

**DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN NIÑOS DE
TRANSICIÓN FUNDAMENTADO EN LA MEDIACIÓN DIDÁCTICA DEL CUENTO**



AUTORA:

IVON MARCELA RAMOS FERIA

ASESOR:

DR. FREDDY MARÍN GONZÁLEZ

UNIVERSIDAD DE LAS COSTA CUC

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BARRANQUILLA

2021

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Dedicatoria

Llena de regocijo, de amor y fe, dedico este proyecto a cada uno de mis seres queridos, los cuales han sido mis pilares para lograr mis metas.

Es para mí un gran orgullo poder dedicarles a ellos, que, con mucho esfuerzo, esmero me lo he ganado.

A mis padres Carlos Modesto Ramos e Inírida Gastelbondo y Cecilia Feria Martínez, porque ellos son la motivación de mi vida y ganas de salir adelante.

A mi esposo Darwin Álvarez el cual ha sido mi apoyo incondicional y a mis hijos por creer siempre en mí.

A mis hermanos Carlos Mario Ramos feria y Vladimir Ramos Feria por aportar un grano de arena en este proceso; sin ellos no hubiese sido posible continuar con lo programado.

Y sin dejar atrás a toda mi familia por el acompañamiento de mis tios, primos, gracias por hacer parte de mi vida.

Ivon Marcela Ramos Feria.

Agradecimiento

Gracias a mi Asesor Freddy Marín por su paciencia, dedicación, motivación, criterio y aliento. Ha sido un privilegio poder contar con su guía y ayuda.

Gracias a todos los Docentes de la Universidad de La Costa que, por su atención y amabilidad en todo lo referente a mi vida como alumna de maestría.

Contenido

| | | |
|-------|---|----|
| 1. | Planteamiento Del Problema..... | 17 |
| 1.1 | El Problema | 17 |
| 1.2 | Formulación del problema..... | 20 |
| 1.3 | Objetivo general de la investigación: | 20 |
| 1.4 | Justificación de la investigación | 21 |
| 1.5 | Delimitación de la investigación: | 24 |
| 2. | Marco teórico | 26 |
| 2.1 | Antecedentes de la investigación..... | 27 |
| 2.2 | Fundamentación teórica..... | 39 |
| 2.3 | Teoría lingüística de Noam Chomsky | 39 |
| 2.3.1 | Aspectos generales de la teoría lingüística de Noam Chomsky..... | 40 |
| 2.4 | Teoría de las zonas de desarrollo próximo de Lev Vygotsky..... | 42 |
| 2.4.1 | La Importancia del Otro más experto | 43 |
| 2.4.2 | La importancia de la interacción social..... | 44 |
| 2.4.3 | El concepto de andamiaje | 46 |
| 2.4.4 | Fortalecimiento de la zona de desarrollo próximo en el ámbito didáctico | 47 |
| 2.5 | El currículo en educación preescolar desde los principios de flexibilidad y contextualización. | 48 |
| 2.5.1 | Flexibilidad como estrategia | 49 |

| | | |
|---------|---|----|
| 2.5.2 | Los contextos comunicativos | 51 |
| 2.6 | Cambios evolutivos del niño en edad pre-escolar, asociados al desarrollo del lenguaje | 53 |
| 2.7 | Rasgos distintivos de la psicología del niño de transición, asociados al desarrollo de las competencias comunicativas. | 58 |
| 2.8 | El cuento como herramienta pedagógica en niños de nivel preescolar | 60 |
| 2.9 | Pertinencia del cuento para la mediación didáctica en niños de transición | 61 |
| 2.9.1 | El Cuento..... | 62 |
| 2.9.1.1 | Orígenes Del Cuento | 65 |
| 2.9.1.2 | Características Del Cuento..... | 65 |
| 2.9.1.3 | Partes Del Cuento..... | 66 |
| 2.9.2 | Estrategia..... | 66 |
| 2.9.3 | Didáctica | 68 |
| 2.9.4 | Estrategia Didáctica | 69 |
| 2.10 | Estrategias didácticas desde el cuento infantil | 70 |
| 2.10.1 | Conjunto de estrategias didácticas desde el cuento | 71 |
| 2.11 | Competencia | 75 |
| 2.11.1 | Las Habilidades o Competencias Comunicativas | 75 |
| 2.11.2 | Competencia Comunicativa Lectora | 75 |
| 2.12 | Referente conceptual | 78 |

| | | |
|--------|---|-----|
| 2.12.1 | Las competencias comunicativas en la edad preescolar | 78 |
| 2.13 | Las investigaciones de Josette Jolibert en cuanto a la producción textual | 80 |
| 2.14 | Marco legal | 82 |
| 2.15 | Necesidades de formación permanentes del docente | 89 |
| 2.16 | Operacionalización de las variables | 89 |
| 3. | Marco metodológico | 93 |
| 3.1 | Enfoque epistemológico | 93 |
| 3.2 | Paradigma de investigación | 94 |
| 3.3 | Tipo de investigación..... | 95 |
| 3.4 | Diseño de la investigación..... | 96 |
| 3.5 | Etapas de la investigación..... | 97 |
| 3.6 | Componente teórico..... | 98 |
| 3.7 | Componente empírico..... | 102 |
| 3.7.1 | Validez y confiabilidad | 104 |
| 3.7.2 | Prueba piloto | 105 |
| 4. | Procesamiento y análisis de Los Resultados..... | 110 |
| 4.1 | Resultados obtenidos en la investigación documental. | 110 |
| 4.2 | Resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario a docentes..... | 119 |
| 4.2.1 | Formación Personal, Académica, Laboral, y Profesional | 119 |
| 4.2.2 | Formación Permanente y en Servicio | 121 |

| | | |
|-----|---|-----|
| 4.3 | Resultados obtenidos en la segunda parte del cuestionario aplicado a docentes..... | 123 |
| 4.4 | Algunas estrategias fundamentadas en la mediación didáctica del cuento para el desarrollo de competencias comunicativas en niños de transición: | 134 |
| | Conclusiones y recomendaciones | 138 |
| | Recomendaciones | 139 |
| | Referencias | 140 |
| | Anexos | 157 |

Lista de tablas

Tablas

| | |
|--|-----|
| Tabla 1 Alfa de Cronbach a docentes, prueba piloto | 106 |
| Tabla 2 Confiabilidad del instrumento diseñado para los docentes; establecida mediante la aplicación de la formula Alfa de Cronbach a la prueba piloto | 107 |
| Tabla 3 Interpretación de un coeficiente de confiabilidad..... | 108 |
| Tabla 4 Matriz de análisis de contenido | 112 |
| Tabla 5 Datos de información personal y laboral | 119 |
| Tabla 6 Recopilación de datos de las respuestas correspondientes a la variable 1 en el cuestionario | 125 |
| Tabla 7 Recopilación de datos de las respuestas correspondientes a la variable 2 en el cuestionario | 127 |
| Tabla 8 Recopilación de datos de las valoraciones en el cuestionario por variables..... | 128 |
| Tabla 9 Recopilación porcentual de valoraciones en el cuestionario aplicado a docentes; por variables | 129 |
| Tabla 10 Favorabilidad de la mediación didáctica del cuento en el desarrollo de las competencias comunicativas según Escala de Likert | 132 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 11 Operacionalización de variables; Matriz relacional de variables y dimensiones | 90 |
| Tabla 12 Formación académica y profesional de la unidad de análisis (docentes) | 120 |
| Tabla 13 Matriz de actualización y perfeccionamiento docente; de la unidad de análisis encuestada | 122 |
| Tabla 14 Recopilación de datos de las respuestas de los ítems en el cuestionario aplicado a docentes..... | 123 |
| Tabla Cuadro totalizador de respuestas en el cuestionario según las valoraciones de la escala Likert..... | 124 |

Lista de figuras

Figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 1 Modelo Canale y Swain..... | 58 |
| Figura 2 Interpretación de un coeficiente de confiabilidad. | 108 |
| Figura 3 Mapa conceptual derrotero de la investigación | 109 |
| Figura 4 Porcentaje de opiniones favorables a las variables de la tesis de investigación..... | 130 |
| Figura 5 Análisis gráfico que valida las proposiciones de las variables de investigación..... | 131 |
| Figura 6 Representación gráfica de la favorabilidad de la mediación didáctica del cuento en desarrollo de las competencias comunicativas | 133 |

Resumen

El mejoramiento de la calidad educativa no es una tarea fácil para ningún país; ya que en ella se fundamenta el progreso y el desarrollo de las naciones; pero lo más preocupante para los propósitos de esta investigación es que las competencias comunicativas de los niños representan una base de entrada al conocimiento científico, y para los procesos educativos. A partir de este escenario, el propósito de esta investigación es analizar el desarrollo de competencias comunicativas en niños de transición desde la mediación didáctica del cuento. La aproximación al problema de investigación está determinada por los aportes del enfoque epistemológico racionalista deductivo, en correspondencia con un paradigma mixto que se operacionaliza desde un diseño cualitativo-cuantitativo organizado en un componente teórico – documental y un componente empírico-de campo. Para estos efectos en la investigación se identifican dos poblaciones: Una conformada por docentes de preescolar que constituyen la primera unidad de análisis, a la que se les aplica un cuestionario de 16 ítems sobre el desarrollo de la competencia comunicativa en niños de transición; y otra población que son los niños, los cuales constituyen la segunda unidad de análisis, desde las anotaciones hechas de sus comportamientos, y registrados en el instrumento Registro Valorativo, donde se evidencia la mediación didáctica del docente y el desarrollo de sus competencias comunicativas. Entre los principales resultados se infiere la escasa formación permanente del docente; la improvisación en la planeación del currículo; poca motivación e interés por el mejoramiento de las prácticas educativas; y la ausencia de una estrategia pedagógica pertinente para el desarrollo de las competencias comunicativas.

Palabras clave: desarrollo de competencias comunicativas, mediación didáctica del cuento, calidad educativa.

Abstract

Improving educational quality is not an easy task for any country; since the progress and development of nations is based on it; But the most worrying thing for the purposes of this research is that children's communication skills represent an entry base for scientific knowledge, and for educational processes. From this scenario, the purpose of this research is to analyze the development of communication skills in transitional children from the didactic mediation of the story. The approach to the research problem is determined by the contributions of the deductive rationalist epistemological approach, in correspondence with a mixed paradigm that is operationalized from a qualitative-quantitative design organized into a theoretical-documentary component and an empirical-field component. For these purposes, the research identifies two populations: One made up of preschool teachers who constitute the first unit of analysis, to which a 16-item questionnaire is applied on the development of communicative competence in transitional children; and another population that are children, who constitute the second unit of analysis, from the annotations made of their behaviors, and registered in the Valuation Register instrument, where the didactic mediation of the teacher and the development of their communication skills are evidenced. Among the main results is the scarce permanent teacher training; improvisation in curriculum planning; little motivation and interest in improving educational practices; and the absence of a relevant pedagogical strategy for the development of communication skills.

Keywords: development of communication skills, didactic mediation of the story, educational quality.

Introducción

Se concibe el papel de la educación como una misión para el desarrollo socio-económico y cultural de cualquier país; y vista desde este escenario se reconoce su tarea de formar integralmente a las personas desde el nivel más básico como lo es el preescolar hasta la edad adulta. Así las cosas, los niños en su primera etapa de este proceso de formación, necesitan desarrollarse integralmente, y esto implica el desarrollo de sus competencias, especialmente la competencia comunicativa; por ser la comunicación la herramienta de entrada a cualquier conocimiento científico. Para el desarrollo de las competencias comunicativas se hace necesarias estrategias didácticas pertinentes que permitan logros de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de todas las dimensiones, en especial la dimensión comunicativa; y para ello las estrategias didácticas deben garantizar los aprendizajes, tal como lo concibe (Madera Salas et al., 2013) “Las estrategias didácticas tienen una relación significativa con los logros de aprendizaje en los niños de cinco años”; al respecto en la presente investigación se analiza la pertinencia del cuento en la mediación didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Desde lo planteado en el párrafo anterior, cobra importancia las estrategias didácticas para el aseguramiento del aprendizaje; es decir estrategias didácticas agradables al niño como la literatura infantil, especialmente el cuento; tal como lo dice (Sánchez Cerezo et al., 2006) “El conjunto de obras hechas para la recreación y educación de los niños, proporciona placer estético, desarrollando la sensibilidad, el gusto y la creatividad, y es fuente de conocimientos y experiencias en cuanto brinda material para motivar el aprendizaje y afianzar los conocimientos que los niños reciben en las otras áreas” Al respecto, Martínez (2018) y Barrios (2018), coinciden en que las estrategias didácticas fortalecen la creatividad y la inventiva, principalmente cuando se aplican en actividades de investigación

En correspondencia con lo expuesto esta investigación se orienta a la definición de estrategias didácticas pertinentes para el desarrollo de la expresión oral, la expresión corporal, la familiarización con las tradiciones, ethos, hitos, y leyendas culturales que promuevan el desarrollo de la pertinencia, la autoestima, los sentimientos, y emociones, que mediante un proceso de socialización, los acerque a la búsqueda de su identidad; tal como lo dice (Venegas et al., 1993) “a diferencia de los adultos los niños tienen en sus primeros años la noción del propósito de sus vivencias, las acciones que realizan, sus juegos, sus observaciones, sus inquietudes iniciales no buscan llenarse de elementos para sacarles provecho concreto, el único interés del niño es el de tener contacto y retener aquellas cosas de la realidad que permiten divertirse, que excitan su curiosidad y sin proponérselo aprende”. Sin duda; estrategias didácticas que satisfagan estos aspectos; serian bienvenidas por el niño en su proceso de aprendizaje.

Con base en lo expuesto, la presente investigación se contextualiza en la temática asociada al desarrollo de las competencias comunicativas desde la mediación didáctica del cuento infantil; en el nivel preescolar de la Institución Educativa Departamental San José, ubicada en la cabecera del Municipio de Sitio Nuevo – Magdalena, que cuenta con una población estudiantil de 2114 estudiantes de estratos económicos 0, 1, y 2; en una región eminentemente rural.

El informe final de esta investigación consta de cuatro capítulos. El primer capítulo contiene el planteamiento del problema, los interrogantes, los objetivos, la justificación, y delimitación del estudio, el segundo capítulo contiene los presupuestos teóricos, organizados por un estado del arte que contiene los antecedentes científicos de la investigación, y hace una exposición teórica de diversos autores que sustentan los conceptos y normativas de variables trabajadas. El tercer capítulo contiene la fundamentación epistemológica, método y diseño de la

investigación; así como la sistematización de los conocimientos que permiten la operacionalización de este diseño. El cuarto capítulo contiene un procesamiento y análisis de los resultados.

Finalmente se exponen las conclusiones de la investigación, y algunas recomendaciones para el mejoramiento de la calidad de los procesos educativos en la educación preescolar.

Planteamiento del Problema

El Problema

Actualmente se percibe la necesidad de interacción constante entre seres humanos en todos los ámbitos de su desarrollo. Sin la comunicación no se estaría en el nivel de desarrollo en el que hoy se encuentra la sociedad. Una buena o mala comunicación puede desarrollar efectos positivos o negativos en las relaciones. Por lo anterior todas las personas, incluso los niños deben interactuar entre sí, para desarrollar procesos comunicativos; así lo cree (Vygotsky, 1995) creía que “la interacción entre compañeros era una parte esencial del proceso de aprendizaje. Para que los niños aprendieran nuevas habilidades, él sugirió la interacción entre estudiantes más competentes con personas menos calificadas”. De allí que el desarrollo de competencias comunicativas resulte clave para la interacción social y el fortalecimiento individual y social.

En diferentes países, incluido Colombia, el principal problema relacionado con las competencias comunicativas queda evidenciado en la última evaluación del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA por sus siglas en inglés) 2018; pruebas que se hacen entre los países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), y en el cual Colombia arrojó resultados inferiores a los promedios de los países que se encuentran asociados en esta organización. En este sentido, Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) (ICFES, 2018a) expresa los detalles al respecto: “el puntaje promedio de Colombia en lectura pasó de 385 en 2006 a 412 puntos en 2018, lo que representa un aumento de 27 puntos. Este aumento ubicó al país en el noveno lugar entre los países que mejoraron su desempeño. Respecto a la aplicación de 2015, el puntaje promedio de Colombia disminuyó 13 puntos. En comparación con los resultados de otras agregaciones de países, en la aplicación de 2018 el puntaje promedio del país fue cinco puntos superior al puntaje promedio de

Latinoamérica y el Caribe y 13 puntos inferior al puntaje registrado en los países no asociados a la OCDE. Al considerar el promedio de los países asociados a la OCDE, las diferencias fueron más amplias (75 puntos de diferencia en 2018)". En el informe de estos resultados se evidencia que el desarrollo de las competencias comunicativas en las personas en Colombia, siguen siendo un problema. Esto lleva a considerar algunas propuestas hechas por el Ministerio de Educación Nacional desde el (PNLE)

El Ministerio de Educación Nacional, preocupado por ese problema, hace esfuerzos para prevenirlos; y dentro estos esfuerzos propone programas para maestros y alumnos que ayuden a resolver la problemática. Dentro de estas propuestas se mencionan algunas estrategias dentro del Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) a la cual pueden acogerse instituciones educativas del sector oficial. Para la ampliación del conocimiento del problema la institución donde se desarrolla la investigación se ha acogido a la que mejores oportunidades le ofrece para su implementación; sin querer decir que con esto se va a solucionar el problema; lo importante es ofrecer estrategias para fortalecer la institución desde los aportes del Plan.

El Ministerio de Educación ha emprendido entre otras acciones el diseño del programa "Leer es mi cuento" (MEN, s. f.) "Desde el año 2011 y en el marco del Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) "Leer es mi cuento", los Ministerios de Educación y de Cultura han implementado acciones para que, particularmente niñas, niños, adolescentes y jóvenes, incorporen la lectura y la escritura a su vida cotidiana. En ese sentido, el Ministerio de Educación Nacional propuso el diseño y la ejecución de acciones para fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas en la educación inicial, preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela y la familia en la formación de lectores y escritores".

El PNLE se implementa a partir de cinco estrategias:

- 1) Producción editorial, materiales de lectura y escritura.
- 2) Fortalecimiento territorial de la escuela y de la biblioteca escolar.
- 3) Formación de mediadores de lectura y escritura.
- 4) Movilización.
- 5) Seguimiento y evaluación.

Es importante plantear estrategias de fácil acceso; con docentes dispuestos a capacitarse aprovechando la oportunidad de hacerlo virtualmente a través de plataformas diseñadas para tal fin, y para ejercer el papel de mediador. Las estrategias orientan de formación de mediadores de lectura y escritura.

En esta estrategia el PNLE trabaja en la formación de directivos docentes, maestros, familias y estudiantes para que se conviertan en mediadores que contribuyan a mejorar las prácticas de lectura y escritura que están presentes en la cotidianidad de la escuela, el hogar y otros espacios extraescolares. En el Plan Nacional de Lectura y Escritura - PNLE, mediador es la persona que interviene con el propósito de tender puentes entre niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y los procesos de lectura. En algunos momentos, el mediador cumple la función de un iniciador, que consiste en despertar en otros el deseo de leer y escribir; otras veces, su función será la de acompañar y estimular el crecimiento de los lectores mediante la creación de situaciones de lectura que amplíen el horizonte de los textos y les ayuden a los estudiantes a mejorar su capacidad para interactuar con estos. Es por esto que se adelantan acciones formativas a través de encuentros, talleres, plataformas virtuales, recursos digitales y visitas a establecimientos educativos para formar a los mediadores de lectura y escritura dejando capacidades instaladas en territorio.

Los docentes mediadores trabajarían de la mano con los docentes titulares de los grupos de preescolar en el diseño de estrategias didácticas pertinentes para el desarrollo de las competencias comunicativas.

Las consideraciones anteriores amplían el panorama de conocimiento del problema, lo cual permite ahora así plantearlo.

Formulación del problema

A partir de las consideraciones anteriores, se plantean los siguientes interrogantes:

¿Cómo dinamizar el currículo de la educación preescolar cuando se integran principios de flexibilidad y contextualización?

¿Cuáles son los principales cambios evolutivos del niño en edad preescolar asociados al desarrollo del lenguaje?

¿Cuáles son los rasgos distintivos que caracterizan las competencias comunicativas en niños de transición?

¿Cuál es la pertinencia de integrar estrategias centradas en la mediación didáctica del cuento en niños de transición?

Objetivo general de la investigación:

Analizar el desarrollo de competencias comunicativas en niños de transición desde la mediación didáctica del cuento.

Objetivos específicos:

- Analizar el currículo de la educación preescolar desde los principios de flexibilidad y contextualización.

- Describir los principales cambios evolutivos del niño en edad preescolar asociados al desarrollo del lenguaje.
- Describir los rasgos distintivos asociados al desarrollo de las competencias comunicativas en niños de transición.
- Analizar la pertinencia del cuento para la mediación didáctica en niños de transición.
- Definir un conjunto de estrategias didácticas que fundamentadas en la mediación didáctica del cuento contribuyan al desarrollo de competencias comunicativas en niños de transición.

Justificación de la investigación

Los seres humanos tienen la necesidad de socialización, la cual logran a través del desarrollo de sus competencias comunicativas, porque sienten y forman parte de una comunidad; y el hecho de relacionarse y comunicarse con otros es un tema de gran relevancia, indispensable para contribuir y mejorar las formas de estar en contacto con otros; debido a ello es necesario que desarrollen competencias comunicativas. Desde lo expuesto es muy importante desarrollar estas competencias en los niños; no solo para obtener logros escolares, sino, para prepararse para la convivencia comunitaria.

Actualmente existen sistemas de evaluación que de manera constante y en distintos niveles de formación, permiten evaluar los desempeños de los estudiantes en el desarrollo de diferentes competencias, entre las cuales se encuentran las comunicativas o lectoras; mediante estrategias que motiven su aprendizaje y le fomenten el amor por la lectura lo cual le permitan al niño aprender por sí solo, logrando aprendizajes autónomos; lo cual le da a esta investigación una mayor importancia por su abordaje desde los niveles iniciales en los procesos comunicativos.

Según (Solorzano Mendoza, 2017), “En la actualidad la pedagogía enfrenta un gran reto, y este es dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje, de tal forma que el educando desarrolle un proceso reflexivo, crítico, que pueda aplicar, desde el punto de vista cognitivo, estrategias para aprender por sí mismo, logrando así tener un aprendizaje autónomo, desarrollo y apropiación de competencias necesarias para afrontar la demanda del mundo actual”.

Las competencias comunicativas incluyen factores sociales, psicológicos, y culturales, así como el contexto en que tendrá lugar la situación comunicativa. Dado entonces el supuesto de que la situación de la competencia comunicativa incluye actividades que son mediadas por la experiencia social.

Una de las competencias esenciales para abordar en todas las situaciones del entorno es la comunicativa. Sin ella no se puede acceder a los diversos campos del saber ni se tiene las posibilidades de ser exitosos en las relaciones con el conocimiento, con los demás, ni con un entorno globalizado.

Se sabe que la edad inicial tiene unas características particulares. En esta etapa los niños deben aprender sobre el control de emociones y a expresar las mismas de forma adecuada; deben aprender a adquirir hábitos de escucha activa, saber expresar sus ideas por ejemplo a través de actividades narrativas, saber interactuar con otros, resolver conflictos, conciliar, preguntar, responder, entre muchos otros aspectos en los que la comunicación es fundamental. Las habilidades comunicativas de hablar, escuchar, leer y escribir se refieren al uso que se le da a la comunicación y a la lengua en un contexto determinado. Al respecto autores como Ascorra et al, (2017), Salas y Combata (2017), destacan la importancia de administrar el conflicto como base para una sana convivencia. Por su parte para Castañeda (2018) y Contreras (2018), resulta clave

asumir la concepción de una sana convivencia desde la noción de transformación del conflicto.

Por cuanto se hace primordial abordar este tema en los niños de preescolar.

Igualmente, porque los niños se encuentran en esta edad en la que los profesores y adultos son un modelo a seguir, ellos tienden a copiar y a repetir lo que escuchan; por eso ofrecer una estrategia didáctica como la del cuento infantil donde el desarrollo de la actividad permite que los niños interactúen con sus compañeros y que escuchen cuentos narrados por sus docentes, o por cualquier adulto mayor; les da la oportunidad de imitarlos, y a dramatizarlos tal como lo hacen sus docentes y mayores. Esta estrategia de escuchar y modelar les despierta el interés de imitar y de aprender, en razón a esto el proyecto de investigación debe contribuir a identificar cuáles son los conjuntos de estrategias que desde el cuento les ofrezcan estas oportunidades a los niños.

Por otra parte, el proceso de investigación apunta a una relevancia social en la medida que beneficiaría a 365 niños en el grado de transición correspondientes al Municipio de Sitio Nuevo; y a 260 niños en el grado de transición del municipio aledaño de Remolino – Magdalena. El trabajo tiene impacto en la actualidad en el ámbito educativo, porque la población de niños involucrada en él, forma parte de la población que habita en la zona donde actualmente se desarrolla el proyecto de ingenierías del puerto fluvial de Palermo, en la margen izquierda del río La Magdalena, y está en aumento la población de niños en edad escolar, que vienen con las familias de los obreros que llegan a vivir en ese entorno.

Partiendo de dichas premisas, por su parte, es igualmente importante resaltar que, así como otros aprendizajes en su mayoría son más significativos abordarlos desde los niveles iniciales, puesto que son la base de la formación; asimismo, las competencias comunicativas se pueden desarrollar desde el grado de transición se cuenta con las didácticas adecuadas.

Por su parte, la propuesta de los cuentos como literatura infantil es un tema pertinente y apropiado pues agrada mucho a los niños. Es indicado para sus edades, sus gustos, intereses, sobre todo por la motivación y forma de acompañamiento que se les brinda a los niños en la lectura en esta etapa inicial, lo cual hace que ellos se interesen cada día más, adquieran hábitos y por supuesto permanezca en su proceso formativo integral.

Delimitación:

Delimitación socio-económica del contexto

Población Rural; ocupación agrícola y pesquera; nivel socio-económico muy bajo; condición de vulnerabilidad; altos índices de desnutrición en los niños de la comunidad; necesidades básicas insatisfechas (NBI); ausencia de instalaciones para recreación y deporte; altos índices de corrupción; delincuencia galopante.

Delimitación Temática:

En la investigación se toman como constructos específicos; las siguientes: formación – competencias comunicativas – el cuento – mediación – didáctica.

En primer lugar, a nivel macro para abordar esta temática se tiene como base una prueba internacional PISA que apunta hacia la evaluación de competencias lectoras; e igualmente, con los planteamientos del plan decenal hacia los que se apunta en educación como es el tema de las habilidades comunicativas.

Seguidamente, a nivel meso se cuentan con las competencias comunicativas expuestas por el Ministerio de educación nacional y con los resultados de las pruebas saber en básica primaria específicamente en la evaluación de competencias comunicativas en Colombia.

Igualmente, se toma como referencia el índice sintético de calidad educativa, para hacer el estudio de los procesos de formación de las competencias comunicativas en el Magdalena.

Por último, a nivel micro se tiene en cuenta el desarrollo de competencias hacia los que se apunta en la escuela a partir del área de lengua castellana y específicamente en la dimensión comunicativa en el nivel de preescolar, así como las evaluaciones como proceso continuo que arrojan los desempeños de los estudiantes tomando en cuenta las pruebas saber institucionales en cuanto a las competencias comunicativas de los primeros tres (3) grados de la educación básica primaria.

Delimitación Espacial – Física – Geográfica:

La limitación física del proyecto se concretiza en el corregimiento de San Antonio sede # 7 de la Institución Educativa Departamental San José, Sitio Nuevo – Magdalena. Margen izquierda del río de “La Magdalena”.

El estudio se ubica en la Escuela Rural San Antonio Sede # 7 de la Institución Educativa Departamental San José, Sitio Nuevo – Magdalena.

La Escuela Rural San Antonio sede # 7 de la Institución Educativa Departamental San José se encuentra ubicada en el municipio de sitio Nuevo de Magdalena. Población rural; ocupación agrícola y pesquera; nivel socio-económico muy bajo; condición de vulnerabilidad; altos índices de desnutrición en los niños de la comunidad; necesidades básicas insatisfechas (NBI); ausencia de instalaciones para recreación y deporte; altos índices de corrupción; delincuencia galopante. La escuela es pequeña, cuenta con un grupo por grado.

Delimitación Geográfica:

La zona rural del Municipio de Sitio Nuevo. Por supuesto es una población rural; de ocupación agrícola y pesquera. El territorio es bajo, plano y cenagoso bañado por el río Magdalena y el Mar Caribe.

En su territorio se localiza parte de la Ciénaga Grande de Santa Marta y otras ciénagas como Cuatro Bocas, Conchal, Las Piedras, Pajarral, El Torno y La Atascosa. El Municipio se localiza en la parte Noroccidental del departamento del Magdalena, dista 126 Km. con la ciudad de Santa Marta (Capital del Departamento) y a 24.5 Km. del distrito de Barranquilla. El territorio municipal limita al norte con el Mar Caribe, por el sur con el Municipio de Remolino, al Oriente con Pueblo Viejo y Occidente con el Río Magdalena.

Delimitación Temporal:

El trabajo de investigación se desarrolla entre los meses de marzo 2020 a marzo de 2021.

Marco teórico

En toda investigación es imprescindible un componente teórico debido que este es la estructura científica de lo que se estudia, y un marco conceptual y de antecedentes que fundamente el proceso de investigación. Además; lo que se estudia queda revestido con una serie de argumentos que lo sustentan y acreditan como conocimiento científico (Supo, 2013). Este capítulo está organizado de la siguiente forma: Marco de antecedentes, que contiene el estado del arte del conocimiento que se investiga dentro de los últimos cinco años; continua con los referentes teóricos que son el fundamento de las proposiciones teóricas generales o específicas de esta investigación a nivel preescolar; continua con los referentes conceptuales relacionados

con el objeto de estudio y sus variables principales dentro de las competencias comunicativas a nivel de la educación inicial; y por último cierra con las normas legales en que se enmarca la investigación.

Antecedentes de la investigación

(Ascurra Medina, 2021), en su investigación titulada, “Planificación de una unidad de aprendizaje empleando estrategias didácticas para desarrollar la expresión oral en los niños de tres años a través de la plataforma Zoom” El presente trabajo tiene como objetivo diseñar una unidad de aprendizaje empleando estrategias didácticas para desarrollar la expresión oral a través de la plataforma Zoom en los niños y niñas de tres años edad de la institución educativa Santa Mónica en Castilla (Piura, Perú), además de la experiencia laboral adquirida por la autora. Por consiguiente, la elaboración de la unidad de aprendizaje, que comprende ocho sesiones de aprendizaje e instrumentos de evaluación, se orientan a mejorar y fortalecer la expresión oral de los niños de tres años, a través de actividades lúdicas que favorezcan el desarrollo de esta habilidad comunicativa. Cabe mencionar que la expresión oral es una competencia de gran valor como parte de las habilidades comunicativas que debe poseer todo individuo. En esta afirmación radica la importancia de favorecer el buen desarrollo de la expresión oral desde la etapa preescolar. Finalmente, el diseño de la planificación curricular en el área de Comunicación para niños de tres años de la etapa preescolar, ha considerado el enfoque comunicativo contemplado en el Currículo Nacional de Educación Básica, con la finalidad de promover aprendizajes significativos y desarrollar la expresión oral en los estudiantes del colegio en mención con diversas actividades contextualizadas. Para Carrera , Bravo y Marín (2013), el currículo es un constructo de gran complejidad que fundamenta la dinámica del aprendizaje.

(Leyva Ortiz & Campos, 2019) en su investigación “El cuento como estrategia pedagógica para desarrollar la capacidad de negociación en la solución de conflictos del alumno en edad preescolar” El estudio centra su interés en las potencialidades inexploradas en el alumno de educación preescolar, así como los recursos clásicos y contemporáneos inexplorados en este nivel educativo y constituyeron el basamento de la presente investigación. El estudio describe, analiza, y expone los resultados al aplicar el cuento como una estrategia didáctica sistematizada que posibilita procesos de aprehensión al proceso de negociación, y su uso en la negociación de conflictos en alumnos de 3° de preescolar de la ciudad de San Luis de Potosí. La selección minuciosa de una obra, su lectura, y su reflexión en el grupo local; fue el punto de partida de la investigación organizada en tres fases: exploración, identificación, y comunicación. Los alumnos trabajaron bajo consignas fundamentales, desarrollaron procesos metacognitivos y colaboraron entre sí para la obtención de un fin común. El estudio dejó ver el impacto favorable de esta estrategia tan cercana pero olvidada como lo es el cuento.

(Lafontaine & Vásquez, 2018), en su investigación denominada “El desarrollo de habilidades comunicativas en edad temprana en el grado de pre-primaria del nivel inicial”; de la cual su objetivo de investigación fue dar a conocer la importancia de la introducción de las habilidades comunicativas desde el nacimiento de los niños hasta su primer desarrollo. Se realizó en el Centro Educativo Trina Moya de Vásquez en el sector de Villa Duarte en el municipio de San José de Las Matas de la Provincia de Santiago. Mediante el mismo se favorecieron los niños a través de la entrega de materiales didácticos y herramientas que facilitarían a la maestra por medio de la aplicación de técnicas eficaces para establecer mejoras para el manejo de una buena implementación de la competencia comunicativa.

La investigación se realizó utilizando el enfoque cualitativo, a través de la investigación-acción consistente en 6 talleres aplicados a una población de 23 niños del aula del pre primario del nivel inicial. Mediante variadas investigaciones realizadas los resultados sustentan la importancia del desarrollo de las habilidades comunicativas en los niños en su temprana edad. Se aplicaron varias técnicas como la observación, y entrevista, a través de las cuales se concluyó de forma detallada todos los beneficios que ofrece a nivel cognitivo el buen desenvolvimiento en los niños de la producción oral en su lenguaje. Todo esto con el enfoque de que los niños desarrollaran destrezas y capacidades que les permitieran desarrollar su habla de forma correcta mediante actividades de desarrollo colaborativo y aprendizaje experiencial. En esta investigación se concluyó dando respuesta al objetivo de la misma el cual era dar a conocer la importancia de la introducción de las habilidades comunicativas desde el nacimiento de los niños hasta su primer desarrollo, y fue logrado llevando a cabo actividades fomentadoras de motivación para el incremento de la producción oral de los niños, pues, es en esta primera etapa que se inicia con el proceso lingüístico.

(Gutiérrez Duarte & Ruiz León, 2018), desarrollaron la investigación denominada: “Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil”, cuyo objetivo se centra en determinar estadísticamente, la existencia de diferencias significativas en el neurodesarrollo de niños y niñas que han participado en programas de educación inicial y preescolar; con relación de quienes solo cursaron preescolar. La metodología empleada se enmarca en el paradigma cuantitativo, con un diseño no experimental, de corte transversal y de tipo descriptivo. Los sujetos participantes en la investigación son niños y niñas del tercer grado de preescolar de Hidalgo del Parral, Chile. Las características contextuales son diversas y participaron niños de condiciones de extrema pobreza, como niños de condición socio-

económica alta. Los resultados señalan que los niños que asisten a centro infantiles desde su nacimiento; así como de los niños de condición socio-económica alta; presentan mayor nivel de neurodesarrollo.

(Gómez Meléndez et al., 2018), desarrollaron el estudio denominado “La evaluación del aprendizaje en la educación inicial: Aproximación al estado de conocimiento”, cuyo objetivo era profundizar la investigación en evaluación del aprendizaje en la educación preescolar, en México; puesto que en este país la investigación en tal sentido se encuentra en un estado incipiente; sobre todo el entorno de la evaluación por competencias, y se necesitaba consolidar lo que se tenía y abordar otros aspectos que no han sido estudiados, como los impactos que estas prácticas tienen en los aprendizajes de los estudiantes en la educación preescolar.

Para la realización del estudio se organizaron cuatro ejes para lograr la sistematización del conocimiento. El primer eje tenía que ver con las creencias que los educadores tenían sobre la evaluación del aprendizaje en preescolar. El segundo eje tenía que ver con la formación de los docentes y la relación que tenía esta con la evaluación del aprendizaje. El tercer eje tenía que ver con la evaluación del aprendizaje en la educación preescolar y la educación infantil, y por último un cuarto eje denominado “Evaluación de otros componentes del Currículum”, a partir de estas revisiones en los cuatro ejes se advirtió la importancia que está teniendo en México, la evaluación de la educación infantil, especialmente la evaluación del aprendizaje; encontrándose que existe escases de instrumentos para evaluar el aprendizaje en preescolar desde el enfoque de las competencias; como también las creencias de los educadores acerca de la evaluación. Para Marín et al (2016), la evaluación es un proceso complejo que aborda el plano macro, meso y micro de la gestión institucional.

(Grimaldo Moreno & López Bravo, 2018), en el estudio denominado “Estrategias didácticas para favorecer el lenguaje oral en primer grado de preescolar” fijó como objetivo potenciar sus habilidades docentes mediante la aplicación de estrategias didácticas que favorecieran el lenguaje oral en su grupo de práctica; y para ello desarrollo un modelo metodológico que promoviera la reflexión crítica de su práctica docente, esperando con ello favorecer la comunicación oral con sus estudiantes y por ende el aprendizaje significativo. Los productos se evidencian en el mejoramiento de sus competencias profesionales y genéricas con el uso de estrategias didácticas para la descripción de objetos, lugares, situaciones, o personas en los procesos narrativos de la lectura de cuentos y comentarios de los mismos en sus actividades pedagógicas didácticas. Las conclusiones se identifican en la construcción de planes de acción en su propuesta de trabajo.

(Torres Herrera et al., 2018), en un estudio denominado “El desarrollo de las competencias comunicativas en la educación parvuliana a través del juego” desarrollaron una investigación que tiene como propósito cognoscitivo analizar, como desde el juego y las actividades que se programen se pueda desarrollar las capacidades para que los niños puedan expresar de forma coherente y fluida lo que piensan y sienten, valiéndose de la lengua. Para ello desarrollaron una metodología para cavar en cuestiones como la didáctica de la lengua en la enseñanza inicial; desde la pregunta problema ¿Cómo contribuir a la preparación metodológica de las docentes parvularias para el desarrollo de las competencias comunicativas en las edades de cero a seis años por medio del juego? Esta pregunta supone una reflexión sobre el proceso de aprendizaje de la lengua como medio o vehículo por el cual se construye y exterioriza el pensamiento, por medio del juego.

