

LA DIMENSIÓN COMUNICATIVA EN INFANTES: CONCEPCIONES Y
PRÁCTICAS SOBRE LA FORMACIÓN DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL
PREESCOLAR DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DE
BUCARAMANGA

JEYNNY MARCELA ORTIZ MOGOLLÓN

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA

2020

LA DIMENSIÓN COMUNICATIVA EN INFANTES: CONCEPCIONES Y
PRÁCTICAS SOBRE LA FORMACIÓN DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL
PREESCOLAR DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DE
BUCARAMANGA

JEYNNY MARCELA ORTIZ MOGOLLÓN

Proyecto de grado para optar al título de: Magíster en Pedagogía

DIRECTOR
LUIS ALFREDO MANTILLA FORERO
Magíster en Pedagogía

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA

2020

AGRADECIMIENTOS

Dedico este trabajo investigativo a Dios por brindarme la oportunidad de realizar esta maestría, por todas sus bendiciones y por la sabiduría que me brindó para alcanzar esta meta. A mi esposo Ricardo porque me hace sentir una mujer afortunada, amada, valorada y por construir a mi lado el mundo ideal que dibujamos hace mucho tiempo atrás. Gracias por ser mi complemento perfecto y por llenar mi mundo de colores.

A mi papá porque fue un hombre conservador, valiente y fuerte que me dio grandes consejos. Él me supo comprender y me brindó libertad. Siempre se encargó de que fuera feliz y de que no me faltara nada, especialmente amor. Al final, me prometió que iba a estar conmigo todos los días de mi vida y así lo he sentido desde que lo perdí.

Expreso mi más sincero y profundo agradecimiento a mi asesor Luis Alfredo Mantilla Forero por su entrega incondicional, su dedicación y por el tiempo ofrecido para orientarme. Gracias por sus retroalimentaciones, su gran paciencia y porque desde su exigencia y rigurosidad, hizo posible el logro de los objetivos planteados.

Gracias al personal de apoyo de la maestría, especialmente a Sara Espinoza. Su apoyo en los diferentes procesos académicos fue muy valioso y significativo.

Un reconocimiento especial a los directivos administrativos y académicos de la grandiosa Institución Educativa que me acogió durante el proceso investigativo. Agradecimientos a las maestras del nivel de Preescolar que me permitieron participar de su trabajo en el aula y quienes contribuyen diariamente a la bella labor de educar.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	13
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	16
1.1 PREGUNTAS ORIENTADORAS	24
2. JUSTIFICACIÓN.....	25
3. OBJETIVOS.....	27
3.1 OBJETIVO GENERAL	27
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	27
4. MARCO TEÓRICO	28
4.1 MARCO REFERENCIAL.....	28
4.2 MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL	37
4.2.1 Comunicación y lenguaje.	38
4.2.2 La lectura.	40
4.2.3 La escritura.	41
4.2.4 Lectura y escritura en la educación inicial.....	42
4.2.5 Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Inicial.....	49
4.2.6 Pedagogía.....	50
4.2.7 Didáctica.	50
4.2.8 Dimensiones del desarrollo del niño.	51
4.3 MARCO LEGAL	54
5. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	59
6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	61
6.1 INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	61
6.2 TEORÍA FUNDAMENTADA.....	62
6.3 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	66
6.4 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	68

6.5 POBLACIÓN Y MUESTRA	69
6.6 CRITERIOS ÉTICOS	70
6.7 FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	70
6.8 REJILLAS DE EVALUACIÓN	71
7. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	73
7.1 PLANES DE CLASE	73
7.2 CUADERNOS Y LIBROS DE TEXTO.....	75
7.3 ENTREVISTA	86
7.4 CLASE DOCENTE.....	88
7.5 PRIMERA CLASE PEDAGÓGICA.....	91
7.6 CLASE BASADA EN LOS PLANES DE CLASE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	99
7.7 ANÁLISIS DE LOS ESTUDIANTES.....	101
8. HALLAZGOS	105
9. CATEGORIZACIÓN.....	111
10. TRIANGULACIÓN	121
11. CONCLUSIONES	126
12. RECOMENDACIONES.....	129
BIBLIOGRAFÍA.....	131
ANEXOS.....	139

LISTA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1. Categoría 1. Lectura en la primera infancia	112
Cuadro 2. Categoría 2. Escritura en la primera infancia	115
Cuadro 3. Categoría 3. Literatura	117
Cuadro 4. Categoría 4. Lúdica	118

LISTA DE GRÁFICAS

	Pág.
Gráfica 1. Colombia en Latinoamérica.....	20
Gráfica 2. Niveles de desempeño	21
Gráfica 3. Progreso del cuatrenio	22
Gráfica 4. Progreso.....	22
Gráfica 5. Tomado y adaptado de proceso del método silábico	44
Gráfica 6. Adaptado de Anselm Strauss y Juliet Corbin	63
Gráfica 7. Elementos de la teoría fundamentada.....	64
Gráfica 8. Muestreo y saturación teórica	65
Gráfica 9. Fases de la investigación	70
Gráfica 10. Triangulación. Fuente propia.....	121
Gráfica 11. Concepciones frente a la dimensión comunicativa. Fuente propia....	125

LISTA DE IMÁGENES

	Pág.
Imagen 1. Estudiante A.....	76
Imagen 2. Estudiante A.....	77
Imagen 3. Estudiante B.....	77
Imagen 4. Estudiante C	78
Imagen 5. Estudiante C	78
Imagen 6. Estudiante D	79
Imagen 7. Estudiante E.....	79
Imagen 8. Estudiante F.....	80
Imagen 9. Estudiante A.....	81
Imagen 10. Estudiante B.....	81
Imagen 11. Estudiante C	82
Imagen 12. Estudiante D	82
Imagen 13. Estudiante E.....	83
Imagen 14. Estudiante A.....	84
Imagen 15. Estudiante B.....	84
Imagen 16. Estudiante C	85
Imagen 17. Estudiante E.....	93
Imagen 18. Estudiante E.....	94
Imagen 19. Estudiante A.....	95
Imagen 20. Estudiante A.....	96
Imagen 21. Estudiante A.....	97
Imagen 22. Estudiante B.....	98
Imagen 23. Estudiante C	100
Imagen 24. Estudiante C	101
Imagen 25. Estudiante C	102

Imagen 26. Estudiante D	103
Imagen 27. Estudiante E.....	104

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Consentimiento informado para docentes de preescolar	139
Anexo B. Formato de consentimiento informado	140
Anexo C. Cuestionario para docentes	141
Anexo D. Rejillas de evaluación planes de clase y planes de asignatura.....	145
Anexo E. Rejilla de evaluación registros escritos del estudiante	148
Anexo F. Rúbrica de evaluación de la clase docente	150
Anexo G. Taller de clase N1	152
Anexo H. Taller de clase N2	172
Anexo I. Transcripción N1.....	178

RESUMEN

TÍTULO: LA DIMENSIÓN COMUNICATIVA EN INFANTES: CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS SOBRE LA FORMACIÓN DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL PREESCOLAR DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DE BUCARAMANGA*

AUTORA: Jeynny Marcela Ortiz Mogollón**

PALABRAS CLAVE: Dimensión comunicativa, lectura, escritura, pedagogía.

DESCRIPCIÓN:

Este proyecto se enfoca en el análisis de una intervención realizada para comprender las concepciones de docentes sobre la dimensión comunicativa y su incidencia en el trabajo lecto-escritor de los estudiantes de preescolar en una Institución Educativa privada, de la ciudad de Bucaramanga, cuyo fin es optar al título de Magíster en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander.

En el marco teórico se trabajó a partir de varias concepciones, tales como la lectura, la escritura, la dimensión comunicativa, didáctica, literatura, juego, y la metodología para la realización. El proyecto se hizo con base en la investigación cualitativa, teniendo presente la teoría fundamentada e implementando como técnicas el análisis documental, la entrevista y observación; los instrumentos para tal fin fueron la lista de chequeo, el cuestionario y el taller con los estudiantes. En los últimos apartados de la investigación se encuentra el análisis de los instrumentos de evaluación, los hallazgos, la triangulación entre las diversas concepciones.

Entre las conclusiones más relevantes se encuentra el persistente manejo del enfoque tradicional en la enseñanza de la lecto-escritura de la primera infancia, así como el desconocimiento de los nuevos modelos de enseñanza integral del infante. También se observó el continuo trabajo grafomotriz, que difícilmente favorece la fluidez y espontaneidad en el proceso escritor y creativo. De igual manera, se pudo concluir que, a pesar de las dificultades presentadas a raíz de la pandemia, se logró implementar la investigación exitosamente.

Finalmente, es importante resaltar el rol que tiene el docente del área de preescolar y su incidencia en el desarrollo integral del niño.

* Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de educación. Maestría en Pedagogía Director: Luis Alfredo Mantilla Forero

SUMMARY

TITLE: THE COMMUNICATIVE DIMENSION IN INFANTS: CONCEPTIONS AND PRACTICES ON THE FORMATION OF READING AND WRITING IN THE PRESCHOOL OF A PRIVATE EDUCATIONAL INSTITUTION OF BUCARAMANGA*

AUTHOR: Jeynny Marcela Ortiz Mogollón**

KEY WORDS: Communicative dimension, reading, writing, pedagogy.

DESCRIPTION:

This project focuses on the analysis of a project carried out to understand teachers' conceptions of the communicative dimension and its impact on the reading-writing work of preschool students in a private educational institution, in the city of Bucaramanga, whose purpose is to apply for the title of Master in Pedagogy at the Industrial University of Santander.

In the theoretical framework, we worked from various conceptions, such as reading, writing, the communicative dimension, didactics, literature, games, and the methodology for the realization. The project was based on qualitative research, keeping in mind the grounded theory and implementing as techniques the documentary analysis, the interview and, observation. The instruments for this purpose were the checklist, the questionnaire, and the workshop with the students. The last sections of the research included the analysis of the evaluation instruments, the findings, and the triangulation between the various concepts.

Among the most relevant conclusions is the persistent handling of the traditional approach in the teaching of early childhood literacy, as well as the lack of knowledge of the new models of integral teaching of the infant. The continuous graphomotor work was also carried out, which hardly favored fluidity and spontaneity in the writing and creative processes. Similarly, it was concluded that, despite the difficulties presented by the pandemic, the investigation was successfully implemented.

Finally, it is important to highlight the role of the preschool teacher and his or her impact on the integral development of the child.

* Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de educación. Maestría en Pedagogía Director: Luis Alfredo Mantilla Forero

INTRODUCCIÓN

El siguiente documento recoge una investigación realizada en una Institución Educativa privada de Bucaramanga*, cuyo fin se enfocó en indagar las concepciones que tienen los docentes frente a la dimensión comunicativa y el encauzamiento que esta posee con la formación lecto-escritora en estudiantes de preescolar.

El tema de estudio surgió de los resultados positivos que ha tenido la Institución Educativa a lo largo de cinco años en el área de Lenguaje y la estabilidad frente a los mismos. Es por ello que se generó la inquietud sobre las estrategias que usan los docentes para el trabajo de la dimensión comunicativa y su iniciación en la lectura y la escritura en los primeros grados, comprendidos por Pre-jardín, Jardín y Transición.

Es necesario tener en cuenta que, si bien el niño no debe salir leyendo y escribiendo del grado transición, es imperante que realice sus primeros acercamientos a estos procesos con el fin de que en los grados posteriores llegue con algunas concepciones claras y logre relacionarlas en los diferentes ámbitos de su vida. En el artículo *La lectura en la primera infancia* se enfatiza en la importancia de desligar la lectura a un acto meramente estructural para enfocarlo hacia un acto social:

Es esencial mencionar que la lectura en la primera infancia no sólo se relaciona con el desciframiento de signos lingüísticos, sino también con aquellas manifestaciones de la cultura que están alrededor de las narraciones y los signos icónicos indispensables

para la interacción social y la comprensión de los deseos y sentimientos que emergen en el niño¹.

Incluso, la Institución Educativa desde su filosofía Institucional propende por trabajar frente a esta dimensión, interesándose por: “Desarrollar habilidades y competencias que fortalezcan la reflexión, el análisis de la realidad y de los contenidos, adaptarse al entorno y transformarlo, tomar decisiones, discernir, comprender y vivir los valores tanto en el colegio como fuera de él”²

Para la implementación del proyecto se trabajó la investigación cualitativa como enfoque de base, ya que esta no se limita solamente a una recopilación y categorización de datos, por el contrario, este tipo de investigación genera una interpretación y reflexión frente a los hallazgos obtenidos: “El enfoque cualitativo busca comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad”³ Ahora, el enfoque cualitativo en la categoría de interpretación reconoce la teoría fundamentada como aquella que estudia un fenómeno social: Este método no persigue producir teorías formales, sino más bien teorizar sobre problemas muy concretos que podrán adquirir categoría superior en la medida en que se le agreguen nuevos estudios de otras áreas sustanciales.

Dicho de otro modo, el investigador no pretenderá probar sus ideas al generar teoría fundamentada, sino sólo demostrar que son plausibles⁴. La teoría fundamentada fue la base para el diseño metodológico del proyecto, puesto que

¹ RAMÍREZ, Carlos y DE CASTRO, Diana. La lectura en la primera infancia. Grafías disciplinares en la UCP. Pereira, 2013. Vol 20, p.12.

*Las directivas de la institución educativa investigada solicitaron reserva absoluta con el nombre de la Institución, por lo que se quitará el nombre de citas y referencias bibliográficas y se nombrará al colegio de ahora en adelante como I.E.

² Valores Institucionales. Bucaramanga: MAD Agencia, 2003.

³ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la investigación. Quinta edición. México: Mc Graw Hill, 2010. p. 364.

⁴ Ibíd. 364

ésta se enfoca en un horizonte teórico que soporta la investigación y que se relaciona directamente con la categorización, el análisis y la interpretación de datos, datos que se recopilaron por medio de algunos instrumentos adecuados para tal fin, como entrevistas, encuestas y grupos focales con los docentes de preescolar de la Institución Educativa.

Este proyecto inició con el planteamiento del problema, en que se expusieron las razones por las que se tomó la decisión de trabajar el proyecto propuesto, justificándolo posteriormente. Luego, se menciona el objetivo general y los objetivos específicos, así como el contexto de la investigación, donde se plantea a grandes rasgos los aspectos principales de la Institución Educativa partícipe. Posteriormente se realizó la contextualización teórica de la investigación, el apartado metodológico donde se definió el enfoque, método, instrumentos y técnicas, para dar lugar al capítulo del análisis y las conclusiones.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La escuela se presenta como un espacio formativo para los niños, en el cual descubren un mundo mágico, novedoso y permeado de nuevos significados, signos y símbolos que facilitan su proceso comprensivo y le permiten comunicarse de forma asertiva con sus compañeros. En ese orden de ideas, el preescolar le debe ofrecer al niño un proceso educativo en el que se lleven a cabo actividades cuyo fin principal gire en torno a la comunicación y a la comprensión de realidades y textos acordes a su edad, así como procesos de interpretación y análisis de códigos lingüísticos tanto orales como escritos que lo formen como un ser social, crítico y autónomo. Para ello, el maestro debe apropiarse de su rol como guía en dichos procesos y llevar a cabo prácticas didácticas e innovadoras que favorezcan la construcción de sentido y significado por parte del niño.

De acuerdo con lo anterior, el nivel de preescolar se constituye como el momento en el que se fortalece la dimensión comunicativa y en el cual se genera la base que cimienta el resto de la formación académica del ser humano. Así, para conocer cómo obtienen sus resultados y si realmente forman en pro de un estudiante competente, flexible y creativo, es pertinente conocer y ahondar sobre el proceso de aprendizaje que se desarrolla el estudiante desde sus primeros años. Por ello, se pretendió caracterizar las concepciones y prácticas de los docentes sobre los procesos lecto-escritores y su relación con la formación de la dimensión comunicativa en infantes de dicha Institución Educativa.

Es primordial tener en cuenta que esta dimensión se enfoca en el desarrollo de sus formas de expresión, establecimiento de vínculos afectivos y cualquier tipo de comunicación con la que los infantes puedan relacionarse. Por esta razón, se tiene en cuenta el lenguaje como eje fundamental para el desarrollo de la dimensión

comunicativa pues este es un medio esencial que posee el ser humano para comunicarse, reconocer sus necesidades, representar la realidad y crear nuevos mundos. Anna Gassó Gimeno⁵ afirma que el lenguaje como instrumento le ayuda al niño a relacionarse con el entorno, construir nuevos conocimientos, comprender mensajes y codificar experiencias. Por consiguiente, la escuela debe dar total primacía al aprendizaje y desarrollo del lenguaje; ya que la calidad de la comprensión lectora y de la escritura en las futuras generaciones depende de una correcta formación de la competencia lingüística en la primera infancia.

Asimismo, se debe tener en cuenta que todos los procesos relacionados con el lenguaje en infantes están estrechamente relacionados con el desarrollo del pensamiento y determinan la comprensión e interpretación de textos. Entonces, se debe entender la comprensión como un “Proceso de elaboración de significado asociado al lenguaje y debiera desarrollárselo como parte integral de las técnicas de lenguaje: la audición, el habla, la lectura y la escritura”⁶. Este concepto permea significativamente la intención del proyecto porque finalmente el docente debe estar en capacidad de establecer estrategias para que los niños puedan comprender diferentes tipos de lenguaje.

Según Carlos Lomas, durante la época de los años 60 y 70 se tenía un enfoque gramatical que limitaba la educación lingüística y sesgaba el goce y el deleite por la lectura y la escritura. Este estructuralismo fue altamente cuestionado a inicios de los años 80, cuando se comenzó a evaluar la calidad de la educación y se estableció la necesidad de construir hábitos escolares para el disfrute de textos durante la primera infancia y la adolescencia de forma compleja, reflexiva, donde se pone en juego las competencias culturales.⁷ Durante los siguientes años,

⁵ GASSÓ GIMENO, Anna. La educación infantil. Métodos, técnicas y organización. España: Graffos S.A., 2005. p. 165.

⁶ COOPER, J. David. Cómo mejorar la comprensión lectora. España: Gráficas Rógar, 1998. p. 35.

⁷ LOMAS, Carlos. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Volumen I. Barcelona: Editorial Paidós, 1999. p. 62-63.

diversos teóricos como Hymes, Chomsky y McNeil, dieron paso a una fundamentación del lenguaje centrada en la interacción del acto comunicativo y la importancia del discurso. A este saber hacer en contexto, se le dio el nombre de competencia comunicativa y se puede resumir de acuerdo con García León como:

“La interacción de capacidades (cognitiva, motriz-interactiva y afectiva) para usar la lengua en la situación y contexto comunicativo real. Se mantiene como conducta interna y externa: internamente involucra procesos cognitivos, actitudes, decisiones y desarrollo de la personalidad; externamente es competente si escucha, habla, lee y escribe con propiedad”.⁸

Esta competencia comunicativa es inherente al ser humano y se desarrolla desde la temprana infancia, donde se consiguen los mayores logros. La cita de García León es un claro ejemplo de lo importante que es para un infante desarrollar esta competencia. Para este momento, el Ministerio de Educación en Colombia comenzó a replantearse la calidad de la educación y tuvo como objeto de evaluación la competencia comunicativa, al respecto Antanas Mockus hace mención dentro de su ponencia “Un criterio de calidad” que: “Un posible criterio de calidad es el que pone énfasis en el lenguaje desde el punto de vista de la búsqueda permanente de una comunicación con sentido en la cual puedan articularse vida y forma de conocimiento, posibilitados por la tradición escrita [...]”⁹ En Colombia, las prácticas de lectura y escritura en el aula se han visto relegadas a un proceso de enseñanza alfabética y tradicional, donde se deja de lado la formación de lectores y escritores competentes. De acuerdo con un estudio realizado por Alfonso Cárdenas Páez¹⁰, se evidenció que la ceñida concepción que se tiene sobre el desarrollo de las habilidades comunicativas ha generado una

⁸ GARCÍA LEÓN, Francisco Víctor. Comprensión Lectora y Producción textual. Bogotá: Ediciones de la U, 2015. p. 35.

⁹ MOCKUS, Antanas. Un criterio de calidad. Citado por: PÉREZ ABRIL, Mauricio; VALENCIA JURADO, Fabio; BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo. Juguemos a interpretar. Evaluación de competencias en Lectura y Escritura. Bogotá: Plaza y Janes, Editores Colombia S.A., 1998. p. 22.

¹⁰ MEDINA, Roberto y CÁRDENAS, Jesús. Pedagogía de la Literatura. Bogotá: Uniediciones, 2016. p. 101.

instrucción repetitiva; centrada en resultados inmediatos, para ubicar la lectura y la escritura como procesos meramente académicos, sin tenerlos en cuenta como la base para la comprensión, la interpretación de textos, la construcción de saberes y la formación del pensamiento, no solo desde la academia sino en sus diferentes ámbitos.

Los Lineamientos Curriculares de Preescolar visualizan el desarrollo del niño de forma integral y desde diversas dimensiones. Una de ellas apunta a la dimensión comunicativa: “La dimensión comunicativa en el niño está dirigida a expresar conocimientos e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad; a construir mundos posibles; a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos”¹¹ Si bien, en este documento no se menciona la lectura y la escritura, la inmersión de los infantes en estos dos procesos es fundamental para la creación de estructuras asertivas de conocimiento que brinden herramientas para el desarrollo en pleno de procesos lecto-escritores en los años académicos posteriores.

¹¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Preescolar. Bogotá: Editorial MAGISTERIO. 1994. P. 20

Gráfica 1. Colombia en Latinoamérica

Colombia en Latinoamérica

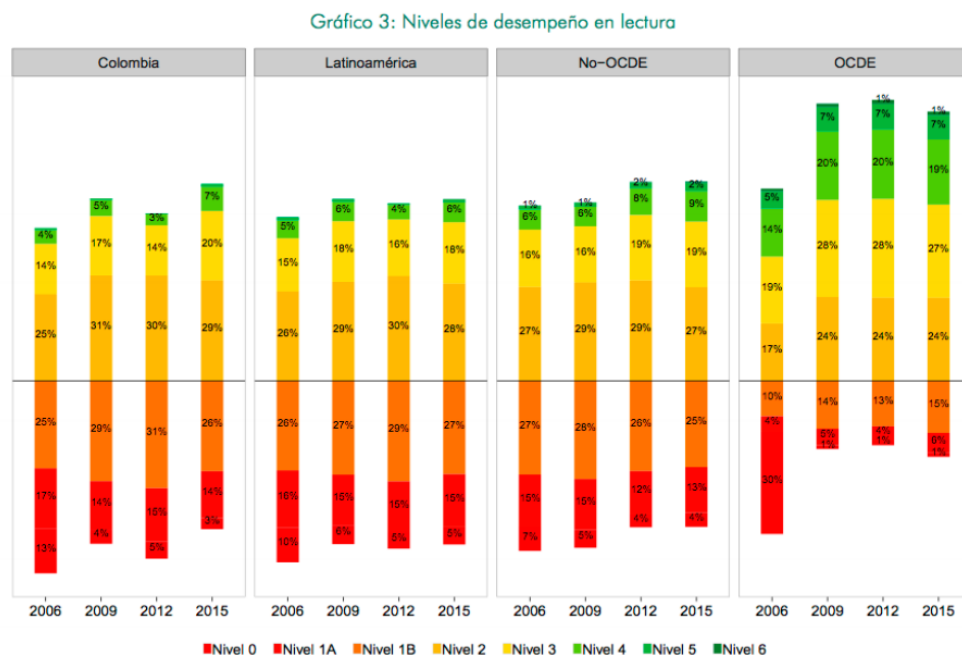
País	Lectura				Matemáticas				Ciencias			
	2006	2009	2012	2015	2006	2009	2012	2015	2006	2009	2012	2015
Chile	442	449	441	459	411	421	423	423	438	448	445	447
Uruguay	413	426	411	437	427	427	409	418	428	427	416	435
Argentina	374	398	396	-	381	388	388	-	391	401	406	-
Costa Rica	-	443	441	427	-	409	407	400	-	431	429	420
Colombia	385	413	403	425	370	381	376	390	388	402	399	416
México	410	425	424	423	406	419	413	408	410	416	415	416
Brasil	393	412	410	407	370	386	391	377	390	405	405	401
Perú	-	370	384	398	-	365	368	387	-	369	373	397
República Dominicana	-	-	-	358	-	-	-	328	-	-	-	332

Ahora bien, los exámenes internacionales revelan que el desempeño en lectura de los estudiantes colombianos sigue presentado falencias y dificultades. Una de las pruebas más significativas es el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes o Informe PISA, prueba estandarizada aplicada a diferentes países y encargada de evaluar los conocimientos de los estudiantes y la aplicación de estos en diversos contextos. Dichas pruebas evidencian las dificultades en torno a la comprensión lectora de los estudiantes de nuestro país, tal como lo muestra la siguiente gráfica.

Entre los países Hispanoamericanos que participaron, Colombia obtuvo unos de los más bajos desempeños, los cuales lo han dejado en la mitad del promedio. Sin embargo, son los resultados específicos de Lectura los que permiten determinar que las dificultades en torno a esta habilidad no han mejorado.

Gráfica 2. Niveles de desempeño

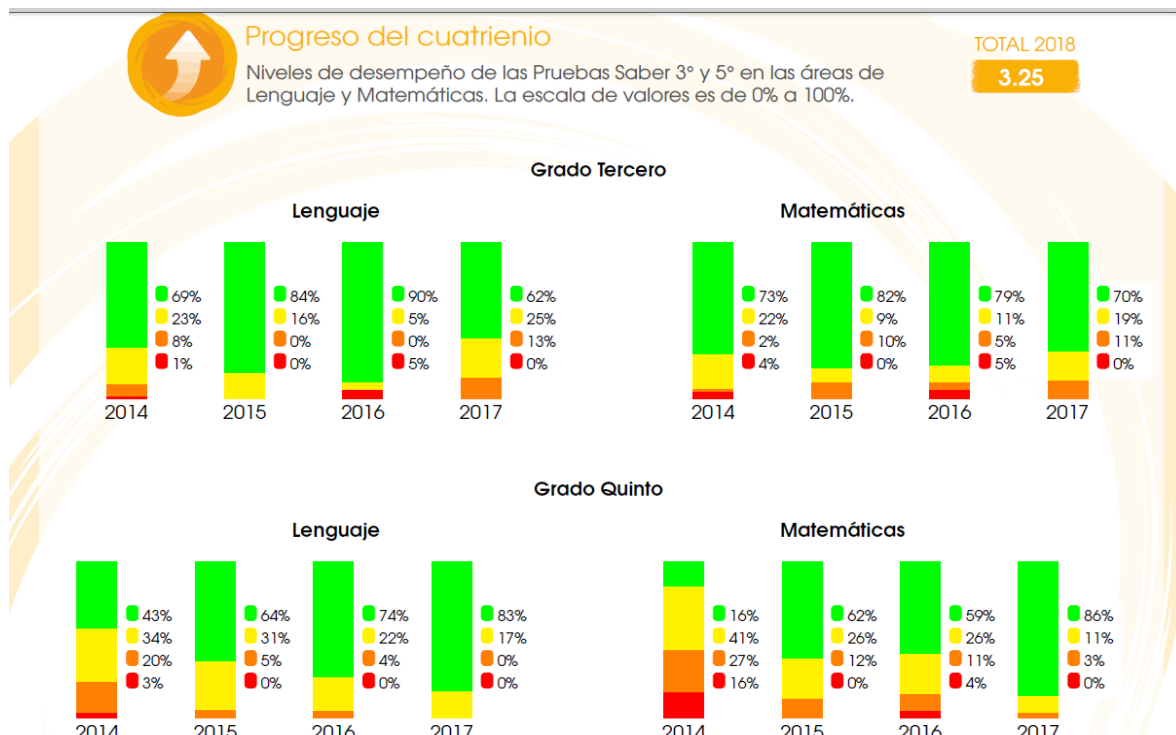
Niveles de desempeño



Esto genera una alerta en la población académica colombiana, puesto que, según estas estadísticas, ha disminuido el nivel lector en estudiantes colombianos.

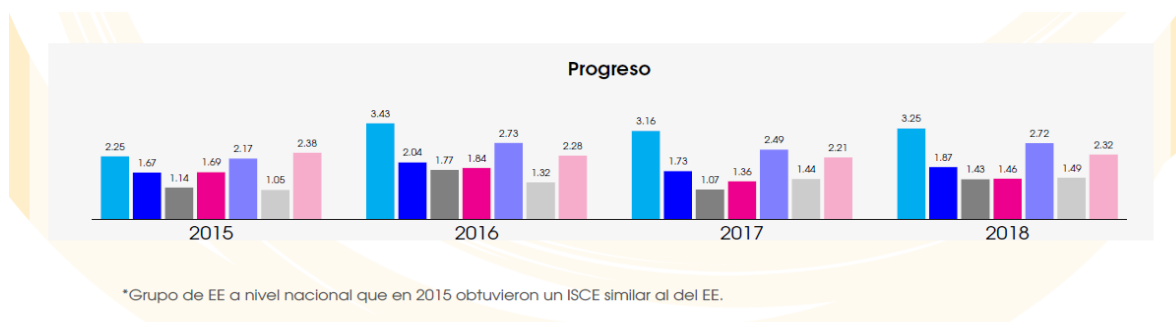
Sin embargo, la institución educativa privada seleccionada para realizar la investigación asume el trabajo en las pruebas estandarizadas con bastante rigurosidad y esto se evidencia en las pruebas de lenguaje que realiza anualmente el Instituto Colombiano para la Calidad de la Educación, ICFES, pues su desempeño ha sido bastante notable, donde se obtuvo la categoría Muy Superior. Esto se evidencia en la siguiente gráfica, donde se muestra el progreso de los estudiantes de tercero y quinto en el área de Lenguaje en los últimos cuatro años hasta el año 2017.

Gráfica 3. Progreso del cuatrenio



A pesar de que los porcentajes han variado en el nivel más bajo, el nivel Muy Superior se mantiene con unos excelentes resultados, posicionándose con un puntaje de 3.25 en el año 2018, evidenciado en la siguiente gráfica.

Gráfica 4. Progreso



Esta gráfica devela unos resultados bastante positivos para la I.E, puesto que el puntaje, a comparación del porcentaje a nivel nacional y a comparación de las Instituciones rurales, urbanas y privadas, es superior. Ello llevó a la docente investigadora a cuestionarse sobre la influencia que han tenido las prácticas pedagógicas de los docentes en los estudiantes, las cuales inciden positivamente desde la primera infancia, puesto que los resultados expuestos se evidencian en primaria.

Estos resultados se condensan en lo afirmado por Francisco García León, quien expuso la importancia de la educación como: “La educación exige la formación integral estratégica de los alumnos, así como la profesionalización de sus docentes en atención a la demanda de la sociedad actual; requiere elevar el nivel de calidad de la educación y de la investigación para enfrentar el déficit de comprensión lectora y producción textual.”¹² El papel del maestro es fundamental puesto que por medio de sus estrategias pedagógicas es que se puede lograr una mejora en la educación de los niños. Todas estas razones llevan a que la docente investigadora se cuestione frente a las prácticas de formación y para ello se realiza la siguiente pregunta problematizadora:

¿Cuál es la relación que existe entre la teoría sobre la enseñanza de la dimensión comunicativa y las prácticas que se desarrollan en el nivel de preescolar de una institución educativa privada de Bucaramanga a partir de la identificación de sus concepciones y prácticas pedagógicas?

¹² GARCIA LEON, Francisco V. Comprensión lectora y producción textual. Ediciones de la U. Bogotá 2015. P.

1.1 PREGUNTAS ORIENTADORAS

¿Cuál es el horizonte y contexto pedagógico que se tiene sobre la formación de la dimensión comunicativa en infantes de una institución educativa privada de Bucaramanga?

¿Cómo conciben que debe hacerse la formación de infantes en la dimensión comunicativa los docentes de una institución educativa privada de Bucaramanga?

¿Qué actividades o prácticas pedagógicas se desarrollan en el preescolar de una institución educativa privada de Bucaramanga en relación con la enseñanza-aprendizaje de la dimensión comunicativa?

¿Cuál es la relación que existe entre la teoría de la formación de la dimensión comunicativa en infantes y las prácticas que se desarrollan en el nivel de preescolar de una institución educativa de Bucaramanga?

2. JUSTIFICACIÓN

Es innegable que el papel del docente en la primera infancia es esencial para la formación integral del niño, puesto que es en esos primeros años cuando él logra establecer y desarrollar sus dimensiones. Desde la dimensión comunicativa se ha propendido porque el niño establezca actitudes asertivas que le permitan relacionarse adecuadamente con el otro y que le enseñen a demostrar sus emociones y sentimientos sin temor al ser juzgado.

El proceso lecto-escritor en los niños inicia desde que es consciente de su realidad y logra hacerse partícipe de ella, donde se pone en juego su imaginación, y se asumen diferentes roles para entender el papel que juega en la sociedad. Para ello establece vínculos afectivos y emocionales que se ven influenciados por la literatura y que le permiten establecer relaciones interpersonales asertivas. Por esta razón, no se puede relegar la lecto-escritura a un trabajo meramente estructural que no compete a la educación inicial; al contrario, es allí donde el docente debe asumir un rol activo en el proceso de enseñanza y generar estrategias que puedan apuntar hacia un desarrollo pertinente del niño como un sujeto integral.

Ricardo Castro¹³, indica que el rol del docente mantiene viva su relación con el conocimiento, sin perder de vista cómo y de qué manera aprende el educando. En la educación inicial hay que destacar como función prioritaria que el niño logre la interpretación y sistematización de la realidad, incluida en ella la toma de conciencia y comprensión de sí mismo. El desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas ha de ser la base en la preparación para la lectoescritura, así

¹³ CASTRO, Ricardo. La tarea de educar. Sobre el rol, la formación y el trabajo. La educación en los primeros años de 0 a 5 años. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, 2001.

como la base para su formación. Esto podrá generar un aporte significativo a la pedagogía, así como un mejoramiento de la calidad educativa en todos los niveles académicos.

Con esta investigación no solo se benefició el colegio, son diferentes los entes que fueron afectados de alguna manera con dicha intervención: comunidad, padres, docentes y estudiantes. La IE se benefició con la realización de este proyecto ya que los resultados arrojados fueron un punto de partida para la mejora de los aspectos concernientes a la lecto-escritura y por ende el avance en el desempeño académico y en la calidad institucional. Las instituciones educativas buscan posicionarse positivamente frente a otras y la realización de un proyecto de maestría que involucre a toda la comunidad educativa, generará un impacto real que atraerá a potenciales padres y estudiantes. Incluso, los padres de aquellos estudiantes que participaron en la intervención lograron reconocer la importancia que los docentes les dan al proceso de sus niños y ello generó un vínculo aún más estrecho entre la IE y la comunidad.

