



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

FACULTAD DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA

TEMA:

“APLICACIÓN DEL MÉTODO PICTOGRÁFICO ASOCIADO A LA PALABRA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA PRELECTURA EN NIÑOS Y NIÑAS DE 2 A 3 AÑOS DE LOS CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL DEL MIES EN EL CANTÓN TULCÁN, DISTRITO 1, EN EL PERIODO ESCOLAR 2012- 2013.” PROPUESTA ALTERNATIVA.

Trabajo de Grado previo a la obtención del título de Licenciada Ciencias de la Educación especialidad Parvularia.

AUTORA:

Pastaz Quenguán Erika Patricia.

DIRECTOR:

Dr. Pedro P. Flores L.

Ibarra, 2013

ACEPTACIÓN DEL DIRECTOR

Luego de haber sido designado por el Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología de la Universidad Técnica del Norte de la ciudad de Ibarra, he aceptado con satisfacción como director del trabajo de grado del siguiente tema: **“APLICACIÓN DEL MÉTODO PICTOGRÁFICO ASOCIADO A LA PALABRA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA PRELECTURA EN NIÑOS Y NIÑAS DE 2 A 3 AÑOS DE LOS CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL DEL MIES EN EL CANTÓN TULCÁN, DISTRITO 1, EN EL PERIODO ESCOLAR 2012-2013”** Trabajo realizado por la señorita egresada PASTAZ QUENGUAN ERIKA PATRICIA previo a la Obtención del Título de Licenciatura de Docencia en Educación Parvularia.

Al ser testigo presencial y corresponsable directo del desarrollo del presente de investigación, que reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sustentado públicamente ante el tribunal que sea designado oportunamente.

Esto es lo que puedo certificar por ser justo y legal.



DIRECTOR DEL TRABAJO DE GRADO
Dr. Pablo Flores

DEDICATORIA

A Dios.

Por haberme permitido llegar hasta este punto y brindarme de buena salud para lograr mis objetivos, además de su infinita bondad y amor.

A la Universidad Técnica del Norte.

Por haberme abierto las puertas a tan prestigiosa y noble Institución, permitiendo formarme y educarme para servir a la sociedad.

A mi Padres.

Por haberme apoyado en todo momento, por sus consejos, sus valores, por la motivación constante que me ha permitido ser una persona de bien, pero más que nada, por su amor.

A mi Esposo.

Por estar siempre apoyándome y dándome ánimo para seguir adelante a pesar de las adversidades que se suscitaban para lograr culminar la carrera.

A mis Hijos

Edwin y Diana que son la razón de mi vida, porque cada mañana agradezco tenerles conmigo, por ser pacientes, esperar y compartir su tiempo, su espacio con mis estudios.

A mis maestros.

Por su gran apoyo y motivación para la culminación de mis estudios profesionales; aquellos que marcaron cada etapa de mi camino universitario, y que me ayudaron en asesorías y dudas presentadas en la elaboración de la tesis.

A mis compañeros.

Que nos apoyamos mutuamente en nuestra formación profesional y que hasta ahora, seguimos siendo amigos.

AGRADECIMIENTO

El presente trabajo de tesis primero me gustaría agradecer a Dios por bendecirme para llegar hasta donde he llegado, porque hiciste realidad este sueño anhelado.

A la **UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE** por darme la oportunidad de estudiar y ser una profesional.

A mi director de tesis, Dr. Pedro Flores, por su esfuerzo y dedicación, quien con sus conocimientos, su experiencia, su paciencia y su motivación ha logrado que pueda terminar mis estudios con éxito.

También me gustaría agradecer a mis profesores durante toda mi carrera profesional porque todos han aportado con un granito de arena a mi formación y sobre todo por su amistad.

Son muchas las personas que han formado parte de mi vida profesional a las que me encantaría agradecerles su amistad, consejos, apoyo, ánimo y compañía en los momentos más difíciles de mi vida.

Algunas están aquí conmigo y otras en mis recuerdos y en mi corazón, sin importar en donde estén quiero darles las gracias por formar parte de mí, por todo lo que me han brindado y por todas sus bendiciones.

ÍNDICE

| | |
|---|------|
| DEDICATORIA | iii |
| AGRADECIMIENTO | iv |
| ÍNDICE..... | v |
| RESUMEN | x |
| EXECUTIVE..... | xii |
| INTRODUCCIÓN | xiii |
| CAPÍTULO I..... | i |
| 1. EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN..... | 1 |
| 1.1 Antecedentes | 1 |
| 1.2 Planteamiento del problema | 4 |
| 1.3 Formulación del problema..... | 6 |
| 1.4 Delimitación | 6 |
| 1.4.1. Unidad de observación.. | 6 |
| 1.5. Objetivos: | 7 |
| 1.5.1. Objetivo general:..... | 7 |
| 1.5.2 Objetivos específicos:..... | 7 |
| 1.6 Justificación | 8 |
| CAPÍTULO II..... | 11 |
| Marco teórico | 11 |
| 2.1. Fundamentación teórica..... | 11 |
| 2.1.1. Fundamentación Psicológica..... | 115 |
| 2.1.2. Fundamentación Pedagógica | 13 |
| 2.1.3. Fundamentación Axiológica..... | 14 |
| 2.1.5. Fundamentación Epistemológica..... | 15 |
| 2.1.6. Fundamentación Ontológica..... | 16 |
| 2.2. Fundamentación científica | 138 |
| 2.3. Proceso de aprendizaje | 33 |
| 2.3.1. Teorías del aprendizaje..... | 34 |
| El enfoque conductista..... | 36 |
| El enfoque cognitivista..... | 36 |

| | |
|---|-----|
| El computador en la educación..... | 39 |
| Nuevas perspectivas pedagógicas en el aprendizaje de la lectura y la escritura..... | 41 |
| Estrategia pictográfica | 47 |
| Estrategia logo gráfica | |
| 2.4. Los pictogramas..... | 50 |
| 2.4.1. ¿Cómo se elaboran los pictogramas? | 51 |
| 2.4.2. Ventajas de los pictogramas..... | 52 |
| 2.4.3. Los pictogramas y su beneficio en problemas de aprendizaje o trastornos como el Autismo..... | 53 |
| 2.5. Posicionamiento teórico personal | 606 |
| 2.6. Glosario de términos..... | 61 |
| 2.7. Subproblemas, Interrogantes..... | 64 |
| 2.8. Matriz categorial Cuadro 1 | 60 |
| CAPÍTULO III..... | 61 |
| 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN | 61 |
| 3.1 Tipos de investigación. | 61 |
| 3.2 Métodos. | 62 |
| 3.3 Técnicas e instrumentos. | 63 |
| 3.4 Población | 65 |
| CAPÍTULO IV..... | 69 |
| ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS..... | 69 |
| CAPÍTULO V..... | 84 |
| 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES..... | 84 |
| 5.1. Conclusiones. | 84 |
| 5.2. Recomendaciones. | 85 |
| CAPÍTULO VI..... | 86 |
| 6.1. Título de la propuesta. | 86 |
| 6.2. Justificación e importancia..... | 86 |
| 6.3. Fundamentación teórica..... | 88 |
| 6.4. Objetivos | 90 |
| 6.4.1. Objetivo general..... | 90 |

| | |
|---|-----|
| 6.4.2. Objetivos específicos: | 90 |
| 6.5. Ubicación sectorial y física | 91 |
| 6.6. Desarrollo de la propuesta | 91 |
| Introducción | 91 |
| Orientaciones metodológicas | 94 |
| Orientaciones para el uso de la guía | 95 |
| Ejercicios para el proceso a seguir previo a la prelectura | 96 |
| Elaboración del método de lectura pictográfico | 102 |
| Guía | 103 |
| Índice | 104 |
| Presentación..... | 105 |
| Bloques de interés | 108 |
| Desarrollo de actividades..... | 109 |
| Ejercicios para el desarrollo de la lectura gráfica..... | 110 |
| Ejercicio 1: Aplicación de Pictogramas | 122 |
| Ejercicio 2: Ordenar frases | 126 |
| Ejercicio 3: Descripción de Imágenes..... | 127 |
| Ejercicio 4: Descripción de pictogramas..... | 129 |
| Ejercicio 5: Juego con Onomatopeyas..... | 124 |
| Ejercicio 6: Canciones | 131 |
| Ejercicio 7: Juego con Láminas de complementación | 127 |
| Ejercicio 8: Ejercicio para Memorizar Canciones de Frases Cortas..... | 134 |
| Ejercicio 9: Palabras nuevas..... | 137 |
| Ejercicio 10: Juego con trabalenguas | 147 |
| Ejercicio 11: Concurso de palabras que riman | 150 |
| Ejercicio 12: Armo rompecabezas del cuerpo humano..... | 152 |
| Ejercicio 13: Lotería de palabras..... | 153 |
| Ejercicio 14: Expresar frases de dos o tres palabras | 155 |
| Ejercicio 15: Lotería de los momentos del día | 156 |
| Ejercicio 16: Le hago preguntas a Troquete | 157 |
| Ejercicio 17: Bingo de objetos familiares | 158 |
| 6.7. IMPACTO..... | 159 |

| | |
|------------------------|-----|
| 6.8. Difusión..... | 155 |
| 6.9. BIBLIOGRAFÍA..... | 163 |
| ANEXOS..... | 164 |

ÍNDICE DE CUADROS

| | |
|---|----|
| 2.5. Matriz categorial Cuadro 1 | 65 |
| Cuadro 2 | 71 |
| 3.5.2. Muestra Estratificada. Cuadro 3..... | 74 |
| Cuadro 4 El aprendizaje del niño depende de su capacidad innata | 75 |
| Cuadro 5 Conocimientos previos facilitan la prelectura | 76 |
| Cuadro 6 La experiencia del niño consolida aprendizajes y destrezas... | 77 |
| Cuadro 7 Nivel de aprendizaje de la prelectura | 78 |
| Cuadro 8 Aplicación de estrategias pictográficas en la enseñanza de la prelectura..... | 79 |
| Cuadro 9 Interés por conocer métodos innovadores para la enseñanza de la prelectura | 80 |
| Cuadro 10 El estado debe preocuparse por integrar métodos modernos de enseñanza de la prelectura..... | 81 |
| Cuadro 11 La motivación y el proceso de enseñanza de la prelectura.... | 82 |
| Cuadro 12 El uso de los pictogramas para el aprendizaje de la prelectura | 83 |
| Cuadro 13 Los pictogramas y el material del medio para su elaboración | 84 |
| Cuadro 14 El computador despierta la imaginación del niño | 85 |
| Cuadro 15 Instituciones públicas o privadas que usan enseñanza de prelectura con pictogramas..... | 86 |
| Cuadro 16 Los pictogramas y su uso generalizado en todos los campos | 87 |
| Cuadro 17 Los pictogramas facilitan conocer de manera más rápida y efectiva | 88 |
| Cuadro 18 Los pictogramas y los sonidos ayudan en el proceso de aprendizaje | 89 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 Aprendizaje de la prelectura y la inteligencia innata del niño ... | 75 |
| Gráfico 2 Los conocimientos previos facilitan la prelectura | 76 |
| Gráfico 3 La experiencia del niño consolida aprendizajes y destrezas | 77 |
| Gráfico 4 Nivel de aprendizaje de la prelectura | 78 |
| Gráfico 5 Aplicación de estrategias pictográficas en la enseñanza de la prelectura..... | 79 |
| Gráfico 6 Se interesa por conocer métodos innovadores para la enseñanza de la prelectura..... | 80 |
| Gráfico 7 El estado y la integración de métodos modernos de enseñanza de la prelectura | 81 |
| Gráfico 8 La motivación y su importancia en el proceso enseñanza aprendizaje de la prelectura..... | 82 |
| Gráfico 9 El proceso de la prelectura y el uso de pictogramas | 83 |
| Gráfico 10 El material del medio y reciclaje para la elaboración de pictogramas | 84 |
| Gráfico 11 El computador contribuye a despertar la imaginación y creatividad del niño de 2 a 3 años | 85 |
| Gráfico 12 Instituciones que utilizan pictogramas para enseñar la prelectura..... | 86 |
| Gráfico 13 El uso generalizado de los pictogramas | 87 |
| Gráfico 14 Los pictogramas y el conocimiento más rápido y efectivo | 88 |
| Gráfico 15 Los pictogramas y la audición ayudan en el proceso de la prelectura de los niños de 2 a 3 años | 89 |

RESUMEN

Este trabajo de investigación parte de la premisa de que la educación infantil temprana tiene una proyección en las edades posteriores, puesto que posibilita aprendizajes para la vida que no se agotarán en el transcurso de la misma, considero muy necesario tomar este sector de la población infantil como uno de los ejes centrales para el desarrollo de esta investigación. Aprender a leer supone abrir una de las “puertas” más importantes con las que nos hayamos topado a lo largo de toda nuestra vida. Supone acceder al conocimiento, a la cultura, a la imaginación y a los sueños. Por eso, como maestros/ as, hemos de dar la oportunidad de abrir esa “puerta” a todos nuestros alumnos/as, con métodos que les ayuden a vencer las barreras que la vida les pueda presentar y consiguiendo que todos/as logren acceder a lo que principalmente aporta la lectura, a la calidad de vida, tomando en cuenta al método pictográfico como la base porque propone generar situaciones de aprendizaje que sean relevantes, innovadoras, creativas, es necesario intervenir en la práctica ya que las maestras parvularias necesitan apoyo para desarrollar en los niños/as de 2 a 3 años, procesos mentales que le permitirán a futuro, ser personas capaces de analizar y resolver los problemas de una manera eficiente. Mediante este trabajo pretendo establecer la relevancia que tiene el implementar en el currículo estrategias metodológicas encaminadas a estimular mediante los diversos canales sensoriales el desarrollo de todas las competencias, destrezas, habilidades y sobre todo de la capacidad lectora. Dotar de una guía metodológica a las maestras parvularias y promotoras que contribuya a mejorar su desempeño como tales en los diferentes centros de desarrollo infantil del MIES, cantón Tulcán, distrito 1, de la provincia del Carchi, contribuyendo de esta manera al mejoramiento de la calidad de la educación en nuestro País.

SUMMARY

This project starts from the premise that early childhood education has a projection at a later age, as possible lessons for life that can not be exhausted in the course of it, I think is very necessary to take this sector of children as one of the cornerstones for the development of this research. Taking into account the curricular reference document that provides guidance to early childhood education because it proposes to create learning situations that are relevant, it is necessary to intervene in practice and that teachers need support to develop in the nursery mental processes that will enable future, be persons able to analyze and solve problems efficiently. This project aims to establish the relevance of the curriculum implemented in the methodological strategies to encourage through various sensory channels all the skills development and skills that will enhance skills in children aged 2 to 3 years and provide a guide methodology for teachers to help improve their performance as such in the classroom, thus contributing to improving the quality of education in our country. The main object of this work is to present a new perspective of the use of the pictogram. The icon language is far from being understood as a resource confined to the difficulties in literacy, so it is shown in a broader sense. After defining the concept of *pictogram*, the author gives particular examples and lines to be taken to the classroom.

INTRODUCCIÓN

La educación en el Ecuador exige cambios, de hecho están ocurriendo, sobre todo por la relevancia que se le está dando a la educación inicial y a la atención infantil en los centros de desarrollo integral, como punto de partida para la vida escolar de los ciudadanos de nuestro país.

Es necesario entonces abordar aspectos trascendentales como el currículo para estos niveles y en qué medida los docentes utilizan sus saberes en beneficio de este sector de la población infantil.

Este abordaje se realizará utilizando diversas técnicas como las encuestas, la observación, los test, para recabar información relevante y que contribuya a direccionar este trabajo de investigación, de tal manera que se puedan hacer las adecuaciones curriculares pertinentes para contribuir de una manera real al mejoramiento de la educación en la primera infancia en un primer momento a los centros de desarrollo infantil del MIES, cantón Tulcán, Distrito 1, de la provincia del Carchi.

Mi investigación está estructurada de la siguiente manera:

En el capítulo I, describo el problema que se presenta en los centros de desarrollo infantil en el área de lectura en los niños/as de 2 a 3 años, determinando la situación conflicto así como sus causas y consecuencias. En la delimitación contextualizo el problema y lo planteo de una manera clara. Realizo además la evaluación del mismo ya que lo considero relevante, concreto, claro, contextual y factible.

De la misma manera planteo con claridad los objetivos generales y específicos, en la justificación sustento el tema de la investigación así como la importancia que este estudio tiene para la solución del problema planteado.

En el capítulo II, está compuesto por el marco teórico, parte medular de la investigación en los que describo el proceso de aprendizaje de la prelectura, que es el método pictográfico, que es un pictograma, como se utilizan los pictogramas, la teoría de las inteligencias múltiples. Realizo también la fundamentación pedagógica apoyada en Sistema de comunicación alternativa, temas tales como los pilares de la educación planteados por la UNESCO, tomando como referencia las propuestas de la AMEI (Asociación Mundial de Educación Inicial) relacionadas con la importancia y finalidad de la educación inicial. Incluyo también temas relacionados con métodos, metodologías aplicables en el nivel en el que se enmarca el problema. Aclaro conceptos a cerca de lo que significa estimulación multisensorial, los canales sensoriales, que es el aprendizaje, cuáles son sus ciclos y los diferentes estilos que este tiene. Incluyo además en este marco teórico los fundamentos psicológicos en los que describo las características propias de cada edad según cada área de desarrollo. En la fundamentación legal me refiero a las políticas del Plan Decenal relacionadas con la educación, tomo de la Constitución Política del Ecuador, del Plan Nacional Decenal de Protección Integral a la Niñez y Adolescencia, de la Ley de Educación aquellos artículos relacionados con mi tema de estudio.

En el capítulo III, describo el diseño de la investigación, además de delimitar la población sujeto de mi trabajo. Señalo también los instrumentos tales como la encuesta, las fichas de observación, y los test,

que sirvieron para recolectar la información y señalo los criterios que se utilizarán para la elaboración de la propuesta.

En el capítulo IV, realizo el análisis e interpretación de resultados en el que consta el procesamiento que contiene datos estadísticos, gráficos productos de la encuesta y la discusión de los resultados.

En el capítulo V, se encuentran las conclusiones y recomendaciones relacionadas con este estudio.

El capítulo VI, trata a cerca de la Propuesta y el desarrollo de la misma como alternativa de solución al problema planteado.

CAPÍTULO I

1. EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN.

1.1 Antecedentes

El lenguaje oral ha existido, para nuestra especie, por decenas de miles de años. Pero, la habilidad de incorporar sonidos e ideas usando símbolos escritos, lo que conocemos como escribir y leer, sólo ha existido por unos 5.000 años; este hecho sugiere que los mecanismos cerebrales, involucrados en leer y escribir no fueron desarrollados, exclusivamente, para esos fines. Todos los sistemas de escritura conocidos, están constituidos por representaciones que designan fonemas, sílabas y palabras. La invención de los alfabetos nos permitió relacionar palabras escritas a sonidos, pero leer y escribir no son habilidades naturales programadas en nuestro cerebro, como es el caso del lenguaje oral, la intuición o el instinto de supervivencia. De ahí la importancia de inducir lo más pronto a los niños/as el gusto por la lectura ya que este proceso da inicio con la interpretación de imágenes, hasta la decodificación y comprensión de textos mayores. Es la habilidad que permite al individuo reconocer la forma de las letras para formar palabras y luego darle significado a un texto.

Para enseñar a leer es necesario llevar a cabo un proceso que inicia con el aprestamiento que consiste en el desarrollo de destrezas que serán el cambio para llegar a ser buenos lectores, por esa razón nuestro paso siguiente es aprender cómo se enseña a leer. El Desarrollo del aprestamiento para la lectura es la capacidad o habilidad para realizar

de forma competente los procesos necesarios para llegar a obtener un aprendizaje efectivo: este periodo inicia desde que el niño nace, a partir de allí se realiza un proceso de combinación entre maduración y aprendizaje, se comienza a construir un camino necesario para obtener éxito en el aprendizaje de la lectura.

En la etapa inicial de aprendizaje de la lectura puede ser realizada con materiales formales de lectura o informales creados por el profesor y los alumnos, luego en el desarrollo de destrezas de lectura se inicia con el programa de instrucciones, en ella se proporciona una base de destrezas y hábitos de lectura; se hace énfasis en la comprensión y reciben atención especial las técnicas de reconocimiento y análisis de palabras, al final de este periodo el niño reconocerá palabras que no le son familiares pues ya habrá pasado por diversos métodos importantes, durante estas etapas se desarrollara el interés por la lectura, de aquí dependerá el éxito como lectores; más adelante enfatizara en ampliar la lectura en los niños para enriquecer su experiencia, se perfecciona la comprensión y el reconocimiento de palabras; es la etapa en que la lectura oral ya es fluida y correcta y da paso a la lectura silenciosa.

Es por eso que la aplicación del método pictográfico en el aprendizaje de la prelectura en niños/as de 2 a 3 años será investigado en los centros de desarrollo infantil del MIES, cantón Tulcán, Distrito 1, de la provincia del Carchi por ser un institución de renombre a nivel nacional y que alberga a un gran grupo etario de niños/as de 2 a 3 años.

El MIES es el organismo que a nombre del Estado aplica y ejecuta las políticas, planes normas y medidas que imparte el gobierno en materia de asistencia técnica y protección integral a los niños y sus familias, actúa

utilizando medidas de gestión unificados a los planes de desarrollo nacional y a la organización territorial de Administración del Estado.

Anteriormente el INFA ejecutaba las siguientes funciones las políticas Nacionales de desarrollo infantil, protección especial, participación y ejercicio de ciudadanía y apoyo a familias en situaciones de riesgo y emergencia, promueve y coordina la participación de organizaciones privadas y la Comunidad en general en acciones y programas dirigidos al bienestar de la niñez, adolescencia y sus familias. Dentro de este contexto se crea los centros del buen vivir en donde acuden niños y niñas en la edad de entre 0 a 3 años, los mismos que son atendidos por personal capacitado acorde a la edad y los intereses de los niños y niñas.

Actualmente para mejorar la atención a nivel nacional el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) cambia su estructura con el fin de mejorar la aplicación de las políticas sociales. Con este objetivo, el presidente de la República, Rafael Correa firmó el Decreto Ejecutivo Nro. 1 356, mediante el cual dispuso la reestructuración institucional. De esta forma, el Instituto de la Niñez y la Familia (INFA) y el Programa de Protección Social (PPS) se integrarán al MIES.

El cambio tiene como meta pasar a un modelo de inclusión y aseguramiento, que genere oportunidades para que los ciudadanos (as) superen su condición de pobreza. Este nuevo enfoque institucional se centra en dos áreas: Inclusión al Ciclo de Vida y la Familia y Aseguramiento para la Movilidad Social. Dentro de la Inclusión al ciclo de vida se incluirán los siguientes programas: Desarrollo Integral, que centrará su atención a las necesidades específicas de la población de

atención prioritaria, dirigidas a su desarrollo integral, y Protección Especial, enfocado en la prevención de la violación de derechos, y atención a la población en vulneración de derechos. La nueva institución tendrá un enfoque para garantizará el aseguramiento como aporte a la movilidad social. Este nuevo MIES apunta a reducir las brechas de desigualdad existentes entre los ecuatorianos y de esta forma, auspiciar la igualdad, inclusión e integración social y territorialidad dentro de la diversidad, que promueve el plan del Buen Vivir.

1.2 Planteamiento del problema

Cuando se trata de rebasar el pensamiento teórico para aplicar los fundamentos pedagógicos a la práctica, el docente se enfrenta a varios problemas que trascienden en el proceso educativo. En este sentido, los profesores tienen dificultades para comunicar el conocimiento a sus estudiantes. Lo anterior es debido a deficiencias en la estructura de las interfaces entre el sujeto que aprende y lo que debe ser aprendido. Éstas se encuentran representadas primordialmente por el profesor, y desde luego por cualquier otro elemento que de alguna manera distribuya el conocimiento como revistas, libros, audiovisuales, etc.

Aun cuando son numerosas las propuestas sobre los métodos y las técnicas de aprendizaje, el hecho es que generalmente no se usan en el aula. Por lo tanto, los problemas a que se enfrenta el proceso educativo no están centrados tanto en su formulación, sino más bien en hacer conciencia tanto del profesor como del alumno para aplicarlas de manera cotidiana.

Observaciones realizadas en meses anteriores en los centros infantiles del Buen Vivir del Mies del cantón Tulcán, Distrito 1, se ha

evidenciado, que los niños y niñas de 2 a 3 años, han adquirido estilos de aprendizajes inadecuados; ya sea por iniciativa propia o debido a la obligación por parte de algunos profesionales que exigen explícitamente o implícitamente a su estilo de enseñar y con ello, conllevan a un estilo de aprender determinado.

Además se ha podido visualizar que en los centros de desarrollo infantil del MIES, no implementan el área de prelectura, y les falta la utilización de una metodología correcta para la inducción temprana de la enseñanza de la prelectura.

Es evidente que las personas aprendemos de forma distinta, tanto niños como adultos, personas de un país u otro, de una cultura u otra. Preferimos un ambiente, unos métodos, un grado de estructura, etc., tenemos diferentes estilos de aprender.

En todas las culturas, mucho antes de que se llegara a fijar el lenguaje por escrito, se logró transmitir informaciones mediante dibujos que representaban objetos del entorno. En algún momento, se deja de inventar un dibujo nuevo cada vez que se quiere representar algo y se empieza a reaprovechar dibujos conocidos que ya están en circulación. No debemos quedarnos, sin embargo, con la idea de que la pictografía es un mero procedimiento rudimentario para empezar a fijar información sobre soportes físicos. Los pictogramas están más presentes que nunca en el mundo actual. Son de gran utilidad allí donde se reúnen poblaciones internacionales que hablan una diversidad de lenguas.

La necesidad de cambiar de metodología para inducir a la prelectura, nos conduce a emplear habitualmente como un recurso en el proceso de enseñanza de la prelectura imágenes, así, se suele hablar de

los cuentos con pictogramas como técnica de refuerzo, en relación a niños con retraso madurativo y otras discapacidades, pero lo cierto es que sus aplicaciones didácticas son, como veremos, mucho más amplias. De entrada, hay que decir que el uso de pictogramas es muy común dentro de los Talleres de Educación Infantil.

1.3 Formulación del problema

¿De qué manera influye la aplicación del método pictográfico asociado a la palabra en el proceso de aprendizaje de la prelectura en los niños y niñas de 2 a 3 años de los centros infantiles del Buen Vivir del Mies, cantón Tulcán, distrito 1 en el período escolar 2012-2013?

1.4 Delimitación del problema

1.4.1. Delimitación de las unidades de observación.- Centros de desarrollo infantil del MIES.

1.4.2. Delimitación espacial.- Los centros de desarrollo infantil del MIES se encuentran ubicados en la provincia del Carchi, cantón Tulcán, distrito 1.

1.4.3. Delimitación temporal.- Se la realizó en el primer trimestre del año escolar 2012-2013.

1.5. Objetivos:

1.5.1. Objetivo general:

❖ Comprobar la influencia de la aplicación del método pictográfico asociado a la palabra en el proceso de aprendizaje de la prelectura en los niños y niñas de 2 a 3 años de los centros infantiles del Buen Vivir del Mies del Cantón Tulcán, Distrito 1.

1.5.2 Objetivos específicos:

1.5.2.1. Determinar la metodología de aprendizaje pictográfica asociada a la palabra en el proceso de aprendizaje de la prelectura.

1.5.2.2. Establecer la relación existente entre la metodología del aprendizaje pictográfico y el proceso de aprendizaje normal.

1.5.2.3. Elaborar una guía didáctica de pictogramas para la aplicación del método pictográfico en la enseñanza temprana de la prelectura para los niños de los centros infantiles del MIES, cantón Tulcán, Distrito 1.

1.5.2.4. Socializar en el Distrito de Trabajo, la aplicación de la metodología de aprendizaje pictográfica.

1.6 Justificación

La elaboración de esta investigación es un requisito previo a la obtención del título de Licenciatura en Docencia en educación Parvularia.

El presente trabajo de investigación tiene la finalidad de detectar la influencia del método pictográfico en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas de 2 a 3 años de los centros de desarrollo infantil del MIES, cantón Tulcán, Distrito 1, provincia del Carchi y la inducción temprana a la pre lectura dirigida principalmente a los niños/as de 2 a 3 años de los centros de desarrollo infantil, los cuales necesitan realizar actividades que estimulen y maduren las áreas que intervienen en la adquisición de la lectura.

La importancia del tema radica en desarrollar las destrezas con criterio de desempeño y de la misma manera lograr que los niños y niñas aprendan a leer correctamente, para que así su ritmo de aprendizaje cumpla las exigencias del sistema escolar y la de la vida cotidiana que se presenta en nuestro diario vivir.

Este trabajo es pertinente y relevante porque consideramos a la Lecto-Escritura como uno de los más importantes elementos en la preparación del ser humano y en su formación de una buena personalidad y por ende de una buena cultura.

La importancia de la aplicación de este método radica en que Los símbolos pictográficos se han utilizado como Sistema Alternativo y/o Complementario de Comunicación desde tiempos inmemoriales, pero no

se han sistematizado y teorizado hasta la década de los 70. Cuando se empezó a utilizar el Sistema Pictográfico de Comunicación los profesores se vieron obligados a dedicar mucho tiempo a diseñar ilustraciones que sirvieran para la rehabilitación, educación y comunicación de su alumnado.

Las estadísticas sobre las dificultades en el aprendizaje de la lectura son muy variables, pero la mayoría admite que entre el diez y el quince por ciento del conjunto de escolares tiene problemas para su aprendizaje normal.

Esto no es sorprendente si se considera que la lectura implica captar e interpretar, significativamente, símbolos verbales impresos. Por otra parte, la dificultad para leer es reconocida como una de las causas determinantes de escaso rendimiento escolar; y ello es muy comprensible, dado que la lectura posee la doble función de ser medio de instrucción en sí mismo e instrumento básico para la adquisición y manejo de las otras materias escolares.

La lengua no sólo es un objeto de conocimiento sino que es también el instrumento de aprendizaje por excelencia. La lengua es un eje vertebrador de la actividad escolar, tiene una importancia capital como cimiento de todo el conocimiento y su incidencia en el aprendizaje de las demás materias es clave.

En 1981 Roxana Mayer Johnson facilitó este trabajo con el diseño de 300 dibujos sencillos que simbolizaban conceptos habitualmente utilizados en un repertorio comunicativo básico, con el que ofrecía una

herramienta práctica y útil para la comunicación. Actualmente se ha ampliado este repertorio de símbolos a más de 3000, así como también se han ampliado los formatos y soportes disponibles. El Sistema Pictográfico de Comunicación es un SSAAC con ayuda y que precisa de un soporte físico, esto es, un material o ayuda técnica para acceder a los códigos que utiliza.

Los símbolos pictográficos se componen principalmente de dibujos simples, esto es una gran ventaja puesto que al guardar una semejanza con lo que representan en la realidad es más fácil reconocerlos y asociarlos. Los símbolos diseñados con el fin de representar las palabras y conceptos de uso más común, son apropiados para que lo puedan usar todos los grupos de edad y ser reproducidos clara y fácilmente, abaratando costos y facilitando la tarea de preparación de material y paneles.

El siguiente estudio está encaminado a brindar aportes significativos en el aprendizaje de la prelectura utilizando el método pictográfico a la temprana edad de 2 a 3 años, además facilitar a las promotoras y coordinadoras de los centros de desarrollo infantil del MIES, guías prácticas para elaborar imágenes didácticas alternativas, utilizando material del medio, reciclaje y fungible que ayuden a la comprensión del texto. La investigación está dirigida a la aplicación del método pictográfico asociado a la palabra en el proceso de aprendizaje de la prelectura en niño/as de 2 a 3 años en los centros de desarrollo infantil del MIES del cantón Tulcán, distrito 1, de la provincia del Carchi.

1.7. Factibilidad

Es factible realizar esta investigación porque se podrá profundizar la aplicación de este método ya que se está en contacto directo con los centros de desarrollo infantil del Mies, donde se puede evidenciar el progreso de este proceso de enseñanza. Las unidades de observación son las más idóneas, por brindar todos los factores indispensables para que sea posible la investigación de este método; porque hay la predisposición de autoridades, compañeras coordinadoras, y lo más importante cuenta con una población de estudio acorde al número solicitado para conseguir los objetivos planteados.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Badián (1988) manifiesta: “una investigación de seguimiento de ocho años, entre Kindergarten y finales de la educación básica, encontró que la mayoría de niños que tuvieron un retraso lector inicial, se mantuvieron atrasados para leer durante todos esos años”.

Sawyer (1992) indica que: “El lenguaje preescolar es precursor de la lectura temprana; las habilidades que predijeron este aprendizaje en Kindergarten fueron reconocer el nombre o el fonema de las letras, el nombre de los números e identificar algunas palabras globales.”

Juan Cerver Borrás, refiriéndose al tema, indica: “La enseñanza de la lengua en preescolar no debe separarse del proceso natural de desarrollo del lenguaje en el niño desde sus primeros momentos. Por consiguiente, aunque el niño empiece los cursos de preescolar a los cuatro años, el educador ha de conocer el proceso natural de desarrollo desde sus principios”.

