

EL DIARIO ESCOLAR COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA FORMACIÓN
INICIAL DE PRODUCTORES Y LECTORES DE TEXTOS EN EL NIVEL
PREESCOLAR

JULIE ANDREA JAIMES VESGA



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA
2018

EL DIARIO ESCOLAR COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA FORMACIÓN
INICIAL DE PRODUCTORES Y LECTORES DE TEXTOS EN EL NIVEL
PREESCOLAR

JULIE ANDREA JAIMES VESGA

Código: 2168955

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Pedagogía

Directora:

DIANA MARCELA PEDRAZA DÍAZ

Magister en Semiótica



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA
2018

AGRADECIMIENTOS

A un ser omnipresente y omnipotente que hace para mí posible, lo que a veces no parece serlo,

A quienes infundieron en mí, la disciplina y el deseo de superación para asumir y alcanzar nuevos retos y que aún desde la distancia, continúan siendo un gran soporte en mi vida,

A quien no dudé en elegir como mi compañero de vida por su inagotable apoyo y comprensión,

A mis compañeras de maestría Martha, Karen y Mayerly por convertirse en mi mejor equipo de trabajo en la producción del presente trabajo de grado,

Y finalmente, a quienes se convirtieron en la inspiración principal para mejorar mi labor docente e hicieron parte fundamental en este proceso de transformación de mi práctica pedagógica.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	16
1.EL PROBLEMA.....	18
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	18
2.JUSTIFICACIÓN	35
3.OBJETIVOS.....	37
3.1 OBJETIVO GENERAL.....	37
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	37
4.MARCO TEÓRICO.....	38
4.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN	38
4.1.1 A nivel internacional.....	38
4.1.2 A nivel nacional.....	45
4.1.3 A nivel departamental.....	51
4.2 REFERENTES TEÓRICOS.....	59
4.2.1 La lectura y la escritura en la educación inicial.....	60
4.2.1 Leer es búsqueda del sentido.....	62
4.2.1 Producir textos es escribir en función de destinatarios y propósitos definidos.....	65
4.2.2 Nuevas concepciones del lenguaje desde un enfoque comunicativo, textual y constructivista.	67
4.2.2.1 El trabajo colaborativo en la lectura y producción de textos..	69
4.2.3 Secuencias didácticas para proporcionar el ingreso de los niños a la cultura escrita.....	72
4.2.4 El diario como recurso didáctico en el proceso de escritura.....	73
4.3 MARCO LEGAL.....	76
4.4 MARCO CONTEXTUAL	83
5.DISEÑO METODOLÓGICO	87
5.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN	87

5.2	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	88
5.3	FASES DEL PROYECTO	91
5.3.1	Fase I: diagnóstico o contextualización.....	91
5.3.2	Fase II: planificación y ejecución del plan de acción.	92
5.3.3	Fase III: evaluación y reflexión.....	92
5.4	POBLACIÓN Y MUESTRA	93
5.5	RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	94
5.5.1	El cuestionario.	95
5.5.2	El análisis documental.	98
5.5.3	Observación participante.	99
6.	FASE DE DIAGNÓSTICO O CONTEXTUALIZACIÓN	101
6.1	ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO.....	101
6.1.1	Prueba de lectura inicial.....	105
6.1.2	Prueba de lectura inicial complementaria	121
6.1.2.1	Resultados.....	124
6.1.3	Prueba de escritura para grados de educación inicial.....	131
6.2	ANÁLISIS DOCUMENTAL.....	137
6.3	OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.....	141
6.3.1	Observación participante N°1	142
6.3.2	Observación participante N°2.	145
6.3.3	Observación participante N°3.	148
6.4	HALLAZGOS DEL DIAGNÓSTICO.....	151
6.5	CATEGORIZACIÓN DIAGNÓSTICA	157
7.	PRINCIPIOS ÉTICOS	161
8.	FASE DE PLANIFICACIÓN Y EJECUCIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN	163
8.1	DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	163
8.2	DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN.....	185
8.2.1	Análisis de la secuencia.....	186
8.3	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	193
8.3.1	Escritura inicial.....	195

8.3.1.1	Uso social de la escritura.....	196
8.3.1.2	Momentos de escritura.....	199
8.3.1.3	Niveles evolutivos de la escritura.....	203
8.3.2	Lectura inicial.....	205
8.3.2.1	Interpretación de signos escritos.....	206
8.3.2.2	Aproximación a la lectura.....	208
8.3.2.3	Reconocimiento del tipo de texto.....	210
8.3.2.4	Paráfrasis.....	211
8.3.2.5	Comprensión lectora.....	212
8.3.3	Prácticas pedagógicas de lectura y escritura inicial	216
8.3.3.1	Situaciones comunicativas.....	218
8.3.3.2	Estrategias y recursos de enseñanza- aprendizaje.....	220
8.3.3.3	Actitud del estudiante.....	227
8.3.3.4	Rol docente.....	229
8.4	HALLAZGOS DE LA FASE DE INTERVENCIÓN	231
9.	FASE DE EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN.....	234
9.1	A PARTIR DE LA EVALUACIÓN DE LAS SESIONES.....	234
9.2	A PARTIR DE LOS PRODUCTOS ELABORADOS	236
9.2.1	Diario de la ciencia	237
9.2.2	Textos construidos en coescritura	252
10.	HALLAZGOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN	260
11.	CONCLUSIONES	266
12.	RECOMENDACIONES.....	270
	BIBLIOGRAFÍA	271
	ANEXOS	276

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1: Ruta hacia el código alfabético	82
Figura 2: Modelo de investigación-acción de Mckernan.....	90
Figura 3: Estructura metodológica de la propuesta investigativa	93

LISTA DE GRÁFICAS

	Pág.
Gráfica 1: Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje, tercer grado.....	25
Gráfica 2: Desempeño general de los niños de transición en cada categoría de lectura.....	106
Gráfica 3: Desempeño de los niños en la categoría: interpretación de signos	109
Gráfica 4: Desempeño de los niños en la categoría: Argumentación	111
Gráfica 5: Desempeño de los niños en la categoría: Parafraseo	113
Gráfica 6: Desempeño de los niños en la categoría: Comprensión lectora	117
Gráfica 7: Desempeño de los niños en la categoría: Aproximación a la lectura ..	119
Gráfica 8: Desempeño de los niños en la categoría: reconocimiento del tipo de texto	121
Gráfica 9: Desempeño de los niños en la categoría: Interpretación de signos escritos	125
Gráfica 10: Desempeño de los niños en la categoría: Reconocimiento del tipo de texto.....	127
Gráfica 11: Nivel evolutivo de escritura inicial de los niños de transición	131

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1: Resultados históricos por competencias, lenguaje grado 3°	26
Tabla 2: Resultados históricos por componentes, lenguaje grado 3°	26
Tabla 3: Aprendizajes por mejorar en la competencia escrita, según informe por colegio años 2015 y 2016	28
Tabla 4: Aprendizajes por mejorar en la competencia lectora, según informe por colegio años 2015 y 2016	29
Tabla 5: Orientaciones de estándares curriculares para Lengua Castellana para el grado obligatorio de preescolar.....	80
Tabla 6: Organización de las técnicas e instrumentos por fases.....	94
Tabla 7: Categorías e indicadores de evaluación en la prueba de lectura inicial.	102
Tabla 8: Niveles e indicadores del proceso evolutivo de la escritura según Ferreiro y Teberosky	104
Tabla 9: Categorías e indicadores de evaluación en la prueba de lectura inicial complementaria	123
Tabla 10: Desempeño individual de los niños del grado transición en la prueba de lectura.....	130
Tabla 11: Desempeño individual de los niños del grado transición en la prueba de escritura.....	136
Tabla 12: Categorías y subcategorías	158
Tabla 13: Contenidos de la secuencia didáctica	164
Tabla 14: Planeación de las actividades de la secuencia	167
Tabla 15: Matriz análisis categorial de los diarios de campo.....	193
Tabla 16: indicadores de escritura inicial	248
Tabla 17: Indicadores de desempeño individual de los niños del grado transición a partir de sus producciones escritas.....	250

LISTA DE FOTOGRAFÍAS

	Pág.
Fotografía 1: Ejemplo de nivel presilábico de escritura	132
Fotografía 2: Ejemplo de nivel silábico de escritura	133
Fotografía 3: Ejemplo de nivel silábico-alfabético de escritura.....	134
Fotografía 4: Ejemplo de nivel alfabético de escritura	135
Fotografía 5: Ejemplo de nivel presilábico de escritura	239
Fotografía 6: Ejemplo de nivel silábico de escritura	241
Fotografía 7: Ejemplo de nivel silábico alfabético de escritura	242
Fotografía 8: Ejemplo de nivel alfabético de escritura	243
Fotografía 9: Ejemplo de nivel presilábico de escritura. Tipología textual: carta .	244
Fotografía 10: Ejemplo de nivel silábico de escritura. Tipología textual: carta	245
Fotografía 11: Ejemplo de nivel silábico alfabético de escritura. Tipología textual: carta	246
Fotografía 12: Ejemplo de nivel alfabético de escritura. Tipología textual: carta..	247
Fotografía 13: Tipología textual: tarjeta de invitación	252
Fotografía 14: Tipología textual: tarjeta de invitación	254
Fotografía 15: Tipología textual: tarjeta de invitación	255
Fotografía 16: Tipología textual: texto de instrucciones	256
Fotografía 17: Tipología textual: la carta.....	257

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO A. PRUEBA DIAGNÓSTICA.....	277
ANEXO B. FICHA DE TRABAJO.....	286
ANEXO C. REJILLA DE EVALUACIÓN DE LECTURA	288
ANEXO D. REJILLA DE EVALUACIÓN DE ESCRITURA.....	290
ANEXO E. GUÍA DE OBSERVACIÓN	292
ANEXO F. PRUEBA COMPLEMENTARIA	293
ANEXO G. TEXTO N°1: LA CARTA	297
ANEXO H. TEXTO N°2: INSTRUCTIVO.....	299
ANEXO I. TEXTO N°3: AFICHE	300
ANEXO J. REJILLA DE EVALUACIÓN COMPLEMENTARIA DE LECTURA.....	301
ANEXO K. PLAN ANUAL DIMENSIÓN COMUNICATIVA.....	302
ANEXO L. PLANEADOR DIARIO DE LA DOCENTE.....	305
ANEXO M. FOTOGRAFÍAS DE ACTIVIDADES DEL CUADERNO	306
ANEXO N. AUTORIZACIÓN DE DIRECTIVOS	308
ANEXO O. CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	309
ANEXO P. CERTIFICADO DE CURSO DE PROTECCIÓN DE PARTICIPANTES HUMANOS	313
ANEXO Q. REJILLA DE EVALUACIÓN DE PRODUCCIÓN ESCRITA: LA TARJETA DE INVITACIÓN	314
ANEXO R. PRODUCCIÓN ESCRITA: TEXTO INSTRUCTIVO	314
ANEXO S. PRODUCCIÓN ESCRITA: LA CARTA.....	315
ANEXO T. EVIDENCIAS MOMENTO DE EXPLORACIÓN Y CONFLICTO COGNITIVO	317
ANEXO U. EVIDENCIAS MOMENTO DE INTRODUCCIÓN DE CONCEPTOS	319
ANEXO V. EVIDENCIAS MOMENTO DE ESTRUCTURACIÓN DEL CONOCIMIENTO	321
ANEXO W. EVIDENCIAS MOMENTO DE EXPRESIÓN Y APLICACIÓN	322

RESUMEN

TÍTULO: EL DIARIO ESCOLAR COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE PRODUCTORES Y LECTORES DE TEXTOS EN EL NIVEL PREESCOLAR*

AUTORA: Julie Andrea Jaimes Vesga**

PALABRAS CLAVES: Lectura inicial; escritura inicial; situaciones comunicativas; textualización del aula; coescritura.

Esta investigación presenta una propuesta de investigación de corte cualitativo llevada a cabo en el grado transición de una institución educativa de carácter público con el fin de determinar los aportes del diario escolar como recurso didáctico para la formación inicial de lectores y productores de textos en situaciones reales de comunicación. Con el desarrollo de esta propuesta se pretendió aportar a la transformación de las prácticas pedagógicas en la enseñanza inicial de los procesos de lectura y escritura, en contraste con la implementación de métodos tradicionales que prevalecen en los contextos educativos actuales. Bajo el enfoque de la investigación acción, se diseñó y desarrolló una propuesta didáctica que partió de la puesta en escena de un laboratorio, contó con la visita de algunos científicos y el desarrollo de algunas experiencias de este corte. A través de ellas se propuso el uso del “diario de la ciencia” para el registro y recordación de los experimentos y de sus primeras impresiones. Asimismo, alrededor de estas experiencias, surgieron otras situaciones de coescritura o producción textual colaborativa con propósitos comunicativos sociales definidos como la elaboración de tarjetas de invitación, cartas y textos de instrucciones, empleando el uso del buzón de correo como recurso mediador de esta comunicación a larga distancia. De esta manera, los niños lograron establecer conceptualizaciones e hipótesis sobre el sistema de escritura y principalmente, llegaron a comprender que la escritura y la lectura son procesos que responden a necesidades comunicativas sociales y que no solo tienen fines académicos.

* Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Maestría en pedagogía. Directora: Diana Pedraza, Magíster en semiótica.

ABSTRACT

TITLE: "THE SCHOOL JOURNAL AS A DIDACTIC RESOURCE FOR THE INITIAL TRAINING OF PRODUCERS AND TEXT READERS IN THE PRESCHOOL LEVEL"*

AUTHOR: Julie Andrea Jaimes Vesga**

KEYWORDS: Initial reading; initial writing; communicative situations; textualization of the classroom; co-writing

This investigation presents a qualitative research proposal carried out in kinder of a public educational institution in order to determine the contributions of the school diary as a didactic resource for the initial training of readers and producers of texts in real situations communication. With the development of this proposal it was intended to contribute to the transformation of pedagogical practices in the initial teaching of reading and writing processes, in contrast to the implementation of traditional methods that prevail in current educational contexts. Under the focus of action research, a didactic proposal was designed and developed that started with the staging of a laboratory, with the visit of some scientists and the development of some experiences of this type. Through them, the use of the "diary of science" was proposed for the recording and remembrance of experiments and their first impressions. Also, around these experiences, other situations of co-writing or collaborative textual production with social communicative purposes defined as the elaboration of invitation cards, letters and instructions texts, using the use of the mailbox as a mediating resource for this long distance communication. In this way, the children managed to establish conceptualizations and hypotheses about the writing system and mainly, they came to understand that writing and reading are processes that respond to social communication needs and that not only have academic purposes.

* Degree work

** Faculty of Human Sciences. School of Education Master's Degree in pedagogy. Director: Diana Pedraza, Master in Semiotics.

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto expone la caracterización de una propuesta pedagógica para mejorar las prácticas educativas concernientes al abordaje de la lengua escrita en el nivel preescolar al interior de una institución educativa de carácter público del municipio de Bucaramanga. Su planteamiento surge a partir del análisis de pruebas estandarizadas llevadas a cabo en la institución, en las cuales se determinan dificultades en la competencia escrita, referidas a la planificación del proceso que a la escritura en sí misma, es decir, a la estructuración del plan textual en función de un determinado propósito comunicativo. Se establece como posible causa de esta problemática, la vivencia de prácticas pedagógicas de corte transmisionista desde el inicio de la enseñanza de estos procesos, cuyo objetivo se centra en el aprendizaje gradual de fonemas y grafemas hasta llegar a la lectura y escritura de textos, dejando de lado, la contextualización desde su uso social y comunicativo.

En vista de la identificación de una necesidad de transformación del escenario educativo, se lleva a cabo el desarrollo de una investigación acción, cuyo problema se intenta resolver con una intervención pedagógica que evidencie el aprendizaje de la lectura y la escritura a partir de situaciones comunicativas reales y contextualizadas, que conlleven al niño desde el ingreso a la cultura escrita, a reconocer la función social de estos procesos y a formular sus propios análisis sobre su funcionamiento.

De manera que en la primera parte de este documento, se presenta el problema de investigación abordándolo desde una perspectiva nacional, para centrarse luego en su análisis a nivel institucional. Además, se justifica la pertinencia de una pronta intervención en el aula desde los primeros años para solventar las dificultades

identificadas y paso seguido se plantea la formulación de los objetivos a alcanzar con el proyecto.

Luego, se expone el marco teórico que contiene algunos antecedentes de experiencias educativas relacionadas con este tipo de problemas en el entorno sociocultural a nivel internacional, nacional y departamental. De igual modo, presenta referentes teóricos e información que da soporte enciclopédico a la comprensión del problema planteado y permite ampliar el horizonte de las alternativas de solución a partir de los aportes de Josette Jolibert, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky y Gloria Inostroza, fundamentalmente.

En tercera instancia, se presenta el paradigma de investigación desde el cual se abordó el problema y las técnicas e instrumentos que se emplearon para la recolección de información. Después, con más detalle se expone el desarrollo de cada una de las fases que componen la presente investigación, iniciando desde la fase de acopio de datos hasta la evaluación y reflexión de la propuesta de intervención que pretende dar solución a la problemática identificada. El texto concluye con la presentación de la bibliografía citada en este documento, pero que no incluye todo el acervo cultural y científico relacionado con este trabajo de aplicación del conocimiento para resolver problemas de la vida real de los sujetos objeto de estudio.

1. EL PROBLEMA

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La enseñanza de la lengua escrita constituye un verdadero desafío para los docentes de educación inicial y un camino tortuoso para los pequeños aprendices, debido que al constituirse para los primeros en uno de los principales objetivos formativos de la escolaridad en los grados 0°, 1° y 2° (a pesar de ir en contra de las orientaciones y propósitos Ministerio de Educación Nacional), todos sus esfuerzos se concentran en esta tarea. Los docentes que se enfrentan al reto, inician confrontando y debatiendo acerca de cuál es el método correcto para que los niños alcancen la meta, la cual no trasciende más allá del dominio total del código alfabético. Si el aprendizaje es considerado exitoso (adquisición total del código), los docentes continúan empleando determinado método con las siguientes generaciones, sin tener en cuenta la heterogeneidad.

Estos métodos de enseñanza de la lengua escrita, en la teoría, oscilan entre los sintéticos y los analíticos. Los primeros son los que han tenido mayor acogida, al considerarlos de más fácil adquisición por ir de lo simple a lo complejo, es decir, por iniciar con la enseñanza de letras y sus correspondencias fónicas de manera jerárquica y ordenada hasta llegar a la enseñanza de palabras y frases. Además, estas prácticas se complementan con el desarrollo de actividades de escritura como el trazo, la direccionalidad, entre otras.

Sin embargo, estas concepciones sobre la pertinencia del método sintético en la enseñanza de la lectura y la escritura no son del todo ciertas. Al respecto, Monsterrat Bigas afirma: “Lo simple no siempre es fácil. O a lo mejor sí es cierto que es fácil aprender a reconocer las letras en un papel, pero ello no puede

hacernos pensar que este conocimiento se relacione directamente con la actividad de leer...”¹.

De ese modo, leer va mucho más allá de la simple decodificación del texto. Es un proceso complejo que en palabras de Eco², requiere de la cooperación entre el texto y el lector, para que sea el último, quien ponga en juego sus saberes y competencias lingüísticas, estilísticas, enciclopédicas, pragmáticas, entre otras, para su interpretación. Hay que mencionar, además que leer hace referencia no solamente al texto escrito, puesto que también se pueden leer imágenes, expresiones, publicidad y textos discontinuos en general.

Asimismo, la escritura también puede ser pensada como un proceso complejo, más allá de la transcripción de textos y conversión del habla, puesto que “escribir implica sobre todo organizar las ideas propias a través del código lingüístico. Dicho en otras palabras, escribir significa producir ideas genuinas y configurarlas en un texto que como tal obedece a unas reglas sociales de circulación: se escribe para alguien, con un propósito, en una situación particular en atención de la cual se selecciona un tipo de texto pertinente”³.

Estas concepciones de los actos de leer y escribir hacen replantear las prácticas de alfabetización empleadas en el contexto escolar, dentro del cual se piensa que si un niño logra realizar procesos de codificación y decodificación de signos convencionales, puede proseguir a una siguiente etapa: la lectura y escritura de textos completos, dejando de lado la lectura y escritura de textos oracionales. Sin

¹ BIGAS, Montserrat. Consideraciones acerca de la enseñanza de la lengua (escrita) en la educación infantil [en línea]. Barcelona: exedra, marzo de 2010. p.191. [Consultado 20 noviembre 2016] Disponible en: <http://www.exedrajournal.com/docs/02/17-MBigas.pdf>

² ECO, Umberto. Lector in Fabula [en línea]. Barcelona, Lumen, 1987. p.7. [Consultado 20 noviembre 2016] Disponible en: http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/eco._el_lector_modelo.pdf

³ PÉREZ, Abril Mauricio. Leer y escribir en la escuela. [en línea]. 1 ed. ICFES, 2003 p. 10. [Consultado 20 noviembre 2016] Disponible en: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Doc.%20complemento%20lenguaje.pdf>

embargo, al no ser esta adquirida, se posterga el uso de la lectura y la escritura como procesos inmersos dentro de la significación; pero cuando se logra, se evidencia que la sola adquisición y dominio del código alfabético no garantiza la formación de buenos lectores y escritores.

En definitiva, estos métodos han concentrado sus esfuerzos en perfeccionar el proceso de conversión del lenguaje en signos lingüísticos convencionales y viceversa, postergando para niveles escolares superiores, procesos reales de comprensión y producción de textos con sentido. Y al hablar de textos, no solo se hace referencia a los pertenecientes a la literatura narrativa, a la cual acostumbran acudir los docentes, sino a todo tipo de texto: cartas, afiches, textos discontinuos, informativos, argumentativos y demás variedad textual.

En consecuencia, las prácticas pedagógicas tradicionales en las que se implementan métodos sintéticos, analíticos o mixtos de lectoescritura, por lo general, han fallado en la preparación de escritores y lectores potenciales fuera de la actividad académica, es decir, niños que utilicen estos procesos para comunicarse y comprender el mundo en su cotidianidad, extrapolándolos a su diario vivir y no limitándolos simplemente a la escuela para cumplir con un requerimiento escolar. De ahí que la formación inicial de la lectura y la escritura debe estar enmarcada en contextos funcionales, donde estos procesos adquieran un valor comunicativo en relación a un entorno social y cultural, concepción que los niños deben aprender a identificar desde el inicio de la educación escolar.

Por consiguiente, el acto de leer y escribir estará cobrando significación y valor para el niño, reconociéndolos como actividades propias del ser humano inmerso en un mundo en el que todo adquiere un sentido comunicativo. Se escribe para ser leído y se lee para comprender lo que alguien quería comunicar por medio de la escritura. Es así que los estudiantes que se encuentran finalizando el nivel de básica primaria deberían ser medianamente escritores y productores de textos, desde el marco en

el cual se están concibiendo estos procesos en la presente propuesta y según lo contempla el Ministerio de Educación Nacional en los lineamientos curriculares y estándares de competencias del lenguaje establecidos para el grado 5° (Los derechos básicos de aprendizaje fueron propuestos de manera posterior, pero no están en concordancia con las dos propuestas anteriores al limitar los aprendizajes de los niños a una serie de contenidos temáticos por nivel escolar) . Pero la gran mayoría de niños, al finalizar este ciclo educativo, alcanzan a mostrar un dominio total o parcial del nivel literal* de lectura, debido entre otras cosas, a que su aprendizaje se limitó a la codificación y decodificación.

Esta es una de las principales razones que fundamentan las deficiencias lectoras y escritas de los estudiantes en pruebas internas y externas institucionales a nivel nacional, analizadas y planeadas por un Sistema Nacional de Evaluación, que incluye pruebas de Estado censales como SABER, la participación en pruebas internacionales como PIRLS . Este tipo de pruebas se realizan con el fin de conocer los logros de los estudiantes, generar instancias de referenciación con otros países y promover acciones en los procesos del aula para mejorar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes con el fin de que el sistema se cualifique.

En relación con las pruebas PIRLS⁴ (Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora), estas son pruebas internacionales que se llevan a cabo cada 5 años desde el 2001, a niños entre 9 y 10 años de edad (4 grado de básica primaria), cuyo propósito es el de conocer su nivel de competencia lectora y compararlo con el desempeño de niños de otros países. Esta competencia se define como la capacidad de comprender y usar aquellas formas del lenguaje escrito y se encarga de evaluar cuatro procesos de comprensión: la recuperación de

* Para el MEN, comprender un texto en el nivel literal es comprender todo aquello que el autor comunica explícitamente a través de este, es decir, su estructura superficial. Ver Lineamientos Curriculares área de Lengua Castellana MEN 1998.

⁴ ICFES, Evaluaciones internacionales. Colombia en PIRLS 2011, síntesis de resultados. Bogotá: diciembre 2012. ISBN de la versión electrónica: 978-958-11-0597-7

información explícita, la realización de inferencias sencillas, la interpretación e integración de ideas e información y por último, la evaluación de contenido y elementos del texto.

En términos de puntajes promedio, Colombia se ubicó en esta prueba (2011), por debajo de la media PIRLS con 448 puntos, y superó únicamente a países como Marruecos, Omán, Catar, Indonesia, Arabia Saudí y Emiratos Árabes Unidos, al ubicar solo el 1% de los estudiantes colombianos en un nivel avanzado de la competencia lectora; a un 9%, en un nivel alto; al 62% de los estudiantes colombianos, en niveles medio y bajo, y a un tercio de los estudiantes, en ninguno de los niveles anteriores por haber obtenido puntajes por debajo de 400 puntos.

Sin embargo, al analizar de manera comparativa las pruebas del 2001 hasta el 2011, se reconoce como logro la disminución de las brechas de género al obtener niños y niñas, con resultados estadísticamente similares y el aumento del puntaje promedio global obtenido, el cual pasó de 422 a 448. Aunque se evidencien estos logros significativos, Colombia presenta un porcentaje importante de estudiantes que no alcanzan los niveles mínimos de competencia lectora definidos por PIRLS, evidenciándose la necesidad de continuar trabajando en el desarrollo de estas capacidades y proponer el uso de variedad de tipología textual en las aulas, puesto que los niños de cuarto grado demostraron una mayor capacidad para utilizar la lectura con propósitos literarios al constituirse en el tipo de texto con mayor predominancia en el nivel básico de primaria.

A nivel nacional, Colombia también refleja problemáticas que la evaluación masiva en el país ha señalado, recopiladas por Mauricio Pérez Abril⁵ en cooperación con el ICFES en el documento “Leer y escribir en la escuela”. La primera de ellas y que se encuentra estrechamente relacionada con la situación aquí expuesta, se refiere a

⁵ Ibid., p. 11.

que los estudiantes tanto de básica primaria como en secundaria, no realizan producción de textos completos, sino escritura oracional o fragmentos. Una posible causa, está ligada a los inicios de la escolaridad (preescolar y en el primer grado de primaria), con sus métodos de acercamiento a la escritura inicial, que como se mencionada en otros apartes del presente texto, plantean sus unidades de trabajo de manera gradual, iniciando por la vocal, luego la sílaba, posteriormente la palabra, para concluir con la frase. Por tal razón, el niño usa y se limita a estas unidades en su producción escrita.

Otra problemática encontrada es la dificultad en el reconocimiento de otros tipos de textos (argumentativos, informativos, expositivos, narrativos), puesto que en las prácticas de aula se ha extendido el uso frecuente del cuento (texto narrativo), en los grados de primaria. Es por esto que se reclama el uso de otros tipos de textos en el aula. Asimismo, Mauricio Pérez expone algunas de las posibles razones escolares de la no lectura y la no escritura, atribuyéndole su origen, al uso de estas prácticas en respuesta a una evaluación propuesta por el docente o para dar cumplimiento a ciertas tareas escolares que él asigna. De esta manera, Pérez enuncia: “Como puede verse, las prácticas de lectura y escritura orientadas hacia la evaluación, establecen una relación de validación e invalidación que es muy autoritaria y poco provechosa en la vía de ganar potenciales lectores y escritores”⁶.

Estas problemáticas descritas no son ajenas a lo que reflejan las competencias comunicativas de los estudiantes pertenecientes a la Institución Educativa Claveriano Fe y Alegría, lugar de desarrollo de la presente investigación, y algunas de las prácticas pedagógicas que allí se llevan a cabo. Para la identificación de sus principales debilidades y fortalezas en relación con estos desempeños, se selecciona como fuente de análisis, las pruebas SABER⁷ que tienen como propósito

⁶ Ibid., p. 21

⁷ ICFES. Pruebas Saber 3°, 5° y 9°. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2014. Bogotá D. C., mayo de 2014. ISBN de la versión electrónica: 978-958-11-0632-5. p. 9

general, contribuir al mejoramiento de la calidad educativa colombiana mediante la realización de evaluaciones periódicas en las que se valoren las competencias básicas de los estudiantes y a su vez, se analicen los factores que inciden en sus logros. Los resultados de estas evaluaciones permiten la identificación de fortalezas y debilidades para que a partir de estas, se puedan definir planes de acción de mejora, cuyo impacto podrá ser medido gracias al carácter periódico de estas pruebas.

Por su parte, las pruebas SABER de lenguaje son elaboradas con base en la valoración de dos competencias comunicativas básicas: la lectora y la escritora, las cuales se contemplan desde los cinco factores definidos en los estándares: producción e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación. Respecto a las competencias,

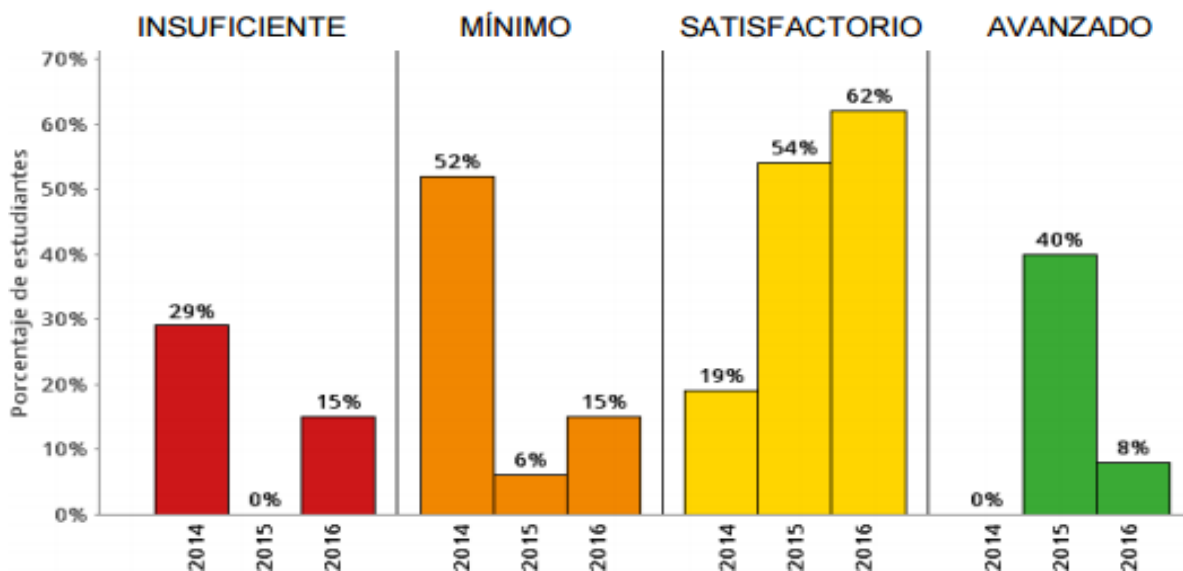
La primera abarca la comprensión, el uso y la reflexión sobre las informaciones contenidas en diferentes tipos de textos, e implica una relación dinámica entre estos y el lector. La segunda se refiere a la producción de textos escritos de manera tal que respondan a las necesidades de comunicarse (exponer, narrar, argumentar, entre otras), sigan unos procedimientos sistemáticos para su elaboración y permitan poner en juego los conocimientos de la persona que escribe sobre los temas tratados y el funcionamiento de la lengua en las situaciones comunicativas⁸.

