

**EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DE ALFABETIZACIÓN EN LA
CONSTRUCCIÓN DE LA LENGUA ESCRITA DE LOS NIÑOS DEL GRADO
PRIMERO DEL CENTRO EDUCATIVO LA FLORA**

MARTHA ISABEL ORTIZ ZAPPA

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN - ESCUELA DE IDIOMAS
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA Y SEMIÓTICA DE LA LENGUA MATERNA
BUCARAMANGA
2004**

**EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DE ALFABETIZACIÓN EN LA
CONSTRUCCIÓN DE LA LENGUA ESCRITA DE LOS NIÑOS DEL GRADO
PRIMERO DEL CENTRO EDUCATIVO LA FLORA**

MARTHA ISABEL ORTIZ ZAPPA

**Trabajo de Grado presentado como requisito para optar el título de
Especialización en Pedagogía y Semiótica de la Lengua Materna**

**GONZALO ORDÓÑEZ
Psicólogo
Magister en Filosofía Social**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN ESCUELA DE IDIOMAS
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA Y SEMIÓTICA DE LA LENGUA MATERNA
BUCARAMANGA
2004**

RESUMEN

TITULO: Experiencia pedagógica de alfabetización en la construcción de la lengua escrita de los niños del grado primero del centro educativo la flora.*

AUTORA: Martha Isabel Ortiz Zappa**

PALABRAS CLAVES: Alfabetización, seguimiento, proceso, lengua escrita, aprendizaje, proyectos de aula, intervención didáctica, integración, momento, etapa, fonetización, enfoque psicolingüístico

DESCRIPCIÓN

Este trabajo monográfico pretende presentar algunos aspectos de la experiencia pedagógica muy controlada que se llevo a cabo con niños del grado primaria con el fin de verificar y evaluar la apropiación de la lengua escrita en las escuelas públicas de sector populares de estrato 1, de la ciudad de Bucaramanga. En esta experiencia se enfatiza la importancia de una verdadera construcción del proceso de la lengua escrita. E igualmente intentamos descubrir que los niños saben. Se plantearon actividades similares a las que los niños realizan extraescolarmente como: El hacer listas, el firmar, el escribir cartas etc. Esta clase de acciones promueve un rol activo de los niños y niñas. El contexto teórico de la experiencia está enmarcados en los hallazgos hechos por Emilia Ferreiro, Ana Teberosky {1982}, al igual que lo sustentado por Jean Piaget la epistemología genética.

La concepción de alumno y docente corresponden igualmente con un rol activo y creador, interesados en averiguar cuales son sus ideas, que necesitan cómo intervenir pedagógicamente para ayudarlos; todos pueden enseñar y aprender de todos.

Las Interacciones son importantes porque posibilitan los distintos procesos de aprendizaje respetando la escritura donde los niños reflexionan con este objeto de conocimiento.

Una forma de permitir los avances en la confrontación de la hipótesis con la escritura convencionales del medio y con las informaciones y explicaciones de los letrados. Los niños realizan un gran avance conceptual, pero allí no termina todo deberán enfrentarse ahora otros aspectos como: La ortografía, el uso de mayúsculas, la separación de palabras, la puntuación y la participación de palabras al final del renglón. Estas investigaciones también permiten desprender propuestas pedagógicas con placer al universo de realidad y fantasía que la lectura y la escritura posibilitan.

*Trabajo de grado.

** Especialización en pedagogía y semiótica de la lengua materna. Facultad de Ciencias Humanas.

SUMMARY

TITLE: Pedagogic experience of literacy in the construction of the written language of the children of the first grade of the educational center the flora.*

AUTHOR: Martha Isabel Ortiz Zappa**

KEY WORDS: Literacy, pursuit, process, written language, learning, classroom projects, didactic intervention, integration, moment, stage, phonetization, psicolinguistic focus

DESCRIPTION

This monographic work pretends to present on some aspects of the very controlled pedagogic experience that you carries out with children of the primary grade with the purpose of to verify and to evaluate the appropriation of the language written in the popular public schools of sector of stratum 1, of the city of Bucaramanga. In this experience the importance of a true construction of the process of the written language is emphasized. And equally we try to discover that the children know. They thought about similar activities to those that the children carry out extra-scholarship like: Making clever, signing, writing letters etc. This class of actions promotes an active list of the children and girls. The theoretical context of the experience is framed in the discoveries axes by Emilia Ferreiro, Ana Teberosky {1982}, the same as that sustained by Jean Piaget the genetic epistemology.

Student's conception and educational they correspond equally with an active and creative list, interested in to discover which are their ideas that you/they need how to intervene pedagogic mind to help them; all can teach and to learn of all.

The Interactions are important because they facilitate the different learning processes respecting the writing where the children meditate with this object of knowledge.

As a conclusion, we can say that form of allowing the advances in the confrontation of the hypothesis with the conventional writing of the means and with the information and the lawyers' explanations. The children carry out a great conceptual advance, but there it doesn't finish everything they will face now other aspects like: The spelling, the use of uppercase, the separation of words, the punctuation and the participation of words at the end of the line. These investigations also allow to remove pedagogic proposals with pleasure to the universe of reality and fantasy that the reading and the writing facilitate.

*Project degree.

** Especialización en pedagogía y semiótica de la lengua materna. Facultad de Ciencias Humanas.

AGRADECIMIENTO

La autora expresa sus agradecimientos.

A Gonzalo Ordóñez Gómez, Filósofo, profesor y asesor del trabajo

A todas aquellas personas que colaboraron con mi formación y aportaron sus experiencias y conocimientos, profesores, tutores y compañeros.

A mi familia quienes aportaron su amor y sacrificios para mi mejor desempeño profesional y en especial a Cristhian Camilo, Mónica Lizeth y Lina Sofía, mis hijos.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
JUSTIFICACIÓN	4
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	8
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
1.2 FORMULACIÓN DE LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	11
1.3 CUESTIONAMIENTOS QUE INTERVIENEN EN EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	12
2. PRESENTACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	13
2.1 OBJETIVO GENERAL	13
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	13
3. MARCO DE REFERENCIA DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	14
3.1 CONTEXTO TEÓRICO-EDUCATIVO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN EN EL PAÍS Y LA REGIÓN	14
3.2 REFERENTES CONCEPTUALES	19
3.2.1 Proceso de construcción de la lengua escrita	20
3.2.2 El trabajo por proyectos como alternativa de desarrollo curricular	27
3.2.3 Investigación en el aula	35

	Pág.
4. PROCESO METODOLÓGICO DE LA SITUACIÓN PROBLEMA	38
4.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	40
4.2 CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN	41
4.3 ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	43
4.4 LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA	45
4.4.1 Elementos de la estrategia didáctica	46
5. DESARROLLO DE LA PROPUESTA Y EVIDENCIAS RECOPIADAS	48
6. CONCLUSIONES	65
BIBLIOGRAFÍA	67

INTRODUCCIÓN

Cuando los procesos investigativos sobre la apropiación de los niños en la construcción de la lengua escrita, proponen comprender y reflexionar los alcances de este tipo de propuestas y así favorecer el desarrollo integral y armónico de los ciudadanos, es preciso optar por una perspectiva cuyos supuestos contribuyan al desarrollo lingüístico de los niños y niñas que le permitan acceder a una serie de experiencias enriquecedoras de interacción.

Por tanto el seguimiento que se realiza en el proceso de adquisición y construcción de la lengua escrita, se hace en situaciones de aprendizaje significativo. En el sentido de entenderla como aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales, llenamos de significado y sentido a los signos. Otro apoyo para llenar de significado este proceso es el desarrollo de una pedagogía por proyectos, que organiza los conocimientos a partir de lo que los niños suben y les interesa aprender. Permitiendo aprendizajes relevantes, logrando diversos objetivos a través de la puesta en práctica de una serie de acciones, interacciones y recursos desde un enfoque globalizador y auténtico.

Además se busca comprender y reflexionar sobre las propuestas teóricas de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky en lo que se refiere a nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.

Por lo anterior se asumió un enfoque de investigación-acción el cual permite asumir las prácticas pedagógicas de los maestros desde dos perspectivas: la primera está fundamentada en cómo el maestro promueve la comunicación en el aula y su intervención en el desarrollo de las diferentes estrategias discursivas. La segunda consiste en hacer observable las categorías del proceso de construcción de la lengua escrita al diseñar un marco teórico y un desarrollo metodológico de todo el proceso de construcción.

Otro de los fines del trabajo es favorecer el desarrollo de los estudiantes, específicamente contribuir a mejorar su competencia comunicativa para que esto constituya una oportunidad educativa que permite enriquecer su interacción con el mundo e igualmente se pretende ofrecerles incrementar su seguridad emocional, autonomía y autoestima.

El interés es despertar las vivencias del niño, su imaginación y sensibilidad al expresar libremente el sentir de sus propias experiencias y el placer, gusto por la lectura y la escritura.

Finalmente dada la estrecha relación existente entre el desarrollo del pensamiento y el lenguaje se hace necesario analizar en este aspecto los aportes de la psicología y las ciencias cognitivas, las cuales enfatizan en que la adquisición del lenguaje no se puede desligar del desarrollo cognitivo y cuando se habla de desarrollo cognitivo se refiere a la construcción de las herramientas del pensamiento a través de las cuales se da la significación.

JUSTIFICACIÓN

Los lineamientos curriculares de 1998 de Lengua Castellana, es un documento que sustenta la necesidad de atender a ciertas orientaciones y criterios sobre la función del área y sobre nuevos enfoques para comprenderla y enseñarla. Los lineamientos buscan fomentar el estudio de la fundamentación pedagógica de las disciplinas que para el caso de lengua castellana es su componente pedagógico, se plantean una serie de ejes desde los cuales se definieron los indicadores de logros curriculares y que son un referente para pensar este trabajo en el campo del lenguaje.

Es así como los ejes y especialmente el eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación corresponde a la construcción de las diferentes formas de significación y comunicación.

Cuando hablamos de significación nos referimos al conjunto de signos y símbolos, reglas sintácticas, programáticas en contextos de uso. Estos sistemas son contruidos por los sujetos en procesos de interacción social, el trabajo pedagógico respecto a estos sistemas supone una pedagogía con características específicas.¹

¹MEN. Documentos: Lineamientos curriculares. Lengua Castellana. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

Respecto a los sistemas de significación es posible pensar en cuatro niveles de trabajo:

- Un nivel de construcción o adquisición del sistema de significación.
- Un nivel de uso.
- Un nivel de explicación del funcionamiento de los sistemas de significación.
- Un nivel de control sobre el uso de los sistemas de significación.

Dentro del proceso de construcción de la lengua escrita se realiza un control de los roles de los participantes, al igual que se fortalece la propia evolución tanto individual como colectiva del mismo.

Si bien es cierto que los planteamientos curriculares deben responder a los requerimientos del estudiante la escuela debe responder a los avances del contexto para lograr comprender la complejidad humana.

