así el deseo de expresar sus construcciones de sentido,</p>

	<p>su pensamiento y emociones a través de la expresión artística o gráfica.</p> <p>El dibujo es el primer camino en la producción escrita, posibilita expresar su sentir y lo incorpora lentamente en la escritura alfabética.</p> <p>Por tal motivo la escritura se convierte en una expresión del mundo y le permite al lector expresar sus vivencias, sentimientos, pensamientos y necesidades. La escritura, más allá de ser la primera puerta para acceder a la cultura letrada, se convierte en el lenguaje para expresar lo que el lector es, con expectativas y sueños.</p>
Aportes a la Investigación	<p>Esta investigación fue un gran aporte desde el marco conceptual de la literatura vista como un mundo infinito de posibilidades para el niño, ya que le permite disfrutar y gozar con los textos, incrementar su vocabulario y desarrollar la expresión oral. Por tal motivo es necesario que el maestro planee una ruta y espacio de lectura donde le garantice a sus estudiantes un antes, un durante y un después, con el fin de apropiarse del texto literario y hacer diversas interpretaciones desde este.</p>

Investigación N° 9

Título	La secuencia didáctica y el proyecto de aula como herramienta para fortalecer la oralidad en los niños del grado de transición del Colegio Usaquen Los Cedritos, Institución Educativa Distrital I.E.D.
Autores	Cortes Vargas, Ruth Mery
Filiación Institucional	<ul style="list-style-type: none"> ● Universidad de la Sabana ● Tesis: Maestría ● País: Colombia
Objetivos	Determinar la incidencia que tiene un proyecto de aula articulando la secuencia didáctica como herramienta para fortalecer la oralidad de

	los niños de transición del Colegio Usaquén Los Cedritos Sede “B” jornada completa.
Pregunta Problema	¿Cómo incide el Proyecto de Aula y su Secuencia Didáctica en el desarrollo de la oralidad de los niños de Transición del Colegio Usaquén Los Cedritos sede “B” localidad de Usaquén?
Metodología	Enfoque cualitativo de tipo etnográfico.
Hallazgos	<p>En cuanto a lo Fonético – fonológico, se obtuvieron hallazgos claros de déficit en la fluidez, en la pronunciación de diversas consonantes que forman las palabras.</p> <p>En las actividades los niños relacionan las palabras con las imágenes, cuando se les pide narrar lo que ven en una lámina ellos hablan de manera coherente según lo que ven; también algunos expresan sus ideas con referencia a los cuentos icónicos que se le presentan.</p> <p>Algunos niños sí tienen conciencia de expresar oraciones coherentes, seleccionan las palabras para opinar y dar a conocer sus pensamientos, las niñas son más expresivas y utilizan más de 6 palabras en una frase; por la manera como hablan algunos si utilizan bien los verbos en el tiempo apropiado, mientras que otros niños no realizan bien la conjugación de los verbos.</p>
Conclusiones	<p>Luego de la implementación del proyecto de aula “Juguemos con los cuentos” articulado a su secuencia didáctica, se determina que:</p> <p>Es posible estimular en los niños y niñas las formas apropiadas de hablar para cumplir diferentes propósitos comunicativos en diferentes contextos, es decir que se expresen de forma clara y precisa para que los entiendan.</p>

	<p>Además aprenden a escuchar activamente diversidad de textos escritos, como los cuentos para enriquecer o incrementar su vocabulario y dar uso de un lenguaje oral más formal.</p> <p>La mayoría de los niños y niñas desarrollan habilidades para hablar espontánea y creativamente a través de las diferentes actividades propuestas en las secuencias didácticas, se nota mejora en la pronunciación de las palabras, manejan su tono de voz de acuerdo a la actividad que se desarrolla, dan cuenta del manejo de los adverbios de tiempo verbal presente, pasado y futuro además son conscientes de los sonidos de las consonantes que forman la palabra y pueden relacionar el sonido con la grafía sin temor a equivocarse; algunos leen palabras cortas y hacen buena pronunciación.</p> <p>En relación a las plenarias les gusta el espacio porque pueden contar sus sentimientos de lo que han vivido, se nota un avance significativo en el léxico hablan o hacen expresiones formales para referirse a cualquier situación el ejercicio de leer cuentos les ha permitido ampliar no sólo su lenguaje sino sus conocimientos en las demás dimensiones pues el proyecto es una metodología que permite la transversalidad de las diferentes dimensiones de desarrollo de los estudiantes de preescolar.</p>
Aportes a la Investigación	<p>El aporte que realiza esta investigación se da desde la importancia de implementar la oralidad en el aula de clase en específico en el grado de Transición ya que es el ciclo de vida donde se desarrollan todas las habilidades de un ser humano, y es un elemento fundamental para la transición hacia la escritura. Siendo importante implementar la literatura infantil como propósito para la introducción de esta ejercitación, y reconociendo que este proceso se da como un proceso natural del niño desde sus primeros momentos.</p>

Capítulo III

Marco referencial

Se proponen los siguientes autores que aportan al proceso de la investigación, desde una revisión teórica.

Lectura

Mencionan las autores Condemarín, M & Chadwick, M., 1990 (citadas por Batista, I. 2010) en cuanto al concepto de lectura como parte fundamental en el desarrollo del ser humano, por esta razón estos autores mencionan que “leer es un modo específico de adquirir información. El objetivo de la actividad lectora es obtener significado de un texto. El proceso de lectura es el conjunto de pasos por medio del cual obtenemos significados por medio del texto impreso (o digital). Es el proceso por medio del cual convertimos letras en fonemas.” (p.21), por tanto para que ocurra su aprendizaje se deben desarrollar unas habilidades en cuanto al reconocimiento y relación de las palabras en su contexto, en consecuencia a ello Cabrera, 1985 a través de Lebrero & Lebrero, 1999 (citados por Batista, I .2010) menciona que “el lector, para alcanzar el significado del texto, no sólo debe decodificar las palabras, y el lenguaje escrito, sino también volverlo a codificar a su propio modelo de lenguaje. Y el momento más importante de este proceso es especialmente esta remodificación o codificación retroactiva en la que el lector transfiere a su propio sistema de lenguaje el sistema del texto y el nivel de coincidencia entre ambos sistemas lingüísticos es lo que determina la efectividad de la comprensión lectora” (p. 22).

Además que De Vega *et ál*, 1990 (citados por Santiago *et ál*, 2007) mencionan que “el proceso lector completo consiste en la construcción del significado global del texto” (p. 28), de igual manera Santiago *et ál* (2007) da gran importancia en conocer que “el saber leer supone, desde la perspectiva del sujeto lector, la activación de conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales” (p. 31) tomando en igual perspectiva a la escritura.

Escritura

De manera tal que la escritura al ser un sistema en el que se representa gráficamente los signos utilizados en el idioma hablado, por ello Condemarín, M & Chadwick M. 1990 (citados por Batista, I. 2010) mencionan que “la escritura es una representación gráfica del lenguaje que utiliza signos convencionales, sistemáticos e identificables. Consiste en una representación visual y permanente del lenguaje que le otorga un carácter transmisible, conversable y vehicular. La escritura es un modo de expresión verbal tardío, tanto en la historia de la humanidad, como en la evolución del individuo, si se le compara con la edad de aparición del lenguaje oral. La escritura, que es grafismo y lenguaje, está íntimamente ligada a la evolución de las posibilidades motrices que le permiten tomar su forma y al conocimiento lingüístico, que le da un sentido” (p. 22).

Asimismo, al hablar de procesos de escritura, Luria. 1987 y Vygotsky 1931/1995, (citados por Montealegre & Forero 2006), precisan que “la existencia de procesos primitivos de la escritura alfabética como base para el dominio del lenguaje escrito; allí mencionan que la lecto-escritura se caracteriza por la utilización de signos auxiliares que permiten restablecer, en la memoria del sujeto, alguna imagen, concepto o frase” (Online). También Luria mencionado por estas autoras señala que “existen dos condiciones que le posibilitan a los niños llegar a la escritura: a) Diferenciar los objetos del mundo en objetos-cosas y en objetos-instrumentos. Los objetos-cosas presentan para el niño cierto interés por ser aquellos objetos con los que juega y a los cuales aspira. Mientras que los objetos instrumentos, tienen sentido sólo como herramientas auxiliares para lograr cierta finalidad; y b) Dominar el comportamiento con estos medios auxiliares” (Online).

Lectoescritura

Teniendo en cuenta los conceptos mencionados con anterioridad, se propone conocer la lectoescritura en cuanto a lo mencionado por las autoras Ferreiro, E. & Teberosky, A. (2005) quienes dicen que “la lectoescritura es una construcción en que el sujeto participa activamente. El sujeto construye el significado en su lectura y en su escritura, avanzando por etapas de desarrollo de estas habilidades a lo largo de su vida desde la más temprana infancia hasta la vejez” (p. 6), de manera que estas autoras dan a entender que es importante considerar y comprender que en el desarrollo de la lectoescritura las dimensiones de desarrollo se encuentran íntimamente relacionadas, y para cumplir con la meta en el proceso lectoescritor es

necesario que haya una maduración óptima en cada una de ellas, la cual comienza etapas atrás de llegar a la escuela.

Por lo tanto es importante lo que dice Smith, F. (2001) que “no se puede tratar por separado la lectura y la escritura en el aprendizaje y tampoco en la enseñanza” (p. 170) ya que según Smith, C. & Dahl, K. (1989) “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/as van comprendiendo cómo estos elementos se apoyan recíprocamente” (p. 13); de manera que al fomentar el aprestamiento de la lectura y escritura por medio de actividades pedagógicas en el preescolar, es de vital importancia contemplar todas las áreas de vida de los niños y niñas para que cada estrategia implementada conlleve a un aprendizaje globalizado.

Determinando que es importante reconocer que el niño es una persona activa que busca comprender el lenguaje escrito, realizando preguntas, explorando, comprobando, etc., desde una muy temprana edad, por ende Ferreiro, E. (1983) citada por Chaves, A. (2001) menciona que "los niños no esperan tener seis años y una maestra delante para comenzar a reflexionar acerca de problemas extremadamente complejos, y nada impide que un niño que crece en una cultura donde la escritura existe reflexione también acerca de esta clase particular de marcas y organice sus ideas al tratar de comprenderlas" (p. 1).

Didáctica de la lectoescritura

Por cuanto la didáctica de la lectura y la escritura según Castedo *et ál* (2014), “es una disciplina << reciente >> que se ocupa de producir y organizar conocimientos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de estos objetos en las aulas” (p. 2) siendo que la didáctica es una disciplina “de intervención, por lo tanto, de acción, que conceptualiza los problemas que devienen de la misma; de allí que no es sólo acción sino un cuerpo teórico en constante transformación” (p. 2).

En cuanto a ello la didáctica de la lectoescritura toma un papel fundamental en el aprendizaje de la lectura y escritura en los niños, porque el docente debe implementar diversas estrategias pedagógicas que le permitan desarrollar en el aula de clases un adecuado proceso de enseñanza

- aprendizaje de la lectura y escritura, de manera que un maestro debe instruirse y según Smith, F. 2001 (citado por Olivera & Salgado. 2006) menciona que debe “asegurarse de saber, lo suficiente acerca del tema de la lectura en general y escritura y de esos niños(as) en particular” (p. 24-25) a los que está enseñando con el fin de comprender que la información que está transmitiendo este correcta.

De igual manera es importante valorar y comprender las estrategias de enseñanza de la lectoescritura para mejorar este proceso en la educación de los niños y niñas en el preescolar, de manera que este proceso lectoescritor es fundamental para la comunicación y aprendizaje tal y como lo dice Condemarín, *et ál* (2004) que esta enseñanza “sirve de base a todas las asignaturas y además porque su progresivo dominio, constituye una fuente de crecimiento personal, tanto afectivo como cognitivo” (p. 900).

En consecuencia la enseñanza de la lectoescritura lleva al maestro a indagar la forma en cómo el niño construye su conocimiento de la lengua escrita y hablada, teniendo en cuenta los procesos cognoscitivos implicados en la comprensión y utilización. Por tal motivo para fomentar la lectoescritura en el aula de clases con los niños se debe tener en cuenta los siguientes aspectos descritos por Henao, O. (1997) en cuanto a que “los métodos de enseñanza no deben enfatizar la lectura y escritura de palabras o frases aisladas, sino de textos completos. Aprender a leer como si se tratara de secuencias de palabras mengua la posibilidad de utilizar la estructura misma del texto como un facilitador de su comprensión” (p. 79), “los procedimientos didácticos son más eficaces cuando se ajustan a los intereses individuales, estilo, y ritmo de aprendizaje del estudiante. Reconocer las expectativas e inquietudes del alumno en el proceso de instrucción estimula su motivación y compromiso. Las personas trabajan con más entusiasmo y cuidado cuando perciben una clara relación entre la actividad que realizan y sus propósitos personales” (p. 79) y por último “los niños aprenden interactuando con los objetos, fenómenos, y otras realidades de su mundo circundante. Estas experiencias de exploración de su medio ambiente constituyen la materia prima con la cual construyen sus hipótesis, teorías, modelos, interpretaciones, y explicaciones sobre el mundo material y social. Una propuesta didáctica adecuada incorpora estrategias para que los alumnos analicen y confronten los contenidos e ideas que expresa un texto a la luz de sus esquemas cognitivos e información previa” (p. 79).

Métodos para la Enseñanza

Los métodos de enseñanza son aquellos esquemas que proporcionan criterios y pautas para guiar el proceso de aprendizaje, existen tres grandes grupos que representan los diferentes métodos de enseñanza para la lectura y escritura.

Métodos Sintéticos

Según Cuetos, F. (2008) los métodos sintéticos comienzan “por las unidades subléxicas (letras o sílabas) para terminar en la palabra” (p. 189), es decir los niños comienzan por memorizar los fonemas y su representación en letras y las sílabas para llegar a identificar las palabras y oraciones. Este método abarca tres modelos el alfabético, fonético y silábico:

El Modelo Alfabético lo mencionan Medina, J. & Bruzual, R. (2006) quienes dicen que este método “parte del alfabeto, luego sílaba y por último la palabra” (p. 4), es decir es aquel que se encarga del estudio de las letras por su nombre, la sílaba y terminar con la palabra. Este método va de la letra a la palabra haciendo énfasis en el nombre de la letra.

Este método “pone énfasis en la lectura mecánica y posteriormente a la expresiva (que atiende los signos de acentuación, pausas y entonación) y después se interesa por la comprensión. Este método de enseñanza de la lectoescritura no posee ninguna ventaja” y una de sus desventajas en el aprendizaje del niño es que “no llega a construir palabras con significado, ni a comprender las oraciones que puede deletrear, por ello se observa más un reconocimiento de signos aislados que una verdadera lectura”, lo anterior nombrado por Giuseppe Lombardo Radice (citado por Estalayo, V & Vesga, R. 2003-2)

El Modelo Fonético es “similar al anterior pero enseña el sonido de las letras en vez de su nombre” (Cuetos, 2008-189), es decir consiste en la enseñanza de la lectura y escritura a partir de las sílabas hasta llegar a las palabras. Asimismo Díaz, I. (2000) menciona que en este método “se practica la relación entre sonidos y símbolos. Este sistema da prioridad a los elementos lógicos y técnicos del lenguaje, poniendo todo énfasis en el proceso de aprendizaje y no en el resultado. Tienen una postura sintética” (p. 4).

El Modelo Silábico según Cuetos, F. (2008) quien menciona que el método silábico como su nombre lo indica “comienza enseñando directamente las sílabas” (p.189). Como situación de origen de este método la autora Braslavsky, 2005 (citada por Medina, J. & Bruzual, R. 2006) sostiene que es “la dificultad de los aprendices para pronunciar las consonantes. Al unirlos con las vocales se genera una pronunciación lo más exacta posible con los sonidos de las palabras” (p. 4).

De igual forma Estalayo, V & Vesga, R. (2003) mencionan que el “método silábico se les adjudica a los pedagogos: Federico Gedike (1779) y Samiel Heinicke, el método se define como el proceso mediante el cual se enseña la lectoescritura y consiste en la enseñanza de las vocales. Posteriormente la enseñanza de las consonantes se van cambiando con las vocales formando sílabas y luego palabras” (p. 4).

Método Mixto

A partir de 1920 surgieron los denominados métodos mixtos o mitigados para dar solución a la aparente oposición entre los métodos analíticos y sintéticos, por ellos este método es el intermedio entre los métodos sintéticos y analíticos porque como su nombre lo indica es una mezcla de ambos.

Por ende según Suarez, A. (2009) menciona que “el niño ante un texto escrito es conveniente que lo comprenda globalmente, pero también simultáneamente, que ejercite un proceso más lógico descubriendo la combinatoria que subyace en ese texto; las relaciones de fonema y grafema, que es cuando verdaderamente puede considerarse análisis mental. En sentido estricto el enfoque metodológico mixto implica una triple fase: globalizada - analítica – sintética” [Online].

Métodos Analíticos o Globales

El “método de lecto-escritura global consiste en aplicar a la enseñanza de la lectura y escritura el mismo proceso que se sigue en los niños para enseñarles a hablar. Los niños, gracias a su memoria visual, reconocen frases y oraciones y en ellas las palabras” (Rosano, M. 2011-4). Por

ello según Cuetos, F. (2008) menciona que estos métodos “comienzan por la frase o palabra y terminan en las sílabas y letras” (p.189).

Este proceso se divide en cuatro etapas, la etapa de comprensión en donde se da la parte analítica, la etapa de imitación en donde se da la formación, la etapa de elaboración que consiste en el reconocimiento de palabras por sílabas, y por último la etapa de producción en donde se da la explicación de lo leído.

Por lo tanto según los autores recomiendan fomentar la lecto-escritura con este método porque propicia en el niño una lectura rápida y fluida, una pronunciación correcta, logrando así una comprensión de lo que lee.