(Chavez-Velazquez et al., 2017), en su estudio “La expresión oral en el niño de preescolar” declara que el lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva que permite interactuar y aprender, además que sirve para expresar emociones, sentimientos, obtener y dar información diversa; es un instrumento de aprendizaje que inicia desde el nacimiento y se enriquece durante toda la vida. Dice además que las interacciones pueden ser evaluadas mediante instrumentos como la prueba EXCALE, para dar cuenta del logro y áreas de oportunidad en el dominio de las competencias del campo formativo del lenguaje y comunicación en el aspecto del lenguaje oral. La adquisición del lenguaje en el niño de preescolar se dará de manera óptima cuando las experiencias en que se participa sean relevantes con un propósito y tengan un significado que le permita compartir experiencias y aprender de los demás.

(Perez Barrera, 2019) En su investigación denominada “Estrategia pedagógica para desarrollar la dimensión comunicativa en preescolar”, de la Secretaria de Educación de Cundinamarca, cuyo objetivo era el de analizar como el docente de transición de un jardín público de Bogotá, hace uso de estrategias pedagógicas en sus clases para estimular el desarrollo de la dimensión comunicativa, a través del aprendizaje significativo, que sea transferible a su realidad.

La propuesta se estructuró a partir de un proceso investigativo de tipo cualitativo, en la aplicación de instrumentos de recolección de datos, como; entrevista semiestructurada, observación y análisis de contenido, en un grupo de 32 infantes con edades entre los cuatro a cinco años de edad y la docente a cargo, para obtener elementos que fueron interpretados, mediante el uso de la estrategia de análisis de datos, para a continuación realizar el análisis de la triangulación de datos.

El impacto del proyecto evidenció en primer lugar, que diseñando y generando espacios de aprendizaje significativos, los niños y niñas, desarrollan capacidades comunicativas que transfieren a la realidad, permitiéndoles desenvolverse con mayor propiedad socialmente, como segunda medida, en la implementación de estrategias pedagógicas preinstruccionales, coinstruccionales, y postinstruccionales de una secuencia enseñanza-aprendizaje; se estimula el desarrollo de habilidades y destrezas en cada una de las dimensiones del ser humano, logrando con ello un desarrollo integral, que sea útil y transferible a la realidad del estudiante. Desde los aportes de Marín (2010) y Bravo y Marín (2012), resalta una perspectiva multidimensional en los procesos de desarrollo que abordan el componente educativo.

La implementación de las estrategias pedagógicas estimula el desarrollo de habilidades y destrezas comunicativas, al generar espacios de participación activa, en donde la construcción colectiva del saber, permite la generación de un aprendizaje significativo que sea transferible a la realidad. La aplicación de estrategias pedagógicas además de la transmisión de un conocimiento práctico; permitió el logro de un aprendizaje significativo, que sobrepasó las expectativas iniciales, fue la conclusión del estudio.

(Espejo Ramos, 2019)Espejo, N. En un estudio denominado “El Cuento: Fortalecedor de la dimensión comunicativa de los niños y niñas de preescolar del Colegio Eduardo Santos Neiva – Huila”, se planteó a partir de la necesidad del contexto y tiene como objetivo fortalecer la dimensión comunicativa de los niños y niñas de grado preescolar mediante el cuento infantil como herramienta pedagógica y didáctica de aprendizaje en la Institución Educativa Eduardo Santos de Neiva, Huila; el proceso investigativo se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, aplicando instrumentos como la observación, la entrevista y la encuesta para la recolección de información que permitió fundamentar el problema, formular y aplicar la propuesta de

intervención, para finalmente evaluar el impacto y la aceptación de la investigación en el ámbito escolar. Al desarrollar la propuesta de investigación se anhela que los niños y niñas de grado preescolar logren fortalecer su dimensión comunicativa, además se motiven por la lectura como medio para enriquecer el vocabulario y tener la capacidad de interactuar con quienes los rodean. También se busca que los padres de familia se involucren en la formación integral de los hijos y desde los primeros años de edad, concientizándose de la importancia de la comunicación para lograr una sana convivencia y ser un sujeto íntegro, crítico con la capacidad para liderar procesos transformativos que contribuyan al progreso de la sociedad.

(Donoso Palacios, 2018) en otro estudio a nivel nacional denominado. “Habilidades comunicativas en la educación inicial”; de la Universidad Externado de Colombia, Facultad de Ciencias de la Educación, Bogotá D.C.; el trabajo se apoyó en el diseño y aplicación de una secuencia didáctica basada en la descripción, donde los niños del grado transición de la Institución Educativa Departamental Rural Pablo Herrera, aprendieron las vocales y fortalecieron la expresión oral, teniendo en cuenta el diagnóstico institucional y de aula realizado al inicio de esta intervención. Para cumplir con los objetivos propuestos, este trabajo fue diseñado en cinco capítulos que se describen a continuación: En el primer capítulo se encuentra el diagnóstico institucional, donde se pone en contexto al lector acerca de la problemática surgida y desde donde inicia y parte este trabajo. En el capítulo dos, se expone el problema generador, se delimita el problema y surge la pregunta orientadora de la intervención, para luego tomar las posibles acciones y lo que se espera después de ella; así mismo, se fundamenta con los referentes teóricos que apoyan y sustentan la intervención. En el capítulo tres, se presentan los objetivos y propósitos de este trabajo, igualmente la estrategia utilizada, la planeación y cronograma de actividades que indican los tiempos en que se realizó la intervención. Así mismo, se muestran los

instrumentos de evaluación de aprendizaje utilizados. Luego se encuentra el capítulo cuatro, donde se evidencia la sistematización de la intervención, es decir, se describe de la propuesta de intervención, cómo se hizo y qué se obtuvo, teniendo en cuenta tres categorías: secuencia didáctica, lecto-escritura y expresión oral. Además, se aportan conclusiones y recomendaciones de modo personal e institucional.

Por último, en el capítulo cinco, se presenta una propuesta de proyección y sostenibilidad de la intervención, donde se elabora un plan de acción con su respectivo cronograma a nivel institucional, con tiempos y responsables encargados de cumplir con la propuesta. La metodología de este trabajo se fundamenta en la investigación-acción, teniendo en cuenta que “el ciclo de la investigación se configura en torno a cuatro momentos o fases: planificación, acción, observación y reflexión” (Latorre, 2003). Al terminar este trabajo, se puede concluir, que la secuencia didáctica es una muy buena estrategia metodológica para ser utilizada en el área de lenguaje, donde se diseñaron actividades relacionadas entre sí para llegar a un aprendizaje.

La lecto-escritura como base fundamental de habilidades comunicativas en grados posteriores, se debe trabajar teniendo en cuenta saberes previos de los niños y así mismo darles a ellos un espacio importante en el aula de clase, donde sean actores activos en dicho proceso. La expresión oral debe ser fortalecida mediante actividades significantes, donde los niños disfruten de exposiciones, descripciones que a ellos les llame la atención, de esa forma ellos sientan motivación a realizar esa clase de actividades. Se generaron espacios de auto-reflexión de la labor docente, donde se fortaleció lo positivo y se evaluaron y corrigieron debilidades presentadas a lo largo de la implementación de la secuencia didáctica.

(Páez Araque, 2018), en su investigación denominada: Uso de herramientas informáticas en el desarrollo de competencias comunicativas y científicas en el aula de transición en la ciudad

de Bucaramanga; y cuyo propósito era el determinar de qué manera un proyecto de aula que incluye herramientas informáticas favorece el desarrollo de competencias científicas y comunicativas en los estudiantes de transición de una institución oficial de Bucaramanga.

Para esta investigación se usó un enfoque cualitativo con un diseño metodológico de tipo investigación = acción; y por medio de la pedagogía de proyecto de aula se realizó en principio una evaluación de competencias comunicativas a partir del documento del MEN – Aprender a jugar (Instrumento Diagnostico de Competencias Básicas en Transición); luego se realizaron talleres investigativos sobre competencias comunicativas y científicas utilizando diversos recursos como el computador, el software educativo (JClic), herramientas ofimáticas, internet (YouTube), películas, libros y por último y como producto final, los niños expusieron frente a un público asistente. Los resultados obtenidos hacen parte de un diario de campo y nos muestran un proyecto de aula (DINOSAURIOS) que ha sido un detonante emocional que generó compromiso, participación activa de los estudiantes, alcance de las metas propuestas por el proyecto, trabajo en equipo, y superación en los niveles de autoestima de los estudiantes.

Para la investigación realizada; este antecedente reviste pertinente porque el estudio de las competencias comunicativas reviste especial importancia ya que estas tienen que ver con conocimientos, habilidades y valores, es decir, contiene elementos de tipo cognitivo, procedimental y actitudinal interrelacionados en la búsqueda de desempeños eficientes en torno al trabajo asociado a las TIC, que es otro elemento de importancia contemporánea del que se prevé un gran desarrollo en el futuro inmediato. También este estudio tiene relevancia contemporánea, ya que involucra pedagogías innovadoras como el Proyecto de Aula, que está llamado a ser protagonista en la pedagogía actual.

(López Cerón, 2018), en su trabajo de tesis para optar al título de magister en educación, realiza el estudio denominado “Desarrollo de la oralidad y la escucha en los niños de preescolar del primer ciclo a partir de la literatura infantil” se fija como objetivo generar una reflexión significativa acerca de las estrategias didácticas y pedagógicas que se generan desde el aula de clase en la escuela. El estudio se realiza dentro de un diseño de investigación acción educativa propiciando explicaciones por una vía o camino de índole inductivo que opera en la ejecución de generalizaciones amplias apoyadas en observaciones específicas con estrategias diversas de trabajo con los niños y los padres de familia en las cuales la docente realiza una descripción, reflexión y comprensión de sus acciones y situaciones de índole social, manifiestos en los procesos de comunicación a partir de la exploración de las practicas del lenguaje con sus pares, familia y adultos; siendo las consecuencias didácticas el recurso que se valida a través del dialogo con cada uno de los participantes.

En cuanto a los hallazgos se puede establecer que la participación de los padres de familia en su gran mayoría jóvenes no son los referentes ni promotores significativos de la lectura, en especial la literatura infantil, muy pocos frecuentan la biblioteca como fuente primordial del saber en cuanto a, géneros literarios para la primera infancia y cuentos que lo acercan hacia ella, siendo las tecnologías de la información y comunicación las que tienden a desplazar el texto físico y la presencia lectora para los niños va en contraria de su interés de formación.

(Moreno Salcedo & Zambrano Correa, 2021), en su investigación “Propuesta de intervención pedagógica para la promoción de la lectura crítica en estudiantes de transición mediante estrategias didácticas apoyadas en tic: (Caso Institución Educativa José de la Vega)” El siguiente proyecto de asesoría en el programa de posgrado en Maestría de la Educación de la

Universidad Tecnológica de Bolívar, está centrado en contribuir a promover la lectura crítica desde la educación inicial, específicamente desde el grado transición en la Institución Educativa José de la Vega mediante estrategias didácticas apoyadas en TIC, respondiendo principalmente a las exigencias de la educación en el desarrollo de competencias lectoras, que permitirán a los estudiantes desenvolverse en el contexto en el que interactúan y el mundo globalizado al que se enfrentarán.

Los docentes y estudiantes se verán beneficiados al ser implementadas las estrategias apoyadas en las TIC, teniendo en cuenta las necesidades y deseos de lectura que hoy tienen los estudiantes, los motivará a involucrarse con la misma, permitiendo también reactivar el plan lector de la institución, invitándolos a leer a través de otros medios como: los libros digitales, cuentos audiovisuales, podcast, entre otros. Esto, teniendo en cuenta que actualmente las nuevas generaciones de niñas y niños son nativos digitales amantes de estas estrategias educativas. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo investigación acción, puesto que está ligada la reflexión en la práctica y en los objetivos que se persiguen. Este método le permite al investigador profundizar en su práctica pedagógica, experimentando un proceso de formación, concientización y transformación en su vida profesional, fomentando así una actitud crítica ante el acto educativo. En cuanto a la recolección de la información fue obtenida a partir de dos instrumentos como lo fueron la guía de observación y la entrevista, con la participación de 8 docentes de preescolar en las jornadas vespertina y matutina y 12 estudiantes del grado transición 05 de la jornada de la mañana, con edades comprendidas entre los 5 y 6 años, esta población permitió recolectar datos relevantes sobre el estudio realizado, permitiendo conseguir significados al tema en cuestión, logrando la elaboración de una guía de intervención pedagógica para la promoción de la lectura crítica mediante estrategias didácticas apoyadas en TIC.

(De Los Reyes Navarro & Palma Santiago, Liliana, 2019) en su investigación “Resignificación del saber pedagógico del docente en el proceso de articulación curricular para el desarrollo de competencias comunicativas”, abordó la resignificación del saber pedagógico del docente en el proceso de articulación curricular para el desarrollo de las competencias comunicativas en los grados de transición y primer grado. El estudio se desarrolló con un enfoque cualitativo, bajo el paradigma socio-crítico, investigación-acción en el que se utilizaron instrumentos de recolección de datos como entrevista semiestructurada, la observación, y la revisión documental para el análisis de las categorías: saber pedagógico, articulación curricular y competencias comunicativas. Este proyecto permitió evidenciar que los maestros requieren mayor apropiación de los elementos pedagógicos y didácticos para articular en su práctica pedagógica elementos del currículo importantes, para el desarrollo de las competencias comunicativas en los grados de transición y primero.

Fundamentación teórica

Las teorías que soportan esta investigación se enfocan en el estudio de competencias comunicativas, lingüísticas, y procesos de desarrollo del lenguaje.

Teoría lingüística de Noam Chomsky

Un aspecto curioso sobre la gramática generativa de CHOMSKY; es que mayormente está dirigida a hablantes-oyentes ideales. Esto es, supuestas personas que conocen el lenguaje a la perfección y que nunca cometen errores. La teoría lingüística de Noam Chomsky es una de las teorías más importantes sobre el lenguaje humano. Esta teoría se conoce como la gramática generativa o biolingüística. La teoría explica que existe una estructura mental innata que permite comprender y producir cualquier enunciado en cualquier idioma natural que conocemos.

Además, esto posibilita que el proceso de adquirir y dominar el lenguaje requiera muy poco procesamiento en el cerebro para ponerse en marcha y se desarrolle casi automáticamente.

A pesar de su importancia, la teoría lingüística de Noam Chomsky es polémica; ya que muchos académicos no creen que esta sea una explicación demasiado buena en la adquisición del lenguaje y de su funcionamiento. Esta crítica se debe a dos hechos. El primero podría ser, la forma en que Chomsky explica la aparición de los conceptos en la mente, y el segundo es el hecho de que Chomsky cree que ciertos principios sintácticos son universales y conocidos en todos los idiomas (Bricmont & Franck, 2010).

1.1.1 Aspectos generales de la teoría lingüística de Noam Chomsky

En la gramática generativa, la primera distinción de Chomsky es la existente entre la competencia lingüística y actuación lingüística. La competencia corresponde, según el autor, a la capacidad que tiene un hablante-oyente ideal para asociar sonidos y significados conforme a reglas inconscientes y automáticas.

Por otro lado, la ejecución o actuación lingüística hace referencia a la interpretación y comprensión de oraciones de acuerdo con la competencia, pero regulándose además a partir de principios extralingüísticos. Algunos de estos podrían ser las restricciones de la memoria o las creencias, por ejemplo.

Un aspecto curioso sobre la gramática generativa es que mayormente está dirigida a hablantes-oyentes ideales. Esto es, supuestas personas que conocen el lenguaje a la perfección y que nunca cometen errores, debido a que no se ven afectadas por distracciones o limitaciones del contexto.

Así pues, parece que principalmente la teoría lingüística de Chomsky es una teoría de la competencia, y no de la actuación. Eso es debido a que no explica la producción ni la percepción del lenguaje en circunstancias cotidianas. La teoría lingüística de Chomsky explica el lenguaje en estados abstractos, ideales, traducibles con dificultad a la manera en la que se utiliza el lenguaje actualmente.

- Primera gramática generativa

En el libro Estructuras Sintácticas, Chomsky propone la existencia de un dispositivo mental por el cual puede generarse cualquier frase de cualquier idioma natural mediante la conexión de significados y sonidos. Este es el dispositivo de adquisición del lenguaje, que tiene tres componentes: sintáctico, semántico y fonológico.

- Componente sintáctico

Este componente posee una base y un componente transformacional. En primer lugar, la base se compone de un componente categorial y un lexicón. Según la gramática generativa, las entradas léxicas corresponden en rigor a matrices de rasgos semánticos, sintácticos y fonológicos que pueden asociarse a distintas palabras en distintos idiomas.

Así, el ordenamiento de las palabras de una lengua estaría formado por un concepto en vez de un término, que producirían las asociaciones con otras palabras. Por otra parte, las categorías estarían dadas por un conjunto de reglas que permitirían reescribir frases o conjuntos de frases, de tal forma que se podrían hacer derivaciones a partir de ellas.

Según Chomsky estas reglas se conocen como reglas ahormacionales y pertenecen a la gramática ahormacional, la cual se considera por este autor insuficiente en sí misma como teoría

gramatical global, pero es adecuada para explicar una parte de la adquisición y funcionamiento del lenguaje.

Según lo anterior, el componente transformacional lleva a cabo con las reglas transformacionales. Estos implican cambios en la estructura de las cadenas que han sido ya generadas mediante las reglas ahormacionales.

- Componente semántico

De acuerdo con Chomsky, el componente semántico consiste en un conjunto no específico de reglas semánticas que asigna acepciones a la estructura profunda. El objetivo según él, es convertir una estructura profunda en una representación de significado.

- Componente fonológico

Este componente se forma por un conjunto de reglas morfofonémicas que rigen la conversión de morfemas en fonemas. Así, por resumirlo de alguna manera, regulan la pronunciación de palabras y enunciados. Además, en la teoría lingüística de Chomsky se entiende que todas las reglas que permiten la comprensión y producción del lenguaje son lógicas e inconscientes. Estas reglas determinarían, por ejemplo, que en inglés la combinación *ig* se pronuncie [ay] cuando precede a un final de palabra «nasal», como en el caso de *sign* [sayn].

En la década de los 50, Chomsky propuso su teoría para explicar cómo se adquiere, comprende y produce el lenguaje hablado. Esta teoría postula que el habla materna se adquiere de forma automática y básicamente igual en todos los seres humanos. Así, la teoría lingüística de Chomsky se ha criticado por su falta de realismo, razón por la cual se ha tratado como una teoría algo polémica.

Teoría de las zonas de desarrollo próximo de Lev Vygotsky

La Zona de Desarrollo Próximo o proximal (ZDP) es un concepto creado por el psicólogo Lev Vygotsky (Vygotsky, 2006).

Según Vygotsky la ZDP es:

“La distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado mediante la resolución de problemas bajo la guía de adultos o en colaboración con otros más capaces.”

En otras palabras, es la gama de habilidades que una persona es capaz de realizar con asistencia, pero aún no puede realizar de manera independiente.

Lev Vygotsky considera que la interacción con los pares o compañeros juega un rol eficaz en el desarrollo de habilidades y estrategias.

Vygotsky sugiere que los profesores pueden utilizar ejercicios de aprendizaje cooperativo donde los niños menos competentes pueden desarrollar habilidades con la ayuda de sus compañeros más hábiles, empleando el concepto de zona de desarrollo próximo (Moll, 1990).

La Importancia del Otro más experto

La importancia del otro experto nace como una alusión tacita al docente en su calidad de segundo experto en el manejo de una teoría. Este rol consistiría en que el docente debe ir planteándole al menor diferentes retos fragmentados, de forma que la superación de uno, suponga pasar al siguiente nivel. Los docentes irían proporcionándole al alumno pequeñas pistas o llaves que permitan la consecución de dichos retos, convirtiéndose así en guías del proceso del proceso enseñanza-aprendizaje.

Esta teoría encuentra sustento en la teoría de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (Vygotsky, 2006); en la que el psicólogo plantea que el concepto de “Zona” hace referencia a la

distancia entre el nivel desarrollo real (lo que el niño es capaz de realizar por si solo) y el nivel de Desarrollo Potencial (lo que puede llegar a hacer con la ayuda de los demás). Estos conceptos anteriormente fueron considerados en la teoría del andamiaje de Bruner (Bruner, 1978), que también involucra a Vygotsky; y que forma parte de la “Psicología Evolutiva”. Es decir, aquella centrada en el estudio del crecimiento, desarrollo, progreso, y madurez de las personas a lo largo de su vida. La pedagogía, por su parte, plantea este concepto como una atención temprana con la que se puede ayudar al niño a construir sus propios procesos de aprendizaje, ya desde su primera infancia (Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky) (Vygotsky, 2006).

(Actualidad en Psicología, 2017) “El concepto de otro más experto es bastante simple y fácil de entender. Este individuo es alguien que posee un nivel de conocimiento superior que el alumno. Es un otro más informado que puede proporcionar una guía crítica y la instrucción necesaria durante el período de aprendizaje sensible. Mientras que un niño podría no ser capaz de realizar una tarea por su propia cuenta, si lo sería con la ayuda de un instructor calificado”.

Desde estos conceptos se puede colegir que la intervención orientadora del docente, sumada a una estrategia didáctica; ayuda al niño a construir sus propios procesos de aprendizaje; lo cual significa que esa acción podría potenciar el desarrollo de las habilidades comunicativas.

La importancia de la interacción social

En la década de los años 30 (Vygotsky, 1995) invierte la propuesta teórica imperante en Ginebra, partiendo de la base de que el lazo social es anterior a cualquier función individual. En otras palabras, el camino del desarrollo no comienza en una fase autista y luego avanza progresivamente hacia mayores niveles de socialización; si no que, contrariamente, se trata de la progresiva individuación de una organización que inicialmente era de carácter social. Por este motivo el lenguaje egocéntrico no desaparece y es sustituido por estructuras lingüísticas de

mayor socialización; sino que se interioriza progresivamente hasta convertirse en un regulador interno del pensamiento. En este sentido el lenguaje interior permite regular y planificar la actividad, y servir de instrumento esencial para resolver problemas (Stone & James, 1984).

Este otro más experto o informado es a menudo un padre, maestro u otro adulto significativo, sin embargo, necesariamente no tiene que ser así, en muchos casos, los propios compañeros proveen ayuda e instrucción valiosa.

(Tomasello & Farrar, 1986) consideran, que “las conductas afectivo-emocionales comunican el interés y la aceptación parental, alentando la autorregulación y la cooperación, comportamientos críticamente importantes para que el aprendizaje efectivo ocurra. Desde un punto de vista sociocultural, se piensa que los comportamientos sensibles en el plano cognoscitivo (por ejemplo, mantener versus re direccionar los intereses, o transmitir mensajes verbales de calidad) facilitan niveles más altos de aprendizaje, porque proporcionan una estructura o un andamio para las destrezas inmaduras del(a) niño(a), tales como el desarrollo de las capacidades cognitivas y atencionales”.

Inclusive durante ciertos períodos de desarrollo de un niño, los padres pueden ser referentes más poderosos que los adultos; sobre todo entre los 3 y 5 años en que el niño tiende a imitar a sus padres, convirtiéndose estos en modelos para el niño. Este fenómeno se repite al nivel escolar, en la pre-primaria, donde el maestro también se convierte en modelo para el niño; justificando el decir popular de que los maestros son los segundos padres de los niños en la escuela.

Tal como lo indica (D. P. Ausubel, 1952), “el significado del grupo de pares para el adolescente cuando afirmó que la "desatelicación" familiar del adolescente se produce en una "resatelicación" grupal. Lo cual no significa que el atractivo grupal sea la causa de la

emancipación familiar. Más bien, parece que ocurre lo contrario: el deterioro de los vínculos familiares, como consecuencia de la búsqueda de una autonomía mayor por parte del adolescente, dejaría a éste en un vacío que trata de colmar en el grupo de los iguales. La autonomía lograda en el grupo de iguales favorecería la buena relación familiar”.

El periodo de la adolescencia, al ser una etapa en la cual se forma la identidad, y donde los adultos dejan de jugar un papel tan relevante para el niño, son sus coetáneos los que ahora, adquieren un rol para sus compañeros en tanto su poder de influencia; conocido como “los pares”, donde el joven recibe gran influencia de los amigos de su misma edad, que identifica con categorías propia de su cultura como son; los ñeros, las llaves, los parceros, los ñias, los compas; etc.

Los adolescentes a esta edad suelen observar a sus compañeros para obtener información sobre cómo actuar y cómo vestirse.

(Vygotsky, 1995) creía que la interacción entre compañeros era una parte esencial del proceso de aprendizaje. Para que los niños aprendieran nuevas habilidades, él sugirió la interacción entre estudiantes más competentes con personas menos calificadas.

El concepto de andamiaje

El concepto de andamios no es propio de Vygotsky, sino que fue introducido por Bruner. Durante buena parte de los años 70, el trabajo de Bruner (Bruner, 1978) se concentró en la explicación de los procesos por medio de los cuales ocurre la transferencia comunicativa y la forma como los niños adquieren y usan su lengua materna. En este contexto, el autor propuso la existencia de un sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje que consiste en un proceso de interacción comunicativa entre las personas adultas y el niño, el cual permite crear un mundo en

el que el niño entra. Así, Bruner propone el concepto de “andamiaje”, como un proceso de transferencia de habilidades, en el que el adulto apoya al niño en el aprendizaje. Al principio el apoyo es grande y poco a poco va retirando su control sobre el proceso hasta que el niño logra el aprendizaje.

dicho concepto se refiere a cuando los niños están en esta zona de desarrollo próximo, cuando se les proporciona la ayuda y las herramientas adecuadas, a dichas ayudas se les denomina como andamios, o sea cuando se le da al estudiante lo que necesitan para llevar a cabo una nueva tarea o habilidad.

Eventualmente, dichos andamios pueden ser removidos y el estudiante será capaz de completar la tarea de forma independiente sin ayudas.

Fortalecimiento de la zona de desarrollo próximo en el ámbito didáctico

Es importante tener en cuenta de que la zona de desarrollo próximo es un objetivo móvil; o sea, a medida que un estudiante adquiere nuevas destrezas y habilidades esta zona avanza progresivamente (Vygotsky, 2006). “Concepto de “Zona” hace referencia a la distancia entre el nivel desarrollo real (lo que el niño es capaz de realizar por si solo) y el nivel de Desarrollo Potencial (lo que puede llegar a hacer con la ayuda de los demás)”.

Los maestros y los padres pueden aprovechar esta circunstancia, proporcionando oportunidades educativas, pequeños fragmentos de conocimiento y habilidades que permitan al niño ir avanzando en su camino de aprendizaje continuo. Al proporcionar a los niños tareas que no pueden realizar fácilmente por sí mismos y proporcionar la orientación que necesitan para lograrlo, los educadores pueden avanzar progresivamente en el proceso de aprendizaje.

(Bruner, 1978) propone el concepto de “andamiaje”, “como un proceso de transferencia de habilidades, en el que el adulto apoya al niño en el aprendizaje. Al principio el apoyo es grande y poco a poco va retirando su control sobre el proceso hasta que el niño logra el aprendizaje”.

Para trabajar la zona de desarrollo próximo, por ejemplo, un maestro, para realizar la actividad de un proyecto de aula, en la cual se necesita seleccionar las diferentes partes de un armatodo, para luego ir armándolo por partes; podría proporcionar inicialmente andamiaje a sus estudiantes, armando una primera parte, con participación de los niños, y luego invitar a los niños a que armen una segunda parte también con su ayuda; luego proponer a los niños que armen una tercera parte solos, pero con su asesoría; y por último ordenar a los niños, que armen una cuarta parte completamente solos sin su asesoría, y luego mirar los resultados. Si los niños arman la cuarta parte correctamente; quiere decir que han logrado el aprendizaje.

Finalmente, se espera que los niños desarrollen una actividad parecida a la experimentada de forma independiente y sin ningún tipo de soporte.

El currículo en educación preescolar desde los principios de flexibilidad y contextualización.

En la América Latina en Colombia; los procesos educativos han cambiado desde las dinámicas académicas y administrativas. Muchos de estos cambios se han asumido retomando la flexibilidad y la contextualización como estrategia, y que no solo competen a la educación; sino, a diversos espacios de la vida social, política, y económica, esencialmente a partir de la década de los 90 en adelante (Mejía Badillo, 2011).

La autora presenta la investigación “Estrategias de flexibilidad en la educación preescolar”, en intento de desarrollar la idea de cómo la educación preescolar ha cambiado sus fines pedagógicos por los económicos, a partir de la vinculación de estrategias flexibles en sus prácticas administrativas y académicas; lo cual ha traído como consecuencia el re-direccionamiento de la educación preescolar. Las estrategias flexibles se han articulado a los procesos educativos en diversas órdenes, que van desde lo administrativo, hasta lo académico, pasando por lo curricular, y lo académico administrativo (Mejía Badillo, 2011).

Flexibilidad como estrategia

Hablar de flexibilidad en perspectiva crítico analítica es difícil por cuanto la expresión arrastra una connotación positiva, “se siente bien ser flexible”, “hay personas inflexibles”, queriendo con esta última expresión de alguna forma sancionar cierto tipo de comportamientos. El uso, es decir en sentido, se ha vinculado a las diversas dinámicas cotidianas de manera sutil y paulatina, por ello su aceptación y adaptación en los procesos cotidianos ha sido fácil, dando la sensación de que nace en los ámbitos donde es complementada.

Desde la década de los 80 emerge con fuerza a nivel mundial una forma de expansión política, económica, ideológica, simbiótica, y cultural que se venía gestando desde inicios de la década de los años 60 del siglo XX, y que se ha reflejado en todos los ambientes sociales bajo la denominada globalización o mundialización. La globalización es, según los expertos, un conjunto de transformaciones sociales que convergen en la independencia entre los distintos países del mundo, debido a la creciente red de comunicación para unificar modos de producción y movimiento de capital; creando un nuevo concepto llamado “sociedad en red” (Castells, 2006).

Estos conceptos han influido en el tratamiento de las políticas educativas en todo el mundo; y Colombia no es la excepción. Por ejemplo, la educación pública antes de la década de

los 90 considerable el nivel de educación preescolar con los grados pre-jardín, jardín, y transición, que iniciaba a los 3 años con pre-jardín, y continuaba a los 5 con transición. A partir de 1994; se creó la ley orgánica de la educación; denominada Ley General de Educación (Ministerio de Educación Nacional, 1994) que estableció como obligación del estado la educación preescolar a los infantes, solo con el programa Grado cero, 0; a los 5 años que luego se convirtió en grado 0; como único a nivel preescolar en la educación pública, o grado de transición a la educación básica primaria.

La justificación para esta reducción curricular fue el factor económico del estado para ofrecer los tres grados del nivel de preescolar; y el concepto que se introdujo fue el de flexibilización curricular; que descargo los dos grados que se cercenaban a los cuidados del bienestar familiar en la primera infancia; que no eran ni por lo menos, grados académicos; sino, de tenencia de niños de 2, 3, 4 y 5 años en hogares de bienestar para permitir que madres cabeza de hogar, laboraran formalmente en empresas productivas.

El anterior escenario educativo muestra la estrecha relación entre empresas y educación; a tal punto que se crean diversas organizaciones internacionales para “velar” por la educación mundial, sin ser precisamente de bases pedagógicas, por el contrario, se sustentan en desarrollos de corte político y económico (Mejía Badillo, 2011). Algunas de esas organizaciones son UNICEF (Fondo de Naciones unidad para la Infancia), UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), PRFAL (Proyecto de Reforma Educativa para la América Latina y el caribe), BM (Banco Mundial); OIC (Organización Internacional Católica), CME (Campaña Mundial para la Educación); entre otras; que plantean lineamientos que a su juicio son los necesarios en la educación, en muchos casos desconociendo las

particularidades y necesidades propias de cada país; es decir descontextualizadas; y por ende de los sujetos vinculados en el proceso educativo.

Por otra parte; el Ministerio de Educación Nacional; se ha limitado en convertir esas políticas en normas educativas; que también flexibilizan los procesos y las descontextualizan y se alejan de toda intencionalidad pedagógica.

Los contextos comunicativos

En cuanto a la interacción de contextos y en lo que respecta a la conversación y la realización de inferencias, en los niños de edad escolar se amplía el campo de estudio de la pragmática inferencial a la comprensión de expresiones idiomáticas. Abkarian, Jones y West (Abkarian et al., 1990) las definen como expresiones de dos o más palabras en las que el significado no se puede calcular sumando los significados de las palabras individuales que las componen. A partir de los 7 años entienden estas expresiones mejor en un contexto que fuera del contexto.

Así mismo, Triadó (Triadó, 1985) ha demostrado en sus estudios la importancia que en el desarrollo del lenguaje tiene el entorno sociocultural que nos rodea ya que el aprendizaje de una lengua no sólo consiste en aprender formas gramaticales, sino en aprender a utilizar las intenciones propias usando esa gramática adecuadamente. Ackerman (1982) constató que los niños entre 6 y 8 años comprenden mejor las expresiones idiomáticas cuando el contexto en el que se producen implica una interpretación no literal que cuando se presentan en un contexto de contenido neutro. Según este autor, si los niños pequeños no conocen la interpretación no literal recurren a la interpretación literal, mientras que los niños mayores construyen interpretaciones adecuadas a partir de la información contextual. Por esto, tal como lo indica Peralta (2000) es en un contexto donde se genera las correlaciones lingüísticas y su función comunicativa.

Según Peralta (Peralta, 2000) el lenguaje surge en la interacción y opera en lo recursivo y consensual de las coordinaciones conductuales, el niño aprende cuando establece acoplamientos para ser funcional dentro de un determinado sistema comunicativo, interviniendo, en su ajuste y adecuación, contextos relacionales, psicológicos, culturales y afectivos. Por lo tanto, la calidad y naturaleza del contexto en el cual ocurren sus interacciones e influyen en la adquisición de la conducta lingüística y comunicativa.

Así Silvén, Niemi y Voeten (Silvén et al., 2002) llegaron a la conclusión en sus investigaciones que las madres que tienen interacciones de juego en el primer año de vida de sus hijos, favorecen el desarrollo de las habilidades lingüísticas de sus hijos en la primera infancia. Es en esta etapa cuando los niños comienzan a tener un diálogo personal; la interacción lúdica y el juego de roles favorecen el discurso dialógico y polifónico de los menores, generando en los niños conciencia de lenguaje para regular el mismo (Escotto Cordoba, 2011).

Siguiendo la misma línea, en la investigación realizada por Pinos (Pinos Ortega, 2012) acerca de la importancia de la socialización en el desarrollo del lenguaje expresivo en niños de 4 a 5 años, mostró que la interacción con los otros es un aspecto que favorece la expresión del lenguaje. A una conclusión similar llegaron los académicos Stein y Migdalek (Stein et al., 2012) en su investigación orientada a conocer las matrices interaccionales y las formas lingüísticas que se presentan en el juego (niño-adulto), los resultados evidenciaron que la relación entre padres e hijos es vital, puesto que los padres son modelos para sus hijos y en el tiempo que comparten juntos regula el lenguaje de los menores.

Gulay (Gulay, 2011) también destaca la importancia de los padres en niños de 5 y 6 años, ya que la interacción con ellos promueve el desarrollo de habilidades comunicativas como: Iniciar, mantener y escuchar una conversación, facilitando a su vez el proceso de socialización en

aspectos relacionados con la expresión de sus pensamientos, emociones y habilidades para la resolución de problemas. La inclusión de los niños en las actividades de los adultos les provee de innumerables situaciones de aprendizaje. Así, pueden hacerlo por sí solos o guiados por los otros observando, participando, recibiendo consejos y advertencias (Rogoff, 1993; Rogoff et al., 2012).

Por lo anterior, el modelo basado en las prácticas cotidianas que realizan los niños y niñas en su hogar o escuelas, son sin lugar a duda las que informan acerca de los procesos cognitivos, emocionales y sociales ya que esta es la clave para entender el desarrollo (Rodríguez & Valsiner, 2010; Rogoff, 1993; Valsiner, 2007). Atendiendo a lo anterior, según Felson (Felson, 1995) pueden identificarse seis contextos o dominios que tienen implicaciones en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños.

Estos son contextos tales como: 1) Contexto Social, 2) Contexto Emocional, 3) Contexto Funcional, 4) Contexto Psicológico, 5) Contexto de Eventos y 6) Contexto del Discurso. Tales contextos Felson (Felson, 1995) señala que están presentes cuando nos comunicamos e influyen en la comunicación y a la vez la constituyen, por lo cual deberían ser áreas para la organización de programas de intervención en el lenguaje.

Basándose en la teoría de la “interacción simbólica”, Felson (Felson, 1995) señala que, es en la interacción con otros es donde se construyen los roles.

Cambios evolutivos del niño en edad pre-escolar, asociados al desarrollo del lenguaje

En la actualidad, la población infantil es el objeto central de muchas investigaciones que han proporcionado gran cantidad de información sobre su desarrollo, cuidado y atención al infante. Todo ello en el entendimiento que conocer los factores que influyen en el proceso de

cambio permite establecer estrategias para prevenirlos e intervenir sobre ellos de manera oportuna (Rocha et al., 2005; Sánchez & García, 2002).

Teniendo en cuenta esta temática de estudio, es de gran importancia conocer una de las etapas más relevantes del ciclo vital en la medida en que comprende un período de amplio desarrollo, crecimiento y evolución, además de ser justamente entonces cuando se da inicio a la edad escolar, la primera infancia, es en efecto vital y decisiva para el desarrollo individual, personal, motor, cognoscitivo y social que sufre el ser humano en el transcurso de su existir (Mesa, 2000).

De acuerdo con lo planteado por Dörr, Gorostegui y Bascuñán (Dörr et al., 2008), en esa etapa, el niño comienza a experimentar cambios en su manera de pensar y resolver los problemas, desarrollando de manera gradual el uso del lenguaje y la habilidad para pensar en forma simbólica. En concreto la aparición del lenguaje es un indicio de que el niño está comenzando a razonar, aunque con ciertas limitaciones. De este modo, se puede decir que el desarrollo cognitivo en la niñez temprana es libre e imaginativo, pero a través de su constante empleo la comprensión mental del mundo mejora cada vez más (Berger Stassen, 2007).

Hecha la anterior consideración, se entenderá como desarrollo cognitivo a los cambios cualitativos que ocurren en la capacidad de pensar y razonar de los seres humanos en forma paralela a su desarrollo biológico desde el nacimiento hasta la madurez (Piaget, 1988).

