

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA



Licenciatura en pedagogía infantil

X semestre

Cartagena-Bolívar1

2015

INCENTIVANDO LA LECTURA Y ORALIDAD EN LA EDUCACION INICIAL EN

GRADO TRANSICIÓN

(Hogar infantil comunitario el velero)

Hacia un abordaje didáctico integrador de la comprensión

Autoras: Katia González Muñoz

Alexandra González Villamizar

Mary Luz Jiménez Romero.

DEDICATORIA

Este trabajo se dedica a todas las maestras del grado transición, y a los estudiantes de los grados transición 1 y transición 2 del Hogar Infantil El Velero, los cuales fueron la fuente principal de motivación para indagar sobre el tema de esta investigación.

AGRADECIMIENTOS

Los autores expresan sus agradecimientos:

A Dios, por permitirnos compartir esta grata experiencia con personas especiales quienes nos apoyaron incondicionalmente. A Nuestras familias, quienes fortalecen día a día nuestro deseos de superar las dificultades y nos acompañan en cada una de las tareas que nos proponemos. A los docentes quienes guiaron nuestros pasos en este camino, quien con su paciencia, sus palabras, sus consejos, sus correcciones importantes y oportunas nos permitieron encontrar las respuestas a nuestros interrogantes.

CONTENIDO	Pág.
INTRODUCCION.....	7
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	8
1.1. DESCRIPCION DEL PROBLEMA.....	8
1.2. ANTECEDENTES.....	9
1.3.PREGUNTA DE INVESTIGACION.....	10
2. OBJETIVO GENERAL.....	11
2.1. Objetivos específicos.....	11
3. JUSTIFICACION.....	12
4. MARCO REFERENCIAL.....	13
5. METODOLOGIA.....	21
5.1. Diseño de la investigación.....	22
5.2.Proceso de la información.....	22
5.3. Unidad de análisis.....	23
5.4.Unidad de trabajo.....	23
5.5. Técnicas e instrumentos.....	24
5.6. Fuentes de la información.....	24
5.7. Análisis de la información.....	24
5.8. Primer enfoque características de la información.....	25
5.9Segundo enfoque. Factores que inciden de la adquisición de la lectura.....	26

6. ANALISIS DE LA INFORMACION.....	30
6.1. Características de la comunicación.....	30
6.2. Segundo enfoque. Factores que inciden de la adquisición de la lectura.....	31
6.3. Tercer enfoque. Actividades didácticas expresivas y comprensivas.....	31
6.4. Conclusiones.....	33
7. CONCLUSIONES.....	34
8. RECOMENDACIONES.....	35

Resumen

El presente trabajo tiene por objeto describir las características que presentan las actividades realizadas en los espacios académicos del grado transición referente el proceso de lectura dentro del aula escolar de los niños, Este tipo de estudio es amplio, considerando que existe un extenso marco teórico el cual es necesario abordar en el desarrollo del proceso de investigación. Este estudio permitió reconocer que es necesario planificar el proceso que oriente el desarrollo de las habilidades comunicativas de lectura, que es una tarea compleja que necesita del compromiso personal e institucional. Asimismo exige el trabajo en equipo. De la enseñanza y aprendizaje de las habilidades comunicativas de cada niño depende el desarrollo cognitivo y social de la persona y es nuestro compromiso como futuros profesionales de la educación estar en constante formación académica y personal. Los hallazgos conceptuales y pedagógicos que surgieron del proceso de indagación facilitaron el análisis de la información recolecta permitió la redacción de las conclusiones y las recomendaciones que se darán a conocer a las maestras participantes en este trabajo de investigación. Palabras claves: lectura, actividades didácticas, teorías del lenguaje y análisis de lectura, habilidades comunicativas.

INTRODUCCION

El presente documento, evidencia un ejercicio de investigación en el cual se aborda el tema del desarrollo cognitivo reflejado en el aprendizaje de la lectura y competencias comunicativas y su desarrollo en el contexto de la formación preescolar. Como escenario, se ha ubicado el Hogar Infantil el velero del corregimiento pasacaballos, dado que allí se vienen haciendo ingentes esfuerzos en los últimos años, para promover acciones pedagógicas positivas en pro del mejoramiento de las habilidades comunicativas de su población estudiantil. Para su proceso, se ha entendido la lectura como elemento clave en el desarrollo formal del niño y se ha identificado la escuela como espacio vital para la adquisición y fortalecimiento significativo de las habilidades comunicativas. Por ello la descripción propia del ejercicio, se hace desde las acciones pedagógicas empleadas por las docentes de preescolar del hogar referenciado, fijando la mirada hacia su pertinencia, profundidad y valor significativo en la construcción del pensamiento y análisis de lectura de los educandos.

Así mismo destacamos la lectura es un eje muy importante en la educación de nuestros pequeños, es por ello la importancia de incentivar al alumno a explorar este mundo tan diverso, que le permite obtener no solo conocimientos científicos si no también, historias que le proporcionen seguridad al solucionar problemas cotidianos dando un equilibrio emocional y mental al niño. La investigación como eje principal de un proyecto permite conocer las falencias del mundo en el que nos encontramos, hoy en día es muy notable la invasión de los medios informáticos en la educación de los niños, partiendo desde la estimulación temprana hasta las últimas etapas del desarrollo escolar.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente la educación gira en torno a que el educando ponga en práctica de manera integral los estándares y competencias para la adquisición de los logros determinados en cada área. Cuando un niño inicia su etapa escolar generalmente en Colombia se inicia en los grados de pre jardín y jardín grados donde se estimula de manera continua el aprendizaje de los educandos, una vez el niño pasa este proceso llega a una parte fundamental dentro de su desarrollo escolar como es el grado transición, este grado es de vital importancia pues basados en el ministerio de educación(MEN) grado transición se convierte en el pilar de la básica primaria dándole a el niño la lectura inicial, como el reconociendo de letras y así mismo palabras que más adelante formaran en textos. Por ello es de vital importancia reconocer que los niños y niñas de este nivel tienen todas las potencialidades para desarrollar y adquirir aprendizajes.

En esta etapa, en la que prima el juego, la fantasía y la percepción del mundo, los sujetos están ansiosos de entender lo que les sucede, lo que les rodea; conocer lo que el mundo les presenta día a día, ansiosos de encontrar respuestas que le satisfagan en su mundo personal. Los niños y niñas que ingresan al grado de transición son poseedores de unos saberes que han adquirido en sus relaciones consigo mismo, con las personas que le rodean, con los objetos, en sus vivencias y situaciones. En estos encuentros, lo que ven, escuchan y viven los desequilibra, les permite desarrollar nuevos conocimientos, modificar los que tenían y crear expectativas frente a otros.

Lo anterior quiere decir que los niños siempre, desde que nacen, están en disposición de aprendizaje, y lo logran por sí mismos, pero en especial con la mediación de sus pares y adultos que le rodean. de aquí la importancia de pensarlos como seres en construcción (como lo estamos todos durante toda la vida), con preguntas al mundo, con anhelos de conocer y con posibilidades de formar parte de la sociedad del conocimiento. basándonos en lo anterior esta propuesta está centrada en la deficiencia en lectura que manifiestan los estudiantes de grados como transición, del hogar infantil el velero ubicado en el corregimiento pasacaballos, estas dificultades presentan en el reconocimiento de letras , formación de palabras y apatía al transcribir textos, la falta de planeación escolar recurrente en algunas maestra hace que las clases de los niños sean des motivantes para ellos, la poca atención prestada por los niños hacia su maestra evidencia una apatía escolar en los educandos, sabemos que iniciar un proceso de lectura con nuestros

pequeños es un proceso que requiere de mucho esfuerzo y compromiso por parte de los adultos hacia los niños en este caso maestras y padres, pero cuando la motivación por el aprendizaje del niño se vuelve monótona el niño pasa por un proceso llamado dispensación de aprendizaje dejando entrar otros comportamientos que impiden un buen desarrollo el aprendizaje e lectura y la oralidad esta última evidencia los deseos del niño a través de un lenguaje grotesco y poco expresivo dejando evidenciar el descontento del niño con el entorno que le rodea y así mismo el tiempo escolar , es por ellos que el rol del docente debe ser transformador dentro del aula , ayudando al niño a potencializar su desarrollo académico a través de actividades que vinculen su entorno con su aprendizaje escolar.

1.2 ANTECEDENTES.

La Educación Preescolar tuvo su inicio en forma tardía en el país; la generalidad de los estudios realizados sobre la historia de la educación colombiana la ubican a fines del siglo XIX, a través de los programas asistenciales de los hospicios, adscritos a hospitales y a entidades de caridad pública, adoptados del modelo de las instituciones francesas. A principios del siglo XX se crearon los primeros centros de Educación Preescolar, dependientes de organizaciones privadas, tendencia que se mantiene hasta mediados del siglo.

En el año de 1968, como parte de la reforma del Estado, se creó el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), con el propósito de brindar protección a menores de 6 años, y procurar el bienestar y la estabilidad familiar; esta orientación del ICBF se debe, en gran parte, a la vinculación masiva de la mujer al sector productivo del país, especialmente en las ciudades de mayor desarrollo industrial. Progresivamente, en las políticas de los gobiernos de turno, se da importancia a la atención integral de la niñez, y, como fruto de ello, se expide el decreto 088 de 1976, por medio del cual se incorpora a la educación preescolar, por primera vez, al sistema formal. Este decreto se complementa con una serie de disposiciones, mediante las cuales se formulan unos lineamientos educativos, curriculares y pedagógicos, lo que da origen a la creación de la División de Educación Preescolar y Educación Especial en el Ministerio de Educación Nacional; dicha división se encargaría, entre otras funciones, de la orientación y control de los Jardines Infantiles Nacionales que existían en varias ciudades del país.

En 1984, con la promulgación del decreto 1002, se establece un plan de estudios para la educación preescolar con el fin de desarrollar integral y armónicamente los aspectos biológicos, sensoriomotor, cognitivo y socio afectivo, y en particular la comunicación, la autonomía y la creatividad, y con ello propiciar un aprestamiento adecuado para su ingreso a la Educación Básica. En 1987 se realiza una integración entre los Ministerios de Educación y Salud, para desarrollar, en forma coordinada, el Programa de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil (PEFADI) y el Plan Nacional de Supervivencia y Desarrollo (SUPERVIVIR). En la década de los 90, mediante el plan de Apertura Educativa (1991-1994), se nombra, por primera vez, el grado cero en la educación colombiana, con la finalidad de estimular el ingreso a las escuelas públicas de los niños y niñas menores de 6 años; su propósito, contrarrestar los altos Índices de Repetencia en la educación básica primaria y mejorar la calidad de la educación colombiana

1.3 PREGUNTA DE INVESTIGACION.

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente trabajo busca dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las actividades pedagógicas que implementan las docentes del grado transición del hogar infantil el velero para promover el desarrollo del lenguaje oral y la lectura en los niños y niñas?

2. OBJETIVO GENERAL

Reconocer y aprender sobre la aplicación de actividades lúdicas y didácticas durante el proceso de lectura inicial y la oralidad de los niños

2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estimular a los estudiantes en el desarrollo de procesos del pensamiento que le permitan mejorar la producción escrita y de lectura.
- Orientar sobre el uso de la lúdica en el proceso de lectura inicial de un niño de grado transición.
- Conocer las actividades lúdicas que trabaja el hogar infantil el velero para el desarrollo de la lectura en el grado transición.

3. JUSTIFICACION

La lectura es una de las claves para el óptimo desarrollo intelectual de los niños. Es unánime el saber que el hábito de la lectura es un gran estímulo a la creatividad, imaginación, inteligencia, capacidad verbal y de concentración de los niños. Por ello una buena estimulación desde las primeras etapas de la educación permite que el niño experimente el mundo de la lectura de una forma divertida y su asimilación sea rápida y determinante, la primera experiencia del niño con la lectura es el reconocimiento de las vocales estas tan importantes dentro de los primeros años de escolaridad de los niños, muchas veces los orientamos mediante canciones, y actividades didácticas que contribuyen a la asimilación y aprendizaje de ellas.