Por lo tanto al hablar de métodos para la enseñanza de la lectoescritura tenemos a Salgado 2010 (citado por Piñeros, D. & Patiño, J, 2013) quien menciona cuatro caminos, en los cuales se establece la manera en que se direcciona las actividades para la enseñanza de la lectoescritura; por ende a continuación se presentan estos cuatro caminos:

- Es difícil aprender lo que no se conoce: En éste se establece que se necesita ofrecer todo el material impreso que pueda interesarle al niño, ya que aumenta la probabilidad de que trate de apropiarse de ella.
- Enseñemos a leer: Busca promover las experiencias de lectura compartida, cercana a los deseos y necesidades del niño. Se puede realizar con todo tipo de texto, desde poesías, leyendas, canciones, hasta el mismo periódico, lo importante es realizar esta actividad en compañía con el niño.
- Enseñemos a escribir: Al igual que el anterior, éste promueve experiencias de escritura compartida. El uso de diferentes elementos donde el niño pueda escribir lo que se hable o relate, permite vincular a la escritura como forma de comunicación.
- Intervención profesional: Se desarrollan actividades específicas y diseñadas para construir el conocimiento de la lectoescritura. Este último camino favorece las actividades realizadas de forma premeditada para conseguir tal fin, y se busca la apropiación del conocimiento del lenguaje escrito.

Cuento

Otro aspecto a resaltar en esta investigación son las estrategias que se utilizan para el desarrollo del proceso lectoescritor, por ende, se utilizan los cuentos infantiles como mediadores en este proceso, por consiguiente se hace mención de algunos autores que hablan sobre el cuento y cómo estos influyen en aprendizaje de los niños.

El cuento según Montoya, V. (2007) es la “narración de algo acontecido o imaginado, esta narración es expuesta oralmente o por escrito, en verso o en prosa. Cuento es lo que narra, de ahí la relación entre contar y hablar” (Online).

Por tanto el cuento según Martínez, N. (2011) es “una narración literaria, oral o escrita, de extensión variable, en la que se relatan con un esquema más o menos común o arquetipo, vivencias fantásticas, experiencias, sueños, hechos reales... es decir, lo fantástico y/o real, de forma intencionadamente artística, con los objetivos fundamentales: divertir y enseñar” (p. 2).

Igualmente Martínez, N. (2011) mencionan los componentes que tiene el cuento; entre ellos tenemos:

- a. “Introducción o planteamiento: Es la parte inicial del relato en la que se sientan las bases de lo que sucederá en el nudo.
- b. Nudo o desarrollo: En esta parte surge el conflicto y tiene lugar los hechos más importantes.
- c. Final o desenlace: En esta parte tiene solución la historia y finaliza la narración” (p. 3-4).

Asimismo hacen referencia a los tipos de cuentos, donde mencionan dos grandes tipos:

Cuento Popular

“Es una narración tradicional de transmisión oral. Existen muchas versiones pero se diferencian en los detalles. El cuento popular a su vez se divide en tres subtipos:

- Los cuentos de hadas o maravillosos: En este apartado se incluyen los de hadas, princesas, brujas, duendes, hechiceros y magos. Estos cuentos hacen referencia

a los problemas humanos universales tales como el deseo de vivir eternamente, la envidia, los celos, el envejecimiento, etc. Los mensajes que transmiten estos tipos de cuentos son que la vida tiene cosas maravillosas y también dificultades que hay que superar enfrentándose a ellas.

- Los cuentos de animales: En estos cuentos los personajes son animales que hablan y se comportan como seres humanos.
- Los cuentos costumbristas: Estos cuentos hacen referencia al entorno rural, agrícola o ganadera. La acción del cuento suele transcurrir en espacios como un camino, un pozo, una casa o un río.

Cuento Literario

Es cuento concebido y transmitido por la escritura. Se presenta normalmente en una sola versión y su autor es conocido. El cuento literario se divide en algunos subtipos:

- Cuentos de aventuras.
- Cuento policial o de detectives.
- Cuento de ciencia ficción.
- Cuento dramático” (p. 3).

Por tanto, en esta investigación se escogió el cuento popular como mediador en este proceso, ya que en su mayoría va dirigido a la población infantil y las temáticas abordadas en cada cuento pueden ser utilizadas como apoyo en las diferentes áreas de formación. A Continuación, se hace referencia a algunos autores que hablan del cuento y la importancia de estos en el aprestamiento de la lectura y escritura.

En consecuencia Flórez, Torrado & Arias, 2006 (citados por Briceño, L. & Niño, M. 2008-2009 en el documento del IDEP) reconocen que “el contacto de los niños con los cuentos infantiles genera interés, fomenta la creatividad, contribuye al enriquecimiento del lenguaje, a la creación de valores y al desarrollo del razonamiento. Al motivar el acercamiento de los niños

a los cuentos infantiles, se deben poner en juego sus capacidades de interpretación, de ordenación lógica del relato, de inferencias continuas y de realizar deducciones y juicios” (p. 15).

Por otra parte, Scarbrough, 2002 (citado por Briceño, L. & Niño, M. 2008-2009 en el documento del IDEP) manifiesta que: “el solo contacto de los niños y las niñas con los cuentos infantiles no garantiza la apropiación de la lectura y la escritura; en el aprendizaje de estos procesos es fundamental la interacción entre los niños y la lengua escrita como objeto de conocimiento, con la mediación del docente que es quien lee y escribe. La lectura de cuentos garantiza algunos conocimientos que son necesarios pero no suficientes para el dominio del lenguaje escrito, y estos conocimientos deben ser abordados también en un programa más integral de este tipo” (p. 26).

De igual manera, según Reyes. 2003 (citado por Escalante & Caldera. 2006), manifiesta que “vincular los libros con el afecto de los seres más importantes y queridos permite crear un nido emocional para afrontar los retos posteriores de la alfabetización, pues antes de ingresar al código escrito, el niño ha tenido la oportunidad de experimentar las compensaciones vitales de la lectura: el vínculo afectivo que conecta las palabras, las historias y los libros con los seres humanos. El argumento más contundente para trabajar lectura desde la primera infancia es garantizar la inclusión de la familia en torno a un gran proyecto de educación integral que fortalece vínculos afectivos y comunicativos y enriquece el desarrollo emocional e intelectual. Al hacer conexiones entre la literatura y la vida se estará fomentando el amor por la lectura” (p. 6).

Asimismo Escalante (1995), citado por Escalante & Caldera (2006), menciona algunos principios que se destacan en la utilización de material de lectura “verdadero” correspondiente a diferentes géneros literarios (e.g. poesía, fantasía, ficción y no-ficción); donde manifiesta que estos “enriquecen la vida de los niños con variedad de experiencias que ellos disfrutan, y que son significativas a sus intereses y necesidades por realizarse en contexto, en oposición a un enfoque centrado en el desarrollo de destrezas aisladas” (p. 32).

Cabe recalcar que al no utilizar adecuadamente estos recursos, podría acarrear pérdida de interés por parte de los niños al momento de utilizar los cuentos como una estrategia mediadora

en el proceso de adquisición de la lectura y escritura, además el maestro debe ser el principal promotor del buen uso de cuentos en el aula; por tanto Salinas, 1993 (citado por Escalante & Caldera 2006) dice que: “la actitud lectora de los niños se ve afectada por el trabajo controlador de los maestros, las prisas en la comprensión, situaciones rutinarias-tradicionales en las que el libro es instrumento de ejercitaciones (e.g. copia, resúmenes, análisis gramatical) y de “examen-juicio”, también afectada por el afán de animar haciendo actividades de diversión que no dejan espacio para la reflexión. Ello podrá generar cierta técnica de lectura, pero no el gusto; los niños sabrán leer, pero sólo si se les obliga. Otro factor que influye es la escasa formación literaria de los docentes, hijos de una generación de no lectores y de una sociedad semianalfabeta, ignorante en buena medida de una literatura infantil y juvenil que no tiene tradición en nuestro país, que sigue siendo una gran desconocida” (p. 6).

Partiendo de lo dicho por el autor se quiere ir más allá con los cuentos no sólo utilizarlos para llenar un espacio o por utilizarlo como una forma de evaluar a los niños, este pensamiento debe cambiar, pues se debe iniciar un aprendizaje partiendo del interés de los niños y así ellos mismo se van involucrando en su proceso de aprendizaje no solo para aprender a leer o escribir, sino que todos los conocimientos que vayan adquiriendo, pueden ser utilizados en situaciones del diario vivir.

Rol del Maestro

El maestro es aquel que crea en el aula, un ambiente social en el que invita a todos los participantes a interactuar, investigar, es decir a construir su propio aprendizaje; por ello el maestro es el mediador entre el alumno y el aprendizaje, pasando a ser guía del alumno.

Por ello según Guerrero-Jezzini, N. (2010) menciona que “el papel del profesor será el de ser facilitador en el aprendizaje del alumno, clarificando los conceptos adquiridos. Usando la técnica de la pregunta y considerando el aprendizaje significativo, a partir de la información previa del alumno y de las lecturas e investigaciones realizadas por cada estudiante, construirá, reconstruirá o afirmará los conocimientos que tiene acerca de los temas que serán tratados en la clase” [Online].

Siendo clave que el maestro “planee y diseñe experiencias de aprendizaje, facilite y guíe el proceso de enseñanza-aprendizaje, motive y apoye a los alumnos durante el proceso, propicie que el alumno profundice en sus conocimientos y descubra la relevancia que éstos tienen, motive a los estudiantes a participar activamente en las discusiones, entre otros.” (Guerrero-Jezzini, N. 2010) [Online].

Desarrollo del Niño

Al inicio de esta investigación, se creó una ruta como un proceso a seguir en el desarrollo de niños y niñas, en las distintas dimensiones, partiendo del concepto de cada dimensión y los diferentes componentes que se derivan de estas. Por lo tanto, a continuación se presenta el concepto de cada dimensión y componentes apoyado por autores:

Dimensión Cognitiva

Según Bermejo, 1994 (citado por los Lineamientos Pedagógicos y Curricular para la Educación Inicial en el distrito) que el desarrollo cognitivo “es el conjunto de procesos de pensamiento que permiten al ser humano construir conocimiento y darle sentido a la realidad. Estas elaboraciones se encuentran en continuo cambio y son permeadas por la vivencia y la experiencia con el entorno. De esta forma, la idea de construcción de conocimiento se entrelaza al supuesto de que las elaboraciones son individuales y sociales, puesto que el desarrollo es un proceso bidireccional: va “desde el sujeto hacia el medio y del medio hacia el sujeto” (p. 130).

Partiendo de lo anterior, hacemos mención de los siguientes componentes que se derivan de esta dimensión:

En los dispositivos básicos de aprendizaje Zenoff, (1987) menciona que “los dispositivos básicos del aprendizaje: motivación atención, memoria, habituación y sensopercepción. Son fenómenos innatos, comunes al hombre y a los animales, indispensables en todo proceso de aprendizaje y sustentado cada uno por una fisiología y un nivel estructural del neuroeje” (p. 5).

Al referirnos a la percepción como dispositivo básico de aprendizaje, Merleau-Ponty, 1975 (citado por Vargas, L. 1994) muestra a la percepción “como un proceso parcial, porque el observador no percibe las cosas en su totalidad, dado que las situaciones y perspectivas en las que se tienen las sensaciones son variables y lo que se obtiene es sólo un aspecto de los objetos en un momento determinado. Como un proceso cambiante, la percepción posibilita la reformulación tanto de las experiencias como de las estructuras perceptuales” (p. 49). Por ello se evidencia que existen distintos tipos de percepción como visual, auditiva y táctil; donde Stensaas (2009) mencionan que “la percepción visual es nuestra habilidad para procesar y

organizar información visual del ambiente. Esto requiere la integración de todas las experiencias sensoriales del cuerpo incluyendo la vista, el oído, el tacto, el olfato, el balance, y el movimiento. Cuando los niños empiezan la escuela, la mayoría son capaces de integrar estos sentidos” (p.1).

Asimismo Gotzeth & Marro, 1999 (citado por Hornas, M. s.f.), definen la percepción auditiva como: “un proceso complejo a través del cual la persona identifica, interpreta y organiza la información auditivo sensorial recibida a través del oído. Esta información la construye y transforma en representaciones auditivas correctas, coherentes y con significado. En este proceso, la dimensión cognitiva (atención, capacidad de análisis, síntesis, etc.) y una actitud de voluntariedad desempeñarían un papel muy relevante” (p.2) por último, Chacón (2005) define la percepción táctil como “la habilidad de diferenciar características en cuanto a temperatura, peso, textura, Forma y posición proporcionados por el tacto” (p. 58). Y Garrido Landivar, 1989 (citado por Albalat, 2010) dice que “la percepción táctil es la capacidad que permite a los individuos recepcionar, interpretar e interrogar las sensaciones recibidas por las terminaciones nerviosas situadas en la piel” (p.3).

Por otra parte en los dispositivos básico de aprendizaje se menciona la memoria, donde Etchepareborda & Abad-Mas (2005) mencionan que “la memoria es la capacidad de retener y de evocar eventos del pasado, mediante procesos neurobiológicos de almacenamiento y de recuperación de la información, básica en el aprendizaje y en el pensamiento” (p.79). Asimismo Hernández, A. (2012) menciona que para Piaget, 1964, “la memoria está fuertemente ligada con el desarrollo genético del sujeto, evolucionando hacia una forma de equilibrio del individuo, relacionado con el desarrollo de sus funciones cognoscitivas. La memoria depende de las formas de organización de la actividad mental (aspectos motores, intelectuales, afectivos, personales y sociales). Asimismo Piaget define la memoria como: “la conservación de todo lo adquirido en el pasado mediante el aprendizaje y la percepción convertido en esquema; donde el esquema se forma con los hábitos y las operaciones superiores” (Hernández, 2012. p.121).

En el dispositivo básico de memoria, se habla de tres tipos de memoria, iniciando con la memoria a corto plazo, donde Atkinson & Shiffrin, 1968 (citados por Alonso, J. 2008), en su teoría multialmacén de la memoria, hacen referencia a la memoria a corto plazo como: “La información almacenada en la memoria sensorial se transfiere en parte a la memoria a corto

plazo, antes de pasar a la memoria a largo plazo. La función de la MCP es organizar y analizar la información (reconocer caras, recordar nombres, contestar un examen, etc.) e interpretar nuestras experiencias” (p.9). Luego viene la memoria a largo plazo, que según Atkinson & Shiffrin, 1968 (citados por Alonso, J. 2008), en su teoría multialmacén de la memoria, hacen referencia a la memoria a largo plazo como “aquella que contiene nuestros conocimientos del mundo físico, de la realidad social y cultural, nuestros recuerdos autobiográficos, así como el lenguaje y los significados de los conceptos. Aquí la información está bien organizada, facilitando su acceso cuando sea oportuno” (p. 9).

Por otra parte, Tulving, 1972 (citada por Etchepareborda & Abad-Mas. 2005) menciona que “la memoria diferida o memoria a largo plazo almacena el conocimiento en forma verbal y visual, cada uno independiente aunque se encuentren de manera interconectada” (p.2).

Por último nos referimos a la memoria sensorial donde Atkinson & Shiffrin, 1968 (citados por Alonso, J. 2008), en su teoría multialmacén de la memoria, hacen referencia a memoria sensorial como “aquella que registra la información que proviene del ambiente externo (imágenes, sonidos, olores, sabores y el tacto de las cosas) durante un tiempo muy breve (un segundo), pero el suficiente para que esa información sea transmitida” (p. 8).

En todo proceso de aprendizaje, se debe tener en cuenta la atención, por ello Kahneman, 1973, 1997 (citado por Formadores Ocupacionales de Avilés, 2010) hace referencia al concepto de atención, “donde este implica la existencia de un control por parte del organismo, de la elección de los estímulos que, a su vez, controlarán su conducta, siendo la atención algo más que una mera selección, ya que se relaciona también con la cantidad o la intensidad. El autor considera que tanto con la selección voluntaria como con la involuntaria hay que tener en cuenta los aspectos intensivos de la atención” (p. 2).

Por otra parte, en el procesos de atención se trabaja la atención sostenida, la atención selectiva y la atención dividida; en la primera Kirby & Grimley, 1992 (citados por Torres, K. 2002) dicen que la atención sostenida viene a ser la atención que “tiene lugar cuando un individuo debe mantenerse consciente de los requerimientos de una tarea y poder ocuparse de ella en un periodo de tiempo prolongado” (online). Asimismo Parasuraman, 1984 (citado por Centre Londres 94, 2010) habla de la atención sostenida, y dice que esta “consiste en la habilidad de

mantener la atención y permanecer en estado de vigilancia durante un periodo determinado de tiempo a pesar de la frustración y el aburrimiento. En este sentido, la atención sostenida es necesaria cuando un niño o niña debe trabajar en una misma tarea durante un intervalo de tiempo determinado” (online).

Con respecto a la atención selectiva, Kirby & Grimley, 1992 (citado por Torres, K. 2002) mencionan que “es la habilidad de una persona para responder a los aspectos esenciales de una tarea o situación y pasar por alto o abstenerse de hacer caso a aquellas que son irrelevantes”, asimismo Russell, 1975, Johnston & Dark, 1986, Brower, 1992 (citados por Centre Londres 94, 2010), manifiestan que la atención selectiva o focalizada es “la capacidad para atender a uno o dos estímulos relevantes sin confundirse ante el resto de estímulos que actúan como distractores” (online).

Como última división del proceso de atención, se encuentra la atención dividida donde García, 1997 (citado por Torres, K. 2002) dice que “este tipo de atención se da cuando ante una sobrecarga es, se distribuye los recursos atencionales con los que cuenta el sujeto hacia una actividad compleja”. Asimismo Kahneman, 1973, Navon & Gopher, 1979, Navon, 1985 (citados por Centre Londres 94, 2010), hacen referencia a la atención dividida como “la capacidad para responder, al menos, a dos tareas al mismo tiempo” (online).

Como último componente de la dimensión cognitiva se encuentra la resolución de problemas; Kempa, 1986 (citado por Vásquez 2009), considera que “la resolución de problemas constituye un proceso mediante el cual se elabora la información en el cerebro del sujeto que los resuelve; dicho proceso requiere el ejercicio de la memoria de trabajo así como de la memoria a corto y largo plazo, e implica no sólo la comprensión del problema sino la selección y utilización adecuada de estrategias que le permitirán llegar a la solución” (p.4). Por otra parte Gagné, 1971 & Ashomre, 1979 (citado por Vásquez, 2009) dicen que: “la resolución de problemas podría ser el proceso mediante el cual se llega a la comprensión de una situación incierta inicialmente, para lo cual se requiere tanto la aplicación de conocimientos previos, como de ciertos procedimientos por parte de la persona que resuelve dicha situación” (p. 4).

