

**LA LECTOESCRITURA DESDE EL CONTEXTO, UNA ESTRATEGIA PARA SU  
APRENDIZAJE EN LOS NIÑOS Y NIÑAS EN EL GRADO PREESCOLAR DE LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA JORGE ELIÉCER GAITÁN (IE JEGA) EL PEÑOL –  
NARIÑO**

**DEISY CAROLINA ORTIZ ZARAMA**



Universidad  
del Cauca

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA**

**FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN**

**MAESTRIA EN EDUCACIÓN**

**SAN JUAN DE PASTO**

**2018**

**LA LECTOESCRITURA DESDE EL CONTEXTO, UNA ESTRATEGIA PARA SU  
APRENDIZAJE EN LOS NIÑOS Y NIÑAS EN EL GRADO PREESCOLAR DE LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA JORGE ELIECER GAITÁN (IE JEGA) EL PEÑOL –  
NARIÑO**

**DEISY CAROLINA ORTIZ ZARAMA**



Universidad  
del Cauca

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de  
Magíster en Educación**

**Directora:**

**Mg. María Viviana Enríquez Pantoja**

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA**

**FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN**

**MAESTRIA EN EDUCACIÓN**

**SAN JUAN DE PASTO**

**2018**

Nota de Aceptación:

Los Directores y los Jurados han leído el presente documento, escucharon la sustentación del mismo por su autor y lo encuentran satisfactorio.

---

---

---

---

---

---

DIRECTOR: Mg. MARIA VIVIANA ENRRIQUEZ  
PANTOJA

---

JURADO: Mg. ISABEL CRISTINA VASCO

---

JURADO: Mg PAULA ANDREA BOTINA

San Juan de Pasto, Mayo de 2018

## Contenido

	<b>Pág.</b>
Presentación .....	9
1. Referente Conceptual.....	13
1.1 Lectoescritura inicial.....	13
1.2 El Aprendizaje de la lectoescritura desde el contexto.....	21
2. Referente Legal.....	27
3. Referente Metodológico y Resultados .....	31
3.1 Paradigma, enfoque, tipo y método de investigación .....	31
4. Fase Diagnóstica.....	34
4.1 Técnicas e instrumentos para recolección de la información en la fase diagnóstica. ....	55
4.1.1. <i>Observación participante</i> .....	55
4.1.2. <i>Diario de Campo</i> .....	56
5. Estrategia: Proyecto de Aula.....	58
5.1 Técnicas e instrumentos de investigación ejecutados durante el proyecto de aula .....	58
5.1.1 <i>Observación participante</i> .....	58
5.1.2 <i>Diario de Campo</i> .....	58
5.2. Fase exploratoria.....	58
5.3 Entrevista abierta no estructurada:.....	60
5.3.1 <i>Concejos de clase con niños y niñas de grado preescolar</i> .....	61
5.3.2 <i>Concejo de clase con padres de familia</i> .....	64
5.3.3 <i>Juego de roles</i> .....	64

5.3.4 Fase de planeación y ejecución.....	65
5.3.5 Caminata al hueco de la Laja .....	66
5.3.6 Charlas y salida pedagógica con el apoyo de los funcionarios de UMATA.....	67
5.3.7 Presentación del video “el maravilloso mundo de las plantas” .....	68
5.3.8 Realización de la huerta de plantas ornamentales y medicinales de la IE. JEGA ....	69
5.4 Experiencia vivida con cada actividad planeada y su incidencia en el proceso de la lectoescritura inicial. ....	69
5.5 Fase de evaluación del proyecto de aula .....	77
6. Evaluación de la Intervención.....	80
7. Conclusiones y Reflexiones.....	85
Bibliografía .....	88

## Lista de Tablas

		<b>Pág.</b>
Tabla 1.	Relación de competencias valoradas y proceso de la lectoescritura inicial .....	35
Tabla 2.	Matriz resumen estrategias, actividades, aspectos observados, competencias y criterios de valoración.....	40
Tabla 3.	Variables para la valoración de criterios.....	42
Tabla 4.	Códigos de identificación de estudiantes .....	45
Tabla 5.	Consolidado resultado individual por cada uno de los criterios. ....	47
Tabla 6.	Consolidado de estudiantes en estado Superior, Avanzado o en Oportunidad de Mejora, según cada criterio valorado.....	48
Tabla 7.	Consolidado grupal, valoración de la dimensión comunicativa .....	49
Tabla 8.	Entrevista abierta no estructurada y socialización .....	61
Tabla 9.	Concejo de clase.....	62
Tabla 10.	Juego de roles.....	65
Tabla 11.	Cronograma de actividades proyecto de aula fase exploratoria.....	79
Tabla 12.	Cronograma fases planeación y ejecución del proyecto y evaluación.....	79

**Lista de Figuras**

	<b>Pág.</b>
Figura 1. Etapa presilábica 1.....	73
Figura 2. Etapa Pre silábica 2 .....	73
Figura 3. Etapa presilábica 2 hipótesis de variabilidad y hipótesis de cantidad .....	74
Figura 4. Etapa silábica – alfabética .....	75

**Lista de Anexos**

	<b>Pág.</b>
Anexo 1. Documento para Valoración.....	92
Anexo 2. Entrevista.....	99
Anexo 3. Registro fotográfico.....	101



## Presentación

Esta intervención se desarrolló en la I.E JEGA, que se encuentra localizada en la cabecera municipal de El Peñol, en el departamento de Nariño, a una distancia de 50 km de San Juan de Pasto, su capital. El municipio se comunica vía terrestre con la capital del departamento y con los municipios de El Tambo y Los Andes. Esta intervención focalizó a 21 estudiantes matriculados en el grado preescolar de la I.E para el año lectivo 2017, pertenecientes al casco urbano del municipio El Peñol.

El grupo estaba conformado por 13 niñas y 8 niños, cuyas edades oscilaban entre los 4 años y medio y los 5 años de edad. Algunas de las familias de los menores estaban conformadas de manera no tradicional, a mencionar: (1) monoparental siendo la más predominante, conformada por padre o madre e hijos; (2) le siguen las nucleares, integrada por padre madre e hijos; (3) ensamblada que tiene que ver con la unión de dos o más integrantes de familias diferentes, entre otras. Todas las anteriores se caracterizaban por sus escasas condiciones económicas, algunos menores eran dejados al cuidado de adultos mayores o terceros, de modo que los padres o madres (cabeza de familia) pudieran ir a trabajar.

Ahora bien, cuando se iniciaron las actividades con los niños de preescolar de la I.E JEGA, se identificaron diversos problemas en el proceso de aprendizaje relacionados con la lectoescritura inicial, producto de procesos repetitivos y memorísticos, sin olvidar la falta de implementación de estrategias pedagógicas adecuadas, que estuviesen acordes con los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional (MEN), relacionados con la dimensión comunicativa.

Conforme a lo anterior se planteó la siguiente pregunta ¿Cómo desarrollar una estrategia de aprendizaje para los niños del grado de preescolar de la I.E JEGA del municipio de El Peñol (Nariño) que promueva la lectoescritura inicial desde su contexto?

En este sentido, el propósito principal es desarrollar una estrategia de aprendizaje para los niños del grado de preescolar de la I.E JEGA del municipio de El Peñol (Nariño) con el fin de promover la lectoescritura inicial desde su contexto, y cómo propósitos específicos, los siguientes: a) realizar un diagnóstico como punto de partida, sobre la situación actual de los niños y las niñas del grado preescolar, para determinar a partir de sus saberes previos, las competencias sobre lectoescritura inicial; b) planificar el proyecto de aula, a partir de los elementos del contexto académico, social y cultural de los niños y niñas, que les permita construir competencias en lectura de imágenes; c) desarrollar el proyecto de aula a partir de los elementos del contexto académico, social y cultural de los niños y niñas que les permita construir competencias en lectoescritura inicial; y d) evaluar la propuesta enfocada en la lectoescritura inicial desde el contexto como resultado de la estrategia aplicada.

De acuerdo a lo anterior, el punto de partida de esta intervención fue la lectoescritura inicial desde el contexto, puesto que contemplaba una primera alfabetización desde la perspectiva del niño que aprende y estudia a partir de los modelos de comprensión y empleo del sistema de escritura que la docente imparte, teniendo en cuenta que este es un proceso que se ha venido ignorando y que desde hace mucho tiempo se viene enseñando desde la memorización de las diversas letras, para luego conformar palabras, sin tener en cuenta el análisis de cada una de ellas, ni el contexto en el que se enseña dicha temática.

Teniendo en cuenta que el rol de la docente no debe limitarse a lograr que sus estudiantes aprendan a leer y escribir, en el más estricto sentido de la palabra, sino que el reto es motivarlos, a tal punto, que con el tiempo disfruten ejercer estas actividades, se hace necesario despertar el interés en el niño desde temprana edad y alimentarlo en sus siguientes años, lo anterior constituye un gran reto, más aún, si consideramos que generalmente los niños de preescolar de la

I.E JEGA dedican su tiempo libre, en gran medida, al uso desmesurado de la tecnología y televisión a veces sin supervisión de un adulto, y comúnmente el espacio dedicado a actividades como leer o escribir textualmente es considerablemente menor, lo cual fue conocido a través de un diálogo entablado con los niños de preescolar.

Por otra parte, considerando el desarrollo de la intervención se puede evidenciar la importancia que ésta tiene, porque se ejecutan variedad de actividades y procedimientos que ayudaron a establecer nuevas formas de acercamiento a la enseñanza de lectura y la escritura y, como consecuencia, transformar las prácticas de aula que se venían llevando a cabo de manera tradicional. Igualmente, permitió establecer una propuesta útil y confiable, válida para otros contextos.

Se pudo observar que los resultados obtenidos fueron positivos al crearse una estrategia acorde al contexto, la clase social, y la población sujeto de estudio, enriqueciendo el quehacer pedagógico de la docente; en la medida que las actividades realizadas fueron acertadas para la edad y grado de los niños, quienes demostraron agrado en su ejecución, logrando mejores desempeños y aprendizajes significativos.

De acuerdo a lo anterior, se cree posible que este trabajo pueda replicarse a otros grados, grupos poblacionales y contextos, puesto que la metodología de trabajo puede ser ajustada. No obstante, es necesario tener en cuenta aspectos particulares y prioritarios del grupo: sus intereses y necesidades, el rango de edad y el grado, entre otros; pues estos resultan significativos a la hora de ejecutar las actividades que se programen respetando y atendiendo la diversidad y estilos de aprendizajes.

Este documento se divide en tres capítulos, el primero plantea el referente conceptual que hace mención de las categorías conceptuales: lectoescritura inicial y aprendizaje de la

lectoescritura desde el contexto. Segundo, se presenta el referente metodológico que expone la secuencia lógica del desarrollo y cumplimiento de los objetivos que tienen que ver con: (1) fase diagnóstica y la evaluación de los hallazgos, (2) elaboración de la estrategia (proyecto de aula), que a su vez se subdivide en tres fases (a) fase exploratoria, (b) fase de planeación y ejecución de la propuesta y (c) fase de evaluación de la propuesta que se ajusta al contexto socio cultural de los niños, sujetos de interés de la intervención; (3) finalmente, se presenta la evaluación hecha a la intervención realizada y las conclusiones y reflexiones sobre la forma cómo se transformó la práctica pedagógica de la docente y el impacto logrado en los niños del grado de preescolar, al igual que la continuidad que se le dará a este proyecto en la I.E JEGA.

## **1. Referente Conceptual**

En este capítulo se desarrollan dos categorías conceptuales del proyecto: la lectoescritura inicial y el aprendizaje de la lectoescritura desde el contexto. No obstante, antes de avanzar en el desarrollo de la primera categoría, se considera esencial realizar un acercamiento a los conceptos de lectura y escritura. Aunque existen una variedad de autores que desarrollan diferentes conceptos y estudios en torno a estas temáticas, se toma como referente el trabajo de Ferreiro y Teberosky, quienes en sus investigaciones desarrollan ampliamente el estudio del aprendizaje de la lectura y escritura en los niños durante sus primeros años. Así mismo, se realiza un acercamiento a los conceptos de Vygotsky quien enfatiza en la importancia del contexto para el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

### **1.1 Lectoescritura inicial**

Antes de abordar a profundidad esta categoría, es necesario hablar sobre lo que significan la lectura y la escritura como procesos que intervienen en el desarrollo escolar y comunicativo del niño.

Ferreiro (1999) define la lectura como “toda aquella actividad de asignación de un significado a un texto que precede a lo convencional” (p. 38) al mismo tiempo la concibe como “una forma de relacionarse con la palabra escrita, y les posibilita a los grupos desplazados la expresión de sus demandas, de sus formas de percibir la realidad, de sus reclamos, en una sociedad democrática”

Cabe señalar, como se confirmó a través de la prueba diagnóstica, que los niños de preescolar de la I.E. JEGA no han adquirido la habilidad de interpretar y descifrar algunos signos gráficos convencionales; sin embargo, los niños si cuentan con la habilidad de “escribir” con dibujos y leerlos, puesto que pueden hacer una lectura global de lo visto a su alrededor; por ejemplo, al

detallar la imagen de una botella de Coca-Cola con su logo, los niños y niñas de preescolar descifraron lo que dice en la etiqueta, a pesar de no conocer claramente los signos gráficos convencionales. En otras palabras, la lectura global presente en el grupo de niños de preescolar fue una actividad no solo apoyada en un saber previo sino que se constituye en una estrategia de lectura con un propósito.

Como lo sostiene Saez (1951), la lectura es “una actividad instrumental en la cual no se lee por leer sino que se lee por algo y para algo. Siempre detrás de toda lectura ha de existir un deseo de conocer, un ansia de penetrar en la intimidad de las cosas” (Pág. 18). Los niños y niñas en el preescolar tenían un deseo vívido de comprender el mundo que los rodea, y parte de ese mundo consistía en la exploración de las imágenes, hallar en ellas distintos significados que abarcaran la doble dimensión de lo conocido, como aquello que lo rodeaba, y aquello que estaba en proceso de aprender: palabras, significados, mundos y contextos distintos al habitual..

Lo anterior confirma lo que significa leer para las autoras Ferreiro y Teberosky citados por De Castro, Pérez, Rincón, y Bustamante (1993) afirman que

“Resulta difícil imaginar que un niño de cuatro o cinco años, que está rodeado por textos escritos en cualquier espacio por donde se mueva (en juguetes, en los carteles publicitarios, en su ropa, en la TV, entre otros) no se hace ninguna idea acerca de la naturaleza de ese objeto cultural, hasta tener seis años y un maestro delante; dado que lo que se sabe de un niño en esas edades es que observa y plantea las preguntas más difíciles de responder, que construye sus teorías acerca del hombre y del universo”. (Pág. 26).

En el punto temporal y espacial en el cual se desarrolla esta intervención, se constató que la mayoría de los niños de la I.E. JEGA eran capaces, a pesar de no conocer claramente los signos alfabéticos, de asignar significado a su contexto, apoyados en las imágenes circundantes. A través de esta intervención, se buscó que los niños y niñas, sujetos de este estudio, evolucionaran

en su proceso lector como resultado no sólo del énfasis dado a sus intereses y expectativas, sino a la integración con cada una de las dimensiones de desarrollo presentes en los Lineamientos Curriculares brindados por el MEN.

Así mismo, con respecto a la lectura, los niños aún no conocían los signos alfabéticos; sin embargo, existía un reconocimiento que avanzaba a medida que se estimulaba con las herramientas didácticas utilizadas a diario a medida que los niños pasan por diferentes etapas:

- Muestreo: abarcar globalmente el texto para identificar formas gráficas, formatos, letras, etc. La cantidad y el tipo de índices están determinados por los conocimientos previos del lector.
- Predicción: adelantarse a la continuación o finalización de un texto, o por parte de él. Si bien este ciclo puede conducir al error, es el que posibilita una lectura fluida y comprensiva.
- Inferencia: deducir informaciones, relaciones y analogías no explícitas en un texto.
- Validación: probar las elecciones realizadas para rechazarlas o confirmarlas. Conduce a la autocorrección para lo cual es necesario vacilar, regresar o reemplazar parte. (De Castro et al., 1993. P. 48).

Cuando el niño lee con motivación sin importar si quiere corroborar una información o desea hacer volar su imaginación es muy probable que esta psicogénesis de la lectura, se pongan en práctica y se realicen predicciones e inferencias más certeras.

Ahora bien, tomando el concepto de escritura desde Valverde Riascos, (2014) que se refiere a ella como un “invento para aumentar la capacidad intelectual, es su primera prolongación, la aumenta por ser permanente lo que permite ayudar a la memoria y a la comunicación, en el espacio y en el tiempo”. (Pág. 86), se planteó que era fundamental insistir en el hecho de que no

sólo es un proceso mecánico, puesto que igualmente plantea la posibilidad de otorgar significado a todo lo que rodea, dentro y fuera del aula de clases, articulando el conocimiento para que el aprendizaje no se limite simplemente a escribir repetitivamente, por ende, es necesario no dejar de lado estrategias que sean significativas en la enseñanza para la lectura y la escritura, las cuales se enfoquen en la comprensión textual a la vez que permitan articular ideas enfocadas en la mecanización de dichos procesos.

En cuanto al acercamiento a la escritura en la I.E JEGA, ésta había sido abordada desde la memorización y mecanización de los trazos alfabéticos, haciendo de esta actividad algo monótono y rutinario, que a su vez resultaba en una pérdida motivacional de los niños en aquellas actividades relacionadas con el proceso lector, trascendiendo en mínimas o inexistentes creaciones textuales originales y propias de los niños y niñas, limitándose a repetir lo que dicho por alguien más.

En Conferencia sobre educación en Universidad Santo Tomás, (s/f ) cuando se refiere a la escritura, se menciona que ésta:

Refleja claramente la importancia que la misma tiene en el hombre y la educación; sin la escritura el hombre no sería capaz de crear ciencia, ya que no podría escribirla y explicarla como lo han hecho los científicos e investigadores en épocas anteriores; también recalca que la escritura representa el medio perfecto para el desarrollo intelectual del ser humano, ya que a través de ella, el hombre “escribe” lo que ha aprendido, reconociendo sus aciertos y errores, siendo capaz de corregirlos. (Teberosky, 1980, P. 10)

Frente a la producción escrita, los niños de preescolar de la I.E JEGA realizaban imágenes y dibujos a los que los niños asignaban un significado por medio de grafías no convencionales, que a su vez, eran relacionadas con escritos convencionales. Por lo anterior, se puede afirmar que los niños tenían conocimiento de la existencia de elementos que al descifrarlos tienen un



mensaje. No obstante, este proceso de descryptación para muchos de los niños era una tarea dolorosa y casi imposible de realizar, por lo que se hacía una escritura pasiva y fría.

De manera semejante al proceso de lectura, existe una psicogénesis de la escritura que contempla la existencia de cinco etapas:

**Etapas Pre silábica 1.** Durante esta etapa el niño lee y escribe con dibujos. Ejemplo, se le pide que escriba la palabra “árbol” y dibuja un “árbol. No hay diferencia entre la escritura icónica y no icónica.

**Etapas Pre silábica 2.** Los estudiantes comprenden que no se escribe con un dibujo. Los niños empiezan a escribir con cualquier signo gráfico, es decir, no hay diferencia si se escribe con una línea, un círculo, una letra o una combinación de los mismos.

Esta etapa de pre silábica 2, se subdivide en dos tipos: (1) hipótesis de cantidad, (2) hipótesis de variabilidad. En el caso del pre silábica de hipótesis de cantidad, los niños utilizan la misma cantidad de signos gráficos para palabras largas o cortas.

En la etapa de pre silábica 2, hipótesis de variabilidad, los niños utilizaron diferentes signos gráficos sin tener éstos correspondencia con la palabra que se había solicitado que se escribiera.

Aquí escribir es reproducir los rasgos típicos de la escritura que el niño identifica como forma básica de escritura, en esta etapa, la intención subjetiva del escritor cuenta más que las diferencias objetivas en el resultado (Ferreiro y Teberosky, 1979, en Castro, et al., 1993).

En esta misma etapa, aseguran las autoras que pueden aparecer intentos de correspondencia figurativa entre la escritura y el objeto referido.

La hipótesis central de esta etapa es que se debe tener una diferencia objetiva en las escrituras para poder leer cosas diferentes. Recordemos cantidad mínima de grafías y variedad en las mismas. Ferreiro y Teberosky (1979) destacan que en esta etapa, los niños expresan la diferencia

de significación por medio de variaciones de posición en el orden lineal, lo cual indica un logro cognoscitivo notable.