Debemos saber que las actividades de estimulación hacia la lectura deben estar presentes en el día a día de los educandos de la misma forma que están los juguetes, desde siempre el trabajo didáctico en los niños motivando el reconocimiento de letras y palabras, esto enriquece el mundo de los niños, es por ello que cada actividad debe ir dirigida previamente a la necesidad de aprendizaje de los niños nos llevan a investigar en aventuras a soñar despiertos, el libro es una puerta a la formación e información en todos los sentidos es por eso que los libros son primordiales para la educación infantil desde la primera infancia. Un acto fundamental para que el niño cree el hábito de la lectura es que debe estar fundamentada en la base familiar y las costumbres que hay se imparten. Es por ello que es de vital importancia rescatar los hábitos de lectura y actividades en bibliotecas, colegios y espacios que brinden la posibilidad de que un niño pueda leer y cautivarse con el mundo fascinante de las letras escritas en libros de cuentos, investigación entre otros.

En este orden de ideas, la descripción que tiene lugar en este proceso, atraviesa diferentes momentos, los cuales inician con una observación detallada de los referentes teóricos sobre el desarrollo de la lectura en los primeros años de vida. Momento en que se aborda la escritura y en suma el desarrollo de esta habilidad comunicativa en la edad preescolar, a la luz de los aportes que al respecto han generado diversos autores interesados en tan importante temática; todo ello en contraste con la realidad vivida dentro del hogar donde se ha ubicado el estudio. Un segundo momento, define un marco de referencia propio para la sustentación del desarrollo de la lectura inicial, desde donde es

posible la descripción de las actividades pedagógicas empleadas por las docentes de la institución para el proceso de enseñanza aprendizaje de estas habilidades comunicativas. De allí se deriva un tercer momento, en donde se describe el proceso metodológico que tiene lugar en el presente ejercicio investigativo. Finalmente, la aplicación de todos estos elementos en el contexto educativo de la formación preescolar en el Hogar infantil el velero, generan una reflexión en torno a la estrategias pedagógicas empleadas y las necesidades contextuales de mejora continua, hacia la construcción de ambientes de enseñanza aprendizaje que promuevan y formen individuos que encuentren en el análisis escritural y de lectura una herramienta asertiva para su comunicación con el mundo.

4. MARCO REFERENCIAL

Los principales fundamentos legales y conceptuales que rigen la educación colombiana se enmarcan en la Constitución Política de Colombia, la Ley General de Educación y el decreto 2247 que establece las normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar.

La Constitución Política de Colombia de 1991, en el artículo 67, estableció que la educación sería obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprendería, como mínimo, un año de preescolar. Luego, en 1994, la Ley 115 –Ley General de la Educación–, fundamentada en el artículo 67 de la Constitución Política, define en el artículo 11, la organización y la prestación de la educación formal; en ella se establece que la educación preescolar comprendería mínimo un grado obligatorio. En el artículo 15, se define la Educación Preescolar como aquella que es “ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, y socio afectivo, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”. A continuación de esta definición, en el artículo 16, se mencionan diez objetivos específicos del nivel preescolar. Ellos se refieren al niño, su desarrollo y aspectos básicos de aprendizaje, como para la lectoescritura y la solución de problemas, habilidades y destrezas propias de la edad, como elementos de relación con los demás y su entorno natural y cultural. Son objetivos específicos del nivel preescolar:

- a. El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como adquisición de su identidad y autonomía;
- b. El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lectoescritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas;
- c. El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje; Orientaciones Pedagógicas para el Grado de Transición
- d. La ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria;
- e. El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia;
- f. La participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos;

- g. El estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social;
- h. El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento;
- i. La vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio, y
- j. La formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud. Son de alto interés los artículos 17 y 18 de la Ley 115, refiriéndose al preescolar así:

Artículo 17. Grado obligatorio El nivel de educación preescolar comprende, como mínimo, un (1) grado obligatorio en los establecimientos educativos estatales para niños menores de seis (6) años de edad. En los municipios donde la cobertura del nivel de educación preescolar no sea total, se generalizará el grado de preescolar en todas las instituciones educativas estatales que tengan primer grado de básica, en un plaza de cinco años (5) contados a partir de la vigencia de la presente ley, sin perjuicio de los grados existentes en las instituciones educativas que ofrezcan más de un grado de preescolar.

Artículo 18. Ampliación de la atención El nivel de educación preescolar de tres grados se generalizará en instituciones educativas del Estado o en las instituciones que establezcan programas para la prestación de este servicio, de acuerdo con la programación que determinen las entidades territoriales en sus respectivos planes de desarrollo. En términos de enseñanza-aprendizaje, el eje que ha orientado la Educación preescolar hasta la actualidad ha sido el documento de los lineamientos curriculares. En 1996, por medio de la resolución 2343 de junio 5, se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo, y se establecen los indicadores de logro curriculares para la educación formal. Se construyen y presentan entonces los lineamientos de Educación Preescolar. Su principal enfoque es desde las dimensiones del desarrollo del niño. Allí se presentan las dimensiones socio afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética, desde Orientaciones Pedagógicas para el Grado de Transición 19 donde se ha implementado, hasta nuestros días, los indicadores de logro para la educación en este nivel. Un año después, en septiembre 11 de 1997, el decreto 2247 establece normas relativas a la educación preescolar. En cuanto a la organización general decreta:

4.1 Artículo 1. La educación preescolar hace parte del servicio público educativo formal y está regulada por la Ley 115 de 1994 y sus normas reglamentarias, especialmente por el Decreto 1860 de 1994, como por lo dispuesto en el presente decreto.

4.2 Artículo 2. La prestación del servicio público educativo del nivel preescolar se ofrecerá a los educandos de tres (3) a cinco (5) años de edad y comprenderá tres (3) grados, así:

1. Pre-jardín, dirigido a educandos de tres (3) años de edad. 2. Jardín, dirigido a educandos de cuatro (4) años de edad. 3. Transición, Parágrafo. La denominación grado cero que viene siendo utilizada en documentos técnicos oficiales, es equivalente a la de Grado de Transición, a que se refiere este artículo.

4.3 Artículo 6. Las instituciones educativas, estatales y privadas, podrán admitir, en el grado de la educación básica correspondiente, a los educandos de seis (6) años o más que no hayan cursado el Grado de Transición, de acuerdo con su desarrollo y con los logros que hubiese alcanzado, según lo establecido en el proyecto educativo institucional.

Artículo 7. En ningún caso los establecimientos educativos que presten el servicio público de preescolar, podrán establecer como prerrequisito para el ingreso de un educando al Grado de Transición, que éste hubiere cursado previamente, los grados de Pre jardín y Jardín.

4.4 Artículo 8. El ingreso a cualquiera de los grados de la educación preescolar no estará sujeto a ningún tipo de prueba de admisión o examen psicológico o de conocimientos, o a consideraciones de raza, sexo, religión, condición física o mental.

Artículo 9. Para el ingreso a los grados del nivel de educación preescolar, las instituciones educativas, oficiales y privadas, únicamente solicitarán copia o fotocopia de los siguientes documentos:

1. Registro civil de nacimiento del educando.

2. Certificación de vinculación a un sistema de seguridad social, de conformidad con lo establecido en la Ley 100 de 1993. Si al momento de la matrícula, los padres de familia, acudientes o protectores del educando no presentaren dichos documentos o uno de ellos, de todas maneras, se formalizará dicha matrícula. La respectiva institución educativa propenderá por su pronta consecución, mediante acciones coordinadas con la familia y los organismos pertinentes. Parágrafo. Si el documento que faltare fuese el certificado de vinculación a un sistema de seguridad social, el educando deberá estar protegido por un seguro colectivo que ampare en general su salud, como en particular su atención inmediata en caso de accidente, situaciones que deberán preverse en el reglamento o manual de convivencia. El valor de la prima correspondiente deberá ser cubierto por los padres de familia, acudientes o protectores del educando. Orientaciones Pedagógicas para el Grado de Transición.

4.5 Artículo 10. En el nivel de educación preescolar no se reprobaban grados ni actividades. Los educandos avanzarán en el proceso educativo, según sus capacidades y aptitudes personales. Para tal efecto, las instituciones educativas diseñarán mecanismos de evaluación cualitativa cuyo resultado, se expresará en informes descriptivos que les permitan a los docentes y a los padres de familia, apreciar el avance en la formación integral del educando, las circunstancias que no favorecen el desarrollo de procesos y las acciones necesarias para superarlas. En cuanto a las orientaciones curriculares, este mismo decreto establece:

4.6 Artículo 11. Son principios de la educación preescolar: a) Integralidad. Reconoce el trabajo pedagógico integral y considera al educando como ser único y social en interdependencia y reciprocidad permanente con su entorno familiar, natural, social, étnico y cultural; b) Participación. Reconoce la organización y el trabajo de grupo como espacio propicio para la aceptación de sí mismo y del otro, en el intercambio de experiencias, aportes, conocimientos e ideales por parte de los educandos, de los docentes, de la familia y demás miembros de la comunidad a la que pertenece, y para la cohesión, el trabajo grupal, la construcción de valores y normas sociales, el sentido de pertenencia y el compromiso personal y grupal; c) Lúdica. Reconoce el juego como dinamizador de la vida del educando mediante el cual construye conocimientos, se encuentra consigo mismo, con el mundo físico y social, desarrolla iniciativas propias, comparte sus intereses, desarrolla habilidades de comunicación, construye y se apropia de normas. Así mismo, reconoce que el gozo, el entusiasmo, el placer de crear, recrear y de generar significados, afectos, visiones de futuro y nuevas formas de acción y convivencia, deben constituir el centro de toda acción realizada por y para el educando, en sus entornos familiar, natural, social, étnico, cultural y escolar.

4.7 Artículo 12. El currículo del nivel preescolar se concibe como un proyecto permanente de construcción e investigación pedagógica, que integra los objetivos establecidos por el artículo 16 de la Ley 115 de 1994 y debe permitir continuidad y articulación con los procesos y estrategias pedagógicas de la educación básica. Los procesos curriculares se desarrollan mediante la ejecución de proyectos lúdico pedagógicos y actividades que tengan en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo humano: corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa; los ritmos de aprendizaje; las necesidades de aquellos menores con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, y las características étnicas, culturales, lingüísticas y ambientales de cada región y comunidad.

4.8 Artículo 13. Para la organización y desarrollo de sus actividades y de los proyectos lúdicos pedagógicos, las instituciones educativas deberán atender las siguientes directrices: Orientaciones Pedagógicas para el Grado de Transición

1. La identificación y el reconocimiento de la curiosidad, las inquietudes, las motivaciones, los saberes, experiencias y talentos que el educando posee, producto de su interacción con sus entornos natural, familiar, social, étnico, y cultural, como base para la construcción de conocimientos, valores, actitudes y comportamientos.

2. La generación de situaciones recreativas, vivenciales, productivas y espontáneas, que estimulen a los educandos a explorar, experimentar, conocer, aprender del error y del acierto, comprender el mundo que los rodea, disfrutar de la naturaleza, de las relaciones sociales, de los avances de la ciencia y de la tecnología.

3. La creación de situaciones que fomenten en el educando el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia, cooperación, autoestima y autonomía, la expresión de sentimientos y emociones, y la construcción y reafirmación de valores.

4. La creación de ambientes lúdicos de interacción y confianza, en la institución y fuera de ella, que posibiliten en el educando la fantasía, la imaginación y la creatividad en sus diferentes expresiones, como la búsqueda de significados, símbolos, nociones y relaciones.

5. El desarrollo de procesos de análisis y reflexión sobre las relaciones e interrelaciones del educando con el mundo de las personas, la naturaleza y los objetos, que propicien la formulación y resolución de interrogantes, problemas y conjeturas y el enriquecimiento de sus saberes.

6. La utilización y el fortalecimiento de medios y lenguajes comunicativos apropiados para satisfacer las necesidades educativas de los educandos pertenecientes a los distintos grupos poblacionales, de acuerdo con la Constitución y la ley.

7. La creación de ambientes de comunicación que, favorezcan el goce y uso del lenguaje como significación y representación de la experiencia humana, y propicien el desarrollo del pensamiento como la capacidad de expresarse libre y creativamente.

8. La adecuación de espacios locativos, acordes con las necesidades físicas y psicológicas de los educandos, los requerimientos de las estrategias pedagógicas propuestas, el contexto geográfico y la diversidad étnica y cultural.

9. La utilización de los espacios comunitarios, familiares, sociales, naturales y culturales como ambientes de aprendizajes y desarrollo biológico, psicológico y social del educando.

10. La utilización de materiales y tecnologías apropiadas que les faciliten a los educandos,

el juego, la exploración del medio y la transformación de éste, como el desarrollo de sus proyectos y actividades. El análisis cualitativo integral de las experiencias pedagógicas utilizadas, de los procesos de participación del educando, la familia y de la comunidad, de la pertinencia y calidad de la metodología, las actividades, los materiales, y de los ambientes lúdicos y pedagógicos generados.

