

**PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE LA LECTURA EN EL AULA DE TRANSICIÓN**

**I.E. TÉCNICA GIRARDOT MUNICIPIO DE TÚQUERRES SEDE ESCUELA**

**INTEGRADA DE FÁTIMA**



Universidad  
del Cauca

**LILIANA DEL CARMEN NARANJO CULTID**

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA**

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

**LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN EN LENGUAJE**

**PROGRAMA DE BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE**

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL**

**SAN JUAN DE PASTO, Abril de 2018**

---

**PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE LA LECTURA EN EL AULA DE TRANSICIÓN**

**I.E. TÉCNICA GIRARDOT MUNICIPIO DE TÚQUERRES SEDE ESCUELA**

**INTEGRADA DE FÁTIMA**



Universidad  
del Cauca

**Trabajo para optar al título de: MAGISTER EN EDUCACIÓN**

**MODALIDAD PROFUNDIZACIÓN.**

**LILIANA DEL CARMEN NARANJO CULTID**

**Director**

**Mg. MARIA VIVIANA ENRIQUEZ PANTOJA**

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA**

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

**LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN EN LENGUAJE**

**PROGRAMA DE BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE**

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL**

**SAN JUAN DE PASTO, Abril de 2018**

---

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

**Director**\_\_\_\_\_

**Mg. MARIA VIVIANA ENRIQUEZ PANTOJA.**

**Jurado**\_\_\_\_\_

**Mg. ALBA LUCIA PEDRAZA.**

**Jurado**\_\_\_\_\_

**Mg. MARTHA LUCIA MEJIA.**

**Fecha y lugar de sustentación: San Juan de Pasto, 26 de abril de 2018**

## **AGRADECIMIENTOS.**

*Las palabras nunca alcanzan cuando lo que hay que decir desborda el alma.*

*Cortázar J.*

**Hoy cuando alcanzo una meta más en mi vida profesional y personal  
Soy consciente que una vida entera no me alcanzaría para agradecer  
Por todo lo que me dás señor... por los momentos buenos y también los difíciles  
Por los errores que he cometido, y me dejaron enseñanza  
Por lo bueno que tengo hoy ...y lo que está por venir...  
Pero sobre todas las cosas porque estas a mi lado.  
Sin importar quién soy, lo que tengo, o a donde voy  
Yo también te amo señor.  
Gracias.**

**A mi hijo aquella parte de mí, que amo con el alma, la prolongación de mi existencia, mi  
sueño del mañana  
Gracias por tu paciencia y tu compañía.**

**A mis padres gracias por haberme dado un buen hogar donde crecer día a día  
Y donde logre adquirir los buenos valores que hoy definen mi vida  
Una familia llena de amor.**

## Tabla de Contenido

	<b>Pág.</b>
1. Presentación .....	8
1.1 Primer Escenario .....	12
1.2 Segundo Escenario .....	14
1.3 Tercer Escenario.....	15
1.4 Cuarto Escenario .....	16
2. Referente Conceptual .....	18
2.1 Antecedentes .....	18
2.2 Marco Teórico.....	22
2.2.1 El niño de transición y su desarrollo evolutivo. ....	23
2.2.2 Proceso de aprendizaje del niño de 3 a 5 años. ....	24
2.2.3 Procesos de construcción de la lectura y la escritura.....	25
2.3 Orientaciones Legales Sobre Procesos de Lectura y Escritura en Niños de Transición...	28
3. Referentes Metodológicos y Resultados .....	34
3.1 Paradigma.....	34
3.2 Enfoque .....	34
3.3 Técnicas e Instrumentos .....	36
4. Análisis de Resultados e Interpretación de Datos .....	38
4.1 Categoría 1: Didáctica del Docente de Transición.....	38
4.1.1 Observación participante. ....	38
4.1.2 Encuesta docente: “prácticas pedagógicas del docente de preescolar”. ....	42

4.2 Categoría 2: Procesos de Lectura de los Niños de Transición .....	49
4.3 Recomendaciones Didácticas para el Desarrollo de Procesos de Lectura Desde el Aula de Transición.....	52
4.3.1 Desarrollo de la conciencia fonológica. ....	56
4.3.2 Discriminación auditiva.....	58
4.3.3 Discriminación visual.....	60
4.3.4 Memoria auditiva y memoria visual.....	63
4.3.5 Comprensión de texto.....	66
4.3.6 Lectura en voz alta.....	72
5. Conclusiones y Reflexiones .....	77
Bibliografía .....	82
Anexos .....	86

## **Índice de Tablas**

	<b>Pág.</b>
Tabla 1. Categorización de objetivos.....	37

## **Índice de Anexos**

	<b>Pág.</b>
Anexo A Formato Encuesta	86
Anexo B. Ficha Diagnostica Estudiantes Transición	89
Anexo C. Registro Fotográfico	91



## **1. Presentación**

Los primeros años de vida, se constituyen en un espacio vital en el desarrollo de los niños espacio que debe proveer las condiciones básicas para su avance, espacios enriquecidos pedagógicamente para el aprendizaje, espacios previstos para una estimulación adecuada desde la casa y hasta el sistema educativo formal al momento de ingresar grado de transición, es entonces cuando padres, cuidadores, agentes educativos, y docentes entran en juego con acciones acertadas, intencionadas, y sistemáticas que les permita activar todos los procesos cognitivos para aprender.

Cuando los niños ingresan al grado de transición ya tienen establecidas nociones de lectura y escritura porque han desarrollado habilidades lingüísticas orales y escritas que se relacionan entre sí, habilidades abstraídas de la madre, de la familia de su entorno que le permitirán continuar su desarrollo y su conocimiento del mundo a través del lenguaje.

Cabe enfatizar que las acciones que facilitan el desarrollo de construcción de la lectura y la escritura están ancladas en los primeros años de vida del ser humano y se relacionan con el desarrollo de la capacidad comunicativa –verbal y no verbal– obedeciendo a los mismos presupuestos sobre la plasticidad cerebral gracias a los estímulos recibidos desde la primera infancia.

La enseñanza de la lectoescritura constituye uno de los objetivos fundamentales en el primer grado de escolaridad por lo cual entre las tareas en el nivel de transición, es ofrecer al niño la preparación que le facilite dicho proceso, y es necesario que éste logre la habilidad y la competencia de un desarrollo acertado de la lectura y la escritura inicial y que acceda al ciclo de educación básica primaria equiparado de oportunidades para hacer el proceso de aprendizaje más

fácil y significativo.

Sin embargo, el desarrollo de la lectoescritura no es tarea fácil, en ella intervienen factores de todo tipo: cognitivos, sensoriales, motrices, emocionales, familiares, sociales, entre otros que han de conjugarse necesariamente para lograrlo, y requiere que todos los agentes implicados en ella: padres, maestros, cuidadores y agentes educativos trabajen coordinadamente. Los docentes como directos responsables tienen la tarea de comprometerse con el proceso de enseñanza, aunque no siempre los que toman esta tarea están capacitados para hacerlo, en este contexto asumen el proceso con los pocos elementos pedagógicos que poseen, lo que afecta la formación en educación inicial.

De esta manera, es necesario reconocer el reto y la formación que deben tener los docentes para la educación inicial en los procesos de desarrollo de la lectoescritura de los niños partiendo de los intereses, las vivencias, y construcciones que tienen sobre el mundo y sobre ellos mismos, en el cual intervienen una diversidad de elementos, en la planificación de los escenarios y los ambientes enriquecedores para que con la intervención pedagógica, y didáctica las mejores y más adecuadas estrategias de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de habilidades y competencias en los procesos de lectoescritura en esta etapa.

Para comenzar a entender las complejidades de los procesos de lectores en los niños de transición, hacemos énfasis en que lectura y la escritura son elementos inseparables de un mismo proceso mental, son actividades diferenciales pero que en la praxis se desarrolla de forma integral, aún más deben desarrollarse armónicamente con niños de educación inicial como de su denominación se desprende; lectoescritura supone la unión de dos procesos íntimamente vinculados, tal es el caso de la escritura y de la lectura; leer y escribir son actividades complejas y fundamentales, de las cuales dependerá el hecho que el niño siga aprendiendo por el resto de su

vida.

Cabe resaltar que fortalecer en transición y en los primeros ciclos de la Educación Básica los procesos de lectoescritura son determinantes para que el niño pueda ingresar a la cultura de la lectura y la escritura.

Alfonso y Sánchez (2009) *“definen la lectoescritura como la capacidad y habilidad de leer y escribir adecuadamente, constituye un proceso de aprendizaje en el cual los educadores pondrán especial énfasis durante la educación inicial, proponiendo a los niños diversas tareas que implican actividades de lectoescritura”* Existen variados métodos y teorías acerca de cómo llevar a buen puerto el proceso de lectoescritura, por ejemplo, algunos se centran en aspectos más formales y entonces tratan el proceso desde las partes hacia lo general, es decir, inician de las letras, siguen por las sílabas, para luego pasar por las palabras y finalmente por las frases; por el contrario, los constructivistas, proponen que la percepción del niño comienza siendo una mezcla, captando la totalidad, sin detenerse en los detalles, entonces, parten del todo y le presentan al niño palabras completas con los significados pertinentes

Tolchinsky (1995) afirma que en los procesos de lectoescritura intervienen dos actividades diferentes:

*“La lectura y la escritura, y que cada una de estas exige aprendizajes distintos y trabajos pedagógicos específicos, aunque obviamente, interactúan y se influyen mutuamente a lo largo del desarrollo. Así, el aprendizaje de la escritura supone un saber en el que se conjuga el conocimiento de funciones, de operaciones y de propiedades del instrumento portador de la grafía. De esta manera, el uso de la escritura posibilita el desarrollo cognitivo del niño”* (p.78).

Por tanto, una de las tareas vitales en transición es la de brindar al niño una serie de

estrategias y desarrollos cognitivos que le facilite el proceso de aprender a leer y escribir durante la educación básica primaria y para toda la vida.

Al respecto los Lineamientos Curriculares de Lenguaje (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 1998) cuando habla del nivel de construcción o adquisición del sistema de significación de la lectura, escritura, oralidad, e imagen nos traslada sobre las formas de acercamiento de los niños a la lengua escrita en los primeros años de escolaridad y que resulta necesario generar espacios de significación en los que cobren sentido social, que sean procesos armoniosos, motivantes, lúdicos y con muchas estrategias metodológicas pensadas en la edad de los niños, de esta manera el acceso a los procesos de lectura y escritura será una necesidad que aparece de manera natural posteriormente.

Es así como este trabajo de investigación indaga sobre los procesos de construcción de la lectura que favorecen la adquisición de esta competencia convencional antes de empezar un proceso de alfabetización formal que inicia en el grado primero, para ello es necesario explorar escenarios fundamentales que permiten avanzar en este proceso de indagación:

### **1.1 Primer Escenario**

La primera infancia es la etapa más importante de la vida, en la que se desarrollan más conexiones cerebrales, donde se potencian las capacidades de los niños, se apropian del lenguaje, y se desarrollan socialmente; por ello asumir la educación inicial como un estructurante para el desarrollo de futuros aprendizajes implica reconocer la existencia de un entramado de elementos que configuran el desarrollo integral del ser humano en estos primeros años de vida y que es función del sistema educativo, escuela, directivos y docentes, padres de familia proveer los mejores, variados y enriquecidos ambientes para el aprendizaje.

Sin embargo, el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en la educación inicial es un

tema complejo y poco explorado. En el contexto educativo se reconoce a los grados iniciales, transición y primero, como definitivos en el futuro académico de los niños. En educación inicial el acercar a los niños a los procesos lectoescritores no es un tema de relevancia entre los docentes y generalmente la responsabilidad de direccionar estos grados es de poca importancia, ‘además de conocer que las estrategias metodológicas que utilizan algunos maestros son inadecuadas para las necesidades de aprendizaje de los niños en esta etapa.

Sabemos que si no se fortalece procesos de desarrollo de lectoescritura en primera infancia se presentarán algunas dificultades en el futuro como las que se ha detectado en los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Técnico Girardot, problemáticas recurrentes en los diferentes grados como las siguientes: problemas de aprendizaje centrados en la adquisición y desarrollo de la lectoescritura, dificultades en comprensión lectora y en la producción de textos escritos.

Con base en lo anterior, esta investigación busca plantear algunas respuestas al siguiente problema: ¿Cómo fortalecer procesos de construcción de lectura en los niños de transición de la I. E. Técnica Girardot, municipio de Túquerres? En este contexto se propone como objetivo general: Fortalecer procesos de construcción de la lectura con niños de transición de la Institución Educativa Técnica Girardot, sede Escuela integrada de Fátima municipio de Túquerres, y como objetivos específicos: Caracterizar las didácticas utilizadas por el docente en los procesos de construcción de la lectura con los niños de transición, identificar procesos de construcción de la lectura con los niños de transición, y finalmente como propuesta de intervención, diseñar una cartilla didáctica que fortalezca los procesos construcción de la lectura en los niños de transición de la I. E. Técnica Girardot. Sede Escuela integrada de Fátima.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación, indaga en las didácticas del docente al

momento de iniciar el desarrollo formal de la lectura y escritura en los niños, como el docente direcciona el desarrollo de habilidades lectoras en los niños a su cargo; realizar un acercamiento a las didácticas, en el aula permitirá comprender cómo el docente está aproximando al niño al mundo, al contexto y a la realidad, simultáneamente, como desarrollan el proceso los niños de transición de la sede focalizada, este momento permite entrar en contacto con los niños a través de la observación directa y de la ficha diagnóstica para estudiantes de transición (MEN2010), herramientas que admiten vincular a los niños con la lectura y la literatura, construir significados y atribuir sentido a la experiencia de leer, de comprender el mundo, de entenderlo y expresarlo a través de sus pensamientos, emociones, e intenciones de forma oral. Finalmente, se propone como propuesta de intervención diseñar una cartilla didáctica que fortalezca los procesos construcción de la lectura con los niños de transición; material didáctico que le permita a los docentes descubrir como el niño construye la lectura en esta etapa de desarrollo y así planear actividades de aula teniendo en cuenta las potencialidades de sus estudiantes.

Entender cómo es el proceso a través del cual el niño construye la lectura en los primeros años de vida, y su incidencia en su vida futura, permite comprender que las acciones pedagógicas que se tomen a tiempo, resultan inaplazables, el reto de encarar el proceso lector desde sus orígenes comunicativos y simbólicos, en los primeros años, permitirá acceder a una generación de lectores y escritores competentes para la sociedad actual.

## **1.2 Segundo Escenario**

### **El Contexto y la Muestra**

La investigación se desarrolla en la Escuela Integrada Fátima perteneciente a la Institución educativa Técnico Girardot del municipio de Túquerres.

En la Sede se desarrolla el proceso investigativo con una población de 13 niños

pertenecientes al grado transición, niñas y niños de familias de estrato socioeconómico uno, donde se evidencia las condiciones poco favorables en el entorno familiar para el desarrollo de habilidades para la vida y para potenciar procesos de lectoescritura exitosos. La población de la cual proceden los niños, son familias campesinas y algunas desplazadas siendo el municipio de Tuquerres y sus instituciones educativas las receptoras de población que migra por la violencia y el conflicto armado de municipios como: Samaniego, Santacruz de Guachaves, La Llanada y el municipio de Tumaco.

Las niñas y los niños que asisten a esta institución Educativa se caracterizan porque proceden de ambientes pobres en estimulación para su desarrollo integral, las habilidades y procesos de lectoescritura son poco desarrolladas por sus padres, el tiempo para compartir en la crianza de estos pequeños es limitado, debido a los tiempos extenuantes de trabajo de los adultos, muchos de estos niños proceden de hogares disfuncionales, es por ello que muchas de las tareas educativas y de desarrollo integral de las niñas y niños de primera infancia recaen sobre la escuela y sobre las maestras.

### **1.3 Tercer Escenario**

La metodología de investigación para este trabajo es de corte cualitativo el cual nos permitirá, analizar la realidad, de la población involucrada sin desconocer su contexto, es así como busca la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar la acción humana y su realidad subjetiva con un enfoque Crítico social y tipo de investigación I.A (investigación –acción) como una vivencia que transforma las relaciones entre investigador e investigado, entre estudiante y maestro, superando por completo tales dicotomías, poniendo como prioridad la producción de conocimiento a partir del diálogo con quienes construyen la realidad, que se entiende como

propia de los sujetos que participan de la construcción de conocimiento social y que asume la necesidad de estudiar e investigar el origen de una situación problemática de tipo social asentada en el sistema educativo que atiende a niños de 3 a 5 años de edad en transición, que se relaciona en la forma como los maestros asumen los procesos de enseñanza - aprendizaje de la lectoescritura procedentes de una cultura históricamente instaurada con acciones didácticas que han prevalecido en el tiempo sin cambio revelador alguno, también surge de la necesidad de indagar cómo niños acceden a los procesos de aprendizaje de la lectoescritura y de las formas como estos elementos afectan posteriormente la asimilación de aprendizajes significativos en el tránsito durante la Educación Básica primaria y en la vida futura de los niños de la Institución Educativa Técnico Girardot, del municipio de Túquerres.