En relación al desempeño lector y escritor de los estudiantes de primaria, los resultados de las pruebas SABER 2014, 2015 y 2016 en el área del lenguaje correspondientes al grado 3° reflejan un progreso significativo en los niveles de desempeño, al aumentarse el porcentaje de niños ubicados en los niveles avanzado y satisfactorio, y presentarse una disminución en los niveles mínimo e insuficiente hacia los últimos años. Esta mejoría se evidencia de manera muy marcada en el año 2014 hacia el 2015, en donde el nivel insuficiente es reducido a 0 y además, aumenta de manera notable, el porcentaje de niños ubicados en el nivel satisfactorio y avanzado de desempeño, de un 19% y 0%, a un 54% y 40%, respectivamente.

⁸ Ibid., p.16

No obstante, en el año 2016 comienza a surgir de nuevo en el nivel insuficiente, un porcentaje correspondiente a la mitad porcentual obtenida en el 2014 y disminuye un 32% de estudiantes ubicados en el nivel avanzado, al pasar del 40% al 8%, lo cual activa las alarmas en la comunidad educativa para implementar acciones de mejora (Ver gráfico 1).

Gráfica 1: Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje, tercer grado.



Fuente: ICFES. Resultados pruebas saber histórico

Las anteriores fluctuaciones pueden reflejarse a su vez, al realizar la comparación de los puntajes promedio obtenidos desde el año 2014 al 2016, que inician con un puntaje de 262 (2014), pasa a un pico de 360 (2015) y vuelve a descender en un puntaje de 315 (2016), lo cual evidencia una línea de tendencia que no es continua, puesto que pasa de un aumento significativo, a una baja muy próxima en comparación con la que se había tomado como punto de partida en el año 2014.

Al profundizar en los procesos de lectura y escritura que evalúan las pruebas de estos años, en ellas se refleja que los estudiantes presentan dificultades tanto en la competencia escrita como lectora al presentarse cambios abruptos entre ellas, puesto que de un año a otro, una competencia que había sido identificada con excelentes desempeños en los niños, al siguiente se convierte en una debilidad y viceversa (Ver gráfico 2). Lo anterior indica que los planes de mejora que se emprendan en la institución deben estar enfocados a fortalecer ambos procesos y trabajarlos de manera conjunta y complementaria.

Tabla 1: Resultados históricos por competencias, lenguaje grado 3°

AÑO	COMPETENCIA LECTORA	COMPETENCIA ESCRITORA
2014	Fuerte	Débil
2015	Muy débil	Muy fuerte
2016	Muy fuerte	Muy débil

Fuente: Tabla elaborada por la docente investigadora a partir de los resultados pruebas saber 2014, 2015 y 2016.

Asimismo, se hizo una revisión de los componentes transversales a las dos competencias evaluadas, de la cual se estableció el siguiente paralelo (Ver tabla 2) que permite visualizar las principales necesidades que presentan los niños en su desempeño comunicativo lector y escritor.

Tabla 2: Resultados históricos por componentes, lenguaje grado 3°

AÑO	COMPONENTE SEMÁNTICO	COMPONENTE SINTÁCTICO	COMPONENTE PRAGMÁTICO
2014	Débil	Fuerte	Fuerte
2015	Muy fuerte	Débil	Fuerte
2016	Fuerte	Similar	Débil

Fortalezas  Debilidades 

Fuente: Tabla elaborada por la docente investigadora a partir de los resultados pruebas saber 2014, 2015 y 2016.

La anterior tabla evidencia que las principales debilidades se encuentran en el componente sintáctico y pragmático. El primero se relaciona con la organización del texto en términos de coherencia y cohesión, es decir, indaga por el cómo se dice, y el segundo se relaciona con el para qué se dice, en función de una situación comunicativa. Por lo tanto, se precisa que las debilidades de los niños en el componente sintáctico de la lectura se encuentran en la identificación de la estructura explícita de textos continuos (superestructura o silueta textual) y en la identificación de la estructura implícita de textos discontinuos. En el componente sintáctico de la escritura se encuentra como debilidad que los niños no prevén el plan para organizar el texto en función de un propósito comunicativo y no conocen la organización que un texto debe tener para lograr la coherencia y la cohesión.

Acerca del componente pragmático que hasta ahora comienza a marcarse como débil después de haber permanecido como una fortaleza durante 2 años consecutivos, se identifica que a los niños se les dificulta reconocer información explícita e implícita sobre los propósitos comunicativos del texto en el proceso de lectura, y en el proceso de escritura se les dificulta establecer el destinatario del texto (para quién se escribe), así como su propósito, para atender a las necesidades de comunicación. Lo anterior significa que a los estudiantes se les dificulta la producción de textos que ellos utilizarían para lograr un determinado propósito o finalidad comunicativa, la forma como los organizarían para expresar un mensaje o idea en función de un destinatario, a quien se le escribe. En general, se les dificulta prever el plan textual y determinar el tipo de texto (estructura textual) a emplear para cumplir con determinados propósitos comunicativos, así como la identificación de estos parámetros en la lectura.

Debido a la información aproximada que arrojan las tablas anteriores sobre las principales dificultades que reflejan los desempeños lector y escritor en los niños de la Institución, se hace necesario ahondar en el informe por colegio elaborado para evaluar la calidad educativa en el Día E, el cual es una oportunidad en la que se

reúne el equipo del colegio para saber cómo están sus procesos y resultados, y emprender acciones conjuntas para mejorar. Este informe permite evidenciar el estado de las competencias y aprendizajes de las instituciones educativas en las áreas de Matemáticas y Lenguaje, según los resultados obtenidos en las pruebas SABER.

De esta manera, los hallazgos encontrados en el informe de lenguaje de los años 2015⁹ y 2016¹⁰ en el grado 3°, evidencian los aprendizajes en las competencias lectora y escritora que se recomiendan mejorar de manera precisa, enunciando el nivel porcentual de los niños que no respondieron correctamente a los ítems relacionados con estos aprendizajes.

Tabla 3: Aprendizajes por mejorar en la competencia escrita, según informe por colegio años 2015 y 2016

COMPETENCIA ESCRITA		
AÑO	PORCENTAJE	APRENDIZAJE
2015	85%	-No da cuenta de las estrategias discursivas adecuadas al <u>propósito de producción de un texto</u> en una situación de comunicación particular.
	77%	-No selecciona mecanismos de articulación de las ideas de un texto (presentación, continuación, enumeración, cierre o conclusión)
	69%	-No da cuenta de la organización micro y <u>superestructural</u> que debe seguir un texto
2016	42%	-No prevé el <u>plan textual</u>
	42%	-No <u>propone el desarrollo de un texto a partir de un tema.</u>

Fuente: Tabla elaborada por la docente investigadora a partir de los informes por colegio 2015 y 2016

⁹ ICFES. Siempre Día E. Informe por colegio 2015. Pruebas Saber 3°, 5° y 9°. Aterrizando los resultados al aula. 2015. [Citado 28 junio 2017] Disponible en: http://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/168001007856.pdf. p. 7-10.

¹⁰ ICFES. Siempre Día E. Informe por colegio 2016. Pruebas Saber 3°, 5° y 9°. Aterrizando los resultados al aula. 2016. [Citado 28 junio 2017] Disponible en: http://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/2016/168001007856.pdf. p. 7-10

Tabla 4: Aprendizajes por mejorar en la competencia lectora, según informe por colegio años 2015 y 2016

COMPETENCIA LECTORA		
AÑO	PORCENTAJE	APRENDIZAJE
2015	85% 77% 54%	-No evalúa información explícita o implícita. -No <u>compara textos de diferente formato y finalidad</u> . -No identifica la estructura explícita del texto (<u>silueta textual</u>)
2016	71% 42%	-No identifica la información explícita del texto (<u>silueta textual</u>) -No identifica la estructura implícita del texto.

Fuente: Tabla elaborada por la docente investigadora a partir de los informes por colegio 2015 y 2016

A manera de conclusión, los principales problemas que se identifican en el aprendizaje del proceso escritor en los niños de la institución se encuentran desde la primera fase o etapa de la escritura, es decir, desde la planificación, en la cual el niño debe tener clara la situación de comunicación que requiere de la escritura de un texto e identificar su propósito comunicativo para la elección de una tipología textual (silueta) que permita desarrollar un tema o idea global. En relación a la competencia lectora, la mayoría de las dificultades se encuentran en la identificación de la información explícita del texto, es decir, de la silueta textual. En otras palabras, los niños no reconocen o diferencian diversidad de textos.

En correspondencia a los resultados expuestos, se propone aquí comenzar a generar un cambio institucional, abordándolo desde el inicio de las prácticas de lenguaje cuando los niños comienzan estos procesos de adquisición, que tal y como se mencionaba al iniciar este apartado, se relacionan con prácticas rutinarias y repetitivas de letras y trazos sin sentido comunicativo alguno para el niño. Se trata entonces de iniciar esta transformación desde el inicio formal de la adquisición de la lectura y la escritura para continuar renovando los procesos que se realizan en grados posteriores, a partir de los resultados que se obtengan con esta primera experiencia en la Institución. De manera que son los niños pertenecientes al grado

transición (preescolar) los que se constituyen en objeto de estudio para la presente propuesta investigativa, por lo tanto, concierne mencionar qué tipo de cambios o transformaciones son relevantes proponer en este nivel educativo que contribuyan a mejorar los resultados mencionados, los cuales fueron expuestos de manera acorde a los aprendizajes que debe alcanzar un niño de tercer grado. Es así como se propone en primer lugar, poner en contacto a los niños de preescolar con textos de diversa tipología textual (recetas, etiquetas, cartas, poemas, fichas informativas, infografía, entre otros) para que se vayan relacionando con ellos y diseñar actividades grupales (docente-estudiantes) orientadas al reconocimiento visual de las siluetas textuales de cada uno ellos (superestructura) y así mismo, con la diferenciación de sus propósitos comunicativos.

También, es importante plantear actividades de escritura con sentido que estén siempre contextualizadas en una situación comunicativa particular, de modo que el niño reconozca qué desea escribir, por qué lo desea hacer, a quién está dirigido el texto y de esta manera, pueda seleccionar el tipo de texto que cumpla con estos aspectos. De manera inicial, es importante enmarcar estas actividades dentro del trabajo colaborativo, es decir, en conjunto maestra-estudiantes para que el niño logre adquirir aprendizajes y mayor autonomía sobre la ejecución de un plan textual.

Por otra parte, también es importante mencionar las características, dificultades u obstáculos que presentan esta población específica de la institución, con el fin de determinar la pertinencia de intervenir desde los inicios de la escolaridad. Respecto a los niños del grado transición, es importante afirmar que por el contexto cultural en el cual se encuentran inmersos y que se describirá más adelante de manera detallada (Ver apartado 2.4), pueden presentar condiciones menos favorables para el ingreso y la apropiación de estos aprendizajes debido a los modelos de lector y escritor ideal que le pueden ofrecer sus familiares y a la escasa estimulación que le ofrece su entorno. Otro factor influyente lo constituye el grado de acompañamiento que le brindan los padres a sus hijos en el desarrollo de compromisos escolares o

de refuerzos académicos en el hogar, teniendo como principal causa, los compromisos laborales que no les permiten destinar el tiempo requerido para orientarlos.

Sin embargo, en el salón de clase los docentes se esfuerzan por lograr avances significativos en los niños, tratando de cerrar la brecha entre los presaberes que puede traer consigo un estudiante que crece en un ambiente letrado y uno que crece en un ambiente con escasa o casi nula estimulación. Por tal razón, es importante caracterizar los niños que ingresan a este grado para que de manera posterior, se puedan evidenciar los avances logrados con el desarrollo de la presente propuesta.

Por otra parte, las prácticas pedagógicas relacionadas con el proceso de alfabetización inicial en la Institución, no se alejan mucho de la realidad descrita en los inicios de este apartado y de los métodos empleados para lograrlo. Estas prácticas son consecuentes con las exigencias que se plantean en los planes anuales del nivel preescolar, en la dimensión comunicativa y los pertenecientes a la asignatura de lenguaje en el grado primero. En ellos, se planifican las actividades de enseñanza en función de referentes conceptuales relacionados con el aprendizaje gradual de fonemas y grafemas hasta llegar a la lectoescritura de palabras y oraciones.

A pesar de ser el socioconstructivismo el enfoque pedagógico institucional, este aún no ha sido apropiado del todo y no ha redireccionado las prácticas educativas y en mayor medida, las relacionadas con la enseñanza del proceso de lectura y escritura inicial, puesto que se pueden evidenciar, a través de la planeación de asignatura anual, estrategias pedagógicas como la repetición grafémica, el dictado, lectura de palabras aisladas y frases para reforzar algún fonema en especial, entre otras relacionadas con la metodología de enseñanza tradicional de la lengua. En esa perspectiva, el enfoque central de esta investigación se orienta a pensar en el trabajo sobre las prácticas de enseñanza de los procesos de lectura y escritura

inicial y sobre las construcciones de situaciones que permitan proporcionar las condiciones necesarias para que los niños logren el aprendizaje esperado e ingresen a la cultura escrita y lectora asociada a procesos de comunicación real y significativos.

De esta manera, en la presente propuesta de investigación se propone el uso del diario escolar como un recurso didáctico que permitirá plantear en los espacios dinámicos de formación y también en conjunto con el hogar, situaciones comunicativas de uso real que respondan a necesidades y propósitos particulares. En otras palabras, se espera que el manejo del diario permita ingresar al niño en la cultura escrita de textos (gráficos, instructivos, narrativos principalmente) y en sí, a una práctica social. Es así como la propuesta de un diario escolar permitirá un registro individual, en el cual se escriben aprendizajes y experiencias personales sobre las diferentes actividades que el niño ha realizado en determinados periodos de tiempo o en actividades específicas; le permitirá escribir acerca de su participación, sentimientos, emociones, interpretaciones y alcances, es decir, con intenciones comunicativas claras que le proporcionará su participación en situaciones de comunicación real intencionadas, diseñadas o propuestas por la maestra para que tenga un motivo de escritura. Además, el diario estará pensado en ser un producto textual del niño con interlocutores definidos: padres, compañeros y docente, de modo que esto le permitirá tener claridad en función de quién escribe y lo motivará a ir perfeccionando su escritura para ser comprendido.

Es así como el diario puede convertirse en un recurso didáctico que le permitirá al niño tener un motivo de por qué y para qué escribir, puesto que estará dirigido a sus compañeros, principalmente, para que a través de este cuaderno, los otros conozcan sus emociones y pensamientos sobre las actividades que realizaron durante la jornada, las cuales serán escritas y leídas por ellos y su docente (también hacia sus padres). En otras palabras, proporcionará un motivo de lectura y escritura con sentido, aun cuando los niños no dominen el código alfabético. Sin embargo,

se piensa que esto no es impedimento para que ellos produzcan ideas de escritura, ya que en la medida en que noten que son leídos por alguien y que sus escritos tienen un valor y sentido para los demás, y se proporcionen actividades en clase enmarcadas dentro de una secuencia educativa que le brinde herramientas y estrategias de escritura, los niños desarrollarán estrategias de metacognición hacia este proceso, motivados por su deseo de conocer y aproximar cada vez, su escritura a la de los adultos para sentirse inmersos dentro de la cultura de lo escrito.

En este orden de ideas, se plantea como pregunta orientadora de esta propuesta:
¿De qué manera el diario escolar puede convertirse en una herramienta pedagógica que permita la formación inicial de productores y lectores de textos en situaciones de comunicación real?

Por lo tanto, la propuesta didáctica prioriza el concepto de formar escritores y productores iniciales de textos de modo narrativo, instructivo y gráfico, por encima de la enseñanza convencional de signos lingüísticos, que aunque se van a incorporar en las actividades diseñadas, no constituyen el eje central de la propuesta.

A continuación, se plantean las siguientes preguntas problematizadoras que orientarán su desarrollo:

¿En qué consisten las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la Institución educativa sobre la enseñanza de procesos de lectura y escritura inicial?

¿Con qué conocimientos cuentan los niños acerca del proceso de alfabetización antes de su inicio formal?

¿Cómo incorporar el diario escolar como herramienta pedagógica para promover la formación inicial de productores y lectores de textos?

¿Qué alcances permite el proceso de aplicación de una secuencia didáctica basada en el uso del diario escolar como herramienta pedagógica?

2. JUSTIFICACIÓN

La presente propuesta se justifica en la urgente necesidad de abandonar las prácticas tradicionales de enseñanza de la alfabetización inicial y de esta manera, evitar el incremento de aversiones desde la escuela hacia la lectura y la escritura en los inicios de su aprendizaje. Es así como se necesita potenciar el desarrollo de futuros productores de textos y amantes de la lectura, lo cual permitirá, el desenvolvimiento exitoso de los estudiantes durante su formación académica, pero principalmente, la formación de comunicadores competentes social y culturalmente.

De esta manera, su diseño, ejecución y respectiva sistematización pretende convertirse en una experiencia pedagógica que brinde aportes a la Institución Educativa y a otros centros de educación inicial y básica, acerca de cómo orientar la enseñanza y la inmersión del niño en la lengua escrita desde los primeros niveles escolares, bajo un nuevo enfoque del lenguaje. Además, puede llegar a plantear nuevas y mejores formas de abordaje didáctico de la enseñanza de la lengua escrita a partir de la reflexión y sistematización de la propia experiencia docente, convirtiéndose en un referente para los maestros que deseen realizar investigaciones que trabajen el mismo campo de acción.

Pero su mayor impacto pretende generarse en los niños participantes de esta experiencia y en posibles futuros actores, para lograr que sus inicios en la exploración y en el uso de la lengua escrita, sean de disfrute y goce para ellos, permitan cimentar bases para la formación de productores y lectores de textos potenciales, usen la lengua escrita con un propósito comunicativo y social; y la lectura, como una herramienta para comprender su realidad. Es por esto que la intención comunicativa a proponer girará en torno a una situación real en la que el diario escolar se convierta en una herramienta útil y protagónica, y a su vez, la lectura y la escritura sean contempladas como actividades necesarias para el desenvolvimiento del niño dentro de dicha situación. Para la elección y ambientación

de la situación comunicativa real, se tendrán en cuenta los intereses de los niños por explorar su mundo y querer descubrir todo cuanto le rodea.

De acuerdo a lo anterior, la presente investigación le apuesta a obtener en su aplicación, producciones textuales (orales, escritas o gráficas) de calidad por parte de los niños, entendiéndose por calidad, la construcción de textos con una intención comunicativa clara y no por el dominio total del código alfabético. Además, espera permitirles a los niños mejorar su desenvolvimiento al enfrentar e interrogar la lectura de textos completos y con diversas superestructuras (cartas, diarios, textos instructivos, anécdotas, entre otros). Asimismo, desea contribuir a fomentar el interés de los niños hacia la exploración de manera autónoma, del conocimiento del sistema convencional de escritura, que aunque no es el énfasis del presente proyecto, es necesario para la inmersión en la lectura y la escritura. Por último, se debe agregar que la propuesta del diario escolar no solo favorecerá procesos de lectura y escritura inicial, sino que terminará siendo una herramienta para el desarrollo incipiente de capacidades científicas e investigativas en el niño.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Determinar los aportes del diario escolar como recurso didáctico para la formación inicial de lectores y productores de textos en situaciones comunicativas de uso social en el grado transición de una institución educativa pública de Bucaramanga.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar las prácticas pedagógicas concernientes a la enseñanza de los procesos de lectura y escritura inicial del grado transición de la Institución Educativa.
- Identificar necesidades y fortalezas iniciales del proceso de alfabetización en los niños del grado transición.
- Determinar una secuencia didáctica que promueva el uso del diario escolar como recurso para promover la formación inicial de lectores y productores de textos.
- Estimar el impacto obtenido con la implementación del diario escolar en relación con el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura de los niños del grado transición.

4. MARCO TEÓRICO

A continuación, se exponen algunas orientaciones conceptuales que permitirán develar la problemática identificada en la Institución educativa y direccionar los objetivos propuestos. Estos referentes están estrechamente relacionados con las nuevas concepciones sobre los actos de leer y escribir en educación inicial y con el diseño de secuencias didácticas a la luz de un nuevo enfoque del lenguaje. Asimismo, se darán a conocer experiencias pedagógicas que permitirán evidenciar la materialización de estas ideas conceptuales cuando se tienen claras las perspectivas y los horizontes educativos en la enseñanza del proceso de alfabetización.

4.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de este aparte es pensar el proceso de alfabetización inicial bajo el diseño y aplicación de configuraciones didácticas de enseñanza llevadas a cabo en contextos internacionales, nacionales y regionales que evidencian la puesta en práctica de los constructos teóricos que se exponen de manera posterior. Asimismo, contiene trabajos de investigación de carácter diagnóstico sobre los escenarios actuales en los cuales se configuran las prácticas de lectura y escritura inicial.

4.1.1 A nivel internacional. Se expondrán cuatro experiencias pedagógicas docentes y sus rasgos característicos en los que se evidenciarán los aspectos más relevantes sobre intervenciones docentes que potencian el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los niños.

La primera investigación titulada “Seguir un personaje. El mundo de las brujas. Lectura y escritura en torno a un personaje prototípico de los cuentos” fue una experiencia realizada por el Equipo de Prácticas del Lenguaje de la Dirección

Provincial de Educación Primaria en Buenos Aires, Argentina, coordinado por Mirta Castedo¹¹. Dicha propuesta tenía como objetivo involucrar a los niños a formar parte de la cultura escrita con dos propósitos: el primero consistía en lograr que los niños avanzaran en sus procesos de conocimiento, comprensión del lenguaje escrito y en su adquisición; y el segundo, en que ellos lograran obtener saberes acerca del género textual elegido (el cuento) y del personaje seleccionado (las brujas). Asimismo, por medio del proyecto se buscaba que los niños tuvieran diversas oportunidades de relacionarse de manera individual o colectiva, con fuentes informativas y obras literarias de autores contemporáneos y del patrimonio universal. De esta manera, la propuesta fue llevada a cabo a partir de dos grandes etapas: en la primera, denominada Sesiones de lectura, se realizaron lecturas de cuentos acerca de brujas y de manera posterior, lecturas de textos informativos acerca del personaje elegido. En la segunda etapa, denominada Escrituras para publicar, se realizó la reescritura de un cuento con brujas (proceso de producción escrita desarrollado en 4 momentos) y/o producción en parejas de la galería de brujas.

Con la implementación del proyecto, los niños lograron reflexionar y comprender el funcionamiento del sistema escrito a través de acciones relacionadas con la planificación del texto, tales como decidir sobre cuántas, cuáles y en qué orden se deben ubicar las letras; establecer relaciones entre la oralidad y la escritura e incluso nociones iniciales sobre la importancia de la ortografía. Además, lograron desarrollar dos tipos de escritura que se relacionan entre sí, pero tienen finalidades diferentes: las escrituras intermedias y las escrituras para publicar. Las primeras se dieron a lo largo de todo el proyecto, y fueron producciones a manera de borradores que sirvieron de base para las escrituras publicables y, a la vez, insertaron al niño

¹¹ EQUIPO PRÁCTICAS DEL LENGUAJE. Proyecto: seguir un personaje, el mundo de las brujas. [En línea]. Dirección General de Cultura y Educación: Buenos Aires, La Provincia, mayo 2009. 23 p. [Consultado 4 diciembre 2016] Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/practicasdellenguaje/documentosdescarga/seguirunpersonaje-brujas/proyectoseguirunpersonaje-brujas.pdf>

en prácticas de escritura provisionales en las cuales podían eliminar una idea, complementar lo escrito, reescribir, corregir, entre otras. Por su parte, las escrituras para publicar implicaron un grado mayor de exigencia para los niños, pues estas se debían revisar de forma constante, de tal modo que el texto fuera adecuado con la situación comunicativa planteada. Este último tipo de escritura permitió proponer el uso de la ortografía intencionada, puesto que los niños comenzaron a presentar inquietudes acerca de la escritura de las palabras y para resolverlas, la maestra lo hacía de forma directa, es decir, indicando el grafema correcto o indirecta, permitiendo que ellos infirieran la respuesta.

La segunda investigación consiste en un análisis de la práctica docente presentada por la maestra Rosa Angélica Sánchez¹² denominada “La lectura y la escritura en el preescolar” llevada a cabo en la ciudad de Veracruz, México. Los planteamientos didácticos que en ella se presentan, emergen de una lectura del contexto nacional, local e institucional en la que se identifica como principal riesgo de la educación preescolar, la tendencia a apresurar las prácticas formales de enseñanza de la lengua escrita en respuesta a las demandas de los padres de familia, quienes esperan y presionan para que sus hijos aprendan a escribir antes de ingresar a la educación básica primaria, reclamando el uso de planas como estrategia de enseñanza.

Rosa Sánchez expone una fundamentación teórica sobre concepciones de los procesos de lectura y escritura inicial, basados en exponentes en este campo como Ana Teberoski, Tolchinsky, Miriam Nemirovsky y Emilia Ferreiro. En ese apartado hace énfasis en la escritura y la concibe como un proceso cultural que el niño comienza a explorar de manera empírica, antes de iniciar la escolaridad, mediante la observación de prácticas socioculturales de escritores modelos cercanos como

¹²SÁNCHEZ, Rosa Angélica. La lectura y la escritura en el preescolar. [En línea]. Análisis de la práctica docente: Universidad Euro Hispanoamericana. 23 p. [Consultado 4 diciembre 2016]. Disponible en: http://practicadocente.bligoo.com.mx/media/users/13/669001/files/77986/INVESTIGACI_N.pdf

sus padres. Por lo tanto, afirma que los docentes deben tener presente que los niños llegan a la escuela con algunos conocimientos sobre el sistema de escritura, lo cual permitirá tener en cuenta sus presaberes para continuar avanzando. En conclusión, destaca el énfasis eminentemente social de la escritura como objeto cultural susceptible de ser usado por los individuos de una sociedad con fines comunicativos.

Bajo esta perspectiva, Sánchez propone incorporar al colectivo docente y a los padres de familia en la renovación de las prácticas de escritura y lectura en el preescolar, ofreciendo actividades generales enfocadas a brindar experiencias que refuercen y complementen los propósitos anteriormente expuestos. Asimismo, la autora describe seis actividades a desarrollar con los niños en el aula, entre las cuales es necesario destacar la denominada “trabajo con el nombre propio”, puesto que plantea una secuencia didáctica que permite fortalecer la conciencia fonológica necesaria para el proceso lector al proponer al niño identificar la escritura de su nombre; establecer la relación que existe entre la letra inicial de su nombre con la de sus compañeros y otras palabras, comparar la escritura de los nombres por su extensión (cuál es más largo y cuál, más corto), entre otras.

En tercer lugar, se encuentra la investigación “Secuencias didácticas para la construcción de saberes complejos en la enseñanza inicial de la lengua escrita¹³” presentada como ponencia en el congreso Iberoamericano de las lenguas en la educación y en la cultura en Salamanca, España en el año 2012. En esta, se destacan como necesarias las prácticas de alfabetización inicial fundamentadas en la elaboración de textos a partir de situaciones de comunicación social complejas que dan sentido al aprendizaje de los procesos de lectura y escritura. Por lo tanto, se concibe al aula como un sistema complejo, dinámico y estimulante, encargado

¹³RÍOS, Isabel; FERNÁNDEZ, Pilar y GALLARDO, Isabel. Secuencias didácticas para la construcción de saberes complejos en la enseñanza de la lengua escrita. Sección: Alfabetización inicial, algo más que las primeras letras. En: Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es. Salamanca, España: 5 al 7 de septiembre de 2012.12 p.

de vivenciar actividades dotadas de intencionalidad educativa, cuyo eje funcional se debe enmarcar en el lenguaje, puesto que sobre este el niño va construyendo el pensamiento y la capacidad para comprender su realidad.

Siendo consecuentes con este enfoque, los autores se oponen a la adopción de métodos de alfabetización inicial y por el contrario, proponen suscribir las actividades al modelo de elaboración de secuencias didácticas, las cuales pretenden resolver un problema planteado mediante la producción de un texto (oral o escrito). Dicho texto debe ser el resultado de la ejecución de fases de composición como la planificación, textualización y revisión. Asimismo, reclaman la necesidad de incorporar diversidad de tipos de textos que abarquen una gran variedad de situaciones, puesto que en la educación inicial prima el cuento.

En último lugar, los autores toman de ejemplo una experiencia de aula de educación infantil, observada bajo una perspectiva etnográfica y analizada bajo el esquema de las secuencias didácticas, la cual surge de un proyecto de trabajo más amplio denominado "Las abejas". La secuencia fue organizada a través de fases, iniciando con la elección del tema y exploración de los conocimientos previos de los niños. En esta fase, los niños eligieron el tema (las abejas) a partir de una situación de interés surgida en el aula y conversaron con la docente sobre los conocimientos que tenían acerca de este (composición oral).

La segunda fase se centraba en los intereses que tenían los niños acerca del tema, es decir, sobre lo que ellos querían saber, y para expresarlo, formularon preguntas de las cuales la maestra tomó nota (primer texto) y con la ayuda de los niños, las categorizó (segundo texto). A partir de este proceso, surge la necesidad de buscar información y acceder a los conocimientos a través de la lectura en el aula y en casa, con la colaboración de los padres. Por lo tanto, en la última fase los niños construyen con ayuda de la maestra una nota dirigida a los padres (tercer texto) para que en casa puedan obtener la información solicitada e imágenes

referenciales. Después de llevarla al aula y socializarla, complementaron la información mediante un texto audiovisual e iniciaron la construcción del texto definitivo, siguiendo las etapas de planificación, textualización y revisión. El texto fue construido en la pizarra con ayuda de todos y finalmente, los niños lo copian, según sus posibilidades.

De igual forma, “El periódico mural: estrategia para desarrollar la función social de la escritura en el preescolar” es un proyecto de investigación elaborado por Yadyth Cristina Márquez Morales¹⁴ en la ciudad de Mérida, Venezuela con la intención de desarrollar la función social de la lengua escrita en niños de cinco años de edad a través del periódico mural. Primero, se realizó un diagnóstico para conocer las experiencias previas de los niños con la escritura y para identificar el nivel en el que se encontraba cada uno de ellos frente a este proceso, de acuerdo a los niveles propuestos por Emilia Ferreiro. A través de este procedimiento, se determinó que los niños estaban ubicados en el nivel presilábico de la escritura y que para ellos, este proceso consiste en una tarea escolar sin relación con el propósito de comunicar ideas, pensamientos e inquietudes.

Su paradigma de investigación es el cualitativo, al pretender estudiar la realidad en su contexto natural, y se enmarca dentro de un diseño metodológico propio de la investigación acción. Entre las técnicas empleadas se encuentran la observación participante y la entrevista semiestructurada, las cuales se apoyan de instrumentos como las notas de campo, fotografías, cuadro de registro y dibujos. Estas técnicas e instrumentos fueron implementados en 3 fases metodológicas, iniciando por la fase diagnóstica que permitió la planificación de la propuesta de aprendizaje, seguida de la ejecución, para finalizar con la fase de evaluación y sistematización.

¹⁴ MÁRQUEZ MORALES, Yadyth Cristina. El periódico mural: estrategia para desarrollar la función social de la escritura en el preescolar. 1 ed. Trabajo de grado Especialización en promoción de la lectura y la escritura. Venezuela: Universidad de los Andes, 2013. 153 p.

La construcción y aplicación de la propuesta, así mismo fue planteada en tres fases para la elaboración de un periódico mural. En la primera se hace énfasis en la oralidad para que el niño se vaya relacionando con el código lingüístico; en la segunda, se familiariza a los estudiantes con el periódico, mediante su lectura y observación y la tercera, consistió en su elaboración, la cual permitió que los estudiantes comprendieran que la escritura, dentro y fuera del aula, se puede efectuar para comunicar a otros sus vivencias; así escribir deja de ser una práctica ajena a su forma de vida. De esta manera, esta experiencia se convierte en significativa para los niños, pues se convirtieron en productores de textos.

Estas investigaciones internacionales ofrecen orientaciones didácticas sobre el desarrollo de actividades en función del acercamiento de los niños a la alfabetización con fines comunicativos sociales y a su vez, avalan la presente propuesta al compartir entre ellas, constructos teóricos semejantes que direccionan las prácticas educativas. De forma particular, la investigación llevada a cabo en México para determinar la pertinencia en la aceleración de la enseñanza de la lectura y la escritura en el preescolar, acepta el acercamiento de los niños a temprana edad con estos procesos, pero no con la rigidez propia de grados superiores, sino mediante la participación del niño en actos donde ellos puedan evidenciar la función social de la escritura, de manera que entre más se proporcione a los niños ocasiones sociales de contacto con la lengua escrita de forma significativa, tendrá mayores oportunidades de aprender.