**Etapa Silábica.** El niño puede escribir con un signo gráfico para cada golpe de voz. Se caracteriza por el intento de dar un valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura, esto es, cada letra vale por una sílaba, este avance es lo que se denomina hipótesis silábica, el niño aquí intenta hacer corresponder las partes del texto y la expresión oral. Por ejemplo escribirá eieo para representar te quiero, aunque no se le enseñe vocales por separado, la conciencia vocálica es de las primeras impresiones que impactan al niño cuando está en contacto con textos escritos, además la sonoridad de las vocales en las palabras representa un lugar importante para él.

**Etapa alfabética.** Pasaje de la hipótesis silábica a la alfabética. Ferreiro y Teberosky (1979, en Castro, et al., 1993) resaltan que el niño deja a un lado la hipótesis silábica y descubre la necesidad de hacer un análisis o un razonamiento que vaya más allá de la sílaba, por el conflicto entre la hipótesis silábica y la exigencia de cantidad mínima de grafías (ambas exigencias puramente internas, en el sentido de ser hipótesis originales del niño) y el conflicto entre las formas gráficas que el medio le propone y la lectura de esas formas en términos de la hipótesis silábica (conflicto entre una exigencia interna y una realidad exterior al mismo sujeto).

Por ende, el niño atribuye un valor sonoro a cada dos signos gráficos. Aquí el pequeño es consciente de que cada dos signos contribuyen a la escritura de palabras y textos, pronuncia cuidadosamente cuando escribe para percibir el sonido de cada par de signos y así logra plasmar sus ideas y sentimientos. Luego, pregunta y experimenta en busca de la forma correcta de escribir, tal como escriben los adultos. Al principio para los niños una K puede reemplazar a una C o una S o Z, en fin, el niño nunca dejará de establecer relaciones entre unas palabras y otras,

entre unos textos y otros, para deducir, concluir y finalmente aplicar sus conocimientos incluyendo reglas ortográficas.

**Etapa alfabetizada.** Las autoras expresan que al llegar a este nivel el niño ha franqueado las “barrera del código”; es decir, el niño es capaz de escribir por iniciativa propia y otra persona es capaz de leerlo lo que él/ella ha escrito, puesto que en el proceso de escribir, ha hecho previa y sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir. En esta etapa, el niño ha comprendido que cada uno de los caracteres de la escritura corresponden a valores sonoros menores que la sílaba. En esta etapa, el niño integra más consonantes y se acerca así a la escritura convencional.

Cuando el individuo aprende a leer y a escribir, no solamente está aprendiendo a decodificar mensajes, sino a escribirlos y comprenderlos, siendo capaz de alcanzar niveles de perfeccionamiento cada vez más elevados de manera que finalmente, ya no solo logra interpretar estos mensajes sino que ahora asume una posición crítica como lector; creando y expresando sus propios criterios frente a lo leído.

Es por esto que desde esta estrategia pedagógica, y al momento de abordar el aprendizaje de la lectoescritura inicial con los niños del grado preescolar de la I.E JEGA, se tuvieron en cuenta los saberes previos, puesto que a partir de éste conocimiento, el niño pudo descubrir las palabras, que le ayudaron a identificar una imagen, signos gráficos, asociarla fonéticamente a través del lenguaje oral y reproducirla progresivamente en un lenguaje escrito inicial, al mismo tiempo que hacía una lectura inicial del texto.

Aquí es importante plantear algunas ideas acerca del aprestamiento inicial que se debía trabajar con los niños de estas edades, ya que de esta manera, se preparaban para un posterior aprendizaje de la escritura, potenciando su atención; la lectoescritura es un proceso que se

desarrolla de manera integral en la medida que todas las dimensiones son contempladas, desarrollando no sólo el interés por la lectura como una experiencia de crecimiento individual y colectivo, sino que promueve la imaginación y la creatividad al descifrar y decodificar, poco a poco, los signos gráficos convencionales paralelamente al hecho de interpretar las imágenes y apoyarse del conocimiento de lo cotidiano y de su propia cultura.

En otras palabras, el aprestamiento inicial ayuda a tener un acercamiento al proceso de lectura y escritura, a través del afianzamiento de las nociones espaciales, topológicas y el refuerzo y desarrollo de la coordinación y motricidad motora gruesa y fina, base para evitar posteriores problemas relacionados con el manejo del esquema corporal, orientación espacial y temporal, percepción táctil, visual, memoria y lenguaje, formas básicas (vocales), y realización de trazos finos.

Ciertamente, a esta edad los niños aún no han desarrollado las habilidades de escribir simbólicamente con los signos alfabéticos convencionales, pero si han hecho un acercamiento a algunas grafías o signos que es característico de su curiosidad y creatividad; a la vez, que inspeccionan con emoción y gozo el mundo que los rodea. Los niños que llegan a preescolar, ya sea o no que hubieran tenido la oportunidad de estar en un jardín, han estado rodeados de esquemas escritos y estímulos visuales que les invita a interrogarse e interrogar a quienes tienen cerca, creando hipótesis y confirmándolas o descartándolas a través de “pruebas” de ensayo – error; verifican sus conjeturas por medio de preguntas y de intentos repetidos de observación y uso de términos que relacionan con objetos concretos deseados o situaciones comunicativas frecuentes. Esta construcción de hipótesis será un aspecto esencial en la construcción de conocimiento puesto que los niños anticiparan contenidos y elaboraran conceptualizaciones sobre el contenido de cualquier tipo de texto. (Teberosky, 2000. P. 3).

Haciendo una introspección, es importante referirse al proceso de lectoescritura inicial relacionado con las prácticas escolares efectuadas en la I.E JEGA, las cuales eran estrategias mecánicas, que promovían una decodificación y reproducción oral de signos gráficos, empleando únicamente procesos memorísticos.

Por consecuencia, la aplicación de esta estrategia buscaba hacer las correcciones correspondientes al acercamiento que debe hacer la educación para poder superar los limitantes y la desmotivación lectora observaba en los niños y niñas, cambiando metodologías, prácticas, didácticas y estrategias altamente memorísticas por unas más cercanas al interés por leer y escribir que el niño y la niña traen en sí mismos y que permitan vincular el proceso de aprendizaje innato de cada individuo, respetando estilos de aprendizaje, con un acercamiento con la realidad y el contexto pero siguiendo un proceso que conlleve al perfeccionamiento de un aprendizaje con una impronta crítica y de opinión, que no solo lleve a la persona a leer por leer, sino a leer con un propósito.

Por eso la enseñanza y aprendizaje de los procesos de lectura y escritura, se han convertido en el interés de muchos estudiosos de la materia (Ferreiro y Teberosky, 1988, en Castro et al., 1993; Valverde, 2014). Sin embargo, ambos procesos han sido relegados en la práctica y en la teoría educativa, puesto que se ha insistido en la mecanización del proceso de leer y escribir, dejando de lado aspectos comunicativos para expresar pensamientos, ideas, sentimientos, sensaciones, deseos, experiencias, en fin, lo que constituye una transición entre lo que hay y lo que se quiere deducir de lo que hay.

## **1.2 El Aprendizaje de la lectoescritura desde el contexto**

Cuando se habla de los procesos de aprendizaje, es necesario entrar a una reflexión y de reconocimiento puesto que al hacerlo se dejan huellas que impactan y transforman, después de

que se aprende algo no se puede volver a ser el mismo, se mira con otros ojos, tal vez siendo más conscientes; la enseñanza permite dar una mirada más amplia y muestra nuevas perspectivas de quien la reconoce; a través de la enseñanza el otro afecta sus pensamientos, sentimientos, pero es preciso que se marque para bien o para mal en el sentido que atribuye al enseñar tal vez de manera inadecuada en este último caso, en tanto no se posibiliten procesos óptimos de desarrollo, por ello es tan importante en el hacer como el ser en el proceso de enseñanza.

Ahora bien, cuando hablamos de las teorías de aprendizaje encontramos a Vygotsky, un pensador que armoniza totalmente con esta intervención, exponiendo lo siguiente:

La atribución de significados a las nuevas informaciones por interacción con significados claros, estables y diferenciados ya existentes en la estructura cognitiva, que caracteriza al aprendizaje significativo subordinado, o emergencia de nuevos significados por la unificación y reconciliación integradora de significados ya existentes, típica del aprendizaje súper ordenado, en general, no se producen de inmediato. (Moreira, 1997. P. 9)

Por tanto, esta intervención buscaba promover que los niños de la I.E JEGA se apropiaran de la lectoescritura partiendo de sus saberes previos, su contexto, su realidad, sus necesidades, sus emociones, sus expectativas e intereses; siendo todos estos aspectos reajustados y realimentados con los nuevos conocimientos conquistados, como un ser que razona y construye sentidos y lógicas, alcanzando proyección y respeto de su individualidad, siendo él, el actor principal del proceso de aprendizaje.

Ahora bien cuando se hace referencia al aprendizaje significativo que es de vital importancia en esta intervención y de acuerdo a los estudios de Ausubel (Dávila Espinoza, Sergio, 2000, p.3) se podría decir que el aprendizaje significativo tiene ciertas ventajas sobre el aprendizaje memorístico tales como:

- Produce una retención más duradera de la información. Modificando la estructura cognitiva del alumno mediante reacomodos de la misma para integrar a la nueva información.
- Facilita el adquirir nuevos conocimientos relacionados con los ya aprendidos en forma significativa, ya que al estar clara mente presentes en la estructura cognitiva se facilita su relación con los nuevos contenidos.
- La nueva información, al relacionarse con la anterior, es depositada en la llamada memoria a largo plazo, en la que se conserva más allá del olvido de detalles secundarios concretos.
- Es activo, pues depende de la asimilación deliberada de las actividades de aprendizaje por parte del alumno.
- Es personal, pues la significación de los aprendizajes depende de los recursos cognitivos del alumno (conocimientos previos y la forma como éstos se organizan en la estructura cognitiva).

Dentro de la I.E JEGA se presenta un método de aprendizaje donde el rol de la docente dentro del aula es determinante. En la medida que los niños no cuentan con suficientes espacios participativos en relación con cada uno de los aspectos a tratar, el proceso de aprendizaje era demasiado autoritario, siguiendo metodologías verticales, siendo considerado el alumno como un ser pasivo, y el docente el dueño del saber, circunstancia que impidió una interacción cercana entre la docente y el niño.

En cuanto al desarrollo cognitivo, los padres jugaron un papel fundamental en la aprehensión de los conocimientos de los niños, puesto que influyeron en todos los aspectos, ya que eran lo

que convivían con sus hijos y eran el ejemplo a seguir. Cabe aclarar, empero que la tendencia de la educación de los padres había sido una tradicional (memorística y repetitiva)

De esta forma y continuando con el autor Vygotsky (Elena & Leong, 2005), el contexto influye en el aprendizaje más que los demás aspectos que están inmersos en la enseñanza-aprendizaje de cada una de las áreas del conocimiento, lo que influencia a cada persona es el pensar cómo o de qué forma actuar ante cada aspecto propuesto en determinado momento. En dicho contexto se puede apreciar tres características, a saber:

“a) el nivel interactivo inmediato, constituido por el (los) individuos con quien (es) el niño interactúa en esos momentos, b) el nivel estructural, constituido por las estructuras sociales que influyen en el niño, tales como la familia y la escuela y, finalmente, c) el nivel cultural o social general, constituido por la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y la tecnología” (p. 48).

Tradicionalmente, la escuela forma al niño desde fuera de sus propios procesos, es decir, se supone que aprende porque el maestro le enseña. Como oposición a lo anterior, se han implementado métodos en los que se trata que los niños lleguen a producir su propio conocimiento a través del descubrimiento individual a partir de su interacción social.

Siendo así, Vygotsky (Elena & Leong, 2005) enfatiza que es necesario centrar la atención en la interacción social. Es allí donde el vehículo fundamental para la transmisión activa del conocimiento construido social, histórica y culturalmente se hace más visible, dado que los textos no brindan únicamente información sino que también favorecen la comunicación entre lector y emisor, a la vez que mejora la interacción tanto dentro como fuera del aula, encontrando diversas perspectivas de un mismo concepto, apoyando el proceso de discernimiento y decantación de aquellos procesos fructíferos y no útiles.

Desde esta perspectiva, se hace necesario promover este tipo de procesos de aprendizaje de la lectoescritura para los niños de la I.E JEGA, sin dejar de lado el contexto familiar, cultural y



social, puesto que su aprendizaje debe basarse en la interacción social. La capacidad y habilidad que tiene el niño para desenvolverse en su entorno está relacionada directamente no solo con la gran diversidad de textos con los cuales se relaciona y acerca, sino con la participación y el involucramiento de la familia en las actividades que estimulen sus sentidos, su mente y su corazón, impactándolo e impulsándolo a establecer aprendizajes significativos hacia la lectoescritura ya sean aquellas que permitan acciones compartidas entre los adultos y los niños como lectura en voz alta de un cuento, cartas, instrucciones del uso de algún juguete, de la lista de compras, los recibos de los servicios, letreros que los rodean etc., estimulan el deseo por el aprendizaje de la lectoescritura ya que el niño se familiariza con este sistema de comunicación.

De ahí que la acción del contexto es determinante en el desarrollo del niño, puesto que un niño que crece en un medio rural, donde sus relaciones son netamente familiares va a tener un desarrollo diferente a aquel está en un medio urbano. El niño del medio rural desarrollará más rápido su dominio corporal y conocimientos del campo; el del medio urbano tendrá mayor acercamiento a aspectos culturales y tecnológicos (Elena & Leong, 2005, pág. 48)

En relación a esta intervención, el contexto en el cual se educan los niños de la I.E JEGA es predominantemente rural pese a que el establecimiento educativo se localiza en la cabecera del municipio, por lo que fue posible relacionar los objetos y vivencias propias de la cotidianidad y el desenvolvimiento familiar con el aprendizaje que ocurre en el aula, implementando estrategias de aprendizaje significativo; esta propuesta de trabajo se entabló como una forma de partir de lo conocido para facilitar un acercamiento al niño, aumentando su autoconfianza y favoreciendo la relación docente – estudiante.

Es por esto que la intervención que enfoca al problema como: “la falta de una estrategia que motive el proceso de aprendizaje de la lectoescritura inicial de los niños y las niñas”, el papel de

la docente fue determinante ya que debía cumplir ciertos requisitos transformadores, de tal manera que, todo lo que hiciera condujera a la creación de ambientes de aprendizajes significativos, tales como: formar amorosamente a sus niños con paciencia, firmeza y conocimientos; ser mediadora entre el conocimiento y el niño; ser cómplice del estudiante en las aventuras por conquistar el mundo, con un espíritu investigativo, formador y transformador, ser un cuestionador crítico de sus prácticas pedagógicas, de sus concepciones y de la realidad educativa que acontece en la actualidad, manteniendo una actitud de liderazgo que posibilite la formación conjunta maestro-familia-comunidad.

## 2. Referente Legal

La educación en preescolar fundamentalmente se relaciona con las dimensiones de desarrollo del niño y la niña en este nivel educativo. La normatividad vigente relativa a la educación en preescolar se establece a partir de la Constitución Política de Colombia, la cual en su artículo 67 menciona al preescolar como un grado obligatorio dentro del proceso escolar de los niños. Por otra parte, la Ley General de Educación, en su artículo 15, afirma que “la educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”. (Ley General de Educación, Título II, Capítulo 1, Sección Segunda, Educación Preescolar, 1994, P. 5). Los artículos 16 al 18 de esta misma Ley instauran la importancia del preescolar en cuanto a los objetivos establecidos, su obligatoriedad, y la ampliación de la atención. Los artículos en cuestión hablan acerca de la importancia de preescolar, puesto que es esencial abordar cada una de las dimensiones de desarrollo, para poder formar a cada niño integralmente.

Al hacer un acercamiento a los diferentes objetivos establecidos en el artículo 16 de la Ley General de Educación, se descubre que en la I.E JEGA siempre se ha mantenido una sentida y visible preocupación en cuanto al desarrollo del niño en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio – afectivo y espiritual. No obstante, la aproximación que se origina desde la institución al “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” (MEN, Artículo 16, párrafo b, 1994, P. 5) y al (...) “desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con

normas de respeto, solidaridad y convivencia” (MEN, Ley General de Educación, párrafo e, 1994. P. 5); ha mostrado poco impacto, de tal manera que el proceso lecto- escritor ha pasado a ser un hecho rutinario que menoscaba el interés y la iniciativa lectora y escritora en los niños y niñas de este grado.

Ferreiro y Teberosky argumentan que “la lectura y la escritura han sido consideradas, tradicionalmente, como objeto de una instrucción sistemática, como algo que debe ser “enseñado” y cuyo “aprendizaje” supondría la ejercitación de una serie de habilidades específicas”. (1979, p. 125). La capacidad de abandonar los paradigmas tradicionales es una inminente necesidad para propiciar procesos lecto - escritores reales, que estén vinculados con la cotidianidad del niño y su entorno social y cultural.

Por otra parte, en lo concerniente a la Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia, y en relación con la protección y el ejercicio de los derechos es posible aseverar que en la IE JEGA su cumplimiento no ha sido completamente asertivo y comprometido pese a que el MEN ha sido un garante de una constante vigilancia y supervisión. Lo anterior se sustenta en el hecho que los espacios físicos, fuera del aula, no son los más adecuados para su manejo y su movilidad. En concordancia con la intencionalidad de esta intervención, esta ley permite resaltar el papel del “contexto institucional en el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes” (2006, p. 12). Ahora, es el Estado el contexto institucional, pero el cumplimiento de sus funciones se garantiza en diversos niveles como el municipal, siendo una de sus instituciones visibles la escuela.

Otro aspecto normativo a tener en cuenta es la Ley 1860 de 1994, la cual reglamenta parcialmente la ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Esta ley en su artículo 36 hace referencia al proyecto pedagógico el cual “es una actividad dentro del plan

de estudio que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno”. (MEN, 1994, p. 14). Este aspecto legal es de suma importancia en esta intervención puesto que permite correlacionar y volver activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores del niño los cuales son conducentes a un desarrollo integral; lo que a su vez, resulta en una conexión visible con lo aseverado en Capítulo II de las Orientaciones Pedagógicas expresado en el decreto 2247 de 1997 que establece las normas relativas a la prestación del servicio Educativo del nivel preescolar, en relación con el cumplimiento de los principios básicos de Integralidad, participación y lúdica, aspectos que en su conjunto se trabajan en los proyectos de aula. Cabe mencionar que el proyecto de aula como tal no se llevaba a cabo con los estudiantes de preescolar puesto que el proceso educativo de los alumnos se regía por la forma de trabajo y estándares establecidos por la institución.

Finalmente, esta investigación considera primordial que las actualizaciones relacionadas con los referentes de calidad y la normatividad vigente en cuanto a políticas educativas dada a través del MEN (2016), se tengan en cuenta; a decir, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) que se enmarcan como:

El conjunto de aprendizajes estructurantes que construyen las niñas y los niños a través de las interacciones que establecen con el mundo, con los otros y consigo mismos, por medio de experiencias y ambientes pedagógicos en los que está presente el juego, las expresiones artísticas, la exploración del medio y la literatura. (p. 5).

Por otra parte, este proyecto está articulado con los derechos básicos de aprendizaje (DBA) y los contenidos en la malla de aprendizaje, y debe retomar los intereses, necesidades, características y conceptualizaciones de los niños y niñas, articulando todas las dimensiones de desarrollo dadas en los lineamientos curriculares del MEN (1992). Con respecto a los DBA, y su

construcción, éstos reconocen la mirada por dimensiones las cuales permiten valorar y visibilizar los diferentes aspectos que conforman la integralidad del niño. No obstante, se propone incluir dicha integralidad y trascenderla a través de la articulación entre el desarrollo y la construcción de aprendizajes abordados de manera interrelacionada de modo que no fragmente la realidad ni el ser de las niñas y los niños.

### **3. Referente Metodológico y Resultados**

#### **3.1 Paradigma, enfoque, tipo y método de investigación**

La presente intervención pedagógica se fundamentó en el paradigma cualitativo, tomando planteamientos de la etnografía educativa, hecho motivado por la necesidad de realizar una intervención a través de un contacto directo con los niños, con el fin de explorar y comprender sus comportamientos en contexto, partiendo de una descripción minuciosa de las particularidades de una situación o fenómeno centrado en la cotidianidad en la que se mueven los niños, dando lugar a la identificación de experiencias lectoescritoras que son de especial interés para esta investigación.

De acuerdo con Agreda (2004) el paradigma cualitativo “Da importancia a interacciones de sujetos, proporcionando explicaciones e interpretaciones de su actuar. Las ideologías culturales, los valores y problemas morales desempeñan un papel importante en la investigación cualitativa.” (P. 7). En otras palabras, en este paradigma, “los individuos son conceptuados como agentes activos en la construcción y determinación de las realidades que encuentran” (Cook, 1986. P. 62). Entre estas realidades está su experiencia con las palabras y con los textos gráficos e icónicos que forman parte de su contexto tangible e intangible, estando este último a su alcance a través de los medios de comunicación e informáticos disponibles.