Este tipo de metodología investigativa permite conocer el origen de los problemas y necesidades en la escuela a través de la práctica en el contexto del aula de Transición, esta práctica nos conlleva a realizar una constante observación para reflexionar planificar y ejecutar diferentes actividades que mejoren los procesos de lectura y el ambiente de aprendizaje de los niños.

#### **1.4 Cuarto Escenario**

##### **La propuesta de intervención.**

Surge como una respuesta a las dificultades encontradas en el proceso de investigación en el aula y con los niños de transición, frente al proceso de construcción de la lectura y el desarrollo de habilidades lectoras en los niños, en cuanto a las didácticas identificadas en el proceso de observación y análisis de instrumentos aplicados a la docente y la forma como direcciona la enseñanza de la lectura en este entorno educativo y develan unos interrogantes que se evidenciaran en el desarrollo de la propuesta de intervención ¿Qué enseñar? El cual plantea



las habilidades implícitas que debe el docente desarrollar en los niños de transición ¿Cuándo iniciar este proceso con los niños? Este segundo cuestionamiento sobre cuándo se debe iniciar la enseñanza de la lectura la psicología cognitiva señala que este elemento está supeditado a las ideas sociales, culturales entorno al concepto “leer” para algunos docentes la palabra leer la limitan únicamente al desciframiento de un código escrito, sin embargo no olvidemos que leer va más allá del descifrar, leer es apropiarse del mundo y utilizar el lenguaje oral para expresar todo lo que está a su alrededor, llenarlo de características y darle vida como lo hacen los niños.

¿Cómo hacerlo? que nos lleva a pensar cuales son herramientas pedagógicas que debemos utilizar cómo docentes para armonizar estos aprendizajes en los niños en el aula de transición este tercer interrogante sobre cómo hacerlo, precisamente, se convierte en uno de los objetos de la presente propuesta y que llevara a poner en marcha una serie de acciones pedagógicas y didácticas que facilitarán la acción enseñanza aprendizaje de la lectura.

## 2. Referente Conceptual

### 2.1 Antecedentes

A través del análisis y el aporte de los diferentes documentos revisados se ha tratado de construir un entramado conceptual que otros autores en los ámbitos internacional, nacional y regional han tratado de recopilar desde sus diferentes trabajos investigativos en torno a los procesos de lectura comprensiva para la primera infancia, particularmente en niños de transición.

#### **Procesos de construcción de la lectura en niños de transición en el contexto internacional:**

Valdivieso (2000) en el trabajo titulado “Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial” considera como “etapa de lectura inicial” el período en el cual los niños toman conocimiento del lenguaje escrito e inician su aprendizaje. Este aprendizaje consta de varios estadios que se inician con una etapa prelectora, hasta llegar a una etapa de lectura y de escritura alfabético-comprensiva, *“señalando que no todos los procesos cognitivos y psicolingüísticos que se desarrollan durante la etapa preescolar tienen igual incidencia para que los niños efectúen un buen aprendizaje del lenguaje oral -escrito en los estadios siguientes, Entre las habilidades determinantes para el éxito en el aprendizaje del lenguaje escrito está el desarrollo psicolingüístico de algunos procesos muy específicos, los que no tienen igual incidencia en el aprendizaje del lenguaje oral y que predicen desde el jardín infantil el rendimiento en lectura de algunos años más tarde. Entre ellas se encuentran la conciencia fonológica y la conciencia silábica, la memoria verbal de corto y de largo término, la velocidad para nombrar objetos y la asociación visual-semántica”*

El autor retoma conceptos fundamentales de la neuropsicología y la neuropedagogía que son constructos fundamentales para reforzar el actual trabajo investigativo de como el niño construye los procesos de lectura, entenderlos para reforzarlos en el aula de transición, a través de la didáctica.

Guarneros y Vega (2013) Aporta la investigación titulada: “Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares” el autor describe las relaciones existentes entre el lenguaje oral y lenguaje escrito en los años preescolares desde el punto de vista de los componentes del lenguaje involucrados. Se pudo ver que, aunque existen diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito también existen similitudes. Las relaciones entre ellos son tan estrechas que se puede conseguir un mejor desarrollo del lenguaje oral por medio del aprendizaje de la lectura y la escritura desde edades tempranas, así mismo el autor identificó las habilidades concretas del lenguaje del niño preescolar que posibilitan la adquisición de la lectura y la escritura convencionales, afirmando que se logró el objetivo, ya que al analizar la investigación disponible se identificaron las habilidades lingüísticas orales y escritas relevantes para que los niños de preescolar adquieran la lectura y la escritura.

Flores y Hernández (2008) en su investigación: **Construcción del aprendizaje de la lectura y la escritura** *“insisten que entre las estrategias más efectivas para mediar el aprendizaje de la lectura y escritura, destaca el juego, así como el favorecimiento de actividades entre personas que se encuentran en niveles de conceptualización cercanos, lo cual beneficia las construcciones, pues la colaboración entre pares apoya el desarrollo de los y las estudiantes al generar conflictos cognitivos y por consiguiente la construcción del aprendizaje. El papel del o la docente es entonces, propiciar la reflexión y el descubrimiento utilizando preguntas que cuestionen las ideas de las alumnas y alumnos, así como destacando las producciones que se*

van elaborando”. Es también importante generar el análisis por medio de la comparación de semejanzas y diferencias entre las diversas producciones.

**Procesos de construcción de la lectura y la escritura en niños de transición en el contexto nacional:**

Acero (2013) desde la investigación: **La literatura: una experiencia estética generadora del proceso de lectura y escritura en preescolar**, *“La literatura como experiencia estética es una reflexión sobre el encuentro del niño con el texto literario en un momento mágico, emocionante e individual. En este encuentro las relaciones entre los textos favorecen la interpretación y la construcción de la escritura”*. También es un llamado a reconocer el aula de clase como un espacio para disfrutar de la lectura de textos literarios y a identificar al niño como interlocutor y eje central del aprendizaje. En este trabajo se muestra la importancia de la lectura de textos literarios y la necesidad de brindar espacios de interpretación en el aula como prioridad del docente para facilitar el proceso de lectura y la construcción de la escritura. Y, sobre todo, reconocer el derecho a que los niños disfruten y se diviertan con la obra literaria.

Reyes (2005) desde su indagación sobre: **La lectura en la primera infancia**, afirma que leer en la primera infancia involucra aspectos cognitivos y emocionales, ligados profundamente al proceso de construcción del sujeto, resulta necesaria la confluencia de diversas miradas y disciplinas, tales como la psiquiatría, la pedagogía, la lingüística, la literatura y el trabajo social, entre otras, que puedan dar cuenta de todos los aspectos involucrados en el desarrollo del niño. La pertinencia de la formación del lector como un proceso que se inicia desde el comienzo de la vida, que involucra diversas instancias y agentes educativos y que, por consiguiente, requiere articularse a una política pública para la primera infancia. Los autores plantean que el tema abordado se convierte en un generador de nuevas investigaciones, susceptibles de ser discutidos

y replanteados mediante un diálogo interdisciplinario, al cual están llamadas diversas personas e instituciones relacionadas con el tema y a las que estas consideraciones esperan aportar, simplemente, un primer punto de partida.

Jaimes y Rodríguez (1996) en la investigación: **El desarrollo de la oralidad en el preescolar: práctica cognitiva, discursiva y cultural** A través de la oralidad el niño organiza la realidad de su vida cotidiana alrededor del yo, el aquí de su cuerpo y el ahora de su presente. Al hacer suyos los indicadores lingüísticos que corresponden a estas situaciones, funda su subjetividad, es donde se sitúa como persona en coordenadas del espacio y el tiempo. Sin embargo, el mundo que construye se va perfilando como mundo intersubjetivo que comparte con otros. La práctica de la oralidad se enriquece con la co-presencia de los participantes en la situación que tiene como característica la reciprocidad.

En términos generales, la experiencia de la oralidad que antecede a los procesos de escolarización es altamente significativa para el niño porque posibilita la expresión de su pensamiento y la construcción de saberes, hace fecundos los intercambios sociales y ayuda a la construcción de la persona. Además, es capacidad que se ejerce espontáneamente sin requerir una enseñanza explícita

Por el contrario, el inicio de la vida escolar impone al niño nuevos retos en la comunicación y podemos decir, que gran parte de lo que generalmente se conoce como fracaso escolar está ligado a la no conquista y dominio de las nuevas formas de lenguaje.

**Procesos de construcción de la lectura y la escritura en niños de transición en el contexto Regional:**

Muñoz (2012) en la investigación: “Desarrollo de nociones sobre la letra impresa y comportamientos lectores a través de la lectura oral de cuentos infantiles” busca determinar el

efecto de la lectura oral de cuentos infantiles sobre el desarrollo de nociones de la letra impresa y comportamientos lectores en niños de preescolar de una escuela de Pasto.

Después de un estudio minucioso a través de la investigación los autores determinan la incidencia y el efecto de la lectura oral de cuentos infantiles sobre el desarrollo de algunas nociones sobre la letra impresa y comportamientos lectores en niños de preescolar de una escolita pública de la ciudad de Pasto, con unos resultados, que aunque no reflejan en gran escala su desarrollo o aprendizaje, indican, sin embargo, un avance evidente en la manera como los niños ya comienzan a sentir que sí saben leer y lo demuestran realizando la lectura de imágenes, simulando leer los cuentos a sus compañeros y a los investigadores, haciendo visible su concepto como lector y mostrando su imaginación y creatividad.

## **2.2 Marco Teórico**

Cuando se reflexiona sobre las diferentes estrategias que puede un docente tener a su disposición para el desarrollo de los procesos de construcción de la lectura con niños de transición, el reto es enorme dentro de un sistema educativo donde se ha minimizado la importancia del trabajo en educación inicial.

Para lograr un acercamiento conceptual a la educación inicial se aborda diferentes teorías psicoeducativas que intentan comprender quiénes son los niños que ingresan al nivel de transición, y esto remite necesariamente a la comprensión de sus dimensiones de desarrollo, desde su propia individualidad en donde se manifiestan las condiciones del contexto social y cultural al cual pertenecen, esta concepción trasciende la noción pura de áreas de desarrollo y los ubica en una dinámica propia que responde a intereses, motivaciones, actitudes y aptitudes de cada uno de los niños que asisten a las escuelas públicas del sistema educativo colombiano.

Le corresponde entonces al docente, a los directivos, a las familias, a los cuidadores, a los

agentes educativos y personas cercanas a los niños, estar al tanto del proceso de evolución que viven durante este periodo de vida (tres a cinco años), en una interacción constante que posibilite su pleno desarrollo.

**2.2.1 El niño de transición y su desarrollo evolutivo.** Es vital abordar las concepciones de desarrollo evolutivo, para lograr unas comprensiones más acertadas frente al niño del cual nos ocuparemos en este trabajo investigativo.

Pero ¿qué se entiende por desarrollo evolutivo? Son los Procesos de cambio a todos los niveles que ocurren a lo largo del ciclo vital del individuo y que son fruto tanto de nuestra relación con el ambiente que nos rodea, como de las predisposiciones genéticas (Papalia, 2001 p. 136) es decir interviene la herencia, la maduración, la cultura, las relaciones sociales, el entorno. Este conjunto de transformaciones influye en el pensamiento y las capacidades del individuo lo largo de su vida, especialmente durante el periodo de desarrollo y que hacen que aumente en el niño los conocimientos y habilidades para comprender, percibir, pensar y desenvolverse en un contexto determinado.

Entonces estos aspectos, caracterizan la concepción de desarrollo del niño: el desarrollo cognitivo, lingüístico, social y afectivo que se deben conjugar armónicamente para producir cambios, al respecto Puche Navarro plantea tres premisas o como las denomina en el texto Consideraciones al respecto afirma:

La primera consideración a tener en cuenta es que este desarrollo no es un Proceso lineal.

Por el contrario, se caracteriza por un funcionamiento irregular de avances y retrocesos.

La segunda consideración que debemos tener en cuenta es que el desarrollo no tiene un principio definitivo y claro, es decir, no inicia desde cero, y la tercera consideración el desarrollo no parece tener una etapa final, en otras palabras, nunca concluye, siempre

podría continuar, se está movilizando. Estas tres consideraciones resultan fundamentales para la concepción que se propone sobre desarrollo y tienen diversos tipos de implicaciones (Puche, 2007, p. 79).

El segundo aspecto que caracteriza la nueva noción de desarrollo: se trata de un proceso que no empieza de cero y tampoco posee una etapa final. Cuando los niños llegan al hogar comunitario, al jardín infantil, o al aula de preescolar llegan con unos conocimientos previos aprendidos de su entorno de su contexto y aunque no sea un conocimiento completo, el niño ya tiene unos básicos que nos permiten inferir que no parten de cero, siempre hay una base. Por ello, se afirma que el desarrollo evolutivo no es exclusivamente de los niños en la infancia, este desarrollo evolutivo está presente a lo largo del ciclo de la vida.

**2.2.2 Proceso de aprendizaje del niño de 3 a 5 años.** El punto de referencia para hacer claridades al proceso de aprendizaje del niño en primera infancia y transición es la teoría de Piaget que nos ayudará a entender como el niño interpreta el mundo en esta edad, el autor divide el desarrollo cognitivo en cuatro grandes etapas, pero el estadio que corresponde al niño De transición es la etapa preoperacional (2-7 años)

*“En esta etapa el niño demuestra una mayor habilidad para emplear símbolos, gestos, palabras, e imágenes con los cuales representa las cosas reales del entorno, ahora el niño puede pensar y comportarse en formas que antes no eran posibles, puede servirse de las palabras para comunicarse participar en juegos de roles y expresar sus ideas sobre el mundo por medio de dibujos” (Piaget, 1973, p. 67).*

Sin embargo, observamos que el pensamiento pre operacional tiene varias limitaciones a pesar de la capacidad de representar con símbolos las cosas y los acontecimientos. Piaget designó este periodo con el nombre de etapa pre operacional, porque los preescolares carecen de



la capacidad de efectuar algunas de las operaciones lógicas que observó en niños de mayor edad.

**2.2.3 Procesos de construcción de la lectura y la escritura.** Existe un buen número de saberes previos de los niños, ligado con la lectura y la escritura, mucho antes de entrar en la escolaridad formal. Desde muy pequeños los niños imitan muchos comportamientos de los adultos y con ellos establecen algunas rutinas que los relacionan con el mundo de la lectura, la escritura y en general, con el de los libros. Por ejemplo, la forma de coger un libro, de pasar las páginas, de seguir los textos en la dirección izquierda-derecha, de hacer como si leyeran en voz alta, indican que comprenden lo que constituye un acto de lectura.” *Estas conductas imitativas son consideradas importantes porque los niños dan muestra de lo que saben Además de los saberes previos ya mencionados, desde muy temprano los niños saben cuáles son los objetos donde se leen las palabras y diferencian entre los garabatos y los dibujos para representar las palabras, entre otros conocimientos. En realidad, bastante antes de entrar a transición y a la escolaridad formal* “(Puche, 2009).

La construcción de la lectura y la escritura por parte de los niños supone en ellos una motivación constante, a través de ambientes estimulantes para el aprendizaje, fortalecer sus procesos cognitivos y una constante observación por parte de los docentes para saber las necesidades de aprendizaje en torno a la lectura y la escritura en los niños durante esta etapa.

Sin embargo, también es importante atender los principios desde unas teorías macro como la del **Enfoque cognitivista**: donde considera que la lectoescritura es un proceso que sigue diferentes etapas. Por ejemplo, al leer se pasa desde la lectura de las letras a la de las palabras, luego a la de las oraciones y, finalmente a la construcción del significado. Al escribir se planifica, redacta y revisa. De ello se encargan autores como Van Dijk, Flower, Chomsky, Hayes, Tolchinsky.

Chomsky (1989) desde su investigación: **El conocimiento del lenguaje, su naturaleza, origen y uso** “denota la importancia decisiva que tiene el estudio del lenguaje infantil para la teoría lingüística, debido a que la teoría lingüística requiere una teoría general para el estudio del lenguaje y esta gramática general se encuentra dentro del niño, afirma que hay un caudal biológico que constituye la “facultad lingüística” humana, es un componente innato de la mente/cerebro que alcanza el conocimiento del lenguaje cuando se le somete a la experiencia lingüística, convierte la experiencia en un sistema de conocimiento”

Ferreiro y Teberosky (1979) en su investigación: **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**, muestran que la lectura y la escritura en el niño comienza mucho antes de lo que la escuela imagina, que además de los métodos, de los manuales de los recursos didácticos existe un sujeto que trata de adquirir conocimiento en una etapa llamada preescolar hoy educación inicial.

