



Universidad Internacional de La Rioja  
Facultad de Educación

Máster Universitario en Didáctica de la Lengua en Educación  
Infantil y Primaria

# La lectura logográfica y los juegos de roles en el aprendizaje de la lectura en niños de educación inicial

Trabajo fin de estudio presentado por:	Gloria Viviana Ruiz Pérez
Tipo de trabajo:	<a href="#">Propuesta didáctica de innovación</a>
Director/a:	Gema Baños Palacios
Fecha:	Diciembre 14 de 2023

## Resumen

El TFM que se presenta a continuación tiene como objetivo diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura en niños y niñas de 5 y 6 años, nivel preescolar, grado 0º, en la ciudad de Armenia (Colombia) a partir de las estrategias didácticas del juego de roles y la lectura logográfica. Para ello se proponen 8 actividades pedagógicas que se ejecutarán lo largo del año académico, indicando tiempo, duración, objetivo específico, competencias y recursos que se emplearán para el desarrollo de las mismas. Esta Propuesta de Innovación Didáctica contribuye a potenciar la comprensión de textos y procesos comunicativos de niños en educación inicial, utilizando escenarios de inmersión y recursos visuales. La metodología que ha sido empleada en la construcción de esta propuesta se fundamenta en la teoría del aprendizaje significativo, que promueve la construcción de conocimientos a través de experiencias relevantes y significativas para los niños. En definitiva, se concluye que, al combinar la lectura logográfica, los juegos de roles y el aprendizaje significativo, se fomenta un mayor interés y motivación de los niños hacia la lectura, así como un desarrollo de sus habilidades de comprensión lectora.

**Palabras clave:** Comprensión lectora, preescolar, logograma, juego de roles y aprendizaje significativo.

## Abstract

The objective of the TFM presented below is to design a didactic proposal for the teaching of reading in children of 5 and 6 years old, preschool level, grade 0, in Armenia (Colombia) based on the didactic strategies of role-playing and logographic reading. For this purpose, 8 pedagogical activities are proposed to be carried out throughout the academic year, indicating time, duration, specific objective, competencies and resources to be used for their development. This Didactic Innovation Proposal contributes to enhance the comprehension of texts and communicative processes of children in early education, using immersion scenarios and visual resources. The methodology used in the construction of this proposal is based on the theory of meaningful learning, which promotes the construction of knowledge through relevant and meaningful experiences for children. In short, it is concluded that, by combining logographic reading, role-playing and meaningful learning, a greater interest and motivation of children towards reading is fostered, as well as a development of their reading comprehension skills.

**Keywords:** Reading, preschool, logogram, comprehension, role play.

## Índice de contenidos

Introducción .....	7
1.1. Justificación.....	10
1.2. Objetivos del TFE .....	13
1.2.1. Objetivo general .....	13
1.2.2. Objetivos específicos .....	13
2. Marco teórico.....	14
2.1. El proceso de aprendizaje de la lectura en la educación inicial .....	14
2.1.1. Enfoque lingüístico .....	15
2.1.2. Enfoque psicolingüístico.....	16
2.1.3. Enfoque sociolingüístico.....	16
2.2. La lectura logográfica en el preescolar .....	18
2.3. Los juegos de roles y el aprendizaje de la lectura en Preescolar .....	20
2.3.1. La importancia del juego en el desarrollo del niño .....	20
2.3.2. Los juegos de roles y el aprendizaje de la lectura en el preescolar .....	22
3. Propuesta didáctica de innovación .....	26
3.1. Presentación .....	26
3.2. Objetivos de la propuesta didáctica .....	27
3.2.1. Objetivo general .....	27
3.2.2. Objetivos específicos .....	27
3.3. Contexto.....	28
3.3.1. Contexto geográfico .....	28
3.3.2. Contexto del Colegio .....	29
3.3.3. Contexto del grupo al que va dirigida la propuesta .....	30
3.4. Metodología .....	32

3.5. Actividades .....	33
3.6. Evaluación .....	42
3.7. Cronograma .....	45
4. Conclusiones.....	47
5. Limitaciones y prospectiva .....	48
Referencias bibliográficas.....	51

## Índice de tablas

Tabla 1. Inmersión en el cine.....	34
Tabla 2. ¿Dónde viven los animales?.....	35
Tabla 3. Mi rutina diaria .....	36
Tabla 4. De compras en el Super .....	37
Tabla 5. Chef por un día.....	38
Tabla 6. Cuenta cuentos .....	39
Tabla 7. Explosión de colores .....	40
Tabla 8. Ciudadanitos .....	41
Tabla 9. Rúbrica de evaluación para activar saberes previos.....	43
Tabla 10. Rúbrica de evaluación continua.....	44
Tabla 11. Rúbrica de evaluación de conclusión de la actividad .....	45
Tabla 12. Cronograma de actividades .....	46

## Introducción

La educación inicial juega un papel indispensable y capital en el desarrollo de todo ser humano, dado que es la primera infancia la etapa donde se comienzan a fomentar las habilidades sociales, lingüísticas, cognitivas y emocionales en el individuo. En este sentido, el acompañamiento en el contexto escolar cobra relevancia en la medida en que se propician espacios significativos donde se procura estimular, por medio de experiencias concretas, el desarrollo integral del niño.

A tenor de esta realidad, la Asamblea General de las Naciones Unidas incluyó como una de las metas del 4º objetivo para el Desarrollo Sostenible, el desarrollo de la primera infancia y la educación preescolar universal (Asamblea General de Naciones Unidas, 2015). Con dicha meta, se clarifica lo plasmado en la Convención sobre los derechos del Niño, en la cual se insiste que el derecho universal de los niños y niñas no se limita sólo a la supervivencia sino al desarrollo de todo su potencial (Organización de Naciones Unidas, 1989).

De hecho, en esta misma perspectiva de normatividad internacional, la UNESCO ha implementado un enfoque de Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) el cual parte de una premisa fundamental según la cual la etapa que transcurre desde el nacimiento hasta los 8 años es clave para el desarrollo cognitivo de los seres humanos. Por ello, sus políticas se orientan a la promoción de una educación preescolar integral y de calidad, garantizando que se utilicen estrategias pedagógicas pertinentes para el desarrollo de los niños y niñas que les permita integrarlos adecuadamente con la educación primaria.

Teniendo en cuenta esta directriz de la UNESCO, el Estado colombiano ha incluido en su legislación lineamientos claros para el desarrollo integral de los niños y niñas en la etapa del preescolar. Veamos:

La Constitución Política de Colombia (1991), en su artículo 67, suscribe el derecho a la educación como un servicio público con una función social, cuya responsabilidad comparten el Estado, en primer lugar, la familia y la sociedad civil, siendo obligatoria entre los 5 y los 15 años, comprendiendo como mínimo un año de preescolar y nueve de educación básica. Más adelante, en el artículo 68 resalta como una de las obligaciones esenciales del Estado la erradicación del analfabetismo.

A partir de estos preceptos de la Carta Magna, se crea la Ley 115 de 1994, la cual determina la política pública del Estado colombiano en materia de educación. Dicha Ley, también conocida como la Ley General de Educación, estipula, como uno de los objetivos específicos de la Educación Preescolar, la motivación para la lecto-escritura como uno de los ejes que promueve el crecimiento armónico del(la) niño(a). (Congreso de Colombia, 1994).

Por su parte, el MEN (1997) expide el Decreto 2247 de 1997 que regula la prestación del servicio educativo del Preescolar, en cuanto a orientaciones curriculares, reconoce el principio lúdico como eje dinamizador del proceso de aprendizaje de los educandos, toda vez que a través del juego se desarrollan -entre otras habilidades cognitivas e intrapersonales- habilidades de comunicación. En este sentido, en su artículo 14, insta a la Instituciones Educativas del país atender varias directrices para el desarrollo de actividades curriculares en el preescolar. Dentro de ellas cabe resaltar la creación de ambientes de comunicación que propicien el manejo del lenguaje como herramienta de pensamiento que le permita al(a) niño(a) significar y representar la realidad, posibilitándole expresarse de manera libre y creativa. (MEN, 1997).

De ahí que en el documento de los Lineamientos Curriculares para preescolar no se hable de asignaturas sino de dimensiones, siendo la dimensión comunicativa la que se identifica con el área de lenguaje de la educación básica y media. Con ella no sólo se busca que el niño expresa conocimientos, ideas, emociones o sentimientos, sino que comience a comprender que por medio del uso cotidiano del idioma puede establecer relaciones sociales y crear nuevos mundos. (MEN, 1998).

Por último, en el año 2016, el Ministerio de Educación Nacional publica los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para grado 0º o Transición. En este documento establece como uno de los tres propósitos de este grado el de la comunicación, entendiendo que los niños y niñas son comunicadores activos, resaltando la triada imaginación, expresión y representación. (MEN, 2016).

En atención a este marco normativo de la educación en Colombia, resulta necesario diseñar e implementar estrategias pedagógicas dentro del currículo de preescolar para garantizar que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo y logre su cometido. Educar, en todos los niveles escolares, implica promover el desarrollo de competencias y habilidades en el niño para poder actuar en su entorno, para comprender y dar sentido a su realidad personal y

social. Y en este propósito, la educación cuenta con un vehículo fundamental, a saber, el lenguaje.

El lenguaje tiene el poder de significar, de dar sentido a la realidad. Por ello, reviste gran importancia la enseñanza de la lectura y la escritura desde el nivel preescolar, partiendo de contextos reales o ideados de comunicación, situaciones de la vida cotidiana que aportan significatividad para los niños y niñas, puesto que solo lo que tiene significado para sí mismo, se puede comunicar a otros.

En la educación inicial el juego de roles desarrolla habilidades sociales, en la medida en que los niños interactúan y se comunican con sus pares. Negociar, resolver conflictos, trabajar en equipo y generar responsabilidades, son situaciones cotidianas que se propician en ambientes escolares. Mediante el juego, los niños desarrollan tanto su imaginación como su creatividad recreando escenas, situaciones y personajes que le permiten tener bases para la resolución de conflictos que se presentan dentro y fuera del ámbito educativo.

Por su parte, la lectura logográfica ha venido teniendo un impacto considerable en el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas de los niños y niñas en preescolar, puesto que promueve la comprensión lectora partiendo de un apoyo visual el cual puede ser intencional o no. Este tipo de lectura estimula el desarrollo del lenguaje, la imaginación, la memoria, la comprensión lectora y la creatividad del educando. La asociación entre imágenes y palabras afianzan el vocabulario, y el niño podrá recordar con más facilidad tanto el grafema como el fonema y hacer que las habilidades de lectura se afiancen en este proceso logográfico permitiendo una alfabetización temprana.

Ahora bien, “el juego de roles” y “la lectura logográfica” se relacionan en el sentido en el que ambas implican la interpretación y comprensión del lenguaje. En el juego de roles los participantes asumen diferentes personajes sumergiéndose en situaciones ficticias en las que por medio del lenguaje y de manera creativa interactúan entre pares y resuelven problemas que se generan dentro de este mismo ejercicio. Se expresan emociones, se comunican entre sí, y se generarán espacios de negociación y toma de decisiones que podrán servir como punto de partida para situaciones posteriores de la vida real.

De la misma manera, la lectura logográfica consiste en la interpretación ya sea de símbolos, palabras o imágenes solo por su apariencia visual, teniendo como referencia únicamente el

contexto en donde aparece, y la familiarización con su forma, tamaño y color sin haber aprendido previamente la decodificación y el código alfabético.

Los dos componentes que se plantean como estrategia didáctica para la iniciación y adquisición de la competencia lecto-escritora en la educación inicial requieren de un análisis cuidadoso y de la capacidad de conectar elementos entre sí, para construir significados.

Partiendo de lo dicho, el presente TFM tiene como finalidad desarrollar una propuesta innovadora en la que el juego de roles y la lectura logográfica se unan para fortalecer habilidades de interpretación y comprensión del lenguaje en los niños de educación inicial o preescolar.

