



ESTRATEGIAS QUE PERMITEN MEJORAR LA ATENCIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL GRADO TRANSICIÓN II, A PARTIR DE LAS ACTIVIDADES RECTORAS



MARTHA LUCÍA PUERTA GARCÍA
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES



**ESTRATEGIAS QUE PERMITEN MEJORAR LA ATENCIÓN DE LOS NIÑOS Y
NIÑAS DEL GRADO TRANSICIÓN II, A PARTIR DE LAS ACTIVIDADES
RECTORAS**



MARTHA LUCÍA PUERTA GARCÍA

TUTORES:

DAVID ARTURO OSPINA RAMÍREZ

SANDRA BIBIANA BURGOS LAITON

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN GERENCIA EDUCATIVA
Manizales, Colombia**

2018

DEDICATORIA

A mi hijo Mateo, huella de amor indeleble quien me inspira como faro para ser mejor persona, profesional y mujer.

A mis estudiantes, artífices de esta experiencia quienes impulsan y cualifican mi saber pedagógico.

Martha Lucía

AGRADECIMIENTOS

A mis padres Guillermo y Oliva, quienes desde el cielo me guían. Su legado me hace orgullosa de haber nacido en esta tierra, terreno de temple y fortaleza.

A mi hijo Mateo, por quien todo mi esfuerzo se gratifica. Las horas dedicadas al trabajo y la academia menguaron mutua compañía...esperando que Dios nos dé la oportunidad de recuperarlas.

A mis hermanos y familia, compañía paralela desde la infancia. Desde sus espacios individuales apoyaron siempre mis decisiones.

A todas las personas que desde mi infancia me permitieron crecer personal, espiritual e intelectualmente: familiares, amigos, compañeros de trabajo, maestros y cómplices. Sus aportes son siempre abono en mi existencia.

A los Tutores y a la Universidad Católica. Su asesoría constante permite escalar una nueva meta personal.

Martha Lucía Puerta García

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de intervención corresponde al proceso investigativo realizado en la Especialización en Gerencia Educativa de la Universidad Católica de Manizales a un grupo de estudiantes de Transición II, de una institución educativa pública de la ciudad de Manizales en la que se pretende problematizar la función cerebral *La Atención*, a través de la implementación de estrategias didácticas en Literatura Infantil. Es decir, una intervención de corte didáctico cuya finalidad es mejorar los niveles de atención mientras se potencia las habilidades conexas a la comunicación, utilizando como excusa relatos infantiles.

Para ello se hizo uso del Test de Maduración Cognitiva de Lorenzo Filho que analiza funciones y percepciones transversales en el desarrollo integral de esta etapa como son la Coordinación Visomotora, la Memoria Inmediata., la Memoria Motora, la Memoria Auditiva, la Memoria Lógica, la Pronunciación, la Coordinación Motora, la Atención, la Fatigabilidad, la Capacidad Fonemática y la Prematemática, aristas que permiten complejizar el acto comunicativo como una competencia que se desarrolla en la medida que otros dispositivos se intervienen.

Así, el goce de la literatura será una excusa para transversalizar otras habilidades rectoras en la Primera Infancia y conceptos que sirven como anclaje para conocimientos más sofisticados.

ÍNDICE DE CONTENIDO

TÍTULO	PÁG.
ESCENARIO DE APERTURA	12
Ámbito y Localización	12
Descripción del problema	16
Alcance y limitaciones	21
Fase 1. Subproceso de caracterización diagnóstica que permita garantizar la sostenibilidad del proyecto	22
Fase 2. Subproceso de Intervención (Proyecto Aplicado)	23
Fase 3. Subproceso de Sistematización de experiencias y edición de productos finales	24
Alcance de Producto	25
Problema de Conocimiento	26
ESCENARIO DE FORMULACIÓN	27
Objetivos	27
Justificación	28
Fundamentación	35
7.1. Marco Político y Normativo del Grado Transición en Colombia	37
7.1.1. Normatividad en el Ámbito internacional	39
7.1.2. Normatividad en el Ámbito nacional	41
7.2. Estado del Arte	43
7.2.1. Estado del Arte Investigaciones nacionales	44
7.2.2. Estado del Arte en el ámbito Internacional	48

7.3. Sobre los conceptos del Trabajo de Investigación	50
7.3.1. La Atención en el aprendizaje	51
7.3.2. Habilidades Rectoras en la Educación Inicial y la literatura infantil	55
7.3.3. A propósito de la Literatura Infantil: La lectura en la escuela	57
7.3.4. A propósito de la Literatura Infantil: La escritura en la escuela	65
7.3.5. Sobre las estrategias didácticas de la Literatura Infantil: Isabel Solé	66
Matriz de Riesgos	73
Metodologías y actividades	74
8. Tipo y Nivel de Investigación	74
9.1.1. Desde el enfoque cuantitativo	74
9.1.2. Desde el enfoque cualitativo	77
9.2. Unidad de Trabajo/Población y muestra	79
9.3. Técnica e instrumentos para la recolección de datos	79
9.4. Nivel de alcance	80
9.5. Variable	81
9. Hipótesis	81
ESCENARIO DE EJECUCIÓN Y LOGROS	82
10. Análisis de los resultados del Pretest–Postest	82
11. Desde los hallazgos en Investigación Acción de corte didáctico	102
12. Planeación y Proyección del Proyecto	106
13. Conclusiones y Recomendaciones	108
Referencias	114
Anexos	119

ÍNDICE DE FIGURAS

TÍTULO	PÁG.
Figura 1. Mapa de Manizales (Ubicación Liceo León de Greiff en Comuna La Macarena)	12
Figura 2. Cartografía específica del Liceo León de Greiff	14
Figura Nro. 3. Árbol de problemas	19
Figura Nro. 4. Árbol de Objetivos	20
Figura Nro. 5. Árbol de Alternativas	20
Figura Nro. 6. Organización de la Educación en Colombia	35
Figura Nro. 7. Modelo Interactivo de Lectura de Isabel Solé aplicable a la literatura infantil	68
Figura Nro. 8. Pasos del Modelo Interactivo de Lectura de Isabel Solé	69
Figura Nro. 9. Triangulación sobre el proceso metodológico	78
Figura Nro. 10. Comparativo del Pretest – Postest Global	83
Figura Nro. 11. Comparativo Coordinación Visomotora cada estudiantes	85
Figura Nro. 12. Comparativo Coordinación Visomotora Estudiantes Global	85
Figura Nro. 13. Comparativo Memoria Inmediata cada estudiantes	87
Figura Nro. 14. Comparativo Memoria Inmediata Estudiantes Global	87
Figura Nro. 15. Comparativo Memoria Motora cada estudiantes	88
Figura Nro. 16. Comparativo Memoria Motora Estudiantes Global	89
Figura Nro. 17. Comparativo Memoria Auditiva cada estudiantes	90
Figura Nro. 18. Comparativo Memoria Auditiva Estudiantes Global	90

Figura Nro. 19. Comparativo Memoria Lógica cada estudiantes	91
Figura Nro. 20. Comparativo Memoria Lógica Estudiantes Global	92
Figura Nro. 21. Comparativo Pronunciación cada estudiantes	93
Figura Nro. 22. Comparativo Pronunciación Estudiantes Global	94
Figura Nro. 23. Comparativo Coordinación Motora cada estudiantes	95
Figura Nro. 24. Comparativo Coordinación Motora Estudiantes Global	95
Figura Nro. 25. Comparativo Atención cada estudiantes	96
Figura Nro. 26. Comparativo Atención Estudiantes Global	97
Figura Nro. 27. Comparativo Fatigabilidad cada estudiantes	98
Figura Nro. 28. Comparativo Fatigabilidad Estudiantes Global	98
Figura Nro. 29. Comparativo Capacidad Fonemática cada estudiantes	99
Figura Nro. 30. Comparativo Capacidad Fonemática Estudiantes Global	100
Figura Nro. 31. Comparativo Prematemáticas cada estudiantes	101
Figura Nro. 32. Comparativo Prematemáticas Estudiantes Global	102

ÍNDICE DE TABLAS

TÍTULO	PÁG.
Tabla Nro. 1. Matriz de Véster: Situaciones problemáticas	16
Tabla Nro. 2. Cuadrantes de Véster: Pasivo-Activo, Crítico-Indiferente	17
Tabla Nro. 3. Plano Cartesiano situación problemática – Matriz de Véster	17
Tabla Nro. 4. Matriz de riesgo del proyecto	73
Tabla Nro. 5. Resultados finales comparativos Pretest – Postest por alumno	82
Tabla Nro. 6. Resultados finales comparativos Pretest – Postest por ítem evaluado	83
Tabla Nro. 7. Cronograma de actividades	106
Tabla Nro. 8. Presupuesto Global por Fuentes de Financiación	107

ESCENARIO DE APERTURA

1. Ámbito y Localización

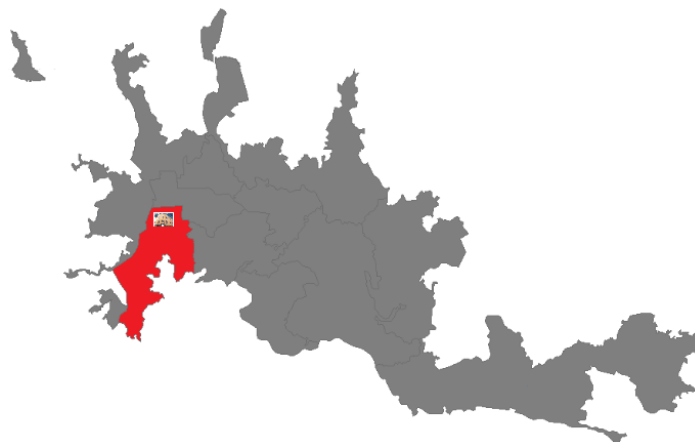


Figura 1. Mapa de Manizales (Ubicación Liceo León de Greiff en Comuna La Macarena)

La institución educativa objeto de estudio se nomina Liceo León de Greiff, ubicada en la Comuna La Macarena, al suroccidente de la ciudad de Manizales con una trayectoria de más de medio siglo, pionera en procesos de educación para adultos, incluso antes de la normativa sobre diversidad.

Es un territorio macondiano. A él se adhiere el realismo mágico de procesos culturales complejos, consecuencia de una zona de frontera: zonas de lenocinio, lugares de microexpendio, casas de apuesta como la única Gallera de la ciudad, Corridos de Toros en su plaza emblemática y, paradójicamente, procesos arraigados de fe cristiana, liderado desde la majestuosidad de la Capilla del Carmen, patrona de los conductores y de los toreros: una forma velada de símil a *La de la Virgen de los Sicarios* de Fernando Vallejo.

Este almizcle de situaciones alberga, a su vez, familias con lasos de solidaridad inquebrantable, en medio de una *caracterizada disfuncionalidad*, capaz de educar a sus hijos en

medio del traqueteo de las armas o de la pólvora en las celebraciones costumbristas de la Comuna.

La institución está ubicada en la Carrera 24 # 16 – 02, Barrio San Antonio, centro de la ciudad comuna La Macarena. Aquí confluyen estudiantes de los barrios: El Carmen, el Campamento, el Bosque, Jesús de la Buena Esperanza, la Isla, entre otros; la mayoría de estudiantes de esta institución corresponden a estratos uno y dos, evidenciado por la cobertura del Sisbén en más de un 70% de la población. La base de la economía familiar depende básicamente del sector del comercio informal.

Las características de la comunidad educativa que atiende son diversas debido a su contexto, lo que hace que sea una población vulnerable a diferentes problemáticas sociales. Las largas jornadas laborales de los padres o madres cabeza de familia hacen que los niños permanezcan bajo el cuidado de los abuelos, tíos, y cuidadores o en otros casos solos durante la jornada contraria, ello hace que no apoyen oportunamente a sus hijos en los procesos escolares. Esta situación sumada a la influencia negativa del contexto trae consigo situaciones de agresividad, deserción y desmotivación para el aprendizaje.

Desde el pasado año (2017) se adoptó el modelo pedagógico Escuela Activa Urbana, el cual está en la etapa de formación y sensibilización de estudiantes, docentes y comunidad educativa en general. “Una de las finalidades principales del modelo es el trabajo colaborativo. Para esta implementación se cuenta con el acompañamiento de la fundación Luker y la Secretaría de Educación Municipal”. (Liceo León de Geiff, 2017, p. 5)

De igual manera se ha de tener en cuenta para el desarrollo del proyecto la misión y visión de la Institución Educativa con el fin de que tengan propósitos afines a estas:

Misión: La I.E Liceo León de Greiff, de carácter oficial, centra su acción en el desarrollo de las dimensiones del ser humano, a través de estándares de competencias definidos por el modelo pedagógico de la EAU y un currículo flexible mediado por didácticas activas, para dar respuesta a la diversidad y a los desafíos del mundo social y laboral. (Liceo León de Greiff, 2017, p. 30).

Visión: La I.E Liceo León de Greiff será una institución por la comprensión
 Visión: La I.E Liceo León de Greiff será una institución caracterizada por la comprensión crítica de la realidad; el mejoramiento académico continuo; la convivencia pacífica reflejada en el reconocimiento y valoración de la pluralidad humana, la participación y el manejo constructivo de los conflictos. (Liceo León de Greiff, 2017, p. 30)

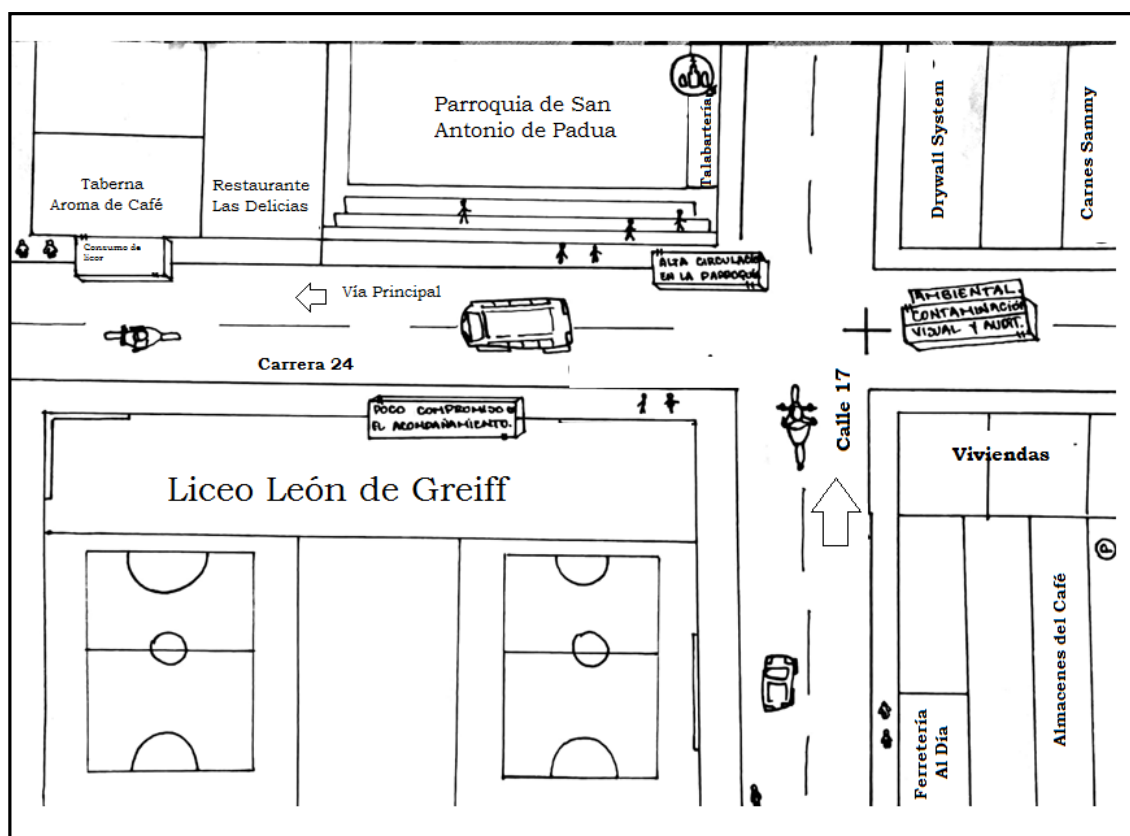


Figura 2. Cartografía específica del Liceo León de Greiff

El papel de la escuela es indispensable en La Comuna para apalancar cambios sustanciales en los sujetos de este entorno. Por ello, la metodología procura potenciar al Sujeto para la ciudadanía y la transformación de su entorno inmediato.

2. Descripción del problema

Para abordar el Problema de Investigación, se parte del Marco Lógico propuesto por el alemán, Frederic Véster (2007) quien hace uso de una matriz que da cuenta de una serie de filas y columnas que se cruzan entre sí y permiten visualizar horizontal y verticalmente las variables de un problema en cuatro aspectos:

- 0: No lo causa
- 1: Lo causa indirectamente o tiene una relación de causalidad muy débil
- 2: Lo causa de forma semidirecta o tiene una relación de causalidad media
- 3: Lo causa directamente o tiene una relación de causalidad fuerte

Asimismo, se apoyó el trabajo desde un árbol de problemas cuyas situaciones problemáticas fueron las siguientes:

Nº	SITUACIONES PROBLÉMICAS PRIORIZADAS
1	Falta de compromiso de los padres de familia en el acompañamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
2	Padres con baja escolaridad que no alcanzan a comprender las tareas de los niños(as). Situación que dificulta el adecuado acompañamiento a sus hijos(as)
3	Falta de tiempo por parte de los padres para acompañar a sus hijos(as), por jornadas de trabajo muy extensas.
4	No existe una figura de autoridad definida en casa. Los niños deben permanecer al cuidado de terceros.
5	Padres sin una estabilidad emocional y de pareja definida lo que hace que los niños(as) entren en un conflicto permanente de identidad.
6	Consumo de sustancias psicoactivas por parte de los padres durante el proceso de gestación de los niños(as)
7	Padres con déficit de atención durante su etapa escolar.
8	Niños(as) con acceso a aparatos tecnológicos desde edades muy tempranas.
9	Los padres de familia evitan delegar obligaciones a sus hijos(as) convirtiéndolos en niños(as) sin responsabilidades.
10	Docentes que no buscan estrategias innovadoras y motivantes para cautivar la atención de los niños(as).

Tabla Nro. 1. Matriz de Véster: Situaciones problemáticas

<p>CUADRANTE 2: PASIVOS.</p> <p>Falta de compromiso de los padres de familia en el acompañamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Falta de tiempo por parte de los papás para acompañar a sus hijos(as), por jornadas de trabajo muy extensas. (X.8)</p> <p>Docentes que no buscan estrategias innovadoras y motivantes para cautivar la atención de los niños(as).(Y.0)</p>	<p>CUADRANTE 1: CRÍTICOS.</p> <p>Falta de compromiso de los padres de familia en el acompañamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Consumo de sustancias psicoactivas por parte de los padres durante el proceso de gestación de los niños(as). (X.7).</p> <p>Falta de compromiso de los padres de familia en el acompañamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Falta de tiempo por parte de los papás para acompañar a sus hijos(as), por jornadas de trabajo muy extensas. (Y.8).</p>
<p>CUADRANTE: INDIFERENTES</p> <p>Docentes que no buscan estrategias innovadoras y motivantes para cautivar la atención de los niños(as). (X.0)</p> <p>Los padres de familia no delegan obligaciones en sus hijos(as) convirtiéndolos en niños(as) sin responsabilidades. (Y.2)</p>	<p>CUADRANTE 4: ACTIVOS</p> <p>Falta de compromiso de los padres de familia en el acompañamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. (X.7)</p> <p>Docentes que no buscan estrategias innovadoras y motivantes para cautivar la atención de los niños(as). (Y.0)</p>

Tabla Nro. 2. Cuadrantes de Véster: Pasivo-Activo, Crítico-Indiferente

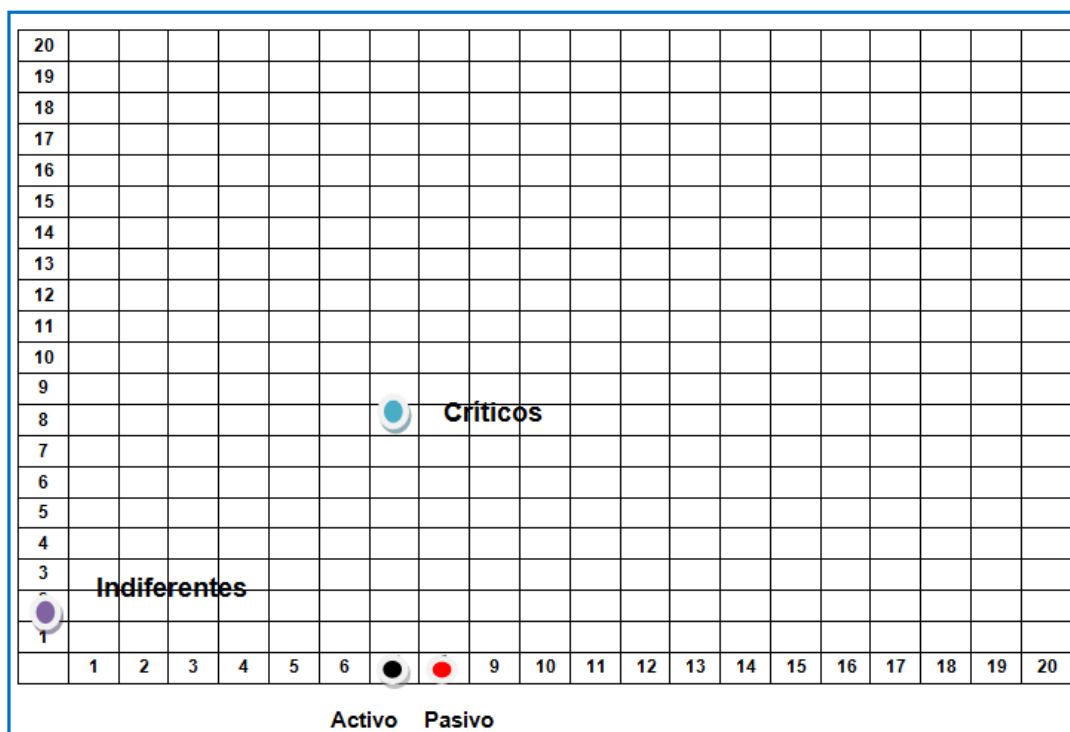


Tabla Nro. 3. Plano Cartesiano situación problemática – Matriz de Véster

Un niño(a) requiere, además de la atención biológica, condiciones de bienestar que le permitan construir su autonomía, crear redes de apoyo fuertes para superar la frustración y ambientes saludables para que su mente esté en terreno propicio para los nuevos desempeños escolares.

No obstante, se observa en las aulas menores cada vez más desesperanzados, con pocos niveles de atención y con graves patologías psicosociales diagnosticadas por sus EPS. Enfermedades que, anteriormente, estuvieron destinadas para los adultos, hoy, tristemente, los niños en edad escolar las padecen.

Este panorama afecta drásticamente el aprendizaje pero, especialmente, la atención de los niños, primer eslabón para acceder a conocimiento nuevo. Si se tiene en cuenta las variables anteriores, podría afirmarse que se evidencia una tendencia a la vulnerabilidad psicosocial.

Teniendo en cuenta la experiencia durante varios años en el grado Transición, se ha venido observando que, cada vez, aumenta el número de niños que presentan dificultades para centrar su atención en las diversas actividades propuestas en clase. Los niños se distraen fácilmente con cualquier objeto que encuentren a mano o conversando entre ellos. Esta atención tan dispersa hace que se vea alterada la interiorización de los conceptos propios del grado, lo que necesariamente conlleva a que no exista un buen desarrollo en todos los procesos del aprendizaje.

Se ha podido establecer que una de las mayores causas de este déficit de atención se debe a que los padres adolecen de un rol responsable en el proceso educativo. En muchas ocasiones, esta falta de apoyo se da porque son padres que tienen largas jornadas laborales, lo que los lleva a tener que dejar a sus hijos al cuidado de terceros, que no les prestan la suficiente atención sino que se dedican a ser simples cuidadores.

Por esta razón se hace indispensable crear una estrategia para mejorar esos niveles de atención y que mejor manera de hacerlo que a través de lecturas que despierten su interés.

Todas las causas son importantes y de una u otra forma tienen incidencia en la dificultad de atención que presentan los niños y niñas, sin embargo se puede establecer que el ambiente y la parte genética forman un papel determinante en dicho déficit.