4.9 Artículo 14. La evaluación en el nivel preescolar es un proceso integral, sistemático, permanente, participativo y cualitativo que tiene, entre otros propósitos: a) Conocer el estado del desarrollo integral del educando y de sus avances; b) Estimular el afianzamiento de valores, actitudes, aptitudes y hábitos; Orientaciones Pedagógicas para el Grado de Transición 22 c) Generar en el maestro, en los padres de familia y en el educando, espacios de reflexión que les permitan reorientar sus procesos pedagógicos y tomar las medidas necesarias para superar las circunstancias que interfieran en el aprendizaje.

4.10 Artículo 15. Los indicadores de logro que establezca el Ministerio de Educación Nacional para el conjunto de grados del nivel preescolar y los definidos en el proyecto educativo institucional, son una guía, para que el educador elabore sus propios indicadores, teniendo en cuenta el conocimiento de la realidad cultural, social y personal de los educandos. En ningún momento estos indicadores pueden convertirse en objetivos para el nivel o en modelos para la elaboración de informes de progreso del educando.

4.11 Artículo 16. Los lineamientos generales de los procesos curriculares y los indicadores de logro, para los distintos grados del nivel de educación preescolar, serán los que señale el Ministerio de Educación Nacional, de conformidad con lo establecido en la Ley 115 de 1994.

4.12 Artículo 17. Los establecimientos educativos que ofrezcan el nivel de preescolar deberán establecer mecanismos que posibiliten la vinculación de la familia y la comunidad en las actividades cotidianas y su integración en el proceso educativo.

4.13 Artículo 20. Las instituciones educativas estatales que estén en condiciones de ofrecer además del Grado de Transición, los grados de Pre-Jardín y Jardín, podrán hacerlo, siempre y cuando cuenten con la correspondiente autorización oficial y su implantación se realice de conformidad con lo dispuesto en el correspondiente plan de desarrollo educativo territorial.

4.6 Artículo 21. Las instituciones educativas privadas o estatales que presten el servicio público del nivel preescolar, propenderán para que se les brinde a los educandos que lo requieran, servicios de protección, atención en salud y complemento nutricional, previa coordinación con los organismos competentes. Finalmente, es necesario resaltar que la normatividad de los últimos años ha estado encaminada a fortalecer y priorizar los derechos de los niños, la vinculación del nivel transición en el sistema educativo y el reconocimiento de los niños como sujetos de aprendizaje, que permite su inclusión social y disfrute de sus potencialidades y desarrollo sano.

MARCO TEORICO.

Los aprendizajes no se adquieren aislados y desvinculados del entorno; se dan desde la realidad de los sujetos. Desde que nacen, ven, sienten, perciben y aprenden de la realidad que les rodea. No dejan de aprender y apropiarse de conocimientos para luego usarlos en un aprendizaje permanente, continuo, donde complementan conceptos, los relacionan y los aplican en las situaciones cotidianas de su infancia. Con el ingreso a la escuela, el aprendizaje cobra gran importancia, pues se privilegian procesos cognitivos, sociales y personales fundamentales, que tendrán su continuidad en los primeros grados de educación básica. Desde esta edad, es esencial reconocer el desarrollo de las competencias como una herramienta de aprendizaje, que permite acceder a nuevos conocimientos y experiencias, y la oportunidad de comprender el entorno natural y social. Desarrollar competencias es una acción educativa de respeto por los niños y niñas que los acepta como sujetos de aprendizaje que no solo imitan o repiten trabajos preparados por otros, sino que se convierten protagonistas de su propio proceso. Este propósito se logra cuando se fomenta y propicia en los estudiantes el uso de sus habilidades en prácticas “situadas” para proponer y actuar frente a la realidad inmediata, comprender el entorno e interactuar con las personas que les rodean. Una competencia es en esencia un conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y valores adquiridos en la experiencia con el medio ambiente natural y social, que se aplican en un contexto concreto, para favorecer la solución de problemas cotidianos. Es, en últimas, una interacción entre lo que se sabe, lo que se valora y lo que se hace. En consecuencia, tener niños y niñas competentes pasa por potenciar una infancia feliz. El aprendizaje a través de competencias en el grado de transición no significa solamente explicar, informar, repetir conceptos, anticiparse a lo que verán en los grados posteriores, hacer aprestamientos o acelerar aprendizajes. Significa dotar a los niños de estrategias, enseñarles a descubrir por sí mismos, permitirles la exploración, la búsqueda, la duda; todo con el fin de desarrollar procesos cognitivos que les permita comprender y apropiarse de su realidad. Será también esencial ofrecer posibilidades de nuevas situaciones sociales y afectivas que los desequilibre cognitivamente (Piaget, 1998) y les permita expresar sus ideas, emociones y sentimientos. Es decir, relacionarse con los demás. Estos aspectos no solo enriquecen a los estudiantes y contribuyen a su comprensión del mundo, sino que contribuyen a su mejor relación, aprecio y valoración del entorno. Los desarrollos

cognitivos facilitan el dominio y apropiación de los conocimientos. Se refieren al Saber, o comprender información sobre la realidad o contexto natural y social. En esta etapa se habla de “nociones” para precisar un contenido en la categoría de contenidos conceptuales. Por ejemplo: noción de espacio, noción de peso y capacidad. Con ello se pretende señalar un saber menos estructurado que un concepto, conocimiento que se adquiere por medio de los sentidos o la experiencia. Conocer implica que las ideas, datos, hechos y nociones se relacionan, y se ponen en práctica procesos mentales como identificar, reconocer, diferenciar, clasificar, comparar, describir para comprender. Los desarrollos sociales y afectivos contribuyen a una sana convivencia, para seleccionar el modo de comportamiento más adecuado en situaciones de interacción y decidir de forma autónoma. Saber convivir se refiere al desarrollo de la personalidad de los niños y niñas en términos de la interacción; con los otros aprende valores, hábitos y actitudes que le llevan a pertenecer a un grupo. Estos aprendizajes se obtienen por medio de la experiencia en situaciones cotidianas reales y generadas, lo que supone la mediación interpersonal.

En este sentido, entra en juego el saber ser, como la apropiación, pertinencia y autonomía del uso de sus procesos o habilidades de pensamiento que acompañan el desarrollo de una competencia, siempre mediados por los Orientaciones Pedagógicas para el Grado de Transición contextos culturales, institucionales y personales en que participan. Cuando estos procesos se internalizan entran a configurar la competencia para aprender a ser. Por último, ser competente significa poner en contexto, **saber hacer** en variadas situaciones. Se refiere a los procedimientos, es decir, a una serie de acciones que se suceden en un orden determinado; consiste en aprender pasos, secuencias, que posibilitan saber realizar las acciones. Coll (1992) define los procedimientos así: “Se trata siempre de determinadas y concretas formas de actuar, cuya principal característica es que no se realizan de forma desordenada o arbitraria, sino de manera sistemática y ordenada, unos pasos después de otros, y que dicha actuación se orienta hacia la consecución de una meta”.

Si la educación ofrece formas de acción mediada, los procesos que se internalizan pasan al plano del hacer en variados contextos. Saber hacer implica usar el conocimiento en situaciones reales del contexto. Se desarrolla mediante la práctica. Todos los aprendizajes son básicos para el desarrollo de competencias; solo integrados reflejan la importancia y la articulación del saber, saber hacer, saber convivir y saber ser. El

aprendizaje implica la articulación de estos cuatro aspectos. Entendidas desde esta perspectiva integral, las competencias en general, y las básicas en particular, hacen relación a la forma como cualquier persona usa todo su potencial y recursos personales (habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias), para desarrollar de una manera activa y responsable su proyecto de vida tanto personal como social. Este propósito se obtiene mediante la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para desarrollar una vida plena; por lo tanto, son evolutivas y se deben alcanzar a lo largo de todo el proceso escolar desde el nivel transición, tanto a nivel vertical en cada una de las áreas del currículo como a nivel horizontal entre las áreas. Para ello se requiere que las actividades didácticas que se realizan en la institución educativa se estructuren a partir de los siguientes criterios:

- Estar al alcance de todos los niños y niñas.
- Ser comunes a muchos ámbitos de la vida personal y social de los aprendices.
- Ser útiles para seguir aprendiendo en los siguientes grados de escolaridad, y fuera de la escuela.

Los niños y niñas en el grado de transición atraviesan una etapa muy importante y significativa para su desarrollo. Es un periodo de crecimiento físico intenso y de fortalecimiento general del organismo, de desarrollo del encéfalo y de todas las funciones orgánicas. En este periodo se manifiestan de un modo muy visible, no solo las particularidades más generales, sino también los rasgos tipológicos individuales. Se desarrollan las necesidades y, sobre esta base, se forman diversos intereses.

La satisfacción de dichas necesidades va desde lo puramente orgánico hasta la fuerte necesidad de explorar, conocer y actuar sobre el mundo que les rodea. Las habilidades para actuar de manera competente en su mundo natural y social no son innatas, ni tienen las mismas características en todas las edades; se deben fomentar, enseñar, desarrollar y se van modificando a medida que se enfrentan a nuevas situaciones y avanzan en el desarrollo. Por ejemplo, los desarrollos afectivos y sociales se van modificando o controlando a nuevas respuestas aprendidas con sus pares y adultos. La importancia de la enseñanza en esta edad debe centrarse en que el sujeto se encuentra inmerso en un sistema de interrelaciones con sus compañeros, familia, ambiente natural y cultural: su contexto. Esta etapa tiene significación en sí misma para el desarrollo del individuo, no

como preparación, sino como la oportunidad de aprovechar los intereses y afán de conocimientos, las necesidades infantiles, sus posibilidades de desarrollo. Todo lo que se enseñe o se deje de enseñar, va a tener una influencia y consecuencia no sólo para el presente, sino para el futuro como ser individual y social. Es así, como en la transición se debe garantizar el máximo desarrollo de todas las competencias propias de la edad.

Venguer (1981) refería que las posibilidades de aprendizaje durante la primera infancia eran infinitamente mayores que las que hasta el momento se le suponían, y que la cuestión fundamental era determinar qué y con qué vías garantizar ese aprendizaje. De ahí la importancia de reconocer las características de la edad para ampliar su mundo de acción y permitir cada vez más el logro de tareas con mayor dificultad, lo que no quiere decir que conduzcamos a la aceleración del desarrollo y de la enseñanza. La primera infancia se caracteriza por ser un período sensitivo. Este período es, según Vigotsky, el momento del desarrollo en el cual una determinada cualidad o proceso psíquico está en las Orientaciones Pedagógicas para el Grado de Transición mejores condiciones para su realización. El lenguaje, la función simbólica, la independencia, la percepción y el pensamiento en imágenes son, entre muchos otros, períodos sensitivos que se desarrollan en esta edad. Si dejamos pasar esta etapa, no hay forma de retroceder; se ha perdido la oportunidad, y así después se pueda intervenir, estos procesos nunca tendrán la misma calidad que si se hubieran formado en su período sensitivo. Son procesos importantes en esta etapa aquellos que se corresponden con las habilidades intelectuales generales, las relaciones de convivencia y las habilidades comunicativas, entre otras.

Herramientas de aprendizaje para desarrollar competencias El desarrollo de una competencia pasa por el aprendizaje y uso de una serie de herramientas: dominio, apropiación, privilegiar y reintegración (Bolaños, L. 2006). El dominio se refiere a la habilidad para utilizar los conocimientos en la ejecución de un trabajo o tarea; este dominio recae sobre el objeto o aspecto motivo de la acción y el espacio o contexto en donde se actúa. La apropiación se refiere al paso de esas habilidades desde lo externo a lo interno. El concepto de apropiación utilizado por Wertsch, y propuesto por Bajtin (1981) hace referencia al “proceso de tomar algo y hacerlo propio”. El siguiente paso corresponde a la habilidad para privilegiar, en el que la persona escoge o elige una herramienta particular para dar solución a una situación específica. El paso de la reintegración fue formulado por De Pablos (En Bolaños, 2006), como la utilización de instrumentos culturales apropiados en un contexto, a la aplicación en otros contextos. Estas herramientas (dominar, apropiarse, privilegiar y reintegrar) favorecen el desarrollo

de las competencias y guían el aprendizaje. Hacer uso de ellas desde el grado de transición posibilita la comprensión, aplicación de los conocimientos, valoración y práctica en diversos contextos concretos. En esta ruta, el concepto que acuña Bogotá (2000) concreta esta idea: “competencia es una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido. Se trata de un Orientaciones Pedagógicas para el Grado de Transición concepto asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes”. Adquirir estas herramientas del aprendizaje exige la mediación del docente porque su apropiación no significa la recepción mecánica de conocimientos para repetirlos, sino representa una verdadera construcción en la que los mismos estudiantes seleccionan e interpretan la nueva información para darle significado.

