

**ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT**

<http://dx.doi.org/10.14482/zp.30.372.4>

La lectura y la escritura, una ventana al universo de los niños

*Reading and writing, a window
to the universe of children*

NURIA RODRÍGUEZ

Doctora en Educación. Docente tiempo completo Universidad Autónoma de
Bucaramanga

mrodriguez4@unab.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-7050-9484>

http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000702323

ASTRID PORTILLA CASTELLANOS

Doctora en Educación. Docente tiempo completo Universidad Autónoma de
Bucaramanga

Sportilla2@unab.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-7580-5634>

http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000339865

ALHIM VERA SILVA

Universidad Autónoma de Bucaramanga. Doctor en Educación. Docente
tiempo completo

avera6@unab.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-4596-9926>

http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000306207



RESUMEN

El proyecto de lectura y escritura en el preescolar constituye un ejercicio de investigación orientado a identificar el proceso pedagógico para conducir el aprestamiento a estas operaciones en niños de cuatro a seis años, que asisten a algunas instituciones educativas públicas y privadas del área metropolitana de Bucaramanga. Además de precisar la ruta pedagógica que más se acerca a las necesidades de la población, este proyecto busca proponer unas orientaciones básicas dirigidas a maestros sobre el aprestamiento al proceso de lectoescritura.

La propuesta surge de inquietudes sentidas por los autores, después de realizar unos estudios de investigación que les permitieron conocer y comprender prácticas pedagógicas y necesidades educativas de la población infantil, y que necesariamente deben ser atendidas, para fortalecer los procesos propios del desarrollo de los niños antes de llevarlos a la lectura y escritura formal.

Con el estudio investigativo se pudo establecer diferentes acciones que promueven el aprestamiento y por tanto conforman la ruta pedagógica: acciones del campo cognitivo; acciones del campo socioafectivo; acciones del campo comunicativo y, por último, acciones del campo psicomotor.

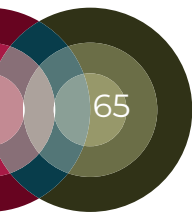
El proyecto se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, diseño de investigación-acción. Consideramos que esta forma de indagación ha permitido acercarnos de una manera natural a los centros educativos y aulas de clase, y construir conocimiento situado mediante la práctica pedagógica analizada y reflexionada de manera permanente. Así mismo podemos concluir insistiendo en la necesidad de fortalecer los proyectos educativos institucionales de los centros escolares en cuanto a diseños curriculares activos, creativos, innovadores y lúdicos.

Palabras clave: aprestamiento lectoescritor, ruta pedagógica, investigación acción, educación preescolar.

ABSTRACT

The reading and writing project in preschool is a research exercise aimed at identifying the appropriate pedagogical process (we have called it the pedagogical route) to conduct reading and writing in children from four to six years old, who attend some institutions Public and private educational institutions of the metropolitan area, of the city of Bucaramanga. In addition to specifying the pedagogical route that most closely approximates the needs of the population, this project seeks to propose basic orientations directed to teachers about the readiness to the process of literacy.

Recibido: 3 de agosto de 2017
Aprobado: 27 de febrero de 2019



The proposal arises from concerns built by researchers in previous research processes that allowed the knowledge and understanding of pedagogical practices and educational needs of the child population, which must be addressed from the pedagogy, to strengthen the processes of development of children before Bring them to formal reading and writing.

With the work it was possible to establish different pedagogical actions that promote the preparation and therefore form the pedagogical route: Actions of the cognitive field, Actions of the field affective, Actions of the communicative field and finally, Actions of the psychomotor field.

The project was developed with the qualitative approach with Research Action design. We consider that this form of inquiry has allowed us to approach in a natural way to schools and classrooms and to build knowledge based on pedagogical practice analyzed and reflected on a permanent basis. It also concludes the need to strengthen the institutional educational projects of schools in terms of active, creative, innovative and playful curricular designs.

Key words: Lectoescritoric finishing, pedagogical route, action research, preschool education.

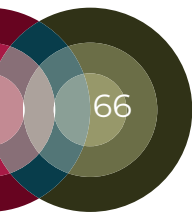
Como citar este artículo:

Rodríguez, N., Portilla, A. y Vera, A. (2019). La lectura y la escritura, una ventana al universo de los niños. *Zona Próxima*, 30, 63-81.

INTRODUCCIÓN

La presencia de la comunicación en los seres humanos tuvo sus orígenes en la interacción instintiva del ser mamífero, pues es a través del instinto gregario de la especie que surge la organización tribal primitiva, donde la realidad en sus formas comienza a ser leída y comunicada como sonidos, que luego se irá representando mediante ideografías, jeroglíficos, símbolos, alfabetos, lecturas, escritos, teorías, tecnologías, artes, entre otras expresiones que constituyen la cultura del hombre de interpretarse así mismo leyendo la realidad del universo.

Este acto inteligente de la comunicación del ser humano, de representar las visiones sobre la realidad a través de imágenes o símbolos, y mantener esos saberes a través de la oralidad y la escrituralidad es la base de la cultura planetaria. La lectura y la escritura son ventanas al universo de los



niños para entrar a dialogar sobre sus realidades, expectativas, retos y sueños, que leen y escriben desde su ser de niño con variadas infancias.

El infante desde el nacimiento realiza lecturas de su entorno cercano, sonrío ante la sonrisa de su madre, realiza una fina interpretación de las situaciones. Abre entonces una ventana al universo del conocimiento a partir de las interacciones sociales que se van fortaleciendo en la medida en que se desarrolla física y mentalmente e interactúa en diversos contextos. El niño al llegar a la institución educativa viene con un bagaje intelectual, afectivo, comunicativo que ha venido desarrollando a través de las experiencias que su contexto familiar y social le han ofrecido, y que son la base para construir nuevos conocimientos.