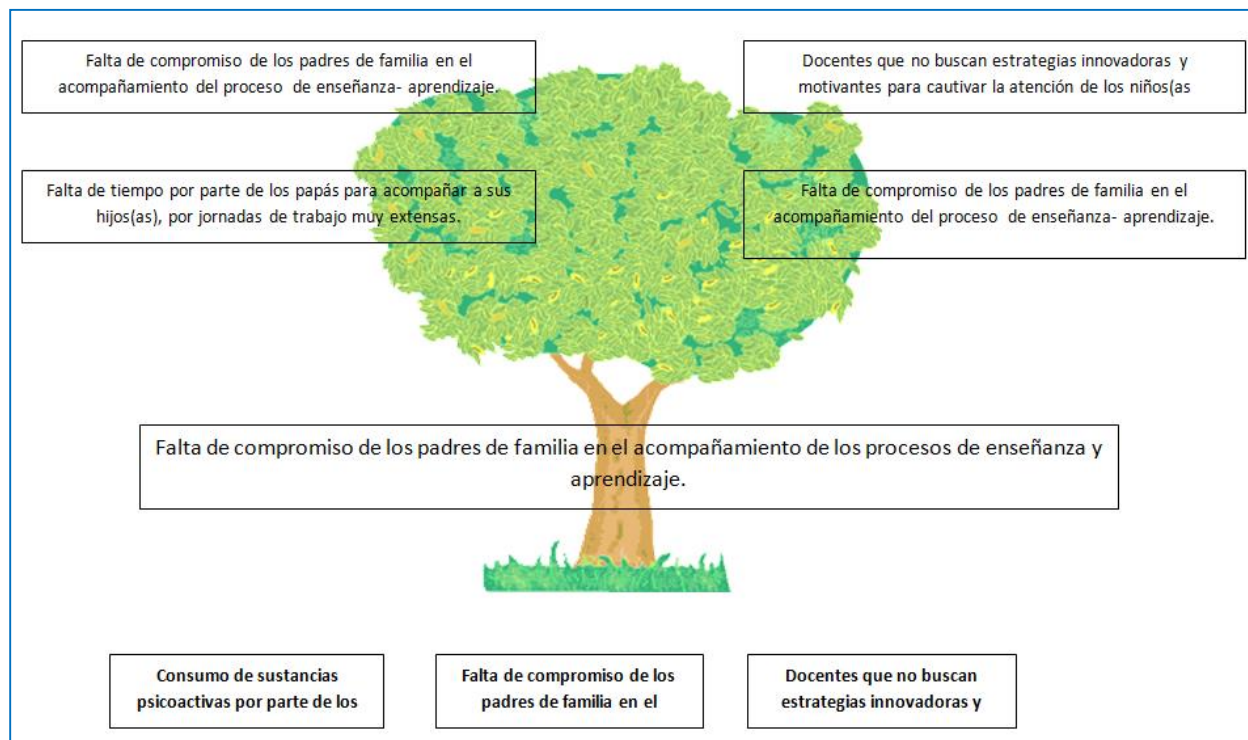


Figura Nro. 3. Árbol de problemas

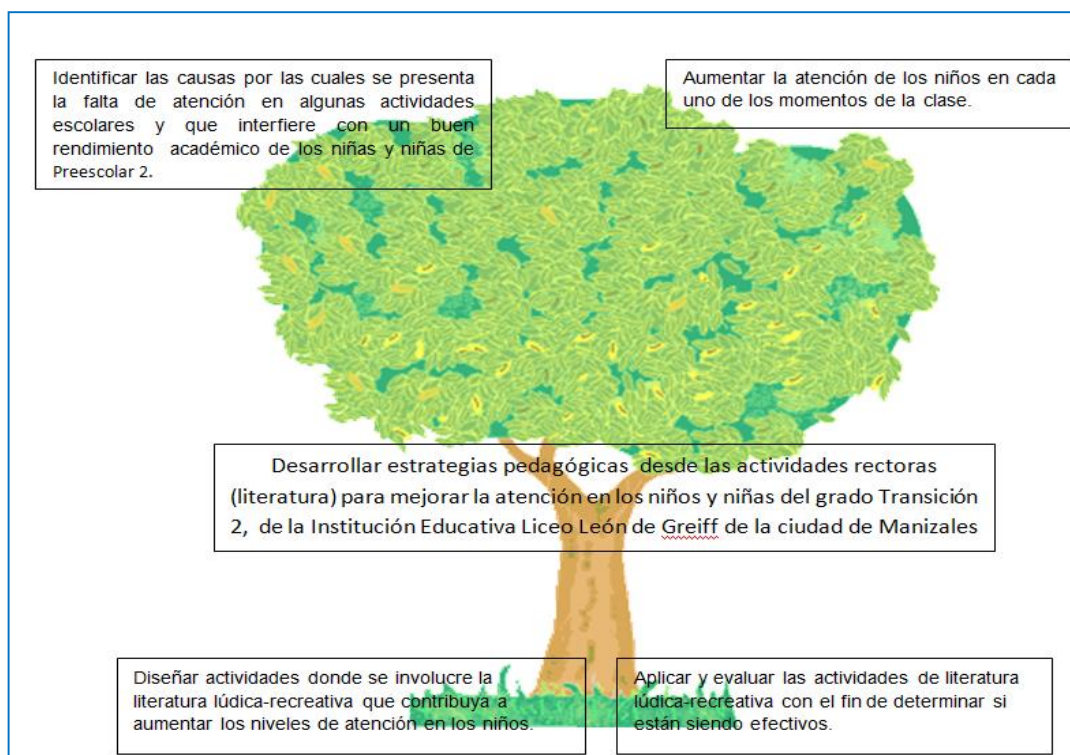


Figura Nro. 4. Árbol de Objetivos

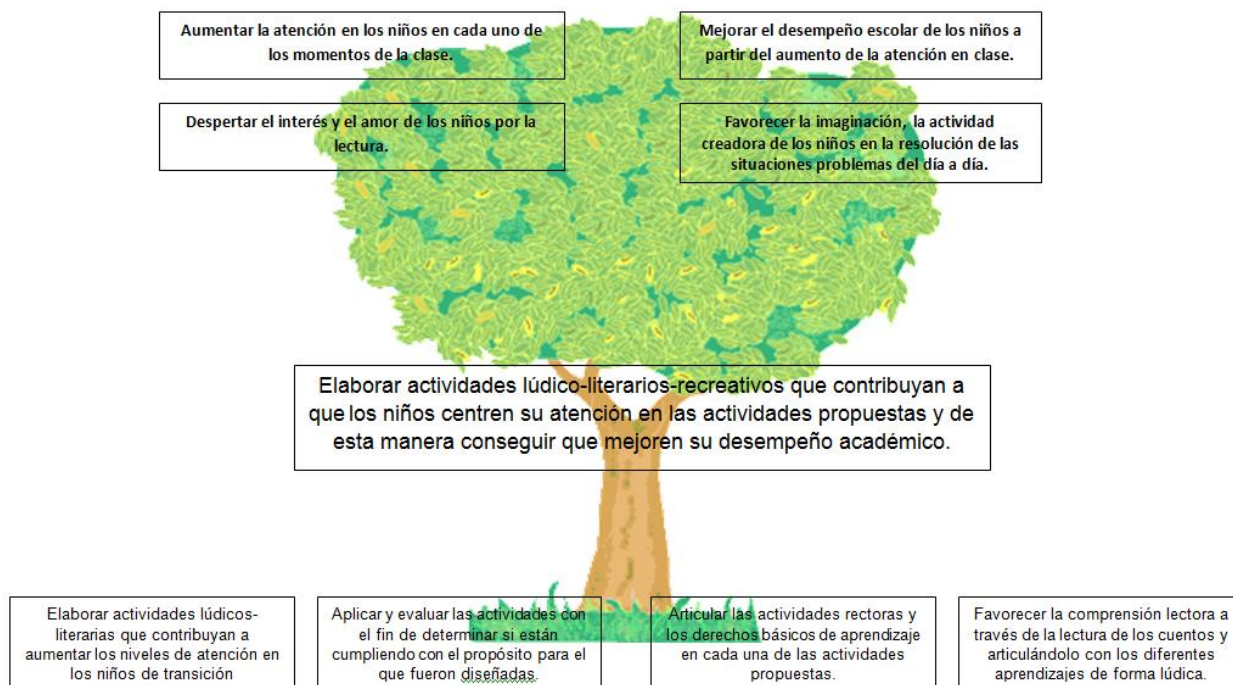


Figura Nro. 5. Árbol de Alternativas

3. Alcance y limitaciones

El alcance del Proyecto llega hasta la posibilidad de dejar expuesto estrategias lúdicas que afiancen la actividad rectora: Literatura, como instrumento insumo para cualificar los niveles de atención en los estudiantes de Transición 2 del Liceo León de Greiff.

Adolecer de herramientas para atender la Atención en el aula impide aprendizajes significativos que son base para la escolaridad primaria. Además, un estudiante con dispositivos académicos insuficientes podría generar, posteriormente, grados con fracaso escolar y pérdida gradual del autoconcepto.

Varias investigaciones afirman que la repitencia en los niños incide en la autoestima posterior y en la consecución de logros personales (Zúñiga Mora, 2004). La etiqueta de “inatento” se puede mal leer como patología psiquiátrica que, necesariamente, afectarán las relaciones con otros.

Las limitaciones del Proyecto en la Fase I, es el impacto directo entre la intervención y el tiempo de ejecución. El trabajo de investigación presenta avances observados desde un Pretest y un Postest después de aplicar una estrategia, mediación que solo fue realizada en tres meses. Para la objetividad de este requiere una permanencia de un semestre, período que fue reducido para cumplir con los protocolos propios de la intervención pero que posibilitan el dejar capacidad instalada al interior de la institución para los años siguientes (insumo de validez institucional).

El alcance del Proyecto *Estrategias desde las actividades rectoras para mejorar la atención de los niños y niñas del grado Transición II*, deberá dar cuenta del proceso de intervención en una institución educativa oficial de la ciudad de Manizales cuya área problemática es la escasez de estrategias didácticas que permitan mejorar la atención de los menores en un aula con metodología activa para acceder a la cualificación de las dimensiones: Socioafectiva, Corporal,

Cognitiva, Comunicativa, Ética, Estética y Espiritual, bases para la formación formal de la Básica Primaria.

Para el cumplimiento del objetivo general, *Desarrollar estrategias desde las actividades rectoras (literatura) para mejorar la atención en los niños y niñas del grado Transición II de la Institución Educativa Liceo León de Greiff de la ciudad de Manizales*, el proyecto debe cumplir varios subprocesos:

Fase 1. Subproceso de caracterización diagnóstica que permita garantizar la sostenibilidad del proyecto.

Las instituciones educativas públicas oficiales tienen varios subprocesos al interior de las áreas de gestión, algunos con más debilidades que otros. No obstante, la Gestión Académica corresponde al quehacer misional cotidiano y el de mayor impacto en la cualificación cognitiva y social de los estudiantes pues, una didáctica apropiada potencia el desarrollo de los sujetos educables.

De un cuidadoso diagnóstico depende la sostenibilidad del proyecto en el tiempo, dado que, en muchas ocasiones las investigaciones educativas corresponden más a un proceso burocrático de titulación cuyo impacto solo se evidencia en el monitoreo académico del momento y, engrosa los anaqueles empolvados de las bibliotecas institucionales. Para evitar tal situación, el presente proyecto contempla en la Fase de diagnóstico las siguientes tareas:

- a. Dilucidar el área problemática de mayor tensión institucional que requiera la intervención administrativa de un proceso gerencial de conocimiento. Para ello se utilizan los instrumentos de causa-efecto, en este caso Diagrama de Ishikawa (Espina de Pescado).

- b. Diseño de instrumentos diagnósticos de la población sujeto de estudio (estudiantes, acudientes, maestras formadoras de Transición, Directivos). El objetivo es buscar las causas de la inatención en los estudiantes a través de fichas biopsicopedagógicas (instrumento que valora la historia familiar, los comportamientos cotidianos del estudiante y las percepciones de los agentes educativos a su alrededor).

Fase 2. Subproceso de Intervención (Proyecto Aplicado)

Este subproceso da cuenta de la construcción de la estrategia para mejorar la atención a través de una actividad rectora como la Literatura, la que servirá de excusa para fomentar valores, emerger construcciones simbólicas e imaginarios culturales de su contexto y mejorar las actitudes a través de personajes reflejos de los textos que le sirvan a los menores de espejo para mejorar actitudes como la escucha activa, espacios de mayor concentración para fijar conocimientos a través de espacios lúdico-educativos. Para ello se deberá planear:

- a. Cinco secuencias de literatura para niños con intencionalidad pedagógica.
- b. Dos secuencias de literatura para Padres de Familia que impacten la formación de la familia (se harán a través de la Escuela de Padres)
- c. Dos secuencias para otras Docentes de Transición de la institución para generar resonancia del proyecto y garantizar la sostenibilidad.
- d. Una secuencia para plenaria de docentes y de Directivos de otros niveles de la educación (Primaria y Secundaria) para institucionalizar el proyecto.

NOTA: Se habla de Secuencias Didácticas y no de Talleres debido a que se pretende trascender el activismo del aula y formular las estrategias desde la metodología de Aprendizaje

por Problemas o de Aprendizaje por Vivencias, anidados en un Proyecto Pedagógico que parta de los intereses de los estudiantes y que saldrá del proceso diagnóstico anterior.

Fase 3. Subproceso de Sistematización de experiencias y edición de productos finales

La realización de las actividades a partir de Secuencias Didácticas o Proyectos Pedagógicos desde el aprendizaje a partir de problemas o de vivencias permitirá evidenciar la creatividad de los estudiantes, productos que deben editarse y publicarse para visibilizar el avance de los estudiantes y algunos lectores o escritores potenciales en edad prealfabética.

- a. Sistematización de productos de los niños(as) en edad preescolar.

Entrega de Cartilla de Intervención Pedagógica.

El Proyecto de Investigación dará cuenta de los siguientes entregables:

- a. Un Diagrama de Ishikawa (Espina de Pescado) con el área problemática de conocimiento.
- b. Tres instrumentos diagnósticos de caracterización: Historia Familiar (acudientes), Ficha Psicopedagógica (estudiantes), Ficha de percepciones institucionales (docentes y directivos)
- e. Cinco secuencias de literatura para niños con intencionalidad pedagógica.
- f. Dos secuencias de literatura para Padres de Familia que impacten la formación de la familia (se harán a través de la Escuela de Padres)
- g. Dos secuencias para otras Docentes de Transición de la institución para generar resonancia del proyecto y garantizar la sostenibilidad.
- h. Una secuencia para plenaria de docentes y de Directivos de otros niveles de la educación (Primaria y Secundaria) para institucionalizar el proyecto.
- c. Sistematización final de producción de los niños

Las secuencias y los productos se entregarán en forma de cartilla como una forma tangible de construcción de conocimiento publicable en el tiempo y que sirva a la institución como modelo para la sostenibilidad del proyecto.

4. Problema de Conocimiento

Los niños y niñas del presente, distan mucho de los que estuvieron en las aulas décadas atrás, tal vez, porque al ser nativos digitales, emerger de un sistema dedicado al consumismo y a la tecnología, producir exceso de información que no se puede procesar y estar arraigados a otros tipos de familia y de normas, les hace de una naturaleza diferente cuya comunicación de sentido está por construir.

Lo anterior, deja al descubierto conductas que son inasibles, complejas y que se volvieron patológicas en el aula. Una de ellas es la Atención Asertiva para el Aprendizaje. Pero, ¿qué distrae al menor en el aula de clase?, ¿por qué se agotan las estrategias para acceder a la atención calificada?, ¿cómo incidir en ambientes de aula más enriquecedores con estrategias lúdicas que le apunten al aprendizaje?, ¿qué papel cumple los maestros y los padres de familia en la formación y canalización de la atención?

Tales interrogantes pueden leerse desde diferentes saberes disciplinares, sin embargo, le compete a la Pedagogía dar respuesta a este requerimiento.

Una posible forma para unir las brechas generacionales podría ser la literatura: la tradición oral y escrita es prolija y establecen un común denominador en el que todos pudieran participar. Este trabajo orienta la implementación de estrategias didácticas dirigidas a aprendizajes en el aula mediante el uso de la literatura como recurso pedagógico para incidir en el mejoramiento de la atención como función del pensamiento, base para la adquisición de nuevos conceptos. Es por ello que se pretende problematizar el ¿Cómo mejorar la atención de los niños y niñas del Grado Transición II, a partir de las actividades rectoras? , para cumplir con el reto colombiano de Colombia la más educada en el 2020.

ESCENARIO DE FORMULACIÓN

5. Objetivos

5.1. Objetivo General

Desarrollar estrategias desde las actividades rectoras (literatura) para mejorar la atención en los niños y niñas del grado Transición II, de la Institución Educativa Liceo León de Greiff de la ciudad de Manizales

5.2. Objetivos Específicos

- Identificar las causas por las cuales se presenta la falta de atención en algunas actividades escolares y que interfiere con un buen rendimiento académico de los niños(as) de Transición 2.

-Aplicar y evaluar la estrategia de intervención en habilidades rectoras: literatura-lúdica-recreativa en los niños y niñas de transición con el fin de determinar si están siendo efectivos para el propósito que fueron diseñados.

6. Justificación

La primera infancia es una de las etapas más importantes del ser humano debido a que, desde el nacimiento hasta la edad escolar, el cerebro logra muchas de las conexiones neurológicas que sirven de plataforma para el desarrollo de habilidades de orden superior: lenguaje, razonamiento e interacción con los otros.

Crear cultura en y para la Educación Inicial requiere de un minucioso trabajo de filigrana que permita potenciar al estudiante en medio de relaciones pedagógicas complejas, las cuales están mediadas, muchas veces, por tensiones como el contexto particular, el saber profesional y disciplinar del docente y la motivación del menor para acceder a ese nuevo conocimiento.

Varios estudios plantean la importancia de generar estrategias o herramientas que sirvan como puente para lograr nuevos aprendizajes; a ello se le nomina como actividades rectoras de la Educación Inicial. Son actividades rectoras: la literatura, el juego, el arte y la exploración del medio, pretextos para acceder al conocimiento calificado (Blanco, Castro de Almeida, Guadalupe, Louzano, Taccari, & Umayahara, 2008)

El niño es feliz cuando juega y la neurociencia demuestra que la emoción interviene en la calidad del aprendizaje, es decir que, cuando el juego se utiliza como dispositivo pedagógico de enseñanza, se cumple la premisa de que el niño no juega para aprender pero aprende cuando juega, postulado que se aplica a otras herramientas como el arte y la literatura (si su mediación es lúdica, agradable y pertinente para su edad).

Una de las actividades rectoras por excelencia es la literatura pues, la palabra, la imagen y el sonido son los códigos comunicativos con los que el estudiante se ha relacionado con su entorno. Nada más agradable para un niño que un cuento gesticulado con tonos de voces que lo inviten a soñar y re-crear otros mundos. Además, la educación emocional ingresa por códigos lingüísticos

como los gestos, el volumen de la voz, la intencionalidad del mensaje. De allí la importancia de la literatura como habilidad rectora:

Las niñas y los niños son especialmente sensibles a las sonoridades de las palabras y a sus múltiples sentidos. Necesitan jugar con ellas, ser nutridos, envueltos, arrullados y descifrados con palabras y símbolos portadores de emoción y afecto. Por ello la literatura es también una de las actividades rectoras de la infancia. Las personas que están cerca de los más pequeños constatan cotidianamente que jugar con las palabras -descomponerlas, cantarlas, pronunciarlas, repetirlas, explorarlas- es una manera de apropiarse de la lengua. Quizás por ello suele decirse que las niñas y los niños se parecen a los poetas en su forma de "estrenar" y de asombrarse con las palabras, y de conectarlas con su experiencia vital. (Cárdenas Restrepo & Gómez Díaz, 2016, p.5)

Otro aspecto a tenerse en cuenta es la riqueza cultural de la transmisión del repertorio lingüístico oral (escrito o codificado por cualquier texto discontinuo). El acervo polifónico de las retahílas, las canciones, los estribillos y los relatos representan un país, una región, un modo particular de pensar y, a su vez, formas veladas de educar una sociedad.

Desde los primeros años los seres humanos se valen de múltiples lenguajes no verbales (gestos faciales y corporales, entonación, trazos e imágenes, entre otros) para expresarse y, aunque se hable la misma lengua, se tiene un acento, un tono, una forma particular de usarla, complementarla y combinarla que es parte de la identidad, que le confiere una voz propia, tan original y única como la huella digital, y que da cuenta de quién es, de qué región viene y cuáles es su género y la historia personal, familiar y cultural de cada individuo. (Blanco et al, 2008, p. 15)

Pero, tal vez, la importancia más trascendente de la literatura como actividad rectora consiste en la capacidad que tiene como dispositivo pedagógico para incidir en el desarrollo moral de los estudiantes y mejorar la atención de los mismos, esta última si se comprende como proceso psicocognitivo intersubjetivo.

Este ejercicio investigativo se justifica en cuanto la Gestión del Aula en el Grado Transición requiere actividades multifuncionales que apunten a desarrollar variados aprendizajes en medio de espacios muy breves en los que la atención del menor se dificulta por el exceso de información del medio y la sobreestimulación del contexto. Así, gerenciar el aula en un ambiente escolar enriquecedor se convierte en un desafío. La implementación de *“Estrategias desde las actividades rectoras para mejorar la atención de los niños y niñas del grado Transición II”*, es una oportunidad para cualificar desde la literatura los procesos lectores y escritores del niño de Transición, procurando que, los niveles de atención de los estudiantes se prolonguen en espacios cada vez más largos y eficientes, campo propicio para acceder al desequilibrio cognitivo competente.

Para Jean (1991), la literatura estimula la imaginación pero observada no como “evasión, ni huída, tampoco como un refugio fuera de lo real, sino una mirada diferente sobre lo real”. Por ello, cuando la literatura se presenta como una situación lúdica en el aula, se le enseña al estudiante sobre lo diverso y las formas particulares de interpretarlo, sobre la escucha como habilidad comunicativa para adiestrar la atención, tan importante para el aprendizaje y, también, gerenciada como dispositivo pedagógico puede utilizarse para formar el desarrollo moral en el niño. Así lo hizo de manera inconsciente la tradición clásica de fabulistas como Esopo, Samaniego y Pombo en Colombia. Qué mejor aprendizaje sobre el respeto por los padres que la puesta en escena del “Renacuajo Paseador” o la importancia del esfuerzo en un aula que “El

Escuelante y la oruga”. ¿Puede haber un estudiante más vigilante que aquél a quien se le relata un cuento?

Los niños aprenden a redefinir su mundo desde la experiencia y si en el aula se le otorga condiciones adecuadas con metodologías enriquecedoras, avanzan natural y cualitativamente en los estadios escolares siguientes. Para Fernando Savater (1997) “el niño pasa por dos gestaciones: la primera en el útero materno según determinismos biológicos y la segunda matriz social en que se cría” (p. 25), por ello, dotarlo de dispositivos calificados hacen parte de un Plan Estratégico Didáctico que garantiza un aprendizaje que le sirva para enfrentar desafíos más complejos como los pensamientos lógicos y abstractos de la etapa conceptual. Las nociones lingüísticas de los niños están en formación y es el docente, gestor de conocimiento, quien puede ayudar en este tránsito cognitivo de manera más lúdica y menos tensa para el menor.

La hiperactividad en la escuela se convirtió en el diagnóstico más popular que evidencia un síntoma de época: la incapacidad de los adultos para lograr captar la atención de los niños. Tal vez, porque se considera que la lúdica no aporta, que el juego es intrascendente y que las estrategias de aula no captan el interés del niño. Es necesario analizar sí, tal vez lo que se agotó fue la tradición de la obediencia, actitud gemela del orden y la disciplina. Al perder el control por el otro solo queda inmovilizarlo mediante una etiqueta cuya reseña obligue a ser medicado para paralizarlo o excluirlo. Aquí, la literatura se convierte en aliado.

Chaux (2002), experto en investigaciones sobre convivencia y acciones de paz en el aula, advierte que los estudiantes toman distancia de los discursos que manejan los adultos sobre los valores y que, acciones más simbólicas pueden generar actitudes más duraderas. Para los menores del Grado Transición el juego de roles que proporciona las obras de teatro, los juegos imaginarios, las poesías y los cuentos se pueden convertir en formas menos evidentes de versen

reflejados, formas sutiles de transferencia axiológica que les pueda permitir diferenciar las acciones buenas de las malas, sin señalamientos de relatos en forma de reproche: nuevamente aprender jugando.

Los niños de Transición poseen una riqueza virtuosa frente al lenguaje y es la capacidad para crear e imaginar contextos imaginarios, tal vez porque como lo expone Cuineme Rodríguez (2012), la experiencia entre la teta y la letra, es decir, el hogar y la llegada a la escuela, está llena de los significados que construye la palabra y la polifonía de los lenguajes.

La literatura como actividad rectora, sirve de puente para la comprensión de otras formas de expresión como el arte, el juego y la exploración del medio pues, todo está mediado por el lenguaje: las señales para ingresar a un edificio o entrar a un baño, el silbato de un policía de tránsito, los colores de un semáforo, la expresión gestual, un mural en la ciudad, el estribillo de una canción popular y el neolenguaje de las redes de comunicación (emoticones, conceptos informáticos)

La Educación Inicial desde la Unesco y para los países adscritos a su política, es un periodo que requiere toda la atención de los entes que rodean al menor.

La etapa de desarrollo del niño y la niña, desde su nacimiento hasta los 8 años de edad; es en la misma que su atención necesariamente debe ser integral para incluir el cuidado o protección que necesita, para preservar la vida en sus aspectos básicos (salud, nutrición, prevención y afecto) y favorecer su sano y adecuado crecimiento. Asimismo, para incluir la educación o desarrollo que implica procesos educativos oportunos y pertinentes, que se generan a partir de las necesidades, intereses y características de la edad, que favorezcan los aprendizajes significativos que promuevan su desarrollo integral dentro de la concepción del niño, niña como persona humana en continua formación (UNESCO, 2004).

La pertinencia de este ejercicio investigativo está dado por la necesidad en las instituciones educativas de cualificar la comunicación para relacionarse con los otros, para elevar los resultados de las pruebas externas y para posicionar las escuelas como los lugares privilegiados para construir una sociedad mucho más democrática y conciliadora, aporte que se requiere durante el tránsito del posconflicto y la utopía.

Sea este el reto de un nuevo ángulo de mirada que permite a los profesionales de la Gerencia Educativa gestionar el conocimiento desde una aula de Transición para formar ciudadanos a la altura del país que todos soñamos.

7. Fundamentación

El Sistema Educativo Colombiano, está organizado acorde con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en la que el Grado de Transición se encuentra en el límite entre la Política Pública de Primera Infancia y el acceso a la Educación Formal que comienza con el Grado de Preescolar obligatorio. (Ver Gráfica)



Figura Nro. 6. Organización de la Educación en Colombia

Por consiguiente, el estar en la frontera entre dos políticas públicas, le obliga a una doble responsabilidad y es el hecho de culminar los aprendizajes mínimos del Nivel Preescolar y dejarlo preparado para el inicio de la Básica, doble encargo que se ve enmarañado por normatividad difusa y de sobrecarga en el horizonte pedagógico, responsabilidad que recae en las

docentes del Grado Transición o Grado Cero, último eslabón del Programa estatal de Primera Infancia.

En este capítulo se desarrolla la teoría conceptual que ilumina el Proyecto de Investigación, “*Estrategias desde las actividades rectoras para mejorar la atención de los niños y niñas del grado Transición Dos de una institución pública de la ciudad de Manizales*” y por ello, se recurre a la normatividad que rige los conceptos de Educación Inicial y Primera Infancia en los que se enmarca el Grado Transición, así como las estrategias didácticas propias de esta edad, comprendiendo que el aula es el espacio connatural de Gerencia Pedagógica, cuyas relaciones circulares están dadas por una triada docente-niño(a)-acudiente que genera tensiones pero que deben ser desprovistas de prejuicios para validar nuevos métodos y formas didácticas que le permitan competir con los desafíos que propone el país.