### 1.1. Justificación

Desde la misma época colonial hasta la actualidad, la enseñanza de la lectura y la escritura (así como de la aritmética) ha sido una preocupación central en todas las reformas educativas colombianas (Ríos, 2015).

En cuanto se refiere a los tres últimos decenios del siglo XX, la educación pública se orientó a partir de enfoques pedagógicos y métodos de enseñanza de la lectura, cuyos elementos, en mayor o menor medida, perviven hoy en las prácticas de los docentes en el aula. Tal como lo exponen García y Rojas (2015) en la década de 1970 se instauró en nuestro país un método de enseñanza inicial de la lectura de corte conductista, en el cual la lectura se concebía como una “conducta” que se adquiere a partir de la aplicación sistemática de estímulos (discriminación visual por medio de desvanecimiento de las formas de las palabras o resaltado de colores) y de la repetición constante (primero lee la profesora y luego los niños de manera individual o al unísono) , obteniendo un aprendizaje de la lengua sin error.

Luego, en la década de 1990 se da un viraje hacia el enfoque constructivista, donde el niño es un sujeto activo del lenguaje, pues desde antes de su escolarización, ha construido significados sobre el mundo pese a no haber recibido instrucción sistemática sobre su lengua materna. (García y Rojas, 2015). En este sentido leer no es simplemente decodificar un mensaje sino crear significados. En consecuencia, este enfoque se traslada del horizonte fonológico y sintáctico-gramatical al semántico-comunicativo.

Partiendo de este segundo enfoque, en el año 2006 se construyeron los Estándares Básicos de Competencia para el área de Lenguaje. Dichas directrices curriculares parten de una doble

función del lenguaje: Cognitiva (que implica el ámbito subjetivo del educando) y comunicativa (que implica el ámbito intersubjetivo, es decir, el lenguaje como eje articulador de las relaciones sociales). (MEN, 2006).

A partir de estos criterios públicos establecidos por el Estado colombiano para orientar la práctica educativa, y partiendo del enfoque propio del constructivismo y las pedagogías activas, se reivindica la centralidad del estudiante y su entorno, promoviendo la enseñanza de una lengua encarnada en la realidad, donde el horizonte semántico y comunicativo es la guía que orienta cualquier apuesta pedagógica y didáctica en el aula.

No obstante, y pese a lo dicho, en la actualidad se siguen implementando en las aulas metodologías tradicionales y mecánicas que se reducen a la identificación de fonemas y grafemas que, si bien son muy importantes en la adquisición de la lectura (y por supuesto, de la escritura), no generan un impacto significativo en los niños y las niñas. En muchas ocasiones, el proceso de la enseñanza de la lengua se limita a una hoja, a la repetición de palabras y la lectura de cartillas o libros estándar que las instituciones educativas implementan año tras año.

Estas prácticas en el preescolar y la primaria, que dan prioridad a la mecanización del código escrito, a la identificación automática de grafemas y fonemas aislados, descontextualizados y carentes de significación, contrastan con las propuestas del Ministerio de Educación Nacional, explicitadas en los Estándares Curriculares y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA).

Para intentar remediar este impase metodológico y pedagógico, el Ministerio de Educación Nacional (2011) creó El Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad – Leer es mi cuento (PNLEO) cuyo objetivo general apunta a promover la lectura, la escritura y la oralidad (esto es, las competencias comunicativas) en niños, niñas, adolescentes y adultos, que les permitan participar en diversos escenarios y situaciones comunicativas. Este objetivo se esgrime desde una perspectiva dinámica, pues parte del supuesto según el cual el uso de la lengua es una práctica socio-cultural, por ende, esencial para el desarrollo integral de todo individuo. (MEN, 2011).

Pese a los logros que innegablemente ha alcanzado esta política pública en cuanto se refiere, por ejemplo, a capacitación de docentes y bibliotecarios como mediadores de la lectura, el fortalecimiento de cerca de 2000 bibliotecas escolares, así como de prácticas de lectura en

cerca de 200 IE estatales o la dotación de 3000 colecciones de libros para la primera infancia (MEN, 2011), los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales contrastan con las buenas intenciones del MEN.

En la medición nacional, al revisar el desempeño de los estudiantes en las pruebas SABER 11<sup>º</sup> desde el año 2018 hasta el año 2022, se evidencia que, en promedio, cerca del 42% de los estudiantes que realizaron la prueba de Lectura Crítica se encuentra en los niveles 1 y 2, es decir, en los más bajos, y, tan solo entre el 11% (para el año 2018) y el 13.5% (para el año 2022) se encuentran en el nivel 4. (Empresarios por la educación, 2023).

Lo anterior indica que casi la mitad de los estudiantes que se gradúan del bachillerato en Colombia sólo alcanzan un nivel de lectura literal de los textos (nivel 1), identificando información explícita del texto (nivel 2), pero sin poder realizar lectura inferencial (propia del nivel 3, en la cual el estudiante demuestra que puede extraer información implícita del texto), mucho menos crítica (propia del nivel 4, donde realiza reflexiones valorativas y de contraste con respecto a lo planteado en el texto). (ICFES, 2022).

Por su parte, en el contexto internacional la preocupación se incrementa. Desde el año 2006 Colombia ha entrado a formar parte de los Estados miembro de la OCDE, un grupo de países que emplean las pruebas PISA como instrumento para evaluar el desempeño de los estudiantes de la educación básica y media en la triada de competencias lectora, matemática y científica. Según los resultados alcanzados en estas pruebas para el 2018, tan solo el 50% de los estudiantes colombianos alcanzaron el Nivel 2 en la competencia de lectura, cuando la media de la OCDE fue del 77%, y, tan solo el 1% alcanzó el Nivel 5 o 6 (el de mejor rendimiento), muy por debajo de la media de la OCDE que fue de un 9%. (OCDE, 2019).

Tal como lo muestran los resultados de las pruebas estandarizadas, el desempeño de los estudiantes que terminan su bachillerato presentan serias deficiencias en las competencias semánticas, pragmáticas y crítico-valorativas del análisis textual. En este sentido, no es el simple reconocimiento de los signos lingüísticos lo que determinan un buen nivel de competencia lectora. La comprensión de textos es fundamental y se debe plantear como el eje articulador en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

Por ello, frente al panorama desalentador que presentan las pruebas SABER y PISA, las instituciones educativas manifiestan una gran necesidad de que los estudiantes, desde los

niveles iniciales, adquieran competencias de lectura a partir de un enfoque semántico-comunicativo, con el fin no tanto de mostrar resultados tempranos en cuanto se refiere a la decodificación de palabras, sino a la comprensión y creación de significados a partir de información dada en contexto cotidianos para el estudiante que redunden en la consecución de aprendizajes verdaderamente significativos.

En este sentido, tanto el juego de roles como la lectura logográfica se proponen como una estrategia pertinente para el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua en los niños y niñas de preescolar, pues ponen de manifiesto el desarrollo de la creatividad y la imaginación como pilares para fortalecer las habilidades lecto-escritoras. Cuando el docente genera estos espacios de inmersión e involucra los componentes mencionados, el resultado es la adquisición del código lingüístico, la interpretación de símbolos como forma de lenguaje, la decodificación, el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

## 1.2. Objetivos del TFE

### 1.2.1. Objetivo general

- Diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura en niños y niñas de 5 y 6 años, nivel preescolar, grado 0º, en la ciudad de Armenia (Colombia) a partir de las estrategias didácticas del juego de roles y la lectura logográfica.

### 1.2.2. Objetivos específicos

- Proponer actividades pedagógicas que involucren el juego de roles y la lectura logográfica como estrategias que propicien el acercamiento de los niños y niñas de Transición (Grado 0º) a la lectura, mediante la inmersión en situaciones simuladas para el desarrollo de competencias comunicativas.
- Planificar actividades lúdicas que permitan a los niños y niñas de Transición establecer relaciones entre lo que leen y situaciones de su vida cotidiana, contribuyendo al desarrollo integral de estos, mediante aprendizajes significativos.
- Construir una herramienta pedagógica y didáctica que permita articular los procesos de aprendizaje de la lectura en niños y niñas de Transición con los de la educación básica primaria, mediante resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.

## 2. Marco teórico

En el aprendizaje de la lectura en la etapa preescolar, emerge una conexión íntima entre el proceso de adquirir habilidades lingüísticas, la lectura logográfica y la participación en juegos de roles. La lectura logográfica, que implica la asociación directa de palabras con imágenes y símbolos, se convierte en un puente entre la comprensión visual y el aprendizaje inicial de la lectura. En este contexto, los juegos de roles no solo se presentan como un vehículo de expresión y creatividad (comunicación oral), sino también como un escenario propicio para integrar la lectura logográfica en las experiencias cotidianas de los niños preescolares. La triada lectura, imagen y juego configura una enorme posibilidad en el aprendizaje significativo de la lectura de niños y niñas de educación inicial. Veamos.

### 2.1. El proceso de aprendizaje de la lectura en la educación inicial

El proceso de aprendizaje de la lectura en niños y niñas de educación inicial o preescolar es fundamental para su desarrollo cognitivo y social. De hecho, en primer lugar, se debe aclarar que intentar definir la lectura resulta ser algo complejo y difícil. Desde el punto de vista neuropsicológico, la lectura se entiende como un proceso de decodificación de grafemas y fonemas para hallar el significado de una palabra o una frase, confluyendo en dicho proceso las dos recordadas rutas: fonológica (método sintético), que propende por identificar las unidades mínimas de significado que conforman la palabra, como son letras, sonidos y sílabas, y, la lexical o visual (método analítico o global) que busca identificar en significado de manera global, es decir, leer toda la palabra, oración o texto. (Cuetos et al, 2014). En principio, estas dos rutas resultarían ser antagónicas en cuanto a su metodología de enseñanza de la lectura. No obstante, en la teoría y en la práctica se pueden integrar en los denominados métodos mixtos o eclécticos.

Ahora bien, desde un enfoque semántico y constructivista, podríamos mencionar dos autores que identifican características esenciales en el proceso de lectura. Goodman (1971) entiende que la lectura es un proceso de interacción entre el lector, el texto y el autor en el cual se reconstruye un significado. Esta reconstrucción sería lo que se denominaría como la comprensión del texto.

Por su parte Wallace (2003) reconoce en el proceso de lectura dos dimensiones: una personal y privada (cognitiva) y otras social y pública (comunicativa), con lo cual aduce que todo texto es un entramado de símbolos cargados de significado social y cultural.

Recogiendo estos dos intentos de definición, la lectura podría entenderse como la capacidad que posee la persona de comprender y utilizar textos con el propósito de lograr sus objetivos en el plano de las decisiones personales, de su desarrollo cognitivo y de su efectiva participación en la sociedad a la que pertenece. (OCDE, 2006).

No obstante, frente al tema de la lectura en educación inicial existe un debate actual entre los teóricos de la pedagogía frente al problema acerca de si es responsabilidad de los docentes de preescolar enseñar a leer y escribir a los niños y niñas en transición.

Sin embargo, esta discusión se puede zanjar, tal como lo sugiere Ferreiro (1982), reformulando la pregunta. La cuestión no debe ser formulada en términos de enseñar o no a leer a los niños y niñas en educación inicial. La pregunta, mejor, debe ser formulada en términos de si se debería permitir o no que aprendan a leer en educación inicial. En tal caso, asevera el autor, la respuesta debe ser afirmativa, pero con varias consideraciones: teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje de cada niño y niña, explorando diversos materiales, descubriendo diferencias entre texto e imagen, el entrenamiento viso-manual mediante la elaboración de planas acerca de grafías y con apoyo en imágenes (lectura logográfica), entre otras estrategias.

Ahora bien, cuando se aborda el asunto de la adquisición de la lectura en las primeras etapas de escolaridad, existen tres enfoques que, si bien presentan acentos que los diferencian, desde una perspectiva integradora resultan ser complementarios. Estos enfoques se pueden identificar como: lingüístico, psicolingüístico y sociolingüístico.