Es evidente entonces recurrir a propuestas que desarrollen y aporten lo necesario tanto conceptual, teórico alrededor de los cuales el docente planea su trabajo en el aula, en donde destaque su interés en desarrollar acciones pedagógicas de acuerdo a los factores propios de cada institución educativa

con el fin de resaltar el proceso de construcción de la lengua escrita de los estudiantes.²

En tal sentido este proyecto monográfico intenta desarrollar una aproximación entre las teorías psicolingüísticas de los procesos de construcción de la lengua escrita y lo que el niño hace al generar nuevos conocimientos y potenciar sus actividades comunicativas.

Con esto se pretende reconocer y fomentar el aprendizaje significativo de la competencia comunicativa como un saber lingüístico que se exterioriza en relación con lo que el niño trae y que aprende.

Según Benstein “el contexto interviene en las realizaciones discursivas del niño, extendiendo un nexo entre el contexto y la significación de lo que puede decir, como se dice y como es hecho público; en conclusión llega a predecir campos de sentido de acuerdo al contexto”, es decir según el autor el niño percibe el mundo en los contextos familiar y escolar mediante acciones que desarrolla en cada uno de ellos.

²PINZÓN BUSTAMANTE, Gloria.

Pero es claro en este punto que el dominio del código escrito es responsabilidad de la escuela y que más que un problema de la lengua escrita en cuanto a métodos es un problema de claridad teórica.

1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Es frecuente en nuestro contexto otorgarle importancia a la presencia de diversas tendencias sobre el lenguaje y desarrollo del niño. Entre estas tendencias teóricas con referencia a la lengua escrita, se destacan los métodos: sintético que parte de elementos menores de la palabra y analítico que parte de la palabra o de unidades mayores – la aplicación de tales métodos, que hacen énfasis sobre aspectos formales, obran en detrimento de la lengua escrita y de la literatura.³

Sin embargo, también es cierto que nuestra tradición ha sido básicamente oral y que históricamente la lectura y la escritura han tenidos ciertas restricciones, ya que fueron patrimonio y fuente de saberes de grupos con algún tipo de poder, prohibidas para el común de las gentes. Esto aún se da y pesa en algunas comunidades de la lectura y de la escritura; incluso en el manejo de la lengua oral, los niños de algunos sectores urbanos y rurales no cuentan con la valoración de su palabra ni con relaciones afectivas motivantes. A esto se suma el hecho que cuando ingresan a la escuela el maestro impone unos códigos y unas formas distintas de relación con la

³B ETTTELHERM y SELAN, 1983. p. 17-18.

experiencia (cfr. Bernstein,s.f.) lo cual, en vez de contribuir a mejorar su comunicación, los torna tímidos y callados.

La enseñanza, ignorando la complejidad de los procesos implicados, se ha centrado en el descifrado y la copia como si el niño se apropiara de la lectura y la escritura, sólo por el hecho de repetir modelos. Así, el interés inicial de los niños desaparece rápidamente, aunque de todas maneras, aprende a descifrar el código y a escribir con la lengua escrita convencional, lo que no implica que estén construyendo sentido.

Sólo se ha logrado un desarrollo precario de la competencia escrita, que no ha favorecido una relación placentera con la lectura y que ha reducido la práctica de la lectura y de la escritura a especialistas o escritores.

Por otra parte, aún perdura el divorcio entre la teoría y la práctica, la escuela y la vida, la palabra y el niño y la del maestro.

Esta situación ha llegado a ser tan preocupante, que los resultados de las pruebas que el ICFES aplicó a los niños de quinto de primera durante 1992 – pruebas que buscan evaluar competencia comunicativa y no rendimiento individual – muestran claramente la incidencia de estas restricciones:

Únicamente el 69% de los estudiantes accede a un nivel de logro que les permite hacer una interpretación global del texto. De acuerdo a este porcentaje, sólo el 22% de los estudiantes logran un nivel de comprensión en el que se trasciende la información explicitada en el texto, realizando inferencias y comprendiendo su estructura. El 5% de los estudiantes superó este nivel en donde se atribuye propósitos al autor. (MEN, 1992: 81).

Existe el consenso que la mayoría de los estudiantes de la educación exhiben bajos niveles de rendimiento académico, detectados a través de marcadores lingüísticos. Por otra parte se sabe que en toda Latinoamérica este problema es endémico (Ferreiro, 1988): inhibición para escribir, por el temor de cometer errores ortográficos, gramaticales, dificultad para escribir lo que supuestamente se es capaz de expresar en lengua oral, incapacidad para resumir un texto o discernir en él jerarquías entre ideas o grupos de ideas, imposibilidad para seguir una línea argumentativa de tal manera que se establezcan relaciones lógicas entre las partes, inexistencia de lecturas críticas, etc., en otras palabras incapacidad para obtener de la lengua escrita todas las ventajas que ella posee como instrumento del conocimiento. (Cfr. Baena-Bustamante, 1992).

Por tal razón el sistema educativo se encuentra frente al reto de cambiar sus modelos, así como las prácticas y actitudes de los docentes, padres de familia y la comunidad educativa en general.

Para contribuir a solucionar esta situación, las teorías constructivistas – como campo abierto a la investigación de los procesos de desarrollo cognoscitivo – ofrecen un marco conceptual válido para la reorientación de la práctica pedagógica.

Es necesario desarrollar la capacidad de respetar, valorar y apoyar los esfuerzos de los niños por llegar a sus propias elaboraciones conceptuales sin que la intervención del adulto se limite a calificarlas de “buenas o malas” o a imponer su saber, sin tener en cuenta los procesos de intelección del niño.

Dentro de esta perspectiva son fundamentales los planteamientos como los de Piaget, Vygotsky, Luria, Bruner, Teberosky y Ferreiro, donde el lenguaje y la lengua escrita en particular, son determinantes en los procesos de construcción de saberes (competencias cognoscitivas, valorativas, etc.) y del desarrollo de habilidades (desempeños con objetos, personas, significados).

1.2 FORMULACIÓN DE LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo contribuir a la alfabetización de los 42 niños del grado primero del Centro Educativo La Flora al intervenir pedagógicamente en el desarrollo de

proyectos de aula con el fin de promover la adquisición individual y colectiva del proceso de construcción de la lengua escrita?

1.3 CUESTIONAMIENTOS QUE INTERVIENEN EN EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

- ✓ ¿Cómo elaborar unos modos de intervención que validen la práctica pedagógica de la lengua escrita y propicien el desarrollo de la competencia comunicativa?
- ✓ ¿Cómo promover el desarrollo individual y colectivo de los niños y niñas en el proceso de construcción de la lengua escrita y hacerlo organizado y observable?
- ✓ ¿Cómo idear un instrumento que se utilice para reflexionar y hacer observable el proceso de adquisición de la lengua escrita de los niños del grado primero?

2. PRESENTACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 OBJETIVO GENERAL

Facilitar la alfabetización de 42 niños del grado primero con el fin de evidenciar la adquisición de la lengua escrita como proceso individual y colectivo al desarrollar proyectos pedagógicos de aula.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Determinar el nivel de desarrollo de los niños y niñas dentro del proceso de construcción de la lengua escrita.

- ✓ Desarrollar proyectos pedagógicos con el fin de integrar contenidos que favorezcan el avance individual y colectivo de los niños y niñas dentro del proceso de construcción de la lengua escrita.

- ✓ Reflexionar sobre el proceso de alfabetización de los niños y niñas mediante el análisis de los avances de lengua escrita.

3. MARCO DE REFERENCIA DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

3.1 CONTEXTO TEÓRICO EDUCATIVO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN EN EL PAÍS Y LA REGIÓN

La Constitución colombiana de 1991,⁴ garantiza a todos los niños, niñas y jóvenes el derecho de recibir una educación de calidad que les permita vivir e interactuar en la sociedad en igualdad de condiciones.⁵ Por esto se hizo necesario en las últimas décadas desarrollar leyes que acojan el sentir constitucional, fue así como surgió la Ley General de Educación 115 de 1994 que estableció los fines de la educación y definió un conjunto de áreas del conocimiento obligatorias y fundamentales; de la misma manera la ley dio autonomía a las instituciones para definir su Proyecto Educativo Institucional – PEI -.

Es claro que el PEI es el horizonte de trabajo hacia el cual debe tender la institución. En él se definen las propiedades y las directrices del hacer escolar, alrededor de unos ejes y unas dimensiones dentro de lo que en nuestro contexto se denomina educación formal entendida como el espacio

⁴Constitución Nacional, 1991.

⁵Ley General de Educación 115.

simbólico y comunicativo en el que ocurren acciones intencionadas pedagógicamente.⁶

Es indudable que la relación entre lenguaje, currículo y representaciones constituye hoy, la coyuntura de los temas de investigación y la crisis de los modelos pedagógicos. En este ámbito de preocupaciones se espera que el currículo sea objeto de permanente transformación a medida que los procesos de representación se vayan cambiando: es decir, que sean los mismos sujetos educativos (profesores, directivos, comunidad, familia, estudiantes) quienes definan la estructuración curricular según sean los problemas planteados.

En esta perspectiva se inscribe un antecedente de la investigación en Colombia plasmado en el libro Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia entre los años 1989 y 1999 financiados por Conciencias – Socolpe.⁷ En este horizonte, la obra constituye un referente necesario para identificar el estado del arte en el campo del lenguaje, competencias y la didáctica campo que podemos resumir en la categoría lenguaje y educación. A continuación se describen algunos grupos que durante la década de los 90 se han consolidado los grupos.

⁶Indicadores de logros

⁷Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia entre los años 1989 y 1999

✓ **GRUPO DE LENGUAJE Y EVALUACIÓN.** Está constituido desde 1991, cuando el Ministerio de Educación a través del ICFES tenía que pronunciarse y asumir una posición respecto a la evaluación de la calidad de la educación, está constituida por investigadores universitarios y maestros innovadores en las tres áreas fundamentales: lenguaje, matemáticas y ciencias. El grupo de lenguaje lideró la propuesta de fundamentar la evaluación a partir de las competencias; en el grupo de lenguaje han participado personalidades como Fabio Jurado, Guillermo Bustamante y Mauricio Pérez (Universidad Nacional), Gloria Rincón (Universidad del Valle), Blanca Bojacá (Universidad Distrital) y el ICFES.

Las categorías que fundamentan el proceso de evaluación de la comprensión y producción de textos provienen de los planteamientos teóricos de autores como: Teun van Dijk, Umberto Eco, Halliday y Bruner.⁸

✓ **GRUPO LENGUAJE, IDENTIDAD Y CULTURA.** Este grupo fue fundado en la Universidad Distrital en el año 1991, con el objeto de repensar la calidad de la enseñanza de la lengua materna; conforman este grupo: Gladis Jaimes, María Elvira Rodríguez, Blanca Bojacá, Rosa Morales, Raquel Pinilla.

