

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PREESCOLAR**

**ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA QUE ESTIMULEN EL
PROCESO DE INICIACIÓN DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN NIÑOS Y
NIÑAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR**

Autora: Karina Pomárico

C. I. 19.145.587

Tutor: Dr. José F. Rivera

MÉRIDA, MAYO 2012

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PREESCOLAR**

**ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA QUE ESTIMULEN EL
PROCESO DE INICIACIÓN DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN NIÑOS Y
NIÑAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR**

Trabajo de Tesis realizado como requisito final para optar al título de
Licenciada en Educación, mención Preescolar

Autora: Karina Pomárico

C. I. 19.145.587

Tutor: Dr. José F. Rivera

MÉRIDA, MAYO 2012

AGRADECIMIENTO

A Dios y la Virgen, por sus bendiciones, y por acompañarme en todo el camino por muy oscuro que se veía, siempre conseguí su luz para seguir adelante y poder alcanzar este logro.

A mi mamá, *Gladys*, por su apoyo, amor y cariño incondicional. Por su ternura y comprensión, que siempre me ha brindado, ya que, me inspiró a lograr mis metas y sueños.

A mi padre, *José*, que siempre ha estado a mi lado, sus consejos me ayudaron a escoger el camino adecuado, su apoyo me guió para poder llegar hasta aquí.

A mi hermano *José Luis*, por estar siempre a mi lado cuando lo necesito, por todo el ánimo que me brinda para seguir adelante, por no permitir que nunca me diera por vencida en las dificultades.

A todas mis compañeras con las que compartí toda la carrera, todos los momentos, que muchas veces se hicieron difíciles, pero juntas los enfrentamos.

A mi Profesor y Tutor *José F. Rivera* que me ayudó para poder realizar este trabajo de grado.

A todos les doy mi más sincero agradecimiento, porque siempre estuvieron presentes en el camino que transcurrí para llegar hasta aquí. Gracias por no dejarme caer, por eso muchísimas gracias!

Karina Pomárico.

DEDICATORIA

A Dios Todopoderoso y a la Virgen que con su grandeza y bendiciones me ha iluminado y guiado para la realización de este trabajo de investigación para mi desarrollo profesional... GRACIAS DIOS.

A mi madre Gladys, mujer bendita con amor, paciencia y bondad, que me ha acompañado y apoyado a lo largo de mi vida... TE AMO MADRE.

A mi padre José, hombre sabio que me ha enseñado apoyado durante cada paso que he dado en mi vida... TE AMO PADRE.

A mi hermano José Luis, por su amor, apoyo y compañía para la realización de este proyecto. TE AMO HERMANITO

A la Facultad de Humanidades y Educación, que con la integración de todos sus valiosos profesores y personal que con su valiosa enseñanza me han brindado las herramientas para salir a la calle y ser una buena profesional... GRACIAS.

Karina Pomárico

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
AGRADECIMIENTO.....	III
DEDICATORIA.....	IV
ÍNDICE GENERAL.....	V
RESUMEN.....	VIII
INTRODUCCIÓN.....	2

CAPÍTULO

I EL PROBLEMA

I.1	Planteamiento del problema.....	4
I.2	Formulación del problema.....	7
I.3	Justificación de la investigación.....	7
I.4	Objetivos de la investigación.....	9

II MARCO TEÓRICO

II.1	Antecedentes de la investigación.....	11
II.2	Bases teóricas	
II.2.1	El lenguaje.....	16
II.2.2	Proceso de lectura y escritura en Educación Preescolar.....	20
II.2.3	Teoría del constructivismo en relación al proceso de construcción de la lectura y escritura.....	29
II.2.4	Construcción de la lectura y escritura en Educación Preescolar.....	33
II.2.5	Didáctica de la lectura y escritura.....	38
II.2.6	Estrategias de intervención didáctica.....	39

II.2.7	Estrategias de intervención didáctica y el proceso de construcción de la lectura y escritura en preescolar.....	40
II.2.8	La Didácticas de los procesos iniciales de la lectura y la Escritura en Educación Preescolar.....	43
II.2.9	Enfoques actuales en la enseñanza de la lectura y escritura.....	44
III	MARCO METODOLÓGICO	
III.1	Tipo de investigación.....	49
III.2	Diseño de la investigación.....	50
III.2.1	Fase I. Diagnóstica.....	50
III.2.2	Fase II. Análisis.....	51
III.2.3	Fase III. Diseño.....	51
III.3	Población y Muestra.....	52
III.3.1	Población.....	52
III.3.2	Muestra.....	53
III.4	Validez y confiabilidad de los instrumentos.....	53
III.4.1	Validez.....	53
III.4.2	Confiabilidad.....	54
III.5	Técnica de Análisis de datos.....	55
III.6	Operacionalización de variables.....	56
IV	PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	
IV.1	Presentación de los resultados.....	57
IV.2	Análisis de los resultados.....	70
V	PROPUESTA	
V.1	Presentación.....	73

Parte I	Estrategias didácticas para el proceso de iniciación de la lectura y la escritura en Educación Preescolar.....	75
Parte II	Materiales a emplear en las estrategias didácticas para el proceso de construcción de la lectura y la escritura en Educación Preescolar.....	115
Parte III	Actividades para aplicar las estrategias didácticas para el proceso de iniciación de la lectura y la escritura en Educación Preescolar.....	117

VI CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

VI.1	Conclusiones.....	123
VI.2	Recomendaciones.....	127

REFERENCIAS.....	128
------------------	-----

ANEXOS

A	Cuestionario dirigido a docentes.....	137
B	Distribución de la muestra.....	141
C	Validez del instrumento (Juicio de Expertos).....	142
D	Prueba piloto.....	143
E	Constancia de evaluación del instrumento.....	144

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PREESCOLAR**

**Estrategias de Intervención Didáctica que Estimulen el Proceso de
Iniciación de la Lectura y Escritura en Niños y Niñas de Educación
Preescolar**

Autora: Karina Pomárico
Tutor: Dr. José F. Rivera
Fecha: Abril 2012

RESUMEN

Los docentes de algunas instituciones de Educación Preescolar del Municipio Libertador del Estado Mérida, comentan a diario las dificultades que se les presentan para iniciar a los niños y niñas en el proceso de lectura y escritura. De acuerdo a esto, el propósito de la siguiente investigación fue elaborar una propuesta de estrategias de intervención didáctica que estimulen estos dos procesos. Empleando una metodología enmarcada en un estudio de campo, de carácter descriptivo. La muestra estuvo representada por 23 docentes que representan el 26,5% de la población en estudio. La primera fase de la investigación consistió en realizar un diagnóstico para recolectar información. Se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumento un cuestionario, con una escala de Lickert con cinco alternativas de respuesta (siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca), validado mediante el juicio de expertos y su confiabilidad fue de 0,91 verificada a través de la fórmula estadística del Alfa de Cronbach. Los datos obtenidos fueron representados en tablas de frecuencias simples y porcentajes con sus respectivos gráficos. La interpretación arrojó que los docentes encuestados refieren una práctica pedagógica que motiva a sus estudiantes con diversas actividades hacia la lectura y escritura. A pesar de esto se manifiestan carencias en estos procesos que la mayoría de las oportunidades se consideran producto de una iniciación poco significativa, lo que trae consigo la importancia de elaborar una propuesta orientada a estrategias de intervención didáctica que estimulen el proceso de iniciación de la lectura y escritura en niños y niñas de Educación Preescolar, orientado a todos estos docentes que hacen vida en cada una de las escuelas del Municipio Libertador.

Descriptor: lectura, escritura, estrategias de intervención, didáctica.

INTRODUCCIÓN

El niño y la niña son sujetos activos y complejos, insertos en un contexto histórico, social y cultural con el cual interactúan desde el mismo momento en que son traídos al mundo. Se conciben como sujetos poderosamente impulsados al conocimiento y a la construcción de sistemas racionales, capaces de cuestionar la realidad, crear hipótesis y construir sus conocimientos a través de experiencias significativas y llevadas a cabo por medio del desarrollo del lenguaje.

En torno a esto, el docente de preescolar como mediador pedagógico de los procesos iniciales del lenguaje (oral y escrito), tiene como tarea proporcionar experiencias reveladoras que ayuden al niño y a la niña a desarrollar aspectos de su propio proceso de aprendizaje. Su rol no se remite a dar información, sino a mediar en el aprendizaje para lograrlo, debe conocer a sus alumnos y alumnas respecto a sus ideas y experiencias previas, de esta forma, debe crear las condiciones de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de procesos cognitivos, especialmente en el aprender a leer y a escribir como medios de comunicación.

Tomando en cuenta estos argumentos, el presente estudio tiene por finalidad caracterizar el proceso de intervención didáctica llevada a cabo por el docente para la construcción inicial de la lectura y escritura de niños y niñas de Educación Preescolar en algunas instituciones del Municipio Libertador del Estado Mérida. Es el docente quien debe convertirse en figura central del entorno lingüístico alfabetizador, propiciar la interacción permanente con la amplia gama de materiales escritos y hacer uso de estrategias de intervención didáctica, de manera que el estudiantado se familiarice con las

variedades discursivas de la lengua, se apropie del lenguaje oral y escrito y potencie su capacidad cognitiva.

En este sentido, se pretende con el estudio elaborar una propuesta orientada a establecer estrategias de intervención didáctica que estimulen el proceso de construcción de la lectura y escritura en niños y niñas de educación preescolar, teniendo presente además que en los actuales momentos la educación venezolana atraviesa por un proceso de cambio y la enseñanza en el preescolar como parte de ese proceso continuo de perfeccionamiento, no escapa de esta realidad por lo que debe adecuarse al mismo.

En atención a lo anterior, la presente investigación la conforman seis capítulos: el primer capítulo, hace referencia al planteamiento del problema, la justificación de la investigación y los objetivos que le sustentan. El segundo capítulo hace alusión al marco teórico el cual abarca las bases teóricas y antecedentes de la investigación, producto de la consulta de diversas fuentes. El capítulo tres, describe la metodología que se aplicó en el estudio. En el capítulo cuatro se presentan y analizan los resultados de la investigación, en atención a aplicación de un instrumento y de los objetivos a lograr con la misma; el capítulo cinco muestra la propuesta fundamentada en un conjunto de estrategias didácticas que estimulan el proceso de construcción de la lectura y escritura en niños y niñas de educación preescolar y finalmente el capítulo seis expone las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

I.1 Planteamiento del problema

Los procesos de lectura y escritura en educación preescolar en las últimas décadas se han caracterizado por la constante necesidad educativa de indagar y conocer cómo ocurre su construcción por parte de los infantes, pues se considera que a partir de estas respuestas se encontrarán las formas más eficaces para su enseñanza u orientación. Si bien es cierto que mucho se ha avanzado en la comprensión de estos dos campos del conocimiento, aún faltan saberes procedimentales y técnicos en el profesorado para apoyar a los niños y niñas en su iniciación y prosecución. Para ello es necesario reflexionar sobre las estrategias de intervención y su incidencia en estos.

Nuestra era ha sido testigo de numerosos hallazgos que nos dicen cómo los infantes se apropian del código escrito; entre estos, la teoría cognitiva de Jean Piaget (citado por Papalia y Wendkors, 1997) y la teoría sociocultural de Lev Vigotsky (1978). Según éstas, la niña y el niño construyen el conocimiento mediante la interacción con el mundo que lo rodea. En la apropiación de los procesos de escritura y lectura es fundamental el contexto sociocultural y el uso funcional que el infante le dé al lenguaje para comunicar y entender los significados de la lectura y escritura, por tal razón, es necesario que los y las educadoras promuevan la capacidad comunicativa en todas sus formas.

Sin embargo, Rivas (2007) evidencia en los preescolares, viejas prácticas pedagógicas y concepciones curriculares contradictorias que se mantienen bajo el supuesto de que el niño y la niña no saben y/o no pueden iniciar y construir los procesos de escritura y lectura en este nivel. Ante esta afirmación, la educación preescolar se puede conceptualizar en relación con su función en el aprendizaje de la lectura y escritura, como aquella etapa en la cual se ejercitan las habilidades básicas necesarias para comenzar a leer y escribir; para ello, se deben desarrollar actividades pedagógicas que conduzcan a los niños y las niñas a la construcción de estos dos procesos.

Sumado a lo anterior, se observan algunos casos de instituciones educativas de preescolar donde no se orienta el proceso de lectura y escritura porque se considera al preescolar como el nivel de adaptación al entorno escolar, y los niños y niñas no han alcanzado una madurez cognitiva. Al respecto Oropeza (2010), señala: “lo que sucede es que se piensa que los niños y niñas solo aprenden a leer y escribir hasta llegar al primer grado” (s.p), sin considerar que los niños y niñas en este nivel educativo, comprenden, buscan significados y utilizan sus destrezas cognitivas para resolver algunos problemas.

Por otro lado, según Uzcategui (2009), algunos docentes que dan inicio a los procesos de lectura y escritura en el preescolar, emplean varios métodos erróneos, entre ellos el silábico, que consiste en ejercitar la unión entre consonantes con vocales y hasta se propone qué consonantes deben ir primero, como la m y la p por su facilidad de sonido y la conexión afectiva entre las palabras mamá y papá. Otro de ellos, el método onomatopéyico que consiste básicamente en hacer una conexión entre un sonido y un movimiento, algo así como un instrumento para recordar el sonido y la

memorización de la letra, en fin, lo único que consigue, es que los estudiantes pierdan parte de su esfuerzo en memorizar y mecanizar y no en pensar.

Por lo antes señalado, los infantes preescolares deben ser orientados por sus docentes para iniciarse en aprender a escribir escribiendo, pero escribiendo con sentido, es decir, escribiendo sus pensamientos, no palabras aisladas que no tienen razón de ser para el estudiante, por el contrario escribir letras de esta forma los prepara a la mecanización de la lectura y no a utilizar sus habilidades para predecir de qué puede tratar un texto, cual podría ser la idea principal, entre otras.

Todos estos aportes teóricos indican que el conocimiento sobre los procesos de lectura y escritura en educación preescolar se inician y construyen mediante la participación activa del infante en el contexto natural y cotidiano, al utilizarlo de una manera funcional con sentido y significados reales. Al respecto Ruiz (1996), señala que "la habilidad para leer y escribir no emerge de un vacío sino que se fundamenta en el conocimiento preexistente del niño y niña sobre el lenguaje, y se construye mediante un proceso dinámico en el cual interactúan y se apoyan los cuatro procesos del lenguaje: escuchar, hablar, escribir y leer" (p. 43).

I.2 Formulación del problema

Una de las funciones de la educación preescolar es la de iniciar en el mundo educativo a las nuevas generaciones mediante la transmisión del bagaje cultural de la sociedad y la orientación de los descubrimientos, con la finalidad de permitir a los infantes la creación y construcción de los nuevos conocimientos.

Sin embargo, en observaciones y entrevistas realizadas por parte de la autora durante los periodos de prácticas realizadas en diferentes instituciones de Educación Preescolar del Municipio Libertador del Estado Mérida, pudo visualizar que muchos de los docentes advierten ciertas dificultades que se les presentan para iniciar a los niños y niñas en el proceso de lectura y escritura, muchos de ellos afirman que descartan la aplicación de algunas estrategias de intervención didáctica por la duda sobre el cuándo iniciar este aprendizaje y el cómo hacerlo, lo que en algunos casos pareciera que con la aplicación de estrategias empleadas no estimulan el aprendizaje de sus estudiantes y por tanto no logran desarrollar el potencial cognitivo de estos para dichos procesos.

I.3 Justificación de la investigación

La Educación Preescolar tiene características diferentes en relación con los otros niveles del sistema educativo, ya que uno de los objetivos fundamentales lo constituye la preparación del niño y niña para su posterior ingreso a la enseñanza primaria, especialmente al primer grado, así mismo,

atiende a una población que se encuentra en una etapa esencial para el desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social.

En este sentido, se infiere que el proceso inicial de la vida escolar, los docentes de preescolar desempeñan un rol fundamental, pues los mismos tendrán que profundizar y desarrollar estrategias que le permitan en un tiempo considerable y necesario, según las características individuales y grupales de los estudiantes, culminar con éxito cada etapa propuesta, a fin de conseguir el logro de cada una de las competencias dispuestas para optimizar el desarrollo integral del infante considerando además, los aspectos socioafectivos, psicomotores, cognoscitivos y nutricionales del mismo.

Por lo antes mencionado, se justifica el presente estudio al referirlo a la importancia que tiene la educación preescolar en especial en su tarea de iniciación de los niños y las niñas en los procesos de lectura y escritura, lo que se traduce en que a través del mismo, se pretende colaborar con los docentes de este subsistema en sus actividades de orientación, pues son ellos quienes deben convertirse en la figura central del entorno lingüístico alfabetizador y propiciar la interacción permanente con la amplia gama de materiales escritos, de tal manera que el estudiantado se familiarice con las variedades discursivas de la lengua, se apropie el lenguaje oral y escrito y potencie su capacidad cognitiva.

De allí la relevancia de la investigación, en cuanto pretende proporcionar al proceso formador que se lleva a cabo en los Preescolares del Municipio Libertador, estrategias para iniciar a los niños y niñas en los dos procesos, lectura y escritura, de una forma agradable, segura y natural, además de

facilitarles un espacio para su aprendizaje con materiales significativos y situaciones donde tengan la oportunidad de comunicarse, confrontarse, ayudarse, compartir, divertirse y sobre todo disfrutar, con la posibilidad de lograr un amplio desarrollo de capacidades intelectuales sobre la base de la formación de habilidades para observar, analizar, comparar, clasificar, generalizar los fenómenos de la vida que les rodea y llegar a sus conclusiones.

Para finalizar, el estudio permitirá orientar a los educadores de educación preescolar en sus actividades de búsqueda, comparación y reconstrucción, en el momento de planificar los métodos, técnicas y procedimientos de intervención didáctica, al mismo tiempo que se pretende inducirlos a una actividad reflexiva frente a cada situación de enseñanza, no sólo en los procesos de lectoescritura, sino en otras áreas del conocimiento.

I.4 Objetivos

Objetivo General

- Proponer estrategias de intervención didáctica que estimulen el proceso de iniciación de la lectura y escritura en niños y niñas de Educación Preescolar del Municipio Libertador del Estado Mérida.

Objetivos específicos

- Diagnosticar los procedimientos empleados por los docentes de Educación Preescolar del Municipio Libertador del Estado Mérida, al orientar el proceso de iniciación de la lectura y escritura.
- Analizar los fundamentos pedagógicos que justifican la importancia de las estrategias de intervención didáctica para el proceso de iniciación de la lectura y escritura en niños y niñas de Educación Preescolar.
- Elaborar una propuesta que oriente las estrategias de intervención didáctica y que estimulen el proceso de iniciación de la lectura y escritura en niños y niñas de Educación Preescolar.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

II. 1 Antecedentes

Según Freire (2004), las investigaciones educativas suponen un enfoque o paradigma comprometido con los problemas del aula que intenta romper con la disociación entre la teoría y la práctica. En este sentido, el proceso educativo que implica la iniciación de la lectura y la escritura a nivel preescolar ha sido estudiado desde diferentes puntos de vista, lo cual ha propiciado el desarrollo, no solo de investigaciones, sino también de modelos y propuestas para incorporar acciones didácticas, motivadoras, interactivas y dinámicas que contribuyan a despertar en el educando el interés por la construcción de los mencionados procesos, en base a esto citamos:

A Uzcátegui (2009), quien desarrolla una investigación con el objetivo de diseñar una guía didáctica basada en actividades lúdicas-recreativas dirigidas al desarrollo de la escritura en niños y niñas de cinco años del Jardín de Infancia Bolivariano “Juan Ruiz Fajardo” del Municipio Libertador de Estado Mérida. La autora describe que los estudiantes presentan dificultades para iniciar el proceso de escritura, centrando como problema principal que el preescolar mencionado no conforma un entorno lector ni propicia suficientes actividades lúdico-recreativas dirigidas a desarrollar el proceso de escritura, situación que de no corregirse repercutirá en los grados superiores trayendo debilidades en todas las áreas del conocimiento, lo que se refleja en bajo rendimiento, deserción escolar, desmotivación y desinterés. Con estos elementos se plantea: ¿qué cambios se producirán

con la aplicación de una guía de actividades lúdicas recreativas dirigidas al desarrollo de la escritura en el contexto señalado?. Se define el tipo de investigación empleada bajo la modalidad de Investigación, Acción y Participativa, la cual se llevó a cabo en cuatro etapas. Los resultados de la aplicación de la guía señalaron que a través del juego los estudiantes se motivan y apropian de la escritura de forma agradable, segura y natural, además se les facilitó un espacio para su aprendizaje con materiales significativos y situaciones donde tuvieron la oportunidad de comunicarse, confrontarse, ayudarse, compartir, divertirse y sobre todo, disfrutar de dicho aprendizaje.

Flores y Martín (2007), publican un artículo titulado: El Aprendizaje de la Escritura y la Lectura en Educación Inicial, expresan que el objetivo general del proceso educativo en este nivel es precisamente preparar al niño y niña desde el punto de vista social, afectivo y motor. Al respecto las autoras recomiendan que el docente debe aprovechar esta etapa para iniciar e introducir a los niños y niñas en un mundo nuevo de experiencias y vivencias que traen consigo los libros, periódicos, revistas, letreros, entre otros, y ser el promotor del desarrollo provocando con sus estrategias situaciones que enfrenten al estudiante con las experiencias más idóneas y significativas para él. Introducir a los estudiantes en la lengua escrita implica que el docente conozca el proceso de aprendizaje en este ámbito y considere las experiencias en el hogar, el entorno, las diferencias individuales a fin de tomar decisiones pedagógicas al respecto.

De igual forma Acosta (2007), desarrolla una investigación titulada la enseñanza de la lectura y la escritura en preescolar. El objetivo de esta investigación fue identificar los métodos de lecto-escritura que selecciona

y aplica el maestro para enseñar a leer y escribir a los alumnos, se utilizó un muestreo no probabilístico, tipo intencional o selectivo. Para lo que se eligieron los casos que eran representativos de la población como objeto de estudio, para este caso la muestra fueron los 37 profesores que atienden el primer nivel, que podían ofrecer datos fidedignos sobre los indicadores que se exploraron. Los cuales son los procedimientos de enseñanza de la lecto-escritura. Se diseñó un cuestionario que contiene una serie de preguntas que se relacionan con las variables de estudio, el cual está estructurado en tres partes: en la primera se registran algunos datos generales de los maestros; en la segunda se les solicita que identifiquen el procedimiento o propuesta que aplica para enseñar a sus alumnos a leer y escribir, y en la tercera se describen los pasos técnicos de los procedimientos de los métodos y estrategias didácticas de la propuesta constructivista. Con base al análisis de la información, la autora concluye que el problema de la enseñanza de la lectura y escritura es de carácter multifactorial, algunas de las causas principales es la falta de conocimiento y experiencia en la forma de aplicación de los procedimientos o propuesta para enseñar la lectura y escribir a los niños y niñas. En la tradición educativa, la problemática de la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura ha sido planteada como una cuestión metodológica. Lo que se ha traducido en recetas produciendo con ello enseñanzas y aprendizajes repetitivos y mecanicistas, lo cual ha repercutido en la baja calidad y rendimiento de la lectura y escritura en la educación primaria.

