

**Fortalecimiento de la autonomía en el proceso de aprendizaje de lectoescritura, que utiliza el ambiente de aula como recurso didáctico en un grupo de Primer Grado de la Escuela Cristiana Asambleas de Dios Torremolinos**

Tesis presentada en la  
División de Educación Básica  
Centro de Investigación y Docencia en Educación  
Universidad Nacional de Costa Rica

Para optar por el grado de Licenciatura en  
Pedagogía con énfasis en I y II Ciclo de la Educación General Básica

María Fernanda Navarrete Calderón  
Josué Gerardo Umaña Sánchez

Noviembre, 2018



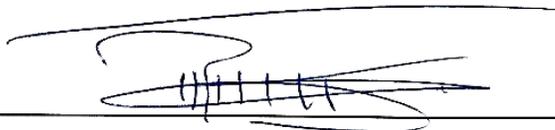
**Fortalecimiento de la autonomía en el proceso de aprendizaje de lectoescritura, que  
utiliza el ambiente de aula como recurso didáctico en un grupo de Primer Grado de la  
Escuela Cristiana Asambleas de Dios Torremolinos**

María Fernanda Navarrete Calderón

Josué Gerardo Umaña Sánchez

APROBADO POR:

Tutor



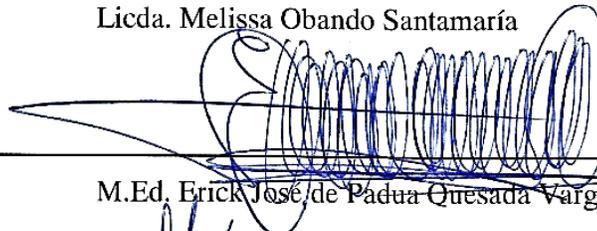
Dr. Rafael A. Espinoza Pizarro, Ph.D.

Lectora



Licda. Melissa Obando Santamaría

Lector



M.Ed. Erick José de Padua Quesada Vargas

Representante del Decanato



M.Ed. Kattia Rojas Acevedo

Representante

División de Educación Básica



M.Ed. Anthia Ramírez García

## **Dedicatorias**

Una meta más cumplida en mi vida académica y profesional, donde sé que el esfuerzo se ve reflejado en cada letra de este trabajo. Le dedico este proceso a mi Dios Todopoderoso, a mi familia por su gran colaboración, a mi compañera de tesis por su paciencia.

*Josué Gdo Umaña Sánchez*

Le dedico este fruto de mi esfuerzo a mi Dios por darme las fuerzas para culminarlo, a mi hija Kristell por no dejar que me rindiera, a mis padres por siempre estar presentes ayudándome con el cuidado de mi hija para culminar con esta investigación. Y a mi compañero Josué por haberme brindado su confianza para juntos terminar esta etapa de vida profesional.

*María Fernanda Navarrete C.*

Como dedicatoria especial, a nuestro profesor, mentor, colega y amigo, Rafael Espinoza por su alto empeño en nuestra tesis.

*Josué US – Fernanda NC*

## **Agradecimientos**

Durante nueve años de travesía universitaria, llegó la tercera meta, la que desde un salón de clases en el colegio decidí llevar, culminar mi Licenciatura en Pedagogía, ¡oh bendita licenciatura! A pesar del arduo proceso, lágrimas, gritos y emociones con el famoso síndrome de hoja en blanco, pude dominar este proceso tan único.

Gracias a mi Dios bendito por tanta gracia y misericordia, ya que me consolaba en cada noche de desesperación, a mi madre por sus grandiosos tés de manzanilla y digestivos con insumos de tilo para controlar mis dolores y ansiedades. Agradezco a mi compañera Fernanda por la paciencia en no mandarme por un tubo cuando me daban los ataques de histeria, al profe Rafa por mantener su cordura en mis audios de cinco minutos casi llorando y, por supuesto, a Melissa por darnos un granito de arena durante este proceso, siempre se pudo contar con ella a pesar de desestimar por su salud. Y, aunque parezca irónico, me agradezco por no tirar la toalla, como muchas veces lo pensé, mientras miraba las correcciones por hacer, con desesperación. Ahora, suspiro con alegría, paz y bendición.

*Josué Gdo Umaña Sánchez*

Le agradezco a mi Dios por haberme permitido concluir con este largo proceso del cual me llevo significativos aprendizajes y el más satisfactorio fue las ganas de seguir luchando sin rendirme a pesar de los obstáculos que se presenten en el camino, a mi hija y compañera de mil batallas Kristell, la cual se convirtió en mi aliada siendo ese motorcito que me impulsaba para salir adelante, cumpliendo los objetivos propuestos. A mis padres, mis grandes seres amados que siempre estuvieron presentes y me impulsaban cuando ya no sentía fuerzas para continuar. El valor de ellos durante este proceso fue de gran motivación. También, profesor Rafael por sus consejos y palabras de aliento. Y sin duda alguna, no puedo dejar de lado a mi gran compañero y amigo Josué, ese ser que, con sus características tan peculiares, luchó con mi persona hasta el final. Me llevo muchos aprendizajes tanto para mi vida profesional como personal. Un viaje que llega a su fin marcando mi vida para continuar cosechando más frutos.

*María Fernanda Navarrete C.*

## Resumen

Navarrete, M., y Umaña, J. (2018). *Fortalecimiento de la autonomía en el proceso de aprendizaje de lectoescritura, que utiliza el ambiente de aula como recurso didáctico en un grupo de primer grado de la escuela Cristiana Asamblea de Dios Torremolinos*. Universidad Nacional de Costa Rica. Heredia, Costa Rica.

El propósito de esta investigación fue el fortalecimiento de la autonomía en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en un grupo de 15 estudiantes de primer grado de la escuela Cristiana Asamblea de Dios Torremolinos. Dicho fortalecimiento de la autonomía se realizó con actividades cooperativas y lúdico-didácticas en el uso del ambiente de aula como recurso didáctico. Los temas principales de la investigación fueron la autonomía basada en tres factores: independencia, autoconfianza y pensamiento crítico; la mediación docente como segundo tema, y por último, el ambiente de aula, coadyuvando el proceso de enseñanza-aprendizaje. El diseño de la investigación fue cualitativo bajo el paradigma de investigación-acción en el aula, con elementos etnográficos necesarios para profundizar necesidades contextuales, emocionales y cognoscitivas. En el análisis de datos se utilizó una triangulación en respuesta de los objetivos de la investigación, al presentar un perfil integral de cada estudiante como la descripción del contexto y el ambiente previo a la ejecución del proceso investigativo. Asimismo, se presentan las actividades cooperativas y lúdico-didácticas que se realizaron y los resultados que generaron basadas en los factores estudiados de la autonomía; permitiendo contrastar la información recolectada. Dentro de los principales resultados se exponen comentarios de los y las docentes de asignaturas básicas, complementarias y dirección, las interacciones del ambiente de aula (fotografías) y una tabla donde se detalla el proceso autónomo de cada estudiante antes y después de la intervención pedagógica; al evidenciar que la autonomía es necesaria como eje transversal en la mediación pedagógica, motivada y estimulada a la persona estudiante, y si es acompañada con el ambiente de aula, se integran los gustos, intereses y necesidades pedagógicas del estudiantado, en especial, cuando han participado en conjunto con la persona docente.

**Palabras Claves.** Autonomía, Mediación pedagógica docente, Ambiente de aula, Lectoescritura.

## Tabla de contenido

Página de firmas	iii
Dedicatorias	iv
Agradecimientos	v
Resumen	vi
Índice de tablas	x
Índice de figuras	xi
Lista de abreviaturas	xiv
Lista de símbolos	xiv
Capítulo I	1
Introducción	1
Tema	3
Justificación	3
Problematización	6
Antecedentes	7
Antecedentes Nacionales	7
Antecedentes Internacionales	11
Objetivos	13
General	13
Específicos	13
Capítulo II	14
Marco Teórico	14
Autonomía del niño y la niña en el aprendizaje	14
Independencia	16
Autoconfianza	18
Pensamiento crítico	19
Mediación Docente	22
Proceso de lectoescritura	24
Estrategias pedagógicas	29
Técnicas didácticas	36
Ambiente de aula	41

Ambiente físico de aula	43
Relaciones Interpersonales	47
Ambientación en el aula	48
Capítulo III	50
Marco Metodológico	50
Enfoque de la investigación	50
Método de estudio	52
Participantes	54
Estrategia metodológica	56
Etapa 1	58
Etapa 2	59
Etapas de la estrategia metodológica	59
Primera etapa: Diagnóstica	59
Segunda etapa: Diseño de estrategias didácticas	61
Técnicas e instrumentos de investigación	62
Recursos visuales	66
Categorías de análisis	68
Consideraciones éticas	77
Capítulo IV	78
Presentación y análisis de resultados	78
Perfil integral estudiantil	78
Descripción del contexto y ambiente de aula	97
Actividades cooperativas y lúdico-didácticas	100
Actividades rompehielos	101
Actividades cooperativas y lúdico-didácticas	103
Funcionalidad de las actividades	109
Autonomía del participante durante el proceso de aprendizaje de lectoescritura	114
Capítulo V	125
Conclusiones y recomendaciones	125
Referencias	130
Apéndices	139

Apéndice A	139
Apéndice A.1	140
Apéndice B	141
Apéndice C	142
Apéndice D	144
Apéndice E	145
Apéndice E.1	150
Apéndice E.2	156
Apéndice F	170

## Índice de tablas

Tabla 1	
<i>Cantidad de personas estudiantes por grado matriculadas en el centro educativo</i>	57
Tabla 2	
<i>Definición de categorías de análisis</i>	72
Tabla 3	
<i>Definición de categorías emergentes</i>	76
Tabla 4	
<i>Descripción integral por persona estudiante según sus características emocionales, sociodemográficas, familiares y académicas</i>	82
Tabla 5	
<i>Resultados de las actividades rompehielo</i>	104
Tabla 6	
<i>Actividades Cooperativas y Lúdico-didácticas</i>	106
Tabla 7	
<i>Estrategias pedagógicas y técnicas didácticas no funcionales</i>	111
Tabla 8	
<i>Estrategias pedagógicas y técnicas didácticas funcionales</i>	112
Tabla 9	
<i>Proceso de intervención de la Pedagogía de la Autonomía en los y las estudiantes de primer grado</i>	119

## Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Espacios Flexibles	45
<i>Figura 2.</i> Comunidad de Torremolinos	55
<i>Figura 3.</i> Modelo de investigación cualitativa propuesto por Kemmis	57
<i>Figura 4.</i> Modelo de Kemmis (1989) adaptado a la investigación.	58
<i>Figura 5.</i> Estudiantes de Primer Grado	95
<i>Figura 6.</i> Principios pedagógicos en el ambiente de aula	99
<i>Figura 7.</i> Organización de aula tradicional	100
<i>Figura 8.</i> Segunda organización de aula tradicional.	100
<i>Figura 9.</i> Organización de aula autónomo	100
<i>Figura 10.</i> Segunda organización de aula autónomo.	100
<i>Figura 11.</i> Guía de mediación pedagógica	102
<i>Figura 12.</i> Actividad: Descubriéndonos	105
<i>Figura 13.</i> Actividad: Telaraña	105
<i>Figura 14.</i> Actividad: Nuestro país	105
<i>Figura 15.</i> Actividad: Manzana positiva	105

<i>Figura 16.</i> Acciones pedagógicas en la implementación de actividades lúdico- didácticas y cooperativas.	110
<i>Figura 17.</i> Factores que influyeron en la funcionalidad de las actividades lúdico- didácticas y cooperativas.	114
<i>Figura 18.</i> Actividad Cuento Creativo	114
<i>Figura 19.</i> Actividad: Organizando mi aula	114
<i>Figura 20.</i> Actividad: Caja Misteriosa	115
<i>Figura 21.</i> Actividad Cuento Creativo	115
<i>Figura 22.</i> Trabajo Cooperativo	116
<i>Figura 23.</i> Actividad Ambientación	116
<i>Figura 24.</i> Formación de sílabas	118
<i>Figura 25.</i> Escritura de Caja Misteriosa	118
<i>Figura 24.</i> Trabajo individual y apoyo educativo entre pares	117
<i>Figura 25.</i> Fortalecimiento de habilidades comunicativas y procesos de lectoescritura	117
<i>Figura 26.</i> Organización de tareas.	117
<i>Figura 27.</i> Trabajo Cooperativo	123
<i>Figura 28.</i> Trabajo individual y apoyo educativo entre pares.	123

<i>Figura 29.</i> Fortalecimiento de habilidades comunicativas y procesos de lectoescritura.	123
<i>Figura 30.</i> Actividad colaborativa del mapa.	123
<i>Figura 31.</i> Espacios de reflexión y organización de tareas	123
<i>Figura 32.</i> Docente y estudiantes	124
<i>Figura 33.</i> Estudiante de primer grado	124

## **Lista de abreviaturas**

APA American Psychological Association [Asociación Filosófica Americana]

BOE Boletín Oficial del Estado de España

CSE Consejo Superior de Educación

INEC Instituto Nacional de Estadística y Censo

MEP Ministerio de Educación Pública de Costa Rica

SEP Secretaria de Educación Pública de México

## **Lista de símbolos**

# Cantidad

## **Capítulo I**

### **Introducción**

Esta investigación se enfocó en fortalecer la autonomía durante el proceso de lectoescritura, utilizando el ambiente de aula como recurso didáctico en un grupo de primer grado de la Escuela Cristiana Asambleas de Dios Torremolinos, por medio de actividades lúdico-didácticas y cooperativas. Durante la investigación se diseñaron diferentes apoyos pedagógicos para mejorar la independencia, la criticidad y la confianza de cada persona estudiante durante la enseñanza-aprendizaje. Por ello, es necesario que la persona docente incentive en su metodología, espacios de decisión en el aprendizaje, siempre y cuando, estén contextualizados.

Por ejemplo, Casal y Sánchez (2015), detallan que la autonomía en el aula debe darse por medio de la interacción docente-estudiante, haciendo mención de Aoki (2000), quien hace referencia a tres componentes de la autonomía conocidos como contexto formal de aprendizaje.

Por un lado, el estudiante debe elegir qué, cómo y por qué aprender. En segundo lugar, debe llevar a cabo un plan y, por último, debe evaluar el resultado de su aprendizaje. Este último componente de la autonomía (la autoevaluación) resulta fundamental en el proceso de enseñanza/aprendizaje de cualquier estudiante, puesto que le puede proporcionar información imprescindible con el fin de regular su propio proceso de construcción. (p.2)

Según lo dicho por Aoki (2000), para lograr en los niños y las niñas un fortalecimiento en la autonomía es necesario dejarles auto-reflexionar su aprendizaje, permitiendo la exploración en su ambiente de aula, lo que genera una mejor adaptación en sus necesidades educativas y confianza en sí mismo, dejando de lado la necesidad de aprobación por parte de la persona adulta.

Asimismo, para Betancourth, Burbano y Venet (2017), los niños y las niñas al iniciar su etapa escolar, necesitan desarrollar y construir la autonomía en tres ejes fundamentales: independencia, autoconfianza y libertad de pensamiento, ya que en estos “primeros años de escolaridad realizan ajustes en sus habilidades sociales, estando ligadas en la relación docente-estudiante” (p.56).

En conclusión, la idea esencial al estimular la autonomía, según Freire (2002), es oponerse a la “memorización mecánica y a un papel distante entre profesor-alumno” (p.14), por lo que saber enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción. De esta manera, instruye que la importancia de llevar a la práctica este principio (autonomía) mejora la educación en la primera infancia, ya que la simple repetición de las convencionalidades del proceso de lectura y escritura no es suficiente para la construcción real del conocimiento, es decir, no logra ser significativo para la persona estudiante, dejando de lado sus habilidades para la vida como para la enseñanza.

**Tema**

Durante las sesiones de introducción en el mes de febrero de 2017, el docente, también investigador en conjunto con la investigadora, observaron necesidades educativas, sociales y emocionales en el grupo de primer grado de la Escuela Cristiana Asambleas de Dios Torremolinos. Estas debilidades se reflejaban en la autonomía de cada discente, ya que su año de preescolar, en la misma institución, se basó en un proceso pragmático y ortodoxo, dejando de lado la promoción de habilidades como la autonomía. Asimismo, dentro de las necesidades académicas se denotaba el proceso lector y escritural de cada niño y niña, por lo que se indagó en métodos de lectoescritura propuestos en el Programa de Español en I y II Ciclos del Ministerio de Educación Pública -MEP-, donde éste propone utilizar el aula para la promoción del aprendizaje, siempre y cuando, el docente sea un facilitador del proceso de enseñanza.

Teniendo la autonomía, el ambiente de aula y la mediación docente en función de la lectoescritura, como tres elementos claves para la investigación, se originó el siguiente tema de investigación:

Fortalecimiento de la autonomía durante el proceso de lectoescritura, que utiliza el ambiente de aula como recurso didáctico en un grupo de primer grado de la Escuela Cristiana Asambleas de Dios Torremolinos.

**Justificación**

En este apartado de justificación de la investigación, se da a conocer la importancia del tema y su pertinencia pedagógica.

El Estado de la Nación de Costa Rica (2011), destaca que algunas de las debilidades en el sistema educativo costarricense se basan en el no uso del aula como un recurso didáctico, donde se le permita al estudiantado ser autocrítico de su aprendizaje, siendo lo anterior necesario para una mayor estimulación en la enseñanza y disminuir la tasa deserción escolar.

Bajo esta premisa, dentro del marco de investigación, el quehacer pedagógico dentro de las aulas escolares, como parte de una dinámica constante, es la construcción de nuevas oportunidades docentes y discentes, donde el desarrollo de los contenidos sea más creativo, innovador y, sobre todo, en pro de la persona estudiante, siendo la persona docente un medio para alcanzar mayor estimulación de habilidades y destrezas en la población de primera infancia, especialmente en primer grado de escolaridad.

Del mismo modo, cuando se habla de autonomía en la persona estudiante, es necesario tomar en cuenta la metodología docente, ya que esta logra fortalecer el pensamiento crítico, la confianza y la independencia, fundamentos autónomos que para Freire (2002), estos ayudan a facilitar a que “el educando mantenga vivo el gusto por la rebeldía y que, agudizando su curiosidad y estimulando su capacidad de arriesgarse, de aventurarse, de cierta forma lo -inmuniza- contra el poder aletargante del -bancarismo-” (p.27), es decir, la sociedad bancaria genera una presión en el estudiantado, donde posiblemente el educando se visualice solo como una persona que acumula conocimientos más no reflexiona de los mismos, no construye sus saberes.

Con esto, se puede visualizar que la autonomía es importante en la educación y en la vida porque genera un aprendizaje independiente o aprendizaje autodirigido, permitiéndole al estudiantado una mayor reflexión de sí mismo y, por ende, generar cambios en su proceso de aprendizaje, ideal respaldado por Knowles (1988).

(...) los estudiantes hacen el diagnóstico de sus propias necesidades de aprendizaje, de acuerdo con sus objetivos, la identificación de la variedad de recursos de aprendizaje y estrategias de planificación para utilizar estos recursos, la evaluación de su propio aprendizaje y tener una evaluación validada (p.5).

Por lo tanto, la independencia como eje de la autonomía representa la oportunidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje para una mayor función del diálogo entre la persona docente y la persona estudiante, al reforzar, paralelamente, una madurez cognoscitiva y emocional para el aprendizaje. Por ejemplo, dentro de la madurez

cognoscitiva en primer grado, uno de los conocimientos necesarios a construir es la lectoescritura, ya que conecta habilidades necesarias para la vida como la comunicación.

Otro punto de la autonomía como pertinencia pedagógica, es presentada por Moore (citado por Bernath y Vidal, 2007), donde subraya que la independencia en la persona estudiante es un proceso de construcción, donde “podemos diseñar cursos a diferentes grados de autonomía, el diálogo y la estructura que van, y el punto de vista de investigación podemos explorar y probar muchas interacciones dentro y entre estas variables” (p.442), al fortalecer la mediación pedagógica entre la persona docente y la persona discente.

En consecuencia, la práctica docente debe fortalecer la capacidad crítica en la persona estudiante para generar curiosidad, reflexión y conciencia de sus tareas primordiales, tal como lo resume Freire (2002) el “rigor metódico” (p.27), siendo una ayuda al estudiantado, para aproximarse a los objetivos cognoscibles. De esta forma, la persona docente busca el bienestar de su población al respetar los saberes y el propio proceso de construcción bajo la búsqueda de la confianza, la independencia y del pensamiento crítico.

Por otra parte, la autonomía en relación con los procesos de lectoescritura se dirige de forma paralela, ya que toda estrategia pedagógica y didáctica busca no solo fortalecer sus habilidades sociales, y comunicativas, sino las destrezas cognoscitivas en el estudiantado, estando ligadas con las prácticas docentes. Propuesta respaldada por Charnay (1994) donde menciona que la persona estudiante se concibe como “productor de conocimiento” (p.4), al hacerse cargo del proceso de asimilación e intentar tender puentes entre los conocimientos elaborados por él mismo y los saberes socialmente válidos, al generar procesos reflexivos entre la autonomía y la lectoescritura.

Ante las definiciones y reflexiones presentadas, es necesario que la autonomía se fortaleciera en el grupo de primer grado, brindándole no solo mayores fortalezas en su proceso de aprendizaje sino mayores habilidades en su desenvolvimiento social y emocional ante situaciones cotidianas.

Asimismo, la autonomía aporta en el quehacer pedagógico una metodología alternativa, constructivista y guiadora en la mediación docente en favor del estudiantado como en el desarrollo de una clase más amena, empática y creativa, al liberar al estudiantado de factores que impidan un aprendizaje más colaborativo y lúdico para su proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

En síntesis, la autonomía y el ambiente de aula, en conjunto con el proceso lector, fomenta en el estudiante habilidades para la vida y madurez cognoscitiva, ya que la persona estudiante se apropia de la construcción independiente de los saberes guiados por la ambientación realizada en el aula, los modelos pedagógicos de lectoescritura implementados por la persona docente, como de los escenarios de exploración autónoma facilitados en el salón de clase.

A continuación, se presenta el apartado de problematización donde se explica la problemática que da origen a la pregunta de investigación.

### **Problematización**

Teniendo clara la necesidad del grupo, el tema a trabajar y los argumentos teóricos, surge el problema de la investigación. El cual, siendo parte fundamental del trabajo investigativo, clarifica y delimita la indagación, así como, las estrategias pedagógicas, y didácticas a utilizar.

La pregunta al problema de investigación toma en cuenta los tres elementos esenciales del quehacer pedagógico: la autonomía, el ambiente de aula y la mediación pedagógica en función de la lectoescritura:

¿Cómo fortalecer la autonomía de un grupo de niños y niñas de primer grado de la Escuela Cristiana Asambleas de Dios Torremolinos en el proceso de lectoescritura utilizando el ambiente de aula como recurso didáctico?

A continuación, se presenta el apartado de antecedentes donde se analizan estudios nacionales como internacionales relacionados con el tema de investigación.

### **Antecedentes**

El tema sobre la autonomía en el aprendizaje ha sido tratado por psicólogos y pedagogos, al señalar la influencia de la labor mediadora pedagógica de las personas docentes con los y las estudiantes, que constituyen un factor determinante no solo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula sino para la vida. En el presente apartado se dan a conocer obras importantes que aportan datos relevantes que fueron consultadas durante la revisión de la literatura que fortalecen la presente investigación. En primera instancia se describen trabajos desarrollados en el ámbito nacional y por consiguiente obras de autores internacionales.

#### **Antecedentes Nacionales**

Dentro de las indagaciones nacionales, la Universidad de Costa Rica, en su revista digital “Actualidades Investigativas en Educación”, por el autor Cabrera (2009), pedagogo español, publicó un artículo sobre autonomía en el aprendizaje donde destaca que la autonomía nació con el término “aprendizaje autodirigido” en las indagaciones realizadas por Houle (1961), Knowles (1975), Hiemstra (1994), con el fin de “promover en el estudiante habilidades como la toma de decisiones”(p.4); así mismo el esfuerzo en el aprendizaje, siendo la persona docente un ente facilitador o guiador.

Al mismo tiempo, Cabrera (2009) menciona que la necesidad de desarrollar en cada discente la capacidad de gestionar sus propios aprendizajes fue planteada por la UNESCO (1998), “en el sentido de contar con herramientas intelectuales y sociales para un aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida” (p.4).

Con esta idea, nacieron otros autores, según Cabrera (2009), que continuaron con la dirección “de la autogestión en el aprendizaje, como parte del paradigma de la educación permanente” (p.4), ejemplo de ello fue lo descrito por González (citado por Cabrera, 2009), donde propone el concepto de aprendizaje individual permanente:

(...) considerando la capacidad del aprendiz para definir el área de interés, buscar información en diferentes fuentes, planificar los espacios de estudio y cumplirlos, extraer de los materiales las ideas principales, formular situaciones hipotéticas y evaluar los resultados del proceso de aprendizaje (p.4).

Sin embargo, al unificar las tres pautas de la investigación, el fortalecimiento de la autonomía como estrategia en los procesos de aprendizaje de la lectoescritura, utilizar el ambiente de aula como recurso didáctico, ha sido poco investigado en el nivel nacional, ya que, según lo consultado, han tomado la autonomía como un medio de autogestión, al ignorar la estimulación de un ambiente de aula como ruta alterna al construir procesos de enseñanza.

Por otro lado, como antecedente nacional los autores Castro y Morales (2015) hacen mención de un apartado en la revista Educare titulado “los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares ” al destacar que se ha generado material acerca de instruir la autonomía como parte de un aprendizaje individualizado y colectivo, pero se ha dejado de lado las relaciones físicas, sociales, culturales, psicológicas, pedagógicas, biológicas e históricas que se generan en el ambiente de aula, las cuales, como relaciones interpersonales, según Freire (2002), favorecen la libertad de pensamiento, la autoconfianza y la independencia en el niño y la niña. Lo que refleja que la autonomía no solo se vale de un pensar y accionar, sino de una interrelación social y cultural, y un guiador que favorezca la construcción de la misma.

Con esto, la motivación de cada persona estudiante, si bien puede ser de carácter intrínseco o extrínseco, influye en el desarrollo de la autoestima. Las experiencias que el educando vive, en su ámbito social o cultural inciden directamente en el hecho de que pueda ser o no autónomo. Por ello, el hecho de que haya variedad de recursos didácticos (sean concretos, de ambientación, digitales u otros) y pedagógicos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje como del trabajo en colectivo, en los que se enfatice el rol de la

persona docente como un asesor o un consejero, ayudan a fortalecer la autonomía en el estudiantado.

No obstante, según Castro y Morales (2015) para que la autonomía se fortalezca en el aula, es necesario que la mediación docente le ofrezca al niño y la niña espacios aprehendientes, tal como lo es un ambiente de aula abierto al diálogo, con necesaria ambientación física, que cubra las necesidades de enseñanza de cada persona estudiante.

Otro de los antecedentes nacionales que hacen referencia a lo mencionado a la función autónoma en el estudiantado, es lo propuesto por la Política Educativa del Consejo Superior de Educación -CSE- (2017) donde destaca que “el ser humano es un ser auto-organizado y auto-referente, es decir, que tiene conciencia de sí y de su entorno. Su existencia cobra sentido dentro de un ecosistema natural-social-familiar y como parte de la sociedad” (p.8). Con ello, se entiende que los procesos aprehendientes del estudiantado son guiados y constructivos a partir de su contexto.

Asimismo, dentro de lo estipulado en la Política Educativa del CSE (2017) se menciona que los paradigmas de la educación nacional deben guiarse bajo filosofías como el humanismo y constructivismo social, que promueva en la persona estudiante un aprendizaje más personalizado, real y con expectativa, siendo este el “propósito que se cumple cuando se considera el aprendizaje en el contexto de una sociedad, tomando en cuenta las experiencias previas y las propias estructuras mentales de la persona que participa en los procesos de construcción de los saberes” (p.10), que fortalece cada una de estas filosofías, factores autónomos como la independencia, el pensamiento crítico y la autoconfianza en la persona estudiante.

Del mismo modo, uno de los referentes en lecto-escritura y autonomía es el Programa de Español de I Ciclo del Ministerio de Educación Pública -MEP- (2013). El programa menciona que dentro de los procesos lectores se necesita que la persona estudiante sea autónoma, entendiéndose como un proceso de conciencia al comprender lo leído y de independencia para la toma de decisiones. Por ejemplo,

En la etapa inicial de la lectura, la activación de conocimientos previos en el estudiante se hace con la guía de la persona docente, antes de emprender una nueva lectura y siempre teniendo en cuenta que cada quien debe movilizar sus conocimientos en forma autónoma. La labor de la persona docente es la de modelar la estrategia y recordar al estudiante que la puede utilizar (p.29).

Con ello, la autonomía no solo se visualiza como un proceso libre, sino como un proceso reflexivo, es decir, la autonomía en el niño y la niña busca construir espacios de empoderamiento, de movilización y construcción del conocimiento.

Por último, el Programa Estado de la Nación (2011), destaca la importancia del ambiente de aula como una herramienta didáctica en el proceso aprehendiente del discente:

Es necesario generar ambientes de aprendizaje atractivos y de calidad, que potencien el desarrollo de los niños y las niñas al satisfacer sus necesidades, supone atender una serie de dimensiones que incluye el ambiente físico (instalaciones, espacio), los materiales didácticos, la formación inicial y continua de las personas docentes, el currículo, la concepción de la práctica educativa, la interacción entre niños, niñas y personas docentes, y la gestión de los centros (p. 81).

Estas investigaciones destacan que la autonomía es un proceso que se va generando en el niño y la niña, siempre y cuando haya una constante supervisión del mediador, en este caso la persona docente, ya que la autonomía se construye con bases culturales, sociales y propias del individuo, siendo estas últimas adaptadas por su contexto. Por ende, estas investigaciones nacionales denotan la importancia del uso del ambiente de aula para los procesos aprehendientes de los educandos, no obstante, dejan varios procesos en su construcción, formulación y mediación con su relación en el proceso de lectoescritura.

En relación a estudios internacionales que hagan referencia a la temática investigada encontramos a autores que lo realizaron en países como Argentina, Colombia y España.

### **Antecedentes Internacionales**

Uno de los antecedentes más relevantes ha sido el de Freire (2002) en su libro “Pedagogía de la autonomía” publicado en Argentina, donde menciona que el desarrollo de la autonomía está en “íntima relación con las posibilidades de la participación real” (p.19), y así mismo; “con la construcción de criticidad y la libertad de expresión y acción responsable” (p.19), ya que cada una tiene que ver con la capacidad de asumir los retos de realidades cambiantes e inciertas. Como reseña del libro, podemos destacar que el mismo da un claro panorama de enseñar desde el ser docente a partir de una práctica educativa crítica, ética pedagógica y con valores como el buen juicio; pilares fundamentales para incentivar en los y las estudiantes una autonomía en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este libro aporta relatos, estrategias y técnicas para la labor docente en su función de facilitador.

De igual forma como acotación importante, Freire (2002) expresa que es necesario el inculcar la investigación propia en cada discente generando la práctica y el respeto a la autonomía de cada persona estudiante; siempre y cuando los educadores estén “alerta a las necesidades expresadas o accionadas” (p.24) de la persona estudiante.

Freire (2002), apunta que la persona estudiante al relacionarse con su entorno social y cultural, logra integrar y respetar a otro para comprender los cambios propios y ajenos, construyendo un sentido de autonomía y responsabilidad personal, por ello el vínculo de la persona docente no puede estar ausente durante su mediación, siendo esta fundamental para el fortalecimiento de “la capacidad crítica del educando, su curiosidad e insumisión, transformándolos en sujetos reales de la construcción y la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, también sujeto del proceso” (p.28).

A lo anterior, para Freire (2002), la autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias e innumerables decisiones, como también para Comellas (2000), quien subraya que la autonomía se construye con base en “hábitos, incidiendo en la actitud, personalidad, habilidad y aprendizaje de cada infante” (p.9); lo que incita a que la autonomía es un

proceso constante en el niño y la niña, necesitando de “estímulos en el ambiente” para su constante construcción (p.12).

Por consiguiente, dentro de las investigaciones internacionales, Comellas (2000) publicó en España el libro titulado “los hábitos de autonomía. Proceso de adquisición” con el fin de hacer énfasis en conseguir y analizar el proceso educativo y la metodología más adecuada para la obtención de cada uno de los hábitos que fortalezcan la autonomía. En el mismo, obtuvo resultados en que al fortalecer la autonomía paralelamente se va a favorecer al niño y la niña en su “madurez social”, generando una mayor tranquilidad al desempeñar tareas, hechos cotidianos o situaciones que va a lograr “sin necesidad de tener un adulto que le vaya indicando qué debe hacer y cómo debe actuar, llegando a ser una persona responsable, positiva y libre” (p.19). Sin embargo, para que esto suceda, es necesario disponer de recursos para planificar y comprender las diferentes situaciones de la vida cotidiana, siendo el aula un ambiente propicio para obtener, como lo indica Comellas (2000) una “mayor estabilidad en el espacio-temporal flexible” (p.103).

Continuamente, Lagos y Ruiz (2011) en su artículo “la autonomía en el aprendizaje y en la enseñanza de lenguas extranjeras: Una mirada desde el contexto de la educación superior” publicado en Bogotá, Colombia, señalan que la autonomía en el estudiantado tiene relación con la independencia y la autorregulación, brindándole al discente espacios para una expresión libre en “sentimientos, dudas y gustos” (p.10), siendo este un punto esencial en el desarrollo cognitivo, afectivo y social, ya que su “capacidad autocrítica, su nivel de autoestima, y el sentido de pertenencia en el centro educativo”(p.12) inciden en el desarrollo de su autonomía y por ende, en su proceso cognoscitivo. Es decir, la persona estudiante, dentro de un marco autónomo, no solo fortalece sus habilidades sociales, comunicativas y duras, sino que paralelamente construye competencias de aprendizaje en la lectoescritura.