⁸Ibid.

Sus publicaciones han circulado en la revista Enunciación, financiada por la Universidad Distrital, se destacan la traducción de trabajos del francés al español, en torno a pedagogía de proyectos y artículos sobre análisis del discurso.

✓ **GRUPO PROGRAMA DE MEJORAMIENTO DOCENTE EN LENGUA MATERNA.** Este grupo se fundó en la Universidad del Valle durante la década de los 90; el antecedente principal, se encuentra en la experiencia de innovación de la Escuela República del Paraguay de Cali. El grupo se cohesionó a través del programa de formación docente en lenguaje, auspiciado por el Fondo MEN-ICETEX; lo más innovador en la propuesta de formación docente es que son maestros quienes forman a otros maestros, en procesos de investigación-acción. La perspectiva de trabajo es desde las competencias y el acercamiento semiótico a los discursos de la cultura; conforman el grupo Gladis López, James Cortés, Álvaro Bautista y otros.

✓ **GRUPO CÍRCULO DE ANÁLISIS DEL DISCURSO.** Este grupo se fundó desde 1988 liderado por el profesor Julio Escamilla de la Universidad del Atlántico. El grupo ha tenido presencia con ponencias sobre la caricatura, el grafitti, la canción vallenata, el texto literario, el habla del costeño, etc., ha publicado sus avances investigativos en revistas y congresos nacionales e internacionales, pertenecen a este grupo

✓ **GRUPO DE LENGUAJE PROGRAMA RED.** Este grupo fue fundado en el año 1994, en la Universidad Nacional, está conformado entre profesores de la Universidad y profesores de escuelas y colegios interesados en investigar en torno a las disciplinas y su recontextualización en el aula. Está liderado por Fabio Jurado y otros y ha realizado varias publicaciones las cuales se encuentra en Editorial Magisterio y Plaza y Janés.

✓ **GRUPO EVALUACIÓN CENSAL DE COMPETENCIAS.** Este grupo es liderado por Daniel Bogoya en la Universidad Nacional de Colombia y tiene como propósito hacer un seguimiento a las competencias de los estudiantes de los grados 3º, 5º, 7º y 9º en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias de todas las escuelas y colegios distritales de Santafé de Bogotá.

✓ **GRUPO LENGUAJE Y MUNDO.** Este grupo ha adelantado trabajos de formación permanente e inicial de docentes en la Universidad Industrial de Santander. El grupo se consolidó a partir de la participación en los programas de actualización docente en lenguaje y matemáticas, promovidos y financiados por el Fondo MEN-ICETEX, entre los años 1997 – 1999 y tuvo a cargo la actualización de 700 maestros del Departamento de Santander.

Como podemos ver un número significativo de investigadores en lenguaje, semiótica y análisis del discurso, han mantenido un contexto permanente con

investigadores de punta a nivel internacional y nacional. En general, la fundamentación del enfoque comunicativo en Colombia debe mucho a la influencia de la obra de estos autores.

Es así como se empezó a liderar un cambio conceptual tanto pedagógico como disciplinar en el área de lengua castellana. En Bucaramanga el proyecto sobre la conformación del grado cero en las escuelas oficiales, propuesta por el MEN y la Secretaría de Educación Municipal de Bucaramanga en 1991, se llevó a cabo en las 109 escuelas del municipio, con este proyecto se propuso mejorar el proceso de construcción de la lengua escrita por medio de la pedagogía por proyectos.

3.2 REFERENTES CONCEPTUALES

En este aparte se explicitan las concepciones sobre el proceso de construcción de la lengua escrita, al igual que la pedagogía de proyectos y el enfoque de la enseñanza para la comprensión, también se pretende hacer una descripción de la investigación-acción, al igual que los logros en la construcción de la lengua materna de los niños y niñas de primero, segundo y tercero de básica primaria propuestos por el MEN⁹ y el papel de la lectura

⁹MEN. Lineamientos curriculares. Lengua castellana. Santafé de Bogotá: Magisterio, julio 1998.

en el marco de la vida cooperativa. A continuación se desarrollarán los temas antes propuestos.

3.2.1 Proceso de construcción de la lengua escrita. Si concebimos al niño como un sujeto activo que permanentemente formula y pone a prueba hipótesis sobre Edmundo que lo rodea, en consecuencia, es lógico pensar que, antes de llegar a la escuela, él construye conocimiento sobre la lengua escrita, independientemente de una intervención sistemática de la enseñanza.

Diversas investigaciones dan cuenta del proceso de construcción del sistema de escritura antes y durante la escolaridad, y de las estructuras cognoscitivas que construye el niño en el proceso.

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky tienen el mérito de ser las primeras en haberlo planteado tomando como marco los trabajos de Jean Piaget. Los resultados obtenidos permitieron demostrar que antes de la escolaridad, los niños tienen un saber sobre el sistema de escritura y sobre la práctica de la lectura, aunque sus hipótesis y desempeños no se corresponden con los saberes convencionales de los letrados.

En el proceso de construcción del sistema de escritura que se evidencia en estas investigaciones pueden distinguirse tres grandes etapas en el interior de los cuales caben múltiples subdivisiones.¹⁰

- ✓ Distinción entre los modos icónicos y no icónicos de representación.
- ✓ Construcción de formas de diferenciación
- ✓ Fonetización de la escritura.

A continuación se hace una breve reseña de estas etapas.

✓ **DISTINCIÓN ICÓNICO/NO ICÓNICO.** En esta primera etapa el niño logra diferenciar el sistema de representación de la lectura de otros sistemas de representación, “es decir el niño establece las diferencias entre marcas gráficas icónicas (como las del dibujo, donde se trata de reproducir en alguna medida la forma del objeto) y las marca gráficas no icónicas, que son totalmente arbitrarias.”¹¹

Así los niños utilizan marcas figurativas cuando dibujan (“es una casa”) y no figurativas cuando escriben (“dice casa”), las que pueden ser líneas onduladas, o quebradas, palitos, bolitas o hasta letras o psudoletras, todas

¹⁰ FERREIRO, Emilia. El proyecto principal de educación y la alfabetización de los niños (trabajo). Cuba: marzo 21-23 de 1988.

¹¹ Ibid.

diferentes de la producciones icónicas. En ningún caso el niño tiene intención de controlar la cantidad de marcas que produce (cuando están separadas) o la longitud del trazo (cuando es continuo) tampoco hay intención de controlar cuál o cuáles marcas se utilizan, es decir, no hay aún deseos de hacer variaciones en la calidad. En este momento el niño realiza interpretaciones globales de su propia escritura.

La escritura en esta etapa está constituida por signos gráficos que tienen rasgos inequívocos de la escritura convencional y por grafías convencionales aprensibles porque alguien se las ha enseñado.

La primera manifestación explícita de la distinción entre imagen y texto es la supresión sistemática de los artículos cuando los niños predicen el contenido de un texto, la imagen de una pelota la identifican como “una pelota”, pero al pasar al texto, sólo dicen el nombre del objeto “pelota”. Esto se conoce como la hipótesis del nombre, esto hace posible que el niño diferencie lo escrito de lo que es dibujo, en conclusión esta hipótesis no indica que, para los niños, la escritura representa el lenguaje; pero sí es el inicio que se van acercando a esa idea.

✓ **LA CONSTRUCCIÓN DE FORMAS DE DIFERENCIACIÓN.** En esta segunda etapa los niños comienzan a considerar algunas propiedades de la escritura misma.

La primera es la relación con la cantidad de grafías: dividen el texto entre - lo que sirve para leer y lo que no sirve para leer – las cuales deben tener un mínimo de tres grafías, esto es lo que se conoce como hipótesis de cantidad.

La segunda propiedad que los niños exigen para que un texto pueda ser leído es la variedad de grafías: no basta con que el texto tenga un mínimo de tres grafías, sino que, además, tiene que ser distinta. En este período existen modalidades de plasmar diferencias dentro de uno o ambos ejes: escrituras con cantidad constante y escrituras con cantidad variable, pero todas ellas se rigen por criterios ajenos a la correspondencia entre la emisión oral y la producción escrita.

Hasta aquí la preocupación de los niños sería: palabras diferentes deben escribirse con diferencias objetivas (más o menos letras, distintas letras o diferente ordenación de ellas). Los niños no relacionan la escritura con la diferente sonoridad de las palabras, es decir, no relacionan la escritura con la pauta sonora del habla.

Así, estableciendo la variación progresiva, sobre los ejes cualitativo y cuantitativo, han comenzando a establecer la relación entre lenguaje y escritura, pero globalmente todavía sin analizar la estructura de esta relación. Sin preguntarse cuál es el sistema mediante el cual la escritura representa el

lenguaje. El planteamiento de esta relación significa enfrentarse a un nuevo problema y constituye una fase superior de su desarrollo.

✓ **LA FONÉTICA DE LA ESCRITURA.** En esta tercera etapa que inicia cuando los niños descubren que la escritura se relaciona con la pauta sonora del hablar, es decir, esas diferenciaciones que lograban cambiando cantidad y repertorio de grafías pasan a ser diferenciaciones que se realizan teniendo en cuenta los significantes orales. Así los niños intentan hacer corresponder partes de la emisión oral con partes de la emisión escrita. Pero deben descubrir qué clase de recorte de la palabra oral (sílabas o letras) “sobre el eje cuantitativo esto se expresa en el descubrimiento que la cantidad de letras con las que se va a escribir una palabra puede ponerse en correspondencia con la cantidad de partes que se reconocen en la emisión oral. Esas <partes> de las palabras son inicialmente sus sílabas también se inicia el período silábico que evoluciona hasta llegar a una exigencia rigurosa: “una sílaba por letra, sin omitir sílabas ni repetir letras”¹², denominándose hipótesis silábica pero en un primer momento, suelen ser imperfectos, coexistiendo además con escrituras del período anterior.

Al crear el niño la hipótesis silábica puede entrar en contradicción con la hipótesis de cantidad mínima en el caso de tener que escribir un monosílabo

¹²Ibid. P. 15.

sucede que según la hipótesis silábica sólo se necesita una letra, pero por hipótesis de cantidad mínima con una sola no alcanza. Por otra parte la escritura silábica puede entrar en construcción con la hipótesis de variedad.

Por ejemplo los niños que utilizan valores sonoros vocálicos pueden escribir “gata” con “A A” Y “PATA” “A A” pero inmediatamente esta producción es rechazada porque ya han establecido qué palabras deben estar establecidas de manera diferente.

Finalmente, estabilizan la correspondencia uno a uno a cada parte de la palabra oral (golpe), corresponde una grafía que en nuestra lengua, casi siempre es la vocal.

El surgimiento de esta hipótesis es de enorme importancia ya que implica una relación directa entre la escritura y el lenguaje en tanto pauta sonora, con características específicas propias y completamente desligadas de las características de los objetos a que se refiere.