En este proceso la guía del docente es innegable, y por lo tanto, la fuerza de su influencia se convierte en un mecanismo para el desarrollo de aprendizajes que potencian las competencias. Al igual que Piaget, Vygotsky veía a menores como agentes activos dentro de su propio ambiente, capaces de interactuar con el mundo que los rodea y, en algunos casos, de crear para sí mismos las circunstancias de su propio desarrollo. Pero Vygotsky pone énfasis en el rol de los procesos culturales y sociales para el aprendizaje y el desarrollo. Reconoce el aprendizaje como un proceso que favorece el desarrollo. La transición entre el aprendizaje y el desarrollo se produce en la denominada “zona de desarrollo próximo” (Vygotsky, 1978), distancia que existe entre la tarea más difícil que un niño es capaz de ejecutar sin que le ayuden y la tarea más difícil que puede realizar recibiendo ayuda. Esto quiere decir, que estudiantes aprenden y se desarrollan gracias a lo que reciben de sus profesores, de los adultos y de sus pares más diestros. Este andamiaje se va retirando gradualmente a medida que aumenta la competencia (Wood, Bruner y Ross, 1976). La noción de andamiaje está relacionada con el concepto de “participación guiada”, pero esta pone especial énfasis en la actividad que realiza el mismo aprendiz en su particular mundo social, además de la función que cumplen los adultos y los pares en su aprendizaje. La “participación guiada” destaca las actividades prácticas culturales y la comunicación, como esenciales para que Orientaciones Pedagógicas para el Grado de Transición 29 los individuos aprendan a pensar y desarrollar nuevas habilidades para la solución de problemas gracias a la orientación de pares más expertos, sus propios familiares y las personas adultas (Rogoff y otros, 1998).

Enseñar competencias implica que el profesor adopte nuevos roles: de guía, de facilitador, de mediador, siempre propiciando aprendizajes. Debe generar procesos cognitivos, comunicativos y de interacción con los otros, teniendo en cuenta las características de desarrollo de los estudiantes y creando contextos y situaciones de interactividad.

La mediación intencionada y reflexiva hace que el docente sea partícipe en la estructuración de los nuevos conocimientos, valores y formas expresivas infantiles, por medio de didácticas acordes con las estructuras cognitivas, afectivas y expresivas de la infancia.

Las competencias comunicativas, en matemática, ciencias sociales y naturales, y la visión del ser humano como ser estético, corporal y tecnológico, pretenden la incorporación del sujeto a la vida social y su intervención e interrelación para continuar su aprendizaje y relación con el entorno. Por tanto, pensar en competencias en las áreas, es pensar en el desarrollo y potencialidades, en lo cognitivo, lo afectivo, lo social y la necesidad de influir y ser parte del medio. Se entrelazan con el pensamiento matemático y el lenguaje, la formación ciudadana, el cuidado del entorno y los demás propósitos de cada uno de los campos de conocimiento.

Competencia comunicativa

La competencia comunicativa está dirigida a expresar conocimientos, valoraciones e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad; a construir mundos posibles; a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos. Orientaciones Pedagógicas para el Grado de Transición A través de la comunicación, se establecen contacto con el medio. Cuantas más formas de comunicación conozcan los estudiantes, mejores serán sus posibilidades de expresión y comprensión. En transición se ejerce un importante papel, ampliando las experiencias infantiles, y fomentando intercambios comunicativos con los pares y los adultos. Los profesores deben tener en cuenta que la comunicación se debe desarrollar en interacción con las demás competencias. Para ello, es fundamental que el desarrollo del lenguaje oral se complemente con la enseñanza de la lengua escrita, para favorecer la comunicación con el entorno. El desarrollo comunicativo implica la expresión y la comprensión: hay que trabajar con los niños y niñas la transmisión de mensajes, pero también hay que enseñarles a recibirlos y comprenderlos. El lenguaje es uno de los

aspectos clave para todo proceso educativo, pero en transición adquiere un valor primordial, si tenemos en cuenta que es a través de los sistemas simbólicos, específicamente del lenguaje, como los niños se sitúan en la escena humana y le dan significado al mundo que les rodea. “El lenguaje es el medio de interpretar y regular la cultura. La interpretación y negociación comienzan en el momento en que el niño entra en la escena humana.

Es en este período de interpretación y negociación cuando se realiza la adquisición del lenguaje.” (Bruner, 1990:24). En este proceso de adquisición podemos advertir varias etapas. En primera instancia, tenemos la comunicación pre lingüística que tiene un marcado carácter social y funcional. La etapa siguiente se puede referir a un lenguaje socializado porque los niños y niñas tienen un vocabulario cada vez más rico y han interiorizado su ordenamiento en clases y distribuciones, lo que implica también la interiorización de las correspondientes reglas de combinación. El concepto de competencia comunicativa utilizado por Dell Hymes, enunciado en un ensayo de 1972, se refiere al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y sociales e históricamente situados. Hymes enriquece el contexto de competencia porque le introduce un elemento pragmático o sociocultural. Por decirlo de modo simplificado: aprendemos a utilizar el lenguaje según el contexto verbal, real en que vivimos. Si el lenguaje está apartado de la vida, de la realidad de las personas, no será significativo. Como lo ha señalado Mauricio Pérez (1998) “las unidades de análisis que se derivan de este planteamiento, más que a enunciados lingüísticos, se refieren ya a actos de habla, inscritos en actos comunicativos reales, en los que los aspectos sociales, éticos y culturales resultan centrales”. Orientaciones Pedagógicas para el Grado de Transición 31 Este concepto se corrobora en la definición del Diccionario de Lingüística Aplicada de Logman (1985), en la que se define la competencia comunicativa como “la habilidad no sólo de aplicar las reglas gramaticales de una lengua con el fin de formar oraciones gramaticales correctas, sino también la habilidad de saber cómo, cuándo, y con quién usar estas oraciones”.

Desarrollo de la competencia comunicativa	Quien	Con quien	Para que	Donde
	Hablante-escritor	Sus habilidades	Comunicars e de manera eficaz	En contextos culturales

Figura 1. Componentes que integran la competencia comunicativa

La competencia comunicativa es condición esencial para lograr interactuar subjetiva, escolar y socialmente. En la Ley General de Educación (Ley 115/94), uno de los objetivos básicos de la educación establece que los estudiantes deberán desarrollar “habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como en el fomento de la afición por la lectura” (art. 21, num. C).

De modo simplificado, la competencia comunicativa debe permitir:

- a. Leer comprensivamente.
- b. Escribir diferente tipo de textos de circulación social.
- c. Elaborar discursos orales significativos Las niñas y niños de transición, en pleno siglo XXI, viven un nuevo entorno comunicativo que exige nuevas respuestas de la escuela. Esto cambios se pueden resumir en tres:

- 1) Presencia de las nuevas tecnologías de la comunicación (TIC).
- 2) Fuerte posicionamiento de los lenguajes multimedia.
- 3) Eminente predominio de la lengua escrita sobre la oral.

Al ingresar a la escuela los niños y niñas –sobre todo los del entorno urbano– ya han visto a otras personas frente al computador, ante una consola de videojuegos o usando activamente el celular, Orientaciones Pedagógicas para el Grado de Transición por citar tres ejemplos recurrentes. Sin la mediación de la escuela, ya saben que para comunicarse eficientemente necesitan dominar esos instrumentos.

La escuela, en consecuencia, no se puede quedar cruzada de brazos, o asombrada ante los hechos. Dicho de otro modo: no puede repetir las formas de enseñanza que hasta hace unos años eran frecuentes en los niveles de educación inicial. Esto implica revisar algunos aspectos:

- Entender que leer y escribir se puede hacer sin dominar el código alfabético.
- Superar la idea de que escribir es un ejercicio exclusivamente motriz y que tal es la misión de la Educación en el grado de transición.
- Trabajar en clase los textos escritos que circulan socialmente.
- Coordinar los logros de aprendizaje con el profesorado de los siguientes niveles de enseñanza (primero y segundo) para establecer que los niños accedan al código alfabético y a la escritura formal de manera significativa.
- Introducir la enseñanza de aprendizajes formales de la expresión oral que los descentre (el respeto a los turnos de conversación, la idea de que al hablar se debe aportar información nueva, la educación en la escucha para interpretar lo que los otros dicen).
- Superar la concepción reduccionista de la alfabetización que la limita a la apropiación de los signos lingüísticos, para ampliarla a la adquisición y uso de los múltiples signos y códigos que se utilizan en los procesos comunicativos en la denominada sociedad del conocimiento. Es decir, entender la alfabetización como un proceso de adquisición y dominio de varios lenguajes, lo que se denomina multialfabetización.

¿Leer y escribir en transición? La idea de que solo se lee cuando se hace alfabéticamente, es decir, cuando se es competente para descifrar las vocales y consonantes, ya fue fuertemente cuestionada en los años 90, sobre todo en los Estados Unidos por el movimiento conocido como de “alfabetización temprana”.

2 Los investigadores norteamericanos William Teale y Elizabeth Sulzby fueron claves en la década del 90 en divulgar los principios de la alfabetización temprana: considerar a los niños como constructores de significación activos, y valorar la importancia de los padres en este proceso.

Orientaciones Pedagógicas para el Grado de Transición En nuestro medio apenas se están asumiendo estos postulados luego de que el Estado ha expedido las políticas educativas para la primera infancia, es decir, para los niños de 3 a 6 años.

Todo esto implica, sin duda alguna, una revolución educativa, pues la idea de que los primeros años de educación –en la “guardería” o el jardín de infantes– son algo así como un entrenamiento para luego sí en primer grado leer y escribir de “verdad”, ha sido severamente cuestionada. ¿Quiere esto decir que ahora, con la nueva reforma, en transición se tiene que aprender a leer y a escribir alfabéticamente? La respuesta es, según lo pidan los estudiantes. Pero esto no quiere decir, en consecuencia, que la tarea consiste en hacer ejercicios de “aprestamiento” basados exclusivamente en habilidades motrices como practicar la “pinza”. “Se lee –y se escribe– desde que se nace” o “se puede leer antes de leer” parecen oraciones provocadoras, pero tienen sentido si se observa el largo recorrido que las teorías psicogenéticas y constructivistas han tenido que dar para encontrar eco en el sistema escolar y ayudar a entender por qué las niñas y niños sí tienen ideas sobre la lectura y la escritura antes de llegar formalmente a la escuela y por qué esas ideas no se deben desconocer y pueden ser aprovechadas en su beneficio. Detrás de la idea de que solo eran “maduros” para entrar a la “lectoescritura” a partir de los 6 años –es decir, cuando ingresaban a primer grado– se basó en cierta interpretación según la cual solo podían hacerlo cuando entraban a la fase concreta del desarrollo intelectual. La traducción del ensayo de Lev Vygotsky “La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito” (incluido en sus Obras completas, volumen 3) y de los trabajos de Luria, pero también los libros fundacionales en lengua española La querrela de los métodos (1962). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño de Emilia Ferreiro y Ana (1979) dieron pistas de cómo renovar la enseñanza de la lengua escrita en los primeros años, esto es, de cómo materializar una alfabetización desde la perspectiva infantil.

3 notoriamente la alfabetización de los niños y el ingreso más rápido a la cultura escrita. De sus observaciones se puede extraer que los niños inician el aprendizaje conceptual de la lectura mediante: a) el uso de la lectura y la escritura con propósitos reales. b) las demostraciones espontáneas de los adultos que leen y escriben en su entorno.-su interacción con los padres y otras personas alfabetizadas. c) sus propias exploraciones del material escrito. 3 Vygotsky, según su discípulo el norteamericano Jerome Bruner, fue el primer psicólogo que resaltó la importancia de la escritura en el desarrollo cognitivo del niño y destacó que los niños repiten ontogenética mente la forma como la humanidad aprendió a escribir desde las remotas formas de comunicación mediante dibujos hasta la invención del código alfabético en Persia y Grecia antigua. Vigotsky también demostró la relación que existe entre el gesto y la escritura en los niños pequeños, por ejemplo, cuando hacen una espiral e indican alborozados que es humo.