Al observar los resultados internacionales como nacionales se logra evidenciar un vacío en su exploración y aplicación metodológica; por lo que a nivel nacional un tema de investigación como el fortalecimiento de la autonomía como estrategia en los procesos de

aprendizaje de la lectoescritura, al utilizar el ambiente de aula como recurso didáctico es esencial en su indagación, y análisis, al facilitar no solo técnicas didácticas o estrategias pedagógicas a la persona docente, sino construcciones de enseñanzas más sólidas y contextualizadas según la necesidades educativas de cada niño, y niña.

También, es necesario que estos procesos autónomos se visualicen no solo como herramientas sociales o comunicativas, sino como recursos didácticos para fortalecer las necesidades de lectura y de escritura en la persona estudiante, creando con ello, una enseñanza integral e inclusiva.

## **Objetivos**

### **General**

1. Fortalecer la autonomía en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, al ejecutar actividades cooperativas y lúdico-didácticas en el uso del ambiente del aula como recurso didáctico en un grupo de Primer Grado.

### **Específicos**

1. Conocer el perfil integral de cada persona estudiante para el fortalecimiento de la autonomía en los procesos de aprendizaje de lectoescritura.
2. Identificar actividades cooperativas y lúdico-didácticas que conviertan el ambiente de aula en un recurso didáctico para la persona docente en el proceso de lectoescritura.
3. Aplicar las actividades cooperativas y lúdico-didácticas donde se fortalezca la autonomía en el proceso de aprendizaje de lectoescritura, siendo el ambiente de aula un recurso didáctico.
4. Reflexionar sobre las actividades cooperativas y lúdico-didácticas respecto de los cambios ocurridos en la autonomía del participante durante el proceso de aprendizaje de lectoescritura.

## **Capítulo II**

### **Marco Teórico**

En este capítulo se abordan conceptos relacionados con la autonomía, el ambiente de aula, métodos de lectoescritura que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y las niñas de primer grado. Asimismo, estrategias y técnicas pedagógicas para fomentar la autonomía en la mediación docente, donde se promueve a que el estudiantado sea independiente, es decir, que haga sus tareas o deberes por sí mismo, donde se ve reflejado tanto en teorías de aprendizaje como en prácticas desde lo ético, emocional y social.

De igual forma, al aplicar cada uno de estos conceptos y estrategias, se reflexiona el ideal de Freire (2002) sobre que “la autonomía y la dignidad están entrelazadas, es por ello que se exige ese respeto al educando en su proceso aprendiente” (p. 58). Por consiguiente, la mediación docente tiene que tener como transversalidad los programas de estudio, así como los ejes de la autonomía prontos a analizar para motivar y mejorar el aprendizaje del discente y también, las habilidades sociales, y emocionales que puedan surgir durante el proceso de enseñanza.

#### **Autonomía del niño y la niña en el aprendizaje**

Dentro de los conceptos necesarios para la investigación, sobresale la autonomía en el aprendizaje, donde para Piaget y Heller (1945) “la autonomía es un procedimiento de educación social que tiende, como todos los demás, a enseñar a las personas a salir de su egocentrismo para colaborar entre sí y someterse a las reglas comunes” (p.17).

Con esto, la autonomía se puede enriquecer desde la panorámica del trabajo colaborativo, lo que permite que la persona estudiante comparta sus pensamientos y sentimientos entre sus pares, al generar mayores procesos de reflexión en conjunto para mejoras del proceso educativo.

Consecuente a esto, uno de los autores que respalda y explica la teoría de la autonomía en la escuela propuesta por Piaget y Heller (1945) es Kamii (2014), quien destaca:

Desarrollar la autonomía, en una palabra, significa ser capaz de pensar críticamente por sí mismo tomando en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el terreno moral como en el intelectual. Dentro de esta perspectiva no se enseñará a leer simplemente enseñando las técnicas de la lectura, ni se enseñará la aritmética simplemente enseñando las técnicas del cálculo. El profesor se preocupará constantemente de que el niño sea capaz de tomar iniciativas, tener su propia opinión, debatir cuestiones y desarrollar la confianza en su propia capacidad de imaginar cosas, tanto en el terreno intelectual como en el moral (p.3).

Al comprender estas definiciones, se concluye que la autonomía es aquella habilidad social, comunicativa, moral y educativa del estudiantado a desenvolverse por sí mismo para llegar a una meta u objetivo claro, en donde se adquieren destrezas conceptuales, actitudinales y procedimentales en el aprendizaje. A partir de esta reflexión se favorece a que el estudiantado se apropie de su cultura y realidad, al lograr un pensamiento hacia una acción crítica.

Con lo anterior, en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, el enfoque de la autonomía como método educativo, promueve en la persona estudiante la capacidad para la elaboración y la participación en actividades sin una mediación directa de la persona docente, al incentivar la independencia. Por ello, Hennessey (2003), menciona que “la autonomía es importante para que las personas tengan un criterio propio hacia la realidad que viven, y que la construcción de su conocimiento sea de una manera independiente, enfocándose en una interacción del ser humano con el contexto” (p.85).

Con ello, el método de la autonomía promueve la salida de lo tradicional, dejando de imponer un pensamiento único, con un solo camino y reglas estructuradas para llegar a

un resultado; al provocar que el estudiantado, no sean seres dependientes y así puedan lograr habilidades autónomas como independencia, autoconfianza y pensamiento crítico.

Del mismo modo, la importancia de tomar en cuenta el contexto para mediar el proceso de aprendizaje expuesto por Hennessey (2003) va de la mano con la Pedagogía Reggio Emilia –o pedagogía reggiana–, surgiendo en 1945 después de la II Guerra Mundial al norte de Italia. La Pedagogía Reggiana denota la importancia del aprender a partir de las experiencias que viven los y las estudiantes dentro y fuera del aula entrelazándolos con el lenguaje, los valores, las expectativas, los intereses, y los hábitos para reforzar la reflexión de los pensamientos y acciones sin temor a cometer el error. También, evoca el construir conocimientos de forma libre para expresar sus inquietudes, hallazgos, intereses y pensamientos, al incentivar, de esta manera, una autonomía cognoscitiva y participativa mediante múltiples estrategias pedagógicas que se ven influenciadas por el ambiente de aula, que facilite la experimentación, la manipulación y la exploración, siendo el niño y la niña protagonista activo del proceso.

Comprendiendo que la autonomía se va a ver influenciada por el contexto y la mediación docente, se hace referencia a cómo se pueden adaptar esas necesidades en el proceso de aprendizaje, haciendo énfasis a tres factores constantes que destacan Piaget y Heller (1945) y Freire (2002): independencia, autoconfianza y pensamiento crítico.

### **Independencia**

En este apartado se da a conocer el concepto de independencia en el aprendizaje y la relación que posee en el desarrollo de la autonomía según Freire (2002), Piaget y Heller (1945), y otros autores.

Al iniciar con su definición, hay que dejar claros que independencia como lo recalca Freire (2002) es el sentido de la responsabilidad que toma el niño y la niña durante su enseñanza, pensamiento que sostiene Piaget y Heller (1945) al subrayar que “a partir de la autonomía los y las estudiantes paralelamente van a poseer independencia y sentido de responsabilidad” (p.71). Es decir, la independencia en el aprendizaje es permitirle a la

persona estudiante realizar búsquedas propias que dirijan a actos autogestores del aprendizaje sin depender de la persona docente, ya que en este punto el educador se convierte en un acompañante para construir el proceso.

Teniendo clara la definición, es importante resaltar la importancia que conlleva el fortalecer la autonomía en los y las estudiantes, partiendo desde la libertad que tiene el niño y la niña para ser actor del proceso educativo. Para ello, Sánchez (2005), expone que el factor más importante de la independencia es la libertad en la toma de decisiones a través del análisis, ya que los docentes y las docentes en ocasiones toman las decisiones por ellos, siendo un obstáculo para su formación cognitiva, emocional y social. La toma de decisiones facilita que los niños y las niñas “puedan comenzar a comprender los efectos de sus actos y así se formarán y crecerán interiormente” (párr.6).

La independencia en el aprendizaje no debe ser sinónimo de aislarse del discente, ya que siempre es necesaria una supervisión y un apoyo para el estudiantado, siendo guía como lo explica Sánchez (2005) al sugerir que se debe “ayudar a los niños de modo que paso a paso se les vaya quitando el apoyo y así ellos mismos descubran la manera de llevar a cabo las actividades por sí mismos” (párr.4).

Lo anterior, permite a las personas estudiantes explorar todos aquellos conocimientos que generan intriga, sin limitar el proceso de indagación, dudas, preguntas y comentarios. Por ello, es importante promover dentro del aula espacios de exploración, donde paralelamente su placer por la lectura será construido y no impuesto, al dar mejores resultados autónomos, lectores, escriturales y conocimientos para la vida.

Del mismo modo, Piaget y Heller (1945) destacan que en “la autonomía los niños pueden realizar cosas por medio de sus propios intereses sociales, políticos, educativos...” (p.74), ofreciéndoles a cada estudiante “una auto-educación que satisface la necesidad de actividad independiente” (p.75); relación a lo destacado por Freire (2002) al orientarla independencia en el aprendizaje hacia la acción y la reflexión sobre la realidad, destruyendo la pasividad del educando. Es decir, los procesos autónomos enriquecen habilidades para la

vida como exploración de intereses, al reforzar en continuo el quehacer pedagógico en el estudiantado.

Partiendo de estos conceptos e ideales, la independencia en el estudiantado en conjunto con la mediación pedagógica concibe que el niño y la niña construya constantemente una disposición de seres aprehendientes según sus capacidades sociales, emocionales y cognitivas, que favorezca una sana autoestima que lleva a la autoconfianza, concepto que analizaremos a continuación.

### **Autoconfianza**

La autoconfianza entendiéndose como la seguridad en sí mismo, es otro de los factores de la autonomía en el aprendizaje que se abarcaron en la investigación, donde para Piaget y Heller (1945) “la autonomía contribuye a desarrollar la personalidad del alumno y su espíritu de confianza en sí mismo y la solidaridad saliéndose de su egocentrismo” (p.26), siendo fundamental para no limitarse en el proceso de aprendizaje.

Por tanto, la autoconfianza le permite a cada estudiante reponerse de las caídas e impulsarle a mejorar su aprender en caso de ser necesario, ya que “en la medida en que se da mayor participación a la verdadera actividad del niño y la niña, en el terreno de trabajo individual se va a constituir la educación activa de la confianza en sí mismo (p.21). En resumen, la autonomía puede evidenciar y corregir los criterios ocultos de cada estudiante, al facilitar el despertar del sentimiento de confianza en sí mismo, paralelamente al fortalecimiento de su voluntad, la mejora del carácter y la estimulación en las relaciones interpersonales con sus pares.

Al complementar lo anterior, Dzib (2016) destaca que:

La confianza en la escuela sigue los mismos principios, ya que cuando los niños y las niñas sienten la suficiente confianza en el ambiente escolar, tendrán mayor entusiasmo por aprender convirtiéndose en un proceso de ida y vuelta para adquirir la confianza en el ambiente y al mismo tiempo en sí mismo (párr.3).

A partir de ello, es importante rescatar que la autoconfianza le estimula al aprehendiente comprender, analizar y confrontar las situaciones en el ambiente que se puedan generar en el aula. Por ejemplo, Piaget y Heller (1945) mencionan que “la autonomía fortalece la confianza de los niños y niñas en sus pensares; estimulando el interés de los alumnos por la vida escolar, fortaleciendo el sentido del deber y de las responsabilidades” (p.53), relacionado a lo descrito por Dzib (2016) al subrayar que “teniendo la posibilidad de comprender tanto sus fortalezas como sus debilidades se podrá enfrentar, más adelante, al mundo real” (parr.7).

Ahora bien, al comprender el análisis referente al factor de la autoconfianza, se procede a analizar el factor del pensamiento crítico en su posición como ente reflexivo de las acciones e ideales de cada estudiante durante el aprendizaje.

### **Pensamiento crítico**

Como hemos leído, la autoconfianza en el aprendizaje fortalece a que el niño y la niña crea en sí misma para poder avanzar en su proceso aprehendiente, la independencia promueve a que cada estudiante indague, explore y tome decisiones, y como último factor de la autonomía, analizaremos el pensamiento crítico como causa de reflexión, y autorreflexión en el discente durante la enseñanza.

Con esto, para Piaget y Heller (1945) es necesario que cada persona estudiante logre tomar decisiones por sí mismo y misma, valorarse y reflexionar ante los acontecimientos que pasan a su alrededor con sus pares o con la sociedad en general. Del mismo modo, Freire (2002) destaca que la autonomía es “implícita en el pensar acertadamente”, al encerrar “el movimiento dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (p.39); ideal que respalda Dewey (1998) al denominarlo “pensamiento reflexivo”.

Un ejemplo sobre el pensamiento reflexivo lo expone Dewey (1998) al decir:

Ni el acto de caminar, ni la percepción del frío, son pensamiento. Caminar es una orientación de la actividad; mirar y percibir son otras modalidades de la actividad. Sin embargo, la probabilidad de lluvia es algo sugerida. El caminante siente el frío; primero piensa en las nubes, luego mira y las percibe, y más tarde piensa en algo que no ve: una tormenta. Esta posibilidad sugerida es la idea, el pensamiento. Si se cree en ella como en una auténtica posibilidad, estamos en presencia de la clase de pensamiento que se incluye en el ámbito del conocimiento y que requiere consideración reflexiva (p.11).

Bajo esta premisa, el pensamiento reflexivo expuesto por Dewey (1998) enfatiza en que cada estudiante debe ser consciente de lo que piensa y hace, pero esto, se logra si realmente hay un análisis profundo del contexto en el que emerge su pensamiento. Por ello, Fisher (2001, p.2) alude que el pensamiento reflexivo es recibir información, pero al necesitarse la persistencia en la comprensión, es necesario llamarlo pensamiento crítico:

Let us spend a moment unpacking this definition. By defining critical thinking as an 'active' process, Dewey is contrasting it with the kind of thinking in which you just receive ideas and information from someone else –what you might reasonably call a 'passive' process. For Dewey, and for everyone who has worked in this tradition subsequently, critical thinking is essentially an 'active' process– one in which you think thing through for yourself, raise questions yourself, find relevant information yourself, etc. rather than learning in a largely passive way from someone else. [Permítanos pasar un momento desempacando esta definición. Al definir el pensamiento crítico como un proceso "activo", Dewey lo contrasta con el tipo de pensamiento en el que solo recibe ideas e información de otra persona, lo que podría llamarse razonablemente un proceso "pasivo". Para Dewey, y para todos los que han trabajado en esta tradición posteriormente, el pensamiento crítico es esencialmente un proceso "activo": uno en el que piensas por ti mismo, planteas preguntas tú mismo, encuentras información relevante tú mismo, etc. en lugar de aprender pasivamente, en gran parte, de otra persona]

Al comprender lo anterior, el pensamiento crítico lleva a un análisis profundo de la información, donde la persona estudiante no solo reciba los datos y reflexiona en ellos, sino que comienza un análisis de descodificación-codificación de la información recibida.

Este factor de la autonomía se establece en una constante exigencia durante la tarea cotidiana de traducir la información a un conocimiento concreto y aplicable, es decir, de asignar el significado a los significantes, para aprender, tomar decisiones y actuar con acierto.

Al apoyar la afirmación anterior, el Informe Delphi por Facione (1998) de la Asociación Filosófica Americana (APA, por sus siglas en inglés), promueve la definición del pensamiento crítico como la reflexión constante ante el objetivo o tema deseado (p.3):

The ideal critical thinker is habitually inquisitive, well-informed, trustful of reason, open-minded, flexible, fair-minded in evaluation, honest in facing personal biases, prudent in making judgments, willing to reconsider, clear about issues, orderly in complex matters, diligent in seeking relevant information, reasonable in the selection of criteria, focused in inquiry, and persistent in seeking results which are as precise as the subject and the circumstances of inquiry permit. [El pensador crítico ideal es habitualmente inquisitivo, bien informado, de raciocinio confiable, de mente abierta, flexible, justo en sus evaluaciones, honesto en reconocer sus prejuicios, prudente para emitir juicios, dispuesto a reconsiderar las cosas, claro con respecto a los problemas, ordenado en materias complejas, diligente en la búsqueda de información relevante, razonable en la selección de criterios, enfocado en investigar y persistente en la búsqueda de resultados que sean tan precisos como el tema/materia y las circunstancias que la investigación lo permitan].

A partir de este análisis que hace el Informe Delphi (1998) y contextualizándolo con la investigación, el pensamiento crítico se basa en la búsqueda de la verdad presentando una actitud tanto exploratoria como flexible ante lo que es razonable e integral, es decir, estar en una constante reflexión.

El pensamiento crítico como una reflexión crítica de la información, según lo planteado por Piaget (1986) describe que el discente no solo elabora su propio conocimiento, sino que necesita de agentes externos o estructuras que generen sus conocimientos, construyendo así sus saberes; pensamiento análogo a Freire (2002) al mencionar que “el educador democrático no puede negarse del deber de reforzar, su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión. Lo que exige personas sumamente curiosas, humildes y persistentes” (p.27).

Teniendo claro los tres factores que más influyen de la autonomía, a continuación, se presenta la mediación docente como fundamento pedagógico al fortalecer el método de la autonomía en el proceso de aprendizaje.

### **Mediación Docente**

En páginas anteriores, hemos determinado cómo contribuye la autonomía al proceso de aprendizaje en los niños y las niñas, al colocar los puntos esenciales a fortalecer dentro y fuera del aula, sin embargo, falta aclarar el punto de la persona docente en su mediación, y contribución de la autonomía en el estudiantado. Bajo la labor del educando, Piaget y Heller (1945) destacan que para que la autonomía funcione en su posición de método es necesaria “la organización y el tacto pedagógico” (p.86); en resumen, entonces, la mediación pedagógica se basa en acciones organizadas, estructuras o sistematizadas con intencionalidad pedagógica que conlleve a la interacción entre las partes protagonistas para fortalecer y facilitar procesos de aprendizajes en el sentido aprehendiente de los participantes.

Por ejemplo, Tébar (citado por Espinosa, 2016), menciona que la mediación pedagógica posee como propósito fomentar que toda persona pueda superar sus barreras, lo denominado como perfectibilidad humana. Por lo que es importante comprender que la mediación en el aprendizaje es “una posición humanizante y positiva, de tal forma que potencialice la relación del individuo con su entorno” (p.94). Por lo anterior la mediación

pedagógica busca como fin desarrollar habilidades sociales y cognoscitivas en el estudiantado lo que lleva al desarrollo de la autonomía.

Del mismo modo, Martínez (2013) plantea que la autonomía se puede alcanzar en los sujetos en la medida en que se propicie la seguridad, la confianza, el compromiso y la meta-cognición acompañados de estilos de vida saludables a partir de la implementación de estrategias pedagógicas que promuevan la motivación y el desarrollo de diferentes habilidades. Idea también planteada por Vygotsky (citado por Espinosa, 2016), al decir que “como base de esta construcción en la dinámica se encuentra el concepto de desarrollo potencial” (p.94).

En síntesis, los procesos de mediación pedagógica llevan una actualización constante, sujeto a cambios e interés de procesos significativos, donde se integre el contexto, la reflexión y logre una mejora en la práctica docente. En este sentido, Suárez (2005) expresa que:

(...) el docente se convierte en fomentador de análisis, inductor de cambios, activador de búsqueda, motivador y facilitador de experiencias, generador de hipótesis, planteando problemas y alternativas, promotor y dinamizador de cultura, frente a un grupo estudiantil que piensa, crea, transforma, organiza y estructura conocimientos en un sistema personal y dinámico (p.65).

Desde la perspectiva de Suárez (2005), el docente y la docente logran mediar los constructos que promueven el aprendizaje, pensamiento compartido por Piaget y Heller (1945) al mencionar que “el valor de la autonomía depende del modo como se sirven de ella los maestros”, es decir, la autonomía aplicada desde la mediación de la persona docente radica en apoderarse de su método y aplicar consensualmente con sus discentes, sin caer en un egocentrismo intelectual con la población.

Asimismo, el método de autonomía, según Piaget y Heller (1945), puede “conducir a grandes errores; al principio puede parecer menos eficaz que otros sistemas de educación.

Perseverando en él, el éxito corona los esfuerzos” (p.89), por eso es necesario que se pueda concientizar que la autonomía como un proceso propio del desarrollo [del aprendizaje] y como método educativo no solo se torne cansado, tético y estructurado, sino que busque la felicidad y la perfección durante su aplicación.

A lo anterior, como factor influyente del aprendizaje, ya que en este se denotan los intereses de cada estudiante y de esta manera la necesidad a la que muchos se enfrentan, es por ello que la institución educativa, así como la metodología que utilice la persona docente tiene que ser enriquecedora, atractiva y proactiva para el niño y la niña. La mediación pedagógica, según lo detallado anteriormente, fomenta la superación de barreras en el aprendizaje con la implementación de estrategias pedagógicas que promuevan la motivación y el desarrollo de diferentes habilidades. En este punto desde una implementación de la lecto-escritura favorece el tiempo aprehendiente y fortalece el método lector por utilizar.

### **Proceso de lectoescritura**

La lectoescritura es esencial para el ser humano en su comunicación y socialización, sin embargo, si la persona docente no facilita oportunidades como el diálogo y el trabajo colaborativo para el desenvolvimiento de estas habilidades, la confianza, la independencia y la capacidad de reflexionar se verán afectadas, ya que como sabemos, la autonomía está ligada con estos tres factores, siendo estos importantes en el aprendizaje.

Por ello, si en la mediación docente se comprende que el lenguaje y la escritura son herramientas que utiliza el ser humano para poder desenvolverse, se inicia un fortalecimiento en el niño y la niña para que pueda empezar a descubrir su entorno y sus primeras relaciones con la sociedad.

Consecuente a lo anterior, los procesos de lecto-escritura estarán ligados con las prácticas sociales del lenguaje, siendo estas “los modos de interacción que, de acuerdo con las distintas formas de acercamiento personal, dan contexto, comprensión y sentido a la producción e interpretación de los textos orales y escritos” (MEP, 2013, p.15). Por lo tanto,

para que se pueda realizar una articulación del lenguaje, es necesario determinar tres áreas en el proceso de lecto-escritura como habilidad comunicativa: el propósito comunicativo, el contexto social de comunicación y el tipo de texto involucrado. Por eso es importante que al implementar el proceso de lecto-escritura en edades muy tempranas, se permita consecutivamente generar en el estudiantado competencias de aprender a aprender, aprender a interrelacionarse y, principalmente, aprender a ser un ser activo para la sociedad.

Teniendo claro lo anterior, es fundamental que dentro del currículo de las áreas académicas la persona docente integre la lecto-escritura como una herramienta vital para el aprendizaje. Un ejemplo de ello, lo destaca la Jefatura de Estado de España en su Ley Orgánica de Educación (2006) al decir que:

La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad (p.30).

Del mismo modo, Dubios (2000), mencionada por Lucas y Claxton (2014), define que “la lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje” (p. 9), siendo esto parte de una autonomía en el aprendizaje y su relación con la lectura-escritura, es decir, la independencia como factor de la autonomía y la lecto-escritura como habilidad comunicativa generan una visión de lo global en el estudiantado, y una constante reflexión sobre su entorno.

Bajo esta línea, la lecto-escritura tiene dos procesos, el primer es la lectura y la segunda la escritura. Por ejemplo, Rigal (citado por Lucas y Claxton, 2014), define que la escritura es:

(...) la actividad perceptivo-motriz, donde la coordinación viso-manual y la intervención de los músculos y articulaciones, los cuales se encargan de la motricidad fina de la mano, juegan un papel primordial. Así, toda grafía necesita el desplazamiento de la mano para formar las letras y palabras y una percepción visual que requiere la intervención de diferentes grupos musculares, de ahí que se defina como una actividad perceptivo-motriz (p. 17).

Del mismo modo, MEP (2013) en su Programa de Estudios de Español de I Ciclo apunta que la persona docente no solo debe adaptarse a un solo método para iniciar el aprendizaje lector y escritural, sino que otorgue una libertad y pertinencia pedagógica para conjugar un estilo de enseñanza-aprendizaje en la persona estudiante de forma integral y equitativa.

Al comprender la mediación docente y la importancia de iniciación del proceso de lectoescritura en el niño y la niña, hay que abarcar métodos de enseñanza basados en la lectura y la escritura del niño y la niña, que faciliten la autonomía en el aprendizaje. De los seis métodos que propone el MEP (2013), hay dos que se adaptan a la necesidad de la investigación, esto por su flexibilidad en aplicación, su permisibilidad al reflexionar y porque permite la adaptación al contexto comunal como familiar del niño y la niña, estos son el método fonológico y el método silábico, este último relacionándose con el método alfabético. A continuación, se dará la explicación de estos dos métodos desde la propuesta dada por el MEP y su adaptación al proceso de lectoescritura en la investigación.

### ***Método fonológico***

Este método forma parte del aprendizaje de la lectura y la escritura, que favorece la promoción de la creatividad y la posible contextualización para aprender las palabras guiadas por medio de dibujos y sílabas, lo que genera una correlación entre ambas para lograr el mejoramiento en la discriminación visual. Según el MEP (2013), este método se basa en “la exposición de sonidos según la vocal y la consonante” (p. 24), a raíz de ello es importante que se enseñe la articulación de cada letra para una adecuada discriminación auditiva, siendo un refuerzo visual en conjunto con el auditivo para que el estudiantado

pueda determinar la letra correcta. Este proceso se debe hacer paso a paso para que la persona estudiante alcance el éxito de lecto-escritura.

El desarrollo de la conciencia fonológica como parte del aprendizaje de la lectura, tiene un sistema alfabético que permite hacer “visible” lo “audible” (MEP, 2013, p.24). Es importante determinar, que sin experiencia alfabética no se logran representaciones conscientes de los fonemas.

Asimismo, para llevar a cabo este método la motivación que genere la persona docente en el estudiantado es crucial, ya que se debe de partir de recursos didácticos llamativos y curiosos, aprendiendo a decodificar las oraciones en palabras, luego en sílabas y por último en letras. Ahora, según el MEP (2013) se comprende que:

(...) la conciencia fonológica se aborda principalmente en primer año y consiste en comprender que las palabras se componen de sonidos y que se descomponen en unidades más pequeñas como las sílabas y los fonemas, que, a la vez, estos fonemas tienen una representación gráfica. Es esencial la comprensión del vínculo entre el fonema, el grafema y la decodificación del lenguaje escrito (p.25).

En relación de teoría a práctica, para nuestra investigación, las características del método se basaron en trabajar una letra a la vez, primero las vocales y luego las consonantes (ver apéndice E.2); las actividades se tornaron en grado de dificultad creciente; se trabajó la letra script minúscula, ya que facilitó el proceso lector y a la vez se acentuaba cada inicial en el trabajo fonológico; se trabajaron grupos de cinco letras, como en actividades de revisión e integración, dándole inicio al método silábico.

### ***Método silábico***

El segundo método de lectoescritura utilizado en la investigación, que se vincula con el método fonológico, es el método silábico, en donde Calzadilla (2012), menciona que éste “enseña las palabras como unidad y presenta cada consonante combinada con las cinco

vocales: primero en sílabas directas, luego en sílabas inversas y finalmente, las mixtas y las compuestas” (p.18).

Es importante tomar en cuenta que el proceso de escritura tiene que ir de la mano con el proceso lector, por lo que la persona docente debe constantemente repasar cada paso en clase con refuerzo visual, auditivo y concreto, al fortalecer paralelamente los estilos de aprendizaje. Este método es generalizado, por lo que el estudio individual, torna lento, da mejor funcionalidad en grupos superiores a los tres estudiantes.

Así mismo, Calzadilla (2012) destaca que este método se puede aludir por las siguientes características (p.19-20):

- Presenta una ordenación lógica del material.
- Constituye un método para aprender nuevas palabras.
- Es fácil de enseñar, pues los y las estudiantes más adelantados pueden enseñar a otros.
- Las lecciones pueden prepararse con el mínimo conocimiento acerca del idioma.
- Todo el curso de instrucción básica requiere un mínimo material.

Al usar solo este método sin el acompañamiento de otro se puede llegar a una insistencia excesiva en el reconocimiento de las palabras, dificultando el reconocimiento de palabras con su respectivo significado, al impedir, como consecuencia, la reflexión esencial de la lectoescritura. Otro método que se puede ligar con éste, es el método alfabético, el cual presenta similitud en su aplicación.

Por otro lado, es importante mencionar, que cada uno de estos métodos se hilaron con los factores de la autonomía en el aprendizaje, tal como se muestra en el planeamiento anual (ver apéndice E.3). Del mismo modo, los métodos se aplicaron no solo desde su visión teórica, sino desde diferentes estrategias pedagógicas y técnicas didácticas que se

explican a continuación, cada una favorece un facto de la autonomía. Las mismas también se pueden observar en los apéndices E.1, E.2 y E.3.

### **Estrategias pedagógicas**

La aplicación de las estrategias pedagógicas facilita la mediación docente, tal como lo afirma la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (2006) donde se define que las estrategias pedagógicas “son aquellas acciones que realiza el maestro con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas en los estudiantes” (párr.1). Esto ayuda a que la conceptualización habite con la creatividad para acompañar la diversidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y la significatividad del mismo, al lograr que cada persona estudiante se convierta en seres aprehendientes con habilidades para la vida, y así logren interiorizar lo que se aprende. Es por eso que la aplicación de diversas estrategias es tan necesaria durante la construcción de los aprendizajes, algunas de estas estrategias son: mnemotécnicas, generativas, pedagogía de la pregunta y aprender jugando; estrategias dentro de un modelo pedagógico crítico y constructivista que formaron parte de la investigación. A continuación, su concepto y aplicación.

### ***Mnemotécnicas***

Es una estrategia que pueda abarcar los contenidos de aprendizaje, los cuales pueden variar en función de lo que se tiene que aprender, sean datos, hechos o conceptos, así como de la cantidad de información que debe ser aprendida. Cada persona estudiante no solo debe aprender de forma memorística una información o listado de datos, ya que interrumpe la capacidad reflexiva que se puede generar, esto es lo que ofrece la estrategia pedagógica mnemotécnica.

Asimismo, las estrategias mnemotécnicas nos ofrecen un medio para establecer algún grado de significación, por lo que Paivio (citado por Sanfeliciano, 2017) explica que estas técnicas funcionan debido a tres razones:

- Codificación dual. Muchas de estas estrategias suponen el empleo de códigos no verbales -imágenes- junto a códigos verbales -palabras-. Lo que supone que el

mismo contenido está codificado de dos maneras distintas. Según los principios conexionistas esto facilita el acceso a la información (párr.5).

- **Organización.** Otra forma de funcionamiento de estas estrategias es crear un contexto coherente donde encajar la información. Esto permite tener la información relacionada entre ella, en lugar de estar fragmentada. Por ejemplo, nos es más fácil recordar una lista de palabras si formamos una frase con ellas (párr.6).
- **Asociación.** La formación de relaciones intensas entre elementos también es una opción para el aprendizaje significativo. Las asociaciones intensas ayudan, debido a que cuando se ve un elemento de los dos, el otro se recuerda fácilmente (párr.7).

Teniendo clara la intencionalidad de las mnemotécnicas se puede establecer una relación con el método fonológico y silábico donde facilitan la estimulación del refuerzo visual en el aprendizaje durante el proceso de lectoescritura, al generar de esta manera, mayor estimulación y por ende mejores resultados en el estudiantado. Otra de las técnicas que fortalecen los factores de la autonomía y da mayores resultados en el aprendizaje de la lectoescritura en los y las estudiantes, son las estrategias generativas explicadas a continuación.

### ***Generativas***

Las estrategias generativas provienen del modelo generativo de aprendizaje propuesto por Cosgrove y Osborne, (citado por Scott, Asoko y Driver, 1991), el cual permite que los y las estudiantes atiendan los procesos de aprendizaje según sus necesidades educativas; éste se enfoca en desarrollar el proceso de aprendizaje en cuatro fases (p.5):

1. Fase preliminar. La enseñanza debe comprender el punto de vista del científico, el de los niños, las niñas y el suyo.

2. Fase de centrado. Los alumnos tienen la posibilidad de explorar el contexto del concepto, de preferencia en el cuadro de una situación “real” de la vida cotidiana. Los aprendices deben esforzarse en clarificar sus propios puntos de vista.
3. Fase de puesta en pregunta. Los aprendices debaten entre ellos del pro y del contra de su punto de vista inicial y el profesor introduce el punto de vista científico.
4. Fase de aplicación. Los alumnos tienen la posibilidad de poner en práctica sus nuevas ideas a través de diversos contextos.

Por ello, se puede decir que las estrategias pedagógicas generativas en función con la autonomía, ayuda al estudiantado a construir sus propios conocimientos en interrelación con sus pares por medio de la exploración y la reflexión, que permite el aprendizaje colaborativo de los discentes.

La implementación de estas estrategias generativas facilita la integración de los aprendizajes previos del estudiantado con los nuevos conocimientos construidos a partir de aquellas actividades ejecutadas con los mismos, de esta manera se pueden respaldar por medio de técnicas de estudio como tomar notas, subrayar, generar y responder a preguntas o repetir en voz en alta. Este tipo de actividades según Sanfeliciano (2017) ayudan a la comprensión profunda de lo que se está aprendiendo por medio de la “integración del conocimiento” (párr.14).

Al retroalimentar lo anterior, el mismo autor Sanfeliciano (2017) menciona que muchos psicólogos entienden el aprendizaje activo como la generación por parte del estudiantado y de las relaciones entre las ideas, que instruyen a cada infante en cómo tomar notas o en cómo realizarse preguntas a sí mismos, lo que facilita la comprensión profunda y la integración de los conocimientos adquiridos bajo la comprensión, el análisis y la reflexión, proceso que se debe integrar constantemente en la mediación pedagógica docente ya que promueve el factor de la independencia y el pensamiento crítico en cada persona estudiante.