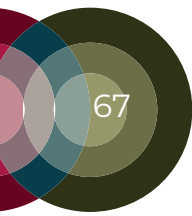
Por consiguiente, es importante destacar que la educación preescolar formal constituye un espacio vital para cada uno de los niños y niñas que tienen la posibilidad de acceder a la formación. En este espacio se desarrollan los cimientos afectivos e intelectuales que establecerán, en buena parte, patrones de desarrollo y comportamiento en periodos posteriores a su niñez, mediante el juego, la lúdica, la literatura y el arte como actividades rectoras.

En los últimos años, en el marco de la política educativa para la primera infancia, en Colombia se han venido desarrollando procesos de reflexión liderados por el Ministerio de Educación Nacional en alianza con el Instituto Colombiano de Bienestar familiar, con el objetivo de fortalecer la comprensión de la educación preescolar por los distintos agentes educativos. Sin embargo, en la realidad de algunas instituciones educativas, se aprecian situaciones que dejan entrever la presión social sobre la intención educativa en este nivel. La confusión ha llegado al punto de escolarizar por completo a los infantes que se encuentran entre los cuatro y cinco años convirtiendo el preescolar en un nivel más de la escolaridad.

Desde esta comprensión errada se imponen tareas que, más que promover, lo que hacen es impedir la auténtica socialización del niño. Se le coarta el juego, actividad propia de esta edad, y se le exigen actividades de lectura y escritura de símbolos ajenos y descontextualizados de su vida, ocasionándosele con ello una ruptura brusca con sus procesos de desarrollo y su experiencia de vida familiar, situación que constantemente preocupa a los investigadores.

Este proyecto tuvo una duración de dos periodos académicos durante un año escolar con niños de cuatro a cinco años en nueve instituciones educativas, en las cuales se desarrolló un proceso permanente de observación de necesidades de formación y de enseñanza, planificación de acciones pedagógicas, así como su ejecución, análisis del efecto del trabajo pedagógico en la población infantil y la reflexión. Todo el proceso fue analizado y controlado mediante instrumentos de evaluación contruidos para tal fin.

Es importante destacar que este ejercicio tuvo como antecedente, un trabajo sobre el proceso lectoescritor de niños de cuatro a seis años durante dos años anteriores a esta experiencia, y que



dejó sembradas una serie de inquietudes. Durante dicho tiempo, estas permitieron estructurar y ejecutar una propuesta de intervención pedagógica que abordara procesos con relación al aprestamiento de la lectura y escritura que no eran observados en las instituciones educativas.

Con esta perspectiva, el propósito de la investigación fue diseñar una propuesta de intervención pedagógica que permitiera fortalecer procesos de aprestamiento lectoescritor en niños y niñas de edad preescolar. Con la intervención buscamos identificar el proceso pedagógico adecuado para conducir y proponer unas orientaciones básicas dirigidas a maestros sobre el aprestamiento al proceso de lectoescritura. Con la experiencia vivida y luego de muchos procesos de planificación y evaluación logramos construir la estructura de una ruta pedagógica, la denominada así, porque consideramos que define un camino, con múltiples puntos de encuentro, tanto del proceso de aprestamiento como la forma de desarrollarlo, desde diversas fuentes teóricas y metodológicas, principalmente las pautas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional.

MARCO TEÓRICO

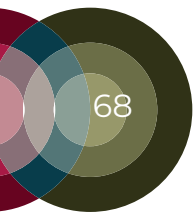
(Ministerio de Educación Nacional, 2009) señala que los procesos con que se construye el aprendizaje de la lectura y la escritura inician mucho antes que los niños asistan a las instituciones educativas. Desde que nace, mediante la expresión oral con los seres más cercanos a él y la relación que con ellos establece, el niño va construyendo su propia forma de entender, interpretar y expresar sus ideas y sentimientos.

Igualmente ocurre con el lenguaje escrito, cuando se familiariza con anuncios comerciales, libros. Las imágenes en los textos posibilitan una interrelación de los niños y niñas con el contexto y el lenguaje, poco a poco se espera que se interesen por iniciativa propia en aprender a leer y escribir (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

En este contexto la educación inicial tiene un trabajo exigente con las acciones que desarrolla para acercar al niño al mundo de la lectura y de la escritura, a través de procesos de aprestamiento. Siguiendo a Coll (1990), entendemos el aprestamiento como “el conjunto de actividades organizadas secuencialmente de lo simple a lo complejo para desarrollar en el niño el pensamiento y el lenguaje, lo sensorio perceptivo, las operaciones lógicas, la coordinación motriz, la organización espacio- temporal, la resolución de problemas, la autodeterminación y regulación de la conducta y la estabilidad emocional” (p. 114).

En este orden de ideas, en el desarrollo de la lectoescritura se articulan varios procesos:

En la lectoescritura, la conciencia del conocimiento psicolingüístico mediante el análisis fonológico, léxico, sintáctico, y semántico, le permite al sujeto operar de manera intencio-



nal y reflexionar sobre los principios del lenguaje escrito (Montealegre & Forero, Desarrollo de la lecto escritura, desarrollo y dominio, 2006).

Igualmente, (Teberosky Ana & Ferreiro, 1980) aportan sobre el proceso de adquisición de la lectura y escritura en niños en edad preescolar destacando dos niveles de conceptualización: uno denominado hipótesis del nombre y el segundo, hipótesis silábica. El trabajo de estas reconocidas autoras tiene vigencia en la actualidad en cuanto permite a estudios recientes hacer análisis sobre el proceso de adquisición de la lectura y la escritura.