El enfoque propuesto es el etnográfico puesto que permite realizar un análisis reflexivo y propositivo en relación a la realidad personal y social de cada niño y las concepciones y representaciones construidas y deconstruidas de esas realidades, transformándolas al realimentarlas al captar la perspectiva de los demás, de lo circundante y de las relaciones establecidas con su comunidad.

Agreda (2004), sostiene que la etnografía (...) tiene como eje fundamental la observación de hechos sociales actuales, sus relaciones, así como sus proporciones y conexiones. El investigador da cuenta de los acontecimientos sociales a través del análisis y el despliegue de explicaciones e interpretaciones. (Pág. 24).

Para establecer la conexión de las realidades con el proceso de aprendizaje de la lectoescritura inicial, y teniendo en cuenta los aspectos más sobresalientes del enfoque etnográfico, se procedió a confirmar el problema, recolectar y analizar la información, y plantear posibles soluciones. Para este caso, se siguió un modelo semejante a uno considerado por Lewin que ofrece una espiral de actividades en el siguiente orden: 1. Diagnosticar una situación inicial y analizarla a la luz de los resultados hallados para proyectar toma de decisiones y acciones a implementar. 2. Formular estrategias de acción para resolver la situación hallada. 3. Poner en práctica las estrategias diseñadas y, finalmente, evaluarlas.

Teniendo presente que la etnografía es un enfoque de investigación ideal para aplicarse a un estudio de caso fue fundamental registrar el entorno cultural y los patrones de interacción social del niño y sus experiencias con el mundo de las palabras, las imágenes y los significados.

Como resultado del seguimiento adelantado para llegar a cambiar la situación hallada, (procesos de lectura y escritura basados en la copia mecánica) se pudo establecer que la estrategia más pertinente era el Proyecto de Aula, puesto que no sólo valora y nace de los intereses y expectativas de los sujetos de esta investigación, sino que también a través de él se aplican herramientas didácticas que integran todos los requerimientos establecidos por el MEN con el fin de lograr el aprendizaje de la lectoescritura inicial. El papel de la docente se enfocó en la asesoría y la guía en la toma de decisiones, desarrollando una actitud flexible hacia el trabajo de los estudiantes.



El método de investigación correspondió a una investigación – acción (IA). En esta medida, la relación entre el método de investigación y el enfoque mencionado anteriormente es visible puesto que el investigador se acerca a la realidad del contexto natural del niño, pero con una intencionalidad: transformar prácticas de aula por medio de estrategias de acción que serán implementadas y, paulatinamente, generar autonomía, reflexión, y conocimiento.

La investigación acción, para este caso, tiene un propósito exploratorio y descriptivo buscando profundizar en la comprensión del proceso de evolución de aprendizaje lectoescritor de los niños, examinando y reexaminando la evolución y transformación de la estrategia, al captar cómo los niños de preescolar hacen una lectura de su contexto en concordancia no solo con su experiencia educativa sino con las creencias y significados otorgados a los objetos concretos con los que mantiene contacto, implicando un proceso de reflexión sobre sí mismo, los demás y su entorno.

En resumen, este proceso ordenado de reflexión y reconocimiento contextual, permitió que los estudiantes de preescolar desarrollaran sus habilidades de observación, análisis y distinción, alcanzando intrincadas habilidades de pensamiento que les permitirían, paulatinamente, estar preparado ante diversas situaciones cotidianas de variada complejidad y que se relacionan con la lectoescritura inicial.

### **3.2. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información**

La entrevista no estructurada y la observación participante fueron las técnicas proyectadas para desarrollar esta propuesta de investigación, mientras que el diario de campo fue el instrumento propuesto para este mismo fin.

#### 4. Fase Diagnóstica

Teniendo en cuenta que la metodología llevaba al aula para llevar a los niños y niñas de preescolar a desarrollar habilidades en torno a la lectora escritura inicial, se caracterizaba por ser una de corte más bien magistral, con ejercicios mecánicos y repetitivos que volvían el aprendizaje algo tedioso, monótono y poco significativo, se procedió a intentar un cambio metodológico con el fin de establecer una experiencia diferente en la adquisición del proceso lecto escritor. Como resultado, se dio paso a la realización de un diagnóstico para establecer saberes previos de los niños y niñas, para posteriormente poner en marcha una propuesta de acercamiento y apropiación del proceso de lectoescritura inicial. Para la realización de este diagnóstico se tuvieron en cuenta no solo aspectos cognitivos sino también emocionales y locativos que de una u otra manera pudieran incidir en la respuesta del niño a las estrategias planeadas: Entre los aspectos contemplados estuvieron: las condiciones emocionales del niño, la adecuación de espacios físicos, la duración y flexibilidad en la aplicación y valoración de las categorías.

Igualmente, se tuvo en cuenta el desarrollo de las competencias comunicativas, las cuales llevan al “uso de la lengua en forma adecuada según la situación y el contexto de comunicación” (Serrón, 2002 citado por Fuenmayor de Vélchez y Flores, 2013. P. 308). Además, se determinó que esta competencia, a su vez, depende de la consecución de otras competencias: (1) Competencia lingüística, (2) competencia discursiva; (3) competencia situacional, (4) competencia sociolingüística, (5) competencia pragmática. (Fuenmayor y Villasmil, 2013. P. 308)

Para la valoración de cada una las competencias mencionadas se contemplaron la observación y análisis de aspectos internos de cada una, de modo que fuera posible llegar a una conclusión

objetiva y precisa sobre su cumplimiento y alcance. A continuación, en la Tabla 1, se presenta de manera sucinta las competencias valoradas y el aspecto interno relacionado con el proceso de la lectoescritura inicial.

**Tabla 1.**

**Relación de competencias valoradas y proceso de la lectoescritura inicial**

COMPETENCIA COMUNICATIVA	DEFINICIÓN DE LA COMPETENCIA VALORADA Y SUS IMPLICACIONES	ASPECTO OBSERVADO
Competencia lingüística	Se refiere al código lingüístico. Es el grado de habilidad que tiene el niño para interpretar y formular frases correctas en un sentido habitual y conveniente. Implica el uso de reglas gramaticales, vocabulario, pronunciación, entonación, formación de palabras y oraciones, búsqueda de significado en los textos. (García, 2010)	<p><b>Reglas gramaticales:</b> Coherencia y continuidad en los relatos y narraciones.</p> <p><b>Vocabulario:</b> universo vocabular utilizado. Apropriación de vocabulario nuevo.</p> <p><b>Pronunciación:</b> Reconocimiento y uso del sonido de las palabras.</p> <p><b>Entonación:</b> Comprensión de mensaje al escuchar diversas entonaciones.</p> <p><b>Formación de palabras:</b> Reconocimiento del nombre Identificar la dirección de escritura.</p> <p><b>Búsqueda de significado en los textos:</b> Inferencia de ideas y mensajes. Relacionar producto – marca – etiqueta.</p>
Competencia discursiva	Es la habilidad para producir, combinar estructuras y significados e interpretar textos orales o escritos de manera coherente. (Centro Virtual Cervantes)	<p><b>Secuencia lógica:</b> El niño o la niña producen textos orales y/o escritos siguiendo una secuencia lógica de las palabras.</p>
Competencia situacional	Exige que todo sujeto que se comunica sea apto para construir un discurso en función de la identidad de los protagonistas del intercambio, de la finalidad del mismo y su propósito. (Aguirre, 2005. P. 4)	<p><b>Identificación del receptor de un texto:</b> Relaciona marca – producto con el posible comprador.</p> <p><b>Principio de pertinencia:</b> Distinción entre lugares y nombres.</p>
Competencia sociolingüística	Hace referencia a la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos. Implica el	<p><b>Lectura de imágenes:</b> Comprensión de la relación lugar – nombre – señalización. Producción en signos no convencionales de aspectos observados en su entorno.</p>

Tabla 1. (Continuación).

	uso del lenguaje en relación con la sociedad. (Centro Virtual Cervantes).	
Competencia pragmática	Se refiere a la capacidad del individuo para usar adecuadamente el lenguaje en situaciones comunicativas reales. (Pompa Montes de Oca, 2015). Hace referencia al aprestamiento y preparación que tiene el niño para hacer uso de los instrumentos para la escritura.	<p><b>Aprestamiento:</b> Manejo y empleo del lápiz y los colores. Uso del espacio para la representación gráfica de distintos elementos en una hoja de papel.</p> <p><b>Participación en distintos tipos de intervención:</b> Fluidez en la oratoria, manejo del discurso, expresión gestual y corporal.</p> <p><b>Lectura de cuentos:</b> Relación entre lo narrado y las imágenes presentadas.</p> <p><b>Producción de textos:</b> Carta a los padres. Representación gráfica de una expresión de cariño hacia sus padres.</p>

Fuente. Este estudio

Cada una de las competencias comunicativas mencionadas fue valorada a través de la implementación en el aula de seis (6) distintas actividades y el correspondiente procedimiento necesario para realizar la subsecuente valoración teniendo en cuenta 12 criterios. Las actividades fueron: conversatorios, salidas pedagógicas, presentación de imágenes, dibujos libres y orientados, lectura y comprensión de cuentos infantiles, y diseño de cartas a sus padres.

Cabe aclarar que las actividades propuestas durante el diagnóstico condujeron a la recuperación de información que llegó a ser muy valiosa para proyectar nuevas acciones y conocer la profundidad de desarrollo de las competencias comunicativas mencionadas con anterioridad.

- **Conversatorios:** se realizaron a través de una mesa redonda en la cual los niños tenían la oportunidad de expresarse libremente al narrar situaciones cotidianas. La Finalidad de esta actividad no sólo fue la de determinar la capacidad de expresión de cada niño, sino conocer el universo vocabular que traían desde sus hogares. Esta actividad fue relevante

para el diagnóstico porque, en la medida que se escuchaba a los niños y niñas, se podía establecer cuál era su nivel de apropiación del lenguaje y su experiencia con el contexto.

- Salidas pedagógicas. Éstas fueron llevadas a cabo para observar el desenvolvimiento de los niños y niñas en un ambiente externo al aula de clases y determinar sus saberes previos en relación con la lectura de imágenes, y su capacidad de relacionar los lugares más relevantes de su municipio con los nombres de estos sitios. Estas salidas se realizaron durante el periodo inicial de adaptación con los niños de preescolar, y sus objetivos fueron realizar un sondeo preliminar sobre las competencias lectoescritoras en los niños y niñas de preescolar y posteriormente revisar y ajustar detalles que eventualmente no se hayan tenido en cuenta.

También, a través de la observación de carteles publicitarios, marcas y letreros en lugares reconocidos del municipio de El Peñol, tales como la parroquia, la alcaldía, el parque central, entre otros, se pretendió realizar un primer reconocimiento intencionado del contexto, en el que los niños y niñas identificaron una serie de textos conocidos.

Para el registro y posterior análisis de la información hallada, se requirieron insumos tales como un celular con cámara, papel, lápices y el instrumento de diario de campo. Por otra parte, fue necesario, solicitar el permiso escrito de padres de familia para llevar a cabo las salidas pedagógicas.

- Presentación de diapositivas: La actividad consistió en la presentación de imágenes de marcas comercializadas a nivel nacional en la que los niños y niñas intentaban reconocer textos escritos familiares para ellos. Elementos como los videos, un reproductor de DVD y un televisor fueron fundamentales para el desarrollo de esta actividad.

- Realización de dibujos con representación escrita: A través de esta actividad los niños y niñas de preescolar, realizaron dibujos de manera libre, en los cuales escribieron de acuerdo a su propio entender, los textos que se correspondan con sus gráficos. Este ejercicio permitió medir las competencias de los niños y niñas respecto a la percepción de lo que les rodea en su contexto y específicamente en relación a las competencia en motricidad fina, en cuanto al uso del lápiz y el papel, este último no solo en la posición en el momento de dibujar, sino también en cuanto al uso del espacio y distribución del mismo. Estos aspectos se relacionan estrechamente con el aprestamiento para formar en el proceso de lectoescritura inicial propio de la competencia pragmática.
- Lectura y comprensión de cuentos infantiles, estas se realizan con el fin de verificar la capacidad de atención, escucha, análisis y reflexión; esta estrategia supremamente valiosa ya que se caracteriza por ser una de las actividades favoritas de los niños, la cual facilito la ejecución de esta.
- Diseño de cartas a sus padres, los niños comprenden que la comunicación no es sólo oral sino también escrita.

En cuanto a los 12 criterios contemplados para el desarrollo del diagnóstico, éstos fueron el resultado del análisis de la malla de aprendizaje que engloba los DBA (derechos básicos de aprendizaje), que, a su vez, parten de los Lineamientos Curriculares del MEN (1992) para las competencias comunicativas. La manera de evaluar se centró en el reconocimiento de estos 12 criterios a través de la puesta en marcha de las estrategias y sus distintas actividades. Todo esto en su conjunto, permitió hacer seguimiento a ciertos aspectos observables en el trabajo directo con los niños. Los criterios del diagnóstico de valoraron fueron los siguientes:

- Se comunica con un lenguaje claro guardando una adecuada estructura gramatical.
- Enriquece su vocabulario y expresión verbal en su interacción.
- Percibe mensajes verbales y gestuales de sus interlocuciones.
- Escucha narraciones y establece relaciones con el contenido gráfico.
- Explora el significado de los textos, apoyándose en la forma, imágenes letras conocidas.
- Lee de forma global su nombre, el de objetos del entorno.
- Descubre el valor semántico y comunicativo de los gráficos, símbolo y señales.
- Explora el significado gráfico de los sonidos, palabras presentes en el entorno.
- Descubre la importancia de la escritura en la comunicación de las personas.
- Produce textos utilizando dibujos (pre-esquemáticos).
- Utiliza signos gráficos propios (garabateo con nombre) para producir sus escritos (pictogramas).
- Fortalece su capacidad motora para el agarre, trazo, dirección y posición de sus sistemas escriturales.

A continuación se presentan una matriz que incluye cada una de las seis estrategias, las actividades que se desarrollarían con los niños y niñas de grado preescolar, los aspectos que fueron observados y valorados teniendo en cuenta el proceso lectoescritor, la competencia a la que hacía referencia y los criterios a los cuales hacía referencia. Tabla 2.

Tabla 2.

**Matriz resumen estrategias, actividades, aspectos observados, competencias y criterios de valoración.**

OBJETIVO: Realizar un diagnóstico sobre la situación actual de los niños y las niñas del grado preescolar de la I.E JEGA, para determinar a partir de sus pre saberes, cuáles son las competencias comunicativas, en cuanto a lo lingüístico y lo pragmático sobre lectoescritura inicial.				
ACTIVIDADES	PROCEDIMIENTOS	ASPECTOS OBSERVADOS	COMPETENCIA	CRITERIOS
Conversatorios	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organización de la clase en mesa redonda</li> <li>Explicación de la actividad</li> <li>Normas de participación</li> <li>Intervención de cada estudiante, narración de su rutina diaria para llegar al colegio.</li> <li>Mediación y orientación del conversatorio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Claridad en la pronunciación de las palabras.</li> <li>Secuencia lógica de las ideas.</li> <li>Continuidad en el relato.</li> <li>Uso de vocabulario</li> <li>Comunicación gestual y corporal.</li> </ul>	Competencia lingüística: fonológico, léxico y semántico. Competencia discursiva: secuencia lógica. Competencia pragmática: manejo corporal y gestual.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se comunica con un lenguaje claro guardando una adecuada estructura gramatical.</li> <li>Enriquece su vocabulario y expresión verbal en su interacción.</li> <li>Escucha narraciones y establece relaciones con el contenido gráfico.</li> </ul>
Salidas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elección de lugar destino de salida pedagógica.</li> <li>Solicitud permiso a padres de familia.</li> <li>Instrucciones para el desarrollo de la actividad.</li> <li>Recorrido breve alrededor del parque, para identificar lugares con los que se familiarizan.</li> <li>Indagación a los estudiantes sobre posibles signos gráficos con significado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inferencia de significados.</li> <li>Pronunciación de las palabras.</li> <li>Enriquecimiento de vocabulario</li> <li>Distinción entre lugares y la relación establecida con su nombre.</li> </ul>	Competencia lingüística: fonológico, léxico y semántico. Competencia situacional: distinción de lugares y sus nombres.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explora el significado de los textos, apoyándose en la forma, imágenes letras conocidas.</li> <li>Lectura global.</li> <li>Descubre el valor semántico y comunicativo de los gráficos, símbolo y señales.</li> <li>Explora el significado gráfico de los sonidos, palabras presentes en el entorno.</li> </ul>
Presentación de diapositivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Búsqueda de imágenes de marcas reconocidas.</li> <li>Preparación y organización en diapositivas del material.</li> <li>Alistamiento de recursos necesarios para actividad en aula.</li> <li>Puesta en común de imágenes</li> <li>Participación de los niños en el reconocimiento de las imágenes.</li> <li>Retroalimentación de la actividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participación</li> <li>Lectura de imágenes</li> <li>Saberes previos (reconocimiento de marcas y el producto comercializado).</li> </ul>	Competencia sociolingüística. Lectura de imágenes. Inferencia de significados. Competencia lingüística: léxico y semántico. Competencia pragmática: fluidez en la oratoria	<ul style="list-style-type: none"> <li>Descubre el valor semántico y comunicativo de los gráficos, símbolo y señales.</li> <li>Explora el significado de los textos, apoyándose en la forma, imágenes letras conocidas.</li> <li>Descubre la importancia de la escritura en la comunicación de las personas.</li> </ul>



Tabla 2. (Continuación).

<p>Realización de dibujos con representación escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización de la actividad.</li> <li>• Explicación de la actividad</li> <li>• División de la actividad en distintos momentos de las jornadas pedagógicas.</li> <li>• Dibujo libre a partir de la narración de un cuento corto.</li> <li>• Dibujo resultado de salida pedagógica</li> <li>• Dibujo orientado: reconocimiento corporal de sí mismo.</li> <li>• Escritura en signos no convencionales de lo que representaba cada dibujo.</li> <li>• Marcación con el nombre con signos no convencionales.</li> <li>• Escritura de la docente con signos convencionales de lo descrito por el estudiante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación de los dibujos y su creatividad.</li> <li>• Claridad en el dibujo.</li> <li>• Uso del lápiz y colores – motricidad fina.</li> <li>• Manejo de pinza – motricidad fina.</li> <li>• Distribución del espacio.</li> <li>• Saberes previos (reconocimiento de letras).</li> </ul>	<p>Competencia lingüística: léxico y semántico.                  Competencia pragmática: aprestamiento                  Competencia pragmática: producción de textos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produce textos utilizando dibujos (pre-esquemáticos).</li> <li>• Utiliza signos gráficos propios (garabateo con nombre) para producir sus escritos (pictogramas).</li> <li>• Fortalece su capacidad motora para el agarre, trazo, dirección y posición de sus sistemas escriturales.</li> </ul>
<p>Lectura y comprensión de cuentos infantiles</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elección de cuentos y libros álbum.</li> <li>• Reorganización de los niños en el aula para lectura del cuento.</li> <li>• Recordar acuerdos de convivencia en el aula relacionadas con el respeto.</li> <li>• Preguntas orientadoras sobre imágenes del cuento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha de cuentos</li> <li>• Saberes previos (conocimiento del cuento)</li> <li>• Anticipación de sucesos.</li> <li>• Lectura de imágenes (espacio, color, gestos)</li> </ul>	<p>Competencia lingüística: fonológica, léxico y semántico.                  Competencia pragmática: producción de textos.                  Competencia discursiva: identificación y seguimiento de secuencia lógica de hechos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enriquece su vocabulario y expresión verbal en su interacción.</li> <li>• Percibe mensajes verbales y gestuales de interlocuciones.</li> <li>• Escucha narraciones y establece relaciones con el contenido gráfico.</li> <li>• Explora el significado de los textos, apoyándose en la forma, imágenes letras conocidas.</li> </ul>
<p>Diseño de cartas a sus padres</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización de la actividad.</li> <li>• Explicación de la actividad.</li> <li>• Escritura en signos no convencionales de lo que representaba cada dibujo.</li> <li>• Solicitud docente a cada estudiante de significado de los signos.</li> </ul> <p>Escritura de la docente con signos convencionales de lo descrito por el estudiante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación de los textos y su creatividad.</li> <li>• Conocimiento del símbolo escrito.</li> <li>• Claridad en el dibujo.</li> <li>• Uso del lápiz y colores – motricidad fina.</li> <li>• Distribución del espacio. (saberes previos (reconocimiento de letras).</li> </ul>	<p>Competencia lingüística: léxico y semántico.                  Competencia pragmática: aprestamiento                  Competencia pragmática: producción de textos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descubre la importancia de la escritura en la comunicación de las personas.</li> <li>• Utiliza signos gráficos propios (garabateo con nombre) para producir sus escritos (pictogramas).</li> <li>• Fortalece su capacidad motora para el agarre, trazo, dirección y posición de sus sistemas escriturales.</li> </ul>

Fuente: este estudio

A continuación se presenta en la Tabla No. 3, las tres variables: superior, esperado y oportunidad de mejora, que se tuvieron en cuenta para realizar la valoración de los criterios.