Por otra parte, Mendoza (2007), realiza una propuesta de una guía basada en estrategias metodológicas para la construcción de la lectura y escritura como una alternativa para facilitar la articulación entre el nivel inicial y el primer grado. La investigación estuvo enmarcada en la modalidad de

proyecto factible y un diseño de campo. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario conformado por 27 ítems, con el fin de diagnosticar la disposición que tenían los docentes en el uso de las estrategias propuestas, a su vez determinar las necesidades de formación de los mismos. El objeto de estudio lo conformaron cuatro docentes de la Unidad Educativa “29 de Marzo” del Municipio Bolívar, Anzoátegui. Los resultados demostraron que aun cuando los docentes tienen los conocimientos sobre la lectoescritura, continúan aplicando en un alto porcentaje estrategias tradicionalistas. Por parte de la autora se recomienda el empleo de la guía a fin de mitigar el impacto que causa el iniciar estos procesos, sumado a la transición que implica que los estudiantes cambien de un nivel escolar a otro.

Arias y Quintero (2005), realizan un estudio sobre la iniciación del niño preescolar en el mundo de lo escrito, diseñando una propuesta de una guía de actividades didácticas. El objetivo de la investigación se enmarca en analizar los aspectos teóricos, conceptuales y prácticos que plantean la relación entre el juego, la lectura y la escritura en las áreas de trabajo en el nivel preescolar. De acuerdo a los propósitos de la investigación, se abordó la misma por medio del estudio de campo y documental, con una muestra de ocho (8) docentes de Educación Inicial pertenecientes a dos centros educativos del Estado Mérida: Preescolar Bolivariano “Juan Ruiz Fajardo” y el Preescolar “Estado Apure”. Destacando finalmente la importancia que tiene la Guía de Actividades Didácticas para Iniciar al niño y niña de edad preescolar en el mundo de lo escrito, siendo un recurso con alternativas dirigidas a los docentes de educación preescolar, donde la principal herramienta es el juego, ofreciendo estrategias diversas que facilitan el acercamiento de los niños al libro; permitiendo así al docente promover en los niños la lectura y la escritura de una manera placentera y satisfactoria,

tanto para el mediador como para los niños, logrando en ellos que miren la lectura y la escritura como objeto de placer y actividad lúdica. Entre algunas de las recomendaciones se encuentran: capacitar al docente para el uso y aplicabilidad del juego como estrategia didáctica integrada a las experiencias de lectura y escritura en el preescolar e incorporar las actividades sugeridas en las diferentes áreas de trabajo, en donde cada una responda a las necesidades e intereses del niño.

Y para finalizar, Vereza (2004), desarrolla una investigación titulada: Estrategias facilitadoras del proceso de construcción de la lengua escrita en alumnos de preescolar. Plantea como objetivo aplicar un programa de estrategias con el propósito de prevenir las dificultades de aprendizaje, utiliza el criterio de la investigación holística, bajo la modalidad de investigación acción participativa, con una muestra intencional de acuerdo a las características de la investigación, para la cual asume la sección "A" del preescolar "Hipólito Elías Gonzáles" de la ciudad de Ejido. Se emplean como técnicas de recolección de datos la lista de cotejo y una guía de entrevista, así como prueba de niveles de construcción de la lengua escrita y producciones escritas de los educandos. Los resultados obtenidos lograron cubrir las expectativas y alcanza lograr de los objetivos formulados.

Todos estos estudios guardan estrecha relación con la presente investigación, los mismos proponen el uso de estrategias de intervención didácticas para motivar la lectura y la escritura en educación preescolar, además plantean que una de las principales fallas que presenta el sistema educativo en la actualidad es la falta de motivación hacia la lectura, la carencia de hábitos lectores que conduce a un bajo nivel de comprensión lectora, situación que amerita que los docentes empleen recursos didácticos

para superar esa falla y tener como resultado lectores autónomos con capacidad de análisis y síntesis.

II. 2 Bases teóricas

II.2.1 El lenguaje

El lenguaje no es sólo un instrumento (código de signos y símbolos) para la comunicación y expresión del pensamiento; es mucho más que eso, razón por la cual Piaget (1983), destaca la prominencia racional del lenguaje y lo asume como uno de los diversos aspectos que integran la superestructura de la mente humana. El lenguaje es visto como un instrumento de la capacidad cognoscitiva y afectiva del individuo, lo que indica que el conocimiento lingüístico que el niño y niña posee depende de su conocimiento del mundo. Su estudio y sus teorías se basan en las funciones que tendría el lenguaje en el niño y niña. Para Piaget las frases dichas por los niños se clasifican en dos grandes grupos:

Habla Egocéntrica: un niño que todavía no ha aprendido un lenguaje no puede expresar sus primeros pensamientos inteligentes, estos sólo existen como imágenes o acciones físicas. El habla egocéntrica es la que el niño utiliza para poder expresar sus pensamientos en esta etapa, más que para comunicarse socialmente. Este lenguaje se va reduciendo hasta desaparecer después de los 7 años.

Habla Social: es la que se desarrolla después de la egocéntrica. Para Piaget, la construcción progresiva de diferentes esquemas sobre la realidad es una señal de que la inteligencia del niño se está desarrollando. Los esquemas son un elemento fundamental para que los seres humanos se adapten al ambiente y puedan sobrevivir, es decir, que desde que los niños nacen, construyen y acumulan esquemas debido a la exploración activa que llevan a cabo dentro del ambiente en el que viven y donde a medida que interactúan con él, intentan adaptar los esquemas existentes para afrontar las nuevas experiencias.

Otra idea de Piaget es que el aprendizaje empieza con las primeras experiencias sensorio motoras, formadas con el desarrollo cognitivo y el lenguaje, donde el aprendizaje continúa por la construcción de estructuras mentales, basadas en la integración de los procesos cognitivos propios donde la persona construye el conocimiento mediante la interacción continua con el entorno.

Por tanto, para que el niño alcance su máximo desarrollo mental debe atravesar desde su nacimiento diferentes y progresivas etapas del desarrollo cognitivo. El niño y niña no puede saltarse ninguna de estas etapas y tampoco se le puede forzar para que las alcance más rápido.

A su vez, estas etapas se dividen en estadios del desarrollo cognitivo. Estos estadios, como las estructuras psicológicas, se desarrollan a partir de los reflejos innatos, se organizan durante la infancia en esquemas de conducta, se interiorizan durante el segundo año de vida como modelos de pensamiento, y se desarrollan durante la infancia y la adolescencia en

complejas estructuras intelectuales que caracterizan la vida adulta.

A estas etapas de desarrollo cognitivo según Piaget (1983) las denomina:

Etapas sensorio-motriz: comienza con el nacimiento y concluye a los 2 años. La conducta del niño es esencialmente motora, no hay representación interna de los acontecimientos externos, ni piensa mediante conceptos.

Etapas pre-operacional: de los 2 años hasta los 6 años. Es la etapa del pensamiento y la del lenguaje que gradúa su capacidad de pensar simbólicamente, el niño imita objetos de conducta, juegos simbólicos, dibujos, imágenes mentales y el desarrollo del lenguaje hablado.

Etapas de operaciones concretas: de los 7 años a los 11 años. Los procesos de razonamiento se vuelven lógicos y pueden aplicarse a problemas concretos o reales. En el aspecto social, el niño ahora se convierte en un ser verdaderamente social y en esta etapa aparecen los esquemas lógicos de seriación, ordenamiento mental de conjuntos y clasificación de los conceptos de casualidad, espacio, tiempo y velocidad.

Etapas de operaciones formales: de 12 años en adelante. En esta etapa el adolescente logra la abstracción sobre conocimientos concretos observados que le permiten emplear el razonamiento lógico inductivo deductivo. Desarrolla sentimientos idealistas y se logra la formación continua de la personalidad, hay un mayor desarrollo de los conceptos morales.

Ahora bien según Vygotsky (1934), el lenguaje del niño y niña se da a lo largo de un proceso evolutivo; no obstante, los progresos de los niños y

niñas son semejantes pero no por ello su desarrollo es equivalente; es decir, son independientes y, por más que se pueden confundir entre ambos, el desarrollo de los mismo son conexos más no lo mismo.

Al respecto, podemos decir que la adquisición del lenguaje, tal cual la plantea Piaget, el lenguaje se concentra en el desarrollo de los esquemas, en este caso sensorio -motor, es por ello que Piaget estaba en desacuerdo con la postura mostrada por Vygostky que plantea las estructuras para el lenguaje están dadas biológicamente, pues para dicho autor, la mayoría de nuestros esquemas surgen en el desarrollo de los procesos evolutivos del individuo.

Por otro lado, una de las diferencias que se suelen señalar sobre el tema del lenguaje entre Piaget y Vygostky, es el peso que se le da a las estructuras cognitivas, por un lado; y la interacción social por el otro. Al respecto, Piaget menciona que existen estructuras necesarias para la adquisición del lenguaje, especialmente la función simbólica; lo que no significa que estas estructuras se desarrollen en aislamiento del contexto, puesto que desde la perspectiva Piagetana el desarrollo cognitivo requiere de interacción social. En esa línea, esta interacción no es la base sobre la que se asienta la adquisición del lenguaje, sino que requiere tanto de la estructura como la interacción con el ambiente, el cual demanda la utilización de dichas estructuras. Vygostky, por su parte, señala que la interacción social es el elemento más importante a partir del cual se desarrolla el lenguaje, ya que a través de ésta, el individuo logrará codificar y decodificar la información social a través de la relación con su entorno espacio temporal. Además, el lenguaje es la herramienta cultural por excelencia porque le permite la adaptación al medio.

En base a lo descrito anteriormente, se puede señalar que los programas y objetivos específicos del nivel preescolar deberían mejorar la dicción del niño y niña o a aumentar el número de palabras que maneja convenientemente. Se ha de procurar una comunicación permanente y amplia entre los niños y adultos. Para esto hay que realizar estrategias adecuadas y actividades orientadas que faciliten el proceso a través del cual el niño aprenda a leer y a escribir.

Es importante que el maestro respete el proceso evolutivo de los niños y niñas, ya que el lenguaje no está separado en un área específica, sino que se integra a todas las situaciones de aprendizaje que desarrolla el niño en la institución preescolar. También es importante entender que las estrategias en el nivel preescolar, son un conjunto de procedimientos, actividades y juegos, seleccionados y previamente planificados.

II.2.2 Proceso de lectura y escritura en Educación Preescolar

Goodman (1992) refiriéndose a las raíces del aprendizaje de la lectura y la escritura, argumenta que en una sociedad orientada hacia lo impreso, sus miembros, usan la lectura y escritura a diario desde temprana edad, relacionándose comúnmente con textos escritos como: periódicos, revistas, libros, comiquitas, cuentos, envases de alimentos y de otros productos, propagandas en la calle y en la televisión, por lo que le permite a los niños y niñas establecer contacto permanente con ese ambiente alfabetizador.

Es así como los niños y niñas comienzan a comprender las funciones particulares que la lectura y la escritura tienen en su grupo social, tomando conciencia de que el lenguaje escrito presenta formas diferentes cuando sirve para funciones distintas, distinguen entre un programa televisivo, un anuncio en la calle o un cuento. En esta misma línea, Camps y Kauffman citadas por Gillanders (2001), sostienen que la adquisición de la lectura y la escritura se da a partir de los contextos en los que aparezca en forma evidente para niños y niñas el valor funcional de la lengua escrita.

Por ello, en Educación Inicial se promueve esta relación con el mundo del lenguaje escrito, se continúa profundizando en su desarrollo de manera intencional desde que el niño y la niña ingresan a espacios educativos convencionales y no convencionales y este proceso de aprendizaje se produce cuando los niños y las niñas avanzan de una escritura a través de palitos, bolitas, signos, líneas rectas y curvas, a una escritura cada vez más compleja.

Al respecto vale la pena señalar las tres grandes etapas del proceso de lectura y escritura descritas por Ferreiro y Teberosky (1986).

Primera etapa: en la primera etapa de la lectura y escritura, los niños y niñas buscan criterios para distinguir entre los dos modos básicos de representación gráfica que son el dibujo y la escritura, que promueven una serie de exploraciones activas, ayudado a los niños y niñas a llegar a la conclusión que no es el tipo de líneas lo que permite distinguir entre dibujo y escritura, ya que para la producción de ambas usamos líneas rectas, curvas o puntos, o con los mismos tipos de trazos podemos dibujar o escribir, la diferencia está en el modo en que las líneas están organizadas.

Diferenciando de esta forma: cuando dibujamos, las líneas se organizan siguiendo el contorno de los objetos; cuando escribimos, las mismas líneas no siguen el contorno de los objetos. Cuando escribimos, estamos fuera del dominio de lo icónico. Las formas de las letras no tienen nada que ver con la forma del objeto al que las letras se están refiriendo, y su organización no tiene nada que ver con la organización de las partes del objeto.

Con esa distinción, los niños y niñas pueden reconocer rápidamente dos de las características básicas de cualquier sistema de escritura, las cuales son: que las formas son arbitrarias (porque las letras no reproducen la forma de los objetos) y que están ordenadas de modo lineal (a diferencia del dibujo). La linealidad y la arbitrariedad de las formas son las dos características que aparecen tempranamente en las producciones escritas de los niños y niñas pequeños.

Si bien la arbitrariedad de las formas no necesariamente implica convencionalidad, las formas convencionales generalmente aparecen rápidamente en las producciones de los niños. Ellos no aplican sus mayores esfuerzos a inventar nuevas formas de letras: aceptan las formas sociales de las letras y rápidamente las adoptan. No concentran sus esfuerzos en los elementos gráficos como tales, sino en el modo en que esos elementos se organizan (o sea en las leyes del sistema).

Sin entrar en detalles, basta con señalar que este primer nivel logra dos grandes avances:

- 1) Considerar las cadenas de letras como objetos sustitutos.

- 2) Hacer una clara distinción entre dos modos de representación gráfica: el dibujo y la escritura.

Esas dos adquisiciones son permanentes: serán luego integradas en sistemas más complejos pero no abandonadas.

Una vez diferenciados esos dos modos de representación gráfica. Los niños necesitan descubrir de qué manera el dibujo y la escritura se relacionan. La relación entre las imágenes y el texto escrito de un libro de cuentos, así como relaciones similares en inscripciones del medio ambiente o en su propia producción gráfica, plantean un nuevo problema, que es resuelto con el siguiente principio organizador: Las letras se usan para representar una propiedad de los objetos del mundo (seres humanos, animales, etc.), que el dibujo no tiene capacidad de representar.

A partir de este momento, los niños empiezan a enfrentarse con problemas que se organizan en dos grandes direcciones: cuantitativa y cualitativa. En el eje cuantitativo, el primer problema con que se enfrentan los niños es el siguiente: ¿cuántas letras tiene que haber en una escritura para que sea "legible"?. Esto lleva a la construcción de un principio interno que denominamos el principio de la cantidad mínima. Los niños hispanohablantes (independientemente de su nivel social o escolar) eligen tres como el número ideal de letras. Si hay tres letras ordenadas de un modo lineal, están seguros de que "ahí debe decir algo". Si sólo hay dos letras, dudan (algunos aceptan la posibilidad; otros la rechazan). Si sólo hay una letra, están seguros de que eso no se pueda leer porque, en su opinión, una letra no es suficiente para que lo escrito sea una palabra.

También debe estar presente una condición cualitativa: las letras deben ser diferentes, si la escritura presenta "la misma letra todo el tiempo", no consideran que la cadena sea legible. A este segundo principio que regula la construcción conceptual se le llama variaciones cualitativas internas. Sin embargo, aun con esos dos principios, los niños de este nivel todavía no están en condiciones de considerar un conjunto de cadenas escritas para descubrir qué criterios son buenos para representar diferencias de significado.

Segunda etapa: a partir de este momento, los niños y niñas empiezan a buscar en las cadenas escritas diferencias objetivas que justifiquen interpretaciones diferentes. Durante el primer nivel, los niños se satisfacían con sus propias intenciones. Las cadenas podían ser objetivamente iguales (desde el punto de vista de un observador externo), pero si la intención del niño era escribir determinado nombre en una de las cadenas y otro en la otra, ambas "decían" cosas diferentes pese a la similitud gráfica. En este segundo nivel, las intenciones iniciales ya no son suficientes. Ahora, los niños comienzan a buscar diferencias gráficas que puedan sustentar sus diferentes intenciones. Como empiezan a darse cuenta de que dos cadenas de letras idénticas no pueden "decir" nombres diferentes, se enfrentan con un nuevo problema: ¿cómo crear diferenciaciones gráficas que posibiliten interpretaciones diferentes?

Los niños pueden trabajar en el eje cuantitativo, en el cualitativo, o con ambos al mismo tiempo. Por ejemplo, al observar que los adultos escriben a veces con pocas letras y a veces con más letras, se preguntan: ¿cuál es la razón de esas variaciones en la cantidad de letras?. En ese momento de la evolución, los niños no están analizando preferencialmente la pauta sonora

de la palabra sino que están operando con el signo lingüístico en su totalidad (significado y significante juntos, como una única entidad).

Ya que se ocupan del significado y/o el referente del nombre que quieren escribir, los niños tratan algunas veces de poner a prueba la siguiente hipótesis: quizás las variaciones en el número de letras estén relacionadas con variaciones en los aspectos cuantificables de los objetos referidos (más letras si el objeto referido es grande y menos si es pequeño; más letras para un grupo de objetos y menos letras si se trata de un solo objeto; más letras para una persona de más edad y menos para un niño pequeño).

Otra posibilidad, en la búsqueda de un modo razonable de controlar las variaciones cuantitativas, es establecer una cantidad mínima y máxima de letras para cualquier palabra escrita. Los niños pueden razonar así: si una representación escrita debe tener como mínimo tres letras pero no más de seis o siete, entonces es posible crear diferenciaciones cuantitativas dentro de un conjunto dado de producciones escritas. En ese caso, es el contexto creado por las otras palabras escritas lo que determina el modo de escribir determinada palabra.

La diferenciación entre escrituras también puede crearse trabajando sobre el eje cualitativo. En este caso, las siguientes son algunas de las soluciones posibles:

- Si el niño ya posee un repertorio amplio de formas gráficas, puede utilizar letras diferentes para diferentes palabras (sin cambiar necesariamente la cantidad de letras).

- Si el niño tiene un repertorio limitado de formas gráficas, puede cambiar sólo una o dos letras (por ejemplo, la primera y la última) para escribir una palabra diferente, manteniendo constantes las demás.
- Si cuenta con un repertorio limitado de formas gráficas, pueden intentar obtener representaciones diferentes cambiando la posición de las mismas letras en el orden lineal. Esta última solución es la más elaborada que encontramos en este nivel del desarrollo.

Los niños y niñas pueden también intentar manejar variaciones cualitativas y cuantitativas al mismo tiempo. Eso implica un esfuerzo de coordinación nada fácil. Es importante tener en cuenta que los principios previamente construidos permanecen sin cambios: la cantidad mínima y las variaciones cualitativas internas siguen regulando la construcción de una representación escrita. Esos dos principios no bastan, sin embargo, para establecer comparaciones entre diferentes nombres escritos. Lo que ahora se ha agregado es la construcción de un sistema de variaciones que integra los principios anteriores pero permite un tipo de comparación inter-relacional, mientras que las otras eran sólo intra-relacionales (Ferreiro, 1986). Debe notarse que todos esos esfuerzos de los niños por crear modos de diferenciación gráfica para representar diferentes palabras preceden al conocimiento de la relación (alfabética) entre el sonido de una palabra y su representación escrita.

Tercera etapa: esta etapa corresponde a la "fonetización" de la representación escrita. Los niños hispanoparlantes construyen tres hipótesis bien diferenciadas durante el período que caracteriza este nivel: silábica, silábico-alfabética y alfabética. El camino al nivel de fonetización es preparado por una gran cantidad de información que los niños y niñas

reciben del ambiente. Una de las escrituras más importantes en el desarrollo es el propio nombre del niño. Ellos pueden aceptar que determinadas cadenas de letras son necesarias para "decir" sus nombres, pero en cierto momento empiezan a buscar una racionalidad "intrínseca": ¿por qué precisamente esas letras y no otras?; ¿por qué esa cantidad de letras y no otra?

La resistencia del objeto juega, en este desarrollo, un papel similar al de la resistencia del objeto en otros dominios del conocimiento (siendo el objeto, en este caso, las cadenas escritas producidas por los adultos). La hipótesis silábica está bien documentada en los niños de habla hispana. También, como lo muestran otros autores de este volumen, en niños que hablan portugués, catalán e italiano. La gran importancia de este subnivel reside en el hecho de que, por primera vez los niños llegan a una solución satisfactoria para uno de los principales problemas con los que se han enfrentado durante el nivel precedente: encontrar un control objetivo de las variaciones de cantidad de letras necesarias para escribir cualquier palabra que deseen escribir.

Algunos niños llegan a la hipótesis silábica sólo con un control cuantitativo de sus producciones. Esto es, ponen tantas letras como sílabas, pero cualquier letra para cualquier sílaba. Otros arriban a la hipótesis silábica con algún conocimiento sobre las letras particulares que pueden usarse para representar una sílaba determinada.

Dado que las vocales son muy regulares en castellano (cinco letras para los cinco fonemas vocálicos), es relativamente común encontrar producciones escritas silábicas que hacen uso de las vocales de un modo regular. En

otros casos, la selección de las letras que se usan resulta de la asimilación de la información disponible a la hipótesis silábica. Con mucha frecuencia, los niños usan las letras iniciales del nombre propio con un valor silábico. (Por ejemplo, La M de María es "La Ma", La S de Susana es "La Su", etc.).

Así, desde el punto de vista cualitativo, durante el subnivel silábico los niños suelen empezar a buscar letras similares para escribir segmentos sonoros similares de las palabras. La correspondencia sonido-letra resultante no es la convencional pero, por primera vez, los niños y niñas comienzan a entender que la representación escrita ligada al sistema alfabético de escritura debe centrarse casi exclusivamente en la pauta sonora de las palabras.

Desde el punto de vista cognitivo, a hipótesis silábica representa el primer intento para resolver un problema muy importante y general: el de la relación entre el todo (la cadena escrita) y las partes constituyentes (las letras). Las partes ordenadas de la palabra oral, sus sílabas, son puestas en una correspondencia uno a uno con las partes ordenadas de la cadena escrita, sus letras (Ferreiro, 1985).

Aunque la hipótesis silábica constituye un intento organizador extremadamente satisfactorio, resulta repetidamente invalidada por la escritura tal como existe en el ambiente externo y por las producciones de los adultos. Sin abandonar totalmente esa hipótesis, los niños empiezan a probar otra (silábico - alfabética), donde algunas letras todavía ocupan el lugar de sílabas, mientras que otras ocupan el lugar de unidades sonoras menores (fonemas). Se trata de una típica solución inestable, que requiere un nuevo proceso constructivo.

Cuando los niños finalmente arriban al tercer subnivel, la hipótesis alfabética, han entendido la naturaleza intrínseca del sistema alfabético pero aún no pueden manejar los rasgos ortográficos específicos de la escritura (tales como signos de puntuación, espacios en blanco, representación poligráfica de fonemas, mayúsculas y minúsculas). Han comprendido que la similitud sonora implica similitud de letras, y que las diferencias sonoras suponen letras diferentes, y escriben de acuerdo con ese principio, que es el principio fundamental de cualquier sistema de escritura alfabética.