Cuando los niños en sus producciones lo que analizan o es la palabra sino la oración, se plantean el problema de las relaciones entre el todo y las partes de manera diferente, es frecuente encontrar niños que escriben frases enteras de manera silábica estricta utilizando vocales. Ejemplo: “estoy

viendo televisión” eoi eo eei io se dan cuenta que su sistema es coherente pero no es igual al de los adultos.

Como en cualquier nivel y campo de desarrollo cognitivo, las contradicciones entre esquemas o hipótesis de los niños y las contradicciones entre estas hipótesis y la realidad, tarde o temprano generan desequilibrio pero en algún momento será necesario enfrentarse al problema realmente por la única vía de solución. Estos conflictos conducen a la desestabilización de la hipótesis silábica y a la construcción de un nivel de transición llamado silábico alfabético, donde algunas sílabas son analizadas como una totalidad y otras admiten una descomposición en elementos menores (fonemas).

El abandono de la hipótesis silábica se ha hecho necesario; sin embargo, no es inmediato, puede transcurrir un largo período en que el niño oscila entre la escritura silábica y la alfabética.

Podemos concluir como lo afirma Ana Teberosky: “Este aprendizaje no viene sólo con el lenguaje, sino gracias a los usos del lenguaje”.¹³

Los niños saben como empieza y termina un cuento, pueden reconocer el lenguaje de las cartas, contar un cuento.

¹³TEBEROSKY, Ana. 1992. p. 25.

Entonces estas conceptualizaciones abren nuevas perspectivas investigativas y proyecciones para la transformación de la enseñanza de la escritura, de la lengua escrita y de la lectura, desde los primeros niveles de la escolaridad.

A continuación se fundamentará porque escoger la metodología de proyectos como eje integrados de la propuesta pedagógica de la construcción de la lengua escrita.

3.2.2 El trabajo por proyectos como alternativa de desarrollo curricular.

Existe una discusión sobre la elaboración curricular hacia los denominados proyectos en la actualidad se está utilizando mucho la palabra proyecto, que por otra parte, están calificados de diferente manera. Es bueno, entonces, empezar aclarando que existen varias acepciones de éste: en primer lugar está el PEI o Proyecto Educativo Institucional,¹⁴ que como su nombre lo indica es el proyecto de la institución, también encontramos proyectos de centros de interés, proyectos integrados o los llamados proyectos pedagógicos y proyectos de aula.

Más que hacer una clasificación y definición de proyectos, en este momento lo que interesa es analizar cuál es un modelo curricular que se diferencia de

¹⁴MEN, Op. Cit.

las formas de planeación tradicional. Como lo plantea Vasco “es el propósito del trabajo por proyecto, la búsqueda de un máximo grado de integración”.¹⁵

Ahora se analizará una mirada desde los planteamientos en educación del movimiento Escuela Nueva, que surge a finales del siglo XIX cuando se plantea en la escuela una transformación de los contenidos de enseñanza mediante el trabajo por proyectos.

Sus grandes pedagogos de Escuela Nueva afirmaban que “si la vida no puede venir a las aulas, es preciso que por el método se ponga en juego, la escuela y vaya a la vida y transporte allí a sus alumnos, presentándoles lo que esté a su alcance”.¹⁶ Es así como Kilpatrick, Dewey y ferreira desarrollan lo que se conoce como método de proyectos y que buscaba una aplicación de la escuela activa en la que “los niños como seres activos, entren en contacto de una forma más organizada con la herencia de la sociedad en que viven y aprendan de la participación en experiencias de trabajo”.¹⁷

En esta misma línea de ideas es importante señalar lo que para Decroly los centros de interés como desde un interés de conocimiento de los niños se

¹⁵VASCO, Carlos Eduardo. Reflexiona sobre pedagogía y didáctica. Bogotá: MEN, 1990.

¹⁶FERRIERE, Adolfo. La escuela activa. Herder, 1982. p. 80.

¹⁷LUZURIAGO, Lorenzo. La educación nueva. Argentina: Universidad Nacional de Tucumán, 1943. p. 74-78.

siguen los pasos de observación, asociación y expresión, los cuales cumplen con las características de éstos.¹⁸

Finalmente en Freinet¹⁹ encontramos también estas ideas en los “complejos de interés y en la investigación del medio”, otras formas de trabajar por proyectos en la escuela.²⁰

El énfasis está en mejorar el aprendizaje de los niños cabe entonces preguntarnos para el caso de esta investigación ¿qué es el trabajo por proyectos? Para responder esta pregunta vamos a tomar como principales fuentes cuatro documentos recientes sobre el trabajo por proyectos producidos en cuatro países: Chile, México, España y Colombia.

Además de ayudarnos a ampliar nuestra mirada, nos muestra cómo ésta es una forma de trabajo que se está generalizando en muchos países.

Vamos a tomar algunas definiciones del trabajo por proyecto de los documentos de los países citados.

¹⁸DECROLY y BOON. Iniciación general al método Decroly. Buenos Aires: Lozada, 1961.

¹⁹FREINET, Celestín. Los planes de trabajo. Barcelona: Luria, 1974.

²⁰Ibid. Por una escuela del pueblo. Barcelona: Luria, 1976.

El proyecto para el documento chileno “una estrategia de aprendizaje que permite alcanzar uno o varios objetivos a través de la puesta en práctica de una serie de acciones, interacciones y recursos. El proyecto puede realizarse con el fin de enfrentar un desafío o de solucionar un problema, dentro de una situación específica”.²¹

Los proyectos como estrategia pedagógica, constituyen situaciones funcionales de la vida real en la que los alumnos se enfrentan con la realidad del mundo externo a través de la acción. Estimulan aspectos cognitivos, motrices y ético-afectivos facilitan procedimientos que permiten llevar a cabo un producto colectivo y explotarlo en todas sus potencialidades. El producto logrado a través del proyecto, constituye un testimonio de numerosos y diversos aprendizajes, que en última instancia dan sentido a las actividades escolares, dentro de un contexto no asignaturista sino global.²²

El proyecto para el documento mexicano²³ es un método globalizador que consiste en llevar al niño de manera grupal a construir proyectos que le permitan planear juegos y actividades a desarrollar ideas, deseos y hacerlos realidad al ejecutarlo.

Esta propuesta didáctica es una actividad que se desarrolla ante una situación problemática concreta, es un conjunto de actividades relacionadas entre sí, que sirven a una serie de propósitos educativos.

²¹COBDEMARI, M. y otros. Modelos y proyectos. Santiago: MEN, 1991.

²²Ibid.

²³Secretaría de Educación Pública. Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el Jardín de niños. México: Dirección General de Educación Preescolar, 1993.

El método de proyectos de sustentan que los niños deben dar respuesta a una pregunta, solucionar los problemas que se les presenta.

En el documento del Grado Cero del Ministerio de Educación Nacional de Colombia,²⁴ el proyecto es

un proceso de construcción colectiva y permanente de relaciones, conocimientos y habilidades que se va estructurando a través de la búsqueda de soluciones a preguntas y problemas que surgen del entorno y la cultura de la cual el grupo y la maestra hacen parte. En esa búsqueda de soluciones el grupo escolar, se constituye en un equipo que investiga, explora y plantea hipótesis en busca de diferentes alternativas y en el cual el niño participa activamente como ser cognoscente, sensible e imaginativo, a través de conocimientos y actividades funcionales, significativas y socializadoras.

Para el texto español²⁵ “el planteamiento que inspira los proyectos está vinculado a la perspectiva del conocimiento globalizado y relacional. Esta modalidad de articulación de los conocimientos escolares es una forma de organizar la actividad de enseñanza-aprendizaje, que implica considerar que dichos conocimientos no se ordenan para su comprensión de una forma rígida, ni en función de unas referencias disciplinares preestablecidas o a una homogenización del alumnado. La función del proyecto es favorecer la creación de estrategias de organización de los conocimientos escolares en relación con: a) el tratamiento de información y 2) la relación de los diferentes contenidos en torno a problemas o hipótesis que faciliten al estudiante la construcción de sus conocimientos y la transformación de los diferentes saberes disciplinares en conocimiento propio”.

²⁴GALVIS, C.C. y otras. Propuesta curricular piloto para el grado cero: marco político, conceptual y pedagógico. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1992.

²⁵HERNÁNDEZ y VENTURA, M. La organización del currículo por proyecto de trabajo. Barcelona: Grao, 1993.

Ahora bien, si analizamos estas cuatro definiciones vamos a encontrar puntos comunes que nos pueden ir ayudando a extraer lo esencial.

Los puntos comunes se enfocan a lo siguiente:

- ✓ El proyecto como respuesta a problemas, preguntas e hipótesis.
- ✓ El proyecto como estrategia de globalización del aprendizaje.
- ✓ El proyecto como posibilitador del trabajo grupal.
- ✓ El proyecto debe partir siempre de los intereses de los alumnos.

También podemos afirmar que el proyecto tiene diferentes tipos como lo afirma Fernanda Sainz presentando cuatro formas de aplicarlos:²⁶

- ✓ Proyectos globales: cuando la vida de la escuela gira en torno a ellos, fusionando todas las áreas.
- ✓ Proyectos por actividades. Aquí se encuentran actividades para construir un juego o una celebración. Actividades de experiencia social, visitas a un museo o un parque.
- ✓ Proyectos por asignatura: algunos contenidos de las áreas se trabajan por proyectos.
- ✓ Proyectos sintéticos: representación de un hecho.

²⁶SAINZ, Fernanda. El método de proyectos. Buenos Aires: Lozada, 1958.

Cabe entonces preguntarnos ¿cuál es el procedimiento a seguir en el trabajo por proyectos? Quiero presentar a manera de guía el procedimiento para la realización de un proyecto.

- ✓ Elección de un tema.
- ✓ Realización de un índice sobre lo que sabemos (ideas previas)
- ✓ Búsqueda de las fuentes de información.
- ✓ Organización del trabajo y realización de actividades.
- ✓ Realizar una síntesis y evaluación de lo realizado.
- ✓ Estipular criterios de tiempo de trabajo.

Como último punto a tener en cuenta es no perder de vista cuál es el sentido del trabajo por proyectos.

La reglamentación colombiana, a través de la resolución 2343 propone unos logros en los cuales basar el trabajo pedagógico, dialéctico de nuestros estudiantes, estos permiten al profesor emprender caminos por donde llevar al alumno. A continuación se presentan estos logros:

Logros en la construcción de la Lengua materna de los niños y niñas de primero, segundo y tercer grado de primaria

✓ Usarán la lengua oral en todas sus variedades: enunciativas, negativas, afirmativas, formulación de posibilidades, interrogativa, para expresar su relación con el mundo y para relacionarse con los otros miembros de la sociedad.

✓ Emplearán la lengua y las posibilidades argumentativas de ésta en situaciones comunicativas diversas, orientadas hacia temas y objetivos específicos.