#### 2.1.1. Enfoque lingüístico

Este enfoque comprende la competencia lectora como un proceso de reconocimiento del código lingüístico (fonemas, grafemas, palabras) para su posterior decodificación (extracción del significado inmerso en las palabras). En este sentido, la adquisición de la lectura se sustenta en la capacidad que presenta el niño o niña de traducir letras en sonidos y palabras en conceptos. Con este enfoque se subraya la necesidad de que el niño desarrolle la conciencia fonológica (Pérez y Castro, 2017) y la competencia para comprender las palabras. Esta conciencia fonológica será el elemento clave para predecir el rendimiento en la lectura

temprana del niño o niña. Además, se resalta la importancia del sistema alfabético, pues el ejercicio de relacionar grafías con sonidos resultan ser el elemento clave para el proceso decodificador que exige la competencia lectora.

El enfoque lingüístico, en definitiva, da preeminencia a los niveles gramatical y lógico-semántico del proceso lector, reduciendo la adquisición de la lectura a la habilidad para descifrar un mensaje, para traducir un código.

### 2.1.2. Enfoque psicolingüístico

Con este enfoque, el proceso de adquisición de la lectura involucra procesos cognitivos más complejos, pues compromete habilidades superiores del pensamiento. Este enfoque asimila los desarrollos de las neurociencias en cuanto se refiere al funcionamiento del cerebro y las regiones que se activan en los actos de lectura y escritura. Por ejemplo, en el proceso de lectura intervienen la función visual (cuando se observa la palabra o la letra), activándose el lóbulo occipital, y, el lenguaje, activándose el lóbulo temporal. (Caballeros et al, 2014).

De este modo, la exploración de las bases neurobiológicas que intervienen en el proceso de lectura se integra a los procesos léxico y semántico.

Por otro lado, el enfoque psicolingüístico hace énfasis en la comprensión del texto como objetivo fundamental en el aprendizaje de la lectura. Según Molina & Jiménez (2015), los niños deben desarrollar procesos metacognitivos en la comprensión lectora. Tales procesos son, por ejemplo, como las inferencias (que le permiten extraer contenido implícito o anticiparse a lo que vendrá más adelante en el relato de un cuento, por ejemplo) y la autocorrección (que le permite regular y controlar su propio ejercicio de lectura, pudiendo identificar cuando ha cometido errores al reconocer palabras o acepciones de las palabras), para construir significado a partir del texto.

La comprensión lectora implica la integración de información tanto a nivel literal como inferencial, así como la interpretación de ideas y la conexión entre ellas (Cuetos et al., 2014). Por tal razón, los criterios de coherencia, cohesión y adecuación se hacen presentes y subyacen a todo proceso de aprendizaje de lectura, así sea en un nivel inicial.

### 2.1.3. Enfoque sociolingüístico

Además de los enfoques mencionados, en la década de los años 70`s emerge una perspectiva sociológica en los estudios del lenguaje. Dicha perspectiva parte de una premisa axiomática:

El lenguaje es un hecho social que, aunque ocurre de manera espontáneamente en cada individuo, se desarrolla en el ámbito de la comunidad humana. En este sentido, la lengua no se adquiere, sino que se desarrolla, pues al ser un acto social es enseñable, pero a su vez es creada desde las interacciones sociales.

Leer no es una actividad individual, toda vez que su aprendizaje está determinado por unos referentes histórico-culturales, unas coordenadas espacio-temporales. En un monasterio de la Europa medieval y en un teatro contemporáneo de una ciudad europea, se puede leer la palabra “risas”, pero en ambos contextos las connotaciones de esta son diferentes. La lectura es, en efecto, una construcción social.

En vista de lo anterior, el enfoque sociolingüístico denuncia una falta de concordancia, una brecha asimétrica entre los órdenes de significación de los niños y niñas y aquellos de la escuela, ya que se aísla al niño de su mundo, de su contexto real, impidiendo que la exploración simbólica de su entorno se acople adecuadamente con el mundo simbólico del texto escrito. (Halliday, 2017). A partir de ello, leer no solo significa comprender sino construir significado a partir del vínculo entre lector (con toda su enciclopedia cultural, sus conocimientos previos) y el texto.

Sumado a lo dicho, Malagón y Vega (2013), aseveran que el entorno social y las interacciones con adultos y compañeros desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de las habilidades de lectura. El apoyo de los maestros, padres de familia, así como las interacciones con estos y con sus pares, facilitan, en los niños y niñas, la comprensión del mundo de los textos escritos, en cuanto unidades básicas de significado, los cuales, a su vez, contribuyen a la comprensión de su entorno real.

Por tal motivo, y en virtud de que, en su progreso como lectores, los niños y niñas van superando diferentes etapas, los maestros deben promover un entorno de aprendizaje de la lectura que favorezca su continuo desarrollo. (Pérez y Castro, 2017).

Cabe aclarar que en el proceso de aprendizaje de la lectura deben integrarse los tres enfoques expuestos, pues tanto la conciencia fonológica, como la conciencia léxica, la comprensión de textos y la inclusión del entorno socio-cultural son factores que coadyuvan notoriamente en el desarrollo de las habilidades lectoras desde temprana edad.

No obstante, es necesario resaltar, sin detrimento de los dos primeros enfoques (lingüístico y psicolingüístico), que el aprendizaje de la lectura en niños de preescolar debe ser un proceso inclusivo, adaptado a las necesidades de cada niño/niña y estimulado por diseños pedagógicos, dinámicos y plurales, que les inviten a asumir un papel protagónico en las actividades propuestas para su aprendizaje lector.

En consecuencia, se debe acercar a los niños y niñas al proceso de aprendizaje de la lectura por medio de actividades que favorezcan su avance y para ello el juego representa una estrategia didáctica efectiva y pertinente. (Malaver Bello, 2020).

Valga decir lo mismo para la imagen, ya sea estática o en movimiento, debido a su formidable rol como instrumento didáctico para la enseñanza. Piénsese, por ejemplo, en la iconografía medieval de las catedrales y templos católicos y su importante rol en el adoctrinamiento de la fe de una población que en su gran mayoría era analfabeta.

## 2.2. La lectura logográfica en el preescolar

A la hora de explicar el proceso de adquisición de la lectura, existen diferentes modelos teóricos que intentan definirle como un desarrollo progresivo que cuenta con etapas bien definidas y diferenciables. Uno de los más conocidos y que mayor influencia ha tenido es el modelo teórico de la investigadora británica Uta Frith, el cual se expondrá a continuación.

Frith (1985) identifica tres etapas en el proceso de aprendizaje de la lectura de los niños:

- Etapa logográfica: En ella, los niños reconocen palabras a través de logogramas, es decir, símbolos o dibujos que representan objetos o conceptos. Esto les permite comprender el significado de una palabra sin necesidad de enfocarse en descifrar de manera individual cada letra o reconocer su correspondencia fonética.
- Etapa alfabética: En ella, los niños comienzan a reconocer la correspondencia entre grafemas y fonemas. La autora identifica en este estadio dos procesos fundamentales como son la ruta fonológica y la ruta léxica o visual. Estas dos rutas indicarían que los niños aprenden a leer de dos formas: relacionando sonidos y letras (fonológica) pero también reconociendo visualmente palabras completas (léxica). En definitiva, cuando los niños transitan por esta etapa adquieren la habilidad de decodificar y leer palabras más complejas.

- **Etapa ortográfica:** Es la etapa final. En ella, como su nombre lo indica, el niño logra aplicar reglas ortográficas utilizando estrategias de lectura más sofisticadas, con lo cual se desarrolla la comprensión lectora y la habilidad para leer con fluidez.

Según lo aclara la misma autora, estas etapas no determinan de manera rígida el desarrollo lector de los niños, toda vez que éstos pueden transitar por estas etapas a ritmos diferentes o utilizándolas de manera simultánea. La intención, con su modelo teórico, consiste en proporcionar un marco útil para que los docentes, una vez hayan comprendido el proceso de adquisición de la lectura en los niños y niñas, puedan implementar estrategias de enseñanza de la lectura adaptadas a cada etapa de desarrollo. Por tal motivo, la lectura logográfica resultará idónea para efectuar ejercicios de lectura en el preescolar, lo cual no indica que deba ser la única estrategia a emplear en este ciclo escolar. Se pueden emplear otras, en virtud de los ritmos de aprendizaje de cada niño o niña.

La importancia de la lectura logográfica en la educación inicial o preescolar reside en su capacidad para desarrollar habilidades de lectura de forma más efectiva y significativa. Este enfoque de lectura permitiría que los niños y niñas aprendan a leer no solo adquiriendo vocabulario (gracias a la asociación entre palabras e imágenes), sino, además, desarrollando habilidades de comprensión lectora. (Hurtado, 2010). Más aún, este método contribuye a fomentar el gusto por la lectura, ya que los niños se sienten motivados al reconocer palabras y comprender su significado.

La lectura logográfica también tiene un impacto positivo en la formación del vínculo afectivo entre el niño y el libro. Según López (2018), los niños y niñas, al asociar las palabras con las imágenes, comienzan a disfrutar la lectura en un entorno amigable y motivador.

Partiendo de lo dicho, se colige que la lectura logográfica se presenta como una estrategia metodológica efectiva en la educación inicial o preescolar dado que, al enfocarse en la relación imagen/palabra, permite a los niños aprender a leer de manera significativa.

Este enfoque de lectura trae consigo grandes aportes en beneficio del desarrollo de habilidades de lectura temprana, como son la adquisición progresiva de la comprensión lectora y la inferencia de ideas. Contribuye, en consecuencia, con el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños y niñas en la etapa del preescolar porque les permite desplegar múltiples competencias y habilidades a partir de la asociación visual.

De igual manera y como resultado del desarrollo de estas habilidades, la lectura logográfica promueve el gusto por la lectura en los niños y niñas, puesto que la causa de que un niño o niña /y toda persona) disfrute de la lectura no reside en la cantidad de lo que lee sino en comprender lo que lee.

En este sentido, resulta decisivo que los docentes de educación inicial y preescolar se familiaricen con este enfoque y lo implementen en el aula, para brindar a los niños una base sólida en el proceso de aprendizaje de la lectura y de otras competencias comunicativas necesarias para el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños y niñas.

### 2.3. Los juegos de roles y el aprendizaje de la lectura en el Preescolar

Los juegos de roles surgen como una estrategia pedagógica poderosa en el desarrollo de habilidades de lectura. Este enfoque lúdico no solo captura la atención de los niños en edad preescolar, sino que también establece una base sólida para el proceso de aprendizaje de la lectura, fusionando la diversión con el aprendizaje de manera eficaz. En este contexto, se abordará la relevancia y los beneficios de los juegos de roles como estrategia clave para potenciar el aprendizaje de la lectura en el Preescolar.

#### 2.3.1. La importancia del juego en el desarrollo del niño

Resulta innegable el papel esencial del juego en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas. Esta premisa ha sido una constante en las reflexiones clásicas y modernas de filósofos y pedagogos. Los griegos, en la antigüedad, tenían una alta estima por el juego, el cual constituía una parte importante en la educación de niños y jóvenes. A través de juegos como la lucha libre, las competencias de carreras y el lanzamiento de disco, los niños podían desarrollar habilidades físicas, sociales y cognitivas (Jaeger, 2019).

Sin embargo, sólo será hasta los siglos XVII y XVIII cuando la preocupación por la educación de los niños y niñas sea notoria en las reflexiones de los autores del renacimiento y la ilustración. Como ejemplo paradigmático debe mencionarse la obra *El Emilio* de Juan Jacobo Rousseau (1965). En ella, el autor sostiene que los niños deben ser criados en conformidad con su naturaleza, evitando someterles a una educación rígida y autoritaria. En este sentido, el juego es una parte esencial a través del cual los niños y niñas exploran el mundo, desarrollan sus habilidades y adquieren conocimientos significativos. (Rousseau, 1965).