En consecuencia, tratan de eliminar las irregularidades de la ortografía. No pueden asumir de inmediato todas las particularidades gráficas de un sistema alfabético dado, porque el conjunto de rasgos gráficos reunidos bajo la común denominación de ortografía sigue otras reglas, vinculadas con otros principios. Desde luego, éste no es el final del desarrollo de la alfabetización. Como cualquiera de los otros niveles, el nivel alfabético es el punto de llegada de la evolución precedente y, al mismo tiempo, el punto de partida de nuevos desarrollos.

II.2.3 Teoría del constructivismo en relación al proceso de construcción de la lectura y escritura

El constructivismo es el modelo que mantiene que una persona, tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos dos factores.

Según Delval (1999) en la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), o sea con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea. Esta construcción que se realiza todos los días y en casi todos los contextos de la vida, depende sobre todo de dos aspectos: uno de la representación inicial que se tiene de la nueva información y, otro la actividad externa o interna que se desarrolla al respecto.

Por otra parte, Sanhueza (s.f.) todo aprendizaje a partir de esta teoría, supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que conlleva a la adquisición de un conocimiento nuevo. Pero en este proceso no es solo el nuevo conocimiento que se ha adquirido, sino, sobre todo la posibilidad de construirlo y adquirir una nueva competencia que le permitirá generalizar, es decir, aplicar lo ya conocido a una situación nueva.

De igual forma, Piaget (1974) aporta a la teoría constructivista la concepción del aprendizaje como un proceso interno de construcción en el cual, el individuo participa activamente, adquiriendo estructuras cada vez más complejas denominadas estadios. En su teoría cognitiva, Piaget descubre los estadios de desarrollo cognitivo desde la infancia a la adolescencia: las estructuras psicológicas se desarrollan a partir de los reflejos innatos, se organizan en esquemas de conducta, se internalizan como modelos de pensamiento y se desarrollan después en estructuras intelectuales complejas. De esta forma el desarrollo cognitivo se divide en cuatro períodos:

Etapas sensorio – motora: caracterizada por ser esencialmente motora y en la que no hay representación interna de los acontecimientos ni el niño piensa

mediante conceptos. Esta etapa se da desde los cero a los dos años de edad. La segunda etapa preoperacional corresponde a la del pensamiento y el lenguaje. La tercera etapa, de operaciones concretas en la que los procesos de razonamiento se vuelven lógicos y pueden aplicarse a problemas concretos. Por último la etapa de operaciones formales, a partir de los once años en la que el adolescente logra la abstracción sobre conocimientos concretos. Para Piaget, el conocimiento se origina en la acción transformadora de la realidad y en ningún caso es el resultado de una copia de la realidad., sino de la interacción con el medio.

Otro autor que también influye en la teoría constructivista es Vigotsky (1934), este parte de considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social. Para él, el conocimiento es el resultado de la interacción social; en ella adquirimos conciencia de nosotros, aprendemos el uso de símbolos que nos permiten pensar en formas cada vez más complejas. De esta manera Vigotsky incorpora el concepto de Z.D.P. (Zona de Desarrollo Próximo) o posibilidad de los individuos de aprender en el ambiente social a partir de la interacción con los demás. Nuestro conocimiento y la experiencia posibilitan el aprendizaje, por ello el desarrollo cognitivo requiere de la interacción social. La herramienta psicológica más importante es el lenguaje; a través de él conocemos, nos desarrollamos, creamos nuestra realidad.

Por otro lado, Ausubel (1983), incorpora el concepto de aprendizaje significativo, que surge cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee; es decir, construye nuevos conocimientos a partir de los conocimientos que ha adquirido anteriormente.

El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje, es él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea.

Aprender un contenido es atribuirle significado, construir una representación o un modelo mental. Esta construcción supone un proceso de elaboración en la que el alumno selecciona y organiza informaciones estableciendo relaciones entre ellas. Las condiciones necesarias para que se dé el aprendizaje significativo son:

El contenido debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna como de la posibilidad de asimilarlo. El alumno debe tener una disposición favorable para aprender significativamente, debe estar motivado. De esta forma, el acto de aprendizaje se entenderá como un proceso de revisión, modificación, diversificación y construcción de esquemas de conocimiento.

En función de los párrafos anteriores, se puede decir que los estudios de Piaget (citado por Papalia y Wendkors, 1997) y Vigotsky (1978), aunque presentan algunas diferencias teóricas, coinciden en que el conocimiento se da mediante un proceso constructivo del sujeto en interacción con el medio, lo que implica un cambio epistemológico que concibe al sujeto y al objeto como entes activos. Desde esta perspectiva, son cuestionables las bondades de los métodos tradicionales para la enseñanza de la escritura, puesto que el método (en tanto acción específica del medio) puede ayudar o frenar, facilitar o dificultar, pero no crear aprendizaje.

Por medio de la obtención de conocimiento es un resultado de la propia actividad del sujeto (Ferreiro y Teberosky, 1982, p. 32). El niño y la niña no

esperan pasivamente que se les enseñe el lenguaje sino que tratan de comprenderlo, formulan hipótesis y crean su propia gramática con base en la información que le provee el contexto sociocultural en que se desenvuelven.

Con base en las teorías de Piaget y Vigotsky, se han realizado diversas investigaciones y se han formulado nuevas propuestas pedagógicas sobre el aprendizaje de la lectoescritura, entre ellas: la psicogénesis de la lengua escrita de Ferreiro (1983), las funciones lingüísticas de Halliday (1986) y el enfoque psicolingüístico de Kenneth G. y Goodman, Y. (1993). Ferreiro (1994), en sus investigaciones sobre el proceso de apropiación de la lengua escrita, encuentra que los niños y las niñas pasan por una serie de niveles y subniveles en este proceso de aprendizaje y que al ingresar a la escuela, ya tienen ciertas concepciones sobre la escritura; es decir, que desde edades muy tempranas, los infantes tratan de explicarse la información escrita que les llega de diversas procedencias.

II.2.4 Construcción de la lectura y escritura en Educación Preescolar

La correcta adquisición y el próspero desarrollo del lenguaje en los primeros años de escolaridad del niño y niña es lo más importante, ya que constituye uno de los contenidos del proceso de aprendizaje de la educación infantil que mayor trascendencia tiene para la vida (del niño y niña), especialmente en educación preescolar, debido a que ello le entrega al individuo las herramientas iniciales para su integración social y desarrollo sistémico e integral.

De acuerdo a Ferreiro y Teberosky (1979), existen determinados factores que intervienen en la construcción inicial de la lectura y la escritura, y que son trascendentales para poder comprender el desarrollo del lenguaje en el infante, que se manifiestan tanto en el medio social donde se desenvuelve como también dentro del proceso escolar formal. Dentro de estos factores se pueden mencionar: los factores fisiológicos (percepción visual y percepción auditiva) de existir dificultades auditivas y visuales, se reflejará por una mala pronunciación y otras perturbaciones a nivel del lenguaje. Y factores psicológicos, entre ellos el más importante es la psicomotricidad, elemento que conjugan el esquema corporal, la orientación y la estructuración espacial, el sentido del ritmo, entre otros, especialmente en el aprendizaje de la escritura donde juegan un importante papel.

Con lo anterior queda señalado que la adquisición de la lectura y la escritura se hace compleja en los primeros años de escolaridad y sólo como referente existen, según Coll (1997), los procesos que realiza el cerebro en la adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura como son: la percepción, la memoria, la atención, el razonamiento, la orientación espacial y el ritmo, el proceso de conceptualización y simbolización, la comprensión y memoria de los símbolos y la motivación entre otros que interactúan entre ellos con un fin común: captar, transformar y manipular o representar la información extraída del medio.

Todos estos procesos requieren de una maduración y una integración adecuada del sistema nervioso central y los receptores sensoriales periféricos. Al respecto Goodman, (1998)

La lectura constituye un lenguaje que se expresa en signos gráficos asociados con sonidos. Hay que tener presente que no todos los niños poseen el mismo grado de maduración psicobiológica para afrontar el aprendizaje escolar tradicional al cumplir la edad deseada (6 años aproximadamente). El cerebro de cada individuo es único e irrepetible, por ello que los estímulos son determinantes para su correcta maduración y especificidad funcional... El cerebro tiene la potencialidad de organizar su funcionamiento, de manera de aprovechar al máximo sus posibilidades, según sean las características del ambiente. (p. 76)

En la educación preescolar, además de los usos del lenguaje oral, se requiere favorecer la familiarización con el lenguaje escrito a partir de situaciones que impliquen la necesidad de expresión e interpretación de diversos textos. En este sentido, se muestran a continuación elementos que según Goodman (1996), caracterizan el proceso inicial de construcción de la lectura y la escritura en educación preescolar:

Nivel mental.

La escritura implica procesos de generalización y de abstracción; interviene, por ende, un elemento intelectual. Por ello que Goodman y Goodman (1992), "La dificultad de abstracción se advierte en una imposibilidad de expresar el concepto más esencial y propio a los objetos". En este punto entra en juego la madurez o nivel mental del niño. Éste primeramente, no ejecuta ningún

método de abstracción, sin embargo posee una inteligencia que se basa principalmente en la actividad psicomotriz, luego a través de la imitación genera el pensamiento representativo mínimo; lo que posteriormente ayuda a que el niño y niña evoque y represente acciones generando la aparición del pensamiento activo y mágico que está más asociado a la afectividad.

El lenguaje ayudará a estructurar el pensamiento gracias a la experiencia tanto de actividades verbales como de actividades concretas. Posteriormente el niño desarrollará la inteligencia intuitiva, dependiente de una circunstancia y situación concreta, lo que beneficiará al pensamiento lógico que se desarrollará lentamente en cada etapa escolar. El aprendizaje de la lectura para el niño no es un proceso instantáneo o breve que se efectúe en una sola operación mental.

Desarrollo psicomotriz.

Un adecuado desarrollo psicomotriz le entrega al niño la facilidad de conocer el mundo y su propio cuerpo, esto le otorga la capacidad a futuro de poder ejercer la escritura y la lectura más fácilmente puesto que posee un dominio del ambiente donde se desenvuelve. Esto le entrega al niño y niña una seguridad emocional que beneficia el proceso de aprendizaje en las etapas escolares en las cuales se ve enfrentado a promover el funcionamiento óptimo de las capacidades cerebrales que el individuo pueda desarrollar. Hay que tener en claro por lo mismo que el cerebro es el que guía todas las actividades que un individuo realiza por ello Goodman y Goodman (1992), "...del conocimiento del esquema corporal depende la estructuración espacial" y las respuestas que el individuo entregue gracias a los

determinados estímulos que recibe del mundo exterior. Goodman y Goodman (1992), "En la evaluación del sistema motor se incluye el funcionamiento cerebral y la dominancia lateral"

Desarrollo perceptivo.

Aquí entran en juego la percepción visual, auditiva, espacial y temporal; las que están presente desde que el niño nace y se desarrollan en las diversas etapas de maduración cognoscitiva que dependen principalmente de la experiencia. En las primeras etapas aparece la percepción del color, formas, tamaños, sonidos, y más adelante surgen la percepción espacial y la percepción temporal. Goodman y Goodman (1992), "Entre la maduración fonoaudiológica y la definición de la lateralidad debe existir una conexión, que cuando no se produce, conlleva los trastornos de aprendizaje de la lectura, ya que ésta está íntimamente unida al lenguaje hablado."

Factor emocional.

Este factor posee trascendencia debido a que fundamenta la reafirmación emocional en el niño y niña gracias a los estímulos que recibe de su medio familiar y social que lo ayudan a fomentar el desarrollo de su personalidad. Determinando la inclusión en la escuela y en la sociedad; si por alguna razón hubiese cualquier tipo de trastorno en este proceso de afirmación individual del niño, tendríamos como consecuencia un déficit en la integración del niño al colegio y por ende, a la enseñanza.

II.2.5 Didáctica de la lectura y la escritura

En estos últimos años los aportes de investigadores de la lingüística coinciden en señalar que los métodos utilizados para el abordaje de los procesos de lectura y escritura, no responden a la concepción que actualmente se tiene de los mismos, ni a la reconstrucción que hacen los niños y las niñas al plantearse hipótesis acerca de la naturaleza de los objetos que le rodean. (Linuesa, 1999).

Pérez (1996) sostiene que la lectura y la escritura son procesos que se inician desde el hogar, mucho antes del ingreso a la educación inicial, a través de las interacciones con la familia, comunidad o vecindario. Igualmente rechazan la idea del uso de un texto único, la práctica de ejercicios de apresto para la adquisición de habilidades y destrezas motoras para escribir; al igual que las tareas tediosas y sin sentido; y así lo usan como método para que niños y niñas se apropien de este conocimiento.

Los cambios en la concepción del aprendizaje de la lectura y la escritura se traducen según Pérez (1996), en el “aprender haciendo “, proceso activo, inteligente, de resolución de problemas por parte del o la que aprende. El aprendizaje de la lectura y la escritura se logra a través del contacto con materiales variados tales como: cuentos, periódicos, fotos, libros de recetas, diccionarios, y con la práctica social en forma activa, en situaciones reales significativas, en un entorno informal y lúdico que favorezca la exploración, experimentación, la comunicación y los intercambios de saberes con sus pares y adultos.

Los niños y las niñas al tener contacto activo con los materiales que les ofrece el entorno, y al enfrentarse a diversos y variados géneros, comienzan a explorar, expresar emociones y sensaciones; a partir de esta experiencia toman conciencia y construyen nuevos saberes, esta exploración les permite apropiarse del lenguaje en forma creativa. El niño y la niña que aún no leen ni escriben de manera convencional, en su interacción con los textos, observan la presencia de tipos de letras, longitud de las palabras, letras mayúsculas, minúsculas, y símbolos.

Los símbolos o signos observados, por su diversidad, son portadores de información, ya que el niño y la niña van descubriendo de qué se trata (una carta, un cuento, una revista, una receta, entre otros). Ante esta diversidad formulan hipótesis sobre la propiedad del texto, lo cual van verificando en la medida en que se apropian de la lectura y la escritura convencional.

II.2.6 Estrategias de intervención didáctica.

Las estrategias de intervención didáctica se define de forma general en el producto de una actividad constructiva y creativa del maestro traducidas en el conjunto de procedimientos apoyados en técnica de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica al ir alcanzando los objetivos de aprendizaje. Según Galo (2011), estas estrategias de intervención didáctica permite al conocimiento llamado procedimental, establecer las actividades u operaciones mentales que el docente aplica a sus estudiantes para que puede llevar a cabo la construcción de un aprendizaje en cualquier ámbito o contenido.

La naturaleza de este tipo de estrategias, se puede identificar con un cierto plan de acción que facilita el aprendizaje del estudiante y tiene, un carácter intencional. Las clasificaciones de las estrategias son muchas, aunque casi todas incluyen, al menos estos tres grupos: estrategias de apoyo, estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas.

II.2.7 Estrategias de intervención didáctica y el proceso de construcción de la lectura y escritura en preescolar

En el ámbito educativo, especialmente en la educación preescolar el objetivo principal es potenciar las habilidades del niño para poder conseguir el logro de las competencias que lo promueva al nivel académico siguiente (primer grado). En este sentido, el docente trata de distinguir las capacidades que los sujetos pueden desarrollar sobre la lectura y la escritura y partiendo de ahí, las estrategias de intervención didáctica son definidas por González y Rico (2002), como la programación de procedimientos, métodos y técnicas ajustada y estructurada en torno a objetivos de aprendizaje, con un diseño de capacidades sobre contenidos, con el fin de poder hacerla flexible y adaptable en cada momento.

Al respecto, Valenzuela (2003, p. 54), señala que existen diversas estrategias didácticas que pueden aplicarse en la enseñanza inicial de la lectura; sin embargo, es fundamental los principios teóricos de los principales enfoques sobre ello, por lo que sugiere las siguientes:

- 1) Crear un ambiente propicio para la lectura: lo fundamental es favorecer el autoconocimiento, la cooperación y el diálogo,

vivenciando espacios donde se haga uso del lenguaje escrito. Esto se puede lograr mediante las siguientes acciones sistemáticas: creación de espacios para la lectura y la escritura de textos de diversos géneros discursivos en contextos funcionales y comunicativos; información científica y periodística, literarios, humorísticos, instruccionales, epistolares y publicitarios.

Es conveniente también favorecer la exploración y el descubrimiento guiado de la computadora como recurso tecnológico, utilizando hipertextos que posibiliten la interacción texto – imagen – sonido. Implementación de espacios para la confrontación de las diferentes interpretaciones de un texto, de manera que los estudiantes confirmen y amplíen sus anticipaciones o descubran sus contradicciones, argumentando sus puntos de vista y buscando pistas en el texto por medio de la relectura del mismo. Conformación de espacios para que los estudiantes y el docente se pongan en común y confronten las estrategias de lectura que utilizan, con el propósito de fomentar la auto reflexión y avanzar en el proceso de comprensión lectora.

- 2) Proporcionar experiencias de interacción con el lenguaje escrito: en este proceso, el docente y la escuela cumplen un papel fundamental por medio de las siguientes acciones sistemáticas: creación de un ambiente alfabetizador con la presentación de textos de diferentes géneros discursivos al alcance de los participantes para que ellos puedan manipularlos y explorarlos tales como, el rincón de la lectura, bibliotecas de aula, periódicos murales y escolares, carteleras informativas, entre otros. El tener acceso a estos espacios le brinda al

estudiante la posibilidad de descubrir que la lectura puede convertirse en una actividad alternativa en la cual ocupar su tiempo libre.

Planificación de acciones para involucrar al representante, proponiendo actividades que se pueden realizar en el hogar o involucrándose para que participen en el trabajo de interacción con los alumnos. Espacios para la lectura con diferentes intencionalidades y en situaciones lo más parecidas a la práctica social.

- 3) Desarrollar las actividades básicas del lenguaje como procesos interrelacionados propiciando que el alumno participe en diferentes situaciones orales, formales y no formales que le permitan, además de conversar, describir y narrar, argumentar, convencer, discutir, preguntar, exponer, explicar, solicitar y proporcionar información. Todo esto con el propósito de fomentar el diálogo, la argumentación y la emisión de juicios críticos, prestando atención a la estructura de las frases y al léxico de cada situación comunicativa. El aprendizaje de la gramática y la ortografía se debe realizar en un contexto funcional y comunicativo que propicie la auto reflexión sobre esos aspectos y la cooperación entre los estudiantes y el docente.

Los textos que se leen en clase no deben estar diseñados para aprender a leer sino que el docente debe propiciar a los alumnos materiales de lectura no tradicional como revistas, envases para que esta se desarrolle en un contexto funcional parecido a la práctica social.

II.2.8 La didácticas de los procesos iniciales de la lectura y la escritura en Educación Preescolar

El niño y la niña son sujetos activos y complejos, insertos en un contexto histórico, social y cultural con el cual interactúan desde el mismo momento en que son traídos al mundo. Se conciben como sujetos poderosamente impulsados al conocimiento y a la construcción de sistemas racionales, capaces de cuestionar la realidad, crear hipótesis y construir sus conocimientos a través de experiencias significativas.

La lectura y la escritura es para ellos algo mágico, desconocido, algo que les causa curiosidad, una forma de penetrar en el mundo adulto y que les lleva a descubrir aquello que se encuentra tras las páginas de un libro. Si los padres o docentes, insisten en recalcar sólo la práctica mecánica de la lectura y la escritura, posiblemente estarán mutilando el único interés que mueve al niño y a la niña, y ante el cual se vuelven incansables, la búsqueda del placer y la diversión a través de la imaginación.

Bettelheim y Zelam, (1993) expresan, al respecto de las predisposiciones didácticas de los procesos iniciales de la lectura y la escritura en niños y niñas de edad preescolar que "...hay dos maneras radicalmente distintas de experimentar estos dos procesos, o bien como algo de gran valor práctico o como la fuente de un conocimiento ilimitado y de las más conmovedoras experiencias estéticas" (p. 57). De allí la necesidad de hacer llegar al niño y a la niña la palabra escrita y oral como una fuente de placer y como una manera de asomarse al mundo.

Impera, entonces, asumir que el aprendizaje de la lengua oral y escrita en la edad preescolar, se logra de una forma natural, en la medida en que el niño o niña sea capaz de asumirla como un hecho social trascendente para su desempeño en sociedad. Es por ello, que se requiere que estos se asuman desde temprana edad como usuarios de la lengua escrita, y para ello es fundamental brindar un ambiente enriquecedor con materiales auténticos, variados y significativos tal como lo han señalado importantes investigadores como Goodman y Goodman (1977), Ferreiro (1986) y Smith (1990).

El docente de preescolar como mediador pedagógico de los procesos iniciales de la lectura y la escritura, tiene como tarea proporcionar experiencias significativas que ayuden al niño y a la niña a desarrollar aspectos de su propia experiencia de aprendizaje. Su rol no se remite a dar información, sino a mediar en el aprendizaje, para lograrlo, debe conocer a sus alumnos y alumnas, respecto a sus ideas y experiencias previas. (Serrano, 2000)

II.2.9 Enfoques actuales en la enseñanza de la lectura y escritura

De acuerdo a Goodman y Goodman (1992), los tres de los enfoques más conocidos y trabajados en este campo de la enseñanza de la lectura y escritura, son la Enseñanza directa, el Lenguaje integral y el Constructivismo, los cuales se describen a continuación:

El primero es el enfoque denominado Enseñanza directa es tal vez el más difundido mundialmente; se ha derivado de una serie de investigaciones que se agrupan bajo el nombre de "conciencia fonológica". Los defensores de

esta postura parten de la suposición de que nuestro sistema alfabético de escritura es una transcripción de sonidos y, por tanto, consideran que lo más importante que un niño debe aprender es identificar esos sonidos y asociar cada uno con la letra correspondiente. Si bien hacen énfasis en que una destreza básica para poder leer es el reconocimiento de palabras, insisten en que, para que esta identificación sea eficaz, es necesario que el niño desarrolle tales habilidades.

Los defensores de la Enseñanza Goodman y Goodman (1992), directa afirman que la adquisición de estas habilidades fonológicas que sirven de base para el aprendizaje de la lectura y de la escritura es totalmente antinatural, ya que la habilidad de segmentar el lenguaje en sonidos (fonemas) es lo esencial, y hacerlo no es parte de ninguna situación comunicativo real; Entonces, es necesaria una enseñanza directa centrada en la correspondencia letra/ grafía. El enfoque enfatiza que el uso del contexto (lingüístico, comunicativo) es poco importante en la lectura. En resumen, esta orientación parte de la idea de que el aprendizaje es jerárquico, que hay habilidades que funcionan como antecedente necesario para el desarrollo de otras habilidades (y, en este sentido, que hay cosas más fáciles y otras más difíciles de aprender) y que, por tanto, la enseñanza debe respetar cierta secuencia de actividades (Cfr. Defior, 1994).