Dimensión Comunicativa

Se toma como categoría la dimensión comunicativa donde se le da importancia a su concepto; donde el MEN (2010) dice que las competencias comunicativas son “el conjunto de conocimientos y habilidades que utiliza el niño para construir significados y atribuir sentido a su experiencia, los que pueden ser expresados de manera oral o escrita. Estos significados y sentidos les permiten a los niños llegar a comprender el mundo y a sí mismos, entender sus sentimientos, deseos, pensamientos e intenciones y los de aquellos con quienes interactúan” (p. 28).

Partiendo de la dimensión se derivan los siguientes componentes:

Carrillo & Marín (1996) hablan sobre la conciencia fonológica y la definen como “La conciencia de la estructura de los sonidos del lenguaje y cuya función es hacer comprensible la forma en la que un sistema alfabético representa el nivel fonológico del lenguaje”, es decir “es la habilidad para reconocer que una palabra hablada consta de una secuencia de sonidos individuales” (p. 49).

En cuanto a la discriminación fonológica Bosch, L. (1983) dice que es “la secuencia de adquisición de los sonidos” (pág. 91), y en el nivel semántico, López *et ál* (2008) dicen que el nivel semántico “incluye el significado del vocabulario o palabras de una lengua, referido a objetos, acciones y atributos, categorizado en distintos campos semánticos” (pág. 79).

Y por último en el nivel semántico Nivel Semántico López *et ál* (2008) dicen que el nivel semántico “incluye el significado del vocabulario o palabras de una lengua, referido a objetos, acciones y atributos, categorizado en distintos campos semánticos” (pág. 79).

Dimensión Psicomotora

Para definir esta dimensión, Bucher, 1976 (citado por Comellas, M. y Perpinyá, A. 2003), menciona que “la psicomotricidad hace referencia al campo de conocimiento que pretende estudiar los elementos que intervienen en cualquier vivencia y movimiento, desde los procesos perceptivomo-tores hasta la representación simbólica, pasando por la organización corporal y la integración sucesiva de las coordenadas espacio temporales de la actividad.

En esta dimensión, se mencionan los siguientes componentes:

Motricidad Gruesa, donde Comellas, M. y Perpinyá, A. (2003), mencionan que “hace referencia al dominio de una motricidad amplia que lleva al individuo a una armonía en sus movimientos, a la vez que le permite un funcionamiento cotidiano, social y específico: movilidad, traslados, práctica laboral, prácticas culturales, sociales ((deporte, teatro) (p. 34).

En cuanto al dominio corporal dinámico, Comellas, M. y Perpinyá, A. (2003) lo definen como “la habilidad adquirida de controlar las diferentes partes del cuerpo (extremidades superiores, inferiores, tronco, etc.) y de moverlas siguiendo la propia voluntad o realizando una consigna determinada” (p. 36)

La coordinación dinámica general, Según Comellas, M. y Perpinyá, A. (2003) “es el aspecto más global del dominio motor amplio. Implica que el niño realice los movimientos más generales, en los cuales intervienen todas las partes del cuerpo, y ha alcanzado esta capacidad con una armonía y una soltura que variarán según las edades” (p. 38).

Asimismo, en esta dimensión se habla de dominio corporal estático, donde Comellas, M. & Perpinyá, A. (2003) lo denominan como “todas las actividades motrices que permiten interiorizar el esquema corporal; además del equilibrio estático, se integran la respiración y la relajación, porque son dos actividades que ayudan a profundizar e interiorizar la globalización del propio yo” (p. 50).

Luego se habla de equilibrio estático, a lo que Según Comellas, M. & Perpinyá, A. (2003) lo definen como “la capacidad para vencer la acción de la gravedad y mantener el cuerpo en la postura deseada (de pie, sentada o fija en un punto) sin caer” (p. 50).

En el esquema corporal Comellas, M. & Perpinyá, A. (2003) dicen que “el esquema corporal se plantea como la posibilidad de comprender el propio cuerpo como a sí mismo, tener una imagen propia y de los demás, ya sea en posición estática o dinámica” (pág. 84). En el esquema corporal se reconocen algunas subcategorías como:

El conocimiento de diversas partes del cuerpo, Comellas, M. & Perpinyá, A. (2003) dicen que “el conocimiento de las partes del propio cuerpo, de cada una de las partes, su situación absoluta y relativa (en relación con otras partes) y, por semejanza, el conocimiento corporal de los demás favorecerán la toma de conciencia de sí mismo” (p. 84).

Asimismo hacen mención de la Comprensión del movimiento y su función, donde Comellas, M. & Perpinyá, A. (2003) dicen que “a medida que el niño entiende su cuerpo y se mueve... va comprendiendo este movimiento que él hace así como el de las personas que se han diferenciado y se mueven a su alrededor. De igual manera citan a Martínez & Núñez, 1979 (citados por Comellas, M. y Perpinyá, A. 2003), dicen “este aspecto tiene gran importancia para comprender el espacio circundante y posteriormente, comprender el espacio más amplio” (p. 86).

También Comellas, M. & Perpinyá, A. (2003) hacen referencia a la conciencia del eje corporal y sus giros, donde dicen que “cuando empieza a comprenderse la organización del cuerpo, la presencia de elementos dobles (manos, pies, ojos, orejas) y su distribución simétrica, es posible hacer referencia a un eje vertical que divide en partes iguales el cuerpo: la columna” (p. 86). Por otra parte Zazzo, 1963 (citado por Comellas, M. y Perpinyá, A. 2003), quien dice que “la interiorización de este eje en sí y su transposición en el cuerpo de los demás o del propio ante el espejo implican descubrir la posibilidad de girar, invertir e interpretar lo que se ve, desde el punto de vista del otro” (p. 86).

Igualmente se derivan componentes como ritmo y tiempo, lateralización, orientación y estructuración; por ello en el ritmo y tiempo Comellas, M. & Perpinyá, A. (2003) dicen que “es el proceso mediante el cual se comprende de que el cuerpo, además de moverse en un espacio, lo hace durante un tiempo y con una cadencia, ritmo o pautas temporales concretas que determinan la velocidad y la secuencia temporal de los movimientos” (p. 87). En cuanto a la lateralización Según Comellas, M. & Perpinyá, A. (2003) mencionan que “la lateralización podría plantearse en relación con el análisis de la motricidad fina, pero, en su proceso final, puede considerar un factor implicado en la consolidación del esquema corporal” ya que el proceso de lateralización “tiene una base neurológica, puesto que la dominancia lateral dependerá del hemisferio que predomine: si será diestro o zurdo según se tenga una dominancia hemisférica izquierda o hemisférica derecha” (p. 88).

Por otra parte al referirnos a la orientación, Comellas, M. & Perpinyá, A. (2003) dicen que “la orientación espacial, o proceso por el cual situamos los objetos o a nosotros mismos en el espacio, es fundamental para posibilitar los aprendizajes y organizar la vida cotidiana y profesional” (p. 91). Y por último se habla sobre la estructuración de tiempo donde Comellas, M. & Perpinyá, A. (2003) dicen que “la estructuración implica un análisis del espacio para comprenderlo, manipularlo, interiorizar y realizar los procesos cognitivos en los que esté implicado” (p. 94).

Como otra categoría de importancia al trabajar el desarrollo del niño se contempla la motricidad fina, donde Comellas, M. & Perpinyá, A. (2003) dicen que la motricidad fina “hace referencia a las actividades que se llevan a cabo mediante el movimiento de una mano, la derecha o la izquierda, sin que sea imprescindible la utilización de las dos manos” (p. 60), y que se logra desarrollar “dominio segmentario en la mano, muñeca, antebrazo, brazo y hombro” (p. 61).

De esta categoría se derivan tres componentes, en los que se hace referencia a la coordinación manual, coordinación visomanual y la coordinación grafoperceptiva. En la coordinación manual se encuentran dos autores que hacen sus aportes en relación a esta, por ende Comellas, M. & Perpinyá, A. (2003) dicen que se “manifiesta en actividades cuya ejecución requiere la participación de las dos manos, cada una de las cuales debe realizar unos gestos y tener unas habilidades propias para que la tarea sea adecuada” (p. 66).

Siguiendo con la coordinación viso manual, según Comellas, M. & Perpinyá, A. (2003) dicen que “se trata de una capacidad consistente en que las manos (coordinación manual) son capaces de realizar unos ejercicios guiados por los estímulos visuales”, de manera que implica “una mayor complejidad que la coordinación manual ya que todas las tareas exigen un análisis preceptivo o un apoyo visual como condición clave para su ejecución” (p. 68).

Como último componente, se tiene la coordinación grafoperceptiva, donde Comellas, M. & Perpinyá, A. (2003) dicen que “es en la que, además del dominio muscular y motor, intervienen el análisis perceptivo y el dominio de un instrumento u objeto, que permite obtener una respuesta gráfica sobre una superficie y comprobar (ver) la relación entre el resultado y los estímulos” (pág. 73).

Dimensión Socioafectiva

Esta dimensión es definida por Charry & Galeano (2014) quienes dicen que “la socioafectividad debe ser entendida como el proceso mediante el cual los niños, niñas, jóvenes y adultos adquieren el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para reconocer y controlar sus propias emociones, así como para demostrar afecto y preocupación por los demás, con el fin de establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y manejar situaciones difíciles” (p. 25).

Por otra parte, según la organización de Estados Iberoamericanos (2001) mencionan que la dimensión socio afectiva “comprende el proceso de socialización por el cual el niño se adapta al ambiente social que lo rodea y se hace partícipe del mismo; propicia el conocimiento de su yo, la estructuración de relaciones interindividuales y la intrayección de valores, y el fomento de una conciencia patriótica” (p. 42).

Al referirnos a los componentes de esta dimensión encontramos siete los cuales están apoyados por autores:

Según Burns, 1990 (citado por Gallego, J. 2003) el Autoconcepto es “un conjunto organizado de actitudes que el individuo tiene hacia sí mismo” (p.90). También Bermúdez, 2003 (citado por Peñas, M. 2008) se refiere al autoconcepto como la imagen o percepción que uno tiene de sí mismo. Así “lo que define distintivamente la imagen que cada uno tiene de sí mismo, el modo en que percibe y valora como individuo, es el resultado de su experiencia personal de desarrollo; historia a la que él ha contribuido activamente haciendo uso de los que dispone para hacer frente y encontrar una respuesta adaptativa a las diversas situaciones que uno encuentra en su vida diaria” (p. 257).

En cuanto a la autonomía se entiende como la capacidad para valerse por sí mismo, para decidir o para actuar en forma independiente de los otros. Su desarrollo es de vital importancia para el niño vinculado al preescolar porque de ella depende su proceso de inserción social, su proceso de aprendizaje y su proceso de construcción integral.

En cuanto a la conciencia emocional Goleman, 1995 (citado por Charry & Galeano, 2014), señala que es “un conjunto de procesos de actualización del conocimiento sobre sí mismo que permite dar significado a las conductas afectivas propias y cumple un rol fundamental en el afianzamiento de la personalidad, la autoimagen, el Autoconcepto y la autonomía, esenciales para la consolidación de la subjetividad” (p. 25).

Igualmente, al referirnos al control emocional, se puede decir que es la capacidad para poner en perspectivas las propias emociones y diferenciarlas de los sentimientos; la manifestación de una emoción estimula el proceso de variaciones en la expresión (rostro, voz, pensamiento y acciones), consecuencias que en la mayoría de los casos son involuntarias, motivo por el cual se pueden convertir en una lucha interna por no permitir que controlen el estado de ánimo, lo que a su vez puede generar trastornos; sin embargo son las emociones necesarias para adaptarse a entornos determinados.

Por otra parte Cairns, 1979 (citado por Santoyo & Espinosa, 2006) define la interacción social como “una clase de organización de la conducta, en donde los actos de un niño contribuyen a la dirección y control de los actos de otro, en una relación de bidireccionalidad y reciprocidad” (p.30), también al hacer mención del desarrollo moral, Piaget (1932) menciona a través González, Abreu & Badii, (citados por Fuentes *et ál*, 2012) que el desarrollo moral está en estrecha relación con el desarrollo psicológico del individuo, es decir. “el comportamiento moral de una persona está orientado de acuerdo a los atributos propios del estadio de desarrollo cognitivo que ha alcanzado el individuo” (p.58); además el desarrollo moral, en términos de Kohlberg, 1997 (citado por Charry & Galeano, 2014), es “un aprendizaje ordenado, irreversible y universal en el que los seres humanos crean las estructuras superiores de la moral y llegar al postconvencional, en el que las decisiones morales tienen origen en un conjunto de principios, derechos y valores que son aceptados universalmente” (p.25).

Por último encontramos las habilidades sociales, según Caballo, 2005 (citado por Lacunza & Contini de González, 2011) las habilidades sociales son “un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación. Generalmente, posibilitan la resolución de problemas inmediatos y la disminución de problemas futuros en la medida que el individuo respeta las conductas de los otros” (p.164).

Partiendo de cada categoría y componente mencionado anteriormente se realizaron algunos indicadores en cada dimensión, con los que se observaron a cada niño a través de actividades pedagógicas, siempre siguiendo la ruta creada.

Capítulo IV

Metodología

Paradigma

Esta investigación se realiza bajo un paradigma cualitativo, dado que presenta como objetivo acercarse a la realidad de manera que se describan y analicen los acontecimientos que se desarrollan en esta, induciendo a un proceso en el cual se inicia de lo particular a lo general; lo anterior lo afirma Watson-Gegeo, K, 1982 (citada por Telebán, M. & Santa, N. 2011) quien explica que “la investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables. Además incorpora lo que los participantes dicen de sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tales y como son expresadas por ellos mismos, y no como uno los describe.” (p.6); además Pérez, G, 1994 (citada por Colmenares & Piñera 2008) menciona que la investigación cualitativa es considerada como “un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en la que se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio” (p.98).

Por tanto el contexto de esta investigación parte de una población de niños con edades que oscilan entre los 5 y 6 años de edad, quienes en su gran mayoría este año 2015 es el primero en que han estado escolarizados, en consecuencia se quiere generar una propuesta de intervención a partir de estrategias pedagógicas mediadas por cuentos infantiles que favorezcan el desarrollo del proceso de aprestamiento de la lectoescritura. De igual manera se toma como referente al autor Vieytes, 2004 (citado por Telebán, M. & Santa, N. 2011) el cual menciona que “...la investigación cualitativa se preocupa por la construcción de conocimiento sobre la realidad social y cultural desde el punto de vista de quienes la producen y la viven.” (p. 6), lo anterior se realiza a través de la práctica pedagógica realizada en el establecimiento educativo en donde se producen “datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor, S. & Bogdan, R. 1987. p. 19 – 20).

Diseño Metodológico

El diseño metodológico de este trabajo se basa en la investigación acción que según Elliott, 1993 (citado por Latorre, A. 2003) la define como “un estudio de una situación social con el

fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p. 24), lo anterior evidencia el propósito de la investigación el cual es generar propuestas de mejoras para el aprestamiento de la lectoescritura en el preescolar, a través de la interacción diaria que se realiza con los estudiantes en la práctica pedagógica, tal y como lo menciona Kemmis, 1984 (citado por Latorre, A. 2003) que la investigación acción es “una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo)” (p. 24); por lo tanto en esta investigación se implementa una propuesta de intervención por medio de la cual se diseñan e implementan actividades pedagógicas que utilizan como mediación los cuentos infantiles con el fin de fomentar el aprestamiento del proceso lectoescritor en los niños.

Asimismo Kemmis, 1988 (citado por Latorre, A. 2003) desarrolla junto con otros autores la idea del proceso de la investigación acción de Lewin, 1946 y presenta que esta investigación “es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar” (p. 32), lo anterior se define en todo el desarrollo de la propuesta de intervención desde la observación, diseño, implementación y reflexión que se realiza diariamente con fin de mejorar la práctica que abarca tanto las estrategias, actividades como las relaciones humanas que se están realizando en el momento de la investigación, ya que según el modelo de Kemmis se representa en una espiral de ciclos compuesto por cuatro momentos en los que “el desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que ya está ocurriendo, un acuerdo para poner el plan en práctica, la observación de los efectos de la acción en el contexto en el que tienen lugar y la reflexión en torno a esos efectos como base para una planificación, una acción críticamente informada posterior, etc., a través de ciclos sucesivos” (Latorre. 2003. p. 36).

Contexto

El establecimiento educativo en el que se realiza la propuesta de investigación pedagógica es el Colegio de la Presentación de Piedecuesta fundado en 1888, de carácter privado, ofrece sus servicios educativos a los niveles formales de la educación tales como preescolar, básica

primaria y básica secundaria, y es una obra de las Hermanas “Dominicas de la Presentación”, cuyo carisma congregacional está fundamentado en el Servicio de la Caridad.

La Comunidad de Hermanas de la Presentación con más de 120 años aporta a la sociedad de Piedecuesta una educación cimentada en valores humanos cristianos tales como la sencillez, el trabajo y la piedad, con el único objetivo de resaltar la dignidad de la persona y de contribuir al cambio de la sociedad, y analizando el momento actual, se enfrenta a un gran reto para su misión y proyecta un trabajo significativo que es el de mejorar la unión familiar y proveer a las personas más necesitadas.

Su Proyecto Educativo Institucional – PEI – se encuentra en proceso de renovación desde el año 2010, puesto que no se han realizado avances en cuanto a los planes de área y modelo pedagógico, por lo tanto la institución se encuentra realizando ajustes desde la visión, misión y políticas institucionales.

Este proyecto consiste en una educación personalizada, basada en un modelo pedagógico basado en los principios del desarrollo integral humano con unos principios humanos – cristianos, con enfoques inductivo – cognitivo, deductivo, investigativo – teórico e investigativo – empírico.

Los principios en los que se encuentra basado son teológicos, antropológicos, filosóficos y pedagógicos, y por último las ideas pedagógicas que sustenta a la institución es una pedagogía activa basada en los autores Piaget, Montessori, Decroly y Dewey.

En preescolar se trabajan por proyectos transversales (proyecto integrado), se presentan guías y evaluaciones para las diferentes áreas (español, matemáticas, inglés, ciencias naturales).

Población

La población en la que se centra la investigación son niños de 5 a 6 años del grado Transición del Colegio de la Presentación de Piedecuesta, establecimiento de carácter privado siendo una obra de las Hermanas “Dominicas de la Presentación”, cada grado con una maestra titular y una practicante durante el año de prácticas.