La educación preescolar es una etapa de aprendizaje por parte de docentes y estudiantes, donde se busca que los primeros potencien sus prácticas y que los segundos desarrollen las diferentes dimensiones. Desde los lineamientos curriculares del preescolar se sugiere: “Educar a los niños y las niñas para la vida, para formar ciudadanos libres, democráticos y especialmente para ser niños es la idea central que da sentido a la educación preescolar”¹⁴ los sujetos involucrados, tanto docentes, como estudiantes, deben comprender la importancia de cada lúdica o actividad que se realice dentro o fuera de las aulas, así como la trascendencia que esta tiene en las vidas de cada uno. Por ello es que la lecto-escritura hace parte fundamental de este proceso, ya que, a través de la interpretación de la lectura, se pueden conocer los diferentes contextos y

¹⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Op.cit., p.11

realidades del mundo, así como se puede potenciar el sentido crítico que el niño le otorga a las diferentes situaciones.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Caracterizar las concepciones y prácticas que tienen los docentes de una institución educativa privada de Bucaramanga sobre los procesos lecto-escritores de los infantes en el nivel preescolar y su relación con el desarrollo de la dimensión comunicativa.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Determinar el horizonte y contexto pedagógico que se tiene sobre la formación de la dimensión comunicativa en infantes de una institución educativa privada de Bucaramanga.
- Identificar las concepciones sobre la formación de la dimensión comunicativa que se tiene en infantes que tienen los docentes de una institución educativa privada de Bucaramanga.
- Identificar las actividades y prácticas pedagógicas sobre la formación de la dimensión comunicativa que se tiene en infantes que tienen los docentes de una institución educativa privada de Bucaramanga.

- Contrastar la relación que existe entre la teoría de la formación de la dimensión comunicativa en infantes y las prácticas que se desarrollan en el nivel de preescolar de una institución educativa de Bucaramanga.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 MARCO REFERENCIAL

Para la realización del proyecto se llevó a cabo una búsqueda minuciosa de algunos trabajos que han estado relacionados con la presente investigación y que sirvieron como base para la estructuración del análisis.

Internacionales:

- El nivel educativo al que pertenece el siguiente proyecto es de Maestría; Pelusa Orellana y Carolina Melo¹⁵ presentan un artículo denominado *Ambiente letrado y estrategias didácticas en la educación preescolar chilena* en el cual expresan algunas inquietudes reveladas por medio del problema de investigación, donde se preguntan sobre la importancia de un entorno letrado y las estrategias didácticas de docentes de preescolar en el proceso de aprendizaje de estudiantes en 147 salones de diferentes estratos socioeconómicos de Chile.

Esta preocupación nace con base en los resultados de las pruebas PISA de este país, ya que, a pesar de la fuerte intervención realizada por el gobierno para la educación, aún persisten porcentajes muy bajos en los niveles

¹⁵ MELO, Carolina y ORELLANA, Pelusa. Ambiente letrado y estrategias didácticas en la educación preescolar chilena. Bogotá, 2014. Vol 6. N 13. P 113-128.

académicos, por lo tanto, las investigadoras quisieron determinar la incidencia entre estos dos aspectos. El enfoque de investigación cuantitativo primó en dicho proyecto, sin embargo, hubo algunos momentos donde incidió la investigación cualitativa. Toda esta investigación se realizó con base en una herramienta de recopilación de datos, llamada ELLCO (Early Language and Literacy Observation Tool) la cual evalúa a través de una matriz de evaluación, el tipo de establecimiento, la calidad del ambiente y la calidad de las estrategias. Los resultados que arrojó esta investigación develan unas diferencias significativas entre las instituciones privadas y las públicas, ya que el entorno privado, como afirman las investigadoras, es más letrado que el segundo. Este a su vez tiene una carencia importante de material de calidad que llame la atención y motive a los educandos.

Este proyecto aportó significativamente algunos aspectos teóricos relevantes para el aprendizaje de la lecto-escritura, por lo que se constituye como una base académica pertinente para reflexionar sobre el quehacer académico de cada uno de los participantes involucrados en esta investigación.

- Un segundo proyecto que fue clave para esta investigación se llama *El docente frente a la disyuntiva de enseñar a leer y escribir en preescolar*, escrito por Brenda Sifuentes¹⁶ en la Universidad Lux y publicado por la Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa. Este propone una investigación con estudiantes de preescolar en Nuevo León- México, debido a que presentaban dificultades en el proceso lecto-escritor, lo que les generaba tensión en su aprendizaje.

Esta autora se basa en la postura de Emilia Ferreiro, cuando define que este proceso debe darse por medio de la motivación, no como un asunto forzado.

¹⁶ SIFUENTES, Brenda. El docente frente a la disyuntiva de enseñar a leer y escribir en preescolar. Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa.

Para la intervención se trabajaron ocho sesiones de clase que se enfocaban en motivar a los niños para la lectura, reconocimiento de letras a través del juego y otras estrategias didácticas que apuntaban hacia los procesos lectores. La autora se basó en los postulados de Piaget, Vigostky y Decroly, quienes básicamente se enfocaban en reconocer el entorno social como un aspecto esencial para el espacio de aprendizaje del niño, así como la pertinencia de identificar las etapas de desarrollo y relacionar los contenidos temáticos y las dimensiones a desarrollar según la edad. Esta investigación generó resultados positivos ya que se generó interés y motivación por parte del niño y se estableció un vínculo estrecho entre este y el proceso de aprendizaje de la lectura.

- El tercer proyecto de corte internacional que sirvió como apoyo a esta investigación se denominó “La lecto-escritura en la edad preescolar” y fue realizado por la Licenciada Amanda María Rojas Bastard¹⁷, quien lo expuso como ponencia en el congreso Mundial de Lecto-Escritura. Este proyecto sugiere una metodología para fomentar estrategias asertivas de lecto-escritura en niños de preescolar. Este proyecto se realizó en Cuba, sin embargo, su alcance puede permear América Latina. Así como el informe anterior, en este se reviste la importancia de dejar de lado una concepción convencional de enseñanza de lectura y escritura y se propone implementar, en primer lugar, una prueba diagnóstica que le permita conocer a los docentes las dificultades de los niños en torno a esto.

Grosso modo, el proyecto propone la articulación y relación entre los sonidos y las palabras por medio del juego, así como actividades motrices que generen en el niño un primer acercamiento. La autora también propone la enseñanza de

¹⁷ ROJAS, Amanda. La lecto-escritura en la edad preescolar. Congreso Mundial de Lecto-Escritura. Valencia, 2000.

la lecto-escritura como un compromiso que debe ser asumido con responsabilidad y dedicación para que pueda cumplirse a cabalidad.

Nacionales:

- La primera investigación¹⁸ escogida para el nivel de maestría fue realizada en el Colegio Ismael Perdomo, ubicado en la ciudad de Bogotá. Este proyecto buscó identificar las características de los métodos de enseñanza de la lecto-escritura para la educación inicial, en el que se tuviera en cuenta el Lineamiento para la Educación Inicial, el PEI y la reflexión docente sobre ello. Para ello se trabajó con seis docentes de la institución a través del Aprendizaje Significativo, así como la implementación de estrategias para iniciar en la escritura, a partir de la Psicogénesis de la escritura, propuesto por Emilia Ferreiro.

Igualmente, se tomó el enfoque cualitativo para la recopilación y el análisis de los datos a través de la investigación acción con el fin de modificar ciertas prácticas en esa Institución. A partir de la categorización y análisis de los datos, se generaron unos resultados de orden curricular, teórico y didáctico, los cuales reflejaron resultados positivos en las concepciones docentes, puesto que un porcentaje significativo de ellos asumió el proyecto con responsabilidad y compromiso, para evidenciar la necesidad de establecer claridad y orden en las prácticas docentes, así como la importancia de establecer el valor agregado de cada docente en particular.

- El segundo proyecto de carácter nacional fue realizado por tres estudiantes adscritos al grupo de investigación en Tecnología Pedagógica y Didáctica de la Aeronáutica Policial. La investigación se realizó con doce docentes en doce instituciones educativas del Municipio y lo que buscó a través de la observación directa no participativa, fue identificar las Estrategias Metodológicas empleadas por los docentes de Educación preescolar del

¹⁸ BARRERA, Mayerlen. Enseñanza de la lectoescritura en el Colegio Ismael Perdomo IED. Universidad Externado de Colombia. Bogotá, 2008.

Municipio de San Sebastián de Mariquita (Tolima) en la enseñanza de la lectura¹⁹. Este ejercicio fue de carácter descriptivo y exploratorio y arrojó diversas estrategias didácticas, tales como cuentos, juegos de palabras, retahílas, mitos, leyendas, adivinanzas, poesías, instrumentos musicales, etc. A pesar de que aún persiste la educación tradicional, el 91% de los docentes articula este tipo de educación junto con un nuevo enfoque pedagógico y constructivista.

- Un tercer proyecto enmarcado nacionalmente se denomina *Inteligencia Emocional del maestro de preescolar para favorecer los procesos de lectoescritura en contextos vulnerables*²⁰ y pretende relacionar la inteligencia emocional del docente con la enseñanza de la lectoescritura en cuatro instituciones del departamento de Córdoba. En esta investigación se trabajó la investigación cualitativa a través de un método hermenéutico cuya muestra de población contó con 20 estudiantes y 4 docentes de la educación inicial.

Para la recolección de datos se tuvo en cuenta el diario de campo de los docentes, así como la aplicación del test de Weisinger respecto a la inteligencia emocional del docente. Los resultados estuvieron guiados en dos aspectos principales, el primero enfocado en la inteligencia emocional de los docentes, donde se da como resultado un adecuado manejo de la emocionalidad y de los sentimientos. Sin embargo, las estrategias para la enseñanza de la lectoescritura están determinadas por una educación tradicional, por lo que estos investigadores proponen una modificación a estas prácticas y la implementación del aprendizaje significativo.

¹⁹ HOLGUÍN, Karen; SIERRA, Germán y QUIÑONES, Sandra. Estrategias Metodológicas empleadas por los docentes de Educación preescolar del Municipio de San Sebastián de Mariquita (Tolima) en la enseñanza de la lectura. Tolima, 2012. Revista Logos, Ciencia y Tecnología. Vol 3, No 2. P 22-31.

²⁰ BLANCO GONZÁLEZ, Liney del Carmen, *et al.* Inteligencia Emocional del maestro de preescolar para favorecer los procesos de lectoescritura en contextos vulnerables. Montería, 2018. Universidad Pontificia Bolivariana. 72 p.

Locales:

- Desde el ámbito local también se han realizado algunas investigaciones exhaustivas que involucran las prácticas docentes en la enseñanza de la comprensión lectora. Una de ellas fue publicada por Jorge Arturo Rodríguez González²¹, en el nivel de maestría, y se denominó *La formación del docente de lengua para la enseñanza de comprensión de lectura* y básicamente se centra en la investigación sobre la forma de enseñanza de algunos docentes sobre la comprensión lectora, ya que Colombia es considerado, junto a otros países latinoamericanos, uno de los diez países con más dificultades en el área de lectura según las pruebas estandarizadas, además de que estas dificultades no se evidencian únicamente en la academia, las prácticas sociales también se ven afectadas por las malas prácticas de lectura. Esto lleva a preguntarse a la investigadora sobre la importancia de identificar las estrategias de enseñanza, analizarlas y, si es necesario, modificarlas con el fin de establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado para los estudiantes.

La investigación se realizó en una Institución Educativa oficial en Bucaramanga, la población de estudio se conformó por los docentes, los estudiantes y los exalumnos, quienes actualmente son docentes. A través de la metodología cualitativa se analizaron los objetos de estudio a partir del contexto y la comprensión del campo de acción estudiado. Igualmente, fue necesario implementar la teoría fundamentada con el fin de: “Comparar contenidos de diversos episodios de entrevistas o de observación con los conceptos teóricos nacientes del esfuerzo de identificar los temas fundamentales”²² esto pudo explicar las prácticas de enseñanza de una manera más

²¹ RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Jorge. *La formación del docente de lengua para la enseñanza de la comprensión de lectura*. Bucaramanga, 2017. UNAB.

²² *La formación del docente de lengua para la enseñanza de la comprensión de lectura*. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Bucaramanga, 2017, p. 66.

reflexiva. Para la investigación se adoptó el modelo de investigación planteado por Monje y acogido por la docente, donde se enfoca el proceso en cuatro fases, la preparatoria, el trabajo de campo, el análisis y la presentación informativa. Diferente al análisis de los datos, para lo cual se siguió el modelo de Roberto Katayama que sugería transcribir el material, dos lecturas, reducción de datos, registro de los mismos, tabulación, análisis e interpretación.

Este análisis arrojó una categoría encargada de la formación docente, otra de la formación teórico-práctica, formación para la enseñanza de la comprensión lectora, formación y contexto y compromiso social. La investigadora manifiesta que este proyecto confirmó algunas inquietudes presentadas y que también generó algunos paradigmas respecto a la importancia de la relación de este tema con el ámbito social.

- *La formación de la autoestima en el niño: concepciones y prácticas de maestros de educación preescolar* fue un informe escrito por la maestrante Claudia Yineth Fernández Fernández, con base en una investigación realizada para determinar las concepciones y prácticas de los docentes investigados en la formación de la autoestima de los niños, para ello se implementó la investigación cualitativa, cuya perspectiva fue la etnografía, a partir de la dimensión socio-afectiva que debe formar el niño en sus primeros años. Esta investigación se realizó con 136 estudiantes y cuatro docentes del área de preescolar por medio de observación y entrevistas, cuyos hallazgos estuvieron enfocados en un trabajo bastante fuerte hacia la formación de la autoestima, para considerar que esta es, según las docentes: “la forma como el niño se sabe valorar, valorarse a sí mismo, respeto que uno mismo se tiene, la

confianza y seguridad de que podemos hacer las cosas, etc”²³. En ese orden de ideas, la investigadora confirmó que, desde las prácticas docentes, en esa institución, se ha establecido un amplio vínculo no solo con el trabajo de una dimensión cognitiva y comunicativa, sino con el trabajo continuo de la dimensión socioafectiva, para propender por la formación de seres integrales.

- La última investigación que hará parte del estado del arte, la realizó un grupo de docentes Phd y se denomina *La lectura y la escritura, una ventana al universo de los niños*²⁴. La investigación parte de una preocupación por parte de las docentes frente a las estrategias de implementación de la lectoescritura, ya que en muchos casos se toma desde un enfoque tradicional, para dejar de lado el juego y la exploración. Para ello, se trabajó desde el enfoque cualitativo, desde la investigación-acción en 9 instituciones educativas de Bucaramanga y su área metropolitana, con 15 docentes, 15 estudiantes de prácticas y 300 estudiantes entre una edad de 4 a 5 años. La estrategia didáctica estuvo dividida en cinco momentos, observación, valoración, planificación, ejecución y reflexión con base en las dimensiones de desarrollo del niño, guiadas al proceso lecto-escritor, y brindar como conclusión la importancia del contexto en la situación académica del niños, la motivación como factor esencial en su aprendizaje y la relevancia en la modificación de comportamientos sociales para generar un trabajo cordial en el aula de clase, que les permitiera a docentes, practicantes y estudiantes, un entorno adecuado para el proceso enseñanza aprendizaje.

4.2 MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

²³ FERNÁNDEZ, Claudia. Formación de la autoestima en el niño: concepciones y prácticas de maestros en educación preescolar. Bucaramanga, 2005. Universidad Industrial de Santander. P. 74.

²⁴ RODRÍGUEZ, Nuria; PORTILLA, Astrid y VERA, Alhim. La lectura y la escritura, una ventana al universo de los niños. Bucaramanga, 2019. Zona Próxima. N 30. P. 63-81.

El siguiente apartado reconoce y recopila algunas bases teóricas que fueron el soporte para realizar la categorización, el análisis y la articulación de los datos.

4.2.1 Comunicación y lenguaje. El primer concepto que es importante tener en cuenta es el de comunicación, ya que tanto la dimensión comunicativa como el proceso lecto-escritor se encuentran mediados en un proceso comunicativo continuo. Para ello, se expondrán algunos conceptos establecidos por diversos sujetos o entidades educativas. El primer concepto, según Gloria Hervás, asume la comunicación como: “El proceso a través del cual una o más personas transmiten a otra u otras, y por cualquier procedimiento, mensajes de contenido diverso, para utilizar de forma intencional signos y símbolos que tienen de sentido para ambas partes, y por el cual se establece una relación que produce ciertos efectos²⁵. Aquellos signos y símbolos de los que habla el autor deben estar permeados por un código establecido socialmente, es así como el niño aprende a decodificar un mensaje a partir del contexto en el cual se encuentra inmerso.

De igual manera, en el documento *Dimensiones del desarrollo y apuestas pedagógicas para el trabajo en educación inicial* amplía un poco más la idea de comunicación, donde se vinculan agentes externos, la intencionalidad de los interlocutores, el contexto y la ética de la comunicación como un aspecto esencial en el medio comunicativo:

La comunicación entendida como un proceso de intercambio y construcción de significados, constituye un importante proceso para hacer posible la convivencia y confiarse a los demás para interactuar con ellos. La permanente interacción con los demás permite exteriorizar lo que se piensa y siente, acceder a los códigos y contenidos de la cultura en la que se vive, producir mensajes y comprender la realidad. Desde los primeros años de vida, producir,

²⁵ HERVAS, Gloria. *Cómo dominar la comunicación verbal y no verbal*. Madrid, 1998. Editorial Playor.

recibir e interpretar mensajes, se convierten en capacidades indispensables que potencian las relaciones que niños y niñas establecen consigo mismos, con las demás personas y con los ambientes en los que se encuentran y participan²⁶.

Sin embargo, y en aras de crear una secuencialidad y un orden lógico en este proyecto, es necesario vincular todo el proceso comunicativo con el aprendizaje del niño desde la educación inicial.

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar afirma, en su guía para agentes educativos: “La comunicación es el proceso mediante el cual las personas intercambian información, ideas, necesidades, sentimientos, preguntas, creencias, temores y deseos (...) también podemos comunicarnos por medio del juego, la música, la danza y, por supuesto, del lenguaje, tanto hablado como escrito”.²⁷

Es así como el niño logra sumergirse en los aspectos lúdicos, musicales y lecto-escritores que competen al trabajo del lenguaje y, por supuesto, de la dimensión comunicativa: “El lenguaje es configurado como un proceso semiótico de naturaleza verbal y no verbal. Al mismo tiempo, es un proceso cognoscitivo que posibilita significar, conocer, expresar y saber a partir de múltiples formas donde se desligan las competencias cognitivas semióticas y discursivas en contextos específicos, allí también se comprometen las acciones humanas y las concepciones de mundo”²⁸. Es por esa razón que el lenguaje engloba los demás enfoques trabajados en el proyecto, la dimensión comunicativa, la lectura y la escritura hacen parte de la construcción del sentido sobre el lenguaje.

²⁶ BARRERA GALEANO, Hilda, *et al.* Dimensiones del desarrollo y apuestas pedagógicas para el trabajo en educación inicial. Bolívar, Corporación Universitaria Iberoamericana, 2017. P. 8

²⁷ INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR. Lecturas y lenguajes expresivos en el desarrollo infantil temprano. Bogotá D.C, p. 11.

²⁸ MEDINA y CÁRDENAS. Op. cit, p. 28.

Para continuar con la idea central, es fundamental referirse a la dimensión comunicativa pues es desde allí donde este proyecto comienza a tomar una estructura. Con el fin de retomar el concepto establecido por los lineamientos, la dimensión comunicativa propende por crear el espacio para que el niño pueda comunicar sus emociones, sentimientos y frustraciones, así como para que aprenda a establecer relaciones interpersonales y convivir en sociedad, pues esta es su finalidad: “Propiciar ambientes y experiencias comunicativas amplía las posibilidades de inclusión y de participación de los niños y las niñas en la vida de su comunidad, lo cual resulta fundamental para el desarrollo de hombres y mujeres autónomas, críticas, con capacidad para la toma de decisiones, de expresión, de pensamiento libre, de aprender y continuar aprendiendo durante toda la vida”.²⁹ Ahora, parte de su dimensión comunicativa se refuerza por medio de la motivación por parte del docente, pues es él quien desarrolla un rol mediador en el proceso de enseñanza aprendizaje y es el niño quien recibe las indicaciones y las ejecuta con mayor o menor agrado a partir del tipo de motivación recibida.

4.2.2 La lectura. De la mano de la dimensión comunicativa, este proyecto propende por investigar sobre la importancia que se le da a la lectura y la escritura en la educación inicial, y son muchos autores quienes se han referido a estos dos procesos como elementos fundamentales para la incursión del niño a la vida académica.

Carlos Lomas cita a Teresa Colomer, quien define la lectura como “La interacción entre un lector, un texto y un contexto”³⁰ todas estas variables configuran una triangulación permanente que se debe tener en cuenta en el proceso lector; no es posible realizar una comprensión lectora sin tener en cuenta el contexto en el que se desenvuelve la historia. También es esencial que el lector se sienta partícipe de la historia, que exista una conexión, un vínculo entre el lector y el texto.

²⁹ ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito. Bogotá D.C, Universidad Pedagógica Nacional, 2010. P. 125

³⁰ LOMAS, Op. cit. P. 327.

Si existe una correcta instrucción del niño hacia la lectura, así como una motivación continua, muy probablemente el infante va a tener la lectura como una actividad desligada de la academia y vinculada a sus actividades cotidianas. Bettelheim y Zelan se refieren a esto donde afirman: “Saber leer tiene una importancia tan singular para la vida del niño en la escuela que su experiencia en el aprendizaje de la lectura con frecuencia sella el destino, de una vez por todas, de su carrera académica”³¹ Esto demuestra dos aspectos relevantes. En primer lugar, que la escuela forma en todos los sentidos a los niños y segundo, que los procesos lecto-escritores que se gesten en la primera infancia, van a ser definitivos en su vida académica, por ello es tan importante el papel que establece el docente.

4.2.3 La escritura. Por otro lado, la escritura también se establece como un acto comunicativo en el que el sujeto logra transmitir, comunicar, informar y construir significado. Se liga totalmente a la lectura y, así como se afirmó anteriormente con la lectura, el trabajo de la escritura desde la educación inicial va a incidir de una manera importante en su vida. En el documento de trabajo *La lectura en la primera infancia*, Yolanda Reyes asume la escritura de la siguiente forma: “Proceso paulatino de expresión y de construcción de significado, representa un reto similar al que planteábamos con relación a la lectura y tiene que ver con favorecer las necesidades expresivas y comunicativas reales de los niños, mucho antes de “ser alfabetizados”³²”

Esta construcción de significado va de la mano con la creatividad con la que se logra motivar al niño para que reconozca en la escritura un proceso cuyo fin fundamental es comunicar y expresar una idea:

³¹ BETTELHEIM, Bruno y ZELAN, Karen. Aprender a leer. Barcelona, Biblioteca de bolsillo, 2001. P. 15

³² REYES, Yolanda. La lectura en la primera infancia. Bogotá D.C, CERLALC, 2005. P. 25

“El niño debe reconocer en la escritura una forma de expresión. Por eso no se desconocen los saberes que el niño tiene, se le motiva para que complemente su expresión gráfica con escritura espontánea, donde incluye símbolos y pseudo letras para llegar finalmente a la escritura del código alfabético. Esto deja ver claramente que lectura y escritura son procesos cognitivos, dinámicos, donde la creación juega un papel muy importante”³³

Ya se habló sobre la lectura y escritura como procesos de transformación aislados que tienen gran influencia en la vida de los sujetos y que es la academia y los docentes a través de su rol mediador, quienes logran sentar unas bases adecuadas frente al aprendizaje de estos procesos, con el fin de que el niño pueda desenvolverse de forma asertiva en el mundo y sus diversos contextos.

Ahora es necesario apuntar a la necesidad de la lectura y la escritura como tareas que se encuentran estrechamente vinculadas, aspecto que se trabajará a continuación.

4.2.4 Lectura y escritura en la educación inicial. El niño tiene la capacidad de aprender con una facilidad impresionante, la plasticidad del niño para desarrollar y potenciar sus habilidades es muy amplia y llena de muchas posibilidades, Sin embargo, la falta de enfoque hacia una lectura guiada hacia la comprensión y el sesgo frente al desarrollo de sus dos hemisferios, pueden generar que el niño cree una concepción equivocada frente a la lectura y falle en cuanto a la interpretación de un texto.

Para comprender mejor las dificultades que el educando puede adquirir en el proceso, es necesario saber cuáles han sido los métodos de lectura planteados

³³ ALTABLERO. Lectura y escritura con sentido y significado. [En línea]. Ministerio de Educación. Bogotá D.C.: (Recuperado en 26 agosto 2019.) Disponible en <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122251.html>

por diferentes autores y de qué manera han afectado en el proceso de enseñanza de estos sujetos.

En el siglo VI a.c aparece el profesor Dionisio de Halicarnaso, quien plantea el método alfabético, este método consistió en el aprendizaje de la lectura a partir de la fragmentación de las letras: “Cuando aprendemos a leer, ante todo aprendemos los nombres de las letras, después su forma y después de esto las palabras y sus propiedades, cuando hemos llegado a conocer esto, comenzamos finalmente a leer y escribir sílabas y sílabas al principio”³⁴. Este método inició la implementación de la decodificación del texto, este método y los que vienen a continuación, efectivamente permitieron que el niño aprendiera a leer, sin embargo, el grado de complejidad es bastante alto ya que el niño lee, más bien fragmenta, pero no comprende y por ello es necesario releer para poder adquirir la mínima competencia.

Después se implementó el método fonético y son los autores Blas Pascal y Juan Amos Comenio, ellos, al igual que Dionisio de Halicarnaso, plantean la lectura letra por letra pero proponen un aspecto diferenciador: tener en cuenta el sonido y su relación con la imagen en vez del nombre: “En definitiva se trata de que contenido y forma vayan unidos, que lo uno sin lo otro carece de valor, que no hay palabras sin sonidos, pero que los sonidos no son palabras cuando carecen de significado”³⁵ El estudio de estos autores posibilitó que los niños pudieran identificar la letra de forma inmediata, hasta que tuvieron que enseñar los sonidos pertenecientes a la jota y a la ka, estos métodos aún eran un problema para el aprendizaje de los niños puesto que se dejó de lado la comprensión de la palabra para darle prioridad a la lectura alfabética.

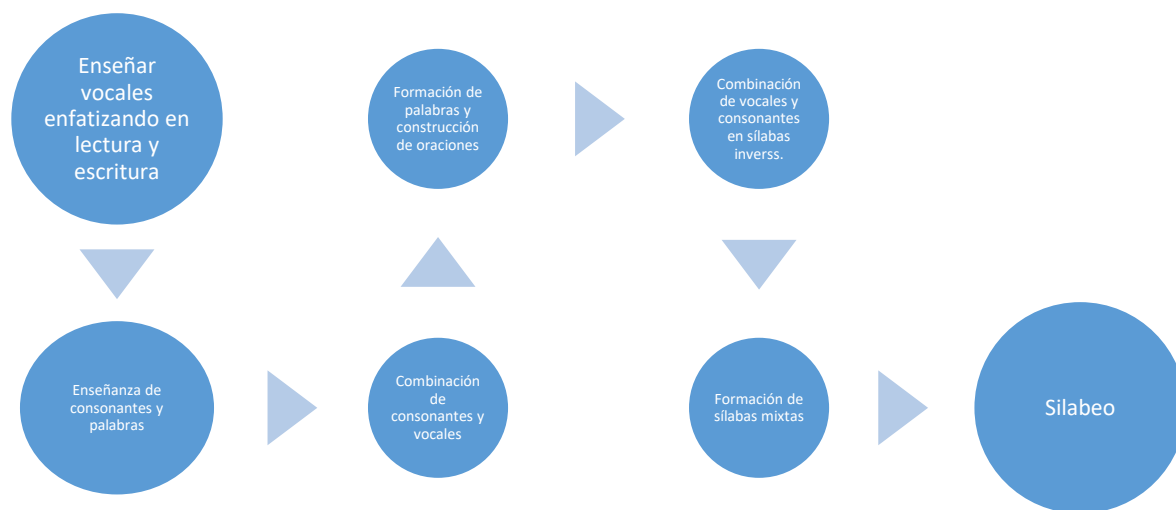
³⁴ ZIPAQUIRA, Sulma. Cartilla Métodos de lecto-escritura. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá. 2018, p. 5.

³⁵ SÁNCHEZ, Aquilino. J. Amos Comenio: Orbis Sensualium Pictus: Un modelo de enseñanza audiovisual de idiomas en el siglo XVII. Revista Pedagogía. P. 11.

Entonces, Federico Gedike y Samuel Heinicke intentaron ampliar un poco más las posibilidades de lectura a partir del método silábico, método que consiste en: “Enseña la lecto-escritura y consiste en la enseñanza de las vocales. Posteriormente la enseñanza de las consonantes se va cambiando con las vocales formando sílabas y luego palabras”³⁶ A pesar de que ellos trabajaron por una lectura mucho más completa y ejercida desde la reflexión, este método y los anteriores fragmentaban el lenguaje y no permitían una comprensión completa del texto y mucho menos del contexto en el cual se desarrollaba la historia.

Estos autores diseñaron un proceso de lectura que se configura de la siguiente manera:

Gráfica 5. Tomado y adaptado de proceso del método silábico



Los métodos anteriores solo sirvieron para que los músculos oculares de los niños se cansaran muy rápido y que ello perjudicara en la comprensión lectora. La lectura letra a letra o sílaba a sílaba inhibe el correcto aprendizaje lector, que

³⁶ SALAZAR RAMÍREZ, Rosa María. Hacia mejores prácticas de lecto-escritura en el aula de primero y segundo grado de educación primaria. México D.F, Universidad Pedagógica Nacional. 2008, p. 51

generan frustración en el niño. Se supone que la lectura debe ser un hábito de vida instaurado y ejercido desde casa, este tiene que ser tomado como un acto agradable, nada hostil, y entre más temprano se le enseñe al niño, mejor va a leer. La lectura no debe tomarse ni como obligación ni como castigo, al contrario, debe tomarse como un hábito necesario que el niño aprenda a amar.

Carlos Lomas se enfoca en explicar la importancia del aprendizaje del lenguaje desde la educación inicial, así como el valor que ello tendrá en el resto de su proceso académico: El objetivo esencial de la educación lingüística en la enseñanza primaria ha de ser que los niños y las niñas consigan el mayor grado posible de dominio en las destrezas esenciales de la lengua: hablar, escuchar, leer, entender y escribir³⁷. Este mismo autor plantea la idea sobre la enseñanza a leer y escribir como un proceso que incluso, puede llegar a transformar vidas; leer y escribir son tareas habituales en las aulas de nuestras escuelas e institutos.

Finalmente, Ovide Decroly propone un modelo de aprendizaje global, que busca la interpretación y análisis del mundo a través de la totalidad de este, no de la fragmentación de sus partes. Él propone cuatro etapas de enseñanza:

- La capacidad imitativa
- El tipo de inteligencia
- La ubicación en el tiempo y el espacio
- El dominio del esquema corporal

Si observamos esa cultura en miniatura -ese escenario comunicativo- que es un aula y nos fijamos en las cosas que los alumnos y las alumnas hacen en las clases comprobaremos cómo la lectura, la comprensión de textos y la escritura constituyen algunas de las actividades más habituales en todas y en cada una de las áreas de conocimiento. Sin embargo, conviene no olvidar que, al enseñar a leer, al enseñar a entender y al enseñar a escribir, la escuela no solo contribuye al aprendizaje escolar de los contenidos educativos de las diversas áreas y materias

³⁷ LOMAS. Op. cit., p. 146.

del currículo escolar. Al aprender a leer, al aprender a entender y al aprender a escribir los alumnos y las alumnas aprenden también durante la infancia, la adolescencia y la juventud a usar el lenguaje escrito en su calidad de herramienta de comunicación entre las personas y entre las culturas. De igual manera, al aprender a leer, a entender y a escribir, aprenden a orientar el pensamiento construyendo en ese proceso un conocimiento compartido y comunicable del mundo³⁸. Estos procesos deben desligarse como actos inherentes a la academia, no solo se enseña a leer y escribir como un acto meramente académico, desarrollar estas habilidades muy posiblemente forjará un sujeto crítico con una comprensión mucho más clara del mundo y de su significación. Y esto lo deja claro Emilia Ferreiro cuando afirma: “La lectura y la escritura son construcciones sociales, actividades socialmente definidas”³⁹

La lectura y la escritura siempre irán de la mano, no es posible realizar una lectura adecuada del mundo sin establecer procesos de escritura claros y viceversa. El hecho de que el niño comprenda que estos procesos van a permear su vida, crea en ellos cierta motivación y expectativas frente a su proceso lecto-escritor: “La lectura y la escritura como procesos fundamentales y determinantes, contribuyen no solo a la comprensión e interpretación de los textos, sino que estimulan el desarrollo del pensamiento”⁴⁰. El niño es un ser humano que está abierto y totalmente receptivo a lo que le ofrece el mundo. Desde su hogar, sus allegados y, claramente, la escuela, se puede ejecutar una tarea permanente de enseñanza con él y muy seguramente estos conocimientos serán bien aprehendidos: “Un niño es un ser dotado con todas las facultades de la naturaleza humana, pero sin desenvolver ninguna de ellas; un botón no abierto todavía. Cuando se abre, cada una de las hojas se desarrolla, ninguna queda atrás. Tal debe ser el proceso de la

³⁸ *Ibíd.*, P. 58.

³⁹ FERREIRO, Emilia. Leer y escribir en un mundo cambiante. México, Congreso de la Unión Internacional de Editores. P. 1.

⁴⁰ MEDINA y CÁRDENAS. Op. cit, p. 101.

educación”⁴¹. La enseñanza del proceso lecto-escritor se enriquece de distinta manera cuando se trabaja con la primera infancia, ya que el docente debe entender que la lectura en la primera infancia se enfoca al aprendizaje de situaciones comunicativas que le permitan establecer unos primeros acercamientos a la lectura.