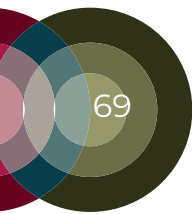
Con relación al concepto de desarrollo, Puche, en (MEN, 2009) considera que el desarrollo del niño no se da en etapas sucesivas ligadas a la edad y que debemos repensar este concepto para organizar los ambientes de aprendizaje y entender cómo piensan los niños, cómo acceden al conocimiento, cómo manejan sus afectos y cómo se insertan en la sociedad (p. 20).

Ante este presupuesto los procesos de enseñanza diseñados para una cierta edad y etapa han de ser reestructurados a la luz de nuevos conceptos de desarrollo, donde “el término de desarrollo se entiende como un proceso de reconstrucción y reorganización permanente (Puche, 2009, p. 16). Esto es un proceso caracterizado por avances y retrocesos: hay momentos en los que el niño tiene y expresa un saber, y otros en donde no tiene claridad sobre ese saber, pues parece que se le hubiera olvidado. También es claro el hecho de que el proceso no se inicia desde cero; el infante ya tiene unas construcciones previas hechas sobre las cuales fijará nuevas construcciones que lo acompañarán a lo largo de su vida. Bajo esta perspectiva, el llevar al infante a fortalecer su proceso de desarrollo ha de tener en cuenta, sobre todo, las experiencias reorganizadoras que vinculan y sintetizan los conocimientos previos y apoyan la construcción de conocimientos de mayor complejidad.

A pesar que los anteriores planteamientos representan cierto grado de novedad, no debemos olvidarnos de aquellos teóricos clásicos que dieron origen a reflexiones similares en torno a cómo aprenden los niños y cómo debe ser su educación. Por ello algunos de los postulados abordados en el proyecto investigativo fueron los estudios realizados por John Dewey (1997), su pedagogía –que fue eminentemente social– retomó los principios de la escuela popular de Pestalozzi y Fröbel y los convirtió en alternativa para la reconstrucción de la experiencia del individuo.

Para Dewey (1997) la educación era la vida, pero en la vida uno de los aspectos más importantes es la solución práctica de los problemas; por eso la escuela debía ayudar al niño a enfrentarse a problemas reales y prácticos a fin de que desarrollara su pensamiento, lo que le permitiría modificar el comportamiento para enfrentarse a los problemas y resolverlos de manera inteligente.

Su propuesta socializadora y democrática se concreta en la estrategia del método de proyectos cuyos rasgos generales son los de una situación reflexiva. Esta propuesta tiene implicaciones para el maestro, pues le corresponde despertar el interés del niño, el cual se convierte en esa fuerza



interna que lo mueve hacia el aprendizaje. El interés se despierta mediante experiencias que dan sentido y significación, pero deben ser diseñadas con tal cuidado que no favorezcan el capricho y la anarquía; por eso su principal papel es el de crear condiciones que le ayuden a desarrollar intereses en el niño que correspondan a la vida real.

Por otra parte, (Decroly, 1983), buscó caracterizar la escuela como un centro para la vida y por la vida. Al igual que los demás autores referenciados en este proyecto, propuso el respeto a la personalidad del infante, por tanto, la escuela debería ser para el niño y no el niño para la escuela, pues no veía posible que la escuela promoviera la vida dentro de un cuartel sin vida, con enseñanza de cosas inertes.

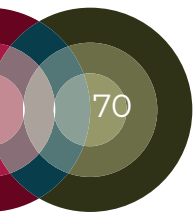
Uno de los principios fundamentales de su propuesta fue la libertad del niño. El maestro, el método y los materiales deberían adaptarse a la condición natural del niño y permitirle la máxima autonomía en la búsqueda del conocimiento y en la manera de adquirirlo. Por otra parte fueron relevantes los principios de individualización y globalización, con lo que se buscaba reconocer las diferencias particulares de los infantes, y en el segundo principio el fin era la integración de las actividades y el desarrollo de procesos como la percepción, memoria, razonamiento, expresión y acción.

Del mismo modo, aunque en un campo de conocimiento distinto, es necesario tener en cuenta los aportes de estudiosos del desarrollo evolutivo y del aprendizaje del ser humano, pues ellos sientan las bases para desarrollar una práctica pedagógica basada en el conocimiento que la psicología ha construido. Aportes teóricos abordados desde (Piaget, 1982(a)), (Bruner, 1988), (Vygotski, Kozulin, & Abadía, 1995), entre otros.

METODOLOGÍA

El diseño metodológico desarrollado, corresponde al enfoque cualitativo con diseño de investigación-acción. Nos decidimos por este enfoque en cuanto su proceso permite acercarse a los contextos educativos tal y como son, comprenderlos e interpretarlos desde la vivencia y la experiencia de quienes han tenido la debida participación en este caso. Esto es, las instituciones educativas, las aulas de clase con las características y condiciones particulares de cada una de ellas, los niños y los maestros como sujetos que dan vida a la cotidianidad del aula.

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también para el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (Sadin & Sadín, 2000, pág. 123).



En los procesos de investigación educativa, el contexto, los individuos y las experiencias cobran sentido al ser comprendidos como un todo integral, considerando la interacción constante entre quienes investigan y quienes participan. En este sentido, al trabajar los procesos de aprestamiento lectoescritor mediante una propuesta de intervención pedagógica lleva consigo una reflexión permanente sobre las acciones que emergen al interior de las aulas de clase. Por esto, se optó por un diseño metodológico de Investigación Acción.