El propósito de la investigación es intervenir la *Atención* como función del Pensamiento Superior de los humanos, en el ámbito escolar a través de la actividad rectora en *Literatura*, por su importancia cultural en la transmisión del repertorio lingüístico oral y por el aprendizaje transversal a otros saberes. Así, en el marco conceptual se evidencia la comprensión de:

- La Normatividad y el marco político del Grado Transición dentro de la política pública de Primera Infancia en el ámbito internacional y nacional.
- El Estado del Arte de investigaciones propias del Grado de Transición en este aspecto para comprender la tendencia ideológica y académica en este nivel.
- Los conceptos de Primera Infancia, Grado Transición, Estrategias Didácticas, Atención y Habilidades Rectoras (especialmente en literatura) para hacer comprensiones sobre la globalidad de la unidad de análisis y los aspectos objetivados en esta investigación.

Todo lo anterior, con el fin de construir teoría, re-crear didácticas de otros investigadores para el manejo eficiente en el aula de la *Atención* como dispositivo inicial para crear condiciones de aprendizaje calificado en los niños de Transición.

7.1. Marco Político y Normativo del Grado Transición en Colombia

El Grado Transición se encuentra normatizado por la Política de la Primera Infancia, periodo que representa entre la Preconcepción y los seis años, una prioridad para los gobiernos, quienes deben garantizar la materialización de los derechos de los niños y las niñas para lograr un desarrollo integral en esta etapa tan vulnerada en el ámbito colombiano por fenómenos como la violencia, la pobreza y la inequidad educativa. La primera infancia se entiende como:

...el transcurrir vital desde la preconcepción hasta los 6 años de edad, considerándose de crucial relevancia para el desarrollo pleno del ser humano en todos sus aspectos: biológico, psicológico, cultural y social. Además, de ser decisiva para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social...1. En esta medida los niños y las niñas son reconocidos como sujetos de derechos por su condición de seres humanos "...son seres sociales y singulares, e inmensamente diversos..."2 y constituyen la base del cambio de la calidad de vida de un país equitativo y con justicia social para un mejor futuro. (UNICEF, 2010, p. 10)

Por ello, la calidad de vida se construye desde edades tempranas en cuanto el concepto de desarrollo para los sujetos es diferente pues, aunque siempre ha estado ligada a las necesidades básicas, en las habilidades del siglo XXI, el desarrollo y la calidad se convierten en imaginarios culturales y, muchas veces particulares, unido a las percepciones de bien-estar. Por ello, la "calidad educativa" para los niños del Grado Transición es muy diferente para el Estado, para

los padres de familia, para el docente y para el mismo niño. Se comprende como calidad de vida a

la percepción de un individuo de su posición en la vida, en el contexto cultural y el sistema de valores en que vive, en relación con sus metas, estándares, expectativas, valores y preocupaciones (...) un concepto integrador de las necesidades humanas que desarrolla un enfoque continuo de la vida y de sus determinaciones sociales en todas sus etapas, procesos y contextos (OMS, 2004, p. 120).

Para el propósito del trabajo se hará uso del concepto de Desarrollo de Amartya Sen (2000), ligado a la felicidad y el bien-estar, en cuanto la educación en el Grado Cero y en la Primaria no puede ser distinta a una preparación para la vida laboral, familiar y social, adherida a un estado de bienestar que le permita a los sujetos-niños ser más jubilosos y asertivos debido a que la escuela se ha convertido en la Modernidad en un segundo hogar en el que, muchas veces, se comparte más en este tipo de instituciones que en las familias, como consecuencia de un síntoma de época estudiado con rigurosidad como es el de la soledad infantil en la sociedad de hijos huérfanos de padres vivos.¹

7.1.1. Normatividad en el Ámbito internacional

La niñez no siempre tuvo la importancia normativa del presente pues, basta recordar como los menores en épocas de la Esclavitud y el Feudalismo no fueron sujetos de derecho, solo apéndices de los adultos y, en muchas ocasiones propiedad de los amos y de los señores feudales. La historia demuestra su explotación y, algunos casos su infanticidio. En Grecia y la antigua Esparta es famoso el Monte Taigeto. En Esparta se practicaba la eugenesia, toda criatura que nacía se le

¹Hijos huérfanos de padres vivos: término acuñado en la Sociología Educativa para designar a los menores a cargo de adultos diferentes de sus padres como consecuencia de abandono emocional por situaciones laborales, divorcios, búsqueda de fuentes de trabajo en el extranjero o desvinculación afectiva.

sometía a un juicio para observarle si, en el futuro, sería un miembro útil para la sociedad, de lo contrario, se consideraba que llegaría a ser una boca inútil para el Estado y no se concebía el esfuerzo del mismo. Se les trataba como desechos sociales y se enviaban a Apótetas, lugar de abandono, al pie del monte Taigeto, donde se le arrojaba a un barranco; arqueólogos develan esta práctica de eugenesia selectiva para depurar su raza (Aguirre, 2018). Muy parecido a lo que pasa en varios países del mundo y de Colombia pero ya no en una colina sino en el vientre materno pues, desde el 2006, la Corte Constitucional le permite el derecho a la madre a decidir sobre el nacimiento de los hijos en tres situaciones particulares: 1. Cuando el embarazo pone en peligro la salud —física o mental— de la mujer, o su vida. 2. Cuando el embarazo es resultado de una violación o de incesto. 3. Cuando hay malformaciones del feto que son incompatibles con la vida por fuera del útero (Sentencia T-841, 2006). Tal vez, tal situación fue legalizada como consecuencia de actitudes de los padres frente a hijos no deseados ya que las cifras en Colombia en este aspecto son escalofrantes: el abuso sexual y el maltrato registran los números más altos de América Latina. Según el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar:

Durante el primer trimestre de este 2018, solo en Bogotá se reportaron 1.041 casos. Durante 2017 fueron 4.341 casos, así que la penosa tendencia se mantiene, cerca de 12 niños violentados a diario. Las cifras indican que, de los 15 millones 448 mil colombianos menores de 18 años, 10.082 niños y niñas son víctimas de violencia intrafamiliar cada año. Sin embargo, las estadísticas no reflejan la magnitud del problema porque no todos los casos se denuncian o se conocen. Según Medicina Legal, no hay un sistema de información y un seguimiento claro de lo que ocurre con la violencia contra la niñez (Morales, 2018).

De igual manera, el concepto de niñez es una modernidad en construcción en cuanto los menores de dieciocho años son vistos como propiedad de los adultos y los menores de catorce

como niños adultizados mediados por los prejuicios y concepciones de las instituciones formales por excelencia: la iglesia, la familia y el Estado.

La legislación internacional para los niños está plasmada desde 1924 con el documento sobre Los Derechos del Niño, en la Declaración Universal de Derechos Humanos establecida el 10 de Diciembre de 1948 por las Naciones, la Declaración de los Derechos del Niño en 1959 y la Resolución 34 de 1981 de la Asamblea Mundial de la Salud – AMS Código Internacional de Comercialización de Sucedáneos de la leche materna y Subsiguientes resoluciones. Todas ellas catalogan a los niños como sujeto de Derechos.

Para Audrey Azoulay, actual Directora de la Unesco, la agenda de educación para el 2030 contempla varias responsabilidades, entre ellas intervenir la crisis del aprendizaje, debido a que, a pesar de los esfuerzos de los países, los estudiantes no logran acceder a los conocimientos mínimos, algunos porque desertan de la escuela, otros porque no acceden a educación de buena calidad. El porcentaje de alumnos de primaria no escolarizados apenas ha evolucionado en la última década: 9% de los niños en edad de cursar enseñanza primaria (es decir, de entre 5 y 11 años), no van a clase, lo que supone un total de 63 millones. Para Silvia Montoya, directora del IEU, la crisis de aprendizaje se debe a que uno de cada seis niños y adolescentes no están alcanzando los niveles mínimos de competencia en lectura o matemáticas, a pesar de estar en su mayoría escolarizados. Por este motivo, el IEU, que es la fuente de datos oficial para el ODS 4, está desarrollando nuevos indicadores para medir la igualdad en la educación y los resultados del aprendizaje (UNESCO, 2018).

7.1.2. Normatividad en el Ámbito nacional

La tradición legislativa en Colombia frente a la normatividad en Primera Infancia data desde 1972, en la Convención Americana sobre Derechos Humanos: Pacto de San José de Costa Rica del 22 de noviembre de 1969, cuyo compromiso es la garantía de los Derechos Humanos a cabalidad. (Secretaría Distrital de Salud, 2017)

En los artículos 44 y 67 de 1991, ratifica las convenciones de protección al menor y establece normatividad específica para ellos.

Ley 115 de 1994, Artículo 15. Definición de Educación Preescolar La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas.

La Política Nacional de Primera Infancia, reconoce la importancia de educar desde la niñez y atender sus servicios complementarios para una sociedad futura sana en los ámbitos de salud física y mental y en la calidad educativa, reflejada en el Documento CONPES Social 109 de 2007 denominado “Colombia por la Primera Infancia”, primera política pública en toda su historia dirigida de manera explícita a este grupo poblacional. (DNP, 2007)

El CONPES 113 de 2007, establece una Política Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional (PSAN) y el CONPES Social 123 de 2009 tienen como objetivo contribuir al fortalecimiento de esta atención. Lo anterior debido a los bajos índices nutricionales de una población focalizada en las zonas vulnerables de la ciudad y la zona rural.

El Plan Sectorial de Educación y el Plan Decenal de Educación y la Estrategia Hechos y Derechos en conjunto con la Política Educativa para la Primera Infancia (Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia, 2009), estableciendo los

criterios en cuanto a competencias de los menores y la responsabilidad de la escuela y la vigilancia constante en este aspecto.

La Ley 1098 de 2006 en su artículo 29 define la primera infancia y el derecho al desarrollo integral en esta etapa, así: “La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad.

El Ministerio de Salud y Protección Social emite la Circular 024 de 2012, con el fin de amparar el derecho a la atención y protección de los menores, especialmente a la salud y la seguridad social de los niños como derecho fundamental enfatizando la afiliación automática de los recién nacidos a la Entidad Promotora de Salud a la cual se encuentra afiliada la madre y su consecuente garantía de la atención en salud. (Secretaría Distrital de Salud, 2017. p. 8)

Las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar promulgadas en el 2017, son una herramienta que pretende fortalecer las prácticas y pedagogías de aula de los docentes y cuidadores que atienden a los niños y niñas de 0 a 6 años.

Derechos Básicos de Aprendizaje de Transición y Derechos Básicos de Transición en Inglés en el 2016, herramientas pedagógicas y didácticas para los Establecimientos Educativos y los docentes con el fin de favorecer el fortalecimiento y la actualización curricular, centrada en los aprendizajes de los estudiantes grado a grado. Su importancia radica en que ofrecen sugerencias didácticas que orientan los procesos curriculares, especialmente en el aula en este grado.

El Plan Nacional de Educación 2016-2026, “El camino hacia la calidad y la equidad”, traza la política frente a cobertura, calidad, pertinencia, retención y desarrollo de los niveles de Preescolar, Básica y Media.

7.2. Estado del Arte

El Grado Transición es el único nivel obligatorio del grado Preescolar, por ello, lo académico se reviste de gran importancia para los docentes y los niños que inician su proceso escolar, periodo en el que fundamentan y refuerzan aprendizajes, valores, habilidades y destrezas que posteriormente les servirá para desenvolverse en su vida social, familiar y escolar.

Para el proceso de investigación se rastreó diferentes investigaciones en el Grado Transición referente a estudios sobre la literatura, la atención y el aprendizaje mediante textos, investigaciones que permitirán comprender la tendencia conceptual, la postura ideológica de autores contemporáneos y el quehacer pedagógico en temas tan cruciales como la *Atención* y las *Habilidades Rectoras* en Transición, especialmente en *Literatura*, como mediación pedagógica y que se relacionan a continuación para su análisis.

7.2.1. Estado del Arte Investigaciones nacionales

Salmerón Vilchez, Purificación (2004) “*La transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles en estudiantes de edad Preescolar*”. Se realizó con el propósito de determinar qué valores son transmitidos a través de los cuentos clásicos y considerar las nuevas versiones de los relatos en la actualidad. Asimismo, una descripción de los perfiles axiológicos de los clásicos y modernos en los prototipos que se le atribuyen a los personajes principales. La investigación está dentro del enfoque cualitativo, desarrollada en las siguientes fases: 1. Fase preparatoria, 2.

Fase Preanalítica, 3. Fase de difusión de resultados. Entre sus principales aportes está la construcción de un sistema de categorías para el análisis de los valores que se transmiten desde las narraciones infantiles teniendo como resultado un modelo tridimensional (dimensión sociocultural, reguladora e individual). Descripción de valores y antivalores que se transmiten hoy día son los sociales transmitidos desde los cuentos infantiles. Valores y antivalores transmitidos desde los principales autores clásicos de tipo social, ético, afectivo en un polo positivo y de tipo social, ético, afectivo y corporal en su forma de antivalor. Contenido axiológico que se transmite desde las versiones clásicas antiguas y modernas.

Castro, Mayra Dayany & Quiñones Quiros, Carolina (2008). *“Estrategias pedagógicas y didácticas para docentes de educación preescolar que ayuden a la detección e intervención del TDAH en niños y niñas en el aula escolar”* Presentan en Bogotá una cartilla que sirve como herramienta de trabajo para enriquecer y transformar la práctica docente, así como también contribuir en la preparación que requieren los protagonistas de la educación, para que se lleven a cabo los cambios exigidos por ésta en la actualidad y sobre todo, se estimulen procesos significativos en los niños y niñas en edad preescolar, encaminados a desarrollar aprendizajes con sentido, desde su entorno familiar, cultural y social.

Barrios Martínez, Gina Cristina. (2010), *“Los cuentos y fabulas como medio para la interiorización de valores Morales en los niños de 3 a 7 años de edad”*, propone interiorizar los valores morales en niños de 3 a 7 años por medio de la literatura infantil, utilizando estrategias pedagógicas para contar los cuentos a los niños dentro de ese proceso de transición a la básica y formación de su estructura a la adultez. Este proyecto está enfocado en la investigación acción. Entre los principales aportes están en que los cuentos y fabulas hacen soñar, imaginar y seducir a los niños, permitiéndoles convertirse en sus propios protagonistas. Se analiza cuál es el valor más

fácil y más difícil de trabajar donde, el más complicado fue el valor de la honestidad y el más fácil el de la obediencia. La literatura infantil es importante porque les permite educarse a través de la experiencia de otros, lleva a los niños a un mundo imaginario para luego acercarlos a la realidad.

Carrión Rivera, Neysa. (2011). *“El rol de los padres en las destrezas previas a la lectura”*.

El propósito de la investigación fue llevar a cabo una revisión documental en donde se presentó la importancia e influencia que ejerció la familia en sus hijos. Se analizaron las actividades previas de lectura y escritura realizadas en el hogar a favor de la alfabetización temprana. Se describió cómo estas actividades beneficiaron a los niños posteriormente en la lectura formal. Los objetivos de la investigación fueron: 1. Explorar el rol que desempeñan los padres en las destrezas previas a la lectura en los niños de cero (0) a cinco (5) años. 2. Analizar las actividades previas de lectura que realizan los padres con sus hijos en el hogar en las edades de cero (0) a cinco (5) años. 3. Describir cómo benefician las actividades del hogar el rendimiento escolar.

Medrano, Tibisay Julio & Pimentel Reyes, Custodia (2014). *“La atención en las niñas y niños en el nivel de preescolar de la Institución Educativa Ternera del Distrito de Cartagena”* de T. La investigación sobre la atención en las niñas y niños en el nivel de Preescolar de la Institución Educativa Ternera, del Distrito de Cartagena, se aborda desde el paradigma interpretativo el cual se fundamenta en el conocimiento y comprensión del porqué de una realidad social, educativa, cultural, humana, permitiendo comprender e interpretar los significados que las personas le otorgan a las percepciones, intenciones y acciones, que en este caso corresponde a los procesos y factores de la atención que influyen sobre el aprendizaje en niñas y niños de nivel Preescolar (grado transición). Tres grupos de 23 estudiantes cada uno, con edades entre los 5 a 6 años, de nivel socioeconómico bajo, quienes asisten a la Institución Educativa Ternera en la jornada de la

tarde; así como por las maestras que laboran en cada aula: 3, y los padres de familia: 50. Su principal conclusión lograr la motivación en los niños para realizar cualquier tipo de trabajo para captar la atención, teniendo en cuenta que lo que se pretende es que el niño aprenda mediante sus cotidianas en ambientes enriquecedores en los que se debe eliminar el activismo.

Cárdenas Restrepo, Ana Beatriz & Gómez Díaz, Claudia Milena, MEN (2014) Colombia. *“La literatura en la educación inicial. Documento No. 23 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral”* Busca ofrecer orientaciones para abordar ese vasto universo de lo literario; para descubrir en cada territorio los libros con y sin páginas que están escritos en la memoria individual y colectiva; para reconocer las palabras e historias que reafirman el presente a través de la historia y que reviven las experiencias de la comunidad. Así, esta orientación pretende inspirar a maestras, maestros y agentes educativos para que la literatura esté presente en la vida cotidiana de las niñas y los niños, y para que quienes los acogen, cuidan y educan los introduzcan a ese mundo simbólico socialmente construido por medio del cual los seres humanos se comunican, expresan, conocen y construyen historia.

Mejia Betancur, Yudy Astrid, (2016) *“La influencia de los cuentos tradicionales en el fortalecimiento de las dimensiones del desarrollo en niñas y niños del nivel preescolar”*, La lectura de cuentos tradicionales media en los procesos de aprendizaje del nivel preescolar y los de la institución educativa, el proyecto se elaboró en tres capítulos, el problema, metodología y análisis de resultados bajo un enfoque de investigación cualitativo que pretende entender las realidades sociales y contextuales de los niños de transición para inferir que fenómenos influyen en el vocabulario y el comportamiento impropio en el aula de clase. Se estableció que los procesos de identificación posibilitan el trabajo pedagógico y aprendizaje de valores en un

ambiente de contigüidad, comunicación, afecto y cooperación. Es necesario crear espacios dinámicos en la lectura de cuentos infantiles tradicionales en el preescolar porque estos benefician a los menores en su desarrollo cognitivo y estimula el lenguaje.

7.2.2. Estado del Arte en el ámbito Internacional

Ávila Sánchez Jofré, Ana María & Mena Pujol, Beatriz. (1998), Cataluña. “*Cuaderno informativo TDAH preescolares (trastorno déficit de atención con o sin hiperactividad)*” En principio, ser despistado o ser excesivamente movido o impulsivo no es malo (salvo para la paciencia de los padres y maestros). Los problemas comienzan cuando, a causa de estas dificultades, el niño con TDAH ve alterada su vida cotidiana en casa y la escuela y aparecen otras dificultades como agresión, problemas de aprendizaje, exclusión escolar.

Guzmán Rosquete, Remedios & Hernández Valle, Isabel (2005). España. “*Estrategias para evaluar e intervenir en las Dificultades de Aprendizaje Académicas en el Trastorno de Déficit de Atención con/sin Hiperactividad*. El trabajo académico representa una de las áreas en que más deterioro puede causar el TDAH, pues el estudio requiere organización, planificación, autocontrol y concentración, que son precisamente las áreas problemáticas para las personas con este trastorno. Además, se da un alto porcentaje de coexistencia de TDAH con dificultades de aprendizaje (DA) En este trabajo se exponen las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura que pueden experimentar los niños con TDAH y los instrumentos más adecuados para evaluar los procesos cognitivos implicados en estas habilidades. Por último, se presentan estrategias y pautas de intervención específicas, así como algunas indicaciones que los programas de intervención dirigidos a niños con TDAH deben contemplar para garantizar el éxito del tratamiento.

Escalante, Dilia Teresa & Caldera, Reina Violeta (2008). Venezuela. *“Literatura Para Niños: una forma natural de aprender a leer”*. El propósito del artículo es destacar la importancia de la literatura infantil para motivar e involucrar a los niños con la lectura a fin de despertar la creatividad y el desarrollo de la imaginación. Para ello, se plantean tres aspectos fundamentales: 1) Funciones de la literatura infantil; 2) Papel del docente como promotor de la literatura infantil; y 3) Estrategias que favorecen el aprendizaje natural de la lectura, relacionadas con la literatura para niños. El análisis se fundamenta en el enfoque constructivista del aprendizaje del lenguaje. Se concluye con la mención de algunas consideraciones teórico-prácticas para mejorar el trabajo de la literatura infantil en el aula

Herrero Revilla, María (2014). Valladolid. *“La literatura infantil en el aula de educación infantil: propuesta para solucionar el problema de los celos.”* La literatura infantil como una de las herramientas educativas básicas en la formación integral del niño, de integración, socialización y como medio fundamental en la educación emocional. Concretamente se centra en el uso del cuento como elemento motivador, útil y facilitador del aprendizaje de los niños, de ahí que dicho proyecto finalice con el diseño de una unidad didáctica dirigida al trabajo en el aula de infantil para intentar solucionar el problema de los celos.

Arbeláez Hincapié, Diana Marcela & Ramírez Villa, Yeimmy Andrea (2014) *“Incidencia de una Estrategia Didáctica de enfoque discursivo- interactivo en la comprensión de textos narrativos de los niños y niñas de grado preescolar de la Institución educativa Fabio Vásquez Botero”* Universidad Tecnológica de Pereira. Centrada en la incidencia de una didáctica de enfoque discursivo interactivo permiten establecer que el uso de las dimensiones de la situación de comunicación y la superestructura, mejoran la comprensión de textos narrativos, se trabajó con un diseño Cuasi experimental con post test y post test con un nivel inicial de comprensión

lectora de textos, luego se implementó la Estrategia Didáctica y para terminar se valora el nivel de comprensión lectora después de la implementación de la secuencia. Aportes: Al realizarse el pre test, se evidencio que los niños y niñas no reconocían el uso de las dimensiones de las situación de la comunicación y la superestructura ,lo que dificultaba la comprensión de textos, la Estrategia Didáctica posibilito a través de un trabajo cooperativo entre los niños y docentes motivar a la lectura de textos narrativos seleccionados de acuerdo a la temática según la situación que se presentaba, lo cual mejore eficazmente la comprensión de los textos, su proceso de adaptación y socialización en la escuela, y al adaptar en la práctica la vivencia de valores y normas para una sana convivencia.

7.3. Sobre los conceptos del Trabajo de Investigación

El trabajo de investigación está dirigido a mejorar los procesos de *Atención* en los estudiantes de Transición Dos, de una institución educativa pública de la ciudad de Manizales, mediante la aplicación de una *Habilidad Rectora: Literatura*, cuya estrategia didáctica permite transversalizar la Dimensión Comunicativa mientras se condiciona la *Atención*.

La información primero es seleccionada y después es tratada por la percepción y el niño, en la que solo tendrá memoria de aquella que fue seleccionada o atendida, importante para el proceso de aprendizaje calificado. Es de interés para el estudio de esta investigación delimitar el papel de la atención entre los procesos psicológicos: la atención es el proceso por el cual notamos los estímulos importantes e ignoramos los estímulos irrelevantes, sin ella, la mente, seguramente, estará sumergida en un agitado y confuso océano de estímulos.

7.3.1. La Atención en el aprendizaje

La Atención, entendida como un proceso del Pensamiento Superior, unido a la capacidad de decisión para filtrar el ingreso de información al cerebro, ocurre en el lóbulo frontal y está adherida a las zonas de la visión y la audición. (Ver gráfico)

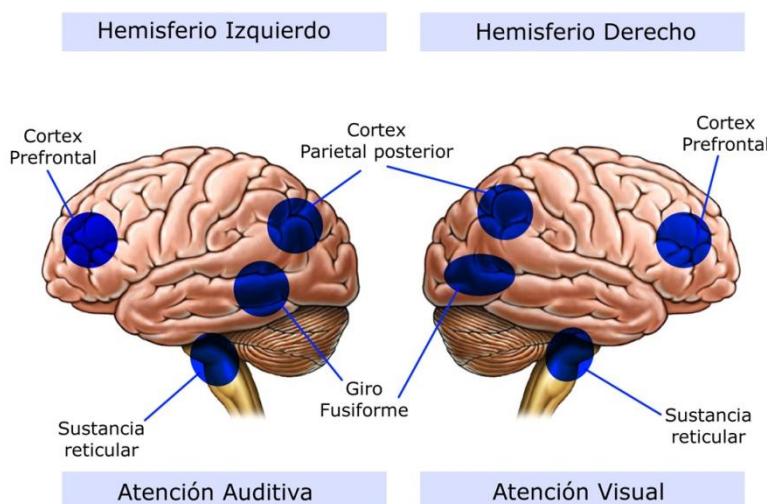


Figura Nro. 2. Áreas cerebrales relacionadas con la atención

Para el Dr. Marcos Rojas (2014), La corteza prefrontal se encarga de la función ejecutiva: cómo planificar una acción, iniciarla, regular si se está haciendo mal o bien, darse cuenta de los errores y corregirlos, ver si se está siguiendo un plan, evitar distracciones por estímulos irrelevantes, rechazar interferencias, ser flexible si las circunstancias cambia, y ser capaz de acabar una acción iniciada.

Como puede observarse la Atención tiene responsabilidades muy complejas que van desde el Aprendizaje hasta la supervivencia y requiere filtrar los estímulos para la toma de decisiones.

Para Tellez (2006), la Atención “es un proceso discriminativo y complejo que acompaña todo el procesamiento cognitivo, además es el responsable de filtrar información e ir asignando los recursos para permitir la adaptación interna del organismo en relación a las demandas externas”

(p. 30). No obstante, hace un recorrido por diversas acepciones para diferenciar la complejidad de su campo investigativo.