A raíz de lo anterior, otra de las estrategias pedagógicas que estimula los tres factores de la autonomía, mencionados anteriormente, es la pedagogía de la pregunta, la cual se presenta a continuación.

### ***Pedagogía de la pregunta***

La pedagogía de la pregunta se basa en el arte del saber preguntar para facilitar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, donde se procure dialogar, preguntarse e interrogar por las necesidades de su entorno, sea en el ámbito cultural, social o espiritual de los otros.

Alusivo a esto, es donde la función de la autonomía entra en vigor, ya que se fortalecen los tres factores de la autonomía durante el proceso de aprendizaje, incentivando a la persona estudiante a construir por medio de la reflexión y la confianza en sí mismo. El generar preguntas busca que los mismos indaguen hasta llegar a respuestas de sus dudas, al eliminar zonas de confort y dependencia sobre la persona docente. Muchas veces la mediación docente se ve enfatizada en un proceso de pedagogía de respuestas, lo que deja de lado el estimular la capacidad que tiene cada educando, teniendo la posibilidad de equivocarse y reformular su respuesta al propiciar aprendizajes más significativos.

Alusivo a ello, para Freire y Faundez (2013), una educación de la pregunta, en primer lugar, facilita el hecho de interrogarse cada situación, así como de incrementar el conocimiento, por otro lado, abre un proceso de diálogo y compartir saberes con los otros de su entorno y la mediación con ellos, así como posibilita también el deseo, interés y necesidad de seguir la investigación y cada vez de llegar a cuestionamientos más acertadas hacia la respuesta.

Una educación de la recordación y, por tanto, de la pregunta que, en primer lugar, nos facilita el hecho de preguntar, de abrir el diálogo y, con él, de situarnos de un tiempo y en un lugar, con los otros en relación y mediación con ellos (p.13).

Asimismo, acompañar al estudiantado hacia construir la pregunta como interrogante del saber, coadyuva a que las personas docentes fortalezcan al estudiantado la confianza sobre sí mismos, donde aprendan a arriesgarse y se asombren de lo que poco a poco van descubriendo, generando, de esta manera, la independencia, el pensamiento crítico y la autoconfianza como factores de la autonomía.

La pedagogía de la pregunta no solo va a garantizar nuevos saberes sino también incentiva a implementar métodos y estrategias en la persona docente para poder ayudar a que se deduzcan respuestas a las interrogantes, los materiales, los ambientes y los espacios en donde se desenvuelvan estas preguntas va a rescatar el papel crítico que debe de tener la persona docente así como el estudiantado, al establecer vínculos más fuertes entre el niño, la niña y la persona docente, que fomenta una educación humanista y liberadora del pensamiento siendo a los niños y niñas seres activos del proceso y la persona docente viéndose como un medio para activar ese pensamiento y pedagogía en el niño y la niña.

Ante lo expuesto, la pregunta es un elemento pedagógico que estimula el proceso de autoaprendizaje, convirtiéndose en una herramienta en el proceso de aprender a aprender, dando lugar a la independencia en el estudiantado. Es por ello, que durante el desarrollo de la vida lo importante y lo que nos ayuda a crear nuestra propia autonomía, es el proceso de preguntar y buscar soluciones o respuestas. Como lo explica Freire (2002), al decir que las preguntas generan en los procesos de enseñanza-aprendizaje espacios interactivos.

Las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de indispensable en la escuela contemporánea implementar el método de la mayéutica socrática como recurso pedagógico. A veces los maestros olvidamos que “el ser humano es filósofo por naturaleza que, si se le ofrece la oportunidad, se hace preguntas a todas las edades y, a partir de ellas, descubre el mundo y que poco a poco va apropiándose de él (p.4).

Por otra parte, basado en esta estrategia de aprendizaje, durante la práctica docente se debe fortalecer la curiosidad de la persona estudiante, sin limitar al niño y la niña a la

deducción de sus propias conclusiones; además, se debe de respetar cada pensamiento e ideología, así como cada respuesta que el niño y la niña vaya formulando, siendo la prueba y el error indispensables para que se forjen conocimientos libres y autónomos, al adoptar de esta manera una actitud crítica y creativa frente a la pedagogía de la pregunta.

Del mismo modo, Mélich (citado por Freire y Faundez, 2013), subraya que la pedagogía de la pregunta durante el proceso de lecto-escritura, ayuda a la persona estudiante a tener una mentalidad abierta a la interpretación durante la lectura, ya que:

(...) el verdadero maestro no es aquel que interpreta el texto de una manera y transmite esta única interpretación a sus alumnos; y el verdadero maestro no es aquel que revela El Sentido del texto, sino aquel que sitúa a sus alumnos en el camino de la interrogación (p.13-14).

En conclusión, Freire y Faundez (2013) destacan que la pedagogía de la pregunta está enlazada con la pedagogía de la autonomía, debido a que ambas alucen la libertad del pensar y del hacer del estudiantado, al permitir de esa manera que se dé “la necesidad de preguntarse a sí mismo y de encontrar él mismo las respuestas de una manera creativa” (p.76).

Por ello, a partir de la mediación docente se puede dar paso a la interrogante como estrategia pedagógica, sin dejar de lado que, para fortalecer esa creatividad en el mismo y misma estudiante a la hora de buscar las respuestas, es necesario plasmar preguntas de una manera lúdica en donde se pueda obtener más interés por parte del estudiantado. A continuación, se hace referencia a la estrategia pedagógica que puede complementar la pedagogía de la pregunta, la cual es conocida como aprender jugando, la misma se analiza en el siguiente apartado.

### ***Aprender jugando***

El aprender jugando, envuelve el accionar del juego como base del aprendizaje, ya que fortalecen las áreas sociales o comunicativas cuando el juego es colectivo y habilidades

como la concentración y la reflexión cuando es individual, asimismo, promueve el anticipar, pensar, reflexionar y autorregularse a la toma de decisiones, lo que, para Aguilera, Fúquene y Ríos (2014) consideran el juego como aprendizaje al brindar la solución de problemas:

Existe una diferencia determinante entre jugar y juego, más allá de la evidente línea divisoria de la ejecución de la acción que se encuentra en la raíz de estas palabras. Por un lado, “jugar” proviene del griego *paideia*, acción que indica que hay libertad y espontaneidad dentro de lo que Huizinga define como el círculo mágico (magic circle), una abstracción de la realidad en la que se puede hacer lo que se desee siempre y cuando dichas acciones se encuentren circunscritas dentro de esta área que separa la realidad del ludus o “juego”, definido por una estructura que enmarca el conjunto de decisiones que llevan a determinados resultados, es decir, aprendizaje y solución de problemas (Werbach, 2013d). De esta manera, la combinación entre estos dos conceptos (entender que el entorno es limitado y que esta demanda una serie de decisiones para alcanzar ciertos objetivos) es lo que le permite a la persona tener una asimilación y una adaptación más efectivas al entorno, y lograr un aprendizaje más significativo... (p.27).

Según lo anterior, el niño y la niña se va creando su propio aprendizaje jugando, por lo que es en la etapa del juego donde el niño y la niña se observa feliz, construyendo saberes, por ello es que el aprender jugando desde un accionar pedagógico como autónomo brinda un proceso más significativo, promueve habilidades sociales y emocionales, crece con más imaginación y da mayor facilidad al reflexionar. Tal como lo afirma Dewey (2004) al destacar que el juego es parte de un desarrollo integral en el niño y la niña:

El juego tiende a reproducir y a afirmar las rudezas tanto como las excelencias de la vida adulta en torno. El quehacer de la escuela es establecer un ambiente en el cual el juego y el trabajo sean dirigidos con el fin de facilitar el desarrollo mental y moral deseable (p.170).

Asimismo, tal como lo expresa Dewey (2004), el juego tiene un propósito esencial el orientar al niño y la niña ya que “no están haciendo precisamente algo (puro movimiento físico); están tratando de hacer o efectuar algo, una actitud que supone una revisión anticipadora que estimula sus respuestas presentes”, punto que fortalece los factores autónomos durante el proceso de aprendizaje.

Consecuente a esto, podemos decir que el ambiente, como lo subraya Dewey (2004) facilita el aprendizaje, ya que por medio de los elementos que conformen el aula, cada persona estudiante puede jugar y crear saberes a raíz del juego, divirtiéndose y saliendo de lo tradicional. Con esto, el discente adquiere habilidades sociales y comunicativas que fortalece su autonomía al estar compartiendo con sus pares, con ello no solamente se cumplirá la adquisición de objetivos, sino que va generar en el niño y la niña el deseo de seguir aprendiendo.

Finalmente, la vivencia del juego crea un entorno con condiciones para el aprendizaje, al estimular el deseo y el querer de la enseñanza, por lo que cuando el niño y la niña participa en una actividad, es por una motivación interna y una voluntad genuina de asumir un papel en el proceso, al generar saberes y reflexiones más significativas. Tal como lo ha señalado Dewey (2004), al decir que el mundo educativo va perdiendo ante el niño y la niña su imagen de algo que no proporciona placer y va adquiriendo otro significado; convirtiendo la actividad educativa se convierte en algo fascinante que le interesa hacer aun eligiendo libremente. A raíz de las estrategias pedagógicas expuestas anteriormente de las cuales se busca que fortalezcan la autonomía en el proceso de lectoescritura, se consideró importante hacer mención de diferentes técnicas didácticas que apoyan el objetivo general de la investigación, las mismas se abordan en el siguiente apartado.

### **Técnicas didácticas**

En el siguiente apartado y como apoyo a la investigación se denota la importancia del uso de diversas técnicas en la mediación pedagógica docente para que fortalezcan la autonomía en sus tres factores de autoconfianza, pensamiento crítico e independencia, al valorar por medio de estas las dimensiones afectivas y motivacionales para hacer el proceso

educativo de manera significativa en los y las estudiantes; por ello, apoyándonos a la idea expuesta por Salazar y Cossio (2004) las técnicas pedagógicas dan énfasis a “actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden, repiten y subrayan esquemas para realizar preguntas, deducir e inducir” (párr.4), las cuales convierten al estudiantado en protagonista de su propio proceso de aprendizaje, y a al mismo tiempo la persona docente toma el papel de mediador en conjunto con el ambiente de aula. A continuación, se hará mención de las técnicas didácticas que se utilizaron en el proceso investigativo.

### *Aprendizaje colaborativo*

La persona docente se ha observado como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo el único responsable de la enseñanza de los y las estudiantes, diseñando y evaluando sin tomar en cuenta al discente dentro del proceso. Sin embargo, la autonomía y la visión constructivista fomentan el aprender desde la colaboración, técnica de estudio abordada por Maturana (2014), desde el pensar de la convivencia entre seres humanos, al destacar que el aprendizaje colaborativo se genera mediante la elaboración de, espacios de discusión para la solución de problemas, al obtener una variedad de respuestas para ahondar una temática específica. Donde finalmente, el ser humano, en este caso la persona docente, logre motivar la búsqueda de información para ampliar conocimientos.

Asimismo, otros de los exponentes del aprendizaje colaborativo como Barkley, Cross y Major (2007) destacan que para trabajar con el aprendizaje colaborativo la persona docente debe presentarlo como un reto al estudiantado, donde éste lo vea como un suceso lleno de sorpresas y se le invite a desarrollar su pensamiento reflexivo y creativo, esto, según las experiencias que se vayan presentando durante el trabajo en equipo con la actividad colaborativa. El aprendizaje colaborativo permite que cada estudiante construya saberes significativos y le ayuda a la persona docente a fortalecer espacios autónomos durante la mediación docente.

De esta manera, se logra generar aprendizajes más enriquecedores al involucrar a la persona estudiante a ser partícipe de las decisiones que se toman como lo son tareas, contenidos, y objetivos del aprendizaje, ideal que, según Johnson, Johnson y Holubec

(1994) lo define como “empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (p.5)

Asimismo, cuando se fomenta este tipo de técnicas en la dinámica de aula, se logra hacer reflexionar al estudiantado que tiene que valorar el trabajo que hace su compañero que no se trata de solamente de un bienestar educativo propio sino colectivo, estas técnicas logran desarrollar en el estudiantado habilidades personales y grupales, al generar comunicación, confianza, toma de decisiones.

Por otra parte, Bilbao y Velasco (2014), mencionan que el trabajo colaborativo en el aula debe ser un espacio donde (p.114):

- Cada educando se involucra.
- Se sientan frente a frente.
- Los educandos asumen responsabilidades individuales.
- Los educandos se relacionan bien con los demás.
- Los participantes reflexionan con el fin de mejorar la eficacia del grupo pequeño.

Con estos pasos claros, la función de la persona docente se convierte en una posición como facilitar o guía del proceso de enseñanza, tal como lo destaca Bilbao y Velasco (2014) el decir que la persona docente debe propiciar una guía para un plan de lecciones de aprendizaje colaborativo en relación con el aprendizaje cooperativo. Bilbao y Velasco (2014) presentan una agenda de la persona docente en cinco fases en función del aprendizaje colaborativo (p.117-118):

1. Formular la pregunta ante el contenido curricular que se desea abarcar.
2. Identificar los objetivos o metas para la lección.
3. Crear una rúbrica en conjunto con los y las estudiantes para dirigir el aprendizaje.
4. Asignar tareas para valorar el progreso del educando.
5. Disponer de una reflexión constante donde se le permita al educando como al educador aprender acerca de la mejora de las lecciones y del trabajo.

En consecuencia, el aprendizaje colaborativo desde la visión de Barkley, Cross y Major (2007), Bilbao y Velasco (2014), y Maturana (2014) se interrelacionan en mencionar la necesidad de un aprendizaje desde la convivencia y reflexión en él, bases del aprendizaje colaborativo. Asimismo, destacan que, al darse un entorno de responsabilidad ética, desde la reflexión y el respeto por el individuo, se crean espacios donde cada trabajo da como resultado la no dependencia ni de la rigidez de su realización, sino de la participación en una propuesta común, ligado a los factores de la autonomía anteriormente mencionados.

Otra de las formas en que se puede aplicar un aprendizaje en equipo en función de las estrategias pedagógicas, es la técnica didáctica del *brainstorming*, expuesta a continuación.

### ***Brainstorming***

En la mediación pedagógica una de las técnicas más comunes es realizar preguntas generadoras a partir del conocimiento previo. La *brainstorming* fue expuesta por Osborn (1953) en su libro *Imaginación Aplicada*, como una técnica didáctica, que consiste en hacer lluvias de ideas sobre un determinado tema, para considerar ideas y puntos de vista de los que están a nuestro alrededor. El implementar esta técnica, se puede construir un pensamiento crítico y generar que el estudiantado pueda autoevaluarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Osborn (1953) expone cuatro reglas básicas para la ejecución de la *brainstorming* (p.39-42):

1. Suspender el juicio. La persona facilitadora debe eliminar toda crítica al surgir algún comentario del participante. Se anotan todas las ideas dadas para evaluarlas más adelante.
2. Pensar libremente. El estudiantado debe sentir la libertad de expresarse libremente. La persona docente debe permitir que los educandos piensen fuera de

los límites de lo habitual, de lo estándar, ya que, dentro de reflexión, pueden nuevas surgir soluciones.

3. La cantidad es importante. El niño y la niña puede dar múltiples ideas acerca del tema estudiado junto con sus pares, cada idea es valiosa para la temática. El autor plantea que entre más grande sea el número de ideas, más fácil es escoger entre ellas. Al final, cada idea se puede hilar o adaptar a la necesidad del estudio.
4. El efecto multiplicador. La persona docente busca la combinación de cada idea y busca como mejorarlas o adaptarlas. Además de contribuir con las propias ideas que él desee involucrar, ya que es parte del proceso. Asimismo, los participantes pueden sugerir mejoras a las ideas de los demás desde un principio de convivencia. El autor propone preguntas generadoras ante la idea expuestas: ¿qué tiene de bueno la idea que han dicho?, ¿qué se puede hacer para mejorarla? Es fundamental tomar las ideas de los demás como estímulo para ir y mejorar el criterio.

Por otra parte, Aguilar (2005) indica que el *brainstorming* “desmonta las inhibiciones de la creatividad y se democratiza el trabajo en equipo” (p.74), permitiendo la oportunidad para la inter-estimulación y excitación del conocimiento individual como grupal.

Ahora bien, después de la lluvia de ideas, es necesario que la persona docente estimule áreas en el aprendizaje que no solo se pueden realizar desde el hacer o escuchar, sino desde el ver, por lo que el refuerzo visual es necesario dentro de los apoyos de la mediación docente, técnica didáctica que se expone a continuación.

### ***Refuerzo Visual***

El refuerzo visual es conocido como apoyo visual, material visual o recurso visual. Cada término encierra el estímulo en el proceso académico y memoria, al generar mayores resultados pedagógicos individuales y colectivos. Para Fernández (2016) este tipo de

materiales dan mayor experiencia y habilidad al estudiantado, donde “provoca un impacto sensorial, capaz de generar emociones diversas” (p.33).

Algunos ejemplos del refuerzo visual son los ficheros, rompecabezas, videos, agendas diarias, libretas de experiencia, rincones, murales, láminas ilustrativas, mapas conceptuales y mentales, gráficos, diagramas y toda actividad que involucre la estimulación sensorial-visual. Cada uno de estos refuerzos, como menciona Rodríguez (2015), generan “mayor proceso, comprensión y asimilación de la información, siempre y cuando se genere una actitud emocional positiva del docente al niño” (parr.1).

El refuerzo visual desde técnica didáctica se convierte en un recurso necesario para la persona docente, ya que fortalece su mediación docente y favorece el desarrollo curricular. Por ejemplo, Soriano (2000) destaca que los recursos didácticos, como el refuerzo visual, brinda consolidación, articulación, participación, realización personal y reflexión del estudiantado.

Por ello, el refuerzo visual brinda un apoyo más significativo en el aprendizaje, brindando, respecto a las estrategias usadas en la lectoescritura, una asistencia constante y permanente, tal como se observa en el apéndice E. Además, el refuerzo visual se convierte en uno de los puntos esenciales en la investigación, el ambiente de aula, presentado en el siguiente apartado.

### **Ambiente de aula**

El concepto de ambiente de aula involucra diversos factores de un contexto, es decir, el ambiente de aula es lo que rodea al estudiantado, donde se verá afectado o influenciado. Por lo que el ambiente se conforma de elementos físicos, sociales, culturales, psicológicos y pedagógicos del contexto, estando interrelacionados unos con otros. Por ejemplo, los elementos que se estudian en este apartado son el ambiente físico de aula desde la visión de espacios y mobiliario, las relaciones interpersonales entre los pares y la persona docente, y, por último, la ambientación en el aula, conocida tradicionalmente como decoración.

Según lo anterior, cada uno de estos aspectos se encuentran en el aula, por lo que el aprendizaje se verá influenciado desde el inicio. Pivaral, Morales y Gutiérrez (2013), por ejemplo, mencionan que cuando hablamos de ambiente de aula y espacios dentro del aula, nos encontramos con situaciones de aprendizaje:

Las situaciones de aprendizaje son momentos, espacios y ambientes organizados por el docente [en el aula], en los que se ejecuta una serie de actividades de aprendizaje evaluación-enseñanza, que estimulan la construcción de aprendizajes significativos y propician el desarrollo de competencias en los estudiantes, mediante la resolución de problemas simulados o reales de la vida cotidiana (p.5).

Asimismo, para que se logren estas situaciones de aprendizaje en el ambiente de aula dadas por Pivaral, Morales y Gutiérrez (2013), se necesita que la persona docente invite a una confrontación del contenido con los y las estudiantes, llevando a la persona docente a propiciar técnicas donde constantemente se generen espacios aprehendientes y así cada estudiante tenga oportunidades de estimular su pensamiento crítico, dando lugar a la autonomía y al protagonismo del niño y de la niña.

El ambiente de aula es uno de los puntos en la práctica docente que facilita el aprendizaje en el niño y la niña, no solo por su recreación, sino por la estimulación sensorial y pedagógica que recibe el y la estudiante. Estos puntos llevan a la significatividad de la enseñanza y al mismo tiempo, promueven modelos pedagógicos como el constructivismo y lo socioeducativo, al convertir el salón de clases como una herramienta pedagógica para el educador y el educando.

Del mismo modo, Duarte (2009), afirma que el ambiente de aula se trabaja desde la armonía entre los miembros que forman el aula como el gusto por el lugar de estudio. Por lo que un “buen ambiente en el aula, donde la armonía, la cooperación y el respeto están presentes, crea confianza en el alumnado y les abre las posibilidades de sentirse a gusto en ese recinto” (párr. 1), dando lugar al factor autónomo de la autoconfianza.

Es importante que, en el ambiente de aula, se contextualicen las necesidades e intereses del niño y la niña, ya que brinda una interacción inmediata y personalizada, que provoca un espacio motivador, tranquilo, flexible y acogedor, y paralelamente la creación de una autonomía propia, es decir, independiente, segura y reflexiva.

Por otra parte, en cuanto a la mediación docente, el ambiente de aula se convierte en un acompañante del aprendizaje, coadyuvando al educador en el desarrollo del contenido para la promoción como al fortalecimiento de la reflexión, la comprensión, la motivación y la participación del contenido al educando. Por ejemplo, la Red Solare (2006) presenta un artículo de Burshan donde menciona que la “educación debe enfocarse en cada niño, pero no como un ser aislado sino en relación con otros niños, con su familia, los maestros, el ambiente de la escuela, la comunidad, y la sociedad en general” (p.6), que destaca que las relaciones contextuales y sociales que tiene el niño y la niña [ambiente de aula] se convierten en lo que podemos llamar una interlocución del aprendizaje, donde se promueven relaciones, comunicaciones y encuentros, donde también se pueden facilitar una organización del espacio, equipo y materiales en el salón de clase, ya que el ambiente de aula no solo promueve entornos de agrado, sino de identidad para el propio estudiantado.

Asimismo, Carrero (2016) identifica cuatro diseños para el salón de clases desde una visión pedagógica que pueden fortalecer la autonomía como una habilidad para el aprendizaje, presentados en el apartado siguiente sobre el ambiente físico de aula.

### **Ambiente físico de aula**

Dentro de la investigación y todos los procesos, el aprendizaje es multifactorial y complejo, haciendo énfasis a que en todo espacio sea o no educativo las personas aprendemos de forma directa o indirecta. En la investigación el ambiente físico del aula se complementa con cada intervención pedagógica-investigativa que se realizó tomando en cuenta lo que existe en el ámbito físico, emocional, metodológico y motivacional de los y las estudiantes. Según Castro y Morales (2015) “el ambiente está compuesto por elementos físicos, sociales, culturales, psicológicos, pedagógicos, humanos, biológicos, químicos,

históricos, que están interrelacionados entre sí y que favorecen o dificultan la interacción, las relaciones la identidad, el sentido de pertenencia y acogimiento” (p.1).

Del mismo modo, Jaramillo (2007), menciona que es necesario hacer la diferencia entre espacio físico y ambiente físico:

Por otra parte, se hace necesario profundizar y entender los términos espacio físico y ambiente físico, los cuales a pesar de estar interrelacionados no quiere decir que apunten a lo mismo. Según Iglesias (1996), el espacio físico es el lugar donde se realizan las actividades, el cual se caracteriza por tener material, mobiliario, decoración y objetos; mientras que el ambiente, es el conjunto del espacio físico y las relaciones que se establecen en él; como, por ejemplo, los afectos y las interrelaciones entre las niñas, los niños y el docente (p.3)

Al entender esto, es importante generar en el estudiantado ambientes agradables y cómodos dentro de los procesos educativos para fortalecer desde el aprendizaje la perspectiva propia de los y las estudiantes y su protagonismo. Al desarrollar un espacio donde se puedan expresar bajo sus actitudes y valores que favorezcan la formación integral, independientemente de su contexto socioeconómico y cultural. En el siguiente apartado nos enfocamos en los espacios libres de obstáculos, siendo este un factor importante de tomar en cuenta con relación al ambiente de aula como recurso didáctico para el aprendizaje.

### ***Espacios libres de obstáculos***

La disposición del mobiliario debe permitir al estudiantado a desplazarse y deambular libremente por todo el espacio, máxime si contamos con infantes con alguna posible discapacidad motora o psicomotriz. El espacio de aula tiene que invitar al estudiantado a participar de él, en este punto influye el rol docente como mediador y facilitador desde la perspectiva reggiana. (párr. 6)

### *Espacios flexibles*

Apuesta por mobiliario móvil y multifuncional que permita reestructurar rápidamente mesas y sillas para crear distintos espacios, rincones de aprendizaje como de convivencia. En la figura 1, se muestran imágenes con las diferencias entre un tipo de organización espacial tradicional y otro activo. En el primero la comunicación es unidireccional y grupal con contenidos de cohorte informativo, académico y formal; las actividades son individuales, competitivas y se realizan de manera simultánea por todos los alumnos.

En la configuración activa la comunicación es, según Carrero (2016) bidireccional, todos son receptores y emisores. Puede darse de manera grupal e individual y los contenidos abarcan también los informales. Las características de las actividades en estas estructuras pueden ser tanto grupales como individuales, permiten la opcionalidad, “son cooperativas y es posible que a un mismo tiempo los alumnos realicen actividades distintas” (párr.7).

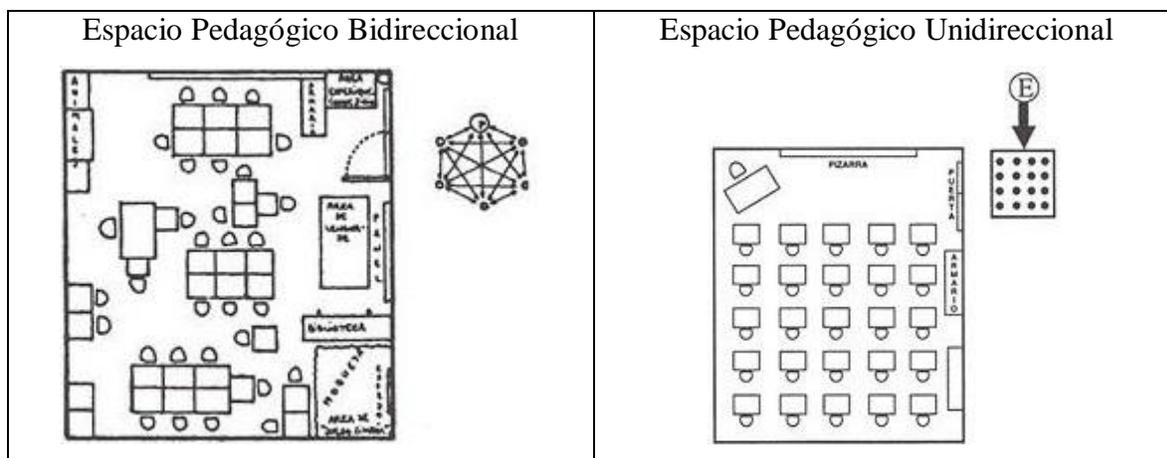


Figura 1. Espacios Flexibles. (Carrero, 2016).

### *Espacios estimulantes y multisensoriales*

Carrero (2016) plantea que la información llega por múltiples vías, los estilos de aprendizaje del estudiantado varían, contando con diversos materiales y estímulos, donde establecer distintos focos de atención y entender el aula como laboratorio o taller puede facilitar los procesos deseados. Rinaldi (2011), por ejemplo, afirma que los niños y las

niñas demuestran una innata y altísima sensibilidad y facultad perceptiva polisémica y holística en relación con el espacio.

### ***Espacios engalanados***

El aprendizaje resulta con mayor provecho si el lugar en que se desenvuelven los y las estudiantes es agradable y cómodo, ya que si éste está incómodo o con un percibido frío, feo y lejano. La decoración puede cambiar ajustándola con lo que sucede fuera, con lo que ocurre dentro o al recrear escenarios creativos. Preferiblemente, de luz natural sobre la artificial. Respecto a la temperatura, las investigaciones realizadas indican que para la actividad mental rondará entre los 18 a 22 grados, como máximo (párr.9).

### ***Presencia de subescenarios***

Se basa en la construcción de pequeños espacios dentro de otro, es decir, diferentes áreas o ambientes dentro del espacio áulico, donde el estudiantado pueda sentirse acogido según sus distintos estados de ánimo, expectativas e intereses. Crear diversos ambientes en el aula orientados, según Carrero (2016), hacia “la diversión, la relajación, la libertad de hacer, espacios para el trabajo individual, otros más colectivos, entre otros” (párr.10).

Lo que busca esta propuesta de Carrera (2016) es un fortalecimiento de cada habilidad que presente cada estudiante, principalmente la autonomía, ya que el protagonista de lo cognoscitivo, lo procedimental y lo actitudinal es el niño y la niña con sus pares. El salón y la persona docente son medios para lograr lo concreto del niño y la niña desde su imaginativo abstracto. Por ello, el ambiente acoge, invade, configura y permite, según García y Muñoz (2004), nuestro entender y parecer, al establecer “un binomio en el que ambos actores, espacios y personas se encuentran intrínsecamente relacionados, facilitando un escenario susceptible de múltiples interpretaciones educativas en base a la interrelación que se establece entre ellos” (p.260).

Partiendo de lo reflexionado, la mediación docente es importante para que se genere el ambiente físico de aula, ya que facilita el adentrar de la realidad de cada estudiante al salón de clases y se pueda ambientizar –decorar– tomando en cuenta el interés y la

necesidad de la persona estudiante. Es fundamental que la persona docente logre concientizar que el entorno del educando es el espacio de vida que lo rodea.

Del mismo modo, para Carrera (2016), cuando el educando establezca una identidad con el ambiente físico del aula, su significatividad ampliará la capacidad de aprender a construir su propio paradigma e identidad que le ayudará a extender sus conocimientos sobre el mundo y a desarrollar habilidades, destrezas y competencias nuevas; es decir, el medio que rodea a cada estudiante, es la realidad en la que se aprende, se conoce y se comprende la función de la realidad. De esta forma, en una intervención educativa adecuada, el estudiantado se aproximará al conocimiento del mundo que le rodea, estructura su pensamiento, interioriza las secuencias temporales y va adquiriendo mayor autonomía.

Sin embargo, a pesar de que el ambiente físico de aula esté estructurado y organizado, el aprendizaje necesita de interacciones para llevarse a cabo, las cuales se generan en las relaciones interpersonales entre los pares y la persona docente con los y las estudiantes. Por lo que, en el siguiente apartado, se presentan las relaciones interpersonales como elemento fundamental del ambiente de aula.

### **Relaciones Interpersonales**

En los procesos educativos de aula, las relaciones interpersonales son importantes para el crecimiento emocional y social de cada educando, al establecer pautas para un fortalecimiento del aprendizaje. Por ello, en las relaciones interpersonales el comportamiento de cada persona estudiante está determinado por las características propias de su entorno, en lo que respecta al clima escolar es importante que sea abierto, participativo, ideal y coherente para que exista mayor adaptación y posibilidades para la formación integral del y la estudiante.

Por ello, en relación con el ambiente y la conducta, Rinaldi (citado por Castro y Morales, 2015), indica que existe “una reciprocidad entre las personas y su ambiente, dado su dinamismo y la influencia de uno sobre el otro” (p.13). Por lo tanto, cada docente debe

pensar en el espacio de aula como un lugar agradable, donde el niño y la niña puedan sentir que pertenece a ese lugar. En este sentido, la “dimensión estética debe convertirse en una cualidad de la pedagogía, ya que, para el aprendizaje, el placer, la dimensión lúdica se entrelazan derivando en un aprendizaje agradable y divertido donde todos disfruten y se sientan a gusto” (p.13). Por ende, las relaciones interpersonales se edifican desde lo positivo, al permitir el trabajo en equipo, la cooperación, el acogimiento del estudiantado en cada actividad, la participación y el diálogo permanente.

En conclusión, las estrategias didácticas desde la colaborativo y desde los factores autónomos, facilitan la expresión y la comunicación en el estudiantado, que enfatiza que las relaciones interpersonales entre cada estudiante con la persona docente, generan resolución de problemas, propician el diálogo, proporcionan conexiones entre los discentes y el material facilitado, y promueven el reflexionar sobre posibles contradicciones.

Ahora bien, las relaciones interpersonales y el ambiente físico de aula promueven que el aula no solo genere positivismo hablante, sino físico, lo que se conoce como ambientación del aula o bien, decoración; explicado en el siguiente apartado.

### **Ambientación en el aula**

La ambientación de aula es lo que llamamos decoración o el espacio para los murales de asignaturas básicas o complementarias, donde la persona docente puede generar espacios para contenidos. Sin embargo, generalmente las personas docentes de primaria ven la ambientación como una acción de inicio de año, donde colocan en paredes o mobiliarios alguna referencia sobre la materia y no como un espacio de constante construcción de los saberes o de fortalecimiento para la persona estudiante.

Ante esta reflexión, Castro y Morales (2015) destacan a Bonell (2003) e Iglesias (1996), autores que alucen la ambientación del aula como un espacio de aprendizaje, donde:

Bonell (2003) comenta que el entorno físico tiene dos elementos principales, la instalación arquitectónica y el ambiente; interactuando entre sí para fortalecer o limitar el aprendizaje de las niñas y los niños. Lo anterior es reforzado por Iglesias (citado por Jaramillo, 2007), quien apunta que en el ambiente se interrelacionan los objetos, los olores, las formas, los colores, los sonidos y las personas que ahí permanecen y se relacionan; de ahí que el mobiliario del aula, su distribución, las paredes, los murales, los materiales, la forma como están organizados y la decoración o ambientación, son un reflejo del tipo de actividades realizadas, de las relaciones que se establecen y de los intereses de los niños, niñas y adultos (p.4)

Asimismo, Castro y Morales (2015) destacan que decoración o ambientación de los salones de clase, deben tomar en cuenta las siguientes características (p.18):

- Estar acordes con el contexto y las temáticas tratadas
- Utilizar letras e ilustraciones grandes, claras y sencillas
- Utilizar colores que unifiquen la decoración y favorezcan la participación de los y las estudiantes
- Variarla en el tiempo
- Considerar la edad de los niños y las niñas, para que sea de su agrado con el fin de crear un sentido de pertenencia e identidad cultural y nacional, que permitan a la persona estudiante visualizarse y visualizar su contexto cercano como propio.