Al respecto Lerner (2001) en su texto: **Leer en la escuela lo real, lo posible y lo necesario** expresa que “enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización y que inicia mucho antes de los tiempos de destinados para la escolarización formal del niño, el desafío que hoy enfrenta la escuela es incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, el de lograr que todos sus exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores”

Tolchinsky (1993) desde su texto: **Aprendizaje del lenguaje escrito** dividido en cinco capítulos retoma aspectos vitales como: El escribir, escribir lo escrito, ¿Y la escritura? una cierta predisposición para aprender a escribir, escribir, dibujar, aprender a escribir, la autora retoma aspectos lingüísticos y psicológicos y que para aprender a escribir “el niño debe desarrollar procesos cognitivos para tener éxito en procesos escritores, la investigación lleva a replantear

*la concepción sobre lectura y escritura en los distintos niveles de educación y especialmente en los iniciales”*

Mientras que desde el **Enfoque constructivista**: la lectoescritura es una construcción en que el sujeto participa activamente. El sujeto construye el significado en su lectura y en su escritura, avanzando por etapas de desarrollo de estas habilidades a lo largo de su vida desde la más temprana infancia hasta la vejez es por ello que Ferreiro y Teberosky (2001) hace un exhaustivo análisis de la psicogénesis de la lectura y los procesos de lectoescritura inicial por los cuales a traviesa el niño en sus primeros años de acercamiento a la lectura y la escritura, antes de ingresar a la escolaridad los niños han construido hipótesis sobre la lengua y la significación; el dibujo, por ejemplo, resulta ser una forma de simbolización bastante compleja al igual que el juego; y las formas no convencionales de escritura que usa el niño son significativas y obedecen a procesos de evolución de la lengua. Por tanto, la escuela debe ocuparse de reconocer esas hipótesis y procesos en los que el niño se encuentra y proponer ambientes de comunicación y significación en los que sus desarrollos respecto a la lengua tienen su lugar, para de este modo jalonar el desarrollo, No quiere decir esto, claro está, que el respeto de la marcha natural del proceso de construcción de la lengua escrita, significa que el manejo del código alfabético debe ser tardío. Reconocer y comprender el proceso natural de construcción de la lengua escrita permite al docente jalonar y exigir avances importantes, de manera que es esperable que un niño se apropie rápidamente del código escrito, como posibilidad de significación y construcción del sentido, y no sólo como decodificación fonética.

El **enfoque socio-cultural**: concibe los procesos de lectoescritura como una actividad social. Los textos son fenómenos sociales que participan en la vida de las sociedades, no son entidades autónomas. Quienes se ocupan de este tema son Jerome Bruner, y Lev Vygotsky

(1979).

### **2.3 Orientaciones Legales Sobre Procesos de Lectura y Escritura en Niños de Transición**

Durante los últimos años a nivel nacional se han emitido desde el ministerio de educación Nacional desde la dirección para la Primera infancia. Documentos que apoyan el proceso de fortalecimiento de acciones en favor de las niñas y niños. El documento “orientaciones para promover la lectura y la escritura emergente en el grado de transición. (MEN, 2017) brinda orientaciones que buscan fortalecer las prácticas pedagógicas de los docentes en la construcción de experiencias y ambientes donde la creación, expresión, imaginación y producción de texto estén presentes.

La progresiva adquisición del lenguaje por parte de los niños les permite descubrir sus regularidades y normas gramaticales, a través del lenguaje oral los niños narran su propia historia participan en conversaciones con pares y adultos en las que comparten sus vivencias expresan sus emociones, participan deciden y proponen, es allí en estos diálogos que se puede identificar como se amplía su repertorio de vocabulario, como organizan sus ideas y como se apropian de la palabra para .enunciar lo que está en sus pensamientos.

Así en el grado de transición abona el camino para la adquisición de la lengua oral y escrita desde el descubrimiento de las funciones sociales y comunicativas del lenguaje, sin esperar que las niñas y los niños concluyan el grado de transición leyendo y escribiendo, le corresponde a la educación básica primaria continuar con el trabajo en torno de sentido y significado, pero enfocando esfuerzos en la adquisición del código convencional (MEN, 2017, p. 18).

Durante estos primeros años los niños han iniciado su desarrollo en el seno familiar y en la comunidad educativa el recorrido que les llevará a leer y escribir por medio de un proceso llamado lectura emergente, Flanigan & Colton (2003) Si bien desde que el niño nace desarrollan una serie de capacidades que les permiten aprender a leer y escribir , el rol del adulto tanto en la casa como en el entorno educativo, resulta fundamental en este proceso; por esto no hay que dejar al azar, sino por el contrario, asegurar un acompañamiento pedagógico, sistemático, intencional y continuo donde el adulto y sus acciones tienen un lugar importante.

Es así como leer en educación inicial se entiende en el sentido amplio de desciframiento vital de posibilidades interpretativas y exploración de mundos simbólicos, lo cual no implica enseñar letras descontextualizadas, hacer planas o alfabetizar prematuramente (MEN, 2014).

Así mismo Este acápite se ocupará de la dimensión comunicativa, atendiendo a los principios de conocimiento que debe tener el docente de las dimensiones desde los lineamientos curriculares para educación preescolar (MEN, 1996)

La visión del niño desde sus dimensiones de desarrollo contempla las siguientes a saber:

- Dimensión cognitiva:
- **Dimensión socio-afectiva:** hace referencia la importancia que tiene la socialización y la afectividad en el desarrollo armónico e integral en los primeros años de vida incluyendo el periodo de tres a cinco años. El desarrollo socio-afectivo en el niño juega un papel fundamental en el afianzamiento de su personalidad, autoimagen, autoconcepto y autonomía, esenciales para la consolidación de su subjetividad, como también en las relaciones que establece con los padres, hermanos, docentes, niños y adultos cercanos a él.
- **Dimensión corporal:** la dimensión corporal se posibilita la construcción misma

de la persona, la constitución de una identidad, la posibilidad de preservar la vida, el camino de expresión de la conciencia y la oportunidad de relacionarse con el mundo.

- **Dimensión cognitiva:** esta dimensión nos remite a la comprensión de los orígenes y desarrollo de la gran capacidad humana para relacionarse, actuar y transformar la realidad, es decir, trata de explicar cómo empieza a conocer, cómo conoce cuando llega a la institución educativa, cuáles son sus mecanismos mentales que se lo permiten y cómo se le posibilita lograr un mejor y útil conocimiento.
- **Dimensión estética:** La dimensión estética en el niño juega un papel fundamental ya que brinda la posibilidad de construir la capacidad profundamente humana de sentir, conmoverse, expresar, valorar y transformar las percepciones con respecto a sí mismo, a los demás y al entorno, desplegando todas sus posibilidades de acción.
- **Dimensión espiritual:** El desarrollo de esta dimensión en el niño, le corresponde en primera instancia a la familia y posteriormente a la institución educativa, al establecer y mantener viva la posibilidad de trascender como una característica propia de la naturaleza humana, la espiritualidad.
- **Dimensión ética:** La formación ética y moral en los niños, una labor tan importante como compleja, consiste en abordar el reto de orientar su vida. La manera como ellos se relacionarán con su entorno y con sus semejantes, sus apreciaciones sobre la sociedad y sobre su papel en ella, es decir aprender a vivir
- **La dimensión comunicativa:**
- En el niño está dirigida a expresar conocimientos e ideas sobre las cosas,

acontecimientos y fenómenos de la realidad; a construir mundos posibles; a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos.

Al respecto los lineamientos curriculares para preescolar del Ministerio de Educación Nacional refieren que:

En la edad preescolar el interés por el mundo físico y de los fenómenos se profundiza y no se limita a las propiedades sensoriales de los objetos, sino a cualidades más esenciales que no logra a través de los sentidos; para descubrirlas, comprenderlas y asimilarlas, necesita de un interlocutor, quien aparece ante el niño como dinamizador de sus discusiones y confrontaciones, esta posibilidad de comunicación se la brindan sus pares, familias y docentes encontrando solución a tareas complejas. Para el niño de preescolar, el uso cotidiano del idioma, su lengua materna en primera instancia, y de las diferentes formas de expresión y comunicación, le permiten centrar su atención en el contenido de lo que desea expresar a partir del conocimiento que tiene o va elaborando de un acontecimiento, constituyéndose el lenguaje en la forma de expresión de su pensamiento (MEN, 1996, p. 42).

Por tanto, las oportunidades que facilitan y estimulan el uso apropiado de un sistema simbólico de forma comprensiva y expresiva potencian el proceso de pensamiento. Toda forma de comunicación que establece el niño se levanta sobre las anteriores, las transforma en cierta medida, pero de ninguna manera las suprime, a mayor edad del niño, con mayor flexibilidad utiliza todos los medios a su alcance. Entre más variadas y ricas son sus interacciones con aquellos que lo rodean y con las producciones de la cultura, más fácilmente transforma sus maneras de comunicarse, enriquece su lenguaje y expresividad e igualmente diversifica los

medios para hacerlo mediante la apropiación de las nuevas posibilidades que le proporciona el contexto.

Desde la mirada de los **estándares básicos de competencias** (MEN, 2006) La investigación educativa y la práctica misma de muchos docentes han permitido establecer que en los primeros grados es importante enfatizar en el uso del lenguaje, a través de sus manifestaciones orales y escritas, acompañado del enriquecimiento del vocabulario, de unos primeros acercamientos a la literatura a través del proceso lector, así como de la aproximación creativa a diferentes códigos no verbales, con miras a la comprensión y recreación de estos en diversas circunstancias.

Igualmente, desde **lineamientos curriculares de lenguaje** (MEN, 1998) y a partir de las macro habilidades comunicativas Hablar, escuchar, leer y escribir que son las cuatro habilidades básicas y que el niño como usuario de una lengua debe dominar para comunicarse acertadamente en situaciones reales de comunicación, se considera el acto de “leer” como comprensión del significado del texto. Algo así como una decodificación, por parte de un sujeto lector, que se basa en el reconocimiento y manejo de un código, y que tiende a la comprensión. En una orientación de corte significativo y semiótico tendríamos que entender el acto de leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado, respecto a la concepción sobre “escribir”, ocurre algo similar. No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de



un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo.

### 3. Referentes Metodológicos y Resultados

#### 3.1 Paradigma

La investigación a desarrollar esta planeada desde el paradigma cualitativo el cual permitirá, analizar la realidad, de la población involucrada sin desconocer su contexto, es así como busca la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar la acción humana y su realidad subjetiva (Martínez, 2011). La investigación cualitativa, también llamada interpretativa, es la alternativa más expedita de los investigadores sociales para interpretar y comprender la realidad social circundante. *“Esta estrategia de investigación ha adquirido una extraordinaria importancia en las décadas recientes, ya que los profesionales de las Ciencias Sociales han aceptado y valorado la rigurosidad científica de los métodos cualitativos”* (Briones, 1988).

Sin embargo, la investigación cualitativa ha trascendido al campo educativo por que la educación es un proceso que requiere de la interacción docente- estudiante en concordancia con el currículo; relación dialéctica demarcada por las formas de comprender el mundo por parte del estudiante, y la actuación del profesor para “hacerlo” entender. *“La investigación cualitativa debe ser el eje dinamizador de la acción pedagógica en la educación”*. (Flores, 2001)

#### 3.2 Enfoque

**Crítico social:** El enfoque presente en la investigación es el Crítico social y tipo de investigación I.A (investigación –acción). Este enfoque se fortalece con la transformación de las relaciones sociales a las cuales da una respuesta por situaciones de problemas generados donde se pretende a través de la acción reflexiva de los integrantes de la comunidad que lo rodean alcanzar una acciones de mejora, *“en efecto el investigador siempre se está planteando la necesidad de*

*conocer la realidad de la que forma parte y su interés por mejorar su entorno, analizar la realidad implica intervenir sobre ella para conocerla, estudiarla y mejorarla lo que supone determinadas acciones y estrategias que se verán reflejadas en la investigación que tendrá como objeto la obtención de conocimientos (Alberich2002)*

El enfoque crítico introduce la ideología de forma explícita y la autoreflexión crítica en los procesos del conocimiento. Tiene como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y da respuesta a determinados problemas generados por estas.

Esta nueva forma de investigar es una vivencia que transforma las relaciones entre investigador e investigado, entre estudiante y maestro, superando por completo tales dicotomías, poniendo como prioridad la producción de conocimiento a partir del diálogo con quienes construyen la realidad, que se entiende como propia de los sujetos que participan de la construcción de conocimiento social. En ese sentido, tanto la labor investigativa como la labor pedagógica de construcción de conocimiento, reconocen a los sujetos que hacen los procesos sociales y los reúne en la búsqueda y consolidación de propuestas transformativas de su compartida realidad. En ese orden de ideas, la IA transforma a los sujetos y al tiempo transforma su propia realidad, de tal manera que es una pedagogía de la transformación. (Fals, 1991)

Los referentes metodológicos para el desarrollo de la presente propuesta de investigación se lo sustentará desde el enfoque Investigación –Acción (I.A) el cual se asume la necesidad de estudiar e investigar el origen de una situación problemática de tipo social asentada en el sistema educativo que atiende a niños de 3 a 5 años de edad en transición, que se relaciona en la forma como los maestros asumen los procesos de enseñanza - aprendizaje de la lectoescritura procedentes de una cultura históricamente instaurada con acciones didácticas que han prevalecido en el tiempo sin cambio revelador alguno, también surge de la necesidad de indagar

como niños acceden a los procesos de aprendizaje de la lectoescritura y de las formas como estos elementos afectan posteriormente la asimilación de aprendizajes significativos en el tránsito durante la educación básica primaria y en la vida futura de los niños de la Institución educativa Técnico Girardot, del municipio de Túquerres.

Teniendo en cuenta la propuesta de investigación: “procesos de construcción de la lectura en el aula de transición I.E. Técnica Girardot, sede escuela integrada de Fátima municipio de Túquerres” es factible asumirlo desde la I.A. ya que permitirá conocer el origen de los problemas y necesidades en la escuela a través de la práctica en el contexto del aula de Transición, esta práctica nos conlleva a realizar una constante observación para reflexionar planificar y ejecutar diferentes actividades que mejoren los procesos de lectura y el ambiente de aprendizaje de los niños.

Desde el enfoque I.A. contaremos con múltiples fuentes y técnicas de investigación que nos ayudará a estar en constante adquisición, análisis y sistematización de información que finalmente nos permitirá encontrar resultados útiles para mejorar procesos de aprendizaje de la lectoescritura desde la primera infancia.

### **3.3 Técnicas e Instrumentos**

El modelo a seguir dentro de la investigación acción para la presente propuesta es del autor Kemmis (1984) quien nos proporciona unos elementos importantes para abordar el proceso investigativo desde las siguientes fases

- Planificar
- Actuar
- Observar
- Reflexionar.

A continuación, se visualiza de una manera esquematizada como desde el paradigma cualitativo y bajo el direccionamiento del enfoque de la I.A. se desarrollará la propuesta investigativa:

Tabla 1. *Categorización de objetivos*

<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Categoría</b>	<b>Técnica</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Recursos</b>
1. Identificar las didácticas utilizadas por el docente en los procesos de construcción de la lectura con los niños de transición en la I.E Técnico Girardot, sede Escuela integrada de Fátima.	Didáctica del docente de transición.	1. observación participante. 2.Encuesta:“prácticas pedagógicas del docente de preescolar”	-Diario de campo. -Instrumento de observación de clase (MPE) -cuestionario	-fotocopias. -diario de campo. -cámara.
2. Identificar los procesos de construcción de la lectura en los niños de transición.	Procesos de lectoescritura	1.Test diagnóstico	Ficha diagnóstica estudiantes transición	-fotocopias Test- fotocopiado. -hojas blanco.
3. Diseñar una cartilla didáctica que fortalezca los procesos de construcción de la lectura y la escritura en los niños de transición de la I. E. Técnica	Material didáctico.		Guía y talleres sobre habilidades implicadas en el proceso lector, para niños de transición.	Fotocopias. Hojas en blanco.

Objetivos Específicos	Categoría	Técnica	Instrumento	Recursos
Girardot.				

#### 4. Análisis de Resultados e Interpretación de Datos

En este capítulo se describirá el proceso investigativo y se realizará una interpretación de los datos obtenidos aclarando que para evidenciar este proceso se toma como base 2 categorías que emergen de los objetivos específicos:

- La didáctica del docente
- El Procesos de lectura de los niños de transición.

Posteriormente se realizará la argumentación pertinente, planteando las recomendaciones acordes para el caso.

##### 4.1 Categoría 1: Didáctica del Docente de Transición

**4.1.1 Observación participante.** Marshall y Rossman (1989); Dewalt & Dewalt (2002) (Citados por Kawulich, 2005), definen la observación como "la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado" (p. 79). Las observaciones facultan al observador a describir situaciones existentes usando los cinco sentidos, proporcionando un acercamiento a la realidad lo más fehaciente posible.