En términos generales, los niños con edades comprendidas entre los 3 y 7 años se hallan en la llamada etapa de niñez temprana, caracterizada por grandes progresos en su capacidad de pensamiento, lenguaje y memoria. Se observa una mayor capacidad para el procesamiento de información como producto de conexiones que se establecen entre los lóbulos cerebrales. Al respecto, diferentes autores como Papalia (2001), Sahler (2008) y Hunt (2007), (Hunt & Ellis,

2007; Papalia et al., 2001; Sahler & Carr, 2008) plantean que el desarrollo de las áreas sensoriales de la corteza cerebral y las conexiones adicionales entre el cerebelo y la corteza cerebral, se suman a una mayor capacidad pulmonar, muscular y esquelética, lo que se ve reflejado en las habilidades motoras y motrices de los niños que se encuentran en esta etapa. Esto será el punto de partida para el desarrollo y refinamiento de habilidades motrices vinculadas al aumento de la coordinación entre las capacidades de movimiento fundamentales: 1) De locomoción, tales como caminar, correr, saltar; 2) De manipulación, como coger, lanzar, golpear. 3) De estabilidad, como girar, inclinarse, balancearse, entre otras; que implican el control del cuerpo en relación con la fuerza de gravedad (Vasta et al., 2001).

Entre los tres y los seis años, se presenta el desarrollo de la motricidad fina a partir del mayor control ejercido sobre los movimientos voluntarios y controlados de la mano y los dedos. En este período, se hace también evidente el establecimiento de la lateralidad, pues, aunque la preferencia manual pueda observarse desde los 5 meses de edad, solo después de los 2 años y en algunos casos hasta los 3 ó 4 años se observa una estabilidad en su preferencia que se mantendrá hasta la edad adulta.

En este sentido, Snow y McGaha (Snow & McGaha, 2003) aclaran que en términos del desarrollo del esquema corporal, a partir de los dos años, el niño organiza, estructura e integra, los elementos y factores producto de las percepciones internas y externas hasta llegar a la percepción de la globalidad corporal, logrando la construcción de un verdadero esquema corporal a la edad de los cinco años. Palau (Palau, 2005) aclara que, en este proceso, la verbalización e interiorización del lenguaje es el instrumento que le permitirá al niño integrar todos los factores que constituyen su esquema corporal y controlar el pensamiento que dirige la conducta motriz, dando lugar a la capacidad de reflexionar y anticipar el movimiento.

Jean Piaget citado por Papalia (Papalia et al., 2001), después de estudiar y escribir, durante décadas, acerca del desarrollo cognoscitivo desde el nacimiento hasta la adolescencia y guiado por una perspectiva organicista que da mayor importancia al proceso que al producto, describió a los infantes como actores o creadores, es decir como entes que construyen su mundo activamente, y ponen en movimiento su propio desarrollo. Esto claro está, a través de una serie de etapas del desarrollo cognoscitivo postuladas por dicho autor, las cuales se despliegan en secuencia, es y sientan las bases para la siguiente, dando como resultado un desarrollo cognoscitivo maduro en la etapa adulta.

El mismo Jean Piaget, citado por Papalia y Ellis, (Ellis Ormrod, 2005; Papalia et al., 2001) denominó a la etapa de niñez temprana como etapa preoperacional caracterizándola por el surgimiento del pensamiento simbólico, el incremento en las capacidades lingüísticas, la construcción de ideas estructuradas y la mayor comprensión de las identidades, el espacio, la causalidad, la clasificación y el número, conceptos claves para el aprendizaje escolar. A esta edad, sin embargo, el pensamiento se ve limitado a experiencias individuales, lo que lo hace egocéntrico, intuitivo y carente de lógica.

Según de Quiroz & Schragar (de Quiroz & Schragar, 1993) el niño mantiene la atención durante más tiempo en aquellas actividades que le interesan. Ello le permite apreciar mejor los acontecimientos que se producen a su alrededor, interpretar adecuadamente las explicaciones recibidas o seguir un determinado plan de juegos; es decir, que el control de la atención le posibilita aprender y estimular en mayor grado su inteligencia.

En lo relacionado con el lenguaje, entre los 3 y 5 años se observa una evolución escalonada, con momentos de un marcado incremento en su vocabulario, de exploración y búsqueda. Para Méndez (Mendez Hinojosa et al., 2006) se espera en este momento el dominio de

un promedio de 1.500 palabras, y el uso de muchas más palabras, aunque desconozca su significado.

Volviendo a Piaget (Piaget, 1988), el lenguaje es el modo de representación más complejo y abstracto que se adquiere dentro de los límites de un sistema socialmente definido. Esta forma de representación juega, por tanto, un papel integral en el desarrollo del pensamiento lógico. En otras palabras, el lenguaje es solo una manera de expresar el pensamiento, no el pensamiento. Aun cuando el solo lenguaje no explica o desarrolla el pensamiento lógico, sí constituye una condición necesaria para su desarrollo. Ciertamente, el lenguaje juega un papel importante para refinar estructuras del pensamiento, particularmente en el período formal de su desarrollo. En este sentido sin lenguaje los marcos de referencia serían personales y carecerían de regulación social propiciada por la interacción. Gracias a esto último, el lenguaje extiende el pensamiento lógico a su nivel óptimo.

Por demás, la comunicación, mediante el lenguaje verbal o no verbal, establece un vínculo entre el pensamiento y la palabra. Por eso para Piaget el lenguaje llega a ser posible desde el momento que el niño renuncia a su mundo autista y a su respuesta circular primaria de autoimitación.

Cuando el niño tiene edad suficiente (4 a 7 años) para iniciarse en la etapa escolar, su pensamiento se inclina en una mayor medida en la verbalización de sus procesos mentales. Así como antes utilizaba su aparato motor de forma recurrente para ser entendido, ahora emplea continuamente el lenguaje verbal, aunque su pensamiento continúa siendo en gran parte egocéntrico.

Finalmente, el lenguaje se convierte para el niño en un medio de comunicación social en el sentido acomodativo, es decir en un medio para entender y comprender el ambiente exterior y

adaptarse a él (Piaget, citado en Maier) (Maier, 2000). En conclusión, entre los 3 y 6 años los niños se vuelven más competentes en lo que concierne al conocimiento, inteligencia, lenguaje y aprendizaje. Aprenden a utilizar símbolos y son capaces de manejar conceptos como edad, tiempo y espacio en forma más eficiente. De este modo, la destreza creciente en el lenguaje y las ideas ayudan al niño a formar su propia opinión del mundo.

Retomando lo expuesto hasta el momento, se planteó como objetivo de esta investigación: Describir las características generales del desarrollo cognitivo y de lenguaje en niños de 3 a 7 años de edad, pertenecientes a los estratos socioeconómicos 2 y 3, que asisten a instituciones de educación básica de carácter oficial de la ciudad de Barranquilla.

Rasgos distintivos de la psicología del niño de transición, asociados al desarrollo de las competencias comunicativas.

Modelo de Canale y Swain (1980).

Al desarrollar un modelo que incluye los componentes de la competencia comunicativa, Canale y Swain tratan de ir más allá de la competencia gramatical como objetivo de enseñanza y como evaluación en adquisición de segundas lenguas.

Figura 1.

Modelo Canale y Swain



Fuente: Elaboración propia.

La competencia gramatical incluye «el conocimiento de los elementos léxicos y las reglas de morfología, sintaxis, semántica a nivel de gramática de la oración y fonología» (Canale & Swain, 1980). Este componente se centra directamente en el conocimiento y la habilidad requeridos para comprender y expresar con exactitud el significado literal de los enunciados. Gracias a la competencia gramatical sabemos que frases como «Yo soy muy contento en esta ciudad» o «No quiero que Pablo viene mañana a la fiesta», son incorrectas.

La competencia sociolingüística. Permite usar la lengua según las normas de uso y las normas de discurso que sirven para interpretar los enunciados en su significado social. Las reglas socioculturales de uso especifican el modo en el que se producen los enunciados y se comprenden de forma apropiada respecto a los componentes de las secuencias comunicativas. El conocimiento de las normas de uso de registro y estilo nos permiten, por ejemplo, dirigirnos de forma adecuada cuando existe distancia social al entablar una conversación con un desconocido o cuando hay diferencias de edad o de estatus. Una situación de falta de competencia sociolingüística se produce, por ejemplo, cuando un camarero se dirige a unos clientes con una frase del tipo: «Eh, tíos, ¿qué vais a comer?», en vez de decir algo como: «Buenas noches. Aquí tienen la carta».

La competencia estratégica. Este componente «está formado por las estrategias de comunicación verbales y no verbales cuya acción se requiere para compensar las dificultades en la comunicación debidas a variables de actuación o a competencia insuficiente» (Canale & Swain, 1980). Tanto los hablantes nativos como los estudiantes de lenguas utilizan estrategias para hacer frente a las limitaciones que impone su conocimiento o a los problemas para acceder a determinados elementos lingüísticos que pueden surgir en el mismo acto de la comunicación. El

ajustar el mensaje utilizando un término en el lugar de otro. Por ejemplo, decir «clavo» en vez de «tornillo» y utilizar mímica o gestos para hacerse entender.

El cuento como herramienta pedagógica en niños de nivel preescolar

Según (Gutierrez Perez & Pietro Castillo, 2010), resulta de fundamental importancia diferenciar con claridad un modelo pedagógico cuyo sentido es educar. de un modelo temático cuyo propósito es enseñar. Este último hace énfasis en los contenidos como clave de todo el proceso; se trata de traspasar información. de verificar asimilación de la misma y de evaluar retención por parte del estudiante. Hay sistemas educativos organizados de esta manera y docentes que sólo conciben la educación como traspaso de conocimientos.

Esta misma lógica está a la base de la pretensión de hacer ciencia de seguir un discurso riguroso que sólo avanza por acumulación de información. No descartamos el valor del discurso científico, pero entre él y la educación puede haber un verdadero abismo ya que en ésta entran en juego otros procesos. No insistiremos aquí en la denuncia a los esquemas tradicionales, pero vale la pena señalar que los mismos se desentienden del autoaprendizaje (Gutierrez Perez & Pietro Castillo, 2010).

Según Marc Augé (Augé, 1998), la memoria es el relato que actúa como hilo de las huellas anímicas o recuerdos. Es decir, lo que se trae al presente no son los acontecimientos del pasado sino sus huellas. El acontecimiento es inaferrable y no hay posibilidades de recuperarlo como acontecimiento. Pero en el presente el acontecimiento tiene significado según pueda ser narrado. Y el relato obtenido constituye la memoria social. El problema para Augé es que el relato del pasado no es sólo testimonio “objetivo” de los acontecimientos, sino que dota a estos acontecimientos de sentido. Y va más allá: la vida no es sólo materia prima del relato que conforma la memoria, sino que la vida se vive como relato. Los sueños pautan la vida social y lo

que se vive transcurre por los rieles que le trazan los sueños. Y los sueños son relatos que configuran la forma de vivir la vida social.

- El cuento como herramienta pedagógica

Una experiencia similar a la que se propone en este trabajo se relaciona con la utilización del cuento como herramienta pedagógica. Y en esa experiencia, la escritura del relato es fundamental para lograr un análisis por parte de los autores de sus propias narraciones. En este caso, no importa si el relato es ficción o tiene un referente en la vida, al menos como anécdota.

Gran parte del desarrollo de esta perspectiva pedagógica se ha desarrollado en trabajos de corte constructivista sobre estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje. A modo de ejemplo, Fernández (Fernandez Batanero, 2010) rescata el cuento como género de la literatura popular, donde se elaboran elementos claves para la vida educativa. El autor describe los beneficios pedagógicos para trabajar los cuentos:

“Procuran entretenimiento, gozo, diversión, tranquilidad y desahogo. El cuento compagina muchos sucesos tales como fascinación, hechizo, magia, peligros, peripecias, hazañas, fantasía, creatividad, imaginación, elementos que están asociados a los niños y las niñas” (Fernandez Batanero, 2010).

Pertinencia del cuento para la mediación didáctica en niños de transición

El diccionario de las ciencias de la educación, citado por (Sánchez Cerezo et al., 2006) dice que la literatura infantil es “El conjunto de obras hechas para la recreación y educación de los niños, proporciona placer estético, desarrollando la sensibilidad, el gusto y la creatividad, y es fuente de conocimientos y experiencias en cuanto brinda material para motivar el aprendizaje y afianzar los conocimientos que los niños reciben en las otras áreas”. Según (Venegas et al.,

1993), algunos autores que citaron poemas, cuentos y fabulas dedicadas a niños, son considerados como clásicos nacionales; entre ellos: José Eustasio Rivera (el cuervo, la cigarra y el cóndor), José Asunción Silva (Los maderos de san Juan) y Rafael Pombo; quien se distinguió por plasmar en su obra ideas de diversión y juego para fomentar valores de forma amena.

En las últimas décadas ha cobrado auge la producción nacional para niños y jóvenes, quienes intentan escribir para niños, muestran una marcada preferencia por el rescate de los mitos, leyendas indígenas para ponerlas al alcance del joven lector.

Según Venegas (Venegas et al., 1993), otros autores como Jairo Aníbal Niño recurren a la temática del cuento popular o describen la vida y aventuras del niño indígena y campesino. No todos los autores se circunscriben a una sola temática, hoy en día existen más escritores que hace varios años atrás, quienes incluyen obras de estilo moderno con gran desborde de fantasía, también se llevan a cabo muchos eventos como la feria del libro que se promociona anualmente; festivales regionales que ya están establecidos según la fecha de fundación o fiestas patronales, a nivel nacional existen carnavales, concursos de trova , festival del humor , este a nivel internacional y ferias realizadas en algunos sitios del país.

Para Jairo Aníbal Niño (Venegas et al., 1993), la riqueza de los cuentos está en la realidad, conformada por sus sueños, los anhelos, los combates y los trabajos del pueblo, tomando la riqueza para reelaborarla con rigor del arte y conocer a los hijos y jóvenes en el camino que conduce a la creación literatura infantil.

El Cuento

Para Venegas (Venegas et al., 1993) la palabra cuento es “Una derivación verbal de contar, esta forma procede de la expresión latina (computare) cuyo significado es contar, en el

sentido matemático numérico. De enumerar objetivos se pasó, por analogía metafórica a describir y reseñar acontecimientos”.

Para la literatura más popular, reconocida por los adultos, el cuento es el género literario más amado por los pequeños. El cuento igualmente, es el más moderno de los géneros literarios, y es curioso o paradójico, que también sea el más antiguo en cuanto a creación oral y el más moderno en cuanto a las obras escritas que se publican en la actualidad. El cuento literario es una narración breve pero fingida, que trata de un solo asunto, y de un personaje que se mueve en un ambiente determinado.

Para considerar el cuento como una estrategia didáctica se ha tomado como referencia a ciertos autores personales como: María Clemencia Venegas, Nicolás Buenaventura, y Luis Leal; y autores corporativos como, Diccionario de la Lengua Española, y Diccionario de las ciencias de la educación.

Según la Real Academia española (Real Academia Española, 2021), “el cuento es un relato, generalmente indiscreto, de un suceso” lo cual permite relacionar la palabra con un acontecimiento ficticio, y como estrategia para que los niños desarrollen competencias lectoras, también produce que la imaginación los haga protagonistas y plasmar sus propias ideas sobre el cuento.

Según (Serrano, 1985) El cuento, es una narración cuyo argumento se reduce a un único suceso o hecho en estado puro, es decir, reducido a su síntesis y desprovisto de pormenores anecdóticos. La narración es breve y se puede realizar de forma oral o escrita de una historia por lo general ficticia, donde normalmente se presentan uno o dos personajes principales y un solo ambiente, en el cuento los elementos responden a preguntas para que el lector tenga una comprensión más fácil como:

- ¿Qué? Argumento
- ¿Quién? ¿Por qué? Caracterización
- ¿Cuándo? ¿Dónde? Ambiente

Según (Quiroga, s. f.) “El cuento debe ser bastante interesante y suficientemente breve para que absorba toda la atención”.

Como lo señala (Propp, 1998) “El cuento se adapta en nuestros tiempos a las nuevas circunstancias, tal como se ha adaptado siempre a las circunstancias de su entorno; hoy día se puede percibir una modernización tecnológica en los relatos tradicionales y se da una sustitución de personajes por otros más de acuerdo con nuestro entorno”.

Desde siglos atrás, el cuento se ha convertido en una parte fundamental para la educación infantil y por esta razón existen cuentos publicados, especialmente para que los niños se diviertan y a su vez a través de ellos se ha creado una didáctica que facilite la etapa educativa.

Según como lo interpreta (Buenaventura, s. f.): “Hay cuentos para cada momento, cuentos para cada estación: los cálidos cuentos para el largo invierno, cuentos azules, Rojos, verdes y violetas para la primavera, el verano, trae adivinanzas, bromas y chistes y grandes epopeyas que cuentan el otoño”.

De acuerdo a lo que conceptúa (Venegas et al., 1993), a diferencia de los adultos los niños tienen en sus primeros años la noción del propósito de sus vivencias, las acciones que realizan, sus juegos, sus observaciones, sus inquietudes iniciales no buscan llenarse de elementos para sacarles provecho concreto, el único interés del niño es el de tener contacto y retener aquellas cosas de la realidad que permiten divertirse, que excitan su curiosidad y sin proponérselo aprende, es por eso que el niño vive en el presente aunque pueda tener alguna

ansiedad por el futuro, tiene una sola vaga noción de lo que este puede exigir o de lo que pueda ser.

Lo anterior explica la razón por la cual los niños viven un aquí y ahora; y por qué el cuento se ha hecho tan popular en la educación infantil; sin querer decir con esto, que siempre se utilice con una intención pedagógica; pero si como actividad recreativa y de esparcimiento.

Orígenes Del Cuento

Según (Leal, 1971) el estudio de las culturas demuestra que toda sociedad, por primitiva que sea, ensaya algunas formas de cuento. Por lo tanto, hay que suponer que éste existía entre los pueblos antes de que fueran conquistados y en verdad, los investigadores más recientes del pasado indígena como Sahagún, Duran el Inca Garcilaso de la Vega y Yupanqui, han demostrado que el cuento era conocido entre los mayas, aztecas, Incas, guaraní y los Tarascos, dicho cuento, sin embargo, no era literario si no popular; muchos de ellos todavía perduran en la tradición oral de los pueblos.

La tradición oral que se observa en la casi totalidad de las culturas de la América Colonial así lo demuestra; como también el sincronismo de las creencias religiosas de los pueblos originarios de América.

Características Del Cuento

Según (Tabuena, 2019a) las características del cuento popular y literario son las siguientes:

- Es breve: sintetiza lo más posible la narración. Tiende a limitarse a una sola acción.
- Tiene pocos personajes.
- Predomina la fantasía del autor.

- Se escribe en prosa.
- Se concentra en un solo aspecto de la vida del hombre.

Según H. G. Wells para que pueda ser leído entre 5 y 50 minutos un cuento si se realiza en varias partes, no se va a de qué se trata y lo ideal es terminar la historia para así mismo poder interpretarlo.

Para (Quiroga, s. f.) “El cuento debe ser bastante interesante y suficientemente breve para que absorba toda la atención”, otro de los factores importantes para que un niño pueda entender un cuento es que sea divertido y además ilustrativo para que les permita usar su imaginación.

Partes Del Cuento

Según (Tabuenca, 2019b) las partes del cuento se dividen en dos:

- Estructura Interna:

Cuando ocurre en la mente de los personajes (pensamientos, emociones, frustraciones o sueños).

- Estructura externa:

Cuando ocurre en el mundo exterior (con otros personajes, con un medio ambiente, con un sistema; político, religioso, social).

Estrategia

Para (Carrasco, 2004) la palabra estrategia se refiere, “etimológicamente, el arte de dirigir las operaciones militares”.

Se entiende como habilidad o destreza para dirigir un asunto, en este caso de fomentar la lectura les compete especialmente a los docentes, y padres; teniendo en cuenta que son ellos

quienes se encargan de implementar estrategias didácticas para estimular la competencia lectora en los niños generando pasión por la lectura.

Para el Diccionario de la Lengua Española (Real Academia Española, 2021) significa: “Arte, traza para dirigir un asunto”.

Para desarrollar una estrategia es necesario crear propósitos y objetivos con el fin que los seres humanos por medio de actividades, recursos, tiempo, espacio, puedan cumplir con los objetivos planteados.

La palabra estrategia viene de (strategos), que en el griego significa general.

Para (Francés, 2006) estrategia es “la ciencia y el arte del mando militar aplicados a la planeación y conducción de operaciones de combate en gran escala”.

En el diccionario Larousse (Larousse Editorial, 2021) se define estrategia como “El arte de dirigir operaciones militares, habilidad para dirigir”.

Se colige que el termino estrategia proviene del campo militar y se refiere a la manera de confrontar a uno o varios enemigos en el campo de batalla; se justifica que, en el pasado, y al igual que la milicia, la educación era considerada como una instrucción. Coinciden con esta postura, Espinal, Scarpetta y Cruz (2020), cuando asocian a la educación un carácter prospectivo estratégico.

(Ronda, s. f.) conceptualizó que estrategia "Es el proceso a través del cual una organización formula objetivos, y está dirigido a la obtención de los mismos. Estrategia es el medio, la vía, es el cómo para la obtención de los objetivos de la organización. Es el arte (maña) de entremezclar el análisis interno y la sabiduría utilizada por los dirigentes para crear valores de los recursos y habilidades que ellos controlan”.

Para (Ronda, s. f.) “Para diseñar una estrategia exitosa hay dos claves; hacer lo que hago bien y escoger los competidores que puedo derrotar. Análisis y acción están integrados en la dirección estratégica”.

(Cifuentes, 2005) comenta la definición del Psicólogo cognitivista Brunner con respecto al significado de estrategia en el documento Memorias del VII Colectivo Nacional de Pedagogía Reeducativa como un patrón de decisión en la adquisición, retención y utilización de la información en función de obtener un objetivo y prevenir situaciones no deseables. Son instrumentos de la actividad cognoscitiva que permiten al sujeto determinada forma de actuar sobre el mundo; de transformar los objetos y situaciones.

Aquí se deja entrever que la estrategia se le atribuyen funciones como asegurar que la solución será obtenida con certeza, después de un mínimo de tentativas.

Didáctica

Para (Delgado & Solano, 2009) plantean que la didáctica se define como “la técnica que se emplea para manejar, de la manera más eficiente y sistemática, el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Los componentes que interactúan en el acto didáctico son: el docente o profesor, el discente o alumnado, el contenido o materia, el contexto del aprendizaje, y las estrategias metodológicas o didácticas.

La didáctica es un elemento de la enseñanza que se utiliza con la finalidad de mejorar la educación, y crear el interés por parte de los aprendices, con la ayuda de personas que tienen conocimientos más amplios en diversos temas y tienen la facilidad de transmitirlos.

(Davini, 1995) demuestra la didáctica alrededor de los contenidos de enseñanza y se definen las didácticas especiales como campos específicos de las respectivas ciencias, sin relación con un marco de didáctica general cuya propia existencia se cuestiona, desde la óptica de que la enseñanza siempre opera sobre contenidos de instrucción especializados.

Se colige que la didáctica facilita la comprensión general del proceso de la enseñanza y el aprendizaje de las diversas áreas, buscando la participación e interés del alumno en el tema que se expone.

(Real Academia Española, 2021), define la didáctica como: “Propio, adecuado para enseñar o instruir”.

Queda claro que la didáctica se torna relevante para la pedagogía; ya que con ella se permite que las personas tengan un acercamiento voluntario y permanente hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estrategia Didáctica

Esta categoría funde los conceptos de estrategia y didáctica subordinando el primero al último; es decir; la estrategia opera en favor de la didáctica, instrumentalizando las técnicas del primero en función de las necesidades del segundo.

Como lo explica el ITESM (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2005), la estrategia didáctica es “El conjunto de procedimientos apoyados en técnicas de enseñanza que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje”.

(Carrasco, 2004) plasma que la Estrategia Didáctica, se refiere a “Todos los actos favorecedores del aprendizaje”.

Con la ayuda de estas estrategias didácticas se mejora el aprendizaje de los educandos de una forma eficaz y permanente; que con el tiempo se verá reflejado en los conocimientos adquiridos desde las diversas áreas de las ciencias.

Por ejemplo, en el acto educativo la actitud que demuestre el docente y el alumno en función de un libro; sería un factor desarrollador del hábito lector. Según (Fernández Núñez, s. f.) en estos sentimientos también influyen el ambiente familiar y el clima emocional de la clase. Resulta evidente que hay que promover y pretender una integración y socialización entre familia y escuela, en forma de organizaciones afectivas. Para ello se hace necesario adecuar un ambiente de interacción social que permita la integración de estas dos organizaciones; y es por eso que el cuento en este escenario, se convierte en un agente dinamizador y canalizador de las actividades de aprendizaje. La escuela toma un nuevo rol transformador y creativo en pro de una sociedad ávida y necesitada de una identidad cultural homogenizada.

Estrategias didácticas desde el cuento infantil

(González Gil, 1986) afirma: “que siempre, en un primer momento, el cuento se trasmite de una forma oral y rodeada de sus referencias culturales para que los estudiantes puedan penetrar en otra civilización, situar la narración con respecto a su mundo y comprenderla.

De este concepto se deriva que una de las mejores estrategias didácticas para que los niños tengan un buen manejo de la comprensión lectora es el cuento; de igual forma es indiscutible que es un instrumento privilegiado en la didáctica y en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

(Jaramillo Zuluaga, 2012) se refiere al cuento como estrategia didáctica como “La necesidad de hacer coincidir sentido y valor a la enseñanza estratégica del cuento en el acto docente para originar habilidades de pensamiento y desarrollar competencias”.

Para (Itriago & Rivera, 2011) “el cuento como herramienta didáctica, promueve el interés para adquirir el aprendizaje, de una manera agradable, sin perder su carácter afectivo y promotor de la creatividad. Además, la estrategia del uso del cuento en el aula provee oportunidad a los docentes para diseñar actividades que le permitan al alumno (a) reconocer la importancia que tiene la estructura interna de los cuentos en la comprensión y análisis de los mismos”.

De todo esto se colige que la estrategia didáctica del cuento permite que el estudiante desarrolle diferentes habilidades como la imaginación, y la creatividad al momento de relatar las ideas captadas desde la lectura; y así mismo aumentar su vocabulario para lograr una expresión más eficiente al momento del relato.

Conjunto de estrategias didácticas desde el cuento

Un cuento es un microcosmos en el cual un personaje se mueve en un ambiente determinado como resultados de los límites de la forma externa, el número de personajes es siempre limitado, pero también, son personajes ya formados. El cuentista no tiene forma o tiempo de caracterizarlos, ni es ese su propósito. El personaje sirve para encarnar la anécdota, la situación única en su vida, que se enfoca.

Los cuentos infantiles son un vehículo eficaz para iniciar a los niños en el reconocimiento de su propio sentido vital. No todos los cuentos que han sido destinados a los niños cumplen de la misma manera y con igual eficiencia ese cometido, algunos ni siquiera pueden divertirlos, otros con el afán de enseñarlos y distraerlos al mismo tiempo. No logran ni lo uno ni lo otro.

Según (Tabuenca, 2019c) tan solo existen 2 tipos de cuentos: el popular y el literario y dentro de cada uno de estos tipos, yacen subtipos:

- Cuento social

Para los autores de cuentos sociales, el estilo y la estructura no constituyen una preocupación primordial. Su interés se encuentra en la expresión del contenido, que es siempre sacado de la realidad, por tal razón muchos de esos cuentos no llegan a ser buenos ejemplos del género, ya que el autor le interesa presentar una experiencia vital, muchas veces sin haber llegado a dominar la forma.

Sin embargo, algunos cuentistas son excelentes narradores y sus obras tienen un doble valor (Social y Estético); algunos autores que se destacan en este género son:

- Cuento psicológico

Se caracteriza por el predominio de lo subjetivo sobre lo objetivo, del pensamiento sobre la acción, de lo intelectual sobre lo sentimental, los conflictos de los personajes son personajes (Locuras, observaciones, deseos, insatisfacciones, complejos obsesiones).

Los ambientes pocas veces se localizan y el paisaje si se toma en cuenta los temas son universales, los personajes con frecuencia son seres desarraigados, se distingue el cuento fantástico en el que casi nunca se da preferencia a lo poético. Algunos de los cuentos de los modernistas: Gutiérrez Nájera, Martí, Nervo, Darío, Lugones, reflejan las características anteriormente mencionadas.

El cuento psicológico contemporáneo, echa mano de la técnica del *fluir de la conciencia* para revelar el estado mental del personaje y para ahondar en la presentación del conflicto psicopedagógico.

Para Juan Carlos Onetti (Uruguay, 1909) en la colección “cuadernos de unicornio” ha cultivado el cuento corto. En sus cuentos predomina la amalgama de elementos reales o irreales, lo que le da a la narración un aire mágico.

- Cuento popular

Si hablamos de los tipos de cuentos más tradicionales en la historia de la literatura, tenemos que comenzar hablando del cuento popular ya que fue el primero que apareció en nuestra sociedad. Se trata de una narración breve que era transmitida de generación en generación y de pueblo en pueblo de forma oral. Estas historias suelen caracterizarse por narrar hechos imaginarios y que tienen un mensaje detrás (Tabuenca, 2019c).

Existen diferentes tipos de cuentos populares que se engloban en las siguientes clasificaciones:

Cuento de hadas, fabulas, y mitos y leyendas.

- Cuento de hadas

Hoy en día, los cuentos de hadas los conocemos principalmente por los Hermanos Grimm y, también, por Disney. Sin embargo, el origen de estas historias es popular y se inspira en personajes del imaginario de la fantasía para poder dar un mensaje que calara en la mente de la sociedad. Es por este motivo que en este tipo de cuento aparecen seres fantásticos como las hadas, los elfos, los duendes, etcétera, que son los protagonistas o personajes destacados de las historias (Tabuenca, 2019c).

- Fabulas

Dentro de los cuentos populares también nos encontramos con las fábulas, es decir, historias breves que son protagonizadas por animales o por objetos inanimados y que persigue

una intención didáctica con motivaciones éticas. Está destinada sobre todo a un público infantil y cuenta con características muy particulares (Tabuenca, 2019c).

- Mitos y leyendas

Aunque no lo parezca, los mitos y las leyendas también son cuentos populares que han pasado de generación en generación gracias a la oralidad. Las historias de héroes clásicos como Aquiles o El Cid Campeador son leyendas que se han magnificado con el paso del tiempo y que forman parte de nuestro corpus literario. Este tipo de historia bebe de la realidad, pero se le añaden toques literarios y recursos estilísticos para conseguir un efecto más imponente entre el público (Tabuenca, 2019c).

- Cuento literario

Otro de los tipos de cuentos clásicos y tradicionales es el cuento literario. Se trata de un tipo de narración que, a diferencia del oral, sí que está escrita y, por tanto, fijada con una estructura, un argumento y unos personajes concretos. Las partes del cuento están bien definidas y estructuradas. Los cuentos literarios sí que tienen a un autor que firma la historia y, por tanto, ya no estamos ante un producto literario de creación colectiva sino individual.

A la hora de redactar este tipo de cuento, el autor emplea de forma consciente un estilo determinado, un léxico concreto y, en definitiva, le da una esencia literaria. En el caso de los cuentos populares, no es tanto la forma lo que importa como el contenido y, en cambio, en los literarios la forma y el contenido van de la mano y tienen la misma importancia.

En este texto el objetivo ya no es solamente expresar una idea o un conocimiento, sino que el autor puede tener muchísimas motivaciones para su escritura. Se trata de un texto que se escribe de forma activa y que tiene una dirección exacta para expresar las ideas que quiere

expresar. El Conde Lucanor es el primer cuento literario en español del que tenemos constancia, una recopilación de más de 50 cuentos donde un conde le pregunta a su consejero sobre cuestiones del reino (Tabuenca, 2019c).

Competencia

Demostrando habilidades, destrezas, actitudes y valores. (Chomsky, 1970) propuso el concepto de competencia lingüística como una “Estructura mental implícita y genéticamente determinada que se pone en acción mediante el desempeño comunicativo”.

(Chomsky, 1970) uso efectivo de la capacidad lingüística en situaciones específicas, por lo tanto, a raíz de las competencias se reflejó tanto en la lingüística, la psicología y la educación.

En el caso de la competencia en la educación es indispensable porque es la forma de demostrar el desempeño que tiene cada estudiante y saber lo que han logrado en cada una de las áreas de conocimiento.

Las Habilidades o Competencias Comunicativas

Según (Bernal Rodriguez & Solano Forero, 1990); las Habilidades o Competencias Comunicativas se entienden como un conjunto de procesos lingüísticos que se desarrollan durante la vida, con el fin de participar con eficiencia y destreza, en todas las esferas de la comunicación y la sociedad humana. Hablar, escuchar, leer y escribir son las habilidades del lenguaje. A partir de ellas, nos desenvolvemos en la cultura y la sociedad, y a través de su desarrollo, nos volvemos competentes comunicativamente.

Competencia Comunicativa Lectora

La competencia lectora es un concepto defendido por la organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y numerosos organismos internacionales.

Según OCDE (Jiménez Pérez, 2013) la competencia lectora es “la capacidad de un individuo para comprender, utilizar, y reflexionar sobre los textos escritos y comprometerse con ellos para alcanzar sus propios objetivos, desarrollar sus conocimientos y su potencial, y participar en la sociedad”.

El proceso lector es importante e imprescindible abordarlo desde sus primeras etapas porque allí comienza a crearse el hábito lector; lo cual permite que el niño desarrolle habilidades y destrezas; de las que podrá hacerse uso durante todo el proceso educativo a la hora de interpretar y construir textos; como también para la generación de pensamientos.

Desde el (Proyecto PISA, 2000) se define “Como la capacidad de construir, atribuir valores y reflexionar a partir del significado de lo que se lee en una amplia gama de tipos de texto, continuos y discontinuos, asociados comúnmente con las distintas situaciones que pueden darse tanto dentro como fuera del centro educativo”.

Con la adquisición de la competencia lectora un lector puede, comprender, interpretar, y contextualizar un texto independientemente del tema o disciplina de que se trate.

Según (Mendoza Fillola, 2010); la competencia lectora es “Un componente de la competencia literaria, pero, a su vez, esta se desarrolla en gran medida en función de las habilidades lectoreceptoras del individuo y sus aplicaciones en múltiples casos de recepción. La competencia lectora es la llave que abre el acceso a la interacción entre el texto y el lector, pero también al goce estético”.

La competencia lectora es producto de las necesidades que tienen las personas de comunicarse entre sí, y esto exige una coordinación de diversas acciones textuales; poniéndose de manifiesto una gran actividad cognitiva en la que se debe tener en cuenta elementos que

intervienen en el desarrollo intelectual del individuo como son la afectividad, las relaciones sociales, y las relaciones culturales.

Es importante que los estudiantes cuenten con textos y libros de interés, y de fácil acceso; para suplir necesidades y expectativas acordes como la edad, nivel intelectual y nivel sociocultural, en el que están inmersos. Esto sin duda contribuye a la formación de la competencia lectora.

Desde la conceptualización de (ICFES, 2018b), a medida que han tenido lugar cambios sociales, económicos y culturales, se han presentado diferentes definiciones de competencia lectora (Llorens Tatay et al., 2011). Sin embargo, desde una perspectiva general, puede afirmarse que esta competencia se ha concebido como un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias que los individuos desarrollan a lo largo de su vida, en diferentes contextos y propósitos (OECD, 2006).

Con las pruebas ICFES, a las que se refiere el párrafo anterior se pueden identificar la competencia lectora que maneja cada estudiante; siendo la lectura la herramienta principal para el desarrollo de este proceso.

De acuerdo a lo planteado por (Pearson et al., 1992) se identifican una serie de competencias que debe poseer, y practicar un buen lector:

- Utilizan el conocimiento previo para darle sentido a la lectura.
- Monitorean su comprensión durante todo el proceso de la lectura.
- Toman los pasos necesarios para corregir los errores de comprensión, una vez se dan cuenta que han interpretado mal lo leído.
- Pueden distinguir lo importante en los textos que leen.

- Resumen la información cuando leen.
- Hacen inferencias constantemente durante y después de la lectura.
- Preguntan.

Referente conceptual

Las competencias comunicativas en la edad preescolar

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

En la generalidad los pequeños adquieren el lenguaje de formas similares, el habla materna es lo que los ayuda a reconocer como es que se comunican las personas, el llanto es la primera forma de comunicación que establecen, la manera en que se comunican con sus madres o cuidadores, poco a poco van estableciendo nuevas pautas para aprender su lenguaje.

De acuerdo a las características de su contexto y a la estimulación que reciban, los pequeños serán capaces de desarrollar un lenguaje oral que les permita comunicarse de manera fluida conservando características propias de su cultura.

En México, en el programa de educación preescolar 2011 (Secretaría de Educación Pública, 2011) no muestran que: Las capacidades de habla y escucha de los alumnos se fortalecen cuando se tienen múltiples oportunidades de participar en situaciones en las que hacen uso de la palabra con diversas intenciones:

Narrar un suceso, una historia, un hecho real o inventado, incluyendo descripciones de objetos, personas, lugares y expresiones de tiempo, dando una idea lo más fiel y detallada posible. La práctica de la narración oral se relaciona con la observación, la memoria, la atención, la imaginación, la creatividad, el uso de vocabulario preciso y el ordenamiento verbal de las secuencias.

Conversar y dialogar implican comprensión, alternancia en las intervenciones, formulación de preguntas precisas y respuestas coherentes, así como retroalimentación a lo que se dice, ya que de esta manera se propicia el interés, el intercambio entre quienes participan y el desarrollo de la expresión.

Explicar las ideas o el conocimiento que se tiene acerca de algo en particular, los pasos a seguir en un juego o experimento, las opiniones personales sobre un hecho natural, tema o problema, es una práctica que implica el razonamiento y la búsqueda de expresiones que permitan dar a conocer y demostrar lo que se piensa, los acuerdos y desacuerdos que se tienen con las ideas de otros, o las conclusiones que derivan de una experiencia; además, son el antecedente de la argumentación.

Lograr en los niños un lenguaje oral competente, será la base para encontrar la funcionalidad del lenguaje escrito, si los pequeños logran transmitir una idea de manera fluida y coherente, serán capaces de plasmar ideas reconociendo la función real del lenguaje escrito.

Ante la constante demanda que existe para que en edades más pequeñas los niños logren tener un conocimiento cada vez más amplio del lenguaje escrito, la educación en México ha procurado establecer nuevas pautas para la enseñanza de este, considerando que la educación preescolar es la base para lograr alcanzar estas competencias.

Los pequeños pasan por diversos estadios que les permiten reconocer que son las letras y la función que éstas tienen en la vida de las personas, la manera en la que escriben y como es que encuentran un sentido fonológico a lo que están realizando es uno de los principales propósitos del Jardín de Niños.