Patricio Aguas y Blanca Arcentales, hablado sobre el tema, afirma que: “La lectura es la destreza más importante en el área del Lenguaje y

Comunicación. Su práctica interrelaciona todas las habilidades comunicativas. Es el eje de todos los aprendizajes; es una herramienta para el desarrollo del pensamiento y para acceder a la información”

Andrés Bello sostiene: “el procesamiento psicolingüístico de la lectura implica un proceso continuo que aparte de la percepción visual, reconocimientos de términos y su asociación posterior con fonemas, hasta llegar a la comprensión del texto. Por lo tanto y considerando la lectura como una destreza lingüística.”

2.1.1. Fundamentación psicológica.

Heimlich y Pittelman (1991) afirman que la comprensión lectora ha dejado de ser “un simple desciframiento del sentido de una página impresa. Es un proceso activo en el cual los estudiantes integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos.

Dubois (1991) refiriéndose al tema, indica: “el enfoque psicolingüístico hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras y oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él. (pág. 11)

Heilich y Pitterlman (1991), anotan que “la consideración del proceso de la lectura como un diálogo mental entre el escrito y el lector es un efecto de la gran influencia que ha tenido la teoría de los esquemas en la comprensión de la lectura. Y se preguntarán ¿Qué es un esquema?

Según Rumelhart (1980), un esquema es una estructura de datos que representa los conceptos genéricos que archivamos en la memoria. Hay diversos esquemas, unos que representan nuestro conocimiento, otros: eventos, secuencia de eventos, acciones, etc.

La teoría de los esquemas explica como la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso de comprensión. La lectura como el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión. Los psicólogos constructivistas retomaron el concepto del esquema utilizado por Bartlett en 1932 en sus estudios sobre la memoria para designar las estructuras cognoscitivas que se crean a partir de la experiencia previa. Un esquema, según la definen sus teóricos, es la red o categorías en la que se almacena en el cerebro lo que se aprende.

De este modo, el lector comprende un texto tanto solo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental (en su memoria) la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada. Cuando una persona lee sobre un museo o ve imágenes, foros o lo visita, va agregando cada una de estas experiencias a su esquema de lo que es un museo. Algo que no puede hacer quien no tiene dichas experiencias. Cuando no se ha tenido experiencia alguna sobre un tema determinado, no se dispone de esquemas para activar un conocimiento determinado y la comprensión será muy difícil, si no imposible. Estos esquemas están en constante desarrollo y transformación, cuando se recibe nueva información; los esquemas se reestructuran y se ajustan. Cada nueva información amplía y perfecciona el esquema existente. (Heimlich y Pittelman, 1991).

2.1.2. Fundamentación Pedagógica.

El hecho de que el niño aprenda a hablar sin dificultad puede inducirnos a pensar que no hay que tomar ninguna providencia ni trazar ninguna estrategia educativa al respecto. De hecho así sucede, en gran medida, con los niños que no cursan Preescolar. Pero no puede pasarse por alto que el abandono total al desarrollo natural puede tener, en algunos casos, graves inconvenientes, o, por lo menos, se pierde la oportunidad de activar dicho desarrollo.

Que los niños realicen su primer aprendizaje de la lengua por vía oral trae como consecuencia la valoración de la didáctica del lenguaje oral, que ha de extenderse más allá de la educación preescolar. Por supuesto sin merma de la didáctica del lenguaje escrito, antes bien, como su mejor auxiliar.

“Y que el educador ha de conocer el desarrollo lingüístico del niño desde sus inicios, es la forma de lanzar al niño cada vez hacia horizontes más amplios al tiempo que se afianzan sus conocimientos adquiridos”. (J. S. BRUNER 1975).

Por otra parte, este estudio del lenguaje infantil desde sus inicios no sólo lleva a conocer mejor los mecanismos de desarrollo del lenguaje, sino a valorar el lenguaje infantil no como un torpe remedo del de los adultos, sino como una forma de habla propia con patrones característicos, uno de los cuales es su progresiva evolución.

Con la educación preescolar el niño de cuatro años, que ya domina lo fundamental de la lengua, pasa del aprendizaje intuitivo y sistemático a la reflexión provocada y sistemática. Con lo cual se modifican profundamente sus procedimientos de aprendizaje. Pero esta reflexión sobre el lenguaje no puede servirse de los procedimientos empleados por el adulto. Ni siquiera es comparable a la que ha de iniciarse con el estudio de la gramática. Se trata de alcanzar grados de comunicación tales que le permitan al niño afianzarse en sus procesos y potenciar los medios de adquisición del lenguaje.

En cualquier caso ha de estar convencido el educador de que existen procedimientos y circunstancias que propician el aprendizaje de la lengua por parte del niño sin grandes esfuerzos. Estos conocimientos ayudarán al educador a planear y programar el cultivo de la lengua desde el momento en que entre en contacto con el niño.

2.1.3. Fundamentación axiológica

La investigación está influida por los valores; puesto que el investigador está involucrado junto con el sujeto de la investigación, quien no se conformará con saber sino que asumirá el compromiso de cambio, tomando en cuenta el contexto socio cultural en el que se desarrolla el problema, respetando valores religiosos, morales, éticos y políticos de todos quienes conforman la institución.

2.1.4. Fundamentación epistemológica.

El trabajo con vocales y sílabas es recuperado a partir de la elaboración de cuentos de carácter interactivo donde se promueve la

imaginación y el contacto con las propiedades convencionales o no aparentes de los eventos de referencia o su sustituto, como es el caso de los dibujos o representaciones y simulaciones de los referentes. Se trabaja con ejercicios tanto de lectura y escritura de selección y completamiento de acuerdo con ciertos criterios o reglas de ejecución, pero siempre dejando la iniciativa al niño. Posteriormente el niño es ejercitado en actividades donde actúa como referente, referidor y como referido; en actividades donde el niño debe construir y responder preguntas no literales y de inferencia a partir de la narración de historias, hechos, recetas, etc.; la elaboración de juicios y valoraciones, así como de actividades donde el niño entra en interacción con temas simbólicos como "patria", "respeto" "amor", "bandera", y con dichos, refranes y fábulas cortas.

De acuerdo a Myriam Nemirovsky, en la mayor parte de las aulas se nota que no se han apropiado del aprovechamiento del PC y la aplicación de las TIC`s, y que se continúa centrando la tarea alfabetizadora en ejercicios vinculados con letras, sílabas y palabras. Por tanto, aunque estemos en el siglo XXI, hay niños que en sus aulas hacen lo mismo que hicieron sus padres y sus abuelos, como si la investigación psicológica y lingüística, las iniciativas educativas y los avances de la didáctica no existieran. Desde esta perspectiva, "lo que se propone es enseñar a leer y a escribir utilizando los textos y los instrumentos que se emplean en el mundo social, entre los que también están los textos y los soportes informáticos".

2.1.5. Fundamentación Ontológica

No obstante que los métodos alfabéticos están descartados por la teoría y la experiencia siguen siendo usados en las escuelas. Muchas son

las instituciones y programas de Educación Escolar donde se inicia a los niños en la escritura de letras sueltas, grafía por grafía, con prácticas caligráficas prematuras y sin relación con la lectura. Esto no es siquiera una aplicación de un método alfabético –que se limitaba a enseñar las letras en forma visual. Es peor, porque las introduce mediante la escritura.

Al cabo de muchos siglos aparecieron propuestas distintas de las alfabéticas. En el siglo XIX, especialmente en América Latina, surgen los métodos silábicos. Se enseña a los niños un cierto repertorio silábico; cuando lo dominan, pasan a leer palabras conformadas por las sílabas que conocen y luego siguen con frases y oraciones.

El gran maestro argentino Domingo Faustino Sarmiento difundió un método silábico basado en “cantinelas”, que eran recursos nemotécnicos para que los niños pudieran aprender mejor ciertos repertorios silábicos. Una de ellas, por ejemplo, era esta: “da fe li mo nu // fe li mo nu da // li mo nu da fe //mo nu da fe li...”. Entre nosotros fue empleado hasta mediados del siglo pasado un método basado en la siguiente secuencia: “a ma sa pa la ra ta”, que daba lugar a palabras como “masa”, “mamá” y permitía llegar a oraciones como “la mamá amasa la masa”. Luego, la secuencia variaba como “e me se pe le re te”, “i mi si pi li ri ti”, etc., en el orden de las vocales.

No se necesita de más ejemplos para mostrar cómo eran los procedimientos silábicos, que parten de unidades no significativas aunque con existencia más concreta para los niños, puesto que las sílabas son fácilmente percibidas por el oído. Esa facilidad hace posible un cierto éxito en el aprendizaje, aunque los textos contruidos con los repertorios

silábicos que va conociendo el niño son insulsos y poco favorables para la comprensión. Ejemplos de estos textos son “mi mamá me mima”, “ese oso se asoma” o “mi papá toma té y mi tío toma mate”, con los cuales difícilmente se consigue una lectura verdadera, plena de contenido.

2.2. FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA

En lo que tiene que ver con el desarrollo del lenguaje infantil los primeros sonidos emitidos por el niño no pueden calificarse como lingüísticos. En realidad, muchos de ellos sólo pueden ser considerados como pre lingüísticos porque se producen en una etapa anterior a sus primeros intentos lingüísticos.

En consecuencia podemos hablar de tres fases sucesivas:

- el período del grito,
- el período del gorjeo o lalación,
- el primer lenguaje.

De éstos sólo el primer lenguaje puede valorarse como lingüístico.

El grito

Es el primer sonido que emite el niño. No tiene función, ni intención comunicativa. Desde el momento del nacimiento el niño grita o chilla por simple reflejo ante el comienzo de la respiración aérea que sustituye los intercambios de oxígeno anteriores en el medio intrauterino.

Durante varias semanas el grito constituye su única manifestación sonora, no lingüística. Esta producción de sonidos es casual, pero pronto se convierte en un juego por parte del niño. Así consigue experimentación y fortalecimiento de los elementos fisiológicos que luego intervendrán en la articulación del lenguaje.

“Aunque el grito no tiene valor lingüístico, en cuanto el niño descubre su influencia en el entorno, tanto el grito como el llanto se convierten para él en instrumentos de apelación más que de comunicación. De todas formas, el grito del niño, incluso el grito intencionado, no puede considerarse como lenguaje, ya que no está constituido por elementos discretos”. (FRANDESCATO)

El gorjeo o balbuceo

La actividad del gorjeo o lalación aparece a veces desde el primer mes de edad del niño, y contribuye a la organización progresiva, y cada vez más fina, de los mecanismos de producción de sonidos. Se trata de sonidos preferentemente vocálicos, indiferenciados, con tendencia a su mayor articulación.

Estos sonidos a veces son respuesta a estímulos somáticos, visuales o acústicos. Pero a menudo se producen espontáneamente, y hasta los emite el niño en estado de reposo. A partir de los dos meses, los gorjeos del niño pueden responder a veces a palabras de la madre, con lo cual se establece una especie de diálogo.

El gorjeo sigue siendo, no obstante, una manifestación pre lingüística que utiliza los órganos de la voz para vibraciones, gargarismos,

chasquidos, sonidos silbantes... Si no constituyen un lenguaje, mucho menos puede pensarse que formen parte de una lengua. El hecho de que los produzcan también los niños sordos deja claro que no están provocados necesariamente por estímulos auditivos.

STARK (1979) establece hasta cinco etapas en la producción de sonidos pre lingüístico:

Etapa 1ª: De 0 a 8 semanas:

Gritos reflejos y sonidos vegetativos.

Etapa 2ª: De 8 a 20 semanas:

Gorjeos, arrullos y sonrisas.

Etapa 3ª: De 16 a 30 semanas:

Juegos vocálicos.

Etapa 4ª: De 25 a 30 semanas:

Balbuceo reduplicativo.

Etapa 5ª: De 36 a 72 semanas:

Balbuceo no reduplicativo y jerga expresiva.

Antes de pasar a ver cómo el niño/a va a procesar la información ortográfica entre 3 y 5 años, es necesario contemplar cómo hemos accedido a los distintos sistemas de escrituras actuales.

Convendría diferenciar en esta evolución 3 estadios:

Estadio pictográfico.

Estadio logo gráfico.

Estadio alfabético.

Mediante el primero de ellos, el hombre, la mujer, representaban gráficamente sus ideas a través de pictogramas que hacían referencia a significantes concretos: dibujos que contenían mensajes específicos. Un estadio más evolucionado supuso la utilización de logogramas para representar la escritura. Es el caso de escrituras que no han evolucionado hacia sistemas alfabéticos, como es la escritura china o los idiomas egipcios, en el que cada dibujo representa una palabra (logograma).

Un último estadio, el más evolucionado, implicó el <<principio fonético>>, gracias al cual se llegó a hacer un análisis segmental del lenguaje oral, hasta sus unidades más pequeñas: los fonemas, para plasmarlos en las letras del alfabeto. Son todos los sistemas de escritura alfabética existentes en la actualidad, con las diferencias específicas de unos a otros.

La invención del alfabeto constituyó un paso muy importante para la humanidad; sin embargo, ello trajo consigo un grave inconveniente para el niño/a que quiere acceder a decodificar un texto escrito. Las letras del alfabeto son unidades abstractas, carentes de significado para quien se plantea su aprendizaje. Planteado dicho inconveniente, es necesario tenerlo en cuenta, y tender a generar en el esquema cognitivo del niño/a un sistema estable de fonemas, base fundamental para crear buenos lectores y lectoras.

El dominio del código alfabético es importantísimo en sistemas de escritura como el nuestro. De ahí que la metodología de la lectura se plantee: << lograr que el alumno o alumna sea un buen lector/a, es decir, capaz de segmentar, capaz de llegar a la representación de los fonemas y a comprender el mensaje escrito>>.

Paralelamente al desarrollo cultural de la escritura, los niños parecen utilizar estrategias distintas entre los 3 y los 6 años a la hora de apropiarse de nuestra escritura alfabética. Según varios autores y teniendo en cuenta que nos dirigimos hacia los alumnos y alumnas de Educación Infantil, distinguimos:

- a) Estrategia pictográfica (2-4 años)
- b) Estrategia logo gráfica (4-5 años)
- c) Estrategia alfabética (5-6 años)

Función de la Educación Inicial

La educación inicial es el primer nivel educativo al que ingresan los niños/as menores de cinco años. De acuerdo con los “Fines de la Educación Preescolar”, que se establece en la Ley Fundamental de Educación, se dirigen a promover el desarrollo integral de la niñez durante los primeros cinco años de vida. Por esta razón, el nivel tiene identidad propia, es decir, no representa únicamente una etapa de preparación para el ingreso a la escuela, por lo que se hablará de educación inicial y no de educación preescolar.

La educación del menor de cinco años tiene características diferentes con los otros niveles del sistema educativo, ya que atiende a una población que se encuentra en una etapa esencial para el desarrollo de una persona.

Rivera, afirma que: “Diversas investigaciones permiten enfatizar que el desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social

en los seres humanos ocurre más rápido durante los primeros años. La mayoría de las células cerebrales y las conexiones neuronales se desarrollan durante los dos primeros años y en el desenvolvimiento del cerebro –esencial para aumentar el potencial de aprendizaje- interviene, no solo la salud y nutrición de los pequeños, sino factores como el tipo de interacción social y el ambiente que los rodea; los niños que sufren tensión extrema en sus primeros años pueden ser afectados desfavorable y permanentemente en el funcionamiento del cerebro, el aprendizaje y la memoria. (1998, p.50).

Ante la evidencia científica, es necesario fortalecer la educación del menor de seis años y de sus familias, tanto en el ámbito formal como en el informal, con el propósito de favorecer el desarrollo humano y la equidad social. Para tal efecto, es urgente la creación de centros infantiles de calidad en todos los estratos sociales.

El nivel de educación inicial cumple funciones económicas, sociopolíticas y pedagógicas; sin embargo, en repetidas ocasiones, se le ha dado prioridad a las dos primeras en detrimento de la función pedagógica.

Las funciones sociopolítica y económica están relacionadas con la incorporación de la mujer al mercado laboral y con el interjuego de oferta y demanda de mano de obra, por esta razón en un primer momento, los centros infantiles surgieron únicamente como guarderías, lugares donde se cuidaba a los infantes mientras sus madres trabajaban; posteriormente gracias a las investigaciones científicas y el desarrollo de la psicología y la pedagogía, se toma conciencia de su valor educativo(Denies, 1989)

En nuestro país, en 1997, se modifica el art. 78 de la Constitución Política y se declara obligatoriedad y la universalización de la educación preescolar. No obstante, aunque se han realizado esfuerzos en este sentido, existen programas para niños/as menores de seis años de carácter asistencial y de baja calidad, sobre todo en los estratos inferiores de la escala social. Al respecto Clarke-Stewart (1987, citado por León, 1992), demuestran en sus investigaciones que una educación de baja calidad tiene consecuencias negativas en el desarrollo de los infantes.

En este sentido, una mala educación inicial convencional o no convencional, puede lesionar seriamente a los niños y las familias, tanto en sus posibilidades presentes como futuras, por lo que no se trata de desarrollarla de cualquier manera, sino salvaguardando niveles de calidad básicos para asegurar la inversión. De allí que, los aumentos en la cobertura en la educación inicial sin estar unido a criterios de calidad esenciales, no se justifican, razón por la cual debe velarse porque esta última esté siempre presente.

En el nivel inicial, lo más importante sin lugar a dudas, es la función pedagógica, pues se ocupa de optimizar el desarrollo integral del infante, ya que considera el aspecto socio afectivo, psicomotor, cognoscitivo y nutricional, tomando como punto de partida la familia, primer agente educativo del contexto socio cultural que rodea al niño. Denies (1989) indica que a esta función se le ha asignado tradicionalmente, la tarea de preparar al párvulo para la escuela primaria, de ahí el nombre que se le ha dado a este nivel preescolar.

Desde esta perspectiva tradicional, muchas veces se trabaja intensamente en el aprestamiento, sin tomar en cuenta que el sujeto

construye el conocimiento a partir de la interacción con las personas, los objetos, la creación de hipótesis y su esfuerzo por comprender el mundo que lo rodea. Por otra parte, la función pedagógica del nivel inicial es más amplia.

La función pedagógica incluye además, una dimensión socializadora que contribuye con la construcción del ser social del párvulo, una dimensión preventiva que se encarga de evitar los efectos negativos (deficiencias o carencias afectivas, intelectuales, motrices, orgánicas) que sufren los niños y las niñas como consecuencia de la marginación socioeconómica o de otras causas; y la función recuperatoria, encargada de detectar alteraciones funcionales u orgánicas que afecten el aprendizaje. Todo esto, con el fin de iniciar un proceso de intervención que ayude a superar problemas que puedan incidir negativamente en el desarrollo integral del infante. (Denies, 1989, p. 5 y 6)

Desde esta perspectiva, es fundamental que el nivel de educación inicial cumpla con todas las funciones que se le han asignado, pues son numerosos los estudios que indican los beneficios de ésta para la niñez y para la sociedad en general.

Myers afirma que: “Los descubrimientos científicos en una serie de áreas han demostrado que los programas orientados a los niños pequeños pueden acarrear grandes beneficios, no sólo en términos individuales e inmediatos, sino también en términos sociales y económicos a lo largo de toda su vida, en cuanto a las habilidades para contribuir a la familia, la comunidad, y la nación. (1995, p.3)

Por su parte, en Estados Unidos, se realizó un estudio con niños/as de tres y cuatro años, todos provenientes de barrios de bajos ingresos. Estos párvulos fueron divididos en dos grupos al azar. El primero tuvo una educación preescolar de calidad y el otro no. Los subgrupos se evaluaron periódicamente hasta que los participantes cumplieron veinte y siete años de edad. La investigación concluyó que las personas que asistieron a programas de educación de calidad, disfrutaron de un “nivel de escolaridad significativamente superior, salarios significativamente más altos, mayor probabilidad de tener vivienda propia y menor dependencia de los servicios sociales.

Scwenhard en la Escuela Activa, toma en cuenta los intereses del niño y la niña, respeta las diferencias individuales, desarrolla actitudes y aptitudes para el aprendizaje, parte del juego natural, emplea materiales tridimensionales, favorece un clima de libertad y autonomía y le da al docente el rol de facilitador de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Rojas, 1998).

Durante este periodo histórico, se introdujo el método de enseñanza de lectoescritura de Decroly, método global o ideo visual y la organización del currículo en centros de interés (Dengo, 1998, p. 145)

Ovidio Decroly (1871-1932) propuso una metodología de integración de ideas asociadas a partir de los intereses y de la realidad que rodea al niño y la niña. Esta metodología consideraba que la vida psíquica es “una totalidad” dentro de la cual se perciben las estructuras organizadas, de ahí que propone los “centros de interés” como forma de trabajo escolar, siguiendo tres etapas: observación, asociación y expresión.

Este autor concibió la lectura como un acto “global” e “ideo-visual”, donde lo fundamental es reconocer globalmente las palabras y oraciones, para luego analizar las partes que las componen; a la vez, aboga por comenzar este proceso con unidades significativas para el párvulo. Este método emerge como reacción contra el método sintético (fonético), que Decroly consideró mecanicista, pues pensaba que “no importaba cuál sea la dificultad auditiva de lo que se aprende, puesto que la lectura es una tarea fundamentalmente visual” (Ferreiro y Teberosky, 1982, p.20)

Dentro del enfoque decrolyano se le dio gran importancia a la afectividad en el desarrollo de la personalidad y al trabajo en grupo; se creía que la niñez debía ser el centro de la escuela y la “Escuela para la vida y por la vida”. (Torres S, 1996; Ugalde 1983). Se crean una serie de juegos educativos para el desarrollo de las facultades perceptivas, los que se clasifican en: juegos visuales, juegos viso motores, juegos motores y auditivo motores, juegos de iniciación a la aritmética, juegos que se refieren a la noción del tiempo, juegos de iniciación a la lectura y juegos de gramática y comprensión del lenguaje. Todos estos juegos y materiales decrolyanos son la base de muchos de los recursos gráficos que se utilizan en las actividades de apresto en los centros de educación inicial en la actualidad (Peralta, 1993)

A partir de la influencia de la “escuela nueva”, la educación inicial en Costa Rica empieza a crecer. Para 1935, se habían creado únicamente nueve centros infantiles oficiales y cuatro semioficiales.

En 1960, la Universidad de Costa Rica (UCR), funda la Escuela Nueva Laboratorio, bajo la filosofía de la “escuela activa”, impulsada por la Dra. Emma Gamboa. Desde su inicio, se trabaja con dos secciones de

educación preescolar, un grupo con niños de cinco años y otros con niños de seis años. En 1966 la UCR ofrece el primer plan de estudio para la formación de maestros con énfasis en preescolar, siguiendo el planteamiento curricular de los “Centros de Interés” (Solís, 1992).

La “Escuela Nueva” definitivamente brinda grandes aportes a la educación costarricense, a pesar de ello, se le sigue dando mucha importancia a las habilidades perceptivas del niño y la niña y sus capacidades cognoscitivas” (Ferreiro y Teberosky, 1982, p. 21). Como puede notarse, no se produce un cambio “... en lo que respecta a la concepción epistemológica del cómo conoce el niño” (Rojas, 1998, p. 37)

Por otra parte, el método ecléctico para la enseñanza de la lectoescritura que consiste en integrar diferentes aspectos de los métodos sintéticos y analíticos”, ha tenido gran influencia en nuestro país. Para la aplicación de este, es necesario partir de un diagnóstico previo y tomar en cuenta las diferencias individuales para las niñas y los niños, con el fin de iniciar el aprestamiento dirigido a “crear en cada niño un gran deseo de aprender” (Chacón, 1974, p.8) Y a la vez, propiciar el desarrollo de las destrezas necesarias para iniciar con éxito el aprendizaje formal de la lectura y la escritura. Esta función se le asigna sobre todo al nivel de educación inicial y en consecuencia a partir de la década de los setenta, la Universidad de Costa Rica promueve el planteamiento por destrezas para el nivel “preescolar” con el fin de que atiendan las siguientes áreas:

- Cognoscitiva: percepción y discriminación visual, auditiva, táctil, gustativa y desarrollo del lenguaje.
- Socio afectiva: integración del medio social, afirmación del yo, independencia, formación de sentimientos, expresión de sentimientos.

- Motriz: coordinación motriz gruesa y coordinación fina (Ugalde, 1983, p.144-153)

Cada uno de los apartados de las áreas, detalla minuciosamente las destrezas que se deben desarrollar en los niños y las niñas para que al, ingresar a primer grado, estén preparados para el aprendizaje formal de la lectoescritura. En relación al tema que estamos tratando, Ruiz, afirma:

“El programa de apresto para la lectura se fundamenta también en un esquema conductista. Este marco conceptual descompone una jerarquía de destrezas en conductas observables, desde la más sencilla a la más compleja al asumir que para poder leer es fundamental reconocer primero las palabras, letras y sonidos. Al tener las letras y palabras diferentes tamaños, forma, dirección, posición, detalles, orden y sonidos, el desarrollo de la habilidad perceptual visual y auditiva recibe la mayor atención en la etapa de “preparación” o “apresto” para la lectura. El énfasis por lo tanto, se encuentra en el desarrollo de las habilidades físico-viso espaciales las cuales son necesarias, pero quizás no son las más importantes para leer, como lo demuestran los estudios realizados con los lectores naturales” (1996, p.46)

El método ecléctico para la enseñanza de la lectoescritura da gran importancia al aprestamiento para el desarrollo de destrezas y habilidades perceptivas del niño y la niña, sin tomar en cuenta que este “..es un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo y que construye sus propias categorías del

pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo” (Ferreiro y Teberosky, 1982, p.29)

En los últimos años, el enfoque constructivista ha tenido alguna influencia en la educación costarricense y así se evidencia en el “Programa de Estudio del Nivel de Transición de la Educación Preescolar” del Ministerio de Educación Pública (1996); sin embargo, en la práctica pedagógica, este cambio aún no se ha producido de una manera generalizada.

En este recorrido histórico sobre los métodos de enseñanza de la lecto-escritura que han tenido mayor influencia en nuestro país, sobresale un sujeto que aprende como receptor de un conocimiento proporcionado desde afuera, donde los protagonistas son el educador y el método, y no el sujeto que conoce, de ahí el énfasis que se ha otorgado al aprestamiento como etapa básica de preparación para iniciar el aprendizaje formal de la lectoescritura.

A continuación, vamos a analizar una visión diferente, desde un enfoque constructivista, donde el niño y la niña son protagonistas de su propio proceso de conocimiento. Él y ella ingresan al centro infantil con un bagaje de conocimientos que han adquirido en su hogar y en su comunidad, y a partir de estos, el docente brinda experiencias auténticas de lectura y de escritura que les permiten a los párvulos construir colectivamente el conocimiento de la lecto-escritura.

Las últimas décadas de nuestra era han sido testigo de numerosos hallazgos, que nos dicen cómo los infantes se apropian del código escrito;

entre estos, la teoría cognitiva de Jean Piaget (citado por Papalia y Wendkors, 1997) y la sociocultural, de Lev Vigotsky (1978).

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

Entre los dos y siete años de edad, aproximadamente, los infantes se encuentran en la etapa preoperatoria; su pensamiento es simbólico, es decir, comienzan a generar ideas y solucionar problemas a través de las representaciones mentales que se demuestran en el lenguaje, el juego simbólico y la imitación diferida; en este proceso se le asigna un significado a un símbolo. El símbolo más usado es la palabra hablada o escrita. Al respecto, Papalia y Wendkors indican:

Saber los símbolos de las cosas ayuda a pensar en ellas y en sus cualidades a recordarlas y hablar sobre ellas, sin necesidad de tenerlas al frente. Ahora los niños pueden utilizar el lenguaje para representar cosas y hechos ausentes que no tienen lugar en el presente. Ahora pueden aprender no solo mediante los sentidos y la acción sino mediante el pensamiento simbólico, no solo al actuar sino, además, por las consecuencias de sus acciones (1997, p.325)

En el proceso de interacción con el medio social y físico, el infante recibe los estímulos, los transforma mediante el proceso de asimilación, los interpreta de acuerdo con sus esquemas mentales y construye su concepción de mundo al transformar las imágenes estáticas en imágenes activas por medio del lenguaje, juego, el dibujo, la imitación. El pensamiento del párvulo surge entonces, a través de la acción, a partir de la cual interioriza ciertas imágenes que posteriormente aprenderá que tienen correspondencia con un nombre y de esa manera, se origina el lenguaje, "...para Piaget, el lenguaje, como instrumento de expresión y comunicación, es susceptible de llegar a ser el instrumento privilegiado del pensamiento, en especial cuando el niño va pasando del pensamiento concreto al abstracto" (Gómez, M; Villareal, B; López, L y otros; 1995, p.48)

Piaget habla de dos tipos de lenguaje: privado (egocéntrico) y social. El lenguaje privado está dirigido hacia sí mismo, con el fin de que el pequeño tenga control de sus acciones. El lenguaje social busca la comunicación con otros y se concreta con la aparición del diálogo. Conforme crece el lenguaje, evoluciona la construcción del espacio, del tiempo y la causalidad; lo que contribuye a que el niño y la niña ubiquen sus acciones en el presente, pasado o futuro, y a la vez, organicen sus relatos en una secuencia lógica (Papalia y Wendkors, 1997)

Desde esta perspectiva, el lenguaje oral del infante contribuirá al aprendizaje de la lengua escrita en tanto sea utilizado como una forma de comunicación con el medio social (Gómez, M; Villarreal, B; González, L; López, L y Jarrillo R, 1995).

Por su parte, Vigotsky (1978) planteó el fundamento epistemológico de su teoría indicando que "...el problema del conocimiento entre el sujeto y el objeto se resuelve a través de la dialéctica marxista (S-O), donde el sujeto actúa (persona) mediado por la actividad práctica social (objetal) sobre el objeto (realidad) transformándolo y transformándose a sí mismo" (Matos, 1996, p.4) Es decir, se da una relación dialéctica entre sujeto y objeto. En este proceso de conocimiento son esenciales el uso de instrumentos socioculturales, especialmente de dos tipos: las herramientas y los signos. Las herramientas producen cambios en los objetos y los signos transforman internamente al sujeto que ejecuta la acción. Los signos son instrumentos psicológicos producto de la interacción sociocultural y de la evolución, como el lenguaje, la escritura y el cálculo, entre otros (Barquero, 1996)

Según esta teoría, el párvulo, al entrar en contacto con la cultura a la que pertenece, se apropia de los signos que son de origen social, para posteriormente, internalizarlos. Vigotsky indica "el signo siempre es inicialmente un medio de vinculación social, un medio de acción sobre los otros y solo luego se convierte en un medio de acción sobre sí mismo". (1978, p. 141)

La niña y el niño se van apropiando de las manifestaciones culturales que tienen un significado en la actividad colectiva, es así como "los procesos psicológicos superiores se desarrollan en los niños a través de la enculturación de las prácticas sociales, a través de la adquisición de la tecnología de la sociedad, de sus signos y herramientas y a través de la educación en todas sus formas" (Moll, 1993, p. 13)

Vigotsky considera que el momento más significativo en el desarrollo del niño y de la niña, es cuando convergen el lenguaje y la actividad práctica, pues inicialmente, eran dos líneas de desarrollo totalmente independientes, “en un momento dado se unen y el lenguaje se vuelve racional y el pensamiento verbal. El desarrollo que hasta ahora será biológico se vuelve socio histórico ya que por medio del lenguaje racional, la sociedad inyecta en el individuo las significaciones que ha elaborado en el transcurso de la historia” (Morales, 1990, p. 11)

De acuerdo con esta teoría, el lenguaje se da, en un principio en el nivel social, luego es egocéntrico, y más adelante, interiorizado (Vigotsky, 1978). Cuando el párvulo inicia la comunicación verbal, el lenguaje sigue a las acciones, es provocado y dominado por la actividad; en estadios superiores surge una nueva relación entre la palabra y la acción, ya que el lenguaje guía, determina y domina el curso de la acción y aparece su función planificadora de tal manera que el lenguaje es esencial para el desarrollo cognoscitivo del infante (Morales, 1990)

Vigotsky (1978) considera que el significado de la palabra es clave para estudiar las relaciones internas del discurso y del pensamiento. Para él, es fundamental el papel del sentido y el significado en el desarrollo de la percepción en los niños y las niñas, así como los usos cognoscitivos de los signos y las herramientas, el desarrollo de la escritura y el juego, al cual le dio gran importancia para la interiorización y la apropiación del ambiente durante los primeros años de vida.

El concepto vigotskiano que tiene mayor aplicabilidad en el campo educativo, es la zona de desarrollo próximo (ZDP). Este concepto, “designa las acciones del individuo que al inicio él puede realizar

exitosamente sólo en interrelación con otras personas, en la comunicación con éstas y con su ayuda, pero que luego puede cumplir en forma totalmente autónoma y voluntaria” (Matos, 1996, p. 8)

Vigotsky planteaba dos niveles de desarrollo en los niños: el nivel actual de desarrollo y la zona de desarrollo próximo, la que se encuentra en proceso de formación y es el desarrollo al que el infante puede aspirar.