Para avanzar en esta categoría a través de la observación participante como una estrategia de vinculación al aula de transición y evidenciar más de cerca todas las acciones educativas, que ejecuta la docente se utilizó el diario de campo, instrumento a través del cual en la diez visitas realizadas al aula dio respuesta a los interrogantes planteados desde la investigación propició la reflexión de lo vivenciado en la labor pedagógica cotidiana de la maestra con los niños y de los

procesos de enseñanza aprendizaje que se desarrollan.

Esta observación participante fue direccionada bajo los principios del marco profesoral para la buena enseñanza, Danielson (2013) y que fueron adoptados por el programa Todos a Aprender para el acompañamiento en aula que se realiza a los docentes en el marco del mejoramiento de la calidad educativa.

El marco profesoral permitió durante el acompañamiento en aula a la docente guiar la observación participante bajo 4 dominios: la planeación de la clase que la docente realiza y donde se puede observar la apropiación disciplinar y didáctica que tiene, el uso de referentes básicos de calidad educativa, como lineamientos curriculares, dimensiones de desarrollo del niño, y los nuevos derechos básicos de aprendizaje, estos últimos DBA aún no son perceptibles en su planeación y la docente manifiesta que los desconoce pues es apenas en Febrero de 2017 donde el MEN hace su lanzamiento. sin embargo en este primer dominio se observa que la docente durante la ejecución de su plan de estudios y el desarrollo de sus clases le da mucha prelación a la dimensión estética y de desarrollo motriz descuidando un tanto la dimensión o la competencia comunicativa, las situaciones donde el niño utiliza su expresión oral debe hacerse desde muchos más escenarios de aprendizaje, las actividades de producción de texto oral debe tener una intencionalidad pedagógica, y no hacer actividades por hacer, se hace necesario que la docente comprenda que la competencia comunicativa implica muchas acciones pedagógicas tendientes a un desarrollo global de la competencia.

En este aspecto se observa situaciones como las siguientes: acciones repetitivas de la docente , en su didáctica, inicia con el canto, y luego procede a distribuir guías de trabajo donde el objetivo principal es desarrollar habilidades de psicomotricidad, como el coloreado, la pintura dactilar, el brodelado, durante el día son estas acciones didácticas las que más ocupan los

tiempos de los niños; la ausencia de actividades encaminadas al desarrollo de competencias, producción de texto oral, y habilidades lectoras son reducidas.

El segundo dominio: ambiente para el aprendizaje, nos permite visibilizar el ambiente de respeto y empatía entre docente y estudiantes, el uso de materiales de apoyo para ejecutar eficazmente la clase, el comportamiento de los estudiantes es controlado eficazmente por la docente, los estudiantes tienen las normas de comportamiento claras; saben qué pueden hacer, sin embargo la llegada al salón de una niña con discapacidad cognitiva, demanda de la docente mucha más atención hacia la niña y mayor trabajo por que solicita constantemente ayuda, en este dominio se observa muy poco trabajo entre pares y trabajo cooperativo como estrategia de aprendizaje significativo y elemento clave para el desarrollo de habilidades sociales, en el salón de clase se observa que la docente no usa el entorno físico para promover el aprendizaje de los estudiantes, los pupitres están alineados de forma horizontal, esto marca la jerarquía de la docente quien direcciona la clase.

El tercer dominio indaga sobre la práctica pedagógica de la docente, durante el proceso de observación a la docente se hace evidente que involucra a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, posee flexibilidad y capacidad de respuesta para las diversas preguntas que hacen los niños durante la clase, le da instrucciones claras para las actividades de clase de tal manera que los estudiantes saben qué hacer. Cuando los estudiantes necesitan ayuda adicional con alguna de las actividades propuestas, la docente acude al niño y orienta su trabajo, el uso que la docente hace del lenguaje es adecuado, claro y vivo.

Finalmente el cuarto dominio permite observar sobre las responsabilidades profesionales de la docente, en cuanto registros de seguimiento a los desempeños de los estudiantes, el diario observador del estudiante y avances significativos en el aprendizaje como elementos básicos de



seguimiento que exige la institución a los docentes y que son registrados por el coordinador académico, otro elemento fundamental que se valoró es la comunicación con la familia una de las situaciones que ha permitido que esta acción se lleve a cabo es la asistencia del padre o la madre de familia todos los días a recoger a los niños hasta el salón, situación que aprovecha la docente para comunicar acciones avances y eventos en el proceso de aprendizaje del niño.

En conclusión, la observación participante de las actividades pedagógicas que la docente desarrolla en el aula de clase en cuanto a las didácticas que utiliza para gestionar los aprendizajes de los estudiantes continúan direccionándose desde una pedagogía tradicional, con ausencia de trabajo cooperativo, sin embargo, cabe resaltar que en la planeación y preparación de la clase la docente posee el dominio didáctico y disciplinar así no sea licenciada en educación preescolar. Los ambientes para el aprendizaje se dan en un marco de respeto y empatía entre docente y estudiantes, el uso de materiales de apoyo para ejecutar eficazmente la clase, el comportamiento de los estudiantes es controlado eficazmente por la docente, los estudiantes tienen las normas de comportamiento claras; saben qué pueden hacer.

Se percibe que en el primer dominio de planeación y preparación de la clase en el plan de estudios y en el desarrollo de las clases la docente da mucha primacía a la dimensión estética y de desarrollo motriz descuidando, la dimensión o la competencia comunicativa, las situaciones donde el niño utiliza su expresión oral debe hacerse desde muchos más escenarios de aprendizaje, las actividades de producción de texto oral debe tener una intencionalidad pedagógica, y no hacer actividades por hacer, se hace necesario que la docente comprenda que la competencia comunicativa implica muchas acciones pedagógicas tendientes a un desarrollo global de la competencia.

En este aspecto se observa situaciones como las siguientes: acciones repetitivas de la

docente , en su didáctica, inicia con el canto, y luego procede a distribuir guías de trabajo donde el objetivo principal es desarrollar habilidades de psicomotricidad, como el coloreado, la pintura dactilar, el brodelado, durante el día son estas acciones didácticas las que más ocupan los tiempos de los niños; la ausencia de actividades encaminadas al desarrollo de competencias, producción de texto oral, y habilidades lectoras son reducidas.

**4.1.2 Encuesta docente: “prácticas pedagógicas del docente de preescolar”.** El ejercicio investigativo frente a las prácticas pedagógicas de la docente se la realizó a través del instrumento : Encuesta, diseñado desde los principios y dominios del marco profesoral para la buena enseñanza de Danielson (2013) tomando como referencia los dominios 1 y 2: planeación y preparación de la clase y ambientes para el aprendizaje, el ítem 3 de la encuesta indaga sobre la competencia comunicativa y la forma como la docente la desarrolla en la clase, aspecto clave en el cual se necesitaba indagar para la presente investigación.

La información recogida sobre “Las prácticas pedagógicas del docente de preescolar, a través del cuestionario diseñado para este fin, ponen en evidencia que la docente quien dirige el grado de transición es una docente con 25 años de experiencia licenciada en educación básica primaria y con especialización en administración educativa quien tiene a su cargo 13 estudiantes que oscilan entre 4-6 años de edad.

En el primer dominio que indaga sobre la planeación y preparación de la clase, cuando se le pregunta: conoce los referentes básicos de calidad, y los utiliza en sus planeaciones diarias (lineamientos preescolar, estándares, DBA) responde (sic):

“Son primordiales para planear las actividades con los niños, sin embargo, aún no conozco los nuevos derechos básicos de aprendizaje y como trabajarlos en mi grado”

Se hace necesario que inicie a leer e investigar sobre los nuevos DBA que tan pertinentes

son y que le aportan de nuevo a su diseño curricular y a su clase y al desarrollo de los estudiantes

A la pregunta dos cuando sobre claridad pedagógica referente a los conocimientos didácticos de los contenidos para el grado de transición, responde que sí la tiene por que cuenta con un plan de estudios, en esta pregunta se evidencia que desconoce a que hace referencia el conocimiento didáctico de los contenidos y lo confunde con el plan de estudios, frente a estas reflexiones Shulman (1986) considera que *“el buen docente así como posee un conocimiento disciplinar fuerte , también debe tener un conocimiento didáctico del área que va a enseñar, comprende aquello que ha de aprender el niño y cómo se lo debe enseñar, a través de una serie de actividades durante las cuales a los niños se les imparten conocimientos específicos y se les ofrecen oportunidades para aprender”*.

Frente a la pregunta tres donde se indaga sobre la metodología con los niños de transición considera que la enseñanza creativa genera un ambiente interesante y llamativo para el niño, sin embargo, desde la óptica del investigador lo que se evidencia en el salón de clase dista un tanto de las aseveraciones que hace la docente frente a sus prácticas pedagógicas creativas.

La pregunta cuatro y cinco indaga sobre sobre los ritmos de aprendizaje de los niños y las características propias de cada uno, la docente afirma que sí intenta que los niños trabajen cada uno a su ritmo para favorecer sus aprendizajes, que trata de potenciar sus habilidades y resalta el conocimiento que tiene de cada uno de ellos: efectivamente frente a esta apreciaciones, en el salón de clase se evidencia que es una docente dedicada, que conoce muy bien a sus estudiantes, que atiende sus particularidades y que hace procesos de inclusión, dentro del grupo debe atender a una niña con discapacidad mental que demanda de la maestra mayor dedicación, paciencia y tiempo extra para trabajar con ella.

El segundo ítem sobre el cual se inquiera son los ambientes para el aprendizaje se

plantearon cuatro cuestionamientos direccionados a obtener información sobre el clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad, respeto, entre los estudiantes, la forma como organiza el espacio para el aprendizaje para los niños, además de los tiempos y materiales necesarios, sobre el trabajo en normas consistentes de convivencia y comportamiento en el aula.

La docente responde que conoce muy bien a sus estudiantes y que tiene buenas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos ellos, que el ambiente para el aprendizaje trata que sea en el marco de la confianza el respeto, la equidad, y que pese a las condiciones inadecuadas de su salón de clase trata de mantener una aula llamativa, decorada, acogedora, la ética profesional que tiene y el compromiso y responsabilidad como educadora hace que siempre este buscando cosas nuevas para llevarle a los niños.

Tal como lo plantea Silva (1998), *“algunas dimensiones básicas que tienen en cuenta los educadores infantiles son: Conciencia moral, personal y profesional, actitud de búsqueda de la autenticidad, autonomía y autoestima, compromiso y responsabilidad frente a la tarea educativa, creatividad y capacidad de innovación, capacidad para establecer relaciones humanas positivas, integración del saber y del saber-hacer educativo. Estas dimensiones deben traducirse en propósitos específicos, contenidos pertinentes y, muy especialmente, el empleo de estrategias metodológicas facilitadoras del desarrollo de cada uno de los aspectos mencionados”*.

Finalmente, el tercer ítem del cuestionario pregunta sobre la competencia comunicativa y la construcción de la lectura y la escritura en el aula de transición, entendida la competencia comunicativa como la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla.

*“La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las*

*necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias” (Hymes, 1974)*

Al respecto Berruto (1979) refiere que *“la competencia comunicativa es una capacidad que comprende no sólo la habilidad lingüística, gramatical, de producir frases bien construidas y de saber interpretar y emitir juicios sobre frases producidas por el hablante-oyente o por otros; sino que, necesariamente constará por un lado de una serie de habilidades extralingüísticas interrelacionadas, sociales y semióticas, y por el otro, de una habilidad lingüística polifacética y multiforme”*.

Para indagar sobre este ítem se plantearon 5 interrogaciones: a las preguntas: ¿promueve el desarrollo de las competencias fundamentales como la comunicativa donde los niños elaboran el discurso y expresan sus ideas sobre el texto? ¿Cómo lo hace? ¿desarrolla las predicciones frente a las consecuencias que las acciones de un personaje tendrán sobre el otro? ¿suscita en el niño procesos de comprensión? (sic):

“sí, creo que sí, dando la oportunidad para que exprese sus ideas, cuando leo un cuento los niños preguntan, sobre cosas que les llamo la atención del texto, y también les permito que hablen sobre aquello que les gusto del cuento, pero hay niños que participan más que otros, levantan la manito y preguntan, otros hablan y se emocionan, pero tengo tres niñitos que no hablan para nada”

Como se puede ver la respuesta que da la docente se evidencia un conocimiento muy básico sobre cómo desarrollar la competencia comunicativa y que estrategias didácticas debe utilizar para fortalecer la competencia en el niño, las actividades que realiza la docente alrededor de la lectura del cuento realmente no están propiciando acciones pedagógicas significativas como la argumentación, entendida como la capacidad de expresar y sustentar una posición de manera

que los demás puedan comprenderla, porque no empezar a proponer con los niños cuestionamientos que vayan mucho más allá de una lectura literal e indaguen sobre acciones que lleven a la argumentación como: ¿Qué hubieras hecho tú en el lugar del personaje? ¿y si hubiera actuado de otra manera? Lo que se espera es que el niño argumente su posición, y que comunique a los demás lo que piensa y que a la vez sea entendido por los demás.

Finalmente la última pregunta indaga a la docente si realiza lectura en voz alta y de imágenes como actividades que fortalecen procesos de lectura y escritura en el aula, a lo cual la docente responde que si lo hace, que despierta el interés de todos y que estimula la participación de todos, sin embargo desde la postura del investigador es una respuesta muy difusa, expresada desde el sentido común de la docente que carece de bases conceptuales y acciones didácticas, donde busquen realmente desarrollar habilidades lectoras desde la imagen, desde el otro, desde el contexto, desde su mundo circundante.

Al respecto Vygotsky (1977) reconoce que la lectura entendida como comprensión *es un proceso cognitivo socialmente mediado*. Ya sea que el niño lee muy bien o muy precariamente, este hecho es el resultado de las interacciones culturales con su medio social (padres, familia, pares, etc.), las cuales han provisto – o desprovisto – al niño de las herramientas para la lectura ello nos lleva a entender la doble función estimuladora y funcional de la lectura.

*Cuando la docente quiere enseñar un concepto al niño muestra el dibujo o la imagen del concepto "bebe" y luego presenta otro cartel, donde aparece la palabra "bebe". Todo esto es para que el niño asocie la palabra con el objeto y se produzca la socialización del proceso".*

El hecho de que la lectura sea considerada un aprendizaje mediado socialmente también implica que, al momento de enseñar este proceso, los docentes deben hacer uso de esta

concepción. Es la madre, el padre o el docente quienes deben mediar entre el estudiante y la lectura, dando apoyos adecuados para cada estudiante-lector justo en su zona de desarrollo próximo (ZDP). La lectura así entendida ya no puede ser la simple acción de entregar un texto a un niño con una guía de muchas preguntas de toda índole para que él las desarrolle por su cuenta con solo leer. El docente debe enseñar cómo se comprende, los pasos que hay que dar para llegar a comprender, las herramientas que se deben usar y los caminos por los que se debe transitar hacia la comprensión de un texto y todo este proceso como se lo ha reiterado innumerables veces debe iniciar desde la primera infancia, desde el aula de transición.

La noción de "zona de desarrollo próximo"(ZDP) y la concepción de andamiaje, son aspectos vitales en la enseñanza de la lectura y la escritura, por lo que Vygotsky señala que: *"La necesidad de que se enseñe de modo natural y del mismo modo que los niños aprenden a hablar deberían aprender a leer y a escribir"*. Enseñar de modo NATURAL la lengua Oral y Escrita, implica concentrarse en el papel del andamiaje, los géneros de escritura, los riesgos de una pedagogía implícita y el valor del trabajo en colaboración, para que el andamiaje sea: ajustable, temporal, visible y con temas explícitos.

Finalmente se puede concluir respecto a las Prácticas pedagógicas del docente de transición, que son acciones pedagógicas mediadas por algunos referentes básicos de calidad, como los lineamientos curriculares, sin embargo, manifiesta desconocimiento frente a los nuevos Derechos Básicos de Aprendizaje que existe una confusión entre conceptos básicos del quehacer pedagógico como plan de estudios, conocimiento didáctico de los contenidos, y conocimiento disciplinar de un maestro

Respecto a la pregunta que indaga sobre las posibilidades de aprendizaje y ritmos de aprendizaje de los niños y las características propias de cada uno, se concluye que la docente

tiene en cuenta ritmo de aprendizaje de los estudiantes que trata de potenciar sus habilidades y resalta el conocimiento que tiene de cada uno de ellos y en el salón de clase se evidencia que es una docente dedicada, que conoce muy bien a sus estudiantes, que atiende sus particularidades y que hace procesos de inclusión, dentro del grupo debe atender a una niña con discapacidad mental que demanda de la maestra mayor dedicación, paciencia y tiempo extra para trabajar con ella.