Otro rasgo importante presente en estas investigaciones radica en el desarrollo de diferentes momentos previos a la producción textual, en los cuales se involucra la oralidad para prever el plan textual; la documentación, para obtener mayor información sobre el tema a escribir; la escritura, delimitando un interlocutor y un propósito comunicativo claro, y por último, la revisión o la reescritura, para adecuar sus borradores en función de conseguir textos publicables.

Las prácticas anteriores no son del todo ajenas al contexto nacional, puesto que como se evidenciará a continuación, han sido retomadas en diversas instituciones del país y algunas de ellas, destacadas como experiencias significativas.

4.1.2 A nivel nacional. En este apartado se describirán prácticas pedagógicas que pueden ser pensadas como alternativas y referentes para reflexionar el enfoque comunicativo del lenguaje escrito emergente en la escuela. Estas experiencias corresponden a prácticas docentes de educación inicial de instituciones educativas oficiales de Colombia entre los años 2011 y 2013.

La primera de ellas, titulada “Reconocerse lector y escritor en el nivel preescolar y en el primer grado”¹⁵, una experiencia adelantada por la docente Sandra del Pilar Rodríguez en una escuela pública del municipio de Flandes, Tolima, en la cual propone el cuaderno de notas como objeto de comunicación permanente entre la escuela y la familia y como un medio a través del cual, se incorpora a los niños a la cultura escrita. Este cuaderno de notas fue usado por la docente para enviar mensajes importantes a casa, relacionados con asuntos de la vida escolar como por ejemplo, solicitar algún material de trabajo, recordando fechas de reuniones, entre otros usos. De forma inicial, la docente es quien escribe las comunicaciones, pero a medida que los niños van identificando la función comunicativa de la escritura en el ir y venir de información: del colegio a la casa y viceversa, ellos se van convirtiendo en los autores de las comunicaciones, empleando su propio sistema de escritura, es decir, intentando ser convencional de acuerdo a sus aprendizajes e intereses.

Su sistema de escritura se va perfeccionando en la medida en que surge el interés en ser leído por el otro (padres y docentes), ya que esta acción tiene una finalidad

¹⁵ RODRÍGUEZ, Sandra del Pilar. Reconocerse lector y escritor en el nivel preescolar y en el primer grado. En: PÉREZ ABRIL, Mauricio. *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. 1 ed. Bogotá: ICFES, febrero 2003. p. 29-35.

comunicativa específica por parte del niño. De esta manera, el cuaderno de notas adquiere un uso pedagógico al permitir involucrar al niño como sujeto de comunicación y asignar funciones a los padres de familia, como por ejemplo su participación dentro de este proceso de incorporación. Por lo tanto, la finalidad del proyecto es lograr que el niño se sienta sujeto del lenguaje escrito (productor de textos) y que comprenda la función de este tipo de escritura: las notas.

Tras esta experiencia, se evidenció comprensión por parte de los niños de las funciones sociales de los textos y las dinámicas complejas de la cultura escrita, a partir de acciones como leer el contenido de la nota que la docente escribe en el tablero, para luego leerla a los padres; leer en silencio el borrador de la nota para identificar elementos relevantes; leer en voz alta las notas en clase, etcétera. Asimismo, los resultados obtenidos dejan entrever los avances en relación a la complejidad adquirida por los niños al escribir y las similitudes alcanzadas con la escritura convencional, evidenciadas en el cuaderno de notas, que se estructura cronológicamente, y por tanto allí quedan plasmados los progresos de cada niño; por otro lado, estos avances también lograron constatarse mediante la observación atenta de la maestra, quien lleva un cuaderno en el que registra los avances de cada niño; el tipo de reflexiones que ellos fueron proponiendo, las soluciones que construyeron y el tipo de interacciones a las cuales se vincularon. De esta manera, se deja claro que en el proceso de escritura se debe dar mayor importancia a la producción de ideas, aun si no se domina la escritura convencional, puesto que la primera contribuirá a adquirirla.

La segunda, denominada “Pinocho, una novela en el aula de transición. Aportes para una didáctica de la literatura en los grados iniciales” se fundamenta en la sistematización de una experiencia significativa de la docente Claudia Montoya¹⁶,

¹⁶ MONTROYA, Claudia y CASTAÑO, Alice. Pinocho, una novela en el aula de transición. Aportes para una didáctica de la literatura en los grados iniciales. Trabajo de grado Maestría en Lingüística y

con sus estudiantes del grado transición durante el año 2013 en la ciudad de Cali, bajo el apoyo de un grupo de investigación en Pedagogías de la Lectura y la Escritura de la Universidad Javeriana de Bogotá.

La experiencia surge a partir de la implementación del proyecto de lenguaje “Las aventuras de Pinocho”, cuyo protagonista es un libro que lleva su nombre, escrito por Carlo Collodi, para abordar la literatura desde los inicios de la escolaridad a través de actividades significativas que involucren la oralidad, la lectura y la escritura. Entre los principales hallazgos de esta investigación se encuentran la importancia de abordar textos complejos, incluso desde el preescolar, evitando caer en la subestimación de las capacidades de los niños; se destacan los conocimientos literarios y didácticos que debe tener el docente para orientar este tipo de prácticas. Asimismo, se desmiente que la literatura no puede llegar a convertirse en motivo de goce y disfrute para los niños y finalmente, se acentúa el valor de sistematizar las experiencias docentes para generar conocimiento desde el quehacer.

La tercera investigación denominada “Construir el conflicto narrativo a partir de un personaje: una experiencia de producción de cuentos en el grado primero” desarrollada por Alba Trujillo¹⁷ (2012), plantea una propuesta didáctica en una institución de carácter oficial, enfocada hacia la producción de textos narrativos. Esta propuesta, cuyos protagonistas fueron 25 niños pertenecientes a un sector vulnerable y de gran diversidad étnica y cultural de la ciudad de Pereira, surge del trabajo en el aula con Proyectos Pedagógicos (PPA). Dentro del PPA, se propone

Español. Cali: Universidad de Valle, 2013. Facultad de Humanidades. Escuela de Ciencias del Lenguaje. 232 p.

¹⁷ TRUJILLO GONZÁLEZ, Alba Lucía. Construir el conflicto narrativo a partir de un personaje: una experiencia de producción de cuentos en el grado primero. Red colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje REDLENGUAJE. Nodo Eje Cafetero: El espiral de elenguaje y pedagogía por proyectos, 2011. 19 p. [Consultada 10 diciembre 2016] Disponible en: <http://files.redlenguataller.webnode.com.co/200000461-c1cb0c2c4f/Construir%20el%20conflicto%20narrativo%20-%20Alba%20Luc%C3%ADa%20Trujillo.pdf>

la secuencia didáctica para lograr objetivos específicos, presentándola a manera de fases. En la primera, denominada leer para escribir, la docente parte de la premisa de que a los niños se les debe preparar para hacerlo y la mejor forma es acercarlos al tipo de texto elegido a través de la lectura, de la interrogación y análisis de los diferentes niveles que lo constituyen. El texto guía para el trabajo de preparación fue “El día de campo de don Chanco” de Keiko Kasza. La segunda consistía en la producción de la historia, la cual fue desarrollada a partir de cinco momentos (planeación, situación de juego, creación de la historia oral, revisión de la historia escrita a la luz de la planeación y escritura de la versión final). La fase final fue la evaluación respectiva de los alcances logrados, sin embargo, la autora destaca que este proceso estuvo inmerso a lo largo del desarrollo de la propuesta de manera implícita.

La autora concluye que es posible la producción de textos auténticos, complejos y estructurados de acuerdo a una tipología, aún desde los primeros grados de escolaridad, siempre y cuando ellos estén inscritos en procesos sistemáticos, rigurosos y con claros propósitos, en los que la escritura sea concebida como un proceso pensado, planeado y constantemente evaluado y no como un proceso independiente. Además, coincide con la investigadora anterior, acerca de generar conocimiento a partir de la reflexión del propio quehacer y de registrar las experiencias auténticas que se vivencian en el aula.

En cuarto lugar, para Alice Castaño¹⁸ en “La acumulación de escenas en textos narrativos para grados iniciales, una estrategia para la escritura”, se hace necesaria la inmersión de la enseñanza de la literatura infantil en los grados iniciales a través de la comprensión y producción de textos narrativos literarios, desde la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas. Por tal razón, presenta

¹⁸ CASTAÑO, Alice y MONTOYA, Claudia. La acumulación de escenas en textos narrativos para grados iniciales, una estrategia para la escritura. [En línea]. Universidad del Valle, 2006. [Consultada 10 diciembre 2016] Disponible en: <http://www.humanas.unal.edu.co/iedu/files/4812/8618/3480/Escenas%20y%20escritura.pdf>

una reflexión teórica y práctica que surge a partir de dos secuencias didácticas diferentes, pero complementarias, que presentan la relación de los niños con la estructura y la comprensión de dos obras literarias infantiles, para luego enfrentarse a la producción escrita. Esta propuesta fue implementada en la ciudad de Cali con niños pertenecientes al grado primero de dos instituciones privadas y utilizaron como referentes literarios, los cuentos “Niña bonita” de Ana María Machado y “Mi día de suerte” de Keiko Kazsa.

Tras el desarrollo de la propuesta se constata que la lectura y la escritura en los primeros grados se constituyen en procesos íntimamente ligados. Si estos se asumen en el marco del trabajo con textos narrativos literarios y con una mediación docente textual y metacognitiva, se posibilita que los niños no solo mejoren su desempeño en ambos procesos, sino que también adquieran mayor control de los mismos, siendo más conscientes de lo que hacen y saben, así como de sus dificultades.

Por último, podría afirmarse que “El diario personal: una posibilidad de trabajar la literatura y la escritura en el diálogo de las intersubjetividades”¹⁹ es la única experiencia hallada a nivel nacional que involucra el diario en el aula. Esta propuesta se inició en la ciudad de Barranquilla desde el año 2008 con estudiantes pertenecientes a los grados 4, 8, 9 y 10 de la Institución educativa Técnico Distrital Helena de Chauvin, orientada por el colectivo de investigación del lenguaje de la institución, del cual hacen parte las autoras de esta experiencia: Vilma Benavides, Gloria Vera, Vera Arcón de Polo y Myriam Rojano. Su objetivo principal era lograr en las estudiantes, el fortalecimiento de los procesos de interpretación y producción textual a través de la literatura, de igual forma, a nivel investigativo buscan analizar

¹⁹BENAVIDES, Vilma y VERA DE OROZCO, Gloria. El diario personal: una posibilidad de trabajar la literatura y la escritura en el diálogo de las intersubjetividades. [En línea]. Zona Próxima: Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte, Barranquilla n° 17 julio-diciembre, 2012. 10 p. ISSN 2145-9444. Disponible en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/3431/2974>

el diálogo entre subjetividades que se establece cuando el estudiante interacciona con la obra literaria a través de la escritura en su diario personal.

El proyecto inició con los grados 7° y 8° a partir del interés de las estudiantes por elaborar un diario personal donde pudieran plasmar lo que acontecía en sus vidas y de la necesidad de fortalecer el proceso escritural de manera significativa. Fue así como en un primer momento, se determinó la lectura de obras literarias de carácter narrativo cuya estructura fuera similar a la de un diario personal, encontrándose las siguientes: “Diario de Ana Frank”, “Corazón” escrita por Edmundo D’Amicis, “Mientras llueve” de Soto Aparicio y “Pregúntale a Alicia”, obra anónima. Estos grados iniciaron con las dos primeras (luego se incorporan los demás grados con las obras restantes) y a partir de su lectura, también iniciaron con el descubrimiento de los hechos históricos, sociales, políticos y culturales que enmarcaban las narraciones. Para esto, requirieron la búsqueda de información en textos complementarios. Además, se invitaron a otras asignaturas a participar del proyecto y dar sus aportes al respecto. De las estudiantes surge la idea de construir un portafolio para ir recopilando las investigaciones y los trabajos realizados acerca de las obras literarias, y para producir su propio diario, pero en diálogo con el texto base.

Como hallazgos claves de esta investigación, se obtiene la negociación de la intersubjetividad como elemento fundamental del proceso de construcción escrita. Asimismo, evidencia que el trabajo por proyectos permite asumir la escritura como un proceso de fases continuas: planeación, transcripción y revisión; permite la integración de saberes previos de los estudiantes mediante el proyecto de aula y valorar la obra literaria como fuente de saber y de inspiración.

Para la selección de las anteriores experiencias se tuvieron en cuenta dos criterios importantes; el primero fue su pertinencia en relación con el enfoque del lenguaje y el segundo, la descripción detallada de los elementos didácticos empleados. A partir

de los hallazgos obtenidos, se puede afirmar que Colombia se encuentra adentrándose cada vez más en prácticas significativas de lectura y escritura y conformando redes de apoyo como en las que se encuentran circunscritas las anteriores experiencias. En la primera de ellas, que trata acerca del uso del cuaderno de notas, su autora hace parte de la red de reflexión sobre la enseñanza del lenguaje, ¡Pido la Palabra!**, que a su vez hace parte de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Asimismo, algunas de las autoras de la experiencia conforman grupos de investigación como por ejemplo, el grupo de investigación en Pedagogías de la Lectura y la Escritura de la Universidad Javeriana de Bogotá y a su vez, hacen parte del grupo de formación de docentes con la coordinación de CERLALC***, en Colombia.

4.1.3 A nivel departamental. Los trabajos de investigación, referentes al proceso de alfabetización inicial bajo el uso de secuencias didácticas y otras estrategias que apunten a la inmersión de los niños a un contexto social de la escritura y la lectura, son escasos en el departamento. Sin embargo, fue posible encontrar una experiencia que aunque no corresponde al nivel escolar en el cual se hace énfasis en la presente investigación, brinda una experiencia enmarcada dentro del enfoque comunicativo y funcional de la lengua escrita. Además, se presentan algunas experiencias desarrolladas por grupos de maestros pertenecientes a redes de lenguaje, dentro de las cuales se destacan las implementadas en el municipio de San Gil y que ofrecen valiosos aportes al constituirse en referentes de investigación.

Esta experiencia fue denominada “El encuentro entre la Hormiga y el Cangrejo: una experiencia intercultural en torno al lenguaje”, fue una propuesta desarrollada por

** Asociación red Pido la Palabra, departamento del Tolima. Red de reflexión permanente sobre la pedagogía del lenguaje en Tolima.

*** El Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe.

Ligia Suarez Rodriguez y Flor Maritza Pinzón²⁰ (Aratoca; Santander) y Nuvia Rosa Guzman (Arboletes: Antioquia). Este trabajo se llevó a cabo de forma simultánea en tres instituciones y surge como resultado de la participación de las autoras en una convocatoria del Ministerio de Educación Nacional para la construcción de proyectos pedagógicos sobre la escritura y la lectura. El objetivo principal del proyecto se centró en el fortalecimiento de la competencia comunicativa de los niños pertenecientes al grado primero, al construirles una voz personal y una voz social dentro de su grupo y desarrollar a su vez, competencias interpretativas, argumentativas y propositivas desde su nivel de formación, puesto que afirman que en la escuela se enseña primero a escribir, pero no a expresarse oralmente.

La propuesta inicia a partir de la selección de una temática para la elaboración de un proyecto de aula, resultando los cangrejos y las hormigas, como un tema de interés común entre los niños participantes de ambos entornos (Santander y Antioquia). Los medios virtuales fueron herramienta fundamental para establecer comunicación entre ambos entes territoriales, contextualizar a los niños con las actividades que se desarrollaban en su región alterna y compartir videos y demás recursos didácticos empleados durante el proceso. Otro recurso didáctico importante fueron los cuentos, los cuales fueron seleccionados de acuerdo a su relación con la temática del proyecto (cangrejos y hormigas) y a través de ellos, se exploró la oralidad, su capacidad de interpretación y se hizo un acercamiento a la escritura.

El proyecto se desarrolló mediante cuatro fases. La primera consistió en dar a conocer a padres de familia y a estudiantes de otros grados, el proyecto, la elección del tema y procesos a desarrollar. Además, se dio inicio con la lectura de cuentos y

²⁰ SUÁREZ, Ligia y PINZÓN, Flor Maritza. El encuentro entre la Hormiga y el Cangrejo: una experiencia intercultural en torno al lenguaje. Revista Aletheia, edición especial, 2013. pp. 344 – 346. ISSN 2145-0366. Disponible en: <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/139/125>

fábulas. La segunda fase, denominada “Descubriendo el mundo de las hormigas culonas y los cangrejos azules”, permitió desarrollar la oralidad y la lectura, principalmente de imágenes. La tercera fase se desarrolló fuera del aula, al ponerse en contacto con el hábitat de estos animales y con la recolección de mayor información acerca de ellos a través de entrevistas sencillas dirigidas por los niños a personas que los recolectan. De esta manera, los niños asumieron un rol de periodistas mediante la formulación de preguntas específicas para obtener mayor información. La cuarta y última fase consistió en la socialización de sus experiencias de salidas de campo mediante la narración y finalmente, mediante la escritura. Para este último proceso, contaron con la colaboración de los estudiantes de quinto grado, quienes fueron los encargados de plasmar de manera escrita las narraciones hechas por los niños y por esta razón, fueron llamados los escribientes. Como resultados significativos, se obtienen avances en relación a la oralidad de los niños y a los inicios en su proceso de escritura, logrando concluir que el aprendizaje se da cuando los niños saben hacer, es decir, cuando pueden practicar lo que saben.

La segunda investigación, denominada “Diarios de muñecos viajeros: una estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias comunicativas”²¹, fue llevada a cabo en el departamento de San Gil durante el segundo semestre del 2009, con niños de primer grado del colegio El Rosario. La experiencia estaba direccionada hacia la vivencia de prácticas de enseñanza de los procesos de lectura y escritura bajo el enfoque semántico-comunicativo, con énfasis en la significación del lenguaje. Su diseño y desarrollo se fundamentan con base en el constructo teórico que sostiene que “los pequeños tienen conocimientos sobre lectura y escritura mucho antes de que estos procesos sean un contenido escolar curricular”²². Asimismo, enmarcan

²¹ SÁNCHEZ CUBILLOS, Sandra Iveth y BARRAGÁN SANTOS, Fabio Enrique. Diarios de muñecos viajeros: una estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias comunicativas. En: Revista Internacional Magisterio, Ecología humana. Bogotá, Colombia, noviembre-diciembre 2010. N° 7. ISSN 0416924050047

²² Portilla, C. (2010). Qué es leer y escribir. Citado por SÁNCHEZ CUBILLOS, Sandra Iveth y BARRAGÁN SANTOS, Fabio Enrique. Diarios de muñecos viajeros: una estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias comunicativas.

las prácticas educativas en el diseño de situaciones de comunicación auténticas con propósitos y destinatarios reales en contraposición de los programas rígidos y tradicionales de enseñanza de la escritura, caracterizado por el uso de planas, dictados y copias.

El diario se propone como una estrategia considerada un instrumento mediador del aprendizaje en el que los niños escriben sus vivencias con la certeza de que serán leídas por sus compañeros, maestra y padres de familia, y en respuesta a esta necesidad de ser comprendidos y leídos por la existencia de interlocutores definidos, perfeccionan su papel de neófitos de las letras. La estrategia consistía en la entrega de un muñeco con su respectivo diario, a un estudiante por día (se emplearon dos muñecos: manchitas y pequitas). Los estudiantes llevan a casa sus diarios para leer los relatos de otros compañeros y hacer comentarios de los mismos. Al final del día y en colaboración de sus padres, dejan su propio registro escrito sobre sus vivencias, experiencias y pensamientos asociados con los muñecos. El objetivo inicial de esta propuesta investigativa, respaldada por la Facultad de Ciencias de la Educación y la Salud de la Fundación Universitaria de San Gil, consistió en el desarrollo de los procesos de lectura y escritura, pero tras su aplicación, se descubrieron otros aprendizajes relacionados con la oralidad y la interlocución, las relaciones interpersonales, el desarrollo de procesos mentales, entre otros.

Se trató de una investigación descriptiva en la que la maestra investigadora implementó como técnicas e instrumentos de investigación la observación participante, el diario de campo, videos, los diarios de muñecos viajeros y encuestas a padres de familia. Además, con miras a obtener un mejor proceso de triangulación de la información, fue incorporado un observador externo, quien produjo sus propios resultados para luego ser comparados con los de la maestra y a manera de consenso, poder construir las conclusiones generales del proyecto. De esta manera, se concluyó que la estrategia tiene un alto grado de efectividad en relación con el

objetivo propuesto al permitir al estudiante adquirir diversos aprendizajes relacionados con la escritura, la lectura, la interlocución, el conocimiento del entorno de sus compañeros, el desarrollo de operaciones mentales y otros aspectos que van relacionados con su dimensión afectiva y el fomento de valores importantes para la vida.

La tercera, dirigida por Sandra Neira y Fabio Barragán²³ (investigadora y director del Taller de Reflexión pedagógica TAREPE de la Fundación Universitaria de San Gil, UNISANGIL), consistió en una investigación titulada “El problema retórico en la pedagogía de la producción escrita en básica primaria” que pretendía describir las prácticas pedagógicas de la asignatura de Lengua Castellana relacionadas con la producción de textos escritos, durante los años 2008 y 2009 en 12 municipios de la provincia de Guantán. Esta investigación surgió por la necesidad de contar con un estudio de base que permitiera evidenciar los cambios adoptados en las prácticas educativas, tras el paso de un enfoque centrado en la competencia lingüística a un enfoque semántico-comunicativo orientado hacia la construcción de significación, de acuerdo a lo establecido en los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional. Además, por la insuficiente información que pueden ofrecer los resultados de pruebas masivas en Colombia, como las Pruebas Saber y las Pruebas de Estado en relación con la evaluación de la producción de textos escritos. De esta manera, se establece como objetivo general, la identificación de las características de las prácticas pedagógicas realizadas por los docentes de Lengua Castellana para el desarrollo de competencias en producción de textos escritos en niños de básica primaria pertenecientes a doce municipios de esta provincia, con el fin de evidenciar si las transformaciones en la normatividad nacional han trascendido a las aulas de instituciones tanto urbanas como rurales; y privadas como públicas y sus

²³ BARRAGÁN, Fabio y NEIRA, Sandra. El problema retórico en la pedagogía de la producción escrita en básica primaria. [En línea] Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. [Consultada 27 junio 2017] Disponible en: <http://www.humanas.unal.edu.co/iedu/files/8312/8613/5910/ProbRetorEscrituraFabioBarragan.pdf>

procesos educativos relacionados con la escritura, responden a las exigencias de la educación contemporánea.

La investigación realizada fue de tipo descriptiva y en ella se seleccionó de forma aleatoria, una muestra de 87 docentes pertenecientes a Instituciones Educativas de los municipios de San Gil, Charalá, Encino, Coromoro, Ocamonte, Pinchote, Páramo, Curití, Barichara, Cabrera, Villanueva y Valle de San José , estratificadas de acuerdo a sus contextos educativos y su naturaleza administrativa, conformando de esta forma, 4 grandes grupos denominados así: Colegios privados urbanos (CPU), Establecimientos públicos urbanos (EPU); Establecimiento público rural (EPR) y Centros educativos rurales (CER).

La metodología fue llevada a cabo a partir de dos grandes fases. La primera se basó en la recolección de información a través de 4 fuentes: entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes (también seleccionados de forma aleatoria en cada institución), cuadernos de la asignatura y boletines de calificaciones. De forma consecutiva, se dio inicio a la fase de análisis de la información, en la cual se construyeron 83 categorías, agrupadas en diez ejes para facilitar su análisis (objetivos pedagógicos, selección del tema, propósito comunicativo, tipologías textuales, interlocutor o destinatario, estrategias pedagógicas, fuentes de consulta, método de evaluación, aspectos evaluados y actividades de divulgación y reconocimiento). De forma posterior, se conformaron grupos focales con los docentes para reflexionar sobre los hallazgos que se mencionarán a continuación y así, proponer acciones de cambio y transformación de los escenarios educativos. Los principales hallazgos evidenciados conducen a pensar que el problema retórico en el diseño de una situación de producción escrita es resuelto por el docente, es decir, es él quien establece el tema y el tipo de texto que escribirán sus estudiantes con fines estrictamente académicos, sin prefijar un interlocutor y un propósito comunicativo real.

Por consiguiente, las prácticas de escritura con estas características, obstaculizan el desarrollo de competencias escritas en el estudiante que le permitan desenvolverse en situaciones comunicativas auténticas, las cuales van mucho más allá de dominar el código alfabético y tener conocimientos en gramática, sintaxis, entre otros aspectos que hacen parte de su reglamentación. Por lo tanto, se reclama la puesta en escena de situaciones comunicativas que le planteen al estudiante la necesidad de escribir para alguien, con un propósito determinado, un tema claro y que le permitan discernir en el uso de una tipología definida.

La cuarta investigación titulada “Textualización del aula de transición: una posibilidad para enriquecer los procesos de comprensión y producción textual” desarrollada por Diana Ortiz²⁴, propone la ambientación letrada de un aula de transición perteneciente a una institución educativa de carácter público ubicada en el norte de Bucaramanga.

Bajo los constructos de Josette Jolibert y Gloria Inostroza de Celis, la autora plantea como objetivo de su investigación determinar cómo un aula textualizada del grado transición de un I.E. oficial, puede constituirse en un espacio significativo para enriquecer procesos de comprensión y producción textual. Lo anterior se determina por la necesidad de proporcionar ambientes letrados también desde la escuela, y hacer del material decorativo del aula, una posibilidad de exploración y aprendizaje de los niños a través del uso de herramientas mentales para lograr la comprensión de textos de manera natural; un recurso para lograr un mayor acercamiento a la diversidad textual desde los inicios de la escolaridad; para dar un uso significativo y pedagógico a los materiales que hay dentro del aula y fundamentalmente, para despertar el deseo por leer.

²⁴ ORTIZ HERRERA, Diana Marley. La textualización del aula de transición: una posibilidad para enriquecer los procesos de comprensión y producción textual. Trabajo de grado Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Escuela de Educación, 2012. 98 p.

Se trata de construir un aula significativa para que los niños tengan la oportunidad de descubrir, elaborar y construir significados a partir de una interacción permanente con textos que han sido seleccionados y organizados en espacios elegidos de manera conjunta dentro del salón de clase. Entre estos textos, es posible encontrar el diario mural, la biblioteca de aula, ficheros, textos producidos por los niños, álbumes, papelógrafos de sistematización de lo aprendido, cajas con textos de la vida cotidiana, cuadro de responsabilidades, entre otros.

La investigación fue enmarcada dentro de un enfoque cualitativo con un diseño metodológico de investigación acción y fue desarrollada mediante la planeación y ejecución de tres fases consecutivas. La primera de ellas, permitió la construcción de un diagnóstico mediante la implementación de técnicas como la observación, para describir el contexto del aula; la revisión de documentos institucionales como el PEI y el plan de estudios; y la aplicación de la entrevista a la docente y a los estudiantes, para describir los elementos pedagógicos del aula y su aporte al proceso de apropiación de la lectura y la escritura.

La segunda fase consistió en la elaboración de recursos propios de un aula textualizada a partir de los constructos teóricos de Inostroza y Jolibert que fundamentan la propuesta y en el desarrollo de talleres pedagógicos que permitieron la familiarización de los niños en el aula con dichos recursos. Durante esta segunda fase se utilizó además, la observación participante para identificar la interacción de los niños con los textos incorporados al aula en cada uno de los talleres. En la tercera y última fase, se determinaron evidencias que permitieron dar cuenta de los aportes de la propuesta a los procesos de lectura y escritura, identificando como principal hallazgo, el disfrute de los niños en estas actividades de exploración lectora al convertirse en procesos naturales y dados a través de la interrogación constante de los textos que observan e intentan leer diariamente en su aula de clase, motivados por su necesidad de comunicación con otros de forma escrita.

En relación con la sistematización de experiencias locales que den un acercamiento a la presente propuesta, se puede afirmar que son escasas en comparación con las que se adelantan en otras ciudades de Colombia. No obstante, fue posible encontrar entre estas, una propuesta que guarda similitudes con la expuesta en la presente investigación, al emplear como recurso didáctico el diario y determinar para su diligenciamiento, interlocutores reales. Dicha investigación, ofrece numerosos aportes relacionados con el involucramiento de los padres de familia en el proceso y el fortalecimiento de aspectos formativos en el niño como la construcción de relaciones afectivas con sus pares. Asimismo, la propuesta de textualización del aula de clase contiene constructos teóricos que hacen parte del marco conceptual de la presente investigación y brinda orientaciones acerca de cómo contextualizar a los niños con el uso de recursos textuales ubicados de manera estratégica en el aula y ejemplificados fotográficamente en el trabajo de grado.

4.2 REFERENTES TEÓRICOS

A continuación, se presentan los fundamentos conceptuales que soportan la presente propuesta y algunas ideas que pueden constituirse en referentes para repensar el trabajo didáctico en el campo de la alfabetización inicial. Esta conceptualización se organiza bajo tres ejes que enmarcan la propuesta y serán desarrollados bajo el mismo orden: disciplinar, pedagógico y didáctico; y cada uno de ellos, se fundamenta con importantes exponentes.

Para comenzar en esta exploración, se reconoce la lectura y la escritura, y en general el lenguaje, como prácticas sociales y como procesos que trascienden más allá del desciframiento de códigos lingüísticos, ligados a la experiencia y a un propósito comunicativo. En segundo lugar, se ahonda en las prácticas educativas que deben prevalecer en la orientación de estos procesos, teniendo en cuenta situaciones contextualizadas y de interés para el niño y concepciones pedagógicas

enmarcadas desde el socioconstructivismo. Así mismo, se reconfiguran las prácticas desde la planificación de secuencias didácticas de la lengua escrita. Finalmente, se propone un recurso didáctico: el diario escolar, como herramienta para promover la función social de la lengua escrita en la edad preescolar.

4.2.1 La lectura y la escritura en la educación inicial. Diversas aportaciones en el campo del lenguaje han venido transformando los planteamientos relacionados con la enseñanza de la lengua escrita a lo largo de estos años, lo cual ha permitido el diseño de propuestas innovadoras y opuestas a lo que constituía el aprendizaje de la lectura y la escritura un tiempo atrás. Sus principales fuentes de cambio se fundamentan en las teorías producidas desde disciplinas complementarias a la educación y también a la incorporación del docente en campos investigativos para transformar su propia práctica, esto ha conllevado a confrontar las vivencias de aula con nuevos constructos teóricos.

Con estos cambios, se hace impensable concebir la adquisición de la lengua escrita desligada del conocimiento de su funcionalidad en la sociedad y en la cultura, teniendo en cuenta que los niños elaboran nociones sobre procesos de lectura y escritura desde mucho antes de que inicien su aprendizaje formal en la escuela, gracias a la experiencias que le brindan sus modelos lectores más cercanos: sus padres y en general, la sociedad, que se encuentra inmersa en lo impreso. Los niños desde muy pequeños entran en contacto con textos escritos (etiquetas, señales, carteles en la calle, etc.) en un ambiente rico de materiales impresos, intentan comprender las funciones que tienen la lectura y la escritura en su aspecto social y descubren las variaciones que adquiere lo escrito cuando es usado para funciones distintas (por ejemplo, en cuentos, anuncios publicitarios, etiquetas, entre otros).

De manera que el ingreso a la escuela y a la educación formal de la lengua escrita debe partir de los conocimientos que ha construido el niño a través de sus

interacciones con lo impreso. En consecuencia, se postula la conveniencia de la enseñanza de la lectura desde la variedad textual, teniendo en cuenta los intereses de los niños, para descansar un poco de los tradicionales cuentos infantiles, a los cuales recurren los maestros frecuentemente en esta etapa. En este sentido, los niños no adquieren conocimientos del lenguaje escrito en cuestión de días, sino que hacen parte de un proceso complejo y prolongado en el tiempo. Para acceder a este dominio conceptual, el recorrido de su aprendizaje es doble:

Por una parte, ha de acceder a los códigos de la escritura (L. Tolchinsky, 1993; A. Camps, 1994; B. Schneuwly, 1995) y por otra, ha de acceder al lenguaje escrito como conjunto de los distintos géneros textuales, es decir, como conjunto de las diferentes formas de expresión que podemos encontrar en los textos escritos (instrucciones, cartas, narraciones, etc.)²⁵.