Orientaciones Pedagógicas para el Grado de Transición Infortunadamente muchas de estas teorías al concretarse en las prácticas pedagógicas cotidianas asumieron una forma perversa: la de “dejar hacer”: los niños aprenderían a leer y a escribir de “modo natural”, y el profesor solo debía estimular esta idea de autoaprendizaje. Con gran razón autoridades educativas, profesores y padres de familia se quejaron de esta idea de una escuela donde no se enseñaba, donde el aprendizaje se proclamaba silvestre. Desde una perspectiva vigotskyana de la construcción de la lengua escrita, los niños desde que nacen son constructores de significación: lo ratifican formas de comunicación como el juego, el dibujo y la elaboración de marcas como los rayones, las bolas, los palitos y en general todas las que Ferreiro y Teberosky llaman “escrituras pre alfabéticas”. El juego y dibujo son formas particulares del lenguaje que llevan directamente al lenguaje escrito y sobre todo el dibujo, insiste Vigotsky, “que es una etapa previa a la escritura”. En consecuencia, enseñar a leer y a escribir en transición implica ayudar a los estudiantes a construir el camino hacia el código alfabético al seguir una ruta de cuatro pasos, que en verdad significa la superación de sucesivas zonas de desarrollo próximo.

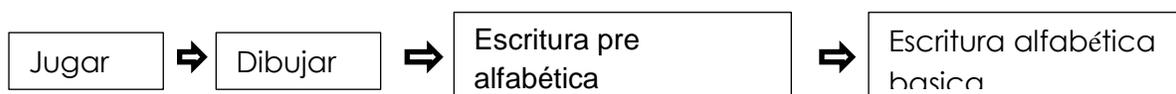


Figura 2. Ruta hacia el código alfabético.

¿Qué tiene que hacer, entonces, la mamá comunitaria, la jardinera, el profesorado de transición? En una respuesta simple, favorecer el paso de la lengua oral a la lengua escrita, introducir a los estudiantes progresivamente en ella. Esto no significa que todos deben aprender a leer y a escribir formalmente en el nivel inicial, sino a que tengan el derecho de ponerse en contacto con usos funcionales de la lengua escrita y con los textos sociales de uso diario.

Pero es evidente que para hacerlo hay que generar situaciones de obstáculo superables, jalonarlos, o en términos de Jerome Bruner generar “andamiajes”, puntos de apoyo para no quedarse estacionarios en formas de lenguaje que pueden ser cómodas (los rayones o las letras al azar).

Crear situaciones de desequilibrio cognitivo (Piaget) en donde el uso de la lengua escrita, así se dé con códigos no alfabéticos, sea real en un entorno de juego: celebrar el día de la madre o el cumpleaños de un compañero, recordar la visita a un museo o a un parque, escribir una carta a personas de otra escuela. Una de las actividades que puede hacer el docente será el de traducción y copiará lo que quieren expresar y les leerá lo que los otros

les escriben. Y de manera clara, Orientaciones Pedagógicas para el Grado de Transición 35 honesta, les debe decir que están escribiendo a su modo, pero que todavía faltan algunos pasos para llegar a escribir como los adultos o como los estudiantes más grandes. Hay que tener claro que el alcance y dominio del código alfabético no es la meta al comienzo de la primera infancia. Pero volvemos e insistimos: leer es mucho más que sonorizar letras. Se puede decodificar alfabéticamente y no saber leer, porque leer es comprender, tener hábitos lectores, hacer parte de una comunidad lectora. El acto lector es mucho más complejo y en la Educación transición requiere el apoyo de tres actores fundamentales: familia, profesores y bibliotecarios. El apoyo de los mediadores. En este periodo de la infancia se hacen hipótesis sobre el valor de la lengua escrita: los menores ven a las personas mayores leer el periódico o “pelear” con los recibos de los servicios públicos, notan que sus hermanos más grandes se sientan en las tardes a hacer tareas en cuadernos, reconocen un letrero de Coca Cola en la calle. Estos saberes no pueden ser desaprovechados y al contrario constituyen muestras evidentes de que los niños se hacen teorías sobre la lectura y la escritura aún sin dominar el código alfabético. ¿De qué modo, entonces, esos tres actores pueden contribuir a la alfabetización de los más pequeños?

Tareas de los mediadores de lectura en educación inicial

Familia	Profesorado	Bibliotecas
<ul style="list-style-type: none"> • La lectura en voz alta, en la noche o en cualquier oportunidad de ocio que se presente, de libros ilustrados (álbumes) o de cuentos clásicos. • Invitar a los niños y niñas a hacer hipótesis: “¿qué crees que pasará luego?” • Acompañar a los hijos e hijas en las actividades relacionadas con el uso de las nuevas tecnologías en el tiempo libre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades para cantar y jugar. • Enseñar los juegos clásicos que les permita el desarrollo de la expresividad activa. • La lectura oral diaria de cuentos. • Repetición, pero también creación, de canciones rimas, cuentos de nunca acabar, chistes, adivinanzas. 	<ul style="list-style-type: none"> • La familiarización progresiva con los lenguajes multimediales y digitales propios del computador y otros dispositivos tecnológicos. • La hora del cuento. • Vincular a los estudiantes con otros para comentar, representar, hacer mímicas sobre los cuentos leídos, programar sesiones de plastilina para promover un personaje literario de la semana, etc.

Orientaciones Pedagógicas para el Grado de Transición 36 Los investigadores de la alfabetización temprana insisten en la necesidad de la lectura permanente. Dice la argentina Ana María Kaufman: *“En este sentido no me cansaré de remarcar la importancia de que los maestros lean mucho a los niños. De esta manera los niños se pondrán en contacto con las características de los textos escritos antes de poder leerlos ellos mismos”*.⁴ Esta lectura debe estimular la interpretación en los tres momentos: antes, durante y después. Antes de leer un álbum, por ejemplo, se pueden hacer preguntas de tipo predictivo a partir de la carátula, la primera imagen, o con respecto al tema. Mientras que se lee se pueden hacer preguntas de anticipación (“¿qué creen que la pasará al personaje?”) o de recuperación de la información, y al finalizar se pueden hacer preguntas de valoración (“¿qué les gustó más del cuento?”, “¿ustedes qué hubieran hecho si fueran el personaje?”) o de creación de otro texto a partir del primero (“¿qué les parece si le cambiamos el final a la historia?”).

Los profesores de transición deben programar diariamente actividades de enseñanza explícita que respondan a estos aspectos.

- Mostrar y enseñar a realizar letras aisladas del alfabeto para captar mejor su forma y medida.
- Será necesario pronunciar las vocales y las consonantes y mostrar su identificación gráfica.

- Mostrar cómo se escriben los nombres de cada uno y algunas palabras favoritas, así no sea en el marco del código alfabético sino de la sucesión de letras al azar.

Los que no dominan el código alfabético, también leen y pueden ejercitarse en la interpretación. Es un derecho que tienen y no podemos defraudarlos. La educación en transición también tiene el compromiso, y el reto, de proporcionar el bagaje inicial de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, necesarios para transitar por el ciberespacio de la sociedad del conocimiento y la información, y para participar en el ejercicio pleno de la ciudadanía global. Se les preguntará a los que no leen alfabéticamente: “¿Qué dice ahí?”. Varios, asociando imagen y letras, dirán que dice “elefante”. Luego la docente les mostrará un letrero que solo diga la palabra “Elefante”, y les preguntará nuevamente: “¿Qué dice ahí?”. Algunos niños dirán de nuevo que “elefante”. La docente les mostrará los dos letreros (uno largo y el otro corto) y les preguntará: “¿Entonces juntos letreros dicen lo mismo?”. Es muy probable que los niños vacilen y digan que el letrero largo dice más cosas. Son los primeros pasos para superar

la zona de desarrollo próximo que Ferreiro llaman “hipótesis de cantidad”. En efecto, los niños pequeños no diferencian palabra de oración y creen que en un solo trazo o pseudo palabra se puede decir todo. Orientaciones Pedagógicas para el Grado de Transición 37 amplia, que comprende la diversidad de códigos y signos con los cuales los seres humanos interpretan y producen significados y sentidos. Es decir, el lenguaje oral, escrito, numérico, visual y digital. La competencia comunicativa también comprende la comunicación interpersonal y la social mediante el uso de distintos códigos, para que los estudiantes desarrollen los procesos de multialfabetización propios de la sociedad del conocimiento. El uso de recursos como las presentaciones en power point y la multimedia, les permite comprender las posibilidades comunicativas de los entornos digitales.

5. METODOLOGIA

La presente investigación es de tipo descriptivo, ya que con los resultados obtenidos, se describirán las características de las actividades desarrolladas en las aulas de grado transición en el hogar infantil el velero para el desarrollo de la lectura en los estudiantes de este grado. La investigación puede ser de varios tipos, y en tal sentido se puede clasificar de distintas maneras, sin embargo es común hacerlo en función de su nivel, su diseño y su propósito. Sin embargo, dada la naturaleza compleja de los fenómenos estudiados, por lo general, para abordarlos es necesario aplicar no uno sino una mezcla de diferentes tipos de investigación. De hecho es común que hallar investigaciones que son simultáneamente descriptivas y transversales, por solo mencionar un caso. El nivel de investigación se refiere al grado de profundidad con que se aborda un fenómeno u objeto de estudio. Así, en función de su nivel el tipo de investigación puede ser Descriptiva, Exploratoria o Explicativa. Hago referencia a una investigación de tipo descriptiva-exploratoria ya que esta es la que se efectúa sobre un tema u objeto desconocido o poco estudiado, como mi tema de investigación, por lo que sus resultados constituyen una visión aproximada de dicho objeto, es decir, un nivel superficial de conocimiento. Este tipo de investigación, de acuerdo con Sellriz (1980) pueden ser:

a) Dirigidos a la formulación más precisa de un problema de investigación, dado que se carece de información suficiente y de conocimiento previos del objeto de estudio, resulta lógico que la formulación inicial del problema sea imprecisa. En este caso la 51 exploración permitirá obtener nuevo datos y elementos que pueden conducir a formular con mayor precisión las preguntas de investigación. b) Conducentes al planteamiento de una hipótesis: cuando se desconoce al objeto de estudio resulta difícil formular hipótesis acerca del mismo. La función de la investigación exploratoria es descubrir las bases y recabar información que permita como resultado del estudio, la formulación de una hipótesis. Las investigaciones exploratorias son útiles por cuanto sirve para familiarizar al investigador con un objeto que hasta el momento le era totalmente desconocido, sirve como base para la posterior realización de una investigación descriptiva, puede crear en otros investigadores el interés por el estudio de un nuevo tema o problema y puede ayudar a precisar un problema o a concluir con la formulación de una hipótesis. Una investigación de tipo descriptiva, es llamada también investigación diagnóstica, que básicamente es estudiar los fenómenos sociales y caracterizarlos de manera concreta

indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores. En donde según Bunge (2008), la descripción consiste, en responder a las siguientes cuestiones: -

Propiedades. - ¿Dónde está? Lugar. –

¿De qué está hecho? Composición. –

¿Cómo están sus partes, si las tiene, interrelacionadas? Configuración. - ¿Cuánto? Cantidad

El objetivo de la investigación descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. Su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables. Los investigadores no son meros tabuladores, sino que recogen los datos sobre la base de una hipótesis o teoría, exponen y resumen la información de manera cuidadosa y luego analizan minuciosamente los resultados, a fin de extraer generalizaciones significativas que contribuyan al conocimiento.

5.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN La investigación recoge la información sobre actividades planeadas y ejecutadas para el desarrollo del lenguaje oral, tal información fue recogida con dos instrumentos en forma presencial en el espacio académico, espacio de la investigación, del mismo modo que se realizaron las consultas bibliográficas de tesis, artículos y libros relacionadas con el tema de investigación.

5.2 PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN La presente investigación se desarrolla en tres momentos. Primer momento: En este momento se realiza el proceso de indagación sobre todo lo relativo al tema de estudio, para el investigador la información teórica recolectada en este momento de la investigación es de suma importancia puesto que a través de esta información el investigador identifica aspectos que debe tener en cuenta en la recogida de los datos, además la información recolectada en este momento permite que el investigador amplíe su visión sobre dicho tema de estudio, evitando así, que este tome una postura de acuerdo a sus creencias y percepciones, hecho que impediría un análisis objetivo de la información recolectada. Segundo Momento: En el segundo momento de la investigación se hace la selección de las técnicas que se van a utilizar para recolectar la información, en primer lugar se utiliza la observación participante en el campo objeto de

estudio tratando de percibir las interacciones que se viven al interior del espacio educativo.