Como ya se explicó en el apartado sobre lectura, el desciframiento del código alfabético no es una tarea que deba abordarse durante la primera infancia, por lo que no debe confundirse la comunicación escrita con la realización de planas o la enseñanza explícita de las letras. Por el contrario, las bases para el acercamiento a la lectura y la escritura hunden sus raíces en el afianzamiento del lenguaje oral y en las posibilidades de jugar con todo tipo de lenguajes, incluyendo el dibujo, la pintura, la música y la expresión corporal, entre otros⁴². No solo se lee en un papel, se lee el mundo y a partir de él se construye un significado. Se leen actitudes, emociones, vestimentas, comportamientos y esas primeras lecturas son las que hace el niño. Él no inicia con descifrar y decodificar códigos alfabéticos, él inicia su proceso lector a través de la lectura del medio que lo rodea y a partir de ello establece sus bases lectoras:

Los niños saben leer y escribir cuando llegan al colegio, pero lo hacen a su manera; de allí se parte para hacer explícita su intención. Durante todo el proceso estamos leyendo y escribiendo de nosotros mismos y de nuestro medio, por ello cuando manejan las letras no lo hacemos en forma segmentada, sino que se generan situaciones significativas que llevan a ir enfatizando cada una de ellas⁴³.

Incluso, las lecturas que el docente realiza con ellos, los libros con los cuales ellos están relacionados reforzarán más tarde la idea de lectura personal. Brindarles un libro o la lectura de este, es para el docente una tarea difícil y de cuidado pues de

⁴¹ PESTALOZZI, Johann. Cartas sobre educación infantil. Madrid, Tecnos, 1988. P. 4

⁴² ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. Op. cit, p. 139

⁴³ ALTABLERO. Lectura y escritura con sentido y significado. [En línea]. Ministerio de Educación. Bogotá D.C.: (Recuperado en 26 agosto 2019.) Disponible en <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122251.html>

ello dependerá su proceso personal de lectura: “Estos pequeños ya conciben a los libros como posibilidades de autoafirmación y a la lectura como una ruta de formación personal inspirada en las necesidades subjetivas y en el ejercicio del criterio”⁴⁴ La escritura infantil tampoco se enfoca en que el niño inicie inmediatamente a producir textos complejos y con sentido, o por lo menos, no con sentido para el adulto, ya que él, en su propio mundo, ha construido un significado personal, a partir de la previa lectura de lo visto: Aparece, por primera vez, la escritura infantil propiamente dicha. Consiste en que el niño hace rayones y garabatos considerándolos escrituras, y los lee diciendo que allí- en esos rayones o garabatos- dice tal o cual cosa.⁴⁵ Sin embargo, en este proceso no se le puede forzar al niño ni se le puede motivar a que él haga algo que no le apetece sin una previa motivación. La escritura no se trata de eso, es una tarea del docente y de su familia brindarle la mayor seguridad y confianza al niño para que inicie en el mundo de la lectura a partir de la posibilidad del error pero también la capacidad para corregir estos errores: “El ingreso al lenguaje escrito, que suele coincidir con el ingreso a la educación formal, toma bastante tiempo”⁴⁶ La lectura es un proceso íntimo de construcción de significado en el cual el niño se apropia de su propia concepción de lenguaje y lo interpreta y expone a su manera: “Para que leer sea más que el acto mecánico de decodificación en el que el niño invierte tanta energía mientras logra dominarlo, necesita, ahora más que nunca, ser considerado el lector cabal y sensible que ya es”⁴⁷. Aparte de ello, se debe considerar al niño como un ser humano que adquiere las habilidades con mucha facilidad y el docente es quien puede, a través de la pedagogía, las estrategias didácticas y una enseñanza y aprendizaje adecuadas, fomentar estas capacidades.

⁴⁴ REYES, Yolanda. La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia. Bogotá D.C, Grupo Editorial Norma, 2007. P. 114.

⁴⁵ *Ibíd.*, p. 93.

⁴⁶ *Ibíd.*, p. 100

⁴⁷ *Ibíd.*, p. 108

4.2.5 Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Inicial. En el transcurso del recorrido académico del estudiante, es el docente quien permite, genera, crea y establece unas normas, recursos didácticos y aspectos sociales que permean el proceso de enseñanza aprendizaje y es solo él quien puede mediar en el transcurso de este proceso, ya que el docente aprende a conocer las habilidades, capacidades y conocimientos de sus estudiantes, por ello es él quien sabe en qué medida y qué estrategias utilizar.

Enseñar, según el Ministerio de Educación Nacional, es una: “Competencia para comprender, formular y usar la didáctica de las disciplinas con el propósito de favorecer los aprendizajes de los estudiantes y con ellos el desarrollo de las competencias propias del perfil profesional”⁴⁸ Allí se involucra principalmente la metodología por parte del docente y las estrategias didácticas que genera en el aula y fuera de ella para promover una educación de calidad. Los procesos de formación que el docente debe enseñar se encuentran expuestos en los planes de clase y en las mallas curriculares competentes a las áreas disciplinares específicas.

Por otro lado, el aprendizaje es: “El proceso mediante el cual se origina o se modifica un comportamiento o se adquiere un conocimiento de una forma más o menos permanente. Desde el punto de vista vulgar se podría decir que aprender es beneficiarse de la experiencia, pero ocurre que no siempre nos perfeccionamos al aprender porque también se aprenden hábitos inútiles o incluso perjudiciales”⁴⁹ Es decir, cualquier concepto, método o estrategia se puede enseñar y asimismo esto puede ser aprendido, sin embargo es la relación entre docente-estudiante, el reconocimiento de sus necesidades de aprendizaje según un contexto específico el que permite identificar lo que se debe enseñar y lo que se debe aprender.

⁴⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos de calidad para las Licenciaturas en Educación. Bogotá, 2014. P. 36

⁴⁹ MALLART, Juan. Didáctica general para psicopedagogos. Didáctica: concepto, objeto y finalidad. Barcelona: 2001. P. 18

4.2.6 Pedagogía. El concepto de enseñanza y aprendizaje no puede desligarse y de hecho va de la mano con un concepto mucho más amplio y que engloba otros aspectos, el de la pedagogía ya que el estudio de la pedagogía es lo que les permite a los docentes saber, conocer y orientar los procesos académicos de los estudiantes:

“Es el saber propio de las maestras y los maestros, ese saber que les permite orientar los procesos de formación de los y las estudiantes. Ese saber que se nutre de la historia que nos da a conocer propuestas que los pedagogos han desarrollado a lo largo de los siglos, pero que también se construye diariamente en la relación personal o colegiada sobre lo que acontece diariamente en el trabajo con alumnos, alumnas y colegas, sobre los logros propuestos y obtenidos, sobre las metodologías más apropiadas para conseguir desarrollo humano y la construcción de la nueva Colombia a medida que se desarrollan los proyectos pedagógicos y las demás actividades de la vida escolar⁵⁰”

Esto quiere decir que la pedagogía se establece como un proceso de formación individual y colectivo que se forja no solamente en la academia sino en los diferentes ámbitos de la vida y que le permite al docente reflexionar sobre las diversas situaciones que se presentan, actuar razonablemente en busca de una solución que se adecúe a las necesidades y al ambiente de aprendizaje.

4.2.7 Didáctica. Juan Amos Comenio, con su obra *Didáctica Magna* fue el precursor y ha sido una autoridad académica de dicho término. Él plantea: “La enseñanza de la lectura por el método alfabético iniciado por los griegos, y a la vez, él mismo, convencido de la necesidad de educar a los niños (...) produjo el *orbis pictus*, clásico libro que es el antecedente del método que se enseña a partir

⁵⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Pedagogía. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-80185.html>

de palabras y a veces de frases”⁵¹ Igualmente, este autor propone una clasificación de los métodos de la enseñanza de la lectura, los cuales han sido considerados como aportes significativos en los procesos lingüísticos desde siglos pasados.

Otro teórico que resalta el concepto de didáctica es Juan Mallart, quien la define como: “Los principios generales y normas para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia los objetivos educativos”⁵². La didáctica también se enfoca en los aspectos que conciernen a las diferentes necesidades de aprendizaje de los estudiantes, esto incluye, según el autor, modelos descriptivos, explicativos e interpretativos que afectan a las variables del proceso de enseñanza- aprendizaje. Estos conceptos serán fundamentales en la ejecución de este proyecto, puesto que a partir de ellos se realizarán los análisis, comparaciones y estudios pertinentes en relación con los procesos que realiza la institución participativa.

4.2.8 Dimensiones del desarrollo del niño. El desarrollo asertivo de un sujeto parte desde su niñez con el trabajo de cada una de las dimensiones que competen al ser humano. Del proceso adecuado y la responsabilidad de docentes y padres con la potenciación de cada una de las dimensiones, dependen en gran medida las fortalezas y dificultades que el infante tenga más adelante.

El Ministerio de Educación Nacional propone siete dimensiones y a pesar de que este trabajo se centra en la dimensión comunicativa, es importante resaltar cada una de ellas, ya que de cierta forma todas convergen en el proceso académico del estudiante.

⁵¹ BOLAÑOS, Bolívar; CAMBRONERO, María Inés y VENEGAS, Aracelly. Didáctica de la lecto-escritura. Primera parte. Costa Rica, Editorial Universidad Estatal a distancia. 2006, p. 23.

⁵² MALLART. Op. cit., p. 12.

La primera dimensión del desarrollo establecida por el MEN es la dimensión socioafectiva, encargada de trabajar sobre la expresión asertiva de la parte emocional del niño y su incidencia con el entorno que lo rodea:

Procurar un adecuado desarrollo socio - afectivo del niño implica facilitar la expresión de sus emociones, tanto de ira, rabia, temor, llanto, como también de bienestar, alegría, gozo, amor, entusiasmo, darle seguridad en sus acciones, la oportunidad de escoger, decidir y valorar dentro de una relación de respeto mutuo, de aceptación, de cooperación voluntaria, de libertad de expresión, de apreciación de sus propios valores y de solidaridad y participación, hace parte de la formación para la vida, por cuanto permite a los niños ir creando su propio esquema de convicciones morales y de formas de relacionarse con los demás⁵³.

Podría sugerirse que de la dimensión socioafectiva parten el resto de las dimensiones, ya que la parte emocional del niño afecta positiva o negativamente, con base en el contexto, su proceso académico y personal. Esto no puede desligarse de ninguna manera de las actividades realizadas en el aula, ni mucho menos restarle importancia, al contrario, es la niñez precisamente donde se establecen y fortalecen las bases afectivas del niño.

Por otra parte, se encuentra la dimensión corporal, que ayuda a la psicomotricidad del estudiante y que regula todas las actividades que requieren equilibrio, concentración, agilidad, fuerza y destreza: “Desde la dimensión corporal se posibilita la construcción misma de la persona, la constitución de una identidad, la posibilidad de preservar la vida, el camino de expresión de la conciencia y la oportunidad de relacionarse con el mundo”⁵⁴ Esta dimensión potencia las diferentes habilidades que el niño ha desarrollado desde sus

Ibíd., P. 18

⁵⁴ Ibíd., p. 19.

primeros años de vida y con ello le ayuda a fortalecer su autoestima y capacidad de supervivencia.

Posteriormente, el MEN propone la dimensión cognitiva del desarrollo, donde el niño puede relacionarse, conocer y transformar su realidad, a partir de su representación de la realidad: “En el periodo de tres a cinco años de edad, el niño se encuentra en una transición entre lo figurativo-concreto y la utilización de diferentes sistemas simbólicos, el lenguaje se convierte en una herramienta esencial en la construcción de las representaciones, la imagen está ligada a su nominación, permitiendo que el habla exprese las relaciones que forma en su mundo interior”⁵⁵ La dimensión cognitiva se relaciona significativamente con el resto de dimensiones puesto que, como menciona el Ministerio, las diferentes representaciones creadas a través del lenguaje, le permiten al estudiante la interacción con el mundo.

Esta interacción se liga con la siguiente dimensión, encargada en su mayoría a la expresión de sentimientos, emociones y pensamientos: “La dimensión comunicativa en el niño está dirigida a expresar conocimientos e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad; a construir mundos posibles; a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos”⁵⁶ La dimensión comunicativa, eje central en esta investigación, le propone a la comunidad educativa trabajar para fortalecer en el niño la construcción de un carácter autosuficiente, la expresión de sus ideas y para aprender a relacionarse asertivamente en comunidad.

La dimensión estética del ser humano se enfoca en la visualización de los diferentes componentes que hacen al niño ser un humano, sentir, oler, conocer, amar y amarse a sí mismo: “La dimensión estética en el niño juega un papel

⁵⁵ Ibíd., p. 19

⁵⁶ Ibíd., p. 20

fundamental ya que brinda la posibilidad de construir la capacidad profundamente humana de sentir, conmoverse, expresar, valorar y transformar las percepciones con respecto a sí mismo y al entorno, desplegando todas sus posibilidades de acción”⁵⁷ La construcción de una sensibilidad va a permitirle al infante percibir el mundo de una forma diferente, aceptar al otro y aceptarse tal y como es.

La dimensión espiritual se encarga de estudiar y hacerle comprender al niño que estamos en un mundo rico en culturas, tradiciones y aspectos espirituales y que debe conocerlos, respetarlos y hacer parte de ellos. Sin embargo, el MEN propone: “El desarrollo de esta dimensión en el niño, le corresponde en primera instancia a la familia y posteriormente a la institución educativa, al establecer y mantener viva la posibilidad de trascender como una característica propia de la naturaleza humana, la espiritualidad”⁵⁸ Es decir, a pesar de que la IE debe fortalecer las bases de la espiritualidad, la tolerancia y el respeto por las diferencias culturales, es deber de la familia trabajar sobre ello y que el niño vea en sus padres, hermanos, etc, el ejemplo adecuado para poder seguirlo.

Finalmente, la dimensión ética del desarrollo del niño se encarga de orientarlo en las diferentes situaciones que se le puedan presentar y hacerle comprender que él es autónomo en sus actuaciones, sin embargo, también debe entender que cada uno de sus actos afectará de alguna manera al otro.

4.3 MARCO LEGAL

Para establecer algunas pautas que brindaran soporte al proyecto, se estableció un marco legal base, en el cual se expone, desde algunos documentos

⁵⁷ Ibid., p. 20

⁵⁸ Ibid., p. 21

establecidos por diferentes estamentos educativos y legales, ciertas leyes, normas o artículos que apoyan el trabajo importante de la lecto-escritura en el nivel preescolar. Infortunadamente, la Institución Educativa no prestó el Proyecto Educativo Institucional (PEI) a pesar de ser este un documento público; los únicos documentos permitidos fueron las planeaciones de clase de las docentes y los planes de trabajo de las áreas. A pesar de ello, en Colombia está constituido un marco legal bastante amplio que le dará soporte a este proyecto. La Constitución Política de Colombia, documento base de la legislatura de este país, configura la educación como un derecho fundamental de los seres humanos: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”⁵⁹. De ahí que todas las estrategias, metodologías y prácticas docentes que se lleven a cabo de manera asertiva y en busca del bienestar del estudiante, van a desembocar en un ser humano cuya formación sea integral.

Ahora, lo anterior está descrito desde un documento nacional cuyas leyes permean todo el territorio. Para ser más específico, el documento de los lineamientos curriculares de preescolar menciona la dimensión comunicativa como aquella donde se plantea que: “Mientras las primeras comunicaciones en el niño consisten en el establecimiento de contactos emocionales con otras personas, en el niño de preescolar (tres a cinco años) se van complejizando y ligando a su interés por relacionarse y aprender, gracias a las estructuras y formas de conocimiento que ya ha logrado o que están en pleno proceso de construcción.”⁶⁰ De la mano con la dimensión comunicativa se encuentra el proceso lecto-escritor, y es en la Resolución 2343 del 5 de junio de 1996 la que estructura y vincula estos dos aspectos, para asegurar que desde la dimensión comunicativa el niño: “Desarrolla formas no convencionales de lectura y escritura y demuestra interés

⁵⁹ CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. Bogotá D.C. Corte Constitucional, 1991. P. 29.

⁶⁰ MEN. Op. Cit, p. 20.

por ellas”⁶¹ Para ello es necesario el trabajo de la lúdica como principio de aprendizaje.

El decreto 2247 de septiembre 11 de 1997⁶², cuyo fin es establecer ciertas normas para la implementación del preescolar, atribuye tres aspectos fundamentales dentro del currículo que se deben trabajar en el niño: La integralidad, la participación y la lúdica. Estos tres aspectos trabajan conjuntamente la dimensión comunicativa y las prácticas que conllevan al inicio del proceso de lectura y escritura del niño.

Es por medio de la dimensión comunicativa y de la lúdica que el niño puede comprender la importancia de la lectura y la escritura en los diferentes contextos de la vida. El Ministerio de Educación Nacional plantea en su documento “Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia” la importancia de la lúdica en el aprendizaje de los procesos lecto-escritores y en el desarrollo de su competencia comunicativa, estableciendo sistemas de significación asertivos que van desde el trabajo de la lúdica hasta procesos de imitación: “Desde muy pequeños los niños imitan muchos comportamientos de los adultos y con ellos establecen algunas rutinas que los relacionan con el mundo de la lectura, la escritura y en general, con el de los libros”⁶³ Para lograr un aprestamiento adecuado de estos procesos en los niños, es necesario prestar atención al desarrollo temprano y adecuado de sus capacidades comunicativas.

Incluso, la Ley 115 del 8 de febrero de 1994, Ley General de Educación, expone en la sección segunda que uno de los objetivos del nivel preescolar se enfoca en

⁶¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución 2343 de junio 5 de 1996. Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. Bogotá D.C, P. 21

⁶² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 2247 de septiembre 11 de 1997. Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. Bogotá. D.c, 1997. P.3.

⁶³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Desarrollo infantil y competencias en primera infancia. Bogotá D.C, 2009. P. 78.

trabajar sobre diversos aspectos que posibiliten la motivación a la lecto-escritura e incluyen allí la convivencia ciudadana y la resolución de conflictos: “El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas”⁶⁴ La apropiación de estos conceptos y de esta normatividad por parte de los docentes, muy posiblemente puede generar que desde la educación inicial exista gran interés por el aprendizaje y desarrollo de la dimensión comunicativa, desde la motivación y la concientización de su importancia.

Desde el ministerio de Educación y de Cultura se planteó el PNLE Plan Nacional de Lectura y Escritura, cuyo fin es convertir estos dos procesos en actividades cotidianas guiadas por el placer y por la motivación. Para esto, se diseñaron algunas cartillas base que guíen a los docentes en este proceso:

Tanto el Ministerio de Cultura como el de Educación, vienen ejecutando el Plan de Lectura y Escritura (PNLE) Leer es mi cuento, para que la lectura se convierta en un ejercicio cotidiano que abra espacios de disfrute para los colombianos, así como en una herramienta efectiva para lograr mejores oportunidades laborales, económicas y sociales⁶⁵.

Es necesario que se comprenda que desde el mismo gobierno se ha hecho un trabajo fuerte y persistente para lograr que la importancia de la lectura y la escritura en todos los niveles educativos, aún siga vigente.

⁶⁴ CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley General de Educación. Bogotá D.C, 1994. P. 5.

⁶⁵ MINISTERIO DE CULTURA. Plan Nacional de Lectura y Escritura. Leer es mi cuento. Bogotá D.C, p. 2.

Finalmente, la institución misma se ha encargado de enfocarse en estos dos aspectos esenciales y esto se evidencia en su plan de asignaturas, específicamente en el Plan de asignatura de lecto-escritura, cuya meta general es:

Desarrollar todas las habilidades, actitudes y destrezas de los educandos en forma armónica; llevándolos a ser personas capaces de crear, pensar, soñar, disfrutar, analizar, problematizar, descubrir, elegir, cuestionar, afrontar, definir, proponer y valorar sus primeras experiencias como la etapa más importante y feliz de los niños para poder continuar y profundizar todos los procesos de la lectoescritura, lógico-matemática y demás áreas necesarias para iniciar el nuevo nivel de primaria⁶⁶.

⁶⁶ PLAN DE ASIGNATURA TRANSICIÓN 2018. Bucaramanga, p. 13.

5. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La Institución Educativa partícipe en el proyecto fue fundada en el año 1945 por una estudiante normalista, quien pretendió desde sus inicios como fundadora, un trabajo riguroso en equipo con base en el lema característico de la I.E: “Virtud y Ciencia”

Esta Institución es de carácter privado mixto, maneja el calendario A con grados desde preescolar, primaria y bachillerato. En preescolar hay dos grupos de TRANSICIÓN, uno de jardín y uno de PRE-JARDIN, que dan en total 50 estudiantes matriculados. El componente principal y por el que se ha trabajado desde hace varios años ha sido el bilingüismo, para ello se contratan docentes altamente calificados tanto en la pedagogía como en el idioma. La formación del ser humano integral hace parte de su filosofía institucional, con base en los valores de la fe católica como la base para la formación del estudiante y todo ello se compendia en la misión y visión de la I.E descritas a continuación.

MISIÓN: El Colegio* promueve la formación integral de todas las personas que la constituyen, desde los principios y valores del humanismo cristiano, cuyo fin es el fortalecimiento de las dimensiones cognitivo, corporal, afectiva y espiritual, fomenta la alta exigencia académica con enfoque bilingüe (inglés), comprometidos con una mentalidad de servir a la sociedad como un modo de ser, pensar, vivir y actuar⁶⁷.

VISIÓN: El Colegio será reconocido en el país por su compromiso en alcanzar los más altos estándares de calidad, para promover la cultura de la mejora continua y

*El nombre del Colegio aparece en la misión y en la visión, sin embargo, debido a la protección de datos y participantes no se pondrá el nombre de la Institución en el documento.

⁶⁷ Op. Cit.

acreditación de sus procesos y por su labor en la instauración de una sociedad más culta y justa, inspirada en los valores⁶⁸.

La misión y la visión se trabajan conjuntamente con la filosofía institucional, la cual considera al ser humano como alguien íntegro y por ello propende la identificación y reconocimiento de cuatro dimensiones, la dimensión cognitiva, donde se desarrollan permanentemente las competencias que llevan al estudiante a identificar, ejecutar y reflexionar sobre los procesos propios de cada una de las áreas del conocimiento y el contexto que las rodea, así como la proyección hacia el desarrollo de las habilidades comunicativas del inglés y las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación; La Dimensión Corporal guiada hacia las diferentes disciplinas que engloban los diferentes deportes y las diversas manifestaciones artísticas del ser humano y las Dimensiones Afectiva y Espiritual que pretenden la búsqueda de una sana autoestima y unas relaciones interpersonales asertivas como la base en la búsqueda de la formación integral del estudiante desde el humanismo cristiano.

⁶⁸ Ibíd.

6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

6.1 INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La investigación inició a partir del contexto en el que se encontraban los participantes, ya que este les permitió contestar con la mayor seguridad y confianza posible. Para ello, se implementó el paradigma cualitativo de la investigación, fundamentado en tomar en cuenta experiencias, reflexiones y opiniones de los sujetos, en un estado natural, para realizar el análisis de los datos: “La investigación cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto”⁶⁹ Para la investigación cualitativa es importante tener en cuenta el contexto en el que se desenvuelve el sujeto ya que este influye significativamente en las prácticas sociales de los investigados.

Los docentes con quienes se realizó la investigación necesitaban sentirse seguros y confiados para lograr responder asertivamente las preguntas de los investigadores. Por ello, Hernández, Fernández y Baptista⁷⁰ plantean cuatro recomendaciones al momento de realizar una investigación de carácter cualitativo. La primera sugiere *desarrollar una relación con los investigados*, conocer sus campos de acción, ser lo más diligente y amable posible para lograr crear una conexión y que el proceso de recolección de datos sea para ellos un momento tranquilo. Los autores proponen, en segunda instancia, *elaborar una historia sobre la investigación*; la improvisación en estos casos puede ser contraproducente; es importante tener planificada la meta que se desea cumplir, el tiempo, los

⁶⁹ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar. Op. cit., p. 364.

⁷⁰ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar. Op. cit., p. 372.

resultados y el propósito de esos, pero lo más importante es el discurso con el que se va a convencer a los sujetos de que esa investigación puede, de alguna manera, aportarles algo a sus prácticas de enseñanza. El tercer aspecto que debe tener el investigador es *no intentar imitar a los participantes, supuestamente para ganar empatía*; ingresar al contexto de investigación es importante, hacerse parte de una comunidad y una cultura es necesario para que el investigador pueda comprender una situación social específica. Pero esto no implica que una de las estrategias de empatía sea la imitación, al contrario, la incomodidad y enojo que esto podía llegar a producir en los investigados probablemente iba a generar rechazo y puede que hasta el retiro de la investigación. Finalmente, se propuso que el estudioso del problema debe *plantear el ingreso al ambiente o al contexto*; este punto reúne los tres anteriores ya que era necesaria la empatía, las buenas relaciones y el conocimiento de la historia antes de adentrarse en un grupo.

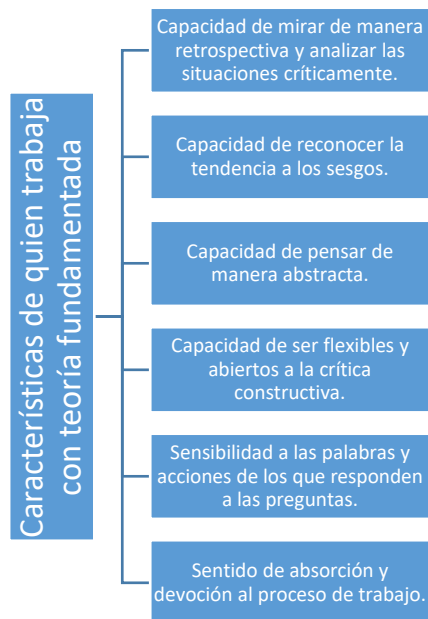
Es importante ser muy cuidadoso con el trato hacia el otro, en este caso, es un colega que interroga a otro sobre sus prácticas de enseñanza. El investigado nunca debía sentirse agredido ni juzgado, para ello se le debe explicar desde el inicio la finalidad del proyecto y el aporte significativo que esto puede generar. La implementación adecuada de estas estrategias muy probablemente ayudaría a enriquecer la investigación y a producir resultados más confiables.

6.2 TEORÍA FUNDAMENTADA

Ligado a la investigación cualitativa, se trabajó la teoría fundamentada, cuyo propósito es vincular la descripción de un fenómeno y la construcción de teoría. La teoría fundamentada propone la comparación y la pregunta como las técnicas principales de análisis de datos pues estas estrategias ayudan favorablemente a la creación de categorías conceptuales.

Glasser y Strauss la definen: “Aproximación inductiva en la cual la inmersión en los datos sirve de punto de partida del desarrollo de una teoría sobre un fenómeno”⁷¹ esta teoría pretende vincular las prácticas sociales con su respectivo análisis y los postulados teóricos planteados. Pero hay que saber un buen investigador y para ello, el mismo Strauss⁷² junto con Juliet Corbin proponen seis características para quien trabaja con la teoría fundamentada. El siguiente esquema reúne estos seis aspectos:

Gráfica 6. Adaptado de Anselm Strauss y Juliet Corbin



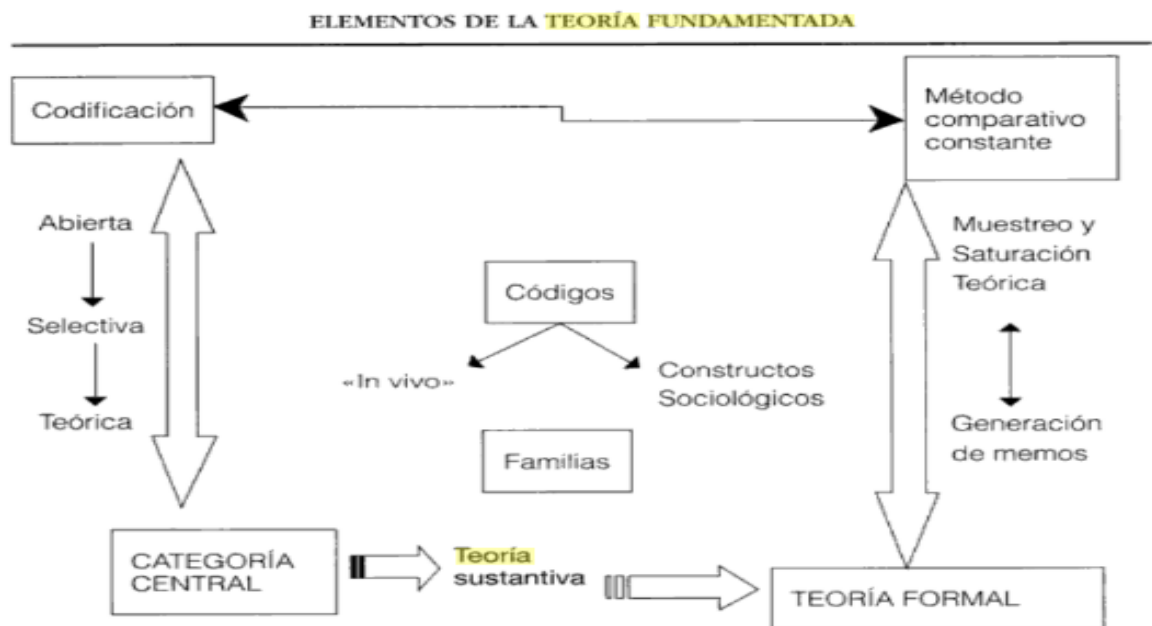
Esta teoría, planteada como un método de investigación cualitativa establece un análisis comparativo permanente cuyo propósito, de acuerdo con la Universidad Autónoma de Madrid, es el siguiente: “El objetivo principal de la Teoría

⁷¹ PENSAMIENTO Y GESTIÓN. La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. Universidad del norte, 2015. P. 119.

⁷² STRAUSS, Anselm y CORBIN, Juliet. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Antioquia, 2002. Editorial Universidad de Antioquia. P. 23

Fundamentada es generar teoría formal a partir de los incidentes hallados”⁷³ Para poder trabajar sobre la teoría fundamentada es necesario comprender los elementos que la componen y que establecen ciertas categorías de análisis. Aquellos elementos se relacionan y no se pueden desligar el uno del otro debido a la complejidad del proceso que lo compone. Virginia Carrero propone una serie de elementos de la teoría expuestos en el siguiente esquema:

Gráfica 7. Elementos de la teoría fundamentada



Para llegar a consolidar una teoría fundamentada es indispensable llevar un proceso ordenado que inicia con el muestreo de la información, esto quiere decir que hay que recolectar la mayor información posible para que esta sea analizada y posteriormente categorizada. El investigador debe recopilar un sinnúmero de datos teóricos, hasta que se atiborre de información, que lleva a una segunda fase en este proceso, la saturación teórica.

⁷³ DE LA TORRE, Gemma, *et al.* Teoría Fundamentada o Grounded Theory. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2016. p.30.

Gráfica 8. Muestreo y saturación teórica



La figura anterior, realizada por Rafael Bisquerra⁷⁴ muestra las fases que se deben realizar desde el inicio del muestreo teórico hasta la saturación. Esto demuestra que no se debe hacer un único análisis de datos, al contrario, es imprescindible recopilar y analizar hasta el punto de que la información se repita y que teóricamente ya todo esté dicho.

Las teorías y los datos escogidos deben ser codificados y relacionados todo el tiempo con el fin de establecer unas categorías de análisis a partir de ciertos códigos que tengan una relación y que se repitan con frecuencia, si estos códigos comparten aspectos significativos para la teoría se constituyen como una familia. El desarrollo de estos aspectos conduce a la fundamentación de una teoría formal, que fue, en última instancia el objetivo principal de la teoría fundamentada.

Finalmente, y para tener certeza de una adecuada implementación de la teoría fundamentada, se propone una estrategia evaluativa que tiene en cuenta dos aspectos principales, la evaluación del desarrollo teórico y la evaluación de la aplicación práctica. La parte teórica se enfoca en evaluar los datos y las categorías propuestas, así como la funcionalidad y relevancia de la teoría. Por otra parte, la evaluación desde la práctica se encarga de analizar la incidencia de esta teoría en los diferentes contextos sociales y en las situaciones planteadas; estos procedimientos deben garantizar la validez de las hipótesis para así consolidarla como una teoría formal.

⁷⁴ BISQUERRA, Rafael. Metodología de la investigación Educativa. Madrid: La Muralla. 2004, p. 319.

6.3 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La primera técnica de recolección de datos implementada fue la **observación no participante**, la cual ayudó a que el investigador pudiera comprender algunos fenómenos sociales y culturales que permean las prácticas de los investigados. De igual manera, la función del observador en ningún momento era intervenir ni afectar la escena estudiada, al contrario, él debía en lo posible mantener una actitud atenta, vigilante, pero sin entrometerse en las prácticas de los docentes: “La observación no participante presenta una mayor objetividad, que es uno de los requisitos para que un estudio pueda ser tomado como científico”⁷⁵. La intención del observador era generar en su investigado la mayor confianza posible para que este pudiera realizar sus clases de la manera más clara y objetiva posible.

En aras de la investigación, se hicieron tres observaciones, una para cada grado participante: pre-jardín, jardín y transición. La docente investigadora, con previa autorización de la docente y de las directivas de la institución, permaneció durante una sesión de clase de lecto-escritura elegida al azar tanto en el día como en la hora de trabajo, esto con la finalidad de no alterar el desarrollo normal de las clases de cada docente. El formato de diario de campo fue utilizado en cada una de las clases para obtener en detalle los datos que se van a analizar posteriormente.

Por otro lado, una de las técnicas de recolección de datos es el **análisis documental**, en este caso se trabajaron los planes de curso de lecto-escritura de las docentes. De esta manera se pudo hacer una comparación entre lo que la institución solicitaba a través del plan de clase, las clases que ellas realizan y lo que la ley requiere: “Una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales y artefactos diversos. Nos pueden ayudar a entender el

⁷⁵ UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE VALENCIA. ¿Qué es la observación no participante y qué usos tiene? [En línea] Recuperado en (12 de octubre 2019) Disponible en <https://www.universidadviu.com/la-observacion-no-participante-usos/>

fenómeno central del estudio”⁷⁶ Estos documentos son muy importantes, como lo afirma Sampieri, para comprender las diferentes actuaciones de las docentes. Todo ello se va a recopilar en diferentes momentos desde el mes de marzo del 2020 hasta el mes de abril, fueron cuatro docentes con quienes se trabajó puesto que son ellas quienes hacen parte de la educación inicial en la Institución, así que las muestras tomadas para la realización del análisis son cuatro para cada técnica de recolección de datos.

Lo que se buscó indagar en estos documentos y que responde a los objetivos de la investigación es determinar, en primer lugar, el horizonte y contexto pedagógico que tienen los docentes sobre dimensión comunicativa en infantes. Igualmente, se pretendió identificar las concepciones sobre esta dimensión y conocer las actividades pedagógicas que se realizan con los estudiantes que potencian sus habilidades lecto-escrituras con base en esta dimensión; para así lograr relacionar la teoría existente con las prácticas docentes.