Elliot (2000) afirma que la investigación-acción es “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción misma” (p. 88). Este autor sostiene que la I-A aplicada a la enseñanza por quienes enseñan, se concreta en la práctica reflexiva, la cual genera conocimiento sobre la acción de la enseñanza, lo que posibilita al docente entender los aspectos de su ejercicio que son susceptibles de mejorar mediante decisiones informadas (...) y fortalecidas en la interacción teoría- práctica.

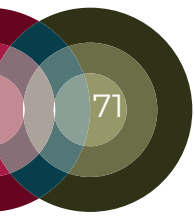
El modelo desarrollado se sustenta en los aportes de (Carr & Kemmis, 1988) referidos a los diferentes momentos del proceso denominados ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Estos momentos mantienen las características expresadas por los autores en cuanto: se aborda la enseñanza como una práctica social que puede mejorarse, el desarrollo de las fases de manera reiterada y cíclica, y la vinculación de los distintos grupos que componen la comunidad educativa.

El instrumento más importante para el acopio de información fue el diario pedagógico, en el cual se hizo registro de las acciones, de eventos del proceso y los resultados de la observación. Esta última, como observación participante y no participante, fue un ejercicio transversal que ayudó de forma definitiva a recabar información. Paralelamente, se realizó la revisión de documentos institucionales como son: Proyecto Educativo Institucional, Manual de convivencia y planes anuales. Toda la información recogida se analizó e interpretó a partir de un proceso de triangulación, que permitió establecer relaciones entre lo expresado, lo observado y los espacios de aplicación y ejecución.

El escenario está conformado por nueve instituciones de educación preescolar, de las cuales, cuatro son privadas, cuatro oficiales y una fundación. Las instituciones están ubicadas en Bucaramanga y su área metropolitana. La población se constituyó con 15 docentes titulares de aula, 15 estudiantes practicantes del programa de Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Bucaramanga y 300 niños y niñas de cuatro a cinco años.

PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

La descripción del proceso la hemos dividido en cuatro momentos que corresponden al proceso de la investigación-acción: observación-valoración, planificación, ejecución, y reflexión. Queremos



reiterar el carácter cíclico del proceso. Se señalan los momentos de manera independiente a fin de mantener una forma didáctica de presentación sin desconocer la interactividad que los caracteriza.

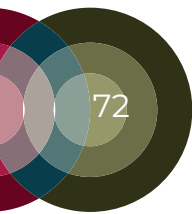
MOMENTO DE OBSERVACIÓN

Este momento vinculó el saber específico de los investigadores al proceso de aprestamiento lector y el desarrollo del niño, de manera que se mantuvo como referente para la construcción y aplicación de instrumentos de observación sobre las condiciones de los niños, referidas al proceso en mención y a las acciones de enseñanza. La observación permitió documentar las acciones pedagógicas y los resultados que se iban produciendo. Tratándose de un ejercicio cuidado, controlado y planificado, sirvió como referente para los nuevos momentos de planificación, ejecución y reflexión. Es importante destacar la autoobservación desarrollada por los maestros y el análisis permanente de sus actuaciones.

Un ejercicio relevante en esta fase fue la valoración de las condiciones de entrada de los niños en cuatro dimensiones de desarrollo, como son: cognitiva, comunicativa, psicomotora y socioafectiva. En ese momento, nos interesaba especialmente conocer cómo estaban los niños con relación al lenguaje: vocabulario, estructura gramatical de las oraciones, tipo de frases utilizadas para expresar sus ideas, pronunciación de las palabras y fonemas, manejo de significados, entre otros. Con esta base de información, se diseñó un trabajo pedagógico igual para todos los grupos de las instituciones educativas indistintamente de su condición pública o privada.

Como resultado de la valoración inicial, vimos la necesidad de fortalecer el avance socioemocional del niño. Creímos importante crear las condiciones para que los grupos participantes consolidaran hábitos sociales, entre ellos saber estar en cualquier espacio familiar y escolar (incluida el aula de clase), interactuar con los compañeros, manipular materiales adecuadamente, manejo de emociones y sentimientos. Así mismo, iniciar a los niños en las normas de trabajo, orden y limpieza. En este sentido, necesitábamos incorporar a cada infante al mundo del aula y que sus aprendizajes fortalecieran sus relaciones con el entorno, con los otros niños y con los adultos, tal como ocurre en cualquier hogar y familia. La idea o supuesto del que partimos es que el proceso de aprestamiento debe ser lo más natural posible, conforme se da en el transitar del niño en su cotidianidad, sin perder como docentes la posibilidad y responsabilidad de atender sus necesidades de desarrollo.

Partimos de las ideas de (Vigotsky, 2004 (b)) con relación al contexto, cuando dice que “el contexto social influye en el aprendizaje (...) tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto como tal, moldea los procesos cognitivos” (p. 80).



MOMENTO DE PLANIFICACIÓN

El momento de planificación entendido como la acción organizada que permitió anticipar la actuación en el aula. Se caracterizó por la flexibilidad y su espíritu iluminador en el marco de la propuesta (Carr & Kemmis, 1988).

En este momento, sin dejar de lado el trabajo socioafectivo, pues se consideró transversal a todo el proceso, se planificó la ruta de acciones pedagógicas.

Denominamos ruta de acciones pedagógicas a la planificación de la enseñanza, como el camino a seguir para el aprestamiento. La característica básica de la ruta programada fue su condición de inestabilidad, esto es, no se consideró nunca que fuese una programación definitiva, cada elemento de su estructura se puso a prueba en repetidas oportunidades por diferentes docentes para identificar problemas en la actuación pedagógica y, los efectos del ejercicio pedagógico, en el avance del aprendizaje de los grupos de niños. Con este conocimiento, derivado de la experiencia y de la reflexión se hicieron las modificaciones necesarias en la planificación inicial de las acciones de enseñanza, su objeto y las formas didácticas de desarrollarlas.