El segundo ítem sobre el cual se inquiriere son los ambientes para el aprendizaje la docente responde que conoce muy bien a sus estudiantes y que tiene buenas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos ellos, que el ambiente para el aprendizaje trata que sea en el marco de la confianza el respeto, la equidad, y que pese a las condiciones inadecuadas de su salón de clase trata de mantener una aula llamativa, decorada, acogedora, la ética profesional que tiene y el compromiso y responsabilidad como educadora hace que siempre este buscando cosas nuevas para llevarle a los niños.

El tercer ítem del cuestionario pregunta sobre la competencia comunicativa y la construcción de la lectura y la escritura en el aula de transición, competencia comunicativa entendida como la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla, en las respuestas se evidencia que la docente tiene un conocimiento muy básico sobre cómo desarrollar la competencia comunicativa y que estrategias didácticas debe utilizar para fortalecer dicho proceso en el niño, las actividades que realiza la docente alrededor de la lectura del cuento realmente no están propiciando acciones pedagógicas significativas como la argumentación, donde el niño defienda su posición, y que comunique a los demás lo que piensa y que a la vez sea entendido por los demás.

Finalmente, frente a las didácticas para promover la lectura de imágenes, se percibe que



la docente carece de las bases conceptuales que realmente le permitan desarrollar habilidades lectoras desde la imagen, desde el otro, desde el contexto, desde su mundo circundante.

#### **4.2 Categoría 2: Procesos de Lectura de los Niños de Transición**

Para abordar esta categoría se utiliza el cuestionario denominado Ficha diagnóstica estudiantes transición tomado de la guía no. 13 del documento denominado “instrumento diagnóstico de competencias básicas en transición”

Este instrumento entiende por competencias básicas como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores” (MEN, 2010, p. 49).

El instrumento hace referencia de igual manera a un término denominado: Funcionamiento cognitivo desde el documento No. 13 nos dice que son procesos mentales que se desarrollan desde la infancia temprana, los que los niños usan como recursos para comprender el mundo, representárselo y operar en él. Cuando se habla de funcionamientos cognitivos pensamos en la mente en permanente actividad, debido a que estos funcionamientos intervienen “poniéndose en marcha” de manera simultánea cuando se está ante situaciones de diferente naturaleza. Así, por ejemplo, cuando la situación es comunicativa y el niño requiere expresar sus ideas, deseos, emociones o intereses, son especialmente los funcionamientos cognitivos propios de la competencia comunicativa los que contribuyen. (MEN, 2010)

Así mismo el instrumento retoma el concepto de “descriptores de desempeños” Se entiende por descriptores desempeño las secuencias de acción o comportamientos que los niños ejecutan para lograr un fin, por ejemplo, todo lo que el niño hace o manifiesta cuando realiza una actividad propuesta por la docente. Los desempeños son entonces, lo que las maestras observan

y, por tanto, es la fuente de información con que cuentan para inferir los funcionamientos cognitivos. Así, el análisis de los desempeños es lo que conduce a las docentes a indicar que los niños emplean variados funcionamientos cognitivos en cualquier actividad, que demuestran su gran riqueza de saberes, con una actividad mental organizada. (MEN, 2010)

El instrumento permitió acceder a varios ítems para del funcionamiento cognitivo y habilidades lectoras involucradas en los procesos de construcción de la lectura y la escritura en los niños de transición como , la anticipación, elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto, la anticipación, la predicción, la lectura de imágenes , el parafraseo y la capacidad de argumentación del niño frente al texto, en esta oportunidad el documento 13 del MEN propone realizar el diagnóstico, observación y análisis a través del cuento “El avioncito que no sabía volar” del autor colombiano Humberto Jarrín B.

Durante la aplicación del instrumento diagnóstico, el cuento que sirvió de base para evidenciar las habilidades de anticipación, predicción, parafraseo y argumentación frente al texto, propició en los niños muchos interrogantes, y permitió abordar otras áreas del conocimiento como las ciencias naturales, durante el ejercicio de lectura del cuento, se evidencia que hace falta en el niño fortalecer la habilidad parafraseo y la argumentación.

El instrumento diagnóstico, permitió un acercamiento a cada uno de los niños de transición, ejercicio que permitió poner en evidencia que algunos presentan más desarrollo de las competencias comunicativas que otros; los niños que tienen buena producción de texto oral, también desarrollan adecuada capacidad para anticipación, predicción parafraseo y argumentación es mucho más fluida y de fácil expresión.

Sin embargo, a través de la aplicación de este instrumento, se distingue otras problemáticas subyacentes al proceso de adquisición de la lectura en los niños de transición y en

el desarrollo de las Habilidades del proceso lector (conciencia fonológica, discriminación auditiva, visual, memoria auditiva, memoria visual)

*“Hay un desarrollo incipiente en el desarrollo de la conciencia fonológica, el docente no ha dado verdadera importancia a estos aspectos como base fundamental para posteriores aprendizajes, el niño debe tomar conciencia de la unidad fonológica del lenguaje hablado”.*  
(Wertsch, 1988).

Es en este nivel y en este grado, la etapa propicia para que el docente desarrolle nuevos aprendizajes a partir de los saberes previos del niño, aprovechar ese lenguaje –potencial para desarrollar un nuevo conocimiento bajo la guía del docente lo que Vygotsky llamaría zona de desarrollo potencial o próximo. –Pensamiento y lenguaje (Vygotsky, 1977)

En conclusión, durante el proceso de sistematización y análisis emergen nuevos aspectos relevantes que se enumeran a continuación para desarrollar una propuesta de intervención que sea factible de aplicarla en el aula a través de estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de aspectos fundamentales para una lectura formal en grados posteriores.

1. Dar mayor relevancia a elementos fundamentales de los saberes previos que trae el niño desde el hogar como, la interacción con la familia, los medios de comunicación el entorno
2. Fomentar la expresión oral a través de la lectura de diferentes textos atractivos para los niños y desde esta simple acción pedagógica, empezar a realizar ejercicios de anticipación predicción, argumentación, fundamentales para posteriores aprendizajes.
3. El acto de lectura no debe ser entendido como la decodificación de símbolos y letras, el docente debe llevar al niño a explorar otras formas de lectura, como las imágenes, los lenguajes no verbales, los nuevos medios de comunicación, el contexto, su realidad.

4. Teniendo en cuenta la experiencia investigativa y la evidencia empírica, en desarrollo de los procesos de comprensión de la lectura y la escritura en los niños de transición, constituye un componente curricular relevante en los programas de preescolar, su inclusión en el aula requiere que el docente alcance dominio del tema, de su pertinencia y una apropiación teórica, que le permita entender como es el proceso a través del cual el niño construye la lectura y la escritura en su etapa inicial.

Definitivamente para construir un proceso lector en el niño, se deben crear andamiajes en el salón de clase, y ese proceso se lo inicia desde el aula de transición.

Así mismo el instrumento diagnóstico es una herramienta con la que cuenta la docente de transición para conocer y apoyar de una manera pertinente a sus estudiantes, ya que le brinda una variada y valiosa información sobre los desarrollos de las competencias básicas de cada niño, permitiéndole planear, programar y desarrollar estrategias para el año escolar de acuerdo con las necesidades específicas del educando y sus contextos de interacción en su comunidad de origen, contextualizado a la realidad y al entorno del niño.

### **4.3 Recomendaciones Didácticas para el Desarrollo de Procesos de Lectura Desde el Aula de Transición**

En este capítulo se proponen actividades didácticas que buscan contribuir al fortalecimiento de la competencia comunicativa en los niños de transición y al desarrollo de habilidades lectoras, como una necesidad prevalente que emergen del proceso investigativo y al efectuar el análisis de datos.

Para tal fin se organiza las actividades didácticas en una cartilla pedagógica denominada “Clarita quiere leer” - cartilla para fortalecer habilidades lectoras en el aula de transición y que tiene como base fundamental el cuento que lleva el mismo nombre, escrito con un estilo sencillo

y pensado en los niños, contextualizado a las necesidades que surgen del análisis de datos del proceso investigativo y con una temática que hace alusión a las concepciones que el niño tiene sobre el proceso de la lectura, sobre el acto de leer. A propósito del cuento Clarita es una ovejita, además es el personaje principal de esta historia, quien un día estando en su casa llega una carta de su hermano Luis que estudia en Bogotá, Clarita se inquieta por qué quiere saber qué dice su hermano y solicita a sus padres y a su hermana le lean la carta, ellos le contestan que no, entonces la pequeña ovejita pide a sus padres que la dejen salir a la vecindad a buscar quien le leyera la carta, es así como la pequeña inicia un recorrido por las casas de sus vecinos, solicitándoles que le hagan lectura a su carta, recibe múltiples respuestas, sugerencias, con enojos y tristezas finalmente llega a casa del sr. Búho quien hace lectura de su carta, pero quién además le explica a la pequeña el verdadero significado del acto de leer .

La cartilla contiene los principios pedagógicos generales para fortalecer las habilidades lectoras que deben desarrollarse en este grado y que le ayudara al docente en su planeación pedagógica.

El manual de implementación del docente y la cartilla pedagógica para el estudiante permite abordar los lineamientos básicos de calidad educativa para transición en su orden: lineamientos curriculares, estándares y competencias y Derechos básicos de aprendizaje propuestos por el ministerio de educación nacional.

La cartilla pedagógica se encuentra organizada en una secuencia de actividades que parte desde la fase de exploración, la aclaración y la aplicación tomada desde el enfoque de la enseñanza para la comprensión. (Stone, 2008)

El enfoque elaborado por Gardner (1993); Stone (2008); Perkins (1992) entre otros, propone una reorganización de la enseñanza y de los contenidos con la finalidad de que los

estudiantes comprendan, es decir, no sólo que puedan conocer determinadas informaciones, sino que puedan realizar diferentes actuaciones en relación con ellas Stone (2008) es decir el saber hacer en el contexto.

La comprensión es un problema genérico que tiene soluciones genéricas. *“No todas las mentes funcionan de la misma manera, no todas las personas tienen las mismas virtudes y los mismos defectos cognitivos, por lo cual hay que diseñar y desarrollar diferentes vías de acceso al conocimiento y diferentes vías de organización de los mismos. –Todos poseemos el mismo conjunto de inteligencias, pero no mostramos las mismas virtudes ni tenemos los mismos perfiles”*. (Garner, 1993)

*“La comprensión supone la capacidad de aplicar las nociones de manera flexible y apropiada para llevar a cabo análisis, interpretaciones, comparaciones o críticas concretas y, sobre todo, para abordar materiales nuevos, el objetivo central de la enseñanza es enseñar a comprender”*. (Perkins, 1992)

Desde el enfoque de la enseñanza para la comprensión hay ciertas condiciones básicas que debe reunir la enseñanza para facilitar un aprendizaje comprensivo entre las que se resaltan:

- Información clara: el docente debe brindar una descripción y ejemplos de objetivos, conocimientos y resultados esperados.
- Práctica reflexiva: el docente deberá proponer diversas oportunidades para que el estudiante se ocupe activa y reflexivamente de lo que aprende.

Retroalimentación informativa: consejos claros para que el estudiante mejore el rendimiento.

Fuerte motivación intrínseca y extrínseca: es imprescindible generar actividades recompensadas por ser interesantes y significativas y por los logros para el estudiante (Gardner, 1993)

Atendiendo a estos principios se propone a la docente del aula de transición partir desde la fase de la exploración, desde la indagación de los saberes previos que trae el niño desde su entorno cercano llamado hogar, fortalecer los aprendizajes que quiere desarrollar en el niño a través de la fase de aclaración y profundizarlos en la última fase. A continuación, se explica cada una de las fases:

**FASE DE EXPLORACIÓN:** Momento inicial del aprendizaje, en el cual los estudiantes ponen en evidencia a través de distintos tipos de desempeños sus conocimientos previos a un nuevo aprendizaje, Esto con el propósito de llevar a cabo un posterior proceso de reflexión, con respecto al avance de su propio aprendizaje y en relación con una meta preestablecida.

**FASE DE ACLARACIÓN:** momento intermedio del aprendizaje en el cual los estudiantes son guiados por el profesor a través de distintos y variados desempeños en un proceso de investigación o construcción de la comprensión con el fin de profundizar, los conocimientos, habilidades y experiencias previas.

**FASE DE PROFUNDIZACIÓN:** momento final del proceso de aprendizaje en el cual los estudiantes a través de desempeños diversos, complejos y retadores (aunque adecuados al nivel del estudiante) demuestran la comprensión o aprendizaje de los contenidos y el desarrollo de las habilidades propuestas como metas de aprendizaje.

Adicionalmente al inicio de cada actividad didáctica, vamos a encontrar el objetivo y la transversalización con los referentes básicos de calidad como los estándares de competencia, el subproceso (MEN2006) los derechos básicos de aprendizaje DBA con sus respectivas evidencias de aprendizaje que le permitirán al maestro ubicarse en los principios pedagógicos que se pretenden trabajar con los estudiantes.

Las actividades didácticas propuestas en el orden de implementación en el aula,

corresponden a las necesidades emergentes que surgen en el análisis de datos de la investigación denominada “Procesos de construcción de la lectura en el aula de transición escuela integrada de Fátima” y que se citan a continuación

- Desarrollo de la conciencia fonológica.
  - Discriminación auditiva.
  - Discriminación visual.
  - Memoria auditiva y memoria visual
  - Comprensión de texto.
- Ejercicios de anticipación – predicción – inferencias-parafraseo-argumentación.
- Lectura en voz alta.

**4.3.1 Desarrollo de la conciencia fonológica.** A partir de una de una de las necesidades surgidas en el proceso investigativo cuando en el análisis de datos se expresaba que en los aprendizajes que se tratan de desarrollar en el niño aún hay un desarrollo rudimentario en el desarrollo de la conciencia fonológica, y que el docente no ha dado verdadera importancia a estos aspectos como base fundamental para posteriores aprendizajes, Wertsch (1988) corrobora esta afirmación cuando expresa que *“el niño debe tomar conciencia de la unidad fonológica del lenguaje hablado para el desarrollo de aprendizajes futuros”*

*“La conciencia fonológica ha sido definida como la habilidad metalingüística de reflexionar y manipular los rasgos estructurales del habla, que se desarrolla en forma separada y más tardíamente que las habilidades lingüísticas básicas de producir y percibir el habla”.*

Tunmer, (1991) vincula el desarrollo de las habilidades metalingüísticas con un cambio general en las capacidades cognitivas del niño durante la segunda infancia asociado al surgimiento del pensamiento operacional concreto, en términos de Piaget. Según este autor, los niños entre los



cinco y los siete años adquieren la capacidad de desarrollar conciencia metalingüística cuando entran en contacto con cierta clase de tareas, como aprender a leer.

En este orden de ideas se propone diversas actividades didácticas que facilitaran el proceso de desarrollo de la conciencia fonológica en los niños y es así como se plantea como objetivo de este primer taller: *Desarrollar la conciencia fonológica como una habilidad que permite a los niños reconocer y usar los sonidos del lenguaje hablado*”

Los niños identifican palabras que riman y separan palabras en sílabas o en sonidos sencillos escuchando en lugar de aplaudiendo y el establecimiento de los patrones de correspondencia letra-sonido, implícitos en el proceso de lectura y escritura.

Atendiendo al orden trabajado desde la cartilla pedagógica del docente que presenta una organización de una secuencia de actividades que parte desde la fase de exploración, la aclaración y la aplicación tomada desde el enfoque de la enseñanza para la comprensión Stone(2008) se propone a la docente guiar a los niños en el desarrollo y exploración de los saberes previos a través de la canción “Tengo tres ovejas” que la puedes encontrar en el enlace de you tobe: [https://www.youtube.com/watch?v=Q43M8fd\\_Y78](https://www.youtube.com/watch?v=Q43M8fd_Y78) canción que sirve de pretexto para enseñar a los niños la segmentación, actividad esencial para que el niño aprenda la forma como se dividen las palabras, se acompaña la canción con el palmoteo de las manos de acuerdo al número de sílabas que contenga cada palabra en cada una de las estrofas.

Durante la actividad los estudiantes disfrutaban mucho de la lúdica que acompaña la canción además que logran internalizar a través del palmoteo, la segmentación de las palabras que componen la canción, la orientación que hizo la docente fue muy acertada, lúdica, y de fácil comprensión para los niños.