Finalmente, se llevó a cabo **una entrevista semiestructurada** como técnica de recolección de datos, la cual ayudó a la docente investigadora a tener un diálogo con las docentes de preescolar y allí poder realizar preguntas para conocer sus concepciones y prácticas sobre los procesos lecto-escritores de los infantes en el nivel de preescolar y su relación con la dimensión comunicativa. De acuerdo con James Mckernan:

“El entrevistador tiene aquí ciertas preguntas que hace a todos los entrevistados, pero también permite a estos plantear problemas y preguntas a medida que discurre el encuentro. Es importante que estas preguntas no se añadan al final de una lista preestablecida,

⁷⁶ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar. Op. cit., p. 433.

sino que se permita que se produzcan de manera natural durante la entrevista⁷⁷”

Esto quiere decir que debe haber un equilibrio entre las preguntas planeadas previamente y las que surjan de forma abierta a partir de las inquietudes que la docente investigadora pueda tener.

6.4 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Los instrumentos de recolección de datos fueron **el video y el diario de campo** para las observaciones, **el cuestionario** para la entrevista semiestructurada y la **lista de chequeo** para el análisis de documentos. La primera herramienta fue la grabación de clase, cuya finalidad es soportar, a partir de la experiencia, las concepciones ya mencionadas. Los resultados del análisis de esta grabación fueron el punto de partida para comparar los aspectos puntuales de la dimensión comunicativa entre las prácticas reales y la planeación de clase.

Con base en los parámetros de entrevista semiestructurada mencionados por James Mckernan se realizó un formato a partir de la propuesta de Carlos Lomas en su libro *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*⁷⁸ que contiene seis preguntas puntuales, las cuales indagan por los conocimientos del docente sobre los temas de investigación. Por otro lado, la segunda parte buscó que estos describan, paso a paso, la estructura de una de sus clases cuyo propósito es el conocimiento de la dimensión comunicativa. Hay que tener en cuenta que durante el diálogo surgieron preguntar espontáneas que servirán para analizar y categorizar la información.

⁷⁷ MCKERNAN, James. Investigación-acción y currículo. Segunda Edición. Madrid: Morata. 2001, p. 150.

⁷⁸ LOMAS. Op. cit., p. 126.

Por otra parte, y para interpretar los planes de clase recolectados durante la investigación, se hizo una rejilla de evaluación de planes de clase donde se tomó como referencia el modelo planteado por Carlos Lomas. Los aspectos para evaluar formulados en esta rejilla se realizarán a partir de los postulados generados en el marco teórico y estructurados mediante las siguientes categorías: Lectura, escritura, literatura y lúdica. Cada una de estas contó con unos sub-ítems que especificaron aspectos importantes en el proceso de enseñanza de los participantes y que fueron valoradas y contrastadas con el fin de generar finalmente una teoría formal que responda a los objetivos de la investigación.

El último instrumento de evaluación que se implementado fue una guía para el análisis de la grabación de la clase de cada una de las docentes. Carlos Lomas también propone un formato para el análisis de estos datos, el cual fue adaptado a partir de la guía los aspectos relacionados con la interacción oral y los propósitos de la investigación.

6.5 POBLACIÓN Y MUESTRA

Como se mencionó anteriormente, dentro de la institución existen cuatro docentes encargadas de trabajar en educación inicial, transición, jardín y pre-jardín, ellas conocen a la perfección todo el proceso formativo de los estudiantes, los planes de estudio y han realizado sus planes de clase a lo largo de varios años. Los datos que se recopilaban fueron tomados con base en las clases que ellas cuatro van a realizar, los planes de clase y los cuestionarios que respondieron para así tener un panorama más amplio y objetivo del proceso que se va a investigar.

6.6 CRITERIOS ÉTICOS

Esta investigación hace parte del proceso de formación de los estudiantes y de las prácticas de cada una de las docentes involucradas. La Institución Educativa solicitó de forma contundente que no fuera mencionada en el informe, de igual manera, se negó a proporcionar el Proyecto Educativo Institucional, documento que haría parte del análisis investigativo.

Debido a que el proyecto se realizó con menores de edad, se envió a los acudientes un consentimiento informado (**Ver Anexo 1.**) en el que se les explicó la finalidad de la investigación y el manejo que se le daría a esta información. Cabe resaltar que no se mencionará el nombre real de los estudiantes, por protección a su identidad y las imágenes tomadas en las grabaciones se utilizarán en el marco netamente investigativo.

6.7 FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Gráfica 9. Fases de la investigación



Para la realización del proyecto de investigación se tuvo en cuenta cinco fases, desde la codificación hasta el análisis.

En primer lugar, se realizó la codificación de la información recolectada, donde se tuvo en cuenta los documentos proporcionados por estudiantes y docentes, esto con el fin de realizar un primer filtro antes del análisis. Luego se hizo la pre-

categorización de información a partir del primer filtro, allí se tomaron en cuenta los aspectos en común encontrados por la docente investigadora con el fin de realizar la tercera fase, establecer categorías de análisis. A partir de la lectura e interpretación de los documentos, se establecieron categorías enfocadas en cada uno de los aspectos encontrados en los estudiantes y en los docentes, para luego realizar el análisis de los documentos, a partir de los planes de clase de la IE, los talleres y cuadernos de los estudiantes y las entrevistas y formatos de observación de los docentes. Todo ello se analizó a partir de la triangulación de la información, entre teoría, concepciones y documentos, para dar lugar al informe final que contendrá las concepciones y prácticas de cada uno de los sujetos analizados, así como las diferencias entre la teoría que se propone y lo que verdaderamente se realiza en el aula de clase.

6.8 REJILLAS DE EVALUACIÓN

El primer cuestionario (Ver Anexo 2.) implementado para los docentes se realizó para conocer las concepciones y prácticas sobre los procesos lecto-escritores que usan en el aula. Esta actividad indagatoria se divide en dos partes: la primera propone doce preguntas sobre su actividad docente, sus conocimientos y su relación con los lineamientos que rigen el preescolar.

Por otra parte, en el segundo formato de evaluación (Ver Anexo 3.) Rejilla de evaluación planes de clase, se pretende analizar la pertinencia de los contenidos en los planes de clase de las docentes de preescolar y los lineamientos dados por el Ministerio de Educación Nacional. Para ello se propuso cuatro ejes fundamentales: lectura, escritura, literatura y lúdica; cada uno de ellos tiene unos aspectos centrales que se evalúan en esta investigación.

La tercera rúbrica de evaluación (Ver Anexo 4.) evalúa los registros escritos de los estudiantes, tanto cuadernos como cartillas. Allí se tomaron también cuatro enfoques principales: lectura, escritura, literatura y lúdica. A partir de los aspectos propuestos en cada uno de los criterios, se caracterizó su importancia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Para la realización de la entrevista se tuvieron en cuenta 15 criterios contemplados por los lineamientos y referidos por algunos teóricos autoridad en la pedagogía. Para la evaluación se realizó la rúbrica de evaluación de la clase docente (Ver Anexo 5.)

Finalmente, para comprender la pertinencia del proyecto en el proceso de enseñanza del estudiante y de aprendizaje del docente, se realizaron dos clases. La primera (Ver Anexo 6.) guiada hacia las diferentes dimensiones planteadas en los lineamientos y trabajando el aspecto conceptual, procedimental y actitudinal de los estudiantes. La segunda clase (Ver Anexo 7.) realizada a partir de los planes de clase estipulados por la institución educativa investigada.

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

7.1 PLANES DE CLASE

Tal como se mencionó anteriormente, el análisis estuvo enfocado en los documentos que se tomaron en cuenta para indagar los conceptos mencionados en el objetivo y así mostrar la relación entre los enfoques teóricos que proponen los diferentes entes de autoridad que se han referido al tema.

Los primeros documentos analizados (Ver Anexo 3.) fueron el compendio de planes de clase realizado por las docentes del nivel preescolar, donde se evidencian unos ejes temáticos centrales y las actividades para desarrollar en cada uno de ellos. La primera categoría se refiere a la enseñanza letra por letra para el aprendizaje lector, se escogió trabajar esta categoría debido a que la enseñanza alfabética es una de las estrategias más tradicionales que se supone no deberían estar en las mallas curriculares de los docentes debido a que esto genera una fragmentación en la comprensión de la intención comunicativa de las lecturas, sin embargo, se muestra en los planes de clase de las docentes que aún se trabaja este tipo de estrategias. En el documento plan de clase una de las docentes propone la enseñanza de las vocales a través de la identificación individual de cada una, el trazo o incluso el dictado de estas: "Repasa el reconocimiento y la escritura de las vocales en minúscula, mayúscula y cursiva"⁷⁹ Este indicador de desempeño muestra que aún se desconoce la importancia de realizar un proceso conjunto de aprendizaje que no desligue ni fragmente el lenguaje. De igual manera, el aprendizaje de las consonantes se da de la misma forma que con las vocales, restándole importancia a la enseñanza adecuada de la

⁷⁹ COLEGIO. Formato de planeación académica. Lecto-escritura Transición Primer periodo. Bucaramanga: 2019. P. 13.

lectura en un nivel de desarrollo tan esencial como lo es la niñez, época donde el niño puede fácilmente comprender a partir de una enseñanza conjunta y un poco más compleja, sin embargo, se proponen indicadores como los siguientes: "Lee y escribe correctamente palabras con los fonemas m y p"⁸⁰ y esto solo en el primer periodo. Al revisar cada uno de los periodos se encontró que en todos los periodos y niveles de preescolar se manejan las mismas estrategias de alfabetización, en el que se trabajan de forma aislada por ejemplo: "Fonemas: l y s. (mayúscula y minúscula), lectura, direccionalidad y escritura de los fonemas s y l, Dictado de palabras con los fonemas vistos"⁸¹ Esto afecta de manera importante la forma como los niños están percibiendo el proceso lecto-escritor, tomándolo como algo aislado del mundo que lo rodea.

Pascal y Comenio sugirieron una lectura a partir de la relación imagen sonido. Sin embargo, esto es un problema para el niño, ya que aún está inmerso en la enseñanza alfabética. Al identificar estos aspectos en los planes de clase se pudo identificar que estos rasgos están totalmente marcados en los indicadores de desempeño planteados: "Identifica visual y auditivamente las vocales en mayúsculas y minúsculas"⁸² a pesar de que por medio de la relación con el sonido el niño puede relacionar de forma más rápida y reconocer la letra indicada, aún persiste una enseñanza a partir de la fragmentación que obstaculiza el sentido real de la lectoescritura en la niñez, guiada hacia la comprensión de los textos y su relación con el mundo y el contexto que lo rodea. En los planes de clase no se evidencia tan claramente el silabeo como estrategia de lectura, es decir, se maneja la lectura de letras sueltas y posteriormente se pasa a la relación entre letra y sonido, pero no se muestra en los indicadores de desempeño el empleo de sílabas, como sí se mostrará en los textos de los estudiantes más adelante.

⁸⁰ COLEGIO. Formato de planeación académica. Lecto-escritura Jardín Primer periodo. Bucaramanga: 2019. P. 1.

⁸¹ COLEGIO. Formato de planeación académica. Lecto-escritura Jardín Segundo periodo. Bucaramanga: 2019. P. 5.

⁸² COLEGIO. Op. cit., p. 10.

El tipo de aprendizaje que muestra la enseñanza de la lectura a partir de frases y palabras como unidades de significado, que centran el interés del niño en lo visual y lo auditivo está bastante sesgado en estos planes de clase, evidentemente el docente pretende que el niño se interese por la relación imagen-sonido. Sin embargo, no se hace a partir de unidades de significado sino de letras y sílabas aisladas, lo que no permite que el niño pueda comprender el contexto de la situación que lee y mucho menos el texto.

El apartado de literatura se establece a partir de una tipología textual, la narrativa, allí se incluyen distintos géneros como la fábula o el cuento corto, este plan lector es establecido previamente por el docente y según lo propuesto en los planes de clase allí se trabajará la lectura literal, inferencia y crítico intertextual

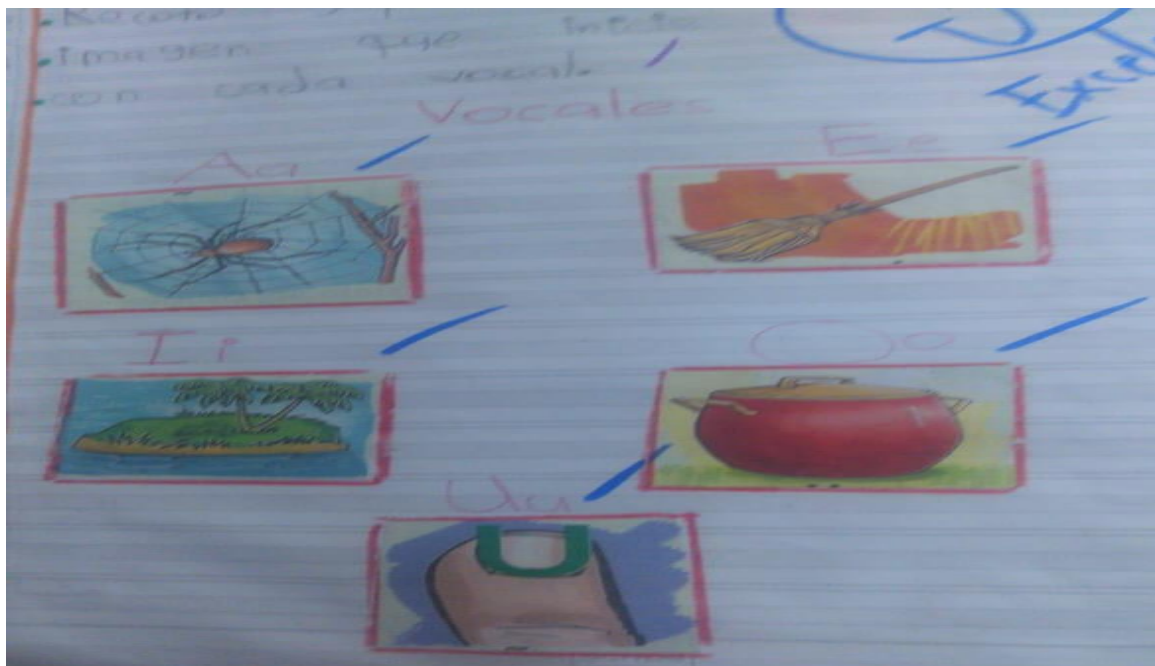
7.2 CUADERNOS Y LIBROS DE TEXTO

Aprendizaje letra por letra

Este segundo apartado evidencia el análisis realizado a los cuadernos y libros de texto (Ver Anexo 4.) donde diariamente se lleva el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Así como en el apartado anterior, en este se tuvo en cuenta los tipos de lectura sugeridos por la docente, el manejo del plan lector y las actividades lúdicas, si las hay, involucradas en la lecto-escritura.

El primer aspecto que se pudo encontrar fue que efectivamente el plan de clase destinado a la enseñanza de la lectura letra por letra se implementa y la evidencia se encuentra en los textos de los estudiantes. La estudiante A muestra que tanto en el cuaderno como en el libro de texto se propende por una lectura fragmentada y no muestra que se involucren textos completos o la propensión a la comprensión del significado y la relación con el mundo.

Imagen 1. Estudiante A



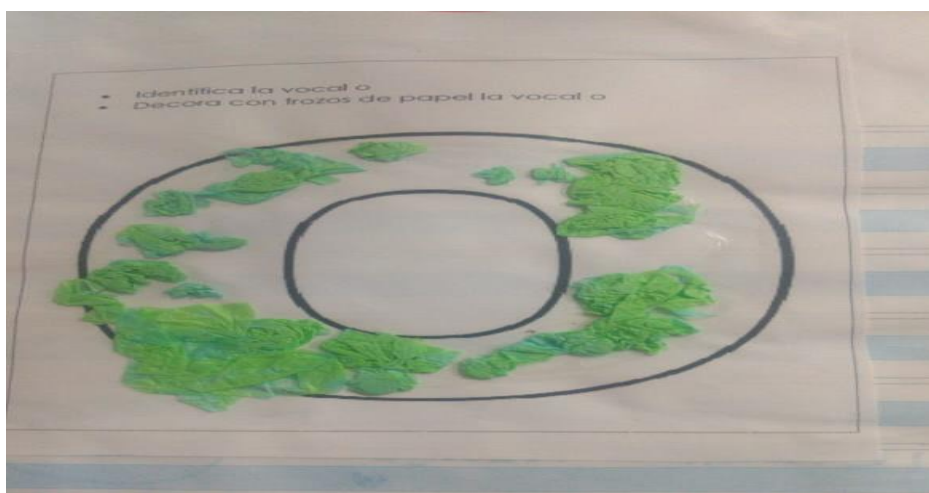
Una de las situaciones que más preocupa a la docente investigadora es que incluso los libros de texto manejen dicha forma de aprendizaje, que afecta significativamente en el proceso de comprensión de textos de los estudiantes. Ante ello cabe la duda sobre la pertinencia de estos libros de texto y la coherencia con unos lineamientos curriculares, para comprender que los creadores de dichos textos son académicos especializados en el tema y el aprendizaje de la lecto-escritura sería a través de un contenido engranado y un poco más complejo, que le permita al niño interactuar con el contexto.

Imagen 2. Estudiante A



A continuación, se evidencian no solo uno, sino varios Anexos que soportan la interpretación realizada anteriormente.

Imagen 3. Estudiante B



Otra situación que preocupa significativamente es que los cuadernos y libros de texto de los estudiantes tienen contenido y actividades escritas de principio a fin,

esto pone en entredicho las actividades lúdicas que se proponen en los planes de clase pues a partir de las horas de clase dedicadas a la lecto-escritura, no existe una coherencia entre lo que se menciona en estos planes y lo que hay en los documentos de los estudiantes.

Imagen 4. Estudiante C

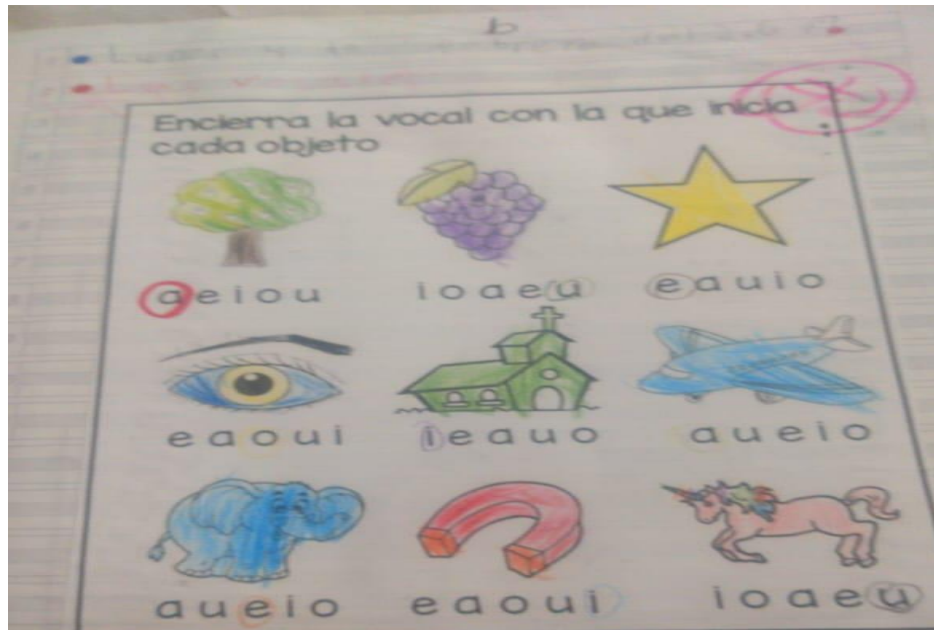


Imagen 5. Estudiante C

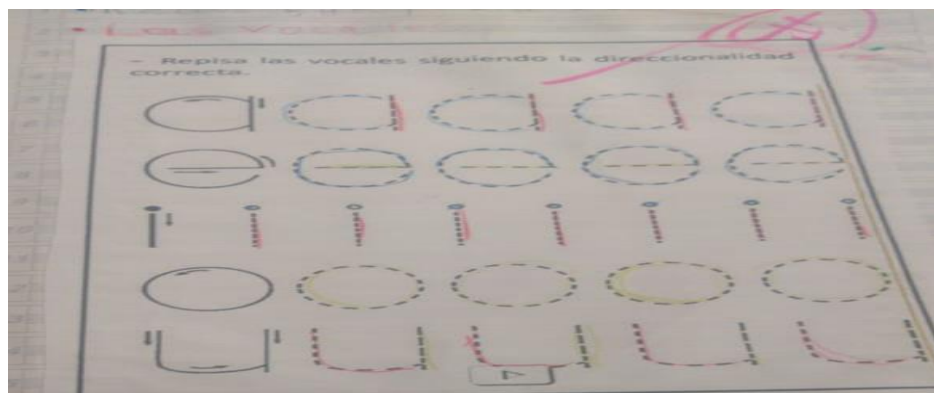


Imagen 6. Estudiante D

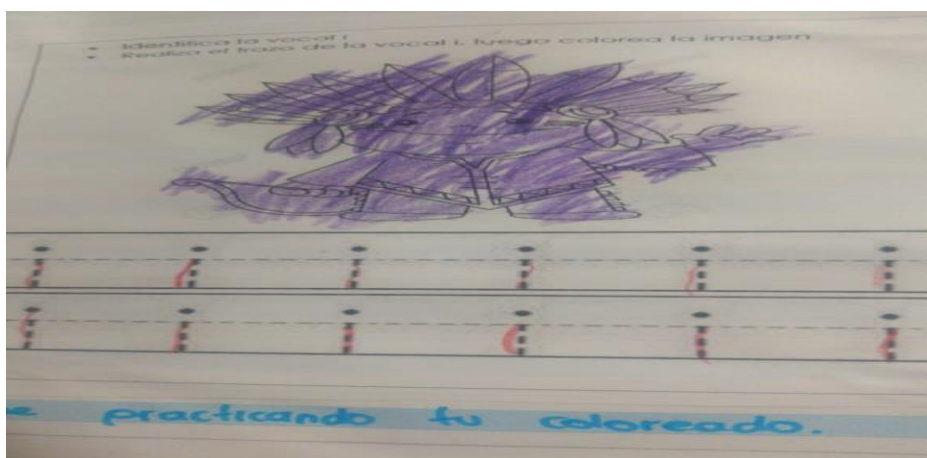


Imagen 7. Estudiante E

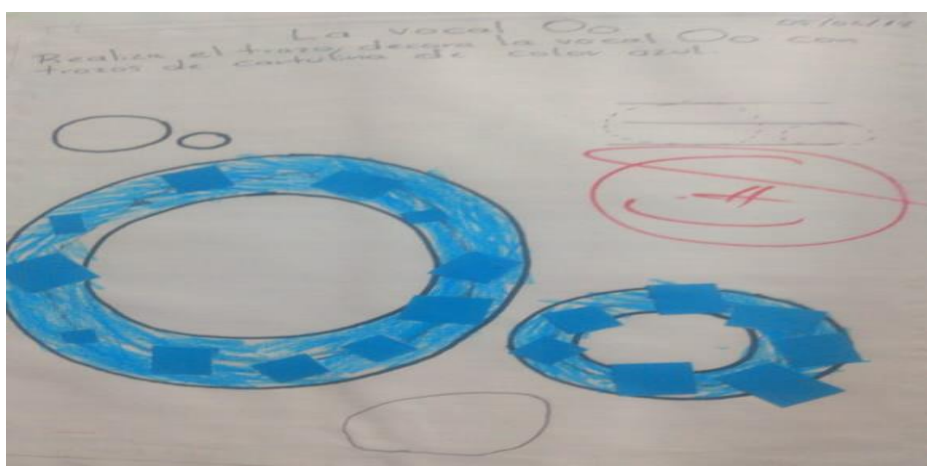
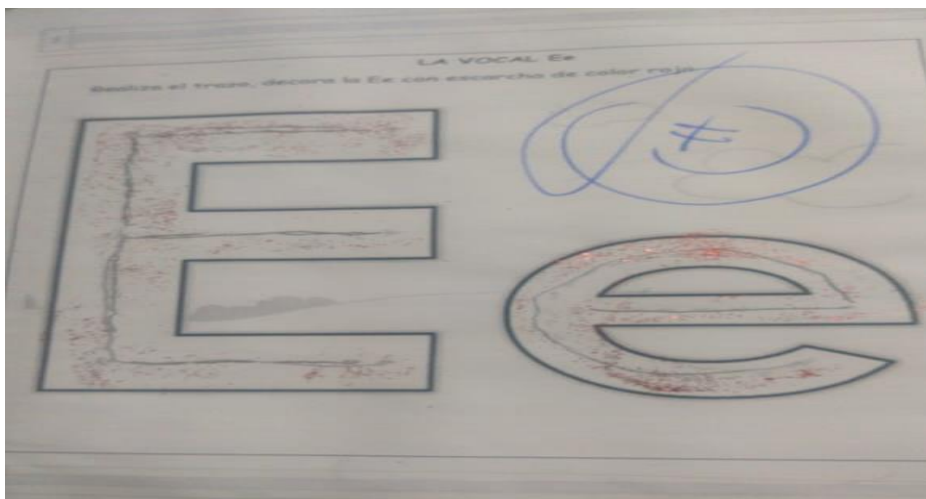


Imagen 8. Estudiante F



Silabeo y relación con el sonido

El segundo aspecto que se trabaja en los planes de clase y en los textos de los estudiantes es el silabeo como aprendizaje de la lecto-escritura, el silabeo: “Consiste en dividir (o analizar) la palabra en sus elementos más sencillos (o sílabas) para proceder a la identificación de los sonidos que la componen”⁸³ Esto es básicamente simplificar las palabras para que exista una identificación más rápida, sin embargo, la problemática es la misma, no existen elementos complejos que le permitan al niño atender al significado de un texto en su totalidad. Hay una desarticulación de las palabras y esto le exige el niño leer de forma fragmentada y ello repercute incluso en su lectura en voz alta.

⁸³ PAYO, Leire. Del juego de la muñeca al silabeo: una experiencia alfabetizadora pormenorizada. Asociación para la integración de la inmigración en Madrid. Madrid: 2012. P. 42

Imagen 9. Estudiante A

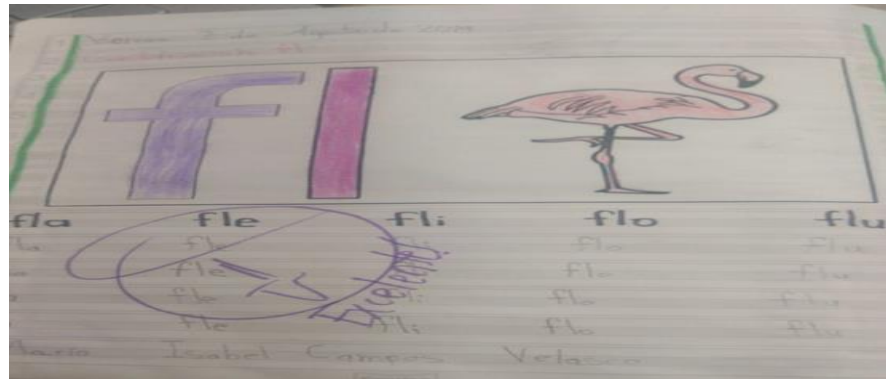


Imagen 10. Estudiante B



Imagen 11. Estudiante C

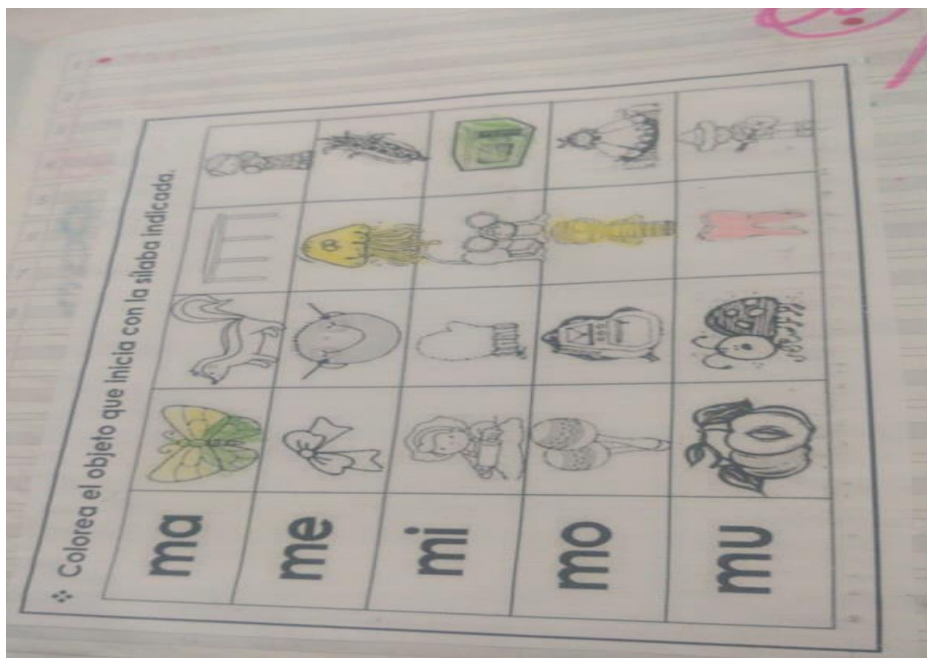
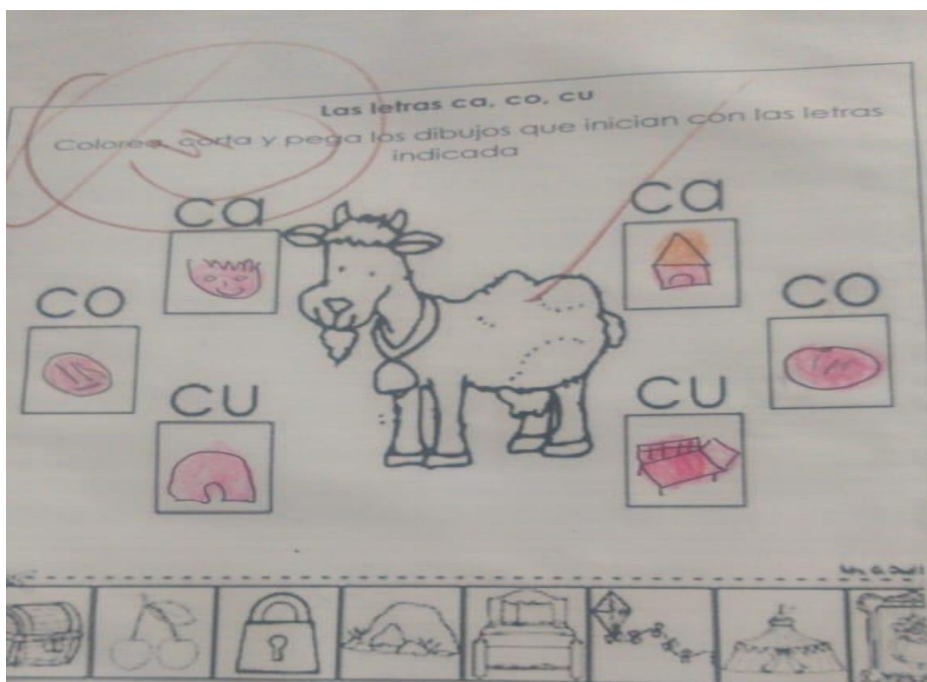
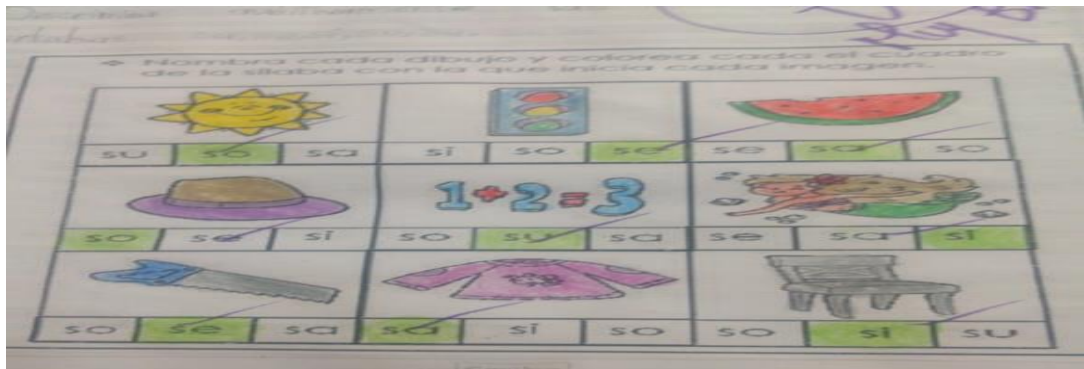


Imagen 12. Estudiante D



Se puede llegar a considerar erróneamente que el silabeo es la primera etapa para que los estudiantes inicien la comprensión de textos más complejos. Sin embargo, la academia ha propendido porque desde el comienzo de la escolarización, el niño pueda acceder a un proceso de lecto-escritura adecuado, que no afecte posteriormente su avance académico.

Imagen 13. Estudiante E

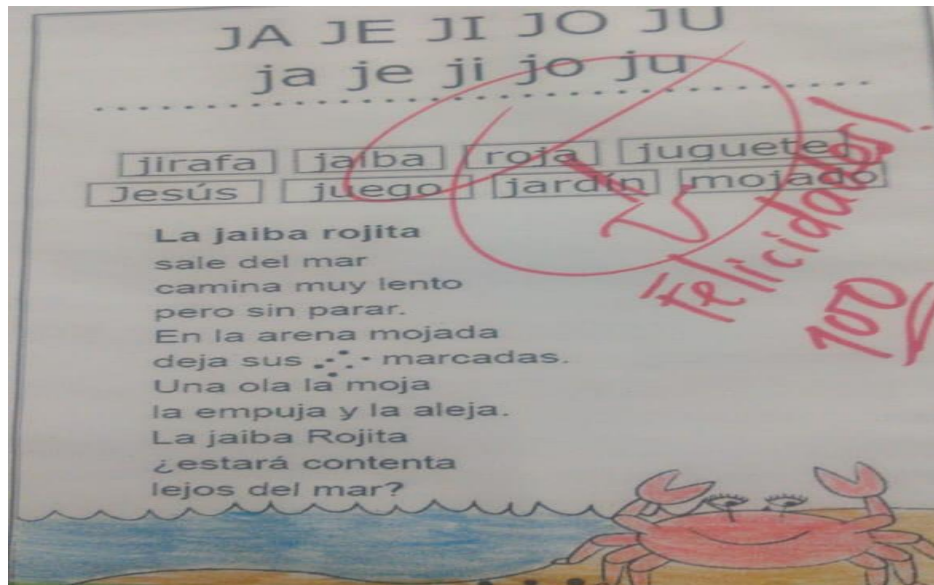


Diversos textos de corte literario

Los documentos referentes al preescolar y el refuerzo de las competencias de los niños, mencionan un elemento fundamental en la lecto-escritura y es el manejo del plan lector. Una de las características que debe tener este momento, es que los niños deben leer diversos textos de corte literario, a pesar de la variedad de géneros textuales que se pueden trabajar con los estudiantes, fábula, anécdota, mito, leyenda, etc, los escogidos fueron el cuento y el poema.