Con este precedente será en el siglo XX donde los teóricos del aprendizaje conciben el juego como un factor primordial en el desarrollo de los niños y niñas. Tal como lo indica Alonso Arija (2021), autores como Montessori, Decroly y Fröebel implementaron propuestas pedagógicas en las cuales se partía del concepto de juego como elemento capital para el desarrollo integral del infante.

Ahora bien, resulta necesario exponer de manera sucinta la idea de juego que desarrollan dos grandes teóricos, cuya obra ha influido significativamente en los actuales estudios acerca del aprendizaje.

El primero de ellos, Jean Piaget, propone una teoría del desarrollo cognitivo e intelectual del niño a partir de 4 estadios, a saber, sensorio-motor, preoperacional, operacional concreto y operacional formal, desde una perspectiva constructivista (Piaget y Inhelder, 2007). Para este autor, el juego es fundamental en el desarrollo de la infancia ya que, a través de él, los niños y niñas adecúan su entorno a sus esquemas cognitivos, es decir, la actividad lúdica es la herramienta de apropiación de la realidad. (Piaget, 1976)

Tal como lo exponen Martín Bravo y Navarro (2015), Piaget establece una clasificación de los juegos en relación con cada una de las etapas de desarrollo del niño propuestas en su teoría de aprendizaje: Los juegos de ejercicios (que aparecen en la etapa sensorio-motora, es decir, desde los dos primeros meses de nacido hasta los 2 años), los juegos simbólicos (entre los 2 y 7 años, coincidiendo con la etapa preoperacional), los juegos de reglas (se ubican en el estadio de las operaciones concretas, entre los 7 y 11 años) y los juegos de construcción (que son transversales a todas las etapas).

En cuanto a los juegos simbólicos cabe destacar que se caracterizan por la creatividad y la imaginación, apareciendo, en primer lugar, como juegos individuales que evolucionan a situaciones lúdicas donde representan escenas del mundo real, para posteriormente, emerger los juegos colectivos, como los juegos de roles (Alonso Arija, 2021). Así, se evidencia la importancia del juego en el desarrollo cognitivo y social del niño.

El otro referente teórico, Lev Vygotsky (1978), insiste en la misma idea: el juego es un factor básico de desarrollo. Al entender el desarrollo cognitivo como un producto social, este autor aduce que los niños aprenden a través de la interacción social, de modo que el juego será la herramienta fundamental para el aprendizaje. El juego establece un puente entre las

situaciones imaginarias que elabora la mente del niño y las situaciones reales. Con ello, desarrolla el lenguaje, aprende a realizar consensos (piénsese en los juegos de reglas, por ejemplo), a ser empático y a potenciar el desarrollo de capacidades superiores, como el pensamiento abstracto. (Vygotsky, 1978).

A partir de este breve recorrido por estas dos teorías modernas del aprendizaje se puede afirmar, en primer lugar, que ambas coinciden en el papel activo del niño en la adquisición del aprendizaje de la lectura. De hecho, los dos parten de un enfoque constructivista con un énfasis cognitivista (para el caso de Piaget) y otro socio-cultural (para el caso de Vygotsky).

En segundo lugar, ambas ratifican la función de la actividad lúdica como una herramienta por excelencia que potencia el despliegue de las habilidades físicas (coordinación, desarrollo motor, sensorial y muscular), cognitivas (memoria, concentración, atención, inteligencia), sociales (cooperación y representación de roles), emocionales (autoconfianza y gestión de emociones) e incluso morales (empatía, honestidad, respeto a la norma) de los niños y niñas, fomentando su desarrollo integral.

### 2.3.2. Los juegos de roles y el aprendizaje de la lectura en el preescolar

Ahora bien, siguiendo esta línea de reflexión, los estudios que intentan justificar la importancia de la actividad lúdica en el desarrollo de la competencia lectora de los niños y niñas en preescolar y primaria son numerosos. Estos estudios se han centrado en formular propuestas pedagógicas que involucran una modalidad de juego específico, clave para el fortalecimiento de las competencias cognitivas, comunicativas y socializadoras, así como del desarrollo del aprendizaje lector: Los juegos de roles.

Según el Diccionario de la Real Academia Española, un juego de rol se entiende como un “juego en que los participantes interpretan el papel de un personaje de ficción, en una historia de carácter misterioso o fantástico.” (DRAE, 2022).

Por su parte, en el ámbito de la didáctica, el juego constituye una herramienta educativa que involucra la participación activa de los estudiantes en un entorno educativo, fomentando la adquisición de conocimientos y habilidades de manera significativa y divertida (Piaget, 1976).

En el contexto educativo y pedagógico, los juegos de roles se han venido implementando como una valiosa estrategia de aprendizaje, dado que, tal como lo señalan Rodríguez, Mery y Chillón (2014), aunque el juego de roles implique seguir unas reglas, los estudiantes cuentan

con libertad para pensar y actuar. Las reglas no limitan el comportamiento de los participantes, ya que éstos dan vida a los personajes que representan a partir de su autonomía y la manera como perciben la situación desde su sistema de creencias, actitudes y valores.

Al destacar estas características de los juegos de roles, se les puede considerar como una herramienta pedagógica efectiva para el aprendizaje y desarrollo de la competencia lectora en el preescolar. Esta afirmación es respaldada por varios investigadores del ámbito educativo en la última década. Veamos.

González y Gallo (2015) refieren la importancia que presenta el juego como una herramienta adecuada y eficiente para estimular la lectura y escritura en la educación inicial. Los autores subrayan, siguiendo la línea de Piaget y Vygotsky, que el juego es una actividad natural y espontánea en la infancia, mediante la cual los niños y niñas exploran su entorno y con ello, despliegan sus capacidades y potencialidades. Al incorporar la lectura en el juego, el docente de educación inicial brinda a los niños y niñas un escenario propicio, motivador para que estos adquieran aprendizajes, en relación con la lengua, verdaderamente significativos.

De manera análoga, Velasco y Avendaño (2017) recalcan la importancia de los juegos de roles para suscitar el desarrollo de la lectura en los niños y niñas de educación inicial. Esta estrategia lúdica les lleva a simular situaciones de la vida real y asumir diferentes papeles, con lo cual se promueve la creatividad y la interacción social. El vínculo entre juego de roles y lectura propicia en los niños y niñas el desarrollo de competencias como la comprensión y expresión orales.

Martínez Flores y Flores Vilchez (2016) también insisten en que el juego de roles permite a los niños y niñas de educación inicial interactuar en distintos escenarios de la realidad, al asumir diversos roles sociales y utilizar el lenguaje de manera significativa. Con ello, pueden ampliar su horizonte de comprensión, contribuyendo al desarrollo de habilidades lectoras.

Además de las ventajas y beneficios que presenta el juego de roles como estrategia motivadora para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en niños de preescolar y educación inicial, García y López (2017) exponen que, al ponerse en una relación de representación de personajes y actitudes de estos, los niños y niñas pueden desarrollar mejores procesos de inferencia lógica y textual, así como identificación de emociones. Esta idea de los autores se puede evidenciar en la disposición que pueden adquirir los niños que

participan en los juegos de roles, en grados posteriores, para identificar perfiles psicológicos en los personajes de los textos narrativos.

De igual modo, González y Martínez (2018) argumentan que los juegos de roles ofrecen a los niños y niñas la posibilidad de entrar en relación con diferentes géneros literarios, propiciando el desarrollo de competencias no sólo lingüísticas y cognitivas sino, además, culturales.

López y Morales (2019), por su parte, subrayan que los juegos de roles, al potenciar un aprendizaje activo mediante la representación de distintas situaciones y variados personajes, promueven el desarrollo de un vocabulario más amplio y competente, así como el fortalecimiento de las competencias comunicativas, especialmente la expresión oral.

Las investigaciones comentadas concuerdan en presentar el juego de roles como una valiosa estrategia para el desarrollo de habilidades de lectura en niños y niñas en los niveles iniciales de educación. Al ofrecer un entorno lúdico, participativo, creativo, esta herramienta metodológica promueve la motivación, la interacción social y el desarrollo del lenguaje, aspectos capitales para el proceso de adquisición de la lectura en los niños y niñas de preescolar.

Ahora bien, a partir de este recorrido teórico conceptual resulta ineludible preguntarse si puede existir un acoplamiento, desde el horizonte pedagógico, entre la lectura logográfica y el uso del juego de roles como estrategia de apoyo para el aprendizaje de la lectura.

Los autores sometidos a revisión han contribuido a que la respuesta a esta pregunta sea afirmativa en virtud de, por lo menos, 3 razones que pueden inferirse de sus estudios.

En primer lugar, todos ellos han coincidido en que tanto la lectura logográfica como los juegos de roles son dos enfoques pedagógicos efectivos para el desarrollo del aprendizaje de la lectura en niños de educación inicial o preescolar ya que fortalecen una conexión emocional con la lectura. Ambas estrategias despiertan el interés y la motivación de los niños por la lectura, generando un ambiente de aprendizaje idóneo, pues se torna interactivo y divertido.

En segundo lugar, los estudios citados han establecido que los juegos de roles contribuyen a crear un escenario que promueve el desarrollo cognitivo, toda vez que los niños y niñas, a través del juego, exploran diferentes personajes y situaciones, asumiendo roles de la vida real que les permiten, al experimentar emociones y vivencias, retener información de manera significativa y desarrollar procesos de comprensión más complejos. Y son precisamente estas

experiencias significativas las que resultan fundamentales para cualquier proceso de aprendizaje humano. Ahora bien, al incluir la lectura logográfica en los juegos de roles, los niños cuentan con la oportunidad de relacionar palabras escritas y escenarios reales o imaginarios. Esta asociación resulta fundamental en el desarrollo de la lectura debido a que se trabaja en el significado y la comprensión de las palabras.

Dicho de otra manera, los juegos de roles ofrecen un contexto significativo para el uso de la lectura logográfica. Durante el juego, los niños pueden encontrarse con diferentes materiales escritos, como carteles, letreros o guiones. Al interactuar con estos materiales, los niños tienen la oportunidad de identificar palabras completas, relacionarlas con su significado y comprender cómo se utilizan en diferentes escenarios y circunstancias. Con ello se refuerza el nexo entre la lectura y el mundo real y se promueve la comprensión del texto escrito.

En tercer lugar, los estudios evidencian la importancia que tienen el juego y los logogramas para desarrollar en el niño habilidades de interacción social. El relacionarse con otros, exige que el aprendizaje de la lengua se traslade del terreno conceptual y abstracto al concreto y real. Cuando cada niño o niña participa en un juego, asumiendo roles de diferentes personajes, ya sean reales o ficticios, comienzan a desarrollarse habilidades sociales como la comunicación asertiva, la empatía y la cooperación. Con el juego pueden compartir, discutir las palabras, enriqueciendo el horizonte semántico de las mismas y, de esta manera, ampliando su comprensión lectora. Igualmente, al integrar la lectura logográfica puede reconocer palabras en diferentes contextos sociales, consolidando sus habilidades comunicativas al comprender lo que está escrito y lo que representa en una situación determinada.

En síntesis, los juegos de roles y la lectura logográfica se acoplan perfectamente como estrategias pedagógicas para la lectura en niños y niñas de educación inicial o preescolar. Al combinarlas, se promueve un aprendizaje de la lectura más profundo y enriquecedor, ya que ofrecen un contexto significativo, en el que se estimula cognitivamente al niño y a la niña para que aprendan y comprendan; un contexto emocional, que los motiva a leer y a mantener su interés por la lectura, disfrutando del aprendizaje, y, un contexto de interacción social, que les brinda la posibilidad de discutir y compartir ideas, desarrollando sus competencias comunicativas y de comprensión lectora y ampliando los significados de las palabras desde el uso de las mismas en los diferentes contextos.