En la aplicación de esta técnica se toman algunos aspectos extraídos del marco de referencia planteado para esta investigación. Al iniciar la descripción de las actividades se parte de identificar el tipo de actividad que la docente pretende realizar, seguidamente se tendrá en cuenta para la observación la características del lenguaje oral planteadas por Cardozo (2011) y por último se recolectará información sobre los posibles factores que pueden influir en el desarrollo de la oralidad de los niños en los primeros años de vida. Ver anexo A. La segunda técnica seleccionada es la entrevista a docentes, mediante la cual se recolecta información sobre las concepciones que las maestras tienen sobre el concepto de oralidad y como este saber influye en la planeación del proceso para el desarrollo de los niños y las niñas pertenecientes al grado transición. La técnica de la entrevista que se aplicó a las maestras cuenta con un cuestionario que se diseña desde la necesidad de recolectar la información para dar respuesta a la pregunta de investigación, como la categoría de análisis es la comunicación oral, la primera pregunta se direcciona hacia el conocimiento que las maestras han apropiado sobre la temática objeto de estudio. La segunda pregunta se enfoca a conocer si las maestras aplican algún instrumento al inicio del proceso educativo para identificar el nivel en el desarrollo oral de sus estudiantes, la tercera pregunta se direcciona al marco conceptual tenido en cuenta para el diseño de actividades enfocadas al desarrollo del lenguaje oral, la cuarta y quinta pregunta permite indagar por las actividades que se planean enfocadas al desarrollo de la oralidad y cuáles de ellas gozan mayor aceptación por parte de los niños. Ver Anexo B.

5.3 UNIDAD DE ANÁLISIS Para el caso de esta investigación la unidad de análisis es el desarrollo de la oralidad en los niños y niñas que se encuentran en un rango de edad entre 5-6 años de vida y que pertenecen a los espacios educativos del Hogar Infantil el velero.

4.4 UNIDAD DE TRABAJO Para la elaboración de una investigación, es necesario determinar dónde se desarrollará la misma, los espacios o personas a los que se va a dirigir para alcanzar los objetivos de la misma. La unidad de trabajo para esta investigación corresponde a los grados de transición del Hogar Infantil el Velero.

5.5. Caracterización de la Unidad de Trabajo Profesoras (2). Los profesoras partícipes de este estudio fueron 2, pertenecientes a los Grados transición A transición B

pertenecientes a el hogar. De acuerdo con las características y el desarrollo de la investigación, este estudio atiende a un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo e interpretativo hacia la descripción de las actividades realizadas para el desarrollo la buena lectura en el grado transición del nivel preescolar. En primer lugar pretende rescatar los aposte teóricos que se enfocan a la descripción del desarrollo de la oralidad en los primeros años de vida de los niños y las niñas, en segundo lugar se estudian las diferentes teorías sobre la adquisición del lenguaje oral en tercer lugar se presentan las características propias del desarrollo de lectura entre los 5 y 6 años, seguidamente se revisan unas actividades realizadas en busca de alcanzar el dominio de las funciones lingüísticas orales y competencias comunicativas atravez de la lectura.

5.6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN Como técnica para obtener información de la población objetivo, se aplicaron instrumentos en forma presencial: una entrevista para profesoras y otro (descripción 55 diario de campo) en el ámbito académico objeto de estudio. En el formato de entrevista semiestructurada aplicada a profesoras se identificará la percepción que tienen las profesoras del nivel preescolar frente al desarrollo oral de sus estudiantes.

5.7 FUENTES DE LA INFORMACIÓN Mediante la implementación de la técnica de observación participante para la recolección de información, se pudo reconocer que características tenían las actividades planeadas por las maestras para motivar en los niños y niñas el desarrollo de la oralidad, además se evidencio que tipo de intercambio oral se vive al interior de los espacios pedagógicos del grupo de estudiantes, a su vez se logró identificar que funciones del lenguaje oral se busca desarrollar en los estudiantes mediante la realización de las actividades propuestas. Las respuestas dadas por las maestras en la aplicación del cuestionario permitieron reconocer lo que las maestras piensan en cuanto a los siguientes temas: el concepto sobre el termino oralidad, diagnóstico inicial del desarrollo oral de los estudiantes, marco teórico que tienen en cuenta en el momento de planear la clases direccionadas para el desarrollo de la oralidad, actividades planeadas para que los niños y niñas desarrollen su oralidad y que tipos de actividades enfocadas al desarrollo oral profieren los estudiantes del grado transición

5.8 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN En este capítulo se procede a elaborar cuadros con la información recopilada en la aplicación de los instrumentos (observación participante y entrevista semiestructurada), luego se realiza el análisis de acuerdo a las sub categorías de análisis. Para el análisis de la información se procedió en primer lugar a

transcribir la información recolectada mediante la técnica utilizada de observación participante.

5.9 PRIMER ENFOQUE. CARACTERÍSTICAS DE LA COMUNICACIÓN Según Cardozo (2012): Escuchar. La actuación de la maestra frente a esta característica de la comunicación permite reconocer una motivación leve hacia el fortalecimiento de la escucha en los estudiantes. Hablar. En el desarrollo de las clases se hizo evidente que algunos niños participan en forma oral en las actividades propuestas por las maestras, a su vez se pudo constatar que en el momento de establecer un intercambio oral más formal la participación de los estudiantes disminuye notablemente. Efectividad. Se evidencio en el momento de la observación que los estudiantes realizan constantemente diálogos informales en el transcurso de las clases, en estos diálogos ellos participan formando grupos según los intereses puestos en escena. Entonación. La información que se recolecto permite reconocer que en algunos momentos de las clases las maestras utilizan diferentes variaciones de la altura del sonido, pero no se motivó en ningún momento a los estudiantes para que ellos también realizaran este tipo de ejercicios. Pronunciación. En el momento de hacer lectura de la información recolectada se puede inferir que es muy escasa la intención de las maestras hacia el fortalecimiento en los estudiantes de una selección adecuada de los sonidos que forman cada palabra.

5.10 SEGUNDO ENFOQUE. FACTORES QUE INCIDEN EN LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE ORAL. Por otra parte se identificaron como factores de influencia en la adquisición de lenguaje oral el ambiente cultural del niño, especialmente, en el reconocimiento de los temas que despiertan el interés colectivo de los niños y niñas, además es importante resaltar que el lugar en el que los estudiantes pasan gran parte de su tiempo es la escuela y es a partir de las interacciones que allí vive que ellos adquieren los usos y costumbres propios, cuestión que abarca también lo referente al lenguaje. El ambiente emocional en el que los niños se desarrollan es básico para darles la seguridad y confianza necesarias para expresarse sin temor al rechazo o al error, por lo tanto el comportamiento adoptado por la maestras promueve la adquisición de aprendizajes, muchos de ellos logrados a través del intercambio comunicativo. La actuaciones realizadas por la maestras en el desarrollo de las actividades genera un espacio de tranquilidad y confianza en el cual los niños posee total libertad para exponer sus ideas y pensamientos frente a las temáticas propuestas., es decir, los 58 niños adaptaron las formas y contenidos de sus interacciones de acuerdo al contexto y a sus interlocutores,

pues el trabajo escolar les permitió mayores posibilidades de vivenciar eventos comunicativos y por ende mayores experiencias en este campo.

5.11 TERCER ENFOQUE. ACTIVIDADES DIDÁCTICAS EXPRESIVAS Y COMPRENSIVAS. El análisis que se realiza desde este enfoque, hace posible afirmar que algunas de las acciones desarrolladas en el transcurso de las clases abarcan actuaciones propias de las funciones que la lectura debe cumplir en el ámbito escolar. Desde la perspectiva de las actividades didácticas expresivas se promovió la descripción oral en cuanto se solicitó a los niños y niñas describir acciones propias del video expuesto como elemento de motivación, del mismo modo, en el desarrollo de la lectura del cuento a viva voz se motiva la descripción de la situaciones vividas por los personaje que intervienen en la historia. De la misma manera se pueden evidenciar acciones propuestas desde las actividades didácticas comprensivas; en el momento de promover la conversación entre los estudiantes y la maestra sobre las diferentes acciones realizadas en el cuento. Para el análisis de la información recolectada mediante la técnica de entrevista semiestructurada se procedió a organizar la información.

El análisis de la información recolectada en las entrevistas realizadas a las maestras se realizó teniendo en cuenta cada pregunta.

1- ¿Cómo conceptualiza usted el término de la lectura?

Maestra 1: Como la forma de expresión de los niños, la influencia que trae del hogar es el aporte que le hace la familia para la comunicación del niño.

Maestra 2: Capacidad de análisis que tiene el niño. En estas dos respuestas se pueden observar que los conceptos convergen en cuanto que manifiestan que es expresión de los niños y niñas y divergen en que para una esta influencia por la familia y la otra no tiene en cuenta este aspecto. Es claro al analizar esta respuesta que la maestra 1 contempla las relaciones familiares como elemento base de la construcción escritural y de lectura de sus estudiantes, en su lugar la maestra 2 sólo describe la oralidad como expresión sin tener en cuenta el contexto de construcción de la misma.

1. ¿Al inicio del proceso escolar realiza usted una evaluación diagnóstica para identificar el nivel de sus estudiantes en el desarrollo de su lengua oral?

Maestra 1: No, cuando estaba en primaria sí, pero en transición no hago evaluaciones diagnósticas, porque los niños se interrelacionan entre ellos.

Maestra 2: Se realizan actividades generales para identificar el desarrollo de las actividades en cada una de las dimensiones de su desarrollo. En cuanto a las respuestas dadas por la maestras en la segunda pregunta, se puede manifestar que existe total divergencia en las posturas asumidas por las docentes frente a la función de la evaluación diagnóstica de la comunicación oral para la planeación del proceso educativo de los estudiantes a su cargo. La maestra 1 no contempla la posibilidad de una evaluación diagnóstica, para ella es suficiente en cuanto el desarrollo de la oralidad de sus estudiantes, que los niños y niñas dialoguen en forma espontánea desconociendo las demás funciones de la comunicación oral, lo maestra 2 realiza evaluación diagnóstica pero no explora en forma minuciosa el desarrollo de la comunicación oral, realiza una evaluación integral que posiblemente no aborda el desarrollo de todas las funciones de la comunicación oral para este grado.

2. ¿Qué marco teórico tiene usted en cuenta en el momento de planear las clases enfocadas al desarrollo de la lectura en los estudiantes?

Maestra 1: La cultura, la identidad y los conocimientos míos y los que traen los niños y niñas.

Maestra 2: Planeo buscando desarrollar el modelo pedagógico en el que se enfoca el Hogar, el cual cuenta con aportes de Piaget el cual postula el intercambio del conocimiento.

Tomando como fuente de análisis las respuestas dadas por las maestras en la pregunta 3, se puede inferir que las maestras no coinciden en sus puntos de vista frente al marco teórico tenido en cuenta para el desarrollo de la oralidad en los niños y niñas del grado transición. La maestra 1 no considera importante el conocimiento construido en cuanto al desarrollo del lenguaje oral para los niños y niñas en edad preescolar, por lo que posiblemente asume que las funciones de la comunicación oral se desarrollan en forma espontánea, perspectiva propia de décadas atrás en cuanto a este desarrollo. La maestra 2 reconoce algunos elementos orales propuestos desde los planteamientos teóricos que

sustentan el modelo pedagógico Institucional, desconociendo posiblemente que estos planteamientos consideran las habilidades comunicativas y sus funciones en forma general y no de acuerdo a las necesidades específicas de cada nivel y grado de formación.

3. ¿Qué tipo de actividades plantea usted para el desarrollo de lenguaje escrito y de lectura en los estudiantes de su grado?

Maestra 1: Ellos participan todo el tiempo en las actividades planeadas para la jornada en el momento en que ellos piden la palabra.

Maestra 2: Ellos participan en la actividad básica cotidiana, aprenden canciones, poesías, trabalenguas, leen cuentos que luego relatan.

Frente a las respuestas dadas por las maestras en la cuarta pregunta, podemos reconocer algunos elementos comunes en cuanto a la participación oral de los niños en las diferentes actividades planeadas para la jornada escolar, las dos afirman que los niños y niñas participan en forma voluntaria en el desarrollo de las actividades enfocadas al desarrollo de la oralidad, a su vez la dos realizan actividades expresivas para el desarrollo de la comunicación.