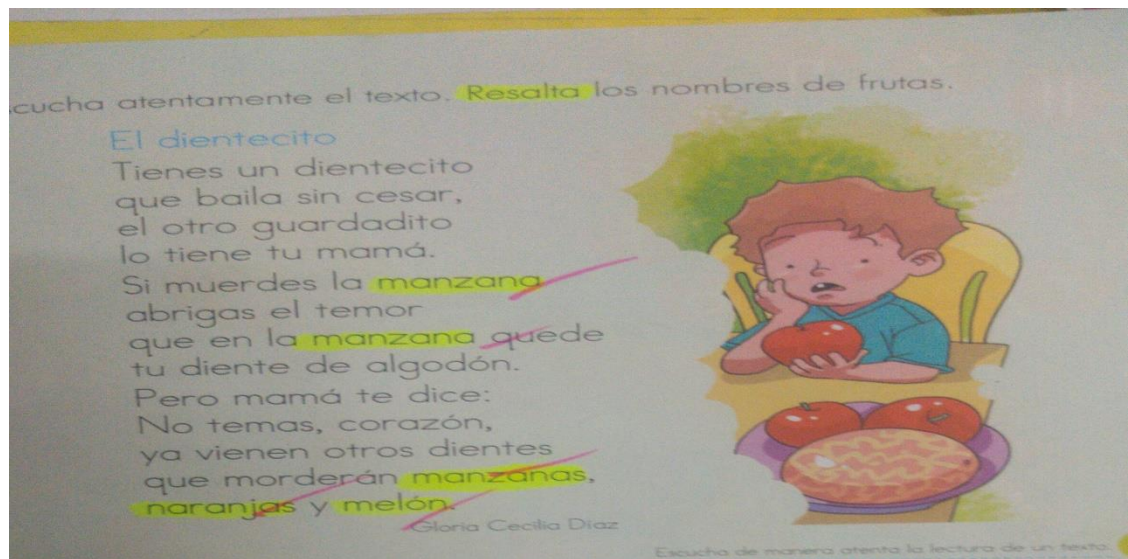
En el primer texto se propone la lectura de un poema y a partir de él, se estudian las sílabas ja, je, ji, jo, ju, es decir, esta primera actividad propone un aprendizaje de la lectura bastante sesgado.

Imagen 14. Estudiante A



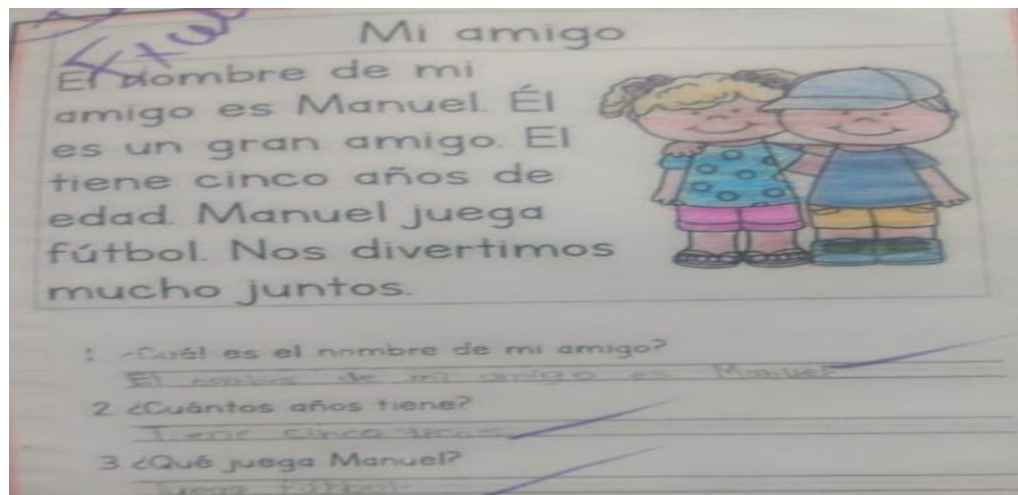
El segundo tiene una metodología bastante similar, no con sílabas, ahora es con la identificación de palabras.

Imagen 15. Estudiante B



A diferencia de los textos anteriores, en este se propone un relato y preguntas que están relacionadas con la interpretación del contenido completo del mismo.

Imagen 16. Estudiante C



Este apartado devela varias conclusiones, todas relacionadas con las categorías de análisis establecidas, una de las conclusiones es que a pesar de que se sugiere que el estudiante participe en escoger los textos del plan lector que quisieran trabajar, este se establece por los docentes.

Por otro lado, se evidencia un trabajo manual, efectivamente, pero no actividades lúdicas que le permitan al niño integrar sus habilidades y potenciar sus competencias, esto no se logra simplemente con un cuaderno y un libro de texto, existen herramientas didácticas efectivas que permiten un avance significativo en el niño.

Finalmente, y probablemente lo más preocupante, los docentes están enfocándose en un trabajo fragmentado de la lectura y la escritura, no se evidencia ni en los planes de trabajo ni en los documentos de los niños un modelo de aprendizaje global, como propone Decroly, donde se integren las inteligencias del niño, sus habilidades y aparte el contexto como parte de su comprensión del mundo.

En los apartados posteriores se analizará la entrevista realizada a la docente perteneciente al nivel preescolar, así como el video de una clase de lecto-escritura.

7.3 ENTREVISTA

Este tercer apartado corresponde al análisis de la entrevista (ver Anexo 2.) realizada a la docente titular del área de preescolar. En dicha entrevista se realizaron preguntas referentes a la concepción de la lectura y la escritura en la primera infancia, así como las diversas estrategias y los modelos educativos implementados en la enseñanza de estas habilidades y las sugerencias frente al plan docente establecido por la IE. Este documento devela algunas inconsistencias y genera ciertas inquietudes frente a la labor docente y la coherencia que debe haber frente a los documentos institucionales.

En la primera parte de la entrevista se indaga por las estrategias didácticas que implementa la docente, a lo que ella responde con elementos didácticos como la plastilina, cuyo fin es hacer letras: “me encanta el manejo de materiales como son la plastilina, se puede hacer la plastilina por medio de harina, y con esto hacemos las letras” Este es un primer indicio que se trabaja la lectura a través de la fragmentación y no a partir de la comprensión global de un texto, como sería lo ideal.

Por otra parte, frente a la importancia del proceso escritor la docente señala que uno de los aspectos importantes en la escritura es el manejo del renglón y egresar estudiantes lectores y escritores, sin embargo, no se evidencia la importancia al fortalecer cada una de las competencias que ellos deberían desarrollar en esta época: “El objetivo que se tiene es que los niños no como tal tengan una excelente letra, sino que tengan un buen manejo de su renglón, que lleguen a hacer unos buenos lectores y escritores” A pesar de que en los lineamientos y documentos referentes al preescolar se propende por tener en cuenta el contexto en el que se

enfoca el niño, educar a través de la felicidad y el trabajo de la lecto-escritura a partir de sus emociones, en esta entrevista no se puede evidenciar ningún elemento que nos remita a alguno de estos aspectos tan importantes en el proceso de aprendizaje del menor.

Por otra parte, se evidencia conocimiento sobre el modelo educativo constructivista, frente a lo que Juan Ignacio Pozo menciona:

“Un conjunto de prácticas, de formas de relación social en las aulas, que deben estar regidas por ciertas concepciones sobre el conocimiento que se enseña (epistemología) y sobre el aprendizaje mediante el que se logra (psicología), pero que están influidas también por otros muchos factores de la actividad y la organización escolar⁸⁴”

Esto pone en juego otros aspectos relevantes que no se mencionan en la entrevista, tales como el trabajo en grupo o el aprendizaje a partir de los intereses de los estudiantes, donde se deja de lado la educación como un proceso mecánico cuyo fin es transcribir y poner como prioridad la reflexión del estudiante sobre el mundo que lo rodea.

Otro aspecto para destacar en la entrevista es la relevancia que se le otorga al manejo del renglón y aspectos meramente formales que no ayudan significativamente con el fortalecimiento de la dimensión comunicativa.

Durante el transcurso de la entrevista se evidencia una generalización en la importancia que se le da al proceso de la enseñanza. Se tocan diversos aspectos, pero no se enfatiza en ellos. “sí la realizo por medio de clases lúdico-pedagógicas se enseña a los niños a amar la lectura y la escritura, hay muchísimos materiales los cuales se utilizan para trabajar con facilidad y de esta manera los niños aprendan lo que es la lectura y la escritura como tal por medio del juego” No hay

⁸⁴ POZO, Juan Ignacio. Los múltiples significados del constructivismo. Revista aula de innovación educativa. Madrid: 2001. P. 102

un enfoque en el conocimiento o una evidencia de que existe dominio en la teoría de la pedagogía y que este sea su punto de partida para la realización de las clases. Si hay algo que deban saber los docentes es la importancia que tienen en el proceso formativo de sus estudiantes: “Los maestros comprometidos con el trabajo formativo emprenden, en el día por día, un reconocimiento personal y colectivo de su actuar como docentes”⁸⁵ Este compromiso ayuda a que se genere una motivación en el desarrollo de su actuar docente.

Finalmente, una de las respuestas que más llamó la atención fue: “No, porque aquí los profesores estamos capacitados para poder dictar nuestras clases como son, tenemos todo lo que necesitamos y por ende los niños salen muy bien capacitados y con excelente formación” Es necesario que el docente entienda la importancia de estarse formando continuamente y acorde con lo requerido por el Ministerio y por las necesidades de los estudiantes. La escuela no puede evadir el papel que tienen los docentes en el proceso de formación integral del niño y el docente no puede negarse a la acogida e implementación de estrategias que potencien y ayuden en el fortalecimiento de su práctica docente.

7.4 CLASE DOCENTE

Para los siguientes tres ítems se tendrá en cuenta la rúbrica de evaluación de la clase docente (Ver Anexo 5.) Allí se tendrán en cuenta aspectos puntuales relacionados con las prácticas docentes y su pertinencia con los lineamientos de Educación. Se realizaron dos clases en el contexto de la virtualidad, cada una de las clases tuvo una duración de aproximadamente media hora.

En la parte inicial de la primera clase se brindaron algunas directrices para mantener la disciplina y el orden durante la sesión. Luego de ello se inició a la

⁸⁵ MEDINA, Roberto y CÁRDENAS, Jesús, Op. cit., p. 15.

clase con la visualización del video y la escucha de la canción “El tren de la salvación” ello para realizar unas preguntas y posteriormente la oración que debe hacerse diariamente y que propone la institución.

Ahora, para iniciar la clase se preguntó sobre los saberes previos y los estudiantes recordaron que se estaba trabajando la letra Q de forma aislada a través de la repetición de la letra y de palabras que la contienen. La actividad lúdica que se realizó para el aprendizaje de esta parte fue la relación entre palabra e imagen.

Luego se solicitó escribir en el cuaderno la fecha, el título y la indicación de la clase. Aquí predominó el dictado de un cuento, enfocándose en la importancia de la buena caligrafía, el color del lápiz y sin tener en cuenta preguntas en torno al mensaje del género o la relación de la temática con el contexto cercano de los estudiantes.

En la segunda clase analizada se propuso la visualización del video “obedece a tu mamá” y así como en la primera clase, se realizaron ciertas preguntas para interpretar el mensaje de la canción y luego se realizó la oración inicial.

La dinámica de la clase fue muy similar a la anterior, se trabajó la letra B de forma aislada, a través del dibujo de esta y la combinación silábica con las diferentes vocales. Luego, se relacionaron las letras con imágenes, se leyeron palabras aisladas y oraciones que contenían esta consonante. Se utilizó la misma plataforma que la primera clase y se realizó el dictado en el cuaderno.

La docente es entusiasta y anima a sus estudiantes en la realización de las actividades, propendiendo por la motivación en el aprendizaje y algunos aspectos lúdicos. Sin embargo, aún tiene varios rasgos de la enseñanza tradicional, tales como el dictado o el enseñar letra por letra sin que se establezca una relación con todo el conjunto de aspectos necesarios en el aprendizaje.

7.5 PRIMERA CLASE PEDAGÓGICA

Con el fin de realizar una comparación entre lo que pretenden los teóricos frente a la enseñanza de la lecto-escritura y lo que está escrito en los planes de clase, la docente investigadora realizó dos clases, una para cada fin.

En la primera clase se pretendió tener en cuenta todos los aspectos relacionados con la enseñanza asertiva basada en la lúdica, en la didáctica y en la motivación como aspecto primordial del proceso. Para ello la docente investigadora se disfrazó, propuso una actividad de lectura, donde se tuvieron en cuenta varias líneas transversales como el español y la biología. La primera clase (Ver Anexo 5.) se dividió en tres momentos, el inicio, el desarrollo y la finalización. El primer momento inició con una presentación a través de una canción “El baile de los animales” (Min. 5) Esta etapa de motivación generó una predisposición positiva en los estudiantes, quienes imitaron los movimientos de los animales. El estudiante necesita que existe un ente motivador para que pueda realizar las actividades positivamente y para que se disponga a recibir el resto de las actividades asertivamente.

Posteriormente, se realizaron algunas preguntas a los estudiantes, con base en la canción. Dichos cuestionamientos generaron un desequilibrio cognitivo en el estudiante, lo que los llevó a trabajar sobre la lectura literal e inferencial de la canción. Algo muy importante es que se tuvo en cuenta la participación de todos los estudiantes al momento de realizar las preguntas, esto facilitó la interacción entre la docente, los chicos y el conocimiento. Una de estas preguntas era la relación entre la actividad inicial y el desarrollo de las otras, los estudiantes relacionaron la pertinencia entre la trama de la canción y el tema de la clase. Frente a ello, Medina Bejarano y Cárdenas Páez proponen: “Cualquier sesión de la denominada “clase de literatura”, debe orientarse hacia una permanente

motivación e intención constructiva, afectiva e interactiva⁸⁶” Estos aspectos ayudan en la creación de una clase cuyo elemento principal es la comunicación asertiva. El niño necesita sentirse como un sujeto activo y participativo en la dinámica de las clases.

Con el fin de continuar con las actividades iniciales, se presentó una temática relacionada con animales, y allí también se realizaron algunas preguntas de corte literal e inferencial que les ayudó a los educandos en la interpretación de la temática. En esta parte se evidenció el componente transversal, incluyendo algunas preguntas de biología en la comprensión de la imagen.

Las actividades centrales iniciaron con las diferentes opiniones sobre el título del cuento “Un gusano mágico. En busca de la rama ideal” En esta lluvia de ideas los chicos intentaron crear una idea principal sobre este género textual. Allí se trabajaron los componentes que respondían el ¿Qué? ¿Quién? ¿Por qué?

Luego, la docente investigadora leyó y dramatizó el cuento, utilizó títeres y un cambio en la voz dependiendo de cada personaje. Cuando finalizó realizó preguntas que fueron llevando a los estudiantes a la comprensión de la idea principal del cuento y esto lo relacionaron con las ideas sobre el título. Para la realización de la evaluación formativa se hizo una actividad denominada “Bichofolio” Esta actividad hace parte del desarrollo de la motricidad fina y de las capacidades artísticas que posee cada niño y que de acuerdo con los Lineamientos Curriculares de Preescolar resulta de vital importancia en la formación de los infantes. Para llevar a cabo el Bichofolio los niños recibirán la imagen de Gregorio, sobre ella escribirán el nombre a quien pertenece, colorearán la imagen y la recortarán. Dicha imagen se transformará en la portada de su portafolio. Era necesario realizar la evaluación de la actividad, ya que esta orienta

⁸⁶ Ibíd., p. 49.

al docente como agente evaluador que logra regular el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes:

“Este tipo de evaluación (...) parte de la idea de que se debe supervisar el proceso del aprendizaje, considerando que éste es una actividad continua de reestructuraciones producto de las acciones del alumno y de la propuesta pedagógica. Por tanto, no importa tanto valorar los resultados, sino comprender el proceso, supervisarlos e identificar los posibles obstáculos o fallas que pudiera haber en el mismo, y en qué medida es posible remediarlos con nuevas adaptaciones didácticas⁸⁷”

Imagen 17. Estudiante E



⁸⁷ ARCEO BARRIGA DÍAZ, Frida; ROJAS HERNÁNDEZ, Gerardo. “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista”. Tipos de Evaluación. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, 2010, p. 406.

Imagen 18. Estudiante E



Antes de proceder con las actividades de cierre, se presentó nuevamente el cuento a partir de una estrategia denominada picto-cuento. La idea fue que los estudiantes hicieran una lectura guiada con base en la relación imagen-sonido, durante este proceso los niños escribirán las palabras en los espacios en blanco que corresponden a las imágenes y que dan sentido a la narración. De acuerdo con Francine Ferland, leer historias desarrolla en los niños nuevo vocabulario, fortalece sus habilidades narrativas, despierta el interés por la lectura y favorece su proceso de escritura: “Un cuento es un viaje a lo fantástico, un viaje donde todo

es posible: en ellos los personajes pueden volar, los animales pueden hablar y la magia es algo corriente. Lo fantástico no se explica ni se racionaliza: es la imaginación en estado puro”⁸⁸

Imagen 19. Estudiante A

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

NOMBRE DEL ESTUDIANTE Tina Martín
Gregorio

• Lee con suma atención el siguiente pictocuento y completa los espacios con la palabra que corresponde a la imagen.

UN GUSANO MÁGICO
En búsqueda de la rama ideal.

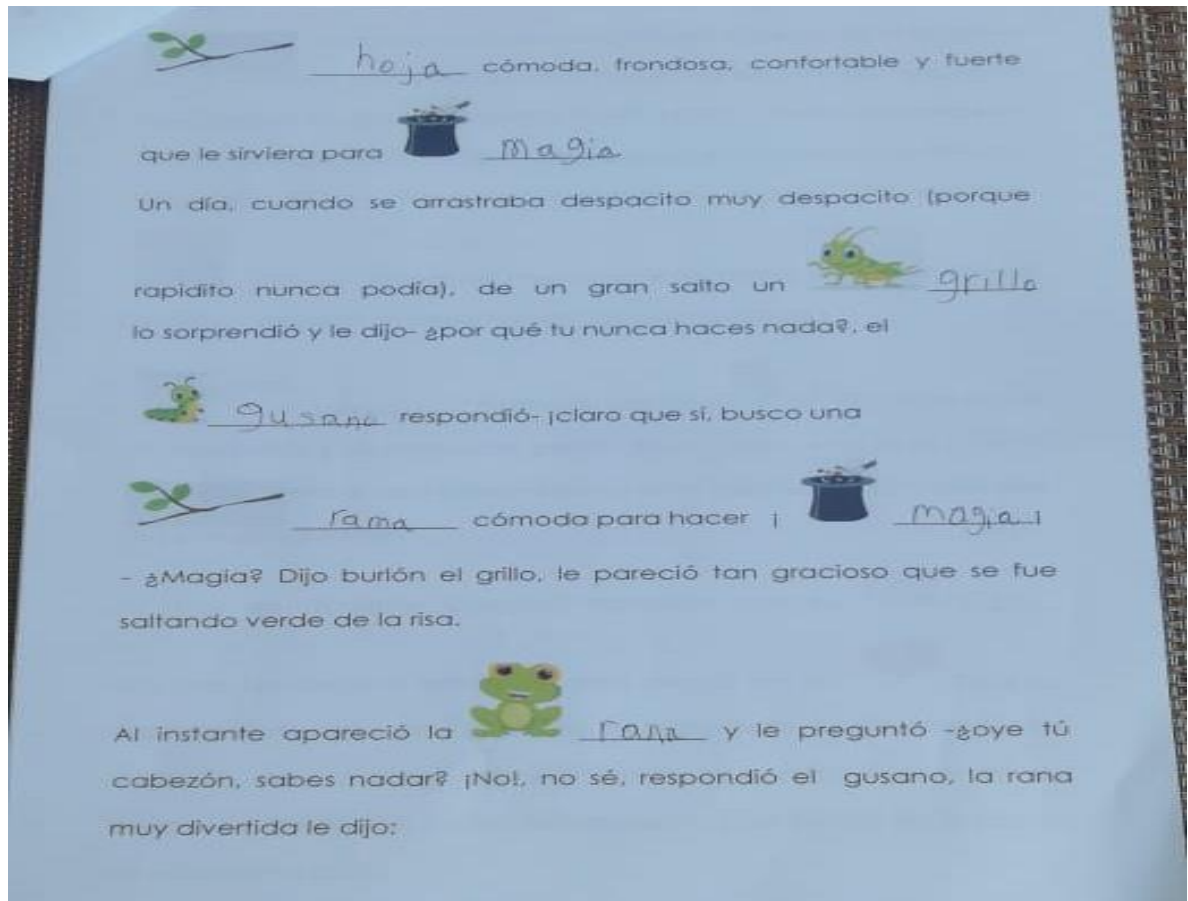
Gregorio el  gusano gusaneaba en el  bosque

de día cuando salía el  sol y de noche bajo la luz de la  luna. Solo hacía cosas de  gusano.

Se arrastraba, trepaba y comía  hojas frescas. Los bichos de la  laguna murmuraban entre ellos que Gregorio no servía para nada, pero eso no era así, ellos no se daban cuenta que Gregorio el  gusano estaba buscando una

⁸⁸ FERLAND, Francine. Cuéntame un cuento. NARCEA Ediciones. 2011, p. 18

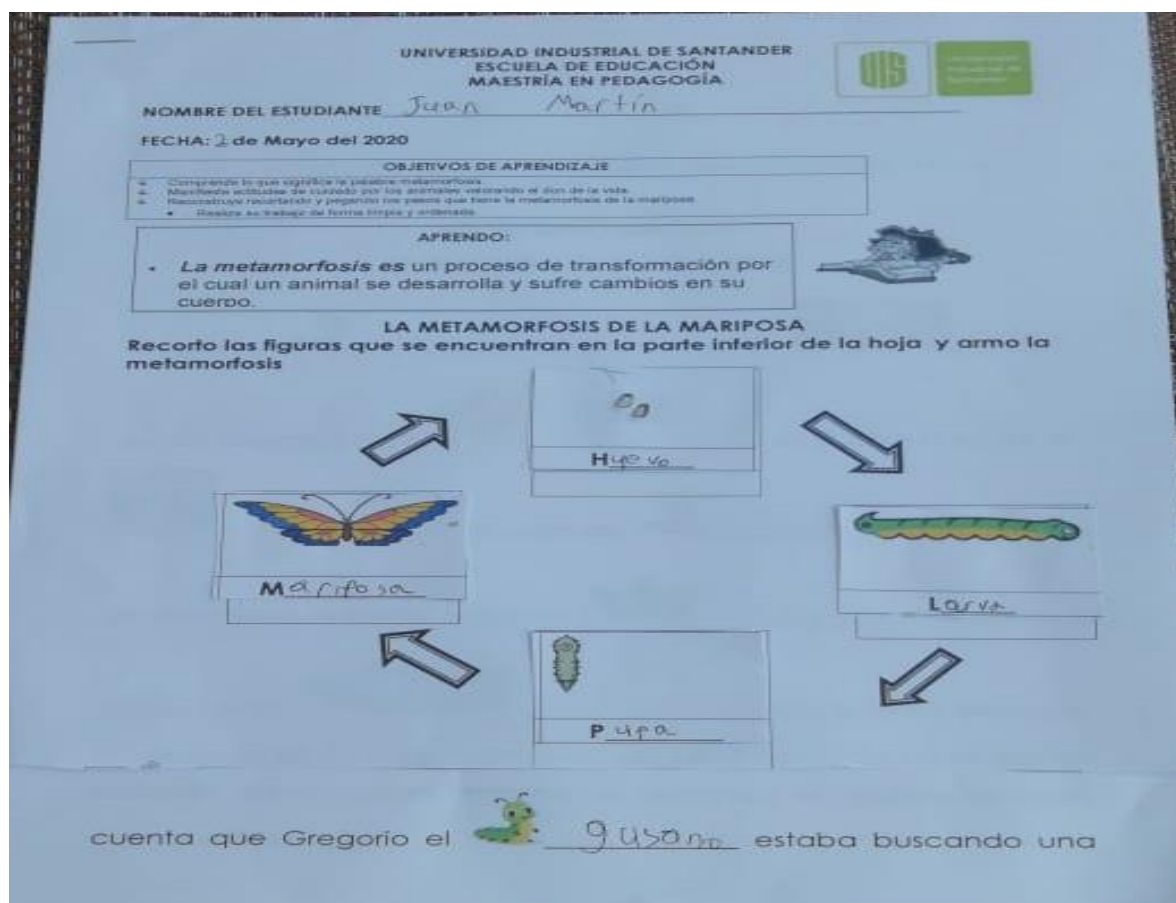
Imagen 20. Estudiante A



En último lugar, los estudiantes vieron “La cuncuna amarilla” un video que tenía una temática similar a la del cuento. La idea de la docente era que los estudiantes pudieran relacionar estos dos textos y sintieran curiosidad frente al proceso de transformación de las orugas. Luego de ello, la maestra ayudó, a través de un gráfico, el concepto y las etapas que sufre este animal en el proceso de metamorfosis. De acuerdo con los Lineamientos Curriculares de Preescolar los niños se forman integralmente a través de la experimentación con el entorno y la reflexión sobre las situaciones que acontecen diariamente, esto lleva a que los conocimientos se integran para consolidar el desarrollo del infante “Actualmente

las diferentes disciplinas que propenden por el proceso de formación integral del niño, reconocen la importancia del sentido que adquiere para su desarrollo lo que él construye a través de la experimentación, reflexión e interacción con el mundo físico y social, lo cual lleva a afirmar, que el niño debe compartir, actuar y disfrutar en la construcción de aquello que aprende”⁸⁹

Imagen 21. Estudiante A

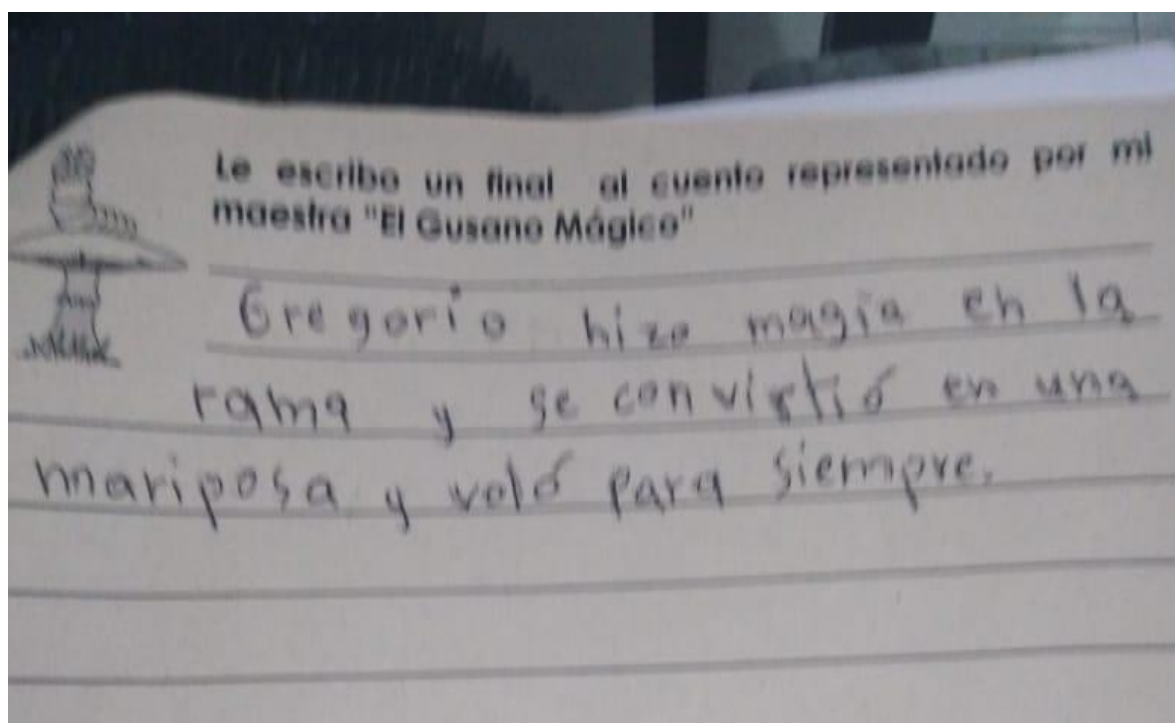


Como actividades de cierre y para complementar el proceso de aprendizaje se dejaron dos actividades en casa, una que propendía por tener en cuenta la creatividad de los niños. Allí tuvieron que realizar un final alternativo al cuento. Para finalizar la jornada los niños reflexionaron sobre lo aprendido en clase

⁸⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Op. cit., p. 17.

mediante una estrategia titulada: “Diario de clase”. Se pretendió que los niños resumieran la jornada y dieran su concepción respecto a esta. Para ello se tuvo en cuenta la estrategia de Julio Pimienta SQA: “Es el nombre de una estrategia que permite motivar al estudio; primero, indagando en los conocimientos previos que posee el estudiante, para después, cuestionarse acerca de lo que desea aprender y, finalmente, para verificar lo que ha aprendido”⁹⁰

Imagen 22. Estudiante B



Durante toda la intervención didáctica la docente implementó la didáctica del juego para guiar al estudiante en la adquisición del conocimiento. A partir del baile, el colorear y la creatividad que se les solicitaba a los chicos, se medió en el conocimiento. “Leer y escribir de múltiples formas (pintando, jugando a hacer de cuenta, descifrando e inventando historias y haciendo garabatos) han sido hasta el momento anverso y reverso de una misma hoja y las aventuras por el mundo de lo

⁹⁰ PIMIENTA, Julio. Estrategias de enseñanza aprendizaje. México: Editorial PEARSON. 2012. P.16.

simbólico se han puesto en marcha antes del ingreso a la alfabetización normal”⁹¹
Hubo varios elementos destacables en la realización de la clase, una de ellas fue la pregunta. Al mejor estilo de Sócrates con la mayéutica, se propendió porque los estudiantes infirieran la temática con base en diferentes preguntas. Por otra parte, cuando se estaba realizando la lectura se implementó la relación imagen-sonido y el uso del vocabulario con el que ellos estaban relacionados para comprender el texto.

7.6 CLASE BASADA EN LOS PLANES DE CLASE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

En la segunda parte de la intervención (Ver anexo 5.) se realizó la clase basada en los planes establecidos por la institución educativa. En primer lugar, los estudiantes estaban a la expectativa porque la primera clase había sido realizada a través de diversas estrategias didácticas. Por ello, cuando vieron que la docente no estaba disfrazada y que no había canciones de motivación, cambió la dinámica de la clase.

En una primera parte se propuso una lectura guiada, los chicos tienen un recorrido en esta habilidad y son capaces de leer lo que se les ponga. Luego de realizar la lectura, se les dio una guía para que respondieran unas preguntas en formato selección múltiple o pregunta abierta. También se socializaron palabras desconocidas que podían encontrar en el texto y buscaron su significado.

En esta clase se evidencia una lectura literal, no se refiere la interpretación de su mundo a partir de la lectura y tampoco la relación con su contexto cercano. Se dejó de lado el aspecto lúdico para dar lugar a las características formales de la enseñanza

⁹¹ REYES, Yolanda. Op. cit., p. 93.

Imagen 23. Estudiante C

Eso sí: tuvieron que cambiarle el nombre a la laguna.

ACTIVIDAD

1. Responde las siguientes preguntas de acuerdo al texto anterior.

- ¿Por qué a los animales de la laguna nunca les gustaba nada?
porque los animales no disfrutaban nada, también porque ellos no pensaban.
- ¿Cómo se sintió el sol por ser tan mal recibido?
se sentía muy mal y triste

2. Marca con una X la respuesta correcta:

- Este texto es:
A. una receta
☒ B. un cuento
C. una canción
- Señala los animales que aparecen en el cuento:
☒ A. Sapos, ranas, caracoles y patos.
B. León, jirafa, elefante, cebra.
C. Mariposas, gusanos, sapos, orugas.

3. Glosario:

- Rabieta: Enfado de poca duración. Se produce por un motivo sin importancia
- Rezongar: Emitir sonidos o palabras en señal de enfado o desagrado
- Pataleta: Manifestación de disgusto o enojo y dura poca
- Bocaza: expresión imprudente

4. Construyo oraciones a partir de las palabras dadas.

- Bichos: los bichos vuelan

La clase se realizó adecuadamente, se hicieron los ejercicios propuestos por la docente. Sin embargo, la disposición de los estudiantes y el ambiente de la clase fue diferente. Son escenarios diferentes que motivan en mayor o menor medida al estudiante.

7.7 ANÁLISIS DE LOS ESTUDIANTES

Al finalizar las dos clases se les preguntó a los infantes qué tipo de clase preferían y ellos respondieron, como lo esperaba la docente, que la primera. Para condensar esta información se realizó un pequeño cuestionario que da a conocer algunas de las respuestas de los estudiantes.

Primero, se les preguntó qué tipo de actividades les gustaban más y cuáles eran las clases que ellos solían tener en sus instituciones. Las respuestas fueron unificadas, ya que a pesar de que les gusta más la primera clase debido al carácter didáctico y la participación activa que tuvieron durante las dos horas de la actividad, usualmente sus clases son mucho más pasivas y sin tantos elementos lúdicos inmersos.

Imagen 24. Estudiante C

1. ¿Cuál de los dos talleres te gustó más, el primero sobre "GREGORIO" o el segundo sobre "LA LAGUNA DEL NO ME GUSTA"? ¿por qué?


Gregorio, el gusano Mágico.