Generalmente en el tercer grado de preescolar los pequeños logran llegar a la etapa pre silábica, en donde realizan letras o semi-letras, otorgándoles atributos fonológicos que permiten a los pequeños interpretar y exponer sus ideas, la mayoría de los pequeños conserva la linealidad en su escritura y reconocen que se escribe de izquierda a derecha y de acuerdo al sonido que establece la palabra será el número de letras que cada palabra contenga.

Reconocer qué es un ambiente alfabetizador y como es que en el hogar puede existir una extensión del aula, organizando su propio ambiente, será una de las estrategias que guiados por el trabajo cooperativo podrán fomentar en los pequeños el aprendizaje y fortalecimiento de la lectura y escritura, pero sobre todo se encontrara la función y utilidad de estas. Pues servirá como medio de comunicación, expresión y aprendizaje, la posibilidad de experimentar el aprendizaje fuera del aula, pero sin dejar de considerarlo una actividad que implicara un nuevo conocimiento y capacidad en los pequeños y la constatación de resultados serán parte del cumplimiento de este proyecto de investigación.

Las investigaciones de Josette Jolibert en cuanto a la producción textual

Según (Jolibert, 2002); existe la necesidad prioritaria de “formar niños productores de textos”, y también destaca el papel de facilitador del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La distinción, establecida por la psicología americana, entre “learning” y “teaching” nos ayuda a superar la ambigüedad del termino único francés “apprendre”. En efecto, según el contexto, se

puede: Aprender uno mismo una cosa: un niño aprende a nadar (learning), o enseñar una cosa a alguien: el monitor enseña a nadar al niño (teaching) (Jolibert, 2002).

Desde el punto de vista pedagógico esto nos lleva a distinguir qué las actividades de aprendizaje, en el sentido preciso del término, donde es el niño quien enseña así mismo, quien construye su saber o sus habilidades (con la ayuda de los otros, incluso del profesor), y las actividades de enseñanza donde es el profesor quien elabora, construye e inculca (o al menos trata) (Jolibert, 2002). Así mismo, Marín (2002) enfatiza el autoaprendizaje y la asimilación del conocimiento como procesos clave para el desarrollo en el ámbito pedagógico.

La pedagogía tradicional e incluso la pedagogía llamada renovada, incluye la mayor parte del tiempo la enseñanza de tipo conductista: la actividad esencial es realizada por el profesor, los niños solo deben “comprender”, o “responder”, o “efectuar” las tareas imaginadas por el profesor. No hay exigencias ligadas a una situación real: se está en el ámbito de “hacer como si” o en actividades donde aprender es el objetivo y no el medio (Jolibert, 2002).

“Es leyendo que uno se transforma en lector”, y no aprendiendo primero para poder leer después; no es legítimo instaurar una separación –ni en el tiempo, ni en la naturaleza de la actividad- entre “aprender a leer” y “leer”. Cuando un niño se enfrenta a una situación de vida real, donde el necesita leer un texto, es decir, construir su sentido (para su información y su placer), el niño pone en juego sus competencias anteriores y debe elaborar nuevas estrategias para llegar al final de la tarea (Jolibert, 2002).

“No se enseña a leer a un niño, es él quien se enseña a leer con nuestra ayuda” (y con la ayuda de sus compañeros y de diversas herramientas de la clase, pero también con la ayuda de sus padres y de todos los lectores con que se encuentra) (Jolibert, 2002).

Marco legal

Para el desarrollo de proyectos educativos que fortalezcan la formación integral de los niños y niñas de preescolar; especialmente su dimensión comunicativa, es de vital importancia reconocer las leyes y normas que rigen dicha intervención y que por lo tanto el docente de preescolar se deben conocer y aplicar con el fin de respetar la dignidad e integridad de los estudiantes.

A continuación, se presenta la normatividad para la primera infancia a nivel nacional e internacional:

Normatividad para la Primera Infancia.

La educación de la primera infancia esta mediada por un marco legal nacional e internacional que reglamenta sus actividades desde lo administrativo hasta lo pedagógico propendiendo cuidar la calidad de los procesos, que se verán reflejados en la eficacia formativa de los miembros de una sociedad. Entre los discursos oficiales que rigen la Educación Infantil en Colombia encontramos que la Constitución Política de 1991.

La (Constitución Política de Colombia, 1991a) en su Artículo 44 establece “la prevalencia de los derechos fundamentales del niño sobre los de los demás”.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica (Constitución Política de Colombia, 1991a).

La (Constitución Política de Colombia, 1991b) así mismo en su artículo 67, establece que “la educación constituye un derecho de las personas”.

En este caso se afirma que:

En Colombia la educación está reglamentada por la Ley 115 de 1994, (Ministerio de Educación Nacional, 1994) (Ley General de Educación). “la educación en Colombia está coordinada por el Ministerio de Educación Nacional”.

La Ley 115 promulgada el 8 de Febrero de 1994 señala los lineamientos para transformar la escuela, la enseñanza y el aprendizaje, establece la obligatoriedad del Proyecto Educativo Institucional, ubica al estudiante como centro del proceso educativo, define e incorpora la educación preescolar como nivel obligatorio de la educación formal en su Artículo 15 (MEN, 1994c): “la educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas” y establece además el deber de protección al menor que tiene la familia por ser la primera escuela donde reciben los estímulos y las bases de su formación.

Artículo 16. Objetivos específicos de la educación preescolar. Son objetivos específicos del nivel preescolar (MEN, 1994b):

- a) El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la 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 lecto-escritura 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;
- 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.

Decreto 1860 de agosto 3 de 1994; reglamentario de la Ley 115 de 1994

Artículo 6° Organización de la educación preescolar.

La educación preescolar del que trata el Artículo 15 de la Ley 115 de 1994 se ofrece a los niños antes de iniciar la educación básica y está compuesto por tres (3) grados, de los cuales los dos primeros grados constituyen una etapa previa a la escolarización, y el tercero es el grado obligatorio (En estos momentos se le denomina Grado 0° o grado de transición) (MEN, 1994a).

Presta el servicio Público del nivel preescolar tal como está estipulado en el Decreto 2247 de septiembre 11 de 1997.

Las orientaciones curriculares para el preescolar están en principios pedagógicos establecidos en el decreto 2247 de 1997 los cuales son el principio de la integralidad, principio de participación, principio de la lúdica, en cuanto a la institución educativa de práctica se evidencian todos estos principios los cuales son fundamentales ya que para empezar el principio de la integralidad nos dice que “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” (MEN, 1997a).

En el principio de la lúdica del decreto 2247 de 1997 también está el principio de participación el cual:

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 grupal y personal (MEN, 1997a).

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.

A Nivel Internacional

Las políticas mundiales se mueven en torno a la importancia de la educación integral, y en este caso particular se considera que es necesario partir las declaraciones de organizaciones tan importantes como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la ciencia, la educación y la cultura) que aborda la problemática mundial de la lectura, señalando que “los libros y la lectura son y seguirán siendo con fundamentada razón, instrumentos indispensables para conservar y transmitir el tesoro cultural de la humanidad, pues al contribuir de tantas maneras al desarrollo, se convierte en agentes activos del progreso” (UNESCO, 2000).

En esta visión la UNESCO reconoce que saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma, y es la base de otras aptitudes vitales, considerando que, en los umbrales del siglo XXI, la lectura ha sido reconocida como una capacidad necesaria e indispensable del desarrollo humano de los ciudadanos.

De esta manera se hace indispensable reconocer que el espacio para la motivación de todo aprendizaje, incluyendo el lector corresponde a la educación preescolar. Por ello organizaciones también internacionales esta la UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) como la encargada de la protección y promoción de los derechos de los niños y niñas alrededor del mundo, también son defensoras de la educación.

En la actualidad el CERLAC trabaja para el desarrollo de la escritura y El fomentó público y la libre circulación de los libros en cualquier formato posible como medio para lograr la igualdad social, este organismo promueve acciones que van desde el estímulo a la creatividad

en las escuelas a través de los distintos sistemas educativos hasta políticas para favorecer el trabajo de los creadores.

A Nivel Nacional

Se reconoce a FUNDALECTURA como una fundación para promover el gusto por la literatura en niños y jóvenes, es una organización privada sin ánimo de lucro, creada en 1990 con el propósito de hacer de Colombia un país de lectores. Es la encargada de interactuar permanentemente con los organismos estatales, para generar políticas y programas que promuevan el gusto por la literatura infantil.

De la misma manera intercambian experiencias, hallazgos e innovaciones sobre la literatura infantil en ámbitos internacionales. Para ello se asocian y articulan con otras entidades públicas y privadas, nacionales e internacionales, con las que coincidimos en campos del desarrollo humano como la educación, la cultura, la recreación, los derechos de la familia y la niñez, la salud, la formación ciudadana y el trabajo. En este sentido resulta clave la formación en competencias ciudadanas; para Santander (2018) este tipo de competencias es fundamental para que los estudiantes fortalezcan sus relaciones interpersonales y sus formas de aprendizaje.

El programa mil maneras de leer, está siendo desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional en Convenio con el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina – CERLAC, junto al apoyo del Ministerio de Cultura. El programa tiene como característica particular y general el implementar el uso de las bibliotecas públicas de las instituciones educativas.

El plan nacional de desarrollo hacia un estado comunitario tiene como meta hacer de Colombia un país en el cual existan personas con capacidad lectora y para adquirir conocimientos a través del plan nacional de bibliotecas. Para el sector educativo, el proyecto mil

maneras de leer desarrollado a partir del 2004, este proyecto orienta la formación de colectivos y de docentes de cada una de las instituciones educativas participantes, para el aprovechamiento de forma pedagógica de las colecciones disponibles en bibliotecas públicas dotadas por el PNLB, con el propósito de fomentar la lectura y desarrollar competencias en los alumnos.

Uno de los principales objetivos en la educación básica y media es que el estudiante pueda usar la lectura y la escritura como herramientas indispensables para aprender, ósea que sea capaz de acceder a la información de manera eficiente, de evaluarla críticamente y competentemente, y de producir sus propios conocimientos.

En conclusión, se debe reconocer que la literatura en los seres humanos permite ampliar, transformar o enriquecer las experiencias propias de nuestras vidas, la lectura es el medio por el cual se transmite la cultura, e ideologías que esta misma posee. La lectura infantil inicia al ser humano en el mundo de la lectura, la cual permite sensibilizar y concientizar, a los seres humanos en las capacidades e intenciones que esta desarrolla.

En tanto a la institución debe cumplir con los requisitos aprobados por la Ley 115 la cual rige a todas las instituciones de nivel educativo y una serie de requisitos para su funcionamiento ya que esto le pertenece no solo a la institución si no a la comunidad, de velar por que todos los requisitos estén en orden. Tomando como referencia la Ley frente a la prestación de servicios educativos “el estado la sociedad y la familia son responsables de la educación obligatoria” (MEN, 1994d).

Es fundamental tener en cuenta las diferentes normativas legales, ya que son una base para el desarrollo de esta investigación, es importante conocer la constitución política de Colombia de 1991, la Ley general de educación 115 de 1994 y todas las mencionadas anteriormente, para poder estudiar y desarrollar la propuesta de investigación en el

establecimiento educativo Eduardo Santos de Neiva-Huila, atender esta normatividad garantiza la sostenibilidad de la propuesta.

Necesidades de formación permanentes del docente

Dentro de la normatividad vigente del Ministerio de educación nacional está contemplado la necesidad que tienen los docentes de la formación permanente y en servicio para garantizar que sus prácticas en el aula sean pertinentes con los enfoques pedagógicos conocidos y estudiados durante su formación universitaria. Es evidente la necesidad que tienen los educadores de recibir formación pluridisciplinar, más allá del énfasis formativo en un área de conocimiento, políticas educativas estatales que no parten de reflexiones de los docentes sobre el acto educativo, sino que son formuladas por quienes conocen la necesidad de los estudiantes y las instituciones educativas; finalmente, necesidades de formación originadas en las demandas propias del contexto de cada institución educativa, y del PEI que las orienta. Así está contemplado en la normatividad del MEN, por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional (MEN, 1996).

Operacionalización de las variables

Cuadro 1.

Operacionalización de variables; Matriz relacional de variables y dimensiones

| VARIABLE | Supuesto de investigación | Variable nominal | Variable conceptual | Variable operacional | Dimensiones por variables | Sub-dimensiones | Indicadores | Unidades de análisis | Técnicas | Instrumentos |
|--|---|--|--|--|------------------------------|--|---|---|---|--|
| VARIABLE N° 1. El desarrollo de las competencias comunicativas . | Mediante la expresión oral se logra potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa además de las capacidades de interpretar, argumentar y proponer; sin dejar de lado el desarrollo del ser, hacer y saber. | El desarrollo de la competencia comunicativa | Se concibe con una visión holística e integradora alejadas de posturas mecanicistas y rígidas, para dar paso a una multifactorial y flexible que actúa como elemento clave en el establecimiento de las relaciones | La expresión oral es la destreza lingüística relacionada con la producción del discurso oral. Es la capacidad comunicativa que abarca no solo un dominio de la pronunciación del léxico y de la gramática; sino de conocimientos | 1.1 Dimensión cognitiva | 1.1.1 Proceso de asociación | 1.1.1.1 Nivel fonético del lenguaje 1.1.1.2 Nivel intelectual del lenguaje | Docentes de preescolar (desde su opinión sobre sus alumnos) | - Análisis Documental - Encuesta | Registro Escolar de Valoración Cuestionario |
| | | | | | 1.2 Dimensión comunicativa | 1)Expresión oral 2)Expresión corporal | 1.2.1.1 Nivel de expresión oral 1.2.2.1 Nivel de expresión corporal | Docentes de preescolar (desde su opinión sobre sus alumnos) | - Análisis Documental - Encuesta | Registro Escolar de Valoración Cuestionario |
| | | | | | 1.3 Dimensión socio-cultural | 1.3.1 Tradición oral | 1.3.1.1 Nivel de discurso tradicional oral en el lenguaje | Docentes de preescolar (desde su | Análisis documental | Historial de la institución |

| | | | | | | | | | | |
|----------|---|--------------------------------|---|---|----------------------------|---|---|---|------------------------|--------------------------------|
| | | | grupales en el tejido social. | socio-culturales y pragmáticos. | | 1.3.2 Ethos | 1.3.2.1 Nivel de expresión costumbrista en el lenguaje | opinión sobre sus alumnos) | (expediente P.E.I.) | |
| | | | | | | 1.3.3 Hitos | 1.3.3.1 Nivel de incorporación de hitos en el lenguaje | | Diario de campo | |
| | | | | | | 1.3.4 Leyendas | 1.3.4.1 Nivel de incorporación de leyendas en el lenguaje | | | |
| VARIABLE | En el niño los esquemas mentales se van construyendo gracias a la interacción de factores que los movilizan; como la imagen, el sonido y demás estímulos del entorno. | Mediación didáctica del cuento | El cuento infantil como estrategia didáctica favorece el desarrollo de una conciencia fonológica que permitirá a los niños; más adelante, adentrarse con éxito en el proceso de la lecto-escritura. | El cuento infantil como mediación didáctica forma parte de las estrategias que promueven el desarrollo de las habilidades meta-lingüísticas de la conciencia fonológica de la dimensión comunicativa. | 2.1 Dimensión comunicativa | 2.1.1 Expresión oral | 2.1.1.1 Nivel de buen hablante 2.1.1.2 Nivel de buen oyente | Docentes de preescolar (desde su opinión sobre sus alumnos) | Análisis documental | Registro escolar de valoración |
| | | | | | 2.2 Dimensión corporal | 2.2.1 Expresión gestual 2.2.2 Expresión corporal | 2.2.1.1 Nivel gestual del lenguaje 2.2.2.1 Nivel del lenguaje corporal | Docentes de preescolar (desde su opinión sobre sus alumnos) | Análisis documental | Registro escolar de valoración |
| | El cuento infantil; como estrategia de | | | | 2.3 Dimensión psicológica | 2.3.1 Pertenencia | 2.3.1.1 Nivel de pertenencia del lenguaje | Docentes de preescolar (desde su | La Encuesta | El Cuestionario |

| | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|----------------------------------|--------------------|---|---|----------------------------|-----------------|--|
| mediación didáctica favorece estos procesos mediante el desarrollo de una conciencia fonológica. | | | | | | 2.3.2 Autoestima | 2.3.2.1 Nivel de autoestima en el lenguaje | opinión sobre sus alumnos) | | |
| | | | | 2.4 Dimensión afectivo-emocional | 2.4.1 Sentimientos | 2.4.1.1 Nivel de amor que expresa | Docentes de preescolar (desde su opinión sobre sus alumnos) | La Encuesta | El Cuestionario | |
| | | | | | 2.4.2 Emociones | 2.4.2.1 Nivel de entusiasmo que expresa | | | | |

Fuente: *Elaboración Propia.*

Marco metodológico

En este punto del trabajo de investigación, se pretende realizar un abordaje de la forma en la cual se lleva a cabo el proceso investigativo para orientarlo a partir de los objetivos planteados, e imprimirle direccionalidad al proceso. Así, este capítulo incorpora el enfoque epistemológico y el paradigma de investigación dentro del componente epistemológico, y en concordancia con el componente metodológico; incluyendo el método, y el diseño de la investigación, que se expresa mediante las técnicas, los procedimientos, y los instrumentos de investigación.

Enfoque epistemológico

El enfoque epistemológico más apropiado de acuerdo a lo planteado en los objetivos de investigación es el racionalista deductivo debido a que desde este enfoque se permite construir conocimiento; dado que “el conocimiento es una construcción cognitiva” (Padrón, 2007) donde examinar una realidad, reflexionar sobre ella, y abstraer; finalmente arroja un nuevo conocimiento.

Esta investigación elige como enfoque epistemológico racionalista deductivo; debido a que este permite observar objetivamente una realidad, detectar en ella un problema inmerso, e identificar sus variables; permitiendo de paso, plantearlo como objetivo general de una propuesta de solución a dicho problema; qué para el caso de esta investigación en particular; podría ser la creación de una estrategia didáctica, como el cuento; que medie para el desarrollo de las competencias comunicativas en niños de transición.

Finalmente, en todo acto pedagógico se debe hacer abstracción de la realidad, en la búsqueda del deber ser de un conocimiento; y este enfoque permite la reflexión y la abstracción

de una realidad, en la búsqueda de un conocimiento o construcción cognitiva; y por eso es el enfoque epistemológico elegido.

Paradigma de investigación

Para la presente investigación se adopta un paradigma mixto donde se integra un componente con datos cualitativos y cuantitativos dentro de un mismo estudio (Christ, 2007). En tal sentido esta visión de la investigación permite la complementariedad de la información recopilada en una coexistencia que proporciona mayor profundidad al objeto de estudio; generando cambios como la triangulación metodológica que apunta a la articulación de lo cualitativo y cuantitativo tal como lo sugiere (Cameron, 2009), añadiéndole complejidad y credibilidad al proceso; además de un impacto a la investigación.

En el análisis precedente el complemento cuantitativo de la presente investigación permite la recolección y análisis de la información, dando respuesta los interrogantes de entrada; lo que constituye el cimiento para un proceso riguroso conducente a un tratamiento de esencia estadística, donde la medición numérica y el conteo lleva a la elaboración de cuadros estadísticos que ayudan a identificar similitudes de comportamiento en las unidades de análisis (Orozco Mendoza et al., 2017).

De la misma forma la investigación aborda un componente cualitativo donde se hace una reconstrucción de la realidad a través de un análisis lógico-formal de la información recolectada que permite una complementariedad en el análisis del objeto de estudio (Hernández Sampieri et al., 2014). Así el componente cualitativo ofrece una mirada perceptiva de la unidad de análisis sobre las categorías objeto de investigación, específicamente con relación al desarrollo de las competencias comunicativas en niños de transición, fundamentada en la mediación didáctica del

cuento. Lo cualitativo conlleva al análisis categorial de los constructos emergentes del proceso investigativo.

Tipo de investigación

En este trabajo de investigación se integran los niveles cognitivos; descriptivo, explicativo y de análisis. El nivel descriptivo permite la caracterización del objeto de estudio; el explicativo analítico, conduce a la deconstrucción de las categorías y/o variables abordadas en el estudio, lo que implica una sistematización del objeto de estudio y sus relaciones. Las conclusiones abren un espacio para la profundización del tema en futuras investigaciones.

En este trabajo se enfatiza sobre la realidad de los hechos, y su característica fundamental es la de presentar una interpretación correcta sobre los resultados. Para el nivel descriptivo la preocupación primordial radica en develar algunas características fundamentales del conjunto, homogéneo del fenómeno (Sabino, 2014).

En particular se trata de describir, explicar y analizar el desarrollo de las competencias comunicativas, y su correspondencia con los procesos de mediación didáctica, específicamente a través del cuento; por cuanto explica detalladamente como se encuentra y en qué consisten cada una de las variables presentadas en el proyecto; así como también la dificultad que presentan en su desarrollo.

De otra parte, el componente explicativo se centra en explicar las razones por las cuales ocurren los fenómenos, el estado de las variables y su relación presente en el objeto de estudio. “La investigación explicativa se encarga de buscar el porqué de los hechos mediante el establecimiento de las relaciones causa-efecto. Sus resultados y conclusiones contribuyen con el nivel más profundo de conocimientos” (Arias, 2012).

En relación con lo anterior, el nivel explicativo analiza el desarrollo de las competencias comunicativas en el grado de transición de preescolar, y la didáctica del cuento se constituye en el dinamizador de su desarrollo.

Finalmente, el proyecto no se lleva hasta el nivel propositivo; porque en concordancia con los objetivos de la investigación solo se propone conocer y explicar la naturaleza del fenómeno, y constituye una guía de orientación para la profundización de los conocimientos en este campo, que contribuiría al planteamiento de futuras alternativas de solución al problema (Hernández Sampieri et al., 2014).

Diseño de la investigación

El diseño de investigación es la estrategia general que se adopta para responder al problema planteado, desde un plan de acción elaborado por los investigadores donde se prevé los distintos aspectos que pueden afectar la trazabilidad investigativo (Arias, 2012).

En el diseño de investigación, es comprensible que todos los pasos que se ejecutan en el plan de acción se mantengan de un modo estructurado, organizado, y cuya ejecución es impostergable e intransable (Arias, 2012).

En el diseño de esta investigación, se incorpora un conjunto de técnicas, e instrumentos que se utilizan en una investigación. Dichas técnicas involucran tanto la recolección como el procesamiento de la información; de allí que este diseño se considere de naturaleza documental y de campo.

El diseño de investigación de naturaleza documental se orienta a la búsqueda, recuperación, análisis e interpretación de la información obtenida; a partir de la información recopilada por los investigadores en diversas fuentes documentales, que aportan nueva

información o información relevante sobre el tema tratado. De otra forma, mediante el diseño de campo se obtiene información directa de los sujetos investigados, sin manipulación, ni procesamiento, (Arias, 2012); que luego se analiza y procesa por los investigadores desde los parámetros establecidos.

Este diseño de investigación documental, se hace con el fin de que todos los sujetos intervinientes en la investigación participen activamente en ella; en concordancia con los objetivos y metas del plan.

Etapas de la investigación

De acuerdo con todo lo mencionado anteriormente, este diseño documental y de campo se hace desde dos momentos del proceso de investigación: desde un componente teórico, y desde un componente empírico.

Desde el componente teórico, acudiendo a todos los contenidos teóricos que se abordan en el estudio, y que corresponde por una parte al conjunto de premisas y contenidos utilizados en la elaboración del marco teórico; y por otra parte los contenidos que se producen desde la misma investigación. Desde este punto de vista el sentido del marco teórico amplía la descripción del problema. Integra la teoría con la investigación, y sus relaciones mutuas. Seguidamente el componente empírico, parte de una realidad, que es concebida como objeto de estudio buscando profundizar en ella sin alterarla, y utilizando la observación y el análisis de los datos recolectados como principal fuente en la búsqueda del conocimiento; debe abstenerse de divagar sobre la información irrelevante ajenas a los intereses del estudio; y por el contrario escudriñar para encontrar en la profundidad, los aspectos relacionados con el problema, y que lo vinculan lógicamente y coherentemente con conceptos y propiciaciones existentes en estudios anteriores (Tamayo, 2012).

Cada uno de estos dos momentos comprenden una serie de técnicas, instrumentos y procedimientos que especifican a continuación:

Componente teórico

La etapa de la investigación que aborda el momento teórico es de un nivel de tipo descriptivo-contrastivo; ya que en él se contrastan las teorías expuestas en los antecedentes de la investigación; con las del marco teórico halladas mediante la revisión documental, y considerando también, no solo los aportes científicos de la psicología cognitiva; sino también, los de las ciencias sociales y educacionales que han sido tenidos en cuenta para enriquecer los supuestos teóricos del problema de estudio.

De la misma forma el momento teórico plantea un nivel descriptivo-explicativo donde la investigación establece una concepción de la realidad desde la perspectiva de las prácticas pedagógicas a nivel preescolar; de la concepción que los docentes tienen de la psicología del niño, del diseño curricular de preescolar, de las estrategias didácticas, y de las prácticas pedagógicas tradicionales; en la perspectiva de la calidad educativa, y desde los impactos que las nuevas pedagogías han generado en el nivel preescolar.

También a partir de estas relaciones teóricas, donde se contrastan las teorías mencionadas en ella; se pueden describir las categorías de análisis de la investigación, utilizando para ello la descripción, la reflexión y la abstracción donde se establecen relaciones entre los procesos de la psicología cognitiva, las disciplinas inmersas en los procesos pedagógicos y las prácticas pedagógicas; para derivar en una tesis de investigación.

- Tesis explicativa

Desde estos referentes se plantea la siguiente tesis de investigación: los niños de transición desarrollan eficazmente sus competencias comunicativas; a través de la mediación didáctica del cuento infantil, fortaleciendo su lenguaje y contribuyendo a la eficacia de la pedagogía infantil.

- Técnica documental

Los documentos por ellos mismos pueden presentar limitaciones, ya que al utilizar únicamente documentos escritos se pierde parte de la historia. Los documentos no recogen el punto de vista de las personas que no tienen acceso a publicar o a escribir documentos, pero que tienen conocimientos en el tema, por ello esta técnica se complementa con el trabajo de campo (Hernández Sampieri et al., 2014).

La investigación documental permite detectar, obtener y consultar la bibliografía y otros materiales que parten de otros conocimientos y/o información recogidos moderadamente de cualquier realidad de manera selectiva, de modo que puedan ser útiles para los propósitos del estudio (Hernandez et al., 2015).

La investigación documental también permite obtener información de textos, páginas web, revistas científicas, y otros materiales impresos y no impresos, discriminando la información y teniendo en cuenta su utilidad, importancia y pertinencia, (Hernandez et al., 2015).

La investigación documental se debe enfocar exclusivamente en el tema de estudio sin perderse en otros temas ajenos al mismo. En términos semióticos, la investigación documental representa un racimo de significados, pues la información obtenida es evaluada de forma diferente dependiendo de las características del investigador. Por ejemplo, un investigador social

y un crítico al tener la misma información, pero la interpretación será diferente por el contexto en que se desarrollan son distintos (Lindlof, 1995).

La investigación documental juega un papel importante para cualquier proyecto, pues ayuda a entender los acontecimientos históricos, espaciales y temporales que rodean al estudio. Un investigador puede usar esta técnica para irse familiarizando con la problemática que estudia, y detectar posibles escenarios y estrategias (Lindlof, 1995).

La investigación documental permite decantar las principales teorías que sustentan la variable de investigación, y es una herramienta útil para el investigador; pero es necesario utilizarla de una manera organizada teniendo en cuenta su validez científica, filosófica y epistemológica, como también, el enfoque paradigmático del estudio. El procedimiento más adecuado para la utilización de la técnica es el siguiente:

Primero la búsqueda de información: se comienza elaborando un listado de los documentos (textos, revistas, etc.) y seleccionando entre ellos la información de más interés para el estudio, haciendo con ellos un análisis crítico, y teniendo en cuenta las variables de investigación: “Desarrollo de las competencias comunicativas en niños de preescolar; fundamentada en la mediación didáctica del cuento”; para conocer los antecedentes del temas de investigación y su estado actual de conocimiento; y reconociendo para ello la delimitación teórica conceptual que enmarca la investigación. Para este cometido se acude a la revisión de los presupuestos teóricos recopilados.

Después de ser seleccionado el material, se hace una lectura del mismo, para organizar la información en una matriz de rastreo bibliográfico que permite registrar los documentos y tesis relacionadas con la investigación; para luego incluirla en la bibliografía con el propósito de establecer relaciones y llegar a inferencias (Anexo F).

Técnicas de análisis de contenido

Continuando con las técnicas que conforman este momento teórico, se utiliza la técnica del análisis de contenido, que es otra técnica, que hizo posible el análisis de la información logrado de una forma sistemática y ecuánime, logrando expresar con sentido lógico, los aportes de orden teórico que soportan la presente indagación.

En este sentido; y teniendo en cuenta que esta técnica permite evidenciar los componentes de un texto a través de la descomposición de sus partes, con el objetivo de conocerlas en profundidad, pero conservando la interrelación entre ellas (Marín, 2012b); y teniendo en cuenta además, que se desea verificar el desarrollo de las competencias comunicativas en niños de transición, a través de la revisión del Registro Valorativo donde se anotan las valoraciones de los comportamientos de los niños de transición, en el desarrollo de sus competencias; correspondiente a la Institución Educativa Departamental San José de Sitio Nuevo – Magdalena (2019), el cual fue cedido por esa institución donde labora la investigadora; con el objetivo de analizar ese comportamiento e inferir de ellos, la relación que tienen con el desarrollo de sus competencias comunicativas, y en consonancia con los objetivos de la investigación.

La técnica de análisis de contenidos es la propuesta por (Marín, 2012b), la cual se realiza primeramente seleccionando el objeto de estudio, categorizando o identificando unidades de análisis desde una intencionalidad y bajo criterios y argumentos que se consideren importantes, y de interés para la investigación; ya que, desde los documentos seleccionados se hizo una observación documental, a partir de los niveles de reflexión, y abstracción de la unidad de análisis de contenido, generando inferencias a través de la matriz de contrastación, y desde el análisis de las anotaciones identificadas en el documento observado; y develando hallazgos

significativos para la investigación, que arrojen luces sobre los objetivos planteados, para luego elaborar una posición final sobre los hallazgos.

Componente empírico

Se trata del componente correspondiente al nivel de investigación descriptivo-explicativo-contrastivo de campo, cuyas conclusiones permite crear espacios para la posterior profundización de la línea de investigación; ya sea por parte de las mismas investigadoras, o por otros investigadores interesados en el tema de estudio. Teniendo en cuenta que según Arias (Arias, 2012); población es un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para las cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación. Esta queda delimitada por el problema y por los objetivos del estudio; y que una de las características del conocimiento científico es la generalidad, de allí que la ciencia se preocupe por extender sus resultados de manera que sean aplicables a muchos casos similares o de la misma clase.

En este sentido, una investigación puede tener como propósito de estudio de un conjunto numerosos de objetos individuos, e incluso documentos, y a dicho conjunto se le denomina población. Coligiendo con lo que dice Arias (Arias, 2012); una investigación puede tener varias poblaciones unidades de análisis; y está en particular tendría la unidad de análisis conformada por los docentes del grado de transición del nivel de preescolar, y la unidad de análisis de alumnos de transición del nivel de preescolar; y no estando estos en capacidad de resolver pruebas escritas: se acude a otro estado de conciencia de los niños pasando del estado declarativo expresado en las pruebas escritas; al estado evaluativo a través de la evaluación de sus comportamientos es posible determinar la evolución de sus conocimientos y el desarrollo de sus competencias. Según lo expresado por (Llinas, 2000); “el estado de conciencia es una propiedad emergente del cerebro en su totalidad, y que los estados de conciencia pueden estar basados en

mecanismos neurofisiológicos comunes que son modelados en su expresión por los contextos situacionales y culturales en que se dan.

En principio se afirma que una persona tiene un estado alterado de conciencia cuando experimenta un cambio cualitativo en su experiencia”. De tal forma que a partir del concepto del científico citado se asumen que un estado de conciencia puede percibirse en circunstancias examinativas o declarativas del conocimiento; a través de pruebas escritas; o también de evaluaciones de sus comportamientos, cuando estos se encuentran registrados debidamente en documentos válidos y legítimos que puedan ser tenidos en cuenta; si estos se encuentran además en el rango de las categorías identificadas en las unidades de análisis que corresponden a las variables inmersas en una tesis de investigación.

Así las cosas: la unidad de análisis de los niños de transición del nivel de preescolar investigada para determinar el desarrollo de sus competencias comunicativas; puede hacerse a través del análisis de sus comportamientos anotados en los Registro de Valoración correspondientes a los libros reglamentarios que diligencia el maestro de grado de transición del nivel de preescolar, en su misión de monitorear el desarrollo de sus competencias integrales. Con esto se resuelve el problema de examinar directamente a través de pruebas escritas al niño de transición, en su incapacidad de poder hacerlo por el estado de desarrollo cognitivo del niño en ese grado de estudio; en cuanto al aprendizaje de la lecto-escritura.

Según lo que expresa (Arias, 2012); cuando la población, debido al número de unidades que la integran se hace accesible en su totalidad; no es necesario extraer de ella una muestra como es el caso particular de este estudio se decidió trabajar con la totalidad de la unidad de análisis compuesta por doce docentes de los grados de transición de la Institución Educativa Departamental San José de Sitio Nuevo – Magdalena; además de seleccionar tres docentes del

grado de transición de la I.E.D. Palermo; perteneciente al mismo municipio de Sitio Nuevo para aplicarle el cuestionario elaborado para la unidad de análisis docentes; como prueba piloto dentro del proceso validación de la prueba.

Para la recolección de la información se elaboró un cuestionario que se empleó como fuente primaria de recolección de información; y se estructura sobre la base de un grupo de preguntas o aseveraciones para la obtención de información desde las categorías inmersas en las variables del estudio; dirigidas a obtener información relevante sobre el desarrollo de las competencias comunicativas de los niños del grado de transición del nivel preescolar de la institución indicada. Dichas aseveraciones se diseñaron para obtener respuestas de alternativas dentro de un rango establecido para la escala Likert, de cinco categorías evaluativas (siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca, y nunca); todas orientadas a establecer el grado de desarrollo de las competencias comunicativas y la incidencia de la didáctica del cuento en el estado de desarrollo identificado, y a partir de las dimensiones, e indicadores planteados.

Ahora bien; como fuente secundaria de análisis para la obtención de la información se utiliza el Registro Valorativo del comportamiento de los estudiantes del grado de transición del nivel preescolar; instrumento perteneciente a los libros reglamentarios que se diligencian en el aula; y que fue cedido por el Concejo Académico de la Institución, para operar como unidad de análisis desde la unidad de los docentes; basándose en la observación y registro de sus comportamientos, consignados en el instrumento desde el comienzo de 2019, hasta su término; año en el que se comenzó a implementar el cuento infantil como estrategia didáctica central; en las actividades programadas para el aprestamiento de la lecto-escritura.

Validez y confiabilidad

Una vez diseñada la prueba, y tomando en cuenta lo que señalan, (Hernández Sampieri et al., 2014), sobre los requisitos; validez y confiabilidad que debe cumplir una prueba, se aplica la validez de contenido referida a la medición real que el instrumento hace de las variables; como también la clase de medición. En primera instancia el cuestionario se somete a un juicio de tres profesionales expertos en el área de estudio; quienes hacen un estudio analítico de su conformación y contenido. Los expertos emiten luego sus juicios y consideraciones respecto a su calidad sintáctica y semántica; como también de si los ítems miden formalmente las variables y sus indicadores; y si estos corresponden a lo planteado en los objetivos de investigación.

El cuestionario elaborado se somete a un juicio de expertos, o profesionales especialistas en el área de estudio, para establecer su validez (ver Anexo B).

De la misma forma un instrumento se considera confiable cuando al ser aplicado en varias ocasiones a una misma muestra de investigados, arroja similares resultados; según lo expresado por (Hernández Sampieri et al., 2014). Al cuestionario de la prueba se le aplicó la fórmula Alfa de Cronbach para medir su índice de confiabilidad (ver Anexo E).

Prueba piloto

La confiabilidad de una prueba se obtiene aplicando un pilotaje sobre individuos de similares características; pero que están fuera de la población objeto de estudio; pero pertenecen al mismo universo. Como se dijo antes la confiabilidad se mide a través de varias fórmulas; pero para los objetivos de esta investigación la más adecuada es la fórmula Alfa de Cronbach:

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \frac{[1 - \Sigma Vi]}{Vt}$$

La fórmula Alfa de Cronbach se utiliza para calcular el coeficiente de cada variable dando como resultado del análisis de confiabilidad del instrumento; en algunos casos muy alta y en otros muy baja (Merino & Lautenschlager, 2003).

Para el caso de la primera unidad de análisis que son los docentes, no se extrajo muestra; sino que se decidió trabajar con la totalidad de las unidades de análisis conformada por doce docentes para la aplicación de la prueba. Pero para la realización de la prueba piloto se escogieron cuatro docentes del grado de transición del nivel preescolar, que no pertenecían a la unidad de análisis, y laboraban en otra institución educativa dentro del mismo municipio (ver Anexo C), y se le aplico el Alfa de Cronbach; dando resultados observados en la Tabla 1.

Tabla 1.

Alfa de Cronbach a docentes, prueba piloto

| | |
|----------|-------|
| K | 16 |
| Σ | 9,875 |
| Vt | 44,5 |

| | |
|-------------------------------------|-------|
| Factor N° 1 (ecuación α) | 1,066 |
| Factor N° 2 (ecuación α) | 0,778 |
| Valor absoluto (ecuación α) | 0,778 |

| | | |
|-----------------------------|------|---------------|
| α (Alfa de Cronbach) | 0,82 | confiabilidad |
|-----------------------------|------|---------------|

Fuente: elaboración propia.

Donde:

K = número de ítems (16)

V_i = Varianzas individuales

V_t = varianzas totales

α = confiabilidad, dando como resultado 0,82

Tabla 2.

Confiabilidad del instrumento diseñado para los docentes; establecida mediante la aplicación de la formula Alfa de Cronbach a la prueba piloto

| Índice de confiabilidad arrojado por la prueba piloto | | |
|---|------------------------|---------|
| Formula | Unidad de análisis | Valor |
| α | Docentes prueba piloto | 0,82996 |

Fuente: *elaboración propia.*

De acuerdo a lo planteado por Hernández et al., (Hernández Sampieri et al., 2014) sobre la confiabilidad, y graficada en la tabla (2); se afirma que el cuestionario aplicado a los docentes

de la prueba piloto; y cuyos resultados de rango: 0,829 se transfieren a la tabla; tiene una magnitud de confiabilidad muy alta; lo cual indica que es muy confiable; y puede aplicarse a la unidad de análisis para seguir con el proceso de indagación planteado en los objetivos de investigación.