✓ Producirán textos en forma escrita a partir de situaciones significativas, utilizando las formas de escritura correspondientes al momento del proceso de construcción de la lengua escrita: garabateo, presilábica, silábica, silábica sin valor sonoro convencional, silábica con valor sonoro convencional, silábica alfabética y alfabética inicial, intermedia – avanzada.

✓ Progresarán comparativamente en el proceso de construcción de la lengua escrita a medida que van desarrollando los diferentes proyectos pedagógicos de aula, hasta lograr la producción de textos lingüísticos correspondientes al nivel alfabético avanzado.

✓ Leerán diferentes tipos de textos lingüísticos (cuentos, fábulas, recetas, afiches, poemas, carteleros, noticias periodísticas, monografías de animales

y plantas, propagandas, tiras cómicas) en las cuales reconocerán las diferentes marcas impresas por los autores y construirán sentidos a partir de esos indicios.

Ahora abordaremos el concepto de investigación-acción como una forma de mostrar el desenvolvimiento del maestro en el aula y la descripción de su trabajo pedagógico.

3.2.3 Investigación en el aula. La investigación-acción en la institución educativa analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores en cuanto a situaciones problemáticas, susceptibles de cambio que requieren una respuesta práctica.

El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor mediante un diagnóstico de su problema, por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualquier definición inicial de su propia situación.

A investigación-acción se adopta una postura teórica según la cual la acción en el contexto da sentido particular a los procesos que acontecen él mismo y así, conseguir comprender más el problema en cuestión.

La investigación-acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema. Por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director, las acciones se interpretan como expresiones de la comprensión que el sujeto tiene de la situación, sus intenciones, objetivos y elecciones y el reconocimiento de normas, principios y valores. Estos sólo pueden ser válidos a través del diálogo entre los participantes, y mediante la autorreflexión sobre su situación como sujetos activos en la investigación.

Por último en la investigación-acción exige que haya un flujo libre de la información basada en un marco ético, mutuamente aceptado.

Por estas razones, se optó por un enfoque de INVESTIGACIÓN-ACCIÓN que permite convertir el proceso en una especie de “espiral autorreflexiva” formada por ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión”.²⁷

En este sentido, para la presente propuesta, los referentes teóricos son considerados como:

²⁷CARR y KEMIS. P. 174.

✓ Elementos que permiten conceptualizar las acciones, realizadas por los estudiantes, en vez de asumirlos como lugar de comprobación de la teoría.

✓ Apertura de los horizontes de comprensión de lo esencial de la tarea escolar, en lo que tiene que ver con las conexiones lógicas internas y las condiciones de su realización.

En consonancia con lo anterior, los procesos deben constituirse en acciones dinámicas que formen parte de la vida misma de la institución escolar.

4. PROCESO METODOLÒGICO DE LA SITUACIÓN PROBLEMA

El propósito de convertir la propia práctica en objeto de reflexión y transformación requiere de formas de objetivación de la misma, que permitan o posibilitan reflexión sobre ella, se consideró que la forma descriptiva se ajusta a la metodología del presente trabajo.

Esta experiencia pedagógica de alfabetización inicial se realizó en el Centro Educativo La Flora ubicado al oriente de la ciudad de Bucaramanga. Es una institución oficial perteneciente al núcleo 3, consta de seis grupos (preescolar y cinco de básica primaria) que funcionan en la jornada de la mañana y de la tarde. Está rodeado por las montañas del Parque Morrorrico o Sagrado Corazón de Jesús (sitio muy popular del Barrio Albania) para llegar a la escuela hay que subir 74 escalones.

La institución es coordinada por la Licenciada Blanca Cecilia Santos Luengas, y hay 12 docentes idóneos que laboran buscando la excelencia como carta de navegación de su trabajo en el Proyecto Educativo Institucional – PEI.²⁸

²⁸PEI Centro Educativo La Flora, 2002.

La docente que participó en la experiencia pedagógica de alfabetizaciones del grado primero, hace ocho años labora en esta institución y siempre ha trabajado con los grados primero y segundo, de manera continua, con el objeto de mejorar el proceso de lectura y escritura, en año 2002 la docente decidió llevar el proceso de alfabetización de la lengua escrita de una manera más sistematizada para publicarlo como trabajo monográfico de la Especialización en Pedagogía y Semiótica de la Lengua Materna.

La propuesta estuvo basada en las experiencias y consideraciones conceptuales de la psicogénesis de la lengua escrita y se inscribe en los modelos interactivos de participación escolar de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky²⁹. Todas las actividades se desarrollaron en forma conjunta con otros dos docentes de la especialización, en instituciones y grados diferentes.

Se realizaron reuniones semanales desde febrero 19 hasta mayo 26 de 2002 en las que organizaron, planearon y ejecutaron diferentes proyectos desarrollados con la metodología de la enseñanza para la comprensión. Igualmente se reflexionó sobre los procesos de los niños y su confrontación teórica con los referentes ya mencionados.

²⁹FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. Los sistemas de escritura. 11ª ed. Siglo XXI, 1989.

La experiencia descrita intenta realizar y ejecutar una propuesta constructivista de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. Esta tarea demuestra cómo es posible la construcción de la lecto-escritura e igualmente pretende comprobar que efectivamente los lineamientos y sus planteamientos pueden ser hechos tangibles y procesados en el aula como maestros comprometidos y reflexivos de nuestra propia práctica pedagógica.

4.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Toda investigación tiene origen a nivel colectivo y social, sobre el cual debe volverse para mostrar los hallazgos, para poner a prueba los alcances de la misma, para refutarlo o seguirla realizando definitivamente tomar otros caminos.

En este proceso nunca hay un cierre o momento terminal. Estas ideas problematizan y fortalecen los procesos de los maestros innovadores.³⁰

Investigar sobre la lecto-escritura no constituye un campo nuevo. Resultado de este son los trabajos monográficos que como el presente se han realizado en el país por las facultades de educación.

³⁰JURADO VALENCIA, Fabio. Investigación, escritura y educación. Bogotá: Universidad Nacional, 1998.

Esta investigación no busca proponer ninguna teoría nueva sino experimentar con la ya existente, sobre el desarrollo y psicogénesis de la lengua escrita, en condiciones particulares del aula de clase y un grupo determinado de estudiantes.

Por último, las investigaciones de carácter etnográfico pueden utilizar la teoría para explicar ciertos aspectos de los fenómenos que se analizan al intervenir en un proceso de construcción de la lengua escrita.

4.2 CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN

La comunidad educativa objeto de esta investigación está conformada por los estudiantes del grado primero A de la Concentración Escolar La Flora del barrio Albania.

La población estudiantil es de 42 niños y niñas entre edades que oscilan entre los seis a siete años, solamente hay dos de ocho años y una de nueve años, la docente del grado primero de la jornada de la mañana. Los escolares provienen de familias conformadas por el papá y la mamá y en algunos casos madres cabeza de hogar, las cuales laboran en oficios generales, en la plaza de mercado Guarín o en el mercado informal en los semáforos.

La siguiente tabla presenta los nombres de los niños que participaron en esta investigación sobre el proceso de construcción de la lengua escrita.

CONCENTRACIÓN ESCOLAR LA FLORA

PROFESOR(A): MARTHA ISABEL ORTIZ ZAPPA AÑO: 2002
CURSO: PRIMERO A JORNADA MAÑANA PERIODO: 3 ORDEN 10

COD	NOMBRE	EDAD
1	OSMA ALARCON ESTIVEN	7
2	AMAYA VILLAMIZAR LINA FERNANDA	7
3	ANTOLINEZ PICO MARLLOON NORBERTO	7
4	BAJARAS MOLINA LINA XIOMARA	6
5	BLANCO VILLAMIZAR MARY LUZ	6
6	CABALLERO FLOREZ ELIANA PATRICIA	7
7	CARVAJAL M. DALIA MARCELA	7
8	CHAPARRO PLATA JERSON	7
9	DIAZ MARIN CAMILO ANDRES	7
10	DIAZ ORTIZ MARLON FABIAN	7
11	DUARTE TAVERA NANCY YURLEY	7
12	DUARTE TAVERA YULY	8
13	DURAN J. NICOLAS FELIPE	7
14	ESLAVA SERGIO ANDRÉS	7
15	FLOREZ ARAQUE SERGIO FERNANDO	7
16	FLOREZ ROJAS CHRISTHIAN ANREI	6
17	GARCIA B. LEIDY YOLANDA	6
18	GARCIA JHOE REINALDO	7
19	GUTIERREZ DREICE ANGELICA	7
20	JAIMES GIL CARLOS EDUARDO	7
21	JAIMES RABELO SERGIO	7
22	JAIMES V. JOSE LUIS	7
23	JAIMES YURLEY KATHERINE	7
24	MARTINEZ ESTEVEZ DAIRY TATIANA	7
25	MARTINEZ MOTTA JOFRAN ORLEY	8
26	MENDOZA ANGYE YULIANA	7
27	MENDOZA ROJAS ERIKA YAMILE	7
28	MOLANO RIVIERA ANGELICA JAZMIN	7
29	MORA VEGA BAIRON	9
30	PEREZ RIVIERA JAMES SLEYDER	7
31	PORTILLA ANAYA JAZMIN PAOLA	7
32	ROJAS VARGAS MARITZA	6
33	ROMAN SANTAMARIA CESAR AUGUSTO	7
34	RUEDA Y. BRAYAN YESID	7
35	SANCHEZ COTE JORGE ARMANDO	6
36	SANTAMERIA CANDELA MARLIN DAYANNA	7
37	SIERRA TARAZONA JERSON ANDRES	6

COD	NOMBRE	EDAD
38	SUAREZ RICHARD ALEJANDRO	7
39	TORRES SALAZAR ANA KARINA	6
40	URIBE CRISTIAN ANDRES	7
41	VILLAMIZAR ALARCON ANYI CAROLINA	7
42	SANABRIA ALMEIDA LEIDY JOHANNA	6

4.3 ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Con el fin de analizar periódicamente el avance de los niños se organizaron una serie de proyectos pedagógicos los cuales se irán guardando los registros de los niños en las diferentes actividades posibilitando la articulación con todas las áreas del saber.

La recolección de los datos se realizó a partir de lecturas de textos sencillos de carácter literario desarrollados en los proyectos los cuales los niños registraban gráficamente haciendo la comprensión e interpretación de los mismos.

Otra fue la reproducción de ideas a través de dibujos y escritos por parte de los niños y por último el registro en el diario de campo del maestro. Estas estrategias se anexan como ejemplo de su registro al final del trabajo. Además los proyectos y las diferentes actividades desarrolladas por los niños, en las cuales dan cuenta de su nivel de apropiación de los sistemas de

escritura se registraron en una rejilla³¹ en donde se encuentran las diferentes etapas y subetapas del proceso de construcción de la lengua materna propuestas en el marco conceptual; a continuación se presentó la estructura de esa rejilla.