En conclusión, la ambientación toma un papel fundamental en el aprendizaje y, por ende, a las necesidades educativas del estudiantado en demanda con el ambiente de aula, sea en ambiente físico de aula y las relaciones interpersonales, tres pilares necesarios y correlacionados para ser un recurso más en la mediación docente.

### **Capítulo III**

#### **Marco Metodológico**

En este capítulo se presenta el paradigma y el enfoque metodológico adaptado para llevar a cabo la investigación; asimismo, se desarrollan los aspectos que forman parte del diseño metodológico investigativo. Tomando en cuenta a Cascante (2016) donde expresa que “la investigación en el aula busca el aporte, la respuesta o satisfacción de una necesidad en particular que se da en el contexto de aula y con esos individuos en ese momento histórico específico” (p.24).

Se considera entonces que, desde el aula escolar, se van a lograr contextualizar los aprendizajes de una manera significativo para los y las estudiantes, sin dejar de lado la importancia de tomar en cuenta las necesidades educativas, sociales y personales que presentan las personas estudiantes.

El capítulo, se encuentra estructurado en cinco apartados los cuales son: el enfoque de la investigación, el tipo de estudio que “orientó” la investigación, la descripción de los participantes del estudio y las técnicas e instrumentos que se utilizaron para la recolección de los datos y las categorías de análisis, por último, se hace mención de consideraciones éticas que permitieron el desarrollo del proceso investigativo. A continuación, se analiza y profundiza como parte de la investigación, cada uno de los apartados antes mencionados.

#### **Enfoque de la investigación**

El presente trabajo de investigación se desarrolló desde el enfoque cualitativo, haciendo énfasis entre sus principales características a promover el estudio de grupos pequeños, donde se utilizan las observaciones directas junto a la práctica para contribuir a tener un amplio conocimiento del proceso de investigación que se lleva a cabo, creando espacios de interrelación entre los investigadores y los participantes de estudio.

Asimismo, el enfoque cualitativo se desarrolla en un proceso práctico, ya que va a encerrar todas las experiencias o momentos de una manera activa, donde se toman en

cuenta la mayoría de las características, capacidades, necesidades, intereses y habilidades que se lograron evidenciar y conocer a partir de los instrumentos que se van a utilizar.

Para enriquecer este enfoque se retoma a Hernández, Fernández y Baptista (2014) hacen énfasis a que “el enfoque cualitativo busca comprender y conocer más a fondo el pensar de los participantes, así como las experiencias vividas por estos, y cómo actúan consecuente a esas experiencias” (p.86).

Por medio de este enfoque de investigación se abren espacios más flexibles para enfatizarse en un acompañamiento constante por parte de los investigadores junto con los participantes del estudio, para agilizar el proceso investigativo y de esta manera fortalecer la recolección de los datos.

A lo anterior, Guardián (2007) explica que para que se logren esas inquietudes, necesidades, a parte del interés y formas de pensar sobre cualquier situación, es necesario “generar una mejora de acercamiento a la población, la situación o fenómeno que se está estudiando y así comprender, explicar e interpretar con profundidad cada detalle de lo que está sucediendo” (p.229).

Por la razón anterior el enfoque cualitativo genera reflexiones a partir de las situaciones que suceden dentro del aula escolar, lo que forma parte esencial de la investigación, lo cual se puede generar a partir de la participación y aptitud que tengan los participantes hacia las transformaciones que se van dando a partir del proceso investigativo, como lo afirma Hernández et al. (2014), “el enfoque cualitativo evalúa el estado natural de los sucesos, es decir no hay manipulación ni estimulación con respecto a la realidad” (p.52).

Por lo anterior, nuestra investigación desde el enfoque cualitativo se enfoca en el análisis por medio de observaciones y de planeamientos didácticos que darán énfasis al fortalecimiento de la autonomía en sus tres factores de independencia, pensamiento crítico, autoconfianza durante el proceso de la lectoescritura, al utilizar el ambiente de aula como

recurso didáctico; es por ello que el proceso de investigación cualitativa es continuo y diverso, que logre en los participantes el adquirir conocimientos integrales para la vida.

Al hacer énfasis en este tipo de investigación cualitativa que se lleva a cabo, es necesario que durante cada intervención se implementen técnicas para recolectar datos de manera activa. Por ende apoyándonos a la idea expuesta por Hernández et al. (2014) en donde ejemplifican que existen diversas técnicas flexibles que se pueden llevar a cabo en la investigación, denotan que “la observación, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registros de historias de vida, interacción e introspección con grupos o comunidades” (p.52), son importantes en el trabajo de campo, ya sea, dentro de la misma investigación para el abordaje del mismo, como un proceso de cambio de acuerdo con la realidad de cada participante. Seguidamente se da a conocer el tipo de estudio que se abordó en el proceso investigativo.

### **Método de estudio**

Nuestra investigación se enfocó en una metodología de investigación-acción, la cual definida por Elliot (2000) es “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p.2). Al complementar la idea del mismo, Latorre (2003) expresa que la investigación-acción:

Es una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el docente, donde su objetivo es ampliar la comprensión por medio de los diagnósticos de los docentes ante sus problemas prácticos. Asimismo, las acciones deben guiarse ante una modificación de la situación-problema, que logra una comprensión más detallada de los problemas (p.2).

Con respecto de lo anterior, la participación activa es necesaria para los investigadores ya que logran diagnosticar la problemática y actuar de una manera integral sobre la autonomía y los procesos de lecto-escritura, que facilitan una estrategia pedagógica inclusiva, integral, abierta y dispuesta a generar cambios, lo que se adentra a una realidad

educativa necesaria de analizar para lograr técnicas educativas aptas para un desarrollo autónomo en los procesos de aprendizaje.

Con ello, la investigación-acción facilita, según Hernández et al. (2014) la detección de problemas cotidianos para facilitar una resolución y mejora en esas prácticas concretas en espacios específicos, en este caso el aula de un primer grado, con el fin principal de propiciar un cambio en la realidad y permitir que los participantes tomen conciencia de su papel en la transformación del ambiente (p.3). Asimismo, Kemmis y McTaggart (1988), agregan que la investigación acción es colaborativa creando espacios críticos y necesarios en el proceso de aprendizaje.

Es colaborativa, se realiza en grupo por las personas implicadas; crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación; es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida); induce a teorizar sobre la práctica; somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones; implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones; es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas; realiza análisis críticos de las situaciones; procede progresivamente a cambios más amplios; empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas (p.3).

La investigación-acción en el aula busca incorporar el contexto, las realidades dentro de una dinámica en el salón de clases, lo que se adhiere al tema de investigación y facilita su implementación desde una visión de participación activa de los participantes como de los investigadores.

Como la investigación-acción contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, sólo puede ser válida a través del diálogo libre de trabas con ellos. Como la investigación-acción incluye el diálogo libre de trabas entre el "investigador" (se trate de un extraño o de un profesor/investigador) y los participantes, debe haber un flujo libre de información entre ellos. (Elliott, 2005, p.6)

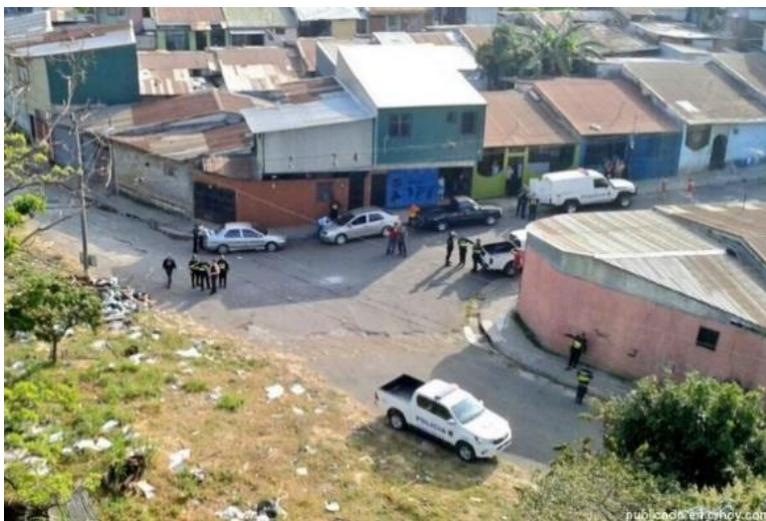
Por ello, la importancia de la participación desde el diálogo, el juego, la escritura y la lectura entre los investigadores y los participantes en el proceso de investigación tiene el fin de construir e intercambiar conocimientos y experiencias a partir de espacios dialógicos que colaboren a una reflexión asertiva del proceso, al complementar el proceso de lecto-escritura en la mediación docente con el apoyo del ambiente lo cual incentiva al estudiantado para que se apropie de su contexto, expresándose libremente bajo los factores de la autonomía abarcados en la investigación. Como dato importante en el siguiente apartado se da a conocer el contexto y los participantes que formaron parte del proceso investigativo.

### **Participantes**

Antes de dar inicio a desarrollar procesos investigativos, es importante conocer a fondo el contexto de los y las participantes con la que se va a trabajar, más aún cuales son los propios interés y necesidades a los que se enfrentan cotidianamente dentro y fuera del aula, como lo expresa Cascante (2016) la investigación en el aula “busca describir e interpretar los hechos desde la perspectiva de sus actores y quienes interactúan con la situación problema: creencias, intenciones y propósitos, toma de decisiones, normas, principios y valores” (p.25), a partir de esa visión, se generan conclusiones de cómo se da inicio al desarrollo de la investigación.

Seguidamente se brinda el conocimiento general del contexto en el que se abordó nuestra investigación y los participantes de la misma. La investigación se realizó en la Escuela Cristiana Asambleas de Dios Torremolinos, calificadas bajo un contexto de atención prioritaria, ubicada en la provincia de San José del cantón de Desamparados. La

comunidad de Torremolinos posee situaciones conflictivas desde lo económico, social, espiritual, educativa, altas tasas de desempleo, venta y producción de drogas y una serie de factores que generan un riesgo social. Por lo tanto, el enfoque adaptado requiere una contextualización de la cultura participante en el estudio, el cual se describe detalladamente en el perfil integral presentado en la tabla 4.



*Figura 2.* Comunidad de Torremolinos. (Rojas, 2018)

Los y las estudiantes participantes provienen de familias en donde algunas son víctimas de violencia física y psicológica. Asimismo, son de nacionalidad costarricense con edades entre los 6 a 8 años, esto por una estudiante repitente. La nacionalidad de las madres y padres de familia es diversa: nicaragüenses, salvadoreñas y costarricenses.

Los y las quince participantes del estudio son estudiantes que viven en la comunidad o provienen de comunidades aledañas con las mismas características sociodemográficas, por lo que dentro de los procesos de investigación hubo intervenciones socio-afectivas para concientizar, reflexionar y analizar los contextos de cada uno de los y las estudiantes. Las personas docentes residen en el mismo contexto investigativo.

A continuación, se presenta la tabla 1 con la cantidad de personas estudiantes matriculados por grado en el centro educativo.

*Tabla 1**Cantidad de personas estudiantes por grado matriculadas en el centro educativo.*

<b>Grado</b>	<b>Cantidad de estudiantes</b>
Preescolar	22
Primer grado	15
Segundo grado	18
Tercer grado	14
Cuarto grado	13
Quinto grado	14
Sexto Grado	6
<b>Total</b>	<b>103</b>

Fuente: elaboración propia (2018).

La institución educativa Asambleas de Dios Torremolinos es catalogada por el Ministerio de Educación Pública, dirección 1. La misma pertenece a una fundación de bien social denominada Fundación Piedad, creada desde 1983 en Costa Rica.

Para esta investigación, el grupo de participantes se dividió en dos. Los inmediatos son aquellos que se van a beneficiar con la investigación, siendo los y las estudiantes y el profesor guía y los mediatos son parte del proceso investigativo, pero no beneficiarios del mismo, como conserjes y personal administrativo. El grupo con el que se va a trabajar está compuesto por 15 personas estudiantes de primer grado, descripción detallada del grupo en el capítulo IV, en la tabla 4. La persona docente guía formó parte de los participantes del estudio, y así mismo, el investigador dentro del proceso. Dejando claro los participantes y el contexto que será parte de la investigación, proseguimos a hacer mención y análisis de la estrategia metodológica que se llevó a cabo para dar inicio al proceso investigativo.

### **Estrategia metodológica**

La estrategia metodológica en la investigación cualitativa, bajo procesos de investigación–acción, se conoce como el proceso que se efectuó durante la investigación, en donde se describe la ruta de la misma para cumplir los objetivos propuestos. Es por ello

que, como ruta para nuestra investigación, se tomó como referencia el modelo de investigación cualitativa propuesto por Kemmis (1989), haciéndole diversas adaptaciones a partir de la necesidad de los participantes de la investigación, las cuales se darán a conocer a continuación.

Los ciclos llamados por Kemmis (1989) le adaptamos el nombre de etapas, en donde cada una de ellas está dividida en tres fases, para de esta manera lograr enriquecer el proceso de investigación-acción, dando una respuesta más concreta sobre la problemática presentada. Para dar un panorama más claro sobre estas adaptaciones se presentan figuras en donde se visualiza el modelo cualitativo propuesto por Kemmis (1989) y la adaptación del mismo según las necesidades de la investigación.

La figura 3 presenta el modelo cualitativo propuesto por Kemmis (1989) partiendo desde los ciclos y las fases que propone, mientras que la figura 4 especifica la adaptación al modelo Kemmis (1989) según las necesidades de la investigación.

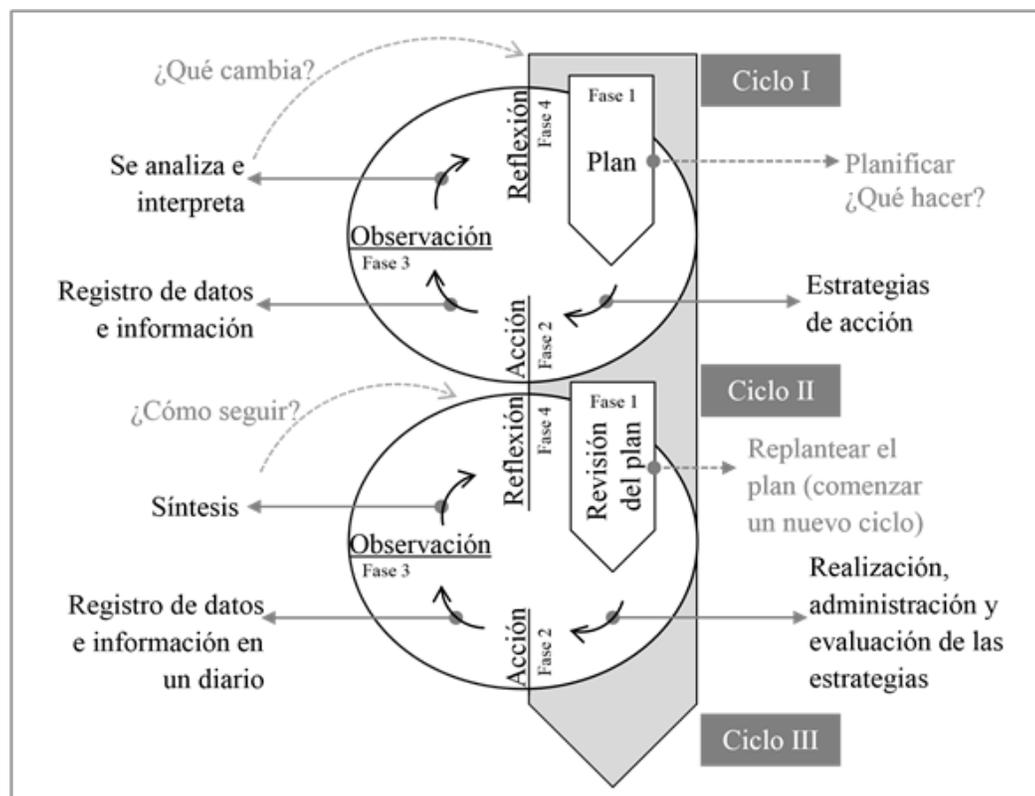


Figura 3. Modelo de investigación cualitativa propuesto por Kemmis (1989)

A continuación, se presenta la figura 4 donde se refleja la adaptación del modelo de Kemmis (1989) para la investigación.

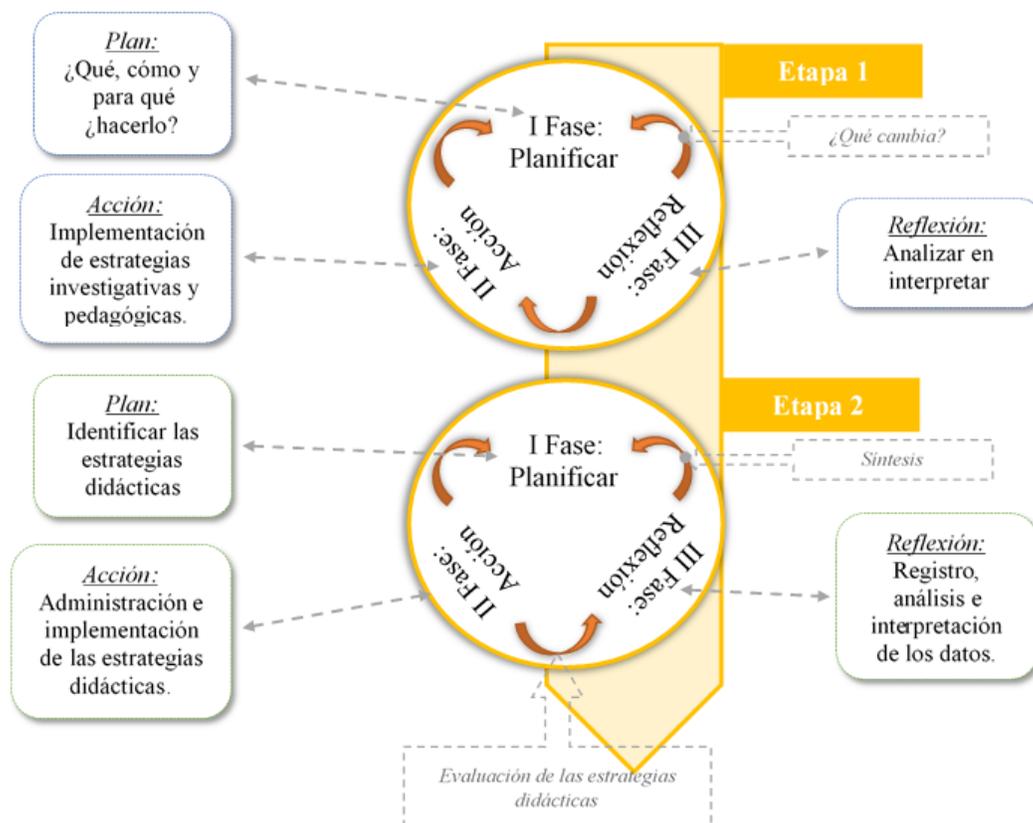


Figura 4. Modelo de Kemmis (1989) adaptado a la investigación. Elaboración propia (2018)

La figura 4 explica detenidamente la adaptación del modelo del Kemmis (1989), el cual se basó en dos etapas investigativas con tres fases cada una. A continuación, se explica cada una de las etapas.

### **Etapa 1**

Es un proceso diagnóstico, donde se comienza con la planificación del proceso investigativo, donde se abarcó las interrogantes qué, cómo y para qué se está haciendo la investigación, basado en las interrogantes se procedió a implementar aquellas estrategias investigativas y pedagógicas, con el fin de reflexionar los datos obtenidos. Al ser el proceso

circular, hubo cambios necesarios para reconstruir elementos esenciales de la I y II fase de la etapa uno, dándole hincapié a la etapa 2.

## **Etapa 2**

Se basó en identificar cuáles fueron las estrategias didácticas por ejecutar, como primera fase, para que en la segunda fase se accione la administración e implementación de las estrategias didácticas basadas en las actividades cooperativas y lúdico-didácticas.

Al implementar las actividades cooperativas y lúdico-didácticas fue necesario, reconocer cuáles de ellas fueron funcionales o no durante el proceso de fortalecimiento de la autonomía; de esta manera se daba lugar a la tercera fase del proceso investigativo el cual se basaba en la reflexión del registro, análisis e interpretación de los datos obtenidos. A continuación, se presenta las etapas con sus respectivas fases referentes a la investigación en estudio, según el modelo de la figura 4.

## **Etapas de la estrategia metodológica**

### **Primera etapa: Diagnóstica**

#### ***I Fase: Planificar***

La fase de planificación organiza las acciones por seguir, el responsable del qué, el cómo y el para qué debe ejecutarse, asimismo la duración de las acciones, los espacios y recursos a ocupar. En este proceso se diseñaron instrumentos para diagnosticar la situación problema, necesidades y factores importantes durante el proceso investigativo.

Esta I fase fue la guía para que los investigadores pueda ejecutar sin problema los instrumentos de investigación en la II Fase, así se pueda comprender más adelante el proceso de análisis e interpretación de datos recolectados para dar pie a la segunda etapa.

Es importante resaltar que en esta etapa diagnóstica se realiza un acercamiento e interacción constante con los participantes para construir espacios y relaciones interpersonales de confianza, de esta manera se conoce el desenvolvimiento que tiene cada

niño y niña en el quehacer de aula. Para esta etapa es necesario construir un perfil de cada persona estudiante.

### ***II Fase: Acción***

Se recolectó información por medio de instrumentos de carácter cualitativo para conocer si la persona estudiante muestra una autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lecto-escritura al utilizar como recurso didáctico el ambiente de aula, por otra parte, se recolecta información por parte de los familiares de cada persona estudiante que conforman el grupo de primer grado para conocer qué tan autónomos se desenvuelven en el hogar.

Con la información recolectada en los instrumentos aplicados se logró establecer cuáles actividades lúdico-didácticas utilizaron el ambiente de aula para acatar la necesidad que presenta el grupo de niños y niñas de primer grado en relación con la autonomía.

La necesidad de esta recolección de datos es parte del diagnóstico ante las necesidades educativas que se presentaron en relación con el tema, así como actividades lúdico-didácticas con el fin de haber logrado mayor impacto en la temática trabajada en conjunto con el estudiantado.

### ***III Fase: Reflexión***

Los instrumentos que se aplicaron en esta etapa diagnóstica son la observación no participante en la que se analizó el comportamiento que tuvo el estudiantado hacia el quehacer en el aula, así como el desenvolvimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la lecto-escritura, por lo cual se realizaron crónicas semanales en donde se pueda recolectar dicha información, y esta sea un recurso en el momento de formular las actividades lúdico-didácticas que se van a aplicar en la segunda etapa.

La observación se desarrolló por medio de instrumentos como lo son la crónica o minuta diaria docente. La observación se realiza de forma flexible a cualquier situación

emergente que se pudiese presentar durante la etapa, al responder el segundo objetivo de la investigación.

Por medio de la observación se logró tener un conocimiento más amplio sobre la necesidad en relación con la autonomía en el aprendizaje en el proceso de lecto-escritura logrando diseñar actividades lúdico-didácticas y cooperativas con base al recurso didáctico de ambiente de aula.

## **Segunda etapa: Diseño de estrategias didácticas**

### ***I Fase: Planificar***

En esta fase lo que se pretendió fue elaborar y organizar cada una de las actividades lúdico-didácticas y cooperativas de tal manera que fortalezcan la autonomía de los niños y niñas en el proceso de lectoescritura.

Cada una de estas actividades están ligadas a las necesidades de cada uno de los y las estudiantes, identificadas en la primera etapa del proceso investigativo con el fin de brindar oportunidades de alcance pedagógico (ver apéndice E).

### ***II Fase: Acción***

Esta fase consistió en la ejecución de actividades lúdico-didácticas y cooperativas en el proceso de lecto-escritura. Cada una de estas actividades fueron planeadas con anterioridad, que busca que cada persona estudiante fortalezca su autonomía en el aprendizaje de manera colectiva e individual al utilizar el ambiente de aula como un recurso didáctico.

Según lo anterior, la autonomía en el aprendizaje según De Miguel (2006) define que este posee tres aspectos, uno de ellos es que las estrategias se deben basar en actividades de apoyo referidas al autocontrol del esfuerzo y de la persistencia o bien, a “promover condiciones que faciliten afectivamente el estudio, siendo este, el eje fundamental para el desarrollo de esta etapa”. (p.77)

Para lograr cada una de las pautas mencionadas por De Miguel (2006) en el aprendizaje es necesario comprender que el sujeto activo en este proceso es el estudiantado, por lo que cada herramienta como planeamientos didácticos, juegos, material concreto y trabajo colaborativo promovieron un ambiente de aula integral e inclusivo en el fortalecimiento de la autonomía.

### ***III Fase: Reflexión***

En esta fase se construyó un análisis crítico y reflexivo sobre las acciones o actitudes del niño y la niña en la ejecución de las actividades lúdico-didácticas y cooperativas, anteriormente realizadas. Estas se recopilaron por medio de instrumentos como lo fueron la observación participante y medios audiovisuales.

Seguidamente se abordan las técnicas y los instrumentos de investigación que colaboraron en el proceso de recolección de datos para el análisis de los mismos.

### **Técnicas e instrumentos de investigación**

Para la recolección de datos se emplearon una serie de instrumentos, los cuales se adaptaron al tipo de investigación cualitativa. Según Gurdíán (2007), “el propósito de las técnicas cualitativas es la obtención de información fundamentada en las percepciones, creencias, prejuicios, actitudes, opiniones, significados y conductas de las personas con que se trabaja” (p.105). Entre los instrumentos que se utilizaron para recolectar información fueron la observación, las entrevistas, los cuestionarios y los planeamientos didácticos.

Para Hernández et al. (2014) señala que existe diversidad de datos beneficiando y aportando información a la investigación.

(...) la recolección de datos, la acción esencial consiste en que recibimos datos no estructurados, a los cuales nosotros le damos estructura. Los datos son muy variados, pero en esencia consiste en narración de los participantes: a) visuales (fotografías, videos, pinturas entre otros), b) auditivas (grabaciones), c) textos escritos (documentos, cartas, etc.) y d) expresiones verbales y no verbales (como

respuestas orales y gestos en una entrevista o grupos de enfoque), además narraciones del investigador (anotaciones o grabaciones en la bitácora de campo, ya sea una libreta o un dispositivo electrónico) (p.439-440).

A partir de lo anterior como apoyo a la investigación Cascante (2016) anuncia que es importante que además de conocer y aprehender el uso de herramientas investigativas, la persona docente se ve en la necesidad de salir en la búsqueda de otros que colaboren en su labor investigativa; “generando redes de apoyo que le permitan ampliar su visión, observar otras cosas que quizás ella misma no haya visto y construir conjuntamente soluciones a los problemas”. (p. 30). Seguidamente se analizan los instrumentos que se van a utilizar en nuestra investigación para recolectar datos. Se da inicio con las observaciones, la cual se aborda a continuación, apoyado a lo expresado por Hernández et al. (2014) donde expresan que “la observación es formativa y constituye el único medio que se utiliza siempre en todo estudio cualitativo” (p.403).

### *Observaciones*

Para el desarrollo de la investigación se utilizó como instrumento la observación, la cual permite obtener información sobre un acontecimiento tal y como se produce. Para Martí (2012), la observación “no es una opción metodológica por la que podemos o no decantarnos, sino un elemento indispensable e ineludible que tiene que estar presente de forma transversal y continuada” (p.15) durante toda la investigación. Por ello, es indispensable para la investigación el tener un contacto directo con los participantes y observar las situaciones como comportamientos para comprender las realidades de cada participante.

La observación puede realizarse de dos formas, primero está la observación no formalizada explicada por Flores y Tobón (2001):

(...) aquella que recolecta sólo aquellos datos que van apareciendo, anotando las impresiones generales que causan los sucesos, procesos, acontecimientos o situaciones naturales producidos espontáneamente en el contexto educativo y la

formalizada cuando establecemos de antemano una guía explícita que consiste en un listado de puntos por observar que sirve para nombrar de forma detallada qué datos debemos recoger, llamamos a este tipo de observación, estructurada o formalizada. (p.40)

Este tipo de instrumento permitió dar un seguimiento atento al comportamiento de cada uno de los participantes durante el proceso de lecto-escritura en función de la autonomía en la independencia, el pensamiento crítico y autoconfianza. (Ver apéndice A). Como lo expresa Hernández et al. (2014) la “observación investigativa” no se limita al sentido de la vista, sino a todos los sentidos (p.399). Como segundo instrumento se utilizó las entrevistas como estrategia de interacción social con los participantes, para recolectar información, la misma se amplía a continuación.

### ***Entrevistas***

Es un instrumento que logra de forma específica una interacción social, directa con los participantes para recolectar datos. Es un instrumento confiable que permite rectificar la información investigada como deseada, según González (citado por Angulo, Navarro y Pérez, 2003) la función de la entrevista es “reunir la información sobre creencias, expectativas, actitudes, sentimientos, opiniones...” (p.48). Por ello en el momento de aplicar la entrevista a las personas docentes de primer grado se podrá conocer de qué manera ellos generan en el estudiantado actividades donde tengan que poner en práctica el fortalecimiento de la autonomía.

La entrevista con el docente guía y otros docentes de asignaturas complementarias fueron necesarios para conocer a fondo el perfil integral de cada estudiante, la toma de decisión y la participación inactiva (Ver apéndice B). Por otro lado, se entrevistó a las familias para conocer las necesidades que lograron identificar en sus hijos, por ejemplo, el temor a hablar en público o al error (Ver apéndice C). Estas entrevistas a estudiantes fueron dirigidas ya que su proceso de lecto-escritura estaba en una etapa inicial. Según Hernández et al. (2014), la entrevista debe estar compuesta por dos personas el que entrevista (realiza las preguntas) y el entrevistado (el que responde), y se debe realizar en un ambiente apto

para realizar las preguntas, en donde la persona entrevistada no reciba intervención y afecte sus respuestas. Para enriquecer este instrumento en el siguiente apartado se hace alusión a los cuestionarios.

### ***Cuestionarios***

El cuestionario es un instrumento donde se formula una serie de preguntas que permitan recolectar información deseada o no, logrando medir una o varias variables. Ferrer (2010) menciona que el cuestionario posibilita “observar los hechos a través de la valoración que hace de los mismos el encuestado o entrevistado, limitándose la investigación a las valoraciones subjetivas de éste” (párr.33).

Asimismo, la estructura y el carácter del cuestionario, según Ferrer (2010) lo definen el contenido y la forma de las preguntas que se les formula a los interrogados. En la formulación de preguntas, por ejemplo, el cuestionario puede dividirse en dos grupos según su contenido: pregunta directa o indirecta. Para esta investigación el tipo de pregunta fue directa, la cual “coincide el contenido de la pregunta con el objeto de interés del investigador” (párr.35-36).

Bajo esta premisa, el cuestionario de la investigación se adaptó por medio de dos columnas, en donde se visualizó el perfil de entrada de los y las estudiantes y sus conductas, y así tener un panorama más amplio sobre su perfil integral de cada uno. El cuestionario se aplicó a las personas estudiantes de forma guiada (Ver apéndice D).

### ***Planeamiento didáctico***

Los planeamientos didácticos son una estrategia pedagógica y metodología durante el proceso de investigación para organizar, planificar y plantear información necesaria ante un tema específico a tratar en una clase. Al apoyar lo anterior, el Ministerio de Educación Pública -MEP- (2015) define la planeación como “el proceso sistemático, profesional, participativo, corresponsable y colaborativo”, que lleva a las personas docentes “a tener un diagnóstico de su situación educativa, sustentando en evidencias objetivas que le permitan identificar necesidades, establecer prioridades, trazar objetivos y metas verificables, así

como estrategias para la mejora del servicio educativo” (p.11). Es por ello, que al enfatizarnos en un enfoque cualitativo de tipo investigación-acción en el aula, se es necesario proyectar este tipo de instrumentos. (Ver apéndice E).

### ***Talleres pedagógicos***

Dentro de las estrategias pedagógicas programadas se encuentran los talleres pedagógicos. Según Alfaro y Badilla (2015), el taller pedagógico es un instrumento que enriquece la investigación acción-participativa al hacer que los participantes se involucren por medio de la práctica en el proceso investigativo.

Es una modalidad didáctica que permite desarrollar cantidad de actividades y ejercicios que conducen a la puesta en marcha de una investigación más participativa y real. El taller pedagógico es una oportunidad académica que tienen los docentes para intercambiar conocimientos y llevar a la práctica acciones educativas que enriquezcan su trabajo cotidiano; además, promueve la adquisición y actualización de conocimientos en los diferentes ámbitos del quehacer académico y docente, pues en los talleres los educadores “aprenden haciendo” (p.86).

Para llevar a cabo los planeamientos, los investigadores desarrollaron actividades cooperativas y lúdico-didácticas junto con los participantes, con el fin de fortalecer la autonomía en el proceso de lecto-escritura y al mismo tiempo, se utilizó el ambiente de aula como recurso didáctico en el aprendizaje. Para la aplicación de estos planeamientos, fue importante hacer uso de los refuerzos visuales como instrumento para evidencias contundentes del proceso vivido, los cuales se analizan, a continuación.

### **Recursos visuales**

Como se explicó anteriormente otra de las estrategias que se utilizaron en el planeamiento didáctico fueron las fotografías y los videos de las experiencias vividas en el proceso de investigación, a la vez de la recolección de documentos físicos realizados por los estudiantes, en donde se visualizó el fortalecimiento de autonomía que se fue generando durante el proceso de lectoescritura con el ambiente de aula como recurso didáctico.