### 3. Propuesta didáctica de innovación

Teniendo como referencia cada uno de los aspectos tratados y el marco teórico que orientan este Trabajo Fin de Máster, se presenta el siguiente apartado con la propuesta didáctica de innovación en la que se incluye: una breve presentación de la misma, , los objetivos (tanto generales como específicos) de cada una de las actividades que se proponen, la contextualización de la IE y de los destinatarios, las diferentes competencias a desarrollar en los niños y niñas (las cuales, a su vez, se articulan con los DBA y lineamientos curriculares, brindando soporte a la propuesta), la metodología empleada para el desarrollo de la propuesta, los principios que orientan la evaluación y que se concretan en las rúbricas como instrumento de valoración, y, finalmente, el cronograma de actividades.

#### 3.1. Presentación

La presente propuesta de innovación va dirigida a niños y niñas de educación inicial, específicamente del grado de transición. Con ella, se pretende vincular la lectura logográfica y los juegos de roles para favorecer el aprendizaje de la lectura en sus etapas iniciales. Para ello, se han diseñado una serie de actividades basadas en los principios de la educación preescolar como lo son la integralidad, la participación y la lúdica. De este modo, se articulan de manera significativa la lectura logográfica como primera etapa de la lectura, con estrategias de juego de roles con el fin de propiciar usos prácticos y literarios de lenguaje. La propuesta pretende dar inicio al proceso lectoescritor a través de actividades de integración, inmersión y socialización entre pares, propendiendo por el goce, disfrute y motivación de los niños y niñas.

Tanto la lectura logográfica como el juego de roles son dos conceptos fascinantes que comparten una conexión profunda en el ámbito educativo y más específicamente en la comunicación, la capacidad de comprender las palabras y frases completas partiendo de la forma visual, contexto y aspecto; por su parte el juego de roles, en tanto instrumento pedagógico y didáctico, permite a los niños asumir distintas identidades para desempeñar roles, explotando su ingenio y creatividad.

En esta propuesta exploraremos cómo la lectura logográfica y el juego de roles se complementan para fomentar un aprendizaje enriquecedor y significativo. Estas dos estrategias se presentan como herramientas útiles y pertinentes para la adquisición de las

habilidades lecto-escriturales, permitiendo desarrollar competencias enmarcadas en un entorno lúdico, fomentando el pensamiento crítico, la empatía, la resolución de problemas y las habilidades sociales.

Se busca brindar una visión integral de la lectura logográfica y el juego de roles como herramienta efectiva para transformar y potencializar procesos comunicativos, presentando ocho actividades que se desarrollarán de manera paulatina, promoviendo la participación activa, libre y espontánea de cada uno de los participantes.

Se emplearán escenarios pedagógicos de inmersión, material audiovisual y tangible dependiendo de la actividad. Están dirigidas a niños entre los 5 y 6 años de edad siendo esta la etapa en la que la lectura logográfica y el juego de roles se configuran como escenarios propedéuticos para los niños y niñas en el desarrollo de competencias cognitivas, intrapersonales e interpersonales.

### 3.2. Objetivos de la propuesta didáctica

La propuesta didáctica que se presenta a continuación se articula y delimita su propósito a partir de los siguientes objetivos general y específicos:

#### 3.2.1. Objetivo general

- Desarrollar actividades que permitan potenciar la comprensión de textos y procesos comunicativos de niños de preescolar (5 y 6 años), utilizando escenarios de inmersión como los juegos de roles y recursos visuales como los logogramas.

#### 3.2.2. Objetivos específicos

- Asociar una serie de elementos de una sala de cine, con su forma escrita, mediante actividades de inmersión como el juego de roles.
- Clasificar los nombres de los animales según el hábitat donde se desenvuelven, a través de ejercicios que integran la interpretación de las grafías de las palabras con el entorno al que corresponde.
- Describir acciones que realiza dentro de su rutina diaria con base en imágenes rotuladas previamente usando elementos que se encuentran inmersos en su cotidianidad.

- Reconocer en un listado de etiquetas, palabras que relacionan objetos de su cotidianidad mediante la representación de lugares significativos de su entorno como el supermercado.
- Identificar con nombre propio algunos ingredientes de cocina para la elaboración de recetas, empleando los rótulos de las etiquetas originales de los productos.
- Identificar palabras cotidianas mediante el seguimiento de lecturas de cuentos y audio cuentos con el fin de establecer una relación de correspondencia entre la escritura de la palabra con la imagen.
- Relacionar el nombre de los colores con su escritura a través de estrategias de correspondencia implementado el uso de *flash card*.
- Interpretar los códigos ciudadanos, como las normas de tránsito, por medio de una lectura logográfica que le permitan interiorizar de manera significativa el significado de la palabra.

### 3.3. Contexto

Una vez descritos los objetivos generales y específicos de la presente propuesta didáctica de innovación, se procede a describir, a continuación, características propias del contexto geográfico, de la Institución Educativa y de la población destinataria.

#### 3.3.1. Contexto geográfico

La Institución Educativa está ubicada en el municipio de Filandia, al norte del departamento del Quindío y al oeste del territorio colombiano, sobre la cordillera occidental. Por su ubicación geográfica, posee un clima tropical de montaña, con piso térmico frío y cuya temperatura promedio oscila entre 17°C y 21°C.

El municipio hace parte del paisaje cultural cafetero, declarado por la UNESCO como patrimonio mundial. Es denominada por los lugareños como “La Colina iluminada” ya que se encuentra a una altura de 1960 metros sobre el nivel del mar.

De acuerdo con cifras del DANE, para el año 2022 Filandia contaba con una población de 12.510 habitantes en las áreas urbana y rural, de los cuales cerca del 13,6% son niños menores de 12 años. (Telencuestas, 2023). El sector rural cuenta con 24 veredas y un corregimiento llamado la India.

Los habitantes del casco rural se dedican especialmente a actividades del sector primario (agricultura y ganadería). En cuanto a la producción agrícola se destacan los cultivos de plátano, yuca, mora, caña panelera, granadilla, flores, así como cultivos transitorios de maíz, frijol, habichuela, lulo y sábila. El sector pecuario está caracterizado por la cría de bovinos (productores de leche), así como ganado porcícola y avícola que enriquecen la gastronomía de la localidad.

De igual manera, con la declaratoria de la UNESCO, el turismo (y con ella el comercio estacional) ha ganado gran protagonismo, al punto de erigirse como la principal actividad económica de los residentes del municipio, especialmente en el casco urbano. Debe mencionarse, además, que una de las fuentes de ingresos de numerosas familias corresponde al flujo de dinero que llega de coterráneos que viven en Europa (principalmente España), Estados Unidos y Aruba.

En el ámbito cultural, los habitantes conservan tradiciones conservadoras y católicas, destacándose la celebración de la Semana Santa y el desarrollo de las fiestas religiosas patronales con gran concurrencia de propios y visitantes, pues gozan de mucho prestigio a nivel del departamento por ser dramatizadas.

### 3.3.2. Contexto del Colegio

La Institución educativa es pública y está situada en la zona urbana. Cuenta con dos sedes: La sede de bachillerato, ubicada entre carreras 4 y 5 y calles 3 y 4, y, la escuela primaria entre carreras 1 y 2 con calle 7. Actualmente se encuentra funcionando en la sede primaria, toda vez que la sede bachillerato se encuentra en proceso de reconstrucción y será habilitada para el año 2024.

El centro educativo cuenta con 577 estudiantes matriculados así: 42 en Preescolar, 126 en Básica primaria, 276 en Básica secundaria y Media, y, 133 en jornada sabatina (CLEI). 217 estudiantes residen en las zonas rurales y 360 en el casco urbano. Además, pertenecen a ella 53 estudiantes con Necesidades Educativas Especiales o barreras para el aprendizaje, con una buena inclusión por parte de la Institución Educativa. De igual manera, se debe anotar que cerca de 15 estudiantes residen en municipios cercanos (Armenia, Quimbaya y Circasia).

En cuanto a la plata docente, se encuentran adscritos(as) 2 profesoras de Preescolar (Grado 0º o Transición), 7 profesoras de básica primaria, 15 docentes de básica secundaria y Media, 7 docentes del CLEI, una maestra de apoyo y una orientadora escolar. El cuerpo directivo está conformado por un rector y un coordinador. Los administrativos (secretarios, porteros, aseadoras y cafetería) suman un total de 10 personas.

La sede actual cuenta con una cancha deportiva, una extensa zona verde, una biblioteca, una pequeña tienda de comestibles, 19 salones (3 de los cuales han sido adecuados equipados con aulas STEAM), dos baños comunes (una para primaria y otro para bachillerato) y una sala de profesores. Para el presente año lectivo no se contó con servicio de Internet, pero para el 2024 el señor rector, junto con Secretaría de Educación Departamental, han proyectado adecuar este servicio para la sede nueva (en construcción).

La mayoría de los estudiantes pertenecen a un estrato social medio-bajo y bajo, pues la mayoría de padres o familiares a cargo trabajan de agregados en las fincas aledañas o se dedican al comercio informal y estacionario, obteniendo ingresos muy escasos. Lo anterior permite identificar una población con vulnerabilidad socioeconómica. En consecuencia, los estudiantes matriculados integran una población flotante que dificulta la continuidad en los procesos educativos.

En cuanto a grupos étnicos, existe un convenio con la escuela de fútbol “Elkin Murillo” en el cual los adolescentes vinculados a la misma son matriculados en la IE y reciben formación académica. Muchos de estos jóvenes provienen de zonas ubicadas en la periferia alejada del país (pueblos de las Costas Atlántica y Pacífica especialmente), con lo cual, se cuenta con algunos estudiantes afrodescendientes en la IE.

### 3.3.3. Contexto del grupo al que va dirigida la propuesta

Aunque la propuesta va dirigida a niños y niñas del grado Transición de la IE, proyecta ser implementada con uno sólo de los dos grados, concretamente con Transición A. Este grupo destinatario de la propuesta está conformado por 21 estudiantes, de los cuales 10 son niñas y 11 niños. Sus edades oscilan entre los cinco y seis años de edad. En el grupo contamos con dos estudiantes que están en proceso de valoración por neuropsicología.

Es importante resaltar que todos los niños que cursan este grado en la institución educativa son estudiantes nuevos ya que, el colegio sólo cuenta con transición en el nivel preescolar, grado obligatorio por ley; sin embargo, cabe anotar que el 40% de estos estudiantes provienen de hogares comunitarios del ICBF Instituto Colombiano del Bienestar Familiar o CDI (centros de desarrollo infantil).

En el aula de clase se encuentran seis estudiantes que provienen los distintos municipios del Quindío como son Circasia, Salento y Armenia. Esta diversidad cultural permite construir aulas colaborativas teniendo como base la comunicación abierta y respetuosa, reduciendo al máximo la exclusión escolar.

El trabajo con los dos niños que se encuentran en valoración médica, se articula con la docente de apoyo, en virtud de la atención a la diversidad. La docente titular trabaja de manera conjunta con la mentada maestra en la elaboración del PIAR (Plan Individual de Ajuste Razonable) para un acompañamiento pedagógico e incluyente con estos estudiantes que lo requieren.

El rendimiento escolar del grupo es, en general, satisfactorio, pues la gran mayoría de los niños y niñas se han logrado adaptar al sistema educativo, manifestando y demostrando paulatinamente lo aprendido a lo largo del proceso formativo. Sin embargo, existen algunas falencias relacionadas con la dimensión comunicativa, evidenciadas en dificultades relacionadas en la expresión oral y la pronunciación. De igual manera, se manifiestan algunas conductas disruptivas en el aula que desvían la concentración de los niños y niñas en algunas de las actividades propuestas.

En lo que respecta al ámbito familiar se observan buenas relaciones y lazos de afecto y respeto. Existen carencias en cuanto a patrones de crianza lo que dificulta una convivencia de clase armoniosa y saludable en algunos momentos de la jornada académica.

El nivel socioeconómico de las familias es medio-bajo y bajo. Sus principales fuentes de empleo son el comercio informal y el turismo. El 50% de las familias son profesionales o tienen empleo fijo, las restantes se emplean en oficios varios, jornaleros y artesanos.

### 3.4. Metodología

Una vez realizada la descripción del contexto en el cual se ubica y del cual surge nuestra propuesta didáctica, procedemos a describir, de manera sucinta, la metodología que se empleará en el desarrollo de la misma.