Este concepto es básico para los procesos de enseñanza aprendizaje, pues el educador y la educadora deben tomar en cuenta el desarrollo del infante en sus dos niveles; el real y el potencial, para así promover niveles de avance y autorregulación mediante actividades de colaboración. Los estudios de Piaget (citado por Papalia y Wendkors, 1997) y Vigotsky (1978), aunque presentan algunas diferencias teóricas, coinciden en el que el conocimiento se da mediante un proceso constructivo del sujeto en interacción con el medio, lo que implica un cambio epistemológico que concibe el sujeto como entes activos. Desde esta perspectiva, son cuestionables las bondades de los métodos tradicionales para la enseñanza de la lecto-escritura, puesto que “El método (en tanto acción específica del medio) puede ayudar o frenar, facilitar o dificultar, pero no crear aprendizaje. La obtención de conocimiento es el resultado de la propia actividad del sujeto” (Ferreiro y Teberosky, 1982, p. 32). El niño y la niña no esperan pasivamente que se les enseñe el lenguaje sino que tratan de comprenderlo, formulan hipótesis y crean su propia gramática con base en la información que le provee el contexto sociocultural en que se desenvuelven.

2.3. Proceso de aprendizaje

El aprendizaje y las teorías que tratan los procesos de adquisición de conocimiento han tenido durante este último siglo un enorme desarrollo debido fundamentalmente a los avances de la psicología y de las teorías instruccionales, que han tratado de sistematizar los mecanismos asociados a los procesos mentales que hacen posible el aprendizaje [Reigeluth, 1983].

El propósito de las teorías educativas es el de comprender e identificar estos procesos y a partir de ellos, tratar de describir métodos para que la instrucción sea más efectiva. Es en este último aspecto en el que principalmente se basa el diseño instruccional, que se fundamenta en identificar cuáles son los métodos que deben ser utilizados en el diseño el proceso de instrucción, y también en determinar en qué situaciones estos métodos deben ser usados.

De acuerdo con [Reigeluth, 1987], de la combinación de estos elementos (métodos y situaciones) se determinan los principios y las teorías del aprendizaje. Un principio de aprendizaje describe el efecto de un único componente estratégico en el aprendizaje de forma que determina el resultado de dicho componente sobre el enseñante bajo unas determinadas condiciones. Desde el punto de vista prescriptivo, un principio determina cuándo debe este componente ser utilizado. Por otro lado, una teoría describe los efectos de un modelo completo de instrucción, entendido como un conjunto integrado de componentes estratégicos en lugar de los efectos de un componente estratégico aislado.

A este respecto, el estudio de la mente y de los mecanismos que intervienen en el aprendizaje se ha desarrollado desde varios puntos de vista basados en la misma cuestión fundamental, a saber: ¿Cuáles son las condiciones que determinan un aprendizaje más efectivo? [Gagné, 1987].

En un primer lugar, desde un punto de vista psicológico y pedagógico, se trata de identificar qué elementos de conocimiento intervienen en la enseñanza y cuáles son las condiciones bajo las que es posible el aprendizaje. Por otro lado, en el campo de la tecnología instruccional, se trata de sistematizar este proceso de aprendizaje mediante la identificación de los mecanismos y de los procesos mentales que intervienen en el mismo. Ambos campos van a servir de marco de referencia para el desarrollo de los sistemas de enseñanza basados en computador.

2.3.1. Teorías de aprendizaje

Las teorías de aprendizaje desde el punto de vista psicológico han estado asociadas a la realización del método pedagógico en la educación. El escenario en el que se lleva a cabo el proceso educativo determina los métodos y los estímulos con los que se lleva a cabo el aprendizaje. Desde un punto de vista histórico, a grandes rasgos son tres las tendencias educativas que han tenido vigencia a lo largo de la educación: La educación social, la educación liberal y la educación progresista [Holmes, 1999].

En la educación social nos encontramos en una etapa anterior a la existencia de instituciones educativas. En este contexto la educación se

puede considerar que es exclusivamente oral y responsabilidad de la familia y de la sociedad que la guarda y la transmite. En esta situación, el proceso de aprendizaje se lleva a cabo en el contexto social y como parte de la integración del individuo en el grupo, proceso éste que se realiza día a día a lo largo de su vida. El modelo clásico de educación se puede considerar el modelo liberal, basado en La República de Platón, donde ésta se plantea como un proceso disciplinado y exigente. El proceso de aprendizaje se basa en el seguimiento de un currículum estricto donde las materias se presentan en forma de una secuencia lógica que haga más coherente el aprendizaje. En contraposición a este se puede definir el modelo "progresista", que trata de ayudar al alumno en su proceso educativo de forma que éste sea percibido como un proceso "natural". Estas teorías tienen origen en el desarrollo de las ideas sociales de Rousseau y que han tenido un gran desarrollo en la segunda mitad del siglo de la mano de John Dewey en EE.UU. y de Jean Piaget en Europa [Dewey, 1933, Piaget, 1969, Piaget, 1970].

Estas tres corrientes pedagógicas se han apoyado generalmente en varias teorías educativas y modelos cognitivos de la mente para la elaboración de las estrategias de aprendizaje. En muchos aspectos, el desarrollo de estas teorías y de otras derivadas de ellas está influido por el contexto tecnológico en el que se aplican, pero fundamentalmente tienen como consecuencia el desarrollo de elementos de diseño instruccional, como parte de un proceso de modelizar el aprendizaje, para lo cual se trata de investigar tanto los mecanismos mentales que intervienen en el aprendizaje como los que describen el conocimiento [O'Shea and Self, 1985, Fernández-Valmayor et al., 1991, Wilson et al., 1993]. Desde este punto de vista más orientado a la psicología se pueden distinguir principalmente dos enfoques: el enfoque conductista y el enfoque cognitivista.

El enfoque conductista

Para el conductismo, el modelo de la mente se comporta como una "caja negra" donde el conocimiento se percibe a través de la conducta, como manifestación externa de los procesos mentales internos, aunque éstos últimos se manifiestan desconocidos. Desde el punto de vista de la aplicación de estas teorías en el diseño instruccional, fueron los trabajos desarrollados por B. F Skinner para la búsqueda de medidas de efectividad en la enseñanza el que primero lideró el movimiento de los objetivos conductistas [Skinner, 1958, Skinner, 1968, Tyler, 1975]. De esta forma, el aprendizaje basado en este paradigma sugiere medir la efectividad en términos de resultados, es decir, del comportamiento final, por lo que ésta está condicionada por el estímulo inmediato ante un resultado del alumno, con objeto de proporcionar una realimentación o refuerzo a cada una de las acciones del mismo. Al mismo tiempo, se desarrollan modelos de diseño de la instrucción basados en el conductismo a partir de la taxonomía formulada por [Bloom, 1956] y los trabajos posteriores de [Gagné, 1985] y también de M. D. Merrill [Merrill, 1980, Merrill, 1987, Merrill, 1994].

Las críticas al conductismo están basadas en el hecho de que determinados tipos de aprendizaje solo proporcionan una descripción cuantitativa de la conducta y no permiten conocer el estado interno en el que se encuentra el individuo ni los procesos mentales que podrían facilitar o mejorar el aprendizaje.

El enfoque cognitivista

Las teorías cognitivas tienen su principal exponente en el constructivismo [Bruner, 1966, Piaget, 1969, Piaget, 1970]. El

constructivismo en realidad cubre un aspecto amplio de teorías acerca de la cognición que se fundamentan en que el conocimiento existe en la mente como representación interna de una realidad externa [Duffy and Jonassen, 1992]. El aprendizaje en el constructivismo tiene una dimensión individual, ya que al residir el conocimiento en la propia mente, el aprendizaje es visto como un proceso de construcción individual interna de dicho conocimiento [Jonassen, 1991].

Por otro lado, este constructivismo individual, representado por [Papert, 1988] y basado en las ideas de J. Piaget se contrapone a la nueva escuela del constructivismo social. En esta línea se basan los trabajos más recientes de [Bruner, 1990] y también de [Vigotsky, 1978] que desarrollan la idea de una perspectiva social de la cognición que han dado lugar a la aparición de nuevos paradigmas educativos en la enseñanza por computador, como los descritos en [Koschmann, 1996, Barros, 1999].

Otra de las teorías educativas cognitivistas es el conexionismo. El conexionismo es fruto de la investigación en inteligencia artificial, neurología e informática para la creación de un modelo de los procesos neuronales. Para las teorías conexionistas la mente es una máquina natural con una estructura de red donde el conocimiento reside en forma de patrones y relaciones entre neuronas y que se construye mediante la experiencia [Edelman, 1992, Sylwester, 1993]. En el conexionismo, el conocimiento externo y la representación mental interna no guardan relación directa, es decir, la red no modeliza o refleja la realidad externa porque la representación no es simbólica sino basada en un determinado reforzamiento de las conexiones debido a la experiencia en una determinada situación. Por último, otra teoría derivada del cognitvismo y también en parte proveniente de las ciencias sociales es el

postmodernismo. Para el postmodernismo, el pensamiento es una actividad interpretativa, por lo que más que la cuestión de crear una representación interna de la realidad o de representar el mundo externo lo que se postula es cómo se interpretan las interacciones con el mundo de forma que tengan significado. En este sentido la cognición es vista como una internalización de una interacción de dimensión social, en donde el individuo está sometido e inmerso en determinadas situaciones [Vigotsky, 1978]. De esta forma, para estos dos enfoques cognitivos, el postmoderno y el conexionista, la realidad no es modelizable, sino interpretada. Tanto una teoría como la otra son no representacionales y ambos sugieren métodos instruccionales basados en las situaciones sociales o cooperativas.

Es en esta línea social donde los conexionistas y en mayor medida el postmodernismo se han alineado con el movimiento de la cognición situada que compromete el proceso de aprendizaje a la observancia del entorno cultural en el que se realiza, influido por el contexto social y material [Brown et al., 1989]. Por último, podemos decir que la diferencia fundamental entre ambos enfoques está en su actitud ante la naturaleza de la inteligencia. En tanto que el conexionismo presupone que sí es posible la creación artificial de inteligencia mediante la construcción de una red neural que sea inteligente, el postmodernismo argumenta que un computador es incapaz de capturar la inteligencia humana [Winograd and Flores, 1986, Dreyfus, 1979].

La ausencia de un marco de referencia válido de la realidad en estas dos teorías, debido a que ésta es solo una "interpretación" de la mente han promovido algunas corrientes pedagógicas en el campo del aprendizaje por computador que han sido seriamente criticadas por su falta de rigor [McKendree et al., 1995]. En cierto sentido, la influencia que

han tenido las corrientes filosóficas basadas en el relativismo epistémico y el irracionalismo, han posibilitado que se critiquen algunas de las propuestas instruccionales basadas en estos paradigmas, y de forma bastante contundente muchos de los trabajos desarrollados en otros ámbitos por los pensadores y filósofos postmodernos [Sokal and Bricmont, 1999]. Muchas de estas consideraciones han tenido importantes consecuencias en el desarrollo de paradigmas educativos basados en la enseñanza por computador como veremos en las secciones siguientes.

El computador en la educación

El origen de la instrucción automática, entendida como un proceso que no necesita de la intervención de un profesor, tiene sus raíces antes incluso de la aparición de los primeros computadores hacia mediados de los años 40. Ya en 1912, E. L. Thorndike apuntaba la idea de un material auto-guiado o de una enseñanza programada de forma automática, en lo que puede considerarse una visión precursora de lo que más tarde se entendió como instrucción asistida: posteriormente, no es hasta los años 50, cuando surge la enseñanza asistida por computador, entendida como la aplicación de la tecnología informática para proporcionar enseñanza, y como la solución tecnológica al proceso de instrucción individualizada.

En general, es comúnmente aceptado que el nacimiento de la disciplina de la "instrucción asistida por ordenador" y de los primeros fundamentos instruccionales de la misma se realiza hacia mediados de los años 50 de la mano de las teorías conductistas, ya citadas, de B. F. Skinner con la publicación del artículo "The Science of Learning and the Art of Teaching", quien primero apunta las deficiencias de las técnicas de instrucción tradicionales y estableciendo que éstas podían mejorarse con el uso de lo que entonces se denominaban teaching machines. El

paradigma en el que se inspira para el desarrollo de la tecnología aplicada a la enseñanza es el que entonces se denomina "instrucción programada", de la que fue pionero el psicólogo norteamericano S. J. Pressey, y que se asienta sobre la base de que el material instruccional debe estar compuesto por una serie de pequeños "pasos", cada uno de los cuales precisa de la respuesta activa del estudiante, quien recibe una realimentación instantánea en el uso de los mismos.

Según estos principios de diseño, el estudiante debe conservar en todo momento capacidad para proceder de forma libre en el material y conservando lo que se definen como tres principios fundamentales de la instrucción programada: El desarrollo del auto-estímulo en el uso de los sistemas, la participación activa del estudiante y la realimentación durante el uso de los sistemas [Pressey, 1964, Gagné, 1987].

En los años siguientes se siguen iniciativas como las realizadas por los investigadores de IBM para la creación de sistemas informáticos para la enseñanza, en lo que ya se empezó a conocer como Computer Assisted Instruction (CAI), término que ha sido utilizado hasta nuestros días. A lo largo de la década siguiente se desarrolla el uso de sistemas para el aprendizaje individual basados en el paradigma de la instrucción programada y se prolonga hasta mediados de los 70 con resultados a veces adversos, en general orientados a contrastar que la efectividad de los materiales educativos basados en la enseñanza tradicional no eran peores que aquellos basados en la instrucción programada [Tyler, 1975]. A partir de este momento también se desarrollan otros enfoques pedagógicos más orientados hacia el cognitismo pero ahora basados en los sistemas CAI [Reigeluth, 1987].

Paralelamente, a comienzos de los años 70 surge una propuesta para mejorar los sistemas CAI con la aplicación de las técnicas de Inteligencia Artificial, en completo auge en aquel momento. A este respecto fue [Carbonell, 1970] con su artículo "AI in CAI: An Artificial Intelligence Approach to Computer Aided Instruction" y el desarrollo del SCHOLAR, un sistema tutor inteligente para la enseñanza de la geografía de América del Sur, quien sentó las bases para el desarrollo de los llamados ICAI (Intelligent CAI) que se puede considerar como el punto de partida de los Sistemas Tutores Inteligentes (ITS), término acuñado por [Sleeman and Brown, 1982].

Carbonell propone a los Tutores Inteligentes como sustitutos de los sistemas CAI, como consecuencia a una serie de críticas que se realizan a éstos últimos y que son principalmente: el estudiante carece de iniciativa propia o ésta es muy limitada; no se puede utilizar el lenguaje natural en las respuestas; los sistemas CAI son demasiado rígidos y carentes de iniciativa propia ya que su comportamiento está pre programado; y no poseen "conocimiento real".

Nuevas perspectivas pedagógicas en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Teniendo como base las teorías de Piaget y Vigotsky, se han realizado diversas investigaciones y se han formulado nuevas propuestas pedagógicas sobre el aprendizaje de la lectoescritura, entre ellas: la psicogénesis de la lengua escrita de Emilia Ferreiro (1983), las funciones lingüísticas de Halliday (1986) y el enfoque psicolingüístico de Kenneth y Yetta Goodman (1993).

Ferreiro (1994), en sus investigaciones sobre el proceso de apropiación de la lengua escrita, encuentra que los niños y las niñas pasan por una serie de niveles y subniveles en este proceso de aprendizaje y que al ingresar a la escuela, ya tienen ciertas concepciones sobre la escritura; es decir, que desde edades muy tempranas, los párvulos tratan de explicarse la información escrita que les llega de diversas procedencias; empaques de galletas, refrescos, periódicos, libros, etc. El proceso de aprendizaje de la lecto-escritura interviene en gran medida el contexto sociocultural y la función social que tiene la lengua escrita para comunicar significados, ya que, por medio de ella, se transmite todo tipo de conocimientos, creencias y valores. M.A.K. Halliday (1986) menciona siete categorías de funciones lingüísticas que se desarrollan en el contexto social y que aplican tanto a la lengua oral como a la lengua escrita:

- Instrumental. Es el lenguaje que se utiliza para satisfacer necesidades.
- Regulatoria. Es el que se usa para controlar la conducta de otros.
- Interaccionar. Se refiere al lenguaje para mantener y establecer relaciones sociales.
- Personal. Es aquel que permite expresar opiniones personales.
- Imaginativa. Permite expresar lo que imaginamos y creamos.
- Lenguaje heurístico. Nos permite crear información y respuestas acerca de diferentes cosas que se desean conocer.

Lenguaje informativo. Es el que permite comunicar información. En otras palabras, en la apropiación de la lengua escrita es fundamental el contexto sociocultural y el uso funcional que le dé el niño al lenguaje para comunicar significados; por tal razón, es necesario que las educadoras, los educadores y otros adultos que interactúan con las niñas y los niños,

promuevan en ellos la capacidad comunicativa en todas sus formas, lo que les permitirá la socialización de sus actos, la integración con su cultura y el conocimiento del mundo.

Numerosas investigaciones (Norman Jackson, 1982, Chomsky, 1971; Clay, 1975; Cohn, 1981 citadas por Ruiz, 1996) sobre los lectores naturales, es decir, niños/as que aprenden a leer en su hogar sin instrucción formal, coinciden en que el lenguaje emerge de una necesidad de comunicarse con los demás, y que el ambiente ejerce una gran influencia en el desarrollo de esta habilidad. Estos ambientes se caracterizan por la interacción verbal que se da entre los miembros de la familia, donde el infante tiene acceso a todo tipo de materiales para la lectura y la escritura, y donde la lectura es una actividad cotidiana por la que los adultos manifiestan interés; asimismo, responden a la curiosidad de los párvulos sobre el lenguaje escrito y a su esfuerzo por interpretarlo, de tal manera que “la habilidad para leer no emerge de un vacío sino que se fundamenta en el conocimiento preexistente del niño sobre el lenguaje, y se construye mediante un proceso dinámico en el cual interactúan y se apoyan los cuatro procesos del lenguaje: escuchar, hablar, escribir y leer”. (Ruiz, 1996, p.43)

Todos estos aportes teóricos indican que el conocimiento sobre el lenguaje escrito se construye mediante la participación activa del infante en el contexto natural y cotidiano, al utilizarlo de una manera funcional con sentido y significado reales.

Hay un importante aporte de Kenneth y Yetta Goodman (1989,1993), ellos construyen una propuesta pedagógica para el aprendizaje de la lectura y escritura (Filosofía del lenguaje integral) que

emerge de los estudios citados anteriormente y de las investigaciones que realizaron ambos sobre los procesos de apropiación de la lectura en salas de clase con estudiantes de diferentes niveles educativos y de diversos grupos étnicos en los Estados Unidos.

La filosofía del Lenguaje Integral no es un método para enseñar a leer y a escribir, sino que es una nueva concepción del lenguaje y del ser humano en interacción, donde maestros y alumnos tienen un papel pedagógico en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, como investigadores de contextos socioculturales en busca de conocimiento, para aprender, comunicar y compartir experiencias con los demás; el desarrollo cognoscitivo y lingüístico son totalmente interdependientes: el pensamiento depende del lenguaje y el lenguaje del pensamiento; el aprendizaje es la construcción social del conocimiento; el aprendizaje y la enseñanza son procesos dialógicos y el aprendizaje del lenguaje es fácil si se parte de los contextos socioculturales de los estudiantes. (Goodman, 1993, y Arellano, 1994).

Mediante el lenguaje se accede al conocimiento, por eso, es de vital importancia que el ser humano se apropie de la lengua escrita; pues se lee y se escribe para aprender y conocer el mundo.

Goodman (1993) hace una crítica al sistema escolar; según él, se pretende que las personas aprendan el lenguaje en pequeños fragmentos, de lo particular a lo general, sin propósito ni significado para el sujeto y fuera de contexto. Censura el uso de textos y el llenar hojas de apresto sin sentido para el que aprende. Por el contrario, aprender el lenguaje es aprender a dar significado, aprender a darle sentido al mundo; los estudiantes llegan a las aulas con una gran variedad de

conocimientos, que se constituyen en un excelente recurso para construir nuevos aprendizajes a partir de acciones contextualizadas y significativas que prepare el docente. En este contexto, se respeta al estudiante, así como su origen y forma de hablar, y se le estima en toda su diversidad.

En este enfoque, el niño y el educador, tienen un papel protagónico; ambos son mediadores en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El docente debe saber cómo se aprende, cómo se desarrolla el lenguaje y cómo se promueven ambientes que estimulen el aprendizaje; debe estar consciente de que el aprendizaje es primero social y luego individual, que la autonomía se construye, que la afectividad es el motor o freno del desarrollo, que es esencial el respeto hacia los estudiantes y que para que se dé el aprendizaje, éste debe estar centrado en hechos relevantes y significativos (Goodman, 1989).

Las educadoras y educadores organizan contextos sociales para que sus estudiantes compartan su trabajo en forma oral o escrita, observan el juego, el trabajo de los infantes y comprenden que la acción y el lenguaje que utilizan las niñas y los niños son el reflejo de su cultura, en consecuencia, es lo verdaderamente significativo para ellos, por lo que a partir de ahí, se trabaja la zona de desarrollo próximo.

El espacio que se da entre la zona de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial es lo que Vigotsky llama “Zona de desarrollo Próximo”, la cual se define como la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la capacidad de resolver problemas de manera independiente y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la capacidad de resolver problemas bajo las orientaciones de un adulto o en colaboración con pares más capacitados (Vigotsky, 1978).

El educador trabaja la zona de desarrollo próximo ayudando a que el infante logre su desarrollo potencial mediante una oportuna intervención individual o grupal que posibilite el intercambio, la crítica, la discusión y la solución de problemas. En este proceso, el maestro es un mediador que brinda la ayuda necesaria para que el niño y la niña aprendan (Arellano, 1997 y Goodman, 1993)

Para la filosofía del Lenguaje Integral, la integración curricular es fundamental, pues los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectoescritura no se dan fraccionados, divididos en contenidos o destrezas, sino de una manera integrada y natural, al igual que se aprende a caminar y hablar. (Sáez y otras, 1996) El desarrollo del lenguaje y del contenido se aprende simultáneamente; de hecho, el docente ofrece oportunidades para que los estudiantes participen en experiencias auténticas de habla, de lectura y de escritura, por otra parte, investiga sobre los contenidos que las niñas y los niños desean conocer. El contenido del currículo se desarrolla en torno a los intereses y a las experiencias que los educandos tienen en su vida diaria fuera de la escuela, en su contexto sociocultural, con el propósito de incorporar toda la variedad de funciones lingüísticas orales y escritas (Goodman, 1989).

Con el fin de brindar experiencias auténticas y divertidas de lenguaje, en los centros infantiles se programan diferentes actividades, entre ellas:

- Lectura diaria de cuentos, rimas, poesías, etiquetas, rótulos, entre otros.
- Exposición de los niños y las niñas sobre diferentes temas de su interés.
- Dramatización de cuentos y poesías.

- Creación de textos de parte de los párvulos mediante dibujos, letras y símbolos que ellos mismos construyen y leen.
- Planificación de las estrategias de aprendizaje en colaboración con los niños y niñas, las cuales escriben en la pizarra y posteriormente se leen.

En este contexto, la educadora y el educador deben: crear actividades significativas que estimulen el pensamiento divergente, construyan significados y busquen soluciones a las inquietudes que se presenten; para ello es necesario, “elaborar preguntas constructivas que obliguen al sujeto a reflexionar lógicamente y a inferir situaciones” (Gómez, M; Villarreal, B; González, L; López, L y Jarrillo, 1995, p. 43) y ofrecer “...experiencias lingüísticas tan auténticas e importantes como las que ocurren fuera de la escuela, llegar a cada niño y ayudarlo a ampliar su competencia lingüística en la medida que continúa aprendiendo a través del lenguaje” (Goodman, 1993, p.23). Con actividades auténticas de lectoescritura, se activa en el párvulo el proceso de asimilación y acomodación del lenguaje escrito, al enfrentar “contradicciones entre previos esquemas y la nueva experiencia que genera el “desequilibrio”. Para resolver estos conflictos, la niña y el niño formulan nuevas hipótesis y acomodan nuevos esquema lingüísticos que aparentan resolver el problema para usar el lenguaje (Ruiz, 1996, p.47) En este proceso de asimilación y acomodación, el infante, poco a poco, abstrae las normas del lenguaje alfabetizado convencional (Ferreiro, 1983).

Un salón de clase de educación inicial debe contar con un ambiente letrado, pertinente culturalmente y rico en material impreso que propicie el diálogo, el juego dramático, el dibujo, la creación de textos y actividades de lectura y escritura individuales y colectivas.

Dentro de este parámetro de enfoques, la evaluación se constituye en una constante reflexión del trabajo realizado, de los logros obtenidos y de las metas por alcanzar. El educador y la educadora, se convierten en creadores de situaciones de aprendizaje y en investigadores de su práctica pedagógica y son concedores de la importancia de la participación de la familia en el desarrollo de los procesos de aprendizaje del párvulo.

Estrategia pictográfica

(2-4 años).- El niño a los dos años comienza un periodo simbólico caracterizado por la capacidad para operar con múltiples representaciones. Ahora, ya va a ser capaz de operar con representaciones pictóricas; la manipulación de objetos reales es un apoyo para jugar con representaciones de esos objetos.

Si a ellos unimos un incremento importante en su vocabulario y desarrollo lingüístico, nos vamos a encontrar con un caldo de cultivo interesantísimo para favorecer la conciencia de la relación lenguaje oral/representación gráfica.

A los dos años se puede empezar a preparar dicha conciencia, a través de la utilización de signos gráficos (dibujos) sencillos y en consonancia con su evolución intelectual, son los llamados pictogramas.

Los pictogramas son iconos, signos o imágenes esquemáticas asociadas a actividades, situaciones o entornos. Son dibujos sencillos que explican con los mínimos detalles una acción (lavarse los dientes, oír

música, recoger los juguetes, dormir la siesta, pasear) y sirven como herramientas para la comunicación con niños.

Las tiras de pictogramas constituyen un auténtico código de un sistema de escritura acorde con el momento evolutivo del niño o la niña. Con su utilización, acostumbraremos al niño/a a relacionar dos formas de comunicación: la palabra y el dibujo (signo escrito). Su tarea va a consistir en pasar del código visual al verbal, que es en sí lo que se hace al leer.

Este sistema de tiras pictográficas se conforma en una ordenación espacio temporal que implica que el alumno de 2 años observe la direccionalidad izquierda/derecha, característica típica de los textos escritos.

En definitiva, “El niño irá aprendiendo a diferenciar el dibujo de la escritura...” esto nos debe hacer plantear la necesidad de habilitar procedimientos metodológicos, como éste de los pictogramas, para intentar cumplir este objetivo.

En orden a concebir la escritura como <<un sistema ordenado espacio temporalmente>>, las tiras de pictogramas se deben de colocar entre líneas de izquierda a derecha.

Cada una de las figuras debe representar un mensaje fijo y estable para todos los niños y niñas, de tal modo que la transcripción total de la tira de lo visual a lo oral sea la misma para cada alumno/a.

Cuando se representa la secuencia de pictogramas y ante una ineludible ambigüedad, dudas o mutismo por parte del grupo-clase <<los niños van a descubrir la necesidad de ponerse de acuerdo sobre el significado de cada signo>>.

En este momento, el docente o cualquier alumno o alumna deberán plantear a cada pictograma un código oral concreto, que no represente dudas a la hora de su interpretación. Finalmente, se lee el mensaje inmerso en la tira pictográfica.

Se recomienda la plastificación de cada pictograma, o su adaptación para su utilización en pizarras magnéticas. Cada uno de los pictogramas se pueden utilizar para:

- Detallar secuencias de acción: “Hoy vamos de paseo. Después a comer. Después, dormimos la siesta. Después, hacemos la compra.”
- Ofrecer alternativas: “Podemos quedarnos en casa y leer un rato o podemos salir e ir a la piscina”.
- Explicar consecuencias de determinadas acciones: “Si nos vamos a dormir la siesta, podemos ir después al parque”. También consecuencias emocionales: “Si me pegas, me pongo triste”.

Los pictogramas son útiles para los niños/as que no saben descifrar las letras pero sí que pueden interpretar dibujos, ilustraciones e imágenes. Ofrecerles este tipo de ilustraciones desarrolla en el niño una gran capacidad de abstracción y aumenta sus capacidades lingüísticas y de comunicación.

Las observaciones del Centro de Educación Especial Jean Piaget concluyen que el uso continuado de pictogramas aumenta la atención de los niños; activa la memoria (puesto que anticipan las imágenes que aparecen), y ayuda a trabajar conceptos como la percepción espacial y temporal, asociando lugares con personas, actividades, etc.

Estrategia logo gráfica

(4-5 años).- El D.C.B plantea, a propósito de este momento evolutivo de la génesis del proceso de la información ortográfica por parte del niño/a: <<...muchos niños/as sobre todos aquellos que han vivido en un ambiente estimulante, saben que las palabras escritas tienen significados y poseen algunas nociones de las que es posible partir para construir nuevos conocimientos. Se trata por un lado de aprovechar esos conocimientos y la motivación que ellos/as manifiestan para aprender a leer y escribir; y por otro lado, de ofrecer la oportunidad de adquirirlos y de fomentar el interés en aquellos niños/as que por una u otra razón no disponen de ellos...>>.

El alumno en este momento reconoce un conjunto de palabras del medio: Coca-Cola, bus, cine, fanta, etc. Estas palabras las conoce en su globalidad, sin un análisis de la misma a nivel de sus componentes. Es lo que algunos llaman lectura perceptiva logo gráfica.

2.4. LOS PICTOGRAMAS

Un pictograma es un dibujo convencionalizado que representa un objeto de manera simplificada y permite transmitir, de este modo, una información también convencionalizada. Los pictogramas son

independientes de cualquier lengua particular porque no representan palabras sino realidades.

La pictografía es uno de los primeros estadios por los que pasa el desarrollo de la escritura en la historia de las culturas y de las personas. En todas las culturas, mucho antes de que se llegara a fijar el lenguaje por escrito, se logró transmitir informaciones mediante dibujos que representaban objetos del entorno. En algún momento, se deja de inventar un dibujo nuevo cada vez que se quiere representar algo y se empieza a reaprovechar dibujos conocidos que ya están en circulación. Empieza así un proceso de fijación y convencionalización que puede conducir a nuevas fases en el desarrollo de la escritura. Nuestro alfabeto tiene un origen pictográfico aunque sus huellas hayan quedado borradas por milenios de evolución. Aunque hoy no sea en absoluto evidente, la historia de la a comienza con el dibujo de una cabeza de buey, y la be fue primero una casita.

También los niños, antes de saber escribir las palabras mamá o coche, son capaces de dibujar un monigote que ellos saben que es su madre o un cajón con ruedas que quiere ser un coche. Cada persona reproduce así en su historia individual un paso que se ha dado muchas veces colectivamente en la historia de la humanidad.

Como decíamos, los pictogramas son independientes de la lengua. No representan ninguna palabra de ningún idioma y, mucho menos, estructuras sintácticas o morfológicas. Eso no impide, sin embargo, que cuando los veamos hagamos algo que nos es natural ante cualquier tipo de dibujo: verbalizar lo que estamos viendo. Por aquí se va pasando a otra etapa que es la de asociar cierta palabra con cierto dibujo: nos vamos

deslizando desde el mundo de la pictografía al de la logografía y la fonografía.

Los sistemas pictográficos son inherentemente limitados, pues solo podemos dibujar lo que vemos. Se pueden ampliar los límites hasta cierto punto si reaprovechamos el dibujo que representa un objeto para referirnos a la acción en que típicamente interviene ese objeto. Por ejemplo, el dibujo de un pie nos puede servir también para la acción de andar. Nos vamos aproximando así al terreno de la ideografía, que nos permite ya representar nociones abstractas mediante signos convencionales rompiendo la barrera de la representación icónica.

No debemos quedarnos, sin embargo, con la idea de que la pictografía es un mero procedimiento rudimentario para empezar a fijar información sobre soportes físicos. Los pictogramas están más presentes que nunca en el mundo actual. Son de gran utilidad allí donde se reúnen poblaciones internacionales que hablan una diversidad de lenguas. ¿Qué haríamos nosotros en el aeropuerto de Moscú sin el pictograma de recogida de equipajes? ¿O en los juegos olímpicos sin los monigotes nadadores, saltadores, etc. que hemos asociado a las diferentes disciplinas deportivas?

Es más, los pictogramas resultan muy eficaces en contextos técnicos. ¿Qué es más práctico: describir un circuito eléctrico con palabras o representarlo utilizando dibujos convencionales para resistencias, interruptores, condensadores, etc.? Evidentemente, lo segundo, que ofrece una interpretación unívoca, por encima de las ambigüedades de las lenguas, y posibilita una comunicación internacional entre especialistas. ¿Y qué sería de los usuarios de ordenadores sin los

iconos en forma de carpetas, papeleras o altavoces que han ido poblando nuestras pantallas desde los años ochenta del siglo XX?

No parece, por tanto, que esta veterana de la comunicación se vaya a jubilar en un futuro inmediato. En la simplicidad de la pictografía está, precisamente, su robustez. Por eso ha llegado hasta nuestros días y está más en forma que nunca.

2.4.1. ¿Cómo se elaboran los pictogramas?

Para que tengan más efectividad es recomendable:

1.- Que los dibujos sean sencillos, esquemáticos, pero que se ajusten a la realidad

.