La laguna del "No me gusta"

*Porque me gusto el de gregorio
porque me gusta ser científico
y descubrir la metamorfosis.*

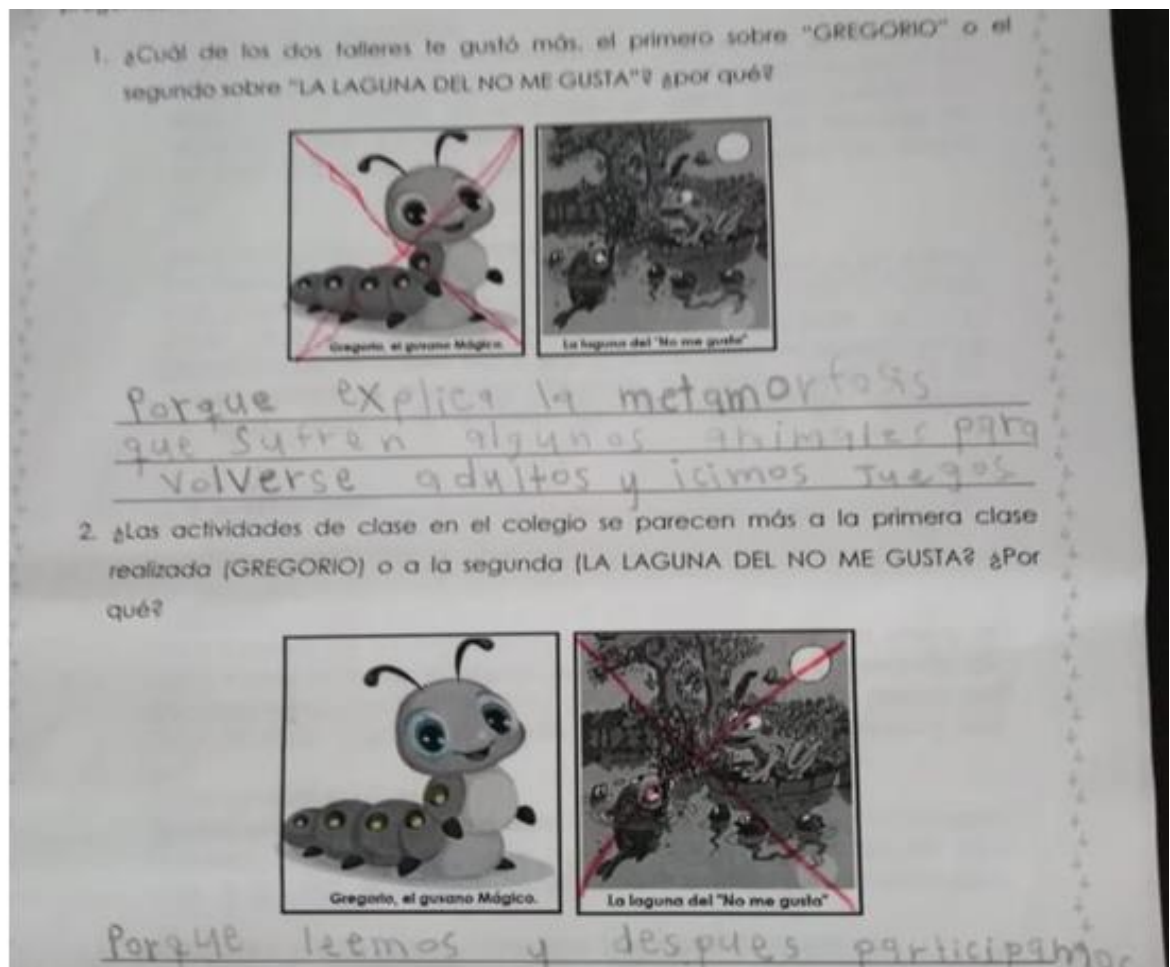
2. ¿Las actividades de clase en el colegio se parecen más a la primera clase realizada (GREGORIO) o a la segunda (LA LAGUNA DEL NO ME GUSTA)? ¿Por qué?


Gregorio, el gusano Mágico.


La laguna del "No me gusta"

*porque solo hacemos solo lo que
con la profesora y respon*

Imagen 25. Estudiante C



Los estudiantes también rescataron la importancia del aprendizaje frente al concepto de metamorfosis. Es decir, es necesario trabajar la transversalidad como componente fundamental en el desarrollo del aprendizaje del niño.

“El propósito fundamental de los programas transversales, es garantizar la implementación de las estrategias pedagógicas dentro del PEI (Proyecto Educativo Institucional), que contribuyan a la globalización del conocimiento y la integralidad de las disciplinas, de manera que la formación del estudiante no sea

solamente de conocimiento intelectual, sino que trascienda a los valores y perfeccionamiento integral de la persona⁹²”

Siguiendo con la dinámica, se les preguntó a los estudiantes las actividades realizadas en el transcurso de las clases y el orden de esta. A lo que ellos respondieron que en la mayoría de las clases se realizaban dictados y transcripción del tablero, pocos respondieron juegos. Y en el desarrollo de la clase evidenciaron un orden que iniciaba con la escritura de la fecha, continuaba con la realización de una guía y finalizaba con una evaluación escrita.

Imagen 26. Estudiante D

Lee los siguientes enunciados y marca con una X todas las opciones de respuestas que consideres:

1. Durante mis clases mis profesores realizan las siguientes actividades:

- ☒ Dictados
- ☐ Manualidades
- ☒ Transcripción del tablero
- ☐ Títeres
- ☐ Dramatizaciones
- ☒ Juegos (rompecabezas, dados, bingo, crucigrama, etc)

2. Tu clase de lecto-escritura en el colegio se desarrolla de la siguiente forma:

- ☒ Copiar fecha, título de la actividad, desarrollar un ejercicio en el cuaderno o en el libro, transcribir un texto y por último una evaluación escrita.
- ☐ Escuchar una narración, dramatizarla, leer nuevos textos, cantar, jugar con palabras nuevas, aprender de ciencia, cocina y artes y evaluar tu participación.

⁹² INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ MARÍA CÓRDOBA. Proyectos Transversales. Gobernación Norte de Santander. 2015, p. 1.

Imagen 27. Estudiante E

Lee los siguientes enunciados y marca con una X todas las opciones de respuestas que consideres:

1. Durante mis clases mis profesores realizan las siguientes actividades:

- ☒ Dictados
- ☐ Manualidades
- ☒ Transcripción del tablero
- ☐ Tiferos
- ☐ Dramatizaciones
- ☐ Juegos (rompecabezas, dados, bingo, crucigrama, etc)

2. Tu clase de lecto-escritura en el colegio se desarrolla de la siguiente forma:

- ☒ Copiar fecha, título de la actividad, desarrollar un ejercicio en el cuaderno o en el libro, transcribir un texto y por último una evaluación escrita.
- ☐ Escuchar una narración, dramatizarla, leer nuevos textos, cantar, jugar con palabras nuevas, aprender de ciencia, cocina y artes y evaluar tu participación.

Hay que resaltar que los chicos expresan la importancia de que se trabajen aspectos didácticos en su proceso de aprendizaje, así como que sean partícipes activos en el desarrollo de las temáticas, ejemplo de ello es que se les permita escoger u opinar sobre las temáticas de los textos o libros leídos en el aula.

8. HALLAZGOS

En el siguiente apartado se describen los hallazgos relacionados con cada uno de los cuatro objetivos específicos expuestos en el capítulo 3. Aquí se exponen las características concernientes a la temática del proyecto, a partir del análisis de las prácticas docentes, las concepciones de los estudiantes y la relación con la teoría.

El primer objetivo específico se enfocó en determinar el horizonte y contexto pedagógico que se tiene sobre la formación de la dimensión comunicativa en infantes de una institución educativa privada de Bucaramanga. Para ello, se tuvo presente el análisis de documentos institucionales, como planes de clase y plan de área realizado por la docente, así como los cuadernos y libros de los estudiantes. Es importante resaltar que durante la realización de la investigación se le solicitó a la coordinación académica el préstamo del Proyecto Educativo Institucional, solicitud que fue negada, por lo que este documento no fue analizado en el proyecto.

En estos documentos se encontró que la planeación de clase y los planes de asignatura tienen dentro de su contenido la enseñanza de la lectura y a partir del trabajo letra por letra, así como la relación entre las imágenes y el sonido y la práctica del silabeo. Adicionalmente, los documentos institucionales muestran la enseñanza de la lectura a partir de frases y palabras dadas por la docente, pero no centran el interés del niño, ya que estas no surgen a partir de sus presaberes, sus inquietudes o el contexto en el que se desenvuelven.

Desde la escritura se encontró que hay una implementación constante en el desarrollo gráfico-motriz de ejercicios repetitivos, mejor conocidos como planas, sin que ello motive su creatividad o su expresión espontánea. Al contrario, los

docentes propenden en la adquisición del código alfabético, lo que lleva a una maduración temprana en el aprendizaje.

Por otra parte, no se reconoce el uso constante de diversos textos literarios, se le da prioridad a la lectura del plan lectura estipulado por la docente, a la transcripción de minicuentos o a la construcción de estos a través de los títulos o palabras dadas. Es importante aclarar que los estudiantes no tienen la posibilidad de escoger el tipo de texto o el género para leer. Es decir, que el proceso lector está mediado por las intenciones de la docente, de la Institución y de los textos ofrecidos por las editoriales.

Referente al trabajo manual y lúdico, los planes de clase proponen juegos como búsqueda de pistas (palabras), trabajo en equipo, imaginación y creatividad de los estudiantes. Sin embargo, esto no se evidenció en el análisis de la clase ni en los documentos de los infantes. Igualmente, uno de los aspectos que resaltaron los estudiantes luego de la realización de la clase didáctica hecha por parte de la investigadora, fue el deseo de que sus clases se guiaran hacia la diversión y hacia el aprendizaje lúdico. Finalmente, la planeación no propone salidas pedagógicas que le permitan al niño explorar, conocer e identificar lugares que hacen parte de su contexto diario. Esto debido a políticas institucionales.

El segundo objetivo específico se enfocó en identificar las concepciones sobre la formación de la dimensión comunicativa que se tiene en infantes que tienen los docentes de una institución educativa privada de Bucaramanga. La técnica implementada fue la entrevista y el instrumento usado fue el cuestionario. En la entrevista la docente expresó la importancia de incentivar y generar agrado por la lectura en los niños, con el fin de formar mejores lectores. Para ello, sus estrategias didácticas son la lectura de cuentos, juego con títeres, manejo de la plastilina y creación de nuevas texturas para motivar el desarrollo gráfico motriz.

Respecto a la escritura, la docente reconoce la necesidad de trabajar la parte formal en la escritura, es decir, caligrafía y manejo de renglón. También afirma que debe existir un apasionamiento por la lectura y la escritura. Por lo tanto, implementa algunas estrategias didácticas encaminadas al reconocimiento de las letras, mediante actividades motrices como rasgado, coloreado, entre otros.

En cuanto al modelo educativo implementado, se menciona el trabajo del constructivismo, ya que se toma al docente como mediador del conocimiento y motivador en el proceso de aprendizaje. También menciona la importancia de establecer un vínculo afectivo entre el niño y la lecto-escritura como factor motivacional en el desarrollo de las clases.

Teniendo en cuenta la filosofía institucional y la formación integral que el colegio espera se trabaje, la docente orienta su labor educativa y formativa a partir de las cuatro dimensiones, enfocándose en la afectiva. Esto lo hace a partir de la estructuración de su clase, basada en la lúdica como elemento esencial en el proceso, a través de elementos llamativos para el estudiante como el uso del disfraz, y los títeres.

Uno de los factores que ella valora en el proceso de aprendizaje es la evaluación del trazo, aunque esto no es primordial, ya que ella afirma que no se trabaja bajo el concepto de educación tradicional. Al contrario, se tienen en cuenta otros aspectos más importantes en el desarrollo de las habilidades comunicativas como juegos de palabras, rimas, cuentos, fábulas, guiados hacia el desarrollo de su expresión corporal y la preparación para enfrentarse a los retos cotidianos que les exige el mundo.

Por último, afirma que no existen aspectos por mejorar debido a que la institución cuenta con los implementos físicos necesarios para el buen desarrollo de las

clases y una excelente motivación en los infantes. Adicionalmente, destaca la preparación y capacitación constante por parte del grupo docente.

El tercer objetivo se basa en identificar las actividades y prácticas pedagógicas sobre la formación de la dimensión comunicativa que se tiene en infantes que tienen los docentes de una institución educativa privada de Bucaramanga. El análisis de este objetivo se realizó con base en la observación de clase de la maestra titular y los talleres realizados por la docente investigadora.

De acuerdo con la clase docente se observó que estimuló a los alumnos a través de la generación de un vínculo afectivo que parte desde el saludo y el entusiasmo con el cual se dirige a los infantes. La docente realiza las correcciones comportamentales y académicas a través de llamados de atención basados en el respeto hacia la integridad del otro, este aspecto influye en la dinámica de clase y ello puede generar acercamiento o rechazo hacia la misma. De igual manera, hace parte del desarrollo de la dimensión afectiva que incide en la proyección hacia sus relaciones interpersonales.

De igual manera, se alienta a los alumnos para que sean disciplinados en su actuar, ya que es uno de los pilares básicos en la educación formativa del colegio. Por esta razón, existe una concepción errónea frente a la relación entre el juego y la indisciplina, lo que lleva a que en muchas ocasiones lo que tendría que ser una clase lúdica se ve limitada a una magistral, cuyos horarios son bastante estrictos, el lugar de trabajo debe ser completamente impecable y se debe cuidar cada uno de los materiales.

Respecto al desarrollo de las actividades académicas, no se evidencia la motivación por el pensamiento experimental e investigativo, así como el desarrollo de preguntas que lo lleven a curiosear por el mundo que lo rodea. De igual manera, los contenidos de estudio frente a los aspectos prácticos como

laboratorios de clase y salidas de campo se ven muy limitados. Esto genera un desarrollo sistemático en el que las clases giran en torno a una actividad monótona de construcción de textos propuesta por la docente en la que no se evidencia novedad alguna. El instrumento que permite sustentar las anteriores afirmaciones fue el plan de clase donde no se expone en ningún momento el desarrollo de encuentros experimentales o científicos que le permitan al niño indagar y cuestionarse sobre su conocimiento, esto se evidencia en los videos de la clase docente y los cuadernos y cartillas de los infantes.

Por otra parte, la docente investigadora realizó un taller centrado en la integración de dimensiones que proponen los lineamientos curriculares de preescolar. Desde el primer momento de la clase, existió el aspecto motivacional que despertó la curiosidad en los niños por conocer el tema a trabajar. También fue evidente que los estudiantes tuvieron la autonomía para elegir el texto que iban a leer y le dieron sentido a partir de canciones, juegos de palabras y poemas.

Por otra parte, la realización del taller estuvo basada en la investigación y la integración de conocimientos científicos, literarios y ciudadanos, por lo que se cumplió la necesidad que establece el MEN de enfocarse en la transversalidad del conocimiento. La parte de lecto-escritura fue desarrollada desde los pre-saberes de los niños, mediada por el juego, los videos, las canciones y el baile. La importancia de esta clase se observó durante las actividades realizadas y se reiteró en la realización de un taller final en el que los estudiantes expusieron el deseo de tener clases más participativas y lúdicas como la que tuvieron.

Igualmente, realizaron el contraste entre el taller realizado por la docente investigadora y las clases cotidianas del colegio, en el que concluyeron que el primero había tenido mayor repercusión en su proceso de aprendizaje y formación.

El último objetivo específico pretende contrastar la relación que existe entre la teoría de la formación de la dimensión comunicativa en infantes y las prácticas que se desarrollan en el nivel de preescolar de una institución educativa de Bucaramanga. Sin embargo, para que esto pueda evidenciarse con mayor claridad, se verá especificado en la categorización y triangulación de la información, presentada a continuación.

9. CATEGORIZACIÓN

En este apartado se encontrarán las categorías que surgieron a partir de la codificación de la información y de acuerdo con las actividades de análisis formuladas en cada uno de los documentos: “La descripción también es básica para lo que llamamos ordenamiento conceptual. Este se refiere a la organización de los datos en categorías (o a veces, clasificaciones) discretas, según sus propiedades y dimensiones y luego al uso de la descripción para dilucidar estas categorías”⁹³ Es por ello por lo que fue necesaria la realización del análisis, la exposición de los hallazgos y posteriormente la agrupación de datos relacionados que llevaron a la categorización y subcategorización de la información.

Para la denominación de la primera categoría se tuvo en cuenta el documento sobre las bases curriculares para la educación inicial y preescolar⁹⁴, establecidas por el MEN, donde se dictan algunas disposiciones para la evaluación de los diferentes criterios en la dimensión comunicativa. Uno de ellos enfocado en el análisis de las diversas estrategias para la enseñanza de la lectura, debido a que esta habilidad se evalúa permanentemente en la realización y desarrollo de las clases.

De igual manera, las subcategorías se establecieron a partir de los cuatro métodos de lectura propuestos en el marco teórico. Estos métodos fueron evidenciados de alguna u otra forma durante la realización del análisis de los documentos, las clases y los talleres.

⁹³ STRAUSS, Anselm y CORBIN, Juliet. MEDINA y CÁRDENAS. Op. cit, p. 21.

⁹⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Op. Cit, 156 p.

Cuadro 1. Categoría 1. Lectura en la primera infancia

Sub categoría	Descriptor
Método alfabético	“Se trabajarán guías del trazo de los fonemas Nn y C c, en las cuales los niños deben punzar teniendo en cuenta el trazo indicado. De esta manera se fortalecerá el trazo de los fonemas” Plan de clase, jardín. “Lee palabras sencillas con el fonema m, p, s” Plan de clase, pre-jardín. “Se enseñarán los fonemas h, rr, b, c, q, g, v, ñ, j, ll, ch, f, z, y, x, k, w; por medio del trazo según su direccionalidad” Plan de clase, transición. “Identifica la vocal O” Cuaderno, estudiante C.
Método fonético	“Por medio de canciones, bits y videos educativos se trabajará los fonemas n y c de esta manera afianzarán su conocimiento para identificar sonidos iniciales y finales”. Plan de clase, jardín. “Lee palabras y las relaciona con la imagen utilizando los fonemas m, p y s”. Plan de clase, pre-jardín. “Se enseñarán los fonemas l, p, s, m, t, d, n y f, su trazo, identificación visual y auditiva. Además, semanalmente se evaluará de manera escrita el aprendizaje de cada uno de estos con dictados de palabras”. Plan de clase, transición. “Identifica visual y auditivamente las palabras que inicien con la letra T”

Sub categoría	Descriptor
	Cuaderno, estudiante B.
Método silábico	“A partir de bits se representarán las diferentes sílabas con los fonemas Tt, Dd, se formarán palabras las cuales los estudiantes las transcribirán en el cuaderno” Plan de clase, jardín. “Se trabajan las silabas inversas con los estudiantes, primero explicando el concepto de estas, luego ejemplificando algunas” Plan de clase, transición. “Encierra con color rojo la sílaba correcta” Cuaderno, estudiante D.
Método de aprendizaje global	“Lee palabras, frases y párrafos cortos con los fonemas vistos” Plan de clase, jardín. “Identifica el objeto y escribe el nombre correspondiente” Plan de clase, jardín. “Mediante cuentos relacionados con los fonemas M, P, S como son: memo y pepe, las locuras de sasan, canciones, juegos de expresión como: el dado de los fonemas, ejercicios lingüísticos y sonoros como: la oruga y actividades lúdicas, los niños realizarán el sonido onomatopéyico e identificarán visualmente los fonemas m, p, s, así mismo, relacionarán la palabra con la imagen” Plan de clase, prejardín. “Lee palabras, oraciones y textos cortos con todos los fonemas y combinaciones” Plan de clase, transición. “En el proceso lector es importante practicar diariamente frases con los

Sub categoría	Descriptor
	fonemas vistos” Cuaderno, Estudiante B. “Observa las imágenes, lee las palabras y une con una línea cada palabra con el dibujo que corresponde” Cuaderno, estudiante B.

En la siguiente categoría se evidencian los aspectos referentes al proceso de escritura. Allí se pudo identificar que existe un desarrollo de la grafía marcado por la repetición (planas) y la memorización de las letras a partir de la transcripción y el dictado.

De igual manera, se pudo identificar que existe cierta contraposición entre lo expuesto en el plan de clase, lo dicho por la docente en la entrevista y la evidencia de los cuadernos y lo expresado por los estudiantes durante el taller, ya que el primero muestra una diversidad de actividades realizadas para fortalecer el proceso escritural, mientras que los estudiantes manifiestan la carencia de este tipo de dinámicas.

Por otra parte, durante la entrevista la docente expresa continuamente la importancia del aprendizaje mediado por el juego y los textos por los estudiantes dan claridad de una clase magistral donde en su gran mayoría es el estudiante enfrentado con el cuaderno y la cartilla de la materia. Esto perjudica el aprendizaje óptimo del estudiante, ya que se está propendiendo por una maduración temprana y el desarrollo de actividades concernientes a grados superiores, de acuerdo con lo establecido por el MEN: “Gracias a las mediaciones de las maestras, los niños y las niñas conocen sobre las funciones sociales y comunicativas de la escritura e incluso pueden llegar a conocer varias letras y usarlas en sus escritos, aunque es

en el grado primero en el que se realiza formalmente la adquisición del código convencional y de las reglas ortográficas propias de la escritura”⁹⁵

Cuadro 2. Categoría 2. Escritura en la primera infancia

Sub categoría	Descriptor
Expresión espontánea	“A partir de bits representando las diferentes sílabas con los fonemas Nn, Cc, se formarán palabras las cuales los estudiantes las transcribirán en el cuaderno de lecto-escritura” Plan de clase, jardín. “El objetivo que se tiene es que los niños no como tal tengan una excelente letra, sino que tengan un buen manejo de su renglón, que lleguen a hacer unos buenos lectores y escritores” Entrevista docente. “Recorta y pega las letras mayúsculas y minúsculas” Cuaderno, estudiante B.
Estimulación escrita a través de la creatividad	“Por medio de juegos, fichas y dinámicas como son: los detectives y la guarida de los nombres, esta actividad consiste en ubicar los nombres de cada niño dentro de una cueva, ellos deben entrar y buscar el suyo, posterior a esto los niños identificarán su nombre, visual y auditivamente, así mismo realizarán el repisado de su nombre con diferentes materiales como son: pintura, crayolas, marcadores, colores, lápiz entre otros” Plan de clase, prejardín. “Inicio por medio de, yo digo una letra para que los niños la decoren, la

⁹⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Op. Cit, p. 101.

Sub categoría	Descriptor
	puncen, la rasguen, la moldeen” Entrevista docente. “Escribe tu nombre usando adecuadamente el renglón” Cuaderno, estudiante A.
Utilización de planas	“No me gusta colocar planas como tal y que repitan y que repitan, con el moldeado, con el coloreado y con diversas actividades lúdico-pedagógicas se enseñan a manejar las letras y a escribir los niños” Entrevista docente “Por otro lado, en el cuaderno de Lecto-escritura se les colocará el nombre para que lo transcriban repetidamente” Plan de clase, jardín. “Tu clase de lecto-escritura en el colegio se desarrolla de la siguiente forma: copiar fecha, título de la actividad, desarrollar un ejercicio en el cuaderno o en el libro, transcribir un texto, evaluación escrita” Taller: Recordando nuestras dos sesiones de clase. “Las planas debo realizarlas con lápiz y los dibujos con color” Cuaderno, estudiante B.

La siguiente categoría estuvo enfocada en lo referente al trabajo de la literatura en el aula y los aspectos concernientes a la elección de los textos, los diversos géneros y las actividades complementarias a la comprensión lectora ya que esto guía en la elección de las diversas estrategias pedagógicas, fundamentan las bases del currículo y cimientan el fortalecimiento del pensamiento crítico.

El trabajo de textos literarios en el aula genera un reto necesario en la labor docente, a su vez fomenta el conocimiento lingüístico y la adquisición de nuevo vocabulario, tal como se expresa en las bases curriculares del MEN:

“La lectura de diferentes tipos de textos en diversos formatos promueve el desarrollo del pensamiento abstracto de los niños y las niñas, pues los lleva a pensar en sucesos que están fuera del aquí y del ahora, utilizando predicciones, inferencias y comparaciones, entre otros recursos interpretativos. Las diferentes tipologías textuales –la poesía, la narrativa, los libros álbum, los libros informativos y los argumentativos– influyen en el desarrollo del lenguaje de los niños y las niñas y en sus experiencias⁹⁶”

Grosso modo, en el análisis de esta categoría se encontró que existen falencias significativas en la lectura de diversos textos, ya que la importancia de cada uno de ellos en el plan lector está mediada principalmente por intereses editoriales. También se identificó la carencia que existe en el trabajo de la lectura crítica, dándole prioridad al trabajo superficial en la lectura, denominado literalidad, que incluye el glosario y las preguntas referentes a aspectos puntuales. Esto implica que se pierda la magia de la lectura y el goce de esta.

Cuadro 3. Categoría 3. Literatura

Sub categoría	Descriptor
Trabajo de diversos textos	“Utilizando los cuentos cortos del Plan Lector, se trabajarán con los estudiantes la lectura a partir de la narración con imágenes” Plan lector, jardín. “También me voy por medio del cuento, la rima, la fábula, ya que allí los niños desarrollan su expresión corporal” Entrevista docente.

⁹⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Op. Cit, p. 79.

Sub categoría	Descriptor
	“Construyo un cuento de mínimo 10 renglones a partir de un título dado” Cuaderno, estudiante C.
Elección de los textos	El plan lector propuesto para el trabajo con los estudiantes es escogido por la docente y la coordinadora académica, con base en la propuesta editorial. Por esta razón, no se evidencia en ninguno de los documentos la opción de elegir algún tipo de texto.
Actividades complementarias a la comprensión de la lectura	“Así mismo, se manejarán debates, mesas redondas, etc, en el que los niños puedan expresar sus ideas acerca de los cuentos leídos y lo comprendido” Plan de clase, transición.

La última categoría mencionada en este apartado se refiere a la lúdica como elemento necesario en el desarrollo de las clases, ya que esta adquiere una función mediadora en el conocimiento. Para ello, se tuvo en cuenta el juego, la propuesta de salidas pedagógicas y el uso de diversos materiales que le permiten al niño explorar el mundo y transformar su realidad.

Se observó que hay una propuesta recurrente del trabajo lúdico y las expresiones artísticas que lo acompañan, pero no es habitual en la práctica docente que los niños jueguen, se disfracen, canten, bailen, etc. El documento del MEN propone la finalidad del juego como: “Les permiten construirse como sujetos críticos, autónomos, libres, capaces de valerse por sí mismos, con un lugar en el mundo social y cultural que habitan”⁹⁷

Cuadro 4. Categoría 4. Lúdica

⁹⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Op. Cit, p. 33.

Sub categoría	Descriptor
Juego como elemento principal en el desarrollo de las clases	“Mi estructura la conlleva más como por medio del juego, es allí donde se me facilita, me encanta disfrazarme, disfrazar los niños. Y de esta manera busco un fin, que los niños puedan aprender más fácilmente” Entrevista docente. “Por medio de actividades lúdicas, representaciones teatrales, y manejo de títeres, los niños (as) vivenciarán las diferentes fábulas” Plan de clase, prejardín. “¿Qué actividades te gustaría que fueran realizadas en tu clase de lecto-escritura? – Bailar, jugar, leer, pintar, cocinar, hacer historias y hacer videos” Taller recordando nuestras dos sesiones de clase.
Salidas pedagógicas	Teniendo presente las políticas institucionales, las salidas o practicas pedagógicas están restringidas.
Implementación de diferentes tipos de materiales	“Acá en el colegio gracias a dios tenemos los materiales posibles para que los niños aprendan, ya que todo está en perfecto orden” Entrevista docente. “Hay muchísimos materiales, los cuales se usan para trabajar con facilidad y que los niños aprendan lo que es la lectura y la escritura como tal por medio del juego”. Entrevista docente. “Se trabajarán con diferentes materiales como plastilina, papel seda, escarcha y vinilo para decorar estas letras al iniciar

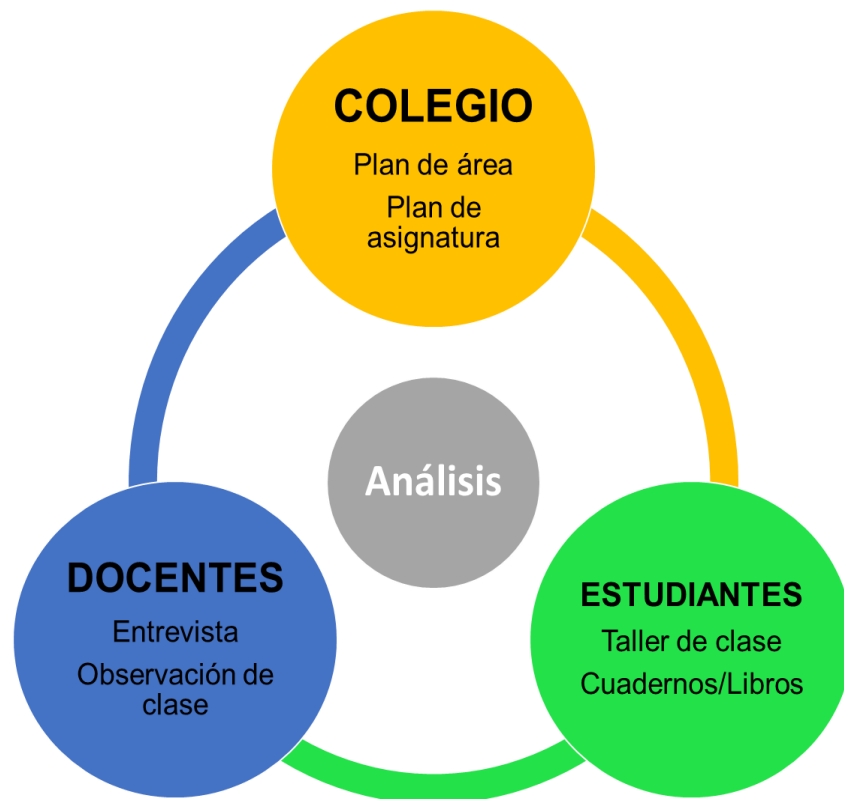
Sub categoría	Descriptor
	el reconocimiento” Plan de clase, jardín.

Se concluye este apartado teniendo presente las representaciones observadas en los discursos, las actitudes y las actividades desarrolladas por las docentes y los estudiantes. Para la realización de la correlación entre las diferentes concepciones, se encuentra el siguiente apartado: Triangulación.

10. TRIANGULACIÓN

En esta sección se presenta la discusión entre las tres partes intervenidas en la investigación y se relacionan sus diferencias y similitudes. Estas son: el currículo, donde se presentará la relación con la teoría y cómo se afectan positiva o negativamente las prácticas de los estudiantes. Los maestros, donde se expondrán las diversas concepciones y los estudiantes, en el que se reflejará la actitud frente a las actividades.

Gráfica 10. Triangulación. Fuente propia.



Para este análisis se tendrá en cuenta lo expuesto en el currículo de la Institución Educativa, en el que se mencionan las diversas estrategias para llevar a cabo una clase de lecto-escritura guiada hacia la dimensión comunicativa.

Uno de los principales aspectos que se trabajan respecto a la lectura es su práctica sesgada y decodificada, enfocada en la alfabetización del niño, en el enfoque silábico y fonético. En pocas ocasiones se evidencia el método de lectura global, cuyo fin es trabajar a través de la complejidad de los textos cortos y la interpretación de estos. En los planes de clase se proponen los tres primeros métodos de lectura con base en actividades cortas en los cuadernos, cartillas y en el aula de clase. La escritura es un proceso mucho más complejo ya que se enuncia la necesidad de trabajar a partir del reconocimiento de las letras, la escritura de cada una de forma aislada, para después continuar con la escritura de sílabas y finalizar con la identificación y producción del nombre, a través de trazos y planas. En tercera instancia, el plan lector se menciona como algo esencial en el currículo institucional, situándolo como un proyecto donde los niños leerán, comprenderán e interpretarán su contexto a través de los textos leídos. Para la realización de los diferentes aspectos de la clase de lecto-escritura, se pone la lúdica, el juego y las actividades didácticas como el eje central en la producción y desarrollo de las diferentes actividades. En general, lo que se pudo comprender sobre este documento es que existen diversas falencias sobre los procesos de enseñanza de los estudiantes, enfocándose aún, después de tanto tiempo, tantas teorías y leyes, en una enseñanza tradicional, cuya finalidad es memorística y repetitiva, donde aún no se le da primacía a la comprensión del mundo y las diferentes dimensiones del niño.

En esta segunda parte se trabajan las diversas concepciones y prácticas expuestas en los documentos de los estudiantes, tanto cuadernos como cartillas y evidencias del taller. En los cuadernos y los planes de clase se evidencia la coherencia que hay respecto a los tipos de lectura y la incoherencia existente con

los lineamientos curriculares. Aún se trabaja la decodificación y la lectura desde la superficialidad a partir de la unidad mínima de sentido, pero ello no le resta a que no se esté trabajando bajo las propuestas gubernamentales e internacionales, teniendo en cuenta a los teóricos expertos en el tema, quienes dejan de lado una lectura fragmentada desde la primera infancia y se le da prioridad a la comprensión global de los textos. No se enuncia de forma directa, pero los primeros acercamientos de los estudiantes con el proceso escritor son a través de las planas y la repetición mecánica y monótona de letras y sílabas. En la revisión de cuadernos no se expone alguna novedad o innovación en cuanto a las actividades escriturales. Al contrario, diariamente se escribe la fecha, el título del tema, con un color específico, y la actividad a realizar que usualmente se basa en repisar, trazar, transcribir, copiar el dictado, entre otros.