En ella se registró el proceso de construcción de la lengua escrita de los niños y los diferentes niveles de representación.

Básicamente estos fueron los instrumentos de registro utilizados para la recolección necesaria de la información.

Con respecto a la estrategia de observación directa se tiene en cuenta aspectos como los siguientes:

- ✓ Orientación pedagógica del proceso por parte del maestro.
- ✓ Dominio de los elementos de la estrategia didáctica (proyectos de aula).
- ✓ Tipo de relación que se establecen al interior del aula.
- ✓ Tipo de argumento con los que explica el avance de los estudiantes.

³¹Lenguaje y Mundo. Módulo III. Enfoques en la enseñanza de la lengua e implicaciones pedagógicas. Bucaramanga: UIS-MEN-SECAD, 1997.

En relación a los trabajos referidos de los niños y el desarrollo de los proyectos es necesario atender a lo siguiente:

- ✓ Explicitaciones de la estructura del sistema conceptual que se está mirando.
- ✓ Las formas de argumentación.
- ✓ La coherencia conceptual y lógica de la propuesta.
- ✓ La relación entre el proceso de construcción de la lengua escrita conceptual y el desarrollo de los niños y sus respectivos avances.

4.4 LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA

La estrategia didáctica propuesta en esta experiencia puede ser una alternativa que permite integrar, por una parte la lectura y la escritura como objeto de conocimiento y por otra, al alumno que construye y al maestro que orienta este proceso de construcción, en una dinámica de trabajo y comunicación permanente.

En consecuencia, un proyecto hace alusión a un diálogo, a una comunicación permanente entre el maestro y los niños. Es una aventura porque no se sabe qué va a ocurrir en su desarrollo, aunque sabe que es un proceso que

requiere tiempo, y se va concretando a través de la realización de pequeñas actividades.

4.4.1 Elementos de la estrategia didáctica. La estrategia didáctica está constituida por lo menos por los siguientes elementos para su planeación, organización y ejecución.

✓ Tópico generativo que para su planteamiento se tuvieron en cuenta los contenidos en el texto Leer y Soñar el Mundo, Grado primero,³² el cual todos los niños lo tenían y por su estructura facilitaban el trabajo de los niños en el mismo.

✓ Se plantearon unas metas abarcadoras las cuales son preguntas problematizadoras que llevan a solucionar un problema.

✓ Metas de comprensión son preguntas que ayudan a resolver el tópico generativo.

✓ Desempeños: Preliminares, investigación dirigida, de síntesis, son las diferentes actividades que materializan el desempeño de los niños.

³²Colección Leer y Soñar Edmundo. Texto integrado. Bucaramanga: Alcaldía de Bucaramanga-ASED, 2001.

✓ Evaluación diagnóstica continua: es la propuesta de evaluar el desarrollo del proyecto y sus diferentes actividades.

Como se ve, el planteamiento metodológico se convierte en el centro de un proceso global de trabajo que cambia de manera significativa la actividad escolar, dando lugar a una mayor posibilidad de pensar la escuela como un eje de transformación cultural.

5. DESARROLLO DE LA PROPUESTA Y EVIDENCIAS RECOPIADAS

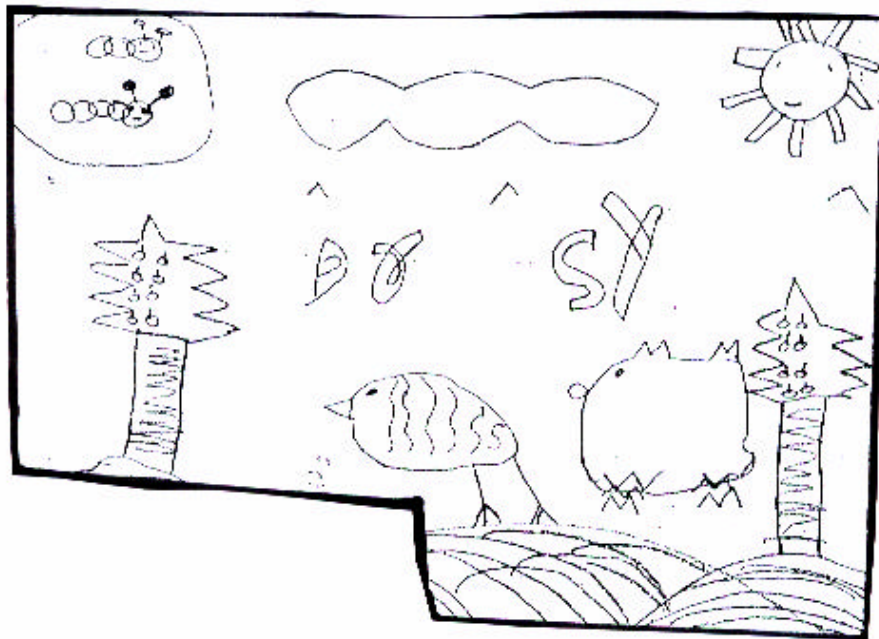
La transformación de la práctica requiere de formas de objetivación de la misma, que permitan o posibiliten la reflexión sobre ella.

La metodología que aquí se quiere destacar para la construcción de la lengua escrita tiene sus antecedentes en los llamados métodos naturales de Celestín Freinet (1992). Dice el propio Freinet.

Si llegar al equilibrio del andar, puede parecer una adquisición puramente mecánica y técnica, no se puede, en cambio subestimar el aspecto superiormente intelectual del lenguaje. Ajustar los sutiles movimientos de la lengua y los labios a la expresión de un pensamiento, es tan intelectual por lo menos, como habituar a una mano a trazar sobre una hoja, signos que son la expresión natural de un pensamiento expresado por el lenguaje. Sería pues inconcebible que el método natural que consigue un éxito total cuando se trata de adquirir el lenguaje, no presentará la misma eficacia en el caso de la lectura y la escritura, que no son más que una segunda etapa.

Generalmente no se tiene en cuenta que los niños llegan a la escuela con sus propias ideas sobre lo que es la escritura y la lectura. Veamos algunas ideas que traen.

Una de estas características es que al principio no encuentran una diferencia clara entre lo que es dibujo y lo que es escritura. Cuando se les pregunta “¿dónde hay algo para leer”, se confunden.



Más adelante el niño establece la diferencia entre el dibujo y el texto: el dibujo es para mirar, el texto es para leer, ¿por qué? Porque en la escritura hay letras (o hay números!). Naturalmente no tiene aún claridad sobre lo que es leer y lo que es escribir como actividad convencional.

De acuerdo con los trabajos de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1988) los niños en su descubrimiento de la escritura, hacen diferentes conjeturas que pueden ordenarse en distintas etapas se ordenaron en una rejilla.

**PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA LENGUA ESCRITA
CENTRO EDUCATIVO LA FLORA**

GRADO: Primero A

PROFESORA: MARTHA ISABEL ORTIZ

PROYECTO: "Yo me llamo tu te llamas"

FECHA: Febrero 19 a Marzo 22

MOMENTOS		1. Diferenciación entre el dibujo y la escritura.		2. Diferenciación entre escrituras.		3. Fonetización de la lengua				
ETAPAS		Garabeteo	Pre-	Silábica	Silábica estricta sin valor sonoro	Silábica estricta con valor sonoro convencional	Silábica alfabética	Alfabética		
								Inicial	Intermedia	Avanzada
N°	ESTUDIANTES									
1	Estiven Osma		X							
2	Lina Amaya	X								
3	Marlon Antolin		X							
4	Lina Barajas		X							
5	Mary Blanco	X								
6	Eliana Caballero		X							
7	Dalia Carvajal		X							
8	Jerson Chaparro		X							
9	Camilo Diaz	X								
10	Marlon Diaz		X							
11	Nancy Duarte									
12	Yuly Duarte	X								
13	Nicolas Duran		X							
14	Sergio Eslava	X								
15	Sergio Florez		X							
16	Cristian Florez			X						
17	Leydy Garcia		X							
18	Jhoe Garcia							X		
19	Dreice Gutierrez	X								
20	Carlos Jaimes		X							
21	Sergio Jaimes		X							
22	Jose I. Jaimes		X							
23	Yurley Jaimes		X							
24	Dairy Martinez		X							
25	Jofran Martinez		X							
26	Angye Mendoza		X							
27	Erika Mnedoza		X							
28	Angelica Molano		X							
29	Bairon Mora			X						
30	James Perez		X							
31	Jazmin Portilla		X							
32	Maritza Rojas		X							
33	Cesar Roman	X								

MOMENTOS		1. Diferenciación entre el dibujo y la escritura.		2. Diferenciación entre escrituras.		3. Fonetización de la lengua				
ETAPAS		Garabeteo	Pre-silábica	Silábica	Silábica estricta sin valor sonoro	Silábica estricta con valor sonoro convencional	Silábica alfabética	Alfabética		
								Inicial	Intermedia	Avanzada
Nº	ESTUDIANTES									
34	Brayan Rueda		X							
35	Jorge Sanchez		X							
36	Marlin Candela			X						
37	Sierra Jarson		X							
38	Suarez Richard		X							
39	Ana Torres		X							
40	Uribe Cristian		X							
41	Anyi Villamizar	X								
42	Sanabria Leidy		X							

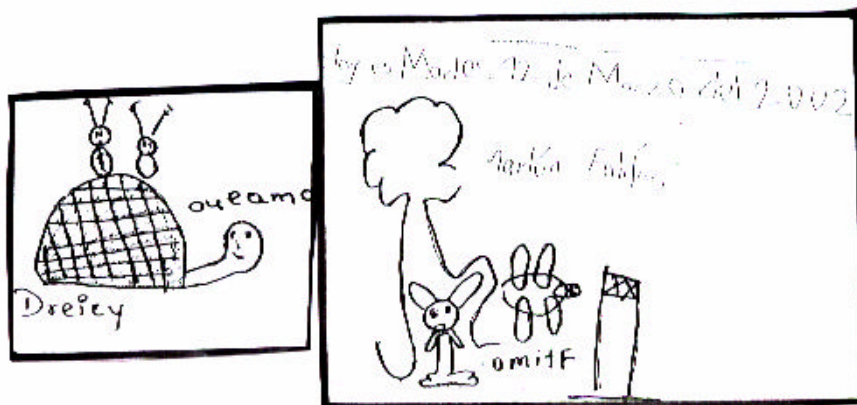
Según la rejilla Nº 1 del proyecto “Yo me llamo tu te llamas” propuesta para febrero 19 a marzo 22 de los 42 niños que representan el 100%, en la primera etapa llamada entre diferenciación del dibujo y la escritura ocho niños y niñas están en la etapa de garabateo. Representando un porcentaje del 19.4% y 30 niños y niñas en la subetapa de presilábica representando un porcentaje del 71.42%. La fecha de la toma de la muestra 12 de marzo la actividad propuesta según el diario de la profesora fue lectura del cuento “La tortuga y el conejo” y luego la invitación para que mediante el dibujo expresaran lo que les había llamado la atención del cuento.