2.- Que se escriba debajo-encima del dibujo lo que se representa en el dibujo.

3.- Que además del dibujo central se empleen determinadas señales específicas para ampliar la información gráfica. (Ver, subir, bajar, etc.)

4.- Que se realicen en presencia del interesado, al mismo tiempo que se va diciendo lo que se dibuja.

5.- Que el niño "lea" lo que se ha representado, para comprobar la comprensión y ayudar cuando no lo entienda.

6.- Cuando se utiliza para lo "IMPORTANTE", o explicación de ruptura de rutinas, se debe realizar en el mismo momento en que está ocurriendo el suceso.

7.- En el caso de las agendas personales es conveniente que cuando se cambie de actividad el niño consulte su agenda, si no lo recuerda de memoria, para ver cuál es la actividad siguiente. Se debe repasar la agenda al final del día.

8.- Como en el punto anterior, es conveniente repasar qué ha pasado "IMPORTANTE" en la mañana, la tarde o todo el día y dejar consultar al niño el pictograma.

2.4.2. Ventajas de los pictogramas

- 1.- Son muy individuales.
- 2.- Se hacen en el momento, con un material muy sencillo.
- 3.- Los puede realizar cualquier persona: padres, hermanos, etc.
- 4.- Es más funcional y natural que cualquier otro sistema. Cuando es necesario los lleva el niño en el bolsillo y puede consultarlos cuando quiera.
- 5.- En el caso de las agendas, el niño puede planificar lo que quiere hacer, dibujando las actividades que quiere realizar o pidiendo que se le dibujen.
- 6.- Cuando se utilizan para eliminar rigideces de conducta, suponen una alternativa fácil de intervención.

2.4.3. ¿Los pictogramas y su beneficio en problemas o trastornos de aprendizaje?

Podemos aventurar que las viñetas, los dibujos secuenciados de los acontecimientos actúan como un molde para convertir material inespecífico y que se desecha por no asimilable, en material codificable y asimilable.

¿Qué se almacena, retiene y codifica: la imagen o el contenido verbal? Posiblemente se almacene sólo el contenido verbal, es decir, que el código de retención sea el semántico, como ocurre la mayoría de las veces en el procesamiento normal y que el dibujo o los cambios producidos han sido observados por diferentes terapeutas y por los familiares en situaciones extraescolares. Es necesario señalar que el trabajo que se presenta es simplemente la descripción de una experiencia, la viñeta actúa como un convertidor, un traductor, sin el cual funcionaría con mucha dificultad.

En esta línea, podemos plantearnos algunas cuestiones:

1.- ¿Los estímulos visuales son más primitivos, más simples y por tanto más fácilmente procesables que los auditivos, aun siendo éstos muy básicos?

2.- ¿Es más codificable la imagen que la palabra para los autistas, debido a que parecen preservar intactas ciertas áreas de habilidades, como las viso-espaciales?

3.- Como sugiere Riviere (1.994), los dibujos no presentan estas ventajas sólo por ser estímulos visuales, sino por estáticos frente a móviles. ¿Si pudiéramos "congelar" los mensajes, serían igualmente codificables?

2.5. Posicionamiento teórico personal

Si aprender a leer ya supone, en sí mismo, un proceso complicado en el cual intervienen gran cantidad de funciones mentales que deben estar correctamente interconectadas para que no surjan problemas, esa complejidad se incrementará cuando los sujetos a los que pretendemos enseñar a leer, presenten necesidades específicas de apoyo educativo,

sobre todo si esas necesidades son educativas especiales. Con métodos de lectura convencionales podemos crear en el niño/a, sin darnos cuenta, una imagen o concepto de la lectura erróneo (no me gusta leer, leer es una obligación en lugar de un placer. Por eso, cuando queramos corregir o incluso iniciar el aprendizaje lector en alumnos/as con problemas de aprendizaje o, también, sin ellos; uno de los métodos más eficaces son los métodos de lectura pictográficos, que utilizan pictogramas, dibujos y letras para crear frases y textos que los niños y niñas son capaces de descifrar.

Pero para que este método pictográfico nos sea aún más útil a la hora de trabajar la lectura con niños con necesidades educativas especiales, podríamos crear nuestro propio método adaptándolo a cada niño/a o a cada necesidad. Por ejemplo, en lugar de pictogramas o dibujos convencionales, podríamos usar fotos o dibujos familiares para el alumno/a al que va dirigido o incluso signos pertenecientes a la Lengua de signos Española en el caso de dirigirse nuestro método a algún alumno/a sordo/a.

La importancia de elaborar métodos de aprendizaje lector adaptados radica en que, al usar componentes del contexto cotidiano del alumno/a, no sólo va a aprender a descifrar “lo que dicen las letras” sino que va a interiorizar de una manera mejor el contenido de los mensajes al contener sus lecturas elementos familiares para él/ella.

2.6. Glosario de términos

ACÚSTICOS.- considera el sonido como una vibración que se propaga generalmente en el aire a una velocidad de 343 m/s.

ASISTEMÁTICO.- No hay proceso secuencial, No hay un sistema, una organización de las etapas, es espontánea, va a ser aquella que sin necesidad de racionalizar mucho la situación se va dando, pero también de forma.

BALBUCEO.- Fase del desarrollo del lenguaje que tiene lugar de los 5 a los 10-11 meses y que consiste en la pronunciación espontánea y repetida de fonemas y sonidos con una finalidad tanto lúdica como madurativa.

FACTIBLE.- Que puede ser hecho o realizado.

FONEMA.- Los fonemas son unidades teóricas básicas postuladas para estudiar el nivel fónico-fonológico de una lengua humana. Entre los criterios para decidir, qué constituye o no un fonema se requiere que exista una función distintiva: son sonidos del habla que permiten distinguir palabras en una lengua.

GORJEO.- Quiebre de la voz en la garganta.

GRAFEMA.- En lingüística, un grafema es la unidad mínima de una lengua escrita. Los grafemas incluyen letras, números y otros signos lingüísticos.

INDUCIR.- Provocar, persuadir o mover a una persona a hacer o creer una cosa la iniciación o causa de un cambio.

INTEGRAL.- dar una idea de totalidad o globalidad, comprende todos los aspectos educativos y formativos; es decir aquella que se encarga de comprender desde los aspectos físicos, mentales, educativos etc.

INTERFACES.- describen un grupo de comportamientos relacionados que pueden pertenecer a cualquier clase o estructura.

INCLUSIÓN.- es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad

LOGOGRAMA.- Un logograma es un grafema, unidad mínima de un sistema de escritura, que por sí solo representa una palabra o un morfema. Esto contrasta con otros sistemas tales como los alfabetos, los abjads o los silabarios, donde cada símbolo representa en primer término un sonido o una combinación de sonidos.

MUTISMO.- es un trastorno de la comunicación verbal de origen emocional que consiste en que los afectados, en determinados contextos o circunstancias, no pronuncian ni una sola palabra.

PICTOGRAMA.- Un pictograma es un signo que representa esquemáticamente un objeto real.

SILBANTES. -Que silba.

SISTEMA COMPLEMENTARIO.- Se usa como apoyo o ayuda al habla del individuo para potenciar su expresión.

SISTEMA ALTERNATIVO.- Se utiliza para sustituir el lenguaje oral que no se tuvo o se perdió, usándose como medio de comunicación permanente.

SOMÁTICOS.- sirve para designar a aquellas dolencias o sensaciones que son meramente físicas y que se expresan de manera clara y visible en alguna parte del organismo, en contraposición a su parte psíquica.

VOCÁLICOS.- Importancia o predominio que en una lengua, tienen las letras vocales en comparación con las consonantes.

2.7. SUBPROBLEMAS, INTERROGANTES

¿Cómo influencia la pre-lectura en el desarrollo del lenguaje?

¿Cómo utilizar estrategias activas de pre-lectura que ayuden a mejorar el lenguaje?

¿De qué forma ayudaría la guía de estrategias pictográficas a mejorar el lenguaje de los niños de 2 a 3 años de los centros de desarrollo infantil del MIES en el cantón Tulcán, distrito 1?

2.8. Matriz categorial Cuadro 1

| CONCEPTO | CATEGORÍA | DIMENSIÓN | INDICADORES |
|--|---|---|--|
| <p>El proceso de aprendizaje es una actividad individual que se desarrolla en un contexto social y cultural</p> <p>Un pictograma es un dibujo convencionalizado que representa un objeto de manera simplificada y permite transmitir una información también convencionalizada</p> | <p>Proceso de aprendizaje</p> <p>PICTOGRAMA</p> | <p>Inteligencia</p> <p>Conocimientos previos</p> <p>Experiencia</p> <p>Motivación</p> | <p>¿Tiene dificultad para describir imágenes?</p> <p>¿Reconocen y describen imágenes?</p> <p>¿Mientras más experiencia adquiere el niño va consolidando su aprendizaje?</p> <p>¿La motivación juega un papel importante a la hora de aprender?</p> <p>¿El uso de pictogramas facilita el aprendizaje?</p> <p>¿Cómo mejora la inteligencia del niño si se aplica pictogramas en el aprendizaje?</p> <p>¿Cómo mejora la comunicación si el niño aprende con pictogramas?</p> |

CAPÍTULO III

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Tipos de investigación.

En la presente investigación que se ha seleccionado participaron los procedimientos y técnicas de la investigación documental y de campo.

Investigación de Campo.- Es un tipo de investigación donde se señalan las informaciones que se obtuvieron directamente de la realidad, permitiendo al investigador cerciorarse de las condiciones reales en las que se consiguieron los datos e información, la recopilación de información se realizó dentro del ambiente específico en el que se aplicó este método de estudio, y así se llegó a comprender la dimensión real de la investigación, lo cual me permitió investigar de mejor manera la incidencia de los métodos de aplicación para la enseñanza de la pre lectura en niños de 2 a 3 años de los centros de desarrollo infantil del Mies del cantón Tulcán, Distrito 1.

Investigación Documental.- Además es una investigación bibliográfica cuyo método de investigación que se concentró exclusivamente en la recopilación de información en forma documental, porque se acudió a libros, revistas, documentales para recopilar toda la información necesaria para solucionar este problema. Recolección de información, obtenida mediante algunas técnicas diversas y diferentes; de esta manera se realizó un estudio descriptivo que me permitió desarrollar una imagen o

representación del fenómeno estudiado, a partir de sus características. El énfasis está en el estudio independiente de cada característica, es posible que de alguna manera se integren las mediciones de dos o más, características con el fin de determinar cómo es o cómo se manifiesta el fenómeno para someterlo a un análisis.

La investigación descriptiva.- es una investigación inicial y preparatoria que se realizó para recoger datos y precisar la naturaleza; y sirvió para describir diversas pautas de comportamientos sociales de una comunidad tales como: origen racial, opiniones, políticas, rango de edad, preferencias, etc., que se puede hacer en Estudio de Casos, que es de carácter intensivo de una persona o fenómeno a través de un seguimiento y evaluación sistemática de las observaciones, y sirvió para obtener una descripción completa de los aspectos típicos de una persona; también sirvió en los casos de terapia de la conducta para verificar determinadas hipótesis de diagnóstico, porque me permitió describir los problemas de esta investigación.

3.2 Métodos.

En la presente investigación se utilizó los siguientes métodos

Método de observación científica.- La observación científica como método consiste en la percepción directa del objeto de investigación. La observación permitió conocer la realidad de los niños/as en los centros de desarrollo infantil. La observación, como procedimiento, se utilizó en distintos momentos de la investigación: en su etapa inicial se usó el diagnóstico del problema a investigar qué fue de gran utilidad en el diseño de la investigación. Al finalizar la investigación la observación permitió llegar a predecir las tendencias y desarrollo de los fenómenos, de un orden mayor de generalización.

La observación científica es consciente; y se orienta hacia un objetivo o fin determinado, que en este caso fue diagnosticar que grado de conocimientos previos tienen con respecto a lo de pre lectura los niños/as 2 a 3 años de los centros desarrollo infantil del MIES. El observador debe tener un conocimiento del proceso, fenómeno u objeto a observar, para que sea capaz, dentro del conjunto de características de éste, seleccionar aquellos aspectos que son susceptibles a ser observados y que contribuyen a la demostración del diagnóstico.

- La observación científica fue cuidadosamente planificada donde se tiene en cuenta además de los objetivos, el objeto y sujeto de la observación, los medios con que se realizó y las condiciones donde se produce el fenómeno, así como las propiedades y cualidades del objeto a observar.

- La observación científica fue objetiva pues debe estar despojada lo más posible de todo elemento de subjetividad, evitando que sus juicios valorativos puedan verse reflejados en la información registrada. De esta manera se pudo obtener una información confiable.

Método de recolección de datos.- mediante este método el investigador se relaciono con los participantes para obtener la información necesaria que permitió lograr los objetivos de la investigación.

Para recolectar la información hay que tener presente:

Seleccionar un instrumento de medición el cual debe ser válido y confiable para poder aceptar los resultados.

Aplicar dicho instrumento de medición.

Organizar las mediciones obtenidas, para poder analizarlas.

3.3 Técnicas e instrumentos.

En esta investigación se utilizó las siguientes técnicas.

Encuestas.- Se aplicó encuestas para saber cuánto saben sobre herramientas metodológicas en su labor de enseñar pre lectura, a todas las promotoras de cuidado de los niños/as y coordinadoras de los centros de desarrollo infantil las cuales son las que planifican las actividades pedagógicas para ser ejecutadas con los niños/as.

Observación.-Es el registro visual de lo que ocurre en una situacional real, clasificando y consignando los acontecimientos pertinentes de acuerdo con algún esquema previsto y según el problema que se estudiara, que en este caso es la aplicación del método pictográfico asociado a la palabra en el proceso de aprendizaje de pre lectura en niños de 2 a 3 años de los centros de desarrollo infantil del MIES se levantó primero una ficha de observación donde se registró los avances del proceso de aprendizaje de la población a investigarse.

Para utilizar esta técnica se apeló a la habilidad para establecer las condiciones de manera tal que los hechos observables se realicen en la forma más natural posible y sin influencia del investigador u otros factores, asegurándose así la confiabilidad de los datos que se registraron y recolectaron. Este método de observación fue sumamente útil en el área de investigación educacional, social y psicológica, es un método de

mucha utilidad, en particular cuando se desea conocer aspectos del comportamiento: relaciones maestro-alumno y grado de aprendizaje cognoscitivo y práctico de los niños/as.

Test.- Se aplicó a los niños/as de 2 a 3 años de los centros de desarrollo infantil del MIES, cantón Tulcán, distrito 1, provincia del Carchi.

Esto nos sirvió para conocer el nivel del coeficiente intelectual, el desarrollo de las funciones básicas, y cuáles son sus conocimientos previos.

Un test debe investigar en base a los objetivos, debe ser confiable, es decir ofrecer consistencia en sus resultados; éstos deben ser los mismos siempre que se los aplique en idénticas condiciones quien quiera que lo haga. El índice de confiabilidad es lo que dan mayor o menor confianza al investigador acerca del uso de un determinado test, debe ser objetivo, evitando todo riesgo de interpretación subjetiva del investigador.

La Objetividad es requisito indispensable para la confiabilidad, debe ser sencillo y claro escrito en lenguaje de fácil comprensión para los investigadores, debe ser económico, tanto en tiempo como en dinero y esfuerzo, debe ser interesante, para motivar el interés de los investigadores.

3.4 Población

Esta investigación se realizó con los niños/as de 2 a 3 años de los centros de desarrollo infantil del MIES, cantón Tulcán, distrito 1, provincia del Carchi, con una población 200 niños/as.

Cuadro 2

| Institución | Unidades de Atención | Nº niños/as |
|--|---|-------------|
| Centros de desarrollo infantil del MIES, cantón Tulcán, distrito, 1, provincia del Carchi. | Caminitos de Luz-Pieter. | 10 |
| | Senderitos de Luz-Santa Martha de Cuba. | 15 |
| | La Playa-La Playa. | 12 |
| | Semillitas del Futuro-El Carmelo. | 15 |
| | Angelitos de Santa Clara-Julio Andrade. | 13 |
| | Tiernos Angelitos-Julio Andrade. | 11 |
| | San Francisco-Tulcán Norte. | 15 |
| | Travesuras-Tulcán Centro. | 14 |
| | Sara Espindola- Tulcán Centro. | 15 |
| | Pupitos- Tulcán Sur. | 13 |
| | Mis pequeños Angelitos- Chapuel. | 12 |
| | Caritas Alegres- Tufiño. | 15 |
| | Caminitos de Luz-Untal. | 10 |
| | Nuevo Amanecer-Maldonado | 9 |
| | Mi pequeño Mundo-Quinshul. | 12 |
| Mi Hogar-Chical. | 14 | |
| Total | | 200 |

3.5 Procedimiento para calcular la muestra.

$$n = \frac{PQ.N}{(N-1) \frac{E^2}{K^2} + PQ}$$

$$n = \frac{(0.25). (200)}{(200-1) \frac{(0.05)^2}{2} + 0.25}$$

$$n = \frac{50}{\frac{199(0,0025)}{4} + 0.25}$$

$$n = \frac{50}{\frac{0,4975}{4} + 0.25}$$

$$n = \frac{50}{0,124375 + 0.25}$$

$$n = \frac{50}{}$$

0,374375

$n = 133,4$ $n = 133$.

n =Tamaño de la muestra

PQ =constante de probabilidad de ocurrencia y no ocurrencia
 $(0.5)(0.5)=0.25$

E = error de muestreo

K =coeficiente de corrección del error

3.5.1. Fracción Muestral.

$$m = \frac{n}{N} E$$

$$\frac{m = 133}{200}$$

$$m = 0,67$$

3.5.2. Muestra Estratificada.

Cuadro 3

| Unidades de Atención | Nº Niños/as |
|----------------------|-------------|
| 10 | 7 |
| 15 | 10 |
| 12 | 7 |
| 15 | 10 |
| 13 | 8 |
| 11 | 7 |
| 15 | 10 |
| 14 | 9 |
| 15 | 10 |
| 13 | 8 |
| 12 | 7 |
| 15 | 10 |
| 10 | 7 |
| 9 | 6 |
| 12 | 7 |
| 14 | 10 |
| TOTAL: 200 | 133 |

CAPÍTULO IV

4.- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Análisis de los resultados de la encuesta dirigida a las compañeras coordinadoras y promotoras de los centros infantiles de desarrollo del MIES, del cantón Tulcán, distrito 1.

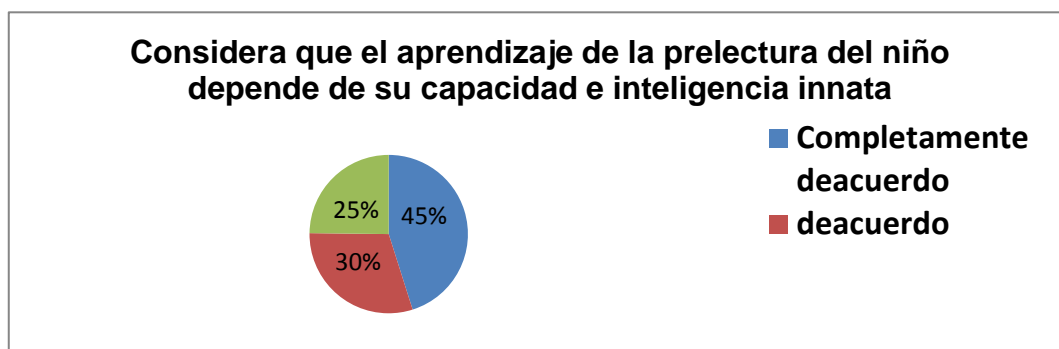
1.- ¿Considera que el aprendizaje de la pre lectura del niño depende de su capacidad e inteligencia innata?

Cuadro 4 El aprendizaje del niño depende de su capacidad innata

| Alternativas | f | % |
|--------------------------|-----|-------|
| Completamente de acuerdo | 60 | 45.11 |
| De acuerdo | 40 | 30.08 |
| Desacuerdo | 33 | 24.81 |
| Total | 133 | 100 |

Fuente: La investigadora

Gráfico 1 Aprendizaje de la prelectura y la inteligencia innata del niño



ANÁLISIS

El 45% de las coordinadoras y promotoras de los centros de desarrollo infantil del MIES, cantón Tulcán, distrito 1, consideran que el aprendizaje de la pre lectura depende de su capacidad e inteligencia innata. El 25% están en desacuerdo con que el aprendizaje de la pre lectura depende de la capacidad e inteligencia innata de los niños/as.

2.- ¿Cree usted que los conocimientos previos que el niño adquiere facilitan el aprendizaje de la pre lectura y posteriormente de la lectura?

Cuadro 5 Conocimientos previos facilitan la pre lectura

| Alternativas | F | % |
|--------------------------|-----|-------|
| Completamente de acuerdo | 70 | 52.63 |
| De acuerdo | 50 | 37.59 |
| Desacuerdo | 13 | 9.78 |
| Total | 133 | 100 |

Fuente: La investigadora

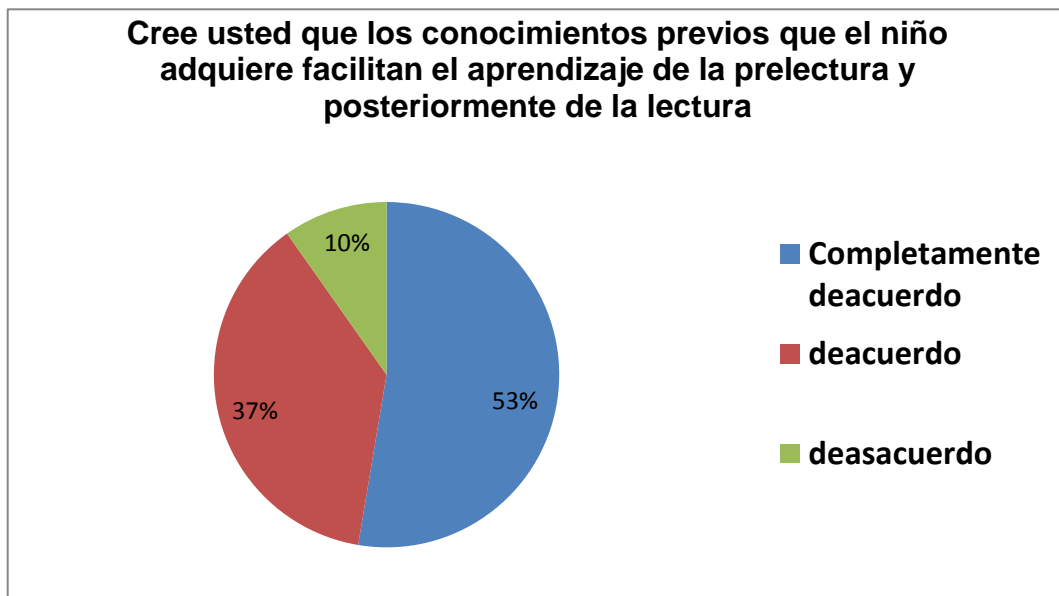


Gráfico 2 Los conocimientos previos facilitan la pre lectura

ANÁLISIS

El 53% de las coordinadoras y promotoras de los centros infantiles del MIES, cantón Tulcán, distrito 1, manifiestan estar completamente de acuerdo en que los conocimientos previos son importantes para el aprendizaje posterior de la pre lectura. El 10% están en desacuerdo con que los conocimientos previos son importantes en el proceso de aprendizaje de la pre lectura y posteriormente en el aprendizaje de la lectura.

3.- ¿Piensa usted que la experiencia que va adquiriendo el niño o la niña facilita la consolidación de los aprendizajes y destrezas?

| Alternativas | F | % |
|--------------------------|-----|-------|
| Completamente de acuerdo | 90 | 67.67 |
| De acuerdo | 30 | 22.55 |
| Desacuerdo | 13 | 9.78 |
| Total | 133 | 100 |

Fuente: La investigadora

Cuadro 6 La experiencia del niño consolida aprendizajes y destrezas

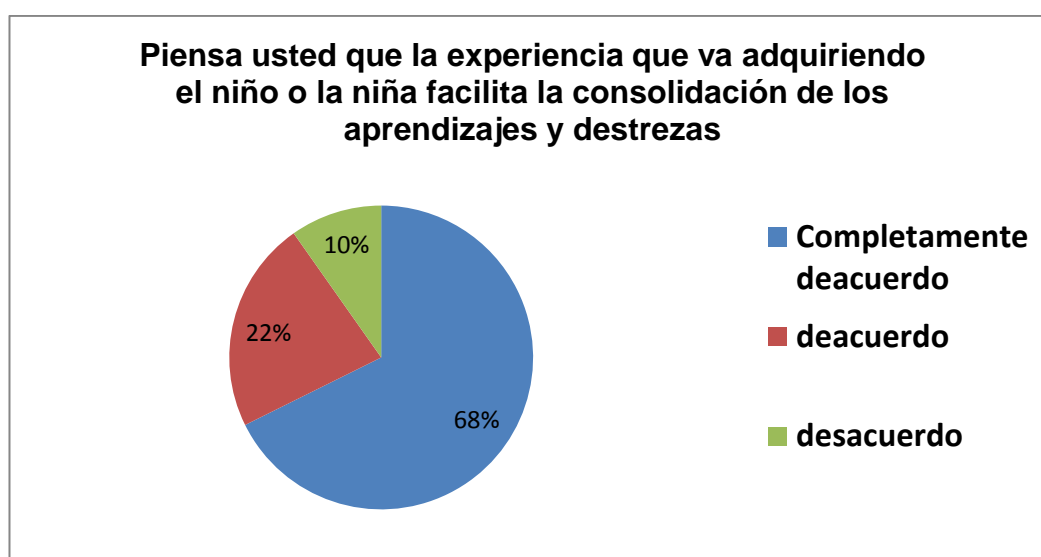


Gráfico 3 La experiencia del niño consolida aprendizajes y destrezas

ANÁLISIS

El 68% de las coordinadoras y promotoras de los centros de desarrollo infantil del MIES, cantón Tulcán, distrito 1, están completamente de acuerdo en que las experiencias que el niño va adquiriendo consolidan los aprendizajes y destrezas. El 10% considera no estar de acuerdo con que la experiencia que adquiere el niño/a no es importante para la consolidación de aprendizajes y destrezas.

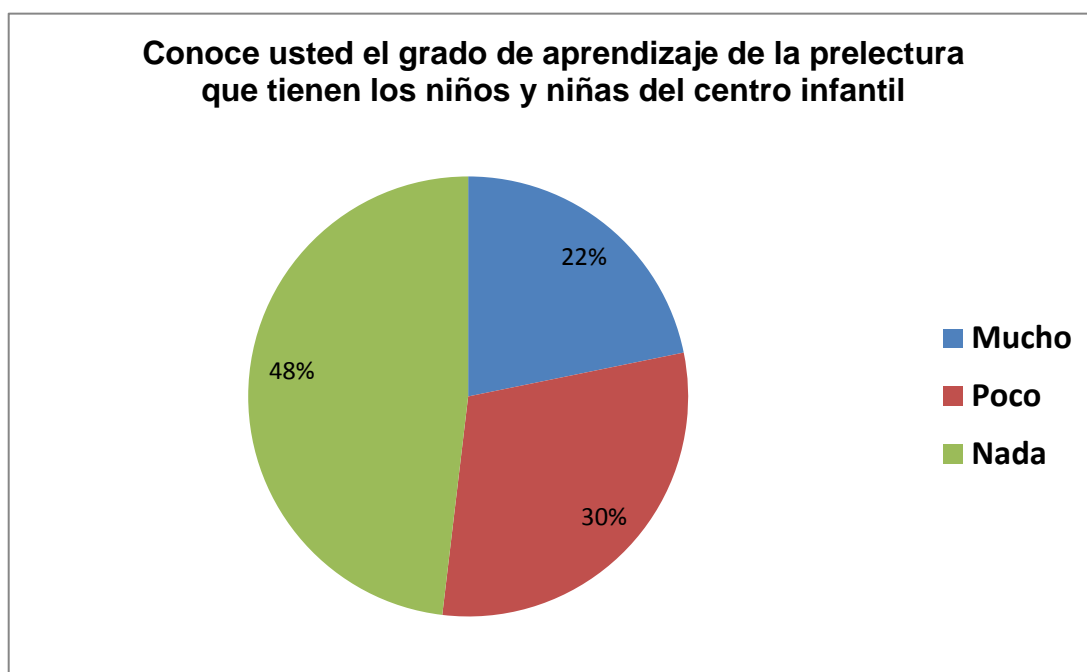
4.- ¿Conoce usted el grado de aprendizaje de la pre lectura que tienen los niños y niñas del centro infantil?

Cuadro 7 Nivel de aprendizaje de la pre lectura

| Alternativas | f | % |
|--------------|-----|-------|
| Mucho | 29 | 21.8 |
| Poco | 40 | 30.08 |
| Nada | 64 | 48.12 |
| Total | 133 | 100 |

Fuente: La investigadora

Gráfico 4 Nivel de aprendizaje de la pre lectura



ANÁLISIS

El 48% de las coordinadoras y promotoras de los centros infantiles del MIES, cantón Tulcán, distrito 1, manifestaron no conocer sobre el grado o nivel en el que se encuentran los niños/as en el área de pre lectura. El 22% respondieron conocer mucho sobre el grado o nivel en el que se encuentran los niños/as en el área de pre lectura.

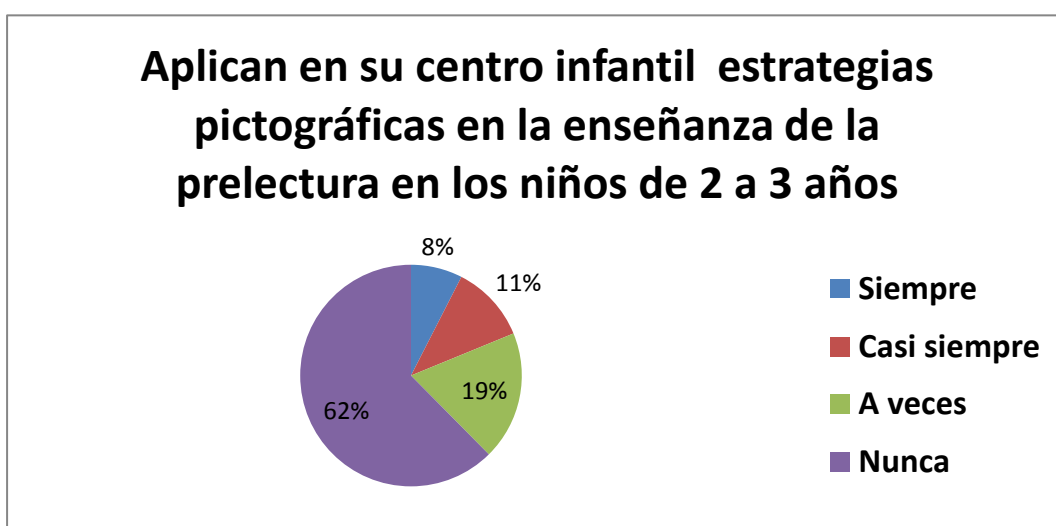
5.- ¿Aplican en su centro infantil estrategias pictográficas en la enseñanza de la pre lectura en los niños de 2 a 3 años?

Cuadro 8 Aplicación de estrategias pictográficas en la enseñanza de la pre lectura

| Alternativas | f | % |
|--------------|-----|-------|
| Siempre | 10 | 7.51 |
| Casi siempre | 15 | 11.28 |
| A veces | 25 | 18.80 |
| Nunca | 83 | 62.41 |
| Total | 133 | 100% |

Fuente: La investigadora

Gráfico 5 Aplicación de estrategias pictográficas en la enseñanza de la pre lectura



ANÁLISIS

El 62% de las coordinadoras y promotoras de los centros de desarrollo infantil del MIES, cantón Tulcán, distrito 1, manifestaron no aplicar estrategias pictográficas en la enseñanza de la pre lectura en los niños de 2 a 3 años. El 8% manifestaron siempre aplicar metodologías pictográficas en el aprendizaje de la pre lectura en los niños/as de 2 a 3 años que asisten a los centros de desarrollo infantil del MIES.

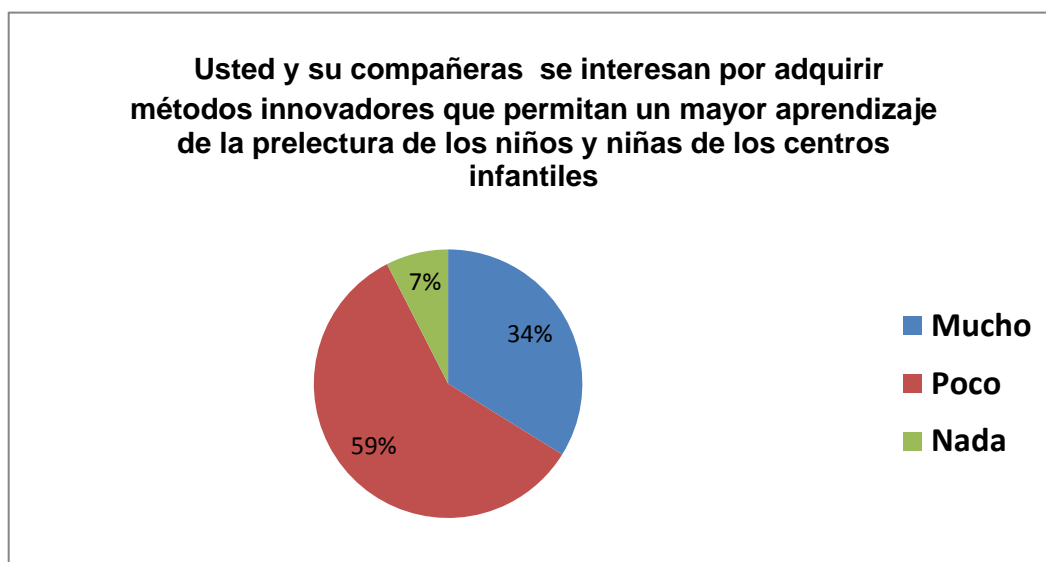
6.- ¿Usted y sus compañeras se interesan por adquirir métodos innovadores que permitan un mayor aprendizaje de la pre lectura de los niños y niñas de los centros infantiles?