En este sentido conservamos la idea de provisionalidad del diseño de la enseñanza, en cuanto permitió hacer un acercamiento al ejercicio práctico considerando las condiciones de los estudiantes, de los maestros, de las instituciones educativas y de las intenciones de la programación de este segundo momento.

En el diseño de la ruta, confluyeron dos grandes componentes que demandaron la atención permanente: el contenido y el desarrollo didáctico del contenido.

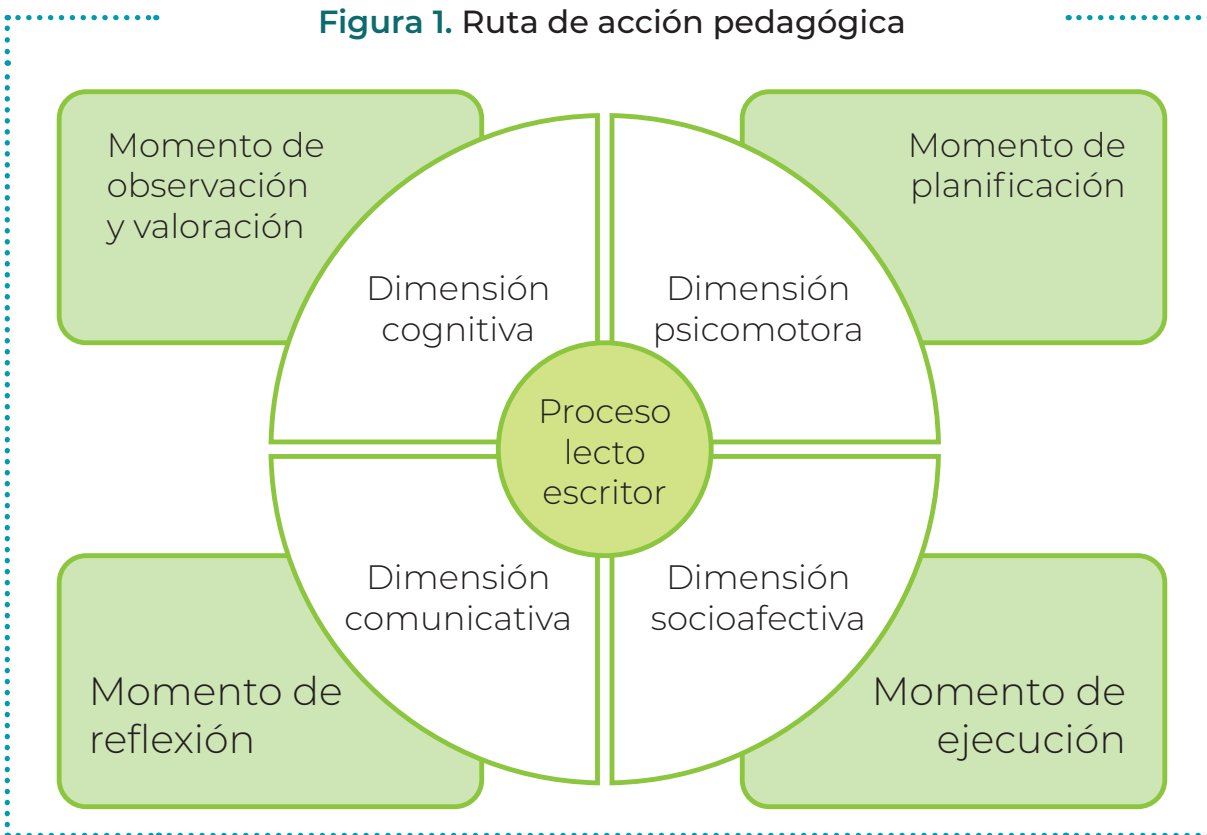
Respecto al contenido, el análisis de teoría científica (Piaget, 1982(a)), (Vigotsky, 2004 (b)) , (Teberosky Ana & Ferreiro, 1980), (Montealegre & Forero, 2006), entre otros, permitieron identificar aspectos de desarrollo y temas relacionados que fueron contrastados con las condiciones de entrada de los niños. Luego de varios análisis con el colectivo de docentes, se construyó una programación con una estructura general que fue puesta a prueba durante dos semestres académicos consecutivos. Con este ejercicio se pudieron identificar aquellos contenidos que mejor respondían a las intenciones del aprestamiento y a las condiciones de los niños.

Con relación al desarrollo didáctico de los contenidos, hubo la necesidad de seleccionar varias mediaciones pedagógicas (estrategia central con la cual se establece la interacción con los estudiantes y se integran los contenidos) como la música, la narrativa, la actividad física, el arte, entre otros. Como telón de fondo de cada una de las estrategias, estuvo presente el juego y la lúdica.

La selección de estas formas de desarrollar los contenidos se hizo teniendo en cuenta la capacidad de las mediaciones de integrar los contenidos de una manera fluida y natural en la experiencia pedagógica.

La ruta comprendió cuatro grandes áreas de desarrollo: socioemocional, cognitiva, psicomotora y comunicativa, y todas se abordaron de manera integrada. En la descripción que a continuación presentamos están separadas con el fin de establecer un orden, pero su puesta en práctica requirió la integración. No es un listado de temas, sino el resultado de la experiencia vivida mediante la observación, planificación, ejecución, evaluación y reflexión.