En relación a este doble descubrimiento se trazan dos líneas claras acerca de la manera de programar las intervenciones didácticas: la que considera que es indispensable el conocimiento del código alfabético para comprender textos y la que contempla como saberes distintos, pero complementarios, el conocimiento del lenguaje escrito y del código. En esta primera línea, se agrupan la mayoría de las prácticas educativas de las escuelas que no acceden a la lectura de diferentes tipos de textos hasta no haber culminado la enseñanza y apropiación del código. Por su parte, en la segunda se propone abordar de manera paralela ambos aspectos.

En consonancia con la segunda línea y con el enfoque comunicativo de la didáctica de la lengua, se propone como foco de atención el texto o discurso, por ser este una unidad real de comunicación, que refleja características de géneros discursivos para ser usados en contextos determinados y dirigidos a un destinatario con un propósito

²⁵ RIBERA, Paulina. Leer y escribir: un enfoque comunicativo y constructivista. Cuadernos de educación. Universidad de Valencia. p. 13. Disponible en: <URL: <https://conchi1952.files.wordpress.com/2010/02/leer-y-escribir-enfoque-comunicativo-y-constructivista.pdf>

comunicativo claro. Por consiguiente, se defiende el desarrollo de actividades a partir del uso y la exploración de textos, sin importar el dominio del código que posea el niño, pues se considera que la mejor forma de aprenderlo es a través de sus intentos por leer y escribir con significado y su interés por descubrirlo. De esta manera, el aprendizaje del código se convierte en una actividad con sentido.

4.2.1.1 Leer es búsqueda del sentido. Diferentes conceptos se han postulado acerca del acto de leer a lo largo de la historia, concebido desde sus inicios como el simple acto de oralizar lo escrito o decodificar los signos lingüísticos del texto hasta conceptualizaciones modernas que sostienen que leer es comprender y para conseguirlo, pone en juego diferentes procesos cognitivos como la rememoración de sus conocimientos previos, la construcción de hipótesis predictivas y su verificación, la elaboración de inferencias a partir de la información implícita del texto y de esta manera, conseguir la construcción del significado.

De lo anterior, algo sí queda muy claro y es que leer ya no se limita a la identificación y asociación de sonidos con grafías o al reconocimiento de palabras; no quiere decir que esto no haga parte del proceso de leer, solo que con ello no se asegura la comprensión de las relaciones que se establecen en el sistema escrito. Se trata entonces de orientar a los niños para que exploren los textos y puedan descubrir por sí mismos qué dice el texto, para qué se escribió, qué información comunica, y construyan anticipaciones acerca de la función de la lectura a medida que van aumentando sus interacciones con diferentes tipos de textos. De manera que aprender a leer, es entender más allá de las palabras, quién las dice, en qué situación y con qué intencionalidad comunicativa, pues la lectura posee valor cuando guarda un propósito comunicativo, por encima de tener conocimiento sobre su sistema escrito.

Al respecto, Josette Jolibert²⁶ afirma que leer no depende de la decodificación gradual de un texto, sino de su interrogación a partir de una necesidad o placer que tiene el lector, la cual se presenta dentro de una real situación de vida. En otras palabras, leer hace referencia a leer escritos verdaderos en el momento en que surge la necesidad de hacerlo en un situación enmarcada dentro de la cotidianidad, por ejemplo, al leer una señal de tránsito al pasar por la calle; ver un afiche en la tienda del barrio promocionando un producto, ver un cartel o panfleto en el barrio, entre otras, puesto que es leyendo textos reales donde se aprende a ser lector y no aprendiendo primero a leer en términos de decodificación, para luego poder hacerlo. En términos de Jolibert “cuando un niño se enfrenta a una situación de vida real, donde él necesita leer un texto, es decir, construir su sentido (para su información y su placer), el niño pone en juego sus competencias anteriores y debe elaborar nuevas estrategias para llegar al final de la tarea”²⁷.

Parece absurdo pensar cómo los niños lograrán hacerlo sin aún no saben decodificar, por eso se habla de interrogar un texto para construir su sentido. Hay que tener presente que los niños desde antes de ingresar a la escuela, ya han iniciado con la interrogación del lenguaje escrito, teniendo en cuenta “claves” como las ilustraciones, el formato y el color del texto, palabras asociadas a contextos particulares, pues son múltiples los lugares que le proveen al niño esta necesidad de leer: la calle, la casa, el supermercado, las etiquetas de los productos alimenticios, sus primeros libros infantiles, etc.

Puntualmente, Jolibert plantea 4 fases que explora un niño en el proceso de interrogación de un texto. La primera de ellas, se refiere al texto mismo, es decir, en el proceso de su selección, los niños encuentran un texto en una determinada situación y necesitan o desean construir su sentido, en lugar de emplear un texto

²⁶ JOLIBERT, Josette y GRUPO DE DOCENTES DE ECOUEN. Formar niños lectores de textos: ciclo II 5-8 años de edad. 8 ed. Francia: Dolmen, 1991. p. 27

²⁷ Ibid., p. 25

que solo sirve para “aprender a leer”. La segunda fase consiste en la lectura silenciosa individual de los niños, en la cual barren la página en todas las direcciones, sin necesidad de oralizar. Su concentración es tan intensa, que permanecen un tiempo enmudecidos, pues cada quien trabaja en buscar el sentido. La tercera, la describe como la primera cosecha oral de lo que se ha comprendido, caracterizada por la expresión de todo cuanto les produce el texto y por el reconocimiento de algunas palabras (identificadas por su memoria visual). La última fase, denominada por la autora, como fase de intercambio es aquella en la que los niños comienzan una construcción conjunta del significado del texto a partir de los aportes de todos, su confrontación y verificación. En esta fase, el docente se limita a alimentar estos intercambios y a subrayar contradicciones, pero en caso de que los niños no logren develar el significado de un elemento clave (esta situación puede suceder al iniciar el año escolar o cuando la palabra tiene un grado de dificultad muy alto), él lo puede dar. Después de que consideren que han descubierto la mayor parte del significado del texto, todos se detienen, aun cuando no hayan terminado de identificar todas las palabras. Y es que

¿Qué hay de más “natural” para ellos que vivir situaciones donde aprender a leer es leer, y donde leer es atribuir sentido al lenguaje a partir de una interrogación efectiva nacida de una necesidad real (información/placer) extrayendo verdaderos significados de todas las claves que se puedan detectar y verificándolas?²⁸

²⁸ Ibid., p. 67

4.2.1.2 Producir textos es escribir en función de destinatarios y propósitos definidos. Si bien se ha tratado de dejar claro, la concepción de escritura que anteriormente se constituía en el eje central de este tipo de prácticas en el aula, ya ha perdido su validez, pues estaban limitando la capacidad de comunicación, de creatividad y de iniciación en este proceso a los niños pertenecientes a grados iniciales²⁹. Es por esta razón, que hoy se refiere a prácticas de producción de textos, ya que esto implica una serie de procedimientos de construcción que van más allá del dominio de la escritura y caligrafía por parte del niño. Estas nuevas prácticas reclaman la necesidad de prever la situación de comunicación por la cual surge la actividad de escritura, de planificar la producción del texto a partir de la intención comunicativa del autor y de la identificación de su destinatario, de elaborar los primeros ejercicios de textualización o escritura y finalmente, de una revisión y seguimiento a partir del cumplimiento de unos parámetros de evaluación prefijados con el fin de comprender que esta actividad no es resultado de un proceso inmediato, sino debidamente planificado, realizado, revisado y corregido que requiere del desarrollo de estas etapas que se llevan a cabo de manera alterna y constante. En otras palabras, “el acto de escribir se refiere a la escritura alfabética de un texto, que, generalmente, es una copia. En cambio, el acto de producir un texto es un proceso complejo que incluye la planificación, la elaboración textual y la revisión”³⁰.

De acuerdo a lo anterior, se busca que el niño comprenda que la producción de textos va encaminada al desarrollo de una necesidad comunicativa, es decir, se escribe con un propósito y para alguien y que desde esta concepción, elabore sus primeras producciones dotadas de significación, ya que el construye su texto aún sin dominar el código (desde su comprensión del sistema de escritura), pero con un sentido de escritura. Al respecto, Barreto menciona “en la escuela se promueve la

²⁹ INOSTROZA DE CELIS, Gloria. En: Aprender a formar niños lectores y escritores. UNESCO: Dolmen, 1995. p. 77.

³⁰ Ibid., p.85.

práctica de la escritura y la formación de escritores competentes y autónomos cuando se estimulan situaciones en las que es necesario escribir un texto para resolverlas, siempre dirigido hacia un destinatario real y con un propósito definido”³¹.

Por lo tanto, las actividades de escritura que se propongan en el contexto escolar, no deben ser actividades que surjan por el simple cumplimiento de un logro del currículo, sino que deben estar enmarcadas dentro de una situación social de uso, enfrentándolos desde el principio a la construcción de textos de diversa tipología como recetas, cartas, avisos, afiches, etc. Con el fin de que los niños entren en contacto con otra clase de textos que difieran de los tradicionales cuentos infantiles (también necesarios en el acercamiento a lo literario) para que aprendan a reconocer su estructura, pero lo más importante, aprendan a identificar en qué situaciones se debe hacer uso de cada uno de ellos. Al principio, se permite que los niños hagan sus primeros intentos de escritura de acuerdo a sus posibilidades y utilizando sus propias grafías y nociones del código alfabético, sin embargo, con el fin de que ellos vayan teniendo mayores acercamientos de forma natural a este sistema, el maestro debe proveer al niño de herramientas de escritura a partir de la orientación de formas estables como el uso del nombre propio y el de sus compañeros, del trabajo en el aula con la fecha diaria, con los títulos de cuentos leídos en clase, entre otros. Pero mientras el niño logra avanzar en sus hipótesis de escritura a partir de sus propias conceptualizaciones, se recomienda que el maestro asuma una actitud de orientación y de colaboración al niño y no una actitud de rechazo o sanción que desmeriten sus producciones por no estar convencionalmente escritas, puesto que esto representará un retroceso en su proceso al generar bloqueos y negaciones ante el acto de escribir.

³¹ BARRETO PINZÓN, Felisa. Lengua escrita en el aula: articulación entre preescolar y primaria. Bogotá: Ecoe ediciones: fundación universitaria panamericana, 2010. p.24.

Se recomienda entonces que el maestro genere situaciones en el aula o externas a ella, reales o recreadas para hacerlas lo más creíbles posible, con el fin de que el niño se involucre y trabaje en la producción de un texto que tiene finalidades comunicativas definidas. Para el diseño de estas situaciones significativas, Barreto³² menciona que estas pueden originarse a partir de eventos del diario vivir, las cuales logran promover el contacto con diversa tipología textual y permiten diversas formas de escritura, principalmente, en los grados iniciales en los que esta se representa mediante rayones, garabatos y otros signos prealfabéticos. En definitiva, se propone “practicar la producción de texto al interior de situaciones funcionales, con el propósito de que los niños se apropien del conjunto de usos sociales e individuales de la lengua escrita, en tanto modo de comunicación y de un develar la lengua, en tanto aspecto del entorno”³³.

4.2.2 Nuevas concepciones del lenguaje desde un enfoque comunicativo, textual y constructivista. En este apartado se pretende fundamentar la importancia de orientar actividades y prácticas educativas del lenguaje enmarcadas dentro de situaciones comunicativas reales, que direccionen el aprendizaje de la lectura y la escritura hacia objetivos y propósitos comunicativos auténticos. Bajo esta perspectiva, Josette Jolibert proporciona las orientaciones pedagógicas que pueden direccionar la construcción de la presente propuesta, puesto que la destacada académica francesa aborda la orientación de estos procesos en la educación formal desde un enfoque comunicativo y textual.

El enfoque comunicativo plantea que la lectura busca responder a diversas necesidades (informarse, aprender, seguir instrucciones, entretenimiento, entre otras). Por su parte, escribir significa tener claro a quién se escribe, para qué y sobre qué se escribe. De esta manera, el niño reconoce que la función fundamental del

³² Ibid., p.25.

³³ INOSTROZA DE CELIS, Gloria. Op. cit., p.175.

lenguaje es lograr la comunicación y por lo tanto, se debe enseñar en situaciones auténticas. El enfoque textual complementa los anteriores planteamientos, al considerar al texto como unidad lingüística de comunicación y al lenguaje escrito, constituido por diversos tipos de texto que responden a distintas situaciones de comunicación. Por ello, los niños y niñas deben aprender a leer y escribir interactuando con textos reales y auténticos, ya que si los niños trabajan solamente con letras, sílabas o palabras sueltas, muestran dificultades para entender el sentido del lenguaje escrito; por eso es indispensable que la escuela asuma las mismas dimensiones de uso que otorga la vida cotidiana a la lectura y escritura.

El enfoque socioconstructivista reclama a los docentes, el diseño y desarrollo de situaciones auténticas de comunicación, de modo que leer y escribir no continúen siendo actividades descontextualizadas y supuestas, sino que sean recreadas a partir de situaciones de la vida dentro y fuera del aula para dar sentido a estos aprendizajes y que permita la construcción conjunta de saberes entre el niño con sus pares, entre el niño con su maestro y/o entre el niño con sus padres.

Por lo tanto, esta propuesta investigativa se desarrolla bajo un enfoque socioconstructivista, (horizonte pedagógico de la institución), comunicativo y textual, que vislumbra el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura como procesos en los cuales el lector construye en conjunto los significados del texto a partir de sus experiencias previas e intereses personales y en colaboración con los aportes de sus pares. También, al enmarcar sus actividades de enseñanza aprendizaje, mediante el análisis y uso de textos (orales, escritos, gráficos) con diverso propósito comunicativo (tipología textual). Estos enfoques pedagógicos de la enseñanza del lenguaje permiten que en las aulas la comunicación oral y escrita se dé con propósitos, destinatarios y emisores reales. Así, los niños desarrollan competencias para hablar, leer, informar, describir, comprender y producir textos, en otras palabras, para desarrollar competencias comunicativas para la vida.

4.2.2.1 El trabajo colaborativo en la lectura y producción de textos.

Josette Jolibert³⁴ afirma que la vida cooperativa en la escuela y concretamente, la importancia que se le otorgue al diseño y realización de proyectos conjuntos, hace que el niño desarrolle estrategias de aprendizaje autónomas y logre su vinculación con un grupo y en un medio. Es dejar de lado la visión del docente como él dador de las decisiones, tareas y roles de clase para pasar a una opción de trabajo en la que es el mismo curso quien organiza y establece sus reglas de convivencia y de funcionamiento, permitiendo que ellos den sentido a su actividad en el aula.

Para esto, Josette propone en el diseño de proyectos cooperativos en el aprendizaje de la lectura y la escritura, que durante su desarrollo, los niños deban recurrir al lenguaje escrito, tanto en situación de lectores como de productores. Entre estos se mencionan:

-Proyectos referidos a la organización y elaboración de reglas generales de convivencia en el aula y otros espacios del contexto escolar.

-Proyectos referidos al acondicionamiento y transformación del espacio de clase: rincones, mesas, muros, materiales, etc.

-Proyectos referidos a la preparación de una exposición, investigación o informe de clase.

-Proyectos referidos a la planificación y ejecución de una salida pedagógica.

-Proyectos referidos a la vivencia de la correspondencia escolar y el desarrollo de un diario de clase.

³⁴ JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores de textos. Santiago De Chile. Ediciones Dolmen, 1997. 258P. Ed. 8. p.34.

Al respecto, afirma “la vida cotidiana está llena de ocasiones para leer y nuestro problema es más bien el de encontrar tiempo de hacerlo que el de encontrar textos”³⁵. Muchas de las situaciones anteriores dan origen al desarrollo de actividades de lectura como de escritura de manera consecutiva, pues al recibir un texto, como por ejemplo, una carta, se debe dar respuesta a ella mediante la escritura.

El lenguaje, oral y escrito, como práctica social debe responder a estos fines y a su vez, puede ser producido en contextos de interacción con otros. Es por esto que Frida Díaz³⁶ propone la escritura en contextos de colaboración, ya que afirma que las interacciones sociales y el intercambio de ideas con otros propician la escritura cooperativa con un valor funcional comunicativo en el que los momentos de la escritura se ven enriquecidos por las intervenciones de sus participantes, quienes desempeñan simultáneamente, roles de escritores y lectores. De acuerdo a Saunders³⁷, quien plantea cuatro modalidades de escritura grupal, entre estas, la coescritura, plantea que es una modalidad completamente cooperativa en la que los miembros de un grupo de iguales comparten la autoría de la composición de un texto y todos participan de los momentos de la producción: planificación, textualización y revisión.

Esta modalidad de escritura tiene algunas ventajas sobre las demás en los diferentes momentos del proceso de producción textual. Así por ejemplo, en el momento de planificación, sus participantes pueden actuar de manera libre y espontánea y no desarrollar una doble actividad de planificación (colectiva e individual), como sucede en la modalidad de copublicadores. Asimismo, en el momento de textualización permite que todos sus actores sean más participativos y generen entre sí, discusiones para llegar a un consenso sobre lo que se escribirá,

³⁵ Ibid., p.43.

³⁶ DIAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. En: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. México: p.295.

³⁷ Ibid., p. 295.

ya que esta tarea depende del trabajo colectivo. Acerca de la revisión, se afirma que en esta modalidad, es un proceso que no solo se deja para el final, sino que se realiza de manera continua a los dos anteriores, puesto que todos brindan sus aportes y ayudan en la corrección de algunos aspectos del texto durante la marcha.

De esta manera, se afirma que la coescritura es la modalidad promotora de niveles más altos de aprendizaje. Al respecto, Frida afirma “la estructura de coescritura es un buen concepto para promover los diferentes procesos de composición, mientras que las otras estructuras solo son adecuadas para algunos de ellos (por ejemplo, la coedición para el proceso de revisión)”³⁸.

Con respecto a la lectura de textos en niños que aún no dominan el código alfabético, Josette Jolibert³⁹ enuncia que para los docentes resulta ser una tarea difícil de contemplar, principalmente por parte de aquellos acostumbrados a realizar prácticas de lectura basados en la codificación lectora y recomienda iniciar con el desarrollo de sesiones colectivas de lectura que le brinden mayor credibilidad al maestro en que estas actividades sí son posibles aun sin conocimiento del código.

Para llevar a cabo este procedimiento de lectura colectiva en el aula, Jolibert⁴⁰ plantea cuatro fases. La primera de ellas hace referencia al texto en sí, al tratar de relacionarlo a una situación determinada y tratar de construir su sentido; la segunda fase es la lectura silenciosa individual que realizan los niños, pero esta lectura no se da de manera lineal, se da a través de saltos de un punto del texto a otro en el que cada niño trabaja en la búsqueda de su significación; la tercera fase es la primera cosecha oral de lo que han comprendido, para esto, enuncian fragmentos o información encontrada en cualquier lugar del texto que no necesariamente corresponde a palabras sino una recolección de ellas, o cuando lo hacen, se refieren a palabras con alto contenido de significado; y finalmente, la fase de intercambio,

³⁸ JOLIBERT, Op. cit., p. 296.

³⁹ Ibid., p. 60.

⁴⁰ Ibid., p. 65

en la que los niños confrontan hipótesis y hallazgos y el papel del profesor es de animar estos intercambios o a ayudar en la lectura cuando hay algún elemento indispensable dentro del texto que no ha podido ser descubierto o leído.

4.2.3 Secuencias didácticas para proporcionar el ingreso de los niños a la cultura escrita. La configuración de las prácticas de aula desde una visión del lenguaje como práctica social pueden hacerse posibles a través de diferentes tipos de configuraciones didácticas: actividades, secuencias, unidades o proyectos de aula. Todas ellas están determinadas por aspectos relacionados con el docente (sus decisiones, su posición frente a diversos campos: político, disciplinar, institucional, ético; de la manera como concibe el acto de enseñar, de los sujetos a quienes enseña, de su propósito educativo, etc.) y aspectos relacionados con el contexto en el que se desarrolla (condiciones del contexto, la cultura y su sistema de representaciones, políticas educativas, exigencias de la institución y de la comunidad, entre otros). De ahí que cada situación didáctica responda a los intereses y decisiones de un docente en particular y a las necesidades y condiciones de un contexto específico, por lo tanto, no puede pretenderse que se conviertan en soluciones didácticas aplicables a otras aulas, pero lo que sí pueden ofrecer son orientaciones a otros docentes, actuando como marcos de referencia práctica y teórica.

La determinación del tipo de prácticas de lenguaje favorables para los niños depende en gran medida, de aspectos más políticos que académicos y están pensadas hacia el tipo de ciudadano que se desea formar, en qué contexto y en qué sociedad. Desde la perspectiva del enfoque pedagógico que se ha planteado en la presente investigación, las prácticas del lenguaje son concebidas como prácticas sociales y culturales que permiten formalizar el ingreso de los niños a la cultura escrita, pues su inicio comienza mucho antes de su llegada a la escuela.

De esta manera, se entiende por situaciones didácticas como “el conjunto de acciones e interacciones organizadas alrededor de una intención y cuyo objeto lo constituye el trabajo sistemático alrededor de una práctica sociocultural específica”⁴¹.

4.2.4 El diario como recurso didáctico en el proceso de escritura. Así como el diario se convierte para el docente en una herramienta útil de registro de sus prácticas, de sus experiencias pedagógicas, de sus pensamientos y reflexiones interiores sobre su actuar como educador; también lo puede llegar a constituir para el niño que ingresa a la escuela y construye sus primeras vivencias en ella, incluso cuando no se tiene conocimiento y dominio del código. Al respecto, Mckernan sostiene que “hacer que los alumnos lleven un diario será útil para varios objetivos educativos: ayudará a incrementar las destrezas de escritura, pensamiento y comunicación”⁴².

De esta manera, el diario no solo se constituye en una técnica de investigación, de registro personal, de reflexión pedagógica sino además, puede ser empleado como un recurso didáctico desde los primeros grados de escolaridad en los procesos de lectura y escritura, entre otros aprendizajes, puesto que permitirá la producción de textos (dibujos, garabatos y aproximaciones convencionales) con significación. El diario les permitirá a los niños aprender a desarrollar ideas y a comunicarlas por medio de la escritura que irán intentando perfeccionar en función de ser comprendidos por un interlocutor definido. En la implementación del diario escolar, el público lector lo constituirán los compañeros de clase, la docente e incluso los padres de familia, a quienes sus hijos les leerán sus escritos para comunicarles lo que han hecho en el colegio.

⁴¹ PÉREZ ABRIL, Mauricio y ROA CASAS, Catalina. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo: Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Bogotá D. C., Secretaría de Educación Distrital, junio 2010. 58 p. ISBN 978-958-8312-85-9 (Volumen Digital)

⁴² MCKERNAN, James. Investigación-acción y curriculum. Madrid: Morata, 1996. p.108

El diario escolar hace parte de las técnicas educativas propuestas por Celestine Freinet para cambiar los métodos de enseñanza basados en la normatividad y reglamentación del lenguaje que desproveían la escritura de toda significación y al niño de todo sentimiento de afectividad hacia ella. Para Freinet⁴³, los métodos tradicionales o escolares, como él los denomina, que dan prioridad a la enseñanza gramatical, no son indispensables en la iniciación a la escritura, pues no encuentra relación entre el conocimiento de las reglas y la práctica correcta de la lengua.

Con relación a lo anterior, Freinet afirma que estos métodos “separan la mecánica del pensamiento, provocando una nueva forma de analfabetismo: el sujeto sabe descifrar, pero no comprende lo que lee”⁴⁴ Por lo tanto, propone llegar a la escritura consciente, pues afirma que esta “no tiene sentido si no se está obligado a recurrir a ella para comunicar el pensamiento más allá del alcance de nuestra voz, fuera de los límites de la escuela”⁴⁵.

Es así como aparece el diario escolar dentro de las técnicas Freinet, caracterizado por ser una recopilación de las actividades y experiencias más relevantes del aula, vivenciadas por el niño, quien las plasma en un texto libre de forma periódica para expresar a su gusto, lo que siente, le inquieta o satisface, así como lo que le disgusta y le molesta. De esta manera, el texto libre es propuesto y definido por el autor como

⁴³ GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José. Célestin Freinet, un precursor de la investigación en la escuela. Las técnicas educativas y la organización del aprendizaje. Investigación en la escuela, N°7, 1989. p.52

⁴⁴ FREINET, C. Los métodos naturales. El aprendizaje de la lengua, citado por GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José. Célestin Freinet, un precursor de la investigación en la escuela. Las técnicas educativas y la organización del aprendizaje. Investigación en la escuela, N°7, 1989. p.51

⁴⁵ FREINET, C. Por una escuela del pueblo. citado por GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José. Célestin Freinet, un precursor de la investigación en la escuela. Las técnicas educativas y la organización del aprendizaje. Investigación en la escuela, N°7, 1989. p.52

“espontaneidad, creación, vida, ligazón íntima y permanente con el medio, expresión profunda del niño”⁴⁶.

Sin embargo, con la práctica de esta técnica, no se da por terminado el proceso de aprendizaje. Es necesaria la revisión y corrección colectiva y cooperativa de un texto común para identificar aspectos más normativos de su escritura que le brinden orientaciones para sus posteriores escritos. A este momento, lo suele llamar la puesta a punto del texto, el cual incluye la corrección, que según el autor, “debe efectuar una delicada conjunción entre la libre expresión infantil y las aportaciones de los demás niños y también, del educador”⁴⁷. El proceso aún continúa; una vez pulido, inicia su explotación pedagógica para ser publicado y leído, e intercambiado con otras escuelas a manera de correspondencia. A su vez, se pueden desarrollar diversas actividades pedagógicas en función del tema del texto.

Quando un texto libre se constituye en punto de partida de estas diferentes actividades, estamos en presencia de un complejo de interés; a través de él es posible desarrollar en varias direcciones, intelectuales y prácticas, un tema derivado del texto libre del día, en la medida en que ha suscitado efectivamente curiosidad y problemas en los alumnos⁴⁸.

En ese sentido, el uso del diario escolar como recurso didáctico pretende orientar el aprendizaje de la lengua escrita en función de su uso, al registrar en él, lo que el niño desea comunicar en relación con sus experiencias en el ambiente escolar. Además, esta actividad de escritura adquiere sentido para el niño, al ser leídos sus textos por otros, padres de familia y docente. En otras palabras: “la expresión libre se socializa automáticamente por la motivación promovida por el diario escolar y la

⁴⁶ FREINET, C. El texto libre, citado por GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José. Célestin Freinet, un precursor de la investigación en la escuela. Las técnicas educativas y la organización del aprendizaje. Investigación en la escuela, N°7, 1989. p.52

⁴⁷ Ibid., p.52

⁴⁸ PETTINI, A. Célestin Freinet y sus técnicas, citado por GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José. Célestin Freinet, un precursor de la investigación en la escuela. Las técnicas educativas y la organización del aprendizaje. Investigación en la escuela, N°7, 1989. p.53

correspondencia. Si la clase tiene un medio escolar y social fecundo, el diario escolar tendrá variedad, profundidad y originalidad”⁴⁹.

Asimismo, el diario le permite al niño aprender gradualmente aspectos convencionales de la escritura, al llevarse a cabo actividades de revisión y corrección conjunta de un texto seleccionado por todos y proponer nuevas actividades en función de este.

Las ventajas que ofrece el diario son múltiples. Realizándolo, los niños desarrollan un trabajo en equipo que les prepara para la cooperación social. También es una solución para establecer relaciones estrechas con los padres, a la vez que socializa la expresión infantil, motivando profundamente la escritura. Es el mejor ejercicio de redacción, de ortografía y de gramática vivientes, a la par que una gran ventana abierta sobre el trabajo y sobre la vida⁵⁰.

Por otra parte, Freinet motivaba a sus estudiantes hacia la lectura y la escritura, haciéndoles producir textos que serían luego impresos e intercambiados con otros. Su idea se basaba en que los niños escribieran en función de ser leído por alguien, empleando la frase “escribir para ser leídos”, pues de esta forma, “el niño experimenta la necesidad de escribir, de expresarse, al igual como experimentó, siendo muy niño, la necesidad de hablar”⁵¹.

4.3 MARCO LEGAL

La presente propuesta se enmarca dentro de los siguientes fundamentos legales y conceptuales que establecen las normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar.

⁴⁹ FREINET, C. El diario escolar. Laia, Barcelona

⁵⁰ FREINET, C. El diario escolar, citado por GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José. Célestin Freinet, un precursor de la investigación en la escuela. Las técnicas educativas y la organización del aprendizaje. Investigación en la escuela, N°7, 1989. p.54

⁵¹ FREINET, C. El texto libre, citado por GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José. Célestin Freinet, un precursor de la investigación en la escuela. Las técnicas educativas y la organización del aprendizaje. Investigación en la escuela, N°7, 1989. p.53

En el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia de 1991 se estableció que la educación sería obligatoria a partir de los cinco años de edad y que comprendería, como mínimo, un año de preescolar. Luego, en 1994, la Ley 115 (Ley General de la Educación) en su artículo 15 define a la Educación Preescolar como aquella que es “ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, y socio-afectivo, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”⁵². Por lo tanto, en este nivel se deben propiciar actividades que fortalezcan todas las dimensiones del ser y estas a su vez, deben ser diseñadas con base en la lúdica y enmarcadas en situaciones reales, de modo que estas adquieran mayor significación para el niño.

Asimismo, en el artículo 16 se establecen los objetivos principales de la educación preescolar, en los cuales se hace referencia al niño, su desarrollo y aspectos básicos de aprendizaje, como aquellos relacionados con la adquisición de la lectoescritura y la solución de problemas; con el desarrollo de la creatividad y habilidades propias de la edad; con el desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación, comunicación; para establecer relaciones de reciprocidad, participación con los demás; y finalmente, la vinculación de la familia en el proceso, entre otras. Luego, con la Resolución 2343 de junio 5 de 1996 que postula los indicadores de logro curriculares, incluyendo logros para el conjunto de grados del nivel preescolar en 5 dimensiones: Dimensión corporal, Dimensión comunicativa, Dimensión cognitiva, Dimensión ética, actitudes y valores y Dimensión estética.

Posteriormente, el decreto 2247 de 1997 reglamenta el nivel preescolar y establece como principios de la educación preescolar la integralidad, la participación y la lúdica. Determina que los procesos curriculares de este nivel se deben desarrollar mediante la ejecución de proyectos lúdico-pedagógicos y actividades que tengan la

⁵²COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115: General de Educación.

integración de las dimensiones del desarrollo humano (corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa). De la misma manera, se establece que en el nivel de educación preescolar no se reprobaban grados ni actividades, sino que se respetarán sus ritmos de aprendizaje, en consecuencia, su sistema evaluativo será considerado como un proceso integral, sistemático, permanente, participativo y cualitativo. En lo que refiere a la familia, establece que las instituciones educativas que ofrezcan el nivel preescolar deben posibilitar mecanismos que la vinculen en sus actividades cotidianas dentro del proceso educativo del niño.

En 1998, en la serie Lineamientos Curriculares para todas las disciplinas de la Educación formal, se presentan a su vez, los lineamientos pedagógicos del preescolar, en donde se habla de los cuatro aprendizajes fundamentales: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos y Aprender a ser. Además, los lineamientos pedagógicos y curriculares para el nivel de educación preescolar también sirven como punto de apoyo y de orientación para el desarrollo de actividades escolares, puesto que en ellos, los niños y las niñas son considerados como sujetos protagónicos y son valorados desde una visión integral de sus dimensiones de desarrollo: cognitiva, corporal, comunicativa, ética, estética, socioafectiva y espiritual. Para esto, toma como marco de referencia la pedagogía activa que permite acentuar el carácter activo del niño en el proceso de aprendizaje; le concede importancia a la motivación del niño y a la relación escuela-comunidad y vida; identifica al docente como animador, orientador y catalizador del proceso de aprendizaje; concibe la verdad como proyecto que es elaborado y no posesión de unas pocas personas; la relación teoría y práctica como procesos complementarios, y la relación docente-alumno como un proceso de diálogo, cooperación y apertura permanente⁵³.