Dado que la propuesta didáctica se centrará en un grupo de niños en edad preescolar, quienes serán inmersos en actividades lúdicas y textos logográficos para potenciar el desarrollo de su comprensión lectora y sus habilidades comunicativas, la metodología se fundamentará en la teoría del aprendizaje significativo, que promueve la construcción de conocimientos a través de experiencias relevantes y significativas para los niños.

Según este enfoque, el aprendizaje se produce de manera más efectiva cuando los nuevos conocimientos se vinculan de forma activa y significativa con los conocimientos previos de los estudiantes. En el caso de la lectura, resulta esencial que los niños relacionen lo que están aprendiendo con sus experiencias y conocimientos previos.

En este contexto, la lectura logográfica se presenta como una estrategia clave de la metodología. Al utilizar este enfoque, se busca aprovechar la capacidad innata de los niños para reconocer y memorizar visualmente palabras completas, especialmente aquellas que son más frecuentes o socialmente relevantes en su entorno. Al enfocarse en la identificación rápida y fluida de palabras, la lectura logográfica contribuye a un aprendizaje significativo, ya que permite a los niños acceder al significado de los textos de manera más directa y conectada con su realidad.

Además, la introducción de juegos de roles en las actividades de lectura contribuye aún más al aprendizaje significativo. Al asumir roles específicos relacionados con los textos que están leyendo, los niños se ven involucrados de manera activa y personal en la historia. Esto les permite establecer una conexión emocional con los personajes y situaciones, lo que fortalece su comprensión del texto y les ayuda a relacionar lo que están leyendo con su propia vida y experiencias. De esta manera, se construye un aprendizaje significativo, en el que los niños pueden transferir el conocimiento adquirido a situaciones nuevas y futuras.

Al combinar la lectura logográfica, los juegos de roles y el aprendizaje significativo, se espera fomentar un mayor interés y motivación de los niños hacia la lectura, así como un desarrollo sólido de sus habilidades de lectoescritura. Esta metodología ofrece un enfoque integral y

adecuado para promover un aprendizaje profundo y duradero en los niños de educación inicial, sentando las bases para su éxito en el ámbito de la lectura y el aprendizaje en general.

Ahora bien, en cuanto al desarrollo de la propuesta, se identificarán tres momentos claves:

El primer momento, previo al desarrollo de las actividades, se realizarán dos sesiones de socialización con directivos de la IE y con los padres de familia de los estudiantes, con el fin de dar a conocer el propósito de la propuesta, así como las estrategias a implementar para su desarrollo.

El segundo momento consistirá en el desarrollo propio de las actividades. El lugar propicio para la realización de las actividades será el salón de clases, el cual será ambientado por la docente, según lo exija cada sesión. Los recursos serán dispuestos por la IE y de elaboración propia. De igual manera, cada sesión contará con momentos de evaluación al inicio, durante el desarrollo de la actividad y al culminar ésta. Para ello, se dispondrá de tres tipos de rúbrica de evaluación, que se constituirán no sólo como un instrumento de medición del logro del objetivo formulado en cada actividad sino, además, como insumo para el ulterior análisis de resultados, una vez concluida la propuesta.

El tercer momento, denominado análisis de resultados, medirán el impacto de la propuesta en el desarrollo efectivo del aprendizaje de la lectura en los niños y niñas.

### 3.5. Actividades

Una vez se ha explicado la manera como se desarrollará nuestra propuesta didáctica, procedemos a presentar las ocho actividades que configurarán el desarrollo de la misma. Éstas se presentarán en una tabla que indicará tiempo, duración, objetivo específico, competencias, desarrollo y recursos que se emplearán. Veamos.

## 3.5.1 Tabla 1. Inmersión en el cine

<b>ACTIVIDAD: INMERSIÓN EN EL CINE</b>	
<b>TEMPORALIZACIÓN:</b> Febrero	<b>DURACIÓN:</b> Un día. 120 minutos (dos horas de clase)
<b>OBJETIVO ESPECÍFICO:</b>	
Asociar una serie de elementos de una sala de cine, con su forma escrita, mediante actividades de inmersión como el juego de roles.	
<b>COMPETENCIAS:</b> Representa y simboliza diferentes roles y actividades al usar los objetos que encuentra a su alrededor.	
Esta actividad se articula con los principios de participación y lúdica descritos en los lineamientos curriculares del preescolar, así como con el séptimo DBA de transición que indica: Expresa y representa lo que observa, siente, piensa e imagina, a través del juego, la música, el dibujo y la expresión corporal.	
<b>DESARROLLO:</b> Las salas de cine son lugares de esparcimiento y ocio, dónde se combina la selección de una buena película con la elección de productos comestibles que complementan el momento. Está actividad consiste en simular una sala de cine en la que los estudiantes puedan hacer inmersión. Aquí los niños encontrarán los tiquetes de las entradas para ver las películas que se proyectarán y podrán obtenerlos haciendo uso de billetes didácticos que se han entregado con anterioridad, así como también encontrarán un lugar estipulado para la compra de los elementos que desea consumir, como gaseosas, crispetas, bombones, entre otras, es importante resaltar que cada uno de los elementos estará elaborado con material real y con etiquetas exactas y expuestas en vitrinas en las cuales los estudiantes puedan visualizarlas y solicitar con nombre propio, de acuerdo a sus saberes previos y en la experiencia que tienen en lugares iguales a estos.	
<b>RECURSOS:</b> Billetes didácticos, elementos elaborados con material tangible, etiquetas, vitrinas y tiquetes.	

Fuente: Elaboración propia.

## 3.5.2 Tabla 2. ¿Dónde viven los animales?

ACTIVIDAD: ¿DÓNDE VIVEN LOS ANIMALES?	
<b>TEMPORALIZACIÓN:</b> Marzo	<b>DURACIÓN:</b> Un día. 30 minutos.
<p><b>OBJETIVO ESPECÍFICO:</b></p> <p>Clasificar los nombres de los animales según el hábitat donde se desenvuelven, a través de ejercicios que integran la interpretación de las grafías de las palabras con el entorno al que corresponde.</p>	
<p><b>COMPETENCIAS:</b> Clasifica colecciones de objetos de acuerdo a sus atributos (por la funcionalidad, por el sabor, por la tonalidad, por el peso, entre otras.</p> <p>Esta actividad se articula con los principios de participación y lúdica descritos en los lineamientos curriculares del preescolar, así como con el décimo quinto DBA de transición que indica: Compara, ordena, clasifica objetos e identifica patrones de acuerdo con diferentes criterios.</p>	
<p><b>DESARROLLO:</b> Conocer sobre el hábitat de los animales implica tener algunos conocimientos básicos de las características de estos. La experiencia de tener mascotas y saber que hay algunos animales que son compañía y otros que no pueden estar cerca al ser humano, servirá como punto de partida para esta actividad, que consiste en observar la imagen del animal, relacionarlo con el nombre correspondiente dentro de una lista que tiene disponible y correr a ubicarlo en su hábitat correspondiente, sea doméstico o salvaje.</p>	
<p><b>RECURSOS:</b> Fichas con los nombres de los animales, fichas con las imágenes de los animales, hábitat salvaje y doméstica.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

## 3.5.3 Tabla 3. Mi rutina diaria

ACTIVIDAD: MI RUTINA DIARIA	
<b>TEMPORALIZACIÓN:</b> Abril	<b>DURACIÓN:</b> 4 semanas. 120 minutos por semana (dos horas de clase semanal).
<b>OBJETIVO ESPECÍFICO:</b> Describir acciones que realiza dentro de su rutina diaria con base en imágenes rotuladas previamente usando elementos que se encuentran inmersos en su cotidianidad.	
<b>COMPETENCIAS:</b> Muestra independencia en la realización de prácticas de higiene y alimentación saludables.  Esta actividad se articula con el principio de integralidad descrito en los lineamientos curriculares del preescolar, así como con el segundo DBA de transición que indica: Se apropia de hábitos y prácticas para el cuidado personal y de su entorno.	
<b>DESARROLLO:</b> La rutina diaria genera tranquilidad y orden tanto a los niños como a los adultos. Las actividades propias del día como son el aseo personal, la alimentación, el estudio y la hora de dormir, entre otras, permiten generar hábitos importantes en el desarrollo integral. La tercera actividad consiste en el uso de rotuladores que indiquen el nombre de elementos esenciales para determinados momentos del día, de esta manera los niños estarán viendo constantemente los rótulos con la acción en los momentos determinados, permitiendo un acercamiento a la lectura de manera logográfica.	
<b>RECURSOS:</b> Rótulos con los nombres de las rutinas (cepillar, cepillo, crema, toalla, dormir, almohada, cobija, pijama).	

Fuente: Elaboración propia.

## 3.5.4 Tabla 4. De compras en el Super

ACTIVIDAD: DE COMPRAS EN EL SUPER	
<b>TEMPORALIZACIÓN:</b> Mayo	<b>DURACIÓN:</b> Un día. 60 minutos (una hora de clase).
<p><b>OBJETIVO ESPECÍFICO:</b></p> <p>Reconocer en un listado de etiquetas, palabras que relacionan objetos de su cotidianidad mediante la representación de lugares significativos de su entorno como el supermercado.</p>	
<p><b>COMPETENCIAS:</b> Utiliza logografías de manera efectiva para representar situaciones o ideas durante las actividades, facilitando la comprensión de conceptos a través de elementos visuales.</p> <p>Esta actividad se articula con los principios de integralidad, participación y lúdica descrito en los lineamientos curriculares del preescolar, así como con el séptimo DBA de transición que indica: Expresa y representa lo que observa, siente, piensa e imagina, a través del juego, la música, el dibujo y la expresión corporal.</p>	
<p><b>DESARROLLO:</b> Esta actividad consiste en la elaboración de una lista de mercado con las etiquetas de los productos que tienen más impacto en la vida de los estudiantes y que son más reconocidos por los niños cuando acompañan a merchar y comprar víveres. Previamente se habrá construido un mini supermercado en un rincón del salón con los elementos que contiene la lista, con el fin de que cuando los niños vayan a merchar, relacionen su listado con el producto correcto y lo puedan depositar en su carrito de compras.</p>	
<p><b>RECURSOS:</b> Productos de supermercado elaborados a mano con rótulos exactos, lista de mercado con etiquetas, carrito de compras, simulador de supermercado.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

## 3.5.5 Tabla 5. Chef por un día

<b>ACTIVIDAD: CHEF POR UN DÍA</b>	
<b>TEMPORALIZACIÓN:</b> Junio	<b>DURACIÓN:</b> Un día. 120 minutos (dos horas de clase).
<b>OBJETIVO ESPECÍFICO:</b>  Identificar con nombre propio algunos ingredientes de cocina para la elaboración de recetas, empleando los rótulos de las etiquetas originales de los productos.	
<b>COMPETENCIAS:</b> Utiliza logografías de manera efectiva para representar situaciones o ideas durante las actividades, facilitando la comprensión de conceptos a través de elementos visuales.  Esta actividad se articula con los principios de integralidad, participación y lúdica descrito en los lineamientos curriculares del preescolar, así como con el séptimo DBA de transición que indica: Expresa y representa lo que observa, siente, piensa e imagina, a través del juego, la música, el dibujo y la expresión corporal.	
<b>DESARROLLO:</b> “Chef por un día” es una actividad que permite a los niños tener la experiencia de participar en la preparación de una receta en el aula de clase, para compartir con sus compañeros, teniendo a la mano todos los utensilios de cocina y el atuendo adecuado. Los estudiantes se disponen a recibir una hoja en la que encontrarán el listado de los ingredientes, el cual estará elaborado con las etiquetas de cada uno de los productos y de esta manera los irán seleccionando cada vez que la docente los vaya solicitando. La receta se elaborará de manera grupal, de tal manera que será un trabajo colaborativo.	
<b>RECURSOS:</b> Listado de ingredientes con etiquetas, ingredientes, gorro de chef, utensilios de cocina.	