Figura 1. Ruta de acción pedagógica



Fuente: Elaboración propia

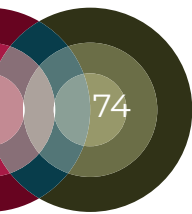
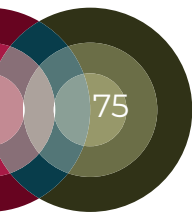


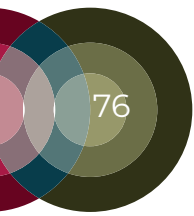
Tabla 1. Contenidos por dimensiones

<p>Dimensión socioafectiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de las emociones y sentimientos en sí mismo y en los demás. • Control de emociones (reconocer el sentimiento, expresarlo de manera adecuada, menguar o disminuir los estados de ira, agresividad). • Automotivación (relación emoción-acción-logro de metas, en el sentido pedagógico). • Establecimiento de normas elementales de relación con personas, entorno, objetos. • Fortalecimiento de hábitos sociales, de orden, de higiene. Fortalecimiento de valores.
<p>Dimensión cognitiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dispositivos básicos de aprendizaje: atención, percepción y memoria. • Observación y asociación (recepción directa de la realidad, contrastación con lo ya conocido. Recepción de representaciones gráficas y contrastación). • Análisis de hechos siguiendo un patrón, experiencias, narraciones. • Nociones básicas: clasificación, correspondencia, inclusión, cantidad, seriación. • Nociones espaciales. • Nociones temporales. • Resolución de problemas.
<p>Dimensión comunicativa</p>	<p>Conciencia fonológica: reconocimiento de la palabra como un todo, como una unidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los sonidos de las palabras. • Reconocimiento e identificación de los sonidos propios de las palabras. • Contrastación de sonidos y palabras. • Contrastación de sonidos largos y palabras largas. • Contrastación de sonidos cortos y palabras cortas. • Diferenciación de sonidos iniciales y finales de las palabras. • Contrastación de sonido y grafía. • Conciencia semántica. • Significados de las palabras. • Incorporación de nuevo vocabulario. • Construcciones gramaticales con nuevas palabras. • Lectura de símbolos, gestos.



<p>Dimensión comunicativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acercamiento a la comprensión de textos verbales (narrativos, descriptivos) y experienciales. • Descripción de hechos vividos. • Descripción de hechos narrados siguiendo una secuencia. • Niveles de comprensión: inferencial, literal, crítico (la experiencia mostró que los niños responden con solvencia a las preguntas que se hacen con estos niveles, aún en lo crítico). <p>Acercamiento a la producción de textos verbales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconstrucción de experiencias siguiendo un orden cronológico. • Reconstrucción de narraciones, historias, cuentos. • Creación de cuentos e historietas. <p>Acercamiento a la comprensión de textos gráficos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creación de hipótesis, imaginarios y anticipación de contenidos, predicciones. • Reconocimiento de símbolos, emblemas, jeroglíficos, bandas dibujadas, marcas. <p>Acercamiento a la producción de textos gráficos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dibujo libre, dibujo guiado. • Representación gráfica de hechos siguiendo una secuencia. • Verbalización de las construcciones gráficas. • Reproducción de símbolos, trazos, patrones. • Reproducción de palabras. • Manejo de postura corporal (atención y corrección a las diferentes posturas que el niño adquiere cuando está sentado, frente a su material de trabajo o en condición de escucha).
<p>Dimensión psicomotora</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación dinámica manual por el modo de ejecución movimientos simultáneos, movimientos alternativos, movimientos disociados (Molina de Costallat, 1985) . • Por el tipo de dinamismo: movimientos digitales puros y movimientos de manipuleo (et al). • Esquema corporal: reconocimiento del cuerpo y representación gráfica del mismo. • Lateralidad.

Fuente: Construcción propia.



MOMENTO DE EJECUCIÓN

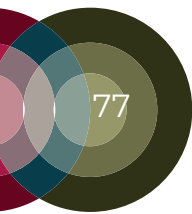
La ejecución constituye la práctica que pone en escena la planificación. Se caracterizó por estar críticamente informada, observada y valorada. Con esta mirada, a partir de la experiencia, construimos un mapa de todo aquello que se debía trabajar con los grupos de niños. En principio con el aporte de algunos autores y luego con la realización práctica que permitió depurar, ajustar y orientar nuevamente las acciones.

Una cuestión objeto de reflexión y discusión fue la forma como se llevaría a la práctica el diseño, pues se requería un proceso que articulara e integrara los contenidos que logramos construir a partir de la planificación. Luego de revisar varias estrategias didácticas, consideramos que una alternativa importante sería el proyecto de aula y, otra, un ejercicio de reforzamiento de acciones pedagógicas dirigidas a fortalecer algunos elementos de las áreas de conocimiento que así lo requerían.

En consecuencia, y atendiendo a la naturaleza de las dimensiones de desarrollo y los elementos que la constituyen, se programaron los proyectos de aula con las siguientes características:

1. Integración de acciones y componentes de dimensiones.
2. Conceptualización general de las dimensiones de desarrollo y, en particular, cada componente a trabajar.
3. Participación de todos los miembros del grupo.
4. Construcción de productos.
5. Hilo conductor: el arte, la música, la actividad física y la literatura mediados por el juego.
6. Experiencia práctica.
7. Evaluación permanente de las acciones y los efectos de las acciones.
8. Reflexiones del grupo ejecutor de la propuesta.
9. Relación teoría y práctica. Las actividades debían estar soportadas conceptualmente.
10. Tiempo de ejecución: tres semanas como mínimo.
11. Material de trabajo que fuese funcional y pertinente.

La otra forma de trabajo fue diseñada como una unidad didáctica cuyos contenidos se derivaron de los resultados de cada proyecto. Se trabajó con las dificultades observadas y registradas en la



evaluación de la actividad pedagógica. Su ejecución comprendió una semana, que generalmente siguió al desarrollo de cada proyecto.