Cuadro 9 Interés por conocer métodos innovadores para la enseñanza de la prelectura

| Alternativas | f | % |
|--------------|-----|-------|
| Mucho | 45 | 33.83 |
| Poco | 78 | 58.65 |
| Nada | 10 | 7.52 |
| Total | 133 | 100 |

Fuente: La investigadora

Gráfico 6 Se interesa por conocer métodos innovadores para la enseñanza de la pre lectura



ANÁLISIS

El 59% de las coordinadoras y promotoras de los centros de desarrollo infantil del MIES, cantón Tulcán, distrito 1, dicen estar poco interesadas en aprender o adquirir métodos innovadores que les permitan un mayor aprendizaje en el proceso de la pre lectura en los niños/as. El 7% manifiestan no estar interesadas en aprender o adquirir nuevos métodos innovadores que permita un mayor aprendizaje en el proceso enseñanza de la pre lectura.

7.- ¿Piensa usted que el estado debe interesarse por integrar estrategias de enseñanza de la pre lectura con métodos actuales e innovadores?

Cuadro 10 El estado debe preocuparse por integrar métodos modernos de enseñanza de la pre lectura

| Alternativas | f | % |
|--------------------------|-----|-------|
| Completamente de acuerdo | 78 | 58.65 |
| De acuerdo | 48 | 36.09 |
| desacuerdo | 7 | 5.26 |
| Total | 133 | 100 |

Fuente: La investigadora

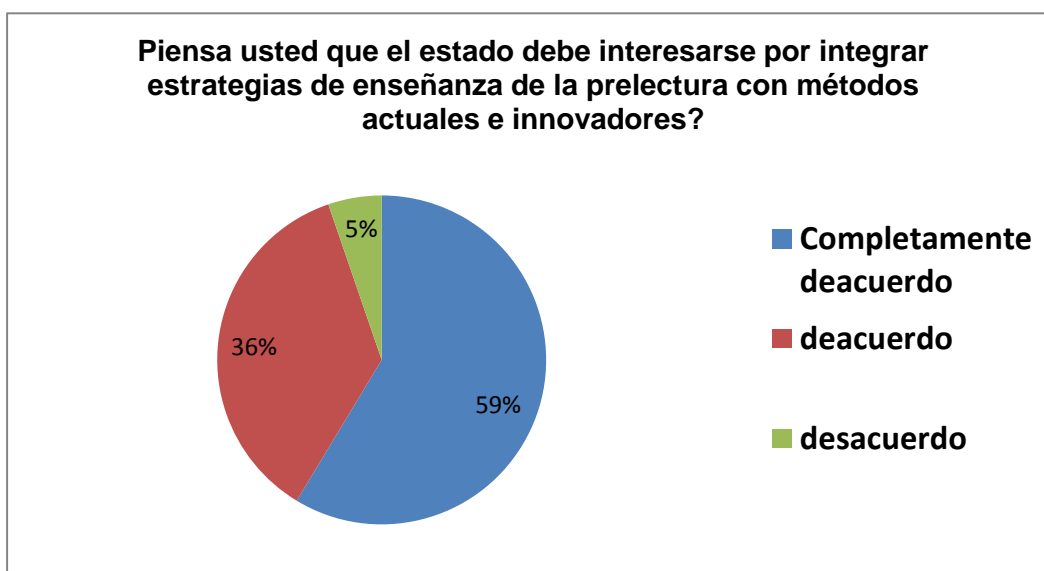


Gráfico 7 El estado y la integración de métodos modernos de enseñanza de la pre lectura

ANÁLISIS

El 59% de la coordinadoras y promotoras de los centros infantiles del MIES, cantón Tulcán, Distrito 1, manifiestan estar completamente de acuerdo en que el estado debe preocuparse más por integrar estrategias de enseñanza de la pre lectura con métodos innovadores y actuales. El 5% dicen estar en desacuerdo con la aplicación o integración de nuevos métodos innovadores y actuales en la enseñanza de la pre lectura.

8.- ¿Está usted de acuerdo en que la motivación juega un papel importante el proceso de enseñanza aprendizaje de la pre lectura en los niños y niñas de 2 a 3 años de los centros infantiles?

Cuadro 11 La motivación y el proceso de enseñanza de la pre lectura

| Alternativas | f | % |
|--------------------------|-----|-------|
| Completamente de acuerdo | 83 | 62.41 |
| De acuerdo | 44 | 33.08 |
| Desacuerdo | 6 | 4.51 |
| Total | 133 | 100 |

Fuente: La investigadora

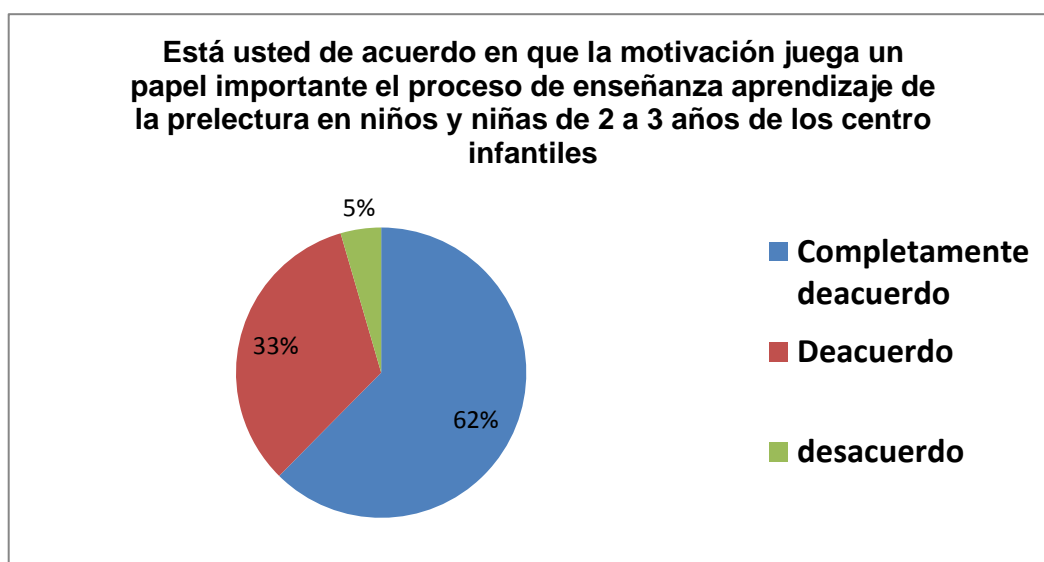


Gráfico 8 La motivación y su importancia en el proceso enseñanza aprendizaje de la pre lectura

ANÁLISIS

El 62% de las coordinadoras y promotoras de los centros de desarrollo infantil del MIES, cantón Tulcán, distrito 1, manifiestan estar completamente de acuerdo en que la motivación es importante en el proceso enseñanza de la pre lectura en los niños/as de 2 a 3 años. El 5% dice estar en desacuerdo con que la motivación juega un papel importante en el proceso de enseñanza aprendizaje de la pre lectura en los niños/as de 2 a 3 años.

9.- ¿La comunicación del niño y la niña se beneficiarán significativamente si en el aprendizaje de la pre lectura se utilizan pictogramas?

Cuadro 12 El uso de los pictogramas para el aprendizaje de la pre lectura

| Alternativas | f | % |
|--------------------------|-----|-------|
| Completamente de acuerdo | 91 | 68.40 |
| De acuerdo | 33 | 24.80 |
| desacuerdo | 9 | 6.8 |
| Total | 133 | 100 |

Fuente: La investigadora

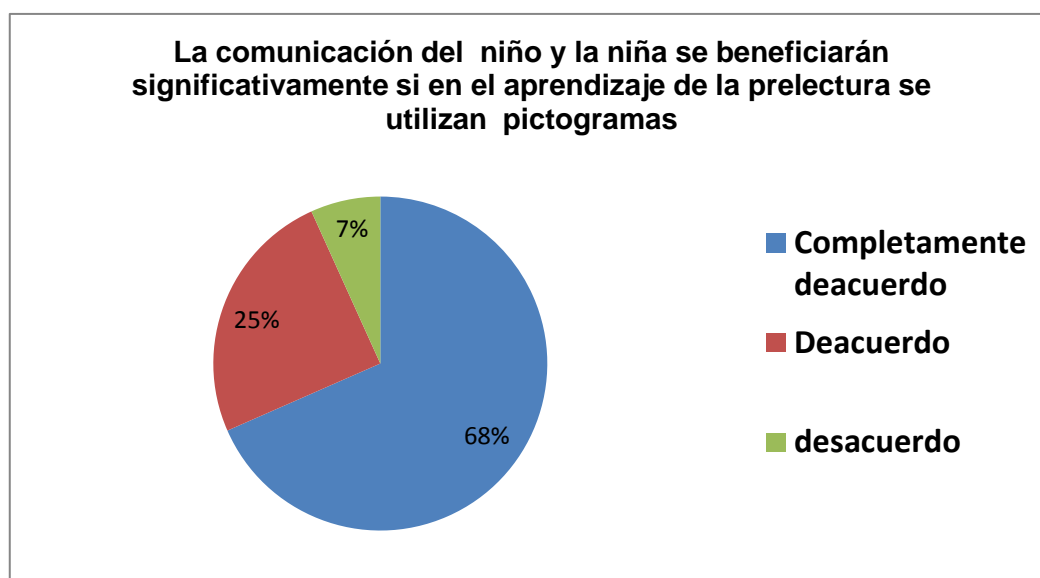


Gráfico 9 El proceso de la pre lectura y el uso de pictogramas

ANÁLISIS

El 68% de las coordinadoras y promotoras de los centro infantiles del MIES, cantón Tulcán, distrito 1, manifiestan estar completamente de acuerdo en que la comunicación o el área de audición y lenguaje se beneficiara con la utilización de los pictogramas en la enseñanza de la pre lectura en los niños/as de 2 a 3 años. El 7% dicen estar en desacuerdo con que la utilización de pictogramas en la enseñanza de la pre lectura beneficiara en la comunicación con los niños/as de 2 a 3 años.

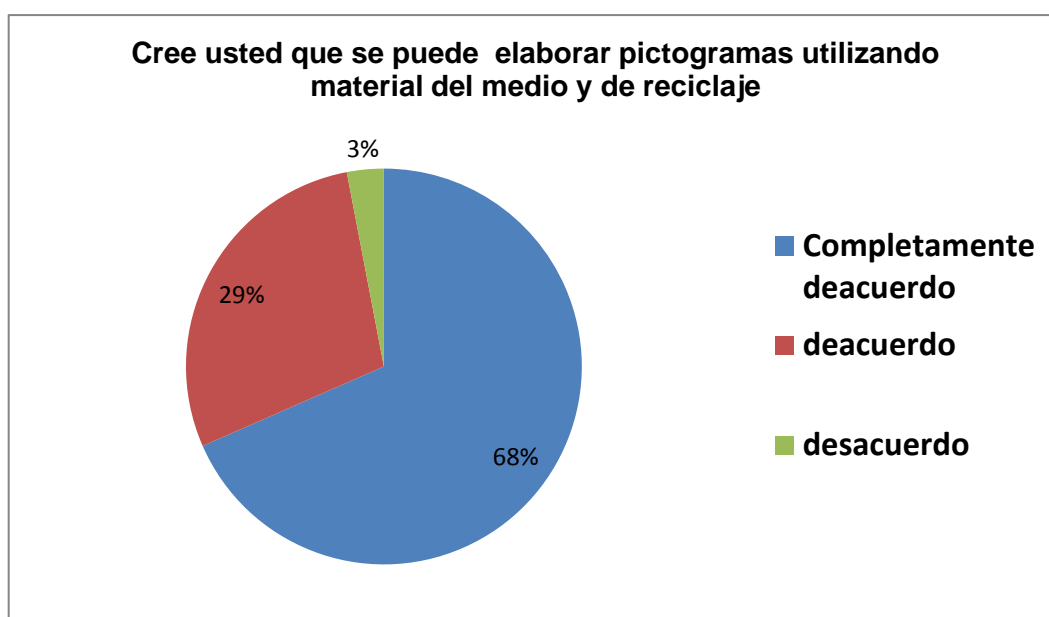
10.- ¿Cree usted que se puede elaborar pictogramas utilizando material del medio y de reciclaje?

Cuadro 13 Los pictogramas y el material del medio para su elaboración

| Alternativas | f | % |
|--------------------------|-----|-------|
| Completamente de acuerdo | 91 | 68.43 |
| De acuerdo | 38 | 28.57 |
| Desacuerdo | 4 | 3 |
| Total | 133 | 100 |

Fuente: La investigadora

Gráfico 10 El material del medio y reciclaje para la elaboración de pictogramas



ANÁLISIS

El 68% de las coordinadoras y promotoras de los centros de desarrollo infantil del MIES, cantón Tulcán, distrito 1, manifestaron estar completamente de acuerdo con que se puede elaborar pictogramas con material del medio y de reciclaje. El 3% dicen estar en desacuerdo con que se pueda elaborar pictogramas utilizando material del medio y de reciclaje.

11.- ¿Considera la posibilidad de utilizar la tecnología actual como los computadores para crear pictogramas que despierten la imaginación y la creatividad del niño y niña de 2 a 3 años?

Cuadro 14 El computador despierta la imaginación del niño

| Alternativas | f | % |
|--------------------------|-----|-------|
| Completamente de acuerdo | 66 | 49.63 |
| De acuerdo | 59 | 44.36 |
| desacuerdo | 8 | 6.01 |
| Total | 133 | 100 |

Fuente: La investigadora

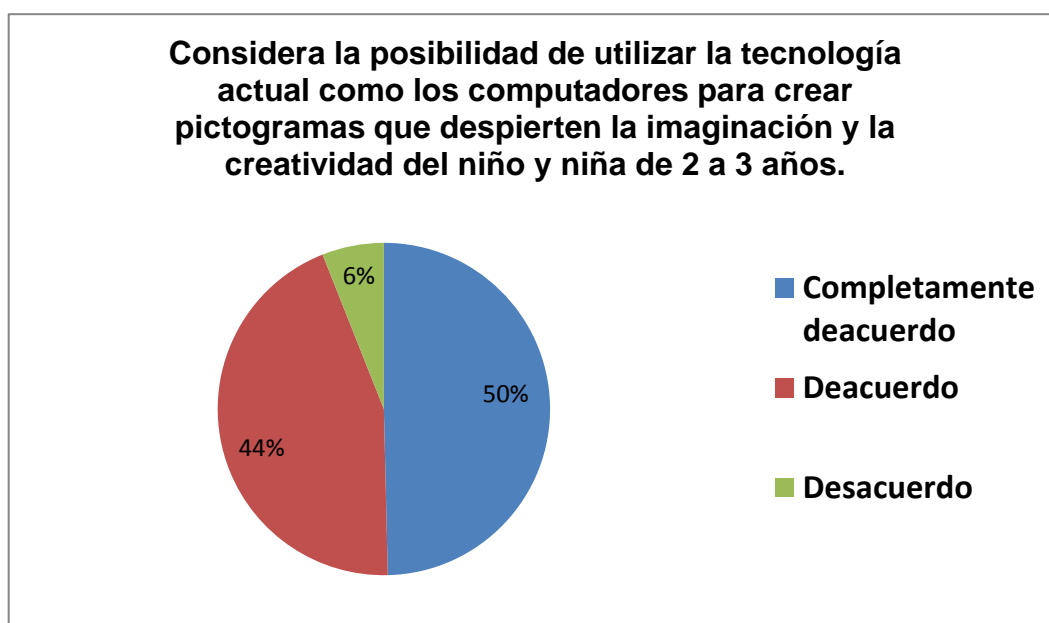


Gráfico 11 El computador contribuye a despertar la imaginación y creatividad del niño de 2 a 3 años

ANÁLISIS

El 50% de las coordinadoras y promotoras de los centros infantiles del MIES, cantón Tulcán, distrito 1, manifiestan estar completamente de acuerdo con la posibilidad de usar la tecnología para la creación de pictogramas que despierten la creatividad e imaginación de los niños/as de 2 a 3 años. El 6% respondieron estar en desacuerdo con la utilización de la tecnología para la creación de pictogramas.

12.- ¿Conoce usted de alguna institución pública o privada que haga uso de pictogramas para la enseñanza de la pre lectura?

Cuadro 15 Instituciones públicas o privadas que usan enseñanza de pre lectura con pictogramas

| Alternativas | f | % |
|--------------|-----|-------|
| Mucho | 34 | 25.56 |
| Poco | 51 | 38.35 |
| Nada | 48 | 36.09 |
| Total | 133 | 100 |

Fuente: La investigadora

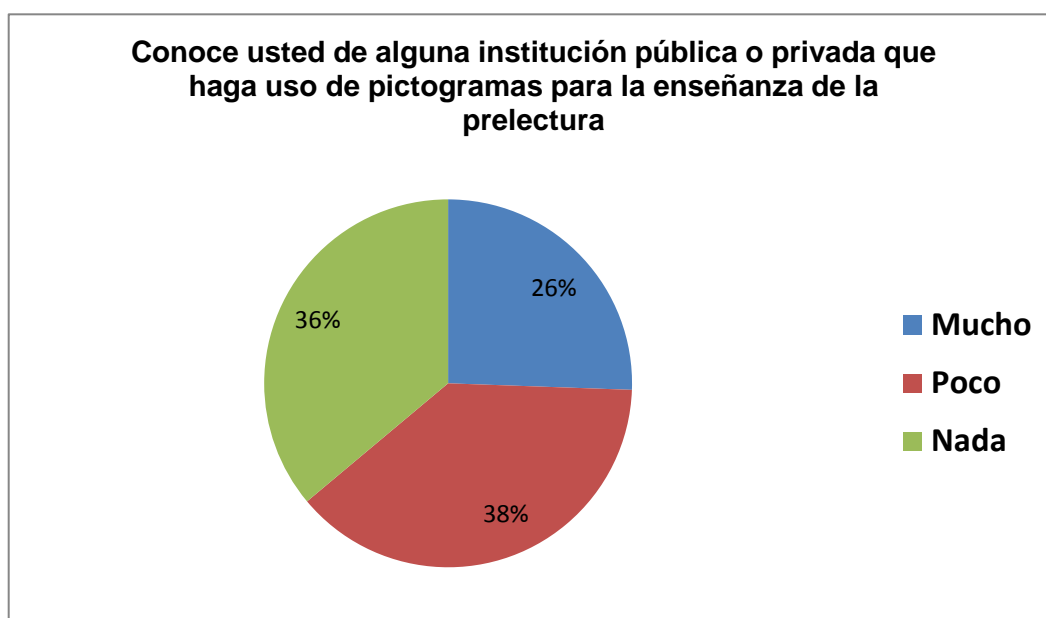


Gráfico 12 Instituciones que utilizan pictogramas para enseñar la pre lectura

ANÁLISIS

El 38% de las coordinadoras y promotoras de los centros infantiles del MIES, Cantón Tulcán, distrito 1, manifestaron conocer poco de instituciones donde se utilice pictogramas para la enseñanza de la pre lectura. El 26% manifestaron conocer mucho de algunas instituciones donde se utiliza los pictogramas como método de enseñanza de la pre lectura.

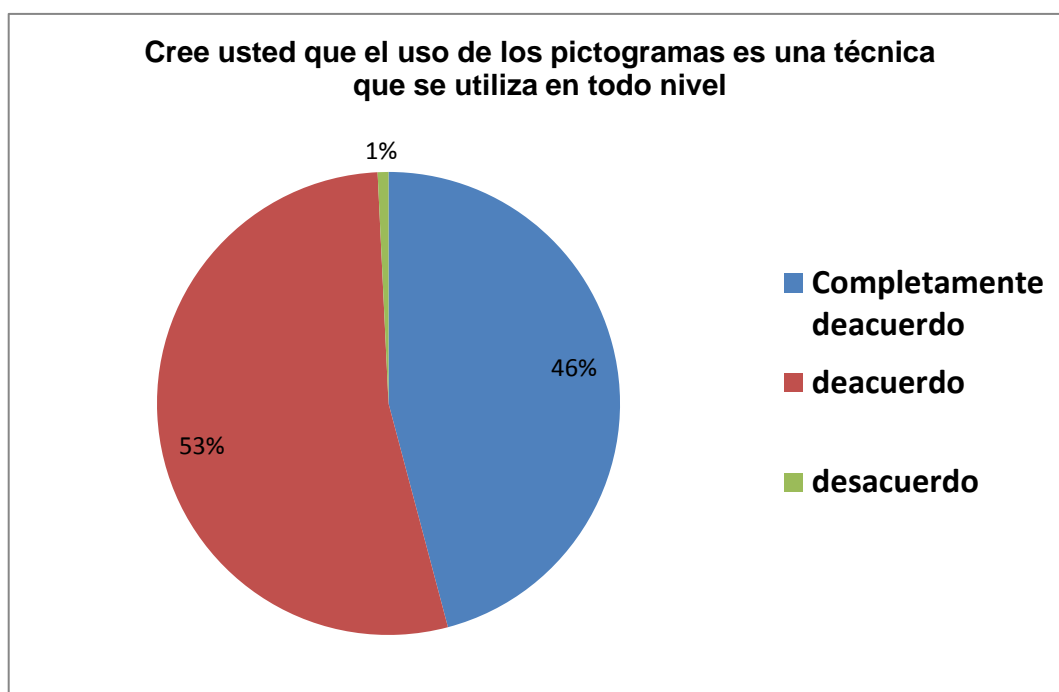
13.- ¿Cree usted que el uso de los pictogramas es una técnica que se utiliza en todo nivel?

Cuadro 16 Los pictogramas y su uso generalizado en todos los campos

| Alternativas | f | % |
|--------------------------|-----|-------|
| Completamente de acuerdo | 61 | 45.86 |
| De acuerdo | 71 | 53.39 |
| desacuerdo | 1 | 0.75 |
| Total | 133 | 100 |

Fuente: La investigadora

Gráfico 13 El uso generalizado de los pictogramas



ANÁLISIS

El 53% de las coordinadoras y promotoras de los centros infantiles del MIES, cantón Tulcán, distrito 1, manifestaron estar completamente de acuerdo que el uso de pictogramas es una técnica de enseñanza a todo nivel. El 1% dijeron estar en desacuerdo con el uso de pictogramas como técnica de enseñanza a todo nivel.

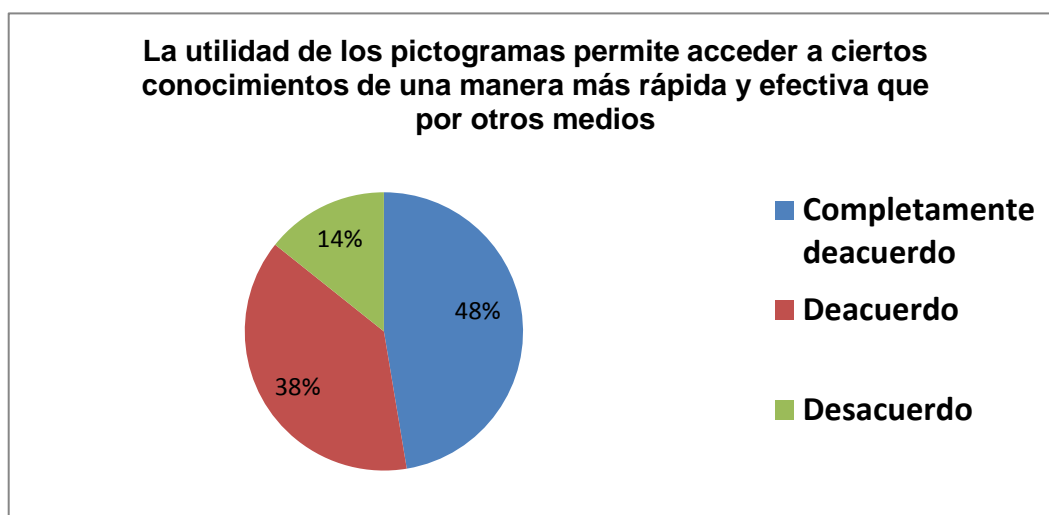
14.- ¿La utilidad de los pictogramas permite acceder a ciertos conocimientos de una manera más rápida y efectiva que por otros medios?

Cuadro 17 Los pictogramas facilitan conocer de manera más rápida y efectiva

| Alternativas | f | % |
|--------------------------|-----|-------|
| Completamente de acuerdo | 63 | 47.37 |
| De acuerdo | 51 | 38.34 |
| Desacuerdo | 19 | 14.29 |
| Total | 133 | 100 |

Fuente: La investigadora

Gráfico 14 Los pictogramas y el conocimiento más rápido y efectivo



ANÁLISIS

El 48% de las coordinadoras y promotoras de los centros infantiles del MIES, cantón Tulcán, distrito 1, manifestaron estar completamente de acuerdo con la utilidad de los pictogramas para acceder de manera más rápida, efectiva al aprendizaje de varios conocimientos. El 14% dijeron estar en desacuerdo con la utilidad de los pictogramas como medio rápido y efectivo de acceder a varios conocimientos.

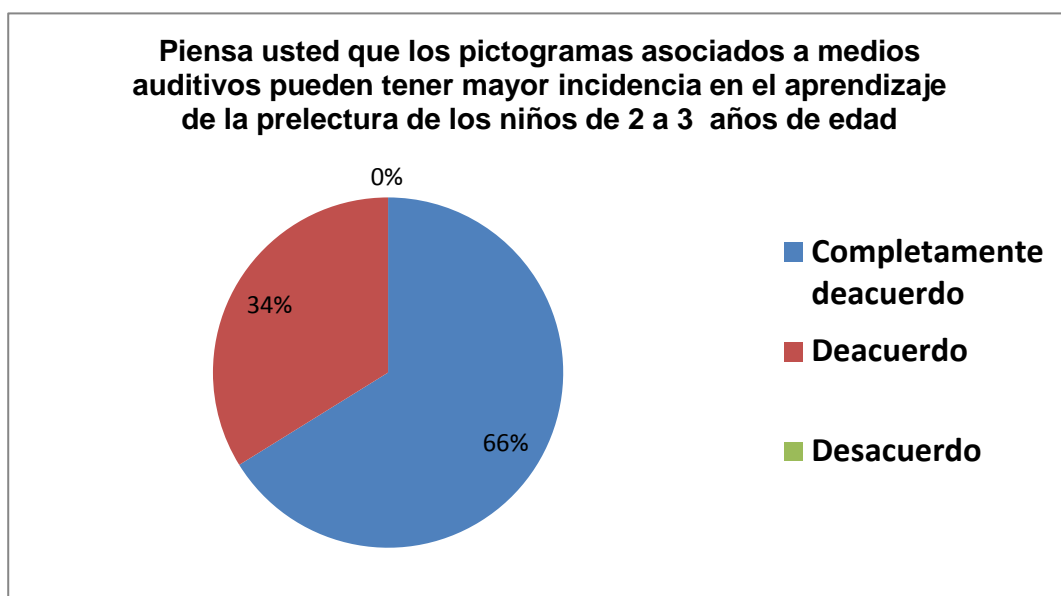
15.- ¿Piensa usted que los pictogramas asociados a medios auditivos pueden tener mayor incidencia en el aprendizaje de la pre lectura de los niños de 2 a 3 años de edad?

Cuadro 18 Los pictogramas y los sonidos ayudan en el proceso de aprendizaje

| Alternativas | f | % |
|--------------------------|-----|-------|
| Completamente de acuerdo | 88 | 66.17 |
| De acuerdo | 45 | 33.83 |
| desacuerdo | 0 | 0 |
| Total | 133 | 100 |

Fuente: La investigadora

Gráfico 15 Los pictogramas y la audición ayudan en el proceso de la pre lectura de los niños de 2 a 3 años



ANÁLISIS

El 66% de las coordinadoras y promotoras de los centros infantiles del MIES, cantón Tulcán, distrito 1, manifestaron estar completamente de acuerdo con que la utilización de los medios pictográficos asociados a medios auditivos tienen mayor incidencia en el aprendizaje de la pre lectura en niños/as de 2 a 3 años.

CAPÍTULO V

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

5.1. CONCLUSIONES.

- En la primera infancia los niños tienen gran capacidad intelectual e inteligencia innata es por eso que se debe aprovechar el grado o nivel de conocimientos previos que tiene el niño/a para poder inducir de manera correcta al proceso de pre lectura.
- Es importante que los niños de 2 a 3 años tengan conocimientos previos en gran cantidad y con calidad de experiencia o estímulos para que sea más fácil la inducción al proceso de pre lectura.
- La enseñanza temprana de la pre lectura a la edad de 2 a 3 años es importante pero siempre tomando en cuenta las características individuales de los niños/as y el ambiente lúdico donde se realiza el proceso de enseñanza aprendizaje de la pre lectura.
- En el proceso enseñanza de aprendizaje de la pre lectura en niños/as de 2 a 3 años es importante la utilización de un método novedoso, dinámico, innovador, y creativo como el método pictográfico.

5.2. RECOMENDACIONES.

- Las autoridades del MIES deben elaborar fichas diagnósticas personalizadas para visualizar los conocimientos previos de los niños/as que ingresen a los centros de desarrollo infantil.
- Las parvularias deben planificar actividades lúdicas pedagógicas de acuerdo al horario de vida de cada niño/a tratando de dar calidad y cantidad de estímulos, esta experiencia adquirida ayudara en el desarrollo de todas las áreas de aprendizaje del niño/a.
- A las promotoras se las debe capacitar en implementación y aplicación del método pictográfico para la inducción temprana del aprendizaje de la pre lectura.
- En los centros de desarrollo infantil se debe implementar el uso de material pictográfico elaborado con material reciclaje y del medio.
- En los centros de desarrollo infantil se debe implementar el área de lectura aplicando el método pictográfico para lograr un avance y conocimiento significativo en el aprendizaje de la pre lectura.
- En los centros de desarrollo infantil de debe implementar las tics en asociación al método pictográfico para mejorar la calidad y calidez de atención a los niños de la primera infancia.

CAPÍTULO VI

6. PROPUESTA ALTERNATIVA

6.1. TÍTULO DE LA PROPUESTA.

“GUÍA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA A LOS NIÑOS DE 2 A 3 AÑOS DE LOS CENTROS INFANTILES DEL MIES DEL CANTÓN TULCÁN, DISTRITO 1”.

6.2. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA.

La importancia de elegir un método de lectura adecuado para enseñar a leer ya supone, en sí mismo, un proceso complicado en el cual intervienen gran cantidad de funciones mentales que deben estar correctamente interconectadas para que no surjan problemas, esa complejidad se incrementa cuando los niños/as a los que pretendemos enseñar a leer, son de 2 a 3 años los cuales requieren apoyo educativo especial, con los métodos de lectura convencionales podemos crear en el niño/a, sin darnos cuenta, una imagen o concepto de la lectura erróneo, no me gusta leer, leer es una obligación en lugar de un placer.

Por eso, cuando se inicia un proceso de aprendizaje lector en niños/as en edad temprana, uno de los métodos más eficaces son los métodos de lectura pictográficos, que utilizan pictogramas, dibujos, imágenes que los niños y niñas son capaces de descifrar. Pero para que

este método pictográfico sea aún más útil a la hora de trabajar la lectura con niños/as de edad temprana, se puede crear un método adaptándolo a cada niño/a o a cada necesidad. Por ejemplo, en lugar de pictogramas o dibujos convencionales, podríamos usar fotos o dibujos familiares para el niño/a al que va dirigido. La importancia de elaborar métodos de aprendizaje lector adaptados radica en que, al usar componentes del contexto cotidiano del niño/a, no sólo va a aprender a descifrar “lo que dicen las letras” sino que va a interiorizar de una mejor manera el contenido de los mensajes, al contener sus lecturas elementos familiares para él/ella.

A lo largo de esta guía se va a indicar cómo elaborar nuestro propio método pictográfico adaptado para la enseñanza de la lectura y las ventajas que tiene enseñar a leer con esta metodología respecto al uso de manuales convencionales.