El segundo es el enfoque del lenguaje integral, fue propuesto por autores como Kenneth Goodman y Yetta Goodman (1992), Quienes afirman que el aprendizaje de la lengua escrita es un aprendizaje "natural". Cualquier niño aprende a hablar sin que se le enseñe explícitamente a hacerlo, porque está rodeado de personas que usan su lengua para comunicarse. Asimismo, el niño que vive en un medio social que usa la escritura como medio de

comunicación aprenderá a leer y escribir porque quiere y necesita participar de las convencionalidades de su medio, porque necesita comunicarse. Esto implica que el infante debe estar inmerso en un medio en el cual la lengua escrita se use con propósitos reales. Los defensores del lenguaje integral Goodman y Goodman (1992), hacen énfasis en lo siguiente:

1. Desde el inicio de su aprendizaje deben proporcionarse a los niños textos reales: cuentos, periódicos, propagandas, cartas, etc.
2. Debe evitarse la enseñanza directa de letras, sílabas, palabras y oraciones aisladas, ya que éstas se encuentran descontextualizadas y tienen poco sentido. Leer equivale a buscar significado, y éste se encuentra en los textos reales. Cualquier intento de simplificar el lenguaje y la estructura de un texto resultará en una violación que impedirá un aprendizaje real.
3. La comprensión de la lectura es una transacción entre el texto y el lector.
4. El planteamiento también afirma que los niños son dueños de su propio aprendizaje. El maestro es un guía, y debe compartir con sus alumnos la responsabilidad de proponer actividades, hacer correcciones, etc.
5. Un punto importante es la idea de cooperación, es decir, que los niños y niñas se ayudan unos a otros para apropiarse del conocimiento. El aprendizaje es visto como una actividad social.

El tercero es el enfoque Constructivista, que a diferencia de los dos anteriores, plantea que el mejor tipo de intervención es cuando el maestro propone situaciones de interés para los niños en las que hay un problema a resolver o que, al menos, representan un reto, e invita a los infantes a buscar

formas de solventar dicho reto o problema. En este enfoque se trabaja siempre, desde el inicio de la alfabetización, con distintos tipos de unidades escritas: Palabras, oraciones, textos completos.

Tiene dos objetivos ligados, aunque pueden diferenciarse: por un lado, se trata de que los niños adquieran el código alfabético. Es decir, que aprendan que en nuestra lengua, casi siempre una letra representa un sonido. Los constructivistas reconocen que hay un proceso de aprendizaje que lleva a los niños a poder observar y entender la lengua escrita de maneras distintas en diferentes momentos de su desarrollo (Ferreiro, 1990; Teberosky, 1992, y Kaufman, 1988). Se trata de comenzar con lo que el niño sabe, para presentarle tareas y retos que lo lleven a construir el sistema de escritura alfabético. El otro objetivo es poder mostrar a los niños lo que es una cultura "letrada". Es decir, realizar actividades con diferentes tipos de textos para que los pequeños puedan descubrir las diferencias entre el lenguaje hablado y el escrito, puedan saber qué es lo que se escribe, qué tipo de estructura tienen distintos tipos de textos, qué tipo de disposición gráfica caracteriza a cada una y qué vocabulario específico usa. Ambos objetivos pueden complementarse en una sola sesión de clase.

Así mismo, este enfoque parte de que entre saber y no saber hay muchos pasos intermedios. Este saber o no saber no está determinado por la información que ha dado el profesor. En cualquier salón de clases, habrá niños con niveles de conocimiento distintos. En vez de negar este hecho, es necesario aceptarlo y usarlo positivamente, uno de los factores que favorecen la construcción de conocimientos es el conflicto cognoscitivo. Es decir, los alumnos tratan de escribir o leer de ciertas maneras y entran en contradicción ya sea con otras ideas que ellos mismos tienen o con la

información que el maestro u otros niños les dan. En tal sentido, este enfoque propone hacer un uso cotidiano de actividades en pequeños grupos (de dos o tres niños) que puedan compartir dudas e informaciones. Contrastar con otros la forma de escribir o leer algo, ver las diferencias y tratar de encontrar, en conjunto, una solución, es probablemente la manera de avanzar lo mayor posible. El maestro juega un papel crucial: Idea las actividades, da información cuando ésta es necesaria para la resolución de la tarea, y hace señalamientos y preguntas clave en el transcurso de la actividad, los errores son una parte necesaria del proceso.

Este enfoque comparte algunos puntos con del Lenguaje integral, en especial, la idea de que leer y escribir son actividades comunicativas, y que los niños deben entrar en contacto con diferentes tipos de textos desde un inicio. De la misma manera, ambos comparten la noción de que leer no es decodificar, sino buscar significado.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

El Marco Metodológico orienta el proceso de un estudio, ubicando los procedimientos a seguir y la estructura de cada etapa del proceso de ejecución de la investigación que se consideraron para lograr los objetivos trazados, cumpliendo con los contenidos conceptuales y procedimentales que atañen a la misma. En este caso, se trata de ofrecer una propuesta de estrategias de intervención didáctica que estimulen el proceso de construcción de la lectura y escritura en niños y niñas de educación preescolar del Municipio Libertador del Estado Mérida, sobre la base de un diagnóstico.

III.1 Tipo de investigación

Para este estudio se desarrolló una investigación enmarcada en un estudio de campo, de carácter descriptivo. Al respecto Arias (2001) define este tipo de investigación como: “la recolección de datos directamente de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar variable alguna” (p. 50), por otra parte refiere que es de carácter descriptivo cuando: “se caracteriza un hecho, fenómeno o grupo con el fin de establecer su estructura o comportamiento” (p. 48).

De lo anterior expuesto, este tipo de investigación permitió diagnosticar los procedimientos empleados por los docentes de educación preescolar del Municipio Libertador del Estado Mérida, al orientar el proceso de construcción de la lectura y escritura.

III.2 Diseño de la investigación.

Debido a las características de la investigación se consideró establecer tres etapas, con la finalidad de abarcar los componentes esenciales del estudio y de esta manera lograr los objetivos que se persiguen con el mismo. En este sentido, se consideraron y definieron las fases a desarrollar, de la siguiente manera:

III.2.1 Fase I. Diagnóstica:

En esta fase se diseñó y aplicó un instrumento para la recopilación de la información (Ver Anexo A), lo que permitió reseñar las evidencias necesarias para emprender la propuesta de estrategias de intervención didáctica que estimulen el proceso de construcción de la lectura y escritura en niños y niñas de educación preescolar del Municipio Libertador del Estado Mérida. Durante esta fase se llevo a cabo:

- a) Diseño de un instrumento: cuestionario constituido por veinte preguntas cerradas con 5 alternativas de respuestas empleando escala Lickert. (Ver Anexo A), en base a las categorías y subcategorías que se muestran en el cuadro 1; a fin de caracterizar

el proceso de construcción inicial de la lectura y escritura de niños y niñas de educación preescolar.

- b) Procedimiento de confiabilidad y validación del instrumento, los cuales se describen más adelante.
- c) Recolección de datos, a través de la técnica de la encuesta que según Morles citado por Arias (2001), es “una técnica de investigación dirigida al estudio cuantitativo de las opiniones y comportamientos de un conjunto numeroso de personas” (p. 52).

III.2.2 Fase II. Análisis:

En esta fase se procedió al análisis de los resultados obtenidos a partir del instrumento aplicado, lo que permitió diagnosticar los procedimientos empleados por algunos docentes de Educación Preescolar del Municipio Libertador del Estado Mérida, al orientar el proceso de iniciación de la lectura y escritura. A su vez atribuyó el desarrollo de la propuesta, tomando en cuenta aspectos pedagógicos, sociales de intereses y necesidades de los estudiantes.

III.2.3 Fase III. Diseño:

Consistió en la formulación de la propuesta de estrategias de intervención didáctica que estimulen el proceso de iniciación de la lectura y escritura en niños y niñas de Educación Preescolar del Municipio Libertador del Estado Mérida. De esta forma, se espera que la propuesta, facilite a los docentes la adquisición y puesta en práctica de nuevos recursos didácticos necesarias

para fortalecer los conocimientos en sus estudiantes. Durante esta fase se llevaron a cabo las siguientes actividades:

- a) **Selección de las estrategias:** se tomaron en cuenta aquellas estrategias didácticas que favorecen el proceso de iniciación de la lectura y escritura en el nivel preescolar. Estas actividades fueron recolectadas de guías, libros, antologías, revistas y páginas Web relacionadas con la investigación.
- b) **Diseño de la guía de estrategias:** la guía consta de una serie de estrategias, actividades y recursos con su correspondiente título, objetivos, procedimientos y materiales necesarios para fomentar la iniciación de la lectura y la escritura.

III.3 Población y muestra

III.3.1 Población

La población es definida por Hernández y Sampieri (2006) como el “número total de sujetos que forman parte de la investigación”. (p. 22) Para efectos del presente estudio, la población estuvo conformada por todos los docentes de preescolar, pertenecientes a instituciones públicas y que laboran en el Municipio Libertador del Estado Mérida, lo que corresponde a un total de 85 docentes de acuerdo a la matrícula de docentes proporcionada por el Departamento de Estadística de la Zona Educativa del Estado Mérida.

III.3.2 Muestra

En relación a la muestra, Hernández y Sampieri (2006), la define como “un subconjunto de la población o subconjunto definido en sus características al que se llama población” (p. 22). Para la selección de la muestra se tuvo en cuenta los métodos no probabilísticos de tipo incidental, lo que se traduce a la consideración de algunos preescolares en función del criterio de la investigadora, seleccionando a uno, dos o tres docentes por preescolar visitado. En este sentido, la muestra estuvo conformada por 20 docentes que representan el 23,5% de la población en estudio. (Ver anexo B)

III.4 Validez y confiabilidad del instrumento

III.4.1 Validez

La validez del contenido se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide. La validez del instrumento, según Tamayo y Tamayo (1998), “Consiste en que los resultados obtenidos en un estudio de extensión, pueden generalizarse, aplicándolo a un grupo más amplio que el de la muestra utilizada en el mismo” (p. 123).

De acuerdo a la definición antes señalada, se aplicó el Coeficiente de Proporción de Rango, que según Hernández y Sampieri, (2006.), lo definen como: “la proporción relativa con respecto al valor máximo de la escala del promedio de los rangos entre jueces por cada ítems (C.P.R) corregido por concordancia aleatoria” (p. 46). El C.P.R. se lee de la siguiente manera:

- De 0,0 a 0,60 validez débil.
- De 0,60 a 0,70 validez inaceptable.
- De 0,70 a 0,80 validez aceptable.
- De 0,80 a 0,90 validez buena.
- De 0,90 a 1,00 validez excelente.

Aplicado el Coeficiente de Proporción de Rango se obtuvo los siguientes resultados: Cuestionario dirigido al personal docente. C.P.R.= 0.94 (Ver Anexo C). El cual indicó que tiene validez EXELENTE.

III.4.2 Confiabilidad

La confiabilidad según Busot (1998), “es la capacidad que tiene el instrumento de registrar los mismos resultados en repetidas ocasiones con una misma muestra y bajo una misma condición” (p. 146). Para determinar la confiabilidad del instrumento de investigación se realizó una prueba piloto en la que participaron 5 docentes que presentan características similares a la muestra en estudio. Los datos obtenidos se procesaron utilizando el Coeficiente Alfa de Cronbach, se obtuvo aplicando la siguiente fórmula:

$$r = \frac{K}{K - 1} \cdot \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{\sum S_t^2} \right]$$

Donde:

α	=	Coefficiente de confiabilidad
K	=	Número de ítems
ΣS_i^2	=	Sumatoria de la varianza de los ítems
ΣS_t^2	=	Varianza de los porcentajes totales

El valor de la confiabilidad obtenido en la prueba fue de 0.95, es decir que el instrumento es confiable. (Ver anexo D).

III. 5 Técnica de análisis de datos.

Esta parte del estudio permite explicar cómo se desarrolló el procedimiento para analizar los datos, tomando en consideración el objetivo de la investigación. La información obtenida mediante la aplicación del instrumento (cuestionario), fue registrada y posteriormente se procedió a organizar y cuantificar a través de cuadros y gráficos por medio de frecuencias porcentualizadas y su respectivo análisis descriptivo.

La información una vez analizada de manera cualitativa, conllevó a la elaboración del diagnóstico que valió de fundamento al diseño de la propuesta.

Cuadro 1. Operacionalización de variables

Objetivo general: Proponer estrategias de intervención didáctica que estimulen el proceso de iniciación de la lectura y escritura en niños y niñas de Educación Preescolar del Municipio Libertador del Estado Mérida.				
Objetivos específicos	Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems
Diagnosticar los procedimientos empleados por los docentes de Educación Preescolar del Municipio Libertador del Estado Mérida, al orientar el proceso de iniciación de la lectura y escritura.	Estrategias de intervención didáctica	Métodos, técnicas y procedimientos	Interacción Verbal	1, 2, 3, 4
			Aspectos Socio-afectivos	5, 6, 7,8
Analizar los fundamentos pedagógicos que justifican la importancia de las estrategias de intervención didáctica para el proceso de iniciación de la lectura y escritura en niños y niñas de Educación Preescolar.	Proceso de iniciación de la lectura y escritura en preescolar	Elementos intervinientes	Planificación	9, 10,11
			Ambiente	12, 13
			Contexto	14
			Observación	15, 16
Elaborar una propuesta orientada a estrategias de intervención didáctica que estimulen el proceso de iniciación de la lectura y escritura en niños y niñas de Educación Preescolar.			Comparación	17, 18
			Clasificación	19
			Análisis	20

Fuente: Pomárico, (2012)

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

IV.1 Presentación de los resultados.

El presente capítulo contiene los resultados de la información obtenida a través de la aplicación del instrumento (cuestionario) a una muestra de docentes de educación preescolar del Municipio Libertador del Estado Mérida, los mismos se presentan organizados en tablas en términos de categorización de respuestas e indicando el análisis descriptivo, se hicieron tomando en consideración el cuadro de operacionalización de variables (ver cuadro 1), con el objetivo de proporcionar una información clara y precisa, sustentados en la misma se estableció la factibilidad del diseño de las estrategias didácticas.

Variable 1

Estrategias de intervención didáctica

Dimensión: métodos, técnicas y procedimientos

Esta variable representa la programación de acciones dirigidas a precisar, las ideas e intereses de los niños y niñas en relación al proceso de prelectura y pre-escritura, lo que refiere la forma, organización y orientación que da el docente a los contenidos y actividades para ejecutar su práctica pedagógica, es decir, al orden sistemático que éste sigue durante la ejecución del

proceso de enseñanza. Al respecto de esta variable los docentes entrevistados respondieron.

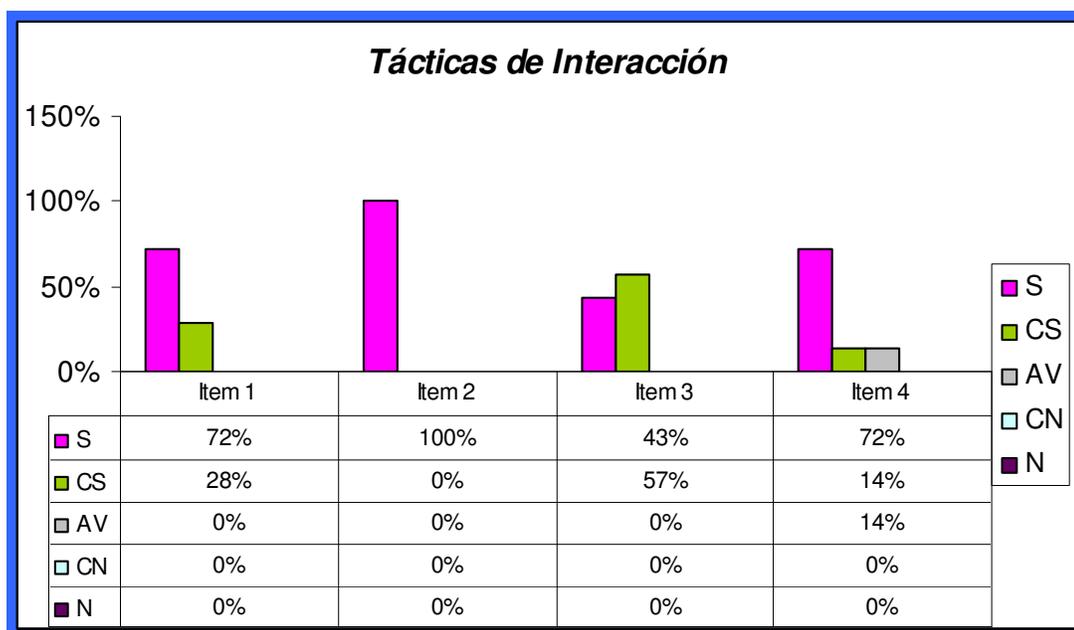


Gráfico 1: Tácticas de interacción. Categoría métodos, técnicas y procedimientos

En relación al gráfico, para el ítems 1 Verifica con preguntas las ideas previas e intereses de sus estudiantes hacia la lectura y escritura, el 72% de los docentes entrevistados señalan que siempre lo hacen, mientras un 28% indican que casi siempre. Para el ítems 2 Realiza preguntas a sus niños y niñas que les permita demostrar lo que saben, se observa como el 100% de los docentes dicen que siempre. En cuanto al ítems 3 Promueve la interacción grupal y conversaciones como actos lingüísticos que involucran aspectos para aprender a pre-leer y pre-escribir, se observa un 43% argumentan que siempre y un 57% casi siempre. Finalmente el ítems 4 Desarrolla actividades donde se relacionen las letras con los sonidos un 72%

de los encuestados afirman hacerlo siempre, un 14% algunas veces y el otro 14% casi siempre.

De acuerdo a los resultados descritos se puede inferir que la mayoría de los docentes tiene una concepción positiva sobre iniciar los procesos de lectura y escritura a nivel preescolar, la mayoría de los encuestados indican con sus respuesta que de una u otra manera promueven métodos, técnicas y procedimientos encaminados a la lectura y escritura, por lo que se pudiera señalar que están conscientes de que el problema de la lectoescritura radica principalmente en el preescolar y es allí donde comienza el deterioro por falta de hábitos de estudio, estrategias adecuadas y motivación por parte del docente.

En base a esto, se cita a López (1995), como futuros docentes es encontrar opciones didácticas tendientes a propiciar el desarrollo global y funcional de la competencia comunicativa. Para ello, es necesario convertir el aula en un contexto comunicativo real, en el cual los alumnos construyan interactivamente sus aprendizajes a partir de sus variedades, mediante el uso de la lengua y la reflexión sobre ese uso.

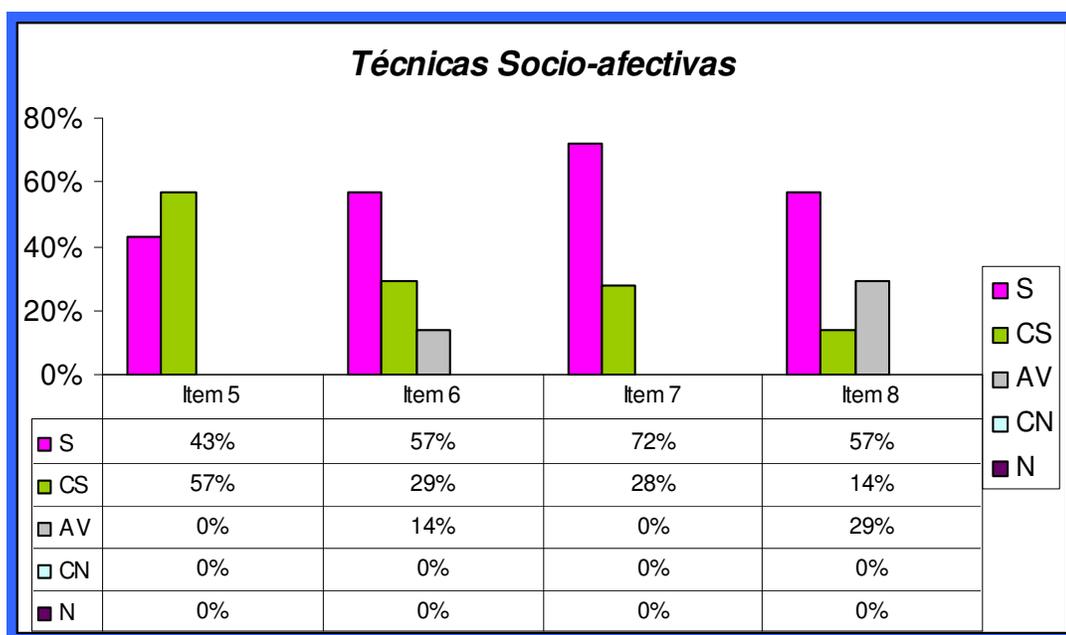


Gráfico 2: Técnicas socio-afectivas. Dimensión métodos, técnicas y procedimientos

En base a las respuestas de los docentes encuestados y que se reseñan en el gráfico, se puede describir en cuanto al ítems 5 Solicita a sus niños y niñas describir vivencias cotidianas como actividad para iniciar la lectura y escritura, se observa que el 43% de los docentes señalan que siempre lo hacen y el 57% indican que casi siempre. Para el ítems 6 Pide a sus estudiantes que dibujen diferentes experiencias y traten de identificar con palabras las mismas, la mayoría de los docentes con un 57% argumentan que siempre, un 29 que casi siempre, mientras un 14% algunas veces. Por otra parte para el ítems 7 Emplea los juegos imaginativos como técnica para ampliar el vocabulario fomentando la pre-lectura y pre-escritura el 72% de los encuestados siempre lo hacen y un 28% casi siempre. Y finalmente el ítems 8 Pide a sus estudiantes escribir letras y nombres que conocen, vemos como 57% de los profesores lo hacen, 14% casi siempre y un 29% algunas veces.

Al respecto de lo descrito, Moreno, Morales y Rangel (2006) se puede señalar lo que exponen, es importante comprender y reconocer las capacidades que poseen los niños y los logros que van adquiriendo durante sus procesos de desarrollo y aprendizaje pues reflejan en muchas oportunidades los aspectos socio-afectivos, que de una u otra manera son la base para el trabajo pedagógico.

Variable 2

Proceso de iniciación de la lectura y escritura en preescolar

Esta variable se refiere a la forma que emplea el docente para la presentación inmediata de las actividades y el modo de utilizar los recursos didácticos para tornar efectivo el aprendizaje del educando. Activando los impulsos y las motivaciones individuales y estimulando, tanto la dinámica interna como características propias del estudiante, así como la dinámica externa en lo que respecta al entorno en el que se desenvuelve el mismo.

Dimensión: elementos intervinientes

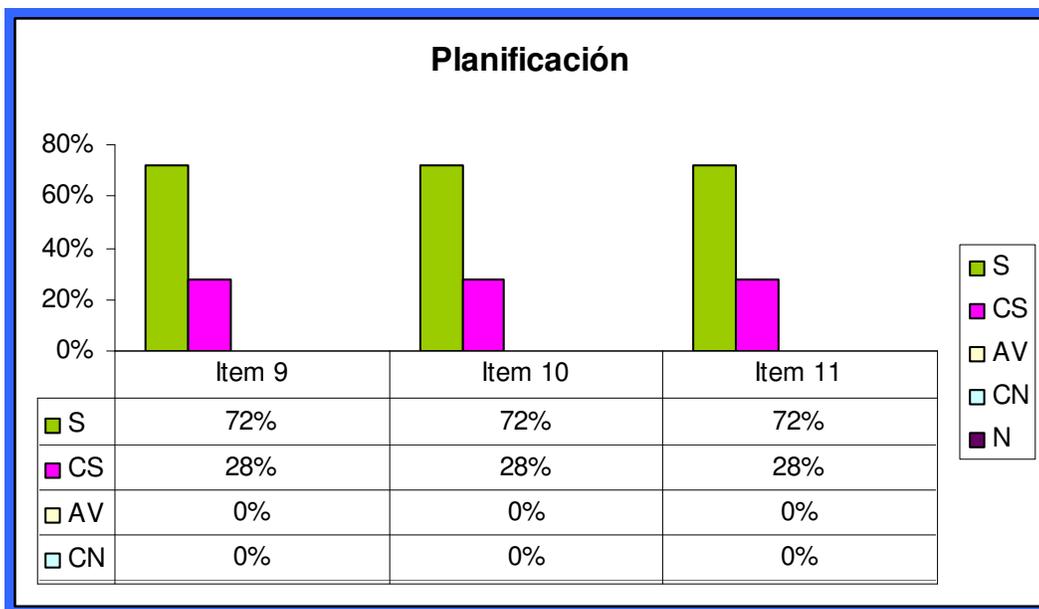


Gráfico 3: Planificación. Dimensión elementos intervinientes.