A lo anterior Banks (2010) detalla que los datos visuales pueden “revelar la manera de los propios sujetos de entender y quizá la representación más en general o aspectos de la vida y el entorno de los sujetos de investigación de los que el investigador, simplemente, no puede disponer” (p.111), es decir, que los datos visuales permiten realizar registros detallados de los hechos y, además, facilitan una presentación amplia e integral de lo que se desea transmitir. Por ello, como recurso visual se utilizó la fotografía, éste como elemento que permita una representación más cercana de la realidad del participante, permitiendo observar y reflexionar los patrones de interacción o no interacción que se desarrollaron dentro del aula durante los procesos de lectoescritura. (Véase figuras 21, 22, 23, 24)

En conclusión, se puede comprender los refuerzos visuales como un importante recurso educativo, ya que por medio de estos se puede hacer una interpretación más amplia de la realidad investigada por medio del sentido de la vista, resultando con más sentido de motivación, sensibilización y estimulación del interés de los investigadores, así como de los participantes, al complementar tanto la visión previa de los investigadores como la contextualización del proceso.

Por medio de las fotografías, específicamente, se fomenta a que exista más participación, interés y espíritu crítico en el momento del análisis, al posibilitar la realización de comparaciones y contrastes con el fin de establecer semejanzas y diferencias, comprendiendo mejor al participante, ya que a partir de estos recursos visuales se puede analizar algunos de los problemas y conductas que se presentan en determinados momentos y que colaboran con el proceso de análisis. A ello, Hernández et al. (2014) expresan que los recursos visuales “ayudan a entender el fenómeno central del estudio, permitiendo ser analizados para conocer sentimientos, experiencias, deseos, vínculos y otros aspectos combatientes” (p.415).

### **Categorías de análisis**

En el presente apartado se definen las categorías de análisis planteadas para la investigación, asimismo, es importante aclarar que la naturaleza del estudio y el paradigma adoptado permitieron que emergieran categorías durante el proceso de interacción con los participantes del estudio. A continuación, se presenta la definición de cada categoría bajo el campo de estudio:

- A) El ambiente de aula. Para efectos de este estudio, se define ambiente de aula como aquellas interacciones que favorecen las relaciones interpersonales en lo que respecta a las relaciones docente-estudiante y estudiante-estudiante; así mismo, como aquellas interacciones que se producen con el ambiente físico incluyendo el mobiliario y la infraestructura.
  
- B) Mediación Pedagógica. Los investigadores abarcaron los métodos de enseñanza en la lecto-escritura, las estrategias pedagógicas docentes y las variadas técnicas de aprendizaje. Categoría perteneciente al segundo objetivo de la investigación.
  
- C) Recursos didácticos. Se entiende esta categoría como un apoyo para fortalecer el proceso educativo, el cual se debe incorporar en las estrategias de enseñanza, lo que resulta imprescindible para poder llevar a cabo la práctica educativa, a la hora de contribuir en la construcción del conocimiento, el fortalecimiento de la autonomía y para aportar significatividad al proceso.
  
- D) Autonomía en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. En el proceso de lecto-escritura fomenta la autoconfianza, el pensamiento crítico y la independencia esto se evidenció en el primer objetivo de la investigación donde se prioriza el conocer el perfil de cada persona estudiante para el fortalecimiento de la autonomía; así mismo a partir de cada intervención en la investigación se lograron evidenciar categorías emergentes importantes para la recolección de datos.

- E) El fortalecimiento de la autonomía de los participantes. En la investigación la autonomía da lugar a los tres factores que se van a desarrollar durante el proceso investigativo, los cuales son: independencia, autoconfianza y pensamiento crítico, los mismos hacen a los participantes actuar de una manera segura ante las situaciones de aprendizaje, permitiéndoles la libertad y no necesidad de una constante protección por parte de las personas docentes.
  
- F) Perfil integral estudiantil. Es un perfil básico de entrada donde se colocan algunas características sociodemográficas de cada persona estudiante, por ejemplo: nombre, edad, residencia, nacionalidad, conducta y aspectos socioemocionales.
  
- G) Proceso de lectoescritura. Proceso de enseñanza y de aprendizaje en relación con el conocimiento de aprender la lectura y la escritura como habilidad necesaria del conocimiento. Su construcción se realizó basado en métodos de lectoescritura como el fonológico y el silábico.
  
- H) Actividades cooperativas y lúdico-didácticas. Las mismas están plasmadas dentro de los planeamientos, donde buscan que por medio de éstas se fortalezcan los factores de independencia, pensamiento crítico y autoconfianza; al mismo tiempo con la autonomía como un eje transversal dentro del proceso.

A partir de las categorías de análisis presentadas en el párrafo anterior, se da prioridad a cuatro de ellas en la tabla 2, las cuales responden directamente a los objetivos específicos de la investigación: perfil integral de los participantes, autonomía en el aprendizaje del niño y la niña, mediación pedagógica docente, y el ambiente de aula.

Tabla 2

*Definición de las categorías de análisis*

Objetivo General	Objetivo Específico	Concepto	Categoría de análisis
Fortalecer la autonomía en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, al realizar actividades cooperativas y lúdico-didácticas en el uso del ambiente del aula como recurso didáctico en un grupo de Primer Grado.	Conocer el perfil de cada persona estudiante para el fortalecimiento de la autonomía en los procesos de aprendizaje de lectoescritura.	En el salón de clases cada persona estudiante tiene características que enriquecen las interacciones entre ellos y con la persona docente, como su desempeño en el aprendizaje.	Perfil integral estudiantil

Objetivo General	Objetivo Específico	Concepto	Categoría de análisis
Fortalecer la autonomía en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, al realizar actividades cooperativas y lúdico-didácticas en el uso del ambiente del aula como recurso didáctico en un grupo de Primer Grado.	Conocer el perfil de cada persona estudiante para el fortalecimiento de la autonomía en los procesos de aprendizaje de lectoescritura.	<p>La autonomía en nuestro estudio se basó en la libertad de toma de decisiones, el creer en sí mismo durante el proceso de lecto-escritura y en la profundización de la información construida.</p> <p>Pedagogos como Freire (2002) y Hennessey (2003) resumen que la autonomía en el aprendizaje del niño y la niña se basa en aquella habilidad social y educativa del estudiantado a desenvolverse por sí mismo para llegar a una meta u objetivo claro, donde adquiera destrezas conceptuales, actitudes y procedimentales en el aprendizaje.</p>	Autonomía en el aprendizaje del niño y la niña

Objetivo General	Objetivo Específico	Concepto	Categoría de análisis
<p>Fortalecer la autonomía en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, realizar actividades cooperativas y lúdico-didácticas en el uso del ambiente del aula como recurso didáctico en un grupo de Primer Grado.</p>	<p>Reconocer las actividades cooperativas y lúdico-didácticas donde el ambiente de aula se convierte en un recurso didáctico para la persona docente en el proceso de lectoescritura.</p>	<p>La mediación docente se basa en las interacciones que posee la persona docente con sus discentes como la destreza de mediar sus clases por medio de actividades pedagógicas-didácticas, al favorecer el aprendizaje integral del estudiantado.</p>	<p>Mediación pedagógica docente desde la interacción con el ambiente.</p>

Objetivo General	Objetivo Específico	Concepto	Categoría de análisis
Fortalecer la autonomía en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, realizar actividades cooperativas y lúdico-didácticas en el uso del ambiente del aula como recurso didáctico en un grupo de Primer Grado.	Reconocer las actividades cooperativas y lúdico-didácticas donde el ambiente de aula se convierte en un recurso didáctico para la persona docente en el proceso de lectoescritura.	El ambiente de aula en esta investigación se define como aquellas interacciones pedagógicas, emocionales, cognitivas y sociales que suceden entre los pares y la persona docente con los mismos. Como lo afirma Duarte (2009) al destacar que el ambiente de aula es donde se trabajan las intencionalidades pedagógicas del ambiente de aula van ligadas a lo cognoscitivo y a lo afectivo.	Ambiente de aula desde la interacción emocional, cognitiva y social.

Fuente: Elaboración propia (2018)

La tabla 3 muestra las categorías emergentes. Estas surgen ante ciertos criterios que se fueron presentando al desarrollar la investigación. Entre ellas, se presentan

- A. El rol de género. Aquella norma esperada por cada discente hacia su par por su masculinidad o femineidad.

- B. Teoría de CLASS. La influencia del docente fue clave durante las relaciones interpersonales. Durante el proceso de investigación, la autoridad reflejaba en el docente, el dominio de grupo y la formación en normas de convivencia fueron claves durante el desarrollo de la investigación, que genera la Teoría del CLASS propuesta por Pianta, donde las habilidades sociales del docente influyen en los resultados de los estudiantes.
- C. Teoría del Apego. Ligada con la Teoría de CLASS, se involucra en la confianza que generó el docente hacia cada discente y el cariño que se construyó en las relaciones interpersonales docente-estudiante.

A continuación, se presenta la tabla 3 con las categorías emergentes por objetivo específico, nombre de la categoría emergente, su definición y el motivo por el cual surge.

Tabla 3

*Definición de categorías emergentes*

Objetivo específico	Categoría emergente	Definición	Motivo
Conocer el perfil de cada persona estudiante para el fortalecimiento de la autonomía en los procesos de aprendizaje de lectoescritura.	Rol de género	Son los papeles, expectativas y normas que se espera que las mujeres y hombres cumplan en una sociedad, los cuales son establecidos social y culturalmente, y que dictan pautas sobre la forma como deben ser, sentir y actuar unos con otros dependiendo en principio del sexo al que pertenecen (Saldivar, 2015, p. 5).	Durante la primera etapa se detecta conductas de género muy marcadas desde la masculinidad y la femineidad.

Objetivo específico	Categoría emergente	Definición	Motivo
<p>Identificar las actividades cooperativas y lúdico-didácticas donde el ambiente de aula se convierte en un recurso didáctico para la persona docente en el proceso de lectoescritura.</p>	<p>Teoría del CLASS de Pianta</p>	<p>Es la influencia del ajuste social en los primeros años de escolaridad en las relaciones docente-estudiante. Asimismo, el repertorio de aprendizaje conductual que el niño y la niña han asimilado en el hogar, y la asociación entre la calidad de las relaciones tempranas entre docente-estudiante y el desempeño escolar posterior. Se necesitan de actores claves entre ellos la persona docente, porque es con él con quien va a llevar una relación a largo plazo, en una edad en que el niño y la niña son receptores activos de lo que miran, escuchan y viven (Betancourth et al., 2017, p.56).</p>	<p>Durante la segunda etapa de investigación se denota la influencia del docente ante los ajustes actitudinales (conductas de cada discente, comportamientos) del estudiante en relación a sus habilidades sociales.</p>

Objetivo específico	Categoría emergente	Definición	Motivo
<p>Reflexionar sobre las actividades cooperativas y lúdico-didácticas respecto a los cambios ocurridos en la autonomía del participante durante el proceso de aprendizaje de lectoescritura.</p>	<p>Teoría del Apego en la educación</p>	<p>Es un vínculo específico y especial que se forma entre el cuidador primario-infante. El vínculo de apego tiene elementos claves: una relación emocional, perdurable con una persona en específico; dicha relación produce seguridad, sosiego, consuelo, agrado y placer; la pérdida o la amenaza de pérdida de la persona, evoca una intensa ansiedad. (Serrano, 2011 p.1)</p>	<p>Durante la tercera etapa se observó a niños y niñas en situaciones de apego con la persona docente como figura central de seguridad y apoyo socio afectivo.</p>

### **Consideraciones éticas**

Durante un año y siete meses de laborar en la institución el docente guía, parte del equipo investigador, se reunió a principio de año con la directora para la solicitud, donde se explicó los objetivos de la investigación y así dar del permiso del trabajo final de graduación con el grupo guía que iba a tener a cargo.

Al ser el permiso gestionado en la dirección académica, se realizó una reunión con los familiares de los y las estudiantes, donde se comentó sobre el trabajo de investigación, finalidad y promoción, al lograr la aceptación, y apoyo de las familias. Además, para el desarrollo del proceso investigativo se realizó un consentimiento informado el cuál fue presentado a la administración de la institución para después aplicarlo a los participantes del estudio (ver apéndice F).

Cabe destacar que la información no se asocia con los nombres reales y se utilizan nombres no correspondientes a los participantes del estudio, asimismo, los investigadores tienen el permiso del uso de la fotografía para fines académicos para el informe final.

## **Capítulo IV**

### **Presentación y análisis de resultados**

En este capítulo IV se presenta la sistematización, análisis y discusión de resultados. La lógica organizativa del capítulo se estructura a partir de los objetivos del estudio, de las categorías de análisis y de las etapas del estudio con las respectivas fases.

Siguiendo la tradición del paradigma cualitativo el desarrollo de un perfil de los participantes resulta un elemento importante para la comprensión del objeto de estudio. Al respecto Elliot (2000) señala “que los perfiles proporcionan una visión de una situación o persona durante un periodo de tiempo” (p.97). De este modo las situaciones de cada uno de los y las estudiantes durante los tiempos de clase resultan muy importantes para la evidencia del fortalecimiento de la autonomía en el proceso de aprendizaje de la lecto escritura.

A continuación, se presentan subtítulos de acuerdo a los objetivos específicos de la investigación en estudio con el respectivo análisis de la información recopilada.

#### **Perfil integral estudiantil**

Al estar la escuela en una zona de atención prioritaria, la mayoría de los y las estudiantes presentan unas características sociodemográficas similares, como culturas familiares afines. Por lo que en esta sección se tratará de describir a cada persona estudiante, con el fin de dar una panorámica más clara ante el análisis de datos.

Dentro de las características sociodemográficas es importante dar una panorámica del contexto sobre lo que es el cantón de Desamparados, el cual se ubica al sur de la capital, siendo uno de los cantones más poblados del Gran Área Metropolitana -GAM-, donde en los últimos años ha recibido una cantidad considerable de inmigración de zonas rurales y migración, principalmente, de Nicaragua, Colombia y El Salvador.

Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Censo -INEC- (2014), la población aproximada para el 2017 de Desamparados supera los 238 000 de habitantes creando una sobrepoblación ante una superficie total de 118,26 kilómetros cuadrados. Uno de los lugares que presenta sobrepoblación es la comunidad de Torremolinos, ubicación de la Escuela Cristiana de las Asambleas de Dios.

Torremolinos es conocida en el país por características de vulnerabilidad social y económica que incide en temas como narcotráfico, pandillas, homicidios, inseguridad y otros temas similares, asimismo, como la afluencia de población inmigrante, presentado variaciones importantes en cultura, valores y diversos factores sociales.

Los participantes de la investigación, por ejemplo, son de familias costarricenses y nicaragüenses, donde sus hábitos y culturas son visibles en comportamientos, roles de género, vocabulario y diversidad de pensamientos.

La tabla 4 muestra una descripción de cada persona estudiante según su procedencia, edad, sexo, educación y otras variables consideradas por los investigadores. Cabe aclarar que estas características varían según la dinámica y estructura de la población.

Tabla 4

*Descripción integral por persona estudiante según sus características emocionales, sociodemográficas, familiares y académicas*

#	Estudiante	Descripción sociodemográfica
1	Santiago	<p>Tiene siete años con un mes de edad, masculino. Vive en Torremolinos con su madre, padre, un hermano de cinco años, una hermana de once años, un hermano de 22 años y sus abuelos maternos.</p> <p>Es un niño muy tranquilo, cariñoso, no busca problemas. Cuando sus compañeros pelean en el recreo busca separarlos y buscar soluciones.</p> <p>Su familia le apoya mucho en el aprendizaje, por lo que es un niño muy responsable y entusiasmado. La hermana que está en quinto grado le cuida mucho.</p> <p>En el aprendizaje tiene una dificultad de lenguaje denominado frenillo corto, <i>anquiloglosia</i> o lengua anudada, por lo que su pronunciación es lo que se conoce coloquialmente como <i>zopetas</i>. Sin embargo, al ser Santiago comprometido en el estudio, no presenta dificultad en el aprendizaje, su desempeño es positivo, al igual que el trabajo en grupo.</p> <p>Santiago se amolda al trabajo grupal, sus compañeros lo defienden mucho en los recreos y lo quieren bastante. Él es amigable y muy sensible, por lo que si ve que sus compañeros tienen necesidades trata de colaborar mucho. Por su personalidad en ocasiones es influenciado por otros.</p>

---

Tiene ocho años y dos meses, femenina. Vive en Paso Ancho con su madre y su hermano de once años. La relación con el padre es mínima, lo ve pocas veces al año. Tienen problemas económicos muy fuertes.

Es una niña cariñosa, sensible y distraída, en ocasiones se encuentra en problemas porque no mide sus acciones, fuerzas o palabras. Al ser la mayor del grupo en edad y en tamaño, sus compañeros la toman mucho en cuenta para jugar, con excepción de Siara que la discrimina por ser la mayor del grupo.

El aprendizaje se le complica bastante, al ser repitente recuerda algunos contenidos, sin embargo, el año pasado la maestra la aislaba bastante del grupo y no le presentaba atención, según los comentarios de la niña, la madre y otros docentes de la institución. Esta situación hizo que Jimena se desentendiera bastante de estudio y emocionalmente provocara que faltara mucho a clases.

2 Jimena

Este año ha presentado un aprendizaje regular a nivel de sus pares, su retención es positiva, se distrae poco en clase, cuando ha comido en casa, los días que viene sin desayunar o con muy poca merienda se ve distraída por el hambre, esto en los primeros dos meses del año, ya que unas familias del grupo al conocer de la situación a través de los niños y niñas, mandaron un dinero para que la persona docente comprara jugos, galletas o bocadillos para la niña. En el trabajo en grupo es moldeable, pero se deja influenciar, tiene una personalidad poco definida. Por lo que si no comprende la idea de sus pares o no le gusta el papel asignado suelta en llanto.

La mamá al tener un trabajo con horario no específico, le apoya poco en el estudio, por lo que es su hermano quién le ayuda con los trabajos. Jimena es esforzada con el trabajo en clase y participativa.

---

Tiene seis años y once meses, masculino. Vive con su madre en un pequeño apartamento en Torremolinos. La relación con el padre es positiva, lo ve sábados y domingos, sus padres lo concibieron en una relación de noviazgo.

3 Jaret

Jaret es sumamente sensible, mimado y disperso. Tiene una capacidad cognitiva elevada para su edad. Presenta sobreprotección de parte de la madre. Siempre anda una figura de *spiderman* o un peluche de jirafa en el bulto, en ocasiones lo saca para jugar en media clase, cuando termina el trabajo rápido; si se le decomisa el juguete o el peluche, llora acostado en el pupitre.

Le cuesta relacionarse con sus pares en los recesos porque prefiere quedarse en la zona de lectura con su peluche o juguete, si no los trae agarra un peluche de la zona o el libro de historias bíblicas.

Al ser tan sincero, no mide sus palabras, por lo que se le complica el trabajo en grupo. Le gusta ser el chistoso de la clase o de los roles de dramatización, sino se lo permiten le golpea en el brazo o estómago a sus pares y después suelta en llanto.

---

Tiene siete años con cuatro meses Vive con su madre, padre, hermana de ocho años de edad y su hermano de once años de edad. Su padre y madre tienen problemas de alcoholismo y drogas.

4 Samanta

Samanta es distraída, despreocupada, sensible y no se esfuerza por avanzar en el estudio. Se la ha dado atención individualizada y referencia a psicopedagoga, pero su madre no aporta interés a la ayuda, por lo que la niña repite el patrón. La psicopedagoga menciona que “Samanta presenta una inmadurez emocional a dos años”. Al denotar que tenía problemas visuales en clase, la persona docente con la directora le pagaron un examen de la vista y los anteojos, posee astigmatismo. La madre solo se acercó a recoger los anteojos.

Trae muñecas escondidas en el bolso, no presenta tareas y no colabora en clase. La atención específica se la ha brindado en clase, pero Samanta no colabora con el proceso de aprendizaje.

Se le dificulta mucho el trabajo en grupo a pesar de que sus pares la integran y buscan que ella participe. Generalmente llega tarde clases o falta un día por semana a clases porque se quedó dormida o se sentía un poco cansada. El caso se elevó a dirección académica con copia del informe a las oficinas del Patronato, el cual no hizo intervención.

---

Tiene siete años con nueve meses, femenino. Vive en Torremolinos con su madre, padre y hermano de ocho años y cuatro meses. Sus padres tienen una relación muy asertiva y una estabilidad económica.

Celeste es una niña muy tierna, audaz, competitiva y cooperativa. En lo académico tiene un desempeño alto, le cuesta un poco la escritura, pero su constante esfuerzo hace que avance sin problema.

5 Celeste

Generalmente busca soluciones ante sus pares cuando hay un problema en el recreo. Es amante de los animales y la naturaleza, por lo que siempre pasa conversando con sus amigas sobre cómo cuida su perro y las plantas de su casa.

En el trabajo en grupo le gusta liderar, pero no respeta si es otra persona la que lleva el liderazgo en el grupo. En ocasiones, si ha tenido un día pesado es grosera al responder cuando sus compañeros le piden un favor o si están en el aprendizaje colaborativo.

La relación en el hogar es bastante positiva, por lo que tiene un apoyo muy asertivo de la familia en los trabajos para repasar en casa.

---

Tiene siete años y tres meses, masculino. Vive con su madre, hermano de 19 años, su hermana de 16 años, sus abuelos maternos y un tío.

Ismael es colaborador, deportista, empático, esforzado y emotivo. Le gusta jugar al fútbol con una botella de plástico con su mejor amigo Thiago. En ocasiones han peleado por el gane de un partido en el pasillo, pero generalmente pasa ayudando a que todo el partido sea ameno.

Es el líder del grupo, sus compañeros lo quieren y lo respetan mucho, al ser hijo de la profesora de Educación Física, le respetan más.

6 Ismael

En el inicio del curso salía del aula sin permiso para visitar a su mamá al aula, lo que provocaba llamadas de atención. Todo el año, mínimo una vez por semana, salía del aula, por más conversaciones. La madre lo sobreprotege, al provocar un apego muy fuerte en el niño.

En lo académico Ismael es muy esforzado, participativo y comprometido, trata de dar lo mejor por completo que lo observe. Sus notas son sobresalientes, su retención es buena y al tener apoyo del hogar se siente muy bien el estudio. La relación con el padre es positiva y cercana.

---

Tiene siete años y dos meses de edad, femenina. Vive con su madre, padre, hermana de 16 años, un primo y la abuela. Sus padres tienen una estabilidad económica pero un nivel académico muy bajo, su padre no sabe leer y escribir, tampoco la abuela. Su madre posee un compromiso cognitivo.

Judith es muy insegura, tímida y con un nivel académico por debajo al de sus pares. El proceso de lectoescritura y lógica-matemática se la complicó mucho, por lo que sus pares le han intentado ayudar, pero su inseguridad limita el proceso.

7 Judith

Se ha hablado con los padres de la niña, ellos han agotado todo lo posible para ayudarla, por lo que en junio se le buscó atención psicológica y tutoría. Después de ese proceso, presentó avances en lo educativo. Se le brindó ayuda en psicología y psicopedagogía.

En el trabajo colaborativo, se le complica expresarse y tomar un rol en el equipo, por lo que la intervención de un líder le ayuda mucho para sentirse acompañada. Generalmente, cuando se siente insegura, toma un peluche entre sus brazos y calma su ansiedad.

En lo académica es sumamente dispersa, su retención no supera los diez minutos. Se queda viendo un punto fijo o comienza a hacerse colochos, como un auto estimulante.

---

---

Tiene siete años con tres meses de edad, masculino, vive en Torremolinos con su madre, padrastro y hermana de 4 meses de edad. Su papá murió en un accidente automovilístico cuando Thiago tenía cinco años de edad.

En ocasiones tiene un comportamiento agresivo hacia sus pares del mismo sexo y utiliza palabras groseras cuando no hacen lo que desee.

Su desempeño académico es muy alto, tiene una claridad alta sobre los contenidos. Su retención es positiva, sin embargo, es muy inquieto (no puede estar sentado más de 10 minutos, conversa bastante en clase).

8 Thiago

El deseo de aprendizaje es constante, no varía según su situación diaria en casa. Cuando falta a clases es porque su madre se queda dormida o está enferma. Quien llega siempre a recogerlo es su padrastro en motocicleta.

Cuando participa de trabajo en equipo, le gusta ser el líder llevando a sus pares por el camino que desea, siempre buscando la victoria, ya que es “valiente y hombre”, por lo que debe de ganar y ser el mejor en todo lo que hace, así el “papá que está en el cielo se va a sentir muy orgulloso”. Presenta una presión por la aprobación y la excelencia. Es parte del cuadro de honor en el grupo.

La consolidación de la familia con el niño tiene una influencia sobresaliente en el proceso de aprendizaje. La comunidad docente manifiesta que la presencia de sólida de la familia tiene un efecto muy importante en la vida socioeducativa del estudiantado.

---

---

Tiene siete años con un mes de edad, masculino. Vive con su madre, padrastro, hermana de diez años de edad y hermana de dos años de edad. Sus padres tienen una estabilidad económica más no emocional.

Ante la despreocupación y falta de apoyo del hogar, el año pasado la madre tuvo una denuncia del Patronato Nacional de la Infancia. Al tratar con ella la conversación es amena y accesible, mas no acciona, lo que da por un fracaso la intervención de la familia. Siendo esto un impedimento para Sebastián en el proceso académico.

Sebastián es un niño cariñoso, ameno con su docente guía, agresivo con sus pares, realiza acciones bruscas con intencionalidad a sus compañeros, le falta el respeto a los demás docentes.

## 9 Sebastián

Para Sebastián venir a la escuela es un “tiempo para salir de casa y aprender un poquito”, ya que su mamá pasa discutiendo con su padrastro. Esto le ha afectado su estudio, ya que en ocasiones no trae las tareas, los libros o material de apoyo.

Su proceso de lectoescritura y de lógica-matemática está por debajo a nivel de sus pares. Se ha trabajado de forma individual con él después de clases y en el aula, pero su poco esfuerzo e interés hace que su avance sea bajo.

Sus compañeros lo buscan mucho porque “es muy bueno en el fútbol”, pero sus compañeras le buscan poco por lo agresivo que es con ellas, tanto en el aula al contestarles como en el recreo al pegarles. Se tuvo que aplicar el protocolo por violencia.

---

---

Tiene siete años y un mes de edad, masculino. Vive con su mamá, abuela y hermana de cinco años de edad, en el distrito de Paso Ancho, a 15 minutos de la institución. Sus padres se divorciaron cuando él tenía seis años. Su padre le ve los sábados en las tardes y le obsequia regalos como videojuegos, tabletas y otros artefactos digitales

Según el informe de preescolar, Emiliano presenta ciertas “conductas sexuales inadecuadas a su edad”, ya que le gusta tocar sus partes íntimas constantemente y las de sus pares masculinos. En la escuela ha presentado situaciones similares, tomándose fotos desnudo o su aparato reproductor para enseñarlas a sus compañeros.

10 Emiliano

Tiene un comportamiento agresivo con intencionalidad y necesita mucha atención, le gusta que lo mimen y feliciten constantemente. Los videojuegos que les gusta son de zombis, violencia, muerte y que contenga mucha sangre.

En lo académico presenta un desempeño muy bueno y con claridad bastante alta sobre los contenidos. Retiene lo más 25 minutos, conversa bastante en clase distrayendo a otros de su trabajo.

Tiene un apoyo total por parte de la madre en todos los quehaceres de desarrollo lecto-escritor como lógico-matemático e inclusive en las asignaturas complementarias, especialmente en idiomas.

Le gusta mucho compartir y desarrollarse en equipo, se siente seguro con sus docentes, al manifestar confianza con roles de afectividad, respeto, y armonía con cada persona docente. Sabe reconocer sus errores como disculparse si es necesario; esto bajo un marco de sana convivencia. Presenta mayor respeto ante la figura masculina.

---

Tiene siete años con cinco meses de edad, femenino. Vive en Torremolinos con su madre, padre, un hermano de un año de edad, una hermana de cuatro años y su abuela materna.

Es una niña muy tranquila, cariñosa, no busca problemas. Cuando sus compañeros pelean en el recreo busca al profesor de cuido o bien, entre otros compañeros busca soluciones.

Su familia le apoya mucho en el aprendizaje, por lo que es un niña muy responsable y entusiasmada. Tiende a hacer muy materna, ya que, al ser la mayor de tres hermanos, colabora mucho en casa, se lleva muy bien con Judith, Danna y Celeste.

#### 11 Alisson

Alisson, al igual que Santiago, tiene una dificultad de lenguaje denominado frenillo corto, *anquiloglosia* o lengua anudada, conocido coloquialmente como *zopetas*. Sin embargo, Alisson se desarrolla muy bien en clase y es bastante comprometida en el estudio, no presenta dificultad en el aprendizaje, tiene un desempeño muy alto y trabaja muy bien en grupo.

Alisson se amolda al trabajo grupal, sus compañeros y compañeras la cuidan mucho en los recreos y la quieren bastante. Ella es amigable y muy sensible, por lo que si ve que sus compañeros tienen necesidades les trae comida, peluches o les escribe carta, hasta saca tiempo en el recreo para orar por ellos.

---

Tiene siete años y diez meses, masculino. Vive en Alajuelita con su mamá y hermana de once años. La mamá es muy despreocupada, siempre llegan tarde y no llevan trabajos. El papá tuvo que intervenir, se hizo cargo de Matías los fines de semana, es un señor responsable, colaborador y cariñoso con el niño.

12 Matías

Matías es un niño cariñoso, atento, colaborador y da halagos a sus personas docentes; sin embargo, cuando se no se toma en cuenta su criterio o se le llama la atención para mejorar ciertas actitudes, su mirada y sus palabras son desafiantes.

Su padre le ha apoyado mucho en la actitud y el aprendizaje de Matías. Sus trabajos llegan a tiempo, sus actitudes en respuesta y las acciones y actitudes han mejorado bastante, al facilitar los procesos de aprendizaje.

---

Tiene siete años con once meses de edad, femenina. Vive en Paso Ancho con su madre, padre y un hermano de tres meses de edad.

Es un niña muy tranquila, cariñosa, tímida, no busca problemas. Si ve que sus pares pelean se siente triste, temerosa y se va del lugar.

Su familia le apoya mucho en el aprendizaje, por lo que es un niña muy responsable y entusiasmada. Tiene una capacidad muy avanzada para su edad.

13 Danna

El aprendizaje se le ve afectado porque falta mucho a clases, ya que padece de asma crónica, llevándola al hospital constantemente o quedándose a descansar porque tuvo ligeras crisis en las noches o madrugadas. Sin embargo, siempre está al día con la materia, ama estar en la escuela, participa y trata de ayudar a sus amigas, principalmente a Judith, cuando termina antes el trabajo.

Danna se amolda al trabajo grupal, sus compañeros pasan pendientes en el recreo y la quieren mucho, por lo que no permiten que corra o salte y así evitar que le dé asma.

Generalmente ayuda en clase, colabora con sus amigas, le gusta hacer merienda compartida o tomarse *selfies* con sus amigas. Tiene una personalidad sólida y decidida.

---

Tiene siete años con siete meses de edad, femenino. Vive en Torremolinos con su madre, padre, hermana de 13 años de edad y su abuelo materno, el cual está grave de salud. Tienen una inestabilidad económica por el quehacer de su padre. La madre en ocasiones trabaja planchando o como miscelánea en casas.

Es un niño muy tranquilo, cariñoso, no busca problemas, excepto que mencionen comentarios inapropiados de su hermana. En mayo tuvo una pelea con un niño de 4to grado al decir frases soeces sobre ella. Generalmente, si ocupa ayuda en un juego busca a Thiago o Ismael, es muy unido con ellos.

#### 14 Adrián

Su familia le apoya mucho en el aprendizaje, por lo que es un niño muy responsable y atento. No posee ningún problema en el aprendizaje. En abril se sospechaba de un problema visual. El docente guía en conjunto con la docente de Matemáticas le ayudaron en la compra de los anteojos. La escuela ayudó con el pago de examen el envió.

Adrián se amolda rápidamente al trabajo grupal, sus compañeros y compañeras lo quieren siempre en su grupo. Es “apuntado” en todas las actividades. Es amigable y muy sensible, por lo que si ve que sus compañeros tienen necesidades trata de buscar ayuda con las personas docentes o se los comenta a su familia.

---

---

Tiene siete años y ocho meses de edad, femenina. Vive con su abuela en Torremolinos, quien tiene adicción al alcohol. Su madre está en la cárcel por ocultar droga en casa, su padre vende droga, se dedica a la mecánica, consume alcohol y tiene un temperamento violento.

Siara estuvo viviendo con su tía materna durante tres años, según el informe de preescolar. El comportamiento es agresivo, grosero, mimada y le gusta ser el centro de atención, tiende a manipular y mentira para adquirir objetos o evitar problemas. Tiene roles de género muy marcados hacia los hombres. La tía comenta que por problemas con el papá de Siara tuvo que desistir de la potestad dada por el Patronato Nacional de la Infancia.

15 Siara

Siara generalmente se presenta distraída, triste y agresiva, pero en las semanas que visita a su madre a la cárcel viene con otro semblante y un comportamiento asertivo ya que su madre le dice “se debe portar bien para que el profesor vea que usted no solo es inteligente, sino una niña con buenos valores”. Si no visita a su madre, en determinadas ocasiones repite que le hace falta, soltándose en llanto o tristeza, el personal docente ha tenido que intervenir en apoyo y juego. En términos académicos, presenta un desempeño medio y con claridad medial sobre los contenidos. Su retención es positiva, su tiempo de atención no supera los diez minutos y conversa en clase.

No le gusta compartir, es muy posesiva. Cuando llega enojada, aparta su pupitre del grupo y se aísla. Si se mueve su escritorio y silla (principalmente), pega gritos, agrede con su puño y le dice a la persona docente o persona estudiante que llega a ayudarlo que es un “inútil”. Si trabaja en grupo, toma el liderazgo, sus compañeros por temor callan.