Después de este momento de la clase la docente pasa a la fase de aclaración, momento

intermedio del aprendizaje en el cual los estudiantes son guiados por el profesor a través de distintos y variados desempeños en una construcción de la comprensión con el fin de profundizar, los conocimientos, habilidades y experiencias previas, para ello la docente aplica el ejercicio denominado. “palabras que riman” y que busca que a través de las diferentes rondas, canciones y juegos que el niño es capaz de identificar palabras que suenen igual, en este momento de la clase el niño ha dado un paso hacia la rima, es entonces cuando la docente desde la canción “Tengo, tengo tres ovejas” induce al niño a que descubra la rima reforzando este concepto con el ejercicio de unir con una línea las figuras que suenan igual (remitirse a la cartilla de implementación del docente)

Finalmente, en la fase de aplicación y después de haber realizado el ejercicio anterior el niño identifica cuantas sílabas tiene la palabra palmeada colocando debajo de cada imagen el número de sílabas que contiene.

En conclusión, se puede inferir que con el ejercicio propuesto se alcanzó el objetivo planteado al inicio del taller, la actividad fue lúdica, los niños disfrutaron jugando y aprendiendo.

**4.3.2 Discriminación auditiva.** Para el desarrollo de este taller se plantea como objetivo diferenciar unos sonidos de otros, como una habilidad básica a la hora de adquirir el habla, la lectura y la escritura. La competencia que se desarrolla es la gramatical, donde el niño utiliza la entonación y los matices afectivos de la voz para alcanzar el propósito en diferentes situaciones comunicativas. El **DBA** que se desarrollará con este ejercicio es el número ocho que busca que el niño logre Identificar las relaciones sonoras en el lenguaje oral. Las cuales exige unas evidencias de aprendizaje: que el niño Establezca asociaciones entre los sonidos onomatopéyicos del entorno y los objetos que simbolizan.

Hay que tener en cuenta que todos los ejercicios propuestos siguen la misma estructura

que se explicó con antelación y cumplen las tres fases del enfoque de la enseñanza para la comprensión. Stone (2008), en la fase de exploración desde este taller se propone a la maestra que oriente la actividad pedagógica recordando que los Juegos onomatopéyicos y la onomatopeya es la imitación del sonido de un animal, o de un objeto en la palabra con que se la designa por ejemplo las voces de los animales: miau, guau, clo, clo en la dirección [www.juegosdepalabras.com](http://www.juegosdepalabras.com)

Es así como la docente inicia la clase indagando sobre el conocimiento previo que tienen los niños sobre los sonidos de las cosas que los rodean, a través de las siguientes preguntas:

1. ¿Todas las cosas que observamos en el salón tiene sonido?
2. ¿Cómo suena la puerta?
3. ¿qué sonido tiene las sillas sobre el piso?
4. ¿Qué animales tienes en tu casa? ¿Cómo hacen para comunicarse? ¿qué sonidos hacen?
5. vamos a imitar el sonido de los animales del cuento “Clarita quiere leer”

Los niños frente a los cuestionamientos participan en algarabía haciendo las imitaciones del sonido de la puerta, de la silla de los tacos de la profesora, y luego de los animales que tiene en sus casas, nombran al perro, al gato, a los pájaros, a las gallinas del corral, a los pollitos, a los cuyes y a los cerdos.

Alguno de los niños levanta la mano y dice que conoce el caballo e imita su sonido. Alrededor de la actividad se presenta en el salón diversidad de ruidos, que hacen los niños, están felices hay risas y dialogo entre ellos, finalmente la docente solicita a los niños que recuerden los personajes del cuento de Clarita que ya había dado lectura con anterioridad y solicita que imiten los sonidos de cada uno de ellos, los niños lo hacen, alguno de los niños afirma que en el cuento los personajes hablan como personas a lo cual la docente entra a explicar que en algunos

cuentos, los personajes sean animales u objetos toman vida y pueden hablar.

A continuación, la docente pasa a la fase de aclaración y para este momento de la clase el taller plantea que a través de la lámina propuesta el niño encierre en un círculo los animales que están presentes en el cuento, efectivamente la actividad es sencilla los niños con colores encierran los animales a los que hace alusión en el cuento” clarita quiere leer”

Finalmente, en la fase de Aplicación, la docente solicita a los niños desarrollar el ejercicio pensado para reforzar discriminación auditiva, y solicita a los niños indaguen con sus padres las onomatopeyas de los animales domésticos y los animales de la selva en las láminas que ha fotocopiado para que el niño se lleve a hoja a la casa.

En conclusión, a través de este ejercicio se alcanzó el objetivo propuesto, cabe destacar que la lúdica, y la oportunidad que tienen los niños de hablar de las voces de los animales, y de hacer lo sonidos onomatopéyicos a través del juego es de mucho disfrute, la discriminación auditiva que el niño puede desarrollar de su ambiente de su contexto se convertirán en aprendizajes muy valederos para afianzar aprendizajes posteriores.

La actividad de la fase de aplicación propuesta donde el niño con sus padres debe distinguir los sonidos onomatopéyicos de los animales domésticos y de la selva fue una acción pedagógica que sirve para evidenciar y reflexionar con la docente una vez más que en esta etapa de escolarización del niño la corresponsabilidad del padre de familia es de más compromiso que en grados posteriores.

**4.3.3 Discriminación visual.** El taller de discriminación visual procura desarrollar la habilidad que le permita al niño distinguir o diferenciar el tamaño de los objetos, su forma y color, comparar con otros de características similares, como proceso inicial y fundamental para fomentar la lectura y estimular las funciones cognitivas del aprendizaje, la competencia es la

enciclopédica que requiere que el niño tome información de su contexto y producir textos escritos, que para este caso serán dibujos que respondan a diversas necesidades comunicativas, el subproceso que debe alcanzar desde la competencia es que el niño busque información en distintas fuentes, personas, objetos, animales, medios de comunicación entorno y logre desarrollar discriminación visual el DBA que corresponde al objetivo de este taller es el BDA 9, en el cual el niño establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de textos. Las evidencias de aprendizaje para este DBA a saber procuran que el niño lea imágenes, haga preguntas, pueda formular ideas y crea historias a propósito de lo que percibe en diferentes registros (personas, textos escritos, pinturas, aplicaciones, páginas web, entre otros).

Es así como en la fase de exploración la docente inicia su clase preguntando sobre el conocimiento que los niños tienen sobre el personaje central del cuento “Clarita quiere leer” y para lograr este objetivo les plantea las preguntas que propone el taller:

1. ¿Quién de ustedes conoce las ovejas?
2. ¿Cómo son, que color tienen?
3. ¿de qué tamaño son?
4. ¿Qué comen?
5. ¿Dónde viven?

A continuación algunos niños levantan la mano, afirmando que si conocen las ovejas, mientras que otros empiezan a hablar sobre las ovejas dicen que son blancas, gorditas, a lo que otros refutan la idea diciendo que no son gorditas que son peluditas, y que por eso se las ve gordas, que son bonitas cuando son bebés, son medianas e indican con su mano el tamaño, que comen hierba, y que viven cerca de las casas en un corral o amarradas con una huasca detrás de

la casa y que se as puede comer también, alguna de las niñas afirma que del pelo de la oveja se saca la lana y que su abuela hace sacos, ruanas cunches a lo que los demás niños se ríen y se burlan de la palabra cunche porque es una palabra castiza que se la escucha en el habla de los mayores, después de estos cuestionamientos la docente llama al orden a los niños, pero se da cuenta que cumplió el objetivo en el primer momento de la clase hacer una revisión de los saberes previos del niño, de lo que conoce desde su casa, desde su entorno, desde su contexto.

En este segundo momento el de la fase de aclaración la docente orienta al niño en la habilidad para discriminar visualmente en la lámina que se presenta partes de diferentes animales entre ellos los personajes del cuento, en el desarrollo de esta actividad el niño ejercita la habilidad para discriminar visualmente animales que es lo que solicita la instrucción, sin embargo durante su ejecución la actividad sirve como pretexto para que el niño explore y construya nuevos aprendizajes, explore otras áreas del conocimiento y amplíe una serie de nuevos conceptos

*Al respecto Bruner (1978) acuñó el término "andamiaje para describir la estructura de apoyo que los maestros y los padres dan rutinariamente a los niños durante el proceso de aprendizaje. Esta teoría afirma que el aprendizaje se lleva a cabo activamente ayudando a los niños a construir nuevas ideas sobre su conocimiento actual y anterior, el autor describe al andamiaje como una estructura de apoyo temporario de los padres y maestros, construida alrededor de la búsqueda de un niño del aprendizaje y la comprensión de información nueva".*

En la tercera etapa en la fase de aplicación el taller propone reforzar estas habilidades con los padres, la idea es que el niño discrimine visualmente los animales de la granja encuentre los animales de la granja y colocar en la casilla el número correspondiente y luego colorear la lámina para completar el ejercicio.

Ante esta solicitud los niños se llevan el ejercicio a la casa para desarrollarlo con sus padres, al siguiente día la docente observa que el ejercicio lo desarrollaron en casa diez niños de los trece que tiene en el salón los otros dos niños olvidaron llevar la guía y uno de ellos no asistió.

Se puede concluir que con esta actividad propuesta se alcanzó el objetivo, el niño se ejercitó en el desarrollo de esta habilidad, se involucra al padre de familia en el aprendizaje de los niños y la docente comprende que acciones educativas debidamente planeadas, organizadas y ejecutadas bajo unos lineamientos pedagógicos brindan mejores aprendizajes y la maestra hace un verdadero ejercicio de enseñar bajo unos referentes básicos de calidad. Danielson (2013)

En este contexto, la pedagogía cobra vida cuando la docente reflexiona sobre la práctica, movilizan conceptos y construye nuevo conocimiento, poniendo en juego un conjunto de conocimientos, disposiciones y habilidades relacionadas entre sí para facilitar el aprendizaje de los estudiantes que le implican poner en juego sus competencias y que le ayudan a desenvolverse en el desarrollo de su acción pedagógica y social.

Del anterior ejercicio pedagógico que tiene como objeto fortalecer y desarrollar la discriminación visual sirvió como pretexto para acrecentar otras habilidades de los niños, como la capacidad para hacer intertextualidad al conectar los aprendizajes solicitados en la guía con nuevos aprendizajes, que involucran otras áreas del conocimiento, como las ciencias naturales, la ética y valores la matemática a la vez que sirvió para que la docente hiciera reflexión sobre los procesos de aprendizaje que venía desarrollando con los niños y los nuevos aprendizajes que puede llegar a construir desde su aula.

**4.3.4 Memoria auditiva y memoria visual.** Este taller tiene por objeto desarrollar en el niño la memoria auditiva y la memoria visual como aquellas habilidades que nos permiten ir guardando las informaciones externas, y como un elemento importante para el proceso de lectura

y escritura al igual que de muchas otras actividades diarias.

La competencia asociada: otro sistema simbólico busca que el niño comprenda la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal, el enunciado identificador propuesto desde las competencias de lenguaje busca que el niño entienda el lenguaje en otros tipos de textos con imágenes y que de igual manera aprenda a exponer oralmente lo que dicen las imágenes, pictogramas, cuentos con imágenes, libros álbum afiches.

El derecho básico de aprendizaje que corresponde al objetivo de este taller es el DBA 9: que propone que el niño establezca relaciones e interprete imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de textos, con las siguientes evidencias de aprendizaje:

- Lee imágenes, hace preguntas, formula ideas y crea historias a propósito de lo que percibe en diferentes registros (textos escritos, pinturas, aplicaciones, páginas web, entre otros).

En la clase correspondiente a la ejecución de este taller la docente inicia con la fase de exploración donde se plantea una serie de actividades tendientes a desarrollar memoria auditiva y memoria visual en el niño iniciaremos para ello se inicia indagando que tanto recuerdan de las características físicas de Don Joaco uno de los personajes del cuento y se lo hace a través de algunas preguntas orientadoras que se exponen a continuación

1. ¿Quién es don Joaco?
2. ¿Cómo es don Joaco?
3. ¿Cuál es el carácter de don Joaco?

Y se propone a la docente que para ayudar al niño a recordar se puede apoyar con una lámina de este personaje.

Durante el desarrollo de esta primera fase la intencionalidad es evocar los recuerdos que quedan almacenados en la memoria del niño sobre el personaje del cuento don Joaco, a muchos



niños el nombre no les dijo nada, pero cuando la docente les dice don Joaco el cerdo, muchos de los niños expresan en su rostro el saber la respuesta y se precipitan a responder : “ahh don Joaco es gordo,, grande, bravo enojado, gruño, feo” fueron las múltiples respuestas que dieron los niños a la pregunta de la docente.

Evidentemente se pueden constatar que el niño tiene información del cuento de los personajes, de los hechos y acciones, que el ejercitar la memoria auditiva y visual es importante porque permite al niño desarrollar habilidades para formalizar los aprendizajes, al respecto Frith (1986) sostiene que recordar y reconocer las características gráficas, (memoria visual) constituyen un paso importante en la primera etapa del desarrollo del aprendizaje de la lectura.

La discriminación auditiva y visual, así como la memoria auditiva y la memoria visual aparece como procesos cognitivos previos al aprendizaje formal de la lectura que está asociado con las habilidades para discriminar signos gráficos, reconocer letras, palabras y números.

En la segunda fase de aclaración desde el taller se propone, fortalecer los procesos cognitivos de memoria auditiva y memoria visual, donde se le sugiere observar el recuadro de la parte superior con los elementos que lo contiene memorizar y luego observar el recuadro de la parte de abajo e identificar qué elementos desaparecieron

En la tercera fase la de aplicación para reforzar las actividades de memoria auditiva y visual la docente solicita a los niños trabajar en pares desarrollando los ejercicios diseñados para ejercitar la memoria visual.

Se puede concluir como algo positivo que los niños realizaron una a una las actividades diseñadas, fueron de su agrado gustaron mucho a los niños, desarrollaron la habilidad de memoria auditiva y visual, pero también se pudo observar que requiere de los niños un desarrollo de discriminación y de memoria perceptiva, previos al aprendizaje lector y poder crear bases

cognitivas para su adquisición.

En consecuencia, del desarrollo de las habilidades de discriminación y memoria auditiva y visual se desprende la capacidad que el niño desarrollara posteriormente de codificar, almacenar y recuperar información lo que conocemos como habilidades de pensamiento y que a su vez se constituye en una condición indispensable para el aprendizaje.

Las observaciones del trabajo de los niños en este taller indican que la percepción y la memoria auditiva y visual son buenos predictores del aprendizaje de la lectura inicial en niños de transición.

Así mismo se espera que la docente haga uso de todas sus habilidades para generar prácticas y situaciones pedagógicas favorables que beneficien y faciliten el aprendizaje de los niños, acorde a su nivel de desarrollo físico y cognitivo. Cualquier estrategia metodológica desarrollada por la docente debe tener una intencionalidad pedagógica

**4.3.5 Comprensión de texto.** Ejercicios de anticipación – predicción – inferencias-parafraseo-argumentación

En el contexto de este taller se ha planteado como objetivo que el niño pueda expresar sus vivencias cotidianas, empleando el lenguaje verbal y no verbal, comprendiendo que la dimensión comunicativa en el niño está dirigida a expresar conocimientos e ideas sobre las cosas, acontecimientos fenómenos de la realidad; a construir mundos posibles; y a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos.

La competencia que desarrolla es la de Comprensión e interpretación textual y que quiere que el niño comprenda textos que tienen diferentes formatos y finalidades. Con los siguientes subprocesos:

- Expreso en forma clara mis ideas sentimientos, según lo amerite la situación

comunicativa.

- Utilizo la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar mi propósito en diferentes situaciones comunicativas.

El Derecho básico de aprendizaje que corresponde al objetivo de este taller es el DBA 7: donde plantea que el niño exprese y represente lo que observa, siente, piensa e imagina, a través del lenguaje, del juego, la música, el dibujo y la expresión corporal y las primeras grafías.

El DBA 7 propone las siguientes evidencias de aprendizaje:

- Dramatiza diálogos con sus juguetes y otros elementos del ambiente con los que dibuja, arma o construye muñecos.

- Representa y simboliza diferentes roles y actividades al usar los objetos que encuentra a su alrededor.

- Expresa libremente sus pensamientos y emociones a través de dibujos, pinturas, figuras modeladas o fotografías.

- Lee imágenes, hace preguntas, formula ideas y crea historias a propósito de lo que percibe en diferentes registros (textos escritos, pinturas, aplicaciones, páginas web, entre otros).

Durante la primera fase de exploración se solicita a los niños que observen con detenimiento la lámina de Clarita y la docente empieza a generar las siguientes preguntas a partir de la imagen:

- ¿Quién es el personaje de esta historia?
- ¿Qué animalito es?
- ¿Qué crees que está haciendo?

Para responder estas preguntas, los niños deben recuperar información presente en la ilustración del texto y del texto mismo porque desde el primer taller que se realiza la docente ya

ha hecho lectura del cuento por lo tanto los niños ya están familiarizados con la historia y sus personajes.

Efectivamente los niños frente a las preguntas contestan que Clarita es la protagonista, y que es una oveja, una niña ovejita y que en la lámina está leyendo el cuento “el avioncito que no sabía volar” a lo cual uno de los estudiantes replica que es el cuento que leyeron con la tutora hace mucho tiempo.