MOMENTO DE REFLEXIÓN

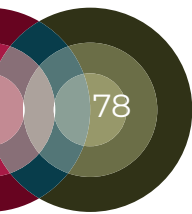
La reflexión fue un proceso que permitió pensar y analizar la acción pedagógica tanto en el diseño como en la ejecución de la ruta de cara a cómo fortalecer el proceso lectoescritor y sobre cuál es el efecto de dicha acción. La reflexión buscó encontrar sentido a los procesos desarrollados en cada ciclo, proyectos de aula y otros espacios de intervención. Así fue posible identificar problemas, limitaciones y nuevas posibilidades para la mejora de la práctica y de las circunstancias que se presentaron día a día. Este ejercicio se hizo de manera colectiva (docentes participantes) y de manera individual, mediante intercambios y discusiones semanales sobre las acciones de la enseñanza desarrolladas y el efecto de ellas sobre el aprendizaje de los niños.

Todo esto generó ciclos de autoevaluación permanente y de autorregulación del trabajo pedagógico gracias a la implicación de los participantes, a la constitución de grupos de trabajo y a la constante contrastación de teoría y práctica. La reflexión sobre la acción permitió identificar aciertos y limitaciones con los cuales se pudo establecer los aspectos clave de la propuesta, en aras de conducir el aprestamiento y generar algunas orientaciones sobre dicho proceso, que serán presentadas en el siguiente apartado.

ANÁLISIS Y HALLAZGOS

CONSIDERACIONES GENERALES

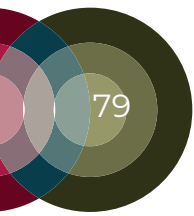
- La ejecución, como puesta en marcha de la planificación por parte de los docentes, se alimentó de los procesos de autoevaluación y autorregulación (consignados en diarios pedagógicos) derivados de la experiencia, comunicada y analizada en colectivos de trabajo. Todo esto fue posible por la constante contrastación de teoría y realidad práctica que obligaba frecuentemente a revisar los indicadores del trabajo pedagógico, su mismo desarrollo y la actuación de maestros y de los grupos de escolares.
- Las acciones desarrolladas estuvieron documentadas tanto por la observación como por el seguimiento al proceso pedagógico que permitió orientar el aprestamiento y la actuación de los niños. Los encuentros semanales con los docentes tuvieron como propósito constante el análisis permanente de la realidad del aula y del proceso, lo cual facilitó reconducir acciones y replantear otras, incluso posibilitar el diseño y la ejecución de algunas nuevas.



- El inicio, como ya se hizo referencia, se concentró en una tarea de fortalecimiento de ciertos comportamientos sociales, sin los cuales era imposible llevar con éxito un trabajo de aula orientado a los procesos de aprestamiento, es decir, a preparar a los niños para acceder posteriormente al aprendizaje formal de la lectura y escritura. Consideramos que todos los grupos requerían esta labor, pero, sobre todo, los grupos de instituciones de naturaleza mixta y pública demandaron mayor atención. Esencialmente, el trabajo recayó en hábitos sociales, normas y valores como el respeto, el cuidado personal. También, en el reconocimiento de emociones y comportamiento frente a ellas, relación con los objetos y materiales de clase, higiene, amistad e interacción.
- Las observaciones realizadas al proceso de ejecución y sobre el desempeño de los estudiantes permitieron establecer que la manera como los niños viven el proceso de aprestamiento para acceder a la lectura y escritura formal no difiere de un contexto a otro. La diferencia está en el bagaje con el que llega cada niño a la institución. Es visible que el contexto familiar marca el pensamiento y el lenguaje. Así, el niño que asiste a la educación privada viene de un ambiente que le ha ofrecido mayores posibilidades (aunque no siempre es así) en condiciones de vida, en atención a necesidades básicas, en el lenguaje familiar, entre otros.

ASPECTOS CLAVE DE LA PROPUESTA Y ORIENTACIONES

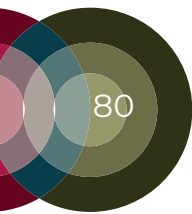
- **Trabajar la afectividad como un factor de desarrollo transversal, permanente, vinculado al proceso de desarrollo cognoscitivo:** Es fundamental la adquisición de hábitos, normas, valores, reforzar la motivación, entre otros. Parece que esto se hiciera cotidianamente, la diferencia está en la inclusión intencionada en la planificación y en la ejecución
- **Trabajar los dispositivos básicos de aprendizaje:** El proceso de aprestamiento tiene como base el desarrollo cognitivo, que no se debe obviar en la programación. La atención, percepción y memoria deben tener un espacio concreto en la programación con intención pedagógica. La percepción, aspecto olvidado muchas veces de la programación de la enseñanza, debe tener un espacio de experiencias y vivencias. No hacerlo tiene repercusión en el aprendizaje posterior.
- **Fortalecer la conciencia fonológica:** El desarrollo del lenguaje inicia con el sonido, no con la palabra. Ejercitar a los niños en el análisis sonoro de las palabras, identificar y jugar con los sonidos, diferenciarlos, contrastarlos, e incluso contar los golpes de voz que componen la palabra, resulta motivante para el niño y de utilidad en el aprendizaje y en la prevención de futuros problemas de dicción, pronunciación y del lenguaje escrito.
- **Fortalecer la conciencia semántica:** Conocer el significado de las palabras, de los contextos, aumenta la comprensión en la comunicación. Es necesario enriquecer el vocabulario con sentido, aplicarlo en contextos diferentes, construir nuevas maneras de expresar. La



mediación de un adulto culto favorece este aprendizaje. Los niños lo aprenden y lo disfrutan en los diálogos que el maestro propone.