Es un **proceso básico con el que se inicia el procesamiento de la información** y pone en marcha a otros procesos cognitivos, regula y ejerce un control sobre la percepción y la memoria (García, 1997; Rosselló, 1998; Ruiz-Vargas, 1982).

Es un proceso interno, no observable y que por supuesto, tiene algunos componentes conductuales, los cuales en ocasiones no representan un indicador confiable (Téllez, 2006).

La psicología también considera a la atención como una cualidad de la percepción que funciona como una especie de filtro de los estímulos, que evalúa cuáles son las características más relevantes a fin de priorizar el nivel de importancia, lo que lleva a un procesamiento más profundo de información. Se considera a la atención, al proceso mediante el cual se agudiza la conciencia en un estrecho rango de un estímulo o situación.

Proceso de selección que ocurre cuando se escoge el estímulo de interés. Por ejemplo, cuando una persona se detiene ante un estímulo que le interesa. En esta definición se realiza una atención selectiva, importante para el funcionamiento diario y para el proceso de memoria (Reategui, 1999 citado por Arbieto torres, 2002)

Como puede observarse, la atención es una cualidad perceptiva adiestrable que, concebida para la educación puede emplearse para el mejoramiento de conductas, de respuestas emotivas y de aprendizajes dirigidos.

El proceso de Atención de un niño de Educación Inicial puede tener dos dimensiones: la falta de concentración para realizar una tarea de acuerdo a una instrucción o el trastorno en la conducta tipificado como TDAH, La falta de atención se infiere a partir de la observación de la conducta, como ocurre, por ejemplo, si un niño no se mantiene realizando una tarea durante el

tiempo requerido, tarea que está al alcance de otros niños de la misma edad, inteligencia y escolarización, de los que se diferencia Este déficit atencional puede manifestarse tanto en situaciones académicas, como sociales o laborales. En el desempeño escolar, los niños tienden a cometer errores por descuido, su trabajo puede ser sucio y realizado sin reflexión y las dificultades para mantener la atención dan lugar a que, con frecuencia, el sujeto no concluya sus tareas. Los cambios de una tarea a otra sin terminar ninguna de ellas, el no seguimiento de las instrucciones, el hecho de dar la impresión de no escuchar y tener la mente en otro lugar, y la dificultad para organizar tareas o actividades, constituyen algunas de las respuestas típicas de los sujetos con este trastorno. (Vélez-Álvarez & Vidarte Claros, 2011)

Así, los estudiantes con TDAH o con déficit de atención no discriminada evitan las tareas que le exigen esfuerzo mental lo que les puede llevar al fracaso escolar, a influir en sus relaciones sociales entre compañeros y/o a culminar ejercicios que necesita para su proceso de acomodación intelectual en las Dimensiones Cognitivas enfocadas en la Prematemática y la Prelectura.

Por ello, diseñar estrategias didácticas para incidir en este aspecto es necesario desde la Educación Inicial pues, la Básica traerá otras dificultades que impiden dirigir los aspectos perceptivos de los estudiantes y que, seguramente, incidirán en la calidad educativa personal y en la manera de relacionarse con otros.

Para muchos profesionales de la educación, el trastorno en la Atención, se convierte en el foco principal de aprendizaje, debido a que, un estudiante por encima del estándar activo presenta molestias, interrupciones, desconexión del trabajo. No obstante, cabe anotar que, en el aula, puede prevalecer síntomas similares o parecidos asociados al trastorno de hiperactividad pero pasan desapercibidos a la sombra de un comportamiento invisibilizado. Lo grave de esta

situación es que en muchas ocasiones, este síntoma, va acompañado de otros trastornos que limitan los procesos de aprendizaje:

Se ha podido demostrar que la mayoría de los niños con TDAH suelen presentar 1 trastorno añadido; un 32%, 2 trastornos añadidos, mientras que un 11% presentaría 3 o más trastornos. Alrededor del 19 al 26% de los casos, el TDAH convive con un trastorno de aprendizaje, por lo que su rendimiento en lectura, cálculo o expresión escrita será inferior al que se espera de él por su edad, escolarización o nivel de inteligencia. Es frecuente identificar estas dificultades en TDAH predominantemente desatentos, ya que son estos quienes por falta de concentración, planificación y organización presentan más limitaciones para seguir el curso escolar. Además, es importante mencionar que estos problemas pueden llegar a persistir tanto en la adolescencia como en la madurez. Los estudios epidemiológicos en grandes poblaciones demuestran que se trata de dos trastornos diferentes, pero que en momentos determinados se pueden sobreponer uno a otro. (Gil, Betancurt, Giraldo, Valencia, & Orozco Prado, 2011, pp. 26-27)

Es posible que en aula persista problemas en el aprendizaje de la lengua, similares a los que presentan los estudiantes con TDH como omitir o añadir letras en un texto, inventar letras o palabras que no existe en una frase, reemplazar palabras por otras que no existen, dificultades para pronunciar o leer dígrafos.

Asimismo, es normal advertir, el rechazo que los estudiantes con TDH presentan al leer textos, producto por el fracaso de la lectura oral, acompañado, en muchas ocasiones por la burla de terceros, creando inseguridad al leer y negación de nuevos aprendizajes.

7.3.2. Habilidades Rectoras en la Educación Inicial y la literatura infantil

Las habilidades rectoras son estrategias y actividades que orientan en la Educación Inicial para potenciar las competencias de los menores y desarrollar su creatividad con el fin de mediar el conocimiento científico a través de situaciones que generen a los niños placer, felicidad y desarrollo de sus aptitudes. Son ellas la literatura, el juego, el arte y la exploración del medio, pretextos para acceder al conocimiento calificado (Blanco, Castro de Almeida, Guadalupe, Louzano, Taccari, & Umayahara, 2008)

El Ministerio de Educación Nacional presenta una serie de orientaciones pedagógicas que buscan guiar, situar, acompañar y dotar de sentido las prácticas pedagógicas inscritas en la educación inicial.

Una de ellas es la Cartilla de “Literatura en la Educación Inicial”, que busca:
Ofrecer orientaciones para abordar ese vasto universo de lo literario; para descubrir en cada territorio los libros con y sin páginas que están escritos en la memoria individual y colectiva; para reconocer las palabras e historias que reafirman el presente a través de la historia y que reviven las experiencias de la comunidad. Así, esta orientación pretende inspirar a maestras, maestros y agentes educativos para que la literatura esté presente en la vida cotidiana de las niñas y los niños, y para que quienes los acogen, cuidan y educan los introduzcan a ese mundo simbólico socialmente construido por medio del cual los seres humanos se comunican, expresan, conocen y construyen historia. (Cárdenas Restrepo & Gómez Díaz, 2014, p. 15)

Hoy es sabido que entre más ricas sean las experiencias comunicativas, mejor es la calidad cognitiva del cerebro del niño. Asimismo, la educación emocional de los menores estuvo mediada por la literatura tradicional, antes en la voz de los abuelos y en la actualidad por las

multiformas expresivas que orienta la globalización como la televisión, la internet, las redes sociales, los videojuegos, etc. Esa nutrición lingüística impulsada inicialmente por la familia puede potenciarse en la escuela a través de la literatura con el fin de cualificar los procesos culturales, educar en valores, mejorar los lenguajes expresivos con otros y desarrollar la creatividad a través de lo simbólico y lo escrito. Incluso, la pretensión de esta investigación es incidir en la Atención del estudiante de Transición con el fin de filtrar el conocimiento que le sirva como puente para los conceptos posteriores que requieren mayor rigurosidad de concentración.

7.3.3. A propósito de la Literatura Infantil: La lectura en la escuela

La lectura en la escuela es primordial para el desarrollo cognitivo del estudiante, siendo el lenguaje la primera puerta de entrada de los sistemas de comunicación universales. Por ello, se trabajarán autores como Smith & Dahl (1995), Umberto Eco (1987), Daniel Cassany (2002), Van Dijk (1983), Cooper (1990), Frank Smith (2005), Solé (1992), Colomer (2000), Ferreiro (2005), para comprender cuáles son las relaciones que se median entre el autor y el lector y si el mensaje es el mismo para todos los estudiantes, tensión que se estudia desde ramas disciplinares como la Pedagogía, la Psicología y la Sociología.

Leer es un proceso de la comunicación que hace parte de las funciones neurológicas superiores de los seres humanos. Varios autores, sintetizan la lectura a partir de las acepciones que vienen a continuación.

Para Eco (1987), el lector es un clasificador selectivo, capaz de hacer asociaciones de un autor frente a otros poniéndolos de manera dialógica.

Leer implica la construcción de un criterio propio frente a la información que circula en los medios masivos de información, un buen lector hoy, no es aquel que

asimila mucha información, es quien logra, además de comprender, extraer conclusiones no dichas de modo directo en el texto y avanzar hacia la toma de posición frente a la información. También implica poner en relación lo que un texto dice, con información de otros textos. En síntesis, un buen lector es quien ha logrado formar un criterio que le permite seleccionar y filtrar información para estar en condiciones de construir un punto de vista propio. (p.26).

Para Freire (1987), la lectura es la posibilidad para emanciparse, abre fronteras, anticipa episodios sociales y despierta el espíritu crítico, aún más, si tal encomienda se comienza desde el seno familiar:

la lectura” de mi mundo, que siempre fundamental para mí, no hizo de mí sino un niño anticipado en hombre, un racionalista de pantalón corto. La curiosidad del niño no se iba a distorsionar por el simple hecho de ser ejercida, en lo cual fui más ayudado que estorbado por mis padres. Y fue con ellos, precisamente, en cierto momento de esa rica experiencia de comprensión de mi mundo inmediato, sin que esa comprensión significara animadversión por lo que tenía encantadoramente misterioso, que comencé a ser introducido en la lectura de la palabra. (p.3)

Para Isabel Solé, el autor y el lector llevan implícitos cierta complicidad que les permite compenetrarse dentro del texto si ambos logran la sintonía y el encuentro de objetivos comunes. Por ello, para Solé (1987, 1992), leer es un acto intencionado de encuentros puesto que, tal sintonía solo se accede cuando el lector encuentra en el autor lo que requiere o explicaciones que tiene afinidad consigo mismo o con lo que busca. “Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener información pertinente para) los objetivos que guían la lectura” (Solé, 1987, 1992, p.17).

Desde el constructivismo, la postura de Emilia Ferreiro frente a la escritura no debiera ser ajena en cuanto la lectura es un proceso social que se construye a partir de la experiencia del lector (en este caso el niño) y por ello invita a ambientes enriquecedores y de sentido para el infante. Leer no es esencialmente un proceso visual. “En un acto de lectura utilizamos dos tipos de información: una visual y otra no-visual. La visual es provista por la organización de las letras en la página impresa o manuscrita, pero la no-visual es aportada por el lector” (Ferreiro, 1997, p.345).

Las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1992), revelan que el niño debe ser educado sobre los textos que lee para encontrar significado a la lectura y por ello, requiere de una continua retroalimentación del texto:

el ser humano debe ser lector y crítico de los textos que lee, de manera que encuentre el significado de la palabra escrita, es decir, la lectura es un acto donde el ser humano acepta la asignación de hallarle sentido y coherencia a lo que el autor refleja en su escrito; por lo tanto, el lector debe reaccionar al momento de leer, buscando sentido de lo que se quiere expresar. (p.83)

De igual forma, la neurociencia avanza en explicar cómo la lectura tiene múltiples relaciones intelectuales en las que interviene el razonamiento y por ello el mensaje escrito puede tener muchas interpretaciones que harán que creen desajustes cognitivos en el lector el que le generará ciertas incomprendiones de las que debe ser consciente para cualificar su competencia lectora hasta depurarla.

Más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, leer es, por encima de todo un acto de razonamiento, por dos razones: saber guiar una serie de reflexiones hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito, a partir de la información que

proporcionen el texto y los conocimientos del lector, y por otro lado, iniciar una serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación, de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprendiones producidas durante la lectura (Colomer & Camps, 2000, p.36).

Muchas veces se trata de deslindar la lectura y la escritura como procesos diferentes que requieren dispositivos neurológicos de asociación heterogéneos, no obstante, su aprendizaje simultáneo crea cierta codependencia, además está ligado a la historia escritural de las sociedades, culturas más ágrafas crean condiciones lectoras y escritoras distintas a otras en vía de desarrollo: Roger Chartier (2003), afirma que la lectura es inherente a la cultura escrita:

es una historiografía que inaugura el estudio de las comunidades, de sus prácticas y sus objetos. La propuesta de este autor no abunda precisamente en definiciones, pero aporta elementos para entender la complejidad de la lectura. Su enfoque difiere de los que se ubican en los extremos: uno comprometido con las determinaciones del objeto escrito sobre el lector y otro con la omnipotencia absoluta del lector. Para ello, Chartier propone una tercera vía, presidida por un doble postulado: que la lectura no está ya inscrita en el texto, sin distancia entre el sentido que le asignan quienes lo producen (autor y editor) y el que le atribuyen, mediante su interpretación, los lectores. (p. 279)

Para nadie es un secreto el aporte político a la Sociología de Bourdieu y por ello, se atreve a formular que la lectura está inmersa como una práctica cultural que representa los intereses institucionales de una superestructura. Bourdieu dialoga no solo desde una lectura codificada, lo hace del texto en general, refiriéndose a las artes y a una crítica específica a la escuela que le niega la posibilidad de cultivar el espíritu estético a conglomerados sociales más deprimidos:

La lectura una multitud de supuestos tanto positivos como normativos (...) es una institución histórica (...) La metáfora de lo cifrado es de manera típica una metáfora de lector. Existe un texto codificado del cual se trata de encontrar el código para volverlo inteligible (...) la enseñanza artística ocupa un espacio muy reducido tanto en la escuela primaria como en la secundaria (...) La estadística revela que el acceso a las obras culturales es el privilegio de la clase culta. Pero ese privilegio tiene todas las apariencias de la legitimidad, puesto que los únicos excluidos son los que se excluyen. (Bourdieu, 2010, pp. 253-274)

Así, se comprende que la lectura va ligada a un proceso más amplio de culturización intencionada, es decir, a masificar el sentido estético, al cultivo de las artes, a la comprensión de la política y de la economía, a la crítica de las sociedades y la democratización del proceso cultural de las regiones. Por ello, no es extraño identificar que, sociedades más deprimidas culturalmente, adolezcan de bajos niveles de lectura y escritura.

La lectura y la escritura en las Pruebas Externas son valoradas bajo tres componentes: Semántico, Sintáctico y Pragmático. Corresponden a la capacidad que tienen los sujetos para resolver problemas en situaciones concretas. Asimismo, también se valoran tres niveles: lo literal (explícito en el texto), lo inferencial (lo no explícito pero en donde se observa una relación dialógica entre el autor y el lector), lo crítico o argumentativo (aquello en lo que el lector se aparta del autor para asumir postura)

7.3.4. A propósito de la Literatura Infantil: La escritura en la escuela

La psicogénesis de la escritura está planteada por los estudios de Ferreiro (1979-1989) y Teberosky (1979), *Sistemas de escritura en el desarrollo del niño*". Plantean que el pequeño cuando ingresa a la escuela viene con un código pre-escritor al que nominan como garabateo el

que posteriormente, evoluciona en varios estadios: Etapa Prefonética (Presilábica), Etapa Fonética (Silábica, Silábica-alfabética, Alfabética y Etapa Viso-fonética (ortográfica). Los avances en cada uno de los niveles dependen de la interacción social del niño y de su experiencia, así como en la mediación didáctica de quien lo acerca a la escritura, concepto que comparte con Hayes en cuanto escribir, “es un acto comunicativo que requiere de un contexto social y de un medio (...) es una actividad generativa que requiere motivación y una actitud intelectual que exige procesos cognitivos y memoria (Hayes, 1996, p.24)

Los estudiantes del grado quinto se encuentran en la Etapa Alfabética y por ello, las estrategias que se utilizan tienen como fin elevarlos a un estadio ortográfico. Para ello y, en consonancia con las metodologías constructivistas que privilegia la institución, se hace uso del párrafo como una unidad global en la que debe entrelazar varias ideas para construir sentido en su acto comunicativo

En la actualidad, se requiere más que saber leer y escribir o diferenciar letras y sonidos. Es necesario trascender de una alfabetización básica para requerir otra de carácter más funcional, capaz de resolver problemas de la vida cotidiana como escribir una carta, hacer una denuncia, orientar una queja, impulsar una campaña publicitaria, etc.

La disposición para la lectura y la escritura tiene un propósito político que va ligado al desarrollo de un país, debido a que, como lo expresa Rincón (2010) la actividad académica y científica se socializa a través de estos dos procesos y un territorio, cuyos niveles de lectura son deficitarios no puede acceder ni a los avances de la misma ni a los ejercicios democráticos conscientes como votar, reclamar derechos, participar en política, generar discursos de oposición o análisis sobre problemas económicos.

No obstante, cada vez los informes nacionales, culpan de la responsabilidad de sus niveles deficitarios a la falta de competencias en el proceso lector y, persiste, una alfabetización funcional que otorga el sello de ciudadanía pero que no avanza en procesos más complejos de la lectura y la escritura.

Para Ferreiro (2000), el problema radica en que: “los problemas de la alfabetización comienzan cuando se decide que escribir no es una profesión sino una obligación y que leer no es una marca de sabiduría sino de ciudadanía.” (p. 10). Asimismo, las pruebas externas se encargan de sujetar la lectura y la escritura al éxito o fracaso en los resultados para el índice sintético de calidad, un *ranking* competitivo entre instituciones que pone en tensión a docentes y estudiantes, no sobre el disfrute de la lectura y la escritura, sino sobre el acto burocrático de cumplir metas.

A ello se agrega que, la lectura va ligado a otras habilidades de orden cognitivo que, afectan, necesariamente, la calidad lectora y escritora:

Se estima que más de la mitad de los casos de fracaso de los estudiantes en su desempeño escolar se debe, en gran medida, a implicaciones de orden neuropsicológico (Portellano, 1995).

Por otro lado, el déficit académico en la lectura es más común en los estudiantes con dificultades de aprendizaje (Hallahan, Kauffman y Lloyd, p. 1996), por lo tanto, evaluar las dificultades en esta área es una tarea compleja e importante. Estas implicaciones de orden neurológico pasan desapercibidas en la escuela. Su tratamiento requiere continuidad, supervisión y didácticas especializadas que potencien los aprendices. Por ello, no es de extrañar que la promoción de los estudiantes se presente desconociendo este tipo de falencias y que se le endose a

una mala didáctica. A ello se suma que el monismo pedagógico para potenciar habilidades comunicativas es limitado en la escuela, dejando la escritura a una élite ligada a los intereses de los estudiantes y aleja el acto democrático de perfeccionar esta habilidad en la mayoría de ellos. (De los Reyes Aragón, Rodríguez Díaz, Sánchez Herrera & Gutiérrez Ruíz 2007, p.17)

La escritura es el medio de información más antiguo. Un método que permitió generar diversos sistemas alfabéticos para establecer canales de comunicación, para almacenar y administrar información y conocimiento. Sin embargo, el concepto de escritura que se aborda en este estudio es el de instrumento cognitivo para el aprendizaje, bajo la premisa de que practicar la escritura ayuda a comprender mejor. (Cassany, 1993)

Ahora, la escritura no es un fin en sí mismo. Es un medio para aprender o para dar sentido a la existencia. Porque escribir es una manera de existir, de construir y reconstruir el mundo propio. Es la posibilidad de crecimiento continuo y no una simple destreza, ya que la escritura, además de servir de puente para conocer o dar a conocer, también reforma la conciencia; es decir, que la expresión escrita tiene efectos en los pensamientos y sentimientos de quien la emite. En ese sentido, la escritura “descubre el sentido profundo de nuestros actos, de nuestras actitudes y de nuestros sentimientos: la escritura no sólo es un cauce de exteriorización, sino también una vía de interiorización (Hernández, 2005, p. 37)

En el ámbito educativo la escritura se estableció como parte de una asignatura, a través de la cual se brinda a los estudiantes los elementos gramaticales y las estrategias de composición escrita, cátedra a la que se le endilga toda la responsabilidad. Pero, es reduccionista imaginar la escritura como una asignatura. Es un instrumento necesario en todas las disciplinas en las que,

posiblemente, no se esté usando, porque la escritura es un camino para adentrarse en la comprensión disciplinar y evaluar los alcances o límites conceptuales sobre un tema en particular. En general, junto a la lectura, la escritura es condición primordial en los procesos de enseñanza y de aprendizaje:

La lectura y la escritura son condiciones para mantener las posibilidades individuales de aprendizaje y actualización en los diferentes contextos de desempeño, constituyen vías de acceso a la información y al conocimiento, y contribuyen a la creación y producción de la subjetividad; por tanto, es de asumir que más que temáticas o asignaturas, son componentes transversales de cualquier proceso de formación humana (Cisneros y Vega, 2011, p. 23).

Para Ong (1994) “la escritura es la invención tecnológica humana más trascendental (...) es una tecnología interiorizada” (p. 86). Sus ventajas radican en que, la escritura, tiene un impacto individual y social. Individual porque desarrolla al sujeto y social porque impacta en la cultura de los pueblos; no son lo mismo las poblaciones ágrafas que aquellas de códigos escriturales más refinados. Incluso, la escritura en los pueblos tiene intereses diversos que pueden pasar de lo intelectual a lo estético, de lo placentero a lo moral, del disfrute al aprendizaje. (Niño, 2007)

En la universidad, leer y escribir son dispositivos de aprendizaje y códigos que permiten la disertación, “podemos darnos cuenta de que leer y escribir no son fines en sí mismos: uno no lee o escribe para leer o escribir. Al contrario, son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplios” (Cassany, 2009, p. 24). También la escritura se convierte en una marca de *status*: quienes escriben son abismalmente diferentes en su lógica discursiva.

7.3.5. Sobre las estrategias didácticas de la Literatura Infantil: Isabel Solé

El niño es un ser social: desde que nace se relaciona con el medio que lo rodea, utilizando diferentes formas de expresión, tales como el llanto, el balbuceo, la risa, los gestos, las palabras; formas que lo llevan a comunicarse inicialmente con ese ser más cercano: la madre; a su vez, ella con sus arrullos, nanas, caricias, cantos, juegos, va creando un vínculo especial de comunicación que les permite entenderse y fortalecer los lazos afectivos.

(Tomado de Lectura y escritura con sentido y significado en Al Tablero del MEN)

El epígrafe anterior nos devela como el niño aprende a través de sus vínculos afectivos y de lo que para él es importante. Tal aprendizaje lo lleva a relacionarse con el mundo de una forma que para él es afectuosa, agradable, placentera y enriquecedora. No obstante, al llegar a la escuela esta forma natural de comunicación desaparece para convertirse en mecánica y estresante, muchas veces mediada por ejercicios repetitivos y sin sentido para el infante lo que hace que la escuela para el niño se convierta en un campo de tortura.

Para el MEN (2017), la primera relación con las palabras y la literatura está dado por su nombre, las rutinas diarias, en las que se involucran carteles con la fecha, los nombres de los niños, canciones, poemas, rimas y otros géneros literarios. Dichos carteles ayudan a los niños a visualizar las palabras dentro de un contexto y a crear diferentes juegos con ellas, tales como encontrar palabras largas, cortas, con sonidos iguales, que rimen, etc. Es en la escuela donde se descubren los géneros literarios: las lecturas diarias, las diferentes tonalidades, el implicarlo en la resolución de problemas en los cuentos permitirán no solo estrechar los lazos afectivos entre el maestro y el niño, sino también, redireccionar su atención y prepararlo, paulatinamente en los procesos de lectura y escritura.

La estrategia didáctica de Isabel Solé (2002) corresponde a un nivel interactivo o multimedial (enfocado en varias situaciones simultáneas)

Interviene tanto el texto, como su forma y contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer se necesita simultáneamente manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; es necesario implicarse en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en el propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba. (p.18)

Para Isabel Solé, las estrategias didácticas de la lectura son de tres tipos:

Modelo ascendente: corresponde al aprendizaje de la lectura decodificando desde la letra hasta la frase, lo que requiere un proceso de fonetización muy interiorizado e históricamente asociado a lo deductivo.

Modelo descendente: el lector es capaz de hacer inferencias desde un texto global hasta llegar a una conclusión particular. Es un método inductivo.

Modelo interactivo: hay una intencionalidad lectora previa del docente y del aprendiz, establecida con antelación. Corresponde a la identificación del objetivo de la lectura, a unas estrategias planeadas por el docente y a unos requerimientos específicos antes de leer.



Gráfico del Modelo Interactivo de Lectura de Isabel Solé aplicable a la literatura infantil

Isabel Solé considera que uno de los problemas que atraviesa la enseñanza de la lectura es considerar que el conocimiento es simple, rápido y que las competencias para leer y escribir son innatas. Nada más lejano de la realidad, es una habilidad que se adiestra desde el seno familiar y se perfecciona en la escuela.

Quienes leen rápido en silencio en un aula, generalmente, no analizan el texto. Se requiere enseñar al alumno que se lee para aprender significativamente, para atribuir significado a lo que el autor escribe y para ello se exige una memorización comprensiva.

Para la comprensión lectora se puede iniciar con textos literarios familiares hasta complejizarlos. Una clase bajo las estrategias didácticas de Isabel Solé deben contener:

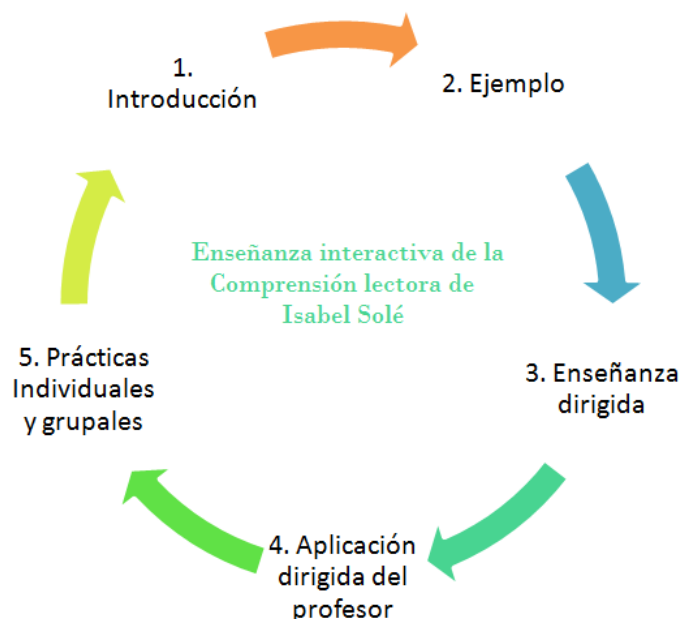


Figura Nro. 8. Pasos del Modelo Interactivo de Lectura de Isabel Solé

Una Estrategia Didáctica hace parte de un proyecto pedagógico, es decir, está orientado con indicadores de logro precisos delimitado en tiempos que le apuntan a un proceso macro en el aula.