Posteriormente se propone realizar preguntas a partir del título del texto

La docente lee a los niños el título del texto “Clarita quiere leer “y pregunta:

¿Por qué crees que el cuento se llama así?

¿Qué quiere hacer Clarita? ¿Cómo lo sabes?

¿Y los libros para que creer que le sirven?

Ante estos cuestionamientos y a la primera pregunta los niños responden porque habla de una ovejita, otros contestan porque es de Clarita, a la segunda pregunta responden Clarita tiene el cuento del avioncito está leyendo, y cuando la docente indaga sobre para que sirven los libros, los niños contestan que, para leer, para ver dibujos bonitos, para saber de un cuento. Para conocer otras cosas.

Cuando la docente realiza estas dos acciones pedagógicas está haciendo un ejercicio de anticipación como una estrategia de comprensión de texto, en palabras de Goodman, K. (1996) La lectura es la búsqueda de significado, tentativa, selectiva y constructiva. La anticipación propiamente dicha es la capacidad de activar los conocimientos previos que se tienen sobre un tema y ponerlos al servicio de la lectura para construir el significado del texto. Si el niño no puede anticipar o apenas puede hacerlo, la lectura se vuelve más difícil.

Cuando hacemos el ejercicio de leer existen circundantes elementos textuales y

contextuales que activan esquemas del conocimiento y automáticamente anticipamos aspectos de su contexto. Como por ejemplo ¿quién es? ¿Cómo será?, ¿qué hará el personaje ahora? ¿Cómo continuará?, ¿Cuál será el final? A medida que el niño realiza este ejercicio va paulatinamente comprendiendo, se adelanta, intuye, predice las posibles respuestas, los posibles sucesos.

En esta fase de exploración y este momento de la lectura es sumamente importante porque permite a los niños relacionar sus experiencias previas con los diferentes elementos que les presenta el texto. Por lo tanto, no existen hipótesis correctas o incorrectas sino aproximaciones al texto, durante y después de la lectura se irán validando las hipótesis formuladas por los niños.

En la segunda fase de aclaración que propone el taller, la docente ayuda al niño con el proceso de comprensión de un texto a través de la siguiente actividad

#### **Escuchemos:**

- Ahora lea en voz alta el cuento a los niños “*Clarita quiere leer*” y, luego, hágales algunas preguntas, lea nuevamente las partes del cuento que sean necesarias; permítales que observen el texto y las imágenes las veces que sea necesario.
- Indague sobre alguna de las palabras que perciba son desconocidas para ellos.

¿Cuándo la docente les comenta que van a leer nuevamente el cuento y saber que tanto recuerdan de él, algunos niños responden que se olvidaron el final, que quien era Rosendo? sin embargo otros contestan que si recuerdan la historia; la docente realiza lectura en voz alta del cuento alguno de los niños pregunta que cuantos cuysitos hijos tiene don Rosendo? La docente responde que generalmente los cuyes tienen de 2 a 3 hijos, sin embargo, se puede observar que son múltiples las preguntas diferentes que surgen a las planteadas por la docente.

En la tercera fase de aplicación y después de haber escuchado la lectura de cuento

“**Clarita quiere leer**” Estas son algunas de las preguntas que los niños deben responder:

**Preguntas para recuperar información:**

- ¿Por qué Clarita quiere leer?
- ¿Cuál fue el hecho que motivo a Clarita querer leer?
- ¿Qué recibió la familia de Clarita?
- ¿A qué animales pregunto Clarita si le podían enseñar a leer?
- ¿Finalmente a que animal acudió para que le enseñara a leer?
- ¿Qué descubrió Clarita cuándo el señor búho le explico el verdadero significado de la

lectura?

En este momento de la clase el niño ya alcanzado un nivel de profundización a través de los diferentes ejercicios, en esta fase el niño ya ha logrado un nivel de argumentación y eso es evidente en las respuestas que emiten frente a los cuestionamientos así por ejemplo cuando a los niños se les pregunta ¿por qué Clarita quiere leer? ¿Cuál fue el hecho que motivo a Clarita querer leer? Y ¿Qué recibió la familia de Clarita? Los niños responden que uno de los motivos para que Clarita quiere leer es que quiere saber qué dice la carta que recibió de su hermanito, que ella quiere leer porque quiere saber qué dicen las cosas de su casa, de su escuela, de su barrio, y que lo que recibió la familia fue una carta, que además busco ayuda con sus vecinos como el cuy Rosendo, doña Lucinda la gallina, don Joaco el cerdo, y Leónidas el búho, uno de los niños responde que Clarita descubre que el verdadero significado de la lectura cuando el búho le explica que leer es observar, mirar describir la naturaleza, las personas, las cosas.

En este momento del taller aparte de que cada niño argumenta de alguna manera sus respuestas está haciendo adicionalmente una operación intelectual que consiste en trasladar con sus propias palabras las ideas que ha expresado de manera oral la docente al momento de hacer

lectura del cuento, esta acción de la cual se habla se llama Paráfraseo y se la utiliza con el fin de sustituir la información a un lenguaje más personal y lograr una mejor comprensión.

Al respecto y para ampliar el concepto sobre la paráfrasis, Sienna (1995) alude:

*“el procedimiento de organización textual por el que el hablante vuelve sobre un enunciado previo para expresarlo de otra manera, equivalente o distinta, facilitando así la interpretación del mensaje a su interlocutor. Las motivaciones de este proceso son diversas: explicar y/o aclarar lo dicho; recapitular mediante una nueva formulación abarcadora; hacer una reconsideración y expresarla desde un nuevo punto de vista”.*

Desde este sustento, es fundamental al momento de desarrollar comprensión de texto utilizar la paráfrasis como una estrategia para promover nuevos aprendizajes en los niños, efectivamente el ejercicio que desarrolla la docente con los niños de solicitar información presente en el cuento, les permite a los niños volver sobre aquello que escucharon y expresarlo en sus propias palabras, estas acciones permiten a los niños desarrollar su creatividad, acrecentar y enriquecer su lenguaje.

El último ejercicio que se propone a través del cuento es fortalecer la capacidad de los niños para realizar inferencias, la inferencia entendida como la habilidad de comprender un aspecto determinado del texto a partir del significado del resto, es decir es esa habilidad cognitiva que consiste en deducir o descubrir contenidos que no están expuestos directamente en el texto que leemos, a partir de las pistas que el mismo texto nos proporciona.

Al respecto Gutiérrez (1999) expresa que la inferencia se consolida cuando *“el lector realiza un procesamiento a partir tanto de los contenidos proposicionales subyacentes en el texto como de sus conocimientos anteriores al respecto, y que, además, sea capaz de integrar dicha información en unidades de sentido global los funcionamientos cognitivos de alta*

*exigencia involucrados en la comprensión textual”-*

Durante los diversos ejercicios de comprensión realizados con los niños alrededor del texto podemos evidenciar que aunque elaborar inferencias es algo que los niños pueden hacer desde temprana edad, este proceso cognitivo puede potencializarse si los padres y/o maestros hacen uso de estrategias adecuadas para ello, y la importancia para la vida futura y sobre el papel decisivo que tiene en la vida del ser humano sus primeras experiencias lectoras con respecto a la forma como asumirá la lectura en su vida adulta.

Finalmente, al plantear desde el taller acciones didácticas encaminadas a desarrollar habilidades de argumentación en los niños de transición busca que el niño sea capaz de defender sus opiniones con razones valederas aprender a pensar por sí mismos, a formar sus propias opiniones respecto al otro, al mundo a lo que le rodea. Es fundamental no únicamente desarrollar niños competentes para comprender, interpretar, analizar, sino también de argumentar según sus necesidades de acción y de comunicación.

Estudios recientes (Bernard, & Clément, 2012) muestran que los niños a partir de los 3 años ya son sensibles, en su rol de audiencia, al conectivo ‘porque’ como desencadenante de argumentación.

A medida que el niño avanza en edad va ampliando va ampliando sus habilidades argumentativas, por ello es fundamental desde esta etapa y desde el aula de transición fortalecer estas competencias, evidentemente durante las actividades de argumentación ante las múltiples preguntas que la docente planea alrededor del cuento los niños demuestran habilidades para responder acorde a la pregunta planteada con argumentos válidos.

**4.3.6 Lectura en voz alta.** Para el desarrollo de este taller se propone como objetivo: Contactar al niño con el lenguaje verbal de manera lúdica, disfrutando el gusto por leer, en un



ambiente de confianza y entusiasmo. Favoreciendo el desarrollo del lenguaje verbal oral a través de la lectura.

La competencia que desarrolla es la producción textual oral que contribuye a que el niño produzca textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos con los siguientes subprocesos:

- Utilizo, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas.
- Expreso en forma clara mis ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa.
- Utilizo la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar mi propósito en diferentes situaciones comunicativas.
- Describo personas, objetos, lugares, etc., en forma detallada.
- Describo eventos de manera secuencial.

El DBA que corresponde al objetivo de este taller es el 9 “Establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de textos”.

Con las siguientes evidencias de aprendizaje:

- Lee imágenes, hace preguntas, formula ideas y crea historias a propósito de lo que percibe en diferentes registros (textos escritos, lectura oral pinturas, aplicaciones, páginas web, entre otros).
- Establece relaciones sobre lo que le leen y situaciones de su vida cotidiana u otros temas de su interés.

Durante la primera fase de exploración se solicita a los niños que observen con detenimiento la lámina del cuento “La ovejita que vino a cenar” y a partir de este primer acercamiento al cuento la docente inicia a realizar una serie de preguntas: ¿que observamos en la

lámina?, ¿Qué hacen estos dos personajes? ¿Cuál es la actitud del lobo? ¿Cómo es la ovejita de este cuento?

A las diversas preguntas los niños responden que es un cuento de una oveja y un lobo, que el lobo está leyendo y la oveja comiendo una zanahoria, otro expresa que el lobo tiene cara de malo y que esta sacado la lengua, que quiere comerse a la pobre ovejita.

En esta primera fase la docente ánima a los niños que no levantan la mano a participar les lleva la lámina hasta su mesa y a los niños contestan que el lobo es grande, que la ovejita está asustada, que el lobo se la quiere comer.

La docente se siente satisfecha porque ha cumplido con el objetivo de este primer ejercicio.

En la fase de aclaración la docente motiva a los niños y les dice que van a participar de una actividad muy bonita, que van a aprender algo nuevo y sobre todo que van a saber que hacen y de que se trata a historia de los dos personajes que les presento al inicio de la clase, procede a realizar la lectura en voz alta del cuento “la ovejita que vino a cenar” modula muy bien su voz, es una voz atractiva y trata de acompañar su lectura con cierta mímica para mantener atrapados a los niños con la historia, durante el proceso de lectura la docente alcanzo el objetivo mantuvo a su audiencia a la expectativa en que finalmente pasaría con la ovejita, había risas, miedo asombro en las caras de los niños, disfrutaron mucho de la lectura.

Para finalizar la clase y en este momento cuando se ha llegado a la fase de aplicación la docente solicita a los niños que en su casa averigüen con sus abuelos, con sus padres o con su familia donde viven los las ovejas y lobos, que comen, como es la casa de estos animales.

Se pretende que a través de esta actividad los niños realicen transversalización de los saberes desde otras áreas del conocimiento, amplíen la información básica que se les ha

proporcionado a través del cuento y tengan una visión más amplia del mundo.

Como conclusión y reflexión respecto al taller 6 sobre lectura en voz alta se puede afirmar que es una de las acciones pedagógicas más valiosas que el docente puede utilizar en la clase, la lectura de diferentes textos es uno de los mejores pretextos para iniciar a desarrollar otras habilidades y competencias en el niño como la anticipación, el parafraseo, la argumentación como se sustentó en el taller cinco.

*“La lectura en voz alta realizada por el docente es considerada como uno de los factores más influyentes para el desarrollo integral de los niños”*(Chambers, 2007), por cuanto es crucial que esté presente en sus prácticas pedagógicas, no se puede dejar de lado un ejercicio tan valioso para el desarrollo de las competencias comunicativas en los niños, aporta conocimientos conceptuales al estudiante, con cada lectura que lleve al aula, con cada cuento o historia que el docente comparta le proporciona una información y comprensión inmensa acerca del mundo que lo rodea, despertando sus intereses, sus curiosidades, le permiten conocer aspectos culturales, sociales, religiosos, geográficos del contexto, así como ir desarrollando paulatinamente la capacidad crítica y argumentativa frente a las diversas situaciones de la vida

La práctica de la lectura en voz alta por parte de los docentes ayuda a mejorar significativamente la comprensión, y por su puesto las habilidades de pensamiento que incluye la comprensión como la habilidad para clasificar información, secuenciar los eventos, determinar causas y efectos y hacer comparaciones. Cuando un adulto le lee a un niño y/o cuando el niño escucha un cuento, éste aumenta la información que tiene acerca de un determinado tópico y las organiza dentro de las propias estructuras.

Durante la fase de exploración del taller cuando la docente empieza a indagar a partir de la lámina esta también realizando un ejercicio de imaginación, de desarrollo de la creatividad ya

que el leer en voz alta transporta al niño a un mundo de posibilidades la imaginación es la precursora del pensamiento representacional, que se relaciona con el mundo escrito y hablado.

Facilita el lenguaje en el niño y ayuda a desarrollar las habilidades expresivas del mismo, cuando un niño escucha a un adulto leer un cuento con animación y expresión, ellos mismo luego imitarán estas inflexiones de voz y emociones.

Finalmente se puede agregar que leer en voz alta promueve la conciencia fonética, un niño que se familiariza desde temprano con el alfabeto y su relación con los sonidos, está altamente relacionado con el éxito que tendrá en el aprendizaje de la lectura.

## **5. Conclusiones y Reflexiones**

Indiscutiblemente, la primera infancia es una etapa trascendental en el desarrollo vital del ser humano, es aquí donde se afirman todos los cimientos para futuros aprendizajes, el contar con ambientes estimulantes para un desarrollo integral del niño desde el hogar y en la escuela son la clave que van a permitir un amplio repertorio de aprendizajes y el desarrollo de habilidades sociales, emocionales, cognitivas, sensorio-perceptivas y motoras, que serán la base de toda una vida, así mismo la importancia fundamental que reviste el desarrollo en los primeros años de vida con respecto a la formación de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social; es por ello que después de este proceso de indagación que se inicia tiempo atrás son muchos los campos que se fueron necesarios explorar para tener las claridades suficientes de como aprende el niño, y específicamente como es el proceso de apropiación y de construcción de la lectura que es el tema que demanda muchas acciones a indagar, constatar, cuestionar y reflexionar y realizar una propuesta de intervención con el grupo de niños de transición en la sede Escuela Integrad de Fátima.

Cuando los niños ingresan al grado de transición ya tienen establecidas nociones de lectura y escritura porque han desarrollado habilidades lingüísticas orales y escritas que se relacionan entre sí, habilidades abstraídas de la madre, de la familia de su entorno que le permitirán continuar su desarrollo y su conocimiento del mundo a través del lenguaje, ahora en un nuevo espacio de aprendizaje “la escuela”.

Es así como se plantea un objetivo general que busca fortalecer procesos de construcción de la lectura con niños de transición sin embargo para llegar a este, y través del ejercicio investigativo se propone identificar las didácticas utilizadas por el docente en los procesos de

construcción de la lectura con los niños de transición.

se logra un acercamiento a esas acciones pedagógicas de la docente, a través de un primera técnica investigativa como lo es la observación participante en este ejercicio de observar las actividades pedagógicas que la docente desarrolla en el aula de clase en cuanto a las didácticas que utiliza para gestionar los aprendizajes de los estudiantes continúan direccionándose desde una pedagogía tradicional, con ausencia de trabajo cooperativo, sin embargo cabe resaltar que en la planeación y preparación de la clase la docente posee el dominio didáctico y disciplinar así no sea licenciada en educación preescolar. Los ambientes para el aprendizaje se dan en un marco de respeto y empatía entre docente y estudiantes, el uso de materiales de apoyo para ejecutar eficazmente la clase, el comportamiento de los estudiantes es controlado eficazmente por la docente, los estudiantes tienen las normas de comportamiento claras; saben qué pueden hacer.

Se percibe que en el primer dominio de planeación y preparación de la clase en el plan de estudios y en el desarrollo de las clases la docente da mucha primacía a la dimensión estética y de desarrollo motriz descuidando, la dimensión o la competencia comunicativa, las situaciones donde el niño utiliza su expresión oral debe hacerse desde muchos más escenarios de aprendizaje, las actividades de producción de texto oral debe tener una intencionalidad pedagógica, y no hacer actividades por hacer, se debe buscar un desarrollo global de la competencia.