En los centros infantiles se espera que los niños/as adquieran conocimientos paso a paso, incrementando metódicamente sus habilidades y destrezas, hasta lograr el dominio de los mismos respetando su edad mental y cronológica, proporcionar una formación humanística fundamentada en valores, comprensión crítica y expresión creativa. Los niños/as se esfuerzan en desarrollar todas las destrezas, son creativos y provocan ideas contradictorias referente al tema tratado al momento, dan más importancia a la Literatura Infantil en el que se pone en práctica la actividad artística o lúdica, el juego y la comunicación, para ellos es lo primero, porque les produce gozo y diversión, la utilización de historietas, cuentos, provocan muchas expectativas y valoran adecuadamente la fantasía en una lectura de la realidad, es por eso que debemos inducir a la pre lectura en edad temprana utilizando pictogramas.

Los niños/as deben aprender escuchando, mirando y leyendo pictogramas, todas estas tareas son potencialidades del hemisferio izquierdo, derecho y central (Tricerebral), que permite poner en juego todas sus percepciones para organizar sus conceptos. Muchas veces nosotros descuidamos la forma no verbal de la inteligencia, por esto es necesario que enseñemos de modo que se fomente la armonía entre los hemisferios; a más de leer y hablar, tareas primordiales, debemos propender que las parvularias jueguen con ellos a través de la aplicación de técnicas motivacionales que despierten el gusto por crear, hacer cosas diferentes y divertidas, que obviamente cultivarán la creatividad y fortalecerán la fluidez verbal.

Es necesario insertar al mundo de la Nueva Tecnología de la Informática y la Comunicación, ya que la ciencia y la tecnología actual avanzan, razón por la cual los niños/as de los centros infantiles no pueden quedar rezagados de este servicio, es por eso importante utilizar las tics en la creación de pictogramas que sirvan de apoyo para la enseñanza de la pre lectura en los niños/as de 2 a 3 años.

6.3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

“Los maestros tienen la misión de proporcionar un andamiaje a los primeros pasos del niño, para dirigirlo e introducirlo en el aprendizaje de la Lectura. Esto se hace creando, a través de la acción y el habla con el niño, un marco contextual, para las actividades educativas”. Edwards y Mercer, 1988.

Mientras la pre lectura carece prácticamente de ejercitaciones que merezcan tal nombre, los ejercicios de pre escritura suelen consistir en

prácticas de trazado de líneas, en distintas posiciones, para facilitar la escritura de las letras. Pensamos entonces que, tomando las cosas desde sus raíces psicológicas, podríamos disponer un sistema coherente de ejercicios preparatorios, capaces de robustecer y acelerar los procesos que están en la base de las técnicas instrumentales de la lectura.

Nos parecía, y esto en virtud de antiguas reflexiones, que una cosa es determinar niveles cronológicos de maduración psíquica espontánea, y otra utilizar procedimientos que espoleasen los dinamismos psíquicos para conseguir maduraciones anticipadas, sin violentar el desarrollo equilibrado de las capacidades intelectuales del niño, temores tantas veces experimentado por los partidarios de un respeto a la naturaleza, puesto en entredicho modernamente por los desarrollos conjugados de la Biología y la Psicología.

La creatividad latente con mayor profundidad o menor en todo ser humano, “La creatividad significa que no es un ser único, es una colección de actitudes y aptitudes diferentes, cada una de las cuales puede poseerse en grado diferente”, para esto se requiere una ambientación apropiada del aula, donde exista un rincón apropiado de lectura o denominado también Rincón de Lenguaje y Comunicación, el mismo que haciendo uso del mismo, permita potenciar la creatividad y que a través del desarrollo de esta propuesta entreguemos a los niños/as, las herramientas necesarias para que con reflexión sistemática, originalidad, potenciar en el niño(a) todas las habilidades lectoras.

Una creatividad manejada con la aplicación del método pictográfico de aprendizaje, donde se da importancia a los conocimientos previos y a la observación, para que pueda aplicar creativamente cada una de las

técnicas planteadas en nuestra propuesta. Es necesario manifestar que la creatividad desarrollada en los niños/as, facilita un buen cuidado de todo lo que nos rodea, es decir que valore el medio ambiente y que se despierte en él o ella el deseo de conservarla y cuidarla. Una creatividad que permita potenciarle para que de manera autónoma, responsable actúe frente a un problema y brinde alternativas diferentes, soluciones fuera de lo común.

Cuando pensamos en las decenas de siglos que la Humanidad tardó en descubrir los signos alfabéticos, así como en las escrituras anteriores, a base de símbolos e ideogramas, nos damos cuenta del error y acaso la crueldad que supone obligar a los niños, de buenas a primeras, a reconocer y descifrar signos que costaron tantos esfuerzos a los adultos, y ello sin entrenamiento previo, sin hacerlos pasar por los estadios que utilizaron los pueblos antiguos como precedentes históricos del alfabeto.

No debe pensarse que los tipos de recursos externos o artificiales de comunicación, antes citados, los consideramos como etapas sucesivas de un progreso lineal hacia la lectura.

La ley biogenética de Háeckel aplicada a la educación sólo a grandes rasgos nos proporciona indicaciones útiles. Pero este principio nos orientará lo mismo en materia de gestos que en relación con los simbolismos para diseñar los rasgos fundamentales de una didáctica preparatoria de la lectura. Nuestro propósito no se dirige tanto a resolver los problemas que plantea el aprendizaje de tales técnicas, como la de facilitar y dinamizar los procesos psicomotrices y familiarizar al niño con sistemas elementales de comunicación, enraizados en la acción ficticia, el

movimiento lúdico y el juego simbólico, todo ello con sujeción a un sistema sin el cual los más geniales atisbos metodológicos se estancan en la rutina o se pierden en el vacío de una improvisación sin mañana.

6.4. OBJETIVOS

6.4.1. Objetivo general

- Aplicar la guía didáctica de pictogramas para inducir correctamente en el proceso de la pre lectura a los niños/as de los centros infantiles del MIES, cantón Tulcán, distrito 1, de la provincia del Carchi.

6.4.2. Objetivos específicos:

- Diseñar técnicas activas e innovadoras para fortalecer la creatividad.
- Desarrollar la creatividad con la utilización de pictogramas de aprendizaje en el proceso de la prelectura en los niños/as de 2 a 3 años.
- Aplicar el método pictográfico para fomentar la imaginación.
- Capacitar al personal que trabaja en los centro de desarrollo infantil en la correcta utilización del método pictográfico, en el proceso de aprendizaje de la prelectura.
- Concienciar al padre de familia para que sea participe en el trabajo que realizan las coordinadoras y promotoras de los centros de desarrollo infantil y colabore con la formación de sus hijos(as).

6.5. Ubicación sectorial y física

La aplicación de la presente guía se llevará a cabo en los 16 centros de desarrollo infantil del MIES, ubicados en la provincia del Carchi, Cantón Tulcán, distrito 1, durante el período 2012-2013, los niños/as que son atendidos comprenden entre 1 a 3 años provenientes de familias en quintil 1 y 2 de pobreza.

Los centros de desarrollo infantil cuentan con infraestructura propia y que en la actualidad se está adecuando acorde a los estándares de calidad, cada centro cuenta con una coordinadora Parvularia y por cada diez niños/as una promotora de cuidado y por cada veinte niños/as una promotora de alimentación.

6.6. Desarrollo de la propuesta

INTRODUCCIÓN

La aplicación de esta propuesta irá en miras del bienestar y adelanto para los niños/as de los centros de desarrollo infantil investigados, porque vamos a conseguir cambios de actitud primero en las parvularias y promotoras, como también en los niños/as, nos interesa que consideren a los pictogramas y por ende a la creatividad como una herramienta clave para vivir, crecer y triunfar en la ideología de una Escuela Nueva de hoy, en la que su meta es obtener niños/as con sentido crítico, reflexivos, dinámicos, que utilicen las herramientas del conocimiento, que desarrollen sus destrezas, habilidades y que comprometan a la creatividad como una herramienta segura de triunfo.

Es de importancia para los niños porque al organizar y relacionar actividades de aprendizaje como los pictogramas y su significado se hará uso de la Literatura Infantil, lo que permite que el niño/a, tenga un gusto por aprender a leer y posteriormente a escribir.

Además permitirá que las parvularias y promotoras construyan y utilicen técnicas pictográficas de lectura, utilizando materiales del medio y reciclaje e implementen el rincón de Lectura en los centros de desarrollo infantil, convirtiéndose en un escenario propicio y acogedor en el que comparten diariamente su convivir, se conjuga la participación de los padres de familia.

Sin caer, por tanto, en un paralelismo estricto, es evidente que los presupuestos antes mencionados nos aportan preciosas ayudas al propósito de acelerar la maduración de las potencialidades lingüísticas de los niños/as en edad de 2 a 3 años y contribuir eficazmente a introducirlos en el mundo de los signos alfabéticos posteriormente.

En el mundo actual encontramos infinidad de gráficos que nos permiten y facilitan la convivencia social. Los pictogramas constituyen representaciones gráficas esquemáticas de amplio uso en lo que se ha

llamado señalética, así hoy en diferentes lugares de la vida diaria encontramos pictogramas de toda índole: en restaurantes, estaciones de aeropuertos, carreteras, hospitales, etc. Se ha destacado las diferentes funciones de los pictogramas en la enseñanza, tanto en el aspecto informativo, como en la de motivación o la de atraer la atención, más aún en el contexto cultural audiovisual en la cual viven nuestros niños y niñas.

Los pictogramas se han empleado habitualmente como un recurso de la lectura de imágenes con resultados ampliamente difundidos. En nuestro medio se lo emplea frecuentemente en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura y sus aplicaciones didácticas son amplias en educación inicial.

Los pictogramas son una clase de gráficos y por lo tanto se pueden catalogar dentro de los recursos de instrucción audiovisual pero su relación con la escritura es mucho más importante como se sabe por la historia de la escritura. Efectivamente los pictogramas son la base de los jeroglíficos que constituyen una escritura al mismo tiempo figurativa, simbólica y fonética, en una misma frase o texto encapsulado.

El trabajo con materiales icónicos en el aula de educación infantil es algo común que se ha popularizado gracias a las aportaciones de autores como Monfort y Juárez (1992). Estos autores describen algunos de estos ejercicios como de “conciencia sintáctica”.

En la educación infantil los niños suelen iniciarse en la lectoescritura, un proceso mediante el cual se aprende a leer y escribir. En el desarrollo de la lectoescritura los docentes pueden investigar sobre determinados factores y detectar algunas dificultades cognitivas, de ahí la importancia de realizar un proceso de aprendizaje correcto y motivador, fomentando que los niños/as exploren libremente e interaccionen con su entorno social y natural.

La presente guía metodológica está diseñado para ser apoyo para las facilitadoras en el desarrollo sistemático de las cuatro macro destrezas

comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir, de los niños/as de 2 a 3 años de los CIBV del MIES-INFA.

Se fundamenta en el juego como estrategia metodológica y para facilitar su uso consta de 3 bloques organizados de manera lógica:

- Juegos con pictogramas con fichas
- Juegos de pictogramas con frases del entorno.
- Juegos con pictogramas con cuentos.

ORIENTACIONES METODOLOGÍCAS

Esta intervención educativa está orientada por los principios metodológicos que se recogen en el currículum para Educación Infantil, considerando el enfoque Constructivista. Especialmente destacamos los siguientes:

- Principio del Juego: Actividad fundamental del niño, generadora de infinidad de acciones potenciadoras de destrezas cognitivas, procedimentales y actitudinales.
- Principio de actividad: esta propuesta de trabajo facilita la actividad física y mental. Así pues, los niños: escuchan las historias, observan, formulan hipótesis, reflexionan, experimentan emociones, imitan a los personajes etc...
- Principio de globalización: los niños perciben el mundo y aprenden de forma globalizada, por ello trabajamos los tres ámbitos de conocimiento y los diversos planos de desarrollo (afectivo, social...) de los alumnos.

- Principio de significatividad: diseñando actividades que respondan a los intereses de los niños y mediante las cuales vayan construyendo un conocimiento cada vez más elaborado del código escrito.
- Principio de cotidianeidad: los cuentos forman parte de la vida cotidiana de los niños/niñas y de sus gustos.
- Principio de afectividad: dejamos que los alumnos expresen sus sentimientos y emociones a través de los cuentos y que trabajen aspectos afectivos tan importantes en estas edades.

La lectura de pictogramas constituye un recurso muy importante para aprender de forma globalizada y significativa a la vez que una estrategia motivadora y creativa. Por tanto los pictogramas se trabajarán en relación con el centro de interés.

Los centros de interés a trabajarse son los siguientes:

El CBV

El cuerpo humano

La Familia

La casa

Los animales

Acciones

En cuanto a la estrategia metodológica se aplica el ciclo de aprendizaje según Kolb que describe cuatro fases:

Experiencia concreta

Observación y Procesamiento

Conceptualización y generalización

Aplicación

ORIENTACIONES PARA EL USO DE LA GUÍA

El objetivo a largo plazo es que los niños/as tengan actitud positiva hacia la lectura. Para ello es necesario permitir a los niños que descubran las sorpresas que ofrece el lenguaje en su dimensión integral. Observar y leer barajas con pictogramas de acciones, escuchar cuentos, poesías, frases relacionadas con sus vivencias diarias, permite a los niños otorgar valor importante al lenguaje y se vuelva un practicante de la palabra escrita.

Lectura para los niños: Este tipo de lectura tiene como propósito desarrollar el gusto por escuchar la palabra escrita. Todos los días al iniciar clase, la facilitadora deberá leer un texto a las y los niños dentro de un ambiente de confianza y calidez.

Lectura con los niños: Este tipo de lectura es la que se realiza con los diferentes bloques que propone la guía y tiene como propósito desarrollar de forma sistemática las destrezas previas a la comprensión lectora.

EJERCICIOS PARA EL PROCESO A SEGUIR PREVIO A LA PRELECTURA

Educación del movimiento y organización del esquema corporal. Para la toma progresiva de conciencia de los movimientos, gestos, los niños practicarán, desde los dos años, ejercicios sistematizados de orientación de su cuerpo, sus miembros y sus movimientos en el espacio, según direcciones concretas (puertas, ventanas, otros niños, etc, procurando siempre la flexibilidad, la armonía y la gracia de los movimientos, además de su correcta orientación.

Importa aclarar que se trata de ejercitaciones distintas de las que exige la gimnasia, aunque ésta será un poderoso auxiliar a nuestro propósito.

Paralelamente a los movimientos de propósito orientador y direccional, se realizarán ejercicios sistemáticos de lenguaje corporal, tales como:

- Saludarse estrechándose la mano.
- Abrazarse.
- Practicar reverencias o inclinaciones rituales:

Sociales;

Religiosas;

Así como la adopción de posturas o actitudes corporales:

- arrogantes;
- sumisas;
- naturales, etc.

4) Los ejercicios a que nos venimos refiriendo abarcan objetivos y modalidades muy amplios, y pueden tener por objeto, además de los ya mencionados:

Las posiciones en el espacio con relación a un punto dado:

- de las cosas;
- de los otros;
- del mismo niño.

El cálculo de distancias «a ojo».

La apreciación de situaciones y ubicaciones:

- de un solo elemento;
- de varios;
- de elementos que cambian de posición:

- en sentido longitudinal;
- en sentido transversal;
- en sentido rotatorio, etc.

5) Se procurará, que las secuencias de movimientos, gestos se inserten en argumentos de narraciones lúdicas o de cantos ritmados haciéndolas corresponder a un estadio del simulacro o la acción ficticia.

6) No se confundirán las ejercitaciones mencionadas con cualquier tipo de manualizaciones, ya que su objetivo es muy diferente, lo que no quiere decir que haya de prescindirse de las mismas, las cuales, bien orientadas, proporcionarán grandes beneficios a los pequeños.

7) Un juego que divierte mucho a los niños y contribuye eficazmente a perfeccionar y aguzar su sentido de la dirección y la orientación es el que consiste en buscar un tesoro oculto, utilizando flechas indicativas de la marcha y señales que denotan proximidad o alejamiento del mismo.

8) Hacia los tres años y medio se iniciará sistemáticamente la imitación de gestos (mímica), así como los juegos dramáticos, para lo cual prestan gran ayuda las marionetas, que tanto deleitan a los niños.

9) En relación con los movimientos, debe concederse gran importancia a los gestos gráficos, esperando el momento en que los niños otorgan significado a sus garabatos para prolongarlos mediante comentarios orales que amplíen y maticen su significación.

De las señales a los signos

a) La iniciación remota al mundo de los signos consistirá en marcar los dibujos, libros, etc., de cada niño con una determinada señal, que sirva

para identificarlos, primero por el propio niño, e inmediatamente después, por los demás compañeros.

Esto ocurrirá ya desde los tres años. A los cuatro se habituará al niño a reconocer su nombre escrito (aunque sin intentar «leerlo) pasándose naturalmente de la «señal primitiva a esta nueva denotación, que es también propiamente una señal, en sus comienzos.

b) La maestra de párvulos creará ocasiones diversas de señalización. Por ejemplo, si hay que atender a algún animal (un pájaro enjaulado, una pecera a la que hay que cambiar el agua, etc.) habrá un niño cada día encargado de hacer estas faenas, «señalando de algún modo que se han realizado. Lo mismo ocurrirá con la muñeca, que estará en su «rincón o en su «casita», y reclama determinadas atenciones y cuidados.

c) Derramando harina o polvos de yeso, se hará que los niños observen las huellas de las pisadas y deduzcan si son de compañeros suyos o, por el contrario, de la maestra, de algún animal, su dirección, propósitos, etc.

d) Las señales de los semáforos urbanos serán objeto de entrenamiento y ejercitación diaria a partir de los tres años, acostumbrando a los niños a obedecerlas cuando sean objeto de ensayo en el patio de recreo con medios elementales.

e) A partir de los tres años, y de un modo gradual y progresivo, iremos introduciendo a los niños en el conocimiento del significado de las señales del Código de la Circulación, en sus comienzos dando sólo las más corrientes y sencillas.

f) De análoga manera, se introducirán algunas de las señales más comunes y fáciles del Código marítimo, primero con banderas hechas por la maestra, después con dibujos, y finalmente, con otras realizadas por los mismos niños.

No hay inconveniente (al contrario, lo consideramos beneficioso) en que la maestra y los niños prescindan de las señales marítimas propiamente

dichas e imaginen, en colaboración, un código convencional de señales para sucesos salientes (nafragio, Incendio, etc.).

g) Es de gran provecho estimular a los niños a que realicen relatos o narraciones mediante dibujos. La maestra procurará, pero sin exigencias fuera de lugar, perfeccionar las formas y coloridos, aunque, sobre todo, ayudará a los pequeños a que den coherencia lógica a las secuencias que dibujen, evitando lagunas y saltos. Se permitirá que los niños señalicen a su sabor las figuras representadas, destacando rasgos que importe subrayar.

h) No hay inconveniente en llevar a la escuela de párvulos algún (tebeo=cómic) adecuadamente elegido para que los niños se ejerciten en la interpretación de las historietas dibujadas y procuren imitarlas, bien que sin propósito de perfección formal, ya que lo importante es la lógica del relato.

i) Es un buen ejercicio hacer que los niños representen, mediante escenas dibujadas, a ser posible con colorido, los episodios centrales de un cuento. La labor de la maestra consistirá, esencialmente, en introducir un orden en las escenas, que responda a la cronología y a la lógica de la narración.

j) El paso del dibujo al pictograma es de trascendencia capital en el proceso de aproximación al signo. El pictograma es un dibujo esquemático que representa, mediante pocas líneas de trazado sencillo, a determinados personajes u objetos.

Construyendo un código amplio de pictogramas, los párvulos de cinco años pueden, durante el primer semestre del curso, entregarse a la construcción de relatos que les divierten mucho y, de paso, constituyen el paso más eficaz y suave.

k) El paso siguiente estará constituido por la presentación y, si llega el caso, la invención, de símbolos, alternando los conocidos (la paloma, la

balanza, etc.) con otros a base de analogías entre ideas abstractas, irrepresentables, y seres u objetos que tengan con aquéllas alguna relación analógica.

l) El escalón de acceso a la letra estará constituido por la preparación y el manejo de cartulinas en las que hay dibujado un objeto y debajo su nombre en caracteres manuscritos. En otra serie, el dibujo estará en una cara, mientras en la otra figura el nombre escrito.

Otras series figuran acciones o cualidades con los verbos o adjetivos correspondientes, ya escritos en la misma cara, ya en el reverso, para realizar con ellas provechosos juegos de lenguaje, que son la antesala en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

ll) No consideramos necesario, ni acaso conveniente, que se siga para la iniciación a la lectura y la escritura un •método• único, por excelente que lo conceptuemos. Utilizando más de uno, pueden contrapesarse sus inevitables propensiones a la perspectiva unilateral de los procesos implicados en dichos aprendizajes.

m) En todo caso, las imágenes deben ser ampliamente utilizadas, asociando a ellas palabras y frases sencillas, después de haber concedido el tiempo y la atención que merecen a las etapas dinámica, mímica, pictográfica y simbólica, y sin olvidar que la imagen debe ser solamente un trampolín que facilite el salto mental, del icono al signo, ya que la imagen muestra, presenta, pero no significa, y la •significación• representa un nivel mental superior a la •mostración•.

n) Lo que podemos denominar ejercicios de •pre-escritura inmediata• puede adoptar la forma habitual (trazado de figuras diversas -círculos, segmentos, Líneas en distintas direcciones, etc).

A la pre lectura sirven bien •alfabetos convencionales de segmentos orientados en distintas direcciones, con lo que cubriremos un frente

generalmente descuidado en la preparación al aprendizaje de las técnicas instrumentales de la cultura.

Tanto las prácticas de pre escritura como las de pre lectura, que acabamos de mencionar, pueden realizarse utilizando diversas materias (trazados en el encerado, sobre arena, papel, etc., incluyendo los trazados en el aire, con tamaños progresivamente reducidos, en todo caso).

ELABORACIÓN DEL MÉTODO DE LECTURA PICTOGRÁFICO

Para elaborar nuestro método pictográfico de lectura personal, hemos tomado como referencia palabras, frases y textos de manuales de lectura convencionales.

Para comenzar, lo primero es tener claro que pictogramas van a representar las acciones principales en las frases, por ejemplo, un tenedor y una cuchara significará “come”, una flecha hacia la derecha será “va”...Una vez elegido a continuación, se citan algunas frases como ejemplo: A partir de esas primeras frases se construirá poco a poco el resto del material que compondrá el método de lectura.

A medida que el niño/a aprenda el significado de los dibujos y pictogramas se irá incrementando palabras hasta conseguir todos los componentes de las frases. Al ser adaptado y elaborado por nosotros mismos, podremos añadir tantas oraciones pictográficas como el niño/a necesite para afianzar los conocimientos.

GUÍA

UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

**GUÍA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA
LECTURA A LOS NIÑOS DE 2 - 3 AÑOS
DE LOS CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL
DEL MIES DEL CANTÓN TULCAN, DISTRITO 1**



AUTORA: ERIKA PASTAZ

2013

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| Ejercicio 1: Aplicación de Pictogramas | 122 |
| Ejercicio 2: Ordenar frases | 126 |
| Ejercicio 3: Descripción de Imágenes..... | 127 |
| Ejercicio 4: Descripción de pictogramas..... | 129 |
| Ejercicio 5: Juego con Onomatopeyas..... | 124 |
| Ejercicio 6: Canciones | 131 |
| Ejercicio 7: Juego con Láminas de complementación | 127 |
| Ejercicio 8: Ejercicio para Memorizar Canciones de Frases Cortas..... | 134 |
| Ejercicio 9: Palabras nuevas..... | 137 |
| Ejercicio 10: Juego con trabalenguas | 147 |
| Ejercicio 11: Concurso de palabras que riman | 150 |
| Ejercicio 12: Armo rompecabezas del cuerpo humano..... | 152 |
| Ejercicio 13: Lotería de palabras..... | 153 |
| Ejercicio 14: Expresar frases de dos o tres palabras | 155 |
| Ejercicio 15: Lotería de los momentos del día | 156 |
| Ejercicio 16: Le hago preguntas a Troquete | 157 |
| Ejercicio 17: Bingo de objetos familiares | 158 |

PRESENTACIÓN

En el mundo actual encontramos infinidad de gráficos que nos permiten y facilitan la convivencia social. Los pictogramas constituyen representaciones gráficas esquemáticas de amplio uso en lo que se ha llamado señalética, así hoy en diferentes lugares de la vida diaria encontramos pictogramas de toda índole: en restaurantes, estaciones de aeropuertos, carreteras, hospitales, etc.

L. Rodríguez Diéguez ha destacado las diferentes funciones de los pictogramas en la enseñanza tanto en el aspecto informativo como de la motivación o la de atraer la atención, más aún en el contexto cultural audiovisual en la cual viven nuestros niños y niñas.

Los pictogramas se han empleado habitualmente como un recurso de la lectura de imágenes con resultados ampliamente difundidos. En nuestro medio se lo emplea frecuentemente en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura y sus aplicaciones didácticas son amplias en educación inicial.

Los pictogramas son una clase de gráficos y por lo tanto se pueden catalogar dentro de los recursos de instrucción audiovisual pero su relación con la escritura es mucho más importante como se sabe por la historia de la escritura. Efectivamente los pictogramas son la base de los jeroglíficos que constituyen una escritura al mismo tiempo figurativa, simbólica y fonética, en una misma frase o texto encapsulado.

El trabajo con materiales icónicos en el aula de educación infantil es algo común que se ha popularizado gracias a las aportaciones de autores como Monfort y Juárez (1992). Estos autores describen algunos de estos ejercicios como de “conciencia sintáctica”.

En la educación infantil los niños suelen iniciarse en la **lectoescritura**, un proceso mediante el cual **se aprende a leer y escribir**. En el

desarrollo de la **lectoescritura** los docentes pueden investigar sobre determinados factores y detectar algunas dificultades cognitivas, de ahí la importancia de realizar un proceso de aprendizaje correcto y motivador, fomentando que los niños y niñas exploren libremente e interaccionen con su entorno socio-natural.

La presente guía metodológica está diseñado para ser apoyo para las facilitadoras en el desarrollo sistemático de las cuatro macro destrezas comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir, de los niños/as de 2 a 3 años de los CIBV del MIES-INFA.

Se fundamenta en el juego como estrategia metodológica y para facilitar su uso consta de 3 bloques organizados de manera lógica:

- Juegos con pictogramas con fichas
- Juegos de pictogramas con frases del entorno.
- Juegos con pictogramas con cuentos.

BLOQUES DE INTERÉS

1. MI CENTRO INFANTIL ESPACIO DE JUEGO Y APRENDIZAJE

BARAJAS CON PICTOGRAMAS DE ACCIONES

Objetivos:

- Despertar la atención y la motivación.
- Ayudar a la comprensión lectora, dando claves temáticas a través de ilustraciones.
- Representar visualmente secuencias y estructuras verbales.
- Respetar las opiniones de los demás niños.

Actividades de aprendizaje:

1. Identificar por el nombre los contenidos de la baraja

Formar un círculo y preguntar a los niños lo que miran en la baraja. La facilitadora también forma parte del juego.

2. Juego de lotería

De manera aleatoria empieza un niño levantando la baraja y habla de lo que observa. Conversar acerca de lo que creen los niños que representa el pictograma de la baraja. Luego continúa el siguiente niño.

En el caso de no encontrar la baraja correspondiente, continúa el siguiente niño.

DESARROLLO DE ACTIVIDADES

Las actividades que se detallan a continuación se sugiere aplicarlas como una estrategia más de iniciación a la lectura gráfica en la jornada diaria de trabajo.

Seguidamente se proponen las técnicas lúdicas que se pueden realizar para el desarrollo de la lectura gráfica.

Fase de desarrollo cognitivo:

- Memorizar signos para construcción de frases
- Número de sonidos a través de aplausos.

Fase de desarrollo de lenguaje:

- Canciones.
- Trabalenguas.
- Rimas.
- Retahílas.

Fase de desarrollo de memoria visual:

- Ordenar frases.
- Colocar en orden imágenes de acuerdo a la presentación.

Se siguen estrategias de:

Contar, invertir, buscar láminas, descubrir un segmento oral diferente, añadir segmentos orales, juegos de onomatopeyas, comparar segmentos silábicos o fonéticos, repetir trabalenguas, memorizar frases pequeñas mediante rondas o canciones, realizar lecturas mediante pictogramas.

EJERCICIOS PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA GRÁFICA

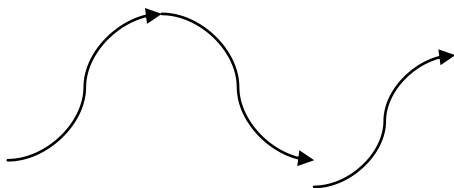
Para ampliar el concepto de “sonido gráfico” que el niño ya tiene, los primeros ejercicios tienen como finalidad hacerle ver que además de los gráficos existen sonidos que acompañan al habla.

Conectores de frases para Pictogramas

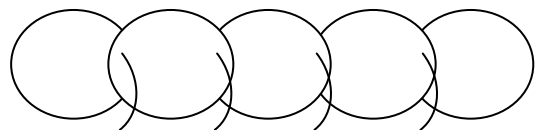
Objetivo: Lograr que el niño memorice los conectores de frases para la lectura gráfica.

Actividad: Se presentan en una lámina las consignas pre definidas de la siguiente manera para que el niño reconozca y aprenda a formar frases con la combinación de conectores acompañados de rimas, así:

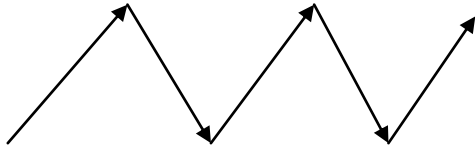
Correr:



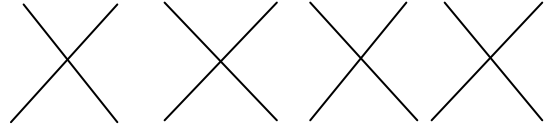
Ruedas del carro



Subir y bajar



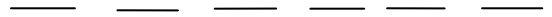
Brazos cruzados



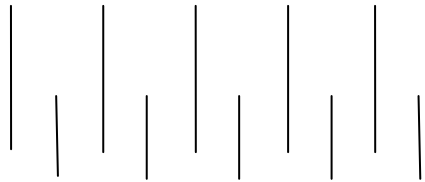
Caminar:



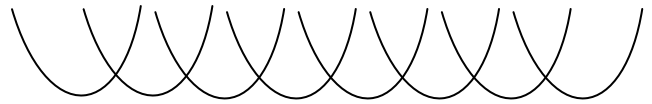
Dormir



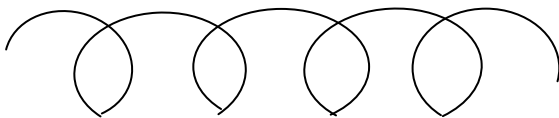
Saltar altos y bajos



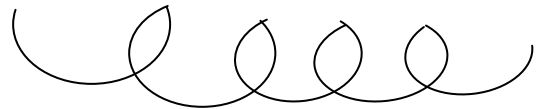
Nadar



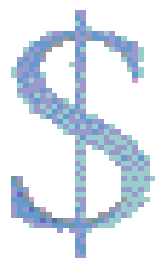
Volar



Humo



Comprar



Evaluación: Del conjunto de láminas expuestas al niño, se le pide escoger una de ellas y se le pedirá que diga para qué sirve ese conector.

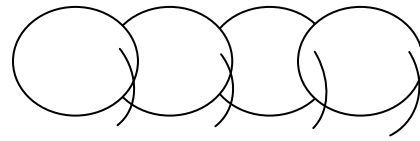
Ruedas del coche

Las rueditas de mi coche

Ruedan, ruedan sin cesar

Unas a otras enganchando

Forman un collar.

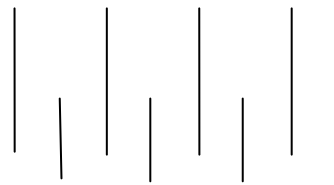


Saltar altos y bajos

Este es un jueguito

Que yo me inventé

Altas primero, bajas después.



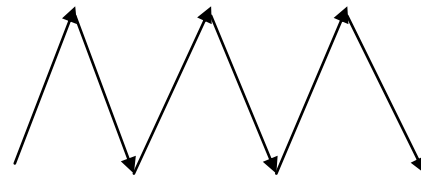
Subir y bajar

Cada raya que yo hago

Es un pulso musical

Subo, bajo, subo, bajo,

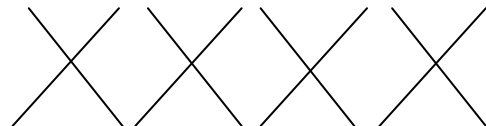
Pronto vuelvo a empezar.



Brazos cruzados

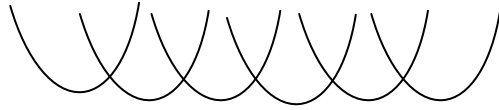
Con los brazos muy cruzados

Estos y muy bien sentados.



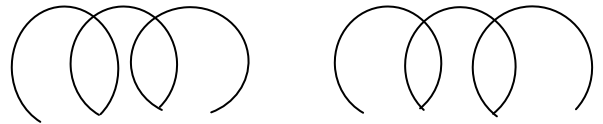
Nadar

Alegre barquito
que va por el mar,
las olas lo mecen
ras, ras, ras.