**Tabla 3.**

**Variables para la valoración de criterios**

VARIABLES PARA LA VALORACION DE CRITERIOS				
CRITERIO	ASPECTO OBSERVADO	SUPERIOR	ESPERADO	OPORTUNIDAD DE MEJORA
Se comunica con un lenguaje claro guardando una adecuada estructura gramatical.	Coherencia y continuidad en los relatos y narraciones /El niño o la niña produce textos orales siguiendo una secuencia lógica de hechos	El niño o la niña demuestran un dominio muy avanzado de estructuras gramaticales en el momento de relatar experiencias cotidianas.	El niño o la niña demuestran un dominio adecuado de estructuras gramaticales cuanto relata una experiencia cotidiana.	El niño o la niña demuestran carencias en el uso de estructuras gramaticales en el momento de relatar una experiencia.
	Universo vocabular utilizado.	Usa vocabulario apropiado de modo que todos sus compañeros comprenden su relato.	Usa vocabulario apropiado de modo que la mayoría de sus compañeros comprenden su relato.	Usa vocabulario apropiado y básico.
	Reconocimiento y uso del sonido de las palabras	El niño o la niña pronuncian correctamente todas las palabras.	El niño o la niña tienen algunos errores de pronunciación.	El niño o la niña tiene dificultad en la pronunciación de palabras.
	Identificar la dirección de la escritura	El niño garabatea signos gráficos de izquierda a derecha sin ninguna dificultad. Se observan leves o pocos errores al orientar las letras conocidas. (escritura de espejo)	El niño garabatea signos convencionales y no convencionales casi siempre de izquierda a derecha. Se observan algunos errores al orientar las letras conocidas. (escritura de espejo)	El niño garabatea signos convencionales y no convencionales de manera desordenada, sin respetar la dirección de escritura de izquierda a derecha. Se observan constantes errores al orientar las letras conocidas. (escritura de espejo)
Enriquece su vocabulario y expresión verbal en su interacción.	Apropiación de vocabulario nuevo.	Emplea 7 o más palabras nuevas que ha aprendido en clase o fuera de ella cuando narra algo.	Emplea de 3 – 6 palabras nuevas cuando relata alguna experiencia cotidiana.	No incluye palabras nuevas que se han revisado en las clases anteriores o aula misma clase.
Percibe mensajes verbales y	Variación del tono de la voz según el mensaje que el	El niño o la niña siempre comprenden el mensaje que	El niño o la niña comete pocos errores cuando	El niño o la niña tiene muchos problemas en el momento de interpretar

Tabla 3. (Continuación).

gestuales de sus interlocuciones.	niño o niña quiere comunicar.	comunica la docente o un compañero cuando se cambia la entonación.	trata de comprender el mensaje que comunica la docente o un compañero hay cambio de la entonación.	si su interlocutor comunica qué o cuál mensaje cuando cambia la entonación.
Escucha narraciones y establece relaciones con el contenido gráfico.	Relación entre lo narrado y las imágenes presentadas.	Hace comentarios acerca de los cuentos que escucha y ve. Demuestra inquietud y curiosidad. Establece relaciones de espacio, personajes, anticipada situaciones posibles con facilidad.	Comenta brevemente sobre los cuentos que escucha y ve. Establece relaciones de espacio, personajes y lugares. Anticipa situaciones posibles con ayuda de mucha información.	Hace comentarios que no tienen que ver con lo que escucha, o no establece relaciones entre los cuentos que escucha y ve.  Tiene dificultad para anticipar situaciones posibles, identificar personajes importantes, espacios o lugares.
Explora el significado de los textos, apoyándose en la forma, imágenes letras conocidas.	Comprensión de la relación lugar – nombre – señalización.	El niño o la niña relacionan con mucha facilidad el lugar visitado durante la salida pedagógica, el nombre del lugar y las palabras de señalización que lo identifica. Menciona otros ejemplos que se basan en su experiencia.	El niño o la niña relacionan con facilidad el lugar visitado durante la salida pedagógica, el nombre del lugar y las palabras de señalización que lo identifica.	El niño o la niña relacionan con dificultad el lugar visitado durante la salida pedagógica, el nombre del lugar y las palabras de señalización que lo identifica.
Lee de forma global su nombre, y el nombre de objetos del entorno.	Distinción entre lugares y nombres.	El niño o la niña hacen lectura global de los nombres de sus compañeros y de los nombres de lugares de su entorno al relacionarlos con el sujeto/objeto de referencia.	El niño o la niña hacen una lectura global aceptable de los nombres de sus compañeros y de los nombres de lugares de su entorno al relacionarlos con el sujeto/objeto de referencia.	El niño o la niña no hacen o hace una lectura pobre de los nombres de sus compañeros y de los nombres de lugares de su entorno puesto que no establece la relación entre el sujeto/objeto de referencia y el nombre.
	Reconocimiento del nombre	Realiza las grafías de su nombre de forma clara y autónoma.	Realiza algunas grafías de su nombre con ayuda y copiándolas.	Realiza sólo algunas grafías de su nombre, o no las realiza.
Descubre el valor semántico y comunicativo de los gráficos, símbolo y señales.	Relaciona marca – producto con el posible comprador.	El niño o la niña descubren e interpreta los mensajes que comunican las marcas dando importancia al color, el producto que representa, el tamaño de los objetos de las	El niño o la niña descubren e interpreta los mensajes que comunican las marcas dando importancia al color, y al	El niño o la niña no descubren el valor semántico de las marcas presentadas. No relacionan el símbolo, el color y la marca.

Tabla 3. (Continuación).

		etiquetas presentadas y el posible del producto.	producto que representa, objetos de las etiquetas presentadas.	
Explora el significado gráfico de los sonidos, palabras presentes en el entorno.	Inferencia de ideas y mensajes. Relacionar producto – marca – etiqueta.	El niño o la niña relacionan todas las marcas de productos con su nombre. Expresa opiniones.	El niño o la niña manifiesta algunos problemas al relacionar las marcas de productos con su nombre.	El niño o la niña tienen dificultades para comprender la actividad. No relaciona las marcas de productos con sus nombres, o apenas nombra algunos.
Descubre la importancia de la escritura en la comunicación de las personas.	Producción en signos no convencionales de aspectos observados en su entorno.	El niño o la niña identifican la importancia de la escritura como una forma para comunicarse con los demás a partir de objetos cotidianos como las señales de tránsito y los recibos. El niño o la niña dan sus propios ejemplos y los explica con claridad.	El niño o la niña identifican la importancia de la escritura a partir de objetos cotidianos como las señales de tránsito y los recibos. El niño o la niña da algunos ejemplos.	El niño o la niña confunden las señales presentadas o no puede explicar cómo objetos cotidianos ayudan a la comunicación.
Produce textos utilizando dibujos (pre-esquemáticos).	Carta a los padres. Representación gráfica de una expresión de cariño hacia sus padres.	El niño o la niña realiza dibujos claros y bien definidos, hay buen uso del color y del espacio.	Los dibujos diseñados por el niño o la niña son claros, pero no hay buen uso del color.	Los diagramas y dibujos realizados no son claros, siendo difíciles de entender. No hay buen uso del color/espacio.
Utiliza signos gráficos propios (garabateo con nombre) para producir sus escritos (pictogramas).	Reconocimiento del nombre	El niño o la niña logran una correspondencia entre las grafías no convencionales que representan su nombre y los fonemas que lo forman.	El niño o la niña logran una correspondencia entre casi todas las grafías no convencionales que representan su nombre y los fonemas que lo forman.	El niño o la niña tienen problemas para lograr una correspondencia entre las grafías no convencionales que representan su nombre y los fonemas que lo forman. Las grafías que emplean o son muy escasas o demasiadas.
Fortalece su capacidad motora para el agarre, trazo, dirección y posición de sus sistemas escriturales.	Manejo y empleo del lápiz y los colores. Uso del espacio para la representación gráfica de distintos elementos en una hoja de papel.	El niño y la niña demuestran destreza en el manejo del lápiz, hace un uso adecuado del espacio y del color.	El niño o la niña emplean el lápiz adecuadamente. La distribución del espacio es buena, sin embargo, puede mejorar.	Hay un manejo regular del lápiz y los colores. El uso del espacio en la hoja es deficiente.

Fuente: este estudio (2017 – 2018)

Para iniciar la sistematización de la fase diagnóstica, a cada uno de los niños y niñas se les asignó un código que permitiría su identificación a lo largo de la intervención. Esta información se presenta en la tabla 4.

**Tabla 4**

***Códigos de identificación de estudiantes***

Nombres y apellidos	Código	Nombres y apellidos	Código
<b>1. Sarita Acosta Mera</b>	E1	12. Maria Guadalupe Guerra Genoy	E12
<b>2. Emely Isabela Arteaga Burbano</b>	E2	13. Katherin Sofia Herrera Rosero	E13
<b>3. Julieth Alejandra Banguero Imbajoa</b>	E3	14. Daniel Felipe Martínez Lopez	E14
<b>4. David Alejandro Buchelli Chaves</b>	E4	15. Jhostin Aldair Meneses Bucheli	E15
<b>5. Thaliana Belén Burbano Arenas</b>	E5	16. Margarita Meneses Chavez	E16
<b>6. Julio Gabriel Burgos Salas</b>	E6	17. Shara Valentina Mera Burbano	E17
<b>7. Benyamín Alexander Cabrera López</b>	E7	18. Luisa Fernanda Riascos Campiño	E18
<b>8. Sara Nicoll Chaves Betancourth</b>	E8	19. Maria Jose Rodríguez Burbano	E19
<b>9. Samuel Alejandro Delgado David</b>	E9	20. Nikolas Alejandro Rodríguez Reina	E20
<b>10. Samuel Alejandro Erazo Pachajoa</b>	E10	21. Valery Sofía Rojas Burbano	E21
<b>11. Danna Sofía Guerra Genoy</b>	E11		

Fuente. Este estudio.

Posteriormente a la asignación de códigos, se pasó a la realización de las seis actividades mencionadas (conversatorios, salidas pedagógicas, dibujos libres, presentación de diapositivas, lectura y comprensión de cuentos, cartas a los padres) que permitieron, a través del uso de los criterios, valorar las distintas competencias comunicativas de los niños y niñas de grado preescolar. El trabajo directo con los niños permitió la recuperación de información que sería vital en el momento de analizar cada uno de los 12 criterios considerados en esta intervención.

Para facilitar el análisis y recolección de información relevante, la rúbrica inicialmente organizada y revisada fue fragmentada en 6 documentos, uno por cada dos criterios valorados. Lo anterior se realizó con el fin de visualizar el nombre de cada niño o niña en forma global. (Anexo No. 1).

El resultado de este diagnóstico constituyó un punto de partida para proyectar las acciones a ejecutarse y conocer el nivel de cada uno de los niños en cuanto a las competencias comunicativas que se mencionaron anteriormente.

La fase diagnóstica se llevó a cabo durante las tres primeras semanas del mes de Febrero. Por otra parte, el momento de aplicación del diagnóstico permitió realimentar y modificar el plan de estudios, de manera que fuera posible enriquecerlo.

A continuación se presenta en la Tabla No. 5 el consolidado individual de resultados por cada uno de los criterios, la Tabla No. 6, el consolidado de estudiantes en estado Superior, Avanzado o en Oportunidad de Mejora, según cada criterio valorado y la Tabla No. 7 presenta el Consolidado grupal, valoración de la dimensión comunicativa, una vez se han analizado los resultados de las tablas 5 y 6.

**Tabla 5.***Consolidado resultado individual por cada uno de los criterios.*

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21
<b>C1</b>	E	S	O	E	S	E	O	O	S	E	O	O	S	O	E	O	O	E	S	E	S
<b>C2</b>	S	S	O	O	S	E	O	O	S	E	O	O	S	O	E	E	O	S	S	E	S
<b>C3</b>	S	S	E	E	S	S	O	O	S	E	O	O	S	O	E	E	E	S	S	E	S
<b>C4</b>	S	S	E	E	S	S	S	E	S	E	O	O	S	E	S	S	E	S	S	S	S
<b>C5</b>	O	E	O	O	S	E	O	O	E	E	O	O	S	O	E	E	E	O	S	E	E
<b>C6</b>	O	S	E	E	S	S	O	E	S	S	O	O	S	O	S	E	O	E	S	S	S
<b>C7</b>	O	S	O	O	S	O	O	O	E	E	O	O	S	O	E	O	O	O	S	E	O
<b>C8</b>	O	S	O	O	S	E	O	O	E	E	O	O	S	O	E	E	O	O	S	E	E
<b>C9</b>	O	S	O	O	S	E	O	O	E	E	O	O	S	O	E	E	O	O	S	E	E
<b>C10</b>	O	S	O	O	S	E	O	O	E	E	O	O	S	O	E	E	E	O	S	S	E
<b>C11</b>	O	S	O	O	S	E	O	O	E	S	O	O	S	O	E	E	E	E	S	S	S
<b>C12</b>	O	S	O	O	S	E	O	O	E	E	O	O	S	O	E	E	E	E	S	S	E

Fuente. Este estudio.

**CONVENCIONES**

C1 – C12: criterios valorados

E1 – E21: códigos de identificación los estudiantes

S: superior

E: esperado

O: oportunidad de mejora

**Tabla 6.**

**Consolidado de estudiantes en estado Superior, Avanzado o en Oportunidad de Mejora, según cada criterio valorado.**

CRITERIOS	VARIABLES DE VALORACION		
	SUPERIOR	ESPERADO	OPORTUNIDAD DE MEJORA
Se comunica con un lenguaje claro guardando una adecuada estructura gramatical.	6	7	8
Enriquece su vocabulario y expresión verbal en su interacción.	8	5	8
Percibe mensajes verbales y gestuales de sus interlocuciones.	9	7	5
Escucha narraciones y establece relaciones con el contenido gráfico.	12	0	9
Explora el significado de los textos, apoyándose en la forma, imágenes letras conocidas.	3	9	9
Lee de forma global su nombre, el de objetos del entorno.	10	5	6
Descubre el valor semántico y comunicativo de los gráficos, símbolo y señales.	3	5	13
Explora el significado gráfico de los sonidos, palabras presentes en el entorno.	3	8	10
Descubre la importancia de la escritura en la comunicación de las personas.	3	8	10
Produce textos utilizando dibujos (pre-esquemáticos).	4	8	9
Utiliza signos gráficos propios (garabateo con nombre) para producir sus escritos (pictogramas).	6	7	8
Fortalece su capacidad motora para el agarre, trazo, dirección y posición de sus sistemas escriturales.	4	9	8

Fuente: este estudio (2017 – 2018)

Teniendo en cuenta que las competencias mencionadas en la tabla 1 son parte de la competencia comunicativa, a continuación se presenta el Consolidado grupal, valoración de la dimensión comunicativa. Este consolidado, que unifica los 12 criterios valorados en relación con



las 6 actividades realizadas, expone la valoración final obtenida por cada uno de los estudiantes de preescolar.

**Tabla 7.**

**Consolidado grupal, valoración de la dimensión comunicativa**

Nº	CODIGO ASIGNADO A CADA ESTUDIANTE	EDAD	VALORACIÓN
1	E1	4.6	Oportunidad de Mejora
2	E2	4.7	Superior
3	E3	5.0	Oportunidad de Mejora
4	E4	5.0	Oportunidad de Mejora
5	E5	4.11	Superior
6	E6	4.7	Esperado
7	E7	4.11	Oportunidad de Mejora
8	E8	5.7	Oportunidad de Mejora
9	E9	4.7	Superior
10	E10	4.7	Esperado
11	E11	4.10	Oportunidad de Mejora
12	E12	4.10	Oportunidad de Mejora
13	E13	4.5	Superior
14	E14	5.0	Oportunidad de Mejora
15	E15	4.8	Esperado
16	E16	4.7	Esperado
17	E17	4.7	Oportunidad de Mejora
18	E18	5.0	Oportunidad de Mejora
19	E19	5.0	Superior
20	E20	5.2	Esperado
21	E21	4.8	Superior

Fuente. Elaboración propia (2017 – 2018)

La lectura de la tabla anterior se realiza en conjunto con los resultados obtenidos por cada estudiante en los 12 criterios de valoración. Por ejemplo: tabla 5, en el caso del estudiante E1, la valoración dada fue de “Oportunidad de mejora”. Esta valoración fue el resultado de analizar en conjunto los criterios. Para este caso, de los 12 criterios valorados, el estudiante E1 solamente obtuvo una valoración de Esperado para un criterio (No. 1. Se comunica con un lenguaje claro guardando una adecuada estructura gramatical), una valoración de Esperado para tres criterios (No. 2, 3 y 4; Enriquece su vocabulario y expresión verbal en su interacción; Percibe mensajes

verbales y gestuales de sus interlocuciones; y Escucha narraciones y establece relaciones con el contenido gráfico).

La valoración del resto de criterios se ubicó en Oportunidad de Mejora (Explora el significado de los textos, apoyándose en la forma, imágenes letras conocidas; lee de forma global su nombre, el de objetos del entorno; descubre el valor semántico y comunicativo de los signos gráficos, y señales; explora el significado gráfico de los sonidos, palabras presentes en el entorno; descubre la importancia de la escritura en la comunicación de las personas; produce textos utilizando dibujos (pre-esquemáticos); utiliza signos gráficos propios (garabateo con nombre) para producir sus escritos (pictogramas); fortalece su capacidad motora para el agarre, trazo, dirección y posición de sus sistemas escriturales).

Adicionalmente, la información obtenida y compilada en este consolidado fue interpretada de la siguiente manera: seis (6) niños se encontraban en un nivel superior, cinco (5) niños fueron valorados en nivel esperado y diez (10) niños se ubicaron en oportunidad de mejora.

Según esta valoración, es viable afirmar que aproximadamente el 50% de los niños se encontraban en oportunidad de mejora, por lo que la implementación de esta intervención llegó en un momento oportuno, de modo que se diera paso a la propuesta que permitiría aplicar algunas estrategias para superar las dificultades halladas en relación con la competencia comunicativa. Los resultados de este diagnóstico permitieron visualizar la oportuna y urgente necesidad de realizar una intervención con una propuesta la cual permitiera superar las dificultades encontradas relacionadas con las competencias comunicativas.

En términos generales, y a partir de los resultados hallados, se llegó a las siguientes conclusiones conducentes a la implementación de la propuesta de trabajo: el proyecto de aula

como acción correctiva y complementaria de las competencias comunicativas de los niños y niñas en grado preescolar.

Para valorar el cumplimiento o no de manejo de estructuras gramaticales, enriquecimiento del universo vocabular y expresión verbal del niño durante la interacción en una situación comunicativa se le solicitó al estudiante que narrara una situación que sea cotidiana para él, por ejemplo: describir cómo es una mañana antes de ir al colegio. Cuando se desarrolló esta actividad se tuvieron en cuenta variables como la manera de expresarse, su vocabulario, fluidez, tonalidad y el orden en que expuso las ideas; teniendo como referente de medida las competencias lingüística, discursiva y pragmática; y estos dos criterios: a) se comunica con un lenguaje claro guardando una adecuada estructura gramatical y b) enriquece su vocabulario y expresión verbal. En la interacción del niño con los demás se puede interpretar la capacidad que posee para transmitir el mensaje a través del lenguaje oral, dicha capacidad implica la transmisión de mensajes de manera clara.

En cuanto al criterio de “Escucha narraciones y establece relaciones con el contenido gráfico”, se puede decir que a través de narraciones de cuentos con contenidos gráficos, se verificó la comprensión mediante el uso de preguntas de fácil deducción de la lectura e imágenes de los cuentos narrados. Se tuvo en cuenta lo siguiente: comprensión de la narración por medio de la veracidad de la información suministrada por los niños, y la descripción de las imágenes presentadas.