4. ¿De las actividades que usted realiza para motivar el desarrollo de la lectura en los estudiantes cuales logran despertar mayor interés en los niños y niñas?

Maestra 1. Las narraciones les encantan, es lo que más les gusta, estamos construyendo un proyecto “Descubriendo historias de mi contexto, me comunico y me apropio de la cultura”.

Maestra 2. Les gusta leer imágenes, las canciones, las poesías y escuchar la lectura de cuentos a viva voz.

De acuerdo a las respuestas dadas por la maestras en la quinta pregunta, se puede afirmar que de las actividades planeadas para el desarrollo de la comunicación la que goza de mayor aceptación por parte de los niños y niñas es la lectura de cuentos en voz alta, posiblemente este fenómeno se debe a que existe un Proyecto institucional enfocado a la reconocer en la construcción de historias como elemento de comunicación

6. ANALISIS DE LA INFORMACION

En este capítulo se procede a elaborar cuadros con la información recopilada en la aplicación de los instrumentos (observación participante y entrevista semiestructurada), luego se realiza el análisis de acuerdo a las sub categorías de análisis. Para el análisis de la información se procedió en primer lugar a transcribir la información recolectada mediante la técnica utilizada de observación participante. . Al leer la transcripción de la observación realizada a las clases enfocadas al desarrollo de la lectura en los cursos del grado de transición y llevar a cabo un proceso de constatación con al marco de referencia del presente trabajo, se considera pertinente realizar el análisis desde tres posibles enfoques:

7. 1 PRIMER ENFOQUE. CARACTERÍSTICAS DE LA COMUNICACIÓN Según

Cardozo (2012): Escuchar. La actuación de las maestra frente a esta característica de la comunicación oral permite reconocer una motivación leve hacia el fortalecimiento de la escucha en los estudiantes. Hablar. En el desarrollo de las clases se hizo evidente que algunos niños participan en forma oral en las actividades propuestas por las maestras, a su vez se pudo constatar que en el momento de establecer un intercambio oral más formal la participación de los estudiantes disminuye notablemente. 57 Efectividad. Se evidencio en el momento de la observación que los estudiantes realizan constantemente diálogos informales en el transcurso de las clases, en estos diálogos ellos participan formando grupos según los intereses puestos en escena. Entonación. La información que se recolecto permite reconocer que en algunos momentos de las clases las maestras utilizan diferentes variaciones de la altura del sonido, pero no se motivó en ningún momento a los estudiantes para que ellos también realizaran este tipo de ejercicios. Pronunciación. En el momento de hacer lectura de la información recolectada se puede inferir que es muy escasa la intención de las maestras hacia el fortalecimiento en los estudiantes de una selección adecuada de los sonidos que forman cada palabra.

6 .2 SEGUNDO ENFOQUE. FACTORES QUE INCIDEN EN LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE ORAL.

Por otra parte se identificaron como factores de influencia en la adquisición de lenguaje oral el ambiente cultural del niño, especialmente, en el reconocimiento de los temas que despiertan el interés colectivo de los niños y niñas, además es importante resaltar que el lugar en el que los estudiantes pasan gran parte de su tiempo es la escuela y es a partir de las interacciones que allí vive que ellos adquieren los usos y costumbres propios, cuestión que abarca también lo referente al lenguaje. El ambiente emocional en el que los niños se desarrollan es básico para darles la seguridad y confianza necesarias para expresarse sin temor al rechazo o al error, por lo tanto el comportamiento adoptado por la maestras promueve la adquisición de aprendizajes, muchos de ellos logrados a través del intercambio comunicativo. La actuaciones realizadas por la maestras en el desarrollo de las actividades genera un espacio de tranquilidad y confianza en el cual los niños posee total libertad para exponer sus ideas y pensamientos frente a las temáticas propuestas., es decir, los 58 niños adaptaron las formas y contenidos de sus interacciones de acuerdo al contexto y a sus interlocutores, pues el trabajo escolar les permitió mayores posibilidades de vivenciar eventos comunicativos y por ende mayores experiencias en este campo.

6.3 TERCER ENFOQUE. ACTIVIDADES DIDÁCTICAS EXPRESIVAS Y COMPRENSIVAS.

El análisis que se realiza desde este enfoque, hace posible afirmar que algunas de las acciones desarrolladas en el transcurso de las clases abarcan actuaciones propias de las funciones que la oralidad debe cumplir en el ámbito escolar. Desde la perspectiva de las actividades didácticas expresivas se promovió la descripción oral en cuanto se solicitó a los niños y niñas describir acciones propias del video expuesto como elemento de motivación, del mismo modo, en el desarrollo de la lectura del cuento a viva voz se motiva la descripción de la situaciones vividas por los personaje que intervienen en la historia. De la misma manera se pueden evidenciar acciones propuestas desde las actividades didácticas comprensivas; en el momento de promover la conversación entre los estudiantes y la maestra sobre las diferentes acciones realizadas tanto en el cuento como en el video. Para el análisis de la información recolectada mediante la técnica de entrevista semiestructurada se procedió a organizar la información. El análisis de la información recolectada en las entrevistas realizadas a las maestras se realizó teniendo en cuenta cada pregunta. 1- ¿Cómo conceptualiza usted el termino oralidad? Maestra 1: Como la forma de expresión de los niños, la influencia que trae del

hogar es el aporte que le hace la familia para la expresión oral del niño. Maestra 2: Capacidad de expresión verbal que tiene el niño. En estas dos respuestas se pueden observar que los conceptos convergen en cuanto que manifiestan que es expresión de los niños y niñas y divergen en que para una esta influencia por la familia y la otra no tiene en cuenta este aspecto. Es claro al analizar esta respuesta que la maestra 1 contempla las relaciones familiares como elemento base de la construcción oral de sus estudiantes, en su lugar la maestra 2 sólo describe la oralidad como expresión sin tener en cuenta el contexto de construcción de la misma. 1. ¿Al inicio del proceso escolar realiza usted una evaluación diagnóstica para identificar el nivel de sus estudiantes en el desarrollo de su lengua oral? Maestra 1: No, cuando estaba en primaria sí, pero en transición no hago evaluaciones diagnósticas, porque los niños se interrelacionan entre ellos. Maestra 2: Se realizan actividades generales para identificar el desarrollo de las actividades en cada una de las dimensiones de su desarrollo. En cuanto a las respuestas dadas por las maestras en la segunda pregunta, se puede manifestar que existe total divergencia en las posturas asumidas por las docentes frente a la función de la evaluación diagnóstica de la comunicación oral para la planeación del proceso educativo de los estudiantes a su cargo. La maestra 1 no contempla la posibilidad de una evaluación diagnóstica, para ella es suficiente en cuanto el desarrollo de la oralidad de sus estudiantes, que los niños y niñas dialoguen en forma espontánea desconociendo las demás funciones de la comunicación oral, lo maestra 2 realiza evaluación diagnóstica pero no explora en forma minuciosa el desarrollo de la comunicación oral, realiza una evaluación integral que posiblemente no aborda el desarrollo de todas las funciones de la comunicación oral para este grado.

2. ¿Qué marco teórico tiene usted en cuenta en el momento de planear las clases enfocadas al desarrollo de la oralidad en los estudiantes?

Maestra 1: La cultura, la identidad y los conocimientos míos y los que traen los niños y niñas.

Maestra 2: Planeo buscando desarrollar el modelo pedagógico del hogar, el cual cuenta con aportes de Piaget el cual postula el intercambio del conocimiento.

Tomando como fuente de análisis las respuestas dadas por las maestras en la pregunta 3, se puede inferir que las maestras no coinciden en sus puntos de vista frente al marco teórico tenido en cuenta para el desarrollo de la oralidad en los niños y niñas del grado transición. La maestra 1 no considera importante el conocimiento construido en cuanto al desarrollo del lenguaje oral para los niños y niñas en edad preescolar, por lo que posiblemente asume que las funciones de la comunicación oral se desarrollan en forma

espontánea, perspectiva propia de décadas atrás en cuanto a este desarrollo. La maestra 2 reconoce algunos elementos orales propuestos desde los planteamientos teóricos que sustentan el modelo pedagógico Institucional, descociendo posiblemente que estos planteamientos consideran las habilidades comunicativas y sus funciones en forma general y no de acuerdo a las necesidades específicas de cada nivel y grado de formación.

3. ¿Qué tipo de actividades plantea usted para el desarrollo de lenguaje oral en los estudiantes de su grado? Maestra 1: Ellos participan todo el tiempo en las actividades planeadas para la jornada en el momento en que ellos piden la palabra. Maestra 2: Ellos participan en la actividad básica cotidiana, aprenden canciones, poesías, trabalenguas, juegan a la tienda. Frente a las respuestas dadas por las maestras en la cuarta pregunta, podemos reconocer algunos elementos comunes en cuanto a la participación oral de los niños en las diferentes actividades planeadas para la jornada escolar, las dos afirman que los niños y niñas participan en forma voluntaria en el desarrollo de las actividades enfocadas al desarrollo de la oralidad, a su vez la dos realizan actividades expresivas para el desarrollo de la comunicación oral.

4. ¿De las actividades que usted realiza para motivar el desarrollo de la lectura en los estudiantes cuales logran despertar mayor interés en los niños y niñas? Maestra 1. Las narraciones les encantan, es lo que más les gusta, estamos construyendo un proyecto “Descubriendo historias de mi contexto, me comunico y me apropio de la cultura”. Maestra 2. Les gusta leer imágenes, las canciones, las poesías y escuchar la lectura de cuentos a viva voz. De acuerdo a las respuestas dadas por la maestras en la quinta pregunta, se puede afirmar que de las actividades planeadas para el desarrollo de la comunicación la que goza de mayor aceptación por parte de los niños y niñas es la lectura de cuentos en voz alta, posiblemente este fenómeno se debe a que existe un Proyecto institucional enfocado a la reconocer en la construcción de historias como elemento de comunicación.

6.4. CONCLUSIONES - Se observa que las maestras proponen actividades que promueven el desarrollo oral desde una perspectiva de participación en la vida social escolar, más desde el punto de vista espontáneo que formal, por esto es necesario construir espacios de formación pedagógica que permita a las docentes del grado transición la reconstrucción de sus saberes frente al desarrollo de la oralidad de sus estudiantes. - Las nuevas concepciones frente a las funciones que debe cumplir la comunicación oral al interior de los espacios educativos, requiere de docentes que prevean posibles situaciones de desempeño y que no limiten su intervención en el proceso desde el punto de vista pregunta respuesta, debido a que esta forma de intervención limita el desarrollo integral del lenguaje oral. - En el proceso educativo que se vive al interior del grado transición de la Escuela Normal, aun predomina el desarrollo de actividades orales aisladas, sin una planeación secuencial que tenga en cuenta las necesidades orales reales de los estudiantes, las actividades orales desarrolladas cumplen parcialmente con algunas funciones de la comunicación oral.

- Es evidente que la falta de información sobre la importancia de un buen desarrollo en la comunicación oral en los primeros años de vida y que este es la base de los primeros y posteriores aprendizajes en los estudiantes, es una constante en las concepciones por parte de la docentes titulares de los cursos de este grado.

Los estudios realizados por diferentes teóricos sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje oral son un referente de gran importancia para la planeación de las actividades pedagógicas relacionadas con el desarrollo de la oralidad, por lo tanto, los aspectos que allí se mencionan deben ser utilizados como carta de navegación en procesos orales transformadores, constructores de seres humanos sociales, culturales, intelectuales y trascendentes. - Es un compromiso de la escuela proponer espacios para la utilización de los usos formales del lenguaje oral, de lo contrario los niños nunca lograrán el dominio de estos, puesto que en el escenario familiar este tipo de uso no son reconocidos y por lo tanto tampoco utilizados.

8. CONCLUSIONES

Se observa que las maestras proponen actividades que promueven el desarrollo oral desde una perspectiva de participación en la vida social escolar, más desde el punto de vista espontáneo que formal, por esto es necesario construir espacios de formación pedagógica que permita a las docentes del grado transición la reconstrucción de sus saberes frente al desarrollo de la oralidad y lectura de sus estudiantes.

- Las nuevas concepciones frente a las funciones que debe cumplir la comunicación oral al interior de los espacios educativos, requiere de docentes que prevean posibles situaciones de desempeño y que no limiten su intervención en el proceso desde el punto de vista pregunta respuesta, debido a que esta forma de intervención limita el desarrollo integral de la lectura.