Para la dimensión elementos intervinientes vemos como los docentes responden en igual forma para el ítems 9 Diagnostica proceso de maduración de sus estudiantes en lo sensorio-motor, ítems 10 planifica actividades que estimulen la comunicación verbal y gráfica e ítems 11 Incentiva con sus actividades la interacción constante de los estudiantes con material escrito (cuentos, revistas, láminas, otros), con un 72% para la alternativa de respuesta siempre y un 28% para casi siempre.

De lo que se puede inferir que la mayoría de los docentes encuestados reconoce la importancia de la implementación de ciertas prácticas para obtener información sobre las capacidades que los niños poseen para iniciar los procesos de lectura y escritura, lo que permite reflexionar en la utilidad de esta información para mejorar el trabajo educativo.

Al respecto, Carrasco (2003), “el docente debe crear un clima que facilite el intercambio verbal, dé lugar a formular preguntas que hagan posibles análisis objetivos y estructurados”... y, a la vez, abran las puertas a nuevos interrogantes. Un intercambio verbal destinado a mediar pedagógicamente debe posibilitar tanto el análisis (observar, comparar, secuenciar) como la elaboración de planes de acción con actividades, recursos, tiempos, modalidad de agrupación del alumnado, responsabilidad en las tareas y otros.

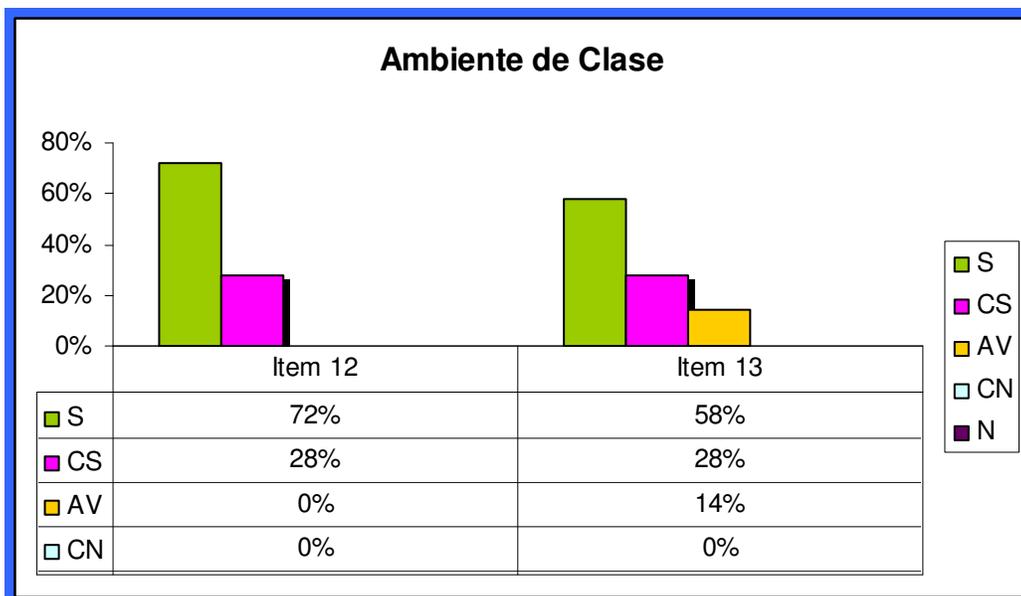


Gráfico 4: Ambiente de clase. Dimensión elementos intervinientes

En cuanto al indicador ambiente de clase, según lo que reseña el gráfico se puede describir en cuanto al ítems 12 Considera la rotulación de todas las áreas y objetos como elemento para iniciar la pre-lectura y pre-escritura, la mayoría de los docentes con un 72% indican que es una práctica que siempre llevan a cabo, mientras que el otro 28% señalan que lo hacen casi siempre. Y para el ítems 13 frecuentemente les leen cuentos interesantes y

ricos en conceptos el 58% argumentan que siempre lo hacen, un 28% casi siempre y un 14% algunas veces.

En relación a las respuestas es importante señalar lo que indica Castella (1996), el niño y niña aprende gradualmente los distintos usos de su lengua y los posibles significados asociados a ellos.

Durante los primeros años su sistema lingüístico se caracteriza por reflejar en su estructura la función. Es decir, que la forma en que se expresa está vinculada con lo que pretenden hacer y poco a poco, en su contexto sociocultural inmediato, comprende textos, motivado por la necesidad de relacionarse con su grupo social.

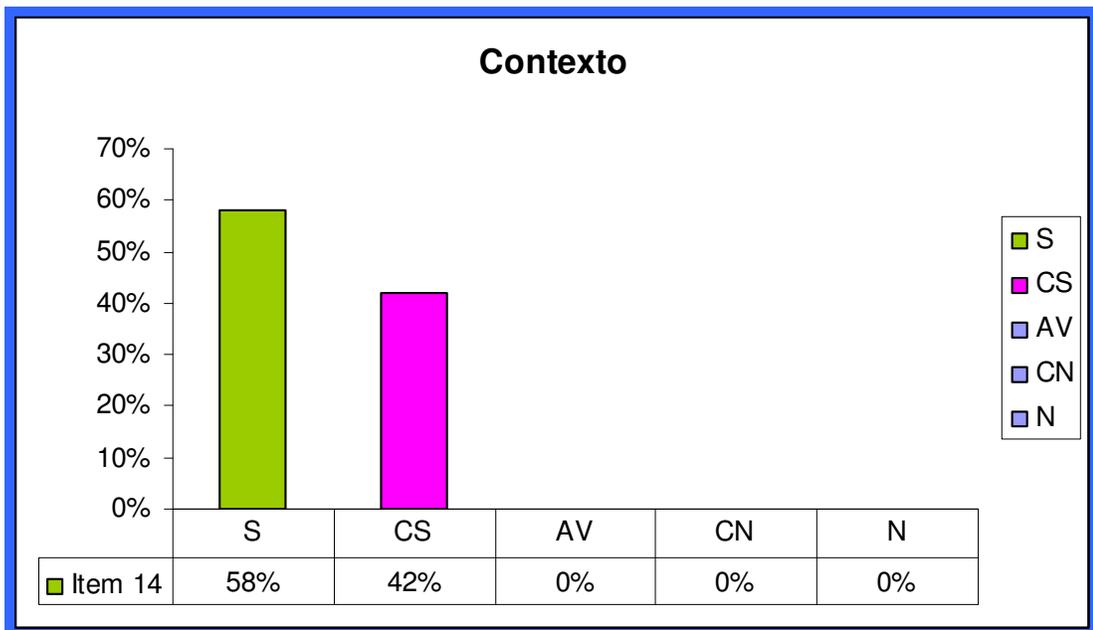


Gráfico 5: Contexto. Dimensión elementos intervinientes

Para el ítems 14 Relaciona la narración de cuentos con actividades cotidianas de los estudiantes, vemos como los docentes responden en un 58% que siempre y en un 42% casi siempre.

Lo que indica que los docentes encuestados relacionan lo que leen a sus estudiantes con las vivencias de los mismos, este aspecto es importante, ya que, el niño y niña aportan significado y refieren lo que escuchan con lo que experimentan. El lenguaje verbal les permite configurar mentalmente el mundo que los rodea.

Cabe señalar a Quintana (2003), quien indica que las diferencias más importantes, relacionadas con el uso del lenguaje, están íntimamente ligadas con el contexto familiar de los alumnos. Cada pequeño aprende a comportarse del modo en que sus padres esperan que lo haga. Como lo que se espera de ellos varía según las actitudes y valores de cada familia, lo que aprenden con relación al lenguaje puede llegar a ser muy diferente. Las distintas experiencias de vida se traducen no sólo en el modo de relacionarse con los demás sino también en la forma en que ven el mundo en general. La cultura a la que pertenece el niño configura sus pensamientos y su percepción y concepción del mundo.

Dimensión aspectos cognitivos básicos.

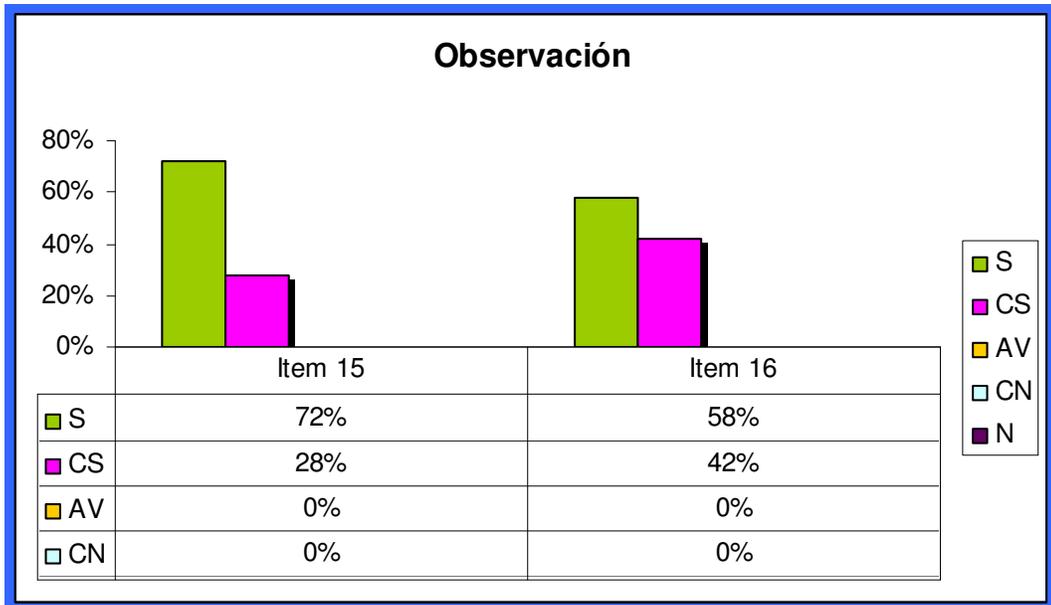


Gráfico 6: Observación. Dimensión aspectos cognitivos básicos

Con respecto al ítems 15 Ayuda con sus actividades a construir un vocabulario visual, se observa como 72% de los docentes consideran que siempre y un 28% casi siempre. Y para el ítems 16 provee oportunidades para que sus estudiantes exploren e identifiquen relaciones entre sonido y símbolo, el 58% de los docentes entrevistados ubican la alternativa siempre y un 42% casi siempre.

De los resultados podemos inferir que la gran mayoría de los docentes planifica y ejecuta actividades que estimula la observación como un elemento importante en la iniciación de la lectura y la escritura.

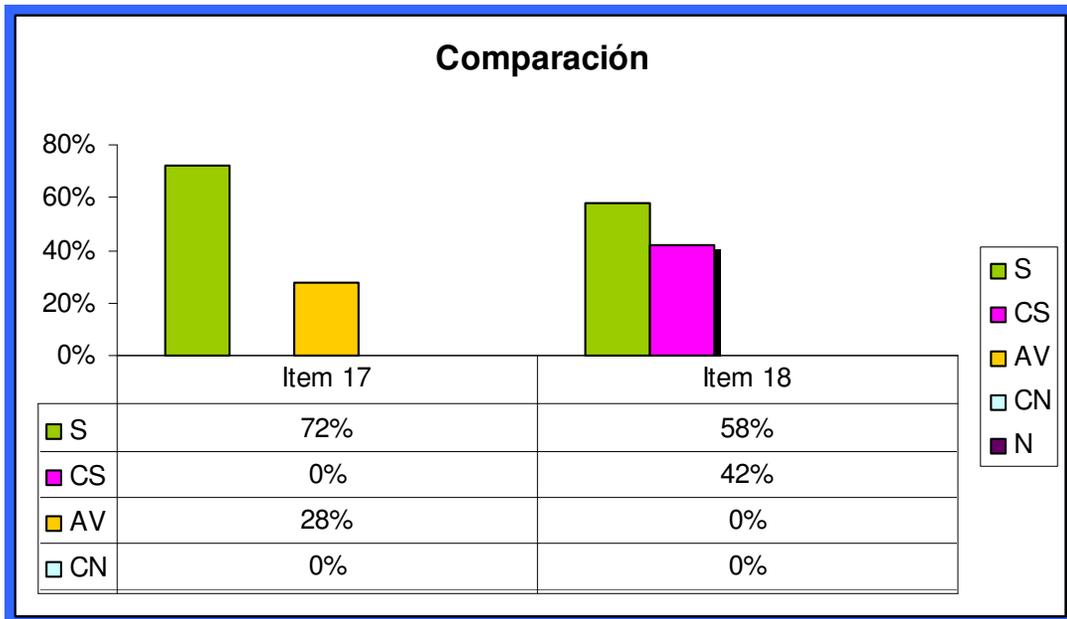


Gráfico 7: Comparación. Dimensión aspectos cognitivos básicos

Para el gráfico 7 vemos como en relación al ítems 17 fomenta la combinación de la palabra hablada con la correspondiente escrita el 72% de los docentes encuestados indica que siempre promueven este tipo de prácticas, mientras un 28% asume que lo hacen algunas veces. En cuanto al ítems 18 Incentiva juegos que permitan reconocer letras y su correspondiente sonido, vemos como el 58% siempre lo hace y un 42% casi siempre.

Los resultados infieren que los docentes motivan a sus estudiantes con diversas actividades en especial juegos para interrelacionar lo que se escucha con lo que se escribe.

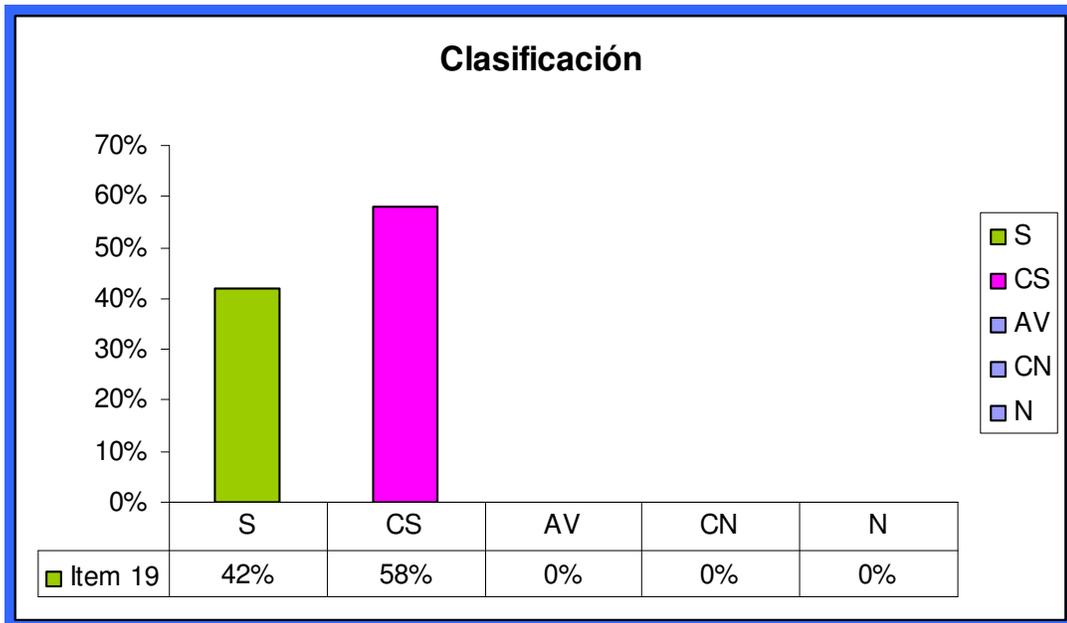


Gráfico 8: Clasificación. Dimensión aspectos cognitivos básicos

De acuerdo a las respuestas para el ítems 19 Solicita en sus actividades el uso del lenguaje descriptivo para que sus estudiantes puedan explicar y explorar, vemos como 42% indica que siempre y la mayoría con 58% que casi siempre.

De lo que se puede inferir que los docentes encuestados asumen que la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa supone la interacción entre procesos cognitivos por ejemplo la clasificación, enmarcada en situaciones concretas motivada por la necesidad de los niños de relacionarse con su grupo social.

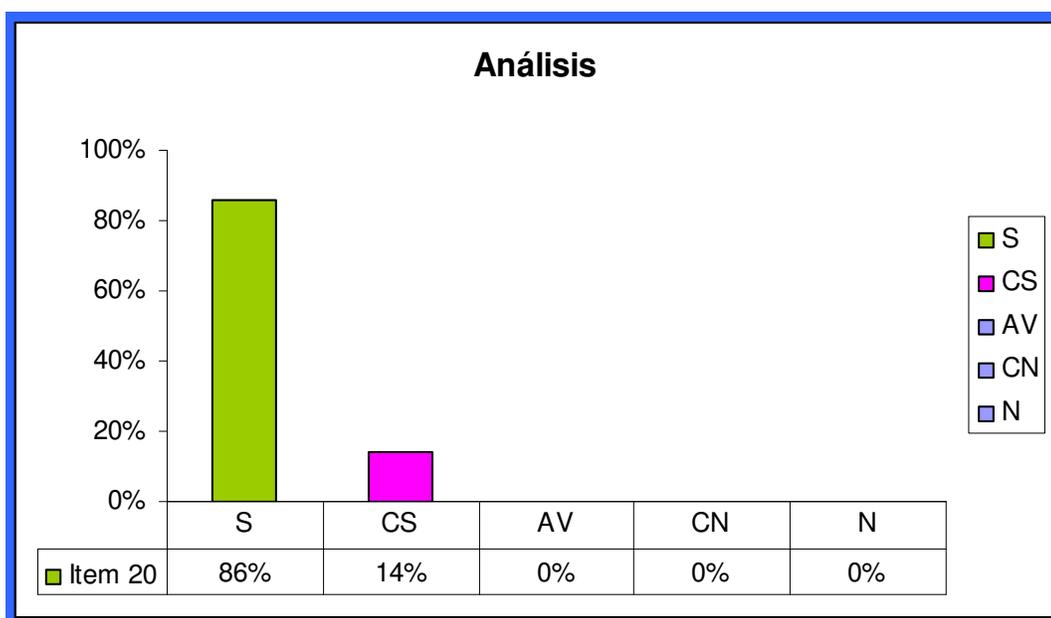


Gráfico 9: Análisis. Dimensión aspectos cognitivos básicos

En cuanto al ítems 20 Intenta dar significado a todo lo que lee para aumentar la comprensión en sus estudiantes, el 86% de los docentes asume que siempre lo hacen, mientras que un 14% casi siempre.

De igual forma que el gráfico anterior, es importante señalar que la gran parte de los docentes encuestados indican con sus respuestas que la enseñanza inicial de la pre-lectura y pre-escritura, requiere de un proceso interactivo y global, enmarcado en contextos concretos y significativos para el alumno.

IV.2 Análisis final de los resultados

El lenguaje se considera un instrumento del pensamiento, un medio de comunicación que abarca tanto los procesos productivos de la lengua (hablar y escribir) como los receptivos (escuchar y leer). Por ello, la adquisición del lenguaje tiene una especial importancia en la Educación Inicial. No obstante, la lectura y la escritura son causales de muchas interrogantes e inquietudes en aquellos adultos significativos que acompañan a los niños y niñas entre 0 a 6 años en este proceso de construcción y práctica social.

Por otra parte, según Piaget (1983), la niña y el niño construyen el conocimiento mediante la interacción con el mundo que lo rodea. En este proceso, se siguen una serie de etapas que están relacionadas con las capacidades mentales que posee el sujeto para organizar la información que recibe del medio. Para este teórico, durante los dos primeros años de vida, el ser humano inicia su conocimiento del mundo por medio de la experiencia sensorial y la actividad motriz.

Entre los dos y siete años de edad, aproximadamente, los infantes se encuentran en la etapa preoperatoria; su pensamiento es simbólico, es decir, comienzan a generar ideas y solucionar problemas de las representaciones mentales que se demuestran en el lenguaje, a través del juego simbólico y la imitación diferida.

De acuerdo a esto y en función de los resultados antes descritos, se puede señalar que los procedimientos empleados por los docentes de Educación Preescolar del Municipio Libertador del Estado Mérida, al orientar el proceso de iniciación de la lectura y escritura, involucran aspectos cognitivos y emocionales, ligados profundamente al proceso de construcción del sujeto y la confluencia con el entorno.

Por otra parte, se pudo detectar que estos docentes conciben el proceso de iniciación de la lectura y escritura más que un mero conjunto de habilidades secuenciales y, más allá del acto pasivo de saber qué dice un texto escrito, muchos de ellos con sus respuestas consideran que la lectura y escritura implican un complejo proceso de diálogo y de negociación de sentidos, en el que intervienen un autor, un texto verbal o no verbal y un bagaje de experiencias previas, de motivaciones, de actitudes y de preguntas, en un contexto social y cultural.

Sin embargo, continuamos observando algunas falencias en lectura y escritura que se hacen evidentes en la primaria y secundaria, ya que los alumnos llegan a grados superiores arrastrando limitaciones como por ejemplo: problemas de ortografía, redacción, entre otros. Lo que se refleja luego en bajo rendimiento, repitencia y deserción escolar, que de una u otra forma deriva de un proceso inicial con debilidades.

Partiendo de las consideraciones anteriores, se puede inferir que los docentes encuestados refieren una práctica pedagógica que motiva a sus estudiantes con diversas actividades hacia la lectura y escritura. Permitiéndoles así a los niños y niñas, buscar criterios para distinguir entre los dos modos básicos de representación gráfica que son el dibujo y la

escritura, descritas por Ferreiro y Teberosky (1986), que promueven una serie de exploraciones activas, ayudando a los niños y niñas a llegar a la conclusión que no es el tipo de líneas lo que permite distinguir entre dibujo y escritura, ya que para la producción de ambas usamos líneas rectas, curvas o puntos, o con los mismos tipos de trazos podemos dibujar o escribir, la diferencia está en el modo en que las líneas están organizadas.

Tomando en cuenta el semblante de la lectura Ferreiro y Teberosky (1986), señalan que el camino al nivel de fonetización es preparado por una gran cantidad de información que los niños y niñas reciben del ambiente.

La correspondencia sonido-letra resultante no es la convencional pero, por primera vez, los niños y niñas comienzan a entender que la representación escrita ligada al sistema alfabético de escritura debe centrarse casi exclusivamente en la pauta sonora de las palabras.