⁵³ LINEAMIENTOS CURRICULARES DE PREESCOLAR. Ministerio de Educación Nacional, Fundamentos Generales del Currículo, Imprenta MEN, Bogotá, 1984. Página 14 de 32

En este marco se reconoce por primera vez y de manera legal, el derecho al desarrollo integral en la primera infancia (Artículo 29 de la Ley 1098 de 2006): “la primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años. Son derechos impostergables de la primera infancia: la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial”, sin embargo, en los establecimientos educativos de carácter público solo comprenden un grado obligatorio constitucional perteneciente a la educación inicial, es decir, el grado transición a partir de los 5 años, de acuerdo al artículo 67, expuesto al iniciar este apartado.

Más adelante en el año 2002, sucede la creación de los estándares curriculares por parte del MEN con el fin de precisar para cada área del conocimiento los desempeños que todos los estudiantes del país deben alcanzar para cada grado, desde el grado primero hasta el grado undécimo, y contienen orientaciones generales para el grado obligatorio de preescolar de las asignaturas básicas (matemáticas, lengua castellana y ciencias naturales), aunque en este nivel se trabajan por dimensiones del desarrollo. Sin embargo, es importante destacar que la propuesta de estándares curriculares para Lengua Castellana propone:

La necesidad de trabajar con el estudiante sobre textos en ambientes reales para que el aprendizaje sea significativo y se puedan construir verdaderos procesos de apropiación de lo enseñado en la escuela. Por esto es necesario que la clase de Lengua Castellana o Español se convierta en un espacio de significación, donde el estudiante encuentre que lo que aprende tiene estrecha relación con lo que vive, piensa, siente y desea, y que la escuela realmente responde a sus múltiples necesidades, pues ésta le permite desarrollar lo que necesita para convivir en una sociedad determinada⁵⁴.

⁵⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares para la excelencia en la educación: Estándares curriculares para las áreas de matemáticas, lengua castellana y ciencias naturales y educación ambiental para la educación preescolar, básica y media. 1ª ed. Bogotá, D. C. Creamos alternativas Ltda. 2002. p. 58 ISBN 958-691-148-9

En relación a los estándares, para el grado preescolar se establecen dos estándares sobre el eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación y dos acerca del eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos, tal y como lo muestra la siguiente imagen:

Tabla 5: Orientaciones de estándares curriculares para Lengua Castellana para el grado obligatorio de preescolar

	Eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación	Eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos
Estándares	<ul style="list-style-type: none"> -Establece relaciones entre la realidad y los signos (gráficos, garabatos, sonidos, etc.) que la nombran en sus producciones textuales. -Evidencia de manera práctica que la lengua es un instrumento de comunicación y que soluciona los problemas que le plantea la construcción de textos orales y escritos. 	<p>Comprensión:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comprende los textos que le narran. -Relaciona los textos que se le narran con su entorno. <p>Producción:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Narra con sus palabras y recrea en otros lenguajes las historias de los textos con los cuales se relaciona.
Temáticas sugeridas	<ul style="list-style-type: none"> -Distinción entre el lenguaje icónico y la escritura como formas de representación de la realidad. -Reconocimiento de organización interna del lenguaje icónico y de la escritura. -Construcción progresiva de la noción del sistema lingüístico, sus reglas y ordenación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Empleo de la oralidad en discusiones cotidianas. -Defensa y explicación de sus puntos de vista. -Secuencias explicativas, seguimiento y construcción de instrucciones, reglas de juego y normas de convivencia. -Creación de diálogos y participación en ellos.

Fuente: Ministerio de educación nacional, 2002.

En continuidad con los estándares básicos de competencias, en el año 2010 se expide las orientaciones pedagógicas para el grado transición, cuyo capítulo II, orienta acerca del aprendizaje por competencias para este nivel escolar, destacando el papel protagónico que asume el niño en su propio proceso al proponer prácticas en contexto que permitan hacer uso de sus habilidades para dar respuesta y actuar frente a su realidad, el entorno social y cultural que lo rodea. De esta manera, se determina el concepto de competencia como “un conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y valores adquiridos en la experiencia con el

medio ambiente natural y social, que se aplican en un contexto concreto, para favorecer la solución de problemas cotidianos”⁵⁵. Con el propósito de que el niño realice un descubrimiento más significativo de la realidad, desarrolle valores como la autonomía y la creatividad y procesos requeridos para aprender por sí mismo, se establece la pertinencia de incorporar el aprendizaje por competencias dentro de esta etapa inicial de la escolarización.

Es por esto que el desarrollo de la competencia comunicativa, considerada como la manera en que utilizamos el lenguaje según el contexto real en que vivimos desde el preescolar, permitirá que los niños aprendan a leer y a escribir mucho antes de haber aprendido a dominar el código alfabético. De ahí radica la importancia de la enseñanza de lengua sin desligarla de su uso y función social, para obtener aprendizajes significativos.

También es importante reconocer el cúmulo de aprendizajes y de experiencias que el niño trae consigo al ingresar a la escuela y con mayor peso, en el siglo de la revolución comunicativa que cuenta con la presencia de las nuevas tecnologías de la comunicación (TIC) y la relevancia de la cultura escrita sobre la oral. Es por esto que la escuela debe responder a estos nuevos retos y no continuar reproduciendo las formas de enseñanza de algunos años atrás. Para conseguirlo, es necesario despojarse de concepciones arraigadas acerca de la escritura, tales como considerarla un ejercicio estrictamente motriz, pensar que los niños solo pueden comprender la lectura de cuentos y no de otros textos, tener una concepción reduccionista de la alfabetización que la limita a la apropiación de los signos lingüísticos, es decir, considerar que primero deben aprender a dominar el código alfabético antes de iniciar la lectura de textos completos y trabajar de manera independiente con los niveles educativos posteriores (preescolar y primaria).

⁵⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Orientaciones pedagógicas para el grado de transición. Borrador. Bogotá, D. C. Edesco Ltda. 2010. p. 23.

Por todo esto, en este documento se plantea la exigencia de cambiar el paradigma establecido sobre conceptos claves como leer, para esclarecer a la luz de las prácticas, los usos funcionales de la lengua escrita a través del manejo de textos sociales de uso diario y teniendo como punto de partida, las ideas sobre lectura y escritura que construyen los niños antes de llegar formalmente a la escuela, las cuales dependerán de las experiencias que le hayan brindado sus padres o cuidadores cercanos.

Lo anterior no significa que la educación preescolar tenga como prioridad el aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que esto dependerá del interés particular de cada niño por explorar cada vez más esta cultura de lo escrito y de sus ritmos de aprendizaje. “Enseñar a leer y a escribir en transición implica ayudar a los estudiantes a construir el camino hacia el código alfabético al seguir la ruta de cuatro pasos, que en verdad significa la superación de sucesivas zonas de desarrollo próximo”⁵⁶.

Figura 1: Ruta hacia el código alfabético



Fuente: Ministerio de educación nacional, 2010.

De manera que padres o familia en general, cuidadores y docentes de educación inicial tienen a su cargo ofrecer las condiciones adecuadas para que el niño realice el paso de la lengua oral a la escrita de manera progresiva, creando situaciones de desequilibrio cognitivo para evitar que adopte formas de lenguaje transicionales cómodas (rayones, letras al azar) y estacionarias, sino por el contrario, permitir que el niño se enfrente a situaciones de obstáculo que lo desafíen a explorar por sí mismo. Entre estas situaciones se encuentran el escribir una carta a personas de

⁵⁶ Ibid., p. 34

otros lugares, celebración de cumpleaños, visita a un lugar de interés, etc. Por lo tanto, se reitera una vez más que leer es mucho más que la decodificación de signos gráficos, leer es entender su función comunicativa, explorar textos y comprenderlos e integrar una comunidad lectora.

Una de las principales tareas que se encomiendan a los docentes del nivel preescolar es la lectura diaria y permanente de textos, abordándola desde 3 momentos: antes, durante y después, por ejemplo, en el primero se plantean preguntas de tipo predictivo a partir del título, imágenes o la carátula de un libro; en el segundo momento se proponen preguntas de anticipación acerca del desenlace de una historia o de recuperación de información; y en el último, preguntas valorativas sobre el texto o de creación de nuevos finales. De la misma manera, recomiendan poner en contacto al niño con otros códigos, principalmente, con el entorno tecnológico para que pueda comprender posibilidades comunicativas propias de la sociedad del conocimiento digital y desarrollen procesos de multialfabetización.

4.4 MARCO CONTEXTUAL

El desarrollo de la presente propuesta investigativa se realiza en una Institución educativa mixta, (la Secretaría de Educación de Bucaramanga se encuentra bajo la modalidad de comodato con Fe y Alegría****) perteneciente al municipio de Bucaramanga, ubicada en el sector norte de la ciudad. Esta institución cuenta con más de 200 estudiantes y con una infraestructura adecuada para el desarrollo de procesos pedagógicos con niños y jóvenes, orientados por un equipo de no más de 15 profesionales entre docentes y directivos.

**** Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social

Fue constituida en el año 2012 y sus instalaciones se encuentran en buenas condiciones. Su estructura se compone de 3 niveles (sin contar con rampas de acceso para personas con dificultades de desplazamiento), ubicándose en el primero de ellos el grado preescolar, población objeto de estudio. Cuenta con sala de informática, laboratorio, salones amplios, 4 baños para hombres y mujeres, de los cuales solo hay 2 de ellos en uso; oficina de coordinación, dirección, secretaría, cafetería y patio de recreo. Este último se encuentra ubicado al frente del salón de preescolar y esta proximidad, afecta en ocasiones el desarrollo de las clases durante los descansos de grados superiores, debido al ruido externo que en ellos se genera. En relación a su ubicación, la institución colinda al oeste con el río Suratá; hacia el sur, con terreno baldío y hacia al norte y este, con viviendas del sector, por lo tanto, no se evidencia la existencia de contaminación auditiva por factores externos.

En relación al mobiliario, cada salón de clase cuenta con un escritorio para el docente y con pupitres estilo universitario acordes a la edad de los estudiantes, organizados en su mayoría, en filas frente al tablero, con excepción de los grados preescolar y primero. En estos grados los pupitres de los niños se componen de mesas y sillas individuales para preescolar y mesas para tres personas en el grado primero. En relación a la organización, en el grado de interés investigativo los niños no mantienen una ubicación estable, puesto que en ocasiones se ubican en U con dirección al tablero; otras, en parejas o de forma individual y también se implementa la ubicación en mesas de trabajo.

En lo que respecta a sus directrices pedagógicas, la institución se sustenta en el modelo pedagógico cognitivo direccionado a un enfoque socioconstructivista que se caracteriza por ser un proceso dinámico de construcción de conocimientos a partir de la perspectiva del sujeto que aprende bajo condiciones de interacción social y la inclusión de elementos contextuales. Este modelo se apoya en el uso de estrategias como la creación de espacios de diálogo entre los participantes de la relación

didáctica, la validación de los presaberes y esquemas mentales de los protagonistas del aprendizaje, la contextualización de los aprendizajes en situaciones reales, la lúdica y la didáctica como mediadores de motivación, entre otras. Sin embargo, este modelo se encuentra en proceso de apropiación por parte del personal docente de la Institución, puesto que aún se observan prácticas educativas de corte tradicional.

En relación a la población que integra la comunidad educativa: padres y estudiantes, cabe citar que la gran mayoría pertenece a un estrato social que oscila entre el nivel 1 y 2 y cuentan con una formación educativa que no supera los estudios secundarios, prevaleciendo dentro de este grupo, adultos que cursaron hasta el nivel de básica primaria. Por esta razón, se desempeñan laboralmente en diversos oficios de corte informal, siendo los más frecuentes las tiendas de barrio, venta de frituras, auxiliares de calzado, restaurantes caseros, oficios varios en las Central de Abastos y en oficios varios. De esta manera, es posible afirmar que su actividad económica no es estable y viven el día a día. Esta situación hace que la mayoría de los padres no compartan mucho tiempo con sus hijos y exista poco apoyo de su parte en lo que respecta al acompañamiento en casa para el desarrollo de actividades escolares.

Las familias de los niños, niñas y jóvenes que pertenecen a Institución se caracterizan por ser extensas y monoparentales. En las primeras, conviven en una sola vivienda: padres, hijos, abuelos, tíos, primos; y las segundas, se componen por uno de los padres (predominando madres solteras) e hijos. En un bajo porcentaje, se ubican las familias nucleares, integradas por padres e hijos.

Es en este contexto, la Institución educativa se hace presente desde su misión para promover el desarrollo de potencialidades de niños, niñas y jóvenes, desarrollando la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas y valores en el ámbito escolar y esmerándose por brindar a sus estudiantes una educación de calidad, al

concebir a la educación como transformadora de la realidad en todas las dimensiones del ser⁵⁷.

⁵⁷ I.E. CLAVERIANO FE Y ALEGRÍA. Características del contexto. En: Proyecto Educativo Institucional, 2016

5. DISEÑO METODOLÓGICO

Este apartado contiene el enfoque y diseño metodológico que orientó el desarrollo de la investigación y la delimitación de la población objeto de estudio. Así mismo, expone las técnicas e instrumentos de recolección de información que se emplearon en cada una de estas etapas.

5.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

En el marco del lenguaje y de la implementación de prácticas pedagógicas en lectura y escritura inicial, orientadas bajo el diseño de situaciones de comunicación real, la presente investigación se enmarcó en el enfoque cualitativo por requerir que el investigador se contextualizara con el ambiente donde se desarrolla el estudio, se compenetrara con la situación y estableciera empatía con los participantes, además, permitiera la incorporación de cambios durante la marcha y la obtención de información detallada sobre situaciones, interacciones y conductas de los participantes.

En palabras de Sampieri “la investigación cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto”⁵⁸. De esta manera, este paradigma de investigación se hizo pertinente en el abordaje del problema, al permitir el análisis de situaciones pedagógicas y del comportamiento de los participantes en ellas, de una forma natural e interpretativa. “Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen)”⁵⁹. Así mismo, los

⁵⁸ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la investigación. 5 ed. México D.F.: McGraw-Hill, 2010. p. 364

⁵⁹ Ibid., p. 10

resultados obtenidos a través de esta, están dotados de significado, sin necesidad de reducirlos a números o solamente análisis estadísticos.

Por otra parte, permitió el apoyo en la literatura en un primer momento y luego, permitió continuar complementando la información en cualquier etapa de desarrollo investigativo, es decir, desde el planteamiento del problema hasta la elaboración del reporte de resultados, puesto que el proceso transcurre entre la complementación de los datos obtenidos con el desarrollo de la teoría.

5.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para efectos de la presente investigación se determinó que la investigación acción proporciona el horizonte metodológico para el análisis de situaciones dentro del contexto educativo y permite correlacionarla con los objetivos trazados. Este horizonte metodológico integra la investigación y la acción pedagógica con el fin de que el docente investigador en el ejercicio de su quehacer, pueda generar conocimiento y transformar su realidad socioeducativa a partir de la identificación inicial de situaciones problemáticas. Elliott la define como “el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella”⁶⁰, pero no solamente está orientada a producir un cambio o transformación de la práctica, sino a comprenderla. Al respecto Mckernan afirma “el propósito último de la investigación es comprender y comprender es la base de la acción para la mejora”⁶¹. Por tal razón, la investigación acción se encuadró dentro del problema, al evidenciarse la necesidad de cuestionar las propias prácticas sobre el acercamiento inicial de los niños del nivel preescolar a procesos de escritura y lectura en función de los resultados académicos obtenidos en pruebas estandarizadas en grados posteriores; lo cual reclamó a gritos una propuesta de cambio que surgió a partir de

⁶⁰ ELLIOTT, J. Citado por MCKERNAN, James. Investigación-acción y curriculum. Madrid: Morata, 1999. p.24

⁶¹ Ibid., p. 23

la contextualización del problema dentro de un conjunto de conocimientos y antecedentes similares y así mismo, de las reflexiones pedagógicas del docente investigador durante y después de su aplicación.

Este proceso autorreflexivo que realiza el docente puede ser más común de lo que parece, puesto que en ocasiones, durante su ejercicio, le pueden surgir dudas sobre la efectividad de ciertas estrategias o métodos aplicados en la enseñanza y cuestionarse sobre su quehacer, sin embargo, la investigación acción reclama que estos procesos de análisis deben ser más sistemáticos y difundidos para darle mayor profesionalización al rol del docente. Esta necesidad también surge en contraste con las bases teóricas existentes en el ámbito educativo, las cuales son proporcionadas en su mayoría por profesionales en disciplinas asociadas como la psicología, la sociología, la filosofía, entre otras. En relación a lo anterior, Mckernan enuncia que “la investigación acción, como movimiento de profesores-investigadores, es al mismo tiempo una ideología que nos enseña que los profesionales en ejercicio pueden ser tanto productores como consumidores de investigación del *curriculum*”⁶².

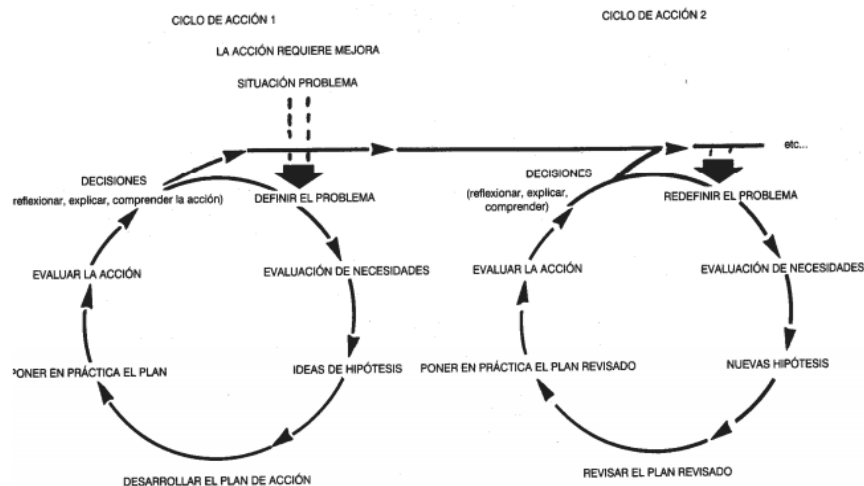
La investigación acción propone el desarrollo de un marco metodológico integrado por acciones o fases simultáneas que inician con la identificación de la idea de investigación, continúa con una fase de acopio y análisis de datos y seguidamente, el diseño y análisis de la intervención pedagógica. Estas fases se enmarcan dentro de un proceso de carácter cíclico que propone en cada etapa una confrontación permanente entre la acción y la reflexión. De esta manera, se planteó el modelo de Mckernan como directriz metodológica de la actual propuesta investigativa, el cual describe el siguiente ciclo de acción: la identificación de una situación o problema desencadenan la primera etapa o fase: evaluación de las necesidades; la segunda,

⁶² Ibid., p. 23

diseño y puesta en práctica de un plan global de acción y la tercera, evaluación y reflexión.

De acuerdo con Mckernan⁶³, la necesidad de mejorar un problema identificado en algún punto particular en el tiempo y de definirlo con claridad, originan el primer ciclo de acción caracterizado por una evaluación de las necesidades y la formulación de hipótesis para resolverlo. Sin embargo, estas hipótesis no actúan como soluciones establecidas, sino como ideas inteligentes que se tendrán en cuenta en la siguiente etapa, en la cual se construye un plan global de acción que se convertirá en la estructura operacional del proyecto, especificando participantes, sus roles y metas, un cronograma de actividades, entre otros aspectos. Continúa con la puesta en práctica del plan de acción y su evaluación, que tiene por objetivo identificar los efectos y los aprendizajes obtenidos tras la aplicación de la propuesta (Ver gráfica 4). En consecuencia, el docente se convierte en investigador a partir de la reflexión sobre su propio accionar pedagógico o en palabras de Mckernan, el docente “se supervisa a sí mismo”.

Figura 2: Modelo de investigación-acción de Mckernan



Fuente: Investigación-acción y currículum, Mackernan.

⁶³ Ibid., p.48

Si bien, la investigación puede avanzar a un segundo, o incluso, a un tercer ciclo, tal y como lo representa la gráfica del modelo, la presente investigación acción en el aula contiene un primer ciclo de investigación dentro del cual, se encuentran las fases ya mencionadas. Por su parte, el ciclo II corresponde al proceso continuo de trabajo del docente investigador una vez finalizado el proyecto, pero no pretende ser sistematizado aquí.

5.3 FASES DEL PROYECTO

Esta propuesta se desarrolló mediante las siguientes fases o estructura metodológica:

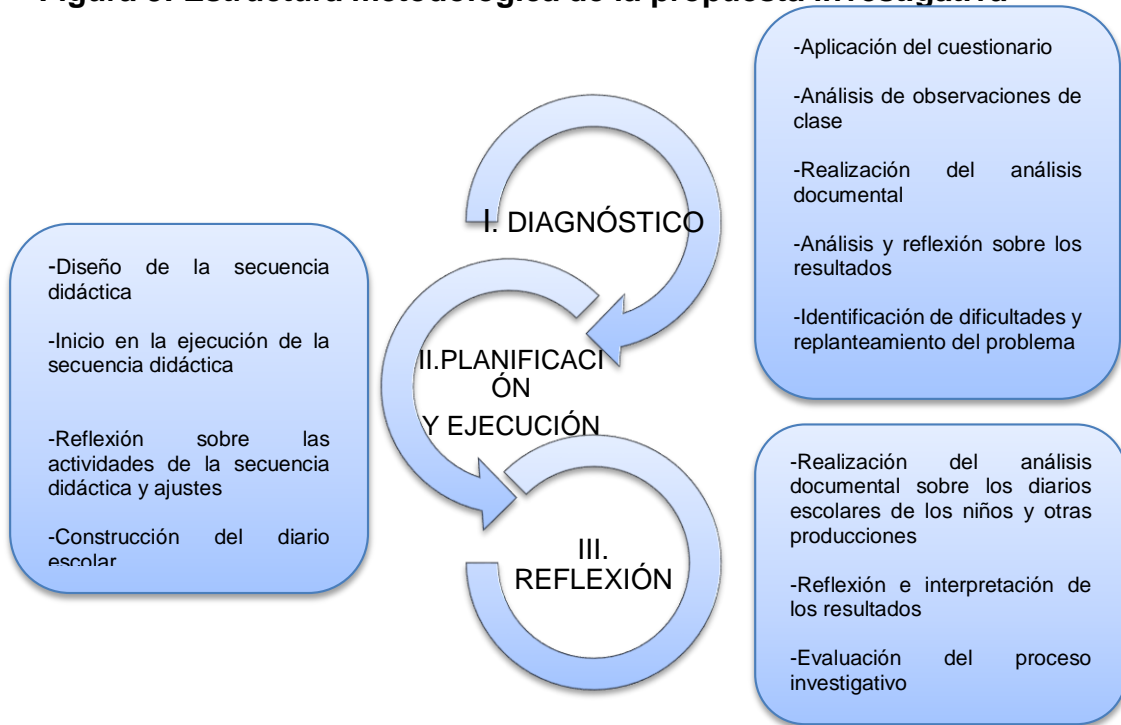
5.3.1 Fase I: diagnóstico o contextualización. Esta etapa tuvo dos propósitos específicos. El primero de ellos fue la identificación de las necesidades y fortalezas de los niños en relación al proceso de alfabetización antes de su inicio formal y para esto se llevó a cabo la aplicación de un cuestionario con contacto personal. El segundo correspondió a la caracterización de las prácticas pedagógicas implementadas en la institución educativa relacionadas con la enseñanza del proceso de alfabetización, el cual se logró a partir del análisis de los diarios de campo, producto de observaciones participantes al aula del grado transición y así mismo, se realizó un análisis documental de las planeaciones correspondientes a las prácticas observadas, a los trabajos elaborados por los niños durante estas clases y a los documentos directrices que orientan este tipo de prácticas en la institución, es decir, al PEI.

5.3.2 Fase II: planificación y ejecución del plan de acción. A partir del análisis de los resultados obtenidos en la fase anterior, se diseñó un plan de acción consistente en una secuencia didáctica orientada a mejorar las prácticas pedagógicas relacionadas con la inmersión de los niños a los procesos de lectura y escritura inicial desde un enfoque comunicativo social a partir de la incorporación del diario escolar como recurso o herramienta pedagógica.

Una vez diseñado el plan de acción, se aplicó al grupo de estudio a fin de transformar la realidad encontrada. Durante esta etapa se llevó a cabo un proceso de reflexión constante que permitió modificar la elaboración de las actividades que integraron la secuencia didáctica, en caso de considerarse necesario. Con el fin de recopilar información para el posterior análisis y evaluación de la propuesta de intervención, se propuso como técnica metodológica, la observación participante y el uso del diario de campo como instrumento. Además, se requirió de dispositivos mecánicos como la videograbadora y la cámara para facilitar el proceso de registro en el diario y obtener evidencia de las producciones de los estudiantes.

5.3.3 Fase III: evaluación y reflexión. Constituye la fase con la que se da cierre al ciclo de investigación al determinar los alcances positivos logrados y por mejorar con la implementación de la secuencia didáctica. Por lo tanto, en esta etapa se reflexionó acerca de las contribuciones de la propuesta de intervención en la superación de las necesidades identificadas en los estudiantes, aunque cabe señalar que este proceso reflexivo se realizó a lo largo de la investigación. Una técnica aplicada durante esta etapa fue el análisis documental del diario escolar, producto elaborado por los niños durante la ejecución de la secuencia y de otras producciones elaboradas por ellos. A continuación se presenta de manera esquemática la estructura metodológica de la propuesta investigativa:

Figura 3: Estructura metodológica de la propuesta investigativa



Fuente: Julie Jaimes, investigadora

5.4 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población está integrada por los niños y niñas pertenecientes a los grados 0° y 1° de una Institución pública ubicada en el norte de la ciudad de Bucaramanga, sin embargo, por ser el nivel donde los niños tienen el primer contacto con actividades de lectura y escritura, se seleccionaron solamente a los niños pertenecientes a grado 0° como muestra de la presente investigación. El grupo se encuentra conformado por 17 estudiantes (6 niños y 11 niñas) en edades comprendidas entre 4 a 8 años. Otros criterios de selección tenidos en cuenta fueron:

- Disposición de los niños
- Responsabilidad y participación
- Disponibilidad de tiempo
- Apoyo de los padres de familia

- Permanencia del docente-investigador con los niños durante el año lectivo

5.5 RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

El proceso de recolección de información se basa en el uso de algunas técnicas e instrumentos para reunir datos e información que permitan el diseño de una propuesta de intervención.

Tabla 6: Organización de las técnicas e instrumentos por fases

FASES	OBJETIVOS	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
I. DIAGNOSTICO	Identificar necesidades y fortalezas iniciales del proceso de alfabetización en los niños del grado transición.	Cuestionario	-Prueba diagnóstica -Ficha de trabajo -Rejilla de evaluación de lectura -Rejilla de evaluación de escritura
	Caracterizar las prácticas pedagógicas concernientes a la enseñanza de los procesos de lectura y escritura inicial del grado transición de la Institución Educativa.	Análisis documental	-Ficha documental (planeaciones dimensión comunicativa 0°, diario de la docente, fotografías de actividades de cuadernos y guías)
		Observación participante	-Guía de observación -Diario de campo -Video grabación
II. PLANIFICACIÓN Y EJECUCIÓN	Determinar una secuencia didáctica que promueva el uso del diario escolar como recurso para promover la formación inicial de lectores y productores de textos.	Plan de acción **	-Secuencia didáctica
		Observación participante	-Guía de observación -Diario de campo -Video grabación -Fotografía
III. REFLEXIÓN	Estimar el impacto obtenido con la implementación del diario escolar en relación con el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura de los niños del grado transición.	Análisis documental	-Ficha documental (diario escolar y otros textos contruidos por los niños)

Fuente: Julie Jaimes, investigadora

** El plan de acción no es una técnica de investigación, pero se expone aquí en términos de organización

En el proceso de recolección de la información se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos:

Para Latorre⁶⁴, las técnicas e instrumentos se emplean con el fin de recolectar información y reducir de un modo sistemático e intencionado, la realidad social que se pretende estudiar, es decir, la práctica docente, convirtiéndola en un sistema de representación con mayor facilidad de análisis. Es tal su nivel de importancia, que de una adecuada elección de las técnicas dependerá la consecución de un objetivo trazado y a su vez, se verá reflejada la calidad de la investigación. Por tal motivo, el investigador debe abordar con rigurosidad y un adecuado procedimiento, el uso de las técnicas seleccionadas para sus propósitos, lo que hará que la información obtenga mayor valor.

5.5.1 El cuestionario. Mckernan⁶⁵ lo define como una técnica de recolección de datos, de fácil administración, razón por la cual es uno de los más utilizados. Recomienda contener preguntas redactadas de manera cuidadosa con un propósito específico, ya sean abiertas o cerradas, además, los clasifica en 3 tipos: cuestionario por correo, el cuestionario administrado a un grupo y el de contacto personal. El cuestionario a emplear, denominado prueba diagnóstica, se clasifica como cuestionario con contacto personal, es decir, “se trata como una entrevista en la que el investigador hace las preguntas y registra las respuestas en presencia de quien las emite”⁶⁶, el cual contiene preguntas abiertas o libres.

Para llevar a cabo la fase diagnóstica, el cuestionario propuso una situación de lectura y escritura real a partir del trabajo con una corta historia que permitió identificar necesidades en relación a los procesos de lectura y escritura inicial. Por

⁶⁴ LATORRE, Antonio. La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó, 2005. p.53

⁶⁵ Ibid., p. 146

⁶⁶ Ibid., p.146

tal razón, consta de dos partes: la primera contiene la evaluación del proceso de lectura, en la que se tuvo en cuenta el conocimiento del niño acerca de la función social de los libros, específicamente del cuento y su tipología textual, identificando aspectos como las partes del libro y sus funciones; la diferenciación entre dibujo y texto y su complementariedad; la postura al tomar el libro, entre otros. Asimismo, se reconocieron procesos de comprensión lectora acordes a su edad como la identificación de elementos narrativos, predicciones antes y durante la lectura y narración con sus propias palabras.

En la segunda, es decir, en relación a la escritura, se propuso a partir del cuento, situaciones de producción textual, las cuales fueron analizadas bajo los parámetros de un cuadro de registro que permitió conocer el nivel evolutivo en el que se encuentra cada niño en su proceso de apropiación, teniendo en cuenta los postulados de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Además, durante la aplicación de la prueba de forma individual, se emplearon preguntas que permitieron explorar los saberes previos de los niños relacionados con la función social de estos procesos.

Para la ejecución de esta técnica, se hicieron uso de los siguientes instrumentos:

- **Prueba diagnóstica:** La prueba diagnóstica consistió en explorar la escritura y lectura del niño contrastando situaciones de dibujar con situaciones de escribir (Ver anexo A). De esta manera, se obtuvo conocimiento sobre el proceso evolutivo en el que se encontraba cada niño. La aplicación de esta técnica se realizó de forma individual, empleando un tiempo aproximado con cada niño de 20 a 30 minutos.
- **Ficha de trabajo:** corresponde a la guía que se le entregó al niño para registrar sus respuestas después de la lectura del texto. (Ver anexo B).

- **Rejilla de evaluación de lectura:** permitió la identificación de los indicadores de lectura que cada niño presenta (Ver anexo C).
- **Rejilla de evaluación de escritura:** permitió la identificación del nivel de escritura, según Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, en el que se encuentra cada niño (Ver anexo D).
- **Grabación magnetofónica:** fueron implementadas para evaluar el desenvolvimiento de los participantes en ejercicios de parafraseo y argumentación, contenidos en la prueba de lectura.

En relación con el diseño de prueba, el cuento utilizado y las actividades de comprensión lectora (ficha de trabajo) fueron tomadas de una prueba diagnóstica de LEMALÍN^{*****}, pero la estructura de aplicación, las categorías de análisis, preguntas del entrevistador y rejillas de evaluación fueron elaboradas por el investigador, teniendo como base los constructos teóricos de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky y los indicadores para evaluar habilidades de comprensión lectora en Educación Parvularia⁶⁷.

***** Es una página web de Chile que ofrece cursos de formación docente destinados a la implementación de los currículos de lenguaje y matemáticas en los niveles de transición y educación básica. También ofrece material descargable y de libre acceso para estos niveles.