Fuente: Elaboración propia.

## 3.5.6 Tabla 6. Cuenta cuentos

ACTIVIDAD: CUENTA CUENTOS	
<b>TEMPORALIZACIÓN:</b> Julio	<b>DURACIÓN:</b> Un día. 60 minutos (una hora de clase).
<p><b>OBJETIVO ESPECÍFICO:</b></p> <p>Identificar palabras cotidianas mediante el seguimiento de lecturas de cuentos y audiocuentos con el fin de establecer una relación de correspondencia entre la escritura de la palabra y la imagen referente.</p>	
<p><b>COMPETENCIAS:</b> Identifica letras que le son cotidianas y las asocia en diferentes tipos de textos (pancartas, avisos publicitarios, libros álbum, revistas, entre otros).</p> <p>Esta actividad se articula con el principio de integralidad descrito en los lineamientos curriculares del preescolar, así como con el noveno DBA de transición que indica: Establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de textos.</p>	
<p><b>DESARROLLO:</b> “Cuenta cuentos” es una actividad de lectura asistida, que consiste en que la docente lee e interpreta cuentos o historias cortas en voz alta, al mismo tiempo que va señalando y/o resaltando algunas palabras que para los estudiantes tienen gran significado. Se recomienda el uso de una lupa gigante para atraer la atención del alumnado. Para esta actividad el proyector es una herramienta fundamental ya que los estudiantes podrán observar más grande el texto y las palabras específicas que se van señalando y, de esta manera, ir asociando los sonidos (fonemas) con las palabras escritas (grafías).</p> <p>Los cuentos que se plantean en esta actividad son: “Elmer” de David McKee y “Choco encuentra una mamá” de Keiko Kasza.</p>	
<p><b>RECURSOS:</b> Cuentos Animados con texto, virtuales, proyector, reproductor de música, computador, lupa gigante.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

## 3.5.7 Tabla 7. Explosión de colores

<b>ACTIVIDAD: EXPLOSIÓN DE COLORES</b>	
<b>TEMPORALIZACIÓN:</b> Agosto	<b>DURACIÓN:</b> 4 semanas. 120 minutos por semana (dos horas de clase semanal).
<b>OBJETIVO ESPECÍFICO:</b>  Relacionar el nombre de los colores con su escritura a través de estrategias de correspondencia implementado el uso de <i>flash cart</i> .	
<b>COMPETENCIAS:</b> Asocia de manera efectiva imágenes con sus palabras correspondientes, demostrando la capacidad de reconocer y comunicar conceptos a través de representaciones visuales y el lenguaje verbal.  Esta actividad se articula con los principios de integralidad, participación y lúdica descritos en los lineamientos curriculares del preescolar, así como con el noveno DBA de transición que indica: Establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de textos.	
<b>DESARROLLO:</b> “Explosión de colores” es una actividad que pretende apoyar el proceso que han iniciado los estudiantes en lo que respecta a la identificación de los colores desde sus primeros años de vida. Para esa actividad se debe tener contar imágenes que representen los colores, así como con los nombres de los colores escritos en forma clara y legible. Puede ser por medio de carteles y utilizando crayolas o tarros de pintura donde se evidencien los colores que se deseen trabajar.  De esa manera, los niños estarán observando constantemente y realizando el ejercicio de correspondencia entre el color de la imagen con su respectivo nombre, generando un acercamiento a los grafemas y los fonemas. La creatividad del docente juega un papel fundamental en esta actividad ya que se podrán hacer diferentes ejercicios donde se lleve al niño a unir, a clasificar y a identificar los nombres que le corresponden a cada color.	
<b>RECURSOS:</b> Carteles con las imágenes de los colores y nombres de los colores.	

Fuente: Elaboración propia.

## 3.5.8 Tabla 8. Ciudadanitos

<b>ACTIVIDAD: CIUDADANITOS</b>	
<b>TEMPORALIZACIÓN:</b> Septiembre	<b>DURACIÓN:</b> Un día. 120 minutos (dos horas de clase).
<b>OBJETIVO ESPECÍFICO:</b>  Interpretar los códigos ciudadanos, como las normas de tránsito, por medio de una lectura logográfica que le permitan interiorizar de manera significativa el significado de la palabra.	
<b>COMPETENCIAS:</b> Representa y simboliza diferentes roles y actividades al usar los objetos que encuentra a su alrededor.  Esta actividad se articula con los principios de integralidad, participación y lúdica descritos en los lineamientos curriculares del preescolar, así como con el séptimo DBA de transición que indica: Expresa y representa lo que observa, siente, piensa e imagina, a través del juego, la música, el dibujo y la expresión corporal.	
<b>DESARROLLO:</b> “Ciudadanitos” es una actividad lúdica que consiste en que los niños vivan la experiencia de ser pequeños ciudadanos por un día, promoviendo la participación y la responsabilidad ciudadana en lo que respecta al manejo de normas de tránsito. Esta actividad consiste en simular una ciudad en la que las normas de tránsito se encuentren visibles y de acuerdo a las experiencias que cada uno tenga puedan relacionar el comando con la norma correcta. De esta manera el niño podrá acercarse a la imagen de la norma de tránsito cuando escuche su significado.	
<b>RECURSOS:</b> Normas de tránsito, carteles, escenografía, medios de transporte de juguete.	

Fuente: Elaboración propia.

### 3.6 Evaluación

Habiendo descrito cada una de las 8 actividades que integran nuestra propuesta didáctica nos detendremos, ahora, a explicar los principios que sustentan la evaluación de la misma, así como los instrumentos que se emplearán para tal cometido.

Con el fin de evaluar la Propuesta Didáctica de Innovación "la lectura logográfica y los juegos de roles en el aprendizaje de la lectura en niños de educación inicial" nos remitiremos al decreto 1290 de 2009 en el cual se entiende la evaluación como una valoración continua, reflexiva y flexible del aprendizaje de los estudiantes. De igual manera, en conformidad con lo estipulado en el decreto 2247 de 1997, la evaluación tendrá un enfoque formativo y cualitativo en el Preescolar, atendiendo al desarrollo integral de niños y niñas, y su participación en las diferentes actividades educativas.

En este caso particular se prestará atención a aspectos como la observación y recolección de evidencias en cada una de las actividades propuestas, por medio de una evaluación continua y sistemática, donde se emplean estrategias como el registro de anécdotas, diálogos con los padres y cuidadores y desempeño en cada uno de los ejercicios de la propuesta.

De acuerdo con lo anterior la evaluación que se llevará a cabo durante el proceso es la continua, en la cual se recopilará información de manera regular y constante a lo largo del tiempo. Permitiendo realizar un seguimiento de los cambios y evoluciones en la medida que se ejecuten las actividades.

Es importante recalcar qué, cada sesión iniciará con una estrategia de activación de conocimientos previos de los niños y niñas, momento que el aprendizaje significativo denomina la zona de desarrollo real, con el fin de indagar el estado actual de los estudiantes frente a lo que se pretende enseñar.

La participación, disposición y predicciones durante el desarrollo de las sesiones harán parte del proceso evaluativo; de igual manera, durante los ejercicios se prestará atención a la escucha activa, a los intereses de los niños, atención y comprensión al momento de responder preguntas, así como al cumplimiento de los acuerdos de clase, opiniones, autonomía, trabajo entre pares y/o colaborativo, producción, comunicación y productos finales.

En este orden de ideas, la docente tendrá disponible las rúbricas de evaluación para los momentos de activación de saberes, evaluación continua y avances, para verificar su alcance

en la propuesta en marcha en el aula de clase, instrumentos que estarán dirigidos a los estudiantes, y a los padres de familia y/o cuidadores.

Teniendo en cuenta los anteriores principios orientadores de la evaluación, a continuación presentamos las rúbricas para los tres momentos de evaluación con los estudiantes de cada actividad, los cuales son: activación de saberes previos, evaluación continua y conclusión de la actividad.

Tabla 9. Rúbrica de evaluación para activar saberes previos

<p>ACTIVACIÓN DE SABERES PREVIOS</p>			
Realiza inferencias de acuerdo a la actividad que está por realizar.			
Realiza preguntas exploratorias.			
Expresa oralmente sus interés y opiniones.			
Muestra curiosidad e interés ante la ambientación de la actividad.			

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. Rúbrica de evaluación continua

EVALUACIÓN CONTINUA			
Participa activamente de las actividades.			
Cumple con los acuerdos estipulados.			
Manifiesta interés y disfrute en las secciones.			
Amplia su vocabulario por medio del trabajo entre pares.			
Asocia fonemas y grafemas.			

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11. Rúbrica de evaluación de conclusión de la actividad

EVALUACIÓN DE CIERRE DE ACTIVIDAD			
Enriquece su lenguaje oral.			
Identifica palabras a través de pistas visuales			
Asocia palabras con significados			
Desarrolla habilidades comunicativas entre pares.			
Desarrolla habilidades comunicativas con su familia.			

Fuente: Elaboración propia.

### 3.7 Cronograma

Una vez presentados los principios y herramientas de evaluación de la propuesta, se relaciona a continuación el cronograma de actividades. Cabe aclarar que la propuesta se desarrollará a lo largo del año académico, iniciando con la socialización de la propuesta a directivos de la IE y padres de familia en el mes de enero (mes 1), realizando la primera actividad en el mes de febrero (mes 2), la última en el mes de septiembre (mes 9) y los análisis de resultados en el mes de octubre (mes 10), tal como lo indica el siguiente cuadro:

Tabla 12. Cronograma de actividades

ACTIVIDADES	MES 1	MES 2	MES 3	MES 4	MES 5	MES 6	MES 7	MES 8	MES 9	MES 10
Socialización de la propuesta didáctica de innovación a los directivos de la institución	X									
Socialización de la propuesta didáctica de innovación a los padres de familia	X									
Actividad 1: Inmersión en el Cine		X								
Actividad 2: ¿Dónde viven los animales?			X							
Actividad 3: Mi rutina diaria				X						
Actividad 4: De compras en el Súper					X					
Actividad 5: Chef por un día						X				
Actividad 6: Cuenta cuentos							X			
Actividad 7: Explosión de colores								X		
Actividad 8: Ciudadanitos									X	
Análisis de resultados										X

Fuente: Elaboración propia.

## 4. Conclusiones

A continuación, se evaluará el cumplimiento y alcance de los objetivos general y específicos propuestos en este TFM y con los cuales se ha intentado dar solución a la problemática planteada en el mismo.

En cuanto al objetivo general, se debe afirmar que se dio total cumplimiento al mismo, toda vez que se diseñó una propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura en niños y niñas de educación inicial (entre 5 y 6 años), en la ciudad de Armenia (Colombia) a partir de dos estrategias didácticas, como son los juegos de roles y la lectura logográfica. Esta herramienta lúdico pedagógica con actividades cuidadosamente pensadas para estudiantes de preescolar permite afianzar procesos lectoescriturales a través de espacios placenteros y de diversión, en los que se despierta la imaginación, la creatividad y el trabajo colaborativo entre pares.

Así mismo se observa que la combinación del juego de roles con la lectura logográfica potencia aún más los procesos de comprensión de símbolos e imágenes; ya que, con ellos los niños tienen la oportunidad de interactuar en diferentes roles y situaciones, tal como lo enuncia el objetivo específico No. 1.

Estos escenarios contribuyen al aprendizaje significativo, debido a que les permite a los infantes aplicar sus habilidades de lectura de imágenes en un contexto reconocido por ellos. Dicha relación genera conexiones entre el lenguaje escrito y su significado al desarrollar su capacidad de comprensión. Lo dicho se encuentra en conformidad con lo planteado en el objetivo específico No. 2.