A pesar de los esfuerzos realizados por los docentes aún se manifiestan en la realidad carencias en estos procesos y que la mayoría de las oportunidades se consideran producto de una iniciación poco significativa, lo que trae consigo la importancia de elaborar una propuesta orientada a estrategias de intervención didáctica que estimulen el proceso de iniciación de la lectura y escritura en niños y niñas de Educación Preescolar, orientado a todos estos docentes que hacen vida en cada una de las escuelas del Municipio Libertador del Estado Mérida.

CAPÍTULO V

PROPUESTA

V.1 Presentación

El éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje depende en gran medida del dominio que posee el o la estudiante sobre la lectura y escritura, procesos que constituyen la base de los restantes aprendizajes escolares; representando para el aprendiz una fuente de nuevos conocimientos que le permitirán enriquecer su vocabulario, desarrollar capacidades de análisis, síntesis, crítica y reflexión.

En torno a estas circunstancias, hoy en día el sistema educativo ha dado un giro total en cuanto a la planificación y evaluación, promoviendo desde todos sus niveles y dentro de todas las instituciones educativas el diseño y ejecución de proyectos y/o propuestas basadas en diversas estrategias didácticas para fomentar y motivar la lectura y la escritura, especialmente en educación inicial que es donde comienza la construcción de estos procesos.

Producto de la revisión y análisis de los capítulos anteriores se deja claramente de manifiesto la necesidad que se tiene a nivel preescolar de implementar estrategias didácticas que motiven y estimulen los procesos de la lectura y escritura, por tal motivo se muestra a continuación una guía de estrategias de intervención didáctica con la finalidad de estimular el proceso de iniciación de la lectura y escritura en niños y niñas de Educación Preescolar.

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PREESCOLAR

Guía de Estrategias Didácticas que estimulan el proceso de Iniciación de Lectura y Escritura en niños y niñas de Educación Preescolar



Mérida, Mayo de 2012

Estrategias didácticas para el proceso de construcción de la lectura y la escritura en Educación Preescolar

PARTE I

El proceso de adquisición de la lengua oral y escrita en el niño se desarrolla de acuerdo a la capacidad del mismo. Siempre ha de respetarse sus experiencias previas, ya que el conocimiento se reconstruye con la interacción que cada día tenga con el material impreso. De allí la importancia que tiene en la vida del niño tener contacto constante con diversas actividades que lo motiven a interactuar con ese mundo subjetivo que le permita poner en práctica lo que él conoce y compartir con la docente y compañeros las nuevas experiencias.

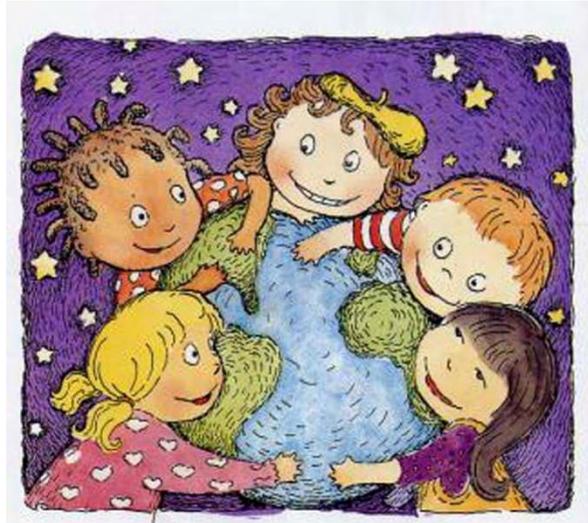
Desde el nivel de preescolar se debe dar relevancia a las diferentes manifestaciones e intentos comunicacionales que realiza el niño. La lectura y la escritura en este nivel se desarrollan en forma conjunta, para ello se presenta una serie de actividades dirigidas a los niños del nivel preescolar que permiten desarrollar la lengua oral y escrita.

En este sentido, en los centros de Educación Inicial, tanto convencionales como no convencionales, el ambiente de aprendizaje debe favorecer la lectura y la escritura siempre y cuando el niño y la niña puedan estar en contacto con el lenguaje oral y escrito. Por lo que la rutina diaria y los espacios de aprendizaje, deben estar relacionados con las experiencias reales y sociales que experimentan el niño y la niña en la familia y la comunidad. En base a lo anterior, se muestran a continuación estrategias de intervención didáctica que estimulen el proceso de iniciación de la lectura y escritura en niños y niñas de Educación Preescolar.

ESTRATEGIA I

UN CUENTO MUTUO.

Consiste en la escritura de un cuento colectivo en un papelógrafo con diferentes lápices de colores, haciendo a los niños/as autores/as de su propio cuento, a su vez, que les permite observar como se organizan las ideas para que la historia tenga sentido lógico.



OBJETIVOS.

- Ampliar el conocimiento sobre la lengua escrita a través de la confrontación de la escritura del infante con la de otros niños y la del docente.
- Estimular el trabajo en equipo.
- Despertar la imaginación y la fantasía al introducirlos en mundos mágicos y reales para los niños/as.

PROCEDIMIENTO.

La docente por medio de una lluvia de ideas indaga sobre experiencias previas que han tenido los niños/as como por ejemplo paseos, celebraciones, películas, otras; o preguntas como de qué les gustaría escribir, de quién, etc.

Los niños/as en voz alta irán narrando lo que van escribiendo en el papelógrafo con un color diferente para cada uno; este irá rotando por toda la sala mientras que la maestra tendrá la habilidad de ir escribiendo lo que expresa cada niño, además de ir dando secuencia lógica a la historia. Al final se leerán los dos textos preguntando quién dijo, por ejemplo: “los niños cantaban y bailaban”, luego cada niño escribe su nombre al lado de la oración creada por ellos en el papelógrafo de la docente.

MATERIALES: láminas de papel bond, lápices de colores.

ESTRATEGIA II

ME ENCUENTRO CON MIS ANÉCDOTAS.

Consiste en colocar a los niños y niñas en círculo y al azar un estudiante narrará alguna experiencia que ha vivido y luego todos los demás tratarán de reproducir en hojas blancas la historia



OBJETIVOS.

- Fomentar la participación activa hacia los procesos de lectura y escritura al inventar y crear historias a partir de sus anécdotas.
- Favorecer la formación de la identidad, en los niños y las niñas, quienes tienen autoría personal en lo que están contando.
- Contribuir a la adquisición de las nociones de tiempo y espacio.

PROCEDIMIENTO.

La docente solicitará a los niños que hagan un círculo y al azar se escogerán niños y niñas para que narren una historia partiendo de las cosas que vivieron en casa, calle, parque, escuela.

Ésta siempre debe dirigir u orientar la narración; se pueden invitar además a los padres, madres, abuelos/as para que colaboren en la exposición.

La narración de anécdotas se debe orientar para que haya pausas y sonidos que luego sus compañeros evidenciarán lo escuchado de forma escrita.

MATERIALES: hojas, lápices y creyones.

ESTRATEGIAS III

MIS HÁBITOS DIARIOS.

Consiste en escribir un texto narrativo con las actividades que realizan diariamente los niños y niñas.



OBJETIVOS.

- Proporcionar nuevas ideas para que inicien su proceso de construcción de escritura.
- Motivar el empleo de la creatividad y la asociación de imágenes y palabras.

PROCEDIMIENTO.

La docente propondrá un conversatorio sobre las actividades que hacen a diario todos los estudiantes. Luego facilitará a cada uno ilustraciones de hábitos como bañarse, cepillarse, dormir, ir al baño, desayunar, entre otras, que los estudiantes deberán ordenar por secuencia en correspondencia con lo que ellos hacen a diario. Finalmente los invitará a narrar por escrito su rutina diaria, que será publicada luego en un muro o cartelera, para que todos puedan visualizar y comparar.

MATERIALES: ilustraciones, hojas blancas, goma blanca, lápices.

ESTRATEGIAS IV

EL PISÉ DE LAS LETRAS.

Consiste en jugar en equipo a través de un pisé diseñado con letras, números, propagandas y espacios en blanco.



OBJETIVOS.

- Diferenciar entre portadores de textos, dibujos, números, colores, letras, palabras, etc.
- Alcanzar mayor concentración para no equivocarse en el lugar donde pisa en el transcurso del juego.
- Representar a través de la escritura las figuras, números, colores, letras, palabras, etc., del pisé.

PROCEDIMIENTO.

La docente le indicará a los niños las acciones a seguir, por ejemplo: caminar pisando solamente donde haya letras, saltar evitando los números, descansar en las piezas blancas, pararse en un pie donde haya

propagandas, etc. Los niños necesitarán de mucha concentración, para que así puedan realizar correctamente las indicaciones que les dicte la docente.

A continuación la docente formará equipos pequeños, donde cada niño del equipo realizará las acciones antes mencionadas (saltar evitando los números, pararse en un pie donde haya propagandas), mientras que los del grupo tratarán de escribir o dibujar la figura, letra o número donde se encuentre parado su compañero.

MATERIALES: cartones, marcadores, imágenes, letras, revistas y periódicos.

ESTRATEGIAS V

REPITO Y COMPITO

Consiste en asociar algunas palabras que contienen sílabas similares, a fin de ampliar el vocabulario y mejorar la pronunciación de palabras en los niños y niñas.



OBJETIVOS.

- Proporcionar un nuevo repertorio de palabras a los niños y niñas que le permitan enriquecer su vocabulario.
- Motivar la creatividad y la asociación palabras según su pronunciación.

PROCEDIMIENTO.

La docente pedirá a los niños y niñas que se sienten en el piso formando una rueda. La docente les explica: “si yo digo r con r, ustedes dicen guitarra”. En este caso los niños y niñas deben decir palabras que tengan doble r y la docente las debe ir anotando en una pizarra. A continuación, la docente dice: “si yo digo arra, tienen que decir palabras como: parra, guitarra, pizarra”. Y si yo digo “erra” deben decir palabras como tierra, cierra... y así sucesivamente.

SUGERENCIA

Se les puede pedir también a los niños y niñas que las palabras a nombrar tengan relación con los objetos observados dentro de los diferentes espacios del aula.

MATERIALES: pizarra, marcadores y/o tiza.

ESTRATEGIAS VI

MI COFRE DE GESTOS.

Consiste en organizar a los niños y niñas en equipos de trabajo para que reflexionen en cuanto a los diferentes estados de ánimo que experimentan dentro y fuera del aula.



OBJETIVOS.

- Promover la actitud crítica y reflexiva de los niños y niñas en cuanto a sus cambios de ánimo.
- Propiciar el trabajo en equipo.
- Mejorar las relaciones interpersonales entre el grupo en general.
- Lograr que los niños y niñas expongan hechos significativos de su propia vida.

PROCEDIMIENTO.

Se reúne a los niños y niñas en grupos y se les hace entrega de un cofre a cada equipo con un juego de tarjetas con dibujos donde se establecen diferentes gestos (tristeza, alegría, llanto, cantó, asombro, rabia, miedo, duda...). Cada uno/a debe elegir una tarjeta y observarla detenidamente, luego se les indica que trabajen juntos y asignen a cada uno de los

integrantes del equipo una de las tarjetas dependiendo del gesto que más se relacione con su comportamiento dentro del aula. Por último, se invita a cada equipo a pasar al frente y manifestar las diferentes situaciones y lugares en que se pueden asumir ciertos gestos. La docente debe entonces anotar en la pizarra de manera clara cada uno de los gestos trabajados y al lado pegar su tarjeta.

SUGERENCIA

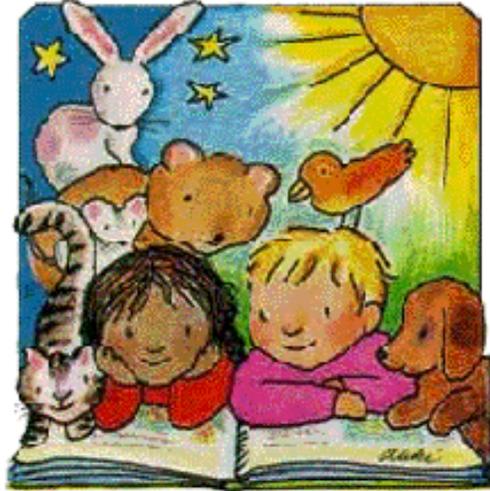
Es importante que la docente al escribir la palabra del gesto correspondiente propicie en los niños y niñas la repetición oral de la misma.

MATERIALES: cofres de madera o cartón, tarjetas con imágenes, pizarra, marcadores y/o tiza, cinta adhesiva.

ESTRATEGIAS VII

LAS PARTES DE UN ANIMAL

Consiste en utilizar un franelógrafo para que los niños y niñas ordenen, identifiquen y describan las partes del cuerpo de ciertos animales, a fin de iniciarlos en la lectura de sus nombres.



OBJETIVOS

- Motivar a los niños y niñas en cuanto a la participación de actividades prácticas, de organización y descripción.
- Mejorar en los niños y niñas la lateralidad y ubicación espacial mediante la ejecución de actividades de reubicación.
- Iniciar a los niños y niñas en la identificación de palabras referentes a las partes del cuerpo de ciertos animales.

PROCEDIMIENTO

La docente presentará un franelógrafo con algunas palabras como *PATAS, ALAS, CABEZA, PICO, COLA, CUELLO...* seguidamente, pasarán los niños y niñas uno a uno al frente para tomar una tarjeta con una imagen de cualquier parte del cuerpo de cierto animal, con la orientación de la docente y otros niños deberán ubicarlas al lado del nombre de la misma, de manera que se vaya organizando o armando el cuerpo completo de los animales en el franelógrafo.

MATERIALES: franelógrafo, sellos mágicos y tarjetas.

ESTRATEGIA VIII

ROTULANDO MIS ESPACIOS

Consiste en realizar el rotulado de todo el mobiliario presente en el aula mediante la técnica del reciclaje.



OBJETIVOS.

- Promover la escritura de palabras simples y comunes en los niños y niñas.
- Fomentar la creatividad a partir del trabajo ecológico.

PROCEDIMIENTO.

La docente llevará al grupo de estudiantes a un paseo por los alrededores de la escuela, puede ser el jardín o patio productivo, para que realicen una recolección de material natural que pueda ser reutilizado dentro del aula (hojas, piedras, palitos, bolsas, papel periódico...). Organizados en el aula, la docente entregará a cada estudiante una hoja con la palabra de un mueble u objeto presente en el aula para que sea cubierta de manera ordenada con el material recolectado y teniendo siempre en cuenta a qué objeto pertenece la palabra, pues al terminar de pegar los materiales la hoja debe ser ubicada en el mismo.

MATERIALES: bolsas, papel periódico, hojas, palitos, piedras, flores, hojas blancas, marcadores, pega, silicón.

ESTRATEGIA IX

CONOCIENDO MI PAÍS.

Consiste en la rotulación del mapa de Venezuela a través de la escritura de los nombres de los estados que conforman el país, utilizando un color específico para cada uno.



OBJETIVOS.

- Ampliar el conocimiento sobre la división territorial de Venezuela.
- Estimular la escritura de palabras mediante la observación de objetos concretos.

PROCEDIMIENTO

La docente presentará un afiche del mapa de Venezuela con su respectiva división territorial y explorando los conocimientos previos de los niños y niñas, propiciará una lluvia de ideas acerca del nombre de cada Estado que constituye nuestro país. Seguidamente entregará a cada uno una hoja con la silueta del mapa y con su orientación ubicarán cada Estado y escribirán sus nombres (de los Estados) guiados por la escritura de la docente. Para finalizar, se realizará una lectura grupal de los nombres de los Estados en voz alta señalando su ubicación en el mapa.

MATERIALES: láminas de papel bond, lápices de colores, hojas blancas y marcadores...

ESTRATEGIA X

LECTURA DE AFICHES

Consiste en la observación detallada de un afiche para crear normas de cuidado y salud integral.



OBJETIVOS

- Ampliar la capacidad de razonamiento de los niños y niñas en cuanto a los hábitos de salud.
- Fomentar la lecto -escritura en los niños y niñas mediante la observación de imágenes referentes a situaciones cotidianas.

PROCEDIMIENTO

Se organizan los niños en un semicírculo, y se les presenta un afiche con imágenes alusivas a enfermedades como la obesidad, gripe, diarreas, parasitosis... de manera que cada estudiante participe voluntariamente para crear una norma de cuidado y conservación para mantener una salud integral. La docente debe ir tomando nota de cada una de ellas para que luego los niños y niñas seleccionen una la escriban en una hoja blanca y la acompañen con un dibujo relacionado a la misma.

MATERIALES: láminas de papel bond, afiches, lápices de colores, hojas blancas y marcadores.

ESTRATEGIA XI

LLUVIA DE ADJETIVOS

Se trata de realizar la lectura de un cuento sencillo donde predomine la presencia de adjetivos para redactar oraciones simples.



OBJETIVOS

- Identificar las características principales de un personaje imaginario.
- Iniciar la escritura de adjetivos mediante cuentos narrados.

PROCEDIMIENTO

La docente compartirá un cuento sencillo pero muy rico en adjetivos, deberá utilizar una gran expresividad al narrarlo. Seguidamente, la docente presentará un dibujo acerca de cada uno de los personajes trabajados en el cuento y, mediante una lluvia de ideas cada niño nombrará una de las cualidades o características que definen a cada personaje de manera que ella pueda ir las escribiendo alrededor de la imagen pegada en la pizarra. Para finalizar, todos al unísono deberán describir a cada personaje a través del señalamiento de los adjetivos escritos. Ejemplo: era un hombre muy fuerte que vivía en una casa muy grande con un jardín repleto de flores hermosas....

MATERIALES: láminas de papel bond con dibujos, marcadores y cuento.

ESTRATEGIA XII

EL LOGOGRIFO

OBJETIVO

- Desarrollar y entender el diálogo como una fuente de enriquecimiento personal.



PROCEDIMIENTO.

Se les pedirá a los niños y niñas que se sienten en el piso de un lado del salón formando un círculo mientras que la docente dará la explicación de la actividad a realizar.

1. Los niños y niñas se agrupan por parejas.
2. El conductor del juego escribe una palabra en la pizarra.
3. La pareja en 5 minutos, propone palabras de 4 o 5 letras combinando algunas o todas las grafías de la palabra inicial.
4. Cada pareja anota tantos puntos como letras tienen sus palabras.
5. Si sale alguna palabra repetida, se suma la mitad de los puntos.
6. Si una pareja escribe una palabra utilizando todas las letras de la palabra inicial suma 10 puntos suplementarios.
7. El juego se acaba después de varias rondas.

Nota.

La profesora tomará el tiempo y se encargara de ayudar de ser necesarios a escribir las palabras de existir dudas (solo ortografía).

De poseer diccionario, las palabras incorrectamente escritas restaran puntos.

Recursos: una pizarra, marcadores acrílicos, hojas y lápiz.

Autora: Karina Pomárico

ESTRATEGIA XIII

CALENDARIO DE CUENTOS.

Moreno y Peña (2003), señalan:

El cuento es importante dentro del aula de preescolar, porque con él lo que se busca es el disfrute de la lectura por parte de los niños, ya que así se relaciona con el mundo mágico, imaginario, tomando como base las cosas vividas en el hogar y en el mundo real... (p. 62)



Esta estrategia consiste en seleccionar por parte de los niños de una serie de cuentos los cuales asignaran e identificar por un mes un cuento específico por día, permitiendo luego de contárselos que ellos relaten sus propias historias y creen e imaginen historias nuevas, las cuales puedan reproducir de forma oral y escrita.

OBJETIVOS

- Fortalecer en los niños y las niñas aspectos como selección, identificación y confrontación de sus ideas con la de otros compañeros.
- Identificar la estructura de una semana, un mes y un año.

MATERIALES: diversidad de libros de cuentos, poesías, leyendas, etc.

Para esta estrategia se aportan algunos cuentos que pudiera el docente considerar, entre ellos.

“El pajarito que no podía volar”

Había una vez un pajarito que era bien chiquito. Los grandes no lo dejaban volar junto a ellos. Un día el pajarito se enfureció y empezó a volar y chocó con los otros que estaban en el aire. Chocó, porque era la primera vez que él volaba, y todavía no sabía volar bien. Se lastimó un ala y una patita.



El pobre estuvo en el hospital un mes y después lo tuvieron que poner en una silla de ruedas por una semana. Luego que lo sacaron de la silla de ruedas trató de volar y no pudo. Fue al hospital, y el médico le dijo que así nunca podría volver a volar. El pajarito empezó a llorar.

Entonces el médico le dijo:

- Te dije que no podías volar porque todavía no te he quitado el yeso
- ¡Ah! - dijo el pajarito, y ambos rieron.

El médico le quitó el yeso. El pajarito se fue a practicar el vuelo. Durante el tiempo que pasó en el hospital había crecido, y ya estaba grande como los demás. Después de practicar y practicar, pudo volar muy bien.

Autor: Anónimo

Lalo

Había una vez un niño llamado Lalo, era un niño bueno que amaba mucho a los animales.

Su padre era pescador y salía en su lancha todos los días a trabajar.

Un día en las redes de su padre cayó un pequeño tiburón azul y el niño lo arrojó de nuevo al mar.



Pasó el tiempo, cuando Lalo era un jovencito y ayudaba a su padre a pescar, cayó de la lancha en una zona de tiburones.

Todos pensaron que Lalo iba a morir cuando veloz un gran tiburón azul lo salvó, llevándolo a la orilla, era el mismo tiburoncito que Lalo había salvado.

Autor: Camilo José Cela

La Niña y las Rosas

Una linda niña de oscuro cabello y ojos grandes, se pasaba la vida sembrando rosas, las rosas más hermosas jamás vistas. Ella las vendía para llevarle de comer a su madre enferma y sus hermanitos. Cierta día una anciana se le acercó a la niña cuando recogía las flores y le dijo:



- Hermosa niña, ¿Tienes algo de comer? Es que hace varios días que no pruebo alimento.

La niña, que tenía un corazón hermoso, le dijo que no tenía nada de comer, pero que la acompañara a vender las rosas. Cuando las rosas estuvieron vendidas compró tres panes, uno para ella y su familia y los otros dos para la anciana, ya que ella pensaba que como era joven podría vender más rosas al otro día, mientras que la anciana no podía trabajar. La anciana agradecida le dio una bolsita con unas semillas y le dijo que las sembrara esa misma noche.

La niña sembró las semillas, y al otro día cuando amaneció, salió como de costumbre a recoger las rosas y se llevó una gran sorpresa. De las semillas que le dio la anciana brotaron unas rosas hermosas, más hermosas que las que recogía todos los días, y en abundancia.

La niña empezó a vender cada día más y más rosas, y sacó a su familia de la pobreza, y no se olvidó de aquella anciana que aunque nunca la volvió a ver le agradece todos los días por la bolsita de semillas.

Autora: Javiera Jeldres

“Los músicos Valientes”



Un cerdito que había vivido mucho tiempo en una granja, se enteró cierto día de que su amo iba a venderlo al carnicero y muy asustado de su próximo final huyó. Se encontró con una pata a la que habían echado de casa porque era vieja y no podía poner huevos, y decidieron seguir juntos. Pero para poder comer tenían que encontrar la forma de ganar algo de dinero.

- Ya sé- dijo el cerdito- podríamos cantar en un coro.



Dicho y hecho: se dirigieron al pueblo más cercano, donde había un famoso coro. Por el camino se unieron, una gallina, un venado y una oveja que habían corrido la misma suerte de ellos; pero cuando llegó la noche todavía estaban en el bosque



muy lejos del pueblo. Buscando refugio, encontraron una cabaña iluminada.