El desarrollo y comprensión de cada uno de los perfiles de los participantes del estudio permite a los investigadores comprender los procesos de identidad y socialización que inciden en el “performance” y autonomía del estudiantado ante las diferentes tareas académicas dentro del aula.



*Figura 5.* Estudiantes de Primer Grado. Día de Pijamas.

Ahora bien, desde una panorámica pedagógica, el conocer los contextos de cada persona estudiante facilita adaptar la metodología a la necesidad de cada uno según su contexto. Por ejemplo, Coll (1988) menciona que la educación debe ser adaptada a cada individuo, generando mayor desarrollo personal de la persona estudiante en el centro del proceso educativo, provocando una educación “integrada y efectiva, que construya su propia realidad, que encuentre su identidad particular” (p.133).

Por ello, realizar un perfil integral de cada persona estudiante no solo genera más contextualización en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también en el fortalecimiento de sus habilidades autónomas.

En ocasiones, las personas docentes priorizamos las habilidades y destrezas del estudiantado, dejando de lado aquellos factores emocionales, socio-demográficos, familiares y de desempeño escolar que influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, al generar en ciertos casos bajo rendimiento escolar como afectivo, es aquí donde este perfil

integral por la persona estudiante se vuelve una fortaleza en la investigación y nos amplia un conocimiento específico para crear las siguientes estrategias, técnicas y actividades.

Del mismo modo, este perfil integral se tomó en cuenta para la realización de los quehaceres pedagógicos presentados en los planeamientos de las actividades rompehielos, lúdico-didácticos, cooperativos y procesos de lectoescritura, expuestas en los apéndices E, E.1, E.2 y F, siendo cada uno contextualizado a las necesidades descritas en el perfil integral estudiantil.

Ahora bien, al terminar el perfil integral de cada persona estudiante, se procede a analizar y reflexionar los datos obtenidos que responden al segundo y tercer objetivo de la investigación, estos ligados a las actividades cooperativas y lúdico-didácticas para una autonomía en independencia, autoconfianza, y pensamiento crítico. A continuación, se presentan los resultados más relevantes.

### Descripción del contexto y ambiente de aula

En relación con la descripción del contexto y al ambiente se logró denotar ciertas características fundamentales en el proceso de investigación, donde al inicio la organización del aula fue basado en el estilo tradicional de hileras. Este análisis conllevó a un replanteamiento metodológico y didáctico que permitió un diseño de ambiente de aula diferente y propicio para desarrollar la autonomía en el proceso de lecto-escritura.

En el capítulo II se presentaron ocho principios pedagógicos para la creación de un ambiente de aula necesario para el estudiante en el proceso de aprendizaje en relación con los tres factores autónomos. Por ello, a continuación, presentamos la figura 6 que sintetiza los principios pedagógicos en el ambiente de aula.



*Figura 6.* Principios pedagógicos en el ambiente de aula. (Elaboración propia, 2018)

Tomando en cuenta los ocho principios pedagógicos en el ambiente de aula de la figura 6 en relación al espacio pedagógico bidireccional de la figura 1, se presentan las figuras 7, 8, 9 y 10 para contrastar algunos cambios generados en el ambiente físico de aula, colaborando con el proceso de lectoescritura, y las relaciones interpersonales entre las personas estudiantes.



*Figura 7.* Organización de aula tradicional.



*Figura 8.* Segunda organización de aula tradicional.



*Figura 9.* Organización de aula autónomo.



*Figura 10.* Segunda organización de aula autónomo.

La institución educativa tradicionalmente ha fomentado un aprendizaje individual, artístico y competitivo, generando en las personas estudiantes estilos de aprendizaje individualistas siendo esto una limitante en su proceso cognitivo integral. Por lo que los investigadores conversaron en dirección la integración y la inclusión de nuevos paradigmas pedagógicos en el grupo de primer grado.

Dicha mediación fue de agrado para la dirección académica y administrativa al dar luz verde a la implementación de un modelo entrelazado entre lo conductual y lo constructivista, denominándola entre el equipo investigador y autores como Freire (2002) la pedagogía de la autonomía.

La implementación de esta pedagogía lleva a que el ambiente de aula, entendiéndose como la interacción del espacio físico en relación con los principios pedagógicos en el ambiente de aula, mobiliario y relaciones interpersonales, y la mediación del docente promuevan una confianza en el estudiantado, una reflexión constante en el proceso de aprendizaje, y la habilidad de promover un aprendizaje individualizado como colectivo.

Por ello se realiza una intervención de las personas docentes en propiciar un espacio físico como mobiliario en su integración con el ambiente de aula acorde con las necesidades educativas como contextuales de cada discente. Estas intervenciones fueron las siguientes:

- Mueble blanco con cuatro estantes.
- Material concreto para ambientación: barco de letras, estrella ganadora, abecedario, titiritero.
- Estante de madera y vidrio para exhibición.
- Rincón de lectura.

Por otro lado, la segunda mediación para el ambiente de aula fue en las relaciones interpersonales donde se realizaron actividades rompehielos desglosadas y explicadas en el siguiente apartado de este capítulo.

Las cuales facilitaron a que se diera una contextualización de cada persona estudiante bajo su propia necesidad educativa en el ambiente de aula de esta manera que provoca el desenvolvimiento de la autonomía en su autoconfianza, independencia y pensamiento crítico.

Al conocer este proceso de contextualización y ambiente de aula se procede a explicar en el siguiente apartado de este capítulo cómo se logró la implementación de actividades, estrategias, y técnicas durante el proceso de intervención como de aprendizaje de la lecto-escritura guiado por la metodología de la pedagogía de la autonomía.

### Actividades cooperativas y lúdico-didácticas

Las actividades donde el ambiente de aula se convirtió en un recurso didáctico para la persona docente en el proceso de lectoescritura se dividieron en tres partes. La primera bajo actividades rompehielo, la segunda actividades lúdico-didácticas de reforzamiento al planeamiento docente y la tercera, actividades de refuerzo educativo basada en el planeamiento de lectoescritura como apoyo a la mediación pedagógica del profesor.

Para realizar cada una de estas actividades, se realizó la siguiente guía de mediación pedagógica como investigadores hacia cada participante, la cual se presenta en la figura 11.

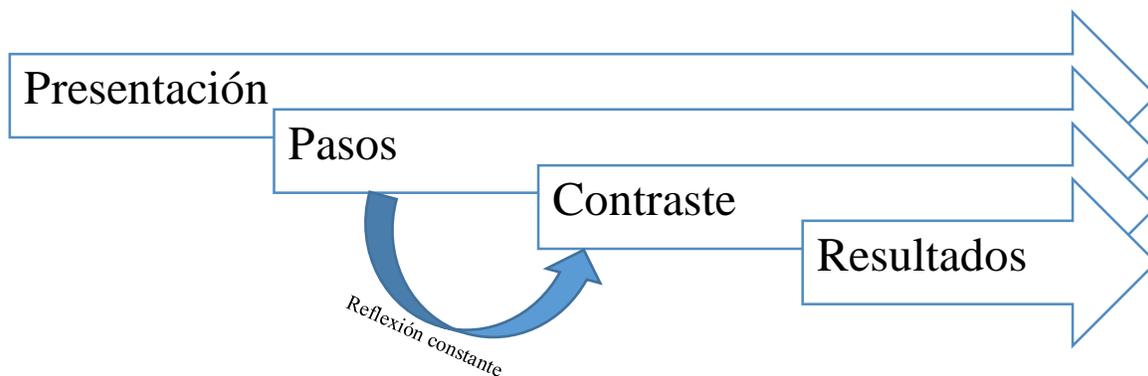


Figura 11. Guía de mediación pedagógica. (Elaboración propia, 2018)

En la figura 11 se explica la mediación pedagógica que se llevó a cabo para realizar cada actividad propuesta en los planeamientos:

- Presentación. El investigador y la investigadora presentaban la actividad que se iba a implementar, con el fin de aclarar dudas de las personas estudiantes
- Pasos. El investigador y la investigadora explican los pasos para realizar la actividad deseada.

- **Contraste.** El investigador y la investigadora confrontan los conocimientos previos y en construcción de la persona estudiante.
- **Reflexión constante.** El investigador y la investigadora promueve espacios de autorreflexión en el discente, con el fin de buscar la significatividad del aprendizaje.
- **Resultados.** Socializar los resultados de cada discente para la concientización de la actividad y dar cierre a la temática realizada.

A continuación, se presenta cada actividad propuesta en los planeamientos con el fin de comprender el proceso de construcción en la autonomía en función del ambiente de aula como recurso didáctico.

### **Actividades rompehielos**

Para fortalecer y guiar las relaciones interpersonales en el proceso de autonomía se desarrollaron actividades rompehielos siendo su propósito la libertad de expresarse y del autoconocimiento de sí mismo, además de crear una atmósfera de armonía y unidad con sus pares. Es decir, las actividades rompehielo buscan eliminar esas barreras, estigmas, etiquetas o paradigmas provocados por la sociedad y la falta de seguridad en sí mismo como la vergüenza y el miedo, que limitan al discente en confrontar su realidad y modo de pensar.

Las actividades rompehielos (apéndice E.1) realizadas en el proceso de intervención para un ambiente de aula integral, saludable e inclusivo fueron: video: “escuela de la muerte”, la manzana positiva, el sombrero caliente, la estrella del deseo, las palabras locas, el cuento creativo, las cartas el amor, integrando corazones, personalizando nuestro ambiente y gestos locos.

Cada actividad guiada con el docente fortaleció las relaciones interpersonales entre los pares en relación a los principios pedagógicos en el ambiente de aula. Esta intervención generó los siguientes resultados presentados en la tabla 5.

Tabla 5

*Resultados de las actividades rompehielo.*

#	Logro	Descripción
1	Unión de grupo	Generó lazos interpersonales asertivos y afectivos entre los pares, docente e investigadores.
2	Interacciones entre pares	Generó habilidades comunicativas como blandas durante los procesos de enseñanza como de ocio.
3	Compromiso	El valor de la responsabilidad fue uno de los puntos que fortaleció en el estudiantado, al provocar mayor compromiso en el desempeño de relaciones interpersonales como académico.
4	Conocerse a sí mismo y a los demás	Generó mayor autoconfianza individual como conocer virtudes de sus compañeros
5	Expresión oral o libertad de dicción	Se rompieron barreras comunicativas al expresar sus ideas emocionales como dudas académicas
6	Expresión escrita	Como proceso de lecto escritura, la expresión escrita se fortaleció considerablemente en el desarrollo de dictados y prácticas
7	Pensamiento innovador	El explorar desde la imaginación y el uso del medio del aula como natural de la institución favoreció su creatividad e independencia
8	Autovaloración en su pensamiento	Desarrollar espacios de reflexión después de cada actividad, creó mayor criticidad.

Fuente: elaboración (2018)

Para corroborar estos resultados, las siguientes figuras muestran procesos de implementación de actividades rompehielo.



*Figura 12.* Actividad: Descubriéndonos.



*Figura 13.* Actividad: Telaraña.



*Figura 14.* Actividad: Nuestro país.



*Figura 15.* Actividad: Manzana positiva.

### **Actividades cooperativas y lúdico-didácticas**

Ahora bien, cada estrategia pedagógica como técnica didáctica, según nuestro enfoque investigativo, se realizó bajo dos tipos de actividades: cooperativas y lúdico-didácticas.

Las estrategias pedagógicas como las generativas, por ejemplo, provienen del modelo generativo trabajado por Osborne y Wittrock (1985), Valanides y Angeli (2001), donde su enfoque constructivista atiende a los procesos de aprendizaje de las personas estudiantes según sus necesidades educativas del grupo, en este caso, los y las estudiantes de primer grado, dentro de sus necesidades, necesitaban reforzar su autonomía cognitiva, y así ser capaces de construir sus propios conocimientos en interrelación con sus pares, permitiendo un aprendizaje cooperativo. Asimismo, otras de las estrategias pedagógicas fueron las mnemotécnicas, la pedagogía de la pregunta y el aprender jugando, tal como se observan en la figura 14 y 15.

Por ello, al denotar estos criterios según la intencionalidad de los investigadores, se llegaron a implementar las siguientes actividades, cada una descrita en el apéndice E:

- Cooperativas. Son aquellas actividades donde los discentes interactúan verbalmente y generen empatía, construcción de información, y confianza en sí mismos.
- Lúdico-didácticas. Son aquellas actividades donde por medio del movimiento, juego, material concreto como digital generen pensamiento crítico como independencia al construir información, tolerar la diversidad de pensamientos y colaborar para un trabajo grupal empático.

Cada actividad realizada conlleva una práctica desde el aprender jugando, ya que según lo descrito por Dewey (2004), el juego es parte de un desarrollo integral en el niño y en la niña, esto, porque el juego tiende “a reproducir y a afirmar las rudezas tanto como las excelencias de la vida adulta en el entorno” (p170) y, por ende, establece un ambiente en el aula la unificación del juego-aprendizaje, siendo fundamental en el desarrollo mental y moral deseable del discente. Es decir, el aprender jugando desde el ambiente de aula, crea espacios flexibles y sin obstáculos, generando paralelamente relaciones interpersonales entre los pares, lo implica al mismo tiempo el quehacer de la pedagogía de la pregunta.

Ahora bien, al conocer los dos tipos de actividades realizadas y relación pedagógica desde el juego, la pregunta y el ambiente de aula, se presenta la tabla 6 con el desglose de todas las actividades funcionales en el trabajo de investigación, donde las actividades cooperativas se presentan con el color azul y las actividades lúdico-didácticas con el verde, esto como referencia de discriminación visual. Cada actividad se considera funcional desde acciones pedagógicas construidas en el ambiente de aula generado en función del docente y cada participante, por lo que en la figura 16, se explican estas acciones pedagógicas que facilitaron el ambiente de aula propicio para que cada actividad fuese funcional.

Tabla 6

*Actividades Cooperativas y Lúdico-didácticas*

#	Actividades	Tipo	
		Cooperativa	Lúdico-didáctica
1	Video: Escuela de la muerte	■	
2	La manzana positiva.	■	
3	Sombrero caliente.		■
4	Estrella del deseo (tendedero).	■	■
5	Las palabras locas.	■	
6	Cuento creativo.	■	■
7	Cartas del amor.	■	
8	Caja misteriosa.		■
9	Estrella ganadora.	■	
10	Banco de sílabas.	■	
11	Rompecabezas de oraciones.	■	
12	El barco del abecedario.	■	■
13	La papa-palabra caliente.		■
14	El sombrero respondón.	■	
15	Recados a la profe Mary.	■	
16	Personalizando nuestro ambiente.		■
17	Brainstorming.	■	■
18	Gestos locos.		■
19	Espacios dialógicos.	■	
20	Focusgroup.	■	
21	Exposiciones.	■	
22	Integrando corazones.	■	■
23	Método silábico/alfabético.	■	
24	Método fonológico.	■	
25	Mnmotécnicas.		■
26	Generativas.		■
27	Pedagogía de la pregunta.	■	

#	Actividades	Tipo	
		Cooperativa	Lúdico-didáctica
28	Aprender jugando.		

Fuente: Elaboración propia (2018).

Cada una de estas actividades están presentadas en el marco teórico como en los planeamientos (apéndice E). Es importante aclarar que algunas actividades poseen doble criterio por su disposición metodológica, ya que la mediación docente puede influir a que se realice desde ambas visiones y así enriquecer el proceso de aprendizaje como autónomo en la persona estudiante como la persona docente.

Por ejemplo, Tébar (citado por Espinosa, 2016) menciona que la mediación pedagógica posee como propósito fomentar que toda persona pueda superar sus barreras, siendo esto uno de los propósitos de la investigación, puesta que la timidez, la vergüenza, la dependencia y la falta de anticipación como reflexión ante los sucesos, eran debilidades notorias en los y las estudiantes. Por ello, la disposición metodológica de la persona docente en reforzar algunas actividades era necesaria para alcanzar el proceso investigativo. Del mismo modo, Espinosa (2016) recalca que la mediación en el aprendizaje es “una posición humanizante y positiva, de tal forma que potencialice la relación del individuo con su entorno” (p.94), referencia visualizada y reforzada en el objetivo específico 3, al desarrollar habilidades sociales y cognoscitivas en el estudiantado conforme los factores de la autonomía.

Ahora bien, los resultados al implementar cada una de estas actividades se pueden visualizar en las figuras 18, 19, 20 y 21 donde se obtuvo mayor comprensión a las necesidades comunicativas y sociales de sus pares; tiempo de ocio, juego y estudio dentro del mismo proceso; mayor claridad ante sus ideales; respeto a la diversidad de pensamiento; capacidad de reflexión y generar opinión; expresión no verbal y verbal; empoderamiento en su criterio; reforzamiento de la autoestima y personalidad; estabilidad emocional ante la toma de decisiones; mejoramiento en su rendimiento académico ante el desarrollo intelectual e ingenio; mayor integración del contexto en el proceso del

aprendizaje; una actitud positiva ante la resolución de conflictos; habilidades comunicativas asertivas en el estudio individual como colectivo; respeto al espacio verbal; la tolerancia ante las diferencias físicas o contextuales; y la comprensión y aplicación de valores de convivencia en el espacio de aula. El proceso de implementación se explica en la figura 11.

Cada uno de estos resultados fueron notorios por las personas docentes como por el mismo estudiantado. A continuación, algunas frases de las personas docentes de la institución y de las personas estudiantes:

“He visto a los chicos más desenvueltos al expresar sus ideas. Recuerdo que al principio de año tenía que hacer mucho juego para que dijeran lo que pensaban, pero ahora, dan su opinión con un pensamiento más sólido”.

Profesora María Isabel

“Compañero, ese grupo ha cambiado mucho. Recuerdo que al inicio eran muy inseguros para participar, especialmente Judith. Se nota que le han puesto mucho. Ahora se mandan valientes a cantar, danzar y emitir notas cuando estamos ensayando”.

Profesor Hairo

“¡Ay mi chiquito!, ese grupo es otra cosa. Siara ahora es más responsable y piensa las cosas antes de hablar, por ejemplo. Jaret ya no depende tanto de uno para trabajar. Como dicen, ahora se la creen”.

Profesora Alejandra

“¡Qué va! Ahora las clases son más divertidas. Trabajan en equipo muy bien, ya no se pelean como antes. Por ejemplo, Siara y Jimena ahora si comparten materiales. Imagínese que hasta han subido las notas desde que viene esa muchacha a trabajar con usted”.

Profesor Alejandro

“He quedado asombrada. Ese grupo en preescolar era un desastre conductualmente. No había día en que no peleasen hasta por una crayola. Es más, verlos trabajar en grupo donde comparten, se sienten muy seguros al hablar, como Matías y Alisson, es reflejo de que se hizo un trabajo con amor para los chicos.”

Directora Marla

Cada uno de estos resultados evidencia que tanto el comportamiento y sus habilidades de trabajo grupal como individual, han mejorado. Incluso, sus interacciones entre pares han dado evidencia de un ambiente de aula asertivo, favorecedor y enriquecedor durante el tiempo de construcción de los aprendizajes y procesos académicos como prácticas, tareas, evaluaciones tanto formativas como sumativas.

La siguiente figura 16, sintetiza las acciones que generaron cambios el comportamiento, habilidades e interacciones en el ambiente de aula y su desarrollo autónomo.

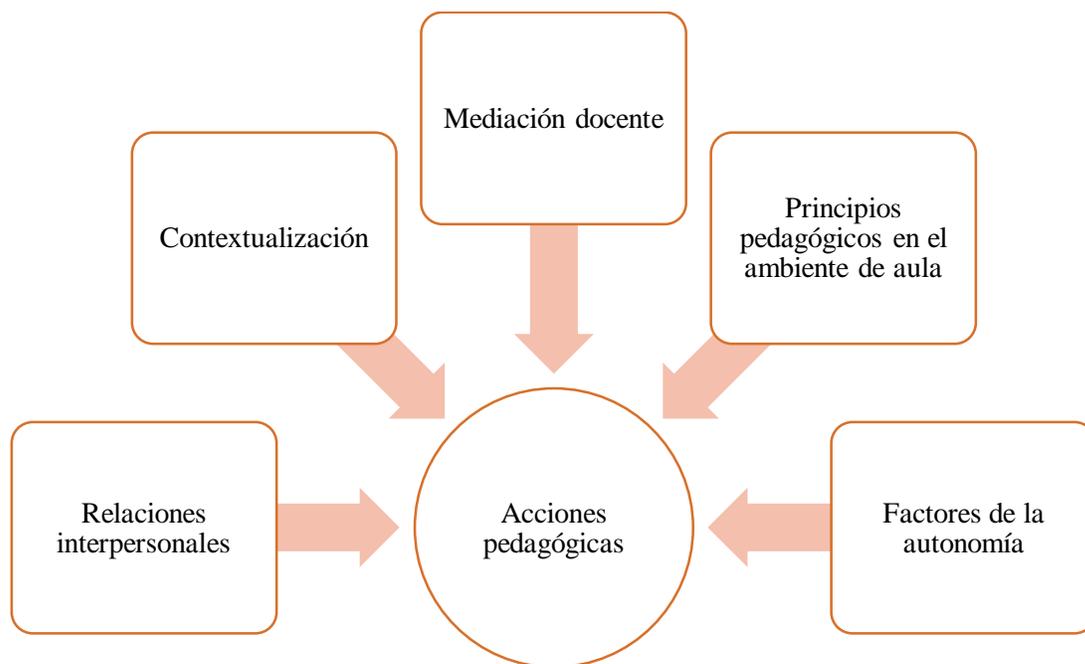


Figura 16. Acciones pedagógicas en la implementación de actividades lúdico-didácticas y cooperativas. (Elaboración propia, 2018)

### Funcionalidad de las actividades

Ahora bien, cada una de las actividades (rompehielo, cooperativa, lúdico-didáctica y de refuerzo educativo) aplicadas se clasificarán en si su desarrollo fue funcional o no, según lo observado e implementado (ver tabla 5 y 6), esto basado en el segundo y el tercer objetivo específico de la investigación.

A continuación, se presentan la tabla 6 con las estrategias pedagógicas y las técnicas no funcionales en el fortalecimiento de la autonomía en independencia, pensamiento crítico y autoconfianza.

Tabla 7

*Estrategias pedagógicas y técnicas didácticas no funcionales*

#	Actividad	Estrategias pedagógicas	Técnicas didácticas
1	Método del panel.		
2	Aprendizaje por inducción.		
3	Aprendizaje por análisis de conceptos.		
4	Papel cuadriculado.		
5	Audiolibros		
6	Flashcards		
7	Phillips 66		
8	Elaboración de carteles		

Fuente: Elaboración propia (2018)

Ahora bien, los principales motivos en las actividades anteriores que guiaron a que no se cumpliera los objetivos de la investigación fueron:

- Recursos concretos como digitales limitados.
- Inasistencia de las personas estudiantes.

- Poca motivación previa de los investigadores a los participantes.
- Actividades no acordes a las temáticas y necesidades de las personas estudiantes.
- No fueron atractivas para los participantes.
- La música de fondo no fue motivadora.
- No se estimuló el ambiente físico de aula.
- Hubo conflicto de liderazgo entre las personas estudiantes.
- Intervención de los investigadores escasa.
- No hubo claridad en las instrucciones.
- No se repasaron los valores (normas) de convivencia.
- Algunas no acorde con la edad.
- No hubo negociación ante modificaciones de instrucciones.
- Se limitaron oportunidades de expresión ante lo sucedido.

Un ejemplo sobre las actividades no funcionales fueron las flashcards, ya que, durante la implementación, los y las estudiantes tenían un proceso lector por debajo de lo básico, limitando las oportunidades para expresar situaciones, seguir instrucciones y la comprensión de los saberes, lo que generaba aburrimiento y falta de compromiso en la realización de la actividad. En esta actividad, no se logró concentrar al grupo y por ende, se tuvo que cerrar sin ningún resultado.

Por ello, cada uno de estos 15 puntos limitó a que las ocho actividades no fuesen funcionales para los participantes, como también al limitar la metodología docente en la implementación de contenidos, contexto de aula e intervención de los investigadores. Sin embargo, hubo actividades funcionales para cada discente en su proceso de autonomía, naciendo de necesidades expresadas por cada estudiante y de los investigadores. Cada una de las actividades logran una contextualización en el niño y la niña e incluso, algunas de estas actividades fueron creadas por los mismos participantes, al darle mayor riqueza a la investigación y reflexión de los datos (véase figuras 18, 19, 20 y 21) A continuación, se presenta la tabla 8:

Tabla 8

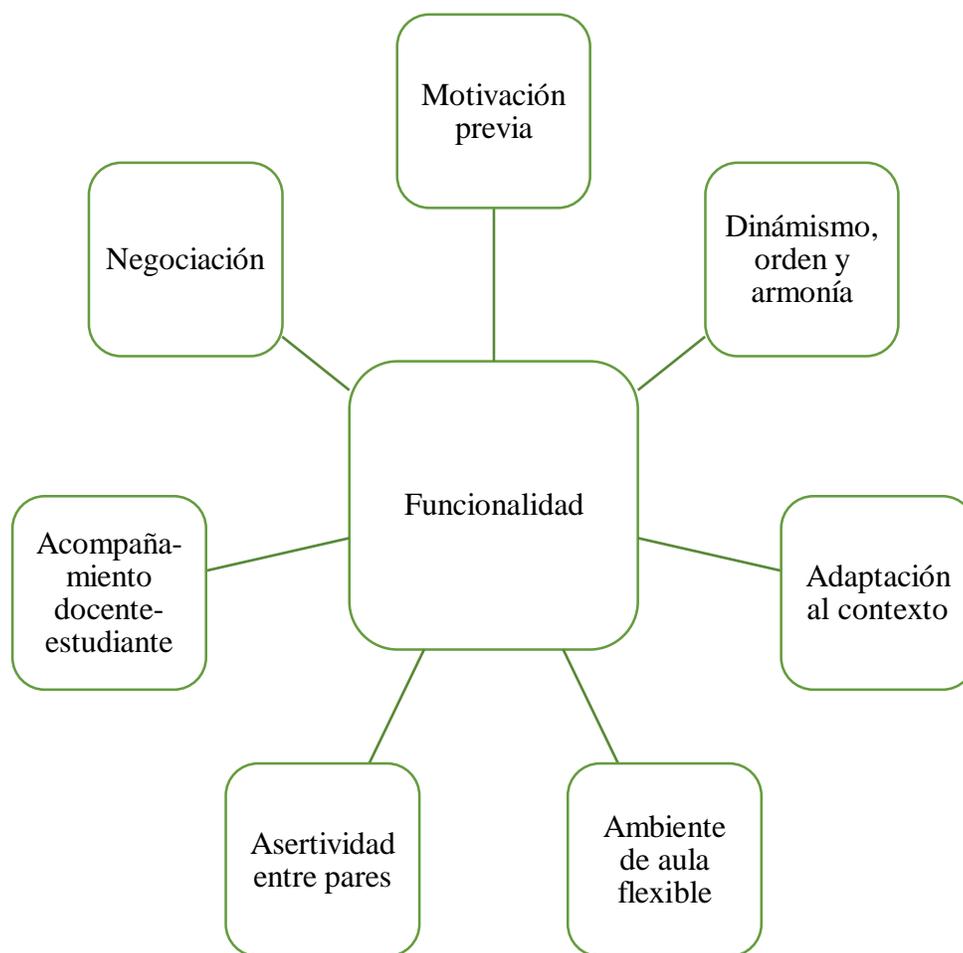
*Estrategias pedagógicas y técnicas didácticas funcionales*

#	Actividad	Estrategias pedagógicas	Técnicas didácticas
1	Video: Escuela de la muerte		
2	La manzana positiva.		
3	Sombrero caliente.		
4	Estrella del deseo (tendedero).		
5	Las palabras locas.		
6	Cuento creativo.		
7	Cartas del amor.		
8	Caja misteriosa.		
9	Estrella ganadora.		
10	Banco de sílabas.		
11	Rompecabezas de oraciones.		
12	El barco del abecedario.		
13	La papa-palabra caliente.		
14	El sombrero respondón.		
15	Recados a la profe Mary.		
16	Personalizando nuestro ambiente.		
17	Brainstorming.		
18	Gestos locos.		
19	Espacios dialógicos.		
20	Focusgroup.		
21	Exposiciones.		
22	Dramatizaciones.		
23	Elementos audiovisuales.		
24	Método silábico/alfabético.		
25	Método fonológico.		
26	Mnmotécnicas.		
27	Generativas.		
28	Pedagogía de la pregunta.		

#	Actividad	Estrategias pedagógicas	Técnicas didácticas
29	Aprender jugando.		

Fuente: elaboración propia (2018).

Por otra parte, estas actividades generaron los siguientes resultados, los cuales se muestran en la siguiente figura 17.



*Figura 17.* Factores que influyeron en la funcionalidad de las actividades lúdico-didácticas y cooperativas. (Elaboración propia, 2018)

Del mismo modo, se presentan las figuras 18 y 19 que muestran el proceso de la funcionalidad.



*Figura 18.* Actividad: Cuento Creativo



*Figura 19.* Actividad: Organizando mi aula

Uno de los puntos importantes en esta reflexión, es que este proceso de autonomía según la identificación como aplicación de las actividades no solo favorecen al estudiantado, sino al cuerpo docente, ya que muchas de estas actividades influenciaron a que el profesor se posicionara en su mediación pedagógica y se enriqueciese el desarrollo de la temática por trabajar, no solo en la lectura, y escritura, sino en el desglose de contenidos (dosificación), haciendo una enseñanza hilada, significativa y constructiva para la persona estudiante (véase figura 24, 28 y 29).



*Figura 20.* Actividad: Caja Misteriosa



*Figura 21.* Actividad Cuento Creativo

Otro dato interesante en la investigación, es que las personas docentes de otras asignaturas aprovecharon el ambiente de aula para desarrollar sus temáticas e inclusive intervenían y ambientaban el espacio para generar en sus clases mayor provecho. Asimismo, docentes de otros grados adaptaron sus aulas bajo los principios de esta investigación haciendo no solo un cambio de paradigma en el grupo guía de la indagación,

sino en la institución en general, al permitir espacios más creativos, abiertos y favorables para el aprendizaje de los discentes como de las mismas personas docentes.



*Figura 22. Trabajo Colaborativo.*



*Figura 23. Actividad Ambientación*

En las figuras 21 y 22 se muestra el aprendizaje colaborativo, ya que como lo menciona Bilbao y Velasco (2014), el trabajo colaborativo en el aula debe ser un espacio donde cada educando se involucra con otro, se sientan frente a frente para dar convivencia al trato entre los pares, los educandos asumen responsabilidades individuales, con el fin de reflexionar y de mejorar la eficacia del grupo pequeño. Siendo esto, también, parte del objetivo 4 de la investigación al reflexionar sobre cuáles fueron los cambios ocurridos en la autonomía del participante al ejecutar las actividades cooperativas y lúdico-didácticas y su relación durante el proceso de aprendizaje de lectoescritura (ver figura 24).

Con esto, damos hincapié al análisis y a la reflexión de la autonomía del participante durante el proceso de aprendizaje de lectoescritura basada en la autonomía, siendo el último capítulo de nuestra investigación.

### **Autonomía del participante durante el proceso de aprendizaje de lectoescritura**

El proceso de lecto-escritura, se llevó a cabo al basarse en un plan anual elaborado por los investigadores, cuyo fin es plantear una metodología conductual como constructivista en el proceso, e implementar estrategias pedagógicas como técnicas didácticas en el fortalecimiento de la autonomía en la lecto-escritura (ver apéndice E.3).

El planeamiento didáctico para el proceso de lectoescritura, se basó en dos etapas, la primera etapa se planteó en diagnosticar el nivel de aprestamiento y de conceptualización ante la lectura como escritura, cuyo diagnóstico se planteó para el mes de febrero; mientras que la segunda etapa se basó en desarrollar los conocimientos básicos de lecto-escritura basada en discriminación fonética y escritural para el mes de marzo, abril y mayo (apéndice E.1). Donde el método fonológico y el método silábico se complementaron para el desarrollo de lectoescritura, siendo estas una de las propuestas del Programa de Español de I Ciclo del MEP (2013) y así, fortalecer los factores de la autonomía: independencia, autoconfianza y pensamiento crítico, esto, bajo la implementación paralela de las actividades basadas en el proceso lector y de escritura.

Es importante aclarar, que de acuerdo con los planes trimestrales de la persona docente en base con los contenidos de la dosificación anual y del proceso de lectoescritura, los investigadores basaron sus actividades también, como refuerzo educativo que fomentasen los procesos de lecto-escritura y los contenidos de primer grado.

Del mismo modo, para el equipo investigador, las actividades se visualizan como aquellas que refuercen el contenido de estudio para profundizar, complementar o mejorar los procesos académicos del aula. Para que estas actividades se logren, fue necesaria la ayuda de los investigadores, la persona docente y los mismos discentes. Es importante aclarar que son parte de las actividades cooperativas y lúdico-didácticas, ya que poseen una doble intencionalidad en el proceso de educativo.

Ahora bien, las actividades de refuerzo educativo fueron: la caja misteriosa, la estrella ganadora, el rompecabezas de oraciones, el papa-palabra caliente, el sombrero respondón, recados a la profe Mary, brainstorming, focus group, exposiciones, mnemotécnicas y generativas, tal como se especifican en el planeamiento de actividades de refuerzo educativo (apéndice E.3)

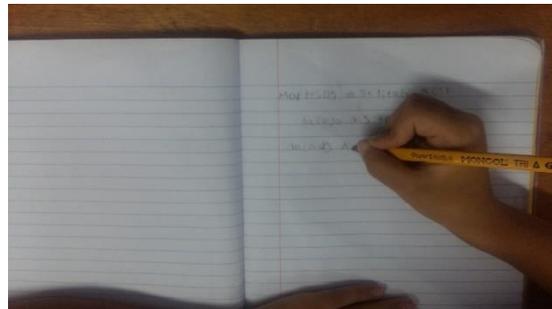
Los resultados obtenidos al implementar cada una de estas actividades se presentan a continuación, hilados a la figura 11 y a la figura 17:

- Comprensión e interiorización del aprendizaje.
- Mayor rendimiento académico.
- Habilidades de estudio.
- Capacidad crítica ante un hecho o una situación de enseñanza.
- Mayor concentración.
- Mayor uso del tiempo.
- Capacidad académica sobre la edad de un niño de 7 años de edad.
- Adaptación a la necesidad y dificultad del proceso.
- Habilidades comunicativas ante la duda o incompreensión.
- Compromiso ante su papel de estudiante y ser humano.
- Deseo por aprender, se auto motiva.
- El aprendizaje como formación integral y no obligatoria.
- Ve el entorno como herramienta de aprendizaje.
- Comprende hechos complejos como oportunidades de superación.
- Mayor integración social.