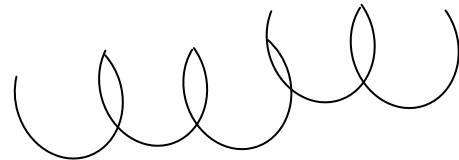
Volar

Va y viene del colmenar
Las abejas sin parar.



Humo

Oigo la locomotora,
Pu, pu, pu,
Mira el humo sale ahora,
Chu, chu, chu



Dormir

Dormidito, dormidito
Se quedó periquito



Boca- Comer

Hablar- Conversar



Caminar

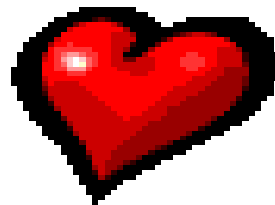
Por las largas calles

Camina y camina

Sin cesar



Corazón- Amar



Ejercicio 1: Aplicación de Pictogramas

Objetivo: Lograr que el niño reconozca imágenes conectoras de lectura para formar frases que le ayudará a dar sentido a lo leído.

Actividad: Se presenta una lámina con las consignas pre-definidas de la siguiente manera para que el niño reconozca y aprenda a formar frases con la combinación de figuras, así:

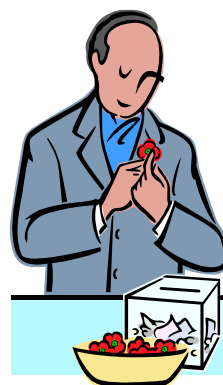
La mamá



habla



con papá



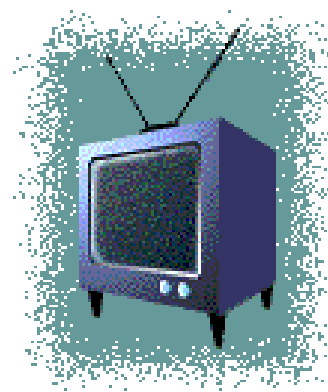
El niño



mira



la televisión.





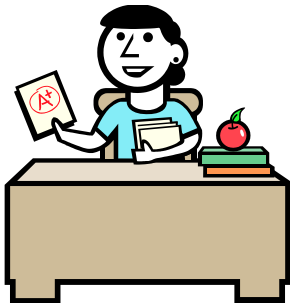
La maestra



ama



a los niños.



El bus



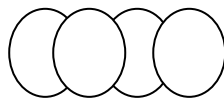
rueda



en la carretera



El niño



juega



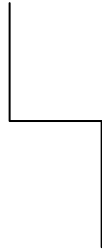
con la pelota



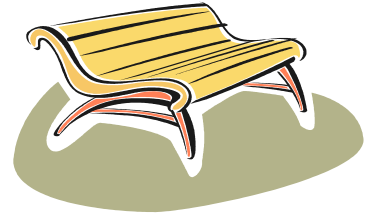
Don José



se sienta



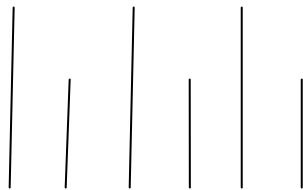
en la banca



El sapo



salta



hacia el río.



La mamá



toma



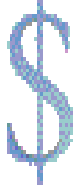
café.



Mi papá



compró



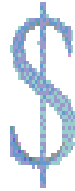
un carro.



El niño



compra



un helado.



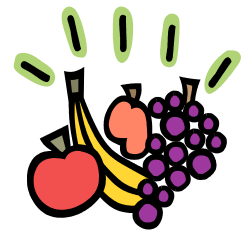
La niña



come



frutas.



Evaluación: Con las diferentes imágenes y conectores formar por sí solo una frase, en la que pueda leer él, sus compañeros de aula, sus padres y maestros, es decir el niño dará sentido a la frase.

Ejercicio 2: Ordenar frases

Objetivo: Lograr que el niño organice ideas de acuerdo a lo observado en las imágenes para dar sentido a la oración.

Actividad: Se presentan imágenes en forma desordenada para que el niño interprete cada imagen y forme una oración ordenando los gráficos.

| | | |
|---|---|---|
|  |  |  |
| Nos bañamos | Nos lavamos los dientes | Nos lavamos las manos |
|  |  |  |
| Nos vamos a dormir | Desayunamos | Jugamos |
|  |  |  |
| Nos vestimos | Dibujamos | Leemos |
|  |  |  |
| Preparamos la mochila | Nos levantamos | Vamos al parque |
|  |  |  |
| Montamos en bici | Nos peinamos | Vamos al cole |

Evaluación: Se colocará imágenes en forma desordenada para que el niño formule la frase y coloque en forma ordenada las imágenes.

Ejercicio 3: Descripción de Imágenes.

Objetivo: Lograr que el niño visualice la imagen mediante láminas para que describa todo lo que observa y pueda desarrollar su imaginación y mejorar su pronunciación.

Actividad: Se presentaran láminas de visualización de actividades diarias y objetos de uso común.



Escribir



Comer



Imaginar



Dibujar



Amarrar



Gritar



Bailar



Gatear



Jabonar



Hablar



Dormir



Trapear



LLorar



Planchar



inflar



Flotar



Lavar



Evaluación: Se solicitará al niño un recorte de una revista con paisajes, noticias, fiestas, etc., y se pedirá al niño que describa detalladamente lo que observa en el gráfico, así se podrá evaluar la expresión, pronunciación y contenido de la imagen.

Ejercicio 4: Descripción de pictogramas.

Objetivo: Lograr que el niño visualice la imagen mediante láminas para que reconozca los pictogramas relacionados con objetos de uso diario.

Actividad: Se indicará al niño y se le hará memorizar mediante acciones o juegos.



Evaluación: Se pedirá a los niños formar grupos y realizar una escena en la que intervengan las diferentes manifestaciones de la naturaleza y objetos de uso diario que se observan en algunas partes de la ciudad.

Ejercicio 5: Juego con Onomatopeyas

Objetivo: Lograr que el niño visualice la imagen mediante bits de visualización para que reconozca e identifique el objeto, pronuncie el nombre y luego realice el sonido.

Actividad: Se le dice que vamos a jugar con gráficos y que reconozcan pronunciando su nombre y su sonido. Se les presenta láminas con gráficos.



tren

chucuchucuchucu



avión

ssssssssssssss



carro

rrrrrrrrrrrrrrrrrr



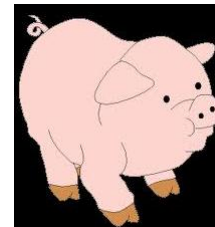
Vaca

Muuuuuuuuuuuuu



perro

guau-guau-guau



chancho

oing-oing-oing

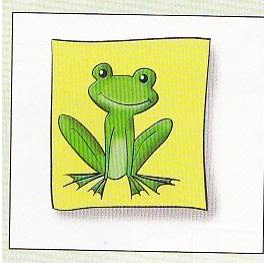
Evaluación: Se realizará cuentos, canciones, títeres en base a mímicas, sonidos onomatopéyicos para que el niño reconozca a los animales u objetos que forman parte de las diferentes escenas que se le presente.

Ejercicio 6: Canciones

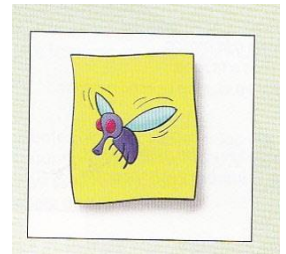
Objetivo: Reconocer las canciones mediante imágenes para desarrollo de la imaginación e interpretación de la misma.

Actividad: Las canciones y juegos dentro del trabajo con los niños son de suma importancia ya que por medio de ellas podemos satisfacer sus necesidades e intereses para de esta manera tener seres creativos, activos, críticos y autónomos.

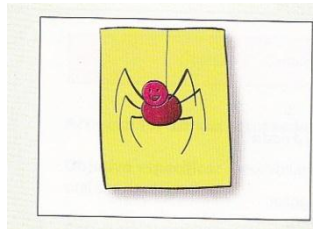
Cuando la **rana**
quiere gozar,
viene la **mosca** y



La mosca a la
rana, la rana en
el agua se echa

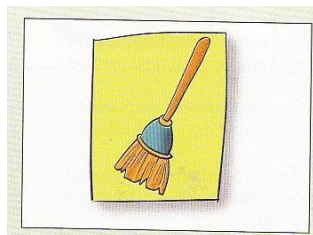


Cuando la rana
quiere gozar,
viene la **araña** y



La araña a la
mosca, la mosca
a la rana, la rana
en el agua se

Cuando la rana
quiere gozar,
viene la escoba y



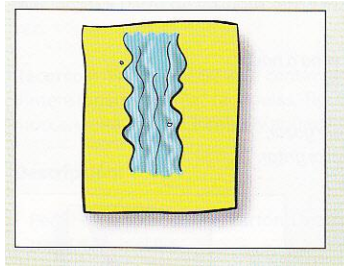
La escoba a la araña, la
araña a la mosca, la
mosca a la rana, la rana
en el agua se echa a

Cuando la rana
quiere gozar,
viene la lumbre y



La lumbre a la escoba,
la escoba a la araña, la
araña a la mosca, la
mosca a la rana, la rana
en el agua se echa a

Cuando la rana
quiere gozar,
viene el agua y



El agua a la lumbré, la
lumbré a la escoba, la
escoba a la araña, la
araña a la mosca, la
mosca a la rana, la rana
en el agua se echa a

Evaluación: Se pedirá a los niños que formen grupos que escojan la canción que más les guste y escojan personajes para que se disfracen y canten la parte de la canción que ellos interpretan con la vestimenta.

Ejercicio 7: Juego con Láminas de complementación

Objetivo: Indicar al niño las partes del cuerpo de diferentes animales mediante láminas o bits de visualización para que reconozca, una y forme una figura concreta.

Actividad:

Se muestra la lámina al niño para que busque la otra parte y luego arme y así descubra la figura o el animalito que tiene. Estos juegos se los conoce como dominós de complementación



Evaluación: Formando dominós de complementación se pedirá al niño que forme otros dominós de otros motivos ya sean estos de figuras geométricas, Paisajes, medios de transporte, etc.

Ejercicio 8: Ejercicio para Memorizar Canciones de Frases Cortas

Objetivo: Desarrollar en el niño su imaginación a través de canciones presentando imágenes para que pueda relacionar la letra con el gráfico y le resulte más fácil su memorización.

Actividad:

Primeramente se cuenta un cuento en base a la canción y luego se le presenta imágenes que intervienen en la canción, por último se le entona la canción con movimientos corporales.

Cuento:

Había una vez en el gallinero de mi tía cinco pollitos tenían mucha hambre, uno de ellos cada vez que tenía hambre le cantaba diciendo tengo hambre/tengo hambre, otro decía pio, pio, pio, mientras que otro le decía “si, la, sol, fa, mi, re, dooo...”, otro tocaba la guitarra plin,plin,plin, y el último tocaba el tambor así porom pom, pom.

CANCION

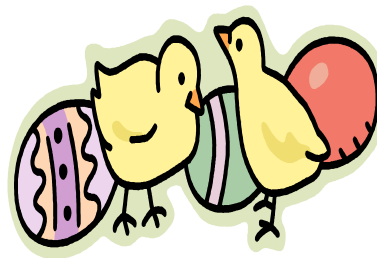
Cinco pollitos tiene mi tía

Uno le canta otro le pía

Otro le dice la sinfonía

Otro toca la guitarra plin, plin

Y el último el tambor porom pom pom.



Yo tengo un elefante
Que se llama trompita
Y siempre le saluda
Llamando a su mamá
Y su mamá le dice
Pórtate bien trompita
Si no te voy a dar
Chas, chas en la colita.



A pulgarcito lo invitaron
A dar un vue- vue- vuelo (bis)
En el avión y cuando estaba muy arriba (bis)
la gasoli-li-lina se acabó (bis)
y Cuando estaba muy abajo (bis)
Pulgarcito se cayó.





Mi casita

Cerquita, cerquita está

Mi casita

Alegres me esperan

Papá y mamá

También mi abuelita

El gato y el perro

Me esperan para jugar

Vamos a girar

Vamos a girar a la derecha (bis 3 veces)

Mi querido amigo Vamos a girar a la izquierda (bis 3 veces)

Mi querido amigo

Las manos arriba y hacia afuera, (bis 3 veces)

Todos hacia el centro y vuelta entera mi querido amigo.

CANCIONES PARA EL ESQUEMA CORPORAL

SOMOS LOS INDIOS

Somos los indios bravos de la tribu de los sius, venimos con nuestras armas a ofrecer la gran función.

Otan chiviri, otan chiviri



(Nos ponemos con los brazos en cruz como los indios)

Aguachichi

Aguachichi

(La mano sobre la cabeza y la movemos, como la pluma del indio)

Jau jau (Ponemos la mano en la boca como si fuéramos indios)

Jau (Nos ponemos con los brazos en cruz como los indios)

Si me como una sardina, (representamos que nos comemos una sardina)
se me clava aquí una espina (Señalamos la garganta)

Si me como un elefante (representamos que nos comemos un elefante)

Yo me quedo tan campante (Tocamos la barriga)

Aguachichi

aguachichi

(La mano sobre la cabeza y la movemos, como la pluma del indio)

Jau jau (Ponemos la mano en la boca como si fuéramos indios)

Jau (Nos ponemos con los brazos en cruz como los indios)

YO TENGO UN TIC, TIC, TIC

Yo tengo un tic, tic, tic,

Yo tengo un tic, tic, tic. (Nos agachamos y levantamos)

Me ha dicho el doctor que mueva una mano

Yo tengo un tic, tic, tic,

Yo tengo un tic, tic, tic (Levantamos la mano y la movemos de un lado a otro)

Me ha dicho el doctor que mueva la otra mano

Yo tengo un tic, tic, tic,

Yo tengo un tic, tic, tic (Levantamos la otra mano y la movemos)

Me ha dicho el doctor que mueva una pierna.

Yo tengo un tic, tic, tic,

Yo tengo un tic, tic, tic (Levantamos una pierna y la movemos)

Me ha dicho el doctor que mueva la otra pierna

Yo tengo un tic, tic, tic,

Yo tengo un tic,tic, tic (Levantamos la otra pierna y la movemos).

Me ha dicho el doctor que mueva la cabeza

Yo tengo un tic, tic, tic

Yo tengo un tic, tic, tic.(Movemos la cabeza de un lado a otro)

Me ha dicho el doctor que mueva todo el cuerpo

Yo tengo un tic, tic, tic.

Yo tengo un tic, tic, tic. .(Movemos todo el cuerpo)

Me ha dicho el doctor que ya estoy curada. (Cruzamos los brazos).



“ARANSANSAN, ARANSANSAN”

Aransansan (Seguimos el pulso moviendo los brazos como un molinillo)(bis)

VIRIVIRI VIRIVIRIVIRI (Nos ponemos de espaldas y nos tocamos ATRÁS)

Aransansan (Seguimos el pulso moviendo los brazos como un molinillo)

Aransansan (bis) (Seguimos el pulso moviendo los brazos como un molinillo)

Culiculiculiculi (Nos ponemos de espaldas y nos tocamos el culo)

Aransansan (Seguimos el pulso moviendo los brazos como un molinillo)

Arabi arabi (Movemos los dos brazos de arriba hacia abajo)

Culiculiculiculi(Nos ponemos de espaldas y nos tocamos el culo)

Aransansan(Seguimos el pulso moviendo los brazos como un molinillo)

Arabi arabi (Movemos los dos brazos de arriba hacia abajo)

Culiculiculiculi(Nos ponemos de espaldas y nos tocamos el culo)

Aransansan(Seguimos el pulso moviendo los brazos como un molinillo)

“A LA RUEDA DE LA ALCACHOFA” (CANCIÓN DE CORRO)

A la rueda de la alcachofa

Veinticinco y una hoja

un pedazo de pan duro



Que se vuelva..... de espaldas. (El niño que nombramos se tiene que poner de espaldas y seguimos con el corro).

“SOY UNA TAZA”. (CANCIÓN DE CORRO)

Soy una taza (brazos hacia delante), una tetera (Imitamos a una tetera), una cuchara (brazos hacia arriba) y un cucharón (brazos hacia delante).



Un plato plano (nos acariciamos la barriga), un plato hondo (brazos hacia delante), una cuchara (un brazo hacia arriba) y un tenedor (subimos el otro).

Chocochocho (movemos todo el cuerpo).

“PINOCHO”

Pinocho fue a pescar (Gesto de andar hecho con los dedos)

Al río Guadalquivir (Se señala con los dedos)

Se le cayó la caña (Gesto de lanzar el sedal de pescar)

Y pescó con la nariz (Se toca la punta de la nariz)

Al llegar a su casa (Se mueve la mano de arriba abajo)

Nadie lo conocía (Gesto de negación hecho con un dedo)

Tenía la nariz (Se toca la punta de la nariz)

Más gorda que una sandía (Se hace la forma redonda de la sandia con las manos)

Su madre toca el bombo (Gesto de tocar el bombo)

Su padre los platillos (Gesto de tocar los platillos)

Y al pobre de pinocho (Pena acentuado con las manos)

Se lo caen los calzoncillos (Gesto de bajar los calzoncillos)

“JUGANDO AL ESCONDITE”

Desarrollo.

La actividad la realizamos en corro. En medio habrá un niño/a que hará de lobo.

Jugando al escondite en el bosque anocheció, y el cuco cantando el miedo nos quitó. (Nos desplazamos en corro)

Cucu, cucu, cucu (Paramos y nos ponemos la mano en la boca)

¿Lobo estás ahí? (Representamos como si llamáramos al lobo)

“Siiii... estoy aquí y me estoy poniendo la camiseta.

(El niño/a que está en medio y hace de lobo, representa que se está poniendo una camiseta)

Jugando al escondite en el bosque anocheció,

y el cuco cantando el miedo nos quitó.(Nos desplazamos en corro)

Cucu, cucu, cucu (Paramos y nos ponemos la mano en la boca)

¿Lobo estás ahí? (Representamos como si llamáramos al lobo)

“Siiii... estoy aquí y me estoy poniendo los pantalones”.

(El niño/a que está en medio y hace de lobo, representa que se está poniendo los pantalones).

Jugando al escondite en el bosque anocheció

y el cuco cantando el miedo nos quitó .(Nos desplazamos en corro)cucu, cucu, cucu

¿Lobo estás ahí? (Representamos como si llamáramos al lobo)

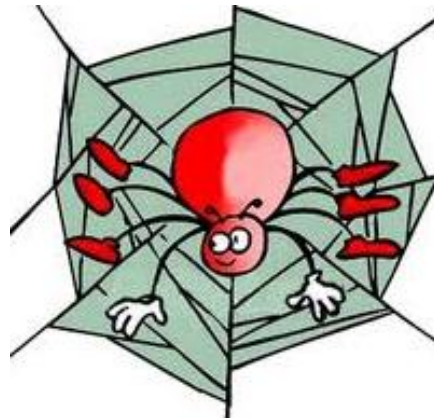
“Siiii... estoy aquí y me voy a comer a los niños”

(El niño/a que está en medio y hace de lobo sale corriendo y persigue a los niños).

“JUEGO DE LA ARAÑA”

Este juego se desarrolla en un lugar amplio, como el patio. El alumnado se coloca en un extremo del patio y simulan ser moscas que han de llegar

hasta el otro extremo, pero por el camino, justo en el centro, se encontrarán con un pequeño problema: la tela de la araña, que está formada por alumnos/as que simulan ser arañas, para ello los niños/as procuran ocupar el máximo espacio extendiendo sus brazos. Cuando se da la orden de ¡MOSCAS A VOLAR! Los niños/as que están en un extremo



empiezan a correr intentando llegar al otro extremo sin que los coja la araña. El niño/a que es atrapado por una araña se convierte en araña también y se queda en el centro del recorrido donde se supone que está la tela de la araña; en este juego cada vez hay más arañas y menos moscas por lo que cada vez es más difícil pasar por la tela sin ser atrapado. El juego termina cuando no quedan moscas y todo el alumnado se ha transformado en araña.

Este juego se motiva con la canción de la araña que los niños cantan antes.

Evaluación: Al niño se le dará consignas o se le hará asumir el papel importante de una canción para que de acuerdo a la letra de la canción el niño vaya ejecutando mediante mímica y fingiendo la voz imitando al personaje, esto ayuda a aumentar la autoestima del niño y seguridad.

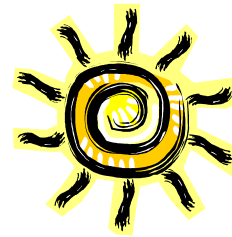
Ejercicio 9: Palabras nuevas

Objetivo: Dar respuesta a la adivinanza, mediante gráficos para que el niño relacione el contenido de la lectura.

Actividad: A través de adivinanzas, trabalenguas, se presentan imágenes para que el niño relacione la imagen con la respuesta de la adivinanza y del trabalenguas.

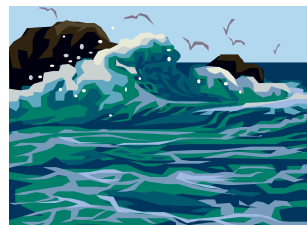
ADIVINANZAS

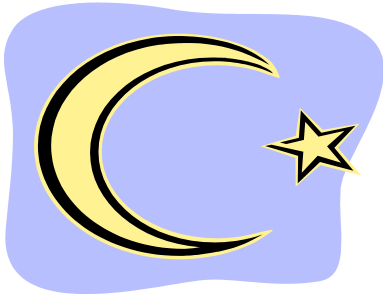
Doy calorcito
soy muy redondito
salgo tempranito
y por la noche me
escondo. ¿Quién soy?



Me formo en el cielo
Con gran alborozo
De lindos colores
Hago un arco hermoso.

Yo quito el calor
Y quito la sed
Por mi eres sano
Y limpio también.





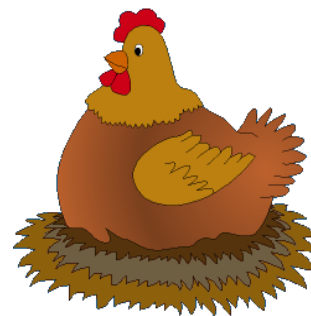
¿Quién será, será,
Que de noche sale
Y de día se va?

Vive en el mar y en el río
No se ahoga ni siente frío
Pero frito o estofado
Tiene espinas de cuidado

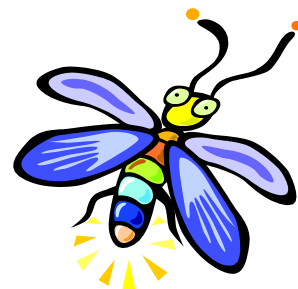


Con gotitas de agua
Y rayos de sol
Me forman en el cielo
¿Sabes quién soy?

Una señora bien aseñorada
Con muchos remiendos
Y ni una puntada
La gallina



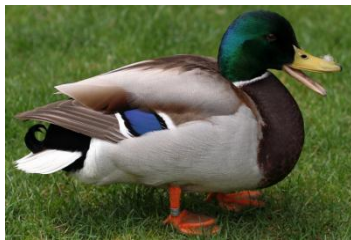
Con música quisiera arrullarte
Más ten cuidado
Porque puedo picarte
El mosquito



Una cajita de botón

Que no tiene tapa ni tapón

El huevo



Puedo nadar,
puedo volar
se caminar
y hago cua cua.

Soy la que luce más alta
A quien ninguna ventaja,
En los campos del honor

la bandera



Compré una bella

Llegué a la casa

Y bailé con ella

La escoba

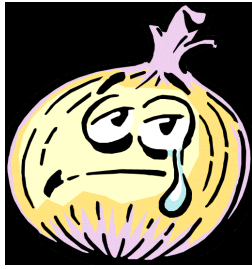
Blanco como una leche

Negra como la sombra

Hablo sin tener dientes

Ando sin tener pies





Fui al mercado
Compré una bella
Llegué a la casa
Y lloré con ella

Tiene hojas de mermelada,

Flor de plata

Y de oro el fruto

La naranja



Soy un señor muy encumbrado

Me asomo al amanecer

Te acompaño todo el día

Me oculto al atardecer

El sol

Evaluación: Se colocará varias imágenes y se pedirá al niño que invente una adivinanza para que los demás compañeros relacionen las imágenes y den la respuesta.

Ejercicio 10: Juego con trabalenguas

Objetivo: Mejorar la pronunciación y la capacidad de escuchar y discriminar los sonidos.

Actividad: A través de trabalenguas, se presentan imágenes para que el niño relacione la imagen con el trabalenguas.

TRABALENGUAS: Son juegos verbales que ayudan a la pronunciación correcta de las palabras. Se forman escogiendo una letra y repitiendo en distintas palabras para complicar un poco su pronunciación.

Así: r con r / guitarra / r con r / barril / Que rápido corren las ruedas / del ferrocarril.



r con r

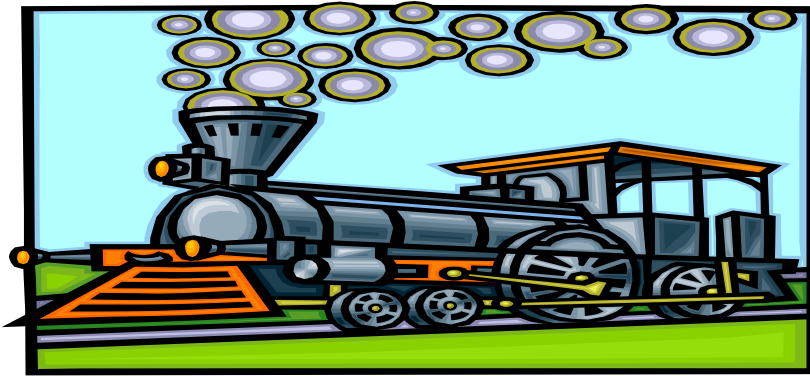
r con r



Barril



que rápido corren las ruedas

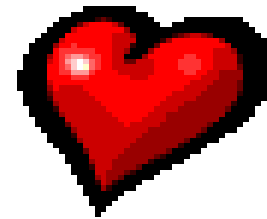


Del ferrocarril

Como poco coco como
Poco coco compro y
como
Poco coco compro



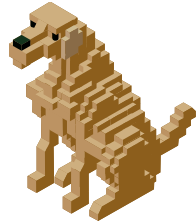
Cómo quieres que te quiera
Si quien quiero que me quiera
No me quiere como quiero
Que me quiera



Tres tristes tigres
Tragaban trigo en tres tristes trastos
Sentados tras un trigal
En tres tristes trastos



Tres potrillos
Del potro plateado
Trotan alegres



La perra de Parra
Se fue a la guerra
Con su goma y chicharra



El perro de Roque
No tiene rabo
Porque Ramón Ramírez

Compadre cómpreme un
carro
Compadre no compro yo
Porque no manejo carro



Evaluación: Esto ayuda a que el niño mejore su pronunciación, vocalice bien las palabras, es por eso que de acuerdo a la necesidad de cada niño se le buscará un trabalenguas para que se memorice y lo vaya repitiendo varias veces de tal manera que al pronunciar otras palabras relacionadas con su dificultad el niño ya mejore su pronunciación.

Ejercicio 11: Concurso de palabras que riman

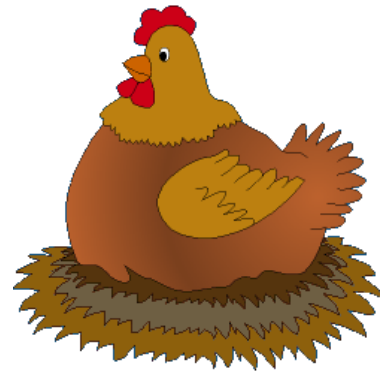
Objetivo: Lograr que el niño aprenda a relacionar palabras mediante figuras para formar rimas y desarrollar su expresión oral.

Actividad:

Invitamos a los niños a organizarse en grupos de tres o cuatro niños y niñas para que relacionen las figuras con las palabras que se componen las rimas.

Rimas

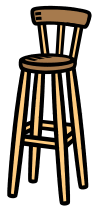
Una gallina francolina
Puso un huevo en la cocina
Una gallina castellana
Puso un huevo en la callana
Recogiendo una leñita le cayó un
Aguacerito y se escondió en su agujerito



Salgo de paseo
Con mi lindo pantalón
Y con mis botas de color marrón



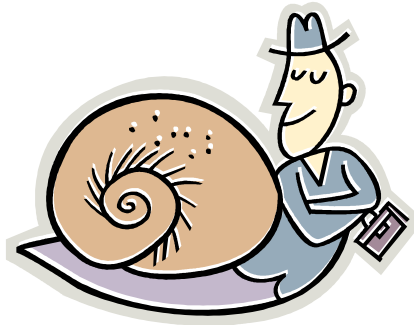
Está lloviendo y
No me mojo
Porque mi paraguas
es de color rojo



Quien fue a Sevilla
Perdió su silla
Pero cuando volvió



Haré un barrilete
Con muchos chupetes
De color celeste
Aunque me cueste



Ajo, col y caracol
Caracol y col con ajo
Es un árbol verde
Reverde reverde
Todo florecido

Felisa se fue feliz
A ver a Fausto Fandiño
Felisa y Fausto felices
Fausto y Felisa eran niños



Evaluación: Es muy importante que el niño aprenda a coordinar las ideas para que pueda ordenar las palabras de tal manera que el niño sienta gusto de pronunciar los juegos de palabras, es para esto que se le presentará varias imágenes para que forme frases y coordine ideas.

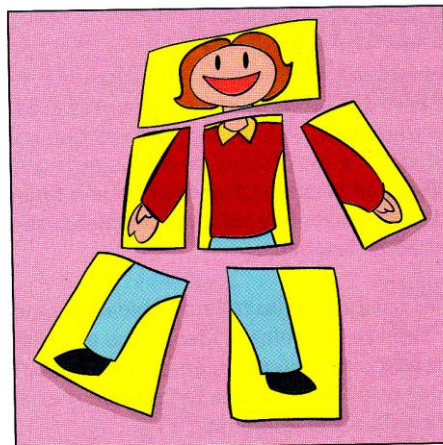
Ejercicio 12: Armo rompecabezas del cuerpo humano

Objetivo: Desarrollar el vocabulario, el conocimiento de las partes del cuerpo y la pinza.

Recursos: rompecabezas de seis a ocho piezas del cuerpo humano.

Actividad:

Observe con el niño el rompecabezas y permita que señale los nombres de las partes del cuerpo que conoce. Luego pídale que arme el rompecabezas. Refuerce cada uno de los nombres de las partes del cuerpo y converse sobre su función.



Evaluación:

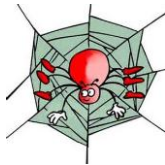
Se le pide al niño que arme el rompecabezas y pronuncie el nombre de cada una de las partes, de esa manera irá asociando el dibujo al sonido de la palabra y reconocerá las partes que conforman el cuerpo humano.

Ejercicio 13: Lotería de palabras

Objetivo: Favorecer la pronunciación y enriquecer el vocabulario.

Recursos: Para esta actividad requerirá de veinticuatro tarjetas de 6 x 6 centímetros con las siguientes ilustraciones.

Araña – caña



León – melón



Sol – caracol



Luna – cuna



Rosa – mariposa

Tortuga – oruga

Camión – ratón

Coche – noche

Gato – pato

Amarillo –armadillo

Gusano – enano

Elefante - guante



Actividad:

- Consigna: “Vamos a buscar cuál es la palabra que suena parecido a...cuna?”
- Seleccione la tarjeta de “cuna” y permita que busque entre las figuras una palabra que suene parecida a “cuna”.
- Espere hasta que el niño encuentre la que sueña parecida y pregunte: “¿En qué se pareció?”
- Construya otras preguntas a partir de las respuestas de los niños.
- Coloque cada figura de la palabra al lado de la que rima.
- Una variación de este juego: cuando haya encontrado todas las parejas, pronuncie todas las palabras con su pareja.

Evaluación:

Se le pide al niño que reúna las imágenes de las palabras que suenan parecidas y las vaya colocando una al lado de la otra. Puede memorizar todas las parejas del juego.

Ejercicio 14: Expresar frases de dos o tres palabras

Objetivo: Incrementar el vocabulario del niño y favorecer la expresión de frases cortas.

Recursos: Rondas.

Actividad:

- Ubíquese frente al niño y tómese las dos manos.
- Diga en voz alta la siguiente consigna: “Juguemos a..., yo digo una frase y tú la continúas”.
- Realice esta actividad con otros juegos tradicionales.

Aserrín, aserrán (dice el adulto)
Los maderos de San Juan (contesta el niño)
Piden pan (adulto)
No les dan (niño)
Piden queso,
Le dan hueso,
Y se les atora
En el pescuezo,
Y se sientan a llorar
En la puerta del zaguán, riqui, riqui, riqui, rán.

Tortillitas de
manteca (adulto)
Para mamá que está
contenta (niño)
Tortillitas de salvado
(adulto)
Para papá que está

Evaluación:

Puede el niño asociar las canciones de las rondas y va discriminando las frases que la componen de modo que pronuncia la que sigue después de escuchar a la otra persona, la parte que le toca.

Ejercicio 15: Lotería de los momentos del día

Objetivo: Desarrollar la destreza para expresar en forma oral sus necesidades.