Era la cabaña de cuatro bandidos peligrosísimos que estaban preparándose una succulenta cena, y a los cinco animales hambrientos se les hizo la boca agua.



Tuvieron una idea: se montaron uno encima del otro y se pusieron a hacer ruidos todos a la vez. Los bandidos creyeron que les atacaba un monstruo terrible y huyeron. De esta forma, los cinco amigos pudieron disfrutar del banquete y después se acostaron.

A media noche uno de los bandidos volvió a ver lo que pasaba. De pronto, vio encenderse dos luces amarillas y sintió que lo picoteaban. Alguien gritó: era la gallina que hacía ¡coro-coco, coro-coco!, pero el bandido creyó que era un fantasma; la pata le mordió y el venado lo echó fuera de un empujón con la ayuda de la oveja.

-¡huyamos! Gritó a sus compinches que no esperaron a oír las explicaciones para salir corriendo.

Y, según dicen, todavía están huyendo.

Autor: Anónimo

La Princesa de Fuego

Hubo una vez una princesa increíblemente rica, bella y sabia. Cansada de pretendientes falsos que se acercaban a ella para conseguir sus riquezas, hizo publicar que se casaría con quien le llevase el regalo más valioso, tierno y sincero a la vez. El palacio se llenó de flores y regalos de todos los tipos y colores, de cartas de amor incomparables y de poetas enamorados. Y entre todos aquellos regalos magníficos, descubrió una piedra; una simple y sucia piedra. Intrigada, hizo llamar a quien se la había regalado. A pesar de su curiosidad, mostró estar muy ofendida cuando apareció el joven, y este se explicó diciendo:



- Esa piedra representa lo más valioso que os puedo regalar, princesa: es mi corazón. Y también es sincera, porque aún no es vuestro y es duro como una piedra. Sólo cuando se llene de amor se ablandará y será más tierno que ningún otro.

El joven se marchó tranquilamente, dejando a la princesa sorprendida y atrapada. Quedó tan enamorada que llevaba consigo la piedra a todas partes, y durante meses llenó al joven de regalos y atenciones, pero su corazón seguía siendo duro como la piedra en sus manos. Desanimada, terminó por arrojar la piedra al fuego; al momento vio cómo se deshacía la arena, y de

aquella piedra tosca surgía una bella figura de oro. Entonces comprendió que ella misma tendría que ser como el fuego, y transformar cuanto tocaba separando lo inútil de lo importante.

Durante los meses siguientes, la princesa se propuso cambiar en el reino, y como con la piedra, dedicó su vida, su sabiduría y sus riquezas a separar lo inútil de lo importante. Acabó con el lujo, las joyas y los excesos, y las gentes del país tuvieron comida y libros. Cuantos trataban con la princesa salían encantados por su carácter y cercanía, y su sola presencia transmitía tal calor humano y pasión por cuanto hacía, que comenzaron a llamarla cariñosamente "La princesa de fuego".

Y como con la piedra, su fuego deshizo la dura corteza del corazón del joven, que tal y como había prometido, resultó ser tan tierno y justo que hizo feliz a la princesa hasta el fin de sus días.

Autor: Pedro Pablo Sacristán.

El Regalo Mágico del Conejito Pobre.

Hubo una vez en un lugar una época de muchísima sequía y hambre para los animales. Un conejito muy pobre caminaba triste por el campo cuando se le apareció un mago que le entregó un saco con varias ramitas. *"Son mágicas, y serán aún más mágicas si sabes usarlas"*.



El conejito se moría de hambre, pero decidió no morder las ramitas pensando en darles buen uso.

Al volver a casa, encontró una ovejita muy viejita y pobre que casi no podía caminar. *"Dame algo, por favor"*, le dijo. El conejito no tenía nada salvo las ramitas, pero como eran mágicas se resistía a dárselas. Sin embargo, recordó como sus padres le enseñaron desde pequeño a compartirlo todo, así que sacó una ramita del saco y se la dejó a la oveja. Al instante, la rama brilló con mil colores, mostrando su magia. El conejito siguió contrariado y contento a la vez, pensando que había dejado escapar una ramita mágica, pero que la ovejita la necesitaba más que él. Lo mismo le ocurrió con un pato ciego y un gallo cojo, de forma que al llegar a su casa sólo le quedaba una de las ramitas.

Al llegar a casa, contó la historia y su encuentro con el mago a sus papás, que se mostraron muy orgullosos por su comportamiento. Y cuando iba a

sacar la ramita, llegó su hermanito pequeño, llorando por el hambre, y también se la dejó a él.

En ese momento apareció el mago con gran estruendo, y preguntó al conejito *¿dónde están las ramitas mágicas que te entregué?, ¿qué es lo que has hecho con ellas?*. El conejito se asustó y comenzó a excusarse, pero el mago le cortó diciendo *¿no te dije que si las usabas bien serían más mágicas?. ¡Pues sal fuera y mira lo que has hecho!*

Y el conejito salió temblando de su casa para descubrir que a partir de sus ramitas, ¡todos los campos de alrededor se habían convertido en una maravillosa granja llena de agua y comida para todos los animales! Y el conejito se sintió muy contento por haber obrado bien, y porque la magia de su generosidad hubiera devuelto la alegría a todos.

Autor: Pedro Pablo Sacristán.

Las Arrugas.

Era un día soleado de otoño la primera vez que Bárbara se fijó en que el abuelo tenía muchísimas arrugas, no sólo en la cara, sino por todas partes.

- Abuelo, deberías darte la crema de mamá para las arrugas.

El abuelo sonrió, y un montón de arrugas aparecieron en su cara.

- ¿Lo ves? Tienes demasiadas arrugas.



- Ya lo sé Bárbara. Es que soy un poco viejo... Pero no quiero perder ni una sola de mis arrugas. Debajo de cada una guardo el recuerdo de algo que aprendí.

A Bárbara se le abrieron los ojos como si hubiera descubierto un tesoro, y así los mantuvo mientras el abuelo le enseñaba la arruga en la que guardaba el día que aprendió que era mejor perdonar que guardar rencor, o aquella otra que decía que escuchar era mejor que hablar, esa otra enorme que mostraba que es más importante dar que recibir o una muy escondida que decía que no había nada mejor que pasar el tiempo con los niños...

Desde aquel día, a Bárbara su abuelo le parecía cada día más guapo, y con cada arruga que aparecía en su rostro, la niña acudía corriendo para ver qué nueva lección había aprendido. Hasta que en una de aquellas charlas, fue su abuelo quien descubrió una pequeña arruga en el cuello de la niña:

- ¿Y tú? ¿Qué lección guardas ahí? Bárbara se quedó pensando un momento. Luego sonrió y dijo.

- Que no importa lo viejito que llegues a ser abuelo, porque.... ¡Te quiero!.

Autor: Pedro Pablo Sacristán.

La Niña y el Árbol

Gaby era una niña que vivía lejos del pueblo y para poder ir a la escuela era necesario atravesar un pequeño bosque, en el colegio la hacían llorar por que le decían que era negra y fea y por eso salía llorando casi todos los días de la escuela, pero cada vez que pasaba entre los arboles sentía una voz que la llamaba ella no prestaba atención. Cierta día decidió acudir a la voz que la llamaba y con asombro descubrió que era un gran árbol, el cual le dijo cuando la estuvo de frente

- Hola Gaby, por fin acudes a mí, te he querido consolar cuando pasas llorando y quejándote de tu suerte, sé que te dicen fea y eso te molesta, al igual cuando te dicen negra, quieres hablar conmigo tengo muchas respuestas a tus dudas.

- ¿A mis dudas? Preguntó Gaby.

- Si tus dudas tus inquietudes y tu mala suerte.

- Dijo el árbol.

- Me molesto por que todos se burlan de mí, diciéndome cosas feas, y me siento fea, negra y torpe.

- Tu te sientes fea, y permites que te vean fea, por eso te dicen fea, al no quererte dejas que los demás no te quieran te ves negra yo te veo

morena, negra la noche cuando no se ve, negro el carbón que da mi corazón cuando yo muera, pero negra tu no te veo.

— Dijo el gran árbol con una gran sabiduría.

— Sera que los demás ven lo que yo transmito con mi actitud,

— Así es Gaby, yo te veo morena preciosa, inteligente, capaz, pero tienes que demostrártelo y quererte tal como eres y hacerle sentir a los demás lo importante que eres y lograras que te quieran con tus defectos y tus virtudes... Ese día Gaby sonrió y demostró que era una morena inteligente y bella.

Autor: Estela Fonseca.

El David y el Goliat de la Naturaleza

Siempre se ha pensado que en la naturaleza se impone el uso de la fuerza por parte de los grandes animales. Pero no tiene porque ser así, de allí que había una vez un pequeño conejo el cual vivía con su familia en el bosque, entonces un hambriento y feroz tigre comenzó a cazarlos indiscriminadamente, muy triste y lloroso el conejo no dormía pensando en la manera de salvar a su familia del temible animal, fue entonces cuando tuvo una brillante idea, decidió mudarse cerca de la cueva de un puerco espín y le propuso un trato amistoso, en donde el conejo se comprometía a traerle muchas frutas como patillas, melones, guayabas, mangos para alimentar a la familia del puerco espín mientras éste se comprometía a enfrentar con sus afiladas espinas al feroz tigre, aceptado el trato, un día se presentó la ocasión en donde el tigre llegó a la cueva del asustado conejo y el puerco espín salió y lo enfrentó, el tigre trató de atraparlo pero las espinas se le clavaron en sus patas, el hambriento tigre se retiró cojeando.

Muy feliz el conejo le dio las gracias al puerco espín ya que juntos habían logrado vencer al feroz animal. La siguiente semana el conejo caminaba por el bosque cuando se encontró con un pequeño mapurite, al cual todos los animales del bosque le temían dado el fuerte olor que despide cuando se molesta y orina, el conejo le hizo un trato para que le protegiera a su familia y a cambio le traería grandes cantidades de frutas, aceptado el trato llegó el día en que el hambriento tigre volvió a la cueva del conejo y entonces el pequeño mapurite lo enfrentó y soltando un fuerte chorro de orín en su cara, casi lo ahoga y deja ciego por el fuerte y desagradable olor, el tigre salió corriendo y el conejo le agradeció al mapurite por su ayuda. El siguiente

mes, el conejo se encontró por casualidad con un numeroso grupo de abejas, acercándose con mucho cuidado les propuso un trato, el cual si ellas aceptaban proteger su cueva por una semana, las llevaría a un lugar lejano en el bosque en donde estaba un inmenso cultivo de flores, muy contentas las abejas aceptaron el trato y se mudaron muy cerca de la cueva del conejo. Un día llegó el tigre y cuando trató de entrar a la cueva, un enjambre de miles de abejas lo enfrentaron y lo pincharon por todo el cuerpo, el asustado tigre no tuvo más remedio que salir corriendo dando gritos por toda la selva. El conejo salió muy contento de su casa y les dio las gracias a las abejas y se fue con ellas a terminar de cumplir el trato acordado. De esta manera se evidencia como la inteligencia de un pequeño conejo venció a la fuerza de un inmenso tigre.

Autor: Manuel Ibarra.

El Burro Mañoso

Carlitos tenía que vender las flores montado sobre un burro. Muy temprano en la mañana lo sacaba del corral, y se iba al pueblo y al oscurecer, volvía a la casa. Una tarde, el burro no quiso seguir andando: el niño trató de hacerlo andar, pero el burro mañoso no se movía.

Entonces el pobre Carlitos se sentó en una piedra y se puso a llorar porque su padre lo castigara por demorarse tanto. Al poco rato pasó por allí un amigo del pueblo llamado Martín y le preguntó:

- Carlitos, ¿por qué lloras?
- Lloro porque el burro no quiere andar y si tardo, mi padre me va a castigar.
- Pues verás cómo yo lo hago andar.

El burro tampoco le hizo caso y Martín dijo:

- Yo también me doy por vencido. Se sentó al lado de Carlitos rezonga que rezonga y en eso pasó una niña llamada Adela:
- ¿Por qué rezongas Martín?
- Rezongo porque Carlitos se ha puesto a llorar, porque su burro no quiere andar y si tarda, su padre lo va a castigar.- Pues verás como yo lo hago marchar.

Pero el burro siguió sin moverse y la niña dijo:

- Yo también me pondré a lamentarme. Y se sentó junto a Martin, llorando sin consuelo.

Entonces pasó Sebastián

- Adela, ¿por qué estás llorando?
- Lloro porque llora Martin y Martin llora porque Carlitos se ha puesto a llorar, porque el burro no quiere andar y si tarda, su padre lo va a castigar.
- Pues verás cómo yo con el lazo lo hago marchar. Pero el burro mañoso se quedo muy tranquilo y Sebastián dijo:
- Yo también me pondré a lamentarme. Y se sentó junto a Adela hecho un mar de lamentos. Poco después pasó por allí un viejo llamado el tío Nicolás:
- ¿Por qué te lamentas Sebastián?
- Me lamento porque llora Adela y Adela llora porque llora Martin y Martin llora, porque Carlitos se ha puesto a llorar, porque el burro mañoso no quiere andar y si tarda en llegar a la casa, su padre lo va a castigar.

- Pues verás cómo yo lo hago marchar. Entonces todos: Carlitos, Martin, Adela y Sebastián se echaron a reír a carcajadas, diciendo:
- ¡Ja, ja, ja! ¿Cómo una abeja tan chiquita va a poder más que todos nosotros?

El tío Nicolás sacó de un frasco una abejita. Esta voló hasta donde estaba comiendo el burro y se puso a zumbiar:

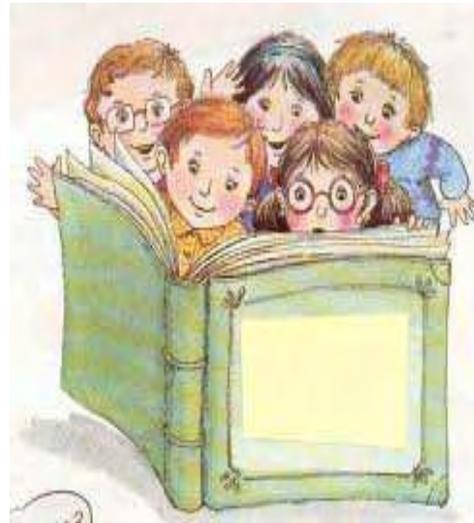
- ¡Zzz,Zzz...! El burro le molestó tanto el ruido que dejó de comer. La abejita se posó entonces en la oreja del burro y ¡Zas!, lo picó tan fuerte que salió corriendo sin parar hasta llegar al corral. Tanto corría que Carlitos apenas pudo alcanzarlo... y Martin, Adela y Sebastián se quedaron allí mirándose, con la boca abierta.

Autor: Pedro Garbo.

PARTE II

Materiales a emplear en las estrategias didácticas para el proceso de construcción de la lectura y la escritura en Educación Preescolar

Existen diversos materiales didácticos que podemos emplear para el proceso de construcción de la lectura y la escritura, entre estos encontramos los diversos géneros literarios, de los que se contemplan:



Textos Narrativos: cuentos

Informativos: periódico, revistas, anuncios, recibos, invitaciones a un espectáculo, nombre de los productos que venden en el mercado, folletos, guía de las direcciones de teléfono, afiches, otros.

Descriptivos: libros de instrucción, de experimentos.

Literarios: cuentos, diversos, imágenes de diferentes tamaños, poco texto, significativos para niños y niñas, con escenas de la vida cotidiana, pueden ser comerciales o elaborados rudimentariamente: poesías, retahílas, adivinanzas, refranes, trabalenguas, coplas, rondas, canciones, relatos tradicionales de su cultura, regional y nacional, otros.

Por otra parte encontramos los Recursos del entorno: entre los que podemos señalar etiquetas: de cremas, jabón de lavar, de tocador, pasta dental, mantequilla, envoltorios de las chucherías, empaques de leche, refrescos,

galletas y propagandas de los mercados.



El/la docente con su creatividad pueden transformarlo creando con ellos materiales didácticos que promuevan la adquisición de la lectura y escritura en forma natural.

Para los niños(as) más pequeños(as) entre (0 y 3 años) es pertinente elaborar tarjetas con figuras de escenas familiares, objetos conocidos por ellos (as), figuras de alimentos que ingieren (cereal, leche, otros). Para los más grandecitos, entre (3 y 6 años) utilizar memorias, loterías, crucigramas, dominós, tarjetas de anticipación, diccionarios, otros. Estos materiales acompañados por preguntas intercaladas, darán la oportunidad a niños y niñas de interactuar y ponerse en contacto en forma dinámica con la lectura y la escritura.

PARTE III

Actividades para aplicar las estrategias didácticas para el proceso de iniciación de la lectura y la escritura en Educación Preescolar

A continuación se plantean algunas situaciones de aprendizaje que sirven de guía para abordar la práctica didáctica en relación a la lectura y escritura.



Cantar canciones: con ritmo y melodía que propicien que los niños/as se muevan al compás de ellas.

Construir cuentos: (de tela, cartón, papel) con imágenes de su entorno que permita a los niños y niñas inventar historias cortas sobre ellos. Propiciando el reconocimiento de las imágenes (al señalar y/o verbalizar).

Solicitar información: adicional cuando el niño o la niña señale algo que desea ¿qué quieres?, ¿cómo se llama? ¿Dónde está?

Promover la mejora de la pronunciación: haciendo juegos tales como: Soplar papelitos con un pitillo, hacer pompas de jabón, hacer muecas con la cara: Inflar los cachetes, mover la lengua de un lado a otro, sacarla...

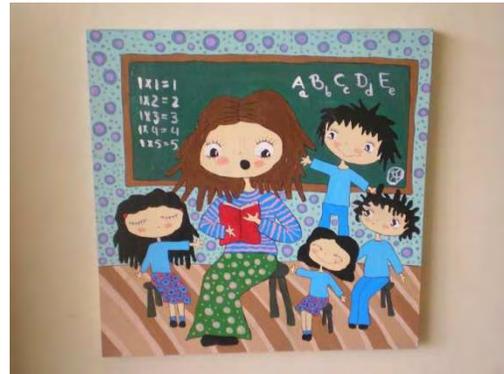
Invitar a que conversen: entre ellos a través de teléfonos, tubos de cartón...

Incorporar nuevo vocabulario: y verifique que lo conocen y que lo utilizan adecuadamente.

Mostrar ilustraciones: de imágenes que atraigan la atención del niño o la niña diga el nombre del animal u objeto, ¡este es un perro! Esta es una vaca.

Seleccionar cuentos sencillos: donde incluya objetos o figuras conocidas para que los niños y niñas puedan señalarlos. Ejemplo: ¿Qué veó?... ¿Qué es esto?, ¡Es mamá!, ¡Un pollo!, ¡Una casa!...

Propiciar la asociación de imágenes: con el objeto o persona real ¿quién es el niño de esta foto?, búscame algo igual a esto...



Rotular los nombres de cada espacio: las cajas con el material no visible...

Invitar: a los niños y las niñas a “leer” en diversos envases, propagandas.

Pedir que lean una serie de imágenes: rotuladas conocidas por ellos(as). Comenzar siempre de izquierda a derecha e ir señalando la palabra leída.

Diseñar estrategias: que inviten a los niños y las niñas a concentrarse, por ejemplo: escuchar los ruidos de la calle, escuchar un cuento con los ojos cerrados.

Estimular la iniciativa: cuando niños y niñas estén hojeando espontáneamente cuentos, revistas u otro material portador de mensajes, formule preguntas tales como: ¿qué ves en este material?, ¿qué encontraste?, ¿en ese libro o periódico encontraste algo interesante?, ¿te gustaría contarme de que se trata?, ¿cómo sabes que dice allí...?, ¿cómo te distes cuenta?, ¿por qué crees que es...?, ¿podrías leérmelo?, ¿es una propaganda? o ¿la marca de un producto?

Aprovechar los lugares de trabajo: (aula, ludoteca o con la familia) y realice intervenciones oportunas, por ejemplo: cuando estén niños y niñas hojeando cuentos, revistas u otro material: dibujando, construyendo... invítelos verbalmente a comentar lo que hacen o lo que observan, apóyelos para que logren formar frases u oraciones.

Ejemplo: ¿podrías decirme qué construyes?, o ¿qué estás dibujando?, ¿qué estará haciendo la señora de la revista?.

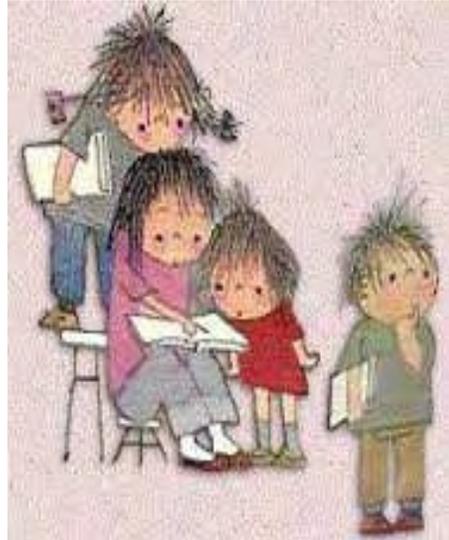


Colocar en el espacio: rincón o lugar de trabajo variados materiales, comiquitas sin texto, tarjetas con acciones temporales, espaciales, de causa y efecto. Invite a niños y niñas a través de preguntas: ¿te gustaría crear tu propia historieta?, ¿o narrar lo que observas?, ¿qué pasó primero?, ¿qué pasó después?, ¿qué te parece si voy escribiendo lo que narras para que no se nos olvide, para que tus compañeros/as puedan leer luego lo que hiciste?, ¿qué le pasó al señor que comió mucho?.

En grupos pequeños o individuales, invite a niños y niñas a jugar con el lenguaje. Vamos a jugar a completar algunas palabras ¿Quién quiere participar? yo digo la primera palabra y ustedes la completarán. Ejemplo: Veo una naranja de color... Me gustan los mangos porque son... En alta mar viene un barco cargado de... La señora usa lentes porque no...

Aprendizajes esperados a partir de las actividades:

El propósito de las actividades propuestas para la aplicación de las estrategias de intervención didáctica es que los encargados del quehacer educativo, puedan aprender más acerca de la enseñanza de contenidos fundamentales para que las niñas y los niños a su cargo logren y estimulen el proceso de iniciación de la lectura y escritura, a su vez, consoliden aprendizajes útiles y perdurables que contribuyan a mejorar su calidad de vida presente y futura.



En este sentido se espera que niños y niñas de educación preescolar del Municipio Libertador del Estado Mérida:

- Expresen verbalmente deseos experiencias, necesidades, sensaciones, intereses, ideas, sentimientos.

- Formulen preguntas sobre situaciones de su interés.
- Identifiquen símbolos y palabras en material como afiches, vallas, envases, revistas.
- Anticipen lecturas mediante libros, ilustraciones, fotografías, cuentos, revistas, otros.
- Escriban en forma libre: rayas, garabatos, pelotas, palitos.
- Identifiquen que la escritura y la lectura sirven para comunicarnos.
- Inventen cuentos, historias, trabalenguas, retahílas, adivinanzas, poesías y leyendas, y los comparte con otros niños, niñas y adultos.