Institución Educativa	Grado	Estudiantes		Maestra Titular	Título	Practicante	Asesora
		Niños	Niñas				
Colegio de la Presentación de Piedecuesta	Transición A	16	15	Mónica Ramírez	Normalista Superior	Karen Julieth Mazo Amado	Dra. María Nuria Rodríguez de Martínez
	Transición B	17	15	Fabiola Rincón	Maestra Bachiller – Estudiante Técnica a la 1ª Infancia	Lixeth Carolina Tejada Pedraza	
Total	2	33	30	2	-	2	1
Total Final	2	63		2	-	2	1

Instrumentos y Técnicas de Recolección de Datos

Instrumentos de recolección

Para cumplir con los objetivos propuestos en esta investigación se utilizaron los diarios pedagógicos como instrumento para recoger información en relación a la investigación propuesta, por ello Lucio-Villegas, E. (2003) dice que un diario de campo o de investigación “se caracteriza por ser un instrumento que nos permite recoger información sobre la problemática planteada en una investigación” (pág. 86), siendo clave decir que este proceso se realiza diariamente después de implementar cada actividad, con el fin de describir todos los sucesos ocurridos en el inicio, durante y después de la actividad que abarque tanto a los estudiantes, maestras, ejecución de la actividad, estrategia utilizada, entre otras; de esta manera Gerson, 1979 (citado por Lucio-Villegas, E. 2003) concibe el diario de campo como “ un instrumento de recopilación de datos con cierto sentido íntimo recuperado por la misma palabra (diario), que implica la descripción detallada de acontecimientos y se basa en la observación directa de la realidad, por eso se denomina (de campo)” (p. 146).

De igual manera se utilizaron las rejillas de observación según los indicadores propuestos en base a la ruta de navegación diseñada para la investigación, estas rejillas tienen como meta realizar una observación detallada de las fortalezas y debilidades de los estudiantes en cuanto a las dimensiones de desarrollo, por cuanto Orozco, M. (2004) dice que las rejillas están "centradas en el alumno, en sus logros y dificultades para acceder al conocimiento" (p.11).

Igualmente se construye una rejilla de autoevaluación, que según el autor Gairín, J. 2008 (citado por Solano, S. 2014) la autoevaluación "busca: la reflexión sobre lo que se hace, clasifica la comprensión de lo que se hace y/o pretende hacer, impulsa el diálogo y la participación, y corrige errores" (p.35), en esta rejilla se crearon unas categorías basadas en el autor Phillip W. Jackson en 1968 quien menciona que en el proceso educativo existen tres fases, la Preactiva (antes – de preparación), la Interactiva (durante – de desarrollo in situ) y la Postactiva (después de la enseñanza – de evaluación), luego cada categoría se subdividió en dos subcategorías, la Fase Preactiva (Planificación – Logros e Indicadores), la Fase Interactiva (Acción – Mediación) y la Fase Postactiva (Evaluación – Reflexión Pedagógica), y a cada subcategoría se le incluyó una serie de indicadores los cuales fueron buscados, diseñados y reestructurados de documentos proporcionados a través de la búsqueda de información.

Y por último pero no menos importante los protocolos como instrumento que permite retroalimentar la información adquirida en las asesorías realizadas junto con la Maestra Asesora. Por ello, González, I. 2010 – 389 dice que son "el documento mediante el cual, se orienta y dirige la ejecución de la investigación, en él se materializa la etapa del planeamiento de la investigación y servirá de guía en las etapas sucesivas del trabajo, por lo que debe ser lo más claro, concreto y completo posible".

Técnicas de recolección

En cuanto a la observación participante utilizada como técnica de recolección funcionó de manera precisa al ser una técnica de recogida de información en la que el investigador interactúa activamente con la población a observar, tal y como lo dice Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996) en que la observación participantes es "un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. La implicación supone participar en la vida social y compartir las

actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de una comunidad o de una institución” (p. 165), ya que según Woods, 1993 (citado por Telebán & Santa, 2011) piensa que “¿Hay mejor manera de hacer tal cosa que la de adoptar un papel real dentro del grupo o institución y contribuir a sus intereses o función, al mismo tiempo que se experimenta personalmente esas cosas en conjunción con los demás? Esto supone el acceso a todas las actividades del grupo, de manera que es posible la observación desde la menor distancia posible, inclusive la vigilancia de las experiencias y procesos mentales” (p.8). Por lo tanto para implementar la observación participante es necesario poseer habilidades sociales que le permitan al observador relacionarse con la población y así adquirir información concisa, así como lo dice el autor Heinemann (2003) quien menciona que “es una forma de observación en la que el observador se introduce en el suceso, es decir, a) la observación se realiza (mediante la recopilación de datos) en el campo no falsificado del suceso, b) el observador participa en el suceso y c) es considerado por los demás parte del campo de actuación. La intensidad de la participación puede ir desde <<una participación meramente pasiva>> en el suceso hasta desempeñar un papel definido en el campo de actuación y, por tanto, ser necesariamente parte activa del suceso” (p.144).

Asimismo se utilizó como técnica de recolección de datos los Grupos de Discusión en los cuales se reunía el equipo de trabajo compuesto por las integrantes, y discutían los puntos a favor y en contra en cuanto al diseño de las actividades, se construía y corregía la propuesta de investigación.

Entrada al Campo

Para cumplir con el proceso de intervención en el establecimiento educativo a partir de febrero del presente año (2015), fue a través de una carta aval por parte de la asesora de trabajo de investigación (Dra. María Nuria Rodríguez de Martínez) de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga al sitio de prácticas (Colegio de la Presentación de Piedecuesta) de las estudiantes de VII y VIII semestre; en la cual se explicaba el trabajo que las practicantes asignadas irían a realizar para cumplir con los objetivos establecidos en la práctica tales como el proceso a implementar, el tiempo, el nombre de las responsables de la investigación y el grupo en el cual se iba a trabajar, en donde la directora de la institución (Hna.

Omaira del Carmen Sánchez Ardila) dio su aprobación para realizar dicha investigación en los grados de Transición A y B.

Una vez ubicadas las practicantes en los grados correspondientes se inició un proceso de observación previa para evaluar en qué etapa del desarrollo cognitivo, comunicativo, socioafectivo y psicomotriz se encontraban los estudiantes y así poder iniciar con la intervención pedagógica del proyecto de investigación.

Descripción del proceso metodológico

En esta etapa se realiza la descripción detallada de todo el proceso a lo largo de la investigación la cual abarca de igual manera las prácticas pedagógicas.

Etapa de Observación

Esta es una etapa que se realiza de manera constante, pues a partir de la observación permite dar cuenta de los procesos que se llevan con los niños y como mejorar la intervención en el aula; para así trabajar en pro de un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto se realiza la siguiente etapa de observación para lograr determinar las características propias de la población participante en cada una de las dimensiones de desarrollo, la cual inició luego de informar a las maestras titulares sobre el tema de investigación que en este caso es el aprestamiento de la lectoescritura a través del cuento infantil como mediador, luego se implementaron actividades desligadas y sencillas como el reconocimiento de vocales, fonemas y sílabas, para identificar los conocimientos que habían adquirido los estudiantes o los vacíos que presentaban en torno a su proceso de aprendizaje; esta parte del proceso duro un mes con el fin de identificar las dificultades que presentaba cada grupo en torno a procesos de lectoescritura en las actividades propuestas. A partir de los resultados obtenidos se realizó la primera intervención, contando con tres proyectos de aula que se implementaron durante los meses de febrero a mayo.

Finalizando la primera etapa de observación se realiza una segunda caracterización para determinar cuál ha sido la evolución de los niños después de la implementación de los proyectos de aula. Lo anterior se determina a través de la ruta de navegación la cual cuenta con categorías que en este caso se partió de las dimensiones de desarrollo y subcategorías en las

cuales se integran los componentes de cada dimensión enfocados en el aprestamiento de la lectoescritura, estos dieron paso a la construcción de indicadores para evaluar el proceso de aprendizaje de los niños en las actividades implementadas en cada proyecto de aula; en la construcción de esta ruta se investigó los aportes de autores con relación a cada dimensión, sus componentes y la edad de la población participante.

Esta ruta jugó un papel importante al momento de realizar la caracterización inicial y final de la población, como también al buscar, diseñar y reestructurar estrategias y actividades que se implementarían con los estudiantes. Por último para el segundo semestre se hicieron modificaciones en los indicadores de la ruta de valoración encaminados más al proceso lectoescritor, cabe mencionar que estos indicadores que se han modificado según los avances observados en la población. Por consiguiente el uso de la rejilla ha sido de gran ayuda en el proceso de investigación, puesto que ha facilitado la recolección de información y así lograr una visión más detallada de la evolución de los niños.

Después del regreso de vacaciones se realizó un tercer proceso de observación para evaluar la evolución de la población con relación al aprestamiento de la lectoescritura, y se continuó implementando las actividades diseñadas en cada uno de los proyectos de aula, esta segunda intervención se realizó durante los meses de agosto a octubre, finalizando con una cuarta caracterización de la evolución de los niños implementando la ruta de navegación.

Etapa de Planificación

Esta etapa consistió en construir cinco proyectos de aulas cada uno de ellos con doce actividades enfocados en el aprestamiento de la lectoescritura en niños de 5 a 6 años, que en su gran mayoría no han estado escolarizados. Por lo tanto fue necesario tener en cuenta los resultados obtenidos en la ruta de observación, para así proponer actividades acordes a las necesidades vistas en los niños; por ello en el primer semestre de la práctica se propusieron tres proyectos de aula enfocadas en introducir a los niños en un proceso básico como el reconocimiento de vocales, fonemas y sílabas, a partir de cada actividad planificada se observaba como atendían los niños a estas, si comprendían cada actividad y la manera en que las realizaban.

Estas actividades propuestas tienen como mediación los cuentos infantiles, en las cuales se implementa una variedad de estrategias pedagógicas con el fin de conocer las más pertinentes a favorecer este aprestamiento, para cumplir con el objetivo general de esta investigación el cual es “Plantear una propuesta de intervención pedagógica que favorezca el aprestamiento de la lectoescritura a partir de estrategias pedagógicas mediadas por cuentos infantiles en niños de 5 años del grado de Transición del Colegio de la Presentación de Piedecuesta”, por ello en el segundo semestre fue necesario realizar las primeras actividades como refuerzo de lo trabajado, luego se planificaron dos proyectos de aulas cuyas actividades se relacionaban con el reconocimiento de palabras, formación de oraciones, creación de textos, lectura de palabras, imágenes, frases cortas y textos propuestos o creados con ayuda de los niños.

Además a lo largo de esta investigación se ha tenido en cuenta la construcción de la ruta de navegación y la rejilla de autoevaluación; destacando en la ruta de navegación macro categorías, componentes e indicadores de cada una de ellas, y a través de estos se construyó la ruta de observación en donde se contempla el desarrollo de los niños en cada una de las dimensiones del desarrollo y en cuanto a la rejilla para autoevaluar el proceso desde el antes de la planificación, durante la acción y después los resultados obtenidos y los planes de mejora.

Etapa de Ejecución

Durante la etapa de ejecución se implementan las actividades propuestas con los estudiantes teniendo como propósito el conocer las mejores actividades y estrategias que favorezcan el aprestamiento de la lectoescritura, de manera que se ejecutaron 60 actividades planeadas en cinco proyectos de aulas, revisadas por la asesora de prácticas y corregidas por parte de las estudiantes antes de su implementación en el aula de clases.

En la ejecución de las actividades se tuvo en cuenta el proceso tanto de los niños como el de las maestras practicantes; con referente a los niños se tenía en cuenta si acataban las ordenes y como realizaban las actividades, al finalizar cada actividad se hacía una observación de la actividad y así saber si se estaban implementando actividades con sentido y que estuvieran ayudando a los niños en este proceso de introducirlos a la lectura y escritura.

Para el desarrollo de estas actividades se ha contextualizado la temática de los cuentos antes de la narración de estos, utilizando material concreto como guías, tarjetas, imágenes, entre otras, empleadas a través de estrategias utilizadas por las maestras practicantes, para favorecer este aprestamiento, asimismo en estas actividades se ha tenido en cuenta temas como las vocales, consonantes y sílabas en relación a palabras extraídas de los cuentos trabajados y enfocándolas al contexto del diario vivir de los niños, En el segundo semestre del año, las actividades se encontraban más enfocadas en realizar ejercicios de escritura de palabras cortas, también de palabras al unir sílabas sueltas, frases y textos guiados y libres, como la lectura de los mismos con el fin de pasar a que los niños dibujaran y escribieran sus propias historias. Además la formulación de preguntas con más sentido y finalizando cada actividad se quería recordar junto con los niños el proceso realizado y el propósito de dicha actividad.

Etapa de Reflexión

Por último se presenta la etapa de reflexión la cual se realiza a partir de los diarios pedagógicos en donde se describe detalladamente cómo se ejecutó la actividad, cuáles fueron los aciertos o desaciertos en los desempeños de los niños y de la maestra practicante y como se mejorarían estos desaciertos en la actividad es decir ¿Que se pretendía con la actividad? ¿En qué consistía la actividad? Actuar de los niños frente a la actividad, mi posición frente a la actividad (aciertos y desaciertos) y mi plan de mejora para esa actividad. Este diario ayuda a contrastar los indicadores propuestos en las diferentes actividades el proceso que se da en la implantación, para luego contrastarlo con lo propuesto por algunos autores.

Asimismo se reflexiona cuando se compara los procesos trabajados con el punto de vista de autores referenciados con las actividades implementadas durante la semana. Por otra parte esta reflexión también se realiza a partir de la rejilla de autoevaluación la cual es un instrumento que permite evaluar el proceso educativo antes, durante y después de cada actividad, creada con el propósito de evaluar el proceso de las maestras practicantes a lo largo de la práctica pedagógica; para la creación de esta rejilla se tuvo en cuenta tres categorías (preactiva, interactiva y postactiva) y partir de cada fase ciertas subcategorías como la (planeación, logros e indicadores, acción, mediación, evaluación y reflexión pedagógica).

A partir de lo propuesto por los diferentes autores buscados sobre cada categoría y subcategoría se crearon y modificaron indicadores claves para el proceso de autoevaluación de cada practicante durante las actividades implementadas y por último esta rejilla se implementa al finalizar cada actividad, con el propósito de evaluar el actuar pedagógico, por tanto se utiliza como método de reflexión ya que se tienen en cuenta la planificación de actividades, la relación de los indicadores propuestos en la ruta con las actividades propuestas, la mediación utilizada, la acción de la maestra practicante, la evaluación y reflexión pedagógica, en la cual se reconocen y proponen planes de mejoras que abarcan las actividades propuestas para fortalecer el proceso de aprestamiento de la lectoescritura como el papel de las maestras.

De igual manera esta reflexión se realiza a través de las asesorías realizadas por la maestra titular de la cátedra la cual asesora de manera práctica y precisa el trabajo propuesto para cada asesoría dependiendo de los acuerdos establecidos en los protocolos que se realizan en cada una de ellas, pues a partir de cada encuentro con la asesora se hacían comentarios y propuestas para realizar cambios en cuento a la propuesta de intervención y a los diferentes proyectos de aula manejados en todo el proceso de investigación y practica pedagógica; y por último pero no menos importante al momento de los conversatorios realizados en las visitas efectuadas por la maestra asesora al lugar de prácticas, fueron importantes porque se realizaba después de la implementación de la actividad y se expresa lo que la practicante observo más lo que la asesora como agente externo observo y así al realizar las comparaciones se comprendía todo el proceso realizado.

Capítulo V

Análisis e interpretación de datos

Para realizar el análisis e interpretación de los datos obtenidos a través de la práctica pedagógica y del proceso de investigación, fue necesario dividir esta interpretación en tres categorías, las cuales abarcan la caracterización de la población, en este caso los niños de transición A y B, la intervención pedagógica, en el cual hace referencia a los avances y dificultades que presentaron los niños a lo largo del proceso, las actividades, uso de estrategias y la práctica y por último está la mediación, destacando su pertinencia y las actividades que se derivaban de estos.

Por lo tanto en la primera categoría, se realizó una observación inicial a la población participante para determinar las fortalezas y debilidades de los niños en cuanto a las dimensiones de desarrollo, es decir se deseaba tener una mejor percepción del conocimiento con el que iniciaban los niños su año escolar, por ello se creó una ruta de observación para ayudar a caracterizar a la población. Al implementar dicha ruta se dejó en evidencia que los niños estaban atrasados en el proceso lectoescritor, puesto que no sabían las vocales, se les dificultaba identificarlas dentro de una palabra, no habían trabajado la sonoridad de los fonemas, en lo referente a la escritura no tenían buen trazo, el agarre del lápiz no era adecuado para su edad.

De igual manera se observó que en el grado de transición se trabajan procesos descontextualizados y desligados a lo que verdaderamente necesitan los niños; por ello para incluir a los niños en un aprestamiento adecuado se implementaron estrategias al inicio simples como lo fue el trabajo con las vocales donde se utilizaron ejercicios de relación imagen- vocal e imagen palabra, donde los niños debían identificar la vocal o palabra que correspondiera a la imagen; asimismo se realizaron ejercicios de reconocimiento de silabas utilizando el juego de palabras, juegos de sonidos iniciales y finales.

Durante la primera parte del año se implementaron 3 proyectos de aulas que abarcaban 12 actividades por cada uno, 36 en total.

Cuentos Primer Proyecto de Aula

- Roberto y el escultor de Nubes
- Choco encuentra una mamá
- La selva Loca

Cuentos Segundo Proyecto de Aula

- Para eso son los amigos
- Un pez es un pez
- El tigre y el ratón

Cuentos Tercer Proyecto de Aula

- Vamos a cazar un oso
- El niño que perdió su ombligo
- Yo

Estos proyectos fueron planificados e implementados luego de conocer los vacíos en cuanto a la lectura y la escritura que tenían los niños, por tanto las actividades ejecutadas tenían como propósito fomentar el conocimiento en los niños sobre estas mismas, aclarando que no se trabajó conceptos de manera individual sino relacionados a los cuentos utilizados como mediador para el aprestamiento de la lectoescritura, en las cuales se proponían actividades en las que el niño logrará a través de su propio contexto relacionarlos y comprenderlos, y lograr así incluir a los niños en todo el proceso haciéndolos participes de su propio aprendizaje a partir de sus ideas, opiniones y propuestas.