Las Estrategias Didácticas sugieren un aprendizaje basado en competencias en los que el estudiante debe poner en relación preconceptos, necesidades, resolución de problemas y acciones que demuestren que estas habilidades se desarrollaron.

Para que lo anterior se cumpla, el estudiante debe verse involucrado en situaciones de su contexto que comprometen la necesidad escritora como escribir cartas para hacer reclamaciones, inventar afiches para publicitar actividades, participar del periódico escolar, dirigir mensajes a otros adultos. De lo contrario, difícilmente el estudiante comprenderá la necesidad de escribir y será leído y escrito por otros. Incluso, desde Preescolar se le puede orientar en estas actividades a pesar de que su proceso lecto-escritor esté en una fase embrionaria.

Son varios los autores que referencian Estrategias Didácticas para fines específicos en el aula. Furman (2012), indica que la Estrategia Didáctica es un guión, que permite partir de un punto inicial a otro final, transitando etapas en el estudiante que le llevan a construir conocimientos y habilidades en forma progresiva pero que dan cuenta en un tiempo calculado del aprendizaje concreto. Para Rincón (2006), la Estrategia Didáctica es una ruta de acciones que permiten alcanzar propósitos de enseñanza en un proceso de organización, en los que el docente diseña situaciones de enseñanza, facilitando la consecución de objetivos específicos en los procedimientos lingüísticos y discursivos pero que, a su vez, puede hacer adaptaciones en medio de la complejidad de escribir. Pérez (2005), afirma que: “la Estrategia Didáctica es una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar un aprendizaje” (p. 52)

Para el trabajo de investigación, en concreto, se hizo uso del concepto de Estrategia Didáctica de Díaz Barriga (2003) y de Anna Camps (2003) por considerarse más pertinentes en la comprensión lectora de manera específica:

La Estrategia Didáctica es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto es tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje, la secuencia demanda que el estudiante realice cosas, no ejercicios rutinarios o monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas,

con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento. (Díaz Barriga, 2003, p. 4)

La experiencia de Anna Camps en procesos didácticos de adquisición de la lengua escrita y los resultados en la calidad escritural de sus estudiantes es el referente con el que se diseña la Estrategia Didáctica para los estudiantes de Transición Dos de una institución educativa pública de la ciudad de Manizales:

Escribir es necesario para aprender a escribir, pero no es suficiente. Las actividades de leer y escribir consisten en participar en la comunicación verbal humana. Para aprender a leer y a escribir, los alumnos tienen que participar en actividades diversas de lectura y escritura, con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos. (...) Las actividades de enseñanza por sí mismas, sin ofrecer a los alumnos oportunidades para escribir en situaciones diferentes, no serían suficientes para aprender a escribir textos que deben responder a la complejidad de los contextos interactivos. Se plantea, pues, la necesidad de relacionar la práctica con la reflexión y por ello, la Estrategia Didáctica permite hacer diseños programados concretos para observar avances en los estudiantes. (Camps, 2003, p. 74)

Una Estrategia Didáctica hace parte de un Proyecto Pedagógico General. En el planteamiento de Camps (2003), la secuencia corresponde a “una estructura de acciones e interrelaciones entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar un “aprendizaje” (Pérez, 2005, p. 52).

Díaz Barriga, propone tres momentos en la Estrategia Didáctica: un inicio, un desarrollo y un cierre.

Anna Camps, despliega la necesidad de separar el momento de desequilibrio cognitivo (Desarrollo) en dos momentos: la entrada de conocimiento nuevo y el procesamiento de la información.

Sean estas bases conceptuales las que iluminen el diseño de una estrategia didáctica para mejorar la atención en estudiantes de Transición a través de la habilidad rectora mediada por la literatura infantil.

8. Matriz de Riesgos

Riesgo	Tipo de riesgo	Impacto	Disparador	Plan de respuesta
No alcanzar los objetivos del proyecto debido a una mala planeación del alcance de las expectativas personales.	De planeación	Una falta de claridad de la estrategia que desmotive la replicación con colegas del Grado Transición.	Visibilización de activismo	Redefinición de los objetivos y aprendizaje de las debilidades para ser más preciso en los procesos de planeación.
Falta de comprensión de la estrategia por contener una actividad rectora de literatura (énfasis que no es del agrado de todos)	De proceso	Desidia o indiferencia por la estrategia pedagógica	Invisibilización del proceso de intervención	Campañas de avance de resultados por procesos para evidenciar que la estrategia es

				posible y fácil de concretar. Campañas de motivación
Indiferencia por parte de los acudientes y falta de compromiso para que la propuesta logre el alcance en todo su esplendor	De proceso	Intervención focalizada en el aula sin impacto en el contexto	Inasistencia de los padres para conocer la estrategia. Falta de interés	Campañas de motivación para conocer el proyecto y vinculación de acudientes al mismo.
El incumplimiento de los entregables ante activismo institucional	De producto, de resultado	Insatisfacción personal debido a que se generan expectativas de rigor académico	Evidencia de falta de tiempo para el cumplimiento oportuno de actividades	Dedicar el tiempo de receso escolar para avanzar en el proceso teórico y la construcción de instrumentos para la metodología

Tabla Nro. 4. Matriz de riesgo del proyecto

9. Metodologías y actividades

9.1. Tipo y Nivel de Investigación

El trabajo de investigación estuvo dirigido desde un enfoque mixto. Para Hernández Sampieri (2010), el propósito de combinar las dos investigaciones radica en “utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales”. (p. 544).

Un proceso mixto permite hacer inferencias cuantitativas y cualitativas sobre un mismo fenómeno, en este caso la Atención y la habilidad rectora en Literatura.

9.1.1. Desde el enfoque cuantitativo

Se parte de un Pretest y un Postest a partir del Test ABC de Lorenzo Filho, validado por la Universidad de Sao Paulo. Sobre las generalidades del Test ABC de Lorenzo Filho, se define madurez para el aprendizaje escolar como "... la capacidad que aparece en el niño(a) de apropiarse de los valores culturales tradicionales junto con los otros niños de su edad, mediante un trabajo sistemático y metódico" (Remplein, 1966, p. 250)

La atención corresponde a un proceso madurativo conexo a otras habilidades que al ingresar al sistema educativo le permitan apropiarse de los nuevos conocimientos. Los niveles físico, psíquico y sociales adecuados servirán para par enfrentar exigencias escolares de mayor envergadura. Para que la habilidad rectora: literatura, sea desarrollada a cabalidad e incida favorablemente en la Atención es necesario diagnosticar las competencias básicas frente a:

- Coordinación visomotora
- Memoria inmediata
- Memoria motora

- Memoria auditiva
- Memoria lógica
- Pronunciación (expresión oral y discriminación auditiva)
- Coordinación motora (visomotora)
- Atención
- Fatigabilidad
- Capacidad fonemática

La evaluación de Lorenzo Filho cuenta con un protocolo en el que el examinador (el adulto) registrará con anotaciones las respuestas y las conductas del niño durante la prueba.

(Ver Anexo Nro. 1 Sobre la aplicación del Test. Ver Anexo No. 2. Materiales para imprimir en cada prueba).

Finalmente, se entrega una rejilla comparativa de Pretest y Postest en el que se deben evidenciar los cambios después de la aplicación de una estrategia didáctica para mejorar la Atención mediada por la literatura como habilidad rectora.

9.1.2. Desde el enfoque cualitativo

Desde el enfoque cualitativo, se privilegió la investigación acción didáctica, entendiendo que el objetivo de la intervención es transformar la práctica pedagógica frente al mejoramiento de la Atención de los estudiantes y el desarrollo de habilidades comunicativas a partir de la literatura en el aula. Para lo anterior, se utilizarán diarios de campo en las clases y se realizarán entrevistas semiestructuradas con conversatorios abiertos para los siguientes estamentos:

- Padres de familia o acudientes.

- Docentes de Transición de la Institución Educativa

Al mismo tiempo que se genera la estrategia didáctica en Literatura, se irá construyendo teoría a partir de los hallazgos de los estudiantes y las percepciones de cada uno de los estamentos.

Para Denzin y Lincoln (2008), hay cuatro tipos básicos de triangulación:

1. Triangulación de datos con tres subtipos: tiempo, espacio y persona.
2. Triangulación del investigador que consiste en el uso de múltiples observadores de un mismo objeto.
3. Triangulación teórica que consiste en las múltiples perspectivas a través del objeto observado.
4. Triangulación metodológica que puede implicar el cruce de información dentro de dos o más métodos.

Para esta investigación se utilizarán la triangulación 3 y 4 que corresponden a hacer comprensiones a partir de la teoría existente y la validación con los métodos de trabajo utilizados en la investigación.

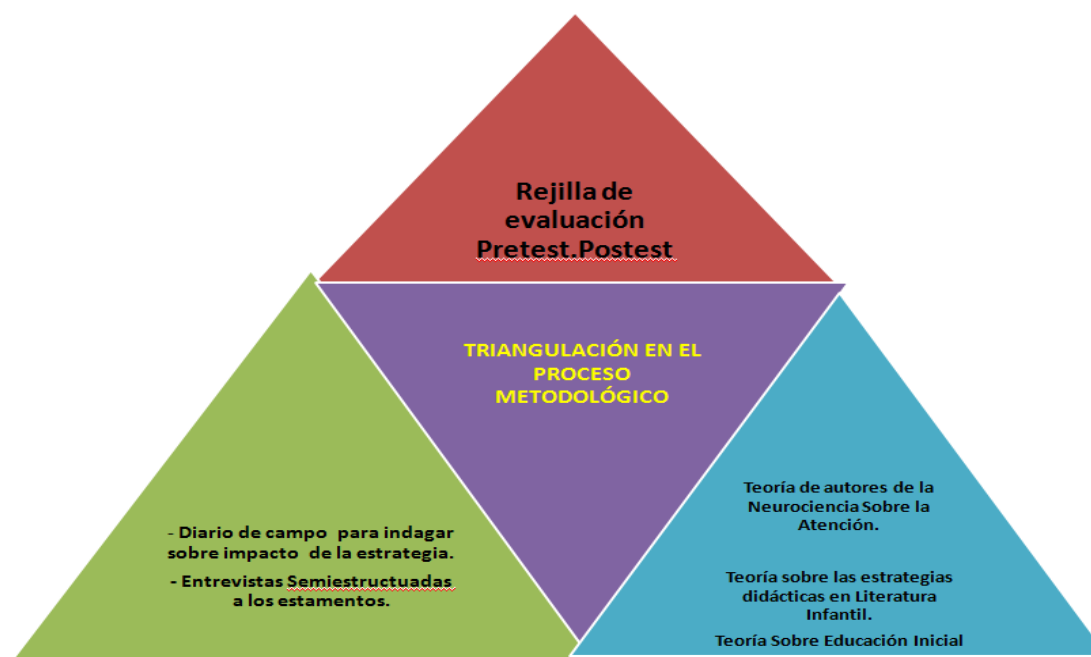


Figura Nro. 9. Triangulación sobre el proceso metodológico

9.2. Unidad de Trabajo/Población y muestra

La Unidad de trabajo está conformada por 23 estudiantes del Grado Transición Dos de la Institución Educativa Liceo León de Greiff de la ciudad de Manizales que oscilan entre los 4 y los 5 años, provenientes de los barrios El Carmen, 20 de Julio, El Bosque, Jesús de la Buena Esperanza y La Arenosa. Es decir, se trabaja con el universo de la población estudiantil.

Respecto a los otros estamentos la unidad de trabajo corresponde a:

- 5 Padres de Familia o acudientes de manera aleatoria
- Dos Docentes de Transición de la mañana y la tarde.

9.3. Técnica e instrumentos para la recolección de datos

Desde lo cuantitativo el Pretest y el Postest que se harán a través de dos rejillas comparativas de trabajo de los observables:

- Coordinación visomotora
- Memoria inmediata
- Memoria motora
- Memoria auditiva
- Memoria lógica
- Pronunciación (expresión oral y discriminación auditiva)
- Coordinación motora (visomotora)
- Atención
- Fatigabilidad
- Capacidad fonemática

Desde lo cualitativo, Diarios de Campo y entrevistas semiestructuradas para los estamentos.
(Instrumentos que se someterán a validación académica y que se encuentran en construcción)

9.4. Nivel de alcance

El Nivel de alcance de esta investigación es descriptivo. Pretende describir la realidad del fenómeno de la Atención en estudiantes de Transición antes y después de aplicar una estrategia didáctica basada en la Literatura como Habilidad Rectora.

A grandes rasgos, las principales etapas a seguir en esta investigación descriptiva son:

- A. Fase I. Comprensión de la Teoría sobre Educación Inicial, el Fenómeno de la Atención desde la Neurociencia y el reconocimiento de Estrategias Didácticas en Literatura Infantil
- B. Fase II. Aplicación de los Pretest y las entrevistas semiestructuradas a la Unidad de Trabajo.
- C. Fase III. Aplicación de la Estrategia Metodológica.
- D. Fase IV. Aplicación de los Postest y la triangulación de la información para sistematización de hallazgos.

9.5. Variable

Comprendiendo que el objeto de estudio es la **Atención** de los estudiantes de Transición y el campo de conocimiento es la aplicación de la Estrategia Didáctica en Literatura, la investigación cuenta con dos variables.

Variable Independiente: la Atención

Variable dependiente: la aplicación de la estrategia didáctica.

9.6. Hipótesis

Con la implementación de la Estrategia Didáctica los estudiantes de Transición mejorarán sus niveles de Atención al mismo tiempo que cualificarán su Dimensión Comunicativa en los procesos de prelectura y preescritura. (Ver Anexo No. 1. Test ABC y Anexo No. 2. Los materiales de impresión para la prueba)

Cronograma

Actividad	Indicador de resultado	Resultado	Responsable	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE
Fase Diagnóstica Espina de pescado, árbol de problemas)	Porcentaje de eficiencia del cumplimiento de la tarea	Espina de pescado causa-efecto del área problemática	Docente Investigadora		X	X	X							
Fase de Caracterización de la población. Elaboración de fichas por estamento (3 fichas)	Fichas planeadas/fichas ejecutadas	Porcentaje de ejecución	Docente Investigadora					X	X					
Uso crítico de la teoría pedagógica para la aplicación de la estrategia (marco conceptual)	Nro de autores de referencia más número de investigaciones sobre el área problemática.	Total de autores e investigaciones confiables para el proyecto. Referencias de las fuentes	Docente Investigadora						X	X				
Elaboración y aplicación de instrumentos metodológicos	Nro. De instrumentos planeados/Nro. De instrumentos ejecutados	Porcentaje de ejecución	Docente Investigadora								X			X
Elaboración y aplicación de las estrategias pedagógicas	Nro de Actividades planeadas /Nro. De actividades ejecutadas	Porcentaje de ejecución	Docente Investigadora								X	X	X	
Sistematización y edición de productos finales	Nro de entregables planeados /Nro. De entregables ejecutados	Porcentaje de ejecución	Docente Investigadora										X	X

Tabla Nro. 7. Cronograma de actividades

11.1. Recursos financieros

Presupuesto Global por Fuentes de Financiación

RUBROS	FUENTES				TOTAL
	PROPIAS		CONTRAPARTIDA		
	Recurrentes	No Recurrentes	Recurrentes	No Recurrentes	
PERSONAL	X				\$500.000
EQUIPOS	X				\$1.000.000
SOFTWARE		X			\$300.000
MATERIAL PEDAGÓGICO		X			\$300.000
MATERIAL PROPIO DE LA INVESTIGACIÓN	X				\$800.000
MATERIAL BIBLIOGRÁFICO		X			\$800.000
PUBLICACIONES		X			\$500.000
SERVICIOS TÉCNICOS		X			\$300.000
TOTAL					\$4.500.000

Tabla Nro. 8. Presupuesto Global por Fuentes de Financiación

ESCENARIO DE EJECUCIÓN Y LOGROS

10. Análisis de los resultados del Pretest - Postest

Se utilizó una malla comparativa general de Pretest – Postest en los que se observa de manera general los avances del proceso. Obsérvese que aparece en color azul los resultados del Postest en una escala de 0 a 3, siendo 0 el más bajo y 3 el más alto en la Prueba de Filho.

		COORDINACIÓN VISOMOTORA		MEMORIA INMEDIATA		MEMORIA MOTORA		MEMORIA AUDITIVA		MEMORIA LÓGICA		PRONUNCIACIÓN		COORDINACIÓN MOTORA		ATENCIÓN		FATIGABILIDAD		CAPACIDAD FONEMÁTICA		PREMATEMÁTICA	
		PRETEST	POSTETS	PRETEST	POSTETS	PRETEST	POSTETS	PRETEST	POSTETS	PRETEST	POSTETS	PRETEST	POSTETS	PRETEST	POSTETS	PRETEST	POSTETS	PRETEST	POSTETS	PRETEST	POSTETS	PRETEST	POSTETS
1	001AV	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3
2	002 AC	1	3	2	3	2	3	1	2	2	3	1	2	3	3	2	2	1	1	1	1	2	2
3	003CR	2	3	1	3	2	3	1	3	2	3	2	3	2	3	1	3	1	3	2	3	2	3
4	004CD	1	3	2	3	2	3	1	3	2	3	1	3	2	3	1	2	1	2	2	2	2	3
5	004CM	2	3	1	3	1	3	2	3	1	3	1	3	2	3	2	3	1	2	2	2	2	3
6	005CP	2	3	1	3	2	3	3	3	2	2	1	2	2	3	2	3	1	2	2	2	2	3
7	006DB	2	3	2	3	1	3	2	3	1	3	1	3	2	3	2	3	1	2	2	2	2	3
8	007EA	1	3	1	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	1	3	1	2	1	2	1	3
9	008FA	2	3	3	3	1	3	1	3	1	3	1	3	2	3	1	3	1	2	1	2	1	3
10	009GT	3	3	1	2	2	3	1	2	2	2	0	1	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3
11	010GN	2	2	2	2	1	2	2	3	3	3	0	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	3
12	011HC	0	1	0	1	1	2	1	2	1	1	2	3	1	2	0	1	0	1	3	3	0	1
13	012MH	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3
14	013MV	2	3	2	3	2	3	2	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3
15	014MC	2	3	3	3	2	3	1	2	0	1	1	2	1	2	0	1	1	1	0	1	0	1
16	015OP	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3
17	016PM	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	2
18	017SC	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	1	1	1	2	2	3	2	3	0	1	2	3
19	018SA	1	3	1	3	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3
20	019SG	1	3	1	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2	2	2	1	2	2	3
21	020TD	1	3	1	3	1	2	1	2	1	2	2	3	1	3	2	3	2	3	1	2	2	3
22	021VS	2	3	2	3	1	3	2	3	1	3	1	3	2	3	2	3	1	2	2	2	2	3
23	022VO	1	3	1	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	1	3	1	2	1	2	1	3
	PROMEDIO POR ITEM	1,6957	2,7826	1,6087	2,7391	1,6087	2,7826	1,6522	2,6522	1,7391	2,6087	1,3478	2,5217	1,8261	2,7391	1,6522	2,5217	1,5217	2,2174	1,6087	2,1304	1,6522	2,7391

Tabla Nro. 5. Resultados finales comparativos Pretest – Postest por alumno

La siguiente tabla corresponde a los resultados globales desde un punto inicial de base sin la aplicación de la estrategia hasta otro final después de hacer la intervención. Es necesario aclarar que el proceso de mediación duró solo cuatro meses, por ello, la fase inicial en la aplicación de la prueba evidencia estudiantes con procesos que ya mostraban avance. Véase la tabla.

ÍTEM EVALUADO	PROMEDIO DEL PRETEST DE 0 A 3	NIVEL DEL ALCANCE EN PORCENTAJE PRETEST	PROMEDIO DEL POSTEST DE 0 A 3	NIVEL DEL ALCANCE EN PORCENTAJE POSTEST	VARIACIÓN PRETEST-POSTEST
COORDINACIÓN VISOMOTORA	1,6957	56,523%	2,7826	92,753%	36,23%
MEMORIA INMEDIATA	1,6087	53,623%	2,7391	91,303%	37,68%
MEMORIA MOTORA	1,6087	53,623%	2,7826	92,753%	39,13%
MEMORIA AUDITIVA	1,6522	55,073%	2,6522	88,407%	33,333%
MEMORIA LÓGICA	1,7391	57,97%	2,6087	86,957%	28,987%
PRONUNCIACIÓN	1,3478	44,927%	2,5217	84,057%	39,13%
COORDINACIÓN MOTORA	1,8261	60,87%	2,7391	91,303%	30,433%
ATENCIÓN	1,6522	55,073%	2,5217	84,057%	28,983%
FATIGABILIDAD	1,5217	50,723%	2,2174	73,913%	23,19%
CAPACIDAD FONEMÁTICA	1,6087	53,623%	2,1304	71,013%	17,39%
PREMATEMÁTICA	1,6522	55,073%	2,7391	91,303%	36,23%
	1,628463636	54,28	2,58496364	86,16454545	31,8827273

Tabla Nro. 6. Resultados finales comparativos Pretest – Postest por ítem evaluado

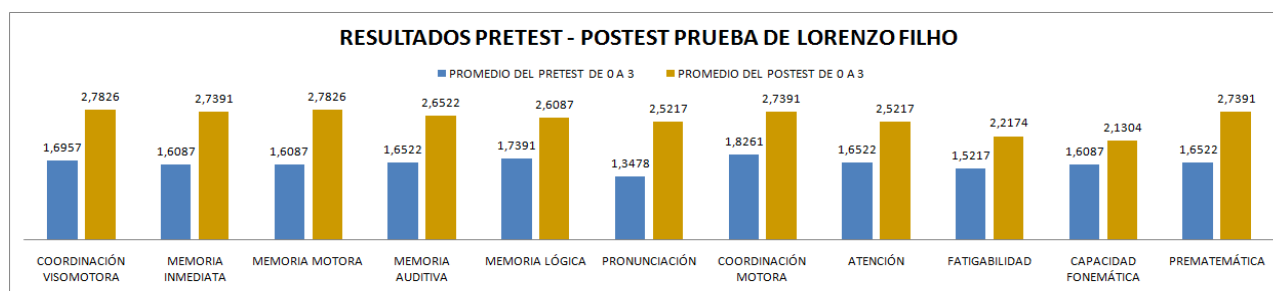


Figura Nro. 10. Comparativo del Pretest – Postest Global

Al aplicar la Media Aritmética en la variación del Pretest y el Postest se puede advertir un avance positivo del 31,88%, mejoría que se expresa en la adaptación del grupo a las actividades y que se reconoce en mayores niveles de atención (problemática a intervenir)

A continuación se analiza cada ítem del Test de LorenzoFilho las implicaciones de la estrategia en un proceso de triangulación entre el Pretest y el Postest con relación a las observaciones de clase.

10.1. Coordinación visomotora

La coordinación viso-motora implica el ejercicio de movimientos que requieren precisión en los que se utiliza el ojo y la mano simultáneamente: rasgar, cortar, pintar, colorear, enhebrar, escribir, etc. En el proceso prelector, esta habilidad ayuda a la estética de las grafías, a la direccionalidad de los símbolos, al manejo del espacio en los cuadernos y a la agilidad al leer un renglón diferenciado en filas.

Las personas que logran mayor coordinación visomotora son capaces de leer varios renglones a la vez (técnica americana de lectura rápida). Del mismo modo, una persona con atención promedio es capaz de mantener espacios cada vez más prolongados en la consecución de una actividad que requiere precisión ojo-mano, ojo-pie. Los niveles de atención logran mayor eficiencia en la entrega del trabajo.

Obsérvese en la figura que el color azul corresponde a la aplicación del Pretest y el amarillo al Postest. El 92,75% de los estudiantes logran el máximo puntaje. El porcentaje restante corresponde a estudiantes que ingresaron de manera tardía a la institución, propio de los procesos de rotación en la matrícula durante el año, quienes no alcanzaron la intervención completa en el proceso.