Reflexión

Entre los 3 y 6 años, los niños experimentan un desarrollo extraordinario de sus habilidades y motivaciones para pensar acerca de lo que hacen, predicen el resultado de sus acciones y recuerdan sus experiencias... razón por la cual, la escuela debe convertirse en el entorno que propicia en los niños y en las niñas su libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación para que sus talentos se desarrollen poco a poco y alcancen la plenitud.

Por esto se invita al docente a replantear su forma de Enseñar pensando en las necesidades e intereses de sus estudiantes...



CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

La educación es un proceso que consiste en un conjunto de experiencias realizadas por el individuo; es un medio de recrear, controlar y dirigir la experiencia; el objetivo del docente es ayudar al alumno a resolver sus propios problemas. No se la concibe como una forma de preparación para la vida, sino más bien como parte integrante de ella.

La educación del pueblo debe regirse bajo una orientación académica por parte del maestro para que el estudiante, además de obtener y dominar los conocimientos, pueda aplicar los principios subyacentes que la caracterizan y estructurar nuevos conocimientos de manera coherente y lógica. Los conocimientos adquiridos de esta forma, permitirán la generalización, la utilización de un conocimiento, aun en un ámbito distinto a aquel en que fuera aprendida (transferencia), y la evolución de los mismos, no por efecto de la memorización sino por sus relaciones intrínsecas.

Es por ello que al hablar de educación preescolar, se habla de la formación integral de cada ser humano en un conjunto de valores, habilidades y destrezas, a través de la participación activa, la transmisión del bagaje cultural de la sociedad y la orientación para descubrir, conocer y aprender nuevas experiencias, con la finalidad de permitir a los infantes la creación y construcción de los nuevos conocimientos significativos.

La educación preescolar promueve un sistema comunicativo creativo capaz de garantizar el crecimiento completo de los niños y niñas, evidenciándose un avance del aprendizaje y el desarrollo de sus destrezas y capacidades, puesto que este sistema es efectivo para la enseñanza del lenguaje (oral y escrito) el cual forma parte fundamental para optimizar el desarrollo integral del infante, considerando además los aspectos socio-afectivos, psicomotores, cognoscitivos y nutricionales del mismo así como sostiene Ruiz (1996), que "la habilidad para leer y escribir no emerge de un vacío sino que se fundamenta en el conocimiento preexistente del niño sobre el lenguaje, y se construye mediante un proceso dinámico en el cual interactúan y se apoyan los cuatro procesos del lenguaje: escuchar, hablar, escribir y leer" (p. 43).

Por tal sentido, Valenzuela (2003, p. 54) sostiene que existen diversas estrategias para iniciar a los niños y niñas en los dos procesos lectura y escritura, de una forma creativa, agradable, segura y natural, contando con espacio y con materiales creativos significativos para el aprendizaje y las experiencias, brindándole la oportunidad de comunicarse, confrontarse, ayudarse, compartir, divertirse y sobre todo disfrutar eficazmente, con la posibilidad de lograr una amplia gama de capacidades intelectuales sobre la base de la formación de habilidades para observar, analizar, comparar, clasificar, generalizar los fenómenos de la vida que les rodea y llegar a sus propias opiniones.

La lectura y la escritura son consideradas para los infantes como procesos maravillosos, desconocidos, que despiertan gran curiosidad, ya que es una oportunidad de formar parte del mundo desconocido, pero interesante de los adultos; son vistas como el descubrimiento de aquello que se encuentra

tras las páginas de un libro. Si los padres o docentes, insisten en recalcar sólo la práctica mecánica de la lectura y la escritura, posiblemente estarán mutilando el único interés que mueve al niño y a la niña, y ante el cual se vuelven incansables, y la búsqueda del placer y la diversión a través de la imaginación.

Es por ello, que Bettelheim y Zelam, (1993) sostienen al respecto que estos dos procesos iniciales de la lectura y la escritura en niños y niñas de edad preescolar se encuentran empapados de conocimientos ilimitados donde cada día se debe sembrar más semillas llenas de palabras para que día a día se coseche un ramillete lleno de significados, ya que los infantes deben comprender el lenguaje oral y escrito para ser utilizados en el ámbito adecuado.

Se debe conocer los procesos puestos en práctica para la enseñanza del lenguaje (oral y escrito) en los niños y niñas de edad preescolar, para comprender si los niños son mutilados de conocimientos o simplemente el proceso de aprendizaje del lenguaje se va obteniendo de forma natural y precisa, para conocer dicha información se analizaron los resultados obtenidos en las encuestas a docentes de preescolar del Municipio Libertador del Estado Mérida, y evidenciaron que en estas instituciones el proceso de iniciación de la lectura y escritura implica un proceso de planificación en el que intervienen varios factores desde las experiencias previas, la motivación de los niños y niñas, así como el contexto social y cultural donde los mismos se desenvuelven.

Aunque contradictoriamente se observa en el primer grado que gran parte de los estudiantes manifiestan dificultades y limitaciones para consolidar los

procesos iniciales de lectura y escritura, lo que permite inferir que no se le da continuidad a la preparación que aparentemente se llevan en los preescolares o que el proceso de enseñanza y aprendizaje en primaria se desarrolla con actividades pasivas y memorísticas.

Sin embargo, la gran mayoría de los docentes encuestados, mostró interés y disposición al cambio encontrándolos abiertos a experimentar y poner en práctica nuevas estrategias que estimulen y motiven a sus estudiantes hacia el proceso de iniciación de la lectura y la escritura en el nivel educativo inicial, ya que en la actualidad los niños y niñas de edad preescolar son más cambiantes, más exploradores de conocimientos y el docente debe estar comprometido a realizar cambios continuos en el proceso de enseñanza-aprendizaje para comenzar a estimular al infante al aprender haciendo.

RECOMENDACIONES

Como resultado del presente estudio, es importante hacer algunas recomendaciones que pueden ser consideradas por los docentes de preescolar del Municipio Libertador del Estado Mérida y por cualquier otro que de esta forma lo quisiera.

El docente tiene la responsabilidad de generar situaciones contextualizadas donde la lectura y escritura tengan propósitos significativos, reconociendo que el niño es el factor importante dentro del proceso y por lo tanto el aprendizaje debe girar en torno a sus intereses.

Poner en contacto a los niños y niñas con la gran diversidad de materiales, tales como: libros variados, etiquetas, periódicos, revistas, folletos, tarjetas, entre otros.

Darle a los niños y niñas la posibilidad de hacer anticipaciones, correcciones y reescrituras de los textos; reflexionando sobre los mismos y efectuando las modificaciones necesarias para que queden claramente expresadas sus ideas.

Crear un espacio donde se respeten y se valoren las producciones y logros de cada niño. Esto generará un clima de confianza donde los niños puedan aprender sin inhibición. Para ello, es importante que el docente tenga en cuenta no solamente los aspectos que les faltan construir, también debe rescatar los que ya fueron logrados.

REFERENCIAS

- Acosta, R. (2007). *La enseñanza de la lectura y la escritura en preescolar*. Extraído Abril 25, 2011, de la página de Internet:
<http://www.upn011.edu.mx/publicac/revistas/UPNenlin/0007.html>
- Arias, F. (2001). *Mitos y errores en la elaboración de tesis y proyectos de investigación*. Caracas, Venezuela: Episteme.
- Arias, A. y Quintero, Y. (2005). *Iniciación del niño preescolar en el mundo de lo escrito. Propuesta de una Guía de Actividades Lúdicas*. Trabajo de tesis realizado como requisito final para optar al título de Licenciadas en Educación, mención Preescolar. Universidad de los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Mérida. Venezuela.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Editorial Trillas. Traducción al español, de Mario Sandoval P., de la segunda edición de Educational psychology: a cognitive view.
- Bavaresco, A. (2004). *Metodología de la investigación*. Maracaibo, Venezuela: Editorial de la Universidad del Zulia.
- Bettelheim, B. y Zelan, K. (1993). *Aprender a leer*. Barcelona, España: Crítica-Grijalbo.

- Busot, J. (1998). *Investigación educativa*. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.
- Carrasco, A. (2003). *La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo*. En Revista Mexicana de Investigación Educativa. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Castellá, J. (1996) *Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones*. publicado la revista Textos N° 10. Barcelona, España: Graó.
- Colls, C. (1997). *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Santillana.
- Defior, S. (1994). La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. Enciclopedia Técnica de la Educación: *La enseñanza del idioma en la educación general básica*. España: Ed. Santillana.
- Delval, J. (1999). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid, España: Morata
- Ferreiro, E. (1983). Psico-génesis de la escritura. En: C. Coll (ed.) *Psicología Genética y aprendizajes escolares*, Madrid, España: Siglo XXI de España, pp. 79-89.
- Ferreiro, E. (1985). *La alfabetización, el desarrollo: Una perspectiva psicogénica*. Norwood, Nueva Jersey, Estados Unidos: Ablex.

- Ferreiro, E. (1986) *La complejidad conceptual de la escritura*. En: L. F. Lara y F. Garrido (eds.), *Escritura y alfabetización*. México: Editorial del Ermitaño.
- Ferreiro, E. (1990) Comentarios al documento de trabajo de Rosa María Torres. En: UNESCO / IDRC, *Necesidades básicas de aprendizaje. estrategias de acción*. Santiago de Chile: Unesco-OREALC, pp. 130-137.
- Ferreiro, E. (1994). *Apuntes sobre alfabetización, oralidad y escritura*. En: *Necesidades educativas de los adultos*. Encuentro de especialistas. México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, pp. 81-86.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1982). (1982) *Los procesos constructivos de apropiación de la escritura*. En: E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (eds.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México: Siglo XXI Editores, pp. 128-154.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1986). *La interacción entre la información y la asimilación a partir de la alfabetización*. La alfabetización emergente: Redacción y Lectura. Norwood, Nueva Jersey, Estados Unidos: Ablex.

- Flores, R y Martín, S. (2007), *El aprendizaje de la escritura y la lectura en educación inicial*. Colección de investigaciones e innovaciones. Bogota, Colombia. Extraído Marzo 15, 2011, de la página de Internet: <http://www.idep.edu.co/pdf/lecturaescritura.pdf>. Abril 2011.
- Freire, P. (2004) *“El grito manso”*. Siglo XXI editores. Fundación de Investigaciones Educativas y Sindicales.
- Galo, A. (2011). *Guía de estrategias metodológicas para el desarrollo integral de los niñas/os de 2 a 5 años de edad de educación inicial del centro infantil “20 de abril” de la comunidad chirihuasi, parroquia La esperanza, cantón ibarra*. Tesis de Grado para obtener del Título de Magíster en Educación. Universidad Tecnológica América. Quito.
- Gillanders, C (2001) *Aprendizaje de la lectura y la escritura en preescolar*. México: Trillas.
- González, A. y Rico, M. (2002). *Didáctica general: Modelos y estrategias de intervención didáctica*. Madrid, España: Universitos.
- Goodman, K. (1998). *El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. Extraído Febrero 22, 2011, de la página de Internet:
<http://www.educadormarista.com/PiensaPlus/PROCLECT.HTM>

- Goodman, K., y Goodman, Y. (1977). *Conocimiento de los procesos psicolingüísticos por medio del análisis de la lectura en voz alta*. Harvard Educational Review
- Goodman, K. y Goodman, Y. (1993) *Vigotsky desde la perspectiva del lenguaje total*. En *Vigotsky y a educación* (pp. 263-292). 2da edición. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Goodman, Y. (1992). *Lenguaje integral*. Venezuela: Editorial Venezolana.
- Halliday, M. (1986). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de cultura económica.
- Hernández, R. y Sampieri, H. (2006) *Metodología de la investigación* (5ta edición) México: Mc Graw Hill Interamericana Editores.
- Kaufman, M. (1988). *Alfabetización de niños: Construcción e intercambio*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Linuesa C. (1999). *Enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- López, M. (1995). *La alfabetización como actividad de producción, decodificación y comprensión*. Sección de publicaciones. Facultad de Humanidades y Educación: Mendoza- México

- Mendoza, Y. (2007). *Guía de estrategias metodológicas para la construcción de la lectura y escritura como una alternativa para facilitar la articulación entre el nivel inicial y el primer grado*. Trabajo de grado como requisito parcial para optar al título de licenciada en educación. Mención dificultades del aprendizaje. Universidad Nacional Abierta. Anzoátegui, Venezuela.
- Oropeza, M. (2010). *Enseñar a leer y a escribir en preescolar*. Extraído Abril 10, 2011, de la página de Internet: <http://laboratoriolenguaje.blogspot.com/2010/04/ensenar-leer-y-escribir-en-preescolar.html>. Marzo/2011.
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1997). *Psicología del desarrollo*. 7ª Edición. Santa Fé de Bogotá, Colombia: McGraw Hill.
- Pérez, M. (1996). *Hacia la construcción de una didáctica de la lectura y escritura*. Procesos educativos. Caracas, Venezuela: Trillas.
- Piaget, J. (1974). *El enfoque constructivista*. Barcelona, España: Barral.
- Piaget, J. (1983). *Realce racional del lenguaje*. Extraído Enero, 2012, de la página de Internet: <http://es.scribd.com/doc/37180088/Teorias-Del-Lenguaje>
- Quintana, H. (2003). *Cómo enseñar la comprensión lectora*. Innovando N° 18, octubre 2003, Lima - Perú.

- Rivas, M. (2007). *La lectura y la escritura en la escuela preescolar*. Dimensión histográfica. Universidad Pedagógica de Durango. México. INED N.-6.
- Ruiz, D. (1996). *La alfabetización temprana en el ambiente preescolar*. México: Editorial San Juan.
- Sanhueza, G. (s.f.). *El constructivismo*. Extraído Mayo 5, 2011, de la página de Internet: <http://www.monografías.com>.
- Serrano, S. (2000). *Formación de lectores y escritores autónomos*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Serrano, S. (2000). *El modelo pedagógico para la formación de formadores en el área de la lectura y la escritura*. Legenda (4-5), pp. 55-64
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid, España: Visor.
- Tamayo y Tamayo. (1998). *Los elementos de la investigación científica*. Editorial Limusa. S.A. México. D.F. México.
- Teberoski, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona, España: Ige-Horsori.

- Uzcátegui, L. (2009). *Estímulos que proporcionan los adultos del entorno a niños(as) preescolares para la adquisición del lenguaje*. Trabajo de grado para optar título de Licenciada en Educación. Universidad de los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Mérida, Venezuela.
- Uzcátegui, Y. (2009). *Guía didáctica basada en actividades lúdicas-recreativas dirigidas al desarrollo de la escritura en niños y niñas de cinco años del Jardín de Infancia Bolivariano “Juan Ruiz Fajardo” del Municipio Libertador de Estado Mérida*. Trabajo de grado para optar título de Magister en Educación Inicial. Universidad Latinoamericana y del Caribe. Mérida. Venezuela.
- Valenzuela, L. (2003) *La transposición didáctica*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Vereá, M. (2004). *Estrategias facilitadoras del proceso de construcción de la lengua escrita en alumnos de preescolar*. Trabajo de grado como requisito parcial para optar al título de licenciada en Educación. Mención dificultades del aprendizaje. Universidad Nacional Abierta. Mérida, Venezuela.
- Vigotsky, L. (1934). *El constructivismo sociocultural*. Extraído Febrero 10, 2011, de la página de Internet: oswikis-mte1.blogspot.com/p/lev-semionovich-vygotsky.
- Vigotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Pléyades.

ANEXOS

ANEXO A

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PREESCOLAR

CUESTIONARIO DIRIGIDO A DOCENTES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

Autora: Br. Karina Pomárico

Apreciado(a) docente:

El presente instrumento tiene como finalidad recabar información, con fines de investigación de pregrado, acerca de una propuesta de estrategias de intervención didáctica que estimulen el proceso de construcción de la lectura y escritura en niños y niñas de educación preescolar del Municipio Libertador del Estado Mérida.

Se agradece su receptividad y colaboración recordando que su participación es absolutamente voluntaria y la información suministrada será de estricta confidencialidad.

En tal sentido, se agradece su valiosa colaboración para responder con la mayor sinceridad y objetividad a cada una de las preguntas que se presentan.

Instrucciones:

A continuación se presenta una serie de ítems, lea cuidadosamente cada una de las proposiciones y responda marcando con una X lo que usted considere se corresponde con su situación, para tal fin guíese por la escala que se presenta a continuación:

(N) Nunca.

(CN) Casi Nunca.

(AV) Algunas Veces.

(CS) Casi Siempre.

(S) Siempre.

Debe marcar una sola alternativa

Si tienen alguna duda preguntar a la investigadora

Gracias por su colaboración.

Nº	ITEMS	Alternativas de Respuesta				
		S	CS	AV	CN	N
1	Verifica con preguntas las ideas previas e intereses de sus estudiantes hacia la lectura y escritura					
2	Realiza preguntas a sus estudiantes que les permita demostrar lo que saben					
3	Promueve la interacción grupal y conversaciones como actos lingüísticos que involucran aspectos para aprender a pre-leer y pre-escribir.					
4	Desarrolla actividades donde se relacionen las letras con los sonidos					
5	Solicita a sus estudiantes narrar a través de lápiz y papel vivencias cotidianas como actividad para iniciar la lectura y escritura					
6	Pide a sus estudiantes que dibujen diferentes experiencias y traten de identificar con palabras las mismas					
7	Emplea los juegos imaginativos como técnica para ampliar el vocabulario fomentando la lectura y escritura					
8	Pide a sus estudiantes escribir letras y nombres que conocen					
9	Diagnostica proceso de maduración de sus estudiantes en lo sensorio-motor					
10	Planifica actividades que estimulen la comunicación verbal y gráfica					
11	Incentiva con sus actividades la interacción constante de los estudiantes con material escrito (cuentos, revistas, láminas, otros)					

12	Considera la rotulación de todas las áreas y objetos como elemento para iniciar la pre-lectura y pre-escritura					
13	Frecuentemente les leen cuentos interesantes y ricos en conceptos					
14	Relaciona la narración de cuentos con actividades cotidianas de los estudiantes					
15	Ayuda con sus actividades a construir un vocabulario visual					
16	Provee oportunidades para que sus estudiantes exploren e identifiquen relaciones entre sonido y símbolo					
17	Fomenta la combinación de la palabra hablada con la correspondiente escrita					
18	Incentiva juegos que permitan reconocer letras y su correspondiente sonido					
19	Solicita en sus actividades el uso del lenguaje descriptivo para que sus estudiantes puedan explicar y explorar					
20	Intenta dar significado a todo lo que lee para aumentar la comprensión en sus estudiantes					

ANEXO B

Distribución de la muestra docente

INSTITUCIÓN	N.- DOCENTES ENCUESTADOS
JARDIN DE INFANCIA "GABRIEL PICÓN GONZÁLEZ"	2
ESCUELA ESTADAL "COROMOTO"	2
E.B.B "EMIRO FUENMAYOR"	2
E.B "JOSEFA MOLINA DE DUQUE"	2
JARDIN DE INFANCIA "JUAN RUIZ FAJARDO"	1
COLEGIO "ASOCIACIÓN DON BOSCO"	2
CORPOANDINITO	3
COLEGIO "LA PRESENTACIÓN"	2
COLEGIO "MUCUSARI"	2
U.E. "VITALIA GUTIÉRREZ"	2
COLEGIO "MADRE LAURA"	1
COLEGIO "JARDÍN FRANCISCANO"	2
TOTAL	23

ANEXO C

VALIDEZ DEL INSTRUMENTO

Coeficiente de Proporción de Rango (C.P.R.)

Ítems	Jueces (J)			Ri	Pri	PpRi	Pe
	1	2	3				
1	3	3	3	9	3,0	1,00	0,00032
2	3	3	3	9	3,0	1,00	0,00032
3	2	3	3	8	2,7	0,89	0,00032
4	2	3	3	8	2,7	0,89	0,00032
5	3	3	3	9	3,0	1,00	0,00032
6	3	2	3	8	2,7	0,89	0,00032
7	3	3	3	9	3,0	1,00	0,00032
8	3	3	2	8	2,7	0,89	0,00032
9	3	3	2	8	2,7	0,89	0,00032
10	3	3	3	9	3,0	1,00	0,00032
11	3	3	3	9	3,0	1,00	0,00032
12	3	3	3	9	3,0	1,00	0,00032
13	3	3	3	9	3,0	1,00	0,00032
14	3	3	3	9	3,0	1,00	0,00032
15	2	3	3	8	2,7	0,89	0,00032
16	3	3	3	9	3,0	1,00	0,00032
17	3	3	2	8	2,7	0,89	0,00032
18	3	3	3	9	3,0	1,00	0,00032
19	3	2	3	8	2,7	0,89	0,00032
20	3	2	3	8	2,7	0,89	0,00032

0,0064

C.P.R.= $19,01 / 20 - 0,0064$

C.P.R.= 0,94

C.P.R.c	0,9
---------	-----

C.P.R = Coeficiente de confiabilidad

Ri= Rango de los ítems

PpRi= Proporción de rangos

Pe = Proporción de rango acumulados

ANEXO D

TABLA – PRUEBA PILOTO

Sujeto/ Ítem	1	2	3	4	5	Σ	X
1	4	5	4	5	4	22	4.4
2	2	2	2	2	3	11	2.2
3	3	4	5	5	4	21	4.2
4	2	3	3	5	3	16	3.2
5	4	5	5	5	5	24	4.8
6	5	5	4	5	4	23	4.6
7	5	4	5	5	4	23	4.6
8	4	5	3	5	3	20	4
9	4	3	3	5	3	18	3.6
10	4	5	3	4	3	19	3.8
11	5	5	5	4	4	23	4.6
12	4	5	4	5	4	22	4.4
13	4	4	4	4	4	20	4
14	3	4	3	4	3	17	3.4
15	4	3	5	5	3	20	4
16	3	3	5	5	3	19	3.8
17	4	5	4	5	4	22	4.4
18	3	4	4	5	4	20	4
19	4	4	5	4	4	21	4.2
20	4	4	3	4	3	18	3.6
Total	75	81	79	91	72	399	79,8

Media: 79,8

Mediana: 78,8

Rango: 19

Desviación estándar: 5.8

Varianza: 62.64

Valor Máximo: 91

Valor Mínimo: 72

ANEXO E

CONSTANCIA DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO POR EXPERTOS

PRUEBA DE VALIDACIÓN

Yo, _____, C.I. _____
de profesión _____, en mi posición de
EVALUADOR (A), hago constar por medio de la presente, que he revisado
con fines de validación, el Cuestionario para Diagnosticar las estrategias de
intervención didáctica empleadas por los docentes en el proceso de
construcción de la lectura y escritura en niños y niñas de educación
preescolar del Municipio Libertador del estado Mérida.
Realizado por la Br. Karina Pomárico, y luego de hacer las observaciones y
sugerencias pertinentes, puedo evaluar el mismo a través de los siguientes
instrumentos:

EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO				
ESCALA				
CRITERIOS	EXCELENTE (4)	BUENO (3)	REGULAR (2)	MEJORABLE (1)
PRESENTACIÓN Y ORGANIZACIÓN				
PERTINENCIA DE LOS ÍTEMS CON LOS OBJETIVOS				
COHERENCIA DE LOS ÍTEMS				
INSTRUCCIONES				
CLARIDAD EN LA REDACCIÓN				
ESTRUCTURA GRAMATICAL				

OBSERVACIONES: _____

FIRMA