Para finalizar esta primera parte se realizó una segunda observación con el fin de conocer cuál había sido la evolución de los niños luego de la implementación de las actividades propuestas, para ello se retomó la ruta de valoración para realizar el informe de lo realizado durante los meses de febrero y mayo.

Luego al regresar del intermedio de las vacaciones, se realiza una tercera observación ya que las prácticas habían terminado antes de que los niños salieran a estas y comenzaron luego de que regresaran de las mismas: lo anterior se realiza por medio de la ruta de valoración modificada para observar a mayor detalle el proceso lectoescritor en los niños. Por lo tanto se quería determinar los cambios en los niños en el tiempo que no se trabajó con ellos;

determinando que los niños no mostraron avances en este proceso, no escribían bien, no leían palabras sencillas y presentaban confusión al identificar fonemas o sílabas ya fuera separada o incluida en una palabra o frase.

Durante esta segunda parte del año se implementaron 2 proyectos de aulas que abarcaron 24 actividades en total, aclarando que la cantidad de proyectos fue menor por la semana de receso en octubre y seguidamente de la semana cultural.

Cuentos Cuarto Proyecto de Aula

- Cuando el elefante camina
- El estofado del lobo
- El día de campo de don chancho

Cuentos Quinto Proyecto de Aula

- Dorotea y Miguel
- Mi día de suerte
- Fernando Furiosos

Estas actividades fueron más estructuradas y guiadas a la construcción de palabras, frases y cuentos cortos. Y por último se realizó una cuarta y última caracterización de los niños para determinar los avances y dificultades de los niños en cuanto al proceso de aprestamiento de la lectoescritura.

Por ende en la categoría de intervención, se abarca los avances y dificultades de los niños en todo el proceso de la práctica, su observación y análisis se realizó a través de las actividades diseñadas e implementadas en cada una de los proyectos de aulas, luego su evolución o vacíos en la adquisición de conocimiento se identificó por medio de la ruta de navegación la cual consistía en los indicadores observables en las dimensiones de desarrollo (cognitiva, comunicativa, psicomotora y socioafectiva) de los niños de Transición A y B, también por medio del diario pedagógico donde se describía de manera detallada todo el proceso ejecutado en las actividades implementadas en el aula con los niños y los planes de mejora que se fueran a realizar para modificar tanto la actividad como las acciones efectuadas durante la misma.

Estos avances y dificultades fueron los resultados obtenidos luego de las intervenciones realizadas en los cinco proyectos de aulas elaborados y efectuados durante la práctica pedagógica para fomentar el aprestamiento de la lectoescritura en el preescolar.

Por tanto se evidencia en cuanto a los avances presentados por los niños, que: poseen creatividad para dibujar sus personajes y tienen imaginación para crear sus textos; en la parte de escritura se determina que disocian palabras al escribir, como las sílabas de las palabras más conocidas por ellos, presentan regularidad en el tamaño de las letras, siguen la direccionalidad de una línea al escribir, en cuanto a la lectura, leen palabras, sus propios textos, frases cortas y textos propuestos por las maestras practicantes. De igual manera se observa que hay algunos que leen con más rapidez que otros, determinando a través de la observación y preguntas realizadas a las maestras titulares que son niños que en la casa les refuerzan el conocimiento obtenido en clase y por ello es evidente el desarrollo de este proceso.

De igual manera se determina que las principales dificultades presentadas por algunos de los niños son en cuanto a la parte de escritura, la construcción de frases, construcción de frases o textos con estructura lógica y con una secuencia; y en cuanto a la lectura, presentan dificultad para articular algunas letras, asimismo algunos niños confunden el leer de manera decodificada cada fonema con leer la palabra completa, y al leer no le dan sentido a lo que leen, mostrando dificultad al interpretar.

Asimismo en esta categoría se encuentran las estrategias implementadas en las actividades diseñadas en los proyectos de aulas, que favorecen el aprestamiento de la lectoescritura en el preescolar, como los juegos de palabras, de concétrese, crucigramas, narración de cuentos, juegos de sonoridad, creación de historias, cada una de estas estrategias fueron claves al trabajar la lectoescritura en los niños, puesto que llamaron la atención de los niños, los motivaron a hacer partícipes de este proceso, fortaleciendo el aprestamiento.

Por lo tanto como estrategias pertinentes para apoyar el proceso de aprestamiento de la lectoescritura se tienen en cuenta los juegos de palabras los cuales ayudan a reconocer y reproducir los diferentes sonidos de las letras es decir los fonemas y grafemas, de igual manera funcionan como un ejercicio donde se puede relacionar una letra o sílaba con una palabra dada incentivando a los niños a conocer y aprender nuevo vocabulario y utilizarlo a diario. De igual

manera se encuentran los conversatorios donde los niños expresaban y opinaban sobre las diferentes actividades, ejercicios propuestos e ideas y pensamientos relacionados a ellos, como para realizar las reflexiones finales de los ejercicios implementados.

La creación de historias y poemas como estrategia pertinente, utilizada para fomentar la imaginación, y guiar a los niños a expresar sus experiencias, sentimientos y demás, transmitiéndolo a la vez a sus dibujos y escritos contando historias vivenciadas o creadas a partir de la imaginación o de un referente dado, y así pasar del dibujo a la escritura, de manera que se logró observar que utilizan la gran mayoría de palabras trabajadas y reforzadas a diario. En cuanto a los poemas en un ejercicio de expresión no sólo oral sino escrito, pues los niños al leer su poema se están expresando, están comunicando sus sentimientos.

Y por último los crucigramas y juegos de concéntrese que son ejercicios que invitan a los niños a pensar, fomentan la atención y la memoria, descubren palabras a partir de la memoria, pistas o de la construcción de las mismas según el sonido dado, además son actividades donde los niños participan más y tienden a ser competitivos solo por querer completar la palabra o descubrir la pareja; son estrategias útiles puesto que ayudan a reforzar palabras y letras, fomentan de igual manera el trabajo en grupo y el conocer nuevas palabras que los niños pueden incluir en su vocabulario.

Por último se tiene en cuenta la práctica pedagógica de las maestras practicantes en toda la propuesta de investigación, en la cual se evidencio al inicio de la propuesta la carencia en conocimiento y comprensión de la adquisición del proceso lectoescritor en el preescolar. Por tanto a través de la búsqueda de información de autores y sus propuestas, se fue apropiando de conceptos y estrategias que sirvieron como base y guía para apropiarnos de habilidades requeridas para implementar una propuesta de aprestamiento a la lectoescritura que diera resultado.

Durante el desarrollo de esta investigación en la parte de las prácticas pedagógicas se ha observado un cambio favorable en el actuar pedagógico como maestras hacia las actividades propuestas y a los niños, pues se ha evidenciado un cambio en el diseño de las actividades ya que ahora se encuentra mejor estructuradas y con un sentido más propio hacia el aprestamiento lectoescritor; lo anterior se ha constatado a través de la revisión de las actividades por parte de

la asesora y la corrección de las mismas por parte de las practicantes y de la rejilla de autoevaluación implementada para el antes, durante y después del proceso educativo codificados como las fases preactiva, interactiva y postactiva.

Asimismo todo este proceso de adquisición de conocimientos y mejoras en el proceso de investigación de la propuesta se ha construido paso a paso a través de las asesorías realizadas en conjunto con las practicantes y asesora teniendo como referentes los protocolos realizados en cada una de ellas, y también de las reuniones grupales que se han realizado para dar opiniones y expresar las experiencias propias de cada practicante en cada una de las actividades implementadas y de la comunión con los niños, las cuales han surtido efecto porque se han propuesto planes de mejora para las estrategias ejecutadas y las dinámicas utilizadas para guiar la actividad de mejor manera.

Como última categoría tenemos la mediación que es el cuento infantil, con el cual se iniciaba cada semana con la lectura de un cuento diferente y partir de estos se derivaban las actividades encaminadas al fortalecimiento del proceso de aprestamiento de la lectoescritura; así mismo al elegir el cuento se quería que este tuviera relación con el contexto en que vivían los niños para llegar a conocerlo más a fondo y así generar en ellos la participación, la reflexión, el dialogo, dando paso al avance y fortalecimiento de las dimensiones de desarrollo y en el aprestamiento de la lectoescritura. De igual manera a partir de cada cuento trabajo se utilizaba las diversas estrategias para reforzar las temáticas abordadas y así reforzar los conocimientos adquiridos por los niños en cada actividad, donde el propósito de estas era generar en los niños habilidades que les sirvan para enfrentarse a retos futuros.

Capítulo VI

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación corresponden a un total de 63 estudiantes como población participante de los grados de transición A y B correspondientes a una institución educativa, de edades que oscilan entre los 5 y 6 años.

Para caracterizar a la población participante se diseñó de antemano una rejilla de valoración, la cual abarca como categorías las dimensiones de desarrollo (cognitiva, comunicativa, psicomotora y socioafectiva), cada una de ellas se encuentra compuesta por subcategorías e indicadores derivadas de estas; manifestando que esta rejilla de valoración se utilizó en cuatro momentos claves del desarrollo de la práctica pedagógica con el fin de constatar el progreso de los niños y lograr así caracterizarlos según las dimensiones.

De los cuatro momentos para caracterizar a la población, el primero se realizó al inicio de la práctica efectuando una observación inicial siguiendo los indicadores propuestos de la rejilla, esto se hizo con el fin de identificar habilidades y dificultades que presentaban los niños en el proceso de aprestamiento de la lectoescritura realizando un informe de lo encontrado. Luego de la implementación de actividades diseñadas a partir de proyectos de aulas se elaboró una segunda caracterización al finalizar el semestre donde se registró el avance de los niños y que dificultades se seguían presentes.

Posteriormente al volver a la institución luego de vacaciones de mitad de año, se elaboró una tercera caracterización de los niños con la rejilla de valoración previamente revisada y corregida en las asesorías, realizando un contraste de cómo habían quedado los niños y de cómo se encontraron; evidenciando que la mayoría de los niños aun presentaban grandes vacíos en cuanto a la lectura y escritura, por ello se implementaron actividades más encaminadas al proceso para nivelar a los niños y así llegar a incluirlos de lleno en la lectura y escritura.

Finalizando con una cuarta caracterización, en la que se tuvo en cuenta todo el proceso desde el inicio hasta el final de la intervención pedagógica, utilizando la rejilla de valoración propuestos como guía del proceso, haciendo alusión a los avances y dificultades de los niños

en cuanto a los procesos de lectura y escritura, evidenciándolo a través de la implementación de actividades y del acompañamiento que se realizó.

Por lo tanto como caracterización final de la población infantil en la dimensión cognitiva se determina que en la percepción los niños interpretan láminas e imágenes describiendo la información que estas le proporcionan, completan una imagen guiada por puntos, perciben visualmente las formas y tamaños de las letras y reproducen los sonidos de las letras como también combinaciones silábicas; por otra parte los niños memorizan y expresan cuentos, canciones y adivinanzas. También en la parte de atención se determina que escuchan atentamente y disfrutan con las lecturas de cuentos apropiándose de ellos como herramientas para la expresión, escuchan y responden preguntas, relacionan conceptos nuevos con otros ya conocidos al momento de contextualizar en su entorno, y por último plantean soluciones de cómo actuar en momentos encontrados en las escenas de los cuentos o generados a través de preguntas.

Asimismo se ha logrado determinar que hay una minoría de niños que aún se les dificulta recordar fechas importantes como cumpleaños y celebraciones nacionales, y también se les dificulta atender a una actividad a la vez porque se distraen con facilidad.

Lo que aún no se desarrolla complementemente en los niños es la concentración en cuanto a realizar las tareas hasta terminarlas ya que no responden a estímulos determinantes, no recuerdan los días de la semana, ni lograr atender a dos actividades al mismo tiempo porque se confunden y tratan de enfocarse en una sola, por ejemplo al realizar escritos propios se quedan pensando por mucho tiempo y no escriben casi nada, por lo tanto no logran redirigir el foco de atención hacia la actividad.

De igual manera se observa que se precipitan en responder preguntas antes de que estas sean formuladas completamente y hablan en momentos inoportunos de temas no relacionados con la actividad que se está implementando, también se les dificulta establecer un orden en sus tareas, porque se distraen fácilmente con estímulos irrelevantes, por lo tanto no finalizan las actividades por perder el foco de atención, dejando así actividades inacabadas y cometiendo errores por descuido.

Por otro lado en la dimensión comunicativa se determina que en la conciencia fonológica los niños han logrado reconocer y reproducir los sonidos de las letras, identifican palabras que comienzan con la misma letra o sílaba, construyen palabras a partir de secuencia de sílabas sueltas, como también frases a partir de secuencia de palabras, identifican cuántas palabras tiene una oración, cuántas sílabas tiene una palabra y una palabra en una frase. De igual manera agrupan o categorizan palabras según su terminación o su inicio, ya han comenzado a escribir historias y cuentos cortos con letra legible. Algunos de ellos necesitan deletrear los fonemas y vocales que conforman la palabra para lograr escribirla.

Destacando así el progreso notorio de algunos niños en la escritura de frases y textos con estructura lógica, logran crear textos desde su imaginación, sentir y vivir, motivados a producir escritos sin intervención de la maestra; en cuanto a la lectura se destaca la lectura de palabras, frases cortas y textos, teniendo presente la interpretación de lo leído, por ello algunos de los textos propuestos o creados iban acompañados primero de una contextualización e imágenes para mayor comprensión.

Por otro lado a nivel semántico se ha determinado que los niños dan respuestas a preguntas realizadas, observando hay algunos que sus respuestas no son tan concretas, comparten y escuchan las ideas de los demás, asocian palabras entre sí por su significado, como se nombró anteriormente logran expresar y leer historias que conocen bien, expresan sus ideas, pensamientos y sentimientos, dialogan de manera fluida con los compañeros y maestras, nombran conceptos a partir de descripción, lo anterior se observó a través de juegos de adivinanzas donde se describía un objeto o concepto y acertaban en nombrarlo.

De igual manera se ha observado que aún falta por fomentar en los niños la formulación de preguntas concretas, lograr que sigan varias órdenes seguidas, que sigan una conversación con la secuencia en la que va y no salten el tema y comiencen otro, y por último utilizar un tono de voz adecuado según la situación que se encuentren y la intención de su comunicación.

En cambio en la dimensión psicomotora se ha precisado que los niños poseen una marcha madura y mantienen una velocidad estable, han adquirido una mayor velocidad y resistencia, poseen freno inhibitorio, pueden desplazarse saltando con los dos pies a la vez o alternando un

pie sobre el otro, agarran objetos con pinza digital, definiendo así el dominio de la mano dominante.

Por el contrario aun no logran juzgar la trayectoria correctamente de un objeto, no comprenden que el propio cuerpo se mueve en un espacio específico, aun no toman conciencia completa del tiempo comprenden que la hora del descanso y la salida son diferentes pero aun no identifican la hora, como tampoco el ayer, hoy y mañana ya que lo confunden, lo anterior es referida a la parte de coordinación dinámica general.

Ahora bien en la coordinación dinámica manual los niños han logrado realizar plegado de papel, moldeado de figuras, letras y palabras en plastilina, dibujado las figuras geométricas básicas (triángulo, cuadro y rectángulo), manejan el lápiz de manera precisa y rasgan trozos de papel. Observando y detallando que aun necesitan la dirección de una línea para guiar su escritura pero sí la tienen logran mantener la direccionalidad de la línea al escribir, todavía manejan el punzón y las tijeras de manera imprecisa porque no siguen la línea del dibujo o letra, de igual manera hay unos niños que colorean de manera homogénea, pero hay otros que aún no lo hacen. Además se evidencia un porcentaje menor de niños que presentan irregularidad en el tamaño de las letras, y en las distancias entre cada una de ellas y la separaciones las palabras, observando que en este porcentaje aún no es muy legible su escritura.

Finalmente en la dimensión socioafectiva se determina que los niños se preocupan por mantenerse limpios, reconocen las emociones opuestas, pierden rápidamente el control de sus emociones, algunos siguen las reglas y normas pero otros no lo hacen, participan activamente en juegos y actividades grupales. Asimismo se ha observado que dialogan con los demás, sienten interés por las historias de los cuentos y al expresar sus ideas lo hacen con precisión, seguridad y espontaneidad. Detallando que a los niños aún les falta por asumir responsabilidades de sus acciones, pueden reconocer las emociones opuestas en una historia pero cuando les ocurre en la vida cotidiana no la comprenden.

En consecuencia a la práctica educativa y la caracterización de la población infantil a través de la rejilla de observación, se identificó las estrategias pedagógicas implementadas en cada una de las actividades, que favorecen el aprestamiento de la lectoescritura en el preescolar, presentando a continuación la descripción y el análisis de las estrategias que se implementaron en la propuesta de intervención:

Narración de cuentos

La narración de cuentos es una estrategia que permite adaptar el cuento de manera creativa y a partir de ella realizar varias acciones. Se ha evidenciado que el contenido de los cuentos y las imágenes que contiene son llamativos para los niños, por ende, permite la participación de los niños antes, durante y después la narración del cuento. Durante la intervención, la narración del cuento se iniciaba cada martes, porque se planteaba un cuento por semana, antes de iniciar se realizan preguntas en torno al tema del cuento relacionándolo con el contexto de los niños y así conocer más de ellos, luego se iniciaba con preguntas en relación a la portada y temática del cuento; algunas veces se utilizaba pictogramas como imagen visual para contar los cuentos y se hacía uso de las onomatopeyas para adentrar a los niños a la historia. Cuando se finaliza la narración del cuento se hace un conversatorio acerca de lo que trataba dicho cuento y también se hacen preguntas sobre lo leído, y luego la actividad propuesta.

A través de esto se evidencio interés y participación por parte de los estudiantes frente a cada de los cuentos narrados, generando a partir de ello que se fomentará la dimensión cognitiva la cual en esta investigación se encuentra basada en la atención, memoria y percepción como dispositivos básicos de aprendizaje, lo anterior se logró a partir de la narración la cual involucraba la visualización del cuento a través del videobeam, o de libros álbum como estrategia para mostrar las escenas de los cuentos de mayor tamaño.