- **Trabajar distintos niveles de comprensión de textos verbales: literal, inferencial y crítico:** La experiencia nos fue llevando a aumentar la complejidad frente a la comprensión de los textos narrados tanto reales como imaginarios. Los niños identifican con claridad los dos primeros y emiten juicios sobre lo que escuchan o han experimentado. Esto fue un indicador de comprensión que emergió espontáneamente.
- **La comprensión de los conceptos por parte de los docentes propició un ejercicio pedagógico estructurado, con orientaciones adecuadas y pertinentes:** Muchas veces en el análisis colectivo de cada proyecto, y de los objetos de enseñanza, se identificaron falencias conceptuales en los maestros, en la construcción de expresiones y errores de pronunciación. Sin estos ejercicios muy seguramente los docentes continuarían enseñando de la manera como habían estructurado su conocimiento, formas de expresión y pronunciación equivocadas.
- **Creación de material para cada actividad:** La necesidad de contar con un material contextualizado generó la creación de recursos funcionales. Igualmente, diseñar material para el trabajo individual y utilizarlo como aplicación de un contenido, promovió la participación, el interés en terminar un trabajo, la atención.
- **La integración de las dimensiones de desarrollo en la metodología utilizada:** Tener una visión de conjunto de lo que es necesario para que el niño acceda a procesos formales de lectura y escritura, disminuye la tendencia a un trabajo instrumental y a la improvisación.
- **Establecer diálogos y conversatorios:** Este espacio no fue fácil, pero con las rutinas establecidas se favoreció el ejercicio como elemento generador las experiencias vividas por los niños en su entorno familiar y escolar. Los diálogos y las conversaciones fueron estructurados a partir de preguntas sencillas adecuadas al nivel de los grupos. Las conversaciones se enriquecieron con la creación de frases cortas derivadas de los temas de mayor interés, con secuencias dibujadas o mezcla de palabras y dibujos.
- **Narración de cuentos, reconstrucción y creación de nuevas historias:** Espacio básico para el proceso por la diversidad de acciones que se derivan de este ejercicio. La narración siempre estuvo antecedida por introducciones que incluyeron la revisión del vocabulario que tenían los niños, los saberes previos y la explicación de nuevas palabras contenidas en las narraciones.

La reconstrucción mediante preguntas (literales, inferenciales y críticas) cambió la visión que los docentes tenían de la programación de este tipo de actividad, pues el desarrollo exigió lectura

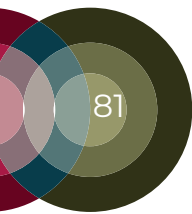


previa y análisis de la narración, así como la estructuración de las preguntas. Este tipo de trabajo no se dejó al azar ni a la improvisación.

CONCLUSIONES

De acuerdo a la pregunta de investigación y los objetivos propuestos en el estudio investigativo, se llegó a las siguientes conclusiones:

- El proceso adecuado para fortalecer el aprestamiento lectoescritor en los niños y niñas se fundamenta en actividades lúdicas, recreativas, en fortalecer la conciencia fonológica, semántica, el trabajo individualizado atendiendo a las diferencias de los niños y las niñas, el trabajo globalizado atendiendo a experiencias propias y del contexto.
- Se desarrolló una propuesta de intervención pedagógica fundamentada en los cuatro momentos de la investigación-acción, lo cual permitió un análisis permanente de las acciones de la enseñanza, y la reflexión sobre cómo aprenden los niños y la manera de conducir un proceso de aprestamiento.
- El trabajo de aprestamiento lleva consigo un ejercicio de orden cognitivo, fundamental para el aprendizaje. Se trata de los dispositivos básicos de aprendizaje. Sin un trabajo riguroso que promueva la atención, la percepción y la memoria se hace más difícil el proceso.
- A través de los diarios pedagógicos y los registros de observaciones participantes y no participantes se logró la descripción del proceso de aprestamiento como insumo para la consolidación de los momentos didácticos expuestos.
- En cuanto a la acción educativa de mayor relevancia, se destaca la cualificación de docentes en didáctica de la lectoescritura, la planeación y organización de estrategias adecuadas a la edad y desarrollo evolutivo de los niños y las niñas, y el reconocimiento de las diferencias individuales en el aprendizaje, así como los intereses y destrezas especiales.



BIBLIOGRAFÍA

- Bruner, J. (1988). *Realidad Mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Decroly, O. (1983). *El juego educativo iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación Acción*. Madrid: Morata.
- MEN. (2009). *Desarrollo Infantil y competencias en la primera infancia*. Documento 10. Bogotá: Alaida Sanchez LTDA.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Desarrollo infantil y competencias primera infancia*. Documento 10. Bogotá: Taller Creativo Aleida Sanchez B LTDA.
- Molina de Costallat, D. (1985). *Psicomotricidad*. Buenos Aires: Lozada.
- Montealegre, R., & Forero, L. (2006). *Desarrollo de la lecto escritura, desarrollo y dominio*. *Revista colombiana de Psicología*, 25-40.
- Montealegre, R., & Forero, L. (2006). *Desarrollo de la lectoescritura, desarrollo y dominio*. *Revista colombiana de psicología*, 25-40.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: Muralla.
- Piaget, J. (1982(a)). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. España: Aguilar.
- Sadin, & Sadín, M. (2000). *Investigación cualitativa en educación, Fundamentos y tradiciones*. Barcelona.
- Teberosky Ana, & Ferreiro, E. (1980). *Construcción de escritura a través de la interacción grupal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Vygotski, L. S., Kozulin, A., & Abadía, P. T. (1995). *Pensamiento y lenguaje* (pp. 97-115). Barcelona: Paidós.
- Vigotsky, L. (2004 (b)). *Psicología y Pedagogía* 2 edición. Madrid: Fausto.