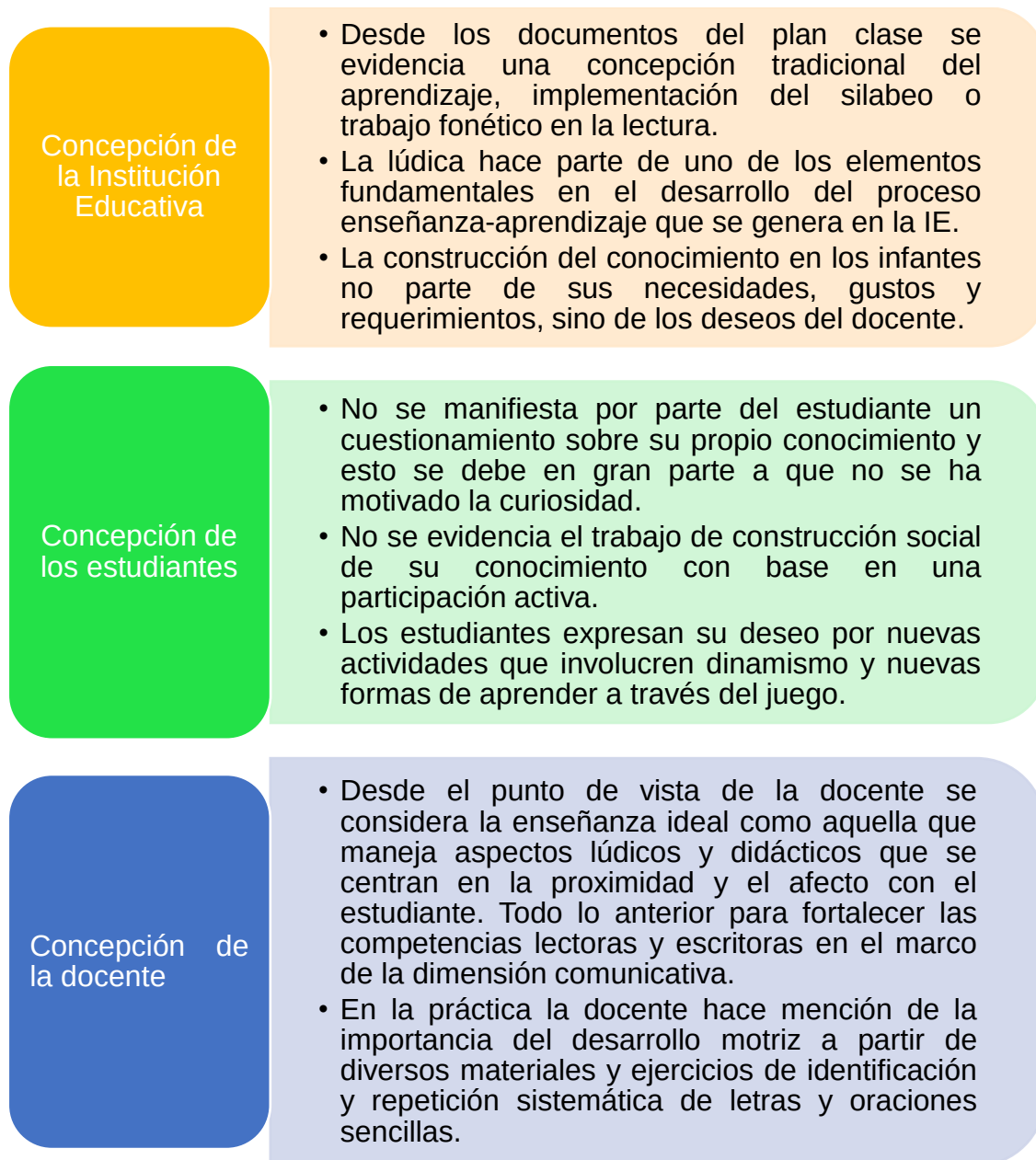
Con base en el trabajo literario, los textos trabajados son enfocados meramente en la narrativa y sus géneros derivados. Para ello, se formulan preguntas escritas de corte literal, no se profundiza en la comprensión de los textos o en su importancia en el contexto del estudiante. Los documentos de los estudiantes no evidencian un trabajo lúdico constante, son escasos los encuentros didácticos entre docente y estudiantes, por lo que estos últimos solicitaron en el taller de reflexión que las clases se realizaran a partir del juego y otras estrategias lúdicas. Para fundamentar esta idea, Decroly nos comenta la importancia del juego en el proceso de formación del niño en la primera infancia como: “El juego puede intervenir de un modo más directo, aún en los ejercicios escolares propiamente dichos, como medio de facilitar la adquisición y repetición de ciertos conocimientos indispensables, merced a procedimientos de autoeducación y de individualización”⁹⁸

⁹⁸ DECROLY, Ovide y MONCHAMP, Eugénie. El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz. Madrid: Ed. MORATA. 2002. P.27.

Finalmente, en este fragmento se exponen las concepciones y prácticas realizadas por la docente titular del área de preescolar. Referente a los procesos lectores, en la entrevista a la docente se manifiesta la preocupación y la importancia porque los estudiantes se configuren como sujetos lectores constantes, también enuncia que para ello es necesario implementar diversos juegos lúdicos y un trabajo permanente desde el ejercicio docente. Sin embargo, durante la clase de lecto-escritura, la docente es quien lee los textos que los niños deberían leer y no le brinda la oportunidad al niño de hacerlo. Existe una inconsistencia entre lo dicho en la entrevista y lo que se evidenció en las clases docentes. Mientras que por una parte se expone la necesidad de trabajar a través de un componente global y completo, que no involucre las planas, los trazos o la fragmentación del aprendizaje, la finalidad de la clase docente fue la realización de un dictado con la fecha y las disposiciones para la clase, y la transcripción completa del cuento leído por la docente. Para finalizar, se exponen las concepciones en torno a la literatura y su desarrollo en el aula, esto se evidenció en la clase docente con base en la lectura de un texto narrativo sin una mayor repercusión en la comprensión de los estudiantes y la exposición de sus puntos de vista.

Todos los instrumentos apuntan a demostrar la teoría fundada y por ello a continuación se encontrará una gráfica donde se sintetizarán las concepciones de estudiantes, docentes e institución educativa.

Gráfica 11. Concepciones frente a la dimensión comunicativa. Fuente propia.



11. CONCLUSIONES

Para el desarrollo de las conclusiones en este proyecto se tuvo en cuenta los objetivos planteados al inicio de este y lo encontrado a lo largo de la intervención didáctica. Igualmente, se plantearon conclusiones desde el ámbito pedagógico.

En primer lugar, es necesario resaltar las dificultades que hubo con la situación pandémica, la actitud de las docentes y las directivas frente a la realización del proyecto, lo que generó un retraso en la agilidad de la investigación. Sin embargo, esto no menguó la energía de la docente investigadora para el desarrollo de las entrevistas, los cuestionarios y las diversas técnicas de recolección de datos. Al contrario, se recurrió a diferentes estrategias relacionadas con las TIC'S y a partir de ellas, pudo implementarse una secuencia didáctica que respondiera a los objetivos propuestos.

Uno de los aspectos que se pudo identificar durante la intervención y el análisis fue que se presentaron algunas incoherencias desde la triangulación de la información. Es decir, a la luz del currículo se proponían algunas actividades y enfoques a trabajar, pero desde la realidad docente, las clases, había algunas variaciones y en los cuadernos y cartillas de los estudiantes existían inconsistencias con lo enunciado en las entrevistas y lo enunciado en el plan curricular.

A continuación, se nombrarán algunas de las características que se concluyeron del análisis de los diferentes documentos:

Aún se continúa manejando el enfoque tradicional en la enseñanza de lecto-escritura en la primera infancia, a pesar de la teoría y los documentos existentes

que refutan las actividades con este fin. Esto incluye actividades relacionadas con el silabeo o la fragmentación de las palabras, así como el trabajo meramente fonético en el aprendizaje de la lectura.

Existe un desconocimiento de los nuevos modelos educativos guiados hacia la enseñanza integral del infante, uno de ellos es el constructivismo, en el que se tiene presente al niño como sujeto activo y responsable en el proceso de aprendizaje, se basa en la observación y la libre expresión, en este el profesor asume el rol de orientador. La razón por la que muchos educadores ignoran estos modelos es debido a que en muchas universidades aún se maneja y se les sugiere a sus futuros docentes de preescolar, la enseñanza tradicional, la cual involucra la repetición y memorización, el desarrollo del conocimiento mediado por textos escolares y en el que el docente es el centro y base de la formación.

Dentro del marco de referencia se tuvo presente los postulados de Piaget, Vigostky y Decroly, quienes centraron el óptimo aprendizaje del niño a partir de su entorno social. Este aspecto fue fundamental en el desarrollo de esta investigación ya que permitió identificar los avances, las falencias y las necesidades pertinentes de cada una de las etapas de desarrollo de los infantes. Esto se evidenció en los videos de las clases docentes, los talleres implementados a lo largo de estas y la interacción entre docente y estudiantes.

La enseñanza a través de la repetición y las planas todavía hacen parte del currículo docente y permean las distintas prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula. Además, son constituidas como una base primordial en el desarrollo de la dimensión comunicativa.

A pesar de que el continuo trabajo grafomotriz genera el desarrollo de buena caligrafía, agilidad y orden en sus documentos de clase, difícilmente favorece la fluidez y espontaneidad en su proceso escritor y creativo. De acuerdo con la

teoría, los modelos enfocados en tal fin tienden más a la memorización y descifrado de signos aislados, que a la comprensión y escritura libre. También llegan a convertir los encuentros educativos en momentos monótonos, sin ninguna motivación presente.

Una de las dificultades presentadas en la investigación fue la pandemia, por lo que una gran parte de la recolección de datos se realizó durante el trabajo de las docentes a partir de la virtualidad. Lo anterior dificultó significativamente las prácticas docentes, en primer lugar, debido a que la interacción directa con los estudiantes es fundamental para crear un vínculo afectivo y una conexión con la situación de enseñanza, aprendizaje. En segundo lugar, ya que en muchas ocasiones los padres de familia intervenían para realizar preguntas, hacer acotaciones o apuntes referentes a la clase o a otros asuntos. Finalmente, los materiales de trabajo estuvieron limitados a lo que se les podía mandar a los estudiantes o lo que tenían en casa y en un nivel tan primordial como el preescolar es imperante el trabajo con materiales didácticos que ayuden en el proceso lúdico.

Finalmente, para la docente investigadora este proyecto fue de gran aprendizaje, ya que realizó un proceso de reflexión, retroalimentación y cambio en sus dinámicas docentes, que la llevaron a modificar los planes de clase instituciones y guiar la educación hacia la innovación y los nuevos modelos educativos exigidos en las leyes gubernamentales que propenden hacia el trabajo de las dimensiones del niño y la potenciación de sus fortalezas.

12. RECOMENDACIONES

Para analizar en profundidad la repercusión de la investigación y la relación entre las prácticas docentes y el currículo, fue necesario analizar las limitaciones en el proyecto para evaluar su repercusión e incidencia.

La Institución Educativa puso ciertas limitaciones en la ejecución del proyecto y tanto sus directivas como las docentes argumentaban la perfección en el proceso docente, por lo que no hubo la suficiente ayuda en su realización. Uno de los factores que limitaron el proceso de análisis fue la no entrega del Proyecto Educativo Institucional, ya que se afirmó que todo se encontraba en la página institucional virtual y en los planes de clase. Es totalmente necesario que las directivas comprendan que estos proyectos buscan llevar a cabo un análisis objetivo de las prácticas con el fin de ayudar a las Instituciones y que de esta manera se puedan fortalecer las dinámicas investigativas y pedagógicas. Para que exista un cambio real en las dinámicas pedagógicas dentro de las instituciones educativas, debe crearse un compromiso por parte de los entes involucrados, directivas, docentes y padres de familia, enfocados en el cambio y el fortalecimiento de los planes de clase, planes de área, para que esto se evidencie en las horas de clase.

De igual forma, se le sugiere a la Institución crear alternativas que le permitan al estudiante ser sujeto activo y participativo en la elección de su plan lector, así como darle mayor libertad al docente en las alternativas literarias y textuales que presenta en el aula. En el proceso de crear sujetos activos, es necesario que la comunidad educativa tenga un espacio en el que los actores en el proceso formativo, estudiantes, docentes, directivas y padres en familia, participen en la

construcción de alternativas que les brinden a los estudiantes mayores herramientas pedagógicas y fortalezcan sus diferentes competencias.

En cuanto al docente, es importante comprender que el cambio no siempre es fácil, pero debe entenderse su necesidad, por lo que es necesario que exista una reflexión sobre sus prácticas para que esto se vea reflejado en la modificación de su quehacer docente, ya que un cambio significativo afectará positivamente a los estudiantes. También se puede establecer un compromiso en la realización de capacitaciones que le permitan al docente actualizarse en los nuevos modelos educativos que plantea el MEN y los diferentes teóricos que son autoridad en el tema. Para cumplir con estas recomendaciones la institución podría realizar encuentros con docentes de instituciones que tengan modelos pedagógicos actuales para así intercambiar percepciones, concepciones, estrategias y herramientas útiles para formar niños autónomos, críticos y conscientes de su proceso de aprendizaje.

Finalmente, las puertas del proyecto están totalmente abiertas a la recepción de sugerencias, a su ampliación y tal vez a su consecuencia para una tesis doctoral. No se puede evadir la responsabilidad del docente frente a los procesos de aprendizaje de los infantes, por lo que es necesario dedicarle el tiempo necesario a investigar más sobre esta problemática y tal vez ampliar la línea de la investigación guiada hacia la educación infantil y el docente de primera infancia.

BIBLIOGRAFÍA

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito. Bogotá D.C, Universidad Pedagógica Nacional, 2010. 231 p.

ALTABLERO. Lectura y escritura con sentido y significado. [En línea]. Ministerio de Educación. Bogotá D.C.: (Recuperado en 26 agosto 2019.) Disponible en <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122251.html>

ARCEO BARRIGA DÍAZ, Frida; ROJAS HERNÁNDEZ, Gerardo. “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista”. Tipos de Evaluación. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, 2010, 396-414 pp.

BARRERA, Mayerlen. Enseñanza de la lectoescritura en el Colegio Ismael Perdomo IED. Universidad Externado de Colombia. Bogotá, 2008.

BARRERA GALEANO, Hilda, *et al.* Dimensiones del desarrollo y apuestas pedagógicas para el trabajo en educación inicial. Bolívar, Corporación Universitaria Iberoamericana, 2017.

BETTELHEIM, Bruno y ZELAN, Karen. Aprender a leer. Barcelona, Biblioteca de bolsillo, 2001. 294 p.

BLANCO GONZÁLEZ, Liney del Carmen, *et al.* Inteligencia Emocional del maestro de preescolar para favorecer los procesos de lectoescritura en contextos vulnerables. Montería, 2018. Universidad Pontificia Bolivariana. 72 p.

BOLAÑOS, Bolívar; CAMBRONERO, María Inés y VENEGAS, Aracelly. Didáctica de la lecto-escritura. Primera parte. Costa Rica, Editorial Universidad Estatal a distancia. 2006, 265 p.

CASTRO, Ricardo. La tarea de educar. Sobre el rol, la formación y el trabajo. La educación en los primeros años de 0 a 5 años. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, 2001.

COLEGIO. Formato de planeación académica. Lecto-escritura Transición Primer periodo. Bucaramanga: 2019.

COLEGIO. Formato de planeación académica. Lecto-escritura Jardín Primer periodo. Bucaramanga: 2019.

COLEGIO. Formato de planeación académica. Lecto-escritura Jardín Segundo periodo. Bucaramanga: 2019.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley General de Educación. Bogotá D.C, 1994. 50 p.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. Bogotá D.C. Corte Constitucional, 1991. 170 p.

COOPER, J. David. Cómo mejorar la comprensión lectora. España: Gráficas Rógar, 1998. p. 35.

DECROLY, Ovide y MONCHAMP, Eugénie. El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz. Madrid: Ed. MORATA. 2002. P.27.

DE LA TORRE, Gemma, *et al.* Teoría Fundamentada o Grounded Theory. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2016. 55.p.

FERLAND, Francine. Cuéntame un cuento. NARCEA Ediciones. 2011, p. 127.

FERNÁNDEZ, Claudia. Formación de la autoestima en el niño: concepciones y prácticas de maestros en educación preescolar. Bucaramanga, 2005. Universidad Industrial de Santander. 139 p.

FERREIRO, Emilia. Leer y escribir en un mundo cambiante. México, Congreso de la Unión Internacional de Editores. 8 p.

GARCÍA LEÓN, Francisco Victor. Comprensión Lectora y Producción textual. Bogotá: Ediciones de la U, 2015. p. 35.

GASSÓ GIMENO, Anna. La educación infantil. Métodos, técnicas y organización. España: Graffos S.A., 2005. p. 165.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la investigación. Quinta edición. México: Mc Graw Hill, 2010. p. 364.

HERVAS, Gloria. Cómo dominar la comunicación verbal y no verbal. Madrid, 1998. Editorial Playor.

HOLGUÍN, Karen; SIERRA, Germán y QUIÑONES, Sandra. Estrategias Metodológicas empleadas por los docentes de Educación preescolar del Municipio de San Sebastián de Mariquita (Tolima) en la enseñanza de la lectura. Tolima, 2012. Revista Logos, Ciencia y Tecnología. Vol 3, No 2. P 22-31.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ MARÍA CÓRDOBA. Proyectos Transversales. Gobernación Norte de Santander. 2015, p. 1-24.

INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR. Lecturas y lenguajes expresivos en el desarrollo infantil temprano. Bogotá, D.C, 30 p.

LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE LENGUA PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Bucaramanga, 2017, 256 p.

LOMAS, Carlos. Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Barcelona, Paidós, 1999. P. 327.

LOMAS, Carlos. Leer para entender y transformar el mundo. Madrid, Seminario Internacional “La educación que queremos”. P. 58.

MALLART, Juan. Didáctica general para psicopedagogos. Didáctica: concepto, objeto y finalidad. Barcelona: 2001. 31. P.

MCKERNAN, James. Investigación-acción y currículo. Segunda Edición. Madrid: Morata. 2001, 313 p.

MEDINA BEJARANO, Roberto; CÁRDENAS PÁEZ, Jesús Alfonso. Pedagogía de la Literatura. Bogotá: Uniediciones, 2016. p. 101.

MELO, Carolina y ORELLANA, Pelusa. Ambiente letrado y estrategias didácticas en la educación preescolar chilena. Bogotá, 2014. Vol 6. N 13. P 113-128.

MINISTERIO DE CULTURA. Plan Nacional de Lectura y Escritura. Leer es mi cuento. Bogotá D.C, 5. P.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Bogotá: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. 2017, 156 p.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 2247 de septiembre 11 de 1997. Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. Bogotá. D.c, 1997, 5 p.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Desarrollo infantil y competencias en primera infancia. Bogotá D.C, 2009. 124 p.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Preescolar. Bogotá: Editorial MAGISTERIO. 1994.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos de calidad para las Licenciaturas en Educación. Bogotá, 2014. 37 P.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Pedagogía. [En línea]. (Recuperado en 9 octubre 2019) Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-80185.html>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución 2343 de junio 5 de 1996. Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. Bogotá D.C, P. 21

MOCKUS, Antanas. Un criterio de calidad. Citado por: PÉREZ ABRIL, Mauricio; VALENCIA JURADO, Fabio; BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo. Juguemos a

interpretar. Evaluación de competencias en Lectura y Escritura. Plaza y Janes, Editores Colombia S.A., 1998. p. 22.

PAYO, Leire. Del juego de la muñeca al silabeo: una experiencia alfabetizadora pormenorizada. Asociación para la integración de la inmigración en Madrid. Madrid: 2012. P. 37-56

PENSAMIENTO Y GESTIÓN. La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. Universidad del norte, 2015. P. 119.

PESTALOZZI, Johann. Cartas sobre educación infantil. Madrid, Tecnos, 1988. 50 p.

PIMIENTA, Julio. Estrategias de enseñanza aprendizaje. México: Editorial PEARSON. 2012. 196 p.

POZO, Juan Ignacio. Los múltiples significados del constructivismo. Revista aula de innovación educativa. Madrid: 2001. P. 102

RAMÍREZ, Carlos y DE CASTRO, Diana. La lectura en la primera infancia. Grafías disciplinares en la UCP. Pereira, 2013. Vol 20, p.7-21.

REYES, Yolanda. La lectura en la primera infancia. Bogotá D.C, CERLALC, 2005. 46 p.

REYES, Yolanda. La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia. Bogotá D.C, Grupo Editorial Norma, 2007. P. 114.

RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Jorge. La formación del docente de lengua para la enseñanza de la comprensión de lectura. Bucaramanga, 2017. UNAB.

RODRÍGUEZ, Nuria; PORTILLA, Astrid y VERA, Alhim. La lectura y la escritura, una ventana al universo de los niños. Bucaramanga, 2019. Zona Próxima. N 30. P. 63-81.

ROJAS, Amanda. La lecto-escritura en la edad preescolar. Congreso Mundial de Lecto-Escritura. Valencia, 2000.

SALAZAR RAMÍREZ, Rosa María. Hacia mejores prácticas de lecto-escritura en el aula de primero y segundo grado de educación primaria. México D.F, Universidad Pedagógica Nacional. 2008, 118 p.

SÁNCHEZ, Aquilino. J. Amos Comenio: Orbis Sensualium Pictus: Un modelo de enseñanza audiovisual de idiomas en el siglo XVII. Revista Pedagogía. 17 p.

SERAFINI, María Teresa. Cómo se estudia. La organización del trabajo intelectual. México: Paidós. 1997, 327 p.

SIFUENTES, Brenda. El docente frente a la disyuntiva de enseñar a leer y escribir en preescolar. Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa.

STRAUSS, Anselm y CORBIN, Juliet. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Antioquia, 2002. Editorial Universidad de Antioquia. 354 p.

TAYLOR, Stephen y BODGAN, Robert. La observación participante en el campo. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós Ibérica. 1984, 29 p.

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE VALENCIA. ¿Qué es la observación no participante y qué usos tiene? [En línea] Recuperado en (12 de octubre 2019) Disponible en <https://www.universidadviu.com/la-observacion-no-participante-usos/>

UNIVERSIDAD DE JAÉN. [En línea] (Recuperado en 9 de agosto de 2019) Disponible en http://www.ujaen.es/investiga/tics_tfg/enfo_cuali.html

VALORES INSTITUCIONALES. [En línea]. Bucaramanga: MAD Agencia. 2006. (Recuperado en 01 agosto 2019)

ZIPAQUIRA, Sulma. Cartilla Métodos de lecto-escritura. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá. 2018, p. 20.

ANEXOS

Anexo A. Consentimiento informado para docentes de preescolar

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DOCENTES DE PREESCOLAR

FECHA: 2 de Marzo de 2020

OBJETIVO:

Certificar la autorización y consentimiento informado de los docentes de preescolar de la institución para ser partícipes del trabajo investigativo titulado "LA DIMENSIÓN COMUNICATIVA: CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS SOBRE LA FORMACIÓN DE LECTURA Y ESCRITURA EN UNA INSTITUCIÓN PRIVADA DE BUCARAMANGA" realizado por parte de la estudiante de Maestría en Pedagogía: Jeynny Marcela Ortiz Mogollón de la Universidad Industrial de Santander.

Al diligenciar y firmar el presente documento se aprueba que el material obtenido producto de las entrevistas y observaciones de clase filmadas en video y revisión de documentos del profesor sean publicados en el documento final del proyecto de investigación, con el compromiso de guardar la confidencialidad de la fuente de información, sin revelar aspectos personales como la identidad de la persona, estudiantes a cargo o información clave que los relacione con sus concepciones y prácticas.

Yo Myriam Yurley Gil Sánchez

Identificado (a) con cédula de ciudadanía número 1.098.667.689. En calidad de docente autorizo participar en el trabajo investigativo mencionado anteriormente, dando mi consentimiento para ser filmado (a) y presentar la información solicitada por las investigadoras.

Myriam Yurley Gil Sánchez
Firma, Myriam Yurley Gil S.
CC. 1.098.667.689 B/ga

Anexo B. Formato de consentimiento informado

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO
2020



Universidad
Industrial de
Santander

Señores padres de familia

Para la realización de mi proyecto de grado de la Maestría en Pedagogía en la Universidad Industrial de Santander, llamado **LA DIMENSIÓN COMUNICATIVA EN INFANTES: CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS SOBRE LA FORMACIÓN DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL PREESCOLAR DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DE BUCARAMANGA**, en el cual se involucrarán docentes y estudiantes de nivel preescolar, es necesario informar que esta investigación se hace con un propósito netamente educativo, con el fin de investigar las concepciones y prácticas de docentes y estudiantes sobre la lecto-escritura. Para ello es necesario analizar algunos documentos propios de la institución, así como cuadernos y libros de texto de los estudiantes, así como realizar la grabación de una clase.

Por ello, se realiza este consentimiento informado donde se les afirma a ustedes que el nombre, la identidad y la imagen de cada uno de los estudiantes están protegidos y que no se utilizarán para otro fin.

Licenciada. Jeynny Marcela Mogollón

Anexo C. Cuestionario para docentes

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
CUESTIONARIO PARA DOCENTES
2020



Universidad
Industrial de
Santander

Cada maestro ha adquirido un bagaje de conocimientos e ideas a partir de su experiencia docente. A continuación, se presenta un cuestionario cuyo objetivo es conocer sus concepciones y prácticas sobre los procesos lecto-escritores de los infantes en el nivel de preescolar y su relación con la dimensión comunicativa.

La actividad indagatoria se divide en dos partes, la primera es un compendio de preguntas abiertas.

En la segunda parte se formula una pregunta para conocer la estructuración y desarrollo de su práctica docente.

Conteste este cuestionario con la mayor sinceridad posible,

1. Preguntas abiertas

1. Desde su rol como docente, ¿Cuál es el objetivo de la lectura en la primera infancia?

2. ¿Cuáles estrategias didácticas implementa en la enseñanza de la lectura?

3. Desde su rol como docente, ¿Cuál es el objetivo de la escritura en la primera infancia?

4. ¿Cuáles estrategias didácticas implementa en la enseñanza de la escritura?

5. ¿Qué competencias debe desarrollar un niño antes de iniciar un proceso de lectura y escritura?

6. Dentro del desarrollo de sus clases, ¿implementa algún modelo educativo? ¿Cuál?

7. ¿Teniendo presente la filosofía institucional, usted considera que realiza su mediación pedagógica a partir de lo que el colegio espera de usted y los resultados de sus estudiantes? ¿Por qué?

8. ¿Cómo estructura usted su práctica pedagógica?

9. ¿Con qué criterios usted hace la evaluación de los estudiantes en términos de la dimensión comunicativa, la lectura y la escritura?

10. ¿Cómo valora usted el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva en el colegio para el desarrollo de la lecto-escritura en preescolar?

11. ¿Considera usted que existen cosas por mejorar? ¿Cuáles?

12. En cuanto a la lectura, ¿considera que hay algo por mejorar en el desarrollo del preescolar?

2. Descripción de práctica docente

A partir de su experiencia como maestra de preescolar, describa brevemente la estructura de una clase cuyo propósito sea fortalecer la dimensión comunicativa, con base en:

1. Tema y objetivo.
 2. Fases del desarrollo.
-
-

Anexo D. Rejillas de evaluación planes de clase y planes de asignatura

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA REJILLA DE EVALUACIÓN PLANES DE CLASE Y PLAN DE ASIGNATURA 2020		 Universidad Industrial de Santander	
Según las bases curriculares para la educación inicial y preescolar,⁹⁹ establecidas por el Ministerio de Educación Nacional se establecen algunos criterios de evaluación donde se evaluarán, a través de una rúbrica, los planes de área de lecto-escritura realizados por cuatro docentes de preescolar en una Institución Educativa Privada. La valoración tendrá la siguiente escala de calificación: Sí (Cumple con todos los criterios) No (No cumple con los criterios)			
Aspectos para evaluar (DIMENSIÓN COMUNICATIVA)	Categorías	VALORACIÓN	
		SÍ	NO
LECTURA	Los documentos de clase (plan de asignatura y planeación de clase) involucran la enseñanza de letra por letra para el aprendizaje lector.		
	Los documentos de clase (plan de asignatura y planeación de clase) muestran una enseñanza mediada por el aprendizaje de letras y su relación imagen-sonido.		
	Los documentos de clase (plan de asignatura y planeación de clase) evidencian la enseñanza del silabeo como estrategia de lectura.		

⁹⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Bogotá: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. 2017, 156 p.

	Los documentos de clase (plan de asignatura y planeación de clase) muestran la enseñanza de la lectura a partir de frases y palabras como unidades de significado, donde se centra el interés del niño en lo visual y lo auditivo.		
	El plan de clase integra a la familia a través de espacios en los que se pueda reconocer los pre-saberes de los niños, la relación con los adultos y con el medio que los rodea.		
ESCRITURA	El plan de clase reconoce al niño como un sujeto que tiene pre-saberes y lo motiva a expresarse espontáneamente a través de la escritura, con base en símbolos y garabatos con la finalidad de llegar al código alfabético.		
	En el plan de clase se evidencia la estimulación de la escritura a través del desarrollo de su creatividad, con base en sus experiencias, valores y sentimientos.		
	El plan de clase no utiliza planas, invita al estudiante a realizar ejercicios para fortalecer su motricidad fina y desarrollar sus habilidades escritas.		
LITERATURA	Integra la lectura de diversos textos de corte literario.		
	Los estudiantes tienen un plan lector establecido por el docente.		
	Los estudiantes tienen la posibilidad de elegir el tipo de texto que deseen leer.		
LÚDICA	Integra el trabajo manual y el juego como estrategias de enseñanza y aprendizaje en el área de lecto-		

	escritura.		
	En el plan de clase se proponen salidas pedagógicas para explorar, conocer e identificar los lugares que hacen parte de su contexto diario.		

Anexo E. Rejilla de evaluación registros escritos del estudiante

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA REJILLA DE EVALUACIÓN REGISTROS ESCRITOS DEL ESTUDIANTE 2020		 Universidad Industrial de Santander	
Según las bases curriculares para la educación inicial y preescolar,¹⁰⁰ establecidas por el Ministerio de Educación Nacional se establecen algunos criterios de evaluación donde se evaluarán, a través de una rúbrica, los registros escritos de los estudiantes, así como las cartillas del área de lecto-escritura. La valoración tendrá la siguiente escala de calificación: Sí (Cumple con todos los criterios) No (No cumple con los criterios)			
Aspectos para evaluar (DIMENSIÓN COMUNICATIVA)	Categorías	VALORACIÓN	
		SÍ	NO
LECTURA	Los registros (cuadernos y cartillas) involucran la enseñanza de letra por letra para el aprendizaje lector.		
	Los registros (cuadernos y cartillas) muestran una enseñanza mediada por el aprendizaje de letras y su relación imagen-sonido.		
	Los registros (cuadernos y cartillas) evidencian la enseñanza del silabeo como estrategia de lectura.		
	Los registros (cuadernos y cartillas) muestran la enseñanza de la lectura a partir de frases y palabras como unidades de significado, donde se		

¹⁰⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Bogotá: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. 2017, 156 p.

	centra el interés del niño en lo visual y lo auditivo.		
	Los registros (cuadernos y cartillas) evidencian la integración de la familia a través de espacios en los que se pueda reconocer los pre-saberes de los niños, la relación con los adultos y con el medio que los rodea.		
ESCRITURA	Los registros (cuadernos y cartillas) muestran que el niño puede expresarse espontáneamente a través de la escritura, a partir de símbolos y garabatos con la finalidad de llegar al código alfabético.		
	Los registros (cuadernos y cartillas) evidencian la estimulación de la escritura a través del desarrollo de su creatividad, con base en sus experiencias, valores y sentimientos.		
	En los registros (cuadernos y cartillas) no se implementan las planas ya que se invita al estudiante a realizar ejercicios para fortalecer su motricidad fina y desarrollar sus habilidades escritas.		
LITERATURA	En los registros se muestran actividades complementarias que soportan la comprensión de la lectura de diversos textos.		
LÚDICA	Integra el trabajo manual y el juego como estrategias de enseñanza y aprendizaje en el área de lecto-escritura.		

Anexo F. Rúbrica de evaluación de la clase docente

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA CLASE DOCENTE 2020			Universidad Industrial de Santander
En la rejilla que se presenta a continuación se evaluarán las estrategias, procedimientos y estilos de enseñanza que implementa cada docente. Este instrumento de evaluación se divide en partes, la primera alude a los estilos de enseñanza de los docentes, a partir de las características que indican cómo desarrollan sus clases y la interacción que tiene con los estudiantes. Para ello, se tienen en cuenta los modelos propuestos por María Teresa Serafini en el apartado de <i>Cómo se dicta una clase</i>			
Aspectos a evaluar	Estilo de enseñanza		
	- Estimula a los alumnos, es afectuoso y cumple funciones maternas o fraternales con sus alumnos - Es entusiasta y tiene mucha energía. - Está más dispuesto a comprender que a reprender. - A veces, su preparación es limitada, pero atrae por su carisma porque divierte en clase. - Pone el acento sobre la diversión y el placer y crea una escuela en la que se juega. - Pocas veces alienta a los alumnos para que tengan autodisciplina. - Enseña a estudiar, a investigar, a experimentar y a actuar, sobre todo con el ejemplo. - Fascina a los estudiantes que se identifican con él. - Su clase está llena de color, fotos y dibujos. - Presenta ricos contenidos de estudio, hace partícipes a sus estudiantes, crea laboratorios en clase y genera una buena relación con el		

	aprendizaje. - Da seguridad, pero tiende a tener un comportamiento frío y rígido con los estudiantes. - Al ser sistemático enseña un buen método de trabajo, para insistir en el autocontrol. - Su clase aparece muy seria y ordenada, bien preparada por lo general en el plano de los conceptos. - Su trabajo está bien organizado y los horarios reglamentan toda su jornada. - Impone la disciplina e inculca la auto disciplina.	
--	--	--

Anexo G. Taller de clase N1

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
TALLER DE CLASE N. 1**

1. IDENTIFICATORIOS

- **Nivel:** Preescolar
- **Fecha:** 2 de mayo del 2020
- **Hora:** 3:00 a 5:00 p.m.
- **Contenido:**
 - ∞ **Conceptual:**
 - El cuento (Dimensión cognitiva).
 - Metamorfosis (Dimensión cognitiva).
 - Motricidad fina (Dimensión estética).
 - Expresión corporal-baile (Dimensión corporal).
 - Respeto a las diferencias (Dimensión ética).
 - ∞ **Procedimental:**
 - Expresa conocimientos e ideas sobre el cuento narrado y las situaciones que surgen en este.
 - ∞ Organiza la información la información y la presenta durante la clase mediante diversos organizadores gráficos.
 - ∞ **Actitudinal:**
 - Analiza críticamente las decisiones u opiniones de sus compañeros.

-Participa de las actividades realizadas teniendo presente las diferencias de pensamiento.

- **Lineamientos Curriculares de Preescolar:**

- ∞ **Pilares del conocimiento:**

- Aprender a conocer: Adquirir los instrumentos de la comprensión.
 - Aprender a hacer: Influir sobre el propio entorno.
 - Aprender a vivir juntos: Participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.
 - Aprender a ser: Proceso que reúne los tres anteriores.

- ∞ **Dimensiones:**

- Dimensión comunicativa: Expresar conocimientos e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad.
 - Dimensión Socio-afectiva: Expresar emotividad y sus diferentes de la misma forma como las otras personas, especialmente los más cercanos y significativos.
 - Dimensión cognitiva: Comprender los orígenes y desarrollo de la gran capacidad humana para relacionarse, actuar y transformar la realidad
 - Dimensión estética: Construir la capacidad profundamente humana de sentir, conmoverse, expresar, valorar y transformar las percepciones con respecto a sí mismo y al entorno, desplegando todas sus posibilidades de acción.
 - Dimensión corporal: Construcción identidad, la posibilidad de preservar la vida, el camino de expresión de la conciencia y la oportunidad de relacionarse con el mundo.