⁶⁷ OTERO, Cecilia; VALENCIA, Jacqueline y VENEGAS, Ximena. Indicadores para evaluar habilidades de comprensión lectora en Educación Parvularia. Ministerio de Educación, Región de Valparaíso. p. 7-9

5.5.2 El análisis documental. Elliot⁶⁸ afirma que los documentos pueden proporcionar información importante sobre las cuestiones y problemas a investigar. Entre los documentos que pueden ser tenidos en cuenta en estudios de investigación-acción en el aula se encuentran informes sobre *curriculum* de grupos, hojas de exámenes y pruebas utilizadas, fichas de trabajo, muestras de trabajos escritos por los estudiantes, principalmente.

Esta técnica fue implementada durante la primera y será implementada durante la última fase de la investigación. En la primera, permitió el análisis de los planes de clase actuales correspondientes al grado transición de la institución, con el fin de caracterizar sus prácticas educativas referentes a la dimensión comunicativa y contrastarlas con los constructos teóricos que propone Josette Jolibert en relación con las actividades de lectura y escritura inicial desde un enfoque comunicativo y social.

Asimismo, se realizó un análisis de otros documentos como fotografías de las actividades que realizan los niños en sus cuadernos y guías de trabajo. Estos documentos permitieron comparar las actividades planeadas con las que se desarrollan en el aula, puesto que las actividades previstas en el plan de clase no siempre resultan según lo esperado y muchas otras son incorporadas durante la marcha a partir de la disponibilidad, la participación y las necesidades que manifiesten los niños. A su vez, los datos recolectados con la implementación de esta técnica fueron complementados con la técnica de la observación participante, también seleccionada para la caracterización de las prácticas.

⁶⁸ ELLIOT, J. El cambio educativo desde la investigación-acción. 4 ed. Madrid: Morata, S. L., 1993. p. 97

5.5.3 Observación participante. Es un tipo de observación que le permite al investigador tener un mayor conocimiento del objeto de estudio, al incorporarse dentro del grupo o comunidad, ya sea de manera confidencial o revelando su identidad. Para la presente investigación, se hizo necesario que el investigador asumiera dos roles: de observado y observador, de esta manera, “el investigador es un miembro normal del grupo y toma parte con entusiasmo en las actividades, los acontecimientos, los comportamientos y la cultura de este”⁶⁹. Por tal razón, Mckernan plantea que “es la técnica más fiel al propósito metodológico de la investigación acción y la de uso principal en el estudio de las aulas y el *curriculum*”⁷⁰.

Esta técnica fue implementada durante la fase diagnóstica para obtener mayor información acerca de las prácticas de la docente investigadora en la enseñanza de los procesos iniciales de lectura y escritura. La información recolectada a través de las tres videograbaciones y las guías de observación como instrumentos investigativos, fue contrastada y complementada con el análisis arrojado por la técnica de análisis documental. Por lo tanto, cabe anotar que las observaciones de la práctica docente corresponden a la materialización de las actividades plasmadas en las planeaciones que se tomaron como muestra para el análisis documental, asimismo las fotografías de los productos obtenidos y las guías de trabajo propuestas.

Al respecto, Mckernan sostiene que “quizá una de las mayores ventajas de la observación participante está en función de la recogida de relatos auténticos y la verificación de ideas por medio de observaciones empíricas”⁷¹. Sin embargo, esta técnica no es del todo empírica, puesto que el investigador debe tener claro previamente qué es lo que desea observar y en qué aspectos centrará su atención.

⁶⁹ MCKERNAN, Op. cit., p. 81

⁷⁰ Ibid., p. 84

⁷¹ Ibid., p. 84

Al respecto, Mckernan aconseja incluir en este registro, información objetiva como meditaciones subjetivas.

Para el uso de esta técnica se implementaron los siguientes instrumentos:

- **Guía de observación:** fue elaborada por el investigador para analizar la grabación en video en función de lo que se deseaba conocer principalmente. (Ver anexo E)
- **Video grabación:** se recurrió a este instrumento para obtener un mayor registro de las situaciones pedagógicas que acontecieron en el aula, de modo que le facilitó al docente investigador la elaboración de las guías de observación y el diario de campo. Para su implementación, Elliot⁷² recomienda mantener la cámara en movimiento y así poder grabar aspectos importantes. También recomienda familiarizar a los niños con este instrumento para evitar cambios de conductas o actitudes en ellos.
- **Fotografía:** implementadas con el fin de obtener registros específicos de algunas producciones escritas de los niños para su posterior análisis. Elliott⁷³ propone la fotografía para recoger aspectos visuales relacionados con el trabajo de los niños en el aula, la distribución física de la misma y aspectos de organización social de los estudiantes, es decir, si trabajan en grupos, de forma individual o en filas en dirección al profesor.

⁷² Ibid., p. 99

⁷³ Ibid., p.98

6. FASE DE DIAGNÓSTICO O CONTEXTUALIZACIÓN

La investigación acción, enmarcada dentro del enfoque metodológico de la investigación cualitativa, determinó la orientación investigativa requerida para lograr identificar los aprendizajes adquiridos por los niños con relación a los procesos de lectura y escritura antes de su inicio formal y el reconocimiento de sus principales necesidades. De igual manera, permitió la recolección de información acerca de la estructuración y el desarrollo de prácticas pedagógicas en la institución educativa Claveriano Fe y Alegría, concernientes a la enseñanza de estos procesos. Para tal fin, se emplearon como técnicas de recolección de información el cuestionario, el análisis documental y la observación participante, obteniendo los resultados que se mencionarán a continuación:

6.1 ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO

La ejecución de esta técnica investigativa permitió el reconocimiento de indicadores claves en el inicio y desarrollo evolutivo de los procesos de lectura y escritura en 17 participantes pertenecientes al grado transición de la institución educativa Claveriano Fe y Alegría. Sin embargo, es importante precisar que la prueba diagnóstica no pretendía dar respuesta a los interrogantes sobre cómo los niños desarrollan su capacidad para iniciarse en el mundo letrado, sino trató de hacer visible algunas señales que dan cuenta del estado actual de desarrollo de sus competencias lectoras y escritas.

La prueba, como instrumento de investigación, constó de 2 subpruebas: de lectura (30 indicadores o preguntas) y otra de escritura (1 indicador), y fue diseñada para desarrollarse de forma personalizada en un tiempo aproximado de 30 minutos con cada niño. Incorporó actividades a manera de secuencia evaluativa a partir de la lectura de un cuento titulado: El zorro y el cuervo (Ver anexo B). El desarrollo de la misma tuvo una duración total de 9 horas. La primera parte estuvo enfocada en la

identificación de aspectos o categorías adquiridas en relación al inicio del proceso de lectura, tales como la interpretación y diferenciación de signos, el reconocimiento del tipo de texto, aproximaciones al acto de leer, comprensión lectora, parafraseo y argumentación.

Para su análisis e interpretación, es importante aclarar que la cantidad de indicadores contenidos en cada categoría no corresponde a una cifra común, es decir, en algunas categorías es posible encontrar de 5 a 4 indicadores y en otras, solo 1, para un total de 16 indicadores de lectura como se observa a continuación. Esto se debe al nivel de importancia otorgada a algunas categorías y al tipo de preguntas que permitió formular el texto seleccionado para la prueba.

Tabla 7: Categorías e indicadores de evaluación en la prueba de lectura inicial

CATEGORÍAS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
Aproximación a la lectura	<ul style="list-style-type: none"> -Identifica algunas partes del libro como portada y título -Demuestra interés, motivación y agrado por la narración (audición- escucha atenta) de cuentos. -Explora textos y juega a leer, marcando con el dedo el recorrido. -Identifica la dirección en que se leen los textos. -Hace como si leyera manteniendo concordancia con su contenido, guiándose por ilustraciones diseños y formatos.
Interpretación de signos	<ul style="list-style-type: none"> -Diferencia signos icónicos frente a la lectura de signos escritos. -Realiza la correspondencia fonema-grafema con algunas consonantes y vocales. - Señala letras en las palabras escritas.
Reconocimiento del tipo de texto	<ul style="list-style-type: none"> -Identifica la función de los libros y su pre-saber sobre géneros textuales.
Comprensión lectora	<ul style="list-style-type: none"> -Anticipa de qué se trata un texto a partir de la portada, título e ilustraciones. -Predice y anticipa el final de una historia o cuento. -Identifica algunos elementos del texto, como los personajes. -Reconoce el orden en la secuencia de hechos de una historia.

Parfraseo	-Relata con sus propias palabras lo escuchado; recordando las partes importantes del texto y también algunos detalles.
Argumentación	-Asigna atributos o sentimientos a los personajes de su historia y comenta acerca de ellos. -Expresa su opinión, manifestando agrado o desagrado en relación al texto, fundamentando su respuesta.

Fuente: Adaptada por la investigadora

Para esta prueba se estableció un tiempo aproximado de 20 minutos con cada niño, puesto que requirió de la lectura del cuento por parte de la investigadora y el planteamiento de acciones previas y posteriores al acto de leer. El objetivo fue explorar e indagar, a través de un conversatorio con cada participante, los presaberes que ellos poseen antes de iniciar sus primeros contactos formales con la lectura, es decir, identificar cuánto han conocido por sí mismos o por factores externos como la familia, sobre esta habilidad comunicativa. No obstante, el transcurso del año escolar (desde el inicio del año hasta antes de la intervención) también sirvió para que los niños acrecentaran en gran medida los conocimientos que traían de su hogar y pudieran tener un mayor acercamiento a los libros.

Entre las acciones solicitadas se encuentran: el reconocimiento de la función de los libros y de algunas de sus partes; la diferenciación entre letras e ilustraciones, la elaboración de inferencias a partir de la lectura del título y posteriormente, del nudo de la historia; el establecimiento de correspondencia entre fonema y grafema, la identificación de algunas letras familiares para el niño en el texto, la disposición hacia la lectura y la manifestación oral y justificada de sus preferencias lectoras; el parafraseo del cuento^{*****}, teniendo como apoyo las ilustraciones del libro; la imitación del acto de leer, como el seguimiento de la direccionalidad de la lectura y la adopción de la postura correcta del libro. También se evaluó la comprensión lectora de los participantes mediante el desarrollo de una ficha de trabajo (Ver anexo

^{*****}En el caso de los niños de preescolar, el parafraseo les permitirá simular el ejercicio de lectura de textos o producciones escritas. Esta categoría de evaluación requirió el uso de grabaciones de audio para la valoración de la calidad de las producciones orales de los participantes.

B) en la que se planteaban preguntas de nivel literal relacionadas con el reconocimiento de los personajes de la historia y la organización secuencial de los hechos narrados.

De acuerdo a la cantidad de aciertos obtenidos por los niños, se establecieron unos criterios de clasificación por desempeños en cada categoría; es decir, de forma particular, debido a la diferencia de preguntas en cada una de ellas. Los niveles de desempeño empleados fueron: logrado, en proceso y no logrado.

La segunda parte consistió en una actividad de escritura posterior a la lectura de la historia, en la cual el evaluador le solicitó al niño dibujar sus personajes y escribir a su manera, el nombre de estos. Este registro permitió la identificación del nivel evolutivo de la escritura en el que se encontraba cada participante (presilábico, silábico, silábico-alfabético o alfabético) según los postulados de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky⁷⁴. A continuación, la tabla 8 donde se evidencian los criterios tenidos en cuenta:

Tabla 8: Niveles e indicadores del proceso evolutivo de la escritura según Ferreiro y Teberosky

NIVELES	INDICADORES
PRESILÁBICO	<ul style="list-style-type: none"> -Escribe con pseudoletas o letras, aunque sin correspondencia sonoro-gráfica. -Reproduce los rasgos de la escritura imitando trazos de manuscritos de forma no lineal, sin orientación, ni control de cantidad. -El tamaño de las palabras es proporcional al tamaño del objeto. -Establece un mínimo de dos o tres letras por palabra. -Establecen variedad interna de elementos (letras iguales no sirve para leer)
SILÁBICO	<ul style="list-style-type: none"> -Cada letra escrita posee el valor de una silaba.

⁷⁴ FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 18ª ed. Madrid: Siglo veintiuno, 1998. p. 239-269.

SILÁBICO-ALFABÉTICO	-Algunas letras poseen valor silábico sonoro y otras no.
ALFABÉTICO	-Cada letra posee un valor sonoro, pero puede presentar errores ortográficos.

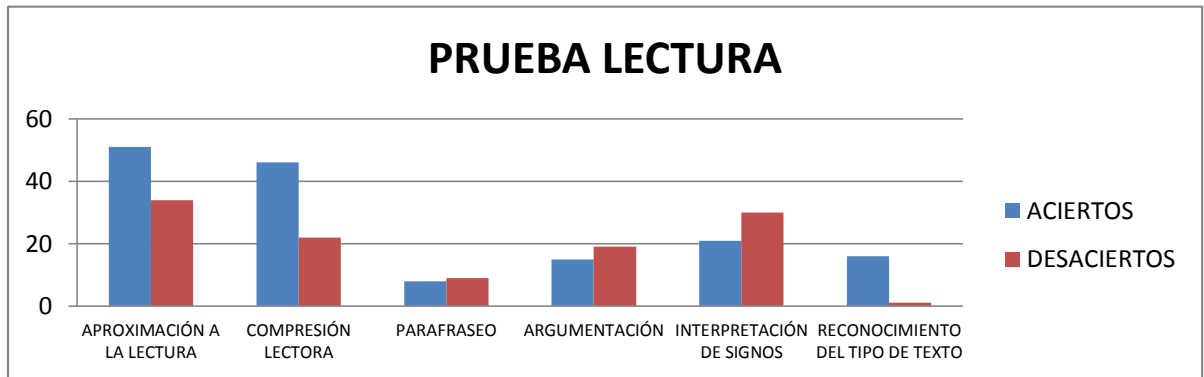
Fuente: Elaboración propia

A continuación se presentan los resultados obtenidos en las pruebas de lectura y escritura inicial en los que se incluirán datos porcentuales que permitirán determinar los aspectos o categorías con mayores necesidades y fortalezas y establecer un análisis sobre las posibles causas que pudieron incidir en los desaciertos cometidos por los participantes.

6.1.1 Prueba de lectura inicial. De las seis (6) categorías de lectura evaluadas se evidenciaron mayores desaciertos***** en tres de ellas: interpretación de signos, parafraseo y argumentación. No obstante, en algunas de las categorías restantes, también se logra evidenciar el incumplimiento de indicadores de desempeño por parte de un porcentaje significativo de niños, sin embargo, no representan una cifra alarmante. Para el procedimiento de análisis, se realizó el conteo del número de respuestas acertadas y no acertadas de las preguntas en cada categoría de lectura, obteniendo los resultados presentes en la gráfica 4. Esta gráfica permite identificar los aspectos categóricos en los que el número de respuestas incorrectas superan los aciertos por categoría y, por tanto, se convierten en procesos a fortalecer a través de la intervención didáctica.

***** No se puede hablar de dificultades, pues los niños están iniciando en la inmersión de la cultura lectora y escrita,

Gráfica 2: Desempeño general de los niños de transición en cada categoría de lectura



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo al gráfico anterior, la categoría de Interpretación de Signos es la que se encuentra con el desempeño más bajo, puesto que se obtuvieron 30 desaciertos frente a los 51 aciertos que se esperaba lograrán obtener en esta categoría los participantes, es decir, el número de respuestas incorrectas supera la cantidad de aciertos posibles. Esta fue evaluada por medio de 3 indicadores. El primero de ellos solicitaba la diferenciación de signos icónicos frente a signos escritos a través de la manifestación del investigador de haber perdido su línea de lectura. Ante la petición de ayudarlo a encontrar nuevamente el fragmento leído, los niños intentan realizar la acción solicitada por el evaluador. La respuesta realizada por todos los participantes, con excepción de E07, es el señalamiento de un lugar del texto y no las ilustraciones contenidas allí. Esto se debe a que los niños a esta edad, según Teberosky y Ferreiro⁷⁵ comienzan a hacer una distinción entre texto y dibujo, indicando que el dibujo sirve para mirar o para ver, en tanto que el texto sirve para leer debido a que en él se encuentran letras. No obstante, la imagen para ellos también sirvió para leer como un punto de apoyo que no fue posible excluir.

⁷⁵ Ibid., p. 60

Los dos indicadores siguientes, cuyo desempeño no fue satisfactorio, evaluaban el establecimiento de la correspondencia grafema-fonema con algunas vocales y consonantes y la identificación de algunas letras conocidas por ellos en el texto. Así, por ejemplo, cuando se les solicitó a los participantes señalar una palabra contenida en el texto haciendo énfasis en su pronunciación, es decir, resaltando aspectos fonéticos de la misma, todos, con excepción de E03, señalaron partes del texto de forma indiscriminada, sin tener en cuenta la correspondencia del fonema inicial o final. Cabe señalar que este estudiante E03 ha recibido una formación previa en el nivel preescolar y ha adquirido la mayor parte del código alfabético, o sea, realiza procesos de codificación y decodificación.

Por su parte, al solicitarles reconocer letras conocidas por ellos en el texto, la mayoría de los participantes no demostró el mayor esfuerzo por realizar la acción solicitada y expresaron no conocer ninguna, obteniendo respuestas como la enunciada por E10 “no sé las letras” o por E02 “hay muchas letras”, pero sin enunciar ninguna en particular. En este último indicador (señala letras en las palabras escritas), se identificaron mayores aciertos que en el de correspondencia grafema-fonema: E03, nuevamente, E04, E06, quienes han cursado de forma previa un grado del nivel preescolar y E09, quien reconoció en el texto, algunas letras que componen su nombre.

Lo anterior, se debe al poco contacto que han tenido los niños con el código alfabético y al énfasis inicial del currículo de preescolar de la institución en el aprendizaje de las vocales. Aunque se ha mencionado (apartado 1.1) que la adquisición del código no debe ser una meta a alcanzar en el preescolar y tampoco es el objetivo del presente proyecto, esta categoría fue evaluada con el fin de determinar *a posteriori*, si la intervención didáctica contribuye a mejorar este aspecto. El alcance en la interpretación de signos escritos podría darse si este conocimiento surgiera a partir de la identificación de necesidades por parte del niño en tratar de descifrar los textos que llegan a sus manos con el fin de comprender

mejor el mundo letrado que gira a su alrededor, como último nivel de análisis, después de lo superestructural⁷⁶.

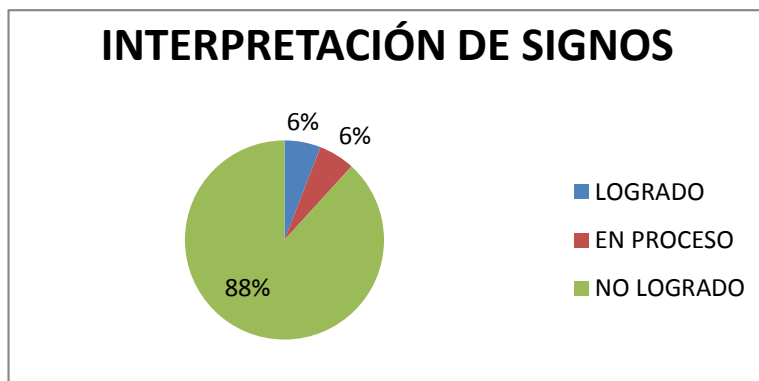
Para un análisis más detallado en esta categoría alrededor de las respuestas de los preescolares participantes, se procedió a clasificar el desempeño de los estudiantes a partir de los siguientes criterios:

Desempeño	Logrado	En proceso	No logrado
N° de preguntas correctas	3	2	1-0

De acuerdo a la tabla anterior y al conteo de respuestas correctas e incorrectas por cada estudiante, se obtuvo que solo 1, correspondiente al 6% de la muestra, cumple con los indicadores propuestos para esta categoría, es decir, logra diferenciar la imagen de signos lingüísticos y presenta cierto dominio en el conocimiento del código alfabético. Otro 6% se encuentra en proceso de adquisición, puesto que reconoce algunas letras, pero no realiza la correspondencia grafema-fonema. Y finalmente, el 88% solo logra realizar la diferenciación entre signos icónicos frente a signos escritos, es decir, reconoce que las letras y las imágenes son dos formas de representación distintas, por lo tanto, se constituyó en el único indicador de esta categoría que lograron resolver sin dificultad. Lo que los ubica, en general, en un nivel no logrado frente a esta categoría, como se evidencia en la siguiente gráfica.

⁷⁶ Siete niveles de lectura. JOSSETTE, Jolibert. Formar niños lectores de textos.

Gráfica 3: Desempeño de los niños en la categoría: interpretación de signos



Fuente: Elaboración propia

Cabe destacar que durante la prueba las preguntas relacionadas con el conocimiento de letras y su correspondencia sonora tuvieron poco interés en los niños, puesto que se mostraron desinteresados en explorar el texto y las letras contenidas en él. Por el contrario, otorgaron mayor tiempo a la observación de las ilustraciones expuestas en el libro. Ahora bien, respecto al participante que obtuvo un buen desempeño en este nivel y al que identificaremos durante toda la investigación como E03, es importante mencionar que en casa adquirió la mayor parte del código alfabético (correspondencia fonema-grafema).

Otra categoría con bajo desempeño fue la de argumentación, evaluada a través de 2 indicadores, en los cuales los participantes requerían hacer uso de la oralidad para expresar su opinión en relación al texto escuchado. Para esto se indagó sobre si la historia fue de su agrado y por qué y además, se le pedía asignarles atributos o sentimientos a los personajes de la historia, comentando un poco acerca de ellos. Esta categoría se relaciona con la lectura y la interpretación crítica de textos al establecer la justificación de los puntos de vista del niño frente a elementos claves de la historia, en este caso, personajes. Para determinar el nivel de desempeño, se tuvo en cuenta los criterios de clasificación que se muestran a continuación:

Desempeño	Logrado	En proceso	No logrado
N° de preguntas correctas	2	1	0

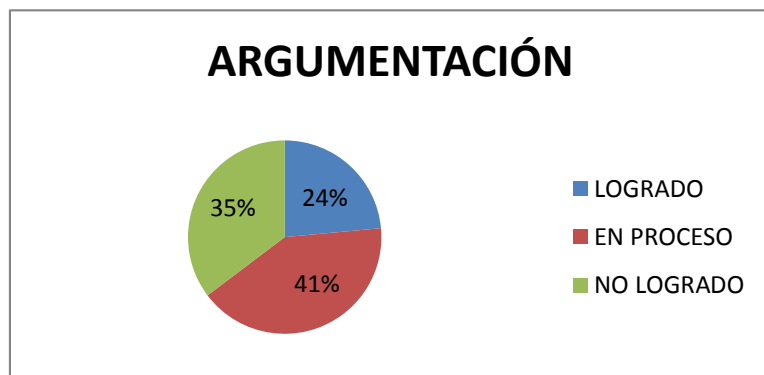
Fue así como se determinó que solo el 24% de los participantes, correspondiente a 4 de ellos, demuestran tener habilidades para expresar sus puntos de vista y manifestar sus acuerdos y desacuerdos frente a lo leído. Entre las respuestas obtenidas se encuentran que para E03 y E13 la historia fue divertida porque la zorra se comió el queso del cuervo, en cambio, para E06 y E15 la historia fue de su agrado, pero no comparten el hecho de haber terminado el cuervo sin su queso.

Por su parte, 7 estudiantes que representan el 41% se encuentran en proceso, es decir, solo respondieron correctamente una de las dos preguntas y el 35% restante, correspondiente a 6 estudiantes, no lograron ningún acierto en esta categoría, ya que la mayoría no justificó o fundamentaron sus respuestas. Lo cual significa que estos niños pueden comprender los aspectos básicos del texto o la información de nivel literal, pero se les dificulta establecer juicios de valor. Tal y como se ejemplifica en el participante E08, quien solo asienta con su cabeza que el cuento le ha agradado, pero al preguntársele el porqué, no da razón alguna. Asimismo sucede con E10, quien responde de manera afirmativa, pero expresa no saber por qué le agrada la historia. De acuerdo a la acción solicitada por el segundo indicador, también podría pensarse que no lograron comprender aspectos implícitos en el texto para tener la capacidad de atribuirle un valor o sentimiento al personaje, teniendo en cuenta que el cuento leído definía claramente personalidades opuestas (el zorro: astuto y el cuervo: inocente).

Por otra parte, podría asociarse este bajo desempeño con dificultades a nivel de lenguaje oral que no les permite expresarse de forma correcta, como es el caso de E16, quien tiene una dificultad evidente en su lenguaje oral a nivel fonético y pragmático, puesto que sus producciones son escasas y en ocasiones ininteligibles, razón por la cual, ha requerido apoyo terapéutico especial. Por lo tanto, no se puede

conocer con exactitud la causa precisa del bajo desempeño de los participantes, pero cualquiera de las dos mencionadas (oralidad y comprensión) se relacionan con el proceso de lectura. A continuación la gráfica que evidencia los valores porcentuales obtenidos en esta categoría:

Gráfica 4: Desempeño de los niños en la categoría: Argumentación



Fuente: Elaboración propia

Al hacer un análisis detallado de los niños que obtuvieron un buen desempeño (4 en total), 3 de ellos presentan también, buen desenvolvimiento en otras categorías evaluadas de lectura. En cuanto al niño restante, se puede afirmar que su desempeño se le atribuye a un buen dominio del lenguaje oral, evidenciado por la docente investigadora en cada una de las intervenciones que hace el estudiante en sus clases. A través del análisis de esta categoría, se puede concluir que entre mayores oportunidades tenga el niño de explorar y leer a su manera diversos textos, podrán dar a conocer apreciaciones de agrado o desagrado frente a este, pues comienza a determinar sus preferencias lectoras y a evaluar la calidad de lo que lee. Es así como se reitera la importancia de la lectura de textos variados en el aula y el acceso de los niños a libros de diversa tipología textual.

En ese orden de ideas, la siguiente categoría que presenta desempeños bajos es la del parafraseo, cuyos desaciertos corresponden casi a la mitad de los aciertos.

Esta categoría presenta un solo indicador que evalúa la capacidad del niño para relatar con sus propias palabras la historia, destacando los hechos más importantes. Para su desarrollo se le pidió al niño que recontara la historia con sus propias palabras, lo cual requirió que reorganizaran los elementos del texto de forma personal, permitiendo revelar su comprensión del contenido. En palabras de Condemarín: “La paráfrasis como técnica de evaluación comprende dos formas complementarias: una forma cuantitativa, evaluando la cantidad de texto que el alumno recordó y parafraseó; y una forma cualitativa, evaluando los elementos que el lector incluyó y la comprensión general del texto”⁷⁷. Por lo tanto, terminan siendo más valiosas las actividades de parafraseo que las de resolver preguntas acerca del texto, puesto que requiere de la interiorización de la información contenida en el texto antes de poder recontarla.

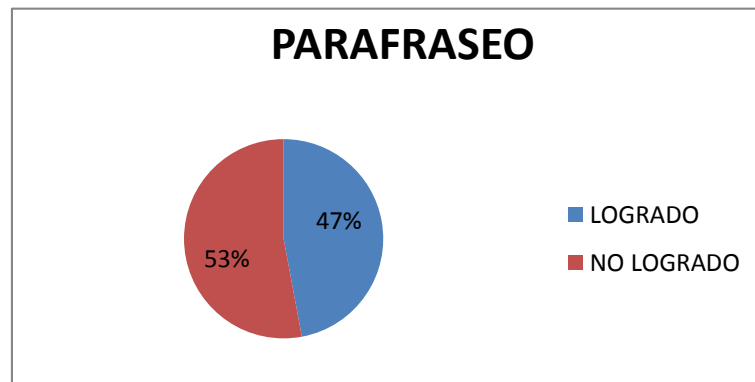
Para determinar el nivel de desempeño de los niños en esta categoría en la que solo se incluyó un solo indicador evaluativo, se tuvo en cuenta una evaluación cualitativa del parafraseo, tal y como lo expone Condemarín, es decir, se dio mayor valor a la calidad de la narración elaborada por el niño y no a la cantidad de aspectos narrados, aunque sí era necesario que relatará los hechos más destacados de la historia. No obstante, al desarrollar esta actividad, la gran mayoría de los participantes requirieron apoyo durante el inicio de la narración, ya que por momentos, parecían olvidar la secuencia de los hechos. Ellos prescindieron de la mediación al pasar a la narración de los últimos sucesos. A continuación la tabla de clasificación binaria del desempeño de los niños y los porcentajes obtenidos.

Desempeño	Logrado	No logrado
N° de preguntas correctas	1	0

⁷⁷ CONDEMARÍN, Mabel y MEDINA, Alejandra. Evaluación de los aprendizajes: un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas. 1 ed. República de Chile: Ministerio de Educación General, 2000 p. 41

A partir de la anterior tabla de clasificación, se obtuvieron los siguientes porcentajes en los niveles de desempeño establecidos:

Gráfica 5: Desempeño de los niños en la categoría: Parfraseo



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la gráfica, un total de 9 niños, correspondiente al 53%, no lograron resolver con éxito este indicador, debido en parte a dificultades del desarrollo del lenguaje oral, tal y como pudo suceder en la categoría anterior o a la inmadurez en su capacidad para comprender una secuencia textual narrativa y reconocer en ella, hechos importantes de la historia. En el primer caso, se encuentran los participantes E16 y E07, quienes presentan dificultades muy notorias a nivel de lenguaje oral caracterizadas por la ininteligibilidad de sus producciones orales (dificultades fonéticas y/o fonológicas), además de la limitada expresión que tienen dentro del contexto escolar, pues en su mayoría, se valen de gestos deícticos para manifestar sus deseos o peticiones. Estos participantes se limitaron a mencionar los personajes de la historia, señalando las imágenes y valiéndose de ellas para aportar la información solicitada por el investigador. E16 expresó "e zolo y e cuevo so amigos y e cuevo tome teso, te tae y te tome e teso" lo que quiere decir que el zorro y el cuervo son amigos y el cuervo come queso, se cae y se come el queso. Por lo tanto, se evidencia poca interiorización del texto al omitir aspectos claves de la historia y

una dificultad del lenguaje oral para producir enunciados completos, estructurados y comprensibles.

En el segundo caso y a manera de ejemplo, se encuentran los participantes E01, E08 y E12, quienes al iniciar la narración, olvidaron mencionar aspectos importantes. Entre estos se encuentran que la zorra no había desayunado y la manera como este personaje se quedó con el queso. Así, E01 comenzó su relato: “Había una vez una zorra que salió al bosque y se encontró con un cuervo...” o E12, quien narro el nudo y el desenlace de esta manera: “el cuervo se le cayó el queso. La zorra se lo comió y se fue”. De esta manera, se confirma que los niños no prestan demasiada atención a los detalles y no articulan la información, estableciendo relaciones de causa y/o consecuencia entre los datos ya obtenidos y la nueva información.

Por otra parte, 8 estudiantes, correspondientes al 47%, obtuvieron un buen desempeño al lograr obtener narraciones que cumplían con aspectos básicos de estructuración narrativa (inicio, problema y solución) y con el uso de conectores narrativos de tiempo y de lugar, principalmente. Así por ejemplo, el participante E02 reconstruyó la historia de la siguiente manera: “había una vez un zorro que salió en su cueva y no había comido, entonces se fue a el bosque y vio a el cuervo y en el pico había un pedazo e queso, entonces e zorro le dijo qué bonitas plumas y quiero escuchar su canto (la docente intervino para ayudarla a continuar con la narración). Entonces e cuervo comenzó a cantar pi pi pi pi y soltó e queso, entonces tapó su orejas y abrió la boca (el investigador le pregunta ¿quién?, a lo que ella responde: el zorro) y masticó e queso con suave (el investigador le ayuda a completar la palabra: saboreándolo) y dijo la zorra que muchas gracias po el almuerzo, colorín, colorado”. También es importante anotar que durante la narración, el participante tuvo en cuenta aspectos suprasegmentales del lenguaje para diferenciar expresiones dichas por los personajes con una adecuada entonación.

De acuerdo a lo anterior, la prueba diagnóstica respalda más la paráfrasis como una manera de demostrar una interiorización del texto. En palabras de Condemarín

La paráfrasis, además de constituir una productiva estrategia de construcción del significado, puede ser utilizada como una interesante técnica de evaluación de textos narrativos y expositivos, ya que aporta más información sobre lo que los alumnos piensan realmente de la historia, que cuando se les pide un juicio general sobre ella⁷⁸.