Conversatorios

Es una estrategia que se utiliza para que los niños expresen y opinen sobre las diferentes actividades, ejercicios propuestos e ideas y pensamientos relacionados a ellos, en las actividades lo que se deseaba era que los niños participarán activamente ya sea al responder o formular preguntas partiendo de la lecturas de los cuentos, las cuales se realizaban de tipo literal, inferencial y crítico textual que situaran al estudiante en la pregunta y la relacionara con su contexto, queriendo conocer las diferentes posturas que tenían los niños. De igual manera los conversatorios se utilizaron para realizar una reflexión de la actividad realizada, puesto que se quería saber que tan atentos estaban los niños, si habían entendido la actividad y la finalidad de la misma y que le agregarían ellos a la actividad para hacerla más llamativa.

Por consiguiente esta estrategia abrió paso para fomentar la dimensión comunicativa, porque los estudiantes podían expresar sus ideas u opiniones, mejorando así su capacidad de expresión oral, al formular preguntas y articular las palabras. Todo este proceso de conversatorios creados a partir de los cuentos infantiles narrados fomenta en el niño el paso a revelar situaciones vividas y compararlas con las historias de los cuentos y el papel que juega cada personaje con ellos mismos.

Creación de historias

La creación de historias es una estrategia que le permite al niño pensar, imaginar y proponer a través de la escritura y la expresión oral ideas, pensamientos, acontecimientos que suceden en su vida, entre otros; para ello se tuvo en cuenta el uso de imágenes, palabras y preguntas realizadas, asimismo se tuvo en cuenta los dibujos realizados por los niños y sus propuestas para la creación de historias.



Por otra parte se brindaron espacios donde los niños debían crear sus propias historias atendiendo a sus gustos, sueños, personajes favoritos y sus propias vivencias, luego se permitía a los niños compartir sus creaciones con los demás. También se realizaron ejercicios donde eran los niños quienes escribían sus historias y poemas, y pasaban a leerlas sin importar que aún no escribían bien; fue un ejercicio que sirvió para conocer los vacíos que tenían los niños en cuanto al reconocimiento de las palabras.

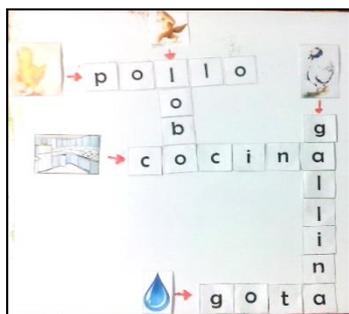
De manera que esta estrategia de creación de historias permite fomentar en los niños todas las dimensiones, porque dependiendo de la característica de la historia a crear se manejan las dimensiones, por ejemplo cuando se dibujan las historias se maneja la dimensión cognitiva y motora, y cuando se escribe la dimensión conmutativa en la parte escrita, pero en todas siempre se manejó la parte del lenguaje oral, con el fin de que expresaran sus propias creaciones.

Juegos de palabras

Esta estrategia sirvió para reforzar el sonido de letras y palabras que se trabajaban en cada actividad, enfocada en desarrollar la habilidad de los estudiantes en su lenguaje oral, por lo tanto inicialmente se realizaron ejercicios enfocados en el uso de vocales, donde se trabaja su sonido característico y se buscaban palabras que iniciarán con cada vocal, luego se realizaban ejercicios donde los niños debían relacionar una imagen con la vocal correspondiente, se trabaja la atención de los niños y se iba trabajando el sonido y pronunciación de ciertas palabras, trabajando de esta manera la conciencia fonológica. Posteriormente para ir avanzando en el proceso de lectura y escritura se realizan ejercicios utilizando sílabas y palabras, con los cuales se trabaja la identificación de fonemas, sílabas y la palabra como tal.

Crucigramas

Esta estrategia es pertinente para trabajar la atención, percepción y memoria, es decir los dispositivos básico de aprendizaje, puesto que consiste en completar las palabras a partir de



pistas dadas, para este juego se utilizaron palabras sueltas para que los niños las lograban manipular y reubicar si se observó algún error; el sentido de este crucigrama era trabajar la lectura de palabras, iniciando con la identificación de letras que conformarán dicha palabra.

Estos crucigramas fueron propuestos para actividades donde se abordaban los personajes del cuento y lo que hacían, por ello los niños debían primeramente identificar los personajes del cuento y hacer un recuento sobre lo que pasaba en él y así identificar lo que hacían y no en el cuento. Por tanto esta estrategia permite que el niño pueda conocer y comprender que a partir de una palabra se pueden observar letras y sílabas.

Dinámica de lectura de palabras, frases y textos

Durante la creación de actividades se implementaron dinámicas donde se escogían palabras de los cuentos narrados y se pedía a los niños identificar las sílabas ya fueran las primeras o

últimas sílabas, esas palabras eran utilizadas para crear frases que al inicio eran leídas por la maestra pero luego se proponía a los niños leerla, es una buena estrategia pues ayuda a identificar las dificultades y aciertos que tienen los niños al pronunciar las letras y más dentro de una palabra o frase; por otra parte los textos que se manejaban eran cortos y en su mayoría creación de los niños, ejercicio para reforzar la lectura y conocimiento de vocabulario.

Juego de adivinanzas

Los juegos de adivinanzas utilizadas en las actividades, fueron pertinentes como estrategia para fomentar la curiosidad de los niños e invitarlos a descubrir una respuesta, por ello genera y fomenta en el niño la atención y percepción de las palabras, pone en juego la capacidad de interpretar lo leído para así adivinar y dar una respuesta acertada. Además el utilizar adivinanzas fomenta el trabajo en equipo y genera competitividad por parte de los niños y los motiva a relacionarse más a medida en que refuerzan la lectura y escritura.

Juegos de sonidos iniciales y finales

La siguiente estrategia fue acertada porque se emplearon actividades de discriminación de sonidos iniciales y finales que abarcaran tanto la letra y sílaba inicial o final de las palabras, lo anterior se realizaba a través de ejercicios donde los estudiantes categorizaban o agrupaban palabras dadas según la letra o sílaba dada como referente o guía. Los ejercicios utilizados variaban desde el material utilizado como la ejecución de la actividad misma.

Juego de concéntrese

Como estrategia implementada en las actividades fue viable porque fomenta en el niño los procesos de atención y memoria, debido a que debían estar atentos y memorizar al error de un compañero con el fin de conocer la ubicación de las letras y sílabas que participaban en el juego, de tal manera que en el momento de llegar el turno lograra acertar; este juego tenía como guía números y figuras geométricas como los triángulos, cuadrado y círculos de diferentes colores, los cuales le permitieron a los niños desenvolverse mejor en el juego, debido a que la

actividad se realizó con el todo el grupo de niños, por ello se necesitaba tener como referente



algo que ellos ya conocieron para fuera más sencillo participar en el juego y no se confundieran.

Esta estrategia es muy pertinente para fomentar en los niños la atención a las actividades, porque se logró evidenciar que los estudiantes distraídos lograban enfocar su atención en el juego y eran los primeros en acertar con la pareja correcta de letras o

silabas.

Luego de contemplar las estrategias, se finaliza este apartado analizando a partir de la propuesta de investigación el aporte de la mediación literaria que en este caso fueron los cuentos infantiles para el proceso de aprestamiento de la lectoescritura, de la cual se ha visto un progreso fundamental puesto que al inicio los niños no identificaban palabras y mucho menos sabían escribir su nombre; fue un proceso que partió de los pre saberes de los niños y se completó con actividades relacionadas con el cuento infantil trabajado.

Por tanto se menciona que el cuento infantil como mediador es acertado ya que al poseer variedad de historias y tramas ayuda a centrar la atención de los niños y da paso para implementar y diseñar gran variedad de estrategias y actividades las cuales permiten observar y detallar el desarrollo de este aprestamiento, produciendo así hallazgos tales como, lograr que los niños escriban textos cortos guiados o de manera libre coherentes, leer palabras, frases cortas y textos que se han producido y relacionado a los largo de la intervención pedagógica.

Cabe mencionar que no todos los niños mostraron un avance en este proceso, puesto que hubo niños que aún no llegaron a escribir ni a leer correctamente, como también hay niños que necesitan mucho refuerzo en la parte del lenguaje oral ya que en lugar de leer las palabras deletrean los fonemas y vocales, con estos niños se trabajó de manera personalizada con el fin de reforzar estas habilidades, pero se llegó a la conclusión que en el aula se puede enseñar y fomentar el desarrollo de dichas habilidades pero si en la casa no refuerzan este proceso, no se logrará nada, porque para que ocurra un buen desarrollo debe existir un trabajo en conjunto entre los maestros y padres de familia.

Se concluye que el cuento infantil como mediador para el aprestamiento de la lectoescritura, es pertinente porque a través de ella se logra desarrollar los sentidos de los niños y su imaginación, igual sirve como guía para enriquecer el vocabulario, invitándolos a ser más expresivos y ayudándolos en el proceso de aprestamiento porque fomenta el lenguaje al ejercitar la capacidad de escucha y escritura al observar textos y palabras que describen imágenes u objetos; lo anterior se produce porque el cuento aborda temáticas del diario común y llamando la atención de los niños, invitándolos a crear, a plantear y responder preguntas. Del mismo modo a través del cuento se fue involucrando al niño en su propio aprendizaje, puesto que se dio libertad para crear textos, frases, dibujos que no solo representaban el cuento sino también su pensar y sentir y así relacionar las actividades del diario vivir.

Capítulo VII

Conclusiones

La propuesta de investigación que se planteó, estaba encaminada al aprestamiento de la lectoescritura a través de la implementación de las actividades propuestas en cada proyecto de aula; por tanto en la población estudio se evidencio que para fomentar el aprestamiento de la lectoescritura fue pertinente utilizar como mediación en la propuesta los cuentos infantiles porque brindan la oportunidad a los niños de reforzar su lenguaje a partir de la adquisición de nuevo vocabulario, también permitió a partir de las palabras trabajadas la creación de historias teniendo como guía los cuentos y así ayudando a los niños a relacionar las situaciones mostradas en estos con el contexto en que viven.

De igual manera los cuentos ayudan a aumentar el vocabulario, a desarrollar las habilidades de escucha, comprensión e interpretación de la información que se está expresando, a mejorar la escritura de letras y palabras a través de actividades donde generen sus propios escritos ya sean cuentos, historietas y demás, generando así la oportunidad espacios donde los niños se involucren más en su propio aprendizaje; por otro lado los cuentos que se trabajaron tenían una enseñanza ya sea sobre la amistad, la familia, las emociones, la actitud hacia otros, entre otros.

Concluyendo así que la interacción que tuvieron los niños con los cuentos infantiles ayudó a que se involucraran y participaran más en las actividades, logrando que los niños crearán sus historias y las compartieran con los demás; y en el proceso de aprendizaje se determinó un gran avance en el desarrollo de los niños gracias al continuo trabajo en equipo de las maestras titulares con las practicantes y al adecuado uso de las estrategias implementadas las cuales fomentaron en los niños un aprestamiento pertinente a la lectoescritura.

En relación a las estrategias utilizadas, estas funcionaron porque se caracterizaron por tener una enseñanza dinámica donde los niños participaban activamente en la construcción de su aprendizaje a través de juegos y dinámicas que se salieran de lo común, incentivándolos a conocer y aprender nuevos conocimientos, proponiendo estrategias ligadas a los cuentos infantiles para motivar a los niños a realizar sus aportes y a participar más en el desarrollo de

cada actividad, teniendo en cuenta que cada maestra practicante adaptaba las estrategias propuestas según la cantidad de niños y el ritmo de aprendizaje de los mismos.

Por otro lado, durante la intervención pedagógica se resaltan los aciertos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como lo fue el caracterizar a la población participante para observar qué dificultades presentaban en cada dimensión y a partir de esta proponer y diseñar actividades que ayudaran a nivelar los procesos de lectoescritura, de manera que se tomó en cuenta todas las experiencias de los niños para involucrarlas en todo el proceso y así lograr un trabajo en conjunto.

También hubo gran acierto en todo el proceso de investigación que se realizó para adquirir mayor conocimiento, comprensión y apropiación del tema de la investigación los cuales abarcan tanto la teoría como los conceptos claves y así realizar un proceso de enseñanza – aprendizaje completo y acertado en los niños; teniendo en cuenta las diversas formas de expresión y comunicación que se dieron a lo largo de este trabajo, permitiendo mejorar en la práctica y dar una visión más acertada de cómo utilizar y aprovechar el medio y las experiencias para la enseñanza de la lectoescritura.

Por otra parte como desacierto durante el proceso de intervención, se infiere que no se obtuvo el resultado esperado, puesto que se pretendía que los niños a partir de las actividades implementadas tuvieran más acercamiento a la lectoescritura, es decir que crearán más textos desde su iniciativa y que hubiera un progreso en cuanto a la lectura, en cambio se evidenció que fueron pocos los niños que tuvieron un buen desarrollo de sus dimensiones y buena apropiación tanto de la lectura como la escritura observado a partir del desarrollo de las actividades trabajadas.

Por consiguiente fue una propuesta viable, llamativa e innovadora que invita a los educadores a pensar sobre la mejor manera de introducir a los niños en el proceso lectoescritor partiendo siempre de los pre saberes de los niños y el contexto en que se encuentran; por ello es una propuesta que invita a replantear el método de enseñanza que manejan las instituciones que no generan ningún aprendizaje en los niños, y que llenan de conocimiento sin sentido y poco estructurado a los estudiantes, sin ayudarles a desarrollar y fortalecer sus conocimientos.

Y por último, se finaliza proponiendo a los maestros y maestras generar procesos de enseñanza utilizando como mediador el cuento infantil, ya que este, fomenta la imaginación, comprensión y participación de los niños en cuanto a los ámbitos de aprendizaje de la lectura y escritura en el preescolar.

Capítulo VIII

Referencias

- Acero, M. (2013). *La literatura: una experiencia estética generadora del proceso de lectura y escritura en preescolar*. Universidad Nacional de Colombia. Tesis: Maestría. Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/42922/1/51952893.2013.pdf> el 22 de Mayo de 2015.
- Albalat, C. (2010). *La percepción táctil: su estimulación en alumnos con discapacidad*. Recuperado de <http://bit.ly/1AbKUHm> el 4 mayo de 2015.
- Álzate, M. Arbeláez, M. Gómez M. & Romero, F. (2005). *Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar*. Revista iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Recuperado de <http://bit.ly/1M3Wq25> el 10 de Septiembre de 2015.
- Alonso, J. (2008). *Psicología*. 3ª Edición. McGraw Hill. Recuperado de <http://www.mcgraw-hill.es/bcv/guide/capitulo/8448180607.pdf>
- Batista, I. (2010). *Descripción de las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura y escritura y la adecuación de éstas a los mecanismos cognitivos de niños con retardo mental leve de la Comuna de Chillán Viejo*. Tesis Magister. Universidad del Bío Bío. Chillán. Recuperado de http://cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2010/batista_i/doc/batista_i.pdf, el 25 de Abril de 2015.
- Boletín Informativo. (2009). *Innovación*. Vol. 3. N° 23. Septiembre. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Recuperado de <http://bit.ly/1i4RihJ> el 10 de Septiembre de 2015.
- Bosch, L. (1983). *El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación*. Anuario de Psicología. Universidad de Barcelona. España. Recuperado de <http://bit.ly/1GKeGYh> el 4 de Mayo de 2015.
- Carrillo, M. y Marín, J. (1996) *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: un*

programa de entrenamiento. EDITA Centro de Publicación. España. Recuperado de <http://bit.ly/18Hmqzc> el 28 de Abril de 2015.

Castedo, M., Molinari, C., Bello, A. & Dapino, M. (2014). *Didáctica de la lectura y escritura*. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/Areas/cienciasdelaeducacin/2014-didactica-de-la-lectura-y-la-escritura>, el 25 de Abril de 2015.

Chacón, M. (2005). *Educación física para niños con necesidades educativas especiales*. Primera edición. Editorial Universidad Estatal a Distancia. San José, Costa Rica. Recuperado de <http://bit.ly/1CXoK1s> el 28 de Mayo de 2015.

Charry, H. y Galeano, A. (2014). *Desarrollo Socioafectivo. Reorganización Curricular por ciclos. Herramienta pedagógica para padres y maestros*. Secretaria de Educación. Dirección de Educación Preescolar y Básica. Recuperado de https://centrodocumentacion.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/521/1/desarrollo_socioafectivo.pdf

Chaves, A. (2001). *La apropiación de la lengua escrita: Un proceso constructivo, interactivo y de producción cultural*. Revista INIE. Universidad de Costa Rica. Volumen 1, Número 1. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/apropiacion.pdf, el 25 de Abril de 2015.

Colmenares, A. & Piñero, M. (2008). *La Investigación Acción: Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y practicas socio-educativas*. Revista de Educación Laurus. Vol. 14, núm. 27. p. 96-114. Venezuela. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>, el 10 de Mayo de 2015.

Comellas, M. y Perpinyá, A. (2003). *Psicomotricidad en la Educación Infantil*. Ediciones Ceac.

Condemarín, M., Galdames., V. & Medina., A. (2004). *Lenguaje integrado: Taller de*

perfeccionamiento en lenguaje oral y escrito. Programa de mejoramiento de la calidad de Educación en Escuelas Básicas de sectores pobres. Ediciones Santillana. 1° edición.

Cortes, R. (2014). *La secuencia didáctica y el proyecto de aula como herramienta para fortalecer la oralidad en los niños del grado de transición del Colegio Usaquen Los Cedritos, Institución Educativa Distrital I.E.D.* Universidad de la Sabana. Tesis: Maestría. Colombia. Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/11683/Ruth%20Mery%20Cortes%20Vargas%20%28tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y> el 05 de Abril de 2015.

Centre Londres 94 (2010). *Disfunción de la atención en niños y adolescentes, capítulo 2: Tipos de atención*. Publicado en mailxmail.com. Recuperado de <http://www.mailxmail.com/curso-disfuncion-atencion-ninos-adolescentes/tipos-atencion> el 09 de Marzo de 2015

Colegio de la Presentación de Piedecuesta. Enlace <http://www.colegiodelapresentacion.com/>

Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer. 7° Edición. España. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=TEIzvSJI5tgC&pg=PA189&dq=metodo+fonetico&hl=es&sa=X&ved=0CCAQ6AEwAWoVChMI34Oi79LwyAIVAtQmCh3LtwP3#v=onepage&q=metodo%20fonetico&f=false> el 01 de Noviembre de 2015.