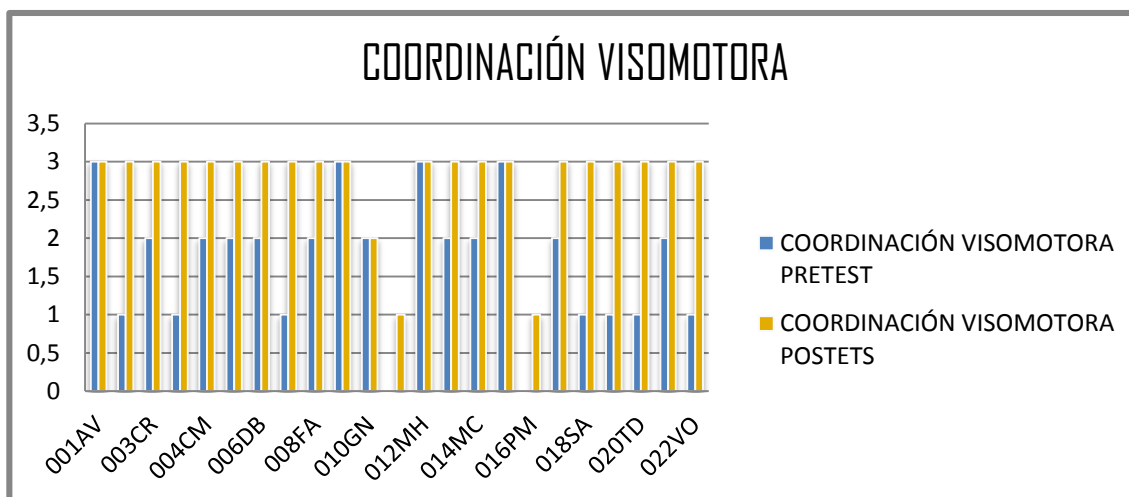


Figura Nro. 11. Comparativo Coordinación Visomotoracada estudiantes

Como puede observarse en la gráfica, después de aplicada la estrategia hubo una mejoría del 36,23%, en cuanto se pasó de un promedio en el Pretest de 56,52% a un 92,75% en el Postest

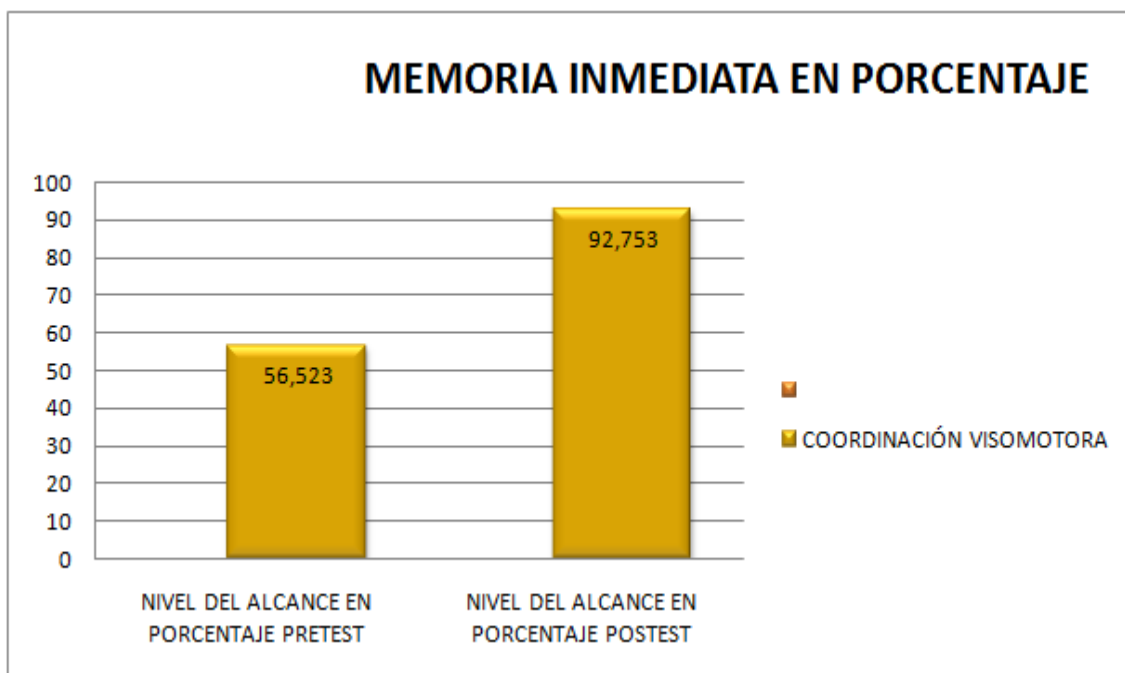


Figura Nro. 12. Comparativo Coordinación Visomotora Estudiantes Global

10.2. Memoria Inmediata

La Modernidad académica e instruccional ha satanizado la memoria en cuanto se le culpa de los procesos conductistas de la escuela clásica. No obstante, la memoria, es una función cerebral primordial que sirve como base fundamental para el desarrollo de operaciones más complejas. A la memoria se le atribuyen tareas como codificar, almacenar y recuperar la información. Tanto para el nivel Preescolar en Transición como para las actividades normales, se requiere de una memoria de trabajo funcional, constructo teórico que referencia el almacenamiento temporal de información para resolver tareas de acuerdo a instrucciones planteadas.

Obsérvese en la figura que el color azul corresponde a la aplicación del Pretest y el amarillo al Postest. El 91,3% de los estudiantes avanzan considerablemente. El porcentaje restante corresponde a estudiantes que se encuentran caracterizados por diversos aspectos: dos de ellos por Trastorno del Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y el otro por dificultades de fonoaudiología, específicamente Dislalia, patología que registra dificultades para la comprensión auditiva y fonética y que inciden en tareas como repetir mensajes, devolver información y afecta notoriamente la prelectura y la preescritura.

En los casos particulares que se enuncian, los avances se observan en otros ítems que requieren menos niveles de concentración y que corresponden a tareas de “piloto automático” en el cerebro y, aunque la mayoría de los humanos mantienen la mitad de su tiempo en tareas de este tipo, para la adquisición de nuevos aprendizajes es necesario desactivarse y re-aprender en tareas como la escucha activa, la ejecución de la instrucción asertiva, etc.

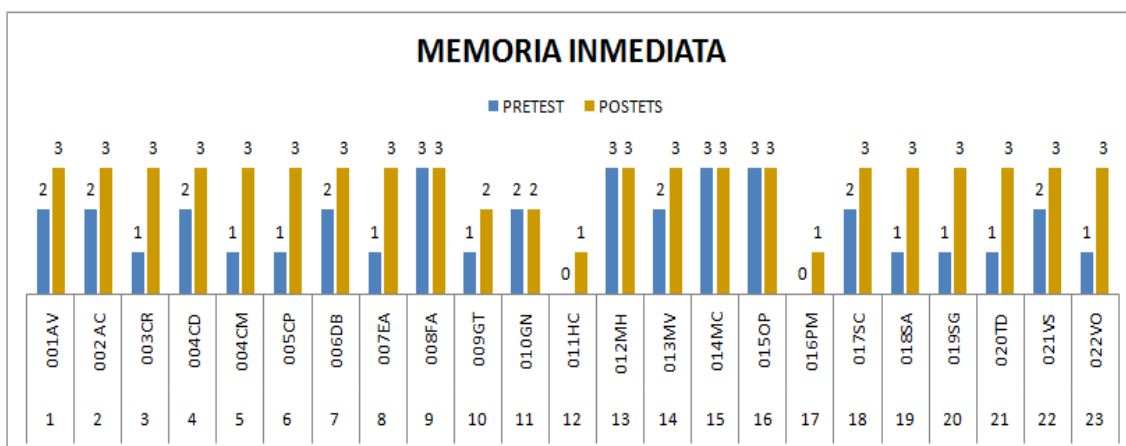


Figura Nro. 13. Comparativo Memoria Inmediata cada estudiantes

Como puede observarse en la gráfica, después de aplicada la estrategia hubo una mejoría del 37,68%, en cuanto se pasó de un promedio en el Pretest de 56,62% a un 91,3% en el Postest.

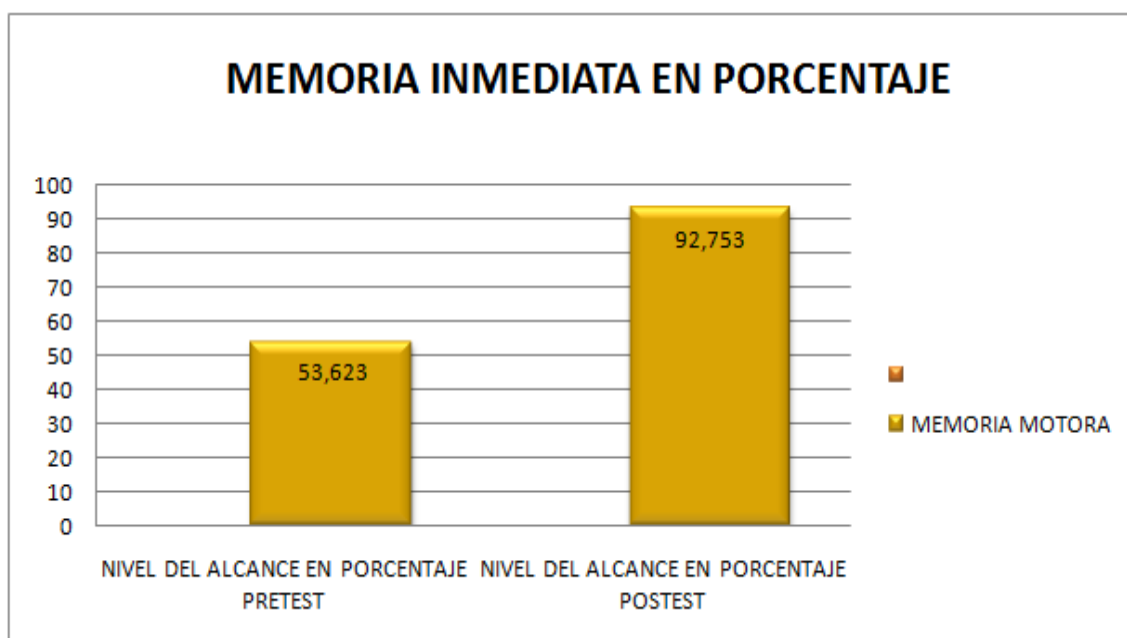


Figura Nro. 14. Comparativo Memoria Inmediata Estudiantes Global

10.3. Memoria Motora

La memoria motora refiere aquellas destrezas aprendidas por el niño después de enseñarse una instrucción motora de un patrón básico como caminar, saltar, reptar, trotar o correr. El “cuerpo recuerda” los movimientos que se le enseñaron para cumplir una tarea. Cuando el cuerpo se sincroniza y cumple una trayectoria después de una instrucción, le es más fácil armonizar lo motriz con lo abstracto. En otras palabras, un niño que difícilmente sabe caminar o correr, presentará en su futuro inmediato dificultades para su motricidad fina, requerimiento para la escritura posterior.

Obsérvese en la figura que el color azul corresponde a la aplicación del Pretest y el amarillo al Postest. El 92,7% de los estudiantes avanzan considerablemente. El porcentaje restante corresponde a estudiantes que presentan dificultades motoras gruesas.

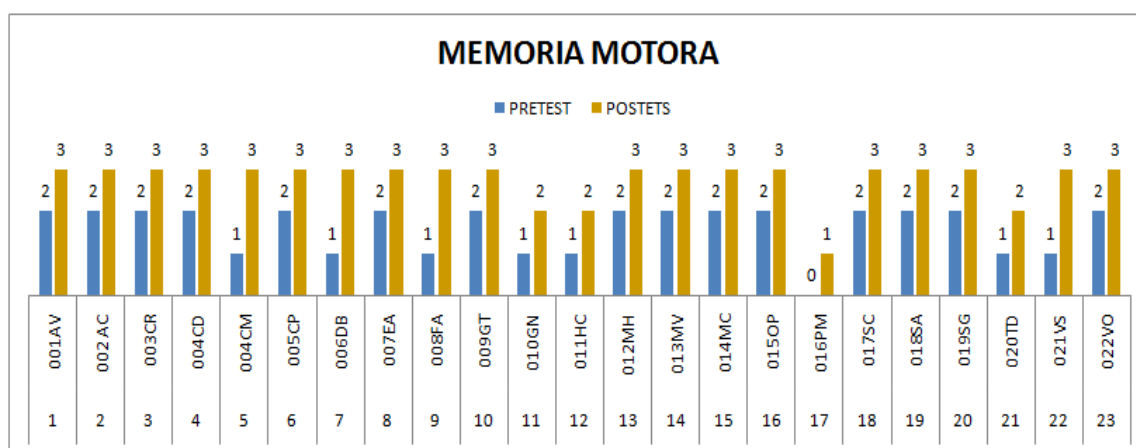


Figura Nro. 15. Comparativo Memoria Motora cada estudiantes

Como puede observarse en la gráfica, después de aplicada la estrategia hubo una mejoría del 39,13%, en cuanto se pasó de un promedio en el Pretest de 53,62% a un 92,7% en el Postest.

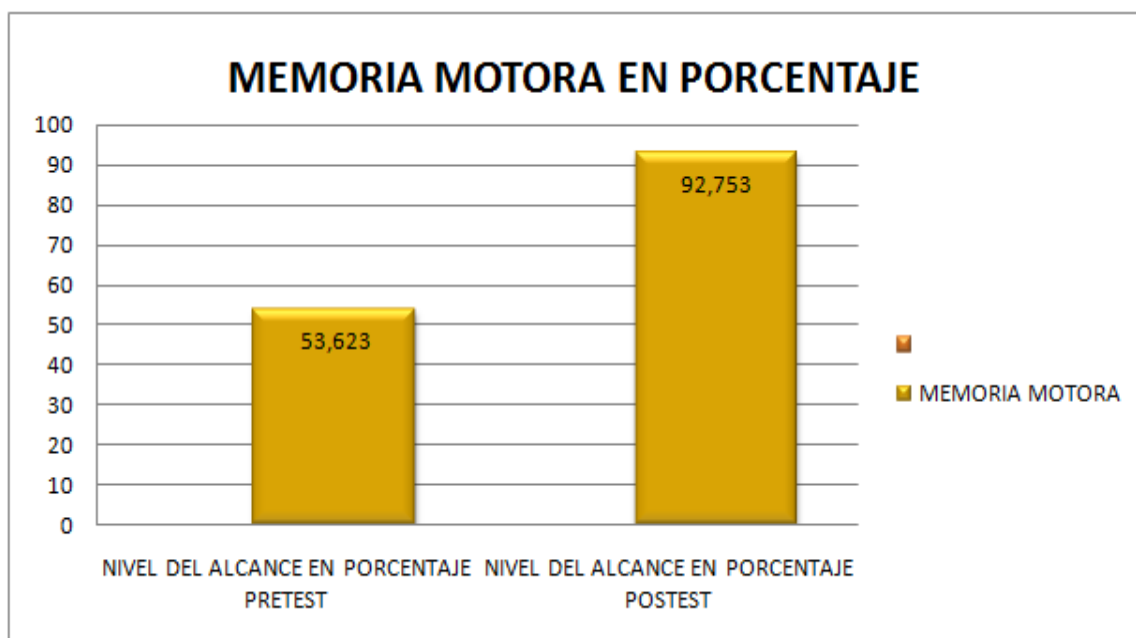


Figura Nro. 16. Comparativo Memoria Motora Estudiantes Global

10.4. Memoria Auditiva

La memoria auditiva también recibe el nombre de memoria ecoica. Este tipo de memoria posee registros sensoriales muy cortos que, generalmente, son resistentes a lesiones cerebrales. Los pacientes que después de un trauma presentan una lesión cerebral pueden verse afectados por amnesias severas, no obstante, pueden recordar voces, canciones, estímulos auditivos. Todo estímulo auditivo puede convertirse en información precategorial, utilizada didácticamente para la lectura fonético-silábica y la adquisición de conciencia fonológica posteriormente.

Obsérvese en la figura que el color azul corresponde a la aplicación del Pretest y el amarillo al Postest. El 88,4% de los estudiantes avanzan considerablemente. El porcentaje restante corresponde a estudiantes que presentan dificultades en la atención y que fueron sujetos de inspiración para la investigación.

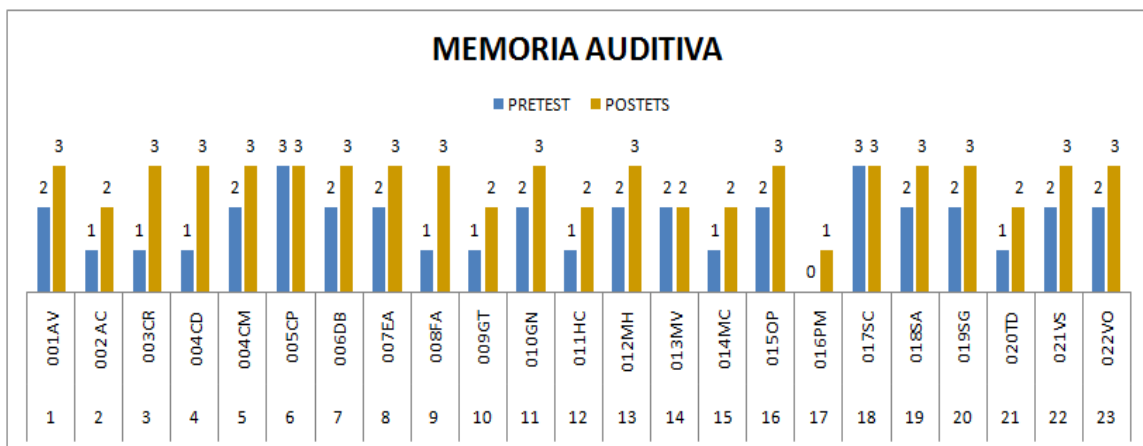


Figura Nro. 17. Comparativo Memoria Auditiva cada estudiantes

Como puede observarse en la gráfica, después de aplicada la estrategia hubo una mejoría del 33,33%, en cuanto se pasó de un promedio en el Pretest de 55,07% a un 88,4% en el Postest.

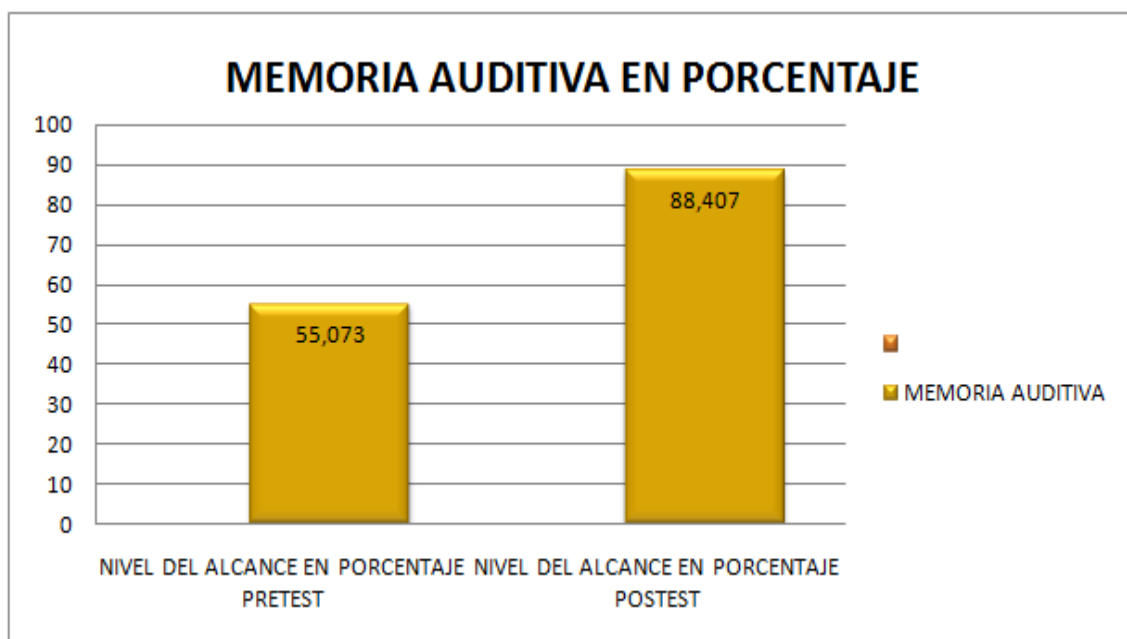


Figura Nro. 18. Comparativo Memoria Auditiva Estudiantes Global

10.5. Memoria Lógica

La memoria lógica se refiere la que debe unir más de dos hechos para comprenderse. Se ejercita desarrollando la creatividad entre dos eventos. En la memoria lógica se tiene en cuenta el contexto. Para la lectura, la escritura y la matemática es fundamental porque exige niveles de raciocinio más sofisticados.

Obsérvese en la figura que el color azul corresponde a la aplicación del Pretest y el amarillo al Postest. El 86,95% de los estudiantes avanzan considerablemente.

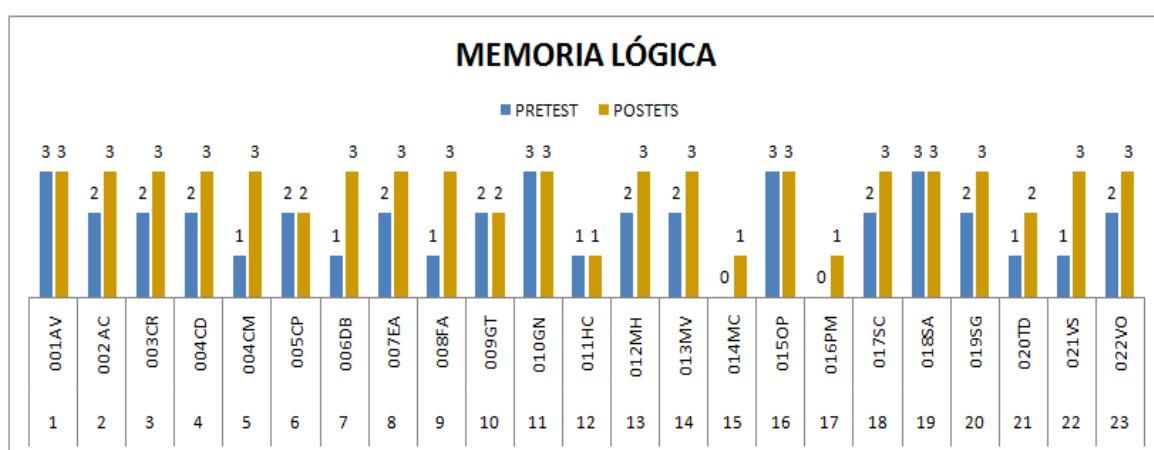


Figura Nro. 19. Comparativo Memoria Lógica cada estudiantes

Como puede observarse en la gráfica, después de aplicada la estrategia hubo una mejoría del 28,98%, en cuanto se pasó de un promedio en el Pretest de 55,07% a un 86,95% en el Postest.

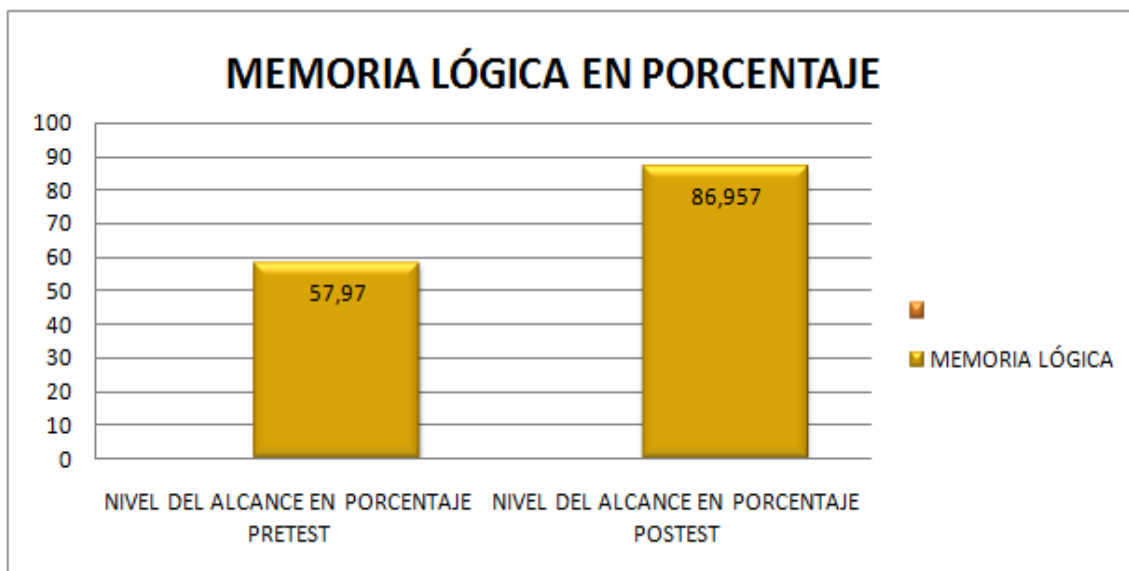


Figura Nro. 20. Comparativo Memoria Lógica Estudiantes Global

10.6. Pronunciación

Los trastornos del lenguaje o el habla, respirar mal, pronunciar de manera equivocada las palabras, no diferenciar los sonidos entre sí, distorsionar algunos vocablos son, entre otros, síntomas que indican intervención fonoaudiológica. Ignorar este aspecto puede llevar a retrasar los niveles óptimos de lectura y escritura. Basta recordar que la psicogénesis de la lectura abarca la pronunciación indicada para diferenciar unas grafías de otras.

Obsérvese en la figura que el color azul corresponde a la aplicación del Pretest y el amarillo al Postest. El 84,05% de los estudiantes avanzan considerablemente. Como puede observarse siete estudiantes en el aula presentan dificultades de fonoaudiología. Al indagar este ítem se encuentra diferentes razones que explican la persistencia de esta patología.

- Tres de ellos se encuentran en tratamiento fonoaudiológico por desarrollo tardío de su habilidad oral.

- Dos de los estudiantes presentaron dificultades en el crecimiento relacionados por nutrición y genética ancestral paterna, transmitido (posiblemente) por la madre: todos los hijos varones presentan problemas fonoaudiológicos.
- Uno de ellos hijo único, con patrones de sobreprotección. Algunos estudiosos consideran que hablar corresponde a una necesidad de orden social. Cuando al niño se le entienden todos los gestos y se le responde a su exigencia no siente la necesidad del habla.

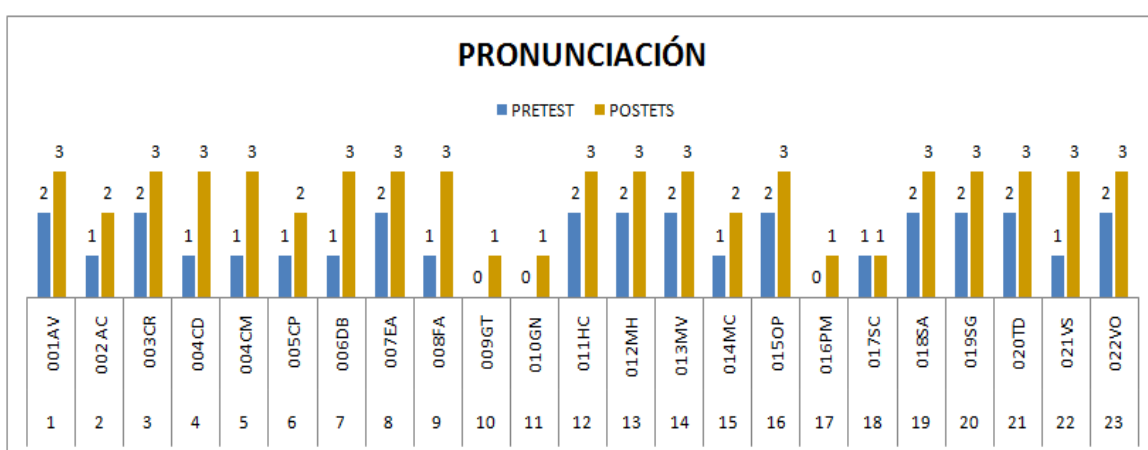


Figura Nro. 21. Comparativo Pronunciación cada estudiantes

Como puede observarse en la gráfica, después de aplicada la estrategia hubo una mejoría del 39,13%, en cuanto se pasó de un promedio en el Pretest de 44,92% a un 84,05% en el Postest.