Cada uno de estos resultados en la implementación de actividades de refuerzo educativo fue asertivo ante el proceso de lectoescritura, fomentando no solo en los y las estudiantes habilidades autónomas en la autoconfianza, independencia y criticidad, sino en habilidad para la vida, y el desenvolvimiento académico.



*Figura 24.* Formación de sílabas.



*Figura 25.* Escritura de Caja Misteriosa

Para obtener un detalle más profundo respecto al avance de cada persona estudiante, se realiza la siguiente tabla 9, la cual visualiza cada persona estudiante antes de la aplicación de la pedagogía de la autonomía y el después de su intervención, siendo esto los cambios ocurridos en la autonomía de cada participante durante el proceso de aprendizaje.

Tabla 9

*Proceso de intervención de la Pedagogía de la Autonomía en los y las estudiantes de primer grado*

#	Estudiante	Sin intervención	Con intervención
1	Santiago	Dificultad en la socialización, criticidad, organización del tiempo y toma de decisiones.	Mejóro su rendimiento académico, habilidades comunicativas, pensamiento crítico en la reflexión ante situaciones de riesgo. La intervención promovió habilidades comunicativas como el hablar en público, a la vez de una escritura más clara. Mejoró su autoconfianza, desarrolló habilidades sociales
2	Jimena	Dificultad en seguridad de sí misma como capacidades, organización del espacio inmediato, toma de decisiones, trabajo en grupo e involucración con sus pares en actividades de ocio.	como el liderazgo positivo, toma de decisiones bajo reflexión y la involucración con sus pares tanto académica como en tiempos de ocio, logró expresar escrituralmente sus pensamientos con claridad y efectividad.
3	Jaret	Dificultad en la seguridad de sí mismo (tímido), independencia para vestirse, comer,	Mejóro su autoconcepto y rompió sus límites de socialización al auto-aceptarse.

#	Estudiante	Sin intervención	Con intervención
		organización de espacio inmediato y de desarrollo académico.	Logró vestir, comer y organizar su espacio inmediato sin ayuda, así mismo habilidades académicas en lo que respecta a la lectura y escritura e inteligencia emocional.
4	Samanta	Dificultad en la toma de decisiones, independencia en vestirse, organización de espacio, autovaloración, así como en sus habilidades sociales y comunicativas.	Mejóro su toma de decisiones, su organización de espacio e independencia en vestirse. Falta mayor intervención en la autovaloración y desarrollo académico.
5	Celeste	Dificultad en habilidades comunicativas, autocontrol (temperamento) y valores como tolerancia, respeto, y compañerismo.	Mejóro sus habilidades comunicativas, obtuvo nuevas habilidades sociales como el trabajo cooperativo y colaborativo; asimismo, sus valores fueron fortalecidos. Mejóro sus tiempos de estudio (dejó de salir del aula sin permiso), su socialización es
6	Ismael	Dificultad en tiempos de estudio, organización de espacio, independencia en ir al baño, toma de decisiones, agresividad con sus pares.	positiva, se eliminó su agresividad hacia sus pares, toma decisiones bajo la reflexión, en la parte académica incrementó el saber escritural y de lectura lo que le generó una motivación intrínseca en el proceso.
7	Judith	Dificultad en habilidades	Mejóro sus habilidades sociales

#	Estudiante	Sin intervención	Con intervención
		comunicativas, sociales, toma de decisiones, organización del tiempo, autoconcepto, independencia para vestirse, comer, organización del espacio inmediato y de desarrollo académico, procesos atencionales.	y comunicativas al trabajar su autoconfianza. Su organización del tiempo, procesos atencionales y del espacio inmediato hay que seguir interviniendo. Hay mayor independencia en sus habilidades blandas y duras, en la parte académica el proceso de lectoescritura le ayudó a ampliar la comprensión de temáticas vistas en clase y la creación de nuevas ideas a partir de estos.
8	Thiago	Dificultad en el autocontrol (violencia) y organización del tiempo.	Mejoró sus habilidades sociales entre pares, fortaleciendo su desempeño socio-emocional. Mejoró la organización del espacio inmediato, el autocontrol hacia sus pares. Se logró reforzar sus habilidades duras en el proceso de lectoescritura.
9	Sebastián	Dificultad en la organización de tareas, autocontrol, del espacio inmediato, desarrollo académico.	Mejoró sus compartimientos sexuales y de autocontrol, generando espacios asertivos entre sus pares, asimismo sus habilidades comunicativas y sociales. Hay que reforzar la organización del espacio
10	Emiliano	Dificultad en habilidades comunicativas, sociales, toma de decisiones, organización del tiempo, comportamientos sexuales y de autocontrol (violencia).	

#	Estudiante	Sin intervención	Con intervención
11	Alisson	Dificultad en habilidades comunicativas y sociales.	<p>inmediato.</p> <p>Mejóro sus habilidades comunicativas y sociales. Fortaleció sus habilidades de liderazgo en generar espacios asertivos y de confianza, al mismo tiempo en el proceso de lectoescritura, logró tener más precisión en la utilización de vocablos, aumentando la comprensión de textos.</p> <p>Mejóro sus reflexiones ante situaciones de riesgo, temperamento (generando espacios asertivos), con el aprovechamiento del proceso escritural logró mejorar la expresión en relación al contenido.</p> <p>Mejóro la integración con sus pares al romper sus límites comunicativos y al desarrollar una constancia en la asistencia.</p>
12	Matías	Dificultad con su temperamento y autoconfianza.	<p>Se desarrolló con un mejor concepto de sí mismo, ayudándole a la toma de decisiones. En relación al proceso escritural y lector formaba nuevos argumentos integrados al contenido</p>
13	Danna	Dificultad en la integración, el autoconcepto y toma de decisiones.	

#	Estudiante	Sin intervención	Con intervención
14	Adrián	Dificultad en habilidades sociales y comunicativas, comportamientos violentos, trabajo colaborativo como cooperativo.	<p>estudiado con más veracidad y cavidad.</p> <p>Mejóro sus habilidades sociales y comunicativas, desarrollando nuevas habilidades duras, como una mejor actitud ante situaciones de estrés o confusiones, lo que generaba sus comportamientos violentos.</p> <p>Crea ambientes asertivos con sus pares, es decir, sus discusiones y palabras se vuelven reflexivas con sus pares. En relación al proceso de lectura y escritura durante el mismo logró una mejor expresión de lo que quería decir de forma escrita, recolocando elementos que no tenían sentido al principio y sustituyéndolos por otros términos más precisos.</p>
15	Siara	Dificultad en el autocontrol y trabajo cooperativo	<p>Al fortalecer sus habilidades comunicativas y sociales, mejoró sus reacciones de violencia física hacia sus compañeros y el trabajo en grupo, generando un liderazgo positivo, dejando atrás el autoritarismo y los roles de</p>

#	Estudiante	Sin intervención	Con intervención
			géneros marcados en sus reflexiones como toma de decisiones.

Fuente: elaboración propia (2018).

A continuación, se exponen fotografías que evidencian el aprendizaje colaborativo, refuerzo visual, diálogo, estrategias generativas y el aprender jugando durante las intervenciones pedagógicas en los y las estudiantes.



*Figura 26.* Organización de tareas.



*Figura 27.* Trabajo Cooperativo.



*Figura 28.* Trabajo individual y apoyo educativo entre pares.



*Figura 29.* Fortalecimiento de habilidades comunicativas y procesos de lectoescritura.



*Figura 30.* Actividad colaborativa del mapa.



*Figura 31.* Espacios de reflexión y organización de tareas.

Cada uno de estos datos favorecen y comprenden que el proceso de la autonomía en los y las estudiantes en la lecto-escritura es necesario para su desarrollo integral, sea este en lo social, académico y emocional, al formar niños y niñas con mayor empoderamiento en su cultura, toma de decisiones y reflexión de su entorno, respondiendo a uno de los desafíos actuales en la educación costarricense.

Las fotografías visualizan como la estructura y organización de aula diferente a lo tradicional mejora los procesos de intervención, así como el ambiente de aula teniendo espacios limpios y agradables favorecen el aprendizaje, al romper los esquemas tradicionales que permite la comunicación y la interacción.



*Figura 32. Docente y estudiantes*



*Figura 33. Estudiante de primer grado*

Asimismo, las figuras 31 y 32 visualizan cómo el espacio físico, las interacciones entre pares y docentes co-ayuda al proceso de la autonomía en la autoconfianza, pensamiento crítico, y la independencia, tal como lo destaca Rinaldi (citado por Castro y Morales, 2015), en relación con el ambiente y la conducta, al decir que existe “una reciprocidad entre las personas y su ambiente, dado su dinamismo y la influencia de uno sobre el otro” (p.13).

## **Capítulo V**

### **Conclusiones y recomendaciones**

Después de presentar y explicar los hallazgos centrales que se obtuvieron a partir del análisis de datos, y los objetivos del estudio en este apartado se procede a realizar las principales conclusiones y recomendaciones recabadas a lo largo del trabajo investigativo. En este punto, a partir de los objetivos específicos se presentan cuatro conclusiones que muestran en qué medida se logró o no cumplir con los mismos y otras cuatro basadas en el quehacer pedagógico de los investigadores en relación al objetivo general.

1. Al realizar un perfil de cada persona estudiante para el fortalecimiento de la autonomía en los procesos de aprendizaje en la lectoescritura, facilitó que tanto la persona docente como el equipo investigador obtuvieran una visión más amplia y específica de los participantes, para de esta manera ir construyendo mayores oportunidades para la autonomía integral en cada discente, ya que la mayoría de los discentes tenían limitaciones para el desarrollo de un aprendizaje autónomo.
2. Al identificar cuáles podrían ser las actividades cooperativas y lúdico-didácticas se observó que la cotidianidad del centro educativo, personas docentes como personal administrativo, limitaba la construcción de las mismas, ya que no se enfocan en actividades que tengan relación con la promoción de la autonomía o la construcción de los aprendizajes, sino en un sistema esquematizado para cumplir la transmisión del conocimiento o una monotonía en la enseñanza como en las relaciones interpersonales, dejando de lado la criticidad del estudiantado.
3. Al ejecutar las actividades cooperativas y lúdico-didácticas permitió mejorar los ejes de la autonomía en el estudiantado y, como efecto rebote, el rendimiento académico de cada uno en la lectoescritura, en otras asignaturas y actividades extracurriculares como los clubes que brinda la institución. De igual forma, las personas docentes de otras asignaturas se sumergieron en el proceso, permitiendo y solicitando capacitación respecto a las actividades para fomentar la autonomía en su

currículo de aula; por lo que se dio un proceso más vivencial y significativo para cada persona estudiante y miembro de la comunidad educativa.

4. La pedagogía de la autonomía se puede implementar tanto en la institución educativa, como en el mismo hogar ya que constituye un favorecimiento del desarrollo del niño y la niña.
5. A partir de las actividades ejecutadas tomando en cuenta el uso de la pedagogía de la autonomía, a los y las estudiantes se les apoyó en los factores de independencia, pensamiento crítico y autoconfianza, los mismos se mostraron sensibles y cómodos durante el desarrollo de las actividades, lo que propició a que evidenciara una mayor comunicación y acercamiento entre los investigadores y los participantes, logrando de esta manera el incremento de la confianza y la disminución de inseguridades y temores de los y las estudiantes, a la hora de enfrentarse a nuevos retos.
6. Al reflexionar sobre las actividades cooperativas y lúdico-didácticas en relación a los cambios obtenidos en la aplicación de la autonomía del participante durante el proceso de aprendizaje, se observaron mejorías en las actitudes de los y las estudiantes entorno a los temas de lectoescritura, y la construcción de un ambiente de aula generó mayor empatía, acercamientos entre la persona docente y pares, y confianza para lograr lo deseado en la metodología del educador. Del mismo modo, las actividades ejercitaron el pensamiento crítico, la reflexión ante la temática y su relación con el medio que lo rodea, favoreciendo la estimulación analítica ante las demandas socioeducativas del contexto donde viven.
7. En cuanto a los aspectos físicos del ambiente de aula, se valoró que es de suma importancia para cada persona estudiante, ya que genera menor dependencia del personal docente; sin embargo, esta es funcional si se tiene injerencia en la ambientación, los materiales, el aseo del aula y la distribución espacial del mobiliario, lo que implica que la persona docente tiene la responsabilidad en cuanto a la selección, organización y aplicación, operaciones que generan más éxito en

cuánto se siga promoviendo la participación de los niños y las niñas en su manipulación y diálogo.

8. Con respecto al tema de la decoración o ambientación, se observa que los y las estudiantes se ven más motivados y estimulados si ésta existe, la cual se caracteriza, principalmente, por ser llamativa, cumplir con los gustos del estudiantado, intereses y necesidades pedagógicas, en especial, cuando han participado en conjunto con la persona docente; comprendiendo que ésta está influenciada en la iluminación, ventilación, color, sonidos internos como externos y aseo.
9. En relación al proceso de lectura y escritura, durante el proceso de investigación, se logró evidenciar la importancia del fortalecimiento del mismo a nivel personal y académico, favoreciendo herramientas lingüísticas, de expresión oral y escrita, de concordancia y comprensión de ideas, generando en los participantes mismos mayor seguridad y confianza a la hora de desarrollar contenidos y a la hora de comunicar y transmitir conocimientos, ideas y opiniones.
10. Al fortalecer la lectoescritura por medio del juego, la persona estudiante se siente más confiado y seguro de poder conocer el mundo que le rodea, así mismo establecer relaciones de afecto incrementando el aprendizaje, y el desarrollo en general sobre las habilidades humanas.
11. Por medio de la lectura y escritura se incrementa el valor del deseo del saber, trabajando la concentración y fomentando la capacidad de crear y organizar ideas por medio de la empatía y la potencialización de la habilidad de comprender oralmente, y escrituralmente.
12. El saber leer y escribir favorece la imaginación y la creatividad de los niños, y las niñas reflejando una mente activa.

Ahora bien, se presentan recomendaciones que se dan a este trabajo final de graduación, a la institución educativa, a las personas docentes participantes, personas estudiantes participantes y a la carrera de pedagogía con énfasis en I y II ciclos, con el fin de establecer una visión más flexible de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y las metodologías que se pueden llevar a cabo para lograr satisfacer las necesidades educativas individuales y colectivas.

### **Recomendaciones a la carrera Pedagogía con énfasis en I y II ciclos**

- A. Se le recomienda a la carrera de Pedagogía que fomente la temática de ambiente áulico dentro del proceso de Intervención Pedagógica, como un recurso didáctico en la creación de espacios pedagógicos saludables en las interacciones docente-estudiante, al fortalecer los contenidos que se deben construir dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
  
- B. A partir del tema de investigación “Fortalecimiento de la autonomía en el proceso de lectoescritura, al utilizar el ambiente de aula como recurso didáctico” emergen las siguientes líneas de investigación que la carrera podría profundizar en otras indagaciones como lo son: la infraestructura del aula y su influencia en el aprendizaje; las relaciones interpersonales y su influencia en el proceso educativo; la autonomía como método de habilidades sociales y habilidades comunicativas; fortalecimiento de habilidades blandas y habilidades duras en el aprendizaje por medio de la independencia.

### **Recomendaciones a las personas docentes de primer y segundo grado**

- A. Para las personas docentes de primer y segundo grado que deseen fortalecer la autonomía, a través del ambiente de aula, deben considerar disposiciones tecnológicas y naturales que posee la institución, para crear procesos de lectoescritura contextuales y de pertinencia cultural, asimismo, facilitarles a los y las estudiantes espacios para la construcción en conjunto del ambiente áulico, ya que genera mayor empatía entre los pares y mayor estimulación en el aprendizaje.

- B. Para el proceso de lectoescritura se recomienda la combinación de métodos pedagógicos para obtener resultados más integrales e inclusivos en las personas estudiantes, al abarcar de esta manera la diversidad de los aprendizajes individuales y colectivos, ya que los métodos fonológico, silábico y alfabético generan mayor impacto en la enseñanza, y brinda mayores oportunidades de diálogo entre los pares.
  
- C. Involucrar a las familias de los discentes a través de talleres didácticos como dialógicos para reducir las brechas hogar-escuela y viceversa para fortalecer en conjunto el aprendizaje autónomo del estudiantado.
  
- D. Ejecutar actividades lúdicas y cooperativas relacionadas con el aprendizaje, ya que fortalece ejes autónomos como un impacto positivo en el estudio individual, reflejado en los procesos sumativos. Asimismo, se considera que las actividades lúdicas como medio para el aprendizaje, señalan la realización de experiencias que les permiten mejorar la ambientación del aula en sus relaciones interpersonales, al causar ilusión y motivación hacia el aprendizaje.
  
- E. Ampliar la importancia del currículo oculto presente en los y las estudiantes, para visualizar las necesidades educativas que enriquecen y dan mayor valor significativo al aprendizaje.
  
- F. Promover espacios reflexivos como dialógicos donde el pensamiento crítico sea una habilidad para la vida y así se elimine las brechas socioemocionales marcadas bajo la etiqueta de comunidad prioritaria o “marginal”.

## Referencias

- Aguilar, M. (2005). *Técnicas de animación grupal*. Argentina, Buenos Aires. Editorial: Espacio Editorial.
- Aguilera, A., Fúquene, C. y Ríos, W. (2014). Aprende jugando: el uso de técnicas de gamificación en entornos de aprendizaje. *Revista IM-Pertinente*, 2(1), pp.125-143.
- Alfaro, A., y Badilla, M. (junio, 2015). El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana. *Revista Electrónica Perspectivas*. Universidad de Costa Rica. 1(10), pp. 81-146. San José, Costa Rica.
- Angulo, R., Navarro, G. y Pérez, I. (2003). *La incidencia que tiene el proceso de articulación en la adaptación al primer grado de los niños de preescolar de las escuelas Pedro Pérez Zeledón y 12 de marzo de 1948 ubicado dentro del Circuito 01*. Tesis para optar por Licenciatura. San Isidro de El General, San José.
- Aoki, N. (2000). *La afectividad y el papel de los profesores en el desarrollo de la autonomía del alumno*. Cambridge University Press. Cambridge, Inglaterra.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en Investigación Cualitativa*. Editorial Morata S.L. Madrid, España.
- Barkley, E., Cross, K., y Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Ediciones Morata. Madrid, España.
- Bernath, U., Vidal, M. (2007). The theories and the theorists: why theory is important for research. [Las teorías y los teóricos: por qué la teoría es importante para la investigación]. *Revista Editorial Lavoisier*. 5(3), pp. 427-458. London, Inglaterra.

- Betancourth, S., Burbano, D. y Venet, M. (2017). *La relación docente-estudiantes de preescolar según el CLASS de Pianta*. *Revista Psicogente*. 20(37), pp.55-69. <http://doi.org/10.17081/psico.20.37.2418>
- Bilbao, M., Velasco, P. (2014). *Aprendizaje cooperativo-colaborativo*. Editorial Trillas, S.A. Distrito Federal, México.
- Cabrera, I. (2009). Autonomía en el aprendizaje: direcciones para el desarrollo en la formación profesional. *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*. 9(2), pp.1-22. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- Calzadilla, O. (2012). *Métodos de enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria*. Editorial Académica de España. Madrid, España.
- Carrero, P. (2016). *Época de construcción, la función educadora de los ambientes*. *Revista Digital*. Edición: Septiembre. Sección: Orientación y Tutoría. Recuperado de <https://goo.gl/geYvFH>
- Casal, S. y Sánchez, I. (2015). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de I2. *Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*. 25(1), pp.179-190. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla, España.
- Cascante, J. (2016). *Investigación en el aula*. Editorial: EUNED. San José, Costa Rica
- Castro, M., y Morales, M. (septiembre-diciembre, 2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños escolares. *Revista Electrónica Educare*. 19(3), pp.1-32. Doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.11>

- Charnay, R. (1994). *Aprender (por medio de) la resolución de problemas. Artículo de Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones.* Editorial Paidós Educador. Buenos Aires, Argentina.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar: Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. Divulgación: Universidad de Barcelona. Barcelona, España.
- Comellas, M. (2000) *Los hábitos de autonomía. Proceso de adquisición.* Editorial: CEAC. Madrid, España.
- Consejo Superior de Educación. (2017). Política Educativa. La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad. República de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias.* Ediciones Universidad de Oviedo. Asturias, España.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo.* (1ra reimp.). Editorial Paidós Ibérica. Barcelona, España.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación.* (6ta reimp.). Editorial Morata S.A. Madrid, España.
- Duarte, I. (17 de abril de 2009). El aula. Un ambiente importante. *ABC Color.* Recuperado de <http://www.abc.com.py/articulos/el-aula-un-ambiente-importante-1163887.html>
- Dzib, A. (junio, 2016). El papel de la confianza en el aprendizaje. *Revista Educarnos.* Recuperado de <https://revistaeducarnos.com/el-papel-de-la-confianza-en-el-aprendizaje/>

- Elliot, J. (2000). *La investigación acción en Educación*. (4ta Ed.). Editorial Morata S.L. Madrid España.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación acción*. (4ta Ed.) Editorial Morata. Madrid, España.
- Espinosa, E. (enero-diciembre 2016) La formación docente en los procesos de mediación didáctica. *Revista Praxis*. 1(12), pp.90-102. Doi: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.1850>
- Fabra, L. (2004). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Editorial: Ceac. Madrid, España.
- Facione, P. (1998). *The Delphi Report. Executive Summary*. [El Informe Delphi. Resumen ejecutivo]. Editorial: California Academic Press. California, Estados Unidos.
- Fernández, G. (2016). *Herramientas para enseñar a estudiar*. Argentina, Buenos Aires. Editorial: Aique.
- Ferrer, J. (2010). *Técnicas de la investigación*. Recuperado de <https://goo.gl/GMAoQm>
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking. An Introduction*. [Pensamiento crítico. Una introducción]. Cambridge University Press. Cambridge, Reino Unido.
- Flores, R., y Tobón, A. (2001). *Investigación educativa y pedagógica*. Editorial McGraw Hill. Bogotá, Colombia.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. (3ª reimp.). Buenos Aires: Siglo XXI.

- Freire, P., y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.
- García, A., y Muñoz, J. (mayo-agosto, 2004). Pedagogía de los espacios. Esbozo de un horizonte educativo para el siglo XXI. *Revista Española de Pedagogía*. Universidad de Salamanca. 1(228), pp.257–278.
- Guardián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Editorial PrintCenter. San José, Costa Rica.
- Hennessey, G. (2003). El Proceso Enseñanza-Aprendizaje de la comunicación organizacional un proceso de formación de consultores basado en un modelo de una Acción-Reflexión empresa-aula y el aprendizaje autónomo. *Razón y palabra*. (32), pp.84-87. Recuperado de <https://goo.gl/zgO32y>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta edición). Editorial McGraw Hill. Distrito Federal, México.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2014). *Estimaciones y proyecciones de población distritales por sexo y grupos de edades*. Editorial: INEC. San José, Costa Rica
- Jaramillo, J. (2015). Rol docente, rol del maestro. Recuperado de <http://ylang-ylang.uninorte.edu.co:8080/drupal/files/RoldelMaestro.pdf>
- Jefatura de Estado. (mayo, 2006). *Ley Orgánica de Educación*. [Modificación 23 de marzo de 2018] Editorial: BOE. Madrid, España.
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós SAICF. Buenos Aires, Argentina.

- Kamii, C. (2014). La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget. *Revista Fundación Infancia y Aprendizaje*. 1(18), pp.3-32.
- Kemmis, S. (1989). *Investigación en la acción*. Enciclopedia Internacional de La Educación. p.3330–3337. Barcelona, España.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Editorial: Laertes. Barcelona, España.
- Knowles, M. (1988). *The adult learner: a neglected species*. [El aprendiz adulto: una especie desatendida] Houston, Estados Unidos.
- Lagos, J., Ruiz, Y. (2011). *La autonomía en el aprendizaje y en la enseñanza de Lenguas Extranjeras: Una mirada desde el contexto de la educación superior*. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <https://goo.gl/cF3Mgu>
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. (3ra Ed). Editorial: Graó. Barcelona, España.
- Lucas, B., Claxton, G. (2014). *Nuevas inteligencias, nuevos aprendizajes*. Editorial: Narcea Ediciones. Madrid, España.
- Martí, J. (2012). La investigación - acción participativa. Estructura y fases. Recuperado de <https://goo.gl/41H61h>
- Martínez, A. (enero-diciembre, 2013). Emergencias de cambio: entre el modelo pedagógico tradicional y la necesidad de aprendizajes significativos. *Revista Praxis*. 1(9), pp.73-82

- Maturana, H. (2014). *Transformación en la convivencia*. Editorial: Granica S.A. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación Pública. (2013). *Programa de Estudio de Español de I Ciclo*. República de Costa Rica. Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica.
- Osborn, A. (1953). *Imaginación Aplicada*. principios y procedimientos del pensamiento creativo. Editorial: Scribner. New York, Estados Unidos.
- Piaget, J. (1986). *La epistemología genética*. Editorial: Debate. Madrid, España.
- Piaget, J., y Heller, J. (1945). *La autonomía en la escuela* Editorial Losada. Buenos Aires, Argentina.
- Pivaral, V., Morales, B., y Gutiérrez, S. (2013). Situaciones de aprendizaje: pautas metodológicas para el desarrollo de competencias en el aula. Editorial: MINEDUC-DIGECUR. Ciudad de Guatemala, Guatemala.
- Programa Estado de la Nación. (2011). *Decimoséptimo Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*. San José, Costa Rica
- Red Solare. (2006). Introducción a la propuesta Educativa Reggio Emilia, Italia. “Una mirada reflexiva hacia la cultura de la infancia. En S. Burshan (Ed.). *La Propuesta Educativa Reggio Emilia: Nuestra Inspiración*. (1ª Ed. pp.6-9). Bogotá, Colombia.
- Rinaldi, C. (2011). *En dialogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar, aprender*. (Cap. 8). Editorial: Grupo Norma. Lima, Perú.
- Rodríguez, A. (18 de febrero de 2015). *Utilizar apoyos visuales y sustituir la crítica por el refuerzo positivo facilitan el aprendizaje en alumnos con Asperger*. Recuperado de <https://www.universidadviu.es/dia-internacional-asperger-180215/>

- Rojas, L. (20 de marzo de 2016). *En Torremolinos de Desamparados*. [Fotografía]. Recuperado de <https://goo.gl/T6o6NT>
- Salazar, A., y Cossio, A (2004). *Estrategias de Aprendizaje*. Recuperado de <https://www.monografias.com/trabajos19/estrategias-aprendizaje/estrategias-aprendizaje.shtml>
- Saldívar, A. et al. (diciembre, 2015). Roles de Género y Diversidad: Validación de una Escala en Varios Contextos Culturales. *Revista Acta de Investigación Psicológica*. 5(3) pp. 2124-2148. Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México.
- Sánchez, Y. (2005). *¿Cómo estimular la independencia en los niños?* Recuperado de <https://www.escuelasinfantilesvelilla.com/blog/como-estimular-la-independencia-en-los-ninos/>
- Sanfeliciano, A. (2017). *3 tipos de estrategias de aprendizaje*. Recuperado de <https://lamenteesmaravillosa.com/3-tipos-estrategias-de-aprendizaje/>
- Scott, P., Asoko, H., y Driver, R. (1992). *La enseñanza para un cambio conceptual: un análisis de las estrategias*. Recuperado de [http://icar.univ-lyon2.fr/Equipe2/coast/ressources/ICPE/espagnol/PartC/ICPE\\_C5.pdf](http://icar.univ-lyon2.fr/Equipe2/coast/ressources/ICPE/espagnol/PartC/ICPE_C5.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (2015). *Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar*. Recuperado de <http://www.seslp.gob.mx/consejostecnicosescolares/2017/doctosdeconsulta/OrientacionesparaestablecerlaRutadeMejora.pdf>

Serrano, A. (marzo, 2011). El apego en educación infantil. *Revista Digital para profesionales de la enseñanza*. 13(1), pp.1-5. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=8334&s=>

Soriano, E. (2000). *Trabajemos los recursos en el aula*. Editorial. CISS-PRAXIS, S.A. Madrid, España.

Suárez, R. (2005). *La Educación. Teorías Educativas. Estrategias de Enseñanza Aprendizaje*. (2ª Ed.) Editorial: Trillas. Madrid, España.

Universidad de Antioquia. (2006). *Estrategias pedagógicas*. Recuperado de [http://docencia.udea.edu.co/educacion/lectura\\_escritura/estrategias.html](http://docencia.udea.edu.co/educacion/lectura_escritura/estrategias.html)





## Apéndice B

### Entrevista semiestructura aplicada a las personas docentes de I ciclo

Universidad Nacional

Licenciatura en Pedagogía con énfasis en I y II ciclo

Fortalecimiento de la autonomía en el proceso de aprendizaje de lecto-escritura, que utiliza el ambiente de aula como un recurso didáctico en un grupo de primer grado de la escuela Asamblea de Dios Torremolinos.

A continuación se presenta la entrevista, en la cual cada apartado corresponde a preguntas relacionadas con el “uso del ambiente de aula como recurso didáctico”.

1. ¿Cuál es el grado educativo que imparte en la institución?
2. ¿Cuáles son las asignaturas que imparte?
3. ¿Cuántos años tiene de laborar en el nivel profesional y en la institución educativa?
4. ¿Cuáles recursos utiliza al desarrollar una temática en el aula?
5. ¿Qué entiende usted sobre el ambiente de aula como recurso didáctico en la mediación docente?
6. ¿Considera usted importante hacer uso del recurso didáctico “ambiente de aula”, para fortalecer la autonomía en el aprendizaje de los niños y las niñas?
7. ¿De qué manera utiliza el ambiente de aula durante su mediación pedagógica docente?

## Apéndice C

### Cuestionario a familias y encargados de los estudiantes de primer grado

Universidad Nacional

Licenciatura en Pedagogía con énfasis en I y II ciclo

Fortalecimiento de la autonomía en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura que utiliza el ambiente de aula como un recurso didáctico en un grupo de primer grado de la escuela Asamblea de Dios Torremolinos, Desamparados.

A continuación se presenta un cuestionario para familias de los estudiantes de primer grado, para conocer la autonomía en los procesos de aprendizaje individual, deberes de estudio.

Nombre completo: \_\_\_\_\_

Parentesco: \_\_\_\_\_ Lugar de residencia: \_\_\_\_\_

Numero de hijos: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_

Indique el parentesco de cada persona que vive en el hogar y la edad que posee.

Parentesco	Edad

*Instrucciones generales.* Lea la siguiente definición de autonomía y responda las siguientes preguntas.

#### **Autonomia**

*Es cuando las personas pueden hacer ciertas cosas por sí solos, sin ayuda de otra persona o personas*

## Preguntas:

1. ¿Considera usted que su hijo (a) posee autonomía?
2. ¿Cree que puede haber causas negativas que provoquen que su hijo (a) no tenga autonomía?
3. ¿Cómo reacciona usted, cuando su hijo (a) presenta mucha falta de autonomía?
4. ¿Cree que el apoyo que recibe su hijo (a) dentro de la institución es suficiente para el disminuir o eliminar la falta de autonomía?
5. ¿Ejerce usted el castigo físico o verbal cuando su hijo (a) no logra lo que usted pretendió cuando le dio una orden?
6. Describa la relación de su hijo (a) con usted
7. ¿Cómo es la relación del niño (a) con el resto de los miembros de la familia?
8. ¿De qué manera puede describir la personalidad de su hijo?
9. ¿Puede alistar su hijo (a) la mochila, solo o con su ayuda? ¿Por qué?

**Apéndice D**

## Ficha de cada estudiante participante

Universidad Nacional

Licenciatura en Pedagogía con énfasis en I y II ciclo

Fortalecimiento de la autonomía en el proeso de lecto-escritura que utiliza el ambiente de aula como un recurso didáctico en un grupo de primer grado de la escuela Asamblea de Dios Torremolinos, Desamparados.

A continuación se presenta la ficha de cada estudiante participante, en la cuál cada apartado corresponde a preguntas relacionadas con el primer objetivo específico de la investigación.

Datos personales

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ años

Salud: \_\_\_\_\_

Dirección: \_\_\_\_\_

Nombre de la madre o encargada: \_\_\_\_\_

Nombre del padre o encargado: \_\_\_\_\_

Perfil de entrada

Conducta

Observaciones: \_\_\_\_\_ Observaciones: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Informe cualitativo

Observaciones:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Apéndice E

Planeamientos implementados para las actividades rompehielos, lúdico-didácticas, cooperativas y proceso de lectoescritura.

Universidad Nacional

Licenciatura en Pedagogía con énfasis en I y II ciclo

Fortalecimiento de la autonomía en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura que utiliza el ambiente de aula como un recurso didáctico en un grupo de primer grado de la escuela Asamblea de Dios Torremolinos, Desamparados.

A continuación se presenta planeamientos implementados para las actividades rompehielos, lúdico-didácticas, cooperativas y proceso de lectoescritura.