Hay que anotar que este coeficiente, al igual que otras; oscila entre 0 y 1; donde 0; significa de confiabilidad nula; y 1 que representa la máxima confiabilidad; tal como lo expresa Hernández et al., (Hernández Sampieri et al., 2014) en la tabla 3.

Tabla 3.

Interpretación de un coeficiente de confiabilidad

| Coeficientes | Confiabilidad | Medición | Valoraciones |
|---------------------|----------------------|-----------------|---------------------|
| 0,81 a 1,00 | Elevada | 0,82996 | Muy Buena |
| 0,61 a 0,80 | Aceptable | --- | Buena |
| 0,41 a 0,60 | Regular | --- | Mediana |
| 0,21 a 0,40 | Baja | --- | Insuficiente |
| 0,01 a 0,20 | Nula | --- | Deficiente |

Fuente: *Elaboración con base en Hernández, et al., (Hernández Sampieri et al., 2014).*

Figura 2.

Interpretación de un coeficiente de confiabilidad.

| CONFIABILIDAD | | | | |
|---|------|---------|-----------|---|
| Muy Baja | Baja | Regular | Aceptable | Elevada |
| % de confiabilidad en la medición (La medición está contaminada de error) | - | - | - | 100% de confiabilidad en la medición (No hay error) |

Fuente: (Hernández Sampieri et al., 2014).

Seguidamente se procesa la información recolectada describiéndola estadísticamente; no sin antes de clasificarla y codificarla; para su análisis y presentación en tablas; para iniciar la interpretación de los resultados. El desglose de estos dos momentos iniciales del proceso investigativo (teórico y empírico) es la resultante de una realidad que se pretende plasmar en el siguiente mapa conceptual (Figura 2):

Figura 3.

Mapa conceptual derrotero de la investigación

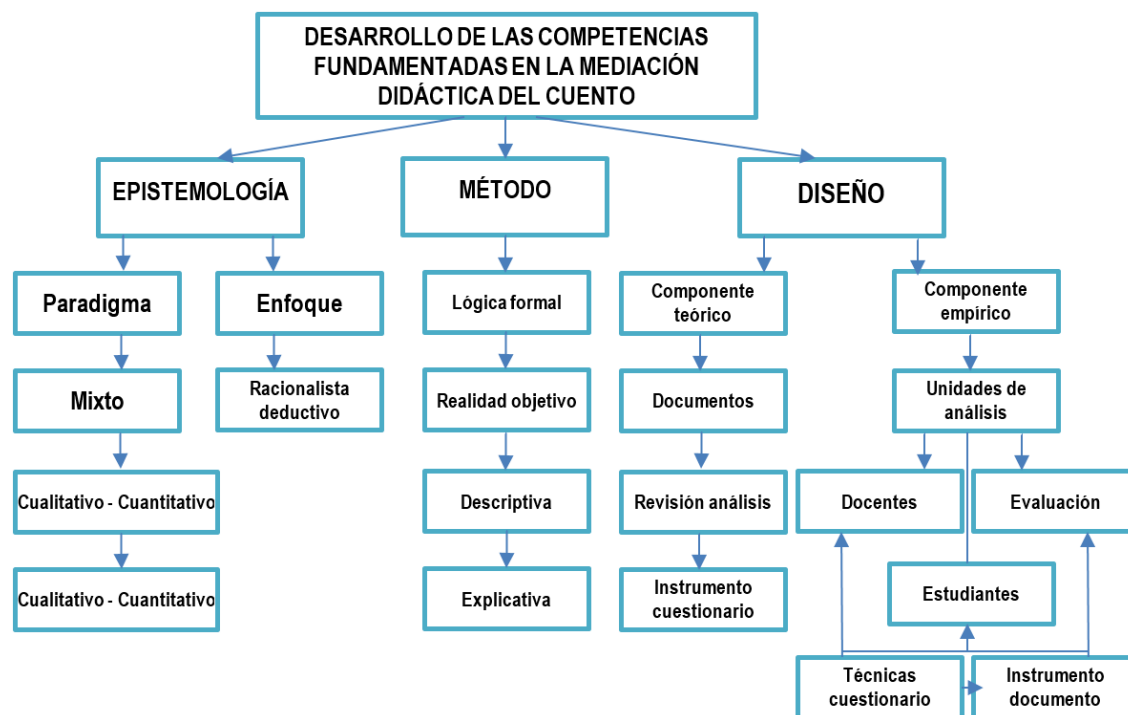


Figura: Elaboración propia.

Procesamiento y análisis de los resultados

Este apartado trata de que a partir de la aplicación de procedimientos, técnicas e instrumentos reseñados en el diseño metodológico se presentan los resultados obtenidos. En principio se relacionan los datos proporcionados al análisis de contenido, tomándose como referencia la aplicación de técnicas de contrastación de las propuestas de los autores, con los constructos teóricos y la opinión argumentada de los investigadores, y en segunda instancia la contrastación de los valores de las respuestas brindadas por las unidades de análisis encuestadas; es decir los docentes, tanto en las respuestas de opinión propia; como en las referidas a las observaciones hechas en las anotaciones consignadas en el registro valorativo de los estudiantes, y de acuerdo a lo establecido en las variables de investigación, dimensiones, subdimensiones e indicadores establecidos en la matriz relacional de variables y dimensiones presentes en la Operacionalización de variables del proyecto.

Resultados obtenidos en la investigación documental.

Como se ha establecido antes, la investigación documental es un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica, e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales: impresos, audiovisuales o electrónicos; a partir de unas categorías seleccionadas.

Como toda investigación el propósito de este diseño es el aporte de nuevos conocimientos (Arias, 2012). Teniendo en cuenta el presupuesto técnico recopilado, analizado y argumentado en el capítulo 2; seguidamente se presenta una matriz de relaciones teóricas surgida

del análisis de contenido del Registro Valorativo de los estudiantes del grado cero de la I.E.D. San José de Sitio Nuevo – Magdalena (2019).

Teniendo en cuenta que (Marín, 2012b) en el plantea que tesis de investigación, desde su anuncio declarativo, debe ser susceptible de descomponerse para efectos de análisis en sus categorías esenciales constitutivas, la intención es construir un conjunto de explicaciones en torno al sistema de interrelaciones que subyacen de dicho planteamiento. El referente enunciado cuidará la coherencia y constancia, de forma tal que se evite la ambigüedad y la falta de lógica interna (Marín, 2012b). En tal sentido se construye un sistema de relaciones teóricas; que dentro de una matriz analiza las categorías; y subcategorías esenciales que subyacen al interior de las variables de investigación; y que al contrastarse con los constructos teóricos y con el objeto de estudio de la investigación; remueven las estructuras cognitivas de los investigadores, originando nuevos cuestionamientos y argumentos; desde el referente de las practicas empíricas; emergiendo nuevos constructos que sirven de sustratos para la configuración del sistema teórico.

El proceso hace transito del nivel (descriptivo-explicativo) al nivel (teórico-propositivo). “La configuración de un sistema teórico – conceptual, posibilita la formulación de hipótesis de investigación, supuestos, variables, indicadores; igualmente, determina la precisión de métodos, técnicas, procedimientos, instrumentos, y demás componentes del sistema metódico” (Marín, 2012a).

La configuración del sistema teórico del presente estudio (ver Tabla 4); permitió enunciar el siguiente supuesto de investigación:

“la mediación de la didáctica del cuento infantil; facilita el desarrollo de las competencias comunicativas; en los niños de transición de la Institución Educativa Departamental San José de Sitio Nuevo – Magdalena”.

Tabla 4.*Matriz de análisis de contenido***Matriz de relaciones teóricas**

| Categoría seleccionada | Sub-categorías asociadas | Desempeños sugeridos por el MEN en el preescolar | Contrastación con los constructos teóricos | Argumentación conceptual de los investigadores |
|-----------------------------------|---------------------------------|--|---|--|
| Competencias comunicativas | Competencia cognitiva | El documento promueve el desarrollo de la competencia cognitiva a través de actividades que estimulan el funcionamiento cognitivo y la anticipación; a través de actividades en la que el niño predice el resultado de la actividad después de fallidos intentos anteriores. | (García Sanchez & Rodríguez Corredor, 2012) pretenden develar las expresiones que se dan sobre la reversibilidad y la anticipación como procesos cognitivos previos a la metacognición en situaciones de convivencia escolar en el grado de preescolar y primero. Según los autores la convivencia escolar se ve afectada por la ausencia de reversionalidad por el efecto de falso consenso que las personas presuponen que las demás personas tienen con ellas. Estas creencias es un sesgo que exagera la confianza de los individuos en sus propias creencias. Aun cuando estas sean erróneas. De igual modo la ausencia de anticipación disminuye las oportunidades de identificar las señales de conflictos potenciales | Teniendo en cuenta el documento del Ministerio de Educación Nacional donde se promueve el desempeño de la competencia cognitiva a través de actividades que estimulan el funcionamiento cognitivo de la Anticipación; y contrastando esto con el constructo de que la Anticipación y la reversibilidad o corrección de posturas anteriores; vemos que esta recomendación en el escenario de nuestra cultura se dificulta por el sesgo cognitivo y cultural de exceso de confianza de los individuos en presuponer consensos que no han sido acordados y constituyen un obstáculo al proceso de reversibilidad, que al estar liado al proceso de la anticipación también la dificulta; y todo en el |

entre los sujetos, la toma de conciencia de que las cosas podrían no ser como parecían inicialmente, que hacen inusuales, y que tienen un significado emocional lo que es más importante aún cual es la necesidad de predecir las consecuencias de nuestras acciones.

escenario de la convivencia pacífica de la escuela. Así las cosas; recomendar actividades que promuevan procesos de reversibilidad, son considerados idóneos para el funcionamiento cognitivo de la Anticipación.

| | | | |
|-------------|---|---|--|
| Competencia | El Ministerio de Educación Nacional establece la competencia lingüística como competencia base. GUÍA 11 (2008). | Según (Cassany, 2003) la lectura es un instrumento importante para cualquier tipo de aprendizaje. | Solo en la última década el Ministerio de Educación Nacional establece como obligatoria en los estándares de preescolar el desarrollo de la competencia lingüística; sin embargo, en los hallazgos en las unidades de análisis no se ven claras actividades planificadas y organizadas que conlleven a materializar este objetivo. Solo se nota un activismo fortuito en las actividades del aula. |
|-------------|---|---|--|

| Categoría seleccionada | Sub-categorías asociadas | Desempeños sugeridos por el MEN en el preescolar | Contrastación con los constructos teóricos | Argumentación conceptual de los investigadores |
|-------------------------------|---------------------------------|---|--|---|
| Competencia | Socio-lingüística | El Ministerio de Educación Nacional; para el desarrollo de la competencia sociolingüística en niños de preescolar que se basa | Piaget concibe la formación del pensamiento como un desarrollo cognitivo y progresivo en un perpetuo pasar de un estado de | La legislación del Ministerio de Educación Nacional tiene un basamento consistente en los constructos teóricos, pero en las |

en el modelo de (Canale & Swain, 1980), <<la competencia sociolingüística es aquella que permite el uso de la lengua según las normas de uso y las normas discursivas>>.

| | | | |
|-------------|---|--|--|
| Competencia | Que interpretan enunciados en su significado social; y plantean desarrollar actividades con los niños. En ese sentido; así lo deja ver en sus documentos guías. | Vygotsky asumió que el niño tiene la necesidad de actuar de manera eficaz y con independencia y de tener la capacidad de desarrollar un estado mental de funcionamiento superior cuando interactúa con la cultura, al igual que con las personas (Vygotsky, 1985). | El concepto de interacción social que se devela en el postulado de Vygotsky; no se percibe en los hallazgos identificados en las unidades de análisis; más bien se observa un divorcio entre lo que se legisla para la pedagogía y la formación permanente o en servicio que se brinda al maestro. |
|-------------|---|--|--|

| | | | |
|-------------|--|--|--|
| Competencia | En el Criterio para la selección de materiales de lectura; se recomienda la selección de textos con literatura infantil, intencionados en fortalecer la lectura significativa; dentro de las actividades del grado de transición del nivel preescolar (Mincultura & Fundalectura, 2012). | David Ausubel autor de la teoría del aprendizaje significativo la cual corresponde a una concepción cognitiva del aprendizaje y señala el papel que juegan los conocimientos previos del alumno en la adquisición de nuevas informaciones. Afirma que aprender significa comprender y para ello es clave tener en cuenta lo que el alumno ya sabe sobre aquello que se le quiere enseñar (D. paul Ausubel et al., 1983). Por lo tanto, el aprendizaje se encuentra estrechamente ligado al proceso de desarrollo humano siendo el lenguaje uno de aquellos | Si bien es cierto que dentro de los hallazgos encontrados en la observación y revisión hecha en las unidades de análisis; se encontraron anotaciones sobre los comportamientos de los niños en actividades relacionadas con la significación; también es cierto que preocupa no haber encontrado visos de que estas actividades son regulares, planeadas y programadas en los proyectos de aula. Parece más bien que son actividades fortuitas que se dan como resultado de un |
|-------------|--|--|--|

| | | | |
|---|---------------------------------|---|---|
| | | procesos relacionados con el contexto social. | activismo propio del paradigma de la educación tradicional. |
| Competencia | Socio-lingüística | En el documento del Ministerio de Educación Nacional "Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia" se proporcionan unas indicaciones para el desarrollo la capacidades de resolver situaciones problémicas a través de la interpretación de la realidad, ofreciendo recetas con diferentes pasos para llevarlas a cabo; lo cual es congruente con el concepto de competencias de Chomsky (MEN, 2009). | Chomsky citado por (Argudín Vázquez, 2005) define las competencias como la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación. |
| | | | En los hallazgos desde las unidades de análisis y de las respuestas de los docentes sobre el concepto de competencia; no se encontraron actividades planeadas y programadas en los proyectos de aula, con una intencionalidad pedagógica para desarrollar las competencias básicas en los niños de transición del nivel preescolar. |
| Categoría seleccionada | Sub-categorías asociadas | Desempeños sugeridos por el MEN en el preescolar | Contrastación con los constructos teóricos |
| Argumentación conceptual de los investigadores | | | |
| La didáctica | El cuento infantil | La legislación emanada desde el Ministerio de Educación Nacional en lo relacionado con los aspectos académicos en lo que se debe | Según (Espinosa Ríos, 2016) la mediación didáctica facilita el desarrollo del conocimiento ya que actúa de intermediario entre el |
| | | | Al contrastar la teoría con la legislación del Ministerio de Educación Nacional se devela que son consistentes en gran |

| | | |
|--|---|--|
| <p>formar el educando recoge en gran parte los constructos teóricos pertinentes expresados por los autores que se ocupan del tema.</p> | <p>docente, el alumno, y el conocimiento.</p> | <p>porcentaje; pero en la práctica pedagógica no sé, hallaron evidencias claras de que se cuenten con herramientas diseñadas para desarrollar la teoría; o por lo menos no se encontraron evidencias en los registros valorativos ni en los libros de programación y preparación de actividades de los niños. Sin embargo, se hallaron evidencias de desarrollo de actividades lúdicas y recreativas de forma variada; pero no con el rigor de una intencionalidad pedagógica planificada.</p> |
|--|---|--|

| | | | |
|----------------------------------|---|---|--|
| <p>El cuento infantil</p> | <p>El documento del Ministerio de Educación Nacional sobre orientaciones pedagógicas recoge la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget en muchas de sus partes y lo traduce en estrategias didácticas que los docentes podrían desarrollar en el aula de clase.</p> | <p>Según Piaget, citado por (Rivero, 2009) afirma que el conocimiento se produce a través de procesos de asimilación y acomodación; un conocimiento llega y es procesado confrontando los con conocimientos anteriores. Lo cual da lugar a nuevas estructuras cognitivas. De esta forma elaboró un modelo de desarrollo del niño y un proceso de aprendizaje. En este concepto constructivista también la apoya la didáctica.</p> | <p>El estudio hecho sobre las unidades de análisis tanto a los que corresponden a la planificación docente como las opiniones de los maestros halladas en sus respuestas al cuestionario; así como también las halladas Registro Valorativo; dejan entrever que las actividades desarrolladas por los docentes algunas concuerdan con la teoría al respecto; sin embargo, no están programadas de una forma secuencial y organizada.</p> |
|----------------------------------|---|---|--|

| | | | |
|--------------------|---|---|--|
| El cuento infantil | Los estándares básicos de competencias del Ministerio de Educación Nacional establecen la competencia científica como estándares a nivel cognitivo en todas las etapas del desarrollo; incluyendo el desarrollo infantil. | Según (Nérci, 1985) la didáctica es el conjunto de métodos, técnicas y procedimientos destinados a dirigir la enseñanza mediante principios aplicables a todas las disciplinas. | Los hallazgos registrados en las unidades de análisis dan cuenta de actividades que promueven el desarrollo científico pero no de forma secuencial y organizada. |
|--------------------|---|---|--|

| | | | |
|------------------------|---|---|---|
| Competencia científica | En los documentos elaborados por el Ministerio de Educación Nacional existe literatura acorde con lo planteado por la ciencia respecto al desarrollo de esta competencia. | Según (Hodson, 2003) la comunicación es una de las habilidades necesarias para la adquisición de la competencia científica. | No se encontraron hallazgos sobre actividades planificar y desarrolladas especialmente para fomentar el desarrollo de esta competencia. |
|------------------------|---|---|---|

| Categoría seleccionada | Sub-categorías asociadas | Desempeños sugeridos por el MEN en el preescolar | Contrastación con los constructos teóricos | Argumentación conceptual de los investigadores |
|-------------------------------|--|---|---|---|
| Competencia científica | En los estándares básicos de competencias como se dijo anteriormente; se encuentran documentos pedagógicos que sugieren actividades para la formación de esta competencia. | Según lo expresado por (Sanmarti, 2007) a través de la descripción, definición, explicación, justificación, y argumentación; se, logaron desarrollar el pensamiento científico. | También se encontraron en los hallazgos analíticos actividades que corresponderían a los constructos teóricos formadores de competencias científicas; pero al igual que a lo largo de | |

todos los análisis anteriores la
falla encontrada corresponde a
la falta de planificación y
organización de las actividades
que desarrollan en los proyectos
de aula.

Fuente: Elaboración propia.

Hecha la triangulación planteada en la matriz de análisis de contenido, se encuentra que hay un desfase entre lo que plantea la teoría, las normas y orientaciones del Ministerio de Educación en cuanto al contenido de los planes de estudio de transición, las actividades que plantea la práctica docente y la postura argumentativa de los investigadores por cuanto las actividades que se realizan no se vislumbra en ellas una intencionalidad pedagógica; y las actividades son desarrolladas en forma desordenada.

Esto se nota al contrastar lo que el Ministerio de Educación Nacional, desde los principios de flexibilidad y contextualización del currículo, para el desarrollo de la competencia cognitiva proponiendo actividades que estimulen el funcionamiento cognitivo y la anticipación desde la predicción que el niño hace, sobre el resultado de la actividad; y que además lo que proponen los constructos teóricos que pretenden develar las expresiones que se dan sobre la reversibilidad y la anticipación como procesos cognitivos previos a la metacognición (García Sánchez & Rodríguez Corredor, 2012); lo que se observa en la práctica docente al revisar la planeación de los proyectos de aula; en cuanto al desarrollo de actividades; es que las actividades que allí se encuentran programadas no garantizan la predicción anticipada de los niños en el resultado de la actividad.

Tampoco se observa en esa planeación de las actividades programadas por el maestro, innovaciones de estrategias didácticas como el cuento infantil que generen habilidades de pensamiento y desarrollar competencias (Jaramillo Zuluaga, 2012).

Resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario a docentes

Formación Personal, Académica, Laboral, y Profesional

Para la recolección de la información se aplicó el cuestionario a doce docentes que constituyen la unidad de análisis del estudio, y que son los maestros titulares del grado de transición de cada una de las sedes de la institución. El instrumento aplicado está compuesto de dos partes. La primera correspondiente a la información de los docentes; en la parte personal, laboral, de formación académica, y profesional.

Tabla 5.

Datos de información personal y laboral

| Rango de datos | Sexo | | Nivel Preescolar | | Tipo de escala | | Tipo de Educación | |
|----------------|------|----|------------------|----|----------------|------|-------------------|---------|
| | M | F | M | F | 2277 | 1278 | Oficial | Privada |
| 20 a 30 | | 0 | | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 30 a 40 | | 6 | | 6 | 2 | 4 | 6 | |
| 40 a 50 | | 3 | | 3 | 1 | 2 | 3 | |
| 50 a 60 | | 2 | | 2 | 2 | | 2 | |
| 60 a 70 | | 1 | | 1 | 1 | | 1 | |
| Totales | | 12 | | 12 | 6 | 6 | 12 | |

Fuente: Elaboración propia.

| | | | | | | | | | | | |
|---|----|----|--|---|--|---|--|--|--|--|----|
| 0 | 1 | 1 | | X | | | | | | | 15 |
| 0 | 1 | 1 | | X | | | | | | | 14 |
| 0 | 1 | 1 | | X | | X | | | | | 12 |
| 0 | 1 | 1 | | | | X | | | | | 5 |
| 0 | 1 | 1 | | | | | | | | | 26 |
| 0 | 12 | 12 | | | | | | | | | |

Fuente: Elaboración propia.

En la parte profesional se recoge información sobre la parte académica y profesional de los docentes como años de estudio en la básica, en el pregrado, y en los posgrados; si estos hacen parte de la formación del docente, tal como lo registra el Cuadro 2.

El análisis del Cuadro 2, proyecta la idea que la profesionalización del docente es relativamente buena por cuanto la titulación del docente es toda en pedagogía; pero debemos considerar que la titulación del docente, si bien esta en concordancia con las normas legales que rigen para la educación en Colombia; y favorecen al maestro para el acenso en el escalafón docente y en la remuneración económica; no garantiza las competencias pedagógicas del docente para un desempeño óptimo en el cargo; ya que es la formación permanente y en servicio, lo que los habilita para ello.

Formación Permanente y en Servicio

La formación permanente y/o en servicio es aquella que el docente recibe para complementar su formación profesional y que se hace periódicamente durante el ejercicio de su profesión, para cualificar sus competencias pedagógicas y mejorar su desempeño laboral, desde los criterios de una educación de calidad. En el cuestionario aplicado a los docentes que constituyen una de las unidades de análisis, hay un grupo de preguntas que solicitan información

del docente sobre este aspecto; los datos recolectados desde este grupo de preguntas se recopilan en el cuadro que se expone a continuación. (ver Cuadro 3).

Cuadro 3.

Matriz de actualización y perfeccionamiento docente; de la unidad de análisis encuestada

| Formación y capacitación Unidades de análisis (docentes) | Formación permanente y en servicio/perfeccionamiento docente | | | Investigaciones | Programas del MEN |
|---|--|--------------------------|--|---|--|
| | Cursos de actualización en preescolar | Diplomados en preescolar | Cursos de administración en preescolar | Proyectos de investigación en educación | Ejecución de programas especiales en curso |
| 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 8 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 10 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 11 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 12 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Totales | | | | | |

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de la información del Cuadro 3 transmite conocimiento sobre la clase, el tipo, y volumen de formación permanente y en servicio que los docentes que conforman esta unidad de análisis han recibido durante los últimos 20 años de ejercicio profesional; la cual es ninguna

desde la tabulación del Cuadro 3. Es decir, las competencias pedagógicas de los docentes que conforman esta unidad de análisis no han sido actualizadas en las estrategias didácticas que estén acorde a los cambios evolutivos asociados al desarrollo del lenguaje del niño en edad preescolar; como tampoco que estas estrategias estén flexibilizadas y contextualizadas; acorde a los lineamientos curriculares promulgados por el (MEN, 1997b), para el nivel preescolar. Desde este hallazgo se colige que los docentes pertenecientes a esta unidad de análisis desarrollan actividades en sus proyectos de aula desprovistas de una intencionalidad pedagógica; convirtiendo estas prácticas en un activismo insulso.

Resultados obtenidos en la segunda parte del cuestionario aplicado a docentes

Una vez explicado la primera parte del cuestionario aplicado a los docentes correspondiente a la información personal, laboral, y profesional; se aborda la parte correspondiente a las aseveraciones que desglosan las variables, las dimensiones, subdimensiones e indicadores.

Esta parte corresponde al planteamiento de dieciséis aseveraciones; cada una de ellas enmarcadas en su respectivo indicador. A continuación, se hace una recopilación de las respuestas dadas por los docentes, desde la categorización expresa en la escala de Likert; donde cada categoría de la escala equivale a una numeración, así: Siempre equivale a 5 puntos; Casi Siempre equivale a 4 puntos; Algunas Veces equivales a 3 puntos; Pocas Veces equivale a 2 puntos; y Nunca equivale a 0 puntos. Seguidamente se recopilan todas las respuestas dadas por los docentes en el cuestionario a través del Cuadro 4.

Cuadro 4.

Recopilación de datos de las respuestas de los ítems en el cuestionario aplicado a docentes

| Variables ítems por docentes | VARIABLE N° 1 | | | | | | | | VARIABLE N° 2 | | | | | | | |
|---------------------------------|--|-------------------------|--------------------------|----|----|----|---------------------------|-----------------------|--------------------------------|------------------------------------|----|----|----|----|----|----|
| | Desarrollo de las competencias comunicativas | | | | | | | | Mediación didáctica del cuento | | | | | | | |
| | Dimensión cognitiva | Dimensión curricular | Dimensión socio-cultural | | | | Dimensión comunicativa | Dimensión corporal | Dimensión psicológica | Dimensión afectivo emocional | | | | | | |
| Unidad de análisis | ITEMS O ASEVERACIONES | | | | | | | | | | | | | | | |
| Docentes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| UNIDAD 1 | CS | S | S | S | CS | S | S | CS | S | S | S | S | CS | S | CS | S |
| UNIDAD 2 | AV | AV | AV | S | S | AV | AV | AV | AV | PV | AV | CS | CS | CS | S | CS |
| UNIDAD 3 | CS | CS | S | AV | S | AV | CS | CS | S | CS | S | S | S | CS | S | CS |
| UNIDAD 4 | AV | S | CS | S | S | PV | AV | S | S | S | S | S | AV | S | S | S |
| UNIDAD 5 | CS | S | S | S | CS | S | S | CS | S | S | S | S | CS | S | CS | S |
| UNIDAD 6 | AV | AV | AV | S | S | AV | AV | AV | AV | PV | AV | CS | CS | CS | S | CS |
| UNIDAD 7 | CS | CS | S | AV | CS | AV | CS | CS | S | CS | S | S | S | CS | S | CS |
| UNIDAD 8 | AV | S | CS | S | S | PV | S | S | S | S | S | S | AV | S | S | S |
| UNIDAD 9 | CS | S | S | S | CS | S | CS | CS | S | S | S | S | CS | S | CS | S |
| UNIDAD 10 | CS | CS | AV | S | S | AV | AV | AV | AV | PV | AV | CS | CS | CS | S | CS |
| UNIDAD 11 | CS | CS | S | AV | CS | AV | CS | CS | S | CS | S | S | S | CS | S | CS |
| UNIDAD 12 | AV | S | CS | S | S | PV | AV | S | S | S | S | S | AV | S | S | S |

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 5.

Cuadro totalizador de respuestas en el cuestionario según las valoraciones de la escala Likert

| Indicadores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | TOTALES |
|----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|---------|
| Categorías | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Siempre | 0 | 6 | 6 | 9 | 6 | 3 | 3 | 3 | 9 | 6 | 9 | 9 | 3 | 6 | 9 | 6 | 93 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Casi siempre | 7 | 4 | 3 | 0 | 6 | 0 | 3 | 6 | 0 | 3 | 3 | 3 | 6 | 6 | 3 | 6 | 59 |
| A veces | 5 | 2 | 3 | 3 | 0 | 6 | 6 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 37 |
| Pocas veces | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 |
| Nunca | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TOTALES | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 192 |

Fuente: Elaboración propia.

Aplicando las valoraciones numéricas a cada una de las categorías de valoración de la escala de Likert podemos asignar una valoración total por categoría; visionando desde allí un panorama de opinión de los docentes; no solo desde las categorías; sino también de los indicadores involucrados en las aseveraciones (ver Cuadro 5).

Tabla 6.

Recopilación de datos de las respuestas correspondientes a la variable 1 en el cuestionario

| UNIDAD ANALÍTICA | INDICADORES | | | | | | | | RESPUESTAS DE ASEVERACIONES | | | | | |
|---------------------|-------------|----|----|----|----|----|----|----|-----------------------------|----|----|----|---|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | S | CS | AV | PV | N | TP |
| 1 | CS | S | S | S | CS | S | S | CS | 5 | 3 | | | | 8 |
| 2 | AV | AV | AV | S | S | AV | AV | AV | 2 | | 6 | | | 8 |
| 3 | CS | CS | S | AV | CS | AV | CS | CS | 1 | 5 | 2 | | | 8 |
| 4 | AV | S | CS | S | S | PV | AV | S | 4 | 2 | 2 | | | 8 |
| 5 | CS | S | S | S | CS | S | S | CS | 5 | 3 | | | | 8 |
| 6 | AV | AV | AV | S | S | AV | AV | AV | 2 | | 6 | | | 8 |
| 7 | CS | CS | S | AV | CS | AV | CS | CS | 1 | 5 | 2 | | | 8 |
| 8 | AV | S | CS | S | S | PV | AV | S | 3 | 2 | 2 | 1 | | 8 |
| 9 | CS | S | S | S | CS | S | S | CS | 5 | 3 | | | | 8 |
| 10 | CS | CS | AV | S | S | AV | AV | AV | 2 | 2 | 4 | | | 8 |
| 11 | CS | CS | S | AV | CS | AV | CS | CS | 1 | 5 | 2 | | | 8 |
| 12 | AV | S | CS | S | S | PV | AV | S | 4 | 1 | 2 | 1 | | 8 |
| | | | | | | | | | 35 | 31 | 28 | 2 | | 96 |

Fuente: Elaboración propia.

La información recopilada aparece organizada por variables y dimensiones; de tal forma que ofrece una visión general en la valoración hecha por los docentes a cada una de las aseveraciones planteadas en el cuestionario. Es fácil observar en esta tabla un panorama de la opinión de los docentes, sobre los comportamientos de los niños de transición plasmadas en el Registro Valorativo.

En esta nueva organización de los datos se observa que las opiniones de los docentes sobre la variable “Desarrollo de competencias comunicativas” queda más explícita en cuanto se pudo encuadrar la información totalizada del número de respuestas por indicador dentro de una misma variable. Así las cosas, se analiza más de cerca la opinión de los encuestados sobre la primera variable de la tesis de investigación. Estos comportamientos relacionados con la dimensión comunicativa, en sus primeras 8 aseveraciones; que tratan sobre la competencia socio-lingüística dejan entrever que esos comportamientos responden positivamente a las actividades relacionadas con el cuento y su significación que responde a los intereses del niño, donde tienen relevancia sus conocimientos previos; y tal como lo afirma (D. Paul Ausubel et al., 1983) “aprender significa comprender y para ello es clave tener en cuenta lo que el alumno ya sabe sobre aquello que se le quiere enseñar”. De la misma forma la información recolectada da fe del entusiasmo que los niños sienten cuando les cuentan historias; lo cual se ve traducido en su deseo de participar en el desarrollo de la actividad; y que tal como lo define Chomsky citado por (Argudín Vázquez, 2005) “las competencias son la capacidad y la disposición para el desempeño y la interpretación”. También es de notar que ese desempeño positivo de los niños, se origina muchas veces cuando se trata de cuentos relacionados con su cultura; tal como lo asumió (Vygotsky, 1985) “el niño tiene la necesidad de actuar de manera eficaz y con independencia; y

de tener la capacidad para desarrollar un estado mental de funcionamiento superior cuando interactúa con la cultura, al igual que con las personas”.

Desde el cuadro anterior se podría ampliar la visión de la información consignada en el hasta aterrizarla en las variables de la tesis de investigación; e ir obteniendo respuestas sobre los objetivos de la investigación. Para tal fin se elabora la siguiente tabla.

Tabla 7.

Recopilación de datos de las respuestas correspondientes a la variable 2 en el cuestionario

| UNIDAD ANALÍTICA | INDICADORES | | | | | | | | RESPUESTAS DE ASEVERACIONES | | | | | |
|---------------------|-------------|----|----|----|----|----|----|----|-----------------------------|----|----|----|---|----|
| | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | S | CS | AV | PV | N | TP |
| 1 | S | S | S | S | CS | S | CS | S | 6 | 2 | | | | 8 |
| 2 | AV | PV | AV | CS | CS | CS | S | CS | 1 | 4 | 2 | 1 | | 8 |
| 3 | S | CS | S | S | S | CS | S | CS | 5 | 3 | | | | 8 |
| 4 | S | S | S | S | AV | S | S | S | 7 | 1 | | | | 8 |
| 5 | S | S | S | S | CS | S | CS | S | 6 | 2 | | | | 8 |
| 6 | AV | PV | AV | CS | CS | CS | S | CS | 1 | 4 | 2 | 1 | | 8 |
| 7 | S | CS | S | S | S | CS | S | CS | 5 | 3 | | | | 8 |
| 8 | S | S | S | S | AV | S | S | S | 7 | | 1 | | | 8 |
| 9 | S | S | S | S | CS | S | CS | S | 6 | 2 | | | | 8 |
| 10 | AV | PV | AV | CS | CS | CS | S | CS | 1 | 4 | 2 | 1 | | 8 |
| 11 | S | CS | S | S | S | CS | S | CS | 5 | 3 | | | | 8 |
| 12 | S | S | S | S | AV | S | S | S | 7 | | 1 | | | 8 |
| | | | | | | | | | 57 | 28 | 8 | 3 | | 96 |

Fuente: Elaboración propia.

Igual análisis se hace con los datos recolectados en el cuestionario pertenecientes a la variable 2 los cuales se organizan de tal forma que podemos totalizar las respuestas de todos los indicadores involucrados hasta lograr vislumbrar respuestas que atañen a lo investigado desde la segunda variable; o sea “la mediación didáctica del cuento” (ver Tabla 7).

El análisis desde los datos recopilados en la Tabla 7; correspondiente a la mediación didáctica del cuento, correspondiente al segundo grupo de 8 aseveraciones nos lleva a colegir que las actividades relacionadas con el cuento facilitan al docente su labor didáctica, y que tal como lo asegura (Espinosa Ríos, 2016) “la mediación didáctica facilita el desarrollo del conocimiento, ya que actúa de intermediario entre el docente, el alumno, y el conocimiento”. Estos desempeños describen los rasgos distintivos asociados al desarrollo de las competencias comunicativas en niños de transición; expresados en el tercer objetivo específico de esta investigación. (ver Tabla 7).

Tabla 8.

Recopilación de datos de las valoraciones en el cuestionario por variables

| Porcentaje de valores de los ítems en las dos variables | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|-----------------------------------|----|----|----|----|----|----|------------|---------|-------|-------|
| 1. Desarrollo de competencias comunicativas | | | | | | | | 2. Mediación didáctica del cuento | | | | | | | Relaciones | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | Símbolo | Total | Valor |
| 0 | 6 | 6 | 9 | 6 | 3 | 3 | 3 | 9 | 6 | 9 | 9 | 3 | 6 | 9 | 6 | S | 89 | 5 |
| 7 | 4 | 3 | 0 | 6 | 0 | 3 | 6 | 0 | 3 | 0 | 3 | 6 | 6 | 3 | 6 | CS | 56 | 4 |
| 5 | 2 | 3 | 3 | 0 | 6 | 6 | 3 | 3 | 0 | 3 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | AV | 37 | 3 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | PV | 6 | 2 |
| 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | N | 0 | 1 |

Fuente: *Elaboración propia.*

Seguidamente se fusiona la información organizada en las Tablas 6 y 7 para encontrar respuestas a las preguntas planteadas en ambas variables; o sea a la tesis de investigación. A partir de esto ve que en la integración de esta información; se develan aspectos interesantes; que demuestran que una variable actúa como determinante (Variable 2), sobre la otra (Variable 1); o sea que a la luz de la interpretación de la información se puede colegir que a partir de la

mediación didáctica del cuento infantil; se pueden generar aspectos relacionados con el desarrollo de las competencias comunicativas en niños de transición (ver Tabla 8).

Tabla 9.

Recopilación porcentual de valoraciones en el cuestionario aplicado a docentes; por variables

| Variables 1: Desarrollo competencia comunicativa | | | | Variable 2: Mediación didáctica del cuento | | | |
|--|---------------|--------------------|---------------------|--|---------------------------|--------------------|----------------------|
| Símbolo | Total 8 ítems | Valor de los ítems | Porcentaje del ítem | Símbolo | Total 8 ítems por símbolo | Valor de los ítems | Porcentaje por ítems |
| S | 36 | 5 | 18,21% | S | 57 | 5 | 32,14% |
| CS | 29 | 4 | 14,66% | CS | 24 | 4 | 13,53% |
| AV | 26 | 3 | 13,15% | AV | 9 | 3 | 5,07% |
| P | 3 | 2 | 1,51% | P | 3 | 2 | 1,69% |
| N | 0 | 1 | 0% | N | 0 | 1 | 0 |
| | 94 | | 47,55% | | 93 | | 52,45% |

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, si a la afirmación cuantitativa numérica anterior, le sumamos otro análisis cuantitativo porcentual para tratar de dimensionar el índice de determinación de la mediación didáctica del cuento sobre el desarrollo de las competencias comunicativas en niños de transición; aclaramos aún más este hallazgo relacionado con la tesis de investigación; tal como se visualiza a partir del análisis de la Tabla 9.