En las indagaciones realizadas a la misma categoría sobre didácticas del docente de preescolar se utiliza otra técnica investigativa desde una encuesta diseñada para tal fin y que la docente desarrolla con los conocimientos que tienen acerca de su proceso de enseñanza en el grado de transición al respecto se concluye que las Prácticas pedagógicas del docente de

transición, son acciones pedagógicas mediadas por algunos referentes básicos de calidad, como los lineamientos curriculares, sin embargo desconoce los nuevos Derechos Básicos de Aprendizaje, existe una confusión entre conceptos básicos del quehacer pedagógico como plan de estudios, conocimiento didáctico de los contenidos, y conocimiento disciplinar de un maestro

Respecto a la pregunta que indaga sobre las posibilidades de aprendizaje y ritmos de aprendizaje de los niños y las características propias de cada uno, se concluye que la docente tiene en cuenta ritmo de aprendizaje de los estudiantes que trata de potenciar sus habilidades se resalta el conocimiento que tiene de cada uno de ellos así mismo en el salón de clase se evidencia que es una docente dedicada, que conoce muy bien a sus estudiantes, que atiende sus particularidades y que hace procesos de inclusión.

El cuestionamiento planteado sobre los ambientes para el aprendizaje se concluye que la docente conoce muy bien a sus estudiantes, que tiene buenas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos ellos, propicia ambientes de confianza, respeto, equidad.

Las indagaciones realizadas sobre la competencia comunicativa y la construcción de la lectura y la escritura en el aula de transición, se evidencia que la docente tiene un conocimiento muy básico sobre cómo desarrollar la competencia comunicativa y que estrategias didácticas debe utilizar para fortalecer dicho proceso en el niño, las actividades que realiza la docente alrededor de la lectura de un texto sea cuento, fabula, poesía realmente no están propiciando acciones pedagógicas significativas como la argumentación, donde el niño defienda su posición, y que comunique a los demás lo que piensa y que a la vez sea entendido por los demás.

Respecto a las didácticas para promover la lectura de imágenes, se percibe que la docente carece de las bases conceptuales que realmente le permitan desarrollar habilidades lectoras desde la imagen, desde el otro, desde el contexto, desde su mundo circundante.

En las reflexiones finales sobre la segunda categoría que se indaga relacionadas con los procesos de construcción de la lectura en los niños, surgen otras problemáticas subyacentes al proceso de adquisición de la lectura en los niños de transición y en el desarrollo de las Habilidades del proceso lector no hay un trabajo fuere tendiente a desarrollar conciencia fonológica, discriminación auditiva, visual, memoria auditiva, memoria visual, bases para el proceso lector.

Las habilidades necesarias para la comprensión de texto como la anticipación, las inferencias, el parafraseo y la argumentación se desconocen por parte de la docente por lo que es vital con cada lectura con cada ejercicio en el aula fortalecer estas habilidades.

Es así como frente a este panorama surgen aspectos relevantes que propician una propuesta de intervención donde se fortalezca la competencia comunicativa y las habilidades lectoras desde el aula de transición, así mismo es necesario dar mayor relevancia a elementos fundamentales de los saberes previos que trae el niño desde el hogar como, la interacción con la familia, los medios de comunicación el entorno, fomentar la expresión oral a través de la lectura de diferentes textos atractivos para los niños y desde esta simple acción pedagógica, empezar a realizar ejercicios de anticipación predicción, argumentación, fundamentales para posteriores aprendizaje. el acto de la lectura no debe ser entendido como la decodificación de símbolos y letras, la docente debe llevar al niño a explorar otras formas de lectura, como las imágenes, los lenguajes no verbales, los nuevos medios de comunicación, el contexto, su realidad.

Incluir la competencia comunicativa en el componente curricular, para ello se hace necesario que la docente alcance dominio del tema, de su pertinencia y una apropiación teórica, que le permita entender como es el proceso a través del cual el niño construye la lectura y la escritura en su etapa inicial.



Así mismo el instrumento diagnóstico es una herramienta con la que cuenta la docente de transición para conocer y apoyar de una manera pertinente a sus estudiantes, ya que le brinda una variada y valiosa información sobre los desarrollos de las competencias básicas de cada niño, permitiéndole planear, programar y desarrollar estrategias para el año escolar de acuerdo con las necesidades específicas del educando y sus contextos de interacción en su comunidad de origen, contextualizado a la realidad y al entorno del niño.

Finalmente cuando al inicio de la investigación se plantea un interrogante un tanto inquietante sobre ¿cómo lograr fortalecer procesos de construcción de lectura en los niños de transición de la I. E. Técnica Girardot, municipio de Túquerres? y después de haber realizado todo un recorrido de exploraciones y búsquedas que debelen este cuestionamiento se propone y se organiza una serie de actividades didácticas en una cartilla pedagógica denominada “Clarita quiere leer” - cartilla para fortalecer habilidades lectoras en el aula de transición que interviene seis dificultades identificadas en la investigación ,la forma en que se diseñan desde el enfoque de la enseñanza para la comprensión es de fácil aprehensión para la docente quien bajo la orientación de la tutora se implementan y se desarrollan en el aula de clase, las características de los talleres como la claridad, la lúdica, y la didáctica permiten a los niños acercarse al objetivo de cada taller y alcanzar los aprendizajes esperados.

Los estudiantes de transición poseen el potencial y las habilidades para el desarrollo de un buen proceso de lectura y escritura, simplemente deben encontrar un ambiente estimulante y unos adultos padres, o educadores conocedores y capaces de potenciar esas habilidades.

### Bibliografía

- Acero, M. (2013). *La literatura: una experiencia estética generadora del proceso de lectura y escritura en preescolar*. México: Trillas ed.
- Alberich;T.(2002). *Perspectivas de la investigación social*. Barcelona. Paidos.
- Bernard, S., Mercier, H. & Clément, F. (2012). The power of well-connected arguments: Early sensitivity to the connective because. *Journal of Experimental Child Psychology*, 111, 128-135. Recuperado de <http://goo.gl/KkJcs9>
- Berruto, G. (1979). *La semántica*. México: Nueva Imagen. 1979.
- Briones, G. (1998). *La investigación social y educativa*. Bogotá: Tercer Mundo
- Bruner, J., & Goodman, K. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Nancea
- Chambers, A. (2007). *¿Quieres que te cuente un cuento? Una guía para narradores y cuentacuentos*. Colección formemos lectores. Banco del libro. Venezuela.
- Chomsky, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje, su naturaleza, origen y uso*. Madrid: Alianza Editorial.
- Danielson, C. (2013). Marco profesoral para la enseñanza, *A Framework For Teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo XXI.
- Flores, L., & Hernández, A. (2008). Construcción del aprendizaje de la Lectura y Escritura. *Importancia del dibujo en los procesos de Lectura y Escritura*, 7(1), 5-19.
- Frith, U. (1986). *Un marco de desarrollo para la dislexia del desarrollo*. Anales de dislexia, London academic press
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidos

- Goodman, K. (1982). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. México: Siglo XXI,
- Guarneros Reyes, E., & Vega Pérez, L. (2013). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en psicología latinoamericana*, 32(1).
- Gutiérrez Calvo, M. (1999). *Inferencias en la comprensión del lenguaje*. Madrid: Trotta
- Hymes, D. (1974). "Hacia etnografías de la comunicación". En: *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM,
- Jaimés, G., & Rodríguez, M. E. (1996). El desarrollo de la oralidad en el Preescolar. Práctica cognitiva, discursiva y cultural. *Revista virtual del Portal de la cultura de América Latina y el Caribe*, 36.
- Kawulich, B. B. (2005, May). Participant observation as a data collection method. In Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: *Qualitative Social Research* (Vol. 6, No. 2).
- Lerner, D. (2001). *Leer en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Barcelona: A & M Gráfico, S. L.
- Marshall, Catherine & Rossman, Gretchen B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (1996). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (1996). *Lineamientos curriculares para educación preescolar* Bogotá: Ed. MEN
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (1998). *Lineamientos curriculares: lengua castellana lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales*. Bogotá Ed. MEN

Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2010). Aprender y Jugar, Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición Bogotá: Ed MEN

Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2014). “La literatura en educación inicial” Documento No. 22 serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral.

Ministerio de Educación Nacional- MEN (2017). *Derechos Básicos de aprendizaje para Transición*. Bogotá: Ed. MEN

Muñoz Ibarra, G. D. S., Bastidas Arteaga, J. A., & Gómez. Córdoba, M. T. (2012). Desarrollo de nociones sobre la letra imprenta y comportamientos lectores a través de la lectura oral de cuentos infantiles. *Historia de la Educación Colombiana*, (15), 279-322.

Orozco B, (2012). *El niño lector, escritor y científico*. California: California edit.

Papalia, D. E. (2001). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw-Hill/Interamericana

Perkins, D. (1992). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa

Piaget, J. (1973). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. New York: Macmillan ed.

Puche, R. (2007). *Funcionamientos, desarrollos y competencias de niños y niñas de 0 a 6 años*. Lima: Peisa ed.

Puche. R, (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Lima: Peisa ed.

Reyes, Y. (2005). La lectura en la primera infancia. *Documento de trabajo. Elaborado a solicitud del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe*. Bogotá: CERLALC.

Sanabria, A. (2009). *Comprensión textual: Primera infancia y educación básica primaria*. 2ª ed. Bogotá: Ecoe ediciones

Shulman, L. S. (1986). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea”, en M.C. Wittrock (ed.)

Sienra, R. (1995): *La paráfrasis*. Montevideo: Ediciones Cuerda

Silva, M. (1998). *La formación del docente de preescolar. Facultad de Educación, Universidad Católica de Chile*. Recuperado de <http://www.worldbank.org/children/nino/basico/Peake.htm>.

Stone, M. (2008). *La Enseñanza para la Comprensión vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.

Tolchinsky, L. (1996). *Lenguaje y escritura una visión interdisciplinaria*. Barcelona: Thesaurus.

Valdivieso, D. L. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento educativo*, 27, 49-68.

Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grupo Editorial Grijalbo.

Vygotsky, L.S. (1977). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.

## Anexos

### Anexo A. Formato Encuesta

## PROYECTO

### PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE LA LECTURA EN EL AULA DE TRANSICIÓN I.E. TÉCNICA GIRARDOT MUNICIPIO DE TÚQUERRES

#### TECNICA: ENCUESTA INSTRUMENTO: CUESTIONARIO.

**Objetivo:** Identificar las didácticas utilizadas por el docente en los procesos de construcción de la lectura y la escritura con los niños de transición en la I.E Técnico Girardot.

**Instructivo:** A continuación, se presenta un cuestionario estructurado sobre 3 ejes de formación y competencias que deben desarrollar los docentes en el ejercicio de las prácticas de aula. Danielson (2012) por favor marque con una x la respuesta que Ud. Cree pertinente y susténtela en el espacio donde se pregunta:

¿Por qué? Y ¿cómo?

NOMBRE: <b>RITHA ESTRADA SALAZAR</b>		EDAD: <b>58</b>		
AREA DE FORMACIÓN: LICENCIADA EN EDUCACION BASICA PRIMARIA				
NIVEL: TÉCNICO: LICENCIADO: <input checked="" type="checkbox"/>		ESPECIALISTA: <input checked="" type="checkbox"/>		MAESTRIA:
ESPECIALIZACIÓN: <b>ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA</b>				
AÑOS DE EXPERIENCIA EN PREESCOLAR: <b>25 AÑOS</b>				
NO. DE ESTUDIANTES A SU CARGO: <b>12 ESTUDIANTES</b>				
LUGAR DONDE LABORA: <b>ESCUELA INTEGRADA DE FATIMA</b>				
RURAL: <input type="checkbox"/>		URBANO: <input checked="" type="checkbox"/>		
DOMINIOS	ITEMS		A VECES	PORQUÉ
	SI	NO		
<b>1. PLANEACIÓN Y PREPARACIÓN DE CLASE.</b>				
1. Conoce los referentes básicos de calidad y los utilizo en sus planeaciones diarias (lineamientos preescolar, estándares, BDA)	X			Son primordiales para planear las actividades con los niños. Sin embargo aún no me he apropiado de los nuevos derechos básicos de aprendizaje y como trabajarlos en el nivel de transición.
2. Existe una articulación entre el modelo que utilizó en el aula y el modelo pedagógico institucional	X			Porque tiene en cuenta los conocimientos que tiene el niño. Sin embargo el modelo de la I.E. técnico Girardot tiene un modelo social cognitivo que se enfoca a la formación en un nivel técnico para la articulación con el trabajo.
3. tiene una claridad pedagógica referente a los conocimientos didácticos de los contenidos para	X			Porque contamos con un plan de estudios.

el grado de transición				
4. Considero que la enseñanza creativa, con una metodología activa puede dar mejores resultados en los niños de transición.	X			Porque se crea un ambiente interesante y llamativo para el niño.
6. Intento que los niños trabajen cada uno a su ritmo y así favorecer su aprendizaje.	X			Porque todos los niños tienen diferencias. -Potenciando sus habilidades.
Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus Estudiantes.				Resalto los conocimientos de cada uno (constructivismo)
<b>2. AMBIENTES PARA EL APRENDIZAJE</b>				<b>COMO</b>
1. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, Solidaridad y respeto entre sus estudiantes.	X			Realizando actividades grupales.
3. Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios, los materiales y los tiempos necesarios para el desarrollo de su clase.	X			Desarrollando actividades lúdicas.
3. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes.	X			Trabajando al ritmo de cada niño
4. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula. Y recursos en función de los aprendizajes	X			Inculcando respeto (valores)
<b>3. COMPETENCIA COMUNICATIVA CONSTRUCCIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA.</b>				<b>COMO</b>
7. Considera que para que se dé el proceso de aprendizaje este debe ser significativo para el niño.	X			Despertando el interés en el niño.
8. promueve el desarrollo de las competencias fundamentales como la comunicativa en la que los niños elaboran el discurso en la expresión de las ideas sobre el texto.		X		Dando la oportunidad para que exprese sus ideas.
9. promueve actividades que fortalecen los procesos de construcción de la lectura y escritura en el aula.			X	Haciendo descripciones y diálogos.
10. Realiza sesiones de lectura en voz alta y de imágenes, como una de las principales actividades en el aula de transición que desarrollan procesos de lectura y escritura.	X			Creando espacios para la expresión e imaginación.
11. Desarrolla en el niño, las predicciones, frente a los efectos o consecuencias que las acciones de un personaje tendrán sobre el otro en la lectura de un texto.		X		Estimulando la atención y participación (despierta el interés)
12.Suscita en el niño procesos de comprensión:				A través de vivencias.

CONVENCIONES:

PLANEACIÓN Y PREPARACIÓN DE LA CLASE.	HABILIDADES COMUNICATIVAS	AMBIENTES PARA EL APRENDIZAJE	COMPETENCOA COMUNICATIVA.



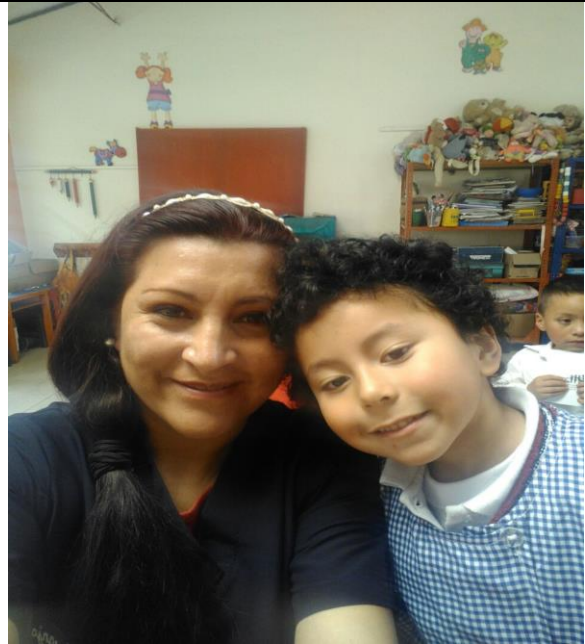




FUNCIONAMIENTO COGNITIVO	ACTIVIDAD	DESCRIPTORES	No. 1	No. 2	No. 3	No. 4	No. 5	No. 6	No. 7	No. 8	No. 9	No. 10	No. 11	No. 12	No. 13
		D. el niño considera las intenciones que motivarán a un personaje a emprender una serie de acciones.													
2. elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto.	¿Qué pasará? ¿Qué pasará?	A. Él niño usa su discurso para informar de forma abreviada un aspecto muy puntual del cuento.													
		B. el niño usa su discurso para dar cuenta de lo que pasa en el cuento retomando fragmentos de la información icónica y/o textual de la historia.													
		C. El niño usa su discurso para explicar sus ideas, proponiendo algunas razones en las que ellas se apoyan. Para hacerlo retoma lo que sabe por su experiencia y situaciones particulares de la historia.													

Anexo C. Registro Fotográfico





Fuente: Archivo Fotográfico Institución educativa Escuela Integrada Fátima, 2017