A continuación, una categoría que obtuvo un desempeño aceptable, aunque corresponde a un poco más de la mitad de los participantes, fue la de comprensión lectora. Esta categoría contenía 4 indicadores de desempeño, entre los cuales se incluyen la capacidad del niño para predecir historias a partir de la portada, título e ilustraciones; anticipar el final e identificar elementos de la historia como personajes, lugar, o tiempo. Si bien, no se puede hablar del todo de comprensión lectora en esta etapa, los niños van apropiándose de significados del texto a partir de la lectura de imágenes y de la prosodia contenida de entonación y significado al oír la lectura realizada por otros. Por lo tanto, se espera que sean capaces de reconocer, describir y atribuir características o sentimientos a los personajes de una historia; de hacer predicciones, identificar hechos relevantes y organizarlos secuencialmente. Esta comprensión del texto implica el procesamiento de la información antes, durante y después de la lectura a partir de la interrogación del texto durante estos 3 momentos.

Se solicitó a los niños plantear hipótesis predictivas a partir del título, la lectura de la ilustración contenida en la portada y de forma posterior, con la lectura del nudo de la historia por parte del investigador. De las acciones anteriores, se puede afirmar que la mayoría de los participantes realizan con facilidad la lectura de imágenes, puesto que tuvieron que valerse de estas para intentar predecir de qué se trataba la historia y acertar en sus planteamientos.

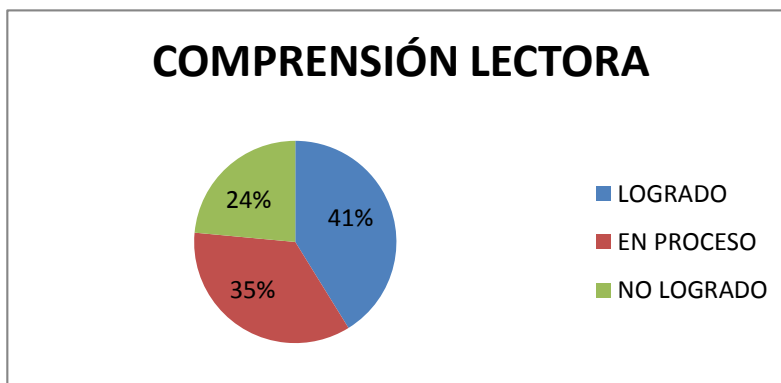
⁷⁸ Ibid., p. 9

En contraste, hubo participantes que tuvieron inconvenientes con la organización secuencial de los hechos y requirieron mediación para lograr resolver satisfactoriamente esta actividad. Este indicador solicitaba la reorganización secuencial de 4 imágenes que representaban los hechos más relevantes de la historia, de acuerdo a la aparición de los mismos. Así por ejemplo, E16 y E07 identificaron como primer evento, la caída del queso a manos de la zorra, seguido de la zorra escapando con el pedazo en su boca, luego continúan con este personaje saliendo de su cueva (correspondiente al primer suceso narrado en la historia) y finalizan con la ilustración del cuervo posado sobre una rama de un árbol (correspondiente al segundo suceso, puesto que aún conserva el queso en su pico). Este desempeño coincide con el obtenido por los mismos participantes en la categoría de paráfrasis, ya que prescindieron de detalles importantes de la historia al recontarla y esto se vio reflejado en la reorganización de la secuencia de imágenes. Para determinar el nivel de desempeño en esta categoría, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de clasificación:

Desempeño	Logrado	En proceso	No logrado
Nº de preguntas correctas	4	3-2	1-0

A continuación, se presentan los porcentajes obtenidos en cada uno de los niveles de desempeño establecidos para esta categoría de lectura inicial:

Gráfica 6: Desempeño de los niños en la categoría: Comprensión lectora



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la gráfica, 7 participantes, correspondientes al 41%, obtuvieron un buen desempeño en esta categoría, es decir, tienen algunas habilidades para lograr comprender un texto, puesto que hacen uso de la predicción, como estrategia lectora para formular hipótesis sobre el desarrollo y el fin de lo que se narra. Esto se da cuando el lector selecciona del texto, información (imágenes y palabras) que funciona como indicio para predecir el contenido. También evidencian realizar procesos de comprensión lectora a nivel literal al desarrollar tareas de recuperación secuencial de hechos narrados. Por otra parte, el 35% de los participantes, correspondiente a 6 niños, se encuentran en proceso de aprendizaje de estrategias lectoras para recuperar información narrada y el 24%, correspondiente a 4 niños, no logró resolver con satisfacción esta categoría. Su bajo desempeño se evidenció en la negación de los participantes a realizar hipótesis predictivas a partir del título y del nudo de la historia. También, en las respuestas marcadas en la ficha de trabajo (guía de comprensión lectora), principalmente, en la reorganización secuencial de imágenes.

La siguiente categoría en la que los participantes obtuvieron un desempeño aceptable fue la de aproximación a la lectura, en la cual se evalúan 5 indicadores. Dentro de estos, los participantes obtuvieron mejores resultados en la diferenciación entre imagen y texto, y la demostración de interés y agrado durante la escucha de

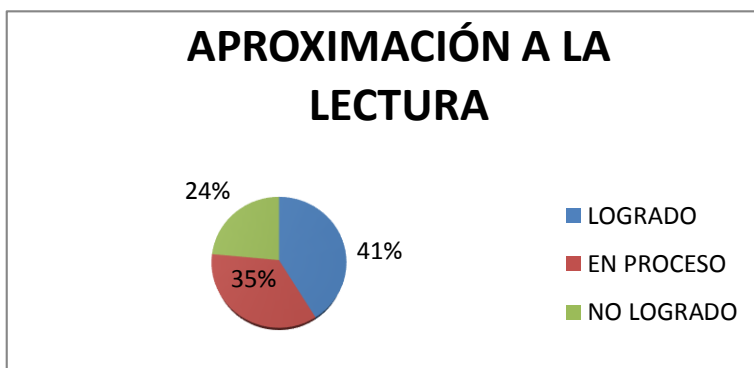
la narración. Por el contrario, las fallas se evidenciaron en la ejecución de actividades imitativas del acto de leer, como por ejemplo, el seguimiento de la lectura con el dedo, manteniendo la direccionalidad correcta o el intentar realizar la correspondencia de lo narrado con el contenido escrito del texto de manera simbólica.

Para que el niño indicara la correspondencia de lo oral con lo escrito, requirió mediación por parte del investigador, al ser este quien le sugirió mediante la acción modelada, el seguimiento con el dedo. Los aspectos anteriores son adquiridos en la medida en que el niño participa en actividades de lectura en compañía de sus cuidadores, padres o docentes, quienes se convierten en lectores modelos para que de forma posterior, el niño explore por sí solo los textos y trate de actuar como el adulto lector. Para determinar el nivel de desempeño en esta categoría, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de clasificación:

Desempeño	Logrado	En proceso	No logrado
N° de preguntas correctas	5-4	3-2	1-0

A continuación, se presentan los porcentajes obtenidos en cada uno de los niveles de desempeño establecidos para esta categoría de lectura inicial:

Gráfica 7: Desempeño de los niños en la categoría: Aproximación a la lectura



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la gráfica, el 41%, correspondiente a 7 participantes, evidencia haber tenido mayor contacto con libros o con experiencias de lectura ofrecidas por modelos lectores cercanos como sus padres u otros familiares, e incluso, la docente también podría haber contribuido en el aprendizaje de algunas conductas lectoras tales como adoptar la posición para la toma del libro o el seguimiento de la direccionalidad de la lectura. Por otra parte, el 35%, correspondiente a 6 niños, ha tenido menor contacto con experiencias de lectura en casa y por eso, aún se encuentran en proceso de adquirirlas. Esto se evidenció cuando se les solicitó contar la historia con sus palabras, empleando el libro como apoyo. Para esto, los niños debían adoptar posición para leer e imitar acciones de lectura, tales como seguir la dirección en que se leen los textos y explorar y jugar a leerlos, pero en su caso, los niños realizaron algunos de estos comportamientos. El comportamiento o la acción que adoptaron en menor proporción fue el de imitar el acto de leer, haciendo como si leyeran manteniendo concordancia con el contenido del libro a partir de las ilustraciones. Por el contrario, trataron de narrar la historia, pero sin necesidad de emplear el libro.

Finalmente, el 24%, correspondiente a 4 niños, no han contado con un espacio de formación rico en experiencias de lectura o quizás, ese proceso no representa un interés en el niño, por lo tanto, no presta demasiada atención a ese tipo de prácticas.

Así por ejemplo, los participantes E08, E12 y E16 no evidenciaron interés por explorar los textos ni realizar actos imitativos de la acción de leer e incluso al solicitárseles tomar el libro, manifestaron negación en hacerlo.

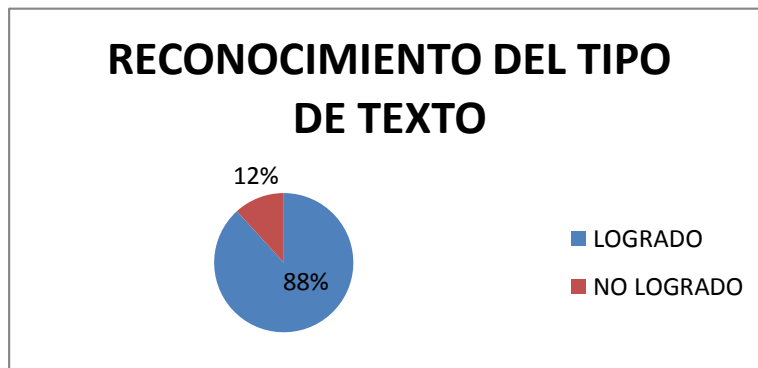
Para finalizar, se puede evidenciar que la categoría de reconocimiento del tipo de texto fue en la que mejor desempeño tuvieron los niños. Esta tiene como fin identificar el grado de inmersión que ellos tienen en la cultura de lo impreso, en otras palabras, que los niños logren diferenciar algunos tipos de textos y sus funciones comunicativas, aún sin haber adquirido el código alfabético. Sin embargo, en la prueba solo se analizó un indicador de desempeño para esta categoría, puesto que el niño debía identificar la función del libro (sirve para leer) y determinar de qué género se trataba (cuento) a partir de su manipulación. No obstante, no podría aseverarse con total seguridad que los niños presentan un buen desempeño en esta categoría, puesto que la tipología textual empleada para el desarrollo de la prueba se trató solo de un cuento^{*****}, texto con el que mayor contacto han tenido desde el inicio de su año escolar (transición). Para determinar el nivel de desempeño en esta categoría, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de clasificación:

Desempeño	Logrado	No logrado
N° de preguntas correctas	1	0

A continuación, se presentan los porcentajes obtenidos en cada uno de los niveles de desempeño establecidos para la categoría de reconocimiento del tipo de texto:

***** La razón para seleccionar este texto y no otro, o no trabajar con diferentes tipologías durante la prueba, radicó en lograr explorar otras categorías de lectura a partir de una secuencia establecida por el trabajo uniforme con una sola lectura. Hecha esta salvedad, cabe mencionar que para el desarrollo de la propuesta de intervención se brindará un espacio educativo con varios tipos de textos que resulten determinantes para desarrollar el conocimiento y la comprensión de textos impresos. De esta manera, se hace necesario realizar una prueba complementaria para explorar más esta categoría.

Gráfica 8: Desempeño de los niños en la categoría: reconocimiento del tipo de texto



Fuente: Elaboración propia

En esta última categoría se hace referencia a la identificación de variedad textual, es decir, que el niño logre reconocer y diferenciar entre sí un cuento de otros textos como una noticia, un afiche de una receta, entre otros e incluso que pueda mencionar su funcionalidad. Pero debido a que solo se exploró con la tipología narrativa (específicamente el cuento) por permitir plantear una secuencia evaluativa, no es posible generalizar que los niños muestren un buen desempeño en ella.

6.1.2 Prueba de lectura inicial complementaria. Al finalizar el análisis de la prueba diagnóstica realizada a través de una secuencia narrativa, se identificó que algunas categorías de evaluación del proceso de lectura inicial no habían sido exploradas de manera profunda y por lo tanto, los resultados no podían ser del todo confiables. Tal es el ejemplo con la categoría reconocimiento del tipo de texto en la que los niños obtuvieron el mejor desempeño y con la categoría de interpretación de signos.

En esta última categoría, se hizo mayor énfasis en la identificación de aspectos mecánicos de la lectura como el reconocimiento de grafemas y el establecimiento

de algunas correspondencias fonémicas, que si bien son indicadores del inicio del proceso lector, no constituyen el énfasis principal en la presente investigación, pero se hace necesario evaluarlos para determinar de forma posterior a la intervención (fase III), si las actividades de mejora propuestas contribuyeron también, aunque de forma indirecta, a mejorar estos aprendizajes. Sin embargo, en esta categoría se exploró un indicador clave en el inicio del proceso de lectura: diferenciación entre imagen y letras, pero hace falta una mayor exploración. Por lo tanto, se planteó una segunda prueba de carácter complementario, que pretendió incorporar aspectos como la diferenciación entre letras y números, entre mayúsculas y minúsculas; además de la identificación de palabras familiares o significativas para el niño que hayan sido incorporadas en su vocabulario visual.

De acuerdo a lo anterior, surgió la necesidad de explorar con mayor precisión estas dos categorías con el fin de obtener un desempeño asertivo acerca del grado de familiarización de los niños con el uso de materiales impresos y el lenguaje escrito en general. Esta acción se sustenta en que la presente investigación hace parte de un proceso de investigación cualitativa que permite realizar cambios o adecuar acciones durante su ejecución y su carácter cíclico permite una confrontación permanente entre la acción y la reflexión. Por tanto, surgió la necesidad de realizar una prueba anexa para complementar y dar mayor veracidad a la primera información proporcionada con el trabajo del género discursivo cuento.

La prueba complementaria de lectura estuvo compuesta por 9 indicadores, distribuidos de la siguiente forma: 5 indicadores para la categoría de Interpretación de signos y 4 para la de reconocimiento del tipo de texto (Ver anexos F, G, H, I, J)

Tabla 9: Categorías e indicadores de evaluación en la prueba de lectura inicial complementaria

CATEGORIAS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
Interpretación de signos	<ul style="list-style-type: none"> -Distingue algunas palabras familiares y frases simples en diferentes textos. Por ejemplo: su nombre, nombres de personas, objetos y contextos significativos. -Discrimina visualmente entre una letra y un número (diferencian entre alfabeto y código numérico). -Identifica letras mayúsculas y minúsculas a partir de palabras familiares. -Sabe la diferencia entre letras y palabras. -Identifica la forma correcta de tomar un libro.
Reconocimiento del tipo de texto	<ul style="list-style-type: none"> -Nombra las partes de un libro y sus funciones (estructura y uso). -Reconoce un texto instructivo. -Distingue una carta a partir de su estructura. -Identifica un afiche publicitario a partir de su formato y elementos gráficos.

Fuente: Elaboración propia

Para su ejecución, se tuvo en cuenta que debía llevarse a cabo de forma personalizada; con una duración de 9 minutos aproximadamente con cada participante. Tras su ejecución, los resultados fueron tabulados y analizados de manera particular en la prueba y luego se anexaron al desempeño de los indicadores evaluados en la prueba inicial para obtener una información completa de la categoría. Así, los indicadores de la primera categoría de evaluación correspondiente a la de Interpretación de signos fueron complementados con los de la prueba inicial, es decir, se obtuvieron 8 indicadores de análisis en total para los cuales se establecieron los siguientes criterios de clasificación de desempeño:

Desempeño	Logrado	En proceso	No logrado
N° de preguntas correctas	8-7-6	5-4-3	2-1-0

Respecto a la categoría de Reconocimiento del tipo de texto, en la prueba anexa se formularon 4 indicadores, los cuales fueron tabulados junto con el único indicador

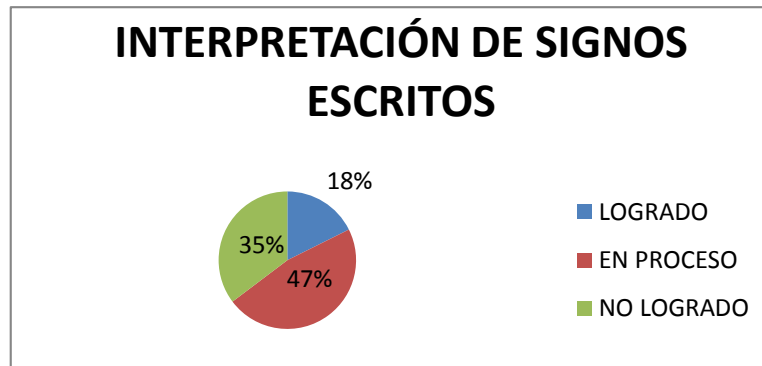
planteado en la prueba inicial para un total de 5 y así establecer los siguientes criterios de clasificación de desempeños en general:

Desempeño	Logrado	En proceso	No logrado
N° de preguntas correctas	5-4	3-2	1-0

Los 4 indicadores presentados en la prueba complementaria permiten explorar otras tipologías textuales como la carta, el texto instructivo y el afiche publicitario, además, permite evaluar el reconocimiento de algunas partes del libro.

6.1.2.1 Resultados. Tras su ejecución, se obtuvieron los siguientes resultados, teniendo en cuenta los criterios de clasificación establecidos para cada nivel de desempeño y complementando la información con la arrojada en la prueba inicial. Con respecto a la categoría de identificación de signos, los 5 indicadores evaluados en esta prueba anexa permiten explorar aspectos más cercanos a los aprendizajes que pueden tener los niños en esta etapa inicial relacionados con el conocimiento de signos lingüísticos, como por ejemplo, la diferenciación entre números y letras, la identificación de mayúsculas y minúsculas, el reconocimiento de palabras significativas para el niño como su nombre y el de algunos de sus compañeros y el reconocimiento de la posición correcta del libro para leer. De esta manera, al tabularlos con los resultados obtenidos en la prueba anterior, se establecieron los siguientes desempeños porcentuales:

Gráfica 9: Desempeño de los niños en la categoría: Interpretación de signos escritos



Fuente: Elaboración propia

El 18% de los participantes, correspondientes a 3 niños, reconocen y establecen diferencias entre signos lingüísticos e identifican en ellos una función comunicativa, es decir, reconocen que tienen un significado, que transmiten información, que dicen algo. Por lo tanto, estos participantes prestan más atención al lenguaje escrito y reconocen características percibidas de forma visual en estas representaciones que permiten diferenciar unos signos de otros. Lo anterior se debe a que los estudiantes ubicados en ese 18%, han tenido mayor contacto con la cultura escrita, han explorado libros e incluso, han recibido una formación escolar previa al grado en curso. Por su parte, el 47% de los participantes, correspondiente a 8 niños, centran la mirada hacia lo impreso y están despertando su interés por explorar textos escritos, gracias a que han iniciado una formación escolar y esto les ha permitido tener un mayor acercamiento a las letras.

Por último, el 35%, correspondiente a 6 participantes, no reconocen los signos lingüísticos escritos ni les han prestado mayor importancia porque no establecen diferencias entre lo que observa en el material impreso. Esto se debe al poco acercamiento que han tenido con las letras y la escasa motivación que les ha generado conocerlas. Esto se evidenció al presentarle a los participantes E07, E01,

E08, E12, E16 y E17 actividades para diferenciar entre letras y números, mayúsculas y minúsculas, palabras y letras y por último, la identificación de palabras familiares a través del señalamiento en el texto. La gran mayoría de estos participantes señalaba de manera indistinta los aspectos anteriores, sin detenerse a meditar en su respuesta.

Además, se evidenció que entre estos niños se establecen niveles de diferenciación con relación al acercamiento que poseen hacia los aspectos formales del grafismo y su interpretación. Es así como E12 reconoce en el texto palabras familiares (algunos nombres de sus compañeros), mientras que los demás aún no establecen estas diferencias; E01, por su parte, solo establece diferencias entre mayúsculas y minúsculas y E17 es el único que se encuentra estableciendo una diferenciación funcional y gráfica entre los números y las letras.

De acuerdo con Ferreiro y Teberosky⁷⁹, la diferenciación entre números y letras atraviesa tres momentos claves: al principio, letras y números se confunden no solo por sus similitudes gráficas sino porque establecen una separación entre el dibujo y la escritura (y los números se incluyen dentro de lo escrito); el segundo momento es cuando diferencian estos signos por sus usos (las letras sirven para leer y los números para contar), pero el tercer momento lo constituye cuando se le pide al niño leer tanto el número como la palabra, lo cual lo reintroducirá al conflicto. Este problema solo se puede resolver cuando el niño toma consciencia de que ambos representan dos sistemas de escritura diferentes.

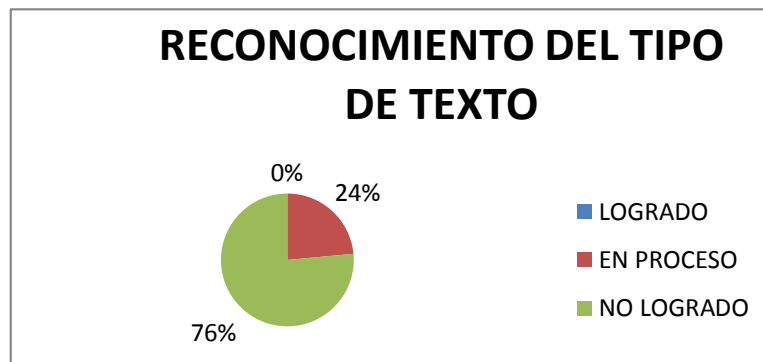
Uno de los indicadores evaluados en esta categoría que causó mayor inquietud en la investigadora es el reconocimiento visual que tienen los niños hacia palabras familiares o con algún valor significativo para ellos, es así como fácilmente reconocieron en el texto escrito, su nombre y el de algunos compañeros,

⁷⁹ FERREIRO y TEBEROSKY, Op. cit., p. 58

principalmente, los de sus amigos más cercanos a los cuales prestaron mayor interés. Por ejemplo, el participante E09 reconoció su nombre, el de una compañera que tiene parentesco familiar y el de sus dos amigos más cercanos, pero el de los demás niños los confundió entre sí. Esto indica que el interés hacia lo escrito surge de manera más natural, cuando se establece un componente emocional, cuando adquiere un significado para el niño, de este modo, la motivación le permitirá al niño descubrir y adentrarse al mundo de lo escrito.

En la siguiente gráfica se presentan los datos porcentuales que permiten aseverar cuál es el conocimiento real de los niños sobre variedad textual (categoría de reconocimiento del tipo de texto), específicamente se trabajó con un cuento, una carta, un texto instructivo y un afiche.

Gráfica 10: Desempeño de los niños en la categoría: Reconocimiento del tipo de texto



Fuente: Elaboración propia

Ninguno de los participantes logró un buen desempeño en esta categoría de evaluación debido a que en esta oportunidad, se exploraron otros textos con los cuales el niño no ha estado en contacto en su hogar ni en el contexto escolar. Pero en la prueba anterior, por ser el cuento el único texto explorado y por ser la única tipología trabajada dentro del salón de clases y probablemente, en casa por acercamiento de sus padres, los niños habían obtenido un buen desempeño. Así,

se obtuvo que el 24%, correspondiente a 4 participantes, lograron reconocer al menos 2 tipologías textuales, siendo las más comunes: el cuento y el afiche publicitario, aunque este último, no fue reconocido por su nombre sino por su función en este caso específico: “sirve para vender gaseosas”, lo cual da una limitación al género discursivo que no se confina a la promoción de gaseosas, sino de diversos productos y eventos. Otro aspecto relevante por mencionar es que la gran mayoría de niños identificaron el lugar donde se ubica el precio del producto, pero al preguntárseles sobre qué era el texto o de qué trataba, su respuesta consistía en mencionar el producto: “es una gaseosa”.

Por último, el 76%, correspondiente a 13 participantes, no reconocen ninguna tipología textual más allá del cuento, puesto que al presentársele, por ejemplo, a E05 la carta y al preguntársele de qué se trataba, respondió que era una hoja; al hacer lo mismo con el texto instructivo, respondió que se trataba de una carne, es decir, que se dirigió a las ilustraciones para poder dar una respuesta; lo mismo ocurrió al presentársele el afiche, puesto que respondió que se trataba de una hoja y al continuar indagando, basó su respuesta en las ilustraciones que presentaba el texto: “son dos gaseosas”. Asimismo, el participante E09 reconoció el cuento, pero al presentársele la carta, manifestó que se trataba de algo para leer y luego, ante la insistencia del investigador, respondió que se trataba de una hoja y la misma respuesta se obtuvo al presentársele el texto instructivo. Finalmente, al mostrársele el afiche, respondió “para tomar”.

Estos resultados reclaman la necesidad de que los niños aprendan desde muy temprano a diferenciar tipos de textos y sus funciones, principalmente, aquellos que se encuentran en su entorno de manera más recurrente y enseñar su uso o finalidad comunicativa. Por ejemplo, se espera que los niños lograrán reconocer una carta para comunicar una información, un afiche para promocionar un producto, una receta para cocinar algo en particular, un mapa para localizar una dirección, entre otros textos. Por esta razón, son textos a incluir en el trabajo de intervención.


A continuación, se presenta una tabla que contiene los resultados obtenidos por cada estudiante en la prueba de lectura. El principal propósito de la prueba y de la tabulación de los datos por estudiante radica en tener referencia del estado situacional de los participantes y de esta manera, establecer acciones que permitan el mejoramiento de los aprendizajes, es decir, lograr disminuir el porcentaje de niños que se encuentran en niveles iniciales, por esta razón, el objetivo debe surgir de la brecha existente entre el diagnóstico y lo esperado. También estos datos se presentan con el fin de correlacionarlos con los que se proporcionarán más adelante en la prueba de escritura (Ver subtítulo 4.1.3). De esta manera, se establecerá el desempeño por participante en ambas pruebas.

La tabla contiene los resultados por participante de las seis categorías establecidas por la investigadora. Además, presenta información sobre la edad de cada uno y destaca a aquellos participantes que han cursado niveles previos de educación preescolar. Finalmente, se realiza un conteo general de la cantidad de aspectos que cada niño debe reforzar o mejorar, de acuerdo a los desempeños obtenidos: en proceso y no logrado, respectivamente. Por tanto, se establece que un total de 12 estudiantes presentan desempeños insatisfactorios en más de 3 categorías de lectura o aspectos evaluados.

Tabla 10: Desempeño individual de los niños del grado transición en la prueba de lectura

CÓDIGO DEL NIÑO.....	EDAD	APROX. A LA LECTURA	INTERPRETACIÓN DE SIGNOS	TIPO DE TEXTO	COMPRENSIÓN LECTORA	PARAFRASEO	ARGUMENTACIÓN	CANTIDAD DE ASPECTOS A MEJORAR
E01	5 años	L	NL	NL	EP	NL	NL	5
E02	4 años	L	EP	NL	EP	L	EP	4
E03	5 años	L	L	EP	L	L	L	1
E04	5 años	EP	EP	NL	EP	NL	EP	6
E05	5 años	EP	EP	NL	L	L	EP	4
E06	8 años	L	L	EP	L	L	L	1
E07	5 años	EP	NL	NL	NL	NL	NL	6
E08	6 años	NL	NL	NL	NL	NL	NL	6
E09	4 años	EP	EP	NL	L	NL	EP	5
E10	4 años	EP	EP	EP	EP	NL	NL	6
E11	5 años	L	EP	NL	L	L	EP	3
E12	5 años	NL	NL	NL	NL	NL	NL	6
E13	4 años	L	EP	NL	L	L	L	2
E14	5 años	EP	EP	NL	EP	L	EP	5
E15	6 años	L	L	EP	L	L	L	1
E16	5 años	NL	NL	NL	NL	NL	NL	6
E17	6 años	EP	NL	NL	EP	NL	EP	6

L: Logrado EP: En proceso NL: No logrado

 Niños que han cursado un nivel educativo previo del grado transición

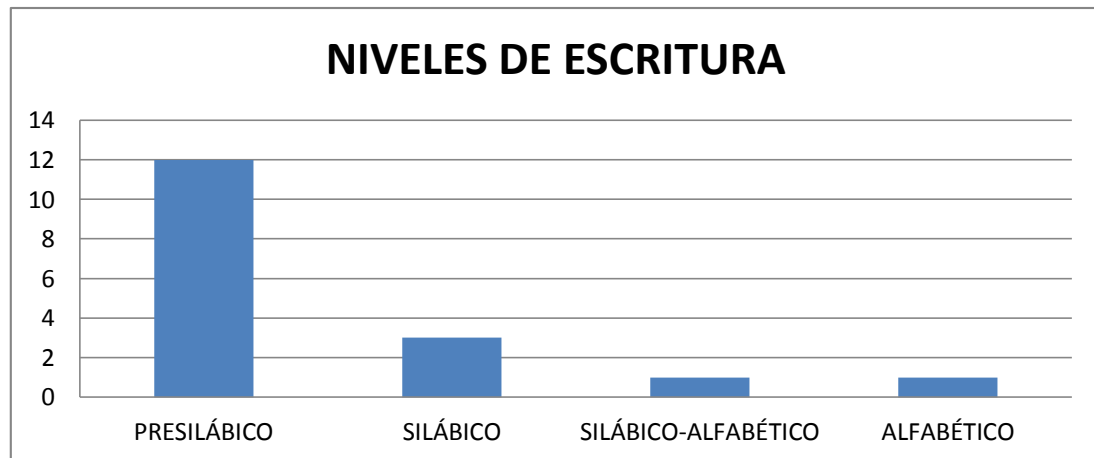
Fuente: Elaboración propia

***** El código asignado para cada participante será implementado durante toda la investigación.

6.1.3 Prueba de escritura para grados de educación inicial. En la segunda parte de la prueba inicial, se planteaba una actividad de escritura tomando como base las actividades exploratorias realizadas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky⁸⁰ para identificar el nivel de apropiación de la lengua escrita de los niños que constituyeron los sujetos de estudio. Esta prueba consistía en dibujar los personajes de la historia leída en una ficha de trabajo y escribir, como consideraran conveniente, el nombre de los animales u objetos representados gráficamente. Las muestras de escritura fueron analizadas, teniendo en cuenta el nivel de evolución en el que los niños se encuentran: presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético (Ver tabla 7); y el registro de los resultados se realizó a través de la rejilla de evaluación de escritura.

A continuación se presenta la cantidad de niños que se ubican en cada uno de los niveles evolutivos de desarrollo de la escritura:

Gráfica 11: Nivel evolutivo de escritura inicial de los niños de transición

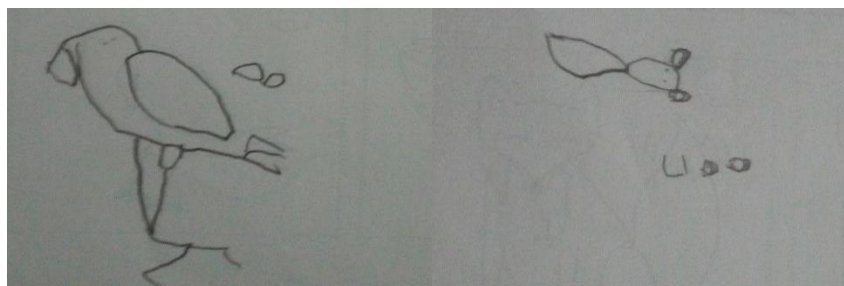


Fuente: Elaboración propia

⁸⁰ FERREIRO y TEBEROSKY, Op. cit., p.239

De acuerdo al gráfico anterior, predominan los niños que se encuentran en el nivel inicial de escritura, es decir, el presilábico. En este nivel, según Ferreiro y Teberosky⁸¹, comienzan a realizar los primeros esbozos de lo que constituirá su escritura, por lo tanto, sus grafismos iniciales presentan los rasgos típicos del tipo de escritura que identifican como forma básica (impresita o cursiva). Además, se otorga mayor valor a la intención subjetiva del escritor (escritos ininterpretables, si no se conoce la intención del escritor) que a la calidad de la escritura, puesto que aún no establecen ningún tipo de correspondencia fonema-grafema. En este nivel también se presentan hipótesis de escritura con relación a las características del objeto, es así como los niños consideran que a mayor tamaño o edad del objeto, mayor cantidad de trazos debe realizar. Asimismo, estos trazos están sujetos a una hipótesis de cantidad en la cual establecen que una palabra, independientemente del tamaño del objeto representado, debe contener más de 2 caracteres. Así, por ejemplo, en este nivel se encuentran los participantes E12, E13 y E16 (ver fotografía 1), quienes realizaron trazos ondulados, rayas verticales discontinuas y círculos de diferentes tamaños, separados entre sí, lo cual significa que la forma básica de escritura que han adoptado es la de impresita.