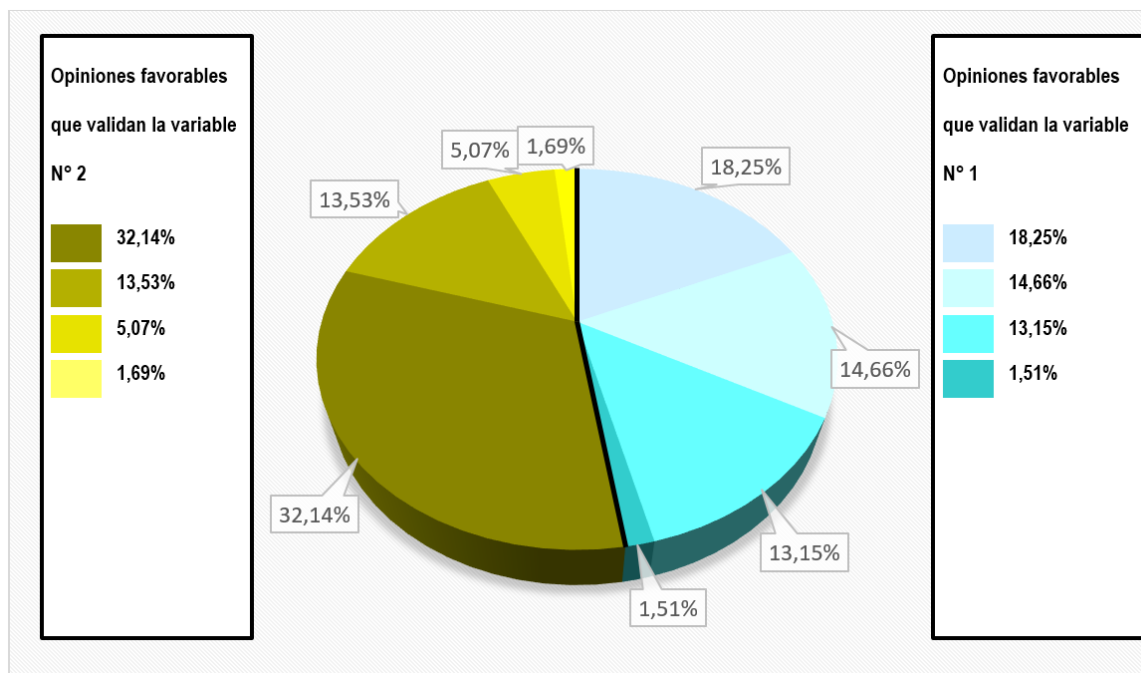
El análisis que se desprende de la Tabla 8; que a su vez es originada por la fusión de las Tablas 6 y 7; permite colegir que en la tesis de investigación la variable 1 sobre el desarrollo de las competencias comunicativas tiene una relación de dependencia y subordinación, con respecto a la variable 2 relacionada con la mediación didáctica del cuento; que se ve expresada en los hallazgos que los investigadores develan en los comportamientos de los niños anotados en el Registro de Valoración que se encuentran valorados con los valores máximos contemplados en la

escala de Lickert, cuando se trata de comportamientos expresados en actividades relacionadas con el cuento; y que tal como lo expresa (Wadsworth, 1991) citando a Piaget “la formación del pensamiento como un desarrollo cognitivo y progresivo es un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio, a un estado de equilibrio superior”; y que es reforzado por (Vygotsky, 1985) cuando asume que “el niño tiene la necesidad de actuar de manera eficaz y con independencia, y de tener la capacidad de desarrollar un estado mental de funcionamiento superior cuando interactúa con la cultura, al igual que con las personas”.

Ahora para esclarecer más el análisis, se puede a través de una figura que permita visualizar los resultados obtenidos desde la Tabla 9:

Figura 4.

Porcentaje de opiniones favorables a las variables de la tesis de investigación



Fuente: Elaboración propia.

Esta figura permite a los investigadores visualizar la interrelación entre las 2 variables; ya que de acuerdo a su resultado expresado en la Figura 3, se nota un equilibrio porcentual en las 2 variables que podría interpretarse como dependencia o independencia, dependiendo del sentido u orientación que se quiera abordar desde cada una de ellas. Por ejemplo, si se asume que la variable dependiente es el desarrollo de las competencias comunicativas y la independiente la mediación didáctica del cuento; esto solo confirmaría esa interdependencia; puesto que, a mayor exposición a la estrategia didáctica del cuento, mayor sería el desarrollo de la competencia comunicativa o viceversa; y si se asume que, a menor exposición a la mediación didáctica del cuento, menor es el desarrollo de las competencias comunicativas; sigue existiendo esa interrelación de dependencia.

Dicho de otra forma, y tomándolo desde el propósito de las orientaciones curriculares del MEN; de que se debe procurar el desarrollo de la competencia comunicativa en los niños, desde las estrategias didácticas favorecedoras; entonces se tendría que propender por la mediación didáctica del cuento como, una de las estrategias que favorecen ese desarrollo. De todas formas, si uno de los objetivos específicos de la investigación es analizar la pertinencia del cuento como mediación didáctica para el desarrollo de las competencias comunicativas; mediante este análisis se puede asumir que si es pertinente dado que en esta estrategia hay una relación de causalidad para el desarrollo de las competencias comunicativas.

Figura 5.

Análisis gráfico que valida las proposiciones de las variables de investigación



Fuente: Elaboración propia.

Desde la Figura 4 se podría hacer el mismo análisis de la Figura 3 ya que ambas obedecen a los mismos resultados estadísticos; solo cambia la forma de visualizarlos.

Tabla 10.

Favorabilidad de la mediación didáctica del cuento en el desarrollo de las competencias comunicativas según Escala de Likert

| FAVORABILIDAD | | Aseveraciones favorables E. Likert | Aseveraciones favorables E. Likert | TOTAL FAVORABILIDAD | |
|---------------|----|------------------------------------|------------------------------------|---------------------|-------|
| | | MEDICIÓN VARIABLE 1 | MEDICIÓN VARIABLE 2 | # % | |
| FAVORABLE | S | 35 | 57 | 92 | 47,91 |
| | CS | 31 | 28 | 59 | 30,72 |
| | AV | 28 | 8 | 36 | 18,75 |
| DESAVORABLE | PV | 2 | 3 | | |
| | N | 0 | 0 | | |
| T | | 96 | 96 | 187 | 97,3 |

Fuente: Elaboración propia.

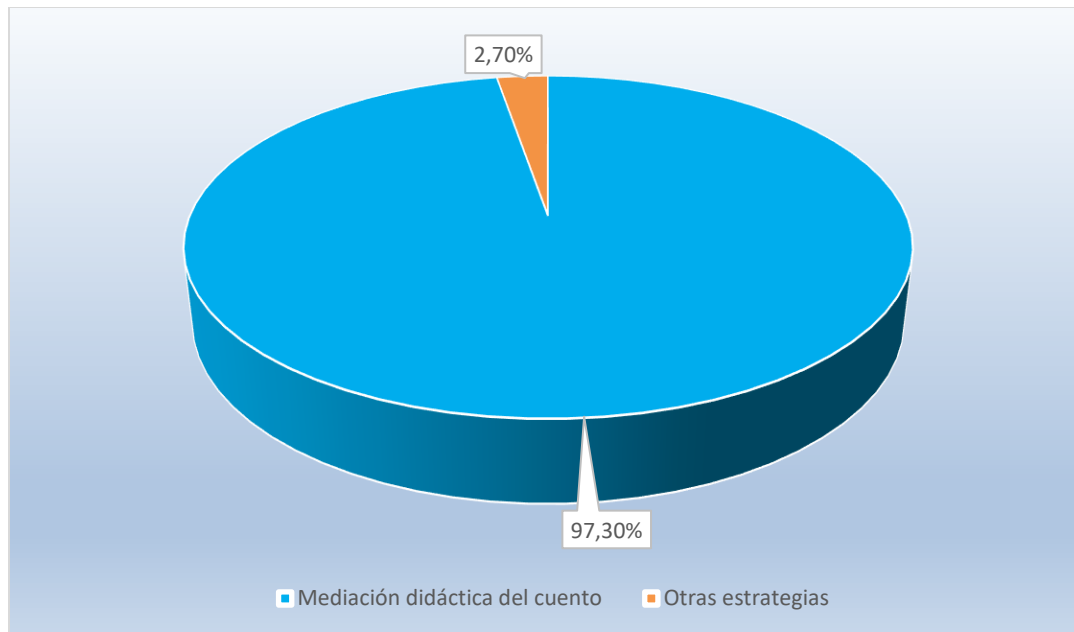
Al igual que otras tablas que reflejan datos sobre los resultados a partir del instrumento aplicado a la unidad de análisis aquí se reflejan unos porcentajes que denotan la favorabilidad de

la estrategia mediática del cuento para el desarrollo de las competencias comunicativas; en cuanto a que los porcentajes obtenidos desde las valoraciones hechas por los docentes de la unidad de análisis; sobre las anotaciones encontradas en el Registro Valorativo; las valoraciones encontradas pertenecen a los más alto de la escala de Lickert y se refieren a valoraciones hechas sobre actividades en el aula relacionadas con el cuento.

Es de notar que como en otras actividades anteriores de la misma índole el interés del niño es manifiesto y se refleja en su participación sobre todo cuando consulta conocimientos anteriores sobre el mismo tema; generando una gran participación en la actividad por los niños. Se confirma aquí que como afirma (Rivero, 2009) citando a Piaget “el conocimiento se produce a través de proceso de asimilación y acomodación; un conocimiento llega y es procesado confrontándolo con conocimientos anteriores; lo cual da lugar a nuevas estructuras cognitivas. De esta forma elaboró un modelo de desarrollo del niño y un proceso de aprendizaje. En este concepto constructivista también se apoya la didáctica”.

Figura 6.

Representación gráfica de la favorabilidad de la mediación didáctica del cuento en desarrollo de las competencias comunicativas



Los datos obtenidos en la Tabla 10 se pueden visualizar mediante la Figura 5; y esta visualización nos ofrece más claridad en cuanto la contundente favorabilidad de la estrategia de mediación didáctica del cuento para el desarrollo de las competencias comunicativas. Esta mediación didáctica, como dice (Nérici, 1985) “la didáctica es un conjunto de métodos, técnicas y procedimientos destinados a dirigir la enseñanza mediante principios aplicables a todas las disciplinas”. Este conjunto de métodos, técnicas, y procedimientos, según lo expresado por (Sanmarti, 2007) “a través de la descripción, definición, explicación, justificación, y argumentación; se, lograron desarrollar el pensamiento científico”.

Con base en los resultados expuestos y el análisis correspondiente, en el siguiente apartado se presentan un conjunto de estrategias de mediación.

Algunas estrategias fundamentadas en la mediación didáctica del cuento para el desarrollo de competencias comunicativas en niños de transición:

A continuación, se proponen unas estrategias pertinentes para el desarrollo de competencias comunicativas en niños de transición:

- 1) Utilizar el cuento social como estrategia didáctica para desarrollar las competencias comunicativas en niños de transición; porque permite espacios de socialización entre los niños, lo cual se hace a través de diálogos de preguntas y contrapreguntas, fraseo y parafraseo, sobre puntos de vistas divergentes que afinan las habilidades comunicativas; se abordan temas relacionados con temáticas relevantes en el contexto de la comunidad, como también de sucesos recientes que han generado interés.
- 2) Implementar el cuento psicológico como estrategia didáctica para el desarrollo de las competencias comunicativas en niños de transición, habilitando al niño para ejercer un dominio psicológico de sus punto de vista, sobre el punto de vista de sus interlocutores. Desde el cuento psicológico, el niño aprende a defender sus posturas sobre lo que acontece en los eventos sociales que se dan en la comunidad; y a través de la discusión, desarrolla sus competencias comunicativas.
- 3) Ejecutar estrategias para el desarrollo de las competencias comunicativas en niños de transición basadas en la utilización del cuento popular, porque permiten continuar con una de las practicas más antiguas de la sociedad, representada por la tradición oral. Es a través del cuento popular como las diferentes culturas del mundo han transmitido sus conocimientos y experiencias; posibilitando que las personas afinen sus habilidades oratorias y/o habilidades comunicativas. Esta estrategia permite además reinventar las historias, lo cual también desarrolla las competencias cognitivas.
- 4) Usar el cuento de hadas como estrategia para desarrollar las competencias comunicativas en niños de transición; porque esta permite estimular la acción creativa del niño en la

medida que establece un hilo de unión entre la fantasía y realidad. Bien es conocido que la fantasía es la antesala de la realidad; todo lo que la humanidad ha soñado, lo ha creado; por eso, a través del cuento de hadas, el niño tiene la oportunidad de fantasear y crear en una realidad que vive a través de sus experiencias significativas. Esto se puede hacer desde los cuentos tradicionales, pero también a partir de nuevos cuentos.

- 5) Aplicar la fábula como estrategia didáctica para el desarrollo de las competencias comunicativas en niños de transición; porque permite formar la dimensión ética; además de la dimensión comunicativa. la fábula actúa como dinamizador ético, en la medida que deja una enseñanza que sirve de modelo ético ante conductas propias de la convivencia entre la comunidad; pero también desarrolla la competencia comunicativa debido a que fortalece normas semánticas y sintácticas; igual que aumenta el vocabulario del niño, y el amor por la lectura.
- 6) Identificar los mitos y leyendas como estrategias didácticas para el desarrollo de competencias comunicativas en niños de transición; debido a que estas están presentes en todas las culturas de la humanidad, y a través de ellas se registran eventos que han sido hitos en las diferentes culturas; y por lo tanto tienen un alto grado de significación para las culturas. Los mitos y leyendas hacen parte también de los conocimientos a los cuales, los niños le atribuyen un gran valor histórico que estimulan la creatividad, la fantasía, y la imaginación del niño, y generan creatividad.
- 7) Usar el cuento literario como estrategia didáctica para el desarrollo de las competencias comunicativas en niños de transición, porque este permite el desarrollo de la oratoria que hace parte de las habilidades comunicativas. El cuento literario por tener una estructura definida en cuanto a nombre, autor, personajes, sintaxis, y semántica; es ideal como

estrategia didáctica en cuanto desarrolla habilidades comunicativas y discursivas que hacen parte de la oralidad. El cuento literario también genera el desarrollo de la actuación si se asume con la modalidad de drama.

Todas las estrategias aquí expuestas, pueden desarrollarse a través de diversos medios y recursos didácticos, tales como la elaboración de cartillas, dramas, juegos, mimos, títeres, etc.

Conclusiones y recomendaciones

Las conclusiones de esta investigación se corresponden con los objetivos y la temática estudiada referida al desarrollo de las competencias comunicativas en niños de transición fundamentada en la mediación didáctica del cuento infantil. En este sentido las principales ideas conclusivas se enuncian a continuación:

Se encontró que el currículo de preescolar no tiene en cuenta los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional para la educación preescolar. El plan de estudio que manejan los docentes es de corte tradicional y está basado en las prácticas docentes tradicionales que no tienen en cuenta ni las teorías ni los lineamientos curriculares, ni las metodologías que recomienda el Ministerio de Educación Nacional y que peor aún no contempla para nada los intereses psicológicos propios de la edad escolar ni el desarrollo educativo del niño. Por último se hace necesario que el currículo académico, sea acompañado con un currículo estamental, con la participación y el diseño del estamento padre de familia y comunidad educativa en general.

Es preocupante el desinterés que muestran los docentes de preescolar en la construcción de un currículo pertinente para ese nivel de educación formal. La poca asesoría que brinda el Ministerio de Educación a través de documentos no son tenidas en cuenta para el mejoramiento de la propuesta curricular.

Las estrategias pedagógicas que manejan los docentes no solo desconocen la pertinencia necesaria con la psicología del niño de esa edad; sino que tampoco involucran ninguna intencionalidad pedagógica.

La formación continua y permanente del maestro de este nivel de formación, es casi nula por cuanto la mayoría de los maestros del nivel preescolar no han recibido capacitación pertinente en los últimos 20 años.

Recomendaciones

Desde las conclusiones de esta investigación se puede sugerir que se hace necesario que el consejo académico de la institución construya un currículo pertinente para el desarrollo de las competencias comunicativas; al igual que construya un currículo estamental con la participación de los padres de familia del nivel de preescolar. Este currículo estamental debe darse en los acuerdos comunitarios de un manual de convivencias.

Otra recomendación que se podría hacer sería que los docentes de preescolar sean sometidos a un proceso de capacitación permanente para alcanzar objetivos de mejoramiento en el desempeño laboral. ONGs sin ánimo de lucro podrían ayudar en este proceso; ya que es sabido que las instituciones educativas no tienen presupuesto para capacitación; y el gobierno nacional y las entidades territoriales casi nunca presupuestan dinero con este fin.

La capacitación que se recomienda desde el apartado anterior, debe ir de la mano con la formación en prácticas pedagógicas no solo académicas; sino también para el mejoramiento de los ambientes escolares, sobre todo con lo que tiene que ver con la presentación de las aulas.

Referencias

- Abkarian, G. G., Jones, A., & West, G. (1990). Enhancing children's communication skills : idioms «fill the bill». *Child Language Teaching and Therapy*, 6(3), 246-254.
<https://doi.org/10.1177/026565909000600302>
- Actualidad en Psicología. (2017). *Zona de Desarrollo Próximo*. Actualidad en Psicología.
<https://www.actualidadenpsicologia.com/que-es/zona-desarrollo-proximo/>
- Argudín Vázquez, Y. (2005). *Educación basada en competencias*.
https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Argudin-Educacion_basada_en_competencias.pdf
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación* (6a ed.). Editorial Episteme.
- Arias Castañeda, E. (2018). Un acercamiento a lo radical de la convivencia. *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 9(1), 59-68. Recuperado a partir de
<https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/1812>
- Ascorra, P., Vásquez, P., Passalacqua, N., Carrasco, C., López, V., Núñez, C., & Álvarez Figueroa, M. (2017). Discursos en torno a la administración del conflicto y su relación con la convivencia escolar. *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 8(2), 21-42.
<https://doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.02>
- Ascurra Medina, C. R. (2021). *Planificación de una unidad de aprendizaje empleando estrategias didácticas para desarrollar la expresión oral en los niños de tres años a través de la plataforma Zoom*. Universidad de Piura.
- Augé, M. (1998). *Las formas del olvido* (1.ª ed.). Gedisa.
- Ausubel, D. P. (1952). *Ego development and Personality disorders*. Grune y Stratton.

- Ausubel, D. Paul, Novak, J. D., Hanesian, H., & Sandoval Pineda, M. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo* (2a ed.). Editorial Trillas.
- Barrios – Gómez, N. (2018). Formación en valores mediante juegos tradicionales usando la investigación como estrategia pedagógica. *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 9(3), 775 - 782. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.91>
- Berger Stassen, K. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia* (7.ª ed.). Editorial Panorámica.
- Bernal Rodriguez, S. G., & Solano Forero, L. C. (1990). *Habilidades comunicativas y del lenguaje : guía para su estimulación* (1.ª ed.). Universidad Nacional de Colombia.
- Bravo, O. y Marín González, F. (2012). El desarrollo como metarrelato de la modernidad. *Revista Venezolana de Gerencia*, 17(57), 149-160. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/290/29021992009.pdf>
- Bricmont, J., & Franck, J. (2010). *Chomsky I: Teoría Lingüística y Procesos del Lenguaje*. Popular.
- Bruner, J. (1978). The Role of Dialogue in Language Acquisition. En *The Child's Conception of Language* (pp. 241-256). Springer-Verlag.
- Buenaventura, N. (s. f.). *Los cuentos del espíritu*. nicolasbuenaventura.com. Recuperado 15 de marzo de 2021, de <https://nicolasbuenaventura.com/portfolio/los-cuentos-del-espiritu/>
- Cameron, R. (2009). *The use of mixed methods in VET research. [El uso de métodos mixtos en la investigación en educación vocacional]*.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1, 1.

Carrasco, J. B. (2004). *Una didáctica para hoy: cómo enseñar mejor* (2.^a ed.). Ediciones Rialp, S.

A.

Carrera, M., Bravo, O., y Marín, F. (2013). Visión transcompleja y sociopolítica del currículo universitario. *Encuentro Educativo*, 20(1), 118-130. Recuperado de

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/1192/1194>

Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: Teoría, ejemplos y reflexiones. *Revista Tarviya*, 32.

Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Alianza Editorial.

Contreras, S. (2018). Convivencia escolar y solución de conflictos mediante la investigación como estrategia pedagógica. *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 9(3), 63 - 72.

<https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.07>

Chavez-Velazquez, S., Macias-Gil, E., Velazquez-Ortiz, V., & Velez-Diaz, D. (2017). La expresión oral en el niño de preescolar. *Universidad Autonoma del Estado de Hidalgo*.

<https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n9/a5.html#refe1>

Chomsky, N. (1970). *Aspecto de la teoría de la sintaxis*. Editorial Aguilar.

Christ, T. W. (2007). A Recursive Approach to Mixed Methods Research in a Longitudinal Study of Postsecondary Education Disability Support Services [Un enfoque recursivo para Métodos de investigación mixta en un estudio longitudinal de los servicios de apoyo a la discapacidad]. *Journal of Mixed Methods Research*, 226-241.

<https://doi.org/10.1177/1558689807301101>

Cifuentes, R. M. (2005). *Orientaciones I: para iniciar y avanzar en la investigación*. EDLE.

Constitución Política de Colombia. (1991a). *DE LOS DERECHOS SOCIALES, ECONOMICOS Y*

CULTURALES . Cap. 2. Art. 44.

Constitución Política de Colombia. (1991b). *DE LOS DERECHOS SOCIALES, ECONOMICOS Y CULTURALES . Cap. 2. Art. 67.*

Davini, M. C. (1995). *Corrientes didácticas contemporánea*. Paidós.

De Los Reyes Navarro, T. M., & Palma Santiago, Liliana, M. (2019). *Resignificación del saber pedagógico del docente en el proceso de articulación curricular para el desarrollo de las competencias comunicativas* [Universidad de la Costa C.U.C.].

[https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/2921/32853732 - 32835392.pdf?sequence=1](https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/2921/32853732-32835392.pdf?sequence=1)

de Quiroz, J. B., & Schragar, O. L. (1993). *Lenguaje, aprendizaje y psicomotricidad*. Editorial Médica Panamericana S. A.

Delgado, M., & Solano, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 9(2), 1-21. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713058027.pdf>

Donoso Palacios, L. V. (2018). *Habilidades comunicativas en la educación inicial*. Universidad Externado de Colombia.

Dörr, A., Gorostegui, M., & Bascuñán, M. (2008). PSICOLOGÍA GENERAL Y EVOLUTIVA. En *Revista médica de Chile*. Editorial Mediterraneo.

Ellis Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje Humano* (4.^a ed.). Prentice-Hall.

Escotto Cordoba, E. A. (2011). El lenguaje interno como discurso dialógico y polifónico: un caso. *CES Psicología*, 4(1), 72-83. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539418006.pdf>

- Espejo Ramos, N. Y. (2019). *El cuento: Fortalecedor de la dimensión comunicativa de los niños y niñas de preescolar del colegio Eduardo Santos Neiva-Huila*. Universidad Santo Tomás.
- Espinal Ruiz, D., Scarpetta Calero, G., & Cruz Gonzalez, N. (2020). Análisis prospectivo estratégico de la educación superior en Colombia. *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 11(1), 177-196. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.11.1.2020.13>
- Espinosa Ríos, E. A. (2016). *La reflexión y la mediación didáctica como parte fundamental en la enseñanza de las ciencias: un caso particular en los procesos de la formación docente*. Universidad del Valle.
- Felson, J. (1995). *Supporting Language Learning in Everyday Life*. Singular Publishing Group, Inc.
- Fernandez Batanero, J. M. (2010). El Cuento Recurso Didáctico. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*.
- Fernández Núñez, J. M. (s. f.). *Tipos de lectura*. Curso de Gimnasia Mental. Recuperado 15 de marzo de 2021, de <http://www.mailxmail.com/curso-gimnasia-mental/tipos-lectura>
- Francés, A. (2006). *Estrategia y planes para la empresa: con el cuadro de mando integral* (1.^a ed.). Pearson educación de México, S.A.
- Garcia Sanchez, Y., & Rodriguez Corredor, A. M. (2012). Reversibilidad y anticipación en situaciones de convivencia escolar. *Plumilla Educativa*, 10, 203, 222.
- Gómez Meléndez, L. E., Cáceres Mesa, Librada, M., & Zúñiga Rodríguez, M. (2018). *La evaluación del aprendizaje en la educación inicial: Aproximación al estado de conocimiento*. Conrado, Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000200009
- González Gil, M. D. (1986). El cuento. Sus posibilidades en la didáctica de la literatura. *CAUCE*,

Revista de Filología y su Didáctica, 9, 195-208.

https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce09/cauce_09_010.pdf

Grimaldo Moreno, M. S., & López Bravo, M. G. (2018). *Estrategias didácticas para favorecer el lenguaje oral en primer grado de preescolar*. BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

Gulay, H. (2011). Effects of Peer Relationships and Gender on Turkish Children's Language Skills. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 39(7), 979-992.

<https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.7.979>

Gutiérrez Duarte, S. A., & Ruiz León, M. (2018). *Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil*. IE Revista de investigación educativa de la REDIECH.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200033

Gutierrez Perez, F., & Pietro Castillo, D. (2010). La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia. *Revista UCM de Ciencias Sociales y de la Comunicación*.

Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, M. del P. (2015). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación - Sexta Edición*. Editorial McGraw Hill.

Hodson, D. (2003). Time for action: Science education for an alternative future. *International Journal of Science Education*, 25(6), 645-670.
https://www.researchgate.net/publication/216458605_Time_for_action_Science_education_for_an_alternative_future_International_Journal_of_Science_Education_25_645-670

Hunt, R., & Ellis, H. (2007). *Fundamentos de Psicología cognitiva*. Manual Moderno.

- ICFES. (2018a). *Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/Informe_nacional_de_resultados_PISA_2018.pdf
- ICFES. (2018b). *Marco de referencia para la evaluación ICFES*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES. https://www.icfes.gov.co/documents/20143/497011/12_Marco_de_referencia_-_lectura_critica.pdf
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2005). *Capacitación en estrategias y técnicas didácticas*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
http://sitios.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/Est_y_tec.PDF
- Itriago, C., & Rivera, E. (2011). *Diagnosticar la aplicación del cuento como estrategia didáctica en el proceso lector de 3º grado en el U.E.E. Nazareth* [Universidad Central de Venezuela].
<http://saber.ucv.ve/bitstream/123456789/5682/1/Tesis.pdf>
- Jaramillo Zuluaga, C. J. (2012). El cuento como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Plumilla Educativa*, 9(1), 85-101. [file:///C:/Users/CMARIO-PC/Desktop/Dialnet-ElCuentoComoEstrategiaDidacticaParaElDesarrolloDeC-4319802\(1\).pdf](file:///C:/Users/CMARIO-PC/Desktop/Dialnet-ElCuentoComoEstrategiaDidacticaParaElDesarrolloDeC-4319802(1).pdf)
- Jiménez Pérez, E. (2013). *La competencia lectora*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Deporte. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/detalles/-/contenidos/detalle/la-competencia-lectora-2>
- Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de textos* (8.^a ed.). Dolmen Ediciones.
- Lafontaine, P., & Vásquez, J. (2018). *El desarrollo de las habilidades comunicativas en la edad*

temprana en el grado de pre primario del Nivel Inicial. Educación Superior.

Larousse Editorial. (2021). *Diccionario General de Lengua Española* (4.^a ed.). Larousse Editorial S.L.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa* (1.^a ed.). Editorial Graó.

Leal, L. (1971). *Historia del cuento hispanoamericano* (2.^a ed.). Ediciones De Andrea.

Leyva Ortiz, J. A., & Campos, N. V. (2019). El cuento como estrategia pedagógica para desarrollar la capacidad de negociación en la solución de conflictos del alumno en edad preescolar. *Voces de la Educación*, 4(7), 125-146.

Lindlof, T. (1995). *Qualitative Communication Research Methods*. SAGE Publications.

Llinas, R. (2000). Una Nueva Teoría Neurobiológica de la Conciencia y sus Trastornos. *El Retorno de la Conciencia*.

Llorens Tatay, A. C., Gil Pelluch, L., Vidal-Abarca Gámez, E., Martínez Jiménez, T., Mañá Lloriá, A., & Gilabert Pérez, R. (2011). Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (CompLEC). *Psicothema*, 23(4), 808-817.
https://www.researchgate.net/publication/277259670_Prueba_de_competencia_lectora_para_educacion_secundaria_Complec

López Cerón, C. L. (2018). *Desarrollo de la oralidad y la escucha en los niños de preescolar del primer ciclo a partir de la literatura infantil*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Madera Salas, G. N. A., Padilla Shuña, K. L., & Scatte Flores, J. M. (2013). *ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y LOGROS DE APRENDIZAJE EN NIÑOS DE CINCO AÑOS*,

INSTITUCION EDUCATIVA INICIAL VICTORIA BARCIA BONIFFATTI, IQUITOS-2013

[Universidad Nacional de la Amazonia Peruana].

<http://repositorio.unapiquitos.edu.pe/handle/20.500.12737/2418>

Maier, H. W. (2000). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears* (10.^a ed.). Amorroutu Editores.

Marín, F. (2012a). Argumentación, contraargumentación. Construcción en sistemas teóricos. La tesis de investigación. Matriz de relaciones teóricas. Operacionalización de variables. En *Investigación científica. Visión integrada e interdisciplinaria* (1.^a ed., p. 111). Producciones Editoriales C. A.

https://www.researchgate.net/publication/321547221_Investigacion_cientifica_Vision_integrada_e_interdisciplinaria

Marín, F. (2012b). *Investigación científica. Visión integrada e interdisciplinaria*.

https://www.researchgate.net/publication/321547221_Investigacion_cientifica_Vision_integrada_e_interdisciplinaria

Marín, F (2002). El autoaprendizaje y la asimilación de conocimiento. *Revista Venezolana de Gerencia*. Año 7, No. 18. Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/290/29001807.pdf>

Marín, Freddy (2010). Construcción de conocimiento sobre desarrollo sostenible desde una perspectiva inter y transdisciplinaria. *Investigación en Ciencias Humanas*, Vol. 1, Venezuela, Universidad del Zulia, pp 49-68

Marín, F., Roa, M., García, L. Sánchez, E. (2016). Evaluación institucional en escuelas de Barranquilla Colombia desde la perspectiva del docente. *Revista de Ciencias Sociales*,

22(4), 130-143. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6128076>

Mejia Badillo, M. V. (2011). Otra mirada hacia la infancia. *Asociación colombiana para la investigación en educación en ciencia y tecnología EDUCYT*, 3(enero-junio). issn: 2215-8227

MEN. (s. f.). *Plan Nacional de Lectura y Escritura*. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado 20 de marzo de 2021, de https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-325387.html?_noredirect=1

MEN. (1994a). *DECRETO 1860 de Abril 3 de 1994*.

MEN. (1994b). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Art. 16*.

MEN. (1994c). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Art.15*.

MEN. (1994d). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Art 2*.

MEN. (1996). *Decreto 0709 de Abril 17 de 1996*. Ministerio de Educación Nacional.
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86215_archivo_pdf.pdf

MEN. (1997a). *Decreto 2247 de Septiembre 11 de 1997. Art 11*.

MEN. (1997b). *Lineamientos Pedagógicos para la educación inicial*. Ministerio de Educación Nacional.

MEN. (2009). *Documento No.10 Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia*. Ministerio de Educación. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-210305_archivo_pdf.pdf

Mendez Hinojosa, L. M., Barrientos Perez, H., Macias Núñez, N. I., & Peña Moreno, J. A. (2006).

Manual práctico: Desarrollo de la segunda infancia. Trillas.

- Mendoza Fillola, A. (2010). *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria.* Universidad de Barcelona. <https://biblioteca.org.ar/libros/154715.pdf>
- Merino, C., & Lautenschlager, G. (2003). Comparación Estadística de la Confiabilidad Alfa de Cronbach: Aplicaciones en la Medición Educacional y Psicológica. *Revista de psicología de la universidad de chile*, 12(2), 127-136. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2003.17668>
- Mesa, J. (2000). *Psicología Evolutiva de 0 a 12 años. Infancia Intermedia.* Mc Graw Hill.
- Mincultura, & Fundalectura. (2012). *Criterios para seleccionar materiales de lectura y conformar colecciones para la primera infancia 2012.* Ministerio de Cultura.
[https://www.mincultura.gov.co/SiteAssets/Prensa/Criterios de seleccion.pdf](https://www.mincultura.gov.co/SiteAssets/Prensa/Criterios%20de%20seleccion.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994.*
- Moll, L. (1990). La Zona de Desarrollo Proximo de Vygotski: Una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. *Infancia Aprendizaje*, 13(51-52), 247-254.
- Moreno Salcedo, K., & Zambrano Correa, J. (2021). *Propuesta de intervención pedagógica para la promoción de la lectura crítica en estudiantes de transición mediante estrategias didácticas apoyadas en tic: (Caso Institución Educativa José de la Vega).* [Universidad Tecnológica de Bolívar].
https://na04.alma.exlibrisgroup.com/view/delivery/57UTB_INST/1217336980005731
- Nérici, I. (1985). *Hacia la didáctica general dinámica.* Biblioteca de Cultura pedagógica.
http://biblio3.url.edu.gt/Libros/didactica_general/2.pdf
- OECD. (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006.* OECD.

- Orozco Mendoza, G. L., Arias Vargas, F. J., & Palacio Piedrahíta, J. C. (2017). *Agronegocios Estudios de Caso*.
- Padrón, J. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el Siglo XXI. *Cinta moebio Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 28, 1-28.
<https://www.moebio.uchile.cl/28/padron.html>
- Páez Araque, H. M. (2018). *Uso de herramientas informáticas en el desarrollo de competencias comunicativas y científicas en el aula de transición, en la ciudad de Bucaramanga*. Universidad Industrial de Santander.
- Palau, E. (2005). *Aspectos básicos del desarrollo infantil. La etapa de 0 a 6 años*. Ediciones CEAC.
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2001). *Desarrollo Humano* (8.^a ed.). Mc Graw Hill.
- Pearson, D., Roehler, L., Dole, J., & Duffy, G. (1992). Developing Expertise In Reading Comprehension. *What research says to the teacher*, 2, 145-199.
https://www.researchgate.net/publication/313196587_Developing_expertise_in_reading_comprehension
- Peralta, J. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: una visión pragmática constructivista centrada en los contextos. *Limite*, 7, 54-66.
<https://www.redalyc.org/pdf/836/83600704.pdf>
- Perez Barrera, Y. A. (2019). Estrategias pedagógicas para desarrollar la dimensión comunicativa en preescolar. *Inclusión y desarrollo*, 6(1).
<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/article/view/1770>
- Piaget, J. (1988). *Psicología evolutiva de Jean Piaget* (4.^a ed.). Editorial Paidós Mexicana, S. A.

Pinos Ortega, D. carolina. (2012). *La importancia de la socialización en el desarrollo del lenguaje expresivo en los niños/as de 4 a 5 años de la comunidad, Laquigo Bajo en el período noviembre del 2009-abril del 2010* [Universidad Técnica de Ambato].

<https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/977/1/4034-DIANA PINOS.pdf>

Propp, V. (1998). *Morfología del cuento*. Akal.

Proyecto PISA. (2000). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: un nuevo marco de evaluación*. OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Economicos.

<https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/3694020.pdf>

Quiroga, H. (s. f.). *La retórica del cuento*. Fundación Horacio Quiroga. Recuperado 14 de marzo de 2021, de <https://horacioquiroga.org/ensayos/sobre-el-arte-de-contar-historias/5/>

Real Academia Española. (2021). *Diccionario de la Lengua Española* (23.^a ed.). Real Academia Española. <https://dle.rae.es>

Rivero, M. (2009). *Teoría genética de Piaget: Constructivismo cognitivo*.

[http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32321/6/Teoria de Jean Piaget.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32321/6/Teoria%20de%20Jean%20Piaget.pdf)

Rocha, J., Quintanar, L., & Solovieva, Y. (2005). El desarrollo de las imágenes internas en niños preescolares con alteraciones del lenguaje. *Cuadernos hispanoamericanos de Psicología*, 5(1), 13-26.

Rodriguez, L., & Valsiner, J. (2010). El colombiano del mañana, donde las innovaciones comienzan. *J. Borges del Presidente del Congreso (Presidencia), Congreso Interamericano de Psicología Ponencia: El colombiano del mañana: una mirada integral al desarrollo de*

la planificación cognitiva en niños.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social* (P. Lacasa (ed.)). Paidós.

Rogoff, B., Mejía-Arauz, R., López, A., & Najafi, B. (2012). *Collaboration and Helping as Cultural Practices*. Oxford University Press.

<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195396430.013.0042>

Ronda, G. (s. f.). *El concepto estrategia*. Recuperado 15 de marzo de 2021, de https://vmleon.tripod.com/Planestrategica/ESTRATEGIA_concp.pdf

Sabino, C. (2014). *El proceso de investigación*. Editorial Episteme.

Sahler, O. J. Z., & Carr, J. E. (2008). *Ciencias de la Conducta y cuidado de la salud*. Manual Moderno.

Salas Vilorio, K., & Cómbita Niño, H. (2017). Análisis de la convivencia escolar desde la perspectiva psicológica, legal y pedagógica en Colombia. *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 8(2), 79-92. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.0>

Sánchez Cerezo, S., García Cortes, F., Castillejo Brull, J. L., Mesanza López, J., & Gil Fernández, P. (2006). *Diccionario De Las Ciencias De La Educación. Publicaciones diagonales para profesores*. Santillana.

Sánchez, E., & García, J. (2002). La década 1989-1998 en la Psicología española: un análisis de las investigaciones en Psicología evolutiva y de la educación. *Papeles del psicólogo: Revista del Colegio Oficial de Psicólogos*, 82, 37.
<http://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=887>

Sanmarti, N. (2007). *Evaluar para aprender: 10 Ideas clave*. Graó.

<http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/ambitpedagogic/avaluacio/evaluarparaaprender.pdf>

Santander De La Cruz, W. (2018). Las competencias ciudadanas como generadoras de cultura ambiental. *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 9(2), 67 - 76.

<https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.2.2018.06>

Secretaria de Educación Publica. (2011). *Programa de estudio 2011, Guía para la educadora: Educación Básica Preescolar*. Secretaria de Educación Publica.

Serrano, M. A. (1985). Aproximación didáctica al cuento moderno. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 8, 205-215.

https://cvc.cervantes.es/Literatura/cauce/pdf/cauce08/cauce_08_010.pdf

Silvén, M., Niemi, P., & Voeten, M. J. . (2002). Do maternal interaction and early language predict phonological awareness in 3- to 4-year-olds? *Cognitive Development*, 17(1), 1133-1155.

[https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(02\)00093-X](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(02)00093-X)

Snow, C. W., & McGaha, C. G. (2003). *Infant Development* (3.^a ed.). Prentice-Hall.

Solorzano Mendoza, Y. D. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Dominio de las ciencias*, 3(1), 241-253. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/390>

Stein, A., Migdalek, M., & Sarlé, P. (2012). «Te Enseño a Jugar»: Caracterización de Movimientos Interaccionales y Formas Lingüísticas Mediante las Cuales se Regula la Interacción Lúdica. *Psykhe (Santiago)*, 21(1), 55-67. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282012000100004>

Stone, A., & James, W. (1984). A social interactional analysis of learning disabilities remediation. *Journal of Learning Disabilities*, 17(4), 194-199.