Sumado a lo anterior, también se tiene en cuenta la capacidad de percibir los mensajes verbales y gestuales, así como escuchar las narraciones y establecer relaciones con el contenido gráfico. La comunicación no solamente se da de forma oral y escrita, es necesario también comprender el lenguaje gestual que se transmite en el proceso comunicativo, de ahí la necesidad

de conocer las capacidades que tienen los niños para leer los mensajes gestuales que reciben cotidianamente, y cómo estas capacidades pueden ampliar sus competencias comunicativas, como lo argumenta (Hernández, 1999)

La narración de textos puede enseñar a los niños(as) a escuchar y puede mejorar la comprensión de la lectura. La capacidad de escucha se perfecciona a medida que los niños(as) tratan de dar sentido a los relatos escuchados. La narración puede facilitar la transición en el aprendizaje avanzado de sujetos mediante la introducción de los estudiantes a nuevos modelos y conceptos desconocidos, haciendo hincapié en la importancia de escuchar y comprender. (p. 5).

Desde esta perspectiva, se podría decir que la mayoría del grupo de preescolar percibe los mensajes verbales y gestuales de sus interlocutores, siendo al mismo tiempo capaz de escuchar narraciones y establecer relaciones con el contenido gráfico.

En relación al criterio “Lee de forma global su nombre, o el de objetos del entorno, para verificar los saberes previos se hicieron salidas pedagógicas, en las que se realizó un reconocimiento del entorno, con el fin de que los niños demuestren que, a pesar de no estar familiarizados con el sistema de lenguaje escrito, reconocen en sus entornos diversos escritos e imágenes familiares para ellos. Además se realizaron actividades de reconocimiento y lectura global de su nombre.

De esta manera, si explora el significado de los textos, apoyándose en la forma, imágenes letras conocidas y lee de forma global su nombre, o el de objetos del entorno hace relación al reconocimiento inicial de textos en su entorno; dicho reconocimiento permite afirmar que los niños cuentan con saberes previos, es decir, aprendizajes predeterminados o adquiridos antes, que deben ser valorados por constituirse en una base para el aprendizaje. Según Castro, et al. (1993)

Si concebimos al niño como un sujeto activo que permanentemente formula y pone a prueba hipótesis sobre el mundo que le rodea, hay que aceptar que hace lo mismo con la lengua escrita, ya que esta se presenta en su vida cotidiana (en comunidades letradas), aun en las situaciones más extremas de aislamiento y de pobreza. En consecuencia, es lógico pensar que, antes de llegar a la escuela, el construye conocimiento sobre la lengua escrita, independientemente de la intervención sistemática de la enseñanza. (p. 26).

Con base en lo anterior, se puede deducir que la mayoría de los niños del grupo valorado tiene facilidad para explorar el significado de los textos, apoyándose en la forma e imágenes conocidas, pero la mayoría, están relacionados con el nombre porque lo leen de forma global, o el de objetos del entorno.

Explora el significado gráfico de los sonidos, palabras presentes en el entorno. Aquí se tiene en cuenta la capacidad del reconocimiento semántico presente en el entorno, en la medida que los niños se encuentran bombardeados por todo tipo de información, entre los que se destacan señales en las calles, en los medios de comunicación, en las marcas de los elementos que utilizan diariamente, entre otros. Esto lleva a reflexionar sobre la importancia de adquirir la competencia de poder descubrir el valor semántico y comunicativo de los signos gráficos, y señales, además de explorar las palabras presentes en el entorno.

Tomando como referencia a Vigotsky, se puede interpretar que la mayoría del grupo de preescolar tienen dificultades para descubrir el valor semántico y comunicativo de los signos gráficos, y señales, y adicionalmente tienen dificultades para explorar el significado de las palabras presentes en el entorno.

Produce textos utilizando dibujos (pre-esquemáticos). Para poder comprobar las competencias en estos ítems fue necesario realizar una actividad donde se llevó a cabo una sensibilización acerca de la forma de cómo nos comunicamos, para ello fue necesario que los niños en sus

propias grafías realizaran una carta al papá y la mamá comunicándoles lo que ellos querían decirles. Y que ellos a su vez respondieran a ella.

En estos ítems se descubre la importancia de la escritura en la comunicación de las personas y la producción de textos utilizando dibujos (pre-esquemáticos). Desde esta realidad es necesario identificar el nivel de conciencia que existen en otras maneras de comunicarse, al tocar su lado afectivo se evidencia que los niños y niñas tienen una motivación para elaborar textos escritos y dibujos pre esquemáticos como lo dicen Ferreiro E. y Teberosky, (1979)

Los niños elaboran ideas propias a propósito de las marcas escritas, ideas que no pueden ser atribuidas a la influencia del medio ambiente. Desde los cuatro años, aproximadamente, los niños poseen criterios firmes para admitir que una marca gráfica puede o no ser leída, antes de ser capaces de leer los textos presentados. (p.2)

Desde esta perspectiva, se podría decir que a los niños aún se les dificulta descubrir la importancia en la comunicación entre las personas, aunque el producir textos utilizando dibujos (pre-esquemáticos) se acerca más a lo que se desea que los niños de esta edad hayan alcanzado.

Fortalece su capacidad motora para el agarre, trazo, dirección y posición de sus sistemas escriturales. La actividad sugerida para que el niño pueda lograr este ítem fue solicitarles que realizaran un dibujo de manera libre, y que le colocaran al final de la hoja su nombre, de la manera en que ellos imaginaran que éste se escribe; observando de esta manera la capacidad de hacer las diferentes representaciones gráficas.

En esta interpretación se tiene en cuenta la capacidad del niño de realizar y transmitir el mensaje a través de la utilización de signos gráficos propios a través de pictogramas, de manera que trataran de hacer garabateo con su nombre, y la capacidad que tienen para realizar el agarre, trazo, dirección y posición de sus sistemas escriturales. Este ítem a valorar tiene una gran importancia, porque gracias a él se podrá identificar los saberes iniciales con que cuentan los

niños para llegar a una lectoescritura alfabética inicial. Retomando lo que dice Castro, et al. (1993) “El nombre propio es una palabra que permite trabajar bastante con los niños, porque, además de representarlos, es una escritura que muchos niños conocen convencionalmente, aun antes de comprender el sistema alfabético” (De Castro et al, 1993. P’68).

Así se podría decir que el grupo se encuentra homogenizado entre los que ya han desarrollado esta competencia y los que aún no logran utilizar signos gráficos propios (garabateo con nombre), para producir sus escritos (pictogramas), además se observa que algunos niños, aun no fortalecen su capacidad motora para agarre, trazo, dirección y posición de sus sistemas escriturales.

#### **4.1 Técnicas e instrumentos para recolección de la información en la fase diagnóstica.**

La observación participante fue empleada durante esta fase como técnica para obtener información relevante para conocer el estado actual de los niños en el proceso de lectoescritura inicial para desarrollar esta propuesta de investigación, mientras que el diario de campo fue el instrumento propuesto para hacer seguimiento escrito a lo observado y mantener un cronograma de trabajo organizado.

##### ***4.1.1. Observación participante***

Esta técnica ayudó a realizar las descripciones que dieron información acerca de actitudes, manifestaciones y expresiones sobre la relación existente con el contexto y los demás, es decir, cómo se establecen, perciben y descifran las interacciones con el mundo. Con la observación se trata de centrar la atención de manera intencional sobre algunas situaciones de la realidad que se estudia, procurando interactúan entre sí los niños.

Este proceso de observación consiste en la interacción entre el observador quien llegar a convertirse en un integrante del grupo al estar en contacto con la realidad, y el grupo observado en sí.

A partir de la observación realizada se pudieron hacer varios análisis y reflexiones que sirvieron para tratar de corregir las situaciones problema encontradas en relación con el proceso lecto escritor inicial cuyas bases habían seguido parámetros repetitivos y mecanicistas. Fue posible establecer un punto de partida y un plan rector para llevar a cabo el proyecto vinculando el contexto familiar y social de los niños, el proyecto de aula y el aprendizaje significativo de los sonidos, las palabras y su representación gráfica convencional.

Durante la etapa diagnóstica, esta técnica permitió establecer la problemática más sensible a resolver con los niños y niñas de grado preescolar, hallándose que la mayor dificultad estaba relacionada con el aprendizaje significativo del proceso de lectoescritura inicial. Como docente, la posibilidad de constatar de primera mano esta situación, permitió realizar una evaluación de la propia práctica de aula que posteriormente daría origen a la propuesta de un proyecto de aula.

#### ***4.1.2. Diario de Campo***

Este instrumento se utilizó para registrar las impresiones de lo que acontece a lo largo del proceso de investigación. Durante la realización y seguimiento del diario de campo fue muy importante registrar fielmente, día tras día, lo observado de manera descriptiva y a la mayor brevedad posible desde el momento de la observación participante hasta el momento de transcripción al papel, teniéndose en cuenta siempre el vínculo establecido entre las personas observadas, su entorno y entre sí mismas; incluyendo todas o la gran mayoría de las expresiones manifestadas por los niños.



Durante la fase diagnóstica, en el diario de campo se registraron las dificultades así como también los aspectos positivos hallados en relación con las actividades desarrolladas y en concordancia con los criterios de valoración que permitirían hacer seguimiento a las competencias asociadas a la competencia comunicativa.

## **5. Estrategia: Proyecto de Aula**

### **“SEMBRAR SEMILLAS DE ESPERANZA PARA COSECHAR FLORES DE PAZ”**

A partir de lo encontrado en la fase diagnóstica de esta intervención, se planeó la realización y ejecución de un proyecto de aula como estrategia didáctica para transformar la manera en que se venía abordando el proceso lectoescriptor inicial. La implementación y puesta en marcha de este proyecto abarcó tres fases: exploratoria, planeación y ejecución, y evaluación.

#### **5.1 Técnicas e instrumentos de investigación ejecutados durante el proyecto de aula**

##### ***5.1.1 Observación participante:***

La observación participante emprendida durante la fase exploratoria del proyecto de aula, propia de la etapa inicial del proyecto de aula, permitió conocer las inclinaciones y gustos sobre los temas que deseaban aprender los niños y niñas de grado preescolar. La información obtenida ayudó a establecer un punto de partida al proyecto de aula y transversalizarlo con el proceso de lecto escritura inicial.

##### ***5.1.2 Diario de Campo***

Al igual que durante la fase diagnóstica, el diario de campo se lo utilizó para consignar todo lo observado, ya sea durante el desarrollo de las actividades o posteriormente, pero con la mínima diferencia de tiempo con el fin de mantener la información lo más cercana con la realidad observada.

#### **5.2. Fase exploratoria**

La posibilidad de que al niño se le brinde la oportunidad de expresar por escrito lo que quiere comunicar, desde la automotivación e inconscientemente evaluando sus competencias al perfeccionar sus habilidades y avanzar en el proceso, permite, a su vez, procesos de reflexión

docente en torno a la práctica implementada sobre lo que el niño aprende o deja de aprender, pero además considerando cómo lo aprende. La implementación del proyecto de aula como una estrategia dinamizadora de los procesos de pensamiento para la concretización de los procesos lectores y escriturales iniciales, significó abrir espacios de diálogo entre la docente, sus estudiantes y los padres de familia, construir espacios de expresión creativa y producción simbólica tanto convencional como no convencional, por lo que la escritura y la lectura alcanzaron dimensiones más profundas que las atribuidas tradicionalmente, llegando a ser herramientas primordiales para alcanzar el conocimiento y su posterior transformación; y construcción de pensamiento crítico.

El proyecto se centró en el estudiante; tanto el tema como el contenido del proyecto fueron resultado de las negociaciones y consensos hechos entre la docente y los estudiantes. La docente asesoró a los estudiantes, guiándolos hacia la toma de decisiones, demostrando actitudes flexibles hacia el trabajo del estudiante. Se ejecutaron distintas actividades con el fin de implementar un proyecto de aula que esté de acuerdo a los intereses de los niños y niñas de preescolar.

Para la elección de temática la docente escucho atentamente a los niños, motivándolos a expresar sus ideas, vivencias, y emociones. Los niños y niñas de preescolar tuvieron la oportunidad de presentar sus inquietudes sobre un tema que desearían aprender. Para la elección temática se recurrió a variadas actividades con los niños como:

- Concejo de clase (1 con padres de familia / 3 con estudiantes)
- Entrevista abierta no estructurada y socialización a padres de familia
- Juego de roles
- Preguntas orientadoras

### **5.3 Entrevista abierta no estructurada:**

La entrevista abierta no estructurada con padres de familia fue un mecanismo de aproximación a los aportes brindados por ellos mismos, permitiendo profundizar en el conocimiento que los padres de familia tenían sobre el crecimiento y cuidado de las plantas y flores, su uso en la medicina tradicional natural o cualquier otra situación o vivencia. Fue útil contar con una guía de conversación, (Anexo 2) en la que las temáticas se determinaron de manera general. Este instrumento resultó particularmente útil, puesto que las nuevas preguntas y asuntos a tratar resultaron en una mejor interacción con el entrevistado, considerándose viables, siempre y cuando no se aparten del objetivo de investigación.

Para el propósito investigativo de este trabajo, se formularon algunas preguntas abiertas durante la etapa exploratoria del proyecto de aula, a través de las cuales se obtuvieron algunas alternativas para estructurarlo mejor, incorporando su conocimiento sobre el contexto, sus experiencias y sus saberes sobre las plantas. La elección de actividades complementarias como salidas pedagógicas, lugares para visitar, posibles capacitadores, el consenso en relación al nombre del proyecto y el compromiso familiar fueron algunos aspectos contemplados a través de esta actividad.

Por consenso se estableció (a) el nombre del proyecto “Sembrar semillas de esperanza para cosechar flores de paz”, (b) la elección del documental a presentarse, titulado “el maravilloso mundo de las plantas”, (c) la designación de un profesional de la UMATA, perteneciente a la secretaria de agricultura de la alcaldía, (d) el tema orientador: ¿cómo sembrar árboles y flores?, las partes de una planta y cuidado del medio ambiente.

Además se tomó la decisión de realizar salidas ecológicas, asimismo, como otras actividades complementarias al proyecto, tales como la siembra de árboles y realización de una huerta escolar, siendo ésta última la más apoyada por los padres.

El resumen de las respuestas más frecuentes de los 20 padres de familia participantes se presenta a continuación en la Tabla No. 8

**Tabla 8.**

***Entrevista abierta no estructurada y socialización***

<b>Pregunta orientadora</b>	<b>Respuesta más frecuente</b>	<b>Frecuencia de la respuesta</b>	<b>Porcentaje de la respuesta mayormente marcada</b>
<b>¿Qué películas o documentales presentar a los niños?</b>	Documental: El maravilloso mundo de las plantas	12	60%
<b>¿Qué personas pueden dar algunas charlas sobre el tema? (Nombre y/o cargo)</b>	Funcionarios de UMATA	13	65%
<b>¿Qué temas tratar en las charlas?</b>	Siembra de árboles y cuidado del medio ambiente	10	50%
<b>¿Qué lugares cercanos se pueden visitar con los niños que favorezcan el desarrollo del proyecto?</b>	Hueco de La Laja y Centro Recreacional Mi Bello Peñol	12	60%
<b>En diálogo con su hijo/hija, ¿qué actividades fueron las más propuestas por ellos?</b>	Sembrar semillas y árboles, realizar una huerta.	15	75%
<b>¿Qué otras actividades se sugieren por parte de los padres de familia?</b>	Realizar siembra de árboles y plantas, hacer jornadas ecológicas	16	80%

Fuente: Este estudio

***5.3.1 Concejos de clase con niños y niñas de grado preescolar***

Se llevaron a cabo tres sesiones de concejo de clase: las dos primeras sesiones se centraron en la indagación de gustos e intereses, mientras que en la última sesión se hizo un debate de los posibles temas del proyecto de aula, siendo, elegida por consenso, la relacionada con las flores y plantas, aunque también hubo una buena votación por aquella relacionada con el uso y rutas de

carros y aviones. Se subraya que en cada una de las sesiones de concejo de clase participaron los 21 estudiantes de grado preescolar.

La tabla 9, concejo de clase, presenta un consolidado de las respuestas a las preguntas orientadoras formuladas a los niños y niñas de preescolar. Las preguntas orientadoras se presentan en el Anexo 3.

**Tabla 9.**

**Concejo de clase**

Énfasis de la pregunta	Respuesta dada por los niños y niñas de preescolar	Frecuencia de la respuesta
Objetos que colecciona	Matas	7
	Carros	6
	Muñecas	5
	Canicas	3
Juegos preferidos	Jugar entre matorrales	10
	Fútbol	5
	Carros	3
	Muñecas	3
Lugares que más les gusta ir	Al trabajo de los papas donde cosechan café	10
	Ir a las piscinas	6
	Ir al parque	5
Programas de tv favoritos	El hombre araña	1
	El libro de la selva	1
	La princesa Sofía	1
	Yo soy Franky	1
	Pocoyo:	2
	Aprendo sobre las plantas Barney	2
	Maléfica	3
	Ángel: la niña de las flores:	3
	Jumanji	3
	Peppa pig	4

Fuente. Este estudio

De acuerdo con lo anterior, se puede concluir que los niños tienen una inclinación marcada por actividades que involucran el cuidado y el contacto con la naturaleza. Esto también es consecuencia de que el municipio de El Peñol es predominantemente de índole rural. Por otra parte, otros tipos de gustos e intereses, como el ver televisión y películas, llegó a ser una estrategia complementaria para profundizar en la temática del proyecto.

Como resultado de los concejos de clase con los sujetos de esta intervención, se obtuvieron las siguientes preguntas:

- ¿Cómo crecen las plantas?
- ¿Cómo cuidar las plantas?
- ¿Cómo crece el tallo, las hojas, las flores y dan frutos?
- ¿Cómo crecen, se reproducen y mueren las plantas?
- ¿Para qué sirven las plantas?
- ¿Cómo se alimentan?
- ¿Cómo botan semillas?
- ¿Cuándo y cómo se las abona?
- ¿Qué clases de plantas y flores existen?
- ¿Cómo son las plantas carnívoras?
- ¿Cómo se siembra y cuida una semilla?
- ¿Cómo son las plantas de coco y como dan cocos?
- ¿Qué clase clases de semillas hay?
- ¿Qué clases de hojas hay?
- ¿Cómo sale el arroz, las zanahorias, las manzanas?
- ¿Por qué (las plantas) tienen color verde?

Cabe aclarar que aunque el clima de la región es cálido, no es propicio para la siembra de arroz o palmeras de coco. No obstante, hay preguntas de los niños que parecen descontextualizadas pero son fruto de su curiosidad o su experiencia de vida en otras regiones del país.

### ***5.3.2 Concejo de clase con padres de familia***

Este concejo de clase, el cual sólo efectuó una sola vez, se llevó a cabo con el fin de conocer propuestas y aportes de los padres al proyecto presentado por sus hijos. Por otra parte, fueron los padres y madres de familia quienes ayudaron a determinar estrategias para realizar salidas pedagógicas y proponer nombre de personas de la comunidad que pudieran favorecer la idónea ejecución del proyecto. Cabe mencionar, que los concejos de clase se realizaron siguiendo los mismos procedimientos de una mesa redonda, en cuya ejecución se promovía el respeto y escucha a quien tenía el uso de la palabra, y ésta se otorgaba por turnos. Así mismo se contó con la participación de los padres de familia quienes, a través de sus respuestas a la entrevista no estructurada, manifestaron su participación y apoyo al proyecto.

### ***5.3.3 Juego de roles***

Para la identificación de gustos y preferencias, se llevó a cabo la estrategia didáctica de juego de roles. Los niños, a través del juego, expresaban sus intereses y gustos en torno a las actividades que más les gustaba hacer. Además, esta actividad favoreció a generar empatía con otros compañeros, lo que sería fundamental en el momento de desarrollar el proyecto de aula, como por ejemplo, al trabajar en equipo y colaborativo en actividades de la decoración de la huerta.



**Tabla 10.****Juego de roles**

Juego que más se repitió	N° de niños
Trabajo de papá y mamá	12
Mamá en casa y trabajo de papá	4
Trabajo de mamá y papá en casa	3
Mamá y papá en la casa	2
Total de niños y niñas participantes	21

Fuente. Este estudio

En este juego de roles los niños jugaron a los diferentes roles de sus padres, la que más se repitió es “trabajo de papá y mamá”. Como se mencionó anteriormente, el municipio de El Peñol es principalmente de carácter rural y las actividades laborales se relacionan primordialmente con la agricultura, la siembra y el cuidado y venta de especies menores. El hecho de que la mayoría de los niños se inclinaron por el trabajo de ambos padres permitió constatar cómo los niños se vinculan con la vida en el campo y la elección del tema para el proyecto de aula.

**5.3.4 Fase de planeación y ejecución**

A partir de la información obtenida a través de la fase exploratoria, y teniendo en cuenta los lineamientos emanados por el MEN establecidos para preescolar, y considerando las diferentes dimensiones de desarrollo del niño, se organizó un plan de acción para la puesta en marcha del proyecto de aula como tal. Dichas acciones fueron las siguientes:

- Caminata al hueco de la Laja
- Charlas y salida pedagógica con el apoyo de los funcionarios de UMATA
- Presentación del video “el maravilloso mundo de las plantas”.
- Realización de la huerta de plantas ornamentales y medicinales de la IE. JEGA.