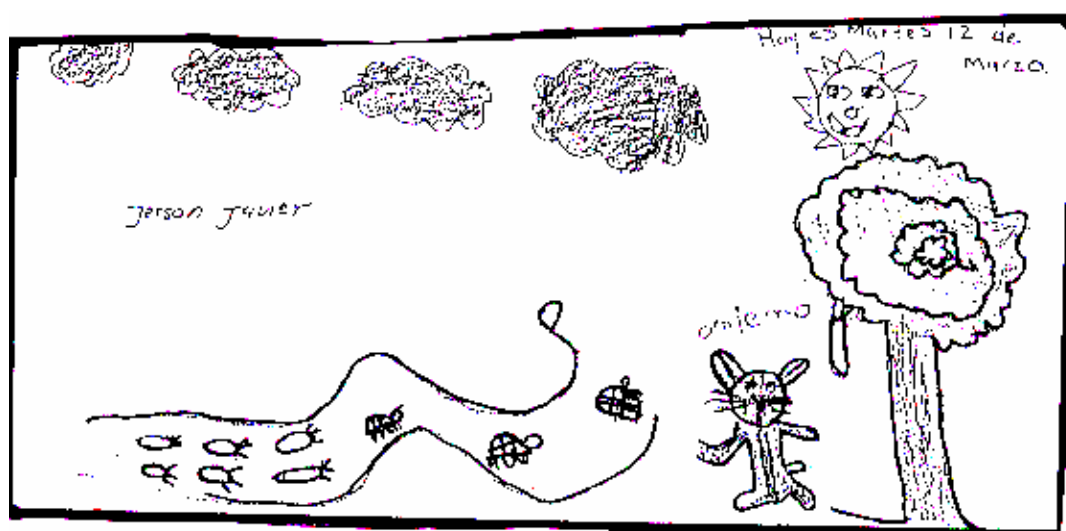
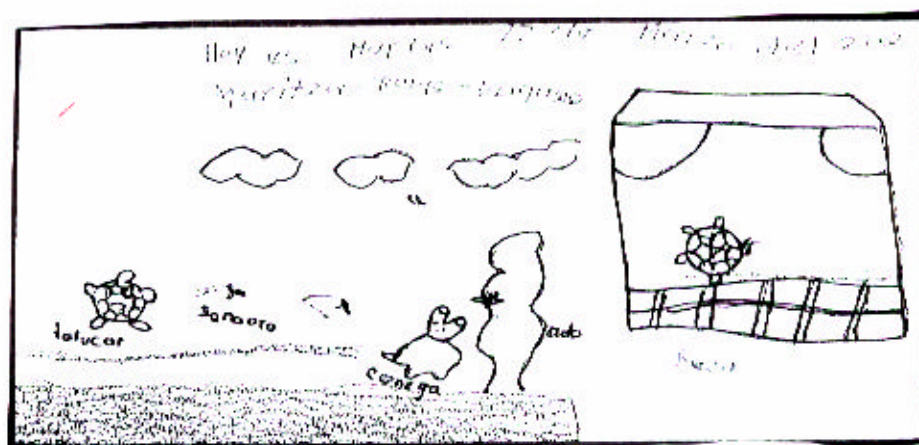
Los niños consideran que para representar un objeto se deben usar dibujos y cuando hay texto que lo acompañan, le atribuyen a éste el significado de la

imagen, suponiendo una relación de dependencia entre ambos; pero saben que estas formas de representación difieren.

Para producir un texto, pueden tomar en cuenta características propias del objeto sustituido. Para garantizar la interpretación de sus textos, establecen relaciones espaciales con el dibujo: escriben dentro, junto a, o al lado de él, la escritura lo mismo que el dibujo.

Los ejemplos presentados fueron tomados de la actividad de exploración individual. (Muestra N° 1),





A los niños se les pidió que escribieran conejo o tortuga y agregamos unas letras en el lado del dibujo.

Como podemos ver la escritura en esta etapa está constituida por signos gráficos que tienen rasgos inequívocos de la escritura convencional, aunque si con cualidades de objeto como el tamaño y la cantidad.

✓ **CONSTRUCCIÓN DE FORMAS DE DIFERENCIACIÓN.** Una vez establecida la diferencia entre el dibujo y escritura, los niños comienzan a considerar algunas propiedades de la escritura misma. Según la rejilla N° 2 de abril 1 a mayo 17 con el proyecto “Exploro el mundo con mi cuerpo” se hizo la segunda valoración del proceso de construcción de la lengua escrita y se encontró que: de los 42 niños y niñas del grado primero que representa el 100%: 19 niños y niñas están en la etapa silábica, representando el 45.23% de los niños del proceso diferenciaron entre escrituras; 15 niños y niñas, están en la etapa silábica estricta sin valor sonoro, representando el 35.71% de los niños y seis niños y niñas están en la etapa silábica estricta con valor sonoro convencional representando el 14.28%.

En esta segunda etapa los niños descubren la clave básica de la escritura silábica. En la primera subetapa silábica para leer cosas diferentes en las escrituras, debe haber grafías diferentes, los grafismos se parecen más o las letras, otra característica que aparece es el número de grafías ya que suele ser constante y coincide a veces con el número de letras.

**PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA LENGUA ESCRITA
CENTRO EDUCATIVO LA FLORA**

GRADO: Primero A

PROFESORA: MARTHA ISABEL ORTIZ

PROYECTO: "EXPLORO EL MUNDO CON MI CUERPO"

FECHA: Abril 1 a Mayo 17

MOMENTOS		1. Diferenciación entre el dibujo y la escritura.		2. Diferenciación entre escrituras.		3. Fonetización de la lengua				
ETAPAS		Garabeteo	Pre- Silábica	Silábica	Silábica estricta sin valor sonoro	Silábica estricta con valor sonoro convencional	Silábica alfabética	Alfabética		
ESTUDIANTES								Inicial	Intermedia	Avanzada
1	Estiven Osma			X						
2	Lina Amaya			X						
3	Marlon Antolin					X				
4	Lina Barajas					X				
5	Mary Blanco			X						
6	Eliana Caballero				X					
7	Dalia Carvajal					X				
8	Jerson Chaparro				X					
9	Camilo Diaz			X						
10	Marlon Diaz				X					
11	Nancy Duarte			X						
12	Yuly Duarte				X					
13	Nicolas Duran			X						
14	Sergio Eslava					X				
15	Sergio Florez				X					
16	Cristian Florez			X						
17	Leydy Garcia							X		
18	Jhoe Garcia			X						
19	Dreice Gutierrez				X					
20	Carlos Jaimes			X						
21	Sergio Jaimes				X					
22	Jose I. Jaimes			X						
23	Yurley Jaimes			X						
24	Dairy Martinez			X						
25	Jofran Martinez				X					
26	Angye Mendoza			X						
27	Erika Mnedoza			X						
28	Angelica Molano				X					
29	Bairon Mora			X						
30	James Perez			X						
31	Jazmin Portilla				X					
32	Maritza Rojas				X					
33	Cesar Roman			X						
34	Brayan Rueda				X					
35	Jorge Sanchez					X				
36	Marlin Candela	X								
37	Sierra Jarson				X					
38	Suarez Richard				X					
39	Ana Torres					X				
40	Uribe Cristian			X						
41	Anyi Villamizar				X					
42	Sanabria Leidy			X						

Ejemplos de estas producciones son las siguientes:

① **Yiampytogieg qoria** — Un día mi mamá fue a la tienda



Calombino

aqeg — azúcar

eor — pan

por — aceite



arroz



papa

Marlin Dayanna edad 6 años

②

nhc ojo

oeg boca

lheat cabeza

ca pie

hoja mano

Jerson Javier edad 7 años

dejs dedo

uamis cabeza

deis Pie

desi nariz

cies boca

uasp Uña

oive oído

bojo ojo

mpsi mano

James Sleyder. edad 7 años.

Como podemos ver inicialmente el niño a cada parte sonora le hace corresponder una grafía. En este momento no tiene en cuenta el valor sonoro convencional sino que le hace corresponder a cada parte una letra cualquiera.

Los tres ejemplos corresponden a las evaluaciones tomadas a todos los niños del grado primero realizadas durante el proyecto “exploro el mundo con mi cuerpo”³³ en abril 11 a mayo 17.

Se puede advertir que, en los tres casos los niños intentaban interpretar mejor el texto. La situación explorada en las investigaciones pone de manifiesto que la escritura no se presenta acompañada de un contexto gráfico sino verbal en donde los niños en la primera hacían un inventario de alimentos y en la segunda escribían partes del cuerpo que para ellos fueron conocidas, todas las respuestas ponen a consideración modos de “leer” que son anteriores a la lectura y escritura convencional.

Considero de gran importancia conocer que en determinados momentos de adquisición de la escritura son normales.

³³Entonos los registros de situaciones de aula hemos conservado el desempeño lingüístico.

El planteamiento de esta relación significa enfrentarse a un nuevo problema y constituye una fase superior de su desarrollo.

✓ **FONETIZACIÓN DE LA LENGUA.** En esta etapa el niño descubre que a su vez la sílaba se puede partir en sonidos más elementales (fonemas). Empieza entonces a representar sílabas con algunas grafías y fonemas con otras.

Según la rejilla N° 3 de mayo 20 a junio 20 con el proyecto “El que tenga tienda que la atienda” se hizo la tercera valoración del proceso de construcción de la lengua escrita y se encontró que de los 42 niños y niñas del grado primero que representan el 100%, 23 niños y niñas están en la subetapa alfabética representado el 54.76% 16 niños y niñas están en la alfabética inicial representando el 38.09% y tres niños y niñas en la alfabética intermedia representando el 7.14%.

En esta tercera etapa los niños descubren la clave alfabética de la escritura correspondencia fonográfica y superan varias subetapas como silábica con valor sonoro convencional, silábica alfabética, alfabética inicial intermedia, avanzada.

**PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA LENGUA ESCRITA
CENTRO EDUCATIVO LA FLORA**

GRADO: Primero A

PROFESORA: MARTHA ISABEL ORTIZ

PROYECTO: "El que tenga tienda que la atienda"

FECHA: Mayo 20 a Junio 20

MOMENTOS		1. Diferenciación entre el dibujo y la escritura.		2. Diferenciación entre escrituras.		3. Fonetización de la lengua				
ETAPAS		Garabeteo	Pre- Silábica	Silábica	Silábica estricta sin valor sonoro	Silábica estricta con valor sonoro convencional	Silábica alfabética	Alfabética		
								Inicial	Intermedia	Avanzada
Nº	ESTUDIANTES									
1	Estiven Osma						X			
2	Lina Amaya						X			
3	Marlon Antolin						X			
4	Lina Barajas						X			
5	Mary Blanco						X			
6	Eliana Caballero								X	
7	Dalia Carvajal								X	
8	Jerson Chaparro						X			
9	Camilo Diaz						X			
10	Marlon Diaz							X		
11	Nancy Duarte						X			
12	Yuly Duarte							X		
13	Nicolas Duran						X			
14	Sergio Eslava						X			
15	Sergio Florez							X		
16	Cristian Florez						X			
17	Leydy Garcia								X	
18	Jhoe Garcia						X			
19	Dreice Gutierrez						X			
20	Carlos Jaimes						X			
21	Sergio Jaimes							X		
22	Jose I. Jaimes						X			
23	Yurley Jaimes						X			
24	Dairy Martinez							X		
25	Jofran Martinez							X		
26	Angye Mendoza						X			
27	Erika Mnedoza						X			
28	Angelica Molano							X		
29	Bairon Mora							X		
30	James Perez							X		
31	Jazmin Portilla						X			
32	Maritza Rojas						X			
33	Cesar Roman							X		
34	Brayan Rueda						X			
35	Jorge Sanchez							X		
36	Marlin Candela							X		
37	Sierra Jarson							X		
38	Suarez Richard							X		
39	Ana Torres						X			
40	Uribe Cristian							X		
41	Anyi Villamizar						X			
42	Sanabria Leidy							X		

Como se observa en los siguientes ejemplos algunas sílabas son analizadas como totalidad y otras admiten una descomposición en elementos menores (fonemas) progresivamente desaparece el análisis silábico en la producción de escrituras hasta arribar a una correspondencia entre fonemas y grafemas tal es el caso del segundo ejemplo.

Aún restan numerosos problemas por resolver aunque una parte fundamental del sistema de escritura ya haya sido comprendido. Esta escritura no ha resuelto los problemas ortográficos como los fonemas que se presentan por doble grafía o las convenciones complejas. Hasta aquí hemos visto como escriben los niños antes de hacerlo de manera alfabética.

Las actividades utilizadas como alternativa didáctica consistían en presentar diferentes escrituras acompañadas de imágenes (contexto gráfico) o bien se escribían una oración (contexto verbal). Ejemplos de este tipo de producción son los siguientes.

4





Hay es viernes 7 de junio del 2002.
 Jueves se le da el Payer. Hay nematole -
 Wets - nucia.
 Wets gansito
 Wets - azúcar
 tomate - tomate
 Wets - cebolla
 Wets - masato
 Wets - maduro
 Wets - droga



5



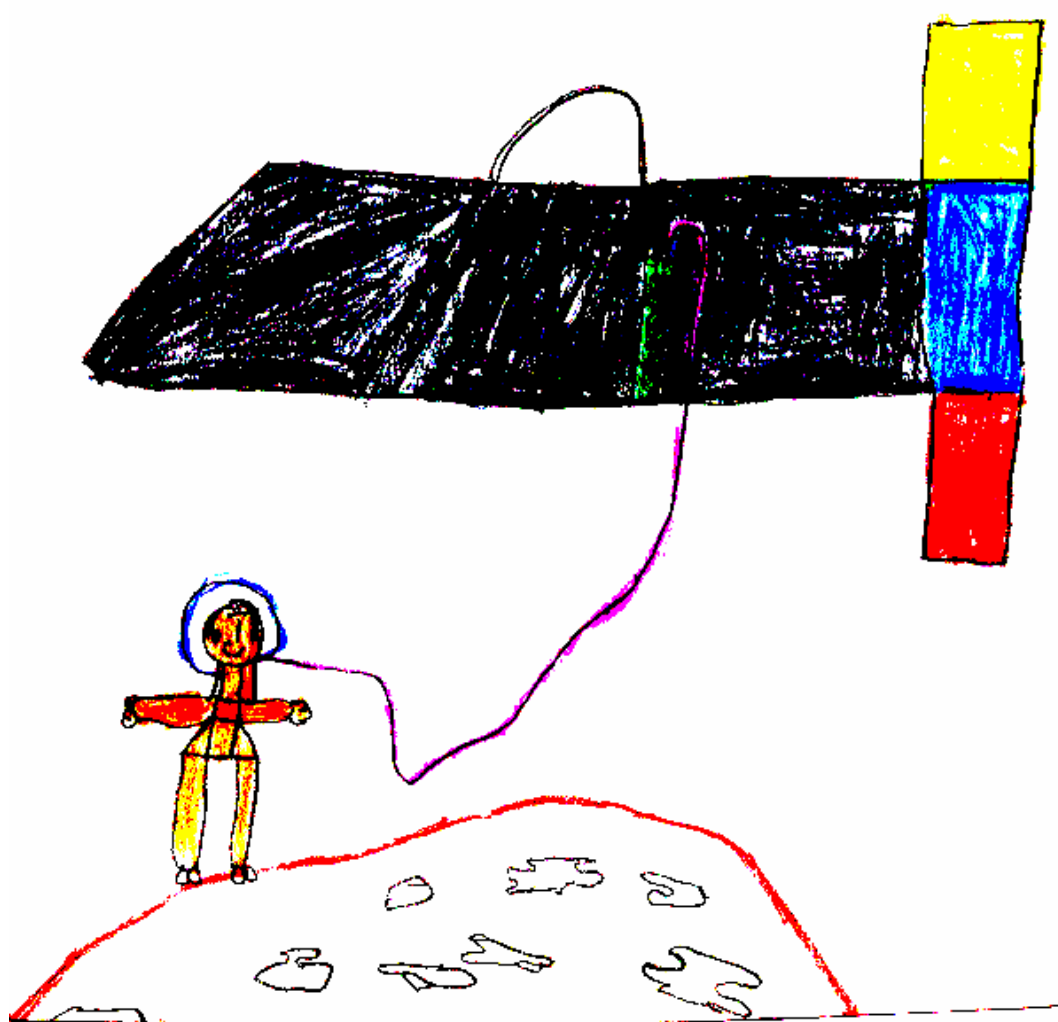


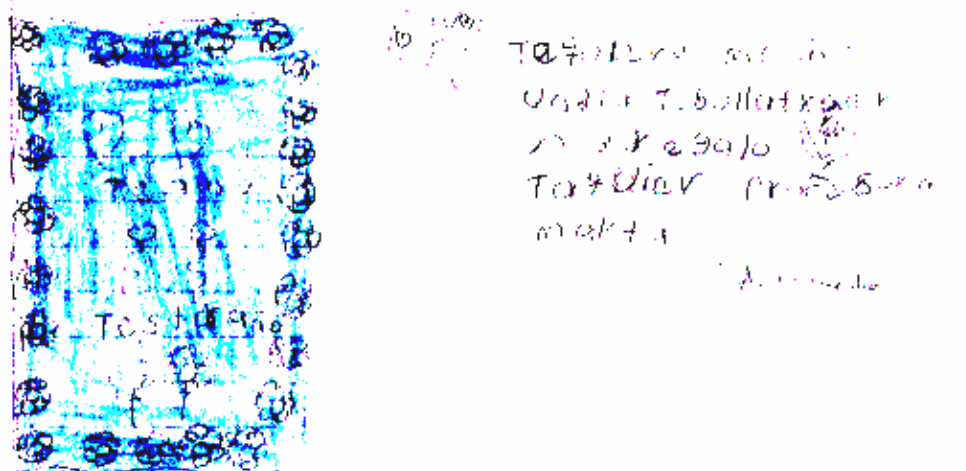

6



vestido
 blusa
 pantalón
 maquillaje
 Dadohba SmiraknakaCaden

Sergio Juanes Rabelo
El astronauta tiene una
maleta repleta de juguetes
Primero A 1





En todos los ejemplos sólo se pretende enriquecer la práctica y pretenden comunicar a los maestros que su manera de trabajar puede cambiar si intenta conocer cómo es que los niños se acercan al proceso de construcción de la lengua escrita.

En síntesis se podrá apreciar a través de estos ejemplos la variedad de situaciones, ahora intento exponer algunas producciones de los niños en diferentes momentos del proceso de construcción de la lengua escrita.

El trabajo con el nombre propio, no sólo aporta valiosa información, sino que es una posibilidad de construir unas actividades motivadoras como: la firma de autógrafos, la lista de asistencia diaria, etc.

6. CONCLUSIONES

Reflexionar sobre la propia práctica pedagógicamente ha determinado una mirada de todas aquellas acciones que como docente realizamos al interior del trabajo.

La interacción entre los momentos pertinentes de la acción pedagógica como centro del desarrollo de nuestros alumnos nos permite ver el punto al cual queremos llegar en su aprendizaje, luego de haber desarrollado muchas intervenciones, reconocer que los niños – niñas llegan con muchos presaberes y que la escuela debe tomarlos en cuenta y brindarles un buen ambiente significativo, logra sacar el mejor provecho para el avance de los niños.

La posibilidad de enfrentar la dualidad de docente, que realiza, acciona y reflexiona sobre su práctica y a partir de allí relacionarla con las teorías existentes, determinan la utilización de materiales, acciones de carácter didáctico y pedagógico que favorecen el desarrollo de nuevos conocimientos, habilidades, competencias, comprensiones, mundo vital del niño y la niña.

Con esta propuesta de trabajo los niños progresaron comparativamente en el proceso de construcción de la lengua escrita, a medida que se desarrollaron las diferentes actividades y proyectos pedagógicos de aula.

El propósito es avanzar con estos niños hasta el grado siguiente, para poder igualmente, en forma sistemática comprender, reflexionar y analizar los avances en la apropiación de la alfabetización. Reto que debe estar dispuesta por el docente a cargo del grupo, a seguir.

BIBLIOGRAFÍA

BETANCOURT, Mabel y PUCHE, María Eugenia. La tienda en nuestra aula de clase. Bogotá: MEN, 1997.

BLYTHER, Tina et al. La enseñanza para la comprensión. Barcelona: Paidós, 1999.

ELLIOT, Jhon. El Cambio educativo desde la investigación acción. Madrid: Morata, 1993.

FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. Los sistemas de Escritura en el desarrollo del niño. México: S. XXI, 1991

_____. Proceso de alfabetización en proceso. México: S. XXI, 1986

INOSTROZA, DE Celis Gloria. Aprender a formar niños lectores y escritores. Chile: Dolman, 1997.

JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores de textos. Chile: Dolman, 1992.

LUZURIAGA, Lorenzo. "La educación Nueva". Universidad Nacional de Tucumán. Argentina: 1943.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie Pedagógica y Currículos. La enseñanza escrita y la lectura. Santa fé Bogotá: 1993.

_____. Lineamientos Curriculares Preescolar, Bogotá 1998.

_____. Pequeños Aprendices. Grandes concepciones. Las Ideas. República de Colombia. 1997.

TORRES SANTOTE, Jurjo. "Globalización e interdisciplinariedad, el currículo integrado" Madrid: Morata, 1994.

_____. La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación

VASCO, Carlos E. Reflexiones sobre pedagogía y didáctica. Bogotá: MEN 1990.