Supo, J. (2013). *Cómo empezar una tesis*. BIOESTADISTICO EIRL.

- Tabuenca, E. (2019a). *Características del cuento: popular y literario*. www.unprofesor.com.
<https://www.unprofesor.com/lengua-espanola/caracteristicas-del-cuento-popular-y-literario-3356.html>
- Tabuenca, E. (2019b). *Cuáles son los elementos del cuento*. www.unprofesor.com.
<https://www.unprofesor.com/lengua-espanola/cuales-son-los-elementos-del-cuento-3688.html>
- Tamayo, M. (2012). *El proceso de la investigación científica*. Limusa.
- Tomasello, M., & Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57(6), 1454-1463. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3802971/>
- Torres Herrera, Y. Á., Madrigal Contrera, M., Delgado Mendoza, H., Shauri Romero, J. D., Galarza Mayorga, A. Y., & Gallegos Ruiz, G. J. (2018). *El desarrollo de las competencias comunicativas en la educación parvuliana a través del juego*. Didáctica Y Educación.
<http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/770>
- Triadó, C. (1985). El desarrollo del lenguaje en las primeras etapas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 5(1), 13-15. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(85\)75327-2](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(85)75327-2)
- UNESCO. (2000). *Informe sobre la educación en el mundo*. Santillana.
- Valsiner, J. (2007). Developmental Epistemology and Implications for Methodology. En *Handbook of Child Psychology*. John Wiley & Sons, Inc.
<https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0104>
- Vasta, R., Haith, M., & Miller, S. (2001). *Psicología infantil*. Ariel Psicología Ed.
- Venegas, M. C., Muñoz, M., & Bernal, L. D. (1993). *Promoción de la lectura en la biblioteca y en el aula* (3.^a ed.). Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe :

Empresa Colombiana de Producción de Bienes Culturales.

Vygotsky, L. (1985). *Pensamiento y Lenguaje*. Editorial Pléyade.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Visor.

Vygotsky, L. (2006). *Interacción entre aprendizaje y desarrollo*. Editorial Felix Varela.

Wadsworth, B. J. (1991). *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo*. Editorial Diana.

ANEXOS

A. Instrumento Cuestionario.



UNIVERSIDAD DE LA COSTA

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MODALIDAD VIRTUAL

TRABAJO DE GRADO

**El desarrollo de las competencias comunicativas en el grado de transición; fundamentada
en la mediación didáctica en el cuento.**

**Cuestionario dirigido a docentes de preescolar del grado de transición de la I.E.D. San José
de Sitio Nuevo – Magdalena**

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Maestrante: Ivón Marcela Ramos Feria

Asesor: PhD. Fredy Marín

Barranquilla, Noviembre 25 de 2020

DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN NIÑOS DE TRANSICIÓN FUNDAMENTADAS EN EL CUENTO

BARRANQUILLA, octubre 31 de 2020

Estimado docente del grado cero del Nivel preescolar:

A través de la presente le solicitamos su valiosa colaboración para diligenciar el siguiente cuestionario que hace parte de un proceso de investigación que tiene como propósito “Analizar el desarrollo de las competencias comunicativas en niños de transición, fundamentada en la mediación didáctica del cuento”. La intención es validar la didáctica del cuento como factor que favorece el desarrollo de la competencia comunicativa desde su integración en el plan de estudio del grado de transición del nivel de preescolar, y en concordancia con los lineamientos curriculares del MEN; sobre el favorecimiento de los procesos de calidad educativa en el nivel de preescolar. La información aquí suministrada es de carácter confidencial, y solo se usará con fines estrictamente investigativos; por tanto, si acepta a ser parte de esta investigación le agradecemos responder la totalidad de los planteamientos expuestos.

Sin otro particular de usted muy atentamente

Ivón marcela Ramos Feria

La investigadora


DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN NIÑOS DE TRANSICIÓN; FUNDAMENTADA EN LA MEDIACIÓN DIDACTICA DEL CUENTO

Yo _____, identificado(a) con la cedula de ciudadanía N° _____ expedida en _____, docente de preescolar de la Institución Educativa _____ del Municipio de Sitio Nuevo (Palermo) acepto voluntariamente a participar en la recolección de la información de datos del proyecto de investigación mencionado en la siguiente constancia, y realizado por el equipo de investigación conformado por Ivón Marcela ramos feria y el asesor Doctor Fredy Marín. Igualmente accedo a responder las preguntas que se me hagan de la forma más ética y honesta posible; y pongo a disposición del equipo investigador el Registro Escolar de Valoración de los alumnos del grado de transición que oriento, para los fines pertinentes de la investigación, y únicamente para ese fin. También pongo a disposición todos los demás documentos, materiales y libros reglamentarios que están bajo mi responsabilidad en calidad de docente seccional de la institución; con consentimiento informado, consiente, y voluntario y al tenor de las normas legales vigentes para estos menesteres.

Dado en Sitio Nuevo – Magdalena a los ____ días del mes de Noviembre de 2020.

Firma del Entrevistado

C.C. N° _____

| | | | | |
|---|---|---------------|--|--|
|  | UNIVERSIDAD DE LA COSTA | CÓDIGO | | |
| | MAESTRÍA EN EDUCACIÓN 2020 | | | |
| | El desarrollo de las competencias comunicativas en niños de transición; fundamentadas en la mediación didáctica del cuento | | | |

INSTRUMENTO

INSTRUCCIONES:

El presente instrumento es un cuestionario estructurado, tipo escala de Lickert, el cual consta de dos partes:

PARTE I. Datos generales del encuestado


En esta parte, el encuestado deberá suministrar la información que se le solicite, y responder todo lo señalado en cada pregunta, según el caso.

PARTE II. Cuerpo del instrumento


El encuestado deberá emitir su opinión en relación al conjunto de aseveraciones o ítems relacionados en las variables objeto de estudio. Para ello dispone de la siguiente escala de valoración:

| | |
|---|---------------|
| 5 | Siempre |
| 4 | Casi siempre |
| 3 | Algunas veces |
| 2 | Pocas veces |
| 1 | Nunca |

Es necesario que tenga en cuenta las siguientes consideraciones:

| | | | | |
|---|---|---------------|--|--|
|  | UNIVERSIDAD DE LA COSTA | CÓDIGO | | |
| | MAESTRÍA EN EDUCACIÓN 2020 | | | |
| | El desarrollo de las competencias comunicativas en niños de transición; fundamentadas en la mediación didáctica del cuento | | | |

- ✓ Antes de comenzar a valorar cada aseveración, lea cuidadosamente en forma detenida y reflexionada cada una de las proposiciones presentadas en el instrumento.
- ✓ Al encuestado se le recomienda responder la totalidad de las aseveraciones presentadas; teniendo en cuenta el conocimiento que tiene de los niños de acuerdo a su interacción con ellos desde su labor docente.
- ✓ Se le recomienda al docente consultar el instrumento “REGISTRO ESCOLAR DE VALORACIÓN” antes de valorar cada una de las aseveraciones propuesta por el instrumento cuestionario.
- ✓ Si el encuestado tiene alguna duda o inquietud sobre la aseveración que va a responder; puede pedir aclaración de la misma al grupo investigador.
- ✓ Si alguna de las aseveraciones contiene algún termino o concepto del lenguaje técnico especializado, y referente a las categorías y conceptos propios de la investigación al momento de responder, el encuestado podrá pedir aclaración para una mejor comprensión.
- ✓ Se le recomienda al encuestado leer la totalidad del instrumento antes de comenzar a responderlo.

| | | | | |
|---|--|--------|--|--|
|  | UNIVERSIDAD DE LA COSTA | CÓDIGO | | |
| | MAESTRÍA EN EDUCACIÓN 2020 | | | |
| | El desarrollo de las competencias comunicativas en niños de transición; fundamentadas en la mediación didáctica del cuento | | | |

PARTE I.

DATOS GENERALES DEL ENCUESTADO

I. Datos generales:

Género: Hombre (); Mujer ()

Edad: _____ años.

A. Formación Académica:

- Pregrado: Estudios _____ Título: _____

- Especialización: Estudios: _____ Título Obtenido:

- Maestría: Estudios: _____ Título Obtenido:


- Doctorado: Estudios: _____ Título Obtenido:

- Otros: Estudios: _____ Título Obtenido:

B. Información laboral:

- Cargo que ostenta: _____
- Carácter del cargo: Oficial (); Privado (); Régimen subsidiado ().
- Tipo de cargo: Oficial (); Privado (); Régimen subsidiado ().
- Nombre del cargo: Rector (); Coordinador (); Docente (); Otro ().
- Régimen profesional: Decreto 2277 (); Decreto 1278 (); Cargo provisional (); Carrera Administrativa ().
- Experiencia en el cargo: _____ años.
- CARGA ACADÉMICA:

a) Nivel o ciclo en el que enseña: Preescolar (); Primaria (); Básica Secundaria (); Media ().

| | | | | |
|---|--|--------|--|--|
|  | UNIVERSIDAD DE LA COSTA | CÓDIGO | | |
| | MAESTRÍA EN EDUCACIÓN 2020 | | | |
| | El desarrollo de las competencias comunicativas en niños de transición; fundamentadas en la mediación didáctica del cuento | | | |

b) Área en que enseña: Matemáticas (); Humanidades (); Sociales (); Naturales (); Ed. ética y moral (); Ed. Artística (); Ed. Religiosa (); Tecnología e informática ().

c) Número de horas semanales que labora en el cargo que desempeña:

Nº _____ de horas semanales.

d) Formación permanente y en servicio:

Programas de formación permanente y en Servicio en los que ha participado en los últimos 5 años; relacionados con las variables de investigación.

| Ámbitos | Escriba la denominación del programa |
|---|--------------------------------------|
| - Estrategias pedagógicas recreativas. | |
| - Didácticas y recreación. | |
| - Didácticas del juego y la recreación. | |
| - Pedagogía del conocimiento. | |

PARTE II.**CUERPO DEL INSTRUMENTO**

El encuestado deberá opinar en relación con un conjunto de aseveraciones que se relacionan con cada una de las variables de estudio y sus respectivos indicadores, utilizando para ello las categorías que propone la escala de Lickert, según sea el caso.

Después de leída y reflexionada cada aseveración; el encuestado las valorará con las categorías y símbolos expuestos en el siguiente cuadro de convenciones:

| CONVENCIONES | |
|---------------------|----|
| Siempre | S |
| Casi siempre | CS |
| Algunas veces | AV |
| Pocas veces | PV |
| Nunca | N |

| ASEVERACIONES POR DIMENSIONES Y VARIABLES | | | | | | |
|--|--|----------------|---------------------|----------------------|--------------------|--------------|
| VARIABLE 1: El desarrollo de las competencias comunicativas | | | | | | |
| 1.1 DIMENSIÓN COGNITIVA | | | | | | |
| 1.1.1 Sub-dimensión: Proceso de asociación | | ESCALA | | | | |
| Indicadores | ASEVERACIONES | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Pocas veces | Nunca |
| | | S | CS | AV | PV | N |
| 1.1.1.1 Nivel fonético del lenguaje | Los niños de transición muestran habilidad en la articulación de los fonemas /r/ y /rr/, y la pronunciación de estos; en la narración de cuentos infantiles; a través de la modulación de los órganos fonoarticuladores. | | | | | |
| 1.1.1.2 Nivel intelectual del lenguaje | En la narración de cuentos infantiles, el niño desarrolla un lenguaje fluido, coherente y prolífico en significados, a través de oraciones coherentes y lógicas en su alocución. | | | | | |
| 1.2 DIMENSIÓN COMUNICATIVA | | | | | | |
| 1.2.1 Sub-dimensión: Expresión oral | | | | | | |
| 1.2.1.1 Nivel de expresión oral | En la narración de cuentos infantiles el niño desarrolla una expresión oral propia del subgénero a que pertenece el cuento, dándole con estos; énfasis a su oratoria y acompañándolo con lenguaje gestual y corporal. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| 1.2.2 Sub-dimensión: Expresión corporal | | | | | | |
| 1.2.2.2 Nivel de expresión corporal | El lenguaje corporal que expresa el niño en la narración de cuentos infantiles, es acompañado de lenguaje gestual, y una entonación apropiada que ubica la alocución en el género y sub-genero respectivo. | | | | | |
| 1.3 DIMENSIÓN SOCIO-CULTURAL | | | | | | |
| 1.3.1 Sub-dimensión: Tradición oral | | | | | | |
| 1.3.1.1 Nivel de discurso tradicional oral en el lenguaje | En la narración de anécdotas y vivencias, el niño integra una cantidad de elementos propios de la tradición oral de su comunidad, y que evidencian la tradición cultural oral de la misma. | | | | | |
| 1.3.2 Sub-dimensión: Ethos | | | | | | |
| 1.3.2.1 Nivel de expresión costumbrista en el lenguaje | El niño involucra un lenguaje costumbrista en la narración de sus historias; en el que se evidencia una gran cantidad de modismos regionales y locales, que dan sentido y tinte cultural a sus expresiones. | | | | | |
| 1.3.3 Sub-dimensión: Hitos | | | | | | |
| 1.3.3.1 Nivel de incorporación de hitos en el lenguaje | Cuando se explora la capacidad de narración de experiencias del niño, este involucra hechos que han causado impacto en su comunidad como las inundaciones periódicas de invierno, las sequias de veranos, y los periodos de violencia política que han hecho historia en su comunidad. | | | | | |
| 1.3.4 Sub-dimensión: Leyendas | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| 1.3.4.1 Nivel de incorporación de leyendas en el lenguaje | En la narración de historias de su comunidad; el niño involucra leyendas tradicionales; las cuales relaciona con sus miedos y que son de creatividad colectiva y fantasía popular, y terminan haciendo parte de su identidad cultural. | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | | | | | |
|--|--|---|--|--|----------------|---------------------|----------------------|--------------------|--------------|
| ASEVERACIONES POR DIMENSIONES Y VARIABLES | | | | | | | | | |
| VARIABLE 2: La mediación didáctica del cuento | | | | | | | | | |
| 2.1 DIMENSIÓN COMUNICATIVA | | | | | | | | | |
| 2.1.1 Sub-dimensión: Expresión oral | | | | | ESCALA | | | | |
| Indicadores | | ASEVERACIONES | | | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Pocas veces | Nunca |
| | | | | | S | CS | AV | PV | N |
| 2.1.1.1 Nivel del buen hablante (coherencia) | | En la narración de cuentos infantiles el niño muestra un lenguaje coherente y coordinado llevando un hilo conductor en el discurso que predice el desenlace final de la historia. | | | | | | | |
| 2.1.1.2 Nivel del buen oyente (atención) | | El niño en su rol de escucha, muestra un alto nivel de atención y concentración; que demuestra en sus preguntas relacionadas con el final de las historias. | | | | | | | |
| 2.2 DIMENSIÓN CORPORAL | | | | | | | | | |
| 2.2.1 Sub-dimensión: Expresión gestual | | | | | | | | | |

| | | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|--|
| 2.2.1.1 Nivel gestual del lenguaje | En la narración de cuentos infantiles, el niño acompaña su alocución con un lenguaje gestual que la hace más comprensible y llena de significados. | | | | | |
| 2.2.2 Sub-dimensión: Expresión corporal | | | | | | |
| 2.2.2.1 Nivel del lenguaje corporal | En la dramatización de cuentos infantiles, el niño de transición expresa un lenguaje corporal, que le da identidad y sentido al personaje. | | | | | |
| 2.3 DIMENSIÓN PSICOLÓGICA | | | | | | |
| 2.3.1 Sub-dimensión: Pertenencia | | | | | | |
| 2.3.1.1 Nivel de pertenencia del lenguaje | En la narración de cuentos infantiles, el niño de transición integra expresiones lingüísticas convencionales, con otras autóctonas de su región; queriendo enfatizar el lenguaje propio de su región en relación con el lenguaje convencional regular, imprimiéndole sentido de pertenencia a su alocución. | | | | | |
| 2.3.2 Sub-dimensión: Autoestima | | | | | | |
| 2.3.2.1 Nivel de autoestima en el lenguaje | En la narración de cuentos infantiles, el niño de transición se esfuerza por quedar bien en su participación, utilizando estrategias que tienen como objetivo impresionar al auditorio. | | | | | |
| 2.4 DIMENSIÓN AFECTIVO-EMOCIONAL | | | | | | |
| 2.4.1 Sub-dimensión: Sentimientos | | | | | | |
| 2.4.1.1 Nivel de amor expresado en el lenguaje | En las narraciones de cuentos infantiles, el niño de transición demuestra amor y aprecio por su buen hablar a través de expresiones presuntuosas después de sus participaciones. | | | | | |

| 2.4.2 Sub-dimensión: Emociones | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| 2.4.2.1 Nivel de entusiasmo expresado en el lenguaje | En la narración de cuentos infantiles el niño de transición demuestra emoción por su eventual participación; expresada en su interés antes, durante, y después de su actuación. | | | | |

B. Validación de Expertos.

UNIVERSIDAD DE LA COSTA



Estimado(a) profesor(a):

Por medio de la presente guía, le solicitamos su invaluable colaboración en la revisión y juicio, en su calidad de experto(a); de los instrumentos que con la presente se anexan, y cuyo objetivo es el análisis del desarrollo de las competencias comunicativas en el grado de transición, fundamentada en la mediación didáctica del cuento y que persigue como último fin, el favorecimiento de los procesos de calidad consagrados en los objetivos específicos de la educación preescolar, establecidos en la Ley General de Educación. Este requerimiento forma parte del desarrollo del Trabajo de Grado de la Maestría en Educación.

Agradeciendo de antemano, su valiosa colaboración y atención se suscribe de usted muy cordialmente,

Por el equipo de investigación:

Ivón Marcela Ramos Feria.

Validación Experto 1:

UNIVERSIDAD DE LA COSTA

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

CONSTANCIA DE JUICIO DE EXPERTO

Yo, Martha Elena Tete Isaza, identificado(a) con la cedula de ciudadanía N° 36.534.618 Expedida en Santa Marta, certifico que realicé el juicio de experto del cuestionario a docentes de preescolar grado de transición, diseñado por Ivon Marcela Ramos feria en la investigación titulada:

DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN EL GRADO DE TRANSICIÓN, FUNDAMENTADA EN LA MEDIACIÓN DIDACTICA DEL CUENTO

Firma: 

Fecha: Diciembre 15 de 2020

Validación Experto 2:

UNIVERSIDAD DE LA COSTA

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

CONSTANCIA DE JUICIO DE EXPERTO

Yo Fabrizio Ramos Consegua Cantillo, identificado(a) con la cedula de ciudadanía N° 72.013225 Expedida en Baranúa, certifico que realicé el juicio de experto del cuestionario a docentes de preescolar grado de transición, diseñado por Ivon Marcela Ramos feria en la investigación titulada:

DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN EL GRADO DE TRANSICIÓN, FUNDAMENTADA EN LA MEDIACIÓN DIDACTICA DEL CUENTO

Firma: 

Fecha: Diciembre 17/2020

UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRIA EN EDUCACIÓN

JUICIO DEL EXPERTO

**DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN NIÑOS DE TRANSICIÓN
FUNDAMENTADAS EN LA MEDIACIÓN DIDÁCTICA DEL CUENTO**

- c. Considera que desde las dimensiones de las variables en el cuestionario docente; basadas en la caracterización de los comportamientos culturales de la comunidad, consignados en el historial de la institución; se contribuye a la descripción del proceso de desarrollo de las competencias comunicativas, de forma:

| | |
|-------------------------|-----------------------------------|
| Suficiente | <u> X </u> |
| Medianamente suficiente | <u> </u> |
| Insuficiente | <u> </u> |

El instrumento diseñado a su juicio es

| | |
|-----------|-----------------------------------|
| Valido | <u> X </u> |
| No valido | <u> </u> |

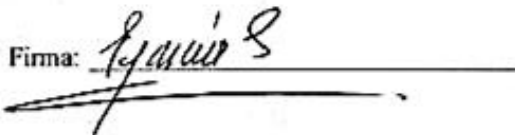
Validación Experto 3:

UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRIA EN EDUCACIÓN

CONSTANCIA DE JUICIO DE EXPERTO

Yo Ethel Rocio García Sierra, identificado(a) con la cedula de ciudadanía N° 22 443 466 Expedida en B/quilla, certifico que realicé el juicio de experto del cuestionario a docentes de preescolar grado de transición, diseñado por Ivon Marcela Ramos feria en la investigación titulada:

DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN EL GRADO DE TRANSICIÓN, FUNDAMENTADA EN LA MEDIACIÓN DIDACTICA DEL CUENTO

Firma: 

Fecha: 17 de Dic. 2020

C. Respuestas instrumento cuestionario prueba piloto

Desarrollo de las competencias comunicativas en niños de transición, fundamentada en la mediación del cuento

DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN NIÑOS DE TRANSICIÓN; FUNDAMENTADA EN LA MEDIACIÓN DIDACTICA DEL CUENTO

Yo Rosiris Rodriguez Martinez, identificado(a) con la cedula de ciudadanía N° 22.606.118 expedida en Sabanagrande/Atlántico docente de preescolar de la Institución Educativa Palermo del Municipio de Sitio Nuevo (Palermo) acepto voluntariamente a participar en la recolección de la información de datos del proyecto de investigación mencionado en la siguiente constancia, y realizado por el equipo de investigación conformado por Ivón Marcela Ramos Fera y el asesor Doctor Fredy Marín. Igualmente accedo a responder las preguntas que se me hagan de la forma más ética y honesta posible; y pongo a disposición del equipo investigador el Registro Escolar de Valoración de los alumnos del grado de transición que oriento, para los fines pertinentes de la investigación, y únicamente para ese fin. También pongo a disposición todos los demás documentos, materiales y libros reglamentarios que están bajo mi responsabilidad en calidad de docente seccional de la institución; con consentimiento informado, consiente, y voluntario y al tenor de las normas legales vigentes para estos menesteres.

Dado en Sitio Nuevo – Magdalena a los ____ días del mes de Noviembre de 2020.


Firma del Entrevistado

C.C. N° 22.606.118

PARTE II.

CUERPO DEL INSTRUMENTO

El encuestado deberá opinar en relación con un conjunto de aseveraciones que se relacionan con cada una de las variables de estudio y sus respectivos indicadores, utilizando para ello las categorías que propone la escala de Likert, según sea el caso.

Después de leída y reflexionada cada aseveración, el encuestado las valorará con las categorías y símbolos expuestos en el siguiente cuadro de convenciones:

| CONVENCIONES | |
|---------------|----|
| Siempre | S |
| Casi siempre | CS |
| Algunas veces | AV |
| Pocas veces | PV |
| Nunca | N |

| ASEVERACIONES POR DIMENSIONES Y VARIABLES | | | | | | |
|---|---|---------|--------------|---------------|-------------|-------|
| VARIABLE 1: El desarrollo de las competencias comunicativas | | | | | | |
| I.1 DIMENSIÓN COGNITIVA | | | | | | |
| I.1.1 Sub-dimensión: Proceso de asociación | | | | | | |
| Indicadores | ASEVERACIONES | ESCALA | | | | |
| | | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Pocas veces | Nunca |
| I.1.1.1 Nivel fonético del lenguaje | Los niños de transición muestran habilidad en la articulación de los fonemas /r/ y /rr/, y la pronunciación de estos; en la narración de cuentos infantiles; a través de la modulación de los órganos fonarticuladores. | | X | | | |
| I.1.1.2 Nivel intelectual del lenguaje | En la narración de cuentos infantiles, el niño desarrolla un lenguaje fluido, coherente y prolijo en significados, a través de oraciones coherentes y lógicas en su alocución. | X | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|--|--|--|
| 1.2 DIMENSIÓN COMUNICATIVA | | | | | | |
| 1.2.1 Sub-dimensión: Expresión oral | | | | | | |
| 1.2.1.1 Nivel de expresión oral | En la narración de cuentos infantiles el niño desarrolla una expresión oral propia del subgénero a que pertenece el cuento, dándole con estos; énfasis a su oratoria y acompañándolo con lenguaje gestual y corporal. | X | | | | |
| 1.2.2 Sub-dimensión: Expresión corporal | | | | | | |
| 1.2.2.2 Nivel de expresión corporal | El lenguaje corporal que expresa el niño en la narración de cuentos infantiles, es acompañado de lenguaje gestual, y una entonación apropiada que ubica la alocución en el género y sub-género respectivo. | X | | | | |
| 1.3 DIMENSIÓN SOCIO-CULTURAL | | | | | | |
| 1.3.1 Sub-dimensión: Tradición oral | | | | | | |
| 1.3.1.1 Nivel de discurso tradicional oral en el lenguaje | En la narración de anécdotas y vivencias, el niño integra una cantidad de elementos propios de la tradición oral de su comunidad, y que evidencian la tradición cultural oral de la misma | | X | | | |
| 1.3.2 Sub-dimensión: Ethos | | | | | | |
| 1.3.2.1 Nivel de expresión costumbrista en el lenguaje | El niño involucra un lenguaje costumbrista en la narración de sus historias; en el que se evidencia una gran cantidad de modismos regionales y locales, que dan sentido y tinte cultural a sus expresiones. | X | | | | |
| 1.3.3 Sub-dimensión: Hitos | | | | | | |
| 1.3.3.1 Nivel de incorporación de hitos en el lenguaje | Cuando se explora la capacidad de narración de experiencias del niño, este involucra hechos que han causado impacto en su comunidad como las inundaciones periódicas de invierno, las sequías de veranos, y los periodos de violencia política que han hecho historia en su comunidad | X | | | | |
| 1.3.4 Sub-dimensión: Leyendas | | | | | | |
| 1.3.4.1 Nivel de incorporación de leyendas en el lenguaje | En la narración de historias de su comunidad; el niño involucra leyendas tradicionales; las cuales relaciona con sus miedos y que son de creatividad colectiva y fantasía popular, y terminan haciendo parte de su identidad cultural | X | X | | | |
| ASEVERACIONES POR DIMENSIONES Y VARIABLES | | | | | | |
| VARIABLE 2: La mediación didáctica del cuento | | | | | | |
| 2.1 DIMENSIÓN COMUNICATIVA | | | | | | |

| 2.1.1 Sub-dimensión: Expresión oral | | ESCALA | | | | |
|--|---|---------|--------------|---------------|-------------|-------|
| | | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Pocas veces | Nunca |
| Indicadores | ASEVERACIONES | S | CS | AV | PV | N |
| 2.1.1.1 Nivel del buen hablante (coherencia) | En la narración de cuentos infantiles el niño muestra un lenguaje coherente y coordinado llevando un hilo conductor en el discurso que predice el desenlace final de la historia. | X | | | | |
| 2.1.1.2 Nivel del buen oyente (atención) | El niño en su rol de escucha, muestra un alto nivel de atención y concentración; que demuestra en sus preguntas relacionadas con el final de las historias | X | | | | |
| 2.2 DIMENSIÓN CORPORAL | | | | | | |
| 2.2.1 Sub-dimensión: Expresión gestual | | | | | | |
| 2.2.1.1 Nivel del lenguaje | En la narración de cuentos infantiles, el niño acompaña su alocución con un lenguaje gestual que le hace más comprensible y llena de significados. | X | | | | |
| 2.2.2 Sub-dimensión: Expresión corporal | | | | | | |
| 2.2.2.1 Nivel del lenguaje corporal | En la dramatización de cuentos infantiles, el niño de transición expresa un lenguaje corporal, que le da identidad y sentido al personaje. | X | | | | |
| 2.3 DIMENSIÓN PSICOLÓGICA | | | | | | |
| 2.3.1 Sub-dimensión: Pertenencia | | | | | | |
| 2.3.1.1 Nivel de pertenencia del lenguaje | En la narración de cuentos infantiles, el niño de transición integra expresiones lingüísticas convencionales, con otras autóctonas de su región: queriendo enfatizar el lenguaje propio de su región en relación con el lenguaje convencional regular, imprimiéndole sentido de pertenencia a su alocución. | | X | | | |
| 2.3.2 Sub-dimensión: Autoestima | | | | | | |
| 2.3.2.1 Nivel de autoestima en el lenguaje | En la narración de cuentos infantiles, el niño de transición se esfuerza por quedar bien en su participación, utilizando estrategias que tienen como objetivo impresionar al auditorio. | X | | | | |
| 2.4 DIMENSIÓN AFECTIVO-EMOCIONAL | | | | | | |
| 2.4.1 Sub-dimensión: Sentimientos | | | | | | |
| 2.4.1.1 Nivel de amor expresado en el lenguaje | En las narraciones de cuentos infantiles, el niño de transición demuestra amor y aprecio por su buen hablar a través de expresiones presuntuosas después de sus participaciones. | X | | X | | |
| 2.4.2 Sub-dimensión: Emociones | | | | | | |
| 2.4.2.1 Nivel de entusiasmo expresado en el lenguaje | En la narración de cuentos infantiles el niño de transición demuestra emoción por su eventual participación, expresada en su interés antes, durante, y después de su actuación. | X | | | | |

Desarrollo de las competencias comunicativas en niños de transición, fundamentada en la mediación del cuento

DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN NIÑOS DE TRANSICIÓN; FUNDAMENTADA EN LA MEDIACIÓN DIDÁCTICA DEL CUENTO

Yo Inirida Del Socorro Castelbando Fernaric, identificado(a) con la cedula de ciudadanía N° 39'029.166 expedida en Ciénaga - Magdalena, docente de preescolar de la Institución Educativa I.E.D Palermo del Municipio de Sitio Nuevo (Palermo) acepto voluntariamente a participar en la recolección de la información de datos del proyecto de investigación mencionado en la siguiente constancia, y realizado por el equipo de investigación conformado por Ivón Marcela Ramos Feria y el asesor Doctor Fredy Marín. Igualmente accedo a responder las preguntas que se me hagan de la forma más ética y honesta posible; y pongo a disposición del equipo investigador el Registro Escolar de Valoración de los alumnos del grado de transición que oriento, para los fines pertinentes de la investigación, y únicamente para ese fin. También pongo a disposición todos los demás documentos, materiales y libros reglamentarios que están bajo mi responsabilidad en calidad de docente seccional de la institución; con consentimiento informado, consciente, y voluntario y al tenor de las normas legales vigentes para estos menesteres.

Dado en Sitio Nuevo - Magdalena a los ____ días del mes de Noviembre de 2020.


Firma del Entrevistado

C.C. N° 39029166 expedida en Ciénaga

PARTE II.

CUERPO DEL INSTRUMENTO

El encuestado deberá opinar en relación con un conjunto de aseveraciones que se relacionan con cada una de las variables de estudio y sus respectivos indicadores, utilizando para ello las categorías que propone la escala de Likert, según sea el caso.

Después de leída y reflexionada cada aseveración, el encuestado las valorará con las categorías y símbolos expuestos en el siguiente cuadro de convenciones:

| CONVENCIONES | |
|---------------|----|
| Siempre | S |
| Casi siempre | CS |
| Algunas veces | AV |
| Pocas veces | PV |
| Nunca | N |

| ASEVERACIONES POR DIMENSIONES Y VARIABLES | | | | | | |
|---|---|--------------|-----------------------|------------------------|----------------------|------------|
| VARIABLE 1: El desarrollo de las competencias comunicativas | | | | | | |
| 1.1 DIMENSIÓN COGNITIVA | | | | | | |
| 1.1.1 Sub-dimensión: Proceso de asociación | | | | | | |
| Indicadores | ASEVERACIONES | ESCALA | | | | |
| | | Siempre S | Casi siempre CS | Algunas veces AV | Pocas veces PV | Nunca N |
| 1.1.1.1 Nivel fonético del lenguaje | Los niños de transición muestran habilidad en la articulación de los fonemas /r/ y /rr/, y la pronunciación de estos, en la narración de cuentos infantiles, a través de la modulación de los órganos fonarticuladores. | | | X | | |
| 1.1.1.2 Nivel intelectual del lenguaje | En la narración de cuentos infantiles, el niño desarrolla un lenguaje fluido, coherente y prolijo en significados, a través de oraciones coherentes y lógicas en su alocución | X | | | | |

| | | | | | |
|---|--|---|---|--|---|
| 1.2 DIMENSIÓN COMUNICATIVA | | | | | |
| 1.2.1 Sub-dimensión: Expresión oral | | | | | |
| 1.2.1.1 Nivel de expresión oral | En la narración de cuentos infantiles el niño desarrolla una expresión oral propia del subgénero a que pertenece el cuento, dándole con estos, énfasis a su oratoria y acompañándolo con lenguaje gestual y corporal. | | X | | |
| 1.2.2 Sub-dimensión: Expresión corporal | | | | | |
| 1.2.2.2 Nivel de expresión corporal | El lenguaje corporal que expresa el niño en la narración de cuentos infantiles, es acompañado de lenguaje gestual, y una entonación apropiada que ubica la alocución en el género y sub-género respectivo. | X | / | | |
| 1.3 DIMENSIÓN SOCIO-CULTURAL | | | | | |
| 1.3.1 Sub-dimensión: Tradición oral | | | | | |
| 1.3.1.1 Nivel de discurso tradicional oral en el lenguaje | En la narración de anécdotas y vivencias, el niño integra una cantidad de elementos propios de la tradición oral de su comunidad, y que evidencian la tradición cultural oral de la misma. | X | | | |
| 1.3.2 Sub-dimensión: Ethos | | | | | |
| 1.3.2.1 Nivel de expresión costumbrista en el lenguaje | El niño involucra un lenguaje costumbrista en la narración de sus historias, en el que se evidencia una gran cantidad de modismos regionales y locales, que dan sentido y tinte cultural a sus expresiones. | | / | | X |
| 1.3.3 Sub-dimensión: Hitos | | | | | |
| 1.3.3.1 Nivel de incorporación de hitos en el lenguaje | Cuando se explora la capacidad de narración de experiencias del niño, este involucra hechos que han causado impacto en su comunidad como las inundaciones periódicas de invierno, las sequías de veranos, y los periodos de violencia política que han hecho historia en su comunidad. | | X | | |
| 1.3.4 Sub-dimensión: Leyendas | | | | | |
| 1.3.4.1 Nivel de incorporación de leyendas en el lenguaje | En la narración de historias de su comunidad, el niño involucra leyendas tradicionales, las cuales relaciona con sus miedos, y que son de creación colectiva y fantasía popular, y terminan haciendo parte de su identidad cultural. | X | | | |
| ASEVERACIONES POR DIMENSIONES Y VARIABLES | | | | | |
| VARIABLE 2: La mediación didáctica del cuento | | | | | |
| 2.1 DIMENSIÓN COMUNICATIVA | | | | | |

| Indicadores | | ASEVERACIONES | ESCALA | | | | |
|--|--|---------------|-----------------|--------------|---------------|-------------|-------|
| | | | Siempre siempre | Casi siempre | Algunas veces | Pocas veces | Nunca |
| 2.1.1 Sub-dimensión: Expresión oral | | | | | | | |
| 2.1.1.1 Nivel del buen hablante (coherencia) | | | | | | | |
| 2.1.1.2 Nivel del buen oyente (atención) | | | | | | | |
| 2.2 DIMENSIÓN CORPORAL | | | | | | | |
| 2.2.1 Sub-dimensión: Expresión gestual | | | | | | | |
| 2.2.1.1 Nivel gestual del lenguaje | | | X | | | | |
| 2.2.2 Sub-dimensión: Expresión corporal | | | | | | | |
| 2.2.2.1 Nivel del lenguaje corporal | | | X | | | | |
| 2.3 DIMENSIÓN PSICOLÓGICA | | | | | | | |
| 2.3.1 Sub-dimensión: Pertenencia | | | | | | | |
| 2.3.1.1 Nivel de pertenencia del lenguaje | | | | | X | | |
| 2.3.2 Sub-dimensión: Autoestima | | | | | | | |
| 2.3.2.1 Nivel de autoestima en el lenguaje | | | X | | | | |
| 2.4 DIMENSIÓN AFECTIVO-EMOCIONAL | | | | | | | |
| 2.4.1 Sub-dimensión: Sentimientos | | | | | | | |
| 2.4.1.1 Nivel de amor expresado en el lenguaje | | | X | | | | |
| 2.4.2 Sub-dimensión: Emociones | | | | | | | |
| 2.4.2.1 Nivel de entusiasmo expresado en el lenguaje | | | X | | | | |

Desarrollo de las competencias comunicativas en niños de transición, fundamentada en la mediación del cuento

DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN NIÑOS DE TRANSICIÓN; FUNDAMENTADA EN LA MEDIACIÓN DIDÁCTICA DEL CUENTO

Yo Luz De Jesús Delgado, identificado(a) con la cedula de ciudadanía N° 32.827.866 expedida en Soledad, docente de preescolar de la Institución Educativa I.E.D. Santa Rosa del Municipio de Sitio Nuevo (Palermo) acepto voluntariamente a participar en la recolección de la información de datos del proyecto de investigación mencionado en la siguiente constancia, y realizado por el equipo de investigación conformado por Ivón Marcela Ramos Fera y el asesor Doctor Fredy Marín. Igualmente accedo a responder las preguntas que se me hagan de la forma más ética y honesta posible; y pongo a disposición del equipo investigador el Registro Escolar de Valoración de los alumnos del grado de transición que oriento, para los fines pertinentes de la investigación, y únicamente para ese fin. También pongo a disposición todos los demás documentos, materiales y libros reglamentarios que están bajo mi responsabilidad en calidad de docente seccional de la institución; con consentimiento informado, consiente, y voluntario y al tenor de las normas legales vigentes para estos menesteres.

Dado en Sitio Nuevo – Magdalena a los ____ días del mes de Noviembre de 2020.

Luz De Jesús Delgado
Firma del Entrevistado

C.C. N° 32.827.866

PARTE II.

CUERPO DEL INSTRUMENTO

El encuestado deberá opinar en relación con un conjunto de aseveraciones que se relacionan con cada una de las variables de estudio y sus respectivos indicadores, utilizando para ello las categorías que propone la escala de Likert, según sea el caso.