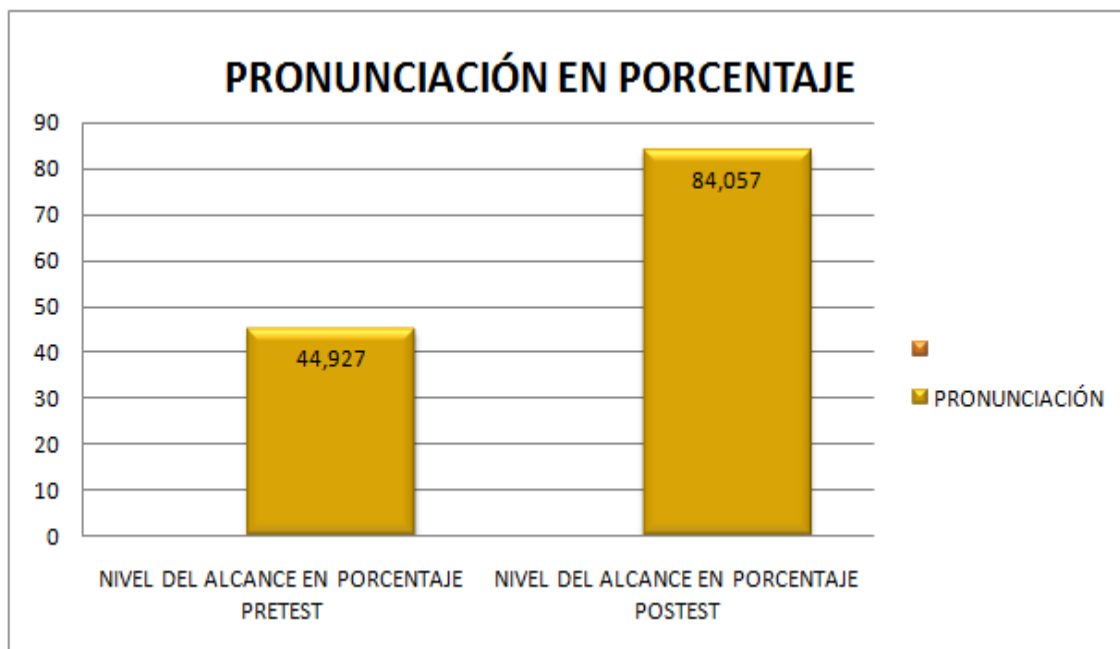


Figura Nro. 22. Comparativo Pronunciación Estudiantes Global

10.7. Coordinación Motora

Entiéndase por coordinación motora: gruesa o fina, a la capacidad de los músculos para sincronizarse para el ejercicio de una tarea después de impartida una instrucción. La motricidad fina corresponde a la sincronización de pequeños músculos ubicados en los dedos, las manos, la muñeca que se utiliza, específicamente, para los trazos y el uso del lápiz. El adecuado desarrollo de la motricidad fina permite evolución cualitativa del cerebro escritor y acomoda el andamiaje para operaciones de nivel superior como clasificar, orientar, predecir, abstraer.

En la figura el color azul corresponde a la aplicación del Pretest y el amarillo al Postest. El 91,03% de los estudiantes avanzan considerablemente.

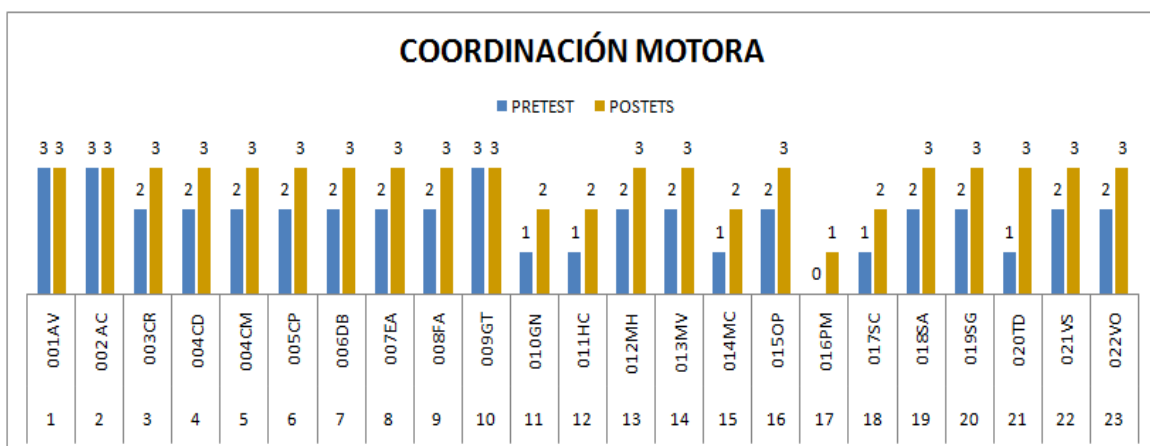


Figura Nro. 23. Comparativo Coordinación Motora cada estudiantes

Como puede observarse en la gráfica, después de aplicada la estrategia hubo una mejoría del 30,433%, en cuanto se pasó de un promedio en el Pretest de 60,87% a un 91,03% en el Postest.

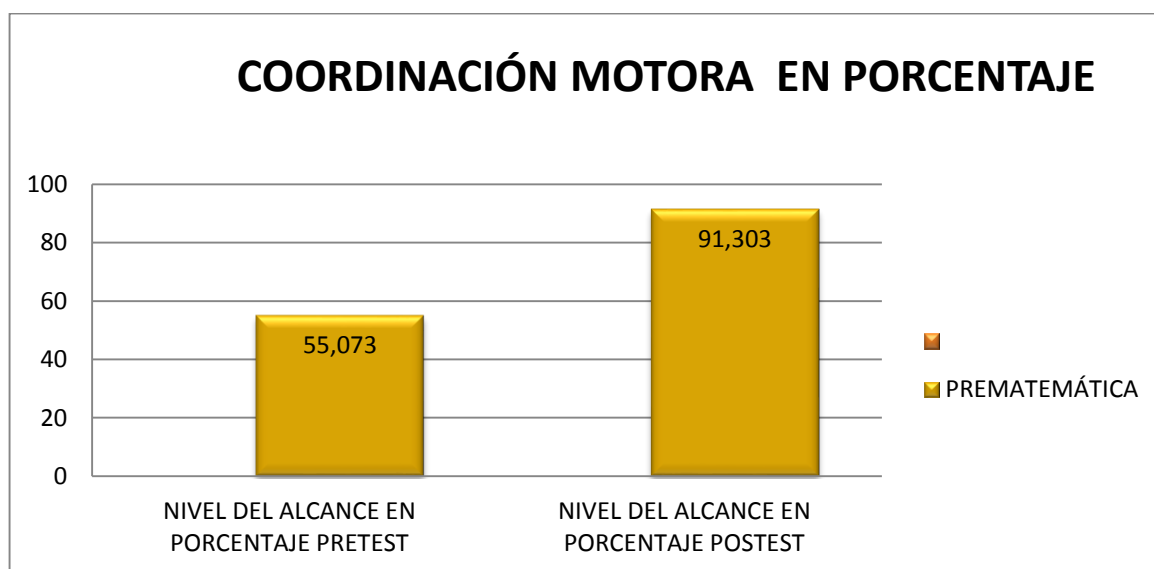


Figura Nro. 24. Comparativo Coordinación Motora Estudiantes Global

10.8. Atención

Es innegable que la Modernidad se caracteriza por el exceso de información lo que hace que, muchas veces, concentrarse sea una tarea compleja para los niños: las novedades, los estímulos y las propagandas para el consumismo comercial atentan contra la atención. La concentración y mayores niveles de atención son habilidades que se requieren para la adquisición de nuevos conocimientos y que, impedirán, posteriormente, dificultades en el aprendizaje.

En la figura el color azul corresponde a la aplicación del Pretest y el amarillo al Postest. El 84,05% de los estudiantes avanzan considerablemente.

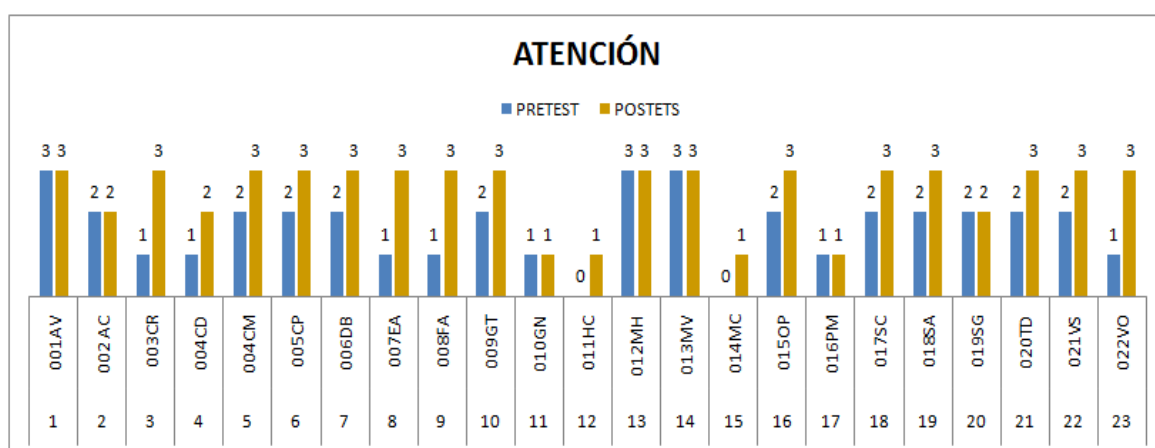


Figura Nro. 25. Comparativo Atención cada estudiantes

Como puede observarse en la gráfica, después de aplicada la estrategia hubo una mejoría del 28,98%, en cuanto se pasó de un promedio en el Pretest de 55,77% a un 84,05% en el Postest. Es un aspecto en el que se quisiera avanzar mucho más, no obstante, es de tener en cuenta que la edad, situación socioambientales (remodelación de la institución), el contexto sociocultural y las actividades propias del nivel, son distractores que afectan el mejoramiento cualitativo de este ítem de intervención.

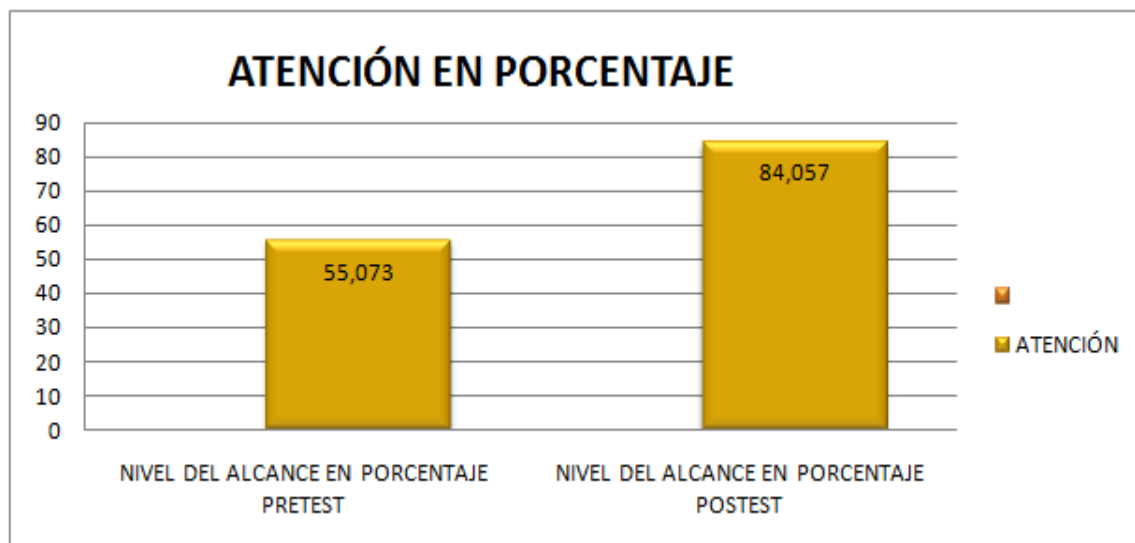


Figura Nro. 26. Comparativo Atención Estudiantes Global

10.9. Fatigabilidad

Entiéndase por Fatigabilidad la amplitud en la intensidad que tiene una persona para aplazar su cansancio con el fin de culminar una tarea y que da cuenta de la tolerancia muscular, perceptiva y de concentración para finiquitar una labor.

En la figura el color azul corresponde a la aplicación del Pretest y el amarillo al Postest. El 73,91% de los estudiantes avanzan considerablemente.

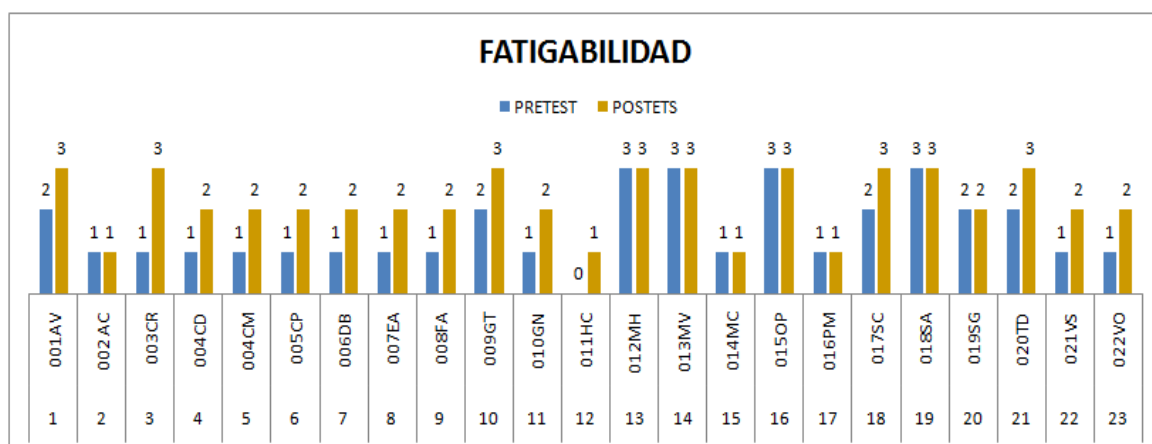


Figura Nro. 27. Comparativo Fatigabilidad cada estudiantes

Como puede observarse en la gráfica, después de aplicada la estrategia hubo una mejoría del 23,19%, en cuanto se pasó de un promedio en el Pretest de 50,72% a un 73,91% en el Postest. Así como la atención, la capacidad para aplazar la fatiga en los niños depende de la heteronimiapropia de la edad o de refuerzos externos. El niño en edad Preescolar está en la etapa de la egolatría y solo se quedará en una actividad que le recree o genere goce, por lo tanto, los distractores juegan un papel adverso en el aula de clase.

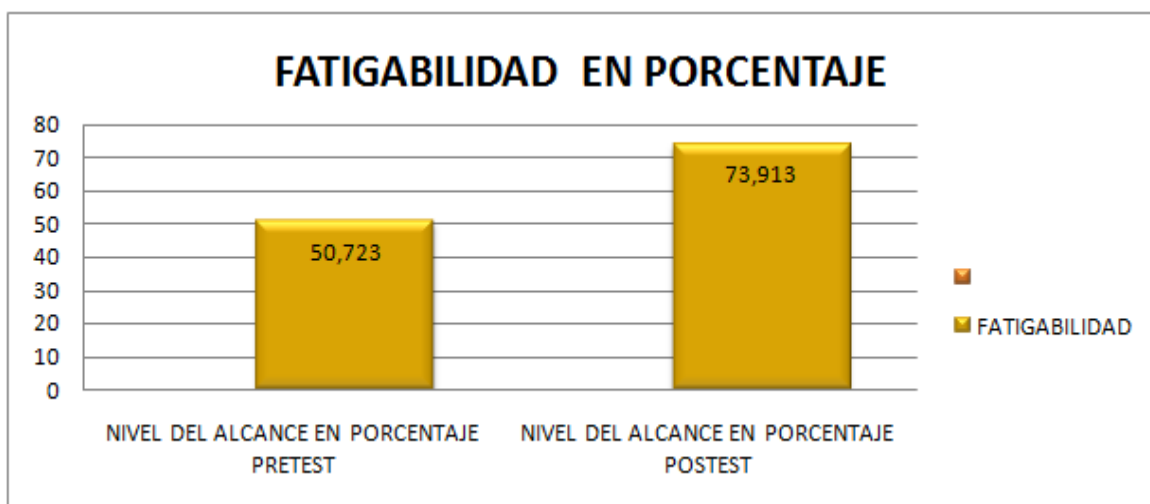


Figura Nro. 28. Comparativo Fatigabilidad Estudiantes Global

10.10 . Capacidad Fonemática

En Pedagogía se le llama la conciencia fonológica. Se entiende por fonemas a las unidades sonoras de las palabras en el habla, los grafemas a las representaciones gráficas de los fonemas (mediante las letras unidades gráficas de las palabras escritas). Para Bravo (2006), “la conciencia fonológica es la toma de conciencia de los componentes fonéticos del lenguaje oral y el dominio

de diversos procesos que los niños pueden efectuar conscientemente sobre el lenguaje oral”

(p.53)

En la figura el color azul corresponde a la aplicación del Pretest y el amarillo al Postest. El 71,01% de los estudiantes avanzan considerablemente.

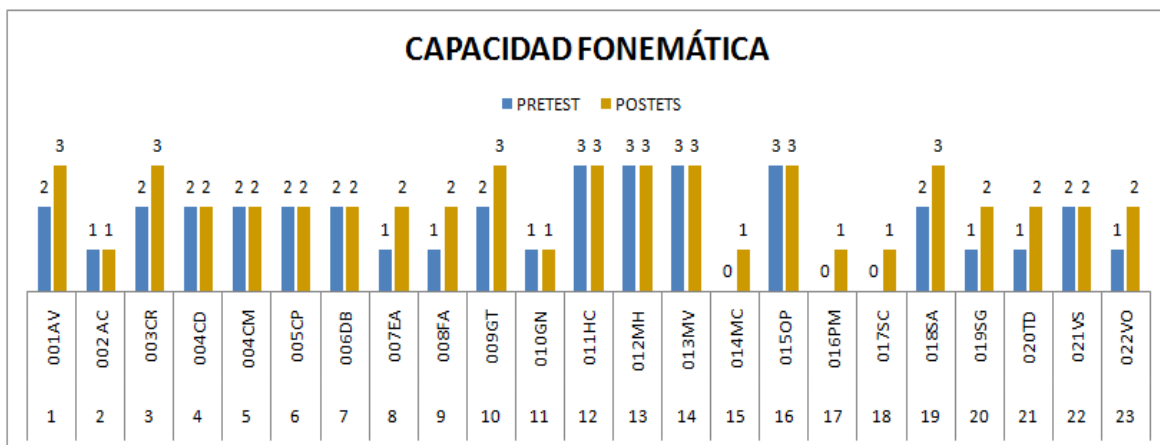


Figura Nro. 29. Comparativo Capacidad Fonemática cada estudiantes

Como puede observarse en la gráfica, después de aplicada la estrategia hubo una mejoría del 17,39%, en cuanto se pasó de un promedio en el Pretest de 53,62% a un 71,01% en el Postest.

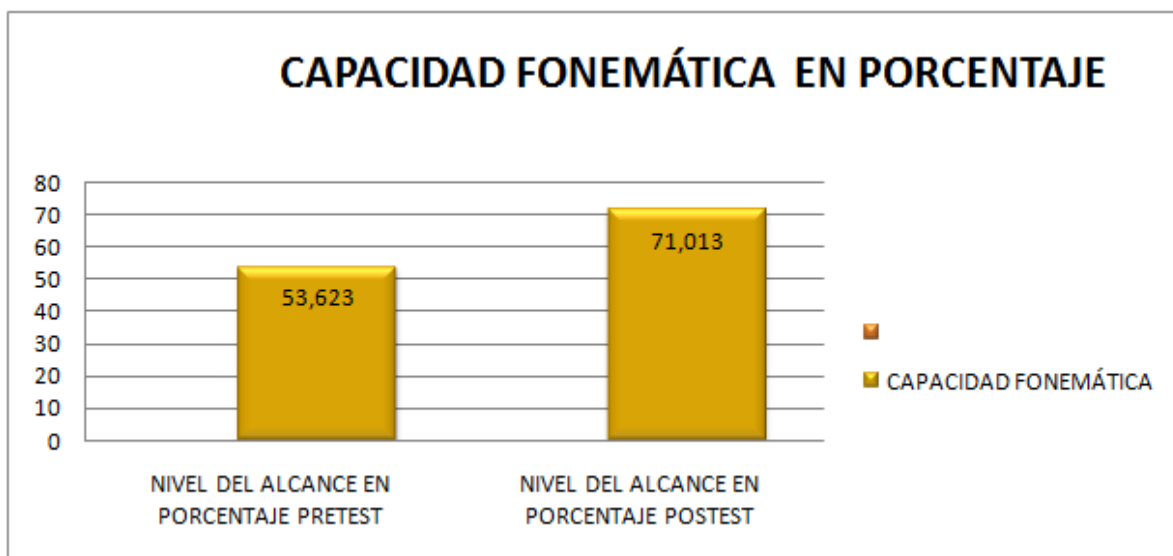


Figura Nro. 30. Comparativo Capacidad Fonemática Estudiantes Global

10.11. Prematemática

El desarrollo del Pensamiento matemático infantil no es un concepto nuevo. Sin embargo, las didácticas utilizadas para el fomento de este desarrollo si han cambiado notablemente. Sí se tiene en cuenta la edad del estudiante en Preescolar, puede observarse que corresponde a la Fase de desarrollo Concreto por cuanto el uso de materiales para la relación pedagógica de las matemáticas debe abundar en color, tamaño y textura. Si se comprende que el cerebro matemático corresponde a un hemisferio distinto al del lenguaje, requiere conocer diferentes ejercicios que potencien tal habilidad en equidad de género.

En la figura el color azul corresponde a la aplicación del Pretest y el amarillo al Postest. El 91,30% de los estudiantes avanzan considerablemente.

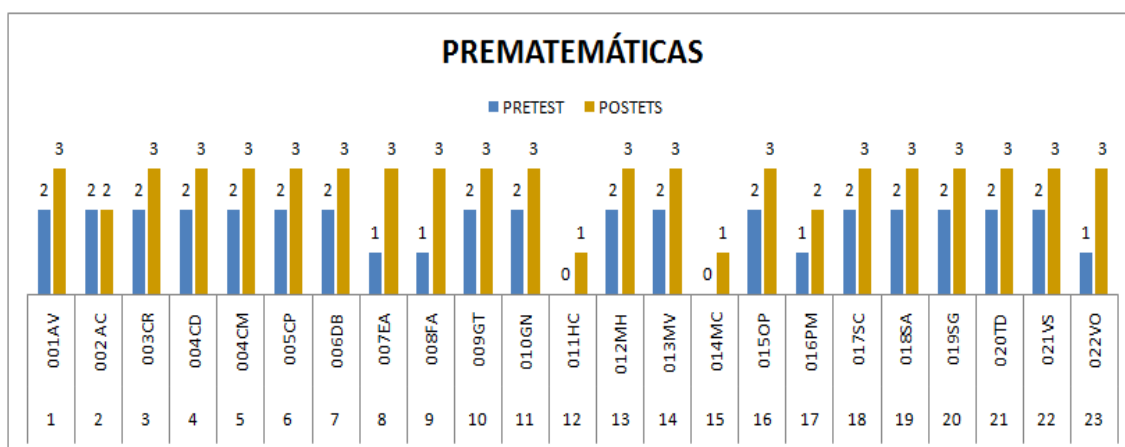


Figura Nro. 31. Comparativo Prematemáticas cada estudiantes

Como puede observarse en la gráfica, después de aplicada la estrategia hubo una mejoría del 36,23%, en cuanto se pasó de un promedio en el Pretest de 55,07% a un 91,03% en el Postest.

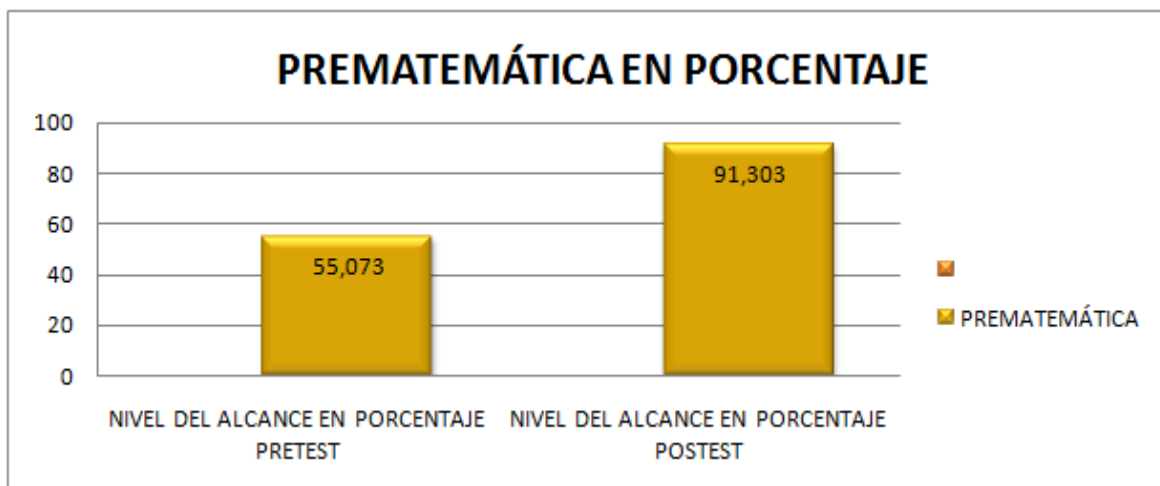


Figura Nro. 32. Comparativo PrematemáticasEstudiantes Global

Desde los hallazgos en Investigación Acción de corte didáctico

Se privilegió la Investigación Acción en Didáctica en cuanto el investigador interactuará con los participantes para intervenir su práctica pedagógica y convalidar teoría pedagógica existente. En este tipo de investigación, la información recolectada no pretende cambiar el entorno sociocultural sino estudiar las motivaciones del grupo humano para atender la Atención mediante habilidades rectoras como la Literatura.