### ***5.3.5 Caminata al hueco de la Laja***

La actividad de la salida al Hueco de la Laja surgió a partir de la entrevista a padres de familia, quienes como conocedores de la región podían sugerir un sitio acorde al tema escogido por los niños. En el concejo de clase, los padres manifestaron “es un sitio que está lleno de flores, plantas, además es un lugar cercano el cual se podría visitar”. En vista de que existía acuerdo mayoritario con respecto a la realización de como la mayoría estaban de acuerdo se eligió este lugar como punto de llegada de la caminata.

La caminata se realizó durante las primeras horas de la mañana con el fin de proteger a los niños y niñas de preescolar del sol intenso. Se recomendó a padres de familia estar atentos a las inquietudes manifiestas por los niños a medida que avanzaban en el trayecto e ir tomando nota de ellas. Dichas preguntas permitirían establecer aspectos motivadores que, posteriormente, la docente recopilaría para poder suplir aquellas necesidades de aprender, y preparar material para el aula de clases en relación con distintas actividades que permitan el desarrollo integral del niño.

En el recorrido los niños dieron muestras de alegría y disposición para la actividad, dedicándose a observar en el camino todo lo que ocurría y acontecía a su alrededor, siempre haciendo preguntas y creando hipótesis de éstas. La caminata hasta el lugar elegido como punto de llegada tardó aproximadamente una hora.

Una vez en el Hueco de la Laja, los niños observaron colores y variedades de especies vegetales y animales (insectos y aves), percibieron el aroma de distintas plantas y pudieron ver y disfrutar del paisaje y el aire libre; continuaron con la formulación de hipótesis. Al final de la jornada, se solicitó a los padres entregar todas las preguntas que los niños hicieron durante la actividad. Los niños pudieron compartir con sus padres una hora y media adicional al tiempo que

jugaban, conversaban y compartían como familia. Finalizado este tiempo, se emprendió el retorno a la cabecera municipal, dando por finalizada la actividad planeada.

Al día siguiente, como actividad anexa a la caminata y en el aula de clases, la docente invitó a los niños a realizar un conversatorio en el cual los niños narraron empleando sus propias palabras su experiencia en la caminata, la actividad que más les gusto, lo que vieron, lo que menos les gusto, y la relación de esta vivencia con otras parecidas. La intencionalidad de este conversatorio fue la de que los niños reflexionaran y respondieran sus inquietudes desde su experiencia, sin la imposición del conocimiento, de modo que sean los niños y niñas quienes lo deduzcan y manifiesten.

Como acción final, los niños dibujaron lo que más les interesó de la salida y luego lo expresaron en forma escrita con signos no convencionales. Esta última parte permitió observar los avances de aprendizaje en la lectoescritura inicial.

### ***5.3.6 Charlas y salida pedagógica con el apoyo de los funcionarios de UMATA***

Al igual que la actividad anterior, esta actividad también es el resultado de un consenso llevado a cabo con los padres de familia por medio de entrevista. La mayoría de los padres coincidieron en asegurar que para dar claridad a las inquietudes de los niños, la mejor opción era invitar a un funcionario de UMATA quien tendría la capacitación necesaria para dar algún tipo de instrucción a los niños y satisfacer algunos de los interrogantes que se tenía acerca del tema.

Inicialmente, se contactó a los funcionarios de UMATA y se les explicó en qué consistía el proyecto de aula a desarrollarse con los niños de preescolar, y la necesidad de una o varias charlas que pudieran brindarles con respecto al cuidado de la naturaleza, el crecimiento de las plantas, y su reproducción.

En total se llevaron a cabo cuatro (3) encuentros, que se dividieron de la siguiente manera: (1) charla y presentación de un video y conversatorio acerca del cuidado del agua; (2) charla sobre las partes de la planta y sus funciones, y el cuidado de las plantas. Este encuentro incluyó un nuevo video y una ficha de trabajo para colorear e identificar las partes de una planta; (3) salida pedagógica con el propósito de motivar la observación de plantas, arboles, insectos. Como actividades complementarias, los funcionarios realizaron lectura de un cuento que aludía al cuidado de las plantas, un conversatorio de la actividad, y por último, decoración de mensajes para que sirviera de recordatorio de cuidado del medio ambiente.

### ***5.3.7 Presentación del video “el maravilloso mundo de las plantas”***

El video fue visto y analizado por la docente y los padres de familia con el fin de determinar su aceptación, calidad y utilidad. El tema y presentación del vídeo fue concertado con los padres de familia, siendo aceptado ampliamente por las familias. La docente fue la encargada de preparar tanto algunas preguntas orientadoras como una actividad de creación final.

Los niños se organizaron en mesa redonda para poder ver el video con facilidad. La duración total del video fue de aproximadamente 20 minutos. La atención de los niños fue evidente con algunas pocas excepciones resultado del cansancio y la inquietud propia de los niños. Al finalizar, se hicieron preguntas orientadoras como: ¿Qué fue lo que más les gustó o impacto del video?, ¿Qué era lo más raro?, ¿qué colores tenían las flores?, ¿por qué creen que las plantas crecen? Igualmente, se optó por retomar muchos de los interrogantes que los niños habían manifestado en días anteriores, al inicio del proyecto, o en el momento de la caminata, así se pudo satisfacer parcialmente su curiosidad y corroborar sus hipótesis. Finalmente, como con las demás actividades, los niños tuvieron la ocasión de dibujar lo que más les gustó, luego escribían lo que

más les agrado o llamó la atención del video de manera no convencional en el nivel de hipótesis silábica inicial.\*

### ***5.3.8 Realización de la huerta de plantas ornamentales y medicinales de la IE. JEGA***

Esta es la actividad macro del proyecto de aula en la medida que la propuesta de realización de la huerta surgió de los niños, quienes deseaban sembrar distintas maticas y flores, al tiempo que demostraban todo lo aprendido en sus propias casas.

En la primera fase de implementación de la huerta, la colaboración de

los padres fue fundamental, puesto que sus conocimientos en agricultura orientaron los pasos para (1) la adecuación del terreno, (2) abono de la tierra, (3) siembra de las plantas, (4) decorado y organización general de la huerta.

El grupo total de los 21 niños y niñas de preescolar fue dividido en 4 subgrupos que se encargarían de la realización de una de las cuatro actividades antes mencionadas. Es de resaltar que los niños no harían solos el trabajo, sino que contarían con el apoyo de sus padres. Las actividades, una vez terminadas, fueron realimentadas y socializadas. Finalmente, los niños dibujaron y escribieron con signos gráficos.

Las plantas, y los elementos para la decoración de la huerta y su adecuación (pintura, malla) fueron donados por las mismas familias, mientras que los implementos para trabajar fueron facilitados en calidad de préstamo por los mismos padres.

### **5.4 Experiencia vivida con cada actividad planeada y su incidencia en el proceso de la lectoescritura inicial.**

Morrow (2007) afirma que los niños de transición adquieren la habilidad escrita a través de experiencias de la vida real (Pág. 172). Por lo anterior, cada una de las actividades propuestas en

---

\* Realiza un análisis silábico de los nombres y por lo tanto escribe una letra o pseudo – letra por cada sílaba emitida.

la planeación y ejecución del proyecto buscaban incidir en el proceso de lectoescritura inicial de los niños y niñas de preescolar desde experiencias y actividades que fueran de una u otra manera representativas de la cotidianidad de la persona como tal, sino desde su vivencia como parte de una comunidad de aprendizaje en un establecimiento educativo.

La experiencia de la salida pedagógica, la presentación del video, las charlas con los funcionarios de la UMATA fueron oportunidades de lectura y escritura puesto que los niños podían ver su entorno y su contexto familiar, social y cultural como espacios completamente diferentes que les ofrecían oportunidades para interrogarse sobre los mensajes de los textos que observaban, complementar sus significados y el mensaje comunicado con las imágenes, hacerlos suyos al reproducirlos para informar algo, integrarlos a su propia existencia y realimentarlos con sus propias palabras.

Para cada una de las actividades durante el trabajo en el aula de clases, las sillitas se organizaban en mesa redonda. Se iniciaba la clase con la lectura motivadora de un cuento, una noticia, una tarjeta que ha llegado, un manual, o leemos lo que encierra la naturaleza y el entorno. Durante las jornadas de clase, siempre se mantuvo la constante de abarcar tres componentes: (i) cognitivo, pues es muy importante que los niños razonen; (ii) emocional, dado que la vida afectiva y emocional del niño es un motor poderoso y (iii) lo social, proyectando a la lectura y la escritura son actos comunicativos creadores y facilitadores del intercambio de ideas. Colocar el proceso del aprendizaje.

La articulación del proyecto con el trabajo en aula permitió realizar un acercamiento a la lógica de los niños y aprovechar su creatividad y narrativa para que ellos fueran los artífices de la representación del mundo a través de su propio sistema de escritura, inicialmente de tipo no convencional y luego hacia la apropiación de una escritura de tipo convencional.

La puesta en marcha del proyecto permitió asociar la cotidianidad vivida por el niño con el proceso lector y escritor en el aula. Los niños avanzaban en su proceso de lectura y escritura desde sus propios razonamientos, haciendo dibujos primero, luego reafirmando con sus dibujos su texto; posteriormente, abandonaba el dibujo y se dedicaba ya a un trabajo de escritura convencional, pues comprueba que sus escritos podían ser leídos y comprendidos por los demás.

Para ejemplificar el proceso anteriormente mencionado, a continuación se presenta una breve descripción de lo sucedido en el aula de clases, después de que el grupo de estudiantes ha participado en cada una de las actividades programadas.

- Los niños y niñas de preescolar fueron invitados a escribir sobre su experiencia, (cabe mencionar que la escritura siempre fue empleando signos gráficos no convencionales). Cada niño fue interrogado por la docente sobre lo que había escrito. Debajo de las grafías hechas por los niños, en cada caso la docente lo escribía usando signos gráficos convencionales.
- Posteriormente, la docente pedía a los niños esquematizar lo que habían escrito, y nuevamente, pasaba a revisar el trabajo de los niños.

Este proceso se repitió constantemente, de modo que los niños empezaran a comprender cómo una palabra empleada en un trabajo mantenía la constante de uso de signos gráficos convencionales de modo que el lector siempre leía la misma palabra. Con el paso de los días, los niños comenzaron a preguntar “profe, ¿Sólo dibujamos o escribimos? Ó “profe, ya dibujé y ya escribí”.

A través de la puesta en marcha del proyecto de aula, se evidencia que aunque el dibujo es la forma de representación por excelencia de los niños, cuando el niño descubre la escritura se posibilita su proyección con mayor fuerza; primero utilizando un sistema no convencional se trazos continuos sin forma definida pero si con un significado implícito; luego y por interacción

con el contexto y la práctica significativa, el niño adquiere y adopta los signos convencionales se va pareciendo a la escritura de los adultos, o mejor, de los alfabetizados. De modo que, realmente, los niños establecieron diferencia entre el dibujo y la escritura. Como lo sostiene Teberosky (2000) “Antes de comprender el modo de funcionamiento alfabético de la escritura, los niños comienzan diferenciando dibujo de escritura. Una vez que saben cuáles marcas gráficas “son para leer” elaboran hipótesis sobre la combinación y distribución de las letras” (Pág. 3), así los niños, como seres pensantes, simbólicos y semióticos, se enfrentan a la escritura como un objeto de conocimiento sobre cual dudar, pensar, y valorar para constituirlo en la base de su propia escritura y lectura.

Sulzby (1985) identificó seis categorías de desarrollo escritural que van desde las primeras marcas que hace un niño en el papel hasta que inicia la escritura convencional. No obstante; Ferreiro y Teberosky (1979, en Castro, et al., 1993) descubrieron a través de su investigación que los niños pequeños experimentan una evolución de la escritura en el mismo proceso de apropiación, atravesando una serie de cinco etapas. La diferencia entre los planteamientos de Sulzby y los de Ferreiro y Teberosky corresponde a la distribución de acciones observadas y ubicadas en cada etapa.

**Etapas Pre silábica 1.** En el desarrollo del proyecto, durante esta fase exploratoria, la docente pedía a los niños que escribieran lo que más les gustaba. Los niños frente a este desafío, y al no contar con la habilidad escritora desarrollada, tomaban la decisión de dibujar. El tiempo asignado para esta actividad fue de aproximadamente de 20 minutos; no obstante, también se trató de mantener flexibilidad frente al uso del tiempo. Esta instrucción que se solicitaba en cada una de las actividades fue evolucionando a medida del desarrollo de la estrategia, para dar paso a la siguiente etapa.





**Figura 1. Etapa presilábica 1**

Fuente. Este estudio

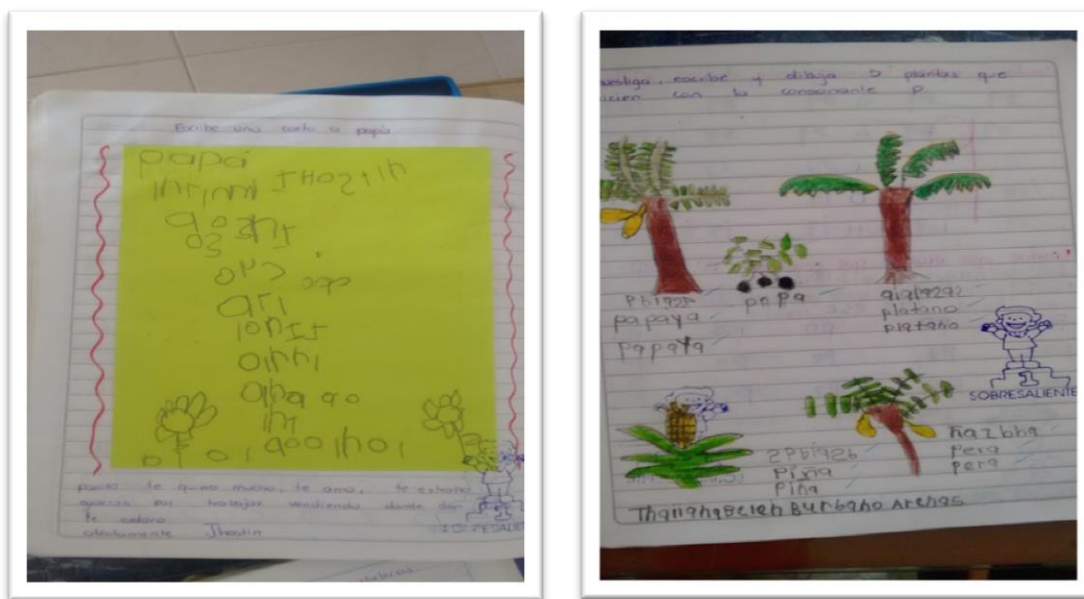


**Figura 2. Etapa Pre silábica 2**

Fuente. Este estudio

Esta etapa también se desarrolló durante la fase exploratoria. Después de cada concejo de clase, o después de participar en el juego de roles, los niños tenían la oportunidad de escribir

acerca de sus gustos e intereses a partir de cuyos trabajos fue posible establecer el tema del proyecto. Los trabajos de los niños reflejaban el uso de distintos signos gráficos, de modo que los niños no se sintieran cohibidos a la hora de expresarse. Se observó la existencia de ambas formas del tipo de pre silábico 2, tanto de hipótesis de cantidad como de variabilidad.



**Figura 3. Etapa presilábica 2 hipótesis de variabilidad y hipótesis de cantidad**

Fuente. Este estudio

**Etapa silábica – alfabética.** estas etapas se llevaron a cabo durante la fase de planeación y ejecución de la estrategia con el desarrollo de las diferentes actividades: salida pedagógica, charlas con funcionarios de la UMATA, presentación de vídeo y ejecución de la huerta y actividades complementarias llevadas a cabo en el aula, tales como: mirar el dibujo de las plantas que iniciaban con una letra específica y relacionarla con el contenido del contexto, identificación de palabras, escritura de palabras en signos gráficos convencionales y no convencionales, creación de palabras relacionadas con plantas al unir sílabas, etc. que permitieron a los niños ejercitarse no solo en cuanto a la manifestación verbal de lo vivenciado, sino al dibujar y escribir

lo que les llamó más la atención, la experiencia vivida al tiempo que eran capaces de escuchar a sus compañeros.

En el aula de clases, estas etapas se verificaron cuando a los niños se les pidió que escribieran nombres de las diferentes flores y plantas de la huerta. También se repitió el ejercicio con la escritura de elementos presentes en el aula de clases: ventana, puerta, repisa, entre otras.



**Figura 4. Etapa silábica – alfabética**

Fuente. Este estudio

Lo más interesante de todo esto, es que los niños avanzaron y aprendieron por sí mismo a medida que fortalecían el proceso de escritura como objeto de conocimiento y su capacidad de interpretación mejora. Una vez que los niños habían comprendido las relaciones intangibles del sistema escritural, también fueron capaces de avanzar de manera independiente, llegando a ser el maestro un mediador que posibilita el aprendizaje a través de estrategias con sentido, pero sólo hasta el momento en que los niños ya se hubiesen empoderado con la escritura y la lectura.

De manera similar un niño descubre mucho más pronto que puede leer, en la medida en que observa actos de lectura y más aún si se disfruta este suceso, por ello los niños leen a su manera

simulando lectura convencional y haciendo el gesto de lectura de izquierda a derecha, algunos pequeños lo hacen con su dedo índice y hacen corresponder su particular significado con el escrito real, en donde termina la línea del escrito, allí termina su expresión oral. Por ello si un niño observa un escrito sobre un objeto, es decir un sustantivo, por ejemplo si se señala la marca de un televisor que se halla sobre este objeto y le pregunta al niño ¿Qué dice? El pequeño dirá “televisor”, por ello se sugiere desde los primeros encuentros con los estudiantes invitarlos a dibujar, a escribir y a leer, en consecuencia, el verbo cobra importancia en la interpretación que hace el niño cuando lee. Cabe mencionar que paralelamente al desarrollo de las distintas actividades antes mencionadas y descritas, en el aula se continuaban desarrollando diferentes actividades propias del trabajo en preescolar que iban desde aprestamiento, actividades de lectura de imágenes y pre matemáticas, presentación de videos y diversas actividades manuales para favorecer la motricidad fina y gruesa, el manejo del espacio, la identificación de patrones, entre otras, actividades que buscaban todas crear y mantener la articulación con el proceso de lectoescritura inicial, el contexto y con el proyecto de aula.

Para el trabajo de las actividades de lectura de imágenes, pre matemática (lateralidad, tamaño, secuencias, etc) se implementó el trabajo en los espacios conocidos como “rincones”; el rincón del cuento estaba destinado a motivar el acercamiento a los libros, su contenido, una lectura de sus imágenes y colores y promover el pensamiento crítico y la duda con la respectiva manifestación de la pregunta y la formulación de hipótesis sobre lo sucedería en la imagen siguiente, al igual que la escucha de sonidos para incentivar la adquisición de la conciencia fonológica. Por ejemplo, la lectura de cuentos con imágenes buscaba resaltar la conexión con el nombre de algunas plantas, el reconocimiento de sonidos al pronunciar marcada y lentamente los sonidos iniciales de una o varias palabras (Árbol, Manzana, Río, Agua, entre otras).

El rincón del juego fue el espacio destinado a desarrollar habilidades espaciales y de secuencia que serían efectivamente probadas durante la organización de la huerta de plantas ornamentales y medicinales. Por otra parte, la intencionalidad del uso de secuencias en los colores se empleó para llevar a los niños a comprender que el orden en que se ubican las letras al interior de cada palabra no es arbitrario sino que tiene un sentido en su organización para la correcta escritura y pronunciación de las palabras, como lo evidencian las fotografías presentes en los anexos al diario de campo, propios de esta fase. Finalmente, el rincón de la creatividad llegó a ser el espacio para la exposición de los trabajos creativos de los niños y niñas de preescolar. Durante distintos momentos de la clase, los niños y niñas se acercaban a ver su propio trabajo y compararlo con el de otros estudiantes. Esta actividad favorecía la autoevaluación y la valoración entre pares, viendo en el error una oportunidad de aprendizaje y no de castigo.

### **5.5 Fase de evaluación del proyecto de aula**

El proyecto de aula como tal resultó ser una estrategia de aprendizaje activo que le permitió a los niños iniciarse en el proceso lectoescritor inicial, sino que sirvió de pretexto de acercamiento y comunicación entre padres, madres y sus hijos. Al mismo tiempo, el proyecto de aula desarrollado, estableció un antecedente para transformar las prácticas de aula en pro de promover el pensamiento crítico, creativo, ambiental y social en los niños.