- En el proceso educativo que se vive al interior del grado transición del Hogar infantil el Velero, aun predomina el desarrollo de actividades de lecturas aisladas, sin una planeación secuencial que tenga en cuenta las necesidades de lectura y comunicativas reales de los estudiantes, las actividades de lectura desarrolladas cumplen parcialmente con algunas funciones de la comunicación oral.

- Es evidente que la falta de información sobre la importancia de un buen desarrollo en la comunicación oral y de lectura en los primeros años de vida y que este es la base de los primeros y posteriores aprendizajes en los estudiantes, es una constante en las concepciones por parte de las docentes titulares de los cursos de este grado.

- Los estudios realizados por diferentes teóricos sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje oral son un referente de gran importancia para la planeación de las actividades pedagógicas relacionadas con el desarrollo de la de la lectura, por lo tanto, los aspectos que allí se mencionan deben ser utilizados como carta de navegación en procesos de análisis transformadores, constructores de seres humanos sociales, culturales, intelectuales y trascendentes.

- Es un compromiso del Hogar es proponer espacios para la utilización de los usos formales de la lectura, de lo contrario los niños nunca lograrán el dominio de esta, puesto que en el escenario familiar este tipo de uso no son reconocidos y por lo tanto tampoco utilizados.

9. RECOMENDACIONES

Continuar con la indagación en cuanto a estrategias que se han utilizado en otros espacios educativos para el desarrollo oral de los estudiantes del grado transición.

- Iniciar procesos de investigación en este aspecto pero relacionando la teoría práctica con las competencias orales y de lectura desarrolladas por los estudiantes.

- Planear capacitaciones a los docentes del grado transición en busca de ampliar sus conocimientos frente al desarrollo oral y escrito en niños y niñas.

- Enriquecer el manejo de estrategias de interacción social que faciliten el desarrollo de la funciones de la lectura.

- Posibilitar el manejo de la lectura favoreciendo el desarrollo de competencias discursivas y de lectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGOYA, D. 2000. *Una prueba de evaluación por competencias como proyecto. Competencias y proyecto pedagógico. Universidad Nacional de Colombia.*

Propuestas teóricas de adquisición del lenguaje. Recuperado de:
<http://www.nataliacalderon.com/propuestasteoricasdeadquisiciondellenguaje-c-49.xhtml>

Bigas, M. (2008). *El lenguaje oral en la escuela infantil. Glosas Didácticas Revista electrónica internacional.*

CERDA, GUTIERREZ, Hugo. 1996. *Educación Preescolar: historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica. Magisterio. Bogotá.*

Cardozo, M. (2011). *Desarrollo de la expresión oral a través de los títeres en el grado primero a y b de la Institución Educativa Agroecológico Amazónico, sede John Fitzgerald Kennedy, del municipio del Paujil, Caquetá. Trabajo de grado. Universidad de la Amazonia. Documento de trabajo.*

González, M. (2009). *El lenguaje en la educación inicial. Revista digital Innovación y experiencias educativas. Recuperado de:*
http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/MARGARITA_GONZALEZ_1.pdf.

ANEXOS

Cuestionario de la entrevista realizada a las maestras del grado transición.

Fecha Grado Hora de inicio: _____ Hora de Finalización: _____	Tipo de actividad Comprensiva sí _____ No _____ Lectura sí _____ No _____
---	---

Las entrevistas realizadas a las maestras se direccionaron desde las siguientes preguntas:

- 1- ¿Cómo conceptualizaría usted el termino oralidad?

- 2-¿Realiza usted una evaluación diagnóstica para identificar cuáles son las características que presentan sus estudiantes al iniciar el proceso educativo en cuanto al desarrollo de la comunicación oral?

- 3-¿Qué marco teórico tiene usted en cuenta en el momento de planear las clases enfocadas al desarrollo de la oralidad en los estudiantes?

- 4- ¿Qué tipo de actividades plantea usted para el desarrollo de lenguaje oral en los estudiantes de su grado?

- 5- ¿De las actividades que usted realiza para motivar el desarrollo de la oralidad en los estudiantes cuales logran despertar mayor interés en los niños y niñas?

GUIA DE OBSERVACION

Características	SI	NO	Factores de Incidencia	SI	NO
Escuchar					
Hablar					
Entonación					
Pronunciación					



DESCRIPCION ACTIVIDAD MAESTRA 1

Registro de la observación.	Actividad
<p style="text-align: center;">Primera Actividad: Canción “El patio de mi casa”.</p> <p>La docente inicia la jornada saludando a los niños, luego le pide el favor de salir al patio.</p> <p>Maestra: Un circulo rapidito, vamos a aprendernos una ronda. Niños: Se halan y no prestan mucha atención.</p> <p>Maestra: Inicia la entonación de la canción, la canta solo una vez, luego invita a los niños a que la acompañen.</p> <p>Niños: Algunos estudiantes inician su participación.</p> <p>Maestra: acompaña la letra de la canción con expresiones corporales, buscando la participación de todos los estudiantes.</p> <p>Maestra: Se dirige hacia la grabadora y coloca el cd, e inicia nuevamente la entonación de la canción esta vez apoyada por el cd.</p> <p>Niños: De los 17 estudiantes que participan en la actividad 3 no logran seguir la secuencia de la Aprendizaje.</p>	<p style="text-align: center;">Aprendizaje de la canción</p> <p>Aspectos de la oralidad que se favorecieron en el desarrollo de la actividad</p> <p>La actividad promueve el desarrollo de la memoria auditiva y la atención.</p> <p>Aspectos orales menos favorecidos en el desarrollo de la actividad.</p> <p>El desarrollo de la actividad no favoreció el seguimiento de instrucciones por parte de todos los niños y niñas.</p> <p>Los niños y niñas participan en la actividad limitándose a repetir los versos de la canción y a realizar algunos movimientos, no se motiva una conversación sobre la temática propuesta.</p>

DESCRIPCION ACTIVIDAD MAESTRA 2

Registro de observación	Actividad
<p data-bbox="277 373 732 447">Actividades desarrolladas en el tiempo de observación.</p> <p data-bbox="253 480 756 636">Actividad básica cotidiana- aprendizaje de la poesía-concurso de baile y participación en el baile de la canción chu chu ua</p> <p data-bbox="240 669 760 804">Maestra: Invita a los niños a ponerse en pie y le sugiere que organicen un círculo para agradecer a Dios por todo lo que les regala cada día.</p> <p data-bbox="240 837 760 934">Niños: No prestan atención, ellos realizan actividades diferentes a las indicadas por la maestra.</p> <p data-bbox="240 968 740 1064">Maestra: Dice a los niños vamos todos a alabar al señor y les pide que levanten las manos en señal de alabanza.</p> <p data-bbox="240 1098 732 1171">Niños: juegan entre si y no todos realizan los ejercicios propuestos por la maestra.</p> <p data-bbox="240 1171 740 1268">Maestra: Vamos a llamar a lista, debemos tener la boquita cerrada para escuchar el dedito saltarín.</p>	<p data-bbox="812 373 1528 447">Aspectos de la oralidad que se favorecieron en el desarrollo de la actividad</p> <p data-bbox="803 480 1536 543">La actividad desarrollada fortalece el desarrollo de la memoria verbal.</p> <p data-bbox="803 577 1536 640">Los niños y las niñas comprenden secuencias de tiempo en el momento de desarrollar la actividad.</p> <p data-bbox="803 674 1536 737">Promueve la utilización de los verbos correctamente en pasado y presente.</p> <p data-bbox="803 770 1536 833">En el desarrollo de la actividad los niños no siguieron las instrucciones de la maestra.</p> <p data-bbox="803 867 1406 898">Cada uno de ellos realizaba actividades diferentes.</p> <p data-bbox="803 932 1536 995">Los niños y las niñas no tienen la oportunidad de expresar sus ideas frente a sus compañeros.</p> <p data-bbox="803 1029 1536 1092">Los niños y las niñas hablan de temas diferentes y no centran la atención en la actividad propuesta por la maestra.</p>

ANEXOS



Participación activa de los padres.

. Las competencias están centradas en el aprendizaje. Y desde transición este aprendizaje tiene en cuenta al ser, el saber, sus relaciones y contexto, y su posibilidad de poner en práctica el conocimiento en una situación determinada, en relación con los demás, y con permanente construcción; es decir, con posibilidad de modificación de acuerdo con las circunstancias y nuevas experiencias. Esto es, porque el aprendizaje tiene una finalidad social situada, particular, que Orientaciones Pedagógicas para el grado de Transición. Inicialmente depende del docente y la institución en este caso el (hogar infantil el velero). Orientado el aprendizaje desde allí, desde afuera, desde la mediación y las relaciones (consigo mismo, con los pares, con los adultos, con el entorno local y universal), cada estudiante lo contextualiza en sus desarrollos y situaciones personales. En este sentido, el docente debe “pensar universalmente y actuar localmente”, ya que las competencias están dadas desde lo universal y el maestro o educandos las interpretan, las relacionan con su contexto y las especifican a lo particular. Por lo tanto, implementar competencias desde transición pone al niño en condiciones de desarrollo, ya que lo situado se aplica a



lo universal. Las competencias desde el ámbito de lectura deben estar orientadas a desarrollar habilidades en el niño que puedan relacionarse con su contexto involucrando la lectura en el diario vivir del niño, incentivando la lectura de palabras



Cultivando costumbres de afianzamiento mostradoras de habilidades que se integran para mostrar que se es competente en determinado campo. Es decir, las competencias se expresan en el desempeño que puede demostrarse por medio de las habilidades, las cuales podrán demostrar en los variados momentos, situaciones, localidades en los que se desenvuelven. Lo anterior quiere decir que las habilidades se van desarrollando e integrando como

condiciones de posibilidad no acabada, y progresivamente se va avanzando desde lo novato hasta lo experto; y la experticia la determina el contexto

PROPUESTA

Durante el aprendizaje de escolar el niño necesita ser estimulado, a crear, pensar, razonar y analizar todo lo adquirido dentro y fuera del aula escolar, así mismo un niño con edad de 5 años continua su exploración del mundo, asimilando cada uno de los conocimientos académicos. Con esta idea de la necesidad de un educando en transición, presentamos estas orientaciones básicas enmarcadas en sustentos pedagógicos y estudios del aprendizaje del niño en esta etapa. Hasta ahora en este grado se hablaba de Dimensiones, las cuales hacían énfasis en el desarrollo de la persona. Pero poniendo en consideración que en esta etapa de la vida los niños tienen las condiciones para aprender y hacer, el Ministerio de Educación Nacional hace su apuesta por el desarrollo de sus competencias.

Desde el nacimiento se poseen disposiciones en variadas competencias, pero estas deben ser desarrolladas. Las competencias están centradas en el aprendizaje. Y desde transición este aprendizaje tiene en cuenta al ser, el saber, sus relaciones y contexto, y su posibilidad de poner en práctica el conocimiento en una situación determinada, en relación con los demás, y con permanente construcción; es decir, con posibilidad de modificación de acuerdo con las circunstancias y nuevas experiencias. Esto es, porque el aprendizaje tiene una finalidad social situada, particular, que Orientaciones Pedagógicas para el grado de Transición.

Inicialmente depende del docente y la institución en este caso el (hogar infantil el velero). Orientado el aprendizaje desde allí, desde afuera, desde la mediación y las relaciones (consigo mismo, con los pares, con los adultos, con el entorno local y universal), cada estudiante lo contextualiza en sus desarrollos y situaciones personales. En este sentido, el docente debe “pensar universalmente y actuar localmente”, ya que las competencias están dadas desde lo universal y el maestro o educandos las interpretan, las relacionan con su contexto y las especifican a lo particular. Por lo tanto, implementar competencias desde transición pone al niño en condiciones de desarrollo, ya que lo situado se aplica a lo universal. Las competencias desde el ámbito de lectura deben estar orientadas a desarrollar habilidades en el niño que puedan relacionarse con su contexto involucrando la lectura en el diario vivir del niño, incentivando la lectura de palabras

Cultivando costumbres de afianzamiento mostradoras de habilidades que se integran para mostrar que se es competente en determinado campo. Es decir, las competencias se expresan en el desempeño que puede demostrarse por medio de las habilidades, las cuales podrán demostrar en los variados momentos, situaciones, localidades en los que se desenvuelven. Lo anterior quiere decir que las habilidades se van desarrollando e integrando como condiciones de posibilidad no acabada, y progresivamente se va avanzando desde lo novato hasta lo experto; y la experticia la determina el contexto.