### I PLANEAMIENTO IMPLEMENTADO 2017 ACTIVIDADES ROMPEHIELOS

**Nivel:** Primer grado

**Periodo:** Primero - Segundo

**Investigadora:** María Fernanda Navarrete Calderón

**Docente regular:** Josué Gdo Umaña Sánchez

**Cronograma:** 27 Febrero–12 Mayo

**Investigador:** Josué Gdo Umaña Sánchez

***Propósito general:** Realizar actividades rompehielos para la autoconfianza por medio del ambiente físico de aula para el fortalecimiento de la autonomía individual y colectiva.*

*Principio de autonomía: autoconfianza*

APRENDIZAJE POR LOGRAR	ACTIVIDADES LÚDICO-CREATIVAS	INTENCIÓN PEDAGÓGICA
<p>Compartir espacios dialógicos a partir de actividades rompehielo facilitadas por los investigadores para la interacción y confianza entre los participantes.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Video “Escuela de la muerte”.</b></p> <p><b>I Momento</b></p> <p>Para dar inicio a ésta actividad rompehielo es necesario fortalecer en las personas estudiantes ciertos grados de interés e incertidumbre por ello se empezará de la siguiente manera se conformarán 3 subgrupos de 5 personas cada uno y se les entregará una tela negra tamaño mediano y diversos recursos como (pinturas, escarchas, pinceles, botones, etc.) para que los y las estudiantes las puedan personalizar a su gusto y que éstas se conviertan en ventanas para el proceso investigativo y las actividades rompehielos.</p> <p><b>II Momento</b></p> <p>Mientras los y las estudiantes se encuentran trabajando con las telas, los investigadores se encargan de colocar los pupitres de manera que se forme una media luna, esto con el fin de garantizar una mayor convivencia entre los participantes en el momento de observar el video, al ser un video nombrado Escuela de la Muerte hará que los y las estudiantes les de curiosidad de que se trata más cuando se</p>	<p>Aprendizaje autónomo en la autoconfianza y el trabajo en equipo.</p>

APRENDIZAJE POR LOGRAR	ACTIVIDADES LÚDICO-CREATIVAS	INTENCIÓN PEDAGÓGICA						
	<p>ambientiza el espacio de aula de una manera que esté correlacionado con la temática.</p> <p><b>III Momento.</b> Al finalizar de observar el video los investigadores abren un espacio de diálogo, donde los niños y las niñas compartan lo que aprendieron del mismo y expresen los sentimientos que les deja.</p>							
<p>Fomentar la participación individual y grupal de cada estudiante.</p>	<p style="text-align: center;"><b>La Manzana positiva</b></p> <p><b>I Momento</b></p> <p>Se realizan 3 subgrupos de 5 personas y se les pedirá que con material facilitado por los investigadores tienen que elaborar un árbol, a cada subgrupo se le asignara una parte del mismo para que las construyan, de igual manera se les solicitará que realicen manzanas con papel de construcción para el desarrollo de la actividad.</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border: none;"><b>I subgrupo</b></td> <td style="border: none;"><b>II subgrupo</b></td> <td style="border: none;"><b>III subgrupo</b></td> </tr> <tr style="background-color: #f4a460;"> <td style="border: none;"><b>Copa</b></td> <td style="border: none;"><b>Tallo</b></td> <td style="border: none;"><b>Manzanas</b></td> </tr> </table> <p>Al terminar la confección de cada parte del árbol y las manzanas se</p>	<b>I subgrupo</b>	<b>II subgrupo</b>	<b>III subgrupo</b>	<b>Copa</b>	<b>Tallo</b>	<b>Manzanas</b>	<p>Aprender a valor de sí misma y de los demás como seres únicos e integrales</p>
<b>I subgrupo</b>	<b>II subgrupo</b>	<b>III subgrupo</b>						
<b>Copa</b>	<b>Tallo</b>	<b>Manzanas</b>						

APRENDIZAJE POR LOGRAR	ACTIVIDADES LÚDICO-CREATIVAS	INTENCIÓN PEDAGÓGICA
	<p>coloca en un lugar visible dentro del ambiente de aula esto para que se trabaje diferentes temáticas que los niños y las niñas puedan expresar por medio de las manzanas.</p> <p><b>II Momento</b></p> <p>En las manzanas realizadas por cada estudiante, se les solicitará que cada uno escriba dentro de la misma una cualidad positiva que lo caracteriza como ser humano.</p> <p><b>III Momento</b></p> <p>Cada niño y niña pasa al frente, comparte la cualidad que tiene y explica cómo fue que logró llegar a esa conclusión ante sus compañeros, cuando finaliza pega la manzana en el árbol de las cualidades.</p>	
	<p style="text-align: center;"><b>Integrando corazones</b></p> <p><b>I Momento</b></p> <p>Se le reparte a cada persona estudiante una hoja en blanco, en las cuales deben de realizar un corazón grande en el centro, después lo colorean de color rojo.</p>	

APRENDIZAJE POR LOGRAR	ACTIVIDADES LÚDICO-CREATIVAS	INTENCIÓN PEDAGÓGICA
	<p><b>II Momento</b></p> <p>Se le solicita a cada persona estudiante que rasguen la hoja en dos partes al quedar los bordes de manera irregular. Se colocan los papeles en el centro sobre una mesa y se mezclan.</p> <p><b>III Momento</b></p> <p>Se le solicita a cada estudiante que retire un pedazo de papel, y que busque al compañero que tenga la otra mitad exactamente igual en donde las dos partes coincidan.</p> <p><b>VI Momento</b></p> <p>Cuando cada pareja se encuentre deben de conversar por tres minutos sobre las cosas que consideren importantes para sus vidas. Al finalizar el tiempo vuelve el grupo en general y exponen sus experiencias con respecto de la actividad.</p>	

### Apéndice E.1

#### PLANEAMIENTO IMPLEMENTADO DE ACTIVIDADES COLABORATIVAS

**Nivel:** Primer grado

**Docente regular:** Josué Gdo Umaña Sánchez

**Periodo:** Primero - Segundo

**Cronograma:** 27 Febrero–12 Mayo

**Investigadora:** María Fernanda Navarrete Calderón

**Investigador:** Josué Gdo Umaña Sánchez

*Propósito general: Fomentar la libertad de pensamiento, autoconfianza e independencia en los y las estudiantes por medio de actividades lúdico-didácticas para el fortalecimiento de la autonomía individual.*

*Principios de autonomía: Autoconfianza e independencia.*

APRENDIZAJE POR LOGRAR	ACTIVIDADES INDIVIDUALES	INTENCIÓN PEDAGÓGICA
Promover la libertad de pensamiento y la autoconfianza individual	<p style="text-align: center;"><b>Sombrero caliente</b></p> <p><b>I Momento:</b> Se les presentará a los y las estudiantes un sombrero llamativo y una caja decorada de tal manera que llame la atención de los mismos; en esta caja se guardan estudios de caso en donde se reflejen situaciones-problemas. Para realizar esta actividad se pondrá música y se adaptará al tradicional juego “papa caliente”.</p>	Aprendizaje de libertad de expresión

APRENDIZAJE POR LOGRAR	ACTIVIDADES INDIVIDUALES	INTENCIÓN PEDAGÓGICA
	<p><b>II Momento</b></p> <p>Los niños y las niñas se colocan en el piso del aula formando un círculo. Los investigadores ponen música del interés del niño y la niña y se realiza la dinámica del sombrero caliente, en donde cada persona estudiante se coloca el sombrero en la cabeza y cuando pare la música, al que le quedó el sombrero se dirige al centro del círculo a sacar un papel de la caja que contenga el estudio de caso.</p> <p><b>III Momento</b></p> <p>Cada persona estudiante que toma el estudio de caso lo lee, busca una solución y la comparte con el resto de los participantes.</p>	
Fomentar la independencia en la creatividad y la diversidad de pensamiento	<p style="text-align: center;"><b>Estrella del deseo</b></p> <p><b>I Momento</b></p> <p>Los investigadores le entregan a la persona estudiante una cartulina blanca y se les da la indicación de que dibujen una estrella de un tamaño mediano y que las colorean.</p>	Aprendizaje del valor y creencia en sí mismo y en sus deseos

APRENDIZAJE POR LOGRAR	ACTIVIDADES INDIVIDUALES	INTENCIÓN PEDAGÓGICA
	<p><b>II Momento</b></p> <p>Mientras que los y las estudiantes están realizando la estrella, los investigadores se encargan de colocar una manta negra en la pared de tal manera que llame la atención de los y las estudiantes. Se les solicita que dentro de la estrella coloquen algún deseo muy grande y fuerte que tengan.</p> <p><b>III Momento</b></p> <p>Cuando finalizan de escribir los deseos cada persona estudiante pasa al frente donde se encuentra la manta negra y la pegan en ésta, compartiendo lo que quisieron expresar a sus compañeros.</p>	

*Propósito general. Promover actividades lúdico-didácticas por medio del ambiente físico de aula para el fortalecimiento de la autonomía colectiva en la experimentación y construcción del aprendizaje.*

*Principios de autonomía: Autoconfianza*

APRENDIZAJE POR LOGRAR	ACTIVIDADES COLECTIVAS	INTENCIÓN PEDAGÓGICA
Fomentar la construcción del aprendizaje colectivo	<p style="text-align: center;"><b>Las palabras locas</b></p> <p><b>I Momento</b> Se les solicita a los y las estudiantes junto con el profesor guía que se dirijan al corredor, mientras tanto la investigadora se encarga de colocar recortes de palabras tomadas de títulos del periódico en diferentes espacios del aula.</p> <p><b>II Momento</b> Los y las estudiantes ingresan al aula y cada uno busca una palabra, cada niño y niña mientras van encontrando cada palabra se dirige al centro a esperar hasta que todos consigan una.</p> <p><b>III Momento</b> Cuando ya todos estén en el centro se prosigue a formar oraciones con cada una de las palabras buscando congruencia y sentido, los y las estudiantes deben de ser partícipes activos.</p>	Aprendizaje en la colaboración y trabajo en equipo

APRENDIZAJE POR LOGRAR	ACTIVIDADES COLECTIVAS	INTENCIÓN PEDAGÓGICA
<p>Promover la experimentación y la construcción del aprendizaje colectivo.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Cuento creativo</b></p> <p><b>I Momento</b> Se le indica a cada persona estudiante que vamos a formar cinco subgrupos de tres integrantes cada uno y que deben de buscar en el ambiente de aula diferentes recursos o materiales que les ayuden a crear un cuento creativo y dirigirse al centro del aula para ello tienen 5 minutos.</p> <p><b>II Momento</b> Cuando ya cada subgrupo esté en el centro del aula se les pedirá que elaboren un cuento creativo, en donde cada integrante participe de forma equitativa al proporcionar ideas que clarifiquen la actividad, poniendo en práctica los conocimientos previos sobre las características que posee el cuento para formarlo tomando en cuenta el inicio, desarrollo y final del mismo.</p> <p><b>III Momento</b> Al finalizar la construcción del cuento creativo cada subgrupo lo comparte con el resto de sus compañeros e investigadores al realizar la dramatización del mismo.</p>	<p>Aprendizaje de la comunicación, intercambio de ideas y construcción del conocimiento</p>

APRENDIZAJE POR LOGRAR	ACTIVIDADES COLECTIVAS	INTENCIÓN PEDAGÓGICA
<p>Participar en actividades didácticas que estimulen la autonomía en el proceso de enseñanza y aprendizaje</p>	<p style="text-align: center;"><b>Cartas del amor</b></p> <p><b>I Momento</b> Cada persona estudiante repasa, junto a la persona docente, los conceptos de la carta, su estructura y su propósito. En este proceso, se recuerda su escritura y se repasan palabras en abreviatura. A partir de esta temática los investigadores se integran para realizar la siguiente actividad llamada Cartas del amor, en donde se les entrega materiales como hojas blancas, papel construcción, pilots, stickers, lentejuelas, etc.</p> <p><b>II Momento</b> Se les solicita a los y las estudiantes que le escriban una carta a cualquier familiar o persona particular a quien quieran dirigirse, y que las decoren de manera creativa al darle el toque personal. Puede socializar con sus compañeros lo que se propone escribir.</p> <p><b>III Momento.</b> Cuando cada persona estudiante termina de escribir y decorar su carta, si gusta la leen junto a los investigadores y se evalúa de una manera integral la ortografía y expresión escrita.</p>	<p>Aprendizaje basado en la construcción gramatical y convivencia entre pares</p>

**Apéndice E.2**

Planeamiento implementado para el proceso de lecto-escritura

**Nivel:** Primer grado

**Periodo:** Primero - Segundo

**Investigadora:** María Fernanda Navarrete Calderón

**Docente regular:** Josué Gdo Umaña Sánchez

**Cronograma:** 27 Febrero – 12 Mayo

**Investigador:** Josué Gdo Umaña Sánchez

- I. Propósito General:** Fomentar habilidades escriturales en periodo de apresto, a través de técnicas didácticas y pedagógicas, para el reforzamiento de la conciencia fonológica, elaboración de trazos y procesos de lecto-escritura.

*Mes Febrero*

<b>APRENDIZAJE POR LOGRAR</b>	<b>GUÍA DE ESTRATEGIAS PARA LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA</b>	<b>PRINCIPIO DE LA AUTONOMÍA</b>	<b>INTENCIÓN PEDAGÓGICA</b>
1. Reforzar el proceso de lecto-escritura en trazado y conciencia fonológica.	<p><i>El niño y la niña</i></p> <p>1.1 Realiza actividades de aprestamiento en función del trazo en vocales y consonantes correctamente (ver anexo1).</p> <p>1.2 Concientiza el valor fónico de cada letra para el reconocimiento escritural envuelto en los métodos: conciencia fonológica y silábico.</p> <p>1.3 Desarrolla su nombre en el cuaderno de</p>	<p><i>El niño y la niña</i></p> <p>1.1.1. Identifica habilidades independientes y de seguridad en sí mismo en su trabajo individual.</p> <p>1.1.2. Diferencia cada fonema desde su concepción y creatividad.</p>	<p>1.1.1.1. Competencia en comunicación lingüística.</p> <p>1.1.1.2. Aprendizaje Individualizado.</p> <p>1.1.1.3. Aprendizaje autónomo en la independencia</p>

	<p>caligrafía con trazos adecuados y legibles (script minúscula).</p> <p>1.4 Participa del juego “gestos locos”. En parejas o tríos se coloca de espalda y adivina el gesto de cada par. Si lo logra, debe escribir con su equipo (en cada cuaderno de caligrafía) las letras que reconoce de esas palabras y entre todos, terminar de construirla.</p> <p>1.5 Participa del dictado secuencial de sílabas simples.</p> <p style="text-align: center;"><b>Dictado #1 – Ejemplo</b></p> <p style="text-align: center;"><b>ba bi bo be bu</b></p> <p><b><u>GUÍA PARA EL APLICANTE:</u></b> elabora el dictado de forma silábica y lineal, con el fin de concientizar al niño y la niña con los fonemas de cada letra.</p>	<p>(Pensamiento crítico)</p> <p>1.1.3. Reconoce habilidades necesarias desde su aprendizaje independiente.</p> <p>1.1.4. Registra datos desde un aprendizaje colaborativo.</p> <p>1.1.5. Desenvuelve criticidad y seguridad en la respuesta considerada como correcta.</p>	<p>a y en la autoconfianza .</p>
--	---	--	----------------------------------

**II. Propósito General:** Crear el reconocimiento de las vocales y las consonantes mediante el método de conciencia fonológica adjuntado por técnicas tecnológicas y musicales, para el fortalecimiento de los procesos de lectoescritura y articulación

*Meses Marzo - Abril*

<b>APRENDIZAJE POR LOGRAR</b>	<b>GUÍA DE ESTRATEGIAS PARA LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA</b>	<b>PRINCIPIO DE LA AUTONOMÍA</b>	<b>INTENCIÓN PEDAGÓGICA</b>
<p>2. Distinguir los diversos sonidos que constituyen el lenguaje (conciencia fonológica).</p>	<p><i>El niño y la niña</i></p> <p>2.1. Identifica e interioriza el sonido emitido para el reconocimiento visual y auditivo de las vocales.</p> <div style="text-align: center; background-color: #e67e22; color: white; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <span style="font-size: 1.2em; letter-spacing: 0.5em;">a e i o u</span> </div> <p>Para lograr la identificación la persona docente escribe la letra en la pizarra lentamente emitiendo el sonido junto con los niños y niñas hasta terminar el trazo.</p> <p>Posteriormente, practican la articulación de la vocal y asocian el sonido con algunas comidas, animales o emociones. Por ejemplo, la letra “a” me hace sentir alegría y la represento el animal de ardilla porque su nombre al decirle comienza la letra “a”. Se hace con</p>	<p><i>El niño y la niña</i></p> <p>2.1.1. Identifica habilidades independientes y de seguridad en sí mismo en su trabajo individual.</p> <p>2.1.2. Diferencia cada fonema desde su concepción y creatividad. (Pensamiento crítico)</p> <p>2.1.3. Reconoce</p>	<p>1. Competencia en comunicación lingüística.</p> <p>2. Aprendizaje Individualizado.</p> <p>3. Aprendizaje autónomo en la independencia y en la autoconfianza.</p>

APRENDIZAJE POR LOGRAR	GUÍA DE ESTRATEGIAS PARA LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA	PRINCIPIO DE LA AUTONOMÍA	INTENCIÓN PEDAGÓGICA
	<p>cada una de las letras.</p> <p>Al terminar de hacer cada ejercicio con cada letra, finalizan observando el video de la vocales:</p> <p><a href="https://goo.gl/3akCom">https://goo.gl/3akCom</a></p>  <p>Al terminar el video de las vocales, repasan el trazo y el sonido, en conjunto con la articulación.</p> <p>La persona docente les guía con una letra en el cuaderno de caligrafía para que la escriban consecutivamente renglón por medio, seis veces.</p>	<p>habilidades necesarias desde su aprendizaje independiente.</p> <p>2.1.4. Registra datos desde un aprendizaje colaborativo.</p> <p>2.1.5. Desenvuelve criticidad y seguridad en la respuesta considerada como correcta.</p>	

APRENDIZAJE POR LOGRAR	GUÍA DE ESTRATEGIAS PARA LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA	PRINCIPIO DE LA AUTONOMÍA	INTENCIÓN PEDAGÓGICA
<p>3. Diferenciar los sonidos vocálicos con los sonidos consonánticos para la construcción de sílabas simples.</p>	<p><i>El niño y la niña</i></p> <p>3.1. Se repasan los sonidos vocálicos con el vídeo “<a href="#">me gustan las vocales</a>”. Al terminar se invita a cada estudiante a qué pase a la pizarra a escribir la vocal que la persona docente le va a dictar.</p> <p>3.2. Al terminar el proceso de dictado se le invita al estudiantado hacer una media luna en el suelo junto con el investigador para ver el barco del abecedario. Se les cuenta la siguiente leyenda (ficticia, creada por el equipo investigador).</p>	<p><i>El niño y la niña</i></p> <p>3.1.1. Identifica habilidades independientes y de seguridad en sí mismo en su trabajo individual.</p> <p>3.1.2. Diferencia cada fonema desde su concepción y creatividad. (Pensamiento crítico).</p> <p>3.1.3. Reconoce habilidades necesarias desde su aprendizaje independiente.</p>	<p>1. Competencia en comunicación lingüística.</p> <p>2. Aprendizaje Individualizado</p> <p>3. Aprendizaje autónomo en la independencia y en la autoconfianza.</p>

APRENDIZAJE POR LOGRAR	GUÍA DE ESTRATEGIAS PARA LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA	PRINCIPIO DE LA AUTONOMÍA	INTENCIÓN PEDAGÓGICA
	<p data-bbox="667 358 968 391"><u><i>El barco del abecedario.</i></u></p> <p data-bbox="531 435 1108 545">Hace muchos años, un grupo de animales deseaban aprender a leer y a escribir para comunicarse con su amigo Noé.</p> <p data-bbox="531 589 1108 776">Noé, al ver el fuerte interés de los animalitos, fabricó el abecedario en madera de colores y las pegó en la barca, donde semana a semana fueron aprendiendo las letras, la escritura y la lectura.</p> <p data-bbox="531 820 1108 930">Todos los días, durante un año, cantaban la canción marchando y aplaudiendo, mirando con gran alegría las letras fabricadas por</p> <p data-bbox="512 1049 1173 1300">3.3. Se les enseña la canción del abecedario, la cual consiste en mencionar cada letra con ritmo y marchando en el compás de las palmas por el aula hasta llegar a la zona verde.</p>	<p data-bbox="1245 370 1612 513">3.1.4. Registra datos desde un aprendizaje colaborativo.</p> <p data-bbox="1245 589 1612 894">3.1.5. Desenvuelve criticidad y seguridad en la respuesta considerada como correcta.</p>	

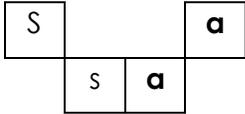
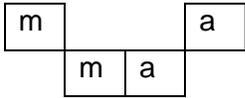
APRENDIZAJE POR LOGRAR	GUÍA DE ESTRATEGIAS PARA LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA	PRINCIPIO DE LA AUTONOMÍA	INTENCIÓN PEDAGÓGICA																												
	<p>3.4. Posteriormente, se le enseña a cada persona estudiante el sonido de cada letra del abecedario, éste, según la última actualización de la Real Academia Española, eliminando la “ch”, “ll”, “rr”, para un total de 27 letras.</p> <p><i><u>Nota: Su trazo será en minúscula. Al dominar las minúsculas se integran las mayúsculas como norma ortográfica.</u></i></p> <table border="1" data-bbox="478 899 1161 1084"> <tbody> <tr> <td>A</td><td>b</td><td>c</td><td>d</td><td>e</td><td>f</td><td>g</td> </tr> <tr> <td>H</td><td>i</td><td>j</td><td>k</td><td>l</td><td>m</td><td>n</td> </tr> <tr> <td>Ñ</td><td>o</td><td>p</td><td>q</td><td>r</td><td>s</td><td>t</td> </tr> <tr> <td>U</td><td>v</td><td>w</td><td>x</td><td>y</td><td>z</td><td></td> </tr> </tbody> </table> <p><i><u>Nota: el formato de escritura a trabajar en el proceso de lectoescritura es el de Century Gothic, ya que es el que se ajusta al tipo de letra que se fomenta en el estudiantado, el script.</u></i></p>	A	b	c	d	e	f	g	H	i	j	k	l	m	n	Ñ	o	p	q	r	s	t	U	v	w	x	y	z			
A	b	c	d	e	f	g																									
H	i	j	k	l	m	n																									
Ñ	o	p	q	r	s	t																									
U	v	w	x	y	z																										

APRENDIZAJE POR LOGRAR	GUÍA DE ESTRATEGIAS PARA LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA	PRINCIPIO DE LA AUTONOMÍA	INTENCIÓN PEDAGÓGICA																												
	<p>3.5. Es importante discriminar con color las vocales para discriminación visual como cognitivamente. Esto facilitará el proceso de enseñanza al crear, posteriormente las sílabas directas. Para una mayor comprensión, observar la siguiente tabla:</p> <table border="1" data-bbox="478 695 1159 883"> <tbody> <tr> <td>a</td> <td>b</td> <td>c</td> <td>d</td> <td>e</td> <td>f</td> <td>g</td> </tr> <tr> <td>h</td> <td>i</td> <td>j</td> <td>k</td> <td>l</td> <td>m</td> <td>n</td> </tr> <tr> <td>ñ</td> <td>o</td> <td>p</td> <td>q</td> <td>r</td> <td>s</td> <td>t</td> </tr> <tr> <td>u</td> <td>v</td> <td>w</td> <td>x</td> <td>y</td> <td>z</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>3.6. Cuando se discrimina con color cada vocal se les dice que las vocales son “las protagonistas” de la lectura y la escritura, ya que “gracias a ellas, nuestras palabras se pueden comprender”. Se escribe el siguiente ejemplo en la pizarra:</p>	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	ñ	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z			
a	b	c	d	e	f	g																									
h	i	j	k	l	m	n																									
ñ	o	p	q	r	s	t																									
u	v	w	x	y	z																										

APRENDIZAJE POR LOGRAR	GUÍA DE ESTRATEGIAS PARA LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA	PRINCIPIO DE LA AUTONOMÍA	INTENCIÓN PEDAGÓGICA								
	<div data-bbox="470 350 1150 539" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 25%; height: 30px;">g</td> <td style="width: 25%; height: 30px;">a</td> <td style="width: 25%; height: 30px;">t</td> <td style="width: 25%; height: 30px;">o</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="height: 30px;">g</td> <td colspan="2" style="height: 30px;">t</td> </tr> </table> </div> <p>Se hacen las siguientes preguntas generadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Si digo “gato”, ¿ustedes entienden lo que quiero decir?</li> <li>b. Ahora veamos si le quito las vocales: “gt”, ¿comprenden la palabra?</li> <li>c. Las vocales son las letras que le dan sentido a nuestra forma de hablar, leer y escribir. Por eso son tan importantes.</li> </ol> <p>3.7. Al terminar la explicación sobre la importancia de las vocales, se les instruye una escena real, donde las vocales son una familia real y las constantes otras, donde es necesario que se unan para que le den sentido</p>	g	a	t	o	g		t			
g	a	t	o								
g		t									

APRENDIZAJE POR LOGRAR	GUÍA DE ESTRATEGIAS PARA LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA	PRINCIPIO DE LA AUTONOMÍA	INTENCIÓN PEDAGÓGICA																												
	<p>a todo el reino de letras.</p> <p>3.8. Bajo esta fantasía, se construye en conjunto con cada estudiante en la pizarra un cuadro con el abecedario (prestado anteriormente, diferenciando con clave de color a las vocales) y un cuadro con las consonantes. Al terminar, se les facilita a los y las estudiantes una copia para que la peguen el cuaderno.</p> <p>3.9. Es necesario que al terminar de escribir el cuadro de las consonantes se hace una presentación de cada letra según su articulación, sonido y escritura, se puede hacer con el canto de la canción del barco.</p> <table border="1" data-bbox="501 1138 1136 1313"> <tbody> <tr> <td>b</td><td>c</td><td>d</td><td>f</td><td>g</td><td>h</td><td>J</td> </tr> <tr> <td>k</td><td>l</td><td>m</td><td>n</td><td>ñ</td><td>p</td><td>q</td> </tr> <tr> <td>r</td><td>s</td><td>t</td><td>v</td><td>w</td><td>x</td><td>y</td> </tr> <tr> <td>z</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </tbody> </table>	b	c	d	f	g	h	J	k	l	m	n	ñ	p	q	r	s	t	v	w	x	y	z								
b	c	d	f	g	h	J																									
k	l	m	n	ñ	p	q																									
r	s	t	v	w	x	y																									
z																															

APRENDIZAJE POR LOGRAR	GUÍA DE ESTRATEGIAS PARA LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA	PRINCIPIO DE LA AUTONOMÍA	INTENCIÓN PEDAGÓGICA
	<p>3.10. Al terminar de escribir el cuadro en la pizarra y pegar en el cuaderno los cuadros con su respectivo título, visualizan el video de <a href="#">las consonantes</a>.</p> <p>3.11. Es importante que este proceso de repaso se haga constantemente en el aula. El cantar el abecedario, el visualizar los videos y conformar familias es de suma importancia para la interiorización y aplicación de la lecto-escritura en el niño y la niña.</p> <p>3.12. Se debe dejar un trabajo extraclase desde el inicio del proceso, donde construyan un banco de sílabas, diferenciando las vocales de las consonantes, tal como se visualiza en el siguiente ejemplo:</p>		

APRENDIZAJE POR LOGRAR	GUÍA DE ESTRATEGIAS PARA LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA	PRINCIPIO DE LA AUTONOMÍA	INTENCIÓN PEDAGÓGICA
	 <p><i>Nota: La confección en tamaño, tipo de letra y otros detalles se mandaron en el trabajo extraclase.</i></p>		
<p>4. Construcción de palabras con sílabas simples con las consonantes: “m”, “p”, “f”, “t”, “s”.</p>	<p><b>El niño y la niña:</b></p> <p>4.1. Tomando en cuenta el trabajo extraclase de la persona docente (fabricar un banco de fichas, figuras cuadráticas con la sílaba escrita), se hace repaso de cada consonante vista en clase. Es necesario que el banco de fichas esté compuesto antes de iniciar este proceso de lecto-escritura. Ejemplo:</p>  <p>4.2. Utilizando el banco de fichas, emiten el fonema de cada vocal y las consonantes “m”, “p”, “f”, “t”, “s”.</p>	<p><b>El niño y la niña</b></p> <p>4.1.1. Identifica habilidades independientes y de seguridad en sí mismo en su trabajo individual.</p> <p>4.1.2. Diferencia cada fonema desde su concepción y creatividad. (Pensamiento crítico).</p> <p>4.1.3. Reconoce habilidades necesarias desde su aprendizaje</p>	<p>1. Competencia en comunicación lingüística.</p> <p>2. Aprendizaje Individualizado</p> <p>3. Aprendizaje autónomo en la independencia y en la autoconfianza.</p>

APRENDIZAJE POR LOGRAR	GUÍA DE ESTRATEGIAS PARA LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA	PRINCIPIO DE LA AUTONOMÍA	INTENCIÓN PEDAGÓGICA																																													
	<p>4.3. Se practican los trazos de cada familia silábica en el cuaderno de caligrafía en orden. Se les copia un ejemplo con la familia de la “m” en la pizarra y ellos los construyen en el cuaderno de caligrafía.</p> <table border="1" data-bbox="478 678 1159 1096"> <tr> <td>Ma</td> <td>pa</td> <td>fa</td> <td>ta</td> <td>sa</td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td>Me</td> <td>pe</td> <td>fe</td> <td>te</td> <td>se</td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td>Mi</td> <td>pi</td> <td>fi</td> <td>ti</td> <td>si</td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td>Mo</td> <td>po</td> <td>fo</td> <td>to</td> <td>so</td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td>mu</td> <td>pu</td> <td>fu</td> <td>tu</td> <td>su</td> </tr> </table> <p>4.4. Discriminando cada familia silábica en su fonema y escritura en la pizarra, con videos y el repaso individualizado en el cuaderno de caligrafía, proceden a la conformación de</p>	Ma	pa	fa	ta	sa						Me	pe	fe	te	se						Mi	pi	fi	ti	si						Mo	po	fo	to	so						mu	pu	fu	tu	su	<p>independiente.</p> <p>4.1.4. Registra datos desde un aprendizaje colaborativo.</p> <p>4.1.5. Desenvuelve criticidad y seguridad en la respuesta considerada como correcta.</p>	
Ma	pa	fa	ta	sa																																												
Me	pe	fe	te	se																																												
Mi	pi	fi	ti	si																																												
Mo	po	fo	to	so																																												
mu	pu	fu	tu	su																																												

APRENDIZAJE POR LOGRAR	GUÍA DE ESTRATEGIAS PARA LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA	PRINCIPIO DE LA AUTONOMÍA	INTENCIÓN PEDAGÓGICA																																																		
	<p>palabras, hecha anteriormente en la nube de las palabras plasmadas en el primer objetivo.</p> <p>4.5. Al lograr la discriminación fonética y escritural, con el banco de fichas elaboran vocales simples. La primera parte de la clase de carácter individual y la segunda parte en parejas o grupo. Ejemplo:</p> <table border="1" data-bbox="474 751 795 1031"> <tr><td>a</td><td>b</td><td>c</td><td>d</td><td>e</td><td>f</td></tr> <tr><td>g</td><td>h</td><td>i</td><td>j</td><td>k</td><td>l</td></tr> <tr><td>m</td><td>n</td><td>o</td><td>p</td><td>q</td><td>r</td></tr> <tr><td>s</td><td>t</td><td>u</td><td>v</td><td>w</td><td>x</td></tr> <tr><td>y</td><td>z</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> <table border="1" data-bbox="898 751 1163 976"> <tr><td>m</td><td>e</td><td></td><td>s</td><td>a</td></tr> <tr><td>f</td><td>a</td><td></td><td>m</td><td>a</td></tr> <tr><td>p</td><td>a</td><td></td><td>p</td><td>i</td></tr> <tr><td>t</td><td>a</td><td></td><td>p</td><td>a</td></tr> </table> <p>4.6. Al formar cada palabra con el banco de fichas en grupos, se transcribe al cuaderno de caligrafía de cada uno. Posteriormente, entre cada persona estudiante, hace el repaso de lectura de cada palabra. Se practica el aprendizaje colaborativo.</p>	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z					m	e		s	a	f	a		m	a	p	a		p	i	t	a		p	a		
a	b	c	d	e	f																																																
g	h	i	j	k	l																																																
m	n	o	p	q	r																																																
s	t	u	v	w	x																																																
y	z																																																				
m	e		s	a																																																	
f	a		m	a																																																	
p	a		p	i																																																	
t	a		p	a																																																	

**Apéndice F****Consentimiento informado por la directora de la institución**

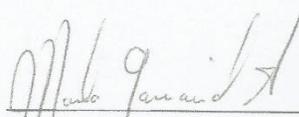
San José, Costa Rica

17 de mayo, 2017

Señores (as)  
Universidad Nacional de Costa Rica  
Centro de Investigación y Docencia en Educación  
División de Educación Básica

Hago constar que la investigación en curso por parte de Josué Gerardo Umaña Sánchez, céd. 115140498, Melissa Varela Araya, céd. 1-1500-0818 y María Fernanda Navarrete Calderón, céd. 4-0223-0188, sobre el fortalecimiento de la autonomía en el proceso de lecto-escritura, utilizando el ambiente de aula como un recurso didáctico en un grupo de primer grado de la escuela Asamblea de Dios Torremolinos, está aprobado por mi persona, los mismos cuentan con el consentimiento ante de la toma de fotografías y videos, esto por lo estipulado en el documento de matrícula de nuestra institución. También, al ser Josué Gerardo Umaña Sánchez docente de nuestra escuela, tiene la autorización para realizar la toma de estos recursos con libertad.

Quedo atenta,



Licda. Marla Gairaud Araya  
Directora Académica