Cuando los niños, durante el desarrollo de las distintas actividades del proyecto: charlas, observación del video, salida pedagógica o la elaboración de la huerta, proponían algunas hipótesis y anticipaban espontáneamente un resultado, un suceso o una consecuencia frente a preguntas hechas por la docente, los funcionarios de la UMATA o alguno de sus padres, o interrogantes propios o de sus compañeros, también estaban haciendo suya una habilidad que les

serviría para anticipar sucesos en un texto, letras en una palabra, o acciones en una historia o un cuento. Por consecuencia, el proceso lector y escritor se volvían acciones no mecánicas sino que se aprendían significativamente. La actividad central, la huerta de plantas ornamentales y medicinales, fue la que más llamó la atención. Con actividades paralelas y conjuntas a ésta, los niños pudieron realizar ejercicios de conciencia fonética; lectura de texto e imagen siendo conscientes de la relación de la palabra escrita, su sonido y la planta cultivada. Por otra parte, con la puesta en marcha de esta actividad, los padres de familia mostraron actitudes y comportamientos que reflejaban responsabilidad y compromiso con el proceso educativo de sus hijos.

Los rincones del cuento y de la creatividad fueron imprescindibles en el aula. Con el rincón del cuento, los niños tuvieron facilidad de acceso y uso de textos de distintos tipos: cuentos, poemarios, libro álbum y carteleras. Los niños tenían a su disposición estos textos lo que les daba espacios de autonomía al momento de acercarse a los libros. Ahora bien el rincón de la creatividad, les permitió a los niños exponer todas sus creaciones que se realizaron después de cada herramienta didáctica ejecutada del proyecto de aula, haciendo que cada uno de los niños pueda analizar lo que miraban en los trabajos de sus compañeros, dado que cada uno presentar su trabajo. Esta manera de concebir e implementar una propuesta para el aprendizaje de la lectura y la lengua escrita posibilita sobre toda su dimensión procesos de comunicación, habilidades sociales y experiencias placenteras. Todas las actividades que estructuran la propuesta, son susceptibles de ser articuladas a cualquier proyecto lúdico pedagógico que se construya en el aula a partir de los intereses de los niños.

**Tabla 11.**

**Cronograma de actividades proyecto de aula fase exploratoria**

ACTIVIDAD \ MES	FEBRERO				MARZO					ABRIL				MAYO				JUNIO			
	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S5	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4
CONCEJO DE CLASE				X	X	X	X	X													
JUEGO DE ROLES									X	X	X										
ENTREVISTA ABIERTA NO ESTRUCTURADA													X	X	X	X					
SOCIALIZACION PROYECTO																					X

Fuente. Este estudio

**Tabla 12.**

**Cronograma fases planeación y ejecución del proyecto y evaluación**

ACTIVIDAD \ MES	AGOSTO					SEPTIEMBRE					OCTUBRE				NOVIEMBRE			
	S1	S2	S3	S4	S5	S1	S2	S3	S4	S5	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4
CAMINATA AL HUECO DE LA LAJA		X	X															
CHARLAS FUNCIONARIOS DE UMATA				X														
PRESENTACION VIDEO					X	X												
HUERTA ESCOLAR						X	X	X	X	X								
SALIDA PEDAGOGICA												X	X					
EVALUACION PROYECTO														X	X	X	X	X

Fuente. Este estudio

## 6. Evaluación de la Intervención

Dado que el estudio se enmarca en la lectoescritura teniendo en cuenta el contexto de los estudiantes de preescolar de la I.E JEGA, es necesario que la comunidad educativa en general replantee los métodos de enseñanza tradicionalistas, ya que esto conlleva a seguir el proceso memorístico, haciendo que los niños sientan tedio al momento de leer o escribir, de ahí que las dimensiones que se manejan en preescolar se pueden transversalizar y lograr que los niños tengan un aprendizaje mucho más significativo abordando la lectoescritura inicial desde todas las áreas del conocimiento.

Los resultados obtenidos a partir de la implementación de las recomendaciones brindadas por Ferreiro y Teberosky (1988, en Castro, et al., 1993) fueron exitosos, ya que los niños han dejado el temor y el tedio por la lectoescritura inicial, pues, se ha hecho un acercamiento desde el contexto socio-cultural, mostrando la necesidad de la lectura y la escritura de los elementos que tienen a su alrededor.

Por tanto, el proyecto de aula influyó en gran medida para que la investigación pudiese aclarar aspectos a las necesidades o falencias que se presentaban en el proceso formativo de los niños. Así, se puede decir que las propuestas y actividades realizadas fueron pertinentes, lográndose así los objetivos propuestos.

A partir del análisis realizado y el acercamiento de los niños y niñas de preescolar a la lectura y escritura inicial a través de la implementación del proyecto de aula, fue posible evaluar esta estrategia y a las mejoras alcanzadas en comparación al proceso metodológico ejecutado antes de la intervención.

Los estudiantes tuvieron la oportunidad de construir sus propios saberes al tiempo que implementaban y validaban sus estilos y ritmos de aprendizaje. Además, los niños y la docente



fueron capaces de establecer acuerdos.

La estrategia del proyecto de aula permitió establecer los saberes previos de cada uno de los niños a la vez que se pudo detectar oportunidades de mejora en la medida que dejó de ver a los niños personas que aprenden de memoria y dictatorialmente los temas trabajados en el aula. Los niños fueron capaces de interactuar entre ellos mismos, con sus padres y con la docente con mayor facilidad como resultado que tenían curiosidad por el tema. Por tanto, el mejor estudiante es aquel que analiza, se enfrenta a objetos de conocimiento y razona, aporta y pone en juego su pensamiento crítico y creativo en la resolución de problemas aprende dentro y fuera del contexto de la I.E JEGA, teniendo en cuenta cada situación.

La docente pudo comprobar la importancia de desarrollar en los niños la duda, la pregunta y la formulación de hipótesis como formas de acercarlos al saber lector y escritor, de manera que los niños avanzaran en la comprensión y producción textual. Por ejemplo, cuando se ejecutó la actividad de la observación del video, la docente realizaba preguntas a los niños invitándolos a pensar y a anticipar el siguiente hecho a ocurrir; de modo que, la construcción de hipótesis llegó a ser una estrategia eficaz para promover el aprendizaje.

Las primeras palabras o textos que leyeron los niños fueron aquellas relacionadas con su contexto cercano, demostrando interés, y asignándole sentido. Antes de la implementación de la estrategia, la manera de acercar a los niños a los signos convencionales era la escritura de palabras dadas por la docente y que se consideraban de fácil construcción y comprensión para los niños, pero que en muchos casos no tenía ningún significado ni llamaba la atención de los pequeños. Por su parte las palabras o texto que son escritos por los niños tienen que ver con el mundo emocional; mamita te quiero, somos amigos, gracias papitos, perdón mamita, entre muchas más.

En cuanto al proceso de escritura, los niños escriben con sentido desde el primer momento desde que entran en contacto con un instrumento para escribir y una superficie donde hacerlo; motivados únicamente por su emotividad, interés y necesidad de comunicar, lo hacen inicialmente de manera no convencional y luego convencionalmente. Así, se dejó de lado las prácticas memorísticas y tradicionales de llevar al niño a la escritura a través de la repetición constante de signos gráficos que representaban letras.

La docente es un sujeto mediador entre el niño y los múltiples objetos de conocimiento, para ello se vale de habilidades de pensamiento que el niño desarrolla constantemente y de sus capacidades de interacción socio afectivas que impulsan al niño a comunicarse con los demás.

La escritura del nombre y de palabras significativas para los niños, la fecha del día, rótulos de los objetos con los que interactuaron a diario, o la elaboración de carteles y afiches fueron clave puesto que a partir de estas actividades se establecieron relaciones con el contexto y los niños escribieron sus propios mensajes, realizaban preguntas y aprendieron a velocidades impresionantes. Las cartas a seres queridos llegaron a ser herramienta poderosa para expresar a través del lenguaje escrito.

La docente observaba detenidamente a sus estudiantes, los escuchaba y los interrogaba para que produzcan. El niño era quien inventaba, creaba, diseñaba, con lo que se convirtió en autor inédito de todos sus escritos. La docente, así, llegó a ser orientadora del proceso de aprendizaje y facilitadora del saber, más que imponer iniciativas autoritarias de transmisión de un saber.

Se parte de la indagación de las experiencias y conocimientos previos de los niños, desde su percepción y razonamiento. A través de las múltiples actividades realizadas con la implementación del proyecto de aula, los niños enfrentaron a la escritura y a la lectura como objetos de conocimiento; relacionando su realidad y contexto con lo que estaban aprendiendo,

interactuando con sus padres y madres, y apropiándose de valiosas herramientas de comunicación e interacción.

La puesta en marcha del proyecto de aula, permitió diseñar, crear y generar ambientes de aprendizaje que llevaron a los niños a cuestionarse y a requerir de la lectura y la escritura para algo, de modo que realizaban estas actividades con alegría y entusiasmo. El proyecto, igualmente, permitió transversalizar distintos saberes, de modo que las distintas dimensiones de desarrollo del niño eran abarcadas.

Entre las debilidades halladas en la implementación del proyecto de aula, es posible mencionar que hizo falta mayor aceptación de los padres de familia de la misma en cuanto a una nueva forma de acercamiento a los procesos de lectura y escritura, esto sucedió como resultado de prácticas de educación tradicional predominantes en la región.

Por otra parte, faltó ejecutar la grabación de algunas actividades dentro del aula, de manera que fuera posible dar a conocer a las directivas y los padres de familia los avances con la estrategia realizada. Esto fue consecuencia de la falta de apoyo de otra persona que pudiera colaborar con las grabaciones, y al mismo tiempo, por la carencia de implementos adecuados para garantizar la calidad de sonido.

Otro inconveniente a la hora de analizar la estrategia fue el hecho de que el trabajo tuvo que reducirse en tiempo puesto que se cortó la continuidad de realización del proyecto debido al paro del magisterio ocurrido en los meses de mayo y junio.

Finalmente, aunque con la estrategia se buscó abarcar los procesos de lectura y escritura, se considera que quizás fue necesario dar prioridad a uno de los dos, esto con el fin de dar mayor énfasis a las actividades propuestas y otras relacionadas y poder brindar a los estudiantes

mayores y mejores apoyos para que ellos sean capaces de asumir una actitud de independencia y, a la vez, pudieran ser gestores de labores escritoras o lectoras fruto de su iniciativa y curiosidad.

## 7. Conclusiones y Reflexiones

La experiencia en el aula y el diagnóstico realizado dejaron apreciar que las competencias comunicativas de los estudiantes de grado preescolar eran débiles, lo que entorpecía su acercamiento a los procesos de lectura y escritura inicial, y por consecuencia, también se afectaban los actos críticos, el desarrollo de un pensamiento complejo y la socialización de sus propias emociones.

Por otra parte, la realización de la estrategia con el aporte de toda la comunidad educativa: padres de familia, docente y niños matriculados en el grado preescolar, permitió cumplir con muchos de los requerimientos de ley y de calidad, haciéndose necesario transformar y realimentar el plan de aula a través de proyectos de aula. La realización de esta estrategia, igualmente, permitió reconocer algunos de los procesos cognitivos, afectivos, corporales, estéticos, comunicativos, éticos, y espirituales de los niños de los cuales hablan los lineamientos curriculares de preescolar y los cuales se revelan a través de la manifestación de ideas e inquietudes, relaciones sociales, expresividad, autonomía, y la significación dada a su contexto y a lo que rodea a cada uno de los niños involucrados en esta investigación. No obstante, no todos estos procesos fueron abarcados con esta intervención pues esto constituiría la formulación de muchos otros proyectos que puedan enfocarse en aspectos propios de cada proceso o particularidades de dificultades y problemáticas de cada grupo de niños.

Los distintos saberes (saber hacer, saber ser y saber saber) se articularon y complementaron unos con otros, orientando el aprendizaje a uno que fuese significativo, vivencial y duradero.

Una vez finalizada la investigación, es pertinente mencionar que la fase exploratoria contribuyó eficazmente en la meta establecida de la puesta en marcha de un proyecto de aula en la medida que permitió, primero, recoger los intereses y motivaciones de los niños y niñas de

preescolar y realizar un acercamiento a sus saberes previos; segundo, visualizar la comprensión de los padres de familia en torno a lo que ellos consideran una educación de calidad, a medida que se transformaban sus concepciones e imaginarios ; y tercero, establecer las debilidades metodológicas y pragmáticas existentes en la institución y que se guiaban por un corte estrictamente tradicionalista, mecanicista y repetitivo.

La realización de esta investigación planteó la importancia de que los docentes y los padres de familia abran espacios de diálogo en la escuela, de modo que se pueda darle significado a los deseos, intereses y motivaciones de los niños y niñas que inician su educación de manera formal en un establecimiento educativo. Los proyectos de aula crean espacios de participación, comunicación, transformación y contextualización, de manera que los niños se comprometen consigo mismos, reconociendo al aula como un espacio de uso de la palabra y la escucha.

La planeación y ejecución del proyecto de aula demostró la coherencia y cohesión de la praxis pedagógica significativa con la creación de espacios para el respeto y el diálogo reflexivo, mientras se concientiza en la importancia de la convivencia, el trabajo colaborativo no sólo en la escuela sino también en el contexto social. La realidad en la que vivimos y nos movemos, requiere que como docentes actualizemos las metodologías que llevamos al aula para construir una sociedad más equitativa, estableciendo múltiples parámetros para la producción del conocimiento.

Adicionalmente, la evaluación del proyecto facilitó la conceptualización y planificación de nuevas acciones en pro de la transformación de los contextos y la colectivización del conocimiento permitiendo la construcción y deconstrucción de la realidad, innovando el reconocimiento personal y social, integrando la cotidianidad con el trabajo en el aula. Los niños

demonstraron sus cualidades como investigadores, siendo agentes y protagonistas de su propia formación y aprendizaje.

Por otra parte, al evaluar el proyecto de aula, se descubre que a través de la ejecución del mismo, se reivindica el papel del niño en las instituciones educativas, no siendo sólo un receptor, sino una persona que está en capacidad de manifestar sus propios criterios, gustos y preferencias; aprendiendo a medida que interactúa con los demás y con el medio. Lo contrario a esto, cae en la sumisión y el atropellamiento de la palabra, la creación y en el retorno al tradicionalismo y la pobreza en la producción significativa de saberes.

Se puede establecer que cada una de las inquietudes de los estudiantes de preescolar son una fuente inagotable de propuestas investigativas, determinando el compromiso docente en el devenir de la enseñanza de la lectura y la escritura, de modo que nuestra práctica pedagógica sea la materialización de las disposiciones establecidas en la Ley General de Educación, los Lineamientos curriculares, y los Estándares de Calidad en relación con la educación en preescolar. En consecuencia, las alternativas para la innovación son tantas como los docentes estemos abiertos al cambio.

El proyecto de aula ejecutado puede ser ampliado según la incorporación de nuevos criterios que aporten los alumnos, y, a su vez, puede ser articulada con los otros grados, de modo que se pueda profundizar en el conocimiento y ser parte de los proyectos transversales obligatorios.

### Bibliografía

- Agreda, E. (2004). *Guía de Investigación Cualitativa Interpretativa*. Pasto: Cesmag.
- Aguirre Raya, D. (2005). Reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional. *En Educ Med Sup*. 2005, 19 (3) 1-2 Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v19n3/ems04305.pdf>
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.) Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciasociolingustica.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociolingustica.htm)
- Dávila, S (2000): El aprendizaje significativo. Esa extraña expresión (utilizada por todos y comprendida por pocos). *Contexto Educativo 9*, Recuperado de: <http://contextoeducativo.com.ar>.
- De Castro, M. P., Rincón G, Pérez, D. & Bustamante G. (1993). *Lengua Escritura y de la Lectura Serie: Pedagogía y currículo 6*. En M. P. De Castro, R. G, & B. G., *Lengua Escritura y de la Lectura Serie: Pedagogía y currículo 6*. (95).
- Diaz B , Fernández F, & Hernández G. (1998). Estrategias de enseñanza para lapromoción de aprendizajes significativos. En B. Dias, F. F, & H. G. (s.f.) *Estrategias de enseñanza para lapromoción de aprendizajes significativos*. México: McGraw Hill.
- Elena, B., & Leong, D. J. (2005). *Principios de la psicología y la Educación, docentey educación preescolar*. En B. Elena, & D. J. Leong, *Principios de la psicología y la Educación, docentey educación preescolar*. Mexico: s.n.
- Ferreiro, E. (1999). *Pasado y presente de los verbos leerr y escribir*. En E. Ferreiro, *Pasado y presente de los verbos leerr y escribir*. Mexico: S.A.de C.V.
- Ferreiro, E. y. (1979.). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. En E. y. Ferreiro, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI,.



- Fuenmayor de Vilchez, G. y Villasmil Flores, Y. (2013). *Competencias básicas para el desarrollo de la lectura y la escritura en estudiantes de educación primaria*. Venezuela: Universidad del Zulia.
- García Gutierrez, F. (2010, 8 de octubre). *Competencia lingüística y competencia comunicativa*. Recuperado de <http://formaprofe.poezia.es/2010/10/08/ii-competencia-linguistica-y-competencia-comunicativa/>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1992). *Lineamientos curriculares de preescolar*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016). *Derechos básicos de aprendizaje*. Transición, Volumen 1. Bogotá: MEN.
- Moreira, M.A., Caballero, M.C. y Rodríguez, M.L. (orgs.) (1997). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. España: s.n. Traducción de M<sup>a</sup> Luz Rodríguez Palmero.
- Nacional, M. d. (1994). Ley General de Educación 115. En M. d. Nacional, *Ley General de Educación 115*. Bogotá Colombia: Diario Oficial.
- Pompa Montes de Oca, Y. C., & Pérez López, I. A. (2015). La competencia comunicativa en la labor pedagógica. *Revista Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 7 (3). pp. 160-167. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Saez, A. (1951). *Necesidad e importancia de la lectura*. Puerto Rico: s.n.
- Teberosky, Ana (s.f.). *Proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura*. Conferencia: Universidad Santo Thomas. Recuperado de: [http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/mariachalelaDesarrollo%20de%20la%20lectura%20y%20escrit\\_mariachalela-roceso\\_de\\_aprendizaje\\_de\\_la\\_lectura\\_y\\_la\\_escritura.html](http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/mariachalelaDesarrollo%20de%20la%20lectura%20y%20escrit_mariachalela-roceso_de_aprendizaje_de_la_lectura_y_la_escritura.html). Marzo 23 de 2017. 5.44.p.m.

Teberosky, Ana. (1998). *Los sistemas de escrituras en el desarrollo del niño*. En A. Teberosky.

(s.f.), *Los sistemas de escrituras en el desarrollo del niño*. Mexico: S.A. de C.V.

Teberosky, Ana. (2000). *Los sistemas de escritura. Congreso Mundial de Lecto-Escritura*.

Valencia: Universidad de Barcelona. Pág. 15.

Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagogía en la formación de maestros . En *Pedagogía y educación*, 1 (1), 71 - 104.

# ANEXOS

**Anexo 1. Documento para Valoración**

<b>N°</b>	<b>NOMBRE DEL ESTUDIANTE</b>	<b>OPORTUNIDAD DE MEJORA</b>	<b>ESPERADO</b>	<b>SUPERIOR</b>
1	Sarita Acosta Mera			
2	Emely Isabela Arteaga Burbano			
3	Julieth Alejandra Banguero Imbajoa			
4	David Alejandro Buchelli Chaves			
5	Thaliana Belén Burbano Arenas			
6	Julio Gabriel Burgos Salas			
7	Benyamín Alexander Cabrera López			
8	Sara Nicoll Chaves Betancourth			
9	Samuel Alejandro Delgado David			
10	Samuel Alejandro Erazo Pachajoa			
11	Danna Sofia Guerra Genoy			
12	Maria Guadalupe Guerra Genoy			
13	Katherin Sofia Herrera Rosero			
14	Daniel Felipe Martínez Lopez			
15	Jhostin Aldair Meneses Bucheli			
16	Margarita Meneses Chavez			
17	Shara Valentina Mera Burbano			
18	Luisa Fernanda Riascos Campiño			
19	Maria Jose Rodríguez Burbano			
20	Nikolas Alejandro Rodríguez Reina			
21	Valery Sofia Rojas Burbano			

**Criterio: 1 y 2.** Las niñas y los niños se comunican con un lenguaje claro guardando una adecuada estructura gramatical y enriquece su vocabulario y expresión verbal en su interacción.