Más aún, cuando el objetivo específico No. 3 expresa el intento de articular los procesos de la lectura en niños de preescolar con la educación primaria por medio de estrategias como las planteadas en el TFM, está haciendo propicia la posibilidad de dar continuidad al aprendizaje, pues, como bien sabemos, la enseñanza de habilidades lecto-escriturales comienza en preescolar y continúa en los primeros años de la educación básica primaria. Al acoplar estos procesos, se asegura una transición fluida y sin interrupciones en el desarrollo de las habilidades de lectura de los estudiantes. Estas transiciones armónicas entre el preescolar y primaria permiten fortalecer y consolidar las habilidades de lectura adquiridas en etapas anteriores. En toda actividad docente se reconoce que la práctica constante y progresiva mejora la comprensión lectora y la fluidez.

En definitiva, los propósitos planteados en este trabajo de TFM logran cumplirse a cabalidad.

## 5. Limitaciones y prospectiva

Tras haber mostrado en las conclusiones que se ha dado cumplimiento a los objetivos determinados en la “Propuesta de Innovación Didáctica” presentada en este TFM, resulta necesario, no obstante, considerar algunos hechos y situaciones del entorno educativo que podrían manifestarse como limitaciones para la ejecución de la mentada propuesta.

En primer lugar, se debe recordar que, para cada una de las actividades diseñadas, se propone un desarrollo didáctico innovador que, si bien resultará sugerente tanto para los estudiantes como para el docente, podría conducir a que el educador destine más horas de las habituales en la preparación de dichas actividades, lo que podría llevar a una ejecución parcial de las mismas o a declinar en la intención de realizarlas en el aula y cumplir con el objetivo a cabalidad.

Este hecho se resalta en virtud de que los calendarios escolares anuales han sido siempre susceptibles a modificaciones de último momento, obligando al docente a atender reuniones y asambleas extracurriculares en jornadas contrarias a las laborales, reduciendo con ello el tiempo de planeación en casa o modificando el cronograma establecido para el desarrollo de las actividades.

En segundo lugar, se debe reconocer que algunas actividades demandan que las IE cuenten con recursos tecnológicos pertinentes y necesarios para su desarrollo. Tal es el caso, para citar un ejemplo preciso, de la actividad titulada “inmersión en el cine”, la cual requiere de unos escenarios o medios audiovisuales con los que lamentablemente no cuentan todas las IE, debido a sus problemas de infraestructura propiciadas por el abandono estatal o por el difícil acceso, así como por la deficitaria dotación de muchos planteles educativos, en cuanto se refiere a herramientas TIC y TAC, lo que, como es de esperar, dificultará -y en el peor de los casos, impedirá- la ejecución de las mismas.

Por su parte, un análisis prospectivo, conduce a vislumbrar, a partir de la ejecución de esta “Propuesta de Innovación Didáctica”, como factible y favorable lo siguiente:

En un primer momento, cada una de las actividades de la “Propuesta de Innovación Didáctica” se puede ejecutar individualmente como proyecto de aula, de acuerdo a las necesidades, intereses y aprendizajes planteados en los respectivos cursos de Preescolar (Grado 0° o Transición), enmarcado en la metodología conocida como Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), cuyo producto final serían las actividades planteadas.

En segundo lugar, esta propuesta puede ser adaptada a los niveles de básica primaria y secundaria. La lectura logográfica no debe ser considerada como una simple herramienta pedagógica para el preescolar. En Primaria, al abordar el género narrativo, resulta de gran ayuda recurrir a imágenes, dibujos y símbolos para facilitar la comprensión de dichos textos (fábulas, historias, leyendas, entre otros). Por su parte, en la secundaria, con el fin de trabajar la comprensión de textos discontinuos (avisos publicitarios, caricaturas, comics e historietas) la lectura logográfica se convierte en una oportunidad para abordar procesos de lectura inferencial, es decir, de aprehensión de información implícita.

Cabe resaltar de manera especial el uso de los juegos de roles en el bachillerato. Con el respaldo que brindan los videojuegos y software desarrollados a partir de simulación de escenarios (como en el caso de la Segunda Guerra Mundial, magistralmente ficcionada por el videojuego “Medalla de Honor”), se advierte una oportunidad única para la comprensión de hechos históricos y de otros contenidos propios de las Ciencias Sociales.

Lo dicho nos lleva a considerar un tercer aspecto: la propuesta facilita un enfoque curricular de trabajo transversal con otras áreas del conocimiento. Recuérdese que la transversalidad se entiende como una modalidad de transferencia de aprendizajes donde se conectan e integran varios saberes de diferentes áreas del conocimiento.

Para el caso puntual, la actividad No. 2 denominada “¿Dónde viven los animales?” se conecta perfectamente con los Estándares básicos de competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) del área de Ciencias Naturales en el nivel de Básica Primaria. De la misma manera, la actividad No. 8 titulada “Ciudadanitos” se vincula estrechamente con los Estándares y los DBA de Ciencias Sociales no sólo de los grados de primaria, sino además del bachillerato.

Todo ello permite evidenciar los alcances significativos que esta propuesta de TFM comporta para potenciar la comprensión de textos en las diferentes etapas de desarrollo de los niños y niñas en edad escolar.

## Referencias bibliográficas

- Alonso Arija, N. (2021). El juego como recurso educativo: Teorías y autores de renovación pedagógica. [Trabajo fin de grado]. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/51451/TFG-L3005.pdf?sequence=1>
- Asamblea General de Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. PNUD. Recuperado el 10 de octubre de 2023, de <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals>
- Caballeros Ruiz, M. Z., Sazo, E. y Gálvez Sobral, J. A. (2014). El Aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: Experiencias exitosas de Guatemala. *Interamerican Journal Psychology*, 48(2), 212-222.
- Congreso de Colombia (1994, febrero 8). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley general de Educación*. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Constitución Política de Colombia [Const]. Arts. 67 y 68. 7 de julio de 1991 (Colombia).
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2014). *Enseñar a leer: de la teoría a la práctica*. Madrid: Pirámide.
- Empresarios por la educación (2023). *Análisis de resultados pruebas SABER 11º 2022*. <https://obsgestioneducativa.com/download/analisis-de-resultados-pruebas-saber-11-2022/>
- Ferreiro, E. (1982). ¿Se debe o no enseñar a leer y escribir en el jardín de niños? Un problema mal planteado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(28), 399-408.
- Frith, U. (1985). Debajo de la superficie de la dislexia del desarrollo. En K. Patterson, J. Marshall y M. Coltheart (Eds.), *Dislexia superficial, estudios neuropsicológicos y cognitivos de la lectura fonológica*. (págs. 301-330). Londres: Erlbaum.
- García, S., & López, E. (2017). El juego de roles como herramienta para la enseñanza de la lectura en niños preescolares. *Educación y Humanidades*, 9(2), 45-58.
- García Vera, N. O., & Rojas Prieto, S. L. (2015). La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX. *Pedagogía y Saberes*, 42, 43-60. <http://museopedagogico.pedagogica.edu.co/wp->

[content/uploads/2021/07/LaEnse%C3%B1anzaDeLecturaColombiaEnfoquesPedag%C3%B3gicosM%C3%A9todosTextosEscolaresTres%C3%A9ltimasD%C3%A9cadasSXX.pdf](https://content/uploads/2021/07/LaEnse%C3%B1anzaDeLecturaColombiaEnfoquesPedag%C3%B3gicosM%C3%A9todosTextosEscolaresTres%C3%A9ltimasD%C3%A9cadasSXX.pdf)

- Goodman, K. S. (1971). Psycholinguistic universals in the reading process. En P. Pimsleur & T. Quinn (eds.), *The psychology of second language learning* (pp. 135-142). Cambridge: Cambridge University Press.
- González, G., & Gallo, G. (2015). La lectura y escritura a través del juego en Educación Inicial. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (4), 79-84.
- González, L., & Martínez, F. (2018). El juego de roles como estrategia para la motivación en la enseñanza de la lectura en educación preescolar. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 21(3), 1-15.
- Halliday, M. A. K. (2017). *El lenguaje como semiótica social*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Hurtado, M. (2010). Lectura logográfica en la educación preescolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20(1), 150-165.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES]. (2022). *Niveles de desempeño Prueba Lectura Crítica*. <https://www.icfes.gov.co/documents/39286/10065230/Niveles+de+desempe%C3%B1o+Lectura+Cr%C3%ADtica+Saber+11.%C2%BA+2022.pdf>
- Jaeger, W. (2019). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Kasza, K. (2006). *Choco encuentra una mamá*. Bogotá: Educaactiva.
- López, A. (2018). Importancia de la lectura logográfica en la etapa inicial. *Revista de Pedagogía Infantil*, 15(2), 70-85.
- López, M., & Morales, R. (2019). El juego de roles como estrategia para la enseñanza de la lectura en preescolar. *Revista de Investigación y Desarrollo Educativo*, 4(1), 118-132.
- Malagón, M., & Vega, A. (2013). La lectura en educación inicial: un camino hacia la alfabetización temprana. *Revista Científica*, 2(15), 145-157.

- Malaver Bello, A. C. (2020). El juego como estrategia didáctica para el fomento de la lectura en los niños y niñas de grado Jardín del Liceo Campestre Los Eucaliptos del municipio de Cajicá [Universidad Santo Tomás de Aquino]. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/22151/2020andreamalaver.pdf?sequence=7>
- Martín Bravo, C. & Navarro J. I. (2015). *Psicología evolutiva en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Pirámide.
- Martínez Flores, M., & Flores Vilchez, C. (2016). El juego de roles como estrategia lúdica para el aprendizaje de la lectura en el nivel inicial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(2), 235-248. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2205Flores.PDF>
- McKee, E (2006). *Elmer*. Barcelona: Beascoa.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN] (1997, septiembre 11). *Decreto 2247 de 1997. Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones*. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104840\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN] (1998). *Lineamientos curriculares de Preescolar*. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf10.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf10.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN] (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-340021_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN] (2011). *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad "Leer es mi Cuento" - PNLEO*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Plan-Nacional-de-Lectura-Escritura-y-Oralidad-PNLEO-/Descripcion-PNLEO/411450:Objetivo-y-Lineas>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN] (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje. Transición*. [https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2022-06/DBA\\_Transicion-min\\_0.pdf](https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Transicion-min_0.pdf)

- Molina, R., & Jiménez, J. E. (2015). La importancia de la habilidad metacognitiva en la comprensión lectora en educación inicial. *Revista Colombiana de Educación, (68)*, 237-255.
- OCDE (2006). Pisa 2006. Marco de la Evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura. España: Santillana Educación. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf>
- OCDE. (2019). *El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Resultados de PISA 2018*. Recuperado de: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_COL\\_ESP.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf)
- Organización de Naciones Unidas. (1989). *Texto de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Unicef.org. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>
- Pérez, J. C., & Castro, D. (2017). La conciencia fonológica y la lectura en educación inicial: una revisión teórica. *Revista Iberoamericana de Educación, 73(1)*, 1-16.
- Piaget, J. (1976). El juego y la educación infantil. En *Psicología y pedagogía*. Siglo XXI Editores.
- Piaget, J y Inhelder, B. (2007). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Real Academia Española. (2022). *Rol*. Diccionario de la lengua española, 23.ª ed. Recuperado el 9 de octubre de 2023 de <https://dle.rae.es/rol>
- Ríos, R. (2015). Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares. *Pedagogía y Saberes, (42)*, 9-20. DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.42pys9.20>
- Rodríguez, A., Mery, E. y Chillón, L. (2014). Propuesta y aplicación de la estrategia didáctica basada en la técnica juego de roles en la enseñanza del idioma inglés y su influencia en el desarrollo de la capacidad de expresión y comprensión oral en los alumnos del quinto grado de educación secundaria.
- Rousseau, J. (1965). *Emilio o La Educación*. Barcelona: Maucci.
- Telencuestas. (2023, mayo 30). Cuántos habitantes tenía Filandia, Quindío en 2022. Telencuestas. <https://telencuestas.com/censos-de-poblacion/colombia/2022/quindio/filandia>
- Velasco, A., & Avendaño, A. (2017). El juego de roles como estrategia para el desarrollo de la lectura en la Educación Inicial. *Pedagogía y Saberes, (46)*, 143-155.

Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. Nueva York: Palgrave Macmillan.