Recursos: Veinticuatro tarjetas con láminas de las diferentes acciones que realizamos en la mañana, en la tarde y en la noche. Cada tarjeta debe medir 8 x 8 centímetros; tres tableros de 24 x 24 centímetros, divididos éstos en nueve cuadrados.

Actividad:

- En el centro de cada tablero pegue una lámina del momento del día: mañana, tarde o noche.
- Ubique los tres tableros en el centro de la mesa y reparta el mismo número de tarjetas a cada jugador.
- Cada jugador escoge una de sus tarjetas y dice: “En la mañana yo necesito agua y jabón para lavarme la cara”.
- Después de expresar lo que necesita para realizar la acción de la tarjeta la coloca en el tablero correspondiente.
- Continúa el juego hasta que se terminen las tarjetas.

Evaluación:

Es importante que el niño aprenda y pronuncie las cosas que utiliza en el hogar dentro de las acciones del día, por lo que se le pedirá que vaya indicando los utensilios que necesita para las tareas de cada sección, sea esta matutina, vespertina o nocturna.

Ejercicio 16: Le hago preguntas a Troquete

Objetivo: Motivar el diálogo y la interacción verbal.

Recursos: Títere Troquete, un personaje muy gracioso.



Actividad:

- Repita la siguiente consigna: “Este amigo, nos ha venido a visitar, ¿Qué preguntas le podemos hacer?” simule una voz diferente a la suya, para hacer hablar al títere. Entable la conversación de manera divertida.
- El títere le hace a usted algunas preguntas: ¿Cómo te llamas?, ¿Cuántos años tienes?, ¿Qué te gustaría jugar? Responda a las preguntas y luego pídale al niño que le haga otras preguntas.
- Troquete puede hacer nuevas preguntas y el niño debe responder y hacer otra pregunta a Troquete y así sucesivamente.

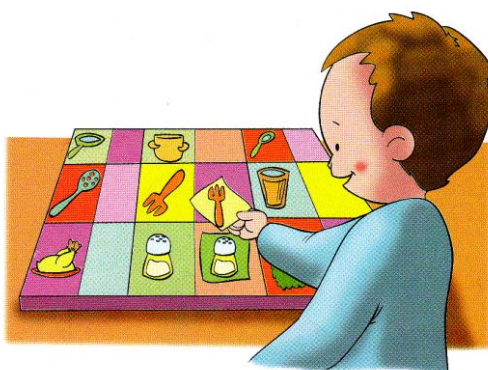
Evaluación:

El niño despierta su imaginación a la vez que va asociando frases que escucha de otros niños. Se le pide al niño que exprese sus ideas o pensamientos los cuales quiere conocer y hace preguntas.

Ejercicio 17: Bingo de objetos familiares

Objetivo: Desarrollar la relación entre la imagen y la palabra.

Recursos: cuatro o cinco tableros de cartulina con láminas de diferentes objetos familiares, cada tablero debe tener de seis a ocho láminas sobre temas específicos: muebles, utensilios de cocina, ropa y juguetes y una bolsa.



Actividad:

- Ninguna lámina, ni siquiera entre distintos tableros debe repetirse. Cada figura del bingo tendrá una tarjeta con la que formará una pareja.
- Los niños escogen cada uno un tablero. El adulto saca de una bolsa una tarjeta y dice su nombre en voz alta, sin mostrar la lámina (la mostrará únicamente si los niños fallan en identificarla). Los jugadores deben encontrar la pareja diciendo su nombre en voz alta.

Evaluación:

El niño va reconociendo las figuras con los nombres que se pronuncian en voz alta, y escoge su correspondiente pareja. Es capaz de discriminar por los sonidos la imagen correspondiente, y agrupar con su correspondiente homólogo.

6.7. IMPACTO

La presente investigación tiene impacto porque los beneficios fueron para las coordinadoras parvularias, promotoras sobre todo para los niños(as) de los 16 centros de desarrollo infantil del MIES, cantón Tulcán, distrito 1.

Cuenta esta propuesta como aporte Educativo hacia el cambio del nuevo milenio en donde los docentes estamos listos al cambio, dispuestos a mejorar el sistema educativo hacia una excelencia, efectividad de calidad y calidez en brindar a nuestros niños/as.

6.7. 1.IMPACTO EDUCATIVO

Entonces la EDUCACIÓN es el medio idóneo para avanzar y contribuir a la formación integral del individuo, como ciudadano sujeto de derechos y deberes.

Dentro del aspecto pedagógico, se ayudó a los técnicos del MIES, parvularias, promotoras de los diferentes centros a desarrollar la creatividad e iniciativa para mejorar el nivel de atención lúdica–pedagógica y por ende el de la institución.

También nos permitió implantar un nuevo medio de aprendizaje para la prelectura como es el método pictográfico, favoreciendo el desarrollo de la creatividad, con adaptación personal y aplicación correcta de la práctica pedagógica. Se logró que las parvularias:

-Investiguen, integren, diseñen, planifiquen, organicen, ejecuten el nuevo instrumento de enseñanza como son los pictogramas.

-Integre los intereses y necesidades de los niños/as.

-Mejore la capacidad de inducción temprana a la lectura con motivaciones positivas para los niño/as.

-Busque superar esquemas individualizados en la enseñanza programada y los remplace por técnicas innovadoras, creativas, utilizando en el método pictográfico.

-Actualice sus potenciales como docentes con técnicas apropiadas, didácticas, novedosas, renovadoras que impacten en un cambio radical en nuestros niños/as.

6.7. 2.IMPACTO ECONÓMICO

En lo ECONÓMICO, esta guía no requieren de material didáctico de alto costo, por lo contrario se utilizaran material elaborado con recursos del medio y de reciclaje lo más importante hecho por sus propias manos, y su creatividad. Naturalmente no debemos descartar la utilización de otros medios, como por ejemplo: el internet, la computadora las impresiones gráficas a color y de tamaño grande, que son de mucho valor para aplicar estas nuevas metodologías didácticas pedagógicas que reciben los niños/as de los centros de desarrollo infantil.

El compromiso nuestro es, ha sido y será siempre preparar a individuos con vigor personal, originalidad de pensamiento, motivado para usar la inteligencia y permitir desarrollar ampliamente sus destrezas cognitivas, afectivas, psicomotrices y así poder solucionar creativamente sus problemas y ser parte de entes competitivos al servicio de la sociedad.

Es sustentable, es integrador ya que se relaciona con otras áreas que el niño necesita desarrollar durante su vida; que permita potenciar su nivel de maduración lingüístico; facilitando que el interaprendizaje sea significativo tanto como el educador y el educando obteniendo una educación activa , participativa, innovadora, dinámica, lúdica, creativa y reflexiva.

6.7. 3.IMPACTO SOCIAL.

En cuanto en el aspecto SOCIO AFECTIVO; está comprobado que tiende a expresarse en forma libre, democrática, autónoma, en comprender y ser sujeto de clara comunicación fluida y espontánea mejorando las relaciones con su entorno; en la fluidez del lenguaje es un excelente vehículo de aprendizaje para quien en el futuro se conviertan en personas de éxito y suplir su trastorno o anomalía.

6.8. DIFUSIÓN

Para la difusión de la siguiente guía didáctica se realizara las siguientes actividades:

Presentación de la propuesta al director del MIES- CARCHI.

Socialización de la propuesta con las coordinadoras, técnicas y promotoras de los centros de desarrollo infantil.

Evaluación de la propuesta

Aplicar la Guía Metodológica de enseñanza de la pre lectura mediante la utilización de pictogramas.

Talleres para la elaboración de pictogramas con material del medio y reciclable.

Entrega de guía didáctica a los centros de desarrollo infantil.

6.9. BIBLIOGRAFÍA.

INNFA, Manual de desarrollo Infantil, Currículo interno de educación Inicial.

TEMAS PARA LA EDUCACIÓN. Revista digital para profesionales de la enseñanza

Martínez Mendoza Franklin, La estimulación temprana: enfoques, problemáticas y proyecciones, documento CELEP.

MÉNDEZ Carlos A., (2002)

ORDOÑEZ & TINAJERO. Estimulación temprana. Inteligencia emocional y cognitiva. Cultural S.A. Madrid. España.

Referente Curricular Nacional pág. 40,41

Referente Curricular para la educación inicial, MBS, MEC, PNN, BID, Coordinadora Ecuatoriana de Programas de Desarrollo Infantil, Quito, p. 27.

Berk. L.E. Child Development. Allyn and Bacon, Boston, 1989, pág. G9

MANUAL DE DESARROLLO INFANTIL. Modalidad Creciendo con nuestros hijos. Quito. 2008.

Di Santi, E. (2002). Psicomotricidad y desarrollo psicomotor del niño en edad preescolar. Caracas

Papalia y Wendkos Olds, 1992.

Kamii y Devries, 1977 citado por MEP

Landers y Kagitcibasi 1990

ANEXOS

anexos

ANEXO 1.

ÁRBOL DE PROBLEMAS:



ANEXO.2

MATRIZ DE COHERENCIA

| FORMULACIÓN DEL PROBLEMA | OBJETIVO GENERAL |
|---|---|
| <p>“Aplicación del método pictográfico asociado a la palabra en el proceso de aprendizaje de la prelectura en niños y niñas de 2 a 3 años de los centros de desarrollo infantil del mies en el cantón Tulcán, distrito 1, en el periodo escolar 2012- 2013”</p> | <p>Comprobar la influencia de la aplicación del método pictográfico asociado a la palabra en el proceso de aprendizaje de la prelectura en los niños/as de 2 a 3 años de los centros infantiles del Buen Vivir del Mies del Cantón Tulcán, Distrito 1</p> |
| INTERROGANTES DE INVESTIGACIÓN | OBJETIVOS ESPECIFICOS. |
| <p>¿Qué conocimientos tienen sobre aplicación de pictogramas para el aprendizaje de la prelectura las parvularias de los centros de desarrollo infantil del Mies?</p> <p>¿Qué nivel de aprendizaje tienen los niños menores de 3 años de estas Unidades de Atención?</p> <p>¿Las parvularias se interesan por adquirir métodos innovadores que permitan un mayor aprendizaje de la prelectura de los niños y niñas de los centros infantiles?</p> <p>¿Las políticas de estado han dado importancia a este tipo de aplicaciones para mejorar el aprendizaje de los niños y niñas de los centros infantiles a su cargo?</p> | <p>-Determinar la metodología de aprendizaje pictográfico asociado a la palabra en el proceso de aprendizaje de la prelectura.</p> <p>-Establecer la relación existente entre la metodología de aprendizaje pictográfica y el proceso de aprendizaje.</p> <p>- Elaborar una guía de pictogramas para la aplicación del método pictográfico para los niños/as de los centros de desarrollo infantil del MIES.</p> <p>-Socializar en el Distrito 1 de Trabajo, la aplicación de la metodología de aprendizaje pictográfica.</p> |

ANEXO 3.

UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA.

Estimada compañera, ésta encuesta es un instrumento muy importante para realizar un diagnóstico a Coordinadoras y promotoras al cuidado de los niños y niñas de los centros infantiles del Buen Vivir del Mies, Cantón Tulcán, Distrito 1; su respuesta será de gran utilidad para desarrollar estrategias metodológicas innovadoras para la enseñanza de la prelectura. Conteste con la mayor objetividad posible.

DATOS INFORMATIVOS

EDAD:.....

SEXO:.....

CUESTIONARIO

1.- ¿Considera que el aprendizaje de la prelectura del niño depende de su capacidad e inteligencia innata?

Completamente de acuerdo () De acuerdo () Desacuerdo ()

2.- ¿Cree usted que los conocimientos previos que el niño adquiere facilitan el aprendizaje de la prelectura y posteriormente de la lectura?

Completamente de acuerdo () De acuerdo () Desacuerdo ()

3.- ¿Piensa usted que la experiencia que va adquiriendo el niño o la niña facilitan la consolidación de los aprendizajes y destrezas?

Completamente de acuerdo () De acuerdo () Desacuerdo ()

4.- ¿Conoce usted el grado de aprendizaje de la prelectura que tienen los niños y niñas del centro infantil?

Mucho ()

Poco ()

Nada ()

5.- ¿Aplican en su centro infantil estrategias pictográficas en la enseñanza de la prelectura en los niños de 2 a 3 años?

Siempre ()

Casi siempre ()

A veces ()

Nunca ()

6.- ¿Usted y sus compañeras se interesan por adquirir métodos innovadores que permitan un mayor aprendizaje de la prelectura de los niños y niñas de los centros infantiles?

Mucho ()

Poco ()

Nada ()

7.- ¿Piensa usted que el estado debe interesarse por integrar estrategias de enseñanza de la prelectura con métodos actuales e innovadores?

Completamente de acuerdo ()

De acuerdo ()

Desacuerdo ()

8.- ¿Está usted de acuerdo en que la motivación juega un papel importante en el proceso de enseñanza aprendizaje de la prelectura en los niños y niñas de 2 a 3 años de los centros infantiles?

Completamente de acuerdo ()

De acuerdo ()

Desacuerdo ()

9.- ¿La comunicación del niño y la niña se beneficiarán significativamente si en el aprendizaje de la prelectura se utilizan pictogramas?

Completamente de acuerdo ()

De acuerdo ()

Desacuerdo ()

10.- ¿Cree usted que se puede elaborar pictogramas utilizando material del medio y de reciclaje?

Completamente de acuerdo ()

De acuerdo ()

Desacuerdo ()

11.- ¿Considera la posibilidad de utilizar la tecnología actual como los computadores para crear pictogramas que despierten la imaginación y la creatividad del niño y niña de 2 a 3 años?

Completamente de acuerdo ()

De acuerdo ()

Desacuerdo ()

12.- ¿Conoce usted de alguna institución pública o privada que haga uso de pictogramas para la enseñanza de la prelectura.?

Mucho ()

Poco ()

Nada ()

13.- ¿Cree usted que el uso de los pictogramas es una técnica que se utiliza en todo nivel?

Completamente de acuerdo ()

De acuerdo ()

Desacuerdo ()

14.- ¿La utilidad de los pictogramas permite acceder a ciertos conocimientos de una manera más rápida y efectiva que por otros medios?

Completamente de acuerdo ()

De acuerdo ()

Desacuerdo ()

15.- ¿Piensa usted que los pictogramas asociados a medios auditivos pueden tener mayor incidencia en el aprendizaje de la prelectura de los niños de 2 a 3 años de edad?

Completamente de acuerdo ()

De acuerdo ()

Desacuerdo ()

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 4.

































TEST

INSTRUCCIONES GENERALES PARA EL TEST DE GOODENOUGH

(Según Jaime Bernstein)

Administración

Advertencia: Este test es especialmente aplicable a niños entre 2 y 10 años. Para que el test tenga valor es indispensable que cada niño realice el mejor dibujo de que sea capaz.

Actitud del examinador: Para facilitar el máximo de los niños, el examinador debe mostrar en todo momento una actitud simpática y afectuosa.

Condiciones de prueba: En la forma colectiva evítese la copia ordenando a los alumnos que guarden sus libros, figuras, etc.

Material: Suminístrese a cada niño una hoja de papel y un lápiz común.

Consigna: Dígase a los niños “En estas hojas deben ustedes dibujar un hombre. El dibujo más lindo que pueda. Trabajen con mucho cuidado y empleen todo el tiempo que necesiten. Me gustaría que sus dibujos sean tan buenos como los de los niños de otras escuelas. Trabajen con entusiasmo y verán qué lindos dibujos hacen.”

Control: Mientras los alumnos trabajen, recórrase el cuarto o el aula. Verifíquese el cumplimiento de la consigna. Impídase que los niños exhiban o comenten sus dibujos. En tal caso dígalos “Nadie debe mostrar o hablar ahora de su dibujo. Esperen a que todos hayan terminado.” No se critique ningún dibujo. Estimule en forma general “están trabajando muy bien” o “me gustan mucho sus dibujos”, etc. Evítese toda sugerencia, no se indiquen errores u omisiones, y a toda pregunta respóndase invariablemente “hágalo como mejor le parezca.”

Observaciones: Si el niño ha estropeado el papel con borraduras, suminístrele otro nuevo.

Si un niño ha dibujado un busto, pídase que haga otro, indicándole que debe dibujar “un hombre completo”. Si ha dibujado un hombre de espalda, pídale que “otro, que no esté de espaldas”. Si un niño ha hecho más de un dibujo, escójase para la evaluación el mejor.

Cómputo y Evaluación

Forma de Trabajar: Ubíquese el talón de puntuación en la carpeta. Colóquese el dibujo en evaluación sobre el borde lateral o superior del lado que se consulta.

Puntuación: Puntúese cada ítem ateniéndose fielmente a las normas, y en caso de duda, observando el cómputo acreditado en los ejemplos del manual. Hasta tanto se haya familiarizado con las abreviaturas de la carpeta de puntuación, descífrelos mediante la clave que aparece al principio.

Puntaje: Otorgue un punto (en ningún caso medio punto) por cada ítem acertado y regístrelo en el talón, marcándolo (1) en las columnas de corrección. A fin de evitar omisiones, señale también los ítems negativos (-). Obtenga el puntaje total sumando los puntos acreditados.

Edad Cronológica (EC): Establezca la edad cronológica del sujeto en años y meses.

Edad Mental (EM): Convierta el puntaje total en edad mental consultado la tabla de baremo correspondiente.

Coefficiente Intelectual (CI): Obtenga el coeficiente intelectual dividiendo la edad mental por la edad cronológica y multiplicando por 100. (Para realizar esto, es necesario convertir las edades a su equivalente en meses)

CI = EM * 100

EC

7. Diagnóstico de Inteligencia: Obtenga el diagnóstico de inteligencia según el resultado del CI, consultando su correspondiente clasificación.

8. Registro: Registre los resultados en los casilleros que figuran en el talón de puntuación. Abróchelo a la hoja del dibujo de prueba.

Abreviaturas usadas en el manual de puntuación:

F : dibujo de frente pos : positivo bo : boca

P : dibujo de perfil neg : negativo br : brazo

Tam : también ang : angosto cad : cadera

bas : basta lin : línea cb : cabeza

cd : codo cj : ceja cu : cuello

pa : piernas ma : manos dd : dedos

esp : espalda fr : frente hm : hombro

fcs : facciones lb : labio ma : mano

mg : manga mi : miembro mñ : muñeca

na : nariz oj : ojo or : oreja

pts : pantalones rll : rodilla pch : pecho

pi : pie tr : tronco

MANUAL DE PUNTUACIÓN DEL TEST DE GOODENOUGH

Item Criterio de puntuación

1. Cabeza pos: cualquier contorno neg: facciones sin contorno

2. Piernas pos: 1 ó 2 pa; 1 pa con 2 pies; pa desprendidas de tronco

3. Brazos F pos: 2 segmentos libres con intención de br P pos: 1 ó 2 br

4a. Tronco pos: fig. en 1 ó 2 dimensiones. Tam: fig única (cb-tr) si facciones agrupadas en parte superior. neg: hilera de botones sin línea de límite inferior

4b. Tronco más largo que ancho.

pos: basta diferencia mínima

4c. Hombros perfectamente indicados

F y P: pos: deformación cóncavo -convexa parte sup. tr.

neg: Círculo o elipse primitivos. Tam: hombros rectangulares

5a. Piernas y brazos unidos al tronco.

pos: br unidos al tr o a cll o a lín unión cb-tr.

tam: pa unida a tr; tam: 1 p y 1 br si únicamente visible.

5b. Piernas unidas al tronco en correcta ubicación

F: pos: br unión exacta aunque 4c neg. P: pos: inserción eje del flanco debajo de cll.

P: neg: br unidos a cll o debajo expansión pch-es-p.

6a. Cuello pos.: cualquier indicación clara. neg.: yuxtaposición cb-tr

6b. Contorno del cuello como continuación de la cabeza, del tronco o de ambos No hay dificultades

7a. Ojos Pos.: 1 o 2 ojos. Tam.: cualquier indicación, por incierta que sea

7b. Nariz F. pos.: cualquier indicación P. Pos.: 1 o 2 na.

7c. Boca pos.: como el caso anterior

7d. Boca y nariz en dos dimensiones.

Labios señalados

F. pos.: nariz elipse central vertical o triangular con base abajo o 1

U con prolongación en las cejas. Neg.: 2 puntos o una línea. P.

pos.: bo.: lín. divisor de los labios P. pos.: nariz dif. de fr. Y labio

sup. Tam.: labios moldeados.

7e. Orificios de la nariz F. pos.: cualquier indicación clara P. pos.: concavidad del contorno

8a. Cabellos Cualquier indicación. No confundir con sombrero

8b. Cabellos que no excedan la circunferencia de la cabeza, mejor que un simple garabato y no transparente (que oculten el cráneo)

pos.: exíjase los tres requisitos

9a. Vestidos pos.: simple hilera de botones. Tam. Serie de líneas horizontales

y verticales (tela rayada). neg.: 1 solo círculo central (se considera ombligo)

9b. Por lo menos dos prendas de vestir (V. gr.: sombrero y pantalón) no transparentes

neg.: sombrero en la coronilla. Tam.: 1 simple hilera de botones.

9c. Dibujo completo sin transparencias. Deben estar representadas las mangas y pantalones

pos.: exíjase los tres requisitos.

9d. Por lo menos cuatro prendas de vestir bien definidas (inconfundibles)

pos.: entre éstos: sombrero, calzado, chaqueta, camisa, cuello, corbata, cinturón, pantalones.

9e. Vestimenta completa sin incongruencias

Especie definida de vestimenta (calle, trabajo, uniforme, etc.), complementos indispensables bien definidos.

10a. Dedos pos.: cualquier número y forma, sueltos o no. Ta.: en dos ma. Si las dos se ven y en 1 si única visible.

10b. Número exacto de dedos pos.: dd. En 1 o 2 ma., según las visibles

10c. Correcto detalle de los dedos

pos.: más largo que anchos y ángulo menor de 180° en 1 o 2 ma. según las visibles

10d. Pulgar en oposición (1 o 2 ma., según las visibles).

pos.: 1 dd. Lateral, más corto. Tam.: ángulo mayor que los demás; tam.; inserción más próxima a muñ.

10e. Mano distinta de brazo o dedos (1 o 2 ma. Según visibles)

pos.: basta pequeña porción asomando en un bolsillo.

11a. Articulación de brazo (codo, hombro o ambos)

cd: pos.: ángulo a $\frac{1}{2}$ br. Neg.: curva a $\frac{1}{2}$ br. (basta un br.)

hm: pos.: br. paralelo a eje tr. y cuerda en hm.

neg.: br. no paralelo a tr.

11b. Articulación de la pierna (rodilla, cadera o ambas)

rl: pos.: ángulo a $\frac{1}{2}$ pa. Tam: adelgazamiento a $\frac{1}{2}$ pa.

Neg.: curva a $\frac{1}{2}$ pa. Tam: no basta pts cortos.

cad. Pos.: líneas interiores de pa. Convergen en el mismo punto.

12a. Proporción cabeza pos.: cb. Igual a $\frac{1}{2}$ tr. tam: cb. Igual $\frac{1}{10}$ cuerpo.

12b. Proporción brazos pos.: long. br. igual o poco mayor que tr. tam: br. más ang. que tr.

12c. Proporción piernas pos.: pa. igual a tr. tam: pa. Igual doble tr. tam: más ang. que tr.

12d. Proporción pie pos.: más largo que alto; pie igual a $\frac{1}{3}$ pa. Tam.: largo del pie igual a $\frac{1}{10}$ pa.

neg.: pies como palos de golf

12e. Proporción dos dimensiones

pos.: br. y pa. En dos dimensiones, aunque ma. y pie sean en una dimensión.

13. Tacos pos.: cualquier método claro. Tam.: F. Pie en perspectiva o no.

14a. Coordinación motora.

Líneas A

pos.: líneas más o menos firmes, sin cruces ni superposiciones (tolerancia)

14b. Coordinación motora

Líneas B

pos.: Líneas firmes con uniones correctas (estrictez).

14c. Coordinación motora.

Contorno de la cabeza

pos.: contorno sin irregularidades intencionadas

neg.: círculo o elipse primitivos

14d. Coordinación motora

Contorno del tronco

: como en el caso anterior

14e. Coordinación motora

Brazos y piernas

pos.: br. y pa. En dos dimensiones

neg.: estrechamiento en la inserción o cualquier irregularidad

14f. Coordinación motora

Facciones

F. pos.: oj., na. y bo. En dos dimensiones y simetría.

P. pos.: oj en 1er tercio cb. y na. ángulo obtuso con fr. y bo.

Proporcionadas a las demás facciones.

15a. Orejas pos.: F. 2 orejas P. pos.: 1 oreja

15b. Orejas, posición y proporción correctas

pos.: más altas que anchas. P. pos.: hasta punto como conducto auditivo y en 2º tercio cb. y pabellón hacia atrás.

16a. Detalles del ojo (cejas, pestañas o ambas).

No hay dificultad.

16b. Detalles del ojo (iris) pos.: rodeado por líneas de los párpados y 1 o 2, según visibles.

16c. Detalles del ojo (proporción)

F. pos.: los 2 más anchos que altos.

P. pos.: almendrados en perspectiva.

16d. Detalles del ojo (mirada) pos.: (siempre P) almendrados o perspectiva, iris desplazado hacia F.

17a. Frente y mentón F. pos.: espacio arriba de oj. y debajo lb. Inf.

neg.: si falta línea de separación con cll.

P. pos.: pueden faltar oj. y bo.

17b. Proyección del mentón.

Barbilla claramente representada

P.: facilita crédito; F. lo dificulta

F.: pos.: clara demarcación sobre cl.

18a. Perfil A pos.: cb. y tr. y pi. En P. Acéptese uno de estos errores: 1 transparencia o pa. De F. o br. unidos al contorno de la espalda

18b. Perfil B pos.: verdadero, sin errores ni transparencias.

El test se evalúa verificando en el dibujo la presencia o ausencia de cada uno de los ítems de la escala y acreditándole un punto por cada ítem, cuyos requisitos se satisfacen, desde el primero que se otorga por la sola presencia de la cabeza, hasta el último en que se exige la representación de un perfil correcto.

El puntaje total que se obtiene se transforma luego en un valor de Edad Mental, utilizando la tabla que se presenta a continuación. (Nota: en Chile se utiliza la tabla con el baremo de La Plata).

TABLAS DE EDAD MENTAL (EM)

Conversión de puntaje en Edad Mental

Baremo de Goodenough

| Años | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|------|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 0 | | 4 | 8 | 12 | 16 | 20 | 24 | 28 | 32 | 36 | 40 |
| 3 | | 5 | 9 | 13 | 17 | 21 | 25 | 29 | 33 | 37 | 41 |
| 6 | 2 | 6 | 10 | 14 | 18 | 22 | 26 | 30 | 34 | 38 | 42 |
| 9 | 3 | 7 | 11 | 15 | 19 | 23 | 27 | 31 | 35 | 39 | 43 |

Para obtener la EM se ubica el puntaje en el cuerpo de la tabla y se lee la edad en años en la primera línea de la tabla y los meses en la primera columna de la tabla. Por ejemplo, al puntaje 14 le corresponden 6 años y 9 meses de EM (baremo de La Plata); a 33 puntos le corresponden 11 años y 6 meses; etc.

Tulcán, 27 de Mayo del 2013.

ING. EDUARDO RUBIO.

DIRECTOR PROVINCIAL DEL MIES-CARCHI

PRESENTE.

Yo, Erika Patricia Pastaz Quenguán con número de cédula 0401112677, quiero extenderle a usted un afectuoso saludo, al mismo tiempo augurándole éxitos en las labores que tan acertadamente desempeña.

El motivo de la presente es para solicitarle me permita realizar la difusión de la Guía Didáctica para la enseñanza de la prelectura a los niños/as de 2 a 3 años de los Centros Infantiles del Buen Vivir MIES- Cantón Tulcán, Distrito 1, utilizando el método pictográfico; este taller estará dirigido a las señoritas coordinadoras y promotoras de desarrollo infantil de los Centros Infantiles del Buen Vivir, el objetivo de la socialización de esta guía es para que la apliquen como herramienta metodológica en el proceso de enseñanza de la prelectura; además este es un requisito necesario para la culminación de mi tesis como requisito previo a la obtención del Título de Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Parvularia en la Universidad Técnica del Norte de la ciudad de Ibarra, todo lo aplicado será en beneficio de los niños/as.

Por la favorable aceptación a mi pedido anticipo mis debidos agradecimientos.


Agradecido
27-MAYO-2013




ATENTAMENTE
SRA. ERIKA PASTAZ
C.I.040111267-7



**UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
BIBLIOTECA UNIVERSITARIA**

**AUTORIZACIÓN DE USO Y PUBLICACIÓN
A FAVOR DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE**

1. IDENTIFICACIÓN DE LA OBRA

La Universidad Técnica del Norte dentro del proyecto Repositorio Digital Institucional, determinó la necesidad de disponer de textos completos en formato digital con la finalidad de apoyar los procesos de investigación, docencia y extensión de la Universidad.

Por medio del presente documento dejo sentada mi voluntad de participar en este proyecto, para lo cual pongo a disposición la siguiente información:

| DATOS DE CONTACTO | | | |
|----------------------|--|-----------------|------------|
| CÉDULA DE IDENTIDAD: | 0401112677 | | |
| APELLIDOS Y NOMBRES: | Pastaz Quenguán Erika Patricia. | | |
| DIRECCIÓN: | Tulcan | | |
| EMAIL: | erpaty2010@hotmail.com | | |
| TELÉFONO FIJO: | 062960825 | TELÉFONO MÓVIL: | 0983154891 |

| DATOS DE LA OBRA | |
|-------------------------|--|
| TÍTULO: | "APLICACIÓN DEL MÉTODO PICTOGRÁFICO ASOCIADO A LA PALABRA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA PRELECTURA EN NIÑOS Y NIÑAS DE 2 A 3 AÑOS DE LOS CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL DEL MIES EN EL CANTÓN TULCÁN, DISTRITO 1, EN EL PERIODO ESCOLAR 2012- 2013." PROPUESTA ALTERNATIVA. |
| AUTOR (ES): | Pastaz Quenguán Erika Patricia. |
| FECHA: AAAAMMDD | 2014-03-24 |
| PROGRAMA: | <input checked="" type="checkbox"/> PREGRADO <input type="checkbox"/> POSGRADO |
| TÍTULO POR EL QUE OPTA: | Licenciada Ciencias de la Educación especialidad Parvularia. |
| ASESOR /DIRECTOR: | Dr. Pedro P. Flores L. |

2. AUTORIZACIÓN DE USO A FAVOR DE LA UNIVERSIDAD

Yo, Pastaz Quenguán Erika Patricia, con cédula de identidad Nro. 0401112677, en calidad de autor (es) y titular (es) de los derechos patrimoniales de la obra o trabajo de grado descrito anteriormente, hago entrega del ejemplar respectivo en formato digital y autorizo a la Universidad Técnica del Norte, la publicación de la obra en el Repositorio Digital Institucional y uso del archivo digital en la Biblioteca de la Universidad con fines académicos, para ampliar la disponibilidad del material y como apoyo a la educación, investigación y extensión; en concordancia con la Ley de Educación Superior Artículo 144.

3. CONSTANCIAS

El autor (es) manifiesta (n) que la obra objeto de la presente autorización es original y se la desarrolló, sin violar derechos de autor de terceros, por lo tanto la obra es original y que es (son) el (los) titular (es) de los derechos patrimoniales, por lo que asume (n) la responsabilidad sobre el contenido de la misma y saldrá (n) en defensa de la Universidad en caso de reclamación por parte de terceros.

Ibarra, a los 24 días del mes de Marzo del 2014

EL AUTOR:

(Firma) 

Nombre: Pastaz Quenguán Erika Patricia

C.C.: 0401112677

ACEPTACIÓN

(Firma)  

Nombre: ING. BETTY CHAVEZ

Cargo: JEFE DE BIBLIOTECA



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR DEL TRABAJO DE GRADO A FAVOR DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

Yo, Pastaz Quenguán Erika Patricia., con cédula de identidad Nro. 0401112677 , manifiesto mi voluntad de ceder a la Universidad Técnica del Norte los derechos patrimoniales consagrados en la Ley de Propiedad Intelectual del Ecuador, artículos 4, 5 y 6, en calidad de autor (es) de la obra o trabajo de grado denominado: **"APLICACIÓN DEL MÉTODO PICTOGRÁFICO ASOCIADO A LA PALABRA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA PRELECTURA EN NIÑOS Y NIÑAS DE 2 A 3 AÑOS DE LOS CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL DEL MIES EN EL CANTÓN TULCÁN, DISTRITO 1, EN EL PERIODO ESCOLAR 2012-2013." PROPUESTA ALTERNATIVA.**, que ha sido desarrollado para optar por el título de: Licenciada Ciencias de la Educación especialidad Parvularia en la Universidad Técnica del Norte, quedando la Universidad facultada para ejercer plenamente los derechos cedidos anteriormente. En mi condición de autor me reservo los derechos morales de la obra antes citada. En concordancia suscribo este documento en el momento que hago entrega del trabajo final en formato impreso y digital a la Biblioteca de la Universidad Técnica del Norte.

Ibarra, a los 24 días del mes de Marzo del 2014

(Firma) 

Nombre: Pastaz Quenguán Erika Patricia.

Cédula: 0401112677