Díaz, I. (2000). *La enseñanza de lectoescritura*. Junta de Andalucía. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/competencias/lengua/infantil/ensenanza_lectoescritura.pdf el 01 de Noviembre de 2015.

Díaz, T. (2013). *La creación de ambientes de alfabetización para la promoción de habilidades hacia el desarrollo de competencias: la lectura y la escritura en preescolar, bajo el diseño de situaciones didácticas*. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 321, Zacatecas. Tesis: Maestría. México.

Díes de Ulzurum, A. (1999). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. Editorial GRAO. Vol II. Barcelona. Recuperado de <http://bit.ly/1Lj2wbV>, el 18 de Octubre de 2015.

Escalante, D. & Caldera, R. (2006). *Literatura para niños: Una forma natural de aprender a leer*. Universidad de los Andes. Venezuela. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26689/1/articulo1.pdf> el 28 de Marzo de 2015.

Estalayo, V & Vesga, R. (2003). *Métodos para la enseñanza de la lecto-escritura*. Recuperado de http://www.ateneodelainfancia.org.ar/uploads/Metodos_lectura_escritura.pdf el 01 de Noviembre de 2015.

Etchepareborda & Abad-Mas (2005). *Memoria de trabajo en los procesos básico del aprendizaje. Dificultades de aprendizaje*. Recuperado de <http://www.mdp.edu.ar/psicologia/sec-academica/asignaturas/aprendizaje/Memoria%20de%20trabajo.pdf> el 09 de Marzo de 2015

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2005). *Los Sistemas De Escritura En El Desarrollo Del Niño*. México. Editores Siglo XXI. 22 Edición.

Gil, L. (2010). *Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de la lectura en niños de tres a seis años*. Universidad Nacional de Colombia. Tesis: Doctoral. Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/5042/1/04868108.2011.pdf> el 03 de Abril de 2015.

Gómez, D. (2010). *Procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la escritura. Contraste de los saberes y prácticas de profesores de preescolar y primero de cinco instituciones educativas (privadas y públicas) de Bogotá*. Universidad Nacional de Colombia. Tesis: Maestría. Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/8826/1/dianapaolagomezmu%C3%B1oz.2010.pdf> el 03 de Abril de 2015.

Formadores Ocupacionales de Avilés (2010). *La atención. Activando el aprendizaje*. Fondo social Europeo. Recuperado de <http://formavil.es/modulo3.pdf> el 3 Marzo 2015.

Fuentes, R. Gambia, J. Morales, K. Retamal, N. y San Martín, V. (2012). *Jean Piaget, aportes a la educación del desarrollo del juicio moral para el siglo XXI*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile. Recuperado de <http://bit.ly/1DMYDYM>

Gallardo, E (s.f). *Fundamentos de la planificación*. Recuperado de <http://bit.ly/1NjGIA5> el 10 de Septiembre de 2015.

Gallego, J. (2003). *Incidencia de un programa de intervención motriz en el autoconcepto de niños con parálisis cerebral*. Volumen 129 de Tesis Doctorales. Universidad Almería. Recuperado de <http://bit.ly/1vWavHF>

González, I. (2010). Partes componentes y elaboración del protocolo de investigación y del trabajo de terminación de la residencia. *Revista Cubana de Medicina General Integral*.2010; 26(2)387-406. Cuba. Recuperado de http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/bmn/partes_componentes_y_elaboracion_del_protocolo_de_investigacion_y_del_trabajo_de_terminacion_de_la_residencia_.pdf el 10 de Octubre de 2015.

Guerrero-Jezzini. N. (2010). *Rol del alumno y del profesor*. Tecnológico de Monterrey. Campus Cuernavaca. Recuperado de <http://campus.cva.itesm.mx/nazira/roles.html> el 02 de Noviembre de 2015.

Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Editorial Paidotribo. Barcelona. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=bjJYAButFB4C&pg=PA144&dq=observacion+participante&hl=es&sa=X&ei=NC1FVfulNYeggwTrqYCwDA&ved=0CBoQ6AEwAA#v=onepage&q=observacion%20participante&f=false>, el 02 de Mayo de 2015.

Henao, O. (1997). *Didáctica de la lecto-escritura e informática*. UNIANDES-LIDIE. Colombia.

Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-112561_archivo.pdf, el 25 de Abril de 2015.

Hernández, A. (2012). *Procesos Psicológicos Básicos*. Red Tercer Milenio. México.

Recuperado de http://www.aliatuniversidades.com.mx/bibliotecasdigitales/pdf/Derecho_y_ciencias_sociales/Procesos_psicologicos_basicos/Procesos_psicologicos_basicos-Parte1.pdf

Hernández et al. (2004). *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. Barcelona. Recuperado de <http://bit.ly/1Fqgi7Q> el 10 de Septiembre de 2015.

Hornas, M (s.f.). *Discriminación auditiva*. Departamento de Educación, Universidades e investigación. Gobierno Vasco. Recuperado de <http://bit.ly/1Sz2Rey> el 10 de Marzo de 2015

IDEP. (2009) Autores, V. *Colección Investigación e innovación educativa y pedagógica: La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela. Experiencias innovadoras en Bogotá*. Recuperado de <http://dintev.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/lugaresdestacados/10-Lecturayescrituracomoprocesostransversales.pdf>

INPASS. (2011). *Razonamiento y Acción Pedagógica*. Recuperado de <http://bit.ly/1JXjUiY> el 10 de Septiembre de 2015.

Lacunza, A. & Contini de González, N. (2011). *Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. Fundamentos en Humanidades*. Vol. XII. NÚM. 23. Universidad Nacional de San Luis. Recuperado Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Recuperado de <http://bit.ly/1FQ8hcO> el 12 de Abril de 2015.

Latorre, A. (2003). *La investigación - acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó. Barcelona. Recuperado de http://books.google.com.co/books?id=e1PLxGcRf8gC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false, el 02 de Mayo de 2015.

Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito. *Quiéreme bien, quiéreme hoy en BGO*. Alcaldía mayor de Bogotá. Recuperado de <http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/lineamientopedagogico.pdf> el 4 de Mayo de 2015.

López, G. (2002). *La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea*. Ministerio de educación, cultura y deporte. Madrid. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=H_YZweFM-wgC&pg=PA83&dq=lectoescritura+en+el+preescolar&hl=es&sa=X&ved=0CCEQ6AEwAmoVChMIw63aub22yAIVi6geCh0UbQeD#v=onepage&q=lectoescritura%20en%20el%20preescolar&f=false el 10 de Octubre de 2015.

López, P., Ortega, C. y Moldes, V. (2008). *Terapia Ocupacional en la infancia*. Editorial Médica Panamericana. Recuperado de <http://bit.ly/1FPVasi>

Lucio-Villegas, E. (2003). *Investigación y Práctica en la Educación de Personas Adultas*. Nau Llibres. Edicions Culturals Valencianes, S.A. España. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=cx5K9hbSugwC&pg=PA85&dq=diario+de+campo+educacion&hl=es&sa=X&ei=ke1EVdnnJYWngwSr9IGIDQ&ved=0CCUQ6AEwAQ#v=onepage&q=diario%20de%20campo%20educacion&f=false>, el 02 de Mayo de 2015.

Martínez, N. (2007). *El cuento como instrumento educativo. Revista Digital Innovación y experiencias educativas*. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_39/NATALIA_MARTINEZ_URBANO_01.pdf, el 19 de Mayo de 2015.

Medina, J. & Bruzual, R. (2006). *Concepción de la escritura y métodos empleados para su*

- enseñanza*. Recuperado de http://www.uvm.cl/csonline/2006_3/pdf/concepcion%20de%20escritura%20y%20metodos%20de%20enseñanza.pdf el 31 de Octubre de 2015.
- Mejía, R., y Sandoval, S. (2003). *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). 3ra reimpresión. México. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=xG0RxWqpeRYC&pg=PA145&dq=diario+de+campo+autor&hl=es&sa=X&ei=mv9EVaWGF4OUNpPugaAD&ved=0CCQQ6AEwAQ#v=onepage&q=diario%20de%20campo%20autor&f=false>, el 02 de Mayo de 2015.
- MEN. (2007). Al tablero. *Lectura y escritura con sentido y significado*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122251.html>, el 18 de Abril de 2015.
- MEN. (2010). *Orientaciones Pedagógicas en el Grado de Transición*. EDESCO LTDA. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-259878_archivo_pdf_orientaciones_transicion.pdf, el 18 de Abril de 2015.
- MEN. (2010). *Documento N° 13. Aprender y Jugar, Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición*. Recuperado de <http://dintev.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/5-MEN-Documentonumero13.pdf>
- MEN. [Online]. Recuperado de <http://bit.ly/1JXnkln> el 10 de Septiembre de 2015.
- MEN. *Serie Lineamientos Curriculares*. Actualización 25 Julio, 2014. Indicadores de Logros Curriculares. Recuperado de <http://bit.ly/1OmtfEO> el 10 de Septiembre de 2015.
- Montealegre, R. & Forero, L. (2006). *Desarrollo de la Lectoescritura: adquisición y dominio*. Universidad Católica de Colombia. Acta Colombiana de Psicología, Vol. 9. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf> el 28 de Marzo de 2015.

- Monró, M. (2010). *Concepción teórica-metodológica de las docentes de preescolar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en niños de 4 y 5 años*. Universidad Católica Andrés Bello. Tesis: Maestría. Venezuela. Recuperado de <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAS0144.pdf> el 30 de Mayo de 2015.
- Montoya, V. (2007). *El origen de los cuentos*. [Documento Online]. Recuperado de <http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/hist/montoya1.htm>, el 19 de Mayo de 2015.
- Olivera, V. & Salgado, C. (2006) *La enseñanza de la lectoescritura, un gran desafío*. Universidad Academia. Santiago. Chile. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/441/tpba55.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, el 25 de Abril de 2015.
- Organización de Estados Iberoamericanos. *Para la Educación, Ciencia y la Cultura*. Sistemas Educativos Nacionales, Honduras. Recuperado de <http://www.oei.es/quipu/honduras/cap07.pdf>
- Orozco, M. (2004). *Instrumentos de Formación*. Recuperado de <http://cognitiva.univalle.edu.co/archivos/grupo%20matematica%20y%20cognicion/Mariela/capitulos/cap2.pdf>, 02 de Mayo de 2015.
- Ortega, F. (2005). *Sistemas hipermedia para el aprendizaje de la Lectoescritura*. Universidad de Cádiz. Tesis: Doctoral. España. Recuperado de <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/docs/tesis/ortega.pdf> el 30 de Mayo de 2015.
- Peñas, M. (2008). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación en el concepto de sí mismas*. Volumen 183 de Investigación. Recuperado de <http://bit.ly/1F3l4bT>
- Pérez, A y Gimeno, J (1988). *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios de la planificación al pensamiento práctico*. Recuperado de <http://bit.ly/1O6CHOD> el 10 de Septiembre de 2015.

Piñeros, D. & Patiño, J. 2013. *Métodos de enseñanza de la lectoescritura. La efectividad de diferentes métodos de la enseñanza de la lectoescritura en español*. Una revisión de literatura. Universidad del Rosario. Recuperado de <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/4474/1020754195-2013.pdf?sequence=1> el 31 de Octubre de 2015.

Ramírez, M. (2011). *Importancia de la evaluación en los estudiantes de derecho*. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol. 3, N° 25. Recuperado de <http://bit.ly/1IR2Fyx> el 10 de Septiembre de 2015.

Reyes, L. & Vargas, A. (2009). *La lectura como experiencia: análisis de cuatro situaciones de lectura de libros álbum en educación inicial*. Pontificia Universidad Javeriana. Tesis: Maestría. Colombia. Recuperado de <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/406/1/edu35.pdf> el 05 de Abril de 2015.

Rivera, M., García, J. y Cabañas-Sánchez, G. (2012). *Un estudio sobre la práctica de un profesor de matemáticas al desarrollar el concepto de sistema de ecuaciones lineales bajo el enfoque de competencias*. Universidad Autónoma de Guerrero. México. Recuperado de <http://bit.ly/1NiCmcw> el 10 de Septiembre de 2015.

Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe S.L. Málaga.

Rodríguez, L. (2012). *Las prácticas pedagógicas basadas en el Enfoque Comunicativo Funcional y su incidencia en las habilidades comunicativas, desde la Percepción de los Docentes: Un estudio de caso*. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tesis: Maestría. España.

Rosano, M. (2011). *El método de lecto-escritura global*. Innovación y experiencias educativas. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_39/MARIA%20INMACULADA_ROSANO_1.pdf el 02 de Noviembre de 2015.

Salazar, S. (2005). *El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente*. Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”. Vol. 5, núm. 2, julio-diciembre, 2005, pp. 1-18. Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://bit.ly/1FAfBsB> el 10 de Septiembre de 2015.

Santiago, A. Castillo, M. & Morales, D. (2007). *Estrategias y enseñanza - aprendizaje de la lectura*. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n26/n26a03>, el 25 de Abril de 2015.

Santoyo, C, & Espinosa M. (2006). *Desarrollo e interacción social: teoría y métodos de investigación en contexto*. Volumen 1. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología. México. D.F. Recuperado de <http://bit.ly/1wSKcCZ>

Sepúlveda, L. (2011). El aprendizaje inicial de la escritura de textos como re-escritura. Universidad de Barcelona. Tesis: Doctoral. España. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/80535/LASC_TESIS.pdf;jsessionid=8C61CD C8AC31791560046927E7F238DF.tdx?sequence=1 el 30 de Marzo de 2015.

Smith, C. & Dahl, K. (1989). *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo*. Editorial Aprendizaje Visor. 1a Edición. Madrid.

Smith, F. (2001). *Para darle sentido a la lectura*. Editorial Aprendizaje Visor. 3a Edición. Madrid.

Solano, S. (2014). *Auto y coevaluación, complementariedad significativa en la evaluación de las Ciencias Sociales*. Escenarios. 12(1), 34-49. Colombia. Recuperado de http://www.uac.edu.co/images/stories/publicaciones/revistas_cientificas/escenarios/volumen-12-no-1/articulo03.pdf el 10 de Octubre de 2015.

Suarez, A. (2009). *Tema N°6. La lectoescritura*. Grupo de Investigación. Recuperado de <http://www.eweb.unex.es/eweb/gial/docencia/asignaturas/dhl/documentos%20b%E1sicos/Lecciones%20Hipertextualizadas/TEMA%206.htm> el 02 de Noviembre de 2015.

Stensaas, A. (2009). *Normas para identificar problemas de percepción visual en niños de edad escolar*. Recuperado de http://www.superduperinc.com/handouts/pdf/168_Spanish.pdf el 09 Marzo de 2015.

Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=EQanW4hLHQgC&printsec=frontcover&dq=Taylor,+S.+y+Bogdan,+R.+%281984%29&hl=es&sa=X&ei=ardaVdDEObL-sATVpoGoCw&ved=0CB0Q6AEwAA#v=onepage&q&f=false>, el 01 de Mayo de 2015.

Telebán, M. & Santa, N. (2011). *Aprendizaje y desempeño verbal en las escuelas secundarias nocturnas (EPJA)*. Eje Temático: Prácticas Pedagógicas e Innovaciones. Recuperado del http://www.colectivoeducadores.org.ar/cd_6to_encuentro/pages/pdf/eje_1/pdf_1_argentina/A039.pdf, el 01 de Mayo de 2015.

Torres, K. (2002) *La atención*. Psicología de la educación para padres y profesionales. Publicado en Psicopedagogia.com. Recuperado de <http://www.psicopedagogia.com/atencion> el 09 Marzo de 2015.

Troncoso, M & Díaz-Caneja, P. (s.f.). *Lectura y escritura*. Canal down21.org. Recuperado de http://www.down21.org/web_n/index.php?option=com_content&view=article&id=1136%3Alectura-y-escritura&catid=92%3Aeducacion&Itemid=2084&showall=1 el 31 de Octubre de 2015.

Vargas, L (1994). *Sobre el concepto de percepción*. Recuperado de <http://issuu.com/maryguzman/docs/alt8-4-vargas> el 28 de Abril de 2015.

Vásquez, A. (2009). *Didáctica Ciencias UAC. Resolución de problemas. Recuento hacia el estado del arte*. Volumen 1 M.1. Bogotá D.C. Disponible en: <http://bit.ly/1ChEn2u> el 28 de Abril de 2015.

Wittrock, M. (1990). *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Ediciones

Paidós Educador. España. Recuperado de <http://bit.ly/1ipfPh8> el 10 de Septiembre de 2015.

Zenoff, A. (1987). *Aprendizaje Pedagógico*. Docencia e investigación en neuropsicología y afasiología rosario (santa fe). Argentina. Biblioteca Andina Rosario. Recuperado de <http://www.adinarosario.com/fotos/biblioteca/aprped3f.pdf> el 2 de Mayo de 2015.

Anexos

Rejilla de Observación

DIMENSIÓN COGNITIVA		
<i>Indicadores</i>	<i>Si</i>	<i>No</i>
PERCEPCIÓN		
Interpreta láminas e imágenes describiendo la información que estas proporcionan.		
Describe el material presentado y la información que él le proporciona.		
Distingue los diferentes colores y sus tonos.		
Completa una imagen guiado por puntos.		
Discrimina fondo y figura.		
Discrimina sonidos altos, bajos, fuertes y débiles.		
Percibe visualmente las formas y tamaños de las letras.		
Percibe auditivamente los sonidos de las letras.		
Percibe y reproduce correctamente el sonido de una sílaba.		

Percibe correctamente una palabra a partir de una frase vista.		
Reproduce combinaciones silábicas.		
MEMORIA		
Memoriza y expresa retahílas.		
Memoriza y expresa adivinanzas.		
Memoriza trabalenguas.		
Memoriza canciones, rimas.		
Recuerda el nombre de los días de la semana.		
Memoriza historias y contenidos.		
Recuerda información objetiva como nombres, rostros y fechas.		
ATENCIÓN		
Escucha atentamente las narraciones orales sencillas de diferentes contextos tales como descripciones y textos breves.		
Disfruta con las lecturas de cuentos y poesías y se apropia de ellos como herramientas para la expresión.		
Escucha y responde preguntas según sus necesidades de comunicación.		
Relaciona conceptos nuevos con otros ya conocidos.		