- **Responsable:**

- ✓ **Docente:** Jeynny Marcela Ortiz

2. MOMENTOS DE LA CLASE

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	TIEMPO	DESCRIPCIÓN
Actividades de inicio	1. Canción: “Baile de los Animales”	5 min.	- Antes de desarrollar la canción, la docente realizará una presentación en la que recordará su nombre, las actividades a desarrollar, los objetivos planteados para la clase y dará a conocer la temática del día. -Seguidamente, la docente dará inicio a la dinámica denominada: “Baile de los animales” (ver anexo 1) comentando a los estudiantes que deben realizar las mismas acciones de la docente. -Al finalizar la canción la docente le preguntará a los estudiantes: ❖ ¿De qué trataba la canción? ❖ ¿Qué animales se mencionaban en la canción? ❖ ¿Cuál es su animal favorito? ❖ ¿Conoces animales que se transformen durante su vida? -A través de esta actividad se pretende motivar a los estudiantes respecto al tema que se va a trabajar en clase (animales, insectos).
	2. Rompecabezas	5 min.	- A continuación los estudiantes van a descubrir paso a paso una imagen (ver anexo 2) que se

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	TIEMPO	DESCRIPCIÓN
			formará en la pantalla del computador. Mientras aparece las piezas del rompecabezas la docente preguntará si alguien conoce el animal que se está formando en la imagen. -Teniendo presente la actividad anterior, la maestra llevará a cabo una breve discusión cuestionando a los educandos respecto a lo observado en una imagen: ❖ Según la imagen ¿Qué animal se observa en la figura? ❖ ¿Todos los gusanos comen lo mismo? ❖ ¿Cómo es la casa ideal de un gusano? ❖ ¿Qué hace diariamente un gusano? ❖ ¿Qué actividades pueden afectar la vida de los gusanos? Se debe tener claro que la docente se encargará de guiar la conversación y encaminarla hacia la búsqueda de respuestas acertadas y relacionadas con la temática del día.
Actividades de desarrollo	1. “Análisis de título”	10 min	- La maestra dará inicio a esta nueva actividad con la lectura del título del cuento (ver anexo 3) que se leerá en clase.

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	TIEMPO	DESCRIPCIÓN
			- Así, la maestra llevará a cabo una discusión con los niños, la cual será liderada por ella. De este modo, la docente comenzará inquietando a los estudiantes respecto a la frase: ❖ ¿Por qué crees que el cuento se llama así? ❖ ¿De qué puede tratar el cuento? ❖ ¿Existen los gusanos mágicos? Teniendo en cuenta las descripciones y las respuestas dadas por los niños, la maestra los invitará a escuchar la narración de un cuento en el que su personaje principal es un gusano mágico.
	2. “Dramatización del cuento mediante títeres”	10 min.	- Por consiguiente, se presentará frente a los niños un teatro de títeres mediante el cual se dramatizará la historia de: “Qué gusano” de la escritora María Inés Falconi (ver anexo 4).
	3. “Armando a Gregorio”	10 min.	- Para el desarrollo de esta actividad la maestra con anterioridad expondrá en la pared algunos círculos, enumerados del 1 al 8. Estos tendrán escrita en la parte de atrás una letra correspondiente al nombre del protagonista del cuento (Gregorio). Y cada letra incluirá

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	TIEMPO	DESCRIPCIÓN
			una pregunta relacionada con el cuento (ver anexo 5). - Luego la docente le dirá a cada niño que seleccione un número. Así, se cuestionará a los niños respecto a: ❖ ¿Quién era Gregorio y según los animales de la laguna qué hacía? ❖ ¿Qué estaba buscando el gusano y cómo debía ser ese objeto? ❖ ¿Qué magia crees que iba a hacer el gusano Gregorio? ❖ ¿Por qué Gregorio estaba buscando una rama y no una hoja para hacer magia? ❖ ¿Crees que los animales trataron mal a Gregorio? ¿Por qué? ❖ ¿A quién crees que Gregorio debe pedirle ayuda? ❖ ¿Alguna vez has visto actos de magia? ❖ ¿En algún momento de tu vida te has burlado de lo que quiere o sueña otra persona? ¿Por qué? - A partir de esta actividad se iniciará un conversatorio para revisar la comprensión de la narración del texto y estará conformado por las anteriores preguntas (literales, inferenciales, crítico-textuales).

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	TIEMPO	DESCRIPCIÓN
			- Al finalizar los niños podrán observar cómo se forma el gusano y todos juntos leerán el nombre del protagonista: "Gregorio".
	4. Evaluación formativa: "El portafolio-Bichofolio"	10 min.	- La evaluación formativa orienta al docente como agente evaluador que logra regular el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes. Por esto, la maestra comentará a los niños que la mejor forma de organizar los trabajos de clase es llevar a cabo un portafolio y en relación a la historia se llamará: "Bichofolio". - De acuerdo con Frida Díaz, la docente le dirá a los estudiantes que el Bichofolio nos permite evaluar de manera formativa a través de la colección de actividades. - Para llevar a cabo el Bichofolio los niños recibirán la imagen de Gregorio, sobre ella escribirán el nombre a quien pertenece, colorearán la imagen y la recortarán. Dicha imagen se transformará en la portada del Bichofolio (ver anexo 6). - Esta actividad hace parte del desarrollo de la motricidad fina y de las capacidades artísticas que posee cada niño y que de acuerdo con los Lineamientos

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	TIEMPO	DESCRIPCIÓN
			Curriculares de Preescolar resulta de vital importancia en la formación de los infantes.
	5. Lectura del cuento.	10 min.	- La maestra presentará nuevamente el cuento de ¡Qué Gusano! A partir de una estrategia denominada pictocuento (ver anexo 7). - Teniendo presente que los estudiantes de preescolar inician un proceso de lectura a muy temprana edad, es posible realizar esta actividad. - De acuerdo con Francine Ferland, leer historias desarrolla en los niños nuevo vocabulario, fortalece sus habilidades narrativas, despierta el interés por la lectura y favorece su proceso de escritura. - Durante este proceso los niños escribirán las palabras en los espacios en blanco que corresponden a las imágenes y que dan sentido a la narración.
	6. Video “Una Cuncuna Amarilla”	5 min.	- Para dar continuidad, se dará inicio a la proyección de un video infantil (ver anexo 8). Por tal motivo, la docente le pedirá a los estudiantes tener un buen comportamiento, prestar suma atención y hacer silencio. Igualmente le comentará a los niños que presten atención a los cambios que sufre el personaje

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	TIEMPO	DESCRIPCIÓN
			del video ya que estos serán muy importantes para nuestro próximo ejercicio. - Durante el desarrollo del video, la docente determinará algunas pausas elementales. La primera de ellas será en la escena en que la cuncuna siente su cuerpo extraño y decide acostarse a dormir en una camisa de seda. ¿Por qué la cuncuna se encierra a dormir en ese capullo? ¿Qué puede suceder al despertar? - La siguiente pausa es cuando despierta la cuncuna convertida en mariposa. ¿Cómo se transformó la cuncuna en mariposa? ¿Todos los animales se transforman? ¿El video de la cuncuna y la historia de Gregorio se parecen? - La maestra motivará a los niños para que relacionen las dos historias y creará en ellos curiosidad respecto a ese proceso de transformación: “Niños, los dos protagonistas de nuestras historias son orugas y estas se transforman en mariposas mediante un proceso que se llama metamorfosis y sobre el cual hoy vamos a aprender”.
	7. Conceptualización:	15 min.	- Posteriormente, la maestra realizará una explicación del

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	TIEMPO	DESCRIPCIÓN
	Metamorfosis		concepto de metamorfosis adaptada a la edad de los niños. Para esto y con ayuda de un gráfico (ver anexo 9) les dará a conocer los nombres de las fases por las que pasa una oruga para convertirse en mariposa (Huevo, larva, pupa y mariposa). - Para dar mayor sentido a la actividad, los niños recibirán una guía en la cual leerán el concepto de metamorfosis, copiarán las fases, las recortarán y las pegarán en el orden correcto (Anexo 9.1) - De acuerdo con los Lineamientos Curriculares de Preescolar los niños se forman integralmente a través de la experimentación con el entorno y la reflexión sobre las situaciones que acontecen diariamente. Entonces los conocimientos se integran para consolidar el desarrollo del infante.
	8. Conceptualización sobre el cuento	15 min.	- Teniendo presente la lectura de ¡Qué Gusano! Los estudiantes leerán una guía (ver anexo 10) y recibirán una explicación sencilla sobre el concepto de cuento. - De acuerdo con lo anterior, los niños aprenderán la importancia de los personajes en los cuentos, los lugares y las acciones que ocurren al interior de ellos.

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	TIEMPO	DESCRIPCIÓN
			- Finalmente para recordar el texto principal de clase cada niño recordará la historia, completará un poema infantil relacionado con Gregorio y realizará un dibujo acorde a su creación literaria.
Actividades de cierre	1. Ejercicio en casa	10 min.	- Como actividad complementaria y para dejar volar la imaginación de los niños cada uno le escribirá un final creativo a la historia de Gregorio y podrá contar las nuevas aventuras que le pueden ocurrir al salir transformado en mariposa.
	2. Evaluación formadora: Autoevaluación	5 min.	- Para finalizar la jornada los niños reflexionarán sobre lo aprendido en clase mediante una estrategia titulada: “Diario de clase” (ver anexo 11). - Esta actividad se basa en una estrategia del autor Julio Pimienta e indaga: ❖ ¿Qué aprendí hoy? ❖ ¿Cómo lo aprendí? ❖ ¿Qué compromisos adquirí? - Se busca que los niños resuman la jornada y verbalmente den a conocer su opinión respecto a la misma.
Nota: ✓ Todas las actividades desarrolladas en el transcurso de la clase se archivarán en el bichofolio. ✓ Las dinámicas realizadas por los estudiantes y en general toda la jornada será grabada por la maestra a través de audios y servirán como base para el análisis investigativo y la teoría fundamentada (producto final del proyecto).			

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	TIEMPO	DESCRIPCIÓN
Evaluación: La evaluación tendrá en cuenta que el estudiante: 1. Identifica el concepto literario básico del cuento, se divierte recreando nuevas historias, disfruta de textos líricos y musicales, aprende conceptos científicos (metamorfosis), desarrolla habilidades motrices y artísticas, entre otros. 2. Se evaluará la actitud presentada frente a las actividades y la participación de los niños. 3. Participa en el desarrollo de las actividades realizadas en el transcurso de la clase y muestra interés frente a éstas.			
Bibliografía: • ARCEO BARRIGA DÍAZ, Frida; ROJAS HERNÁNDEZ, Gerardo. “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista”. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, 2010, p. 156-158. • PIMIENTA, Julio. “Metodología constructivista. Guía para la planeación docente”. México: Pearson Educación, 2007. • MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. “Lineamientos Curriculares de Preescolar”. Bogotá: Editorial MAGISTERIO			

1. Letra de la canción: “Baile de los Animales”

A ver, ver, en este baile	el pingüino Lalo
El cocodrilo camina hacia adelante,	camina hacia el costado
el elefante camina hacia atrás,	y yo en mi bicicleta,
el pollito camina hacia el costado	voy para el otro lado.
y yo en mi bicicleta,	
voy para el otro lado.	Y ahora lo vamos a hacer saltando en un pie...
 El cocodrilo Dante	
camina hacia adelante,	Y ahora lo vamos a hacer
el elefante Blas	agachaditos...
camina hacia atrás,	

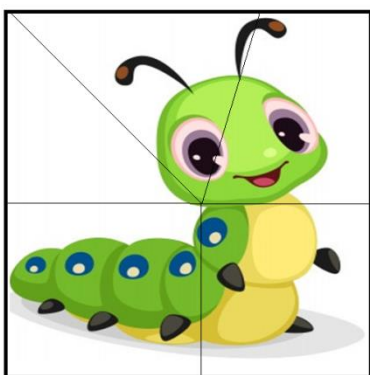
Y ahora sacudiendo mucho el
cuerpito...
y ahora saltar con los dos pies...

¡Más rápido!

Y ahora los movimientos muy
exagerados...
¡Vamos!

Y todos aplaudiendo el baile ha
terminado

2. Rompecabezas:



3. Análisis de título:



4. Cuento: “Qué gusano” de la María Inés Falconi (escritora Adaptación personal).

UN GUSANO MÁGICO
EN BUSCA DE LA RAMA IDEAL

Gregorio el gusano gusaneaba en el bosque, gusanear es no hacer nada, exactamente lo que hacía Gregorio: cosas de gusano, se arrastraba, trepaba y comía hojas frescas.

Todos los bichitos de la laguna murmuraban entre ellos que Gregorio no servía para nada y sólo perdía el tiempo, pero eso no era así.

Ellos no sabían que Gregorio el gusano estaba en la aventura más importante de su vida, encontrar la rama ideal cómoda muy cómoda, larga o corta, resistente pero delicada, un poco alta para protegerse y un poco baja para no cansarse al subir y que cuando la encontrara iba a hacer ¡MAGIA!

- ¡Qué mentiroso! ¡Cómo un gusano tan aburrido que sólo sabía arrastrarse iba a hacer magia! dijo el ciempiés.

Y como no le creían, pero a lo mejor quién sabe...y como esto de la magia era mentira, pero a lo mejor era cierto..., por las dudas, y para que se les fuera el susto, los bichos y bichitos empezaron a reírse.

-Ummm pero, ¿Qué clase de magia?, será convertir a las ranas en princesas jajajajaja-dijo la araña.

Gregorio se fue alejando poco a poco, despacito porque rapidito nunca podía.

-Tal vez a la araña en... “el hombre araña” jijijijji-replicó la rana.

-o quizás a la tortuga en liebre jujujujuju-exclamó el ciempiés.

El gusano se fue alejando poco a poco, despacito porque rapidito nunca podía.

Siguió buscando la rama perfecta, pero cuando quiso subirse, esta era demasiado delgada y ¡chispum que se cayó! Y vino la araña y se burló:

-¡quieres una rama para hacer equilibrio! Vaya, vaya el gusano que quiere ser estrella de circo. ¡Eso es un pastizal!

Al instante apareció la rana y le preguntó:

-¡Oye tú cabezón!, ¿sabes nadar?, -no, no sé, respondió el gusano.

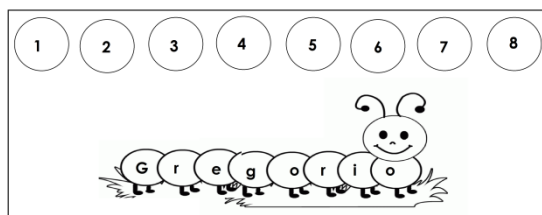
La rana muy divertida le dijo: si es muy fácil, echando a pique se aprende y lo empujó al agua.

El pobre Gregorio sentía tanta pena que se fue alejando poco a poco, despacito porque rapidito nunca podía.

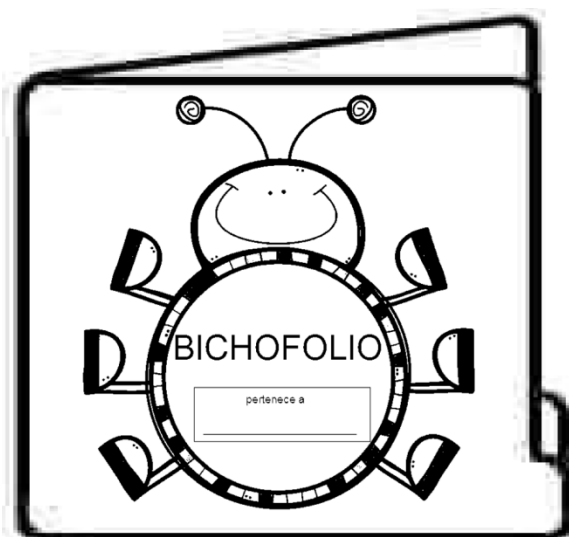
Pero Gregorio seguía su camino triste porque se burlaban de él, más triste porque no querían ser sus amigos y aún más triste porque nadie le creía.

De repente un día, finalmente Gregorio vio su rama ideal cómoda pero muy cómoda y después de un corto tiempo nadie volvió a verlo.

5. Armando a Gregorio (Construcción de palabras)



6. Bichofolio:



7. Pictocuento:

NOMBRE DEL ESTUDIANTE _____

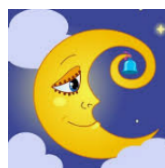
- Lee con suma atención el siguiente pictocuento y completa los espacios con la palabra que corresponde a la imagen.

UN GUSANO MÁGICO

En búsqueda de la rama ideal.

Gregorio el  _____ gusaneaba en el  _____

de día cuando salía el  _____ y de noche bajo la luz de la



_____. Solo hacía cosas de  _____.

Se arrastraba, trepaba y comía  _____ frescas. Los bichos

de la  _____ murmuraban entre ellos que Gregorio no servía para nada, pero eso no era así, ellos no se daban cuenta que Gregorio



_____ estaba buscando una



cómoda, frondosa, confortable y fuerte que le sirviera para



_____.

Un día, cuando se arrastraba despacito muy despacito (porque rapidito nunca



podía), de un gran salto un

lo sorprendió y le

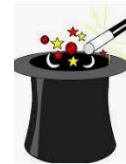
dijo- ¿por qué tu nunca haces nada?, el



_____ respondió- ¡claro que sí, busco una



_____ cómoda para hacer ¡



_____i

- ¿Magia? Dijo burlón el grillo, le pareció tan gracioso que se fue saltando verde de la risa.



Al instante apareció la _____ y le preguntó - ¿oye tú cabezón, sabes nadar? ¡No!, no sé, respondió el gusano, la rana muy divertida le dijo:

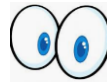
-es muy fácil, (echando a pique se aprende) y lo empujó al agua; el pobre Gregorio sentía tanta pena, que se fue arrastrando despacito muy despacito (porque rapidito nunca podía), mientras se alejaba, la rana quisquillosa le gritaba- ¡este gusano es más lento que tortuga enyesada! JIJIJJI..., Gregorio aún más triste por



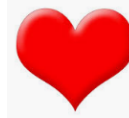
tanta burla seguía su _____, despacito muy despacito (porque rapidito nunca podía), y así pasó un largo tiempo, de pronto vio una



_____ hermosa, con una _____ roja como las manzanas y de inmediato pensó- ¡hurra, hurra, esta es la _____ rama perfecta!, pero al acercarse observó unas espinas tan grandes que dio la vuelta y se alejó.



Al final de la tarde Gregorio cansado, con sus _____ a punto



de cerrarse sintió una gran alegría en su _____, frente a él vio una rama frondosa, muy frondosa, fuerte, muy fuerte, cómoda, muy cómoda que pertenecía a un árbol muy joven del bosque , y desde esa noche desapareció, y los bichos de la laguna no volvieron a verlo.

8. Video de la Cuncuna Amarilla:

<https://www.youtube.com/watch?v=GgzTGK0isXk>



Una Cuncuna Amarilla - Bichikids | El Reino Infantil

9. Conceptualización sobre el proceso de Metamorfosis.



9.1. Guía de trabajo sobre el proceso básico de metamorfosis

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



Universidad
Industrial de
Santander

NOMBRE DEL ESTUDIANTE _____

FECHA: ____ de mayo del 2020

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- + Comprende lo que significa la palabra metamorfosis.
- + Manifiesta actitudes de cuidado por los animales valorando el don de la vida.
- + Reconstruye recortando y pegando los pasos que tiene la metamorfosis de la mariposa.
- + Realiza su trabajo de forma limpia y ordenada.

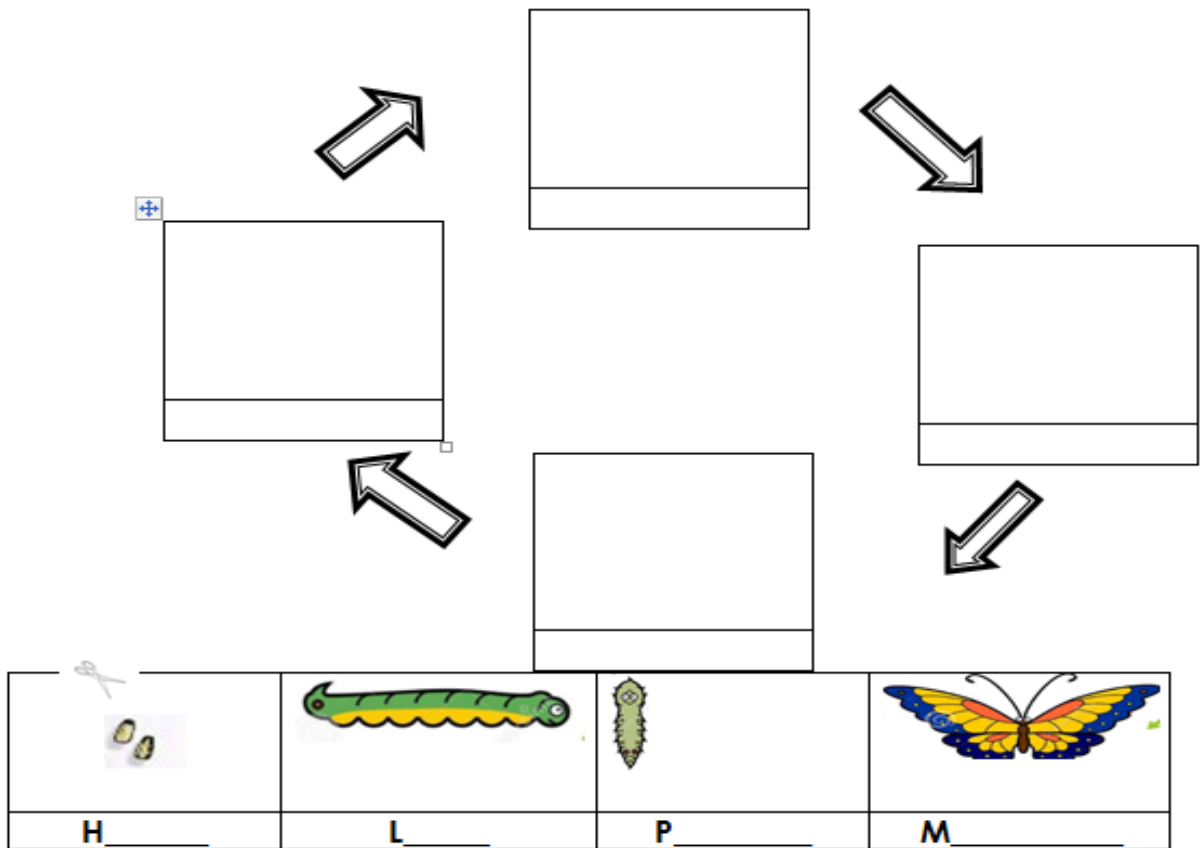
APRENDO:

- ***La metamorfosis es un proceso de transformación por el cual un animal se desarrolla y sufre cambios en su cuerpo.***



LA METAMORFOSIS DE LA MARIPOSA

Recorto las figuras que se encuentran en la parte inferior de la hoja y armo la metamorfosis



10. Conceptualización sobre el cuento

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



NOMBRE DEL ESTUDIANTE _____

FECHA: ____ de Mayo del 2020

Competencia
+ Comprende la intención comunicativa y las características de un texto.
Objetivo de aprendizaje
+ Reconoce el concepto básico de poesía y completa una de forma creativa.
+ Escucha con atención el trabajo realizado por los demás valorando su opinión.

EL CUENTO

Es un texto que narra historias reales o inventadas, cuenta aventuras y expresa generalmente sentimientos o emociones, como alegría, ternura, dolor, amor, tristeza, amistad.

Preguntas para la creación del cuento

- + Personajes
- + ¿Dónde ocurren los hechos?
- + ¿Cuándo ocurren las situaciones?

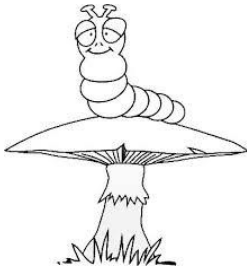
- Con ayuda de tu profe vas a recordar la historia de “El gusano Mágico y completarás un texto sencillo sobre Gregorio.

Realiza un dibujo acorde con tu poesía.

¡El _____ mágico!

Érase un triste _____
que magia decía hacer
sus amigos se _____
porque no conocían su _____.

En busca de una _____
él caminó sin cesar.
al hallarla muy _____
se empezó a _____.



**Le escribo un final al cuento representado por mi maestra
“El Gusano Mágico”**

[illegible]

11. Evaluación formativa: Diario de clase (Revisión oral).

DIARIO DE CLASE	
¿Qué aprendí hoy?	
¿Cómo lo aprendí?	
¿Qué compromisos adquirí?	

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
TALLER DE CLASE N. 2



Fecha: _____

Tema: Plan lector

1. Lee el siguiente texto

La laguna del “No me gusta”

A los habitantes de la Laguna del “No me gusta”, nunca les gustaba nada.

Era una laguna poblada de bichitos malhumorados: había sapos caprichosos, ranas con **rabietas**, caracoles con caras largas y patos con pataletas. A ellos, todo les parecía mal. Vivían trompudos y pataleando el suelo.

Si salía el sol, protestaban:

- ¡Ufa! ¡El sol!...-decían las ranas con rabietas.
- ¡No me gusta el sol!- rezongaban los sapos caprichosos.
- El sol me aburre...-se quejaban los caracoles con caras largas.
- Que llueva, mejor- pedían los patos haciendo pataletas.

Y ahí se armaba la chinche, el berrinche y el bochinche.

Entonces, el sol se iba para que empezara a llover. Pero en cuanto llovía, volvían a protestar:

- ¡Ufa! ¡Llueve!...- decían las ranas con rabietas.

– ¡No me gusta la lluvia!- **rezongaban** los sapos caprichosos.

-La lluvia me aburre...-se quejaban los caracoles con caras largas.

-Que salga el sol mejor- pedían los patos haciendo pataletas.

Y otra vez se armaba la chinche, el berrinche y el bochinche.

Si era de día, querían que fuera de noche, y se era de noche, querían que fuera de día. Lo que más se escuchaba, lo que siempre se escuchaba, lo único que se escuchaba era: “No me gusta, no me gusta y no me gusta”.

Pero un día, el sol se enojó de ser siempre tan mal recibido, así que se metió atrás de las nubes y se quedó ahí, acurrucado y trompudo, sin salir ni siquiera a ver qué pasaba. La luna se copió, y también las estrellas, y hasta la lluvia dejó de caer.

Ahí se quedaron todos: escondidísimos detrás de las nubes.

Por la mañana, cuando los bichitos de la laguna se despertaron, vieron todo nublado.

-No me gustan las nubes -rezongaron los sapos caprichosos.

-Que salga el sol mejor- pidieron los patos haciendo **pataletas**.

Y como siempre se armó la chinche, el berrinche y el bochinche.

Pero las nubes no se fueron, y el sol no salió.

Los paraguas se empezaron a llenar de plantitas. Los bichitos se pasaban el día sentados, sin saber a qué jugar, mirándose y mirando al cielo, y volviéndose a mirar.

Lo único que se escuchaba era “No me gustan las nubes”... Sólo que esta vez, lo decían muy en serio y sin berrinches.

Hasta que un día, una rana que raspaba la tierra seca con la pata, miró al cielo, abrió la **bocaza**, y en vez de decir “no me gustan las nubes”, le salió un:

-¡Me gustaría tanto que saliera el sol!...-con suspiro y todo.

Y el sol, que la escuchó, se asomó un poquito para oír mejor.

Apenas lo vieron, los habitantes de la laguna se pusieron a saltar de alegría, como hacía tiempo que no saltaban. Y siguieron saltando y festejando hasta la noche, en que apareció la luna, y le cantaron para darle la bienvenida.

Esa noche se fueron a dormir cansados pero muy contentos, porque sabían que cuando se despertaran iba a salir el sol otra vez, y después la luna y las estrellas, y a lo mejor, la lluvia también, y que todo eso... **SÍ, LES GUSTABA.**

Y entre tanto salto, bailecito y carcajada, se fueron olvidando del “no me gusta”, de las pataletas y de los berrinches.

Sólo se guardaron un “no me gusta” muy serio, para cuando algo, muy en serio, no les gustaba.

Eso sí: tuvieron que cambiarle el nombre a la laguna.

ACTIVIDAD

1. Responde las siguientes preguntas de acuerdo al texto anterior.

- ¿Por qué a los animales de la laguna nunca les gustaba nada?

- ¿Cómo se sintió el sol por ser tan mal recibido?

2. Marca con una X la respuesta correcta:

- Este texto es:

- A.** una receta
- B.** un cuento
- C.** una canción

- Señala los animales que aparecen en el cuento:

- A.** Sapos, ranas, caracoles y patos.
- B.** León, jirafa, elefante, cebra.
- C.** Mariposas, gusanos, sapos, orugas.

3. Glosario:

- Rabieta: _____

- Rezongar: _____

- Pataleta: _____

-Bocaza: _____

4. Construyo oraciones a partir de las palabras dadas.

- Bichos: _____

- Sol: _____

- Laguna: _____

Anexo I. Transcripción N1

TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA:

Docente investigadora: Bueno, nos encontramos acá con la profesora Cielo, ella es la docente titular de grado jardín, vamos a iniciar con el cuestionario para docentes, entonces vamos a hacer lectura. Cada maestro ha adquirido un bagaje de conocimientos e ideas a partir de su experiencia docente. A continuación, se presenta un cuestionario cuyo objetivo es conocer sus concepciones y prácticas sobre los procesos lecto-escritores de los infantes en el nivel de preescolar y su relación con la dimensión comunicativa. La actividad indagatoria se divide en dos partes, la primera es un compendio de preguntas abiertas. En la segunda parte se formula una pregunta para conocer la estructuración y desarrollo de su práctica docente. Conteste este cuestionario con la mayor sinceridad posible. Vamos a iniciar con la primera pregunta:

1. Desde su rol como docente, ¿Cuál es el objetivo de la lectura en la primera infancia?

Docente: Buenos días, pues mi objetivo es que los niños se hagan mejor lectores cada día, porque acá en esta época que pasan son muy poco lectores los niños, entonces se busca capacitar y dar a que los niños cada día les agrade más la lectura.

Docente investigadora: Bueno, y cuáles estrategias didácticas implementa en la enseñanza de la lectura. Descríbalas por favor.

Docente: Mis estrategias didácticas son como los cuentos, también los títeres, también me encanta el manejo de materiales como son la plastilina, se puede hacer la plastilina por medio de harina, y con esto hacemos las letras y hacemos los cuentos se desarrollan y ellos hacen lo que entendieron por medio de los cuentos.

Docente investigadora: ¿Cuál es el objetivo que se tiene cuando se enseña la escritura en la primera infancia?

Docente: El objetivo que se tiene es que los niños no como tal tengan una excelente letra, sino que tengan un buen manejo de su renglón, que lleguen a hacer unos buenos lectores y escritores. También que seas apasionados como para leer como para escribir, que es lo importante, tanto en la lectura como en la escritura es donde salen los mejores escritores de Colombia y de todo el mundo.

Docente Investigadora: ¿Cuáles estrategias didácticas implementa en la enseñanza de la escritura?

Docente: Inicio por medio de, yo digo una letra para que los niños la decoren, la puncen, la rasguen, la moldeen, no me gusta colocar planas como tal y que repitan y que repitan, con el moldeado, con el coloreado y con diversas actividades lúdico-pedagógicas se enseñan a manejar las letras y a escribir los niños.

Docente investigadora: Según su criterio docente, ¿qué competencias debe desarrollar un niño antes de iniciar el proceso de lectura y escritura?

Docente: Bueno, antes iniciar amando a estas dos como es la lectura y la escritura, ya que muy pocos lo hacen, tenemos desde muy pequeños realizar estas actividades para que ellos se encariñen y sigan explorando tanto como la

lectura como la escritura, porque esto se ha perdido, entonces eso sería maravilloso desde pequeñito, ayudarlos a explorar la lectura y la escritura.

Docente investigadora: ¿Dentro del desarrollo de su clase implementa algún modelo educativo?

Docente: El constructivista, ya que el niño construye su propio aprendizaje y nosotros los docentes somos un acompañante, alguien que está acompañando día a día.

Docente investigadora: ¿Teniendo presente la filosofía institucional, usted considera que realiza su mediación pedagógica a partir de lo que el colegio espera de usted y los resultados de sus estudiantes? ¿Por qué?

Docente: Sí, sí la realizo ya que aquí por medio de clase lúdico pedagógicas se enseña a los niños a amar la lectura y la escritura, hay muchísimos materiales, los cuales se usan para trabajar con facilidad y que los niños aprendan lo que es la lectura y la escritura como tal por medio del juego.

Docente investigadora: ¿Cómo estructura usted su práctica pedagógica?

Docente: Mi estructura la conlleva más como por medio del juego, es allí donde se me facilita, me encanta disfrazarme, disfrazar los niños. Y de esta manera busco un fin, que los niños puedan aprender más fácilmente.

Docente investigadora: ¿Con qué criterios usted hace la evaluación de los estudiantes en términos de la dimensión comunicativa, la lectura y la escritura?

Docente: Los evalúo, no me gusta pues como tal el trazo, pero también me voy por medio del cuento, la rima, la fábula, ya que allí los niños desarrollan su

expresión corporal.

Docente investigadora: ¿Cómo valora usted el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva en el colegio para el desarrollo de la lecto-escritura en preescolar?

Docente: Excelente, ya que aquí buscamos un fin, no tanto enseñar a los niños que sea con la educación tradicional, que el niño se enamore de la lectura y la escritura, que sean niños capacitados para que sean escritores, sean niños que enfrenten al mundo lo hagan con mayor facilidad y sean niños lectores y escritores en su futuro.

Docente investigadora: ¿Considera usted que existen cosas por mejorar? ¿Cuáles?

Docente: No, acá en el colegio gracias a dios tenemos los materiales posibles para que los niños aprendan, ya que todo está en perfecto orden, tenemos también lo importante: maestros capacitados y ganas de continuar adelante, y tener a estos niños que por medio de tantas actividades que realicemos ellos no caigan en esas ganas de no seguir aprendiendo, ya que con eso logran cada día como que les guste más la lectura y la escritura. Así con esas actividades sacamos a los niños para que sean buenos lectores.

Docente investigadora: en cuanto a la lectura, ¿considera que hay algo por mejorar en el desarrollo del preescolar?

Docente: No, no porque aquí como ya le había dicho, los profesores estamos capacitados para poder dictar nuestras clases como son y por ende los niños salen con excelente formación.

Docente investigadora: ¿Como estructura usted su práctica docente?

Docente: Bueno, primero que todo, dándole gracias a dios, después por medio de una canción, luego me encanta un juego y luego sí como tal la llevo al aprendizaje. Para la lectura por medio de las etiquetas, colores, formas, tamaños los niños aprenden con facilidad.