**Competencia comunicativa:** lingüística, discursiva y pragmática

**Estrategias observadas:** Conversatorios

<b>VARIABLES PARA LA VALORACION DE CRITERIOS</b>				
<b>CRITERIO</b>	<b>ASPECTO OBSERVADO</b>	<b>SUPERIOR</b>	<b>ESPERADO</b>	<b>OPORTUNIDAD DE MEJORA</b>
Se comunica con un lenguaje claro guardando una adecuada estructura gramatical.	Coherencia y continuidad en los relatos y narraciones /El niño o la niña produce textos orales siguiendo una secuencia lógica de hechos	El niño o la niña demuestran un dominio muy avanzado de estructuras gramaticales en el momento de relatar experiencias cotidianas.	El niño o la niña demuestran un dominio adecuado de estructuras gramaticales cuanto relata una experiencia cotidiana.	El niño o la niña demuestran carencias en el uso de estructuras gramaticales en el momento de relatar una experiencia.
	Universo vocabulario utilizado.	Usa vocabulario apropiado de modo que todos sus compañeros comprenden su relato.	Usa vocabulario apropiado de modo que la mayoría de sus compañeros comprende su relato.	Usa vocabulario apropiado y básico.
	Reconocimiento y uso del sonido de las palabras	El niño o la niña pronuncian correctamente todas las palabras.	El niño o la niña tienen algunos errores de pronunciación.	El niño o la niña tienen dificultad en la pronunciación de palabras.
	Identificar la dirección de la escritura	El niño garabatea signos convencionales y no convencionales de izquierda a derecha sin ninguna dificultad. Se observan leves o pocos errores al orientar las letras conocidas. (escritura de espejo)	El niño garabatea signos convencionales y no convencionales casi siempre de izquierda a derecha. Se observan algunos errores al orientar las letras conocidas. (escritura de espejo)	El niño garabatea signos convencionales y no convencionales de manera desordenada, sin respetar la dirección de escritura de izquierda a derecha. Se observan constantes errores al orientar las letras conocidas. (escritura de espejo)
Enriquece su vocabulario y expresión verbal en su interacción.	Apropiación de vocabulario nuevo.	Emplea 7 o más palabras nuevas que ha aprendido en clase o fuera de ella cuando narra algo.	Emplea de 3 – 6 palabras nuevas cuando relata alguna experiencia cotidiana.	No incluye palabras nuevas que se han revisado en las clases anteriores o aula misma clase.

**Criterio: 3 y 4:** Percibe mensajes verbales y gestuales de sus interlocuciones y; escucha narraciones establece relaciones con el contenido gráfico.

**Competencia comunicativa:** lingüística, discursiva y pragmática

**Estrategias observadas:** Lectura y comprensión de textos infantiles y conversatorios

<b>VARIABLES PARA LA VALORACION DE CRITERIOS</b>				
<b>CRITERIO</b>	<b>ASPECTO OBSERVADO</b>	<b>SUPERIOR</b>	<b>ESPERADO</b>	<b>OPORTUNIDAD DE MEJORA</b>
Percibe mensajes verbales y gestuales de sus interlocuciones.	Variación del tono de la voz según el mensaje que el niño o niña quiere comunicar.	El niño o la niña siempre comprenden el mensaje que comunica la docente o un compañero cuando se cambia la entonación.	El niño o la niña comete pocos errores cuando trata de comprender el mensaje que comunica la docente o un compañero hay cambio de la entonación.	El niño o la niña tienen muchos problemas en el momento de interpretar si su interlocutor comunica qué o cuál mensaje cuando cambia la entonación.
Escucha narraciones y establece relaciones con el contenido gráfico.	Relación entre lo narrado y las imágenes presentadas.	Hace comentarios acerca de los cuentos que escucha y ve. Demuestra inquietud y curiosidad. Establece relaciones de espacio, personajes, anticipada situaciones posibles con facilidad.	Comenta brevemente sobre los cuentos que escucha y ve. Establece relaciones de espacio, personajes y lugares. Anticipa situaciones posibles con ayuda de mucha información.	Hace comentarios que no tienen que ver con lo que escucha, o no establece relaciones entre los cuentos que escucha y ve.  Tiene dificultad para anticipar situaciones posibles, identificar personajes importantes, espacios o lugares.

**Criterio: 5 y 6.** Explora el significado de los textos, apoyándose en la forma, imágenes letras conocidas y lee de forma global su nombre, y el nombre de objetos del entorno y

**Competencia comunicativa:** lingüística, situacional sociolingüística, pragmática, discursiva

**Estrategias observadas:** presentación de diapositivas; lectura comprensión de cuentos infantiles y salidas pedagógicas

VARIABLES PARA LA VALORACION DE CRITERIOS				
CRITERIO	ASPECTO OBSERVADO	SUPERIOR	ESPERADO	OPORTUNIDAD DE MEJORA
Explora el significado de los textos, apoyándose en la forma, imágenes letras conocidas.	Comprensión de la relación lugar – nombre – señalización.	El niño o la niña relacionan con mucha facilidad el lugar visitado durante la salida pedagógica, el nombre del lugar y las palabras de señalización que lo identifica. Menciona otros ejemplos que se basan en su experiencia.	El niño o la niña relacionan con facilidad el lugar visitado durante la salida pedagógica, el nombre del lugar y las palabras de señalización que lo identifica.	El niño o la niña relacionan con dificultad el lugar visitado durante la salida pedagógica, el nombre del lugar y las palabras de señalización que lo identifica.
Lee de forma global su nombre, y el nombre de objetos del entorno.	Distinción entre lugares y nombres.	El niño o la niña hacen lectura global de los nombres de sus compañeros y de los nombres de lugares de su entorno al relacionarlos con el sujeto/objeto de referencia.	El niño o la niña hacen una lectura global aceptable de los nombres de sus compañeros y de los nombres de lugares de su entorno al relacionarlos con el sujeto/objeto de referencia.	El niño o la niña no hacen o hace una lectura pobre de los nombres de sus compañeros y de los nombres de lugares de su entorno puesto que no establece la relación entre el sujeto/objeto de referencia y el nombre.
	Reconocimiento del nombre	Realiza las grafías de su nombre de forma clara y autónoma.	Realiza algunas grafías de su nombre con ayuda y copiándolas.	Realiza sólo algunas grafías de su nombre, o no las realiza.

**Criterio: 7 y 8.** Descubre el valor semántico y comunicativo de los gráficos, símbolo y señales; explora el significado gráfico de los sonidos, palabras presentes en el entorno.

**Competencia comunicativa:** Lingüística, situacional, sociolingüística y pragmática.

**Estrategias observadas:** Salidas pedagógicas y presentación de diapositivas

<b>VARIABLES PARA LA VALORACION DE CRITERIOS</b>				
<b>CRITERIO</b>	<b>ASPECTO OBSERVADO</b>	<b>SUPERIOR</b>	<b>ESPERADO</b>	<b>OPORTUNIDAD DE MEJORA</b>
Descubre el valor semántico y comunicativo de los gráficos, símbolo y señales.	Relaciona marca – producto con el posible comprador.	El niño o la niña descubren e interpreta los mensajes que comunican las marcas dando importancia al color, el producto que representa, el tamaño de los objetos de las etiquetas presentadas y el posible comprador del producto.	El niño o la niña descubren e interpreta los mensajes que comunican las marcas dando importancia al color, y al producto que representa, objetos de las etiquetas presentadas.	El niño o la niña no descubren el valor semántico de las marcas presentadas. No relacionan el símbolo, el color y la marca.
Explora el significado gráfico de los sonidos, palabras presentes en el entorno.	Inferencia de ideas y mensajes. Relacionar producto – marca – etiqueta.	El niño o la niña relacionan todas las marcas de productos con su nombre. Expresa opiniones.	El niño o la niña manifiesta algunos problemas al relacionar las marcas de productos con su nombre.	El niño o la niña tienen dificultades para comprender la actividad. No relaciona las marcas de productos con sus nombres, o apenas nombra algunos.



**Criterio: 9 y 10.** Descubre la importancia de la escritura en la comunicación de las personas.

Produce textos utilizando dibujos (pre-esquemáticos).

**Competencia comunicativa:** sociolingüística, lingüística pragmática

**Estrategias observadas:** presentación de diapositivas, diseño de cartas a padres de familia, realización de dibujos con representación escrita

VARIABLES PARA LA VALORACION DE CRITERIOS				
CRITERIO	ASPECTO OBSERVADO	SUPERIOR	ESPERADO	OPORTUNIDAD DE MEJORA
Descubre la importancia de la escritura en la comunicación de las personas.	Producción en signos no convencionales de aspectos observados en su entorno.	El niño o la niña identifican la importancia de la escritura como una forma para comunicarse con los demás a partir de objetos cotidianos como las señales de tránsito y los recibos. El niño o la niña dan sus propios ejemplos y los explica con claridad.	El niño o la niña identifican la importancia de la escritura a partir de objetos cotidianos como las señales de tránsito y los recibos. El niño o la niña dan algunos ejemplos.	El niño o la niña confunden las señales presentadas o no puede explicar cómo objetos cotidianos ayudan a la comunicación.
Produce textos utilizando dibujos (pre-esquemáticos).	Carta a los padres. Representación gráfica de una expresión de cariño hacia sus padres.	El niño o la niña realiza dibujos claros y bien definidos, hay buen uso del color y del espacio.	Los dibujos diseñados por el niño o la niña son claros, pero no hay buen uso del color.	Los diagramas y dibujos realizados no son claros, siendo difíciles de entender. No hay buen uso del color/espacio.

**Criterio: 11 y 12.** Utiliza signos gráficos propios (garabateo con nombre) para producir sus escritos (pictogramas); y Fortalece su capacidad motora para el agarre, trazo, dirección y posición de sus sistemas escriturales.

**Competencia comunicativa:** lingüística y pragmática.

**Estrategias observadas:** Realización de dibujos con representación escrita; diseño de cartas a sus padres

VARIABLES PARA LA VALORACION DE CRITERIOS				
CRITERIO	ASPECTO OBSERVADO	SUPERIOR	ESPERADO	OPORTUNIDAD DE MEJORA
Utiliza signos gráficos propios (garabateo con nombre) para producir sus escritos (pictogramas).	Reconocimiento del nombre	El niño o la niña logran una correspondencia entre las grafías no convencionales que representan su nombre y los fonemas que lo forman.	El niño o la niña logran una correspondencia entre casi todas las grafías no convencionales que representan su nombre y los fonemas que lo forman.	El niño o la niña tienen problemas para lograr una correspondencia entre las grafías no convencionales que representan su nombre y los fonemas que lo forman. Las grafías que emplean o son muy escasas o demasiadas.
Fortalece su capacidad motora para el agarre, trazo, dirección y posición de sus sistemas escriturales.	Manejo y empleo del lápiz y los colores. Uso del espacio para la representación gráfica de distintos elementos en una hoja de papel.	El niño y la niña demuestran destreza en el manejo del lápiz, hace un uso adecuado del espacio y del color.	El niño o la niña emplean el lápiz adecuadamente. La distribución del espacio es buena, sin embargo, puede mejorar.	Hay un manejo regular del lápiz y los colores. El uso del espacio en la hoja es deficiente.

## Anexo 2. Entrevista

### QUERIDA FAMILIA

Quiero compartir con ustedes “el proyecto de aula”, como una posibilidad para dinamizar el proceso de formación integral de sus hijos e hijas, en donde los niños y niñas aprenden según sus intereses y motivaciones.

Un proyecto de aula es un proceso de construcción permanente de conocimientos, habilidades, experiencias y relaciones; se realiza colectivamente integrando a toda la comunidad educativa (niños, familia, profesores y otros entes que apoyen este proceso) y en el participa activamente los niños y niñas como seres pensantes, sensibles, imaginativos y creativos. Se enriquece a través de la investigación y la exploración, teniendo en cuenta sus interrogantes (preguntas) inquietudes e intereses con respeto a lo que ellos y ellas conocen o desean conocer.

Para que este proyecto, sea exitoso como familia pueden aportar, ante todo motivando al niño/a para que participe con gusto y entusiasmo en todas las actividades del proyecto y además:

- Dialogar en familia sobre experiencias que el niño/a ha descubierto en torno al proyecto.
- Motivar al niño/a explorar el medio en que se desenvuelve (campo, barrio hogar, familia, amigos, parque, trabajo del padre o de la madre, etc.) de modo que enriquezca y aporte al proyecto.
- Estar atentos a los contenidos del proyecto y reforzarlos en casa.

Agradecemos toda la colaboración que puedan brindar a su hijo/a, para que así podamos ayudarlos en la FORMACION INTEGRAL de los mismos.

---

ESTIMADOS PADRES DE FAMILIA:

El tema seleccionado por los niños para trabajarlo mediante el proyecto de aula es sobre: “las plantas y las flores”

Por favor es necesario que en familia llenen el siguiente formato y responder de qué manera pueden vincularse al proyecto:

NOMBRE DEL NIÑO(A): \_\_\_\_\_

Propongo que le nombre del proyecto sea: \_\_\_\_\_

Para enriquecer y afianzar mí aprendizaje, necesito que me colaboren con: libros, películas, láminas, documentales, cuentos, charlas, u otros materiales que ustedes consideren relacionados con el tema:

- ¿Qué películas, documentales, pueden aportar para desarrollar este proyecto?

\_\_\_\_\_

- ¿Qué persona que Ud. conozca o tenga referencia podría aportar con un dialogo o una charla al proyecto?(escriba el nombre de la persona y qué relación tiene con la familia):

\_\_\_\_\_

- ¿Qué tema considera que podría abordar esta persona para alimentar este proyecto de aula?

\_\_\_\_\_

- Considera Ud. ¿que podríamos visitar algún lugar que enriquezca esta experiencia? si su respuesta es sí, escriba que lugar:

\_\_\_\_\_

- ¿De qué otra forma, ustedes como familia pueden participar?

\_\_\_\_\_

- Indague al niño que actividades que proponen para realizar en el proyecto y escríbalas:

\_\_\_\_\_

### Anexo 3. Registro Fotográfico

#### Actividades de diagnóstico



#### Conversatorios



#### Salidas pedagógicas



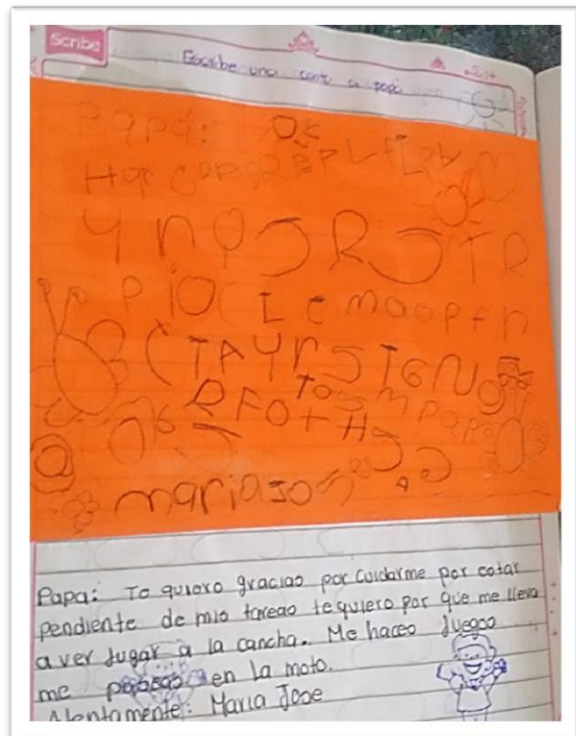
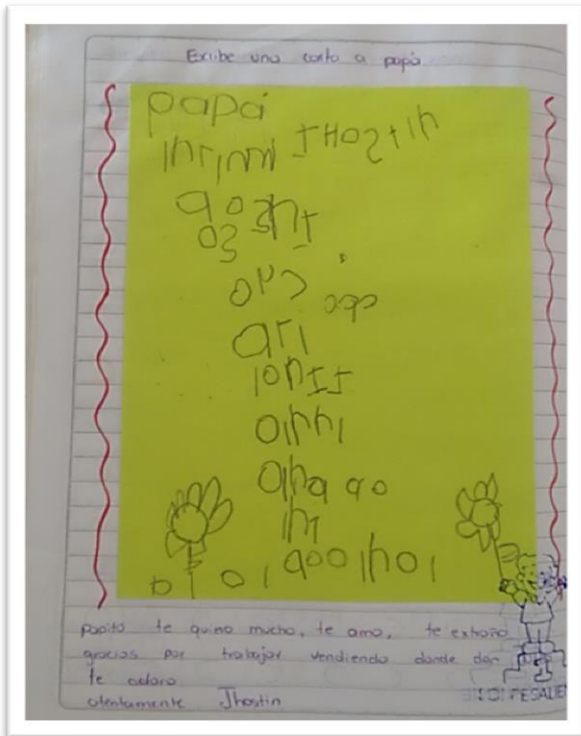
Salidas pedagógicas



Presentación de diapositivas



Dibujo con representación escrita y de lectura de cuento “el pájaro, el mono y la serpiente en la selva”



Diseño de cartas

**Fotografías realizadas en la estrategia: fase exploratoria, ejecución y evaluación**

**Fase exploratoria**



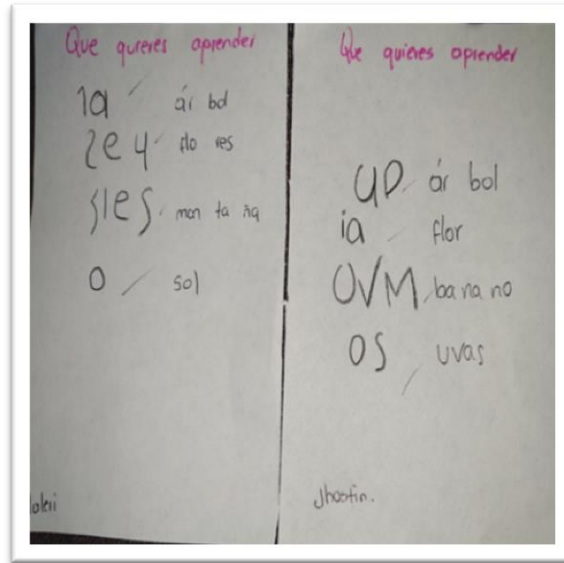
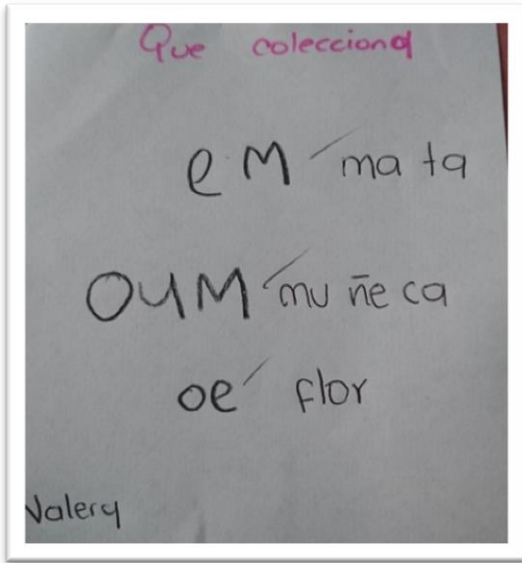
Concejo de clase



Dibujo de los conejo

Consejo de clase padres





Preguntas orientadoras



Juego de roles

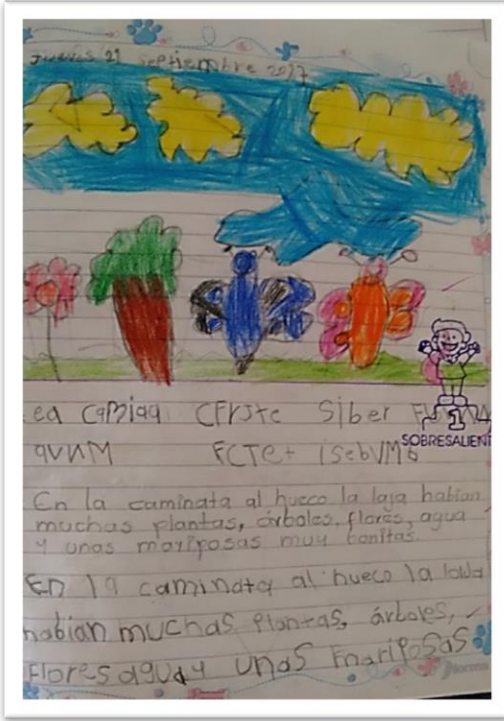
**Actividades del proyecto de Aula**



Visita al hueco de la Laja



Visita al hueco de la Laja



Representacion y escritura de la experiencia

Charlas con funcionarios de UMATA



Presentacion de video UMATA



Salida pedagógica y lectura de cuento UMATA

**Actividades Complementarias**





Transversalización del proyecto