Se utilizó dos encuentros con padres de familia y dos con los docentes de Transición para indagar sobre la participación de padres y docentes en el desarrollo de habilidades rectoras y las estrategias para atender la atención en los estudiantes. (Ver anexo 3. Encuesta semiestructurada para padres de familia utilizadas en conversatorios en grupos de trabajo)

11.2. Análisis y triangulación de los conversatorios con entrevista semiestructurada

Se cita a los padres de familia a dos Talleres Conversatorios en el marco de la Escuela Familiar y se les comparte los avances de los estudiantes en los ítems de desarrollo evaluados y

la importancia de la atención en el aprendizaje. Se les explica el objetivo del encuentro cuyos fines investigativos permiten construir teoría pedagógica y trazar metas dirigidas a la consecución de los desempeños de los estudiantes.

11.3. Algunos hallazgos con padres de familia

11.3.1. Sobre el concepto de “Atención” y triangulación con la teoría

Para los padres de familia, la atención y la concentración son sinónimos, incluso llega a confundirse con el concepto de “disciplina” y “estar juicioso”. Expresiones como:

“La atención es que el alumno esté juicioso atendiendo en la clase”, “es que no se mueva ni moleste a otros”; es que cuando se le pregunte esté mirando a la profesora”; “es que haga lo que la profesora le exija”; “estar atento es no moverse”; es cumplir con las tareas del aula” “estar atento en tener buena disciplina y no meterse en problemas”.

Los conceptos estuvieron acompañados de anécdotas e historias paralelas de la vida escolar de los padres que hicieron referencia al castigo como imaginario de control.

Desde la revisión bibliográfica de Meldman en 1970, la atención puede definirse por autores así:

Luria (1975): La atención consiste en un proceso selectivo de la información necesaria, la consolidación de los programas de acción elegibles y el mantenimiento de un control permanente sobre el curso de los mismos.

Kahneman (1973, 1997): El concepto de atención implica la existencia de un control por parte del organismo, de la elección de los estímulos que, a su vez, controlarán su conducta, siendo la atención algo más que una mera

selección, ya que se relaciona también con la cantidad o la intensidad. El autor considera que tanto con la selección voluntaria como con la involuntaria hay que tener en cuenta los aspectos intensivos de la atención.

Pinillos (1975): Proceso de focalización perceptiva que incrementa la conciencia clara y diferente de un núcleo central de estímulos, alrededor de los cuales quedan otros que son percibidos de forma más difusa. De Vega (1984): Sistema de capacidad limitada y de disposición fluctuante, que realiza operaciones de selección de la información.

Tudela (1992): Mecanismo central de capacidad limitada cuya función primordial es controlar y orientar la actividad consciente del organismo de acuerdo con un objetivo determinado. Rosselló (1997): Mecanismo responsable de la organización jerarquizada de los procesos que tratan y elaboran la información que nos llega desde el mundo circundante y desde el universo complejo que somos nosotros mismas. García Sevilla (1997): Mecanismo implicado directamente en la activación y el funcionamiento de los procesos y/u operaciones de selección, distribución y mantenimiento de la actividad psicológica.(p.320)

Cabe anotar que la concepción de Atención que se pretende es aquella que permite usarse como dispositivo para acceder al conocimiento calificado. Difiere del concepto de los padres y acudientes en cuanto un estudiante que muestra atención puede moverse, participar, diferir, opinar, acciones que se alejan de la acepción tradicional de disciplina.

11.3.2. Sobre la importancia de la literatura como un activo pedagógico constante

Cuando a los padres se les pregunta sobre la literatura infantil se remiten a los títulos clásicos de los Hermanos Grimm: Caperucita Roja, Blanca Nieves y los siete enanitos, La Bella Durmiente. Algunos recordaron las fábulas de Rafael Pombo: El Renacuajo Paseador, La Pobre viejecita, La lechera y Pastorcita. Resaltan el papel de la memoria afianzado en la escuela y la pérdida de la misma.

Se advierte poco conocimiento de escritores infantiles colombianos contemporáneos: Jairo Aníbal Niño, Yolanda Reyes, Eduardo Caballero Calderón, Catalino Bocachica, David Sánchez Juliao, Clarissa Ruiz Correal, Irene Vasco, Pilar Lozano, Carlos José Reyes, Luis Fernando Macías, Fanny Buitrago, Gonzalo España, Luisa Noguera, Iván Darío Álvarez. En literatura infantil manizaleña: Octavio Escobar, Adalberto Agudelo, Flóbert Zapata.

El conversatorio dejó como compromiso indagar otros textos infantiles y hacer reseñas sobre libros recomendados, iniciativa que creo expectativas para iniciar procesos de lectura familiar.

Un aspecto de análisis fue la pérdida de la tradición oral en las familias reemplazada por la tecnología: tabletas, celulares, internet y televisión. Asimismo, el conversatorio permite emerger la soledad infantil como un síntoma de época que pone en peligro la tradición oral, hoy reemplazada por medios digitales.

12. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Después de hacer el proceso de intervención en los Niños de Transición II, del Liceo León de Greiff, se puede concluir que hubo un mejoramiento en los procesos analizados, adyacentes para el mejoramiento de la atención en el aula y el fomento de la Habilidad Rectora Literatura.

Al utilizar el Test de Lorenzo Filho se pretende potenciar habilidades transversales en el niño que incidan indirectamente en la Atención, comprendiendo que, la evolución de las mismas le darán seguridad a los menores estimulando su autoestima y el autoconcepto. Es decir que, la estrategia pretende intervenir la atención desde la Literatura atendiendo habilidades motoras y perceptivas.

Se interviene la coordinación viso-motora porque implica el ejercicio de movimientos que requieren precisión en los que se utiliza el ojo y la mano simultáneamente: rasgar, cortar, pintar, colorear, enhebrar, escribir, etc. En el proceso prelector, esta habilidad ayuda a la estética de las grafías, a la direccionalidad de los símbolos, al manejo del espacio en los cuadernos y a la agilidad al leer un renglón diferenciado en filas. Las personas que logran mayor coordinación visomotora son capaces de leer varios renglones a la vez. Del mismo modo, una persona con atención promedio es capaz de mantener espacios cada vez más prolongados en la consecución de una actividad que requiere precisión ojo-mano, ojo-pie.

La Memoria inmediata, es una función cerebral primordial que sirve como base fundamental para el desarrollo de operaciones más complejas. A la memoria se le atribuyen tareas como codificar, almacenar y recuperar la información. Tanto para el nivel Preescolar en Transición como para las actividades normales, se requiere de una memoria de trabajo

funcional, constructo teórico que referencia el almacenamiento temporal de información para resolver tareas de acuerdo a instrucciones planteadas.

La memoria motora refiere aquellas destrezas aprendidas por el niño después de enseñarse una instrucción motora de un patrón básico como caminar, saltar, reptar, trotar o correr. El “cuerpo recuerda” los movimientos que se le enseñaron para cumplir una tarea. Cuando el cuerpo se sincroniza y cumple una trayectoria después de una instrucción, le es más fácil armonizar lo motriz con lo abstracto. En otras palabras, un niño que difícilmente sabe caminar o correr, presentará en su futuro inmediato dificultades para su motricidad fina, requerimiento para la escritura posterior.

La memoria auditiva también recibe el nombre de memoria ecoica. Este tipo de memoria posee registros sensoriales muy cortos que, generalmente, son resistentes a lesiones cerebrales. Los pacientes que después de un trauma presentan una lesión cerebral pueden verse afectados por amnesias severas, no obstante, pueden recordar voces, canciones, estímulos auditivos. Todo estímulo auditivo puede convertirse en información precategórica, utilizada didácticamente para la lectura fonético-silábica y la adquisición de conciencia fonológica posteriormente.

La memoria lógica se refiere a la que debe unir más de dos hechos para comprenderse. Se ejercita desarrollando la creatividad entre dos eventos. En la memoria lógica se tiene en cuenta el contexto. Para la lectura, la escritura y la matemática es fundamental porque exige niveles de raciocinio más sofisticados.

Los trastornos del lenguaje o el habla, respirar mal, pronunciar de manera equivocada las palabras, no diferenciar los sonidos entre sí, distorsionar algunos vocablos son, entre otros, síntomas que indican intervención fonoaudiológica. Ignorar este aspecto puede llevar a retrasar

los niveles óptimos de lectura y escritura. Basta recordar que la psicogénesis de la lectura abarca la pronunciación indicada para diferenciar unas grafías de otras.

La coordinación motora: gruesa o fina, es la capacidad de los músculos para sincronizarse para el ejercicio de una tarea después de impartida una instrucción. La motricidad fina corresponde a la sincronización de pequeños músculos ubicados en los dedos, las manos, la muñeca que se utiliza, específicamente, para los trazos y el uso del lápiz. El adecuado desarrollo de la motricidad fina permite evolución cualitativa del cerebro escritor y acomoda el andamiaje para operaciones de nivel superior como clasificar, orientar, predecir, abstraer.

La Atención es la función cerebral objeto de intervención en este proyecto. En la actualidad se observa un exceso de información lo que hace que, muchas veces, concentrarse sea una tarea compleja para los niños: las novedades, los estímulos y las propagandas para el consumismo comercial atentan contra la atención. La concentración y mayores niveles de atención son habilidades que se requieren para la adquisición de nuevos conocimientos y que, impedirán, posteriormente, dificultades en el aprendizaje.

La sociedad requiere sujetos capaces de tolerar la frustración y controlar su fatigabilidad que no es otra cosa que la amplitud en la intensidad que tiene una persona para aplazar su cansancio con el fin de culminar una tarea y que da cuenta de la tolerancia muscular, perceptiva y de concentración para finiquitar una labor.

La Fonemática o conciencia fonológica es necesaria para los procesos lectores y escritores. Se entiende por fonemas a las unidades sonoras de las palabras en el habla, los grafemas a las representaciones gráficas de los fonemas (mediante las letras unidades gráficas de las palabras escritas). Para Bravo (2006), “la conciencia fonológica es la toma de conciencia de los

componentes fonéticos del lenguaje oral y el dominio de diversos procesos que los niños pueden efectuar conscientemente sobre el lenguaje oral” (p.53)

El desarrollo del pensamiento matemático infantil no es un concepto nuevo. Sin embargo, las didácticas utilizadas para el fomento de este desarrollo si han cambiado notablemente. Sí se tiene en cuenta la edad del estudiante en Preescolar, puede observarse que corresponde a la Fase de desarrollo Concreto por cuanto el uso de materiales para la relación pedagógica de las matemáticas debe abundar en color, tamaño y textura. Si se comprende que el cerebro matemático corresponde a un hemisferio distinto al del lenguaje, requiere conocer diferentes ejercicios que potencien tal habilidad en equidad de género.

Lo anterior revela, después de aplicada la estrategia, mejoramientos en:

- La Coordinación Visomotora del 36,23%.
- En la Memoria Inmediata del 37,68%.
- En la Memoria Motora del 39,13%.
- En la Memoria Auditiva del 33,33%.
- En la Memoria Lógica del 28,98%.
- En la Pronunciación del 39,13%.
- En la Coordinación Motora del 30,43%
- En la Atención del 28,98%.
- En la fatigabilidad del 23,19%.
- En la capacidad fonemática o conciencia fonética del 17,39%
- En los procesos prematemáticos del 36,23%.

Respecto a los conversatorios con los padres de familia es de resaltar que los niños, en su mayoría, están a cargo de cuidadores en las que hay poca interlocución, asesoría y seguimiento

de tareas, dificultando la literatura en casa como un medio pedagógico para potenciar la lectura y la escritura. Este hallazgo deja abierto nuevos campos problemáticos para intervenir posteriormente pues, la literatura, es un medio socialmente construido que requiere difusión, papel solitario de la escuela en la actualidad.

Se observa incompreensión sobre la importancia de la Atención en el aula como función cerebral para desarrollar tareas asertivas. Se le endosa conceptos como disciplina y sumisión, distintos al de participación proactiva y escucha solidaria. Tal incompreensión lleva a los padres, también, a una negación explícita de la falta de atención como una enfermedad patológica moderna, diagnosticada como TDAH y por ello no se le hace seguimiento a aquellos menores que la padecen.

Hay un limitado conocimiento sobre la literatura infantil lo que impide promover nuevos títulos, textos con mensajes morales y axiológicos en los que, además del disfrute, podrían ser excusa para discusiones familiares sobre los principios culturales.

El tiempo limitado no permitió desplegar nuevas actividades para evidenciar avances cualitativos de mayor envergadura pero que serán motivaciones para una fase posterior con el grupo y sus familias, responsabilidad individual en un proceso gerencial de gestión del conocimiento cuya capacidad instalada se dejará abierta para compartir investigaciones colaborativas institucionales en el resto del año y en el siguiente con otros colaboradores.

REFERENCIAS

- Aguirre, J. (2018). *La eugenesia espartana*: Córdoba (México): Diario
- Arbeláez Hincapié, D.M. & Ramírez Villa, Y. A. (2014). *Incidencia de una Estrategia Didáctica de enfoque discursivo- interactivo en la comprensión de textos narrativos de los niños y niñas de grado preescolar de la Institución educativa Fabio Vásquez Botero*. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Ávila Sánchez Jofré, A. M. & Mena Pujol, B. (1998). *Cuaderno informativo TDAH preescolares (trastorno déficit de atención con o sin hiperactividad)*. Cataluña: Adana Fundación.
- Barrios Martínez, Gina Cristina. (2010). *Los cuentos y fabulas como medio para la interiorización de valores Morales en los niños de 3 a 7 años de edad*. Cundinamarca: Universidad de La Sabana
- Blanco, R., Castro de Almeida, I., Guadalupe, C., Louzano, P., Taccari, D., & Umayahara, M. (2008). *Indicadores de la Educación de la Primera Infancia en América Latina: Propuestas y experiencias piloto*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Braslavsky, B. (1973). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Bravo, L. (2006). *Lectura inicial y Psicología cognitiva. 2ª edición*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bourdieu, P. (2010). *El Sentido Social del Gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores
- Camps, A. (2003). *Miradas diversas de la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*. Barcelona: Universidad Autónoma.

- Camps, A., Colomer, T. D., & Farrera, N. (2003, p. 10-12). *Estrategias Didácticas para aprender a escribir*. Barc. Barcelona: Graó.
- Cárdenas Restrepo, A. B., & Gómez Díaz, C. M. (2014). *La literatura en la educación inicial. Documento No. 23 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá - Colombia: MEN .
- Cassany, D. (1990). *Comunicación, Leguaje y Educación. Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Cassany, D. (1993, p. 108). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1993, p. 15). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, Daniel. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Carrión Rivera, Neysa. (2011). *El rol de los padres en las destrezas previas a la lectura*. Quetzaltenango: Universidad Rafael Landívar
- Castro, M. D.& Quiñones Quiros, C. (2008). *Estrategias pedagógicas y didácticas para docentes de educación preescolar que ayuden a la detección e intervención del TDAH en niños y niñas en el aula escolar*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura
- Cerchiaro Ceballos, E., Paba Barbosa, C., & Sánchez Castellón, L. (2011). Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad del Magdalena* , 99-111.
- Chartier, R.(2003) *Prácticas de la lectura*. París: Payot– Rivages.
- Colomer, T. & Camps, A. (2000). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste
- Consejo Directivo, Ligreiff (2017). *Proyecto Educativo Institucional Liceo León de Greiff*. Manizales: Resolución Rectoral 001 de 2017
- Corte Constitucional, C. (2006). *Sentencia T-841*. Bogotá: Corte Suprema de Justicia.

- De Zubiría Samper, M. (2002). *Enfoques Pedagógicos y Didácticas contemporáneas*. Bogotá: Instituto Añberto Merani.
- Chaux, E. (2002). *Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: Conflictos y agresión entre niños y adolescentes de Bogotá*. *Revista de estudios sociales*, 12, 41-51.
- Cisneros, M. y Vega, V. (2011). *En busca de la calidad educativa a partir de procesos de lectura y escritura*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cuineme Rodríguez, M. Y. (2012). *De la teta a la letra. Memorias Simposio Pedagógico Lenguajes, Lectura y Escritura REDIPE*. Universidad Distrita , 978-958.
- Cooper, J. D. (1990). *Como mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Ed. Visor
- Decroly, O. (1922). *Hacia una Escuela Renovada. Una Primera Etapa* . Madrid: Ediciones de la Lectura.
- De los Reyes Aragón, C.J.; Rodríguez Díaz, M.; Sánchez Herrera A. E. & Gutiérrez Ruíz, K. (2007) *Utilidad de un programa de rehabilitación neuropsicológica de la memoria en daño cerebral adquirido*. *Revista de Psicología*, vol. 19, núm. 2, julio-diciembre
- Denise, Muth. (1989). *El texto narrativo*. Argentina: Ed. Aique.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2008). *El panorama de la investigación cualitativa*. Nueva Delhi: Sage Publications.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (2ª. ed.)*. México: McGraw Hill.
- DNP (2007). Departamento de Planeación Nacional. *Documento Conpes Social*. Bogotá: Consejo Nacional de Política Económica Social República de Colombia
- Eco, H. (1987). *El lector modelo*. Barcelona: Lumen

- Escalante, Dilia Teresa & Caldera, Reina Violeta (2008). *Revista Educere. Literatura Para Niños: una forma natural de aprender a leer*. Venezuela: Educere
- Estupiñán, Rodrigo. (2000). La gerencia del riesgo y el nuevo enfoque de control interno planteado por el “COSO”
- Freire, P. (1981). *Trabajo presentado en la apertura del Congreso Brasileño de Lectura, realizado en Campinas: Sao Paulo; Campinas*
- Ferreiro, E. (1982) . (1997). *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E. (1982). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. *Convención Anual de la International Reading Association*. Chicago-USA, abril 1982. Traducción de la autora.
- Ferreiro, E. (2002). “*Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector*”. En: *Lecturas sobre lecturas*, 1, 17–37.
- Ferreiro, E., Teberosky, A. (1982). *Los Sistemas de Escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI editores
- Fitzgerald, Jill. (1991). “*Investigaciones sobre el texto narrativo. Implicaciones didácticas.*” En: *El texto narrativo. Estrategias de comprensión*. K. Denise Muth (comp.) Buenos Aires: Aique.
- Furman, M. (2012). *¿Qué Ciencia estamos enseñando en escuelas de contextos de pobreza?* Revista Praxis y Verdad, p.p. 15-51
- García, J. y Marbán, J. (2002). *Instrucción estratégica en la composición escrita*. España: Editorial Ariel.

- García, L. (1997). Rosselló, M. (1998) Ruiz-Vargas, (1982). *Portal Psicopedagogía.com. La Atención. Kenny Arbieto Torres*. Recuperado en:
<https://www.psicopedagogia.com/atencion>. Julio 15 de 2018.
- Gil, J. A., Betancurt, F., Giraldo, C. M., Valencia, L. R., & Orozco Prado, S. Y. (2011). *Implementación de estrategias pedagógicas innovadoras para el mejoramiento del nivel de desempeño académico y reducción del déficit de atención en estudiantes de primaria del colegio cooperativo de Apartado*. Medellín: Universidad Católica de Manizales.
- Gobierno de Colombia (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*. Bogotá: Presidencia de la República y Ministerio de Educación Nacional.
- González, A. (2005). El temor a la escritura: la literatura y la crítica literaria. *Trabajo y Sociedad. Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*, 8.
- Grillo Rubiano, Fernando. (2010). Guía para la administración del riesgo en la función pública.
- Guzmán Rosquete, R.& Hernández Valle, I. (2005). *Estrategias para evaluar e intervenir en las Dificultades de Aprendizaje Académicas en el Trastorno de Déficit de Atención con/sin Hiperactividad*. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna
- Hayes, J. (1996). *Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura*. En M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing*. New Jersey: Erlbaum
- Hernández Sampieri, R. (2010, p. 544). *Los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación científica. Quinta Edición*. México: Mc Graw Hill.
- Herrero Revilla, M. (2014). *La literatura infantil en el aula de educación*. Valladolid: Universidad de Valladolid

- Jean, G. (1991). *Por una pedagogía de lo imaginario* . Casterman.
- Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de Texto*. Santiago de Chile : Dolmen.
- Lerner, D. (2008). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México:
Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2008). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México:
Fondo de Cultura Económica.
- Ley 115 (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá. Presidencia de la República
- Meldman, M.J. (1970). *Enfermedades de la Atención y la Percepción*.
- Medrano, T. J. & Pimentel Reyes, C. (2014). *La atención en las niñas y niños en el nivel de preescolar de la Institución Educativa Ternera del Distrito de Cartagena*. Cartagena:
Universidad del Tolima
- Mejía Betancur, Y. A., (2016). *La influencia de los cuentos tradicionales en el fortalecimiento de las dimensiones del desarrollo en niñas y niños del nivel preescolar*. Medellín:
Universidad de Antioquia
- Meldman, M.J. (1970). *Enfermedades de la atención y percepción* . Pergamon: Atálidas
- Morales, C. (20 de abril de 2018). Estas cifras sobre violencia infantil en Colombia dn vergüenza. Noticias Caracol .
- Niño, V. M. (2007). *La aventura de escribir. Del pensamiento a la palabra*. Bogotá, Colombia:
ECO Ediciones
- OCDE. (2008). *Indicadores de la Educación de la Primera Infancia en América Latina: Propuestas y experiencias piloto*. Santiago de Chile: UNESCO.
- OMS. (27 de 10 de 2004). *Organización Mundial de la Salud (WHOQOL)* . Recuperado el 16 de 06 de 2018, de www.uacc.org/educacion2.jsp#2

- Ong, W. J. (1994). *Oralidad y escritura. Tecnología de las palabras*. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Ortega de Hocevar, S. (2010, p. 70). *La competencia discursiva y metadiscursiva de alumnos que finalizan el primer ciclo de educación básica común y/o su equivalente en educación especial*. Bogotá D.C: Secretaria de Educación Distrital. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe –CERLALC.
- Pérez M. (2005). Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica. *La didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia*. (p.47-65) Cali-Colombia: Icfes-Univalle
- Portellano, A. (1995). *Introducción a la Neuropsicopedagogía*. España: S.A. MCGRAW-HILL / Interamericana de España
- Reategui, (1999) citado por Arbieta Torres (2002). *Portal Psicopedagogía.com. La Atención*. Kenny Arbieta Torres. Recuperado en: <https://www.psicopedagogia.com/atencion>. Julio 15 de 2018.
- Remplein, H. (1966). *Tratado de Psicología Evolutiva*. Barcelona: Labor.
- Rincón, G. (2007). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Santiago de Cali : Poemia.
- Rojas, M. (2014). *Llegué a pensar que simplemente era un niño malo*. Portal Fundación CA-DAH. Recuperado en: <https://www.fundacioncadah.org/web/noticia/luis-rojas-marcos-tdah-llegue-a-pensar-que-simplemente-era-un-nino-malo.html>. Julio 15 de 2018
- Salmerón Vilchez, P. (2004). *Transmisión de Valores a través de los Cuentos Clásicos Infantiles*. España: Universidad de Granada Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

- Secretaría de Educación Distrital. (sf.). *Serie de Cuadernillos de Currículo, Orientaciones*.
- Secretaría de Salud Distrital. (2017.). *Informe Salud Capital Política de Primera Infancia*.
Marco conceptual, político y normativo de la primera infancia Orientaciones. Bogotá:
 Secretaría de Salud.
- Smith & Dahl (1995). *La enseñanza de la lectoescritura: un enfoque interactivo*. Madrid:
 Antonio Machado
- Smith, F. (2005). *Comprensión de la Lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su
 aprendizaje*. México: Trillas.
- Sen, A.(2000) *Productos básicos y capacidades*. Amsterdam: Holanda del Delhi: Oxford
 University Press
- Solé I. (1992) *Estrategias de Lectura*. Barcelona. Editorial Grao.
- Téllez, L. A (2006). *Atención, aprendizaje y memoria: aspectos psicobiológico*. Editor MAD.
 ISBN 8466549854, 9788466549851. N. ° de páginas 192 páginas.
- Torres, Tornay y Gómez (1999). *Procesos Psicológicos Básicos*. Editorial Mc Graw Hill.
 España, Cap. 10 “La atención” pp.197-214.
- UNESCO. (2004). *Síntesis regional de indicadores de la primera infancia*. Documento PREAL ,
 17 - 18.
- UNESCO. (2018). *Uno de cada cinco niños, adolescentes o jóvenes del mundo no está
 escolarizado*. Montreal (Canadá): Organización de las Naciones Unidas para la educación,
 la ciencia y la cultura.
- UNICEF. (2010). *Pobreza Infantil en América Latina y el Caribe* . Naciones Unidas : CEPAL.
- Umberto Eco (1987). *El Lector Modelo*. Barcelona: Lumen
- Van Dijk (1983), *Texto y contexto. Semántica y pragmática del Discurso*. Madrid: Ediciones
 Cátedra

- Vélez-Álvarez, C., & Vidarte Claros, J. A. (2011). *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), una problemática a abordar en la política pública de primera infancia en Colombia*. Revista de Salud Pública ISSN 0124-0064 , 113-128.
- Vester, Frederic (2007). *Nuestro Sistema Mundial en Red*. Alemania: dtv.Sachbuch
- Zúñiga Mora, L.M. (2004). *Autoestima y repitencia escolar: entre la calidad del aprendizaje y la estigmatización*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Area Educación y Cultura Pedagogía en Educación Básica.