Después de leída y reflexionada cada aseveración, el encuestado las valorará con las categorías y símbolos expuestos en el siguiente cuadro de convenciones:

| CONVENCIONES | |
|---------------|----|
| Siempre | S |
| Casi siempre | CS |
| Algunas veces | AV |
| Pocas veces | PV |
| Nunca | N |

| ASEVERACIONES POR DIMENSIONES Y VARIABLES | | | | | | |
|---|--|---------|--------------|---------------|-------------|-------|
| VARIABLE 1: El desarrollo de las competencias comunicativas | | | | | | |
| 1.1 DIMENSIÓN COGNITIVA | | | | | | |
| 1.1.1 Sub-dimensión: Proceso de asociación | | | | | | |
| Indicadores | ASEVERACIONES | ESCALA | | | | |
| | | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Pocas veces | Nunca |
| 1.1.1.1 Nivel fonético del lenguaje | Los niños de transición muestran habilidad en la articulación de los fonemas /r/ y /rʰ/, y la pronunciación de estos, en la narración de cuentos infantiles, a través de la modulación de los órganos fonoscrutadores. | | X | | | |
| 1.1.1.2 Nivel intelectual del lenguaje | En la narración de cuentos infantiles, el niño desarrolla un lenguaje fluido, coherente y proflífico en significados, a través de oraciones coherentes y lógicas en su asociación. | | X | | | |

| | | | | | |
|---|--|---|---|--|--|
| 1.2 DIMENSIÓN COMUNICATIVA | | | | | |
| 1.2.1 Sub-dimensión: Expresión oral | | | | | |
| 1.2.1.1 Nivel de expresión oral | En la narración de cuentos infantiles el niño desarrolla una expresión oral propia del subgénero a que pertenece el cuento, dándole con estos, énfasis a su oralidad y acompañándolo con lenguaje gestual y corporal | X | | | |
| 1.2.2 Sub-dimensión: Expresión corporal | | | | | |
| 1.2.2.2 Nivel de expresión corporal | El lenguaje corporal que expresa el niño en la narración de cuentos infantiles, es acompañado de lenguaje gestual, y una entonación apropiada que ubica la atención en el género y sub-género respectivo | | X | | |
| 1.3 DIMENSIÓN SOCIO-CULTURAL | | | | | |
| 1.3.1 Sub-dimensión: Tradición oral | | | | | |
| 1.3.1.1 Nivel de discurso tradicional oral en el lenguaje | En la narración de anécdotas y vivencias, el niño integra una cantidad de elementos propios de la tradición oral de su comunidad, y que evidencian la tradición cultural oral de la misma | X | | | |
| 1.3.2 Sub-dimensión: Etnos | | | | | |
| 1.3.2.1 Nivel de expresión costumbrista en el lenguaje | El niño involucra un lenguaje costumbrista en la narración de sus historias, en el que se evidencia una gran cantidad de acontecimientos regionales y locales, que dan sentido y tinte cultural a sus expresiones. | | X | | |
| 1.3.3 Sub-dimensión: Hitos | | | | | |
| 1.3.3.1 Nivel de incorporación de hitos en el lenguaje | Cuando se explora la capacidad de narración de experiencias del niño, este involucra hechos que han causado impacto en su comunidad como las inundaciones periódicas de invierno, las sequías de verano, y los periodos de violencia política que han hecho historia en su comunidad | X | | | |
| 1.3.4 Sub-dimensión: Leyendas | | | | | |
| 1.3.4.1 Nivel de incorporación de leyendas en el lenguaje | En la narración de historias de su comunidad, el niño involucra leyendas tradicionales; las cuales relaciona con sus miedos y que son de creencia colectiva y fantasía popular, y terminan haciendo parte de su identidad cultural | X | | | |
| ASEVERACIONES POR DIMENSIONES Y VARIABLES | | | | | |
| VARIABLE 2: La mediación didáctica del cuento | | | | | |
| 2.1 DIMENSIÓN COMUNICATIVA | | | | | |

| Indicadores | | ASEVERACIONES | ESCALA | | | | |
|--|--|--|---------|--------------|---------------|-------------|-------|
| | | | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Pocas veces | Nunca |
| 2.1.1 Sub-dimensión: Expresión oral | | | | | | | |
| 2.1.1.1 Nivel del buen hablante (coherencia) | | En la narración de cuentos infantiles el niño muestra un lenguaje coherente y coordinado llevando un hilo conductor en el discurso que predice el desenlace final de la historia | X | | | | |
| 2.1.1.2 Nivel del buen oyente (atención) | | El niño en su rol de escucha, muestra un alto nivel de atención y concentración; que demuestra en sus preguntas relacionadas con el final de las historias | | | ✓ | | |
| 2.2 DIMENSIÓN CORPORAL | | | | | | | |
| 2.2.1 Sub-dimensión: Expresión gestual | | | | | | | |
| 2.2.1.1 Nivel gestual del lenguaje | | En la narración de cuentos infantiles, el niño acompaña su alocución con un lenguaje gestual que la hace más comprensible y llena de significados | X | | | | |
| 2.2.2 Sub-dimensión: Expresión corporal | | | | | | | |
| 2.2.2.1 Nivel del lenguaje corporal | | En la dramatización de cuentos infantiles, el niño de transición expresa un lenguaje corporal, que le da identidad y sentido al personaje | X | | | | |
| 2.3 DIMENSIÓN PSICOLÓGICA | | | | | | | |
| 2.3.1 Sub-dimensión: Pertenencia | | | | | | | |
| 2.3.1.1 Nivel de pertenencia del lenguaje | | En la narración de cuentos infantiles, el niño de transición integra expresiones lingüísticas con entonaciones, con otras alocuciones de su región, queriendo enfatizar el lenguaje propio de su región en relación con el lenguaje con funcional regular, imprimiéndole sentido de pertenencia a su alocución | X | | | | |
| 2.3.2 Sub-dimensión: Autoestima | | | | | | | |
| 2.3.2.1 Nivel de autoestima en el lenguaje | | En la narración de cuentos infantiles, el niño de transición se esfuerza por quedar bien en su participación, utilizando estrategias que hacen como objetivo impresionar al auditorio | | X | | | |
| 2.4 DIMENSIÓN AFECTIVO-EMOCIONAL | | | | | | | |
| 2.4.1 Sub-dimensión: Sentimientos | | | | | | | |
| 2.4.1.1 Nivel de amor expresado en el lenguaje | | En las narraciones de cuentos infantiles, el niño de transición demuestra amor y aprecio por su buen hablar a través de expresiones presuntuosas después de sus participaciones | X | | | | |
| 2.4.2 Sub-dimensión: Emociones | | | | | | | |
| 2.4.2.1 Nivel de entusiasmo expresado en el lenguaje | | En la narración de cuentos infantiles el niño de transición demuestra emoción por su eventual participación, expresada en su interés antes, durante, y después de su actuación | | X | | | |

Desarrollo de las competencias comunicativas en niños de transición, fundamentada en la mediación del cuento

DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN NIÑOS DE TRANSICIÓN; FUNDAMENTADA EN LA MEDIACIÓN DIDACTICA DEL CUENTO

Yo Maitza Vélez Ramos, identificado(a) con la cedula de ciudadanía N° 32752041 expedida en El Quilla, docente de preescolar de la Institución Educativa San José del Municipio de Sitio Nuevo (Palermo) acepto voluntariamente a participar en la recolección de la información de datos del proyecto de investigación mencionado en la siguiente constancia, y realizado por el equipo de investigación conformado por Ivón Marcela Ramos Fera y el asesor Doctor Fredy Marín. Igualmente accedo a responder las preguntas que se me hagan de la forma más ética y honesta posible; y pongo a disposición del equipo investigador el Registro Escolar de Valoración de los alumnos del grado de transición que oriento, para los fines pertinentes de la investigación, y únicamente para ese fin. También pongo a disposición todos los demás documentos, materiales y libros reglamentarios que están bajo mi responsabilidad en calidad de docente seccional de la institución; con consentimiento informado, consiente, y voluntario y al tenor de las normas legales vigentes para estos menesteres.

Dado en Sitio Nuevo – Magdalena a los ____ días del mes de Noviembre de 2020.

Maitza Vélez Ramos
Firma del Entrevistado

C.C. N° 32752041

PARTE II.

CUERPO DEL INSTRUMENTO

El encuestado deberá opinar en relación con un conjunto de aseveraciones que se relacionan con cada una de las variables de estudio y sus respectivos indicadores, utilizando para ello las categorías que propone la escala de Likert, según sea el caso.

Después de leída y reflexionada cada aseveración, el encuestado las valorará con las categorías y símbolos expuestos en el siguiente cuadro de convenciones:

| CONVENCIONES | |
|---------------|----|
| Siempre | S |
| Casi siempre | CS |
| Algunas veces | AV |
| Pocas veces | PV |
| Nunca | N |

| ASEVERACIONES POR DIMENSIONES Y VARIABLES | | | | | | |
|---|---|---------|--------------|---------------|-------------|-------|
| VARIABLE 1: El desarrollo de las competencias comunicativas | | | | | | |
| 1.1 DIMENSIÓN COGNITIVA | | | | | | |
| 1.1.1 Sub-dimensión: Proceso de asociación | | | | | | |
| Indicadores | ASEVERACIONES | ESCALA | | | | |
| | | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Pocas veces | Nunca |
| 1.1.1.1 Nivel fonético del lenguaje | Los niños de transición muestran habilidad en la articulación de los fonemas /r/ y /r/; y la pronunciación de estos, en la narración de cuentos infantiles, a través de la modulación de los órganos fonarticuladores | S | CS | AV | PV | N |
| 1.1.1.2 Nivel intelectual del lenguaje | En la narración de cuentos infantiles, el niño desarrolla un lenguaje fluido, coherente y prolijo en significados, a través de oraciones coherentes y lógicas en su alocución | | | ✓ | | |

| | | | | |
|---|--|---|---|---|
| 1.2 DIMENSIÓN COMUNICATIVA | | | | |
| 1.2.1 Sub-dimensión: Expresión oral | | | | |
| 1.2.1.1 Nivel de expresión oral | En la narración de cuentos infantiles el niño desarrolla una expresión oral propia del subgénero a que pertenece el cuento, dándole con estos, énfasis a su oratoria y acompañándolo con lenguaje gestual y corporal. | | | ✓ |
| 1.2.2 Sub-dimensión: Expresión corporal | | | | |
| 1.2.2.2 Nivel de expresión corporal | El lenguaje corporal que expresa el niño en la narración de cuentos infantiles, es acompañado de lenguaje gestual, y una entonación apropiada que ubica la alocución en el género y sub-género respectivo. | ✓ | | |
| 1.3 DIMENSIÓN SOCIO-CULTURAL | | | | |
| 1.3.1 Sub-dimensión: Tradición oral | | | | |
| 1.3.1.1 Nivel de discurso tradicional oral en el lenguaje | En la narración de anécdotas y vivencias, el niño integra una cantidad de elementos propios de la tradición oral de su comunidad, y que evidencian la tradición cultural oral de la misma. | ✓ | | |
| 1.3.2 Sub-dimensión: Ethos | | | | |
| 1.3.2.1 Nivel de expresión costumbriata en el lenguaje | El niño involucra un lenguaje costumbriata en la narración de sus historias, en el que se evidencia una gran cantidad de modismos regionales y locales, que dan sentido y tinte cultural a sus expresiones. | | ✓ | |
| 1.3.3 Sub-dimensión: Hitos | | | | |
| 1.3.3.1 Nivel de incorporación de hitos en el lenguaje | Cuando se explora la capacidad de narración de experiencias del niño, este involucra hechos que han causado impacto en su comunidad como las inundaciones periódicas de invierno, las sequías de veranos, y los periodos de violencia política que han hecho historia en su comunidad. | | ✓ | |
| 1.3.4 Sub-dimensión: Leyendas | | | | |
| 1.3.4.1 Nivel de incorporación de leyendas en el lenguaje | En la narración de historias de su comunidad, el niño involucra leyendas tradicionales; las cuales relaciona con sus miedos y que son de creatividad colectiva y fantasía popular, y terminan haciendo parte de su identidad cultural. | | ✓ | |
| ASEVERACIONES POR DIMENSIONES Y VARIABLES | | | | |
| VARIABLE 2: La mediación didáctica del cuento | | | | |
| 2.1 DIMENSIÓN COMUNICATIVA | | | | |

| Indicadores | | ASEVERACIONES | ESCALA | | | | |
|--|--|---|---------|--------------|---------------|-------------|-------|
| | | | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Pocas veces | Nunca |
| 2.1.1 Sub-dimensión: Expresión oral | | | | | | | |
| 2.1.1.1 Nivel del buen hablante (coherencia) | | En la narración de cuentos infantiles el niño muestra un lenguaje coherente y coordinado llevando un hilo conductor en el discurso que predice el desenlace final de la historia. | S | CS | AV | PV | N |
| 2.1.1.2 Nivel del buen oyente (atención) | | El niño en su rol de escucha, muestra un alto nivel de atención y concentración, que demuestra en sus preguntas relacionadas con el final de las historias. | | | | | ✓ |
| 2.2 DIMENSIÓN CORPORAL | | | | | | | |
| 2.2.1 Sub-dimensión: Expresión gestual | | | | | | | |
| 2.2.1.1 Nivel gestual del lenguaje | | En la narración de cuentos infantiles, el niño acompaña su alocución con un lenguaje gestual que la hace más comprensible y llena de significados. | | | ✓ | | |
| 2.2.2 Sub-dimensión: Expresión corporal | | | | | | | |
| 2.2.2.1 Nivel del lenguaje corporal | | En la dramatización de cuentos infantiles, el niño de transición expresa un lenguaje corporal, que le da identidad y sentido al personaje. | | ✓ | | | |
| 2.3 DIMENSIÓN PSICOLÓGICA | | | | | | | |
| 2.3.1 Sub-dimensión: Pertenencia | | | | | | | |
| 2.3.1.1 Nivel de pertenencia del lenguaje | | En la narración de cuentos infantiles, el niño de transición integra expresiones lingüísticas convencionales, con otras autóctonas de su región, queriendo enfatizar el lenguaje propio de su región en relación con el lenguaje convencional (regular, imprimiéndole sentido de pertenencia a su alocución). | | ✓ | | | |
| 2.3.2 Sub-dimensión: Autoestima | | | | | | | |
| 2.3.2.1 Nivel de autoestima en el lenguaje | | En la narración de cuentos infantiles, el niño de transición se esfuerza por quedar bien en su participación, utilizando estrategias que tienen como objetivo impresionar al auditorio. | | ✓ | | | |
| 2.4 DIMENSIÓN AFECTIVO-EMOCIONAL | | | | | | | |
| 2.4.1 Sub-dimensión: Sentimientos | | | | | | | |
| 2.4.1.1 Nivel de amor expresado en el lenguaje | | En las narraciones de cuentos infantiles, el niño de transición demuestra amor y aprecio por su buen hablar a través de expresiones presuntuosas después de sus participaciones. | ✓ | | | | |
| 2.4.2 Sub-dimensión: Emociones | | | | | | | |
| 2.4.2.1 Nivel de entusiasmo expresado en el lenguaje | | En la narración de cuentos infantiles el niño de transición demuestra emoción por su eventual participación, expresada en su interés antes, durante, y después de su actuación. | | ✓ | | | |

D. Carta aprobatoria del rector(a) para realizar la investigación

24 de febrero de 2021

Magister

Vilma Abuabara Ospino

Rectora

IED San José

Reciba un cordial saludo y muchas bendiciones para continuar con su invaluable labor en este plantel educativo.

la presente tiene como fin solicitarle, muy cordialmente, su autorización para aplicar en la IED San José el instrumento cuestionario de investigación de mi trabajo de grado, requisito indispensable para optar el título de Magister en Educación.

Dicho instrumento será aplicado al grupo de docentes de preescolar de la Institución.

A continuación, le presentare la identificación de la investigación:

Título: "El desarrollo de competencias comunicativas en el grado de transición; fundamentada en la mediación del cuento".

Objetivos de la investigación:**OBJETIVO GENERAL**

Analizar el desarrollo de competencias comunicativas en niños de transición desde la mediación didáctica del cuento.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar el currículo de la educación preescolar desde los principios de flexibilidad y contextualización.
- Describir los principales cambios evolutivos del niño en edad preescolar asociados al desarrollo del lenguaje.
- Describir los rasgos distintivos asociados al desarrollo de las competencias comunicativas en niños de transición.
- Analizar la pertinencia del cuento para la mediación didáctica en niños de transición.
- Definir un conjunto de estrategias didácticas que fundamentadas en la mediación didáctica del cuento contribuyan al desarrollo de competencias comunicativas en niños de transición.

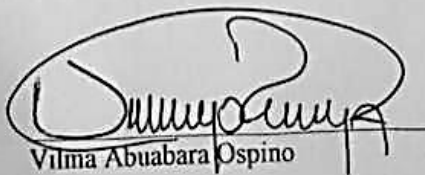
De antemano le agradezco por su valiosa colaboración, y quedo atenta a su pronta respuesta.

Atentamente,

La investigadora



Esp. Ivon Ramos



Vilma Abuabara Ospino

F. Matriz de rastreo bibliográfico para antecedentes.

| AUTORES | TÍTULO | OBJETIVOS | TEORÍA DE CONTEXTO | METODOLOGÍA | RESULTADOS | CONCLUSIONES | APORTE AL PROYECTO |
|-------------------|--|---|----------------------------------|--|---|--|--|
| Rativa y Quintero | Proyecto de aula potenciador de la dimensión comunicativa desde la zona de Desarrollo Próximo. | Creación planes de acción cuyas actividades promuevan la construcción de competencias comunicativas que motiven la participación decidida en los procesos de aprendizaje de otras ciencias. | Anna Teberosky & Emilia Ferreiro | Profundización en el paradigma sociocrítico, enfoque cualitativo, modelo de investigación acción, las herramientas de recolección de datos y la metodología de análisis de la información. | Identificación de varios aportes fundamentales para el rol docente en la formación inicial del niño, por un lado, se resalta cómo a través de los proyectos de aula donde el estudiante puede participar activamente, avanza en sus procesos y hace que la labor pedagógica sea eficaz, y por otro lado cómo esa intervención pensada desde la zona de desarrollo próximo hace que el docente a partir del reconocimiento de la | A través del registro en rejillas, la observación y los diarios de campo de las diferentes sesiones y actividades como el cuento, las canciones, juegos, dibujos... De cada uno de los participantes, se lograron identificar los avances de los procesos escriturales. Los resultados del análisis de las categorías permite evidenciar que los estudiantes que participaron del proyecto de aula "los dinosaurios se | Suministra información sobre como potenciar la dimensión comunicativa. |

| | | | | | | | |
|--------------------|---|---|----------------|--|--|---|--|
| | | | | | <p>individualidad en el desarrollo de los procesos determinen los logros y actividades que posibilitan el intercambio de saberes y la construcción de significados para el desarrollo de procesos escriturales de los estudiantes.</p> | <p>comunican" mostraron un incremento en el desarrollo de la dimensión comunicativa en relación al proceso escritural dando un papel importante a la zona de desarrollo próximo.</p> | |
| <p>Bulla López</p> | <p>Propuesta didáctica como aporte a las habilidades comunicativas, en los niños y niñas del grado 301 I.E.T. Valle de Tenza Sede Alianza Municipio de Guateque Boyacá.</p> | <p>Crear una propuesta didáctica que aporte a las habilidades comunicativas, de los niños y niñas de la I.E.T. Valle de Tenza grado 301 Sede Alianza.</p> | <p>Ausubel</p> | <p>La investigación está sustentada bajo la investigación acción reflexión, con un enfoque cualitativo que consiste en la recolección de información que será insumo para el diagnóstico, descripción,</p> | <p>Determinación de una serie de debilidades de acuerdo a las habilidades comunicativas, que permitieron hacer un diagnóstico y de esta forma ser fortalecidas ya que las competencias comunicativas son fundamentales para la</p> | <p>El diseño e implementación de la propuesta didáctica aporoto al fortalecimiento de las habilidades comunicativas en los niños y niñas del grado 301: se benefició de manera individual y colectiva en el proceso enseñanza aprendizaje</p> | <p>Suministra información sobre como establecer aportes al desarrollo de las habilidades comunicativas de niños y niñas.</p> |

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|---|--|
| | | | | <p>sistematización, análisis y resultados del tema de las habilidades comunicativas en la escuela.</p> | <p>vida ya que, son la base de todo aprendizaje.</p> | <p>de los niños y niñas, facilitando la solución de conflictos que se presentan a diario en espacios escolares y extraescolares. Además, se aportó a la institución para se desarrollen habilidades de lectura y escritura y potenciar las demás que también son necesarias para el ser humano como ser social, cumpliendo con lo establecido en los estándares de este grado tercero y articulando el uso de herramientas y estrategias significativas que transformen la realidad actual de</p> | |
|--|--|--|--|--|--|---|--|

| | | | | | | | |
|------------------------------------|---|---|--------------------------|---|--|---|--|
| | | | | | | las instituciones públicas. | |
| Cadavid Velásquez, González y Díaz | Las TIC como mediadoras para mejorar las competencias comunicativas de la comunidad preescolar casita de los niños en la ciudad de montería, Córdoba. | Mejorar la comunicación en la Institución Educativa para fortalecer los procesos académicos y organizacionales logrando una comunicación eficaz, eficiente e inmediata. | Callejas Presa & Bateson | Investigación de corte cualitativo, a través del modelo de investigación-acción-participación ya que es una investigación con carácter social, cualitativo, donde se busca investigar las causas que se impiden la comunicación, eficiente, eficaz. inmediata, con el objetivo de transformar la realidad, aplicando unos | Se evidencia la necesidad urgente con la que cuentan las Instituciones Educativas de modificar las formas como se viene comunicando, tanto con los docentes, como con los padres de familia, es urgente echar mano de la TIC que permitan comunicación eficiente, inmediata y eficaz donde se garantice una verdadera. comunicación y no una mera información. | Las TICs han despertado en los docentes, en los directivos e incluso en el padre de familia, la curiosidad no solo de buscar información sino también comunicarse a permitido el aprovechamiento máximo de las nuevas tecnologías, encaminadas a encontrar otros caminos pedagógicos de enseñanza aprendizaje. Es así que nuestra propuesta busca es eso, otras estrategias, otros caminos para crear el interés por la | Suministra información sobre aplicar las TICs en el mejoramiento de las competencias comunicativas en la comunidad preescolar. |

| | | | | | | | |
|-----------------|--|--|---------|---|---|---|---|
| | | | | conocimientos y unas habilidades para lograr el cambio de actitud | | comunicación y por ende con ello por la escritura y lectura como necesidades inherentes al ser humano social. | |
| Donoso Palacios | Habilidades comunicativas en la educación inicial. | Implementar una estrategia didáctica basada en la descripción, que permita el aprendizaje de las vocales y el fortalecimiento de la expresión oral en los niños de transición de la I.E.D.R Pablo Herrera sede Roberto Cavalier. | Latorre | Fundamentación en la investigación-acción, teniendo en cuenta que “el ciclo de la investigación se configura en torno a cuatro momentos o fases: planificación, acción, observación y reflexión”. | El análisis de los resultados de aprendizaje en la Institución en los diferentes niveles y sobre las áreas básicas evaluadas de forma externa e interna (matemáticas, lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales), nos muestra que la mayoría de los estudiantes se encuentra en un nivel básico, seguido del nivel bajo y con un | El uso de una secuencia didáctica como estrategia pedagógica, hizo que la intervención se desarrollara de mejor manera, porque se estableció una relación entre profesor, estudiante, aprendizaje; ahora bien, para la eficiencia de la secuencia didáctica, se hace indispensable manejar como instrumento el diario de campo, herramienta que se debe diligenciar | Suministra información sobre la aplicación de estrategias didácticas para el aprendizaje de las vocales y el fortalecimiento de la expresión oral en los niños de transición. |

| | | | | | | | |
|----------------------|---|---|-------------------------------|---|--|---|--|
| | | | | | menor porcentaje el nivel superior. | de manera ordenada, a tiempo y de forma objetiva, ya que este da insumos para corregir y fortalecer aspectos que se deben tener en cuenta para mejorar la labor docente y registrar comportamientos, dificultades y debilidades de los estudiantes. | |
| Lafontaine & Vásquez | El desarrollo de las habilidades comunicativas en la edad temprana en el grado de pre primario del Nivel Inicial. | Demostrar la importancia de la introducción de las habilidades comunicativas desde el nacimiento de los niños hasta su primer desarrollo. | Pérez, Zayas, Ricón C & Romeú | El proyecto es de investigación cualitativa, esto para que a final se pueda dar solución, o al menos mejorar la situación problemática planteada. | Con la creación del plan de mejora mediante las intervenciones se implementaron actividades innovadoras con las que los mismos los niños adquirieron desarrollo de las habilidades comunicativas las | La aplicación de estrategias activas permitió en los niños del grado el desarrollo de sus habilidades lingüísticas permitiendo en estos un empleo de diversas palabras que anteriormente no manejaban en su vocabulario. | Suministra información sobre la importancia de la introducción de las habilidades comunicativas desde el nacimiento de los niños hasta su primer desarrollo. |

| | | | | | | | |
|----------------------|--|--|--|--|---|--|---|
| | | | | | <p>cuales se evidenciaron durante todos los procesos de aplicación.</p> | <p>La realización de actividades con un carácter práctico en el nivel inicial permitió que el principio de la evaluación por competencias se viera reflejado, durante y después del proceso formativo. Los principios del saber, hacer y ser quedan cubiertos, cuando hay una propuesta pedagógica como marco de la actividad.</p> | |
| <p>Perez Barrera</p> | <p>Estrategias pedagógicas para desarrollar la dimensión comunicativa en preescolar.</p> | <p>Analizar cómo el docente de transición de un jardín público de Bogotá, hace uso de estrategias pedagógicas en sus clases para estimular el desarrollo de la dimensión comunicativa, a</p> | <p>Ausubel, Novak, Hanesiana, Ormrod & Rodríguez</p> | <p>La propuesta se estructuró partiendo de un proceso investigativo de tipo cualitativo, con la aplicación de instrumentos</p> | <p>El impacto de este proyecto evidenció en primer lugar que, diseñando y generando espacios de aprendizaje significativos, los niños y niñas</p> | <p>La implementación de estrategias pedagógicas estimula el desarrollo de habilidades y destrezas comunicativas, al generar escenarios de participación activa,</p> | <p>Suministra información sobre el uso de estrategias pedagógicas en sus clases para estimular el desarrollo de la dimensión comunicativa, a través de un aprendizaje</p> |

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|---|---|
| | | <p>través de un aprendizaje significativo, que sea transferible a su realidad.</p> | | <p>de recolección de datos, como: entrevista semiestructurada, observación y análisis de contenido, en un grupo de treinta y dos infantes, con edades entre los cuatro a cinco años de edad y la docente a cargo, para obtener elementos que fueron interpretados mediante el uso de una estrategia de análisis de datos, para a continuación realizar el análisis de la</p> | <p>desarrollan capacidades comunicativas que transfieren a la realidad, permitiéndoles desenvolverse con mayor propiedad socialmente. Como segunda medida, con la implementación de estrategias pedagógicas preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales de una secuencia de enseñanza-aprendizaje, se estimula el desarrollo de habilidades y destrezas en cada una de las dimensiones del ser humano, logrando con ello un desarrollo</p> | <p>en donde la construcción colectiva del saber, permite la generación de un aprendizaje significativo que sea transferible a la realidad. La aplicación de estrategias pedagógicas además de la transmisión de un conocimiento práctico, permitió el logro de un aprendizaje significativo que sobrepasó las expectativas iniciales, e invitó a seguir participando en propuestas pedagógicas que propendan por el crecimiento cognitivo, artístico,</p> | <p>significativo, que sea transferible a su realidad.</p> |
|--|--|--|--|--|--|---|---|

| | | | | | | | |
|--|---|--|-------------|---|--|---|--|
| | | | | triangulación de datos. | integral, que sea útil y transferible a realidad del estudiante. | comunicativo, corporal y socio afectivo de los niños y niñas. | |
| Chávez Velázquez, Macías Gil, Velázquez Ortiz & Vélez Díaz | La expresión oral en el niño de preescolar. | Conocer el logro alcanzando por los alumnos de tercer grado de preescolar en los campos formativos lenguaje y comunicación y en pensamiento matemático, que forman parte del currículo actual de educación preescolar. | Jean Piaget | Aplicación de pruebas EXCALE (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo). | El alumno aun no es capaz de conversar llevando una secuencia lógica, proporcionando información diferente a lo que se le ha preguntado por lo tanto le educadora vuelve a realizar la pregunta para atraer la atención del niño y éste se centre en lo que se le cuestiona. | El aprendizaje del lenguaje oral en el nivel educativo de preescolar se da cuando se le involucra al alumno en diversas situaciones de comunicación principalmente teniendo a los compañeros como destinatarios, aunque el primer contacto comunicativo se tiene en el contexto familiar en dónde según Jean Piaget los niños en el periodo entre tres y cinco años de edad, son muy receptivos al aprender el lenguaje | Suministra información sobre el análisis de los logros alcanzados por los alumnos de tercer grado de preescolar en los campos formativos lenguaje y comunicación y en pensamiento matemático, que forman parte del currículo actual de educación preescolar. |

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | <p>oral y hacer uso de este, lo usan como un medio de comunicación, comparten experiencias, ideas, pensamientos y conocimientos con quienes los rodean. Cada experiencia comunicativa en la que se ve involucrado el alumno ya sea en el contexto familiar o escolar, le permite poner en práctica los conocimientos que ya posee y al mismo tiempo adquirir nuevos y así enriquece su lenguaje oral; cuando estas experiencias son significativas, y tienen un propósito, resultará</p> | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | | | |
|------------------------------|---|--|---|---|--|---|---|
| | | | | | | fácil para el alumno el aprendizaje del lenguaje; por el contrario si las experiencias comunicativas carecen de relevancia y significado se volverá complicado para el alumno aprender el lenguaje oral. | |
| Gutiérrez Duarte & Ruíz León | Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil | Determinar estadísticamente la existencia de diferencias significativas en el neurodesarrollo de niñas y niños que han participado en programas de educación inicial y preescolar con relación a quienes solo cursaron educación preescolar. | Siverio, Heckman, Cormack & López Hurtado | La metodología empleada se enmarca en el paradigma cuantitativo con un diseño no experimental de corte transversal y de tipo descriptivo. | Los resultados estadísticos obtenidos en el presente estudio evidencian cómo el contexto inmediato afecta o favorece el desarrollo neurológico de los niños. Es el caso de los niños que viven en extrema pobreza, quienes presentaron un desarrollo neurológico inferior. | La atención educativa integral que se brinda en los centros infantiles influye en el desarrollo neurológico de los niños en la primera infancia, pero a su vez se debe reconocer la influencia del contexto socioeconómico y cultural en que se desenvuelven. | Suministra información sobre la existencia de diferencias significativas en el neurodesarrollo de niñas y niños en la etapa preescolar. |

| | | | | | | | |
|---|--|---|----------------------|--|--|---|---|
| <p>Elizabeth Gómez, Cáceres Mesa & Zúñiga Rodríguez</p> | <p>La evaluación del aprendizaje en la educación inicial: Aproximación al estado de conocimiento</p> | <p>Incorporación de procesos de evaluación vinculados a la toma de decisiones para la mejora, donde la retroalimentación individualizada constituye un valor añadido a la dimensión cualitativa de la evaluación.</p> | <p>Santos Guerra</p> | <p>Diseño y validación de instrumentos para evaluar aprendizajes desde un enfoque por competencias a partir de escalas que miden los niveles de logro de los preescolares en algunos campos formativos (Lenguaje y Comunicación y Exploración y Conocimiento del Mundo).</p> | <p>La evaluación en la educación preescolar como objeto de investigación es reciente, especialmente cuando se habla de las prácticas de evaluación de aprendizajes que llevan a cabo las educadoras desde un enfoque por competencias, encontrándose en un nivel incipiente por lo que son necesarias nuevas investigaciones que permitan consolidar las ya existentes y que aborden otros aspectos que no han sido estudiados como los impactos que estas</p> | <p>A partir de la revisión de las diversas investigaciones presentadas en este estado del conocimiento es posible advertir la importancia que está adquiriendo el estudio de la evaluación en la educación infantil, específicamente la evaluación del aprendizaje, ya que como campo de investigación ha sido escasamente atendida tanto a nivel nacional como internacional. Encontrándose que en el primero hay ausencia de instrumentos con los cuales las educadoras</p> | <p>Suministra información sobre aplicabilidad de la evaluación del aprendizaje en la educación inicial.</p> |
|---|--|---|----------------------|--|--|---|---|

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|---|--|
| | | | | | <p>prácticas tienen en los aprendizajes de los estudiantes en la educación preescolar.</p> | <p>puedan evaluar los aprendizajes de sus alumnos desde un enfoque de competencias, existiendo una minoría de trabajos que comienzan a estudiar las prácticas de evaluación de aprendizajes desde éste, el diseño y validación de instrumentos para evaluar competencias en preescolares y las creencias de las educadoras acerca de la evaluación.</p> <p>En estas investigaciones algunas cosas que se resaltan son: 1) la dificultad que</p> | |
|--|--|--|--|--|--|---|--|

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | <p>representa para las educadoras realizar una evaluación cualitativa, sobre la que pueden manejar teorías e ideas pero difícilmente llevarla a la práctica; 2) el déficit que se presenta en la formación inicial y permanente de las educadoras con relación a la evaluación de aprendizajes desde un enfoque por competencias y 3) la presencia de ciertas prácticas de evaluación donde se privilegia el uso de la observación y el diario, que aunque son técnicas e instrumentos</p> | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | <p>adecuados para el tipo de evaluación que se realiza en preescolar, la mayoría de las veces no son usados de forma adecuada por las educadoras debido a su falta de formación en el campo de la evaluación del aprendizaje. Por este motivo algunos investigadores señalan la necesidad de llevar a cabo más estudios que profundicen en las prácticas de evaluación de aprendizajes en la educación preescolar en otros centros educativos, con competencias de otros campos formativos, con una duración</p> | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | | | |
|---------------------------------|---|---|--|---|--|---|--|
| | | | | | | diferente, que permitan identificar los retos y necesidades que existen en la evaluación del aprendizaje y seguir impulsando el cambio como resultado del proceso de reforma en la educación preescolar. | |
| Caballeros Ruiz & Gálvez Sobral | El aprendizaje de la lectura rural y la escritura en los primeros años de escolaridad: Experiencias exitosas en Guatemala | Establecer la importancia de conocer los programas más efectivos para la enseñanza de la lectura y la escritura, ya que éstos son importantes para todos los niños en general, pero son particularmente relevantes, para personas desfavorecidas o grupos minoritarios y también, para quienes tienen dificultades para aprender. | Linan-Thompson, Rebello, Fuligni & Brooks-Gunn | Modelación de estrategias didácticas en el aula una vez a la semana, el resto de los días acompaña la aplicación que el docente realiza, orienta, propicia la reflexión y el análisis de lo aplicado. Otra estrategia es el | El trabajo realizado aporta una buena plataforma para dar continuidad a las iniciativas documentadas y para trabajar con un enfoque regional el tema de la educación inicial y el aprendizaje de la lectura y la escritura | Se muestra que la tendencia de los proyectos en esta área se orienta a la capacitación docente en metodología innovadora y producción de material educativo, sin embargo, la diversidad lingüística y la educación bilingüe intercultural siguen siendo un tema | Suministra información sobre los procesos de aprendizaje de la lectura rural y la escritura en los primeros años de escolaridad. |

| | | | | | | | |
|-----------------------------------|--|--|--|--|--|---|--|
| | | | | programa para que las madres aprendan a leer cuentos en el hogar a los niños. | | prioritario que requiere atención. | |
| Pompa Montes de Oca & Pérez López | La competencia comunicativa en la labor pedagógica | Convertir al docente en un comunicador competente, pues la adquisición de una competencia comunicativa, entendida como un saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes, es una exigencia para la realización de su ejercicio, y además, en el desarrollo de este, asume características especiales por cuanto forma parte de un particular en la formación y desarrollo de la personalidad, que es el ámbito pedagógico. | Tobón, Pimienta, García Fraile & Vázquez Valerio | Desarrollo de competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia, y competencias para la vida en sociedad, por parte del docente. | Ser competente es manifestar en la práctica los diferentes aprendizajes, satisfaciendo de esta manera las necesidades y los retos que se tienen que afrontar en los diferentes contextos donde se interactúa con los demás, en esta interacción, por supuesto se tiene en cuenta la que se establece entre los alumnos y entre los profesores con ellos. | La competencia comunicativa profesional pedagógica es un tipo de competencia comunicativa con características y misión específica, pues es parte de un escenario particular en la formación y desarrollo de la personalidad que es el ámbito pedagógico, por cuanto esta se convierte en una fuerte herramienta para el trabajo y en una exigencia profesional. | Suministra información sobre las características que debe adquirir un docente en base a sus competencias comunicativa. |

| | | | | | | | |
|--------------------|--|--|-----------------|---|---|---|---|
| <p>López Cerón</p> | <p>Desarrollo de la oralidad y la escuela en los niños de preescolar del primer ciclo a partir de la literatura infantil</p> | <p>Desarrollar y potenciar los procesos de oralidad y escucha en los niños de preescolar, a partir de la literatura infantil en los entornos familiares y escolares.</p> | <p>Halliday</p> | <p>El diseño metodológico se encuentra enmarcado en una Investigación-Acción-Educativa (IAE), la cual está vinculada a la labor y quehacer docente en la práctica, encaminada a la transformación y el cambio como un desafío en los procesos dinámicos y constructivos que parten de la identificación de un problema.</p> | <p>Se determinó que en su gran mayoría son jóvenes, poseen algún grado importante de escolaridad como primaria o bachillerato como mínimo, manifiestan un escaso acompañamiento en las actividades tanto en el hogar como hacia el colegio, debido a que la mayoría de ellos son empleados y sus jornadas laborales demasiado extensas, delegando así a los hijos mayores, familiares o personas cercanas a la familia el acompañamiento en la formación de sus hijos. Es así como dicha situación ejerce</p> | <p>Las experiencias didácticas permitieron que los niños fueran más participativos en sus intervenciones, su lenguaje más fluido, seguro, más competentes en la convivencia haciendo uso de términos comunicativos y especialmente en el respeto a la diferencia al participar de diálogos y conversaciones dentro y fuera del aula de clase.</p> | <p>Suministra información sobre los principales aspectos del desarrollo de la oralidad y la escuela en los niños de preescolar del primer ciclo a partir de la literatura infantil.</p> |
|--------------------|--|--|-----------------|---|---|---|---|

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|--|--|
| | | | | | <p>una relevancia significativa en el ámbito literario para los niños, siendo la escuela el espacio prioritario y privilegiado en el cual encuentra la pasión hacia ese mundo fantástico y succulento de experiencia formativa a través de la literatura infantil, cuya pretensión de recrear e inspirar nuevas formas de pensar, manifiesta en el contexto familiar un mayor compromiso.</p> | | |
|--|--|--|--|--|---|--|--|