Se concentra en las tareas que está realizando hasta terminarlas.		
Responde a estímulos determinantes e ignora otros menos relevantes.		
Relaciona problema con situaciones del diario vivir.		
Plantea posibles soluciones.		
Se le dificultad establecer un orden en sus tareas.		
Atiende a una actividad a la vez.		
Atiende a dos actividades al mismo tiempo.		
Logra redirigir el foco de la atención.		
Se le dificulta iniciar con las tares y deberes, ya que se distrae fácilmente con estímulos irrelevantes.		
Presenta problemas para mantener la atención hasta finalizar sus tareas.		
Tiende a dejar una actividad por otra al poco tiempo de haberla empezado, dejando varias inacabadas.		
Parece no escuchar cuando se le habla.		
Puede tener problemas para seleccionar lo que es más importante a la hora de trabajar.		
Comete errores por descuido en las tareas escolares u otras actividades, al no prestar suficiente atención a los detalles.		
Presenta dificultad para seguir las normas de un juego o actividades propuestas.		

Se precipita en el habla diciendo cosas en momentos poco oportunos o respondiendo a preguntas incluso antes de que se le hayan acabado de formular.		
DIMENSIÓN COMUNICATIVA		
<i>Indicadores</i>	<i>Si</i>	<i>No</i>
CONCIENCIA FONOLÓGICA		
Percibe, reconoce y reproduce el sonido de las letras y sus fonemas.		
Imita y reproduce sonidos, que le ayudan a desarrollar la memoria auditiva, la pronunciación y la entonación.		
Identifica palabras que comienzan con la misma letra o sílaba.		
Recuerda el nombre de las letras y su sonido característico		
Construye palabras a partir de secuencia de sílabas.		
Construye frases a partir de secuencias de palabras.		
Identifica cuantas palabras tienen una oración.		
Identifica cuantas sílabas tienen una palabra.		
Identifica una palabra en una frase.		
Identifica una sílaba dentro de una palabra.		
Agrupar palabras que “tienen la misma sílaba”.		

Agrupar palabras que “tienen el mismo inicio”.		
Agrupar palabras que “tienen la misma terminación”.		
Comienza agrupar palabras que escuchan con su forma escrita.		
Comienza a escribir las letras del abecedario y algunas palabras que usan y escuchan con frecuencia.		
Comienza a escribir cuentos cortos con algunas palabras que se pueden leer.		
Identifica nuevas palabras usando combinaciones de letras y sonidos, partes de palabras y su comprensión del resto de la historia o texto.		
Identifica un mayor número de palabras de vista.		
Deletrea y representa las letras de una palabra al tratar de escribirla.		
Utiliza palabras que se refieren a acciones y a situaciones.		
Comprende que al separar las sílabas los sonidos pueden variar dependiendo de la vocal o consonante con la que este articulada.		
NIVEL SEMÁNTICO		
Da respuestas concretas a preguntas realizadas.		
Comparte y escucha las ideas de los demás.		
Realiza preguntas concretas.		

Sigue varias órdenes seguidas.		
Nombra conceptos a partir de descripción.		
Realiza comparaciones con las palabras.		
Presenta dificultad para seguir una conversación adecuadamente.		
Incluye palabras nuevas en su vocabulario.		
Asocia palabras entre sí por su significado.		
Usa un tono de voz adecuado según la intención de su comunicación.		
Establece relaciones de causa – efecto.		
Utiliza lenguaje descriptivo para explicar o hacer preguntas.		
Demuestra conocimiento con sonidos que riman y sílabas parecidas.		
Comprende que el texto se lee de izquierda a derecha y de arriba abajo.		
Lee y cuenta historias que conocen bien.		
Utiliza varias maneras de ayudarse a leer una historia, como leer de nuevo, predecir lo que va a suceder, hacer preguntas o usar las imágenes como apoyo.		
Intenta a usar puntuación y letras mayúsculas.		
Expresa sus ideas, pensamientos y sentimientos.		

Dialoga de manera fluida con sus compañeros y docentes.		
Lee algunas palabras o frases en voz alta sin dificultades.		
Participa en diálogos y actividades intercambiando roles.		
DIMENSIÓN PSICOMOTORA		
<u>Coordinación Dinámica General</u>		
<i>Indicadores</i>	<i>Si</i>	<i>No</i>
Posee una marcha madura.		
Adquiere una posición bípeda estable.		
Mantiene una velocidad continua.		
Adquiere mayor velocidad y resistencia.		
Posee freno inhibitorio.		
Adquiere habilidad para cambiar el sentido a los movimientos que realiza con el cuerpo.		
Posee mayor precisión al realizar movimientos		
Realiza movimientos rápidos y/o lentos según se requiera.		
Se desplaza saltando, alternando el peso del cuerpo sobre un pie y sobre el otro.		

Asume postura adulta para lanzar.		
Juzga la trayectoria del objeto.		
Agarra objetos.		
Reconoce las partes externas del cuerpo.		
Identifica con dificultad las partes internas del cuerpo		
Comprende el movimiento de su cuerpo en relación a otros.		
Comprende la ubicación espacial en dos partes: a derecha y la izquierda.		
Comprende que el cuerpo se mueve en un espacio.		
Identifica los movimientos que hizo durante un tiempo.		
Se define el dominio de la mano dominante.		
Toma conciencia del tiempo.		
Identifica el ayer, hoy y mañana.		
Tiene iniciativa para proponer juegos a sus compañeros.		
<u>Coordinación Dinámica Manual</u>		
Realiza plegado de papel.		

Abrocha y desabrocha prendas.		
Realiza lazos inconclusos.		
Maneja el punzón de manera precisa.		
Maneja el lápiz de manera precisa.		
Rasga trozos pequeños de papel.		
Rasga líneas dibujadas tanto rectas como curvas.		
Manipula las tijeras con firmeza		
Moldea figuras con plastilina o arcilla.		
Dibuja las figuras geométricas.		
Colorea de manera homogénea.		
Realiza el trazo de un laberinto o línea sinuosa sin salirse de los límites.		
Une líneas de diferentes tamaños para formar una figura.		
Pierde con facilidad la direccionalidad de la línea.		
Necesita la dirección de una línea, dibujo o números para guiar su escritura.		
Reproduce patrones de escritura presentados visualmente.		

Presenta regularidad en el tamaño de las letras.		
Respetar las distancias entre las letras que conforman una palabra.		
Presenta legibilidad en la escritura.		
Presenta unión imprecisa al momento de realizar el trazo de la letra.		
Adquiere habilidades para realizar movimientos disociados de mano y dedos.		
DIMENSIÓN SOCIOAFECTIVA		
<i>Indicadores</i>	<i>Si</i>	<i>No</i>
Tiene confianza de sí mismo y de lo que hace.		
Asume responsabilidades.		
Se preocupa por mantenerse limpio.		
Resuelve con independencia sus problemas.		
Expresa sus sentimientos y deseos.		
Reconoce que pueden existir emociones opuestas.		
Es impaciente y pierde rápidamente el control.		

Explica su estado emocional.		
Se integra con los compañeros.		
Tiene conciencia de las reglas y las normas.		
Se hace responsable de sus actos.		
Distingue entre lo bueno y malo		
Participa activamente en juegos y actividades grupales.		
Puede entablar un diálogo con los demás.		
Se motiva por la lectura de cuentos.		
Escucha las indicaciones de la actividad posterior a la lectura de cuentos.		
Siente interés por la historia de los cuentos.		
Termina las tareas relacionadas con la lectura y escritura.		
Se motiva a producir escritos sin intervención del maestro.		
Se expresa con precisión, seguridad y espontaneidad.		
Colabora con la maestra en las actividades propuestas.		
Manifiesta sentimientos hacia sus compañeros.		

Manifiesta interés por conocer sentimientos y acciones de los personajes de los cuentos.		
Demuestra empatía ante situaciones que suceden en los cuentos o historias narradas.		

Rejilla de Autoevaluación

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	SI	NO
<p>FASE PREACTIVA</p> <p>Según Rivera, García y Cabañas-Sánchez (2012) mencionan que “se caracteriza por la manifestación de las relaciones entre el profesor y el currículum oficial (contenidos, objetivos a alcanzar, tiempo escolar, etc.” (p. 1141).</p> <p>Wittrock, M. (1990) menciona que esta fase se trata de “la planificación del docente la cual incluye los</p>	<p>Planificación</p> <p>Para Robbins y Coulter. 2005 (citados por Gallardo, E) la planificación consiste en definir las metas de la organización, establecer una estrategia general para alcanzarlas y trazar planes exhaustivos para integrar y coordinar el trabajo de la organización. Asimismo la planificación se ocupa tanto de los fines (qué hay que hacer) como de los medios (cómo hay que hacerlo).</p>	Reconoce los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los niños al momento de plantear la actividad.		
		Planifica los momentos de las actividades a ejecutar.		
		Planifica de forma secuencial las actividades para el desarrollo de la clase.		
		Selecciona los contenidos a exponer teniendo en cuenta el contexto donde se va aplicar.		
		Planifica con anterioridad la evaluación a implementar en la actividad.		
		Diseña pautas específicas para dinamizar las actividades programadas.		
		Realiza adaptaciones específicas en caso de niños con algún tipo de dificultad.		
		Incluye recursos tecnológicos en las actividades propuestas.		
		Existe una secuencia precisa de la temática de los contenidos.		
		Elabora material concreto según la actividad implementada.		
Hace uso de las fichas y tarjetas de imágenes como recurso adicional en una actividad.				

<p>procesos de pensamiento que lo ocupan antes de que tenga lugar la interacción en el aula” (p. 449).</p> <p>Según el Boletín Informativo de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (2009) dice que es un “Proceso donde se requiere una primera reflexión sobre los componentes básicos del currículum (qué se pretende que aprendan los alumnos, para qué, con qué estrategias, en qué condiciones.) Esto supone una fundamentación y clarificación de la acción futura de la labor didáctica del profesor. [Online].</p>	<p>Clark y Yinger. 1979 (citados por Pérez, A y Gimeno, J (1988) hacen referencia a las funciones de planificación, donde identifican tres motivos principales de la planificación de los profesores: 1. Responder a exigencias personales inmediatas (reducir la incertidumbre y la ansiedad, provocar sensación de confianza, orientación y seguridad) 2. Determinar los medios adecuados a las metas de enseñanza. Y 3. Guiar los procesos de enseñanza. (p. 40)</p>	<p>Determina que recursos son apropiados para abordar las diferentes temáticas propuestas.</p>		
		<p>Diseña recursos con buen tamaño, colores y texturas de acuerdo a la actividad.</p>		
	<p>Logros e Indicadores</p>		<p>Tiene en cuenta los indicadores propuestos en la ruta al implementar las actividades</p>	
	<p>Según el MEN indicadores “Son señales que nos permiten confrontar si los procesos que se están adelantando son efectivos y viables”. [Online].</p>	<p>Los indicadores propuestos tienen coherencia con lo que se quiere lograr en la actividad.</p>		
	<p>Según el MEN en los Lineamientos Curriculares (Actualización 25 Julio, 2014)</p>	<p>Los indicadores varían según la planificación de la actividad.</p>		

	<p>menciona que los logros es “aquello que se espera obtener durante el desarrollo de los procesos de formación del educando, es decir, algo previsto, esperado, buscado pues, hacia lo cual se orienta la acción pedagógica”, pero también se utiliza “para designar aquello que ya se ha alcanzado en un proceso, algo que ya se ha obtenido, que ya es una realidad y que puede corresponder a una o varias etapas de un mismo proceso” (p.11).</p>			
<p>FASE INTERACTIVA</p> <p>Según Rivera, García y Cabañas-Sánchez (2012) dicen que “tiene que ver con la relación funcional que se establece entre la actividad del profesor y el estudiante en torno al saber. Esta es la fase de <i>gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje</i>, es decir la relación entre el</p>	<p>Acción</p>	<p>Enseña los contenidos de forma lógica y sistemática.</p>		
		<p>Orienta de manera clara las actividades que deben desarrollar los niños.</p>		
		<p>Identifica fortalezas y debilidades en los contenidos y estrategias implementadas.</p>		
		<p>Mantiene un seguimiento de los niños con relación a la finalidad de los aprendizajes y su comportamiento.</p>		
		<p>Maneja y domina de manera precisa los contenidos presentados en la actividad.</p>		
		<p>Utiliza un lenguaje entendible por los niños al exponer una nueva temática.</p>		
		<p>Maneja el material acorde con el espacio visual de los niños.</p>		
		<p>Los niños avanzan según los indicadores propuestos en la ruta.</p>		

<p>problema propuesto y los estudiantes en el contexto de aula” (p.1143).</p> <p>Según el Boletín Informativo de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (2009) dice es el “Conjunto de procedimientos y tareas de aprendizaje que el profesor propone a los estudiantes en los diversos ambientes de aprendizaje. El docente promueve una serie de actividades de diversa complejidad para que los estudiantes desarrollen las capacidades en su proceso de aprendizaje.” [Online].</p>		Los niños presentan dificultad en los indicadores propuestos en la ruta.			
		Es funcional el recurso elaborado para la actividad ejecutada.			
		Utiliza diversidad de estrategias de enseñanza en el aula con los niños.			
		Distribuye el tiempo de manera eficaz según el ritmo de trabajo de los niños.			
		Se formulan de manera clara y precisa las preguntas durante la actividad.			
		Mediación	Aprovecha las temáticas de los cuentos para generar aprendizaje en los niños.		
			Utiliza juegos para abordar ciertas temáticas.		
			Orienta la actividad antes, durante y después de su desarrollo.		
			Es pertinente la estrategia utilizada para desarrollar con éxito la actividad.		
			La actividad tiene concordancia con los contenidos manejados por la maestra titular.		
			Es pertinente el cuento infantil como mediador para la enseñanza.		
			Modifica y define conceptos poco entendibles para los niños en las actividades propuestas.		
			Es coherente el cuento infantil con los indicadores propuestos para la actividad.		
			Brinda ayuda a los niños que tienen dificultad con la actividad.		
		El cuento infantil facilito con el logro de los indicadores.			
		Es funcional el cuento para la enseñanza de la lectoescritura.			
		Comprueba que los contenidos planificados son adecuados y fortalecen el conocimiento de los niños.			

	<p>El cuento como mediador nos permite abordar de una manera más didáctica el proceso lectoescritor en los niños y niñas; ya que se tiene en cuenta las diferentes temáticas para realizar actividades de producción oral y escrita donde se quiere generar procesos de análisis y síntesis en los niños, aportando así a un aprendizaje continuo; además se quieren desarrollar habilidades en las diferentes dimensiones con el cuento como punto de partida. Se eligió el cuento como mediador porque es un recurso llamativo para los niños, las temáticas suelen relacionarse con vivencias de los niños y su entorno. Por otra parte se quiere, que a partir de cuentos los niños creen sus propias historias utilizando el lenguaje oral o escrito como una manera de comunicarse con los demás.</p>			
--	---	--	--	--

<p>FASE POSTACTIVA</p> <p>Según Hernández et al. (2004) menciona que “se trata de una fase en la que el docente debe interrogarse sobre las consecuencias de las decisiones y acciones que ha puesto en práctica” (p. 61).</p> <p>Según Hernández et al. (2004) “se trata de una evaluación de tipo sanativo que utiliza toda la información obtenida sobre el propio proceso de enseñanza y también la que se deriva de los resultados del aprendizaje” (p. 62).</p> <p>Según el Boletín Informativo de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (2009) dice que “Es un proceso donde se valoran una serie de elementos que ayudan al</p>	<p>Evaluación</p> <p>Según Laforucade, P. (s.f.) (citado por Ramírez, M. 2011) es “la etapa del proceso educativo que tiene como finalidad comprobar, de manera sistemática, en qué medida se han logrado los objetivos propuestos con antelación. [Online].</p>	Utiliza diversas estrategias para evaluar.			
		Realiza una evaluación diagnóstica con el fin de conocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes.			
		Realiza una evaluación formativa con el propósito de dar seguimiento a los conocimientos de los niños.			
		Utiliza los resultados de las actividades implementadas para valorar los aprendizajes adquiridos.			
		Como maestra crea un agradable clima de relaciones humanas.			
		Comprueba si los contenidos corresponden al tema propuesto.			
		Reconoce y evalúa el aprendizaje adquirido por los niños en la actividad implementadas.			
		Enseña de manera didáctica los contenidos presentados en las actividades.			
	<p>Reflexión Pedagógica</p> <p>Según Lee Shulman (citado por INPAS, 2011) constituye el acto medular de un docente o un formador -lo más propio de su quehacer-, ya que él le permite relacionar adecuadamente los propósitos educativos con las orientaciones curriculares, las planificaciones de clases y las estrategias de enseñanza y</p>	Valora los avances logrados progresivamente en la práctica educativa.			
		Valora de manera constante los avances de los niños.			
		Comprende los conocimientos adquiridos a partir de los avances realizados.			
		Reconoce si el conocimiento propuesto fue alcanzado por el niño a través de la actividad realizada.			
		Identifica las dificultades que presentan los niños a partir de las actividades implementadas.			
Vincula los diferentes teóricos en la autoevaluación.					
Supera las dificultades presentadas durante la actividad.					
Analiza el registro del diario pedagógico.					
Realiza adaptaciones específicas en caso de niños con algún tipo de dificultad.					

<p>profesor analizar y reflexionar sobre los procesos de aprendizaje y estimar en qué medida esa enseñanza facilita la adquisición integrada de tres dimensiones: cognitiva (conocer), la ética (responsabilidad moral) y la técnica (capacidad de hacer).” [Online].</p>	<p>aprendizaje, que conformarán los contenidos de los distintos módulos de formación” [Online].</p> <p>Shulman, L. 1987 (citado por Salazar, S. 2005) menciona en su Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica, que la reflexión es la “revisión, reconstrucción y análisis crítico de uno mismo y el desempeño de la clase y de las explicaciones propias en evidencia (p.7).</p>	<p>Recrea a partir de la reflexión actividades que ayuden en el proceso de aprendizaje de los niños.</p>		
		<p>Identifica de manera oportuna los avances propios obtenidos durante la implementación de la actividad.</p>		
		<p>Reconoce y mejora las dificultades propias generadas durante la actividad implementada.</p>		
		<p>Propone mejoras para las actividades a partir de la reflexión.</p>		