Fotografía 1: Ejemplo de nivel presilábico de escritura



Fuente: fotografía tomada por la investigadora

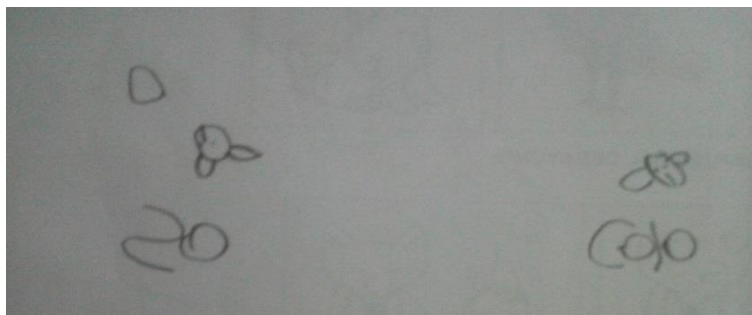
Otros por su parte, participantes E01 y nuevamente E12, incorporan en sus grafías combinación de números y pseudolettras. Dentro de esta categoría también se

⁸¹ FERREIRO Y TEBEROSKY. Op. cit., p. 242

encuentran niños que han tenido mayor aproximación a los signos convencionales de la escritura, sin embargo, aún no establecen relaciones de correspondencia fonética como por ejemplo, los niños E05, E15 y E10 quienes elaboran una hipótesis de cantidad, al pensar que no se puede leer algo si no hay un mínimo de cantidad de letras (por lo menos tres). Asimismo, el participante E02 plantea una hipótesis de variedad al pensar que las grafías para cada palabra deben ser diferentes, pues letras iguales no sirven, por el contrario, los niños E14 y E10 emplean escrituras iguales para nombres distintos.

En el siguiente nivel evolutivo, es decir, nivel silábico, se ubican 3 participantes y en sus escritos se pueden evidenciar características, como por ejemplo E09, quien asigna a cada letra el valor de una sílaba, presentando correspondencia fonémica del sonido inicial en la primera sílaba y del sonido final o vocálico en la última sílaba (Ver fotografía 2). La primera grafía corresponde a la palabra zorro (z: zo y o: rro) y la segunda corresponde a la palabra cuervo (ca: cuer y o: vo), es decir, los dos personajes principales de la historia.

Fotografía 2: Ejemplo de nivel silábico de escritura

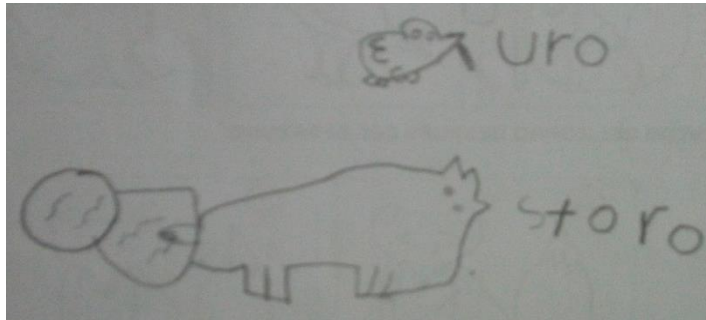


Fuente: fotografía tomada por la investigadora

En el siguiente nivel denominado silábico-alfabético se ubica un solo participante E06, quien presenta una escritura en la que algunas letras mantienen el valor silábico-sonoro, mientras que otras no (Ver fotografía 3). Así, por ejemplo, en la

primera grafía representó la palabra cuervo, estableciendo correspondencia de dos fonemas en la primera sílaba (cuer: ur) y del fonema final en la segunda sílaba (vo: o). Asimismo, en la segunda grafía en la que representó la palabra zorro estableció correspondencia de sonido inicial (zo: sto), pero incorporó un grafema extra (t) y algunos fonemas de sonido medio y final (rro: ro).

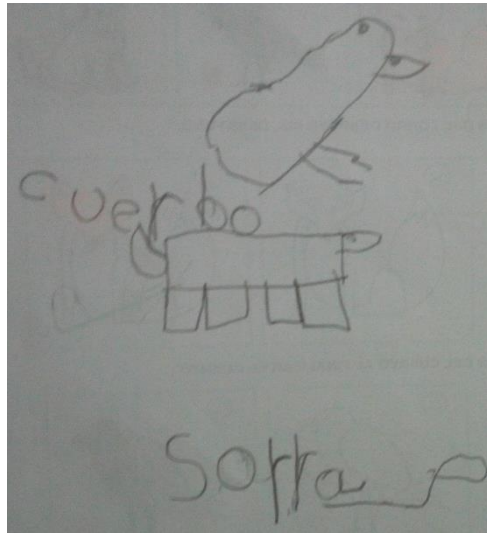
Fotografía 3: Ejemplo de nivel silábico-alfabético de escritura



Fuente: fotografía tomada por la investigadora

Por último, en el nivel alfabético se encuentra un participante E03, quien adquirió parte del código alfabético en casa con ayuda de un familiar, además, había cursado niveles anteriores de preescolar, tal y como se había mencionado en la prueba de lectura, en la cual también obtuvo un buen desempeño. En su muestra de escritura (Ver fotografía 4) se puede evidenciar que a cada letra le asigna el valor sonoro correspondiente, pero presenta algunos errores ortográficos.

Fotografía 4: Ejemplo de nivel alfabético de escritura




Fuente: fotografía tomada por la investigadora

Si bien el objetivo de la presente propuesta investigativa no radica en la consecución del mayor nivel de desarrollo evolutivo de la escritura en el niño, es importante conocer en cuál se encuentra cada uno de ellos antes de llevar a cabo el plan de acción, con el fin de determinar de manera posterior a su aplicación, si las actividades desarrolladas favorecieron a su vez, el avance de nivel en este proceso. Por tal razón, a continuación se muestra el nivel de escritura en el que se encuentra cada participante. Los participantes que se encuentran resaltados al igual que en la tabla 10 de lectura, corresponden a aquellos que cursaron un nivel escolar anterior al grado transición.

Tabla 11: Desempeño individual de los niños del grado transición en la prueba de escritura.

CÓDIGO	EDAD	NIVELES				OBSERVACIONES
		PRESILÁBICO	SILÁBICO	SILÁBICO-ALFABÉTICO	ALFABÉTICO	
E01	5	X				Combina números y letras que componen su nombre de manera indiscriminada.
E02	4	X				Reconoce los sonidos iniciales de las palabras y los representa con el grafema. Luego, continúa empleando grafemas de forma indistinta.
E03	5				X	Realiza conversión fonema-grafema con errores ortográficos.
E04	5		X			Intenta dar correspondencia fonema-grafema, empleando una letra para cada sílaba.
E05	5	X				Utiliza grafemas diferentes para representar cada palabra, pero mantiene la misma cantidad.
E06	8			X		Algunos grafemas representan sílabas y otros fonemas.
E07	5	X				Emplea grafemas que componen su nombre sin ninguna correspondencia.
E08	6	X				Reconoce algunos fonemas en el proceso de correspondencia
E09	4		X			Representa con una letra las sílabas que componen la palabra. Realiza correspondencia fonema-grafema en el sonido inicial.
E10	4	X				Emplea algunos grafemas que componen su nombre en el mismo orden para representar ambas palabras.
E11	5		X			Emplea letras similares para la escritura de las palabras.
E12	5	X				Utiliza rayitas y números de forma indiscriminada.
E13	4	X				Utiliza líneas onduladas de igual longitud para ambas palabras.
E14	5	X				Realiza correspondencia de algunos sonidos vocálicos. Representa la sílaba con un grafema.
E15	5	X				Utiliza los mismos grafemas para ambas palabras, pero cambia su posición de orden lineal.
E16	5	X				Utiliza rayas y círculos de forma indiscriminada.
E17	6	X				Emplea letras (3 para cada palabra), pero solo establece correspondencia en algunos sonidos vocálicos.

 Niños que han cursado un nivel educativo previo del grado transición

Fuente: Elaboración propia

6.2 ANÁLISIS DOCUMENTAL

La técnica de análisis de documentos se implementó con el fin de identificar los propósitos pedagógicos de las prácticas que se llevan a cabo en la institución alrededor del desarrollo de la dimensión comunicativa en el grado preescolar. De esta manera, se hizo necesario el análisis de documentos como el PEI de la institución, la planeación anual de la asignatura, la planeación diaria y fotografías de actividades realizadas en el cuaderno de los niños y guías, que permitieron identificar cómo se desarrollan los procesos de lectura y escritura inicial en los participantes, además de hacer un contraste posterior con el registro de las observaciones de clase para lograr finalmente la caracterización de estas prácticas.

En primer lugar, se realizó la revisión de documentos institucionales como el PEI⁸² a través del cual se identificó que los procesos académicos del colegio Claveriano Fe y Alegría tienen como prioridad la formación de personas desde una adquisición de conocimientos que tengan aplicabilidad en su vida. Para esto, se cultiva el deseo por aprender a pensar y a escribir, el fomento por la lectura, la cultura y la investigación, además, enfatiza en una formación basada en valores como la justicia, la solidaridad, la participación y en principios cristianos católicos. De este modo y bajo el enfoque pedagógico socioconstructivista, (considerado un modelo pedagógico en el documento institucional), propone la guía de aprendizaje personalizada como estrategia pedagógica clave para la consecución de sus objetivos. Asimismo, enmarca sus acciones pedagógicas, los objetivos de sus planes de estudio y los criterios de evaluación bajo los estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, pero con adaptaciones acordes al contexto en el cual se encuentran los estudiantes.

⁸² Institución Educativa Claveriano Fe y Alegría. Proyecto Educativo Institucional. p. 8.

De acuerdo a lo anterior, se evidencia una contradicción pedagógica entre el modelo y la estrategia propuesta para la dinamización de procesos académicos en la institución, puesto que en primer lugar el socio constructivismo es considerado como modelo en el PEI, pero en sí se constituye un enfoque dentro del modelo cognitivo (de acuerdo a la clasificación de Rafael Flórez Ochoa⁸³). En segunda medida, este enfoque da especial importancia a la interacción social para lograr procesos de aprendizaje y la guía personalizada no propicia estos espacios.

Además, el PEI propone como conceptos, técnicas y métodos pedagógicos, propuestas que constituyen enfoques dentro del modelo cognitivo, como el aprendizaje significativo, el aprendizaje colectivo y el aprendizaje constructivista que se basan en la interacción y comunicación con otros y en el aprendizaje como un proceso de construcción personal y social. Por lo tanto, se hace necesaria una revisión minuciosa a la coherencia terminológica y teórica del documento y proponer otro tipo de estrategias que sean consecuentes con el modelo y el enfoque institucional, aunque también en estos debe existir claridad y por lo tanto, están sujetos a ajustes.

Con respecto a los procesos académicos específicos del área de humanidades (el PEI institucional no presenta objetivos en las dimensiones del desarrollo para el grado preescolar) solo tienen como propósito:

Desarrollar en los estudiantes habilidades comunicativas, las cuales pueden definirse como el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo-lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos- que el hablante, el oyente, el lector y el escritor deberá poner en juego para producir y comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerida. Específicamente, el área propende por la apropiación de los conocimientos específicos del área tales como morfosintaxis, semántica y gramática, a la vez que reconoce la realidad que cobija la comunidad. Aporta además al desarrollo de la inventiva, la creatividad y la sensibilidad desde el trabajo continuo con las distintas manifestaciones artísticas; busca igualmente que se despierte amor por la lectura crítica y reflexiva y que se adquieran herramientas

⁸³ FLÓREZ, Ochoa Rafael. Pedagogía del conocimiento. MCGRAW-HILL, Bogotá, 2005.

que les sirvan para resolver problemas de la vida cotidiana. Todo lo anterior transversalizado por la formación en competencias ciudadanas en lo que respecta a la comunicación y el trabajo en equipo⁸⁴.

De acuerdo a lo anterior, el área de humanidades dentro de la cual se incluyen las asignaturas de lenguaje e inglés, pretende desarrollar habilidades comunicativas a partir del planteamiento de situaciones y contextos comunicativos en el que el estudiante ponga en juego sus aprendizajes, es decir, en situaciones comunicativas reales. Además, se busca que el estudiante desarrolle el gusto hacia la lectura crítica y reflexiva. Sin embargo, presenta una contradicción al también centrar su interés en que los aprendices apropien conocimientos específicos en aspectos morfosintácticos, semánticos y de gramática.

En relación con los objetivos específicos de la educación Preescolar para el desarrollo de habilidades comunicativas se establece que se debe garantizar “el crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lectoescritura, y para la solución de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas⁸⁵”.

En consecuencia, el plan anual de la Dimensión Comunicativa (Ver anexo K) establece en los estándares de competencias propuestos para cada uno de los periodos escolares, el desarrollo de la oralidad, la comprensión y la producción de textos acordes a su nivel, que aunque sean elaborados bajo sus propios signos gráficos, posean un contenido y valor comunicativo. Sin embargo, estos estándares no son consecuentes con todos los contenidos temáticos planificados para los periodos escolares, los cuales hacen referencia al aprendizaje de vocales, letras aisladas y la escritura de palabras, frases cortas y transcripciones. Así por ejemplo, en el tercer periodo escolar se ha programado el énfasis en los fonemas m, s y p,

⁸⁴ Institución Educativa Claveriano Fe y Alegría. Proyecto Educativo Institucional. p. 64.

⁸⁵ Ibid., p.56.

en la escritura de su nombre y fecha, en el perfeccionamiento de los trazos de letras mayúsculas y minúsculas y narraciones abreviadas de una lectura o paráfrasis.

Al hacer una revisión del planeador diario de la docente (Ver anexo L), de igual forma se vislumbran actividades de aprendizaje de letras aisladas, sílabas, palabras y textos que hacen alusión a la repetición de algún grafema en particular. A pesar de que las actividades propuestas intentan incorporar estrategias y recursos para hacerlas más didácticas, tales como el uso de tarjetas de sílabas para construir palabras y el uso de aros de colores para ubicar en ellos sílabas específicas y establecer competencias entre niños, continúan siendo actividades descontextualizadas y que no responden a propósitos comunicativos de escritura y lectura inicial.

Por otra parte, al analizar las fotografías de actividades realizadas por los niños en el cuaderno (Ver anexo M), se evidencia que el aprendizaje de la escritura se da de manera gradual, es decir, parte de unidades simples del lenguaje para ir aumentando el nivel de complejidad de la estructura. Así por ejemplo se observa que para la apropiación del grafema m/M, primero se trabaja la escritura e identificación de la letra de manera aislada, al igual que su sonido o fonema, empleando sonidos onomatopéyicos similares. Luego de identificar sus grafías y sonido aislado, se comienza a aumentar la estructura del lenguaje pasando a la sílaba. Para esto, los niños realizan actividades de completar la sílaba inicial, media o final de las palabras; escritura de la sílaba con el fonema m de las palabras a partir de sus imágenes y recortado de imágenes y conformación de conjuntos a partir de la sílaba inicial en común. Para una etapa posterior, se desarrollan actividades de escritura de palabras, seleccionando una lista de seis o siete que se continuarán trabajando. Entre estas actividades se encuentra la reorganización de palabras con estructuras silábicas invertidas, uso de tarjetas de sílabas para formar palabras, relación de palabra e imagen y dictado. Finalmente y después de evidenciar mayor

apropiación, se trabaja con textos cortos en los que se implementan las palabras que se practicaron en el paso anterior.

6.3 OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

La tercera técnica de investigación cualitativa implementada fue la observación participante con el fin de caracterizar las prácticas pedagógicas concernientes a la enseñanza de los procesos de lectura y escritura inicial en el grado transición de la institución educativa Claveriano Fe y Alegría. De tal forma que se hizo necesaria la videograbación de tres encuentros pedagógicos de la asignatura: Dimensión Comunicativa para poder identificar situaciones de enseñanza aprendizaje frecuentes, establecer un perfil del docente de lenguaje, identificar los recursos que se implementan en sus prácticas y por último, identificar la actitud de los estudiantes con respecto a las actividades de lectura y escritura inicial propuestas en clase.

Cada uno de los tres encuentros pedagógicos, transcurridos en un tiempo aproximado de una hora, fue grabado y transcrito en una guía de observación con su respectiva reflexión pedagógica. Entre los aspectos o unidades de análisis que se tuvieron en cuenta para la transcripción de la información se encuentran: la estructura de la clase, estrategias pedagógicas, métodos de enseñanza-aprendizaje, actividades de lectura y escritura inicial, actitud del estudiante y recursos. A continuación se presentan los resultados y reflexiones pedagógicas obtenidas en las tres observaciones de clase:

6.3.1 Observación participante N°1. El desarrollo de este primer encuentro, cuya duración exacta fue de una hora y quince minutos, tenía por objetivo pedagógico lograr en los niños la escritura y lectura de sílabas y palabras, empleando el fonema m/M. Antes de continuar con la descripción de las actividades desarrolladas en función del alcance de este objetivo pedagógico, es importante mencionar que esta meta no pretende la producción e interpretación de textos sino la reproducción perfecta alfabética o codificada de palabras aisladas y sin significado comunicativo alguno para el niño, pues no surgieron de su interés particular por dar a conocer un mensaje o información, es decir, a partir de una situación comunicativa real. Es por esto que las actividades que se desarrollen en función de este objetivo no responden a los objetivos de lectura y escritura planteados en este proyecto, sino a metas propias de métodos de lectoescritura tradicionales, que en este caso correspondería al método sintético en el que se parte de estructuras sencillas para luego abordar textos completos, es decir, de grafemas, sílabas y palabras a oraciones, párrafos y textos.

El uso de este método hace que el niño logre un dominio del código alfabético que lo lleve a realizar operaciones de codificación y decodificación, pero no garantiza que comprenda el texto a nivel global, que construya significados o que identifique la intención comunicativa del mismo. Sin embargo, es necesario explorar otros aspectos dentro del desarrollo de la clase para determinar qué tan apropiado es este método en el aprendizaje de los niños para la formación inicial de lectores y productores de textos.

En un primer momento, se da inicio al encuentro con el planteamiento de una actividad inicial o de ambientación, sin dejar claro a los niños en qué clase se encuentran y cuál es el objetivo de aprendizaje. Es muy importante que a pesar que el docente sea quien oriente todas las asignaturas del grado escolar, presente pautas de inicio y finalización en cada encuentro pedagógico y que además, comunique los objetivos y las temáticas que trabajará en cada uno de ellos a manera

de agenda del día o de la clase, esto permitirá que el niño cree expectativas y se motive hacia las actividades a desarrollar. En otros casos, se pueden dar a conocer los objetivos de la clase después de haber desarrollado las actividades iniciales con el fin de que el niño construya sus propias hipótesis e inferencias acerca de lo que sucederá en el resto del encuentro.

La actividad de ambientación tenía por objetivo lograr que los niños decodificaran estructuras silábicas compuestas por el fonema m, escritas en tarjetas ubicadas en aros distribuidos alrededor del salón. Antes de ubicar las tarjetas silábicas allí, la docente iba presentando una por una a los niños para que ellos intentaran hacer la decodificación, sin embargo, algunos de ellos mencionaban sílabas o palabras al azar con el fonema m, trabajadas en encuentros anteriores sin procurar hacer un esfuerzo mayor por responder correctamente y, otros realizan la lectura solamente de vocales sueltas. También mencionan palabras que contienen determinada sílaba al inicio o al final, pero no la sola sílaba a lo que la docente calificaba como incorrecto. Parecía no interesarles mucho detenerse a identificar con exactitud lo que decía cada una de las tarjetas, pero esta actitud cambió al continuar con el uso de los aros. Esta actividad consistió en hallar tarjetas de sílabas mencionadas por la docente en alguno de los aros ubicados en el salón. La docente elegía dos participantes para competir, quienes debían localizar la sílaba mencionada por ella. El ganador era quien primero saltara sobre la tarjeta silábica correcta.

Si bien no es una actividad que responda a los objetivos comunicativos y sociales de la lectura, pues el objetivo de aprendizaje se enfatiza hacia el dominio de una unidad de lenguaje y no se evidencian procesos de lectura hacia la construcción de la significación, se resalta la participación y disponibilidad de los niños que quizás puede atribuírsele al planteamiento de estrategias lúdicas como la incorporación de desplazamiento y la sana competencia, además del recurso de los aros, acostumbrados a implementarlos en encuentros de educación física de manera externa a su salón de clase y no dentro de él.

En un segundo momento se continúa con la actividad central, muy similar a la anterior, solo que se realizará de forma individual y sin ser tan lúdica. Para esto, se le entrega a cada niño un sobre con las tarjetas de sílabas trabajadas y después de contarlas y organizarlas, la docente les pide mostrarle palabras o sílabas específicas que contengan el fonema m. En esta actividad tampoco se evidencia ninguna producción escrita sino la codificación alfabética de una palabra dada. No se considera que haya escritura al no haber una intención comunicativa previa para la producción de las palabras y tampoco se evidencia un propósito comunicativo al ser leída por otro lector. Además, la actitud y disponibilidad de los niños comienza a cambiar debido a la eliminación de un recurso atrayente para ellos: los aros, también por el requerimiento de la permanencia del niño en el pupitre y finalmente, por el desarrollo de una práctica muy similar a la primera.

Por último, se da el cierre al encuentro con la actividad de producción a través del desarrollo de una minificha en el cuaderno, la cual consistía en la reescritura de palabras escritas u organizadas incorrectamente por alteración en el orden de sus sílabas. Al frente de cada palabra se presentaba la imagen como ayuda para el niño y estas palabras continúan siendo las mismas conformadas con la actividad anterior (actividad central), por lo tanto, aún no se evidencian procesos reales de lectura y escritura, teniendo en cuenta el marco conceptual en el que está siendo abordado estos procesos en esta investigación. No obstante, durante este momento es de destacar la orientación personalizada que hace la docente a cada estudiante que lo solicita.

Se evidencia una estructura definida del encuentro pedagógico compuesto por 3 momentos claves: momento inicial, central y de producción. Sin embargo, se omite un momento de autoevaluación o cierre en el que el niño reflexione sobre lo aprendido y sobre su desempeño y actitud frente a las actividades para evidenciar si el objetivo se logró. Respecto a este encuentro de la dimensión comunicativa del

desarrollo, se concluye que no responde a las directrices establecidas por el Ministerio de Educación Nacional en relación con los procesos de lectura y escritura inicial. El reconocimiento de fonemas y grafemas y su relación entre sí como unidades del lenguaje, hacen parte del proceso que debe realizar el niño en el aprendizaje de la lengua escrita. Sin embargo, no constituye su objetivo inicial ni único en la formación, tal y como se está vislumbrando en este encuentro pedagógico.

6.3.2 Observación participante N°2. En un segundo momento se realiza la observación de otro encuentro pedagógico en el que se tiene por objetivo la lectura de una corta narración que contiene palabras vistas con el fonema m, sin embargo, con el transcurrir de la clase, se evidencia que el objetivo principal no iba más allá de la sola identificación de estas palabras en el texto. Se da inicio al encuentro con el desarrollo de una actividad diaria: la identificación y escritura de la fecha. Luego de ser identificada a través de un canto, el participante E02 manifiesta querer escribirla en el tablero y así se procede con la ayuda de la docente y sus demás compañeros, ante la negativa del estudiante E09, a quien la profesora le solicita escribirla inicialmente. Entre las indicaciones dadas por sus compañeros se escuchan frases como “con la m elegante de corona”, “con la t de tetero” y “con la s de serpiente” hasta lograr escribirla.

A partir de la escritura de la fecha, se seleccionan dos letras al azar para establecer una competencia de palabras entre ambas. Para esto, los niños deben mencionar palabras que contengan como sonido inicial, los fonemas seleccionados para conformar conjuntos. Al final, se realiza el conteo de cada conjunto y se identifica la letra ganadora o con mayor número de palabras. En este momento, hubo una participación casi total de los niños, puesto que todos trataban de aportar palabras que iniciaran con los dos grafemas seleccionados, principalmente, proporcionando nombres de sus compañeros. Esta actividad ha contribuido a que los niños centren

su mirada más en las letras y conozcan algunas de ellas, empleando como estrategia, la asociación del grafema con una palabra que lo contenga en su sonido inicial. También ha permitido introducir los conceptos de conjunto, realizar conteo y practicar los números vistos. Lo más importante es que no se observa apatía o desinterés hacia este momento, por el contrario, se muestran participativos y motivados a pesar de ser una actividad que se realiza de forma diaria, por esta razón, podría pensarse que es de su agrado.

Seguidamente, la docente ubica una cartelera con una historia titulada “El sueño de Memo” e invita a los niños a leerla, pero antes les solicita inferir de qué creen que se tratará con el fin de que planteen hipótesis predictivas. Ante las escasas respuestas de los niños, la docente relaciona la pregunta con el sueño que cada uno de ellos tiene, en vista de que se encuentran trabajando en otra asignatura la temática de las profesiones y esto hace que se animen a participar. Sin embargo, desde el principio de la propuesta de la actividad de lectura, los niños manifiestan apatía e indisposición, evidenciada a través de sus posturas corporales y otros lo expresan oralmente. Una de las razones que puede justificar el porqué de su actitud se encuentra en la presentación del texto, pues visualmente no era agradable debido al tamaño de su letra y al contenido que se encontraba muy junto, haciéndolo poco llamativo para ellos. También se le puede atribuir este desinterés a una experiencia similar de lectura que tuvieron de manera previa que quizás activó sus recuerdos, los cuales no pudieron haber sido placenteros. Entre las hipótesis planteadas sobre su actitud se establece que el texto fue puesto allí sin conectarlo con una actividad de ambientación o de contextualización del mismo, es decir, fue impuesto y su presentación no fue atrayente, solo observaron una cantidad de letras que debían intentar leer. Sin embargo, la docente continuó intentando conectar el texto con las vivencias y sentimientos de cada niño, logrando atraer su atención nuevamente y su participación, pero sus posturas continuaban reflejando el mismo desinterés. También planteó preguntas para establecer inferencias y predicciones a partir de la lectura del título, el cual fue leído identificando las palabras conocidas

por ellos, es decir, las palabras trabajadas con el fonema m, que al parecer, era el objetivo principal de la clase.

Luego, continúa invitándolos a leer, pero ante su respuesta negativa, los invita a leer palabras conocidas por ellos, es decir, las trabajadas previamente con la práctica del fonema m, pero comienzan a mencionar palabras de manera indistinta sin tratar de descifrar el texto, sino por dar una respuesta al azar. Reconocen muy pocas y la actividad comienza a tornarse poco agradable para ellos, por lo tanto, la docente inicia la lectura del texto, indicando con su mano, el seguimiento de la lectura en algunas partes del texto. Después de culminarla, plantea algunas preguntas a nivel literal y contrasta la historia del protagonista con la historia personal de los niños, de esta manera, les pregunta sobre cuál es el sueño de cada uno de ellos, si tienen el apoyo de la mamá y cómo se encuentra apoyándolos. No obstante, se considera que la docente pudo explorar más su comprensión con el planteamiento de preguntas de nivel crítico acordes a su edad.

A continuación, invita a realizar un ejercicio de parafraseo de la historia narrada en el que participan 4 niños, pero durante la narración de cada uno de ellos, la docente interrumpe constantemente para enunciar fragmentos textuales de la historia y así puedan replicar exactamente la lectura. Por esta razón, se puede afirmar que este ejercicio no fue desarrollado correctamente, pues los niños no tuvieron la oportunidad de reflejar en el ejercicio oral la interiorización del texto.

Finalmente, hace entrega de una minificha que contiene el texto completo para ser leído por cada niño, pero ninguno se interesó por hacerlo nuevamente y un espacio para que cada uno realice la representación gráfica de lo comprendido de la historia. La actividad de plasmar a través de un dibujo permitía observar la comprensión de la lectura, sin embargo, la docente pudo haber explorado proponiendo otro tipo de actividades o profundizando en el conversatorio, puesto que las preguntas planteadas en él, solo se referían al nivel literal del lenguaje.

Al igual que en la observación número uno, tampoco se evidencia un momento de evaluación y autoevaluación de la clase para dar el cierre e identificar si se lograron los aprendizajes esperados en ellos. Además, en este encuentro tampoco se evidencia el momento inicial o de ambientación, ya que después de la escritura de la fecha diaria se procede a desarrollar la actividad central y no se presenta una actividad introductoria del tema a trabajar. Finalmente, se identifica que en este encuentro continúa predominando el método sintético en la enseñanza de la lengua escrita, pues al evidenciarse una mayor apropiación de las sílabas y las palabras, se prosigue a la lectura de textos cortos.

6.3.3 Observación participante N°3. Se realizó la tercera observación de un encuentro pedagógico, cuyo propósito era la identificación del fonema s en el sonido inicial de las palabras. Se inicia el encuentro con la revisión y socialización del compromiso asignado en la clase anterior, el cual consistió en la decoración de manera creativa de la letra S mayúscula y minúscula. A medida que cada niño va presentando su creación, la docente hace énfasis en mencionar palabras usadas en su contexto, como nombres o apellidos de compañeros, que inicien por este fonema con el fin de que establezcan asociaciones, como por ejemplo: “con la S escribimos Sofía y Samuel”. Además, emplea sonidos onomatopéyicos para la producción del fonema s, que si bien es una estrategia para que el niño se le facilite realizar decodificación y codificación al establecer asociaciones de grafemas con sonidos comunes del ambiente para así recordar su lectura. No obstante, este no debe ser el único fin de la enseñanza de la lengua escrita y menos en su etapa inicial.

Respecto al compromiso realizado en casa responde más a un aprendizaje con fines artísticos que de lectura y escritura inicial, sin embargo, permite que el niño reconozca la representación del grafema, aunque este tampoco constituye un objetivo inicial de la educación preescolar en la dimensión comunicativa. También

se destaca en este ejercicio que permite que los niños sientan que su trabajo está siendo valorado y apreciado por todos y que el tiempo invertido en él valió la pena al ser reconocido y felicitado por su labor. Pero no debe confundirse esta actividad con el momento de ambientación o momento inicial que debe ser lúdico y atractivo para el niño y que le permita conectarse con la actividad central y el resto de la clase.

Se continúa la actividad central con un ejercicio de escritura en el tablero. La docente dibuja algunas imágenes que inician con el sonido fonémico s y al frente escribe su nombre, pero dejando espacio para completar la sílaba inicial, es decir, para que los niños ubiquen el sonido inicial por s junto a la vocal que lo acompaña. Se les facilita identificar y realizar la escritura de la sílaba inicial, además cuentan con las indicaciones de sus compañeros quienes mencionan la letra o vocal que deben escribir. Luego de haber completado todas las palabras con la sílaba faltante, las leen nuevamente de manera grupal.

En un tercer momento, los niños escriben la fecha en el cuaderno y la profesora les entrega una minificha para desarrollar, la cual contiene una actividad muy similar a la realizada en el tablero, es decir, de completar palabras con la sílaba faltante. La docente no explica la actividad de manera general, entonces prefiere hacerlo con cada uno a medida que va entregando la minificha, esto hace que los niños se dispersen y fomenten un poco de indisciplina mientras les llega su turno de asesoría. Entre las orientaciones dadas por la docente se evidencia que realiza con cada niño una lectura de las sílabas compuestas con el fonema s para luego identificar la sílaba que hace falta en cada palabra, después de haber reforzado su identificación y decodificación. La actividad central ni el desarrollo de la minificha de escritura en el cuaderno constituyen actividades que fortalezcan procesos de lectura y escritura inicial, puesto que el objetivo de aprendizaje se centra en la identificación y codificación de estructuras silábicas por el fonema s, es decir, de una unidad muy

simple del lenguaje que no se encuentra relacionada con ninguna situación comunicativa ni es significativa para él.

Con relación al tiempo empleado en la actividad de producción cabe anotar que fue muy extenso y esto se le atribuye a que la docente no marcó el inicio de esta actividad, presentándoles a los niños de manera general, la explicación de lo que debían realizar en la minificha sino prefirió hacerlo por cada niño. Es importante presentar el objetivo de cada actividad y en qué consiste antes o inmediatamente después de entregada la guía de trabajo, con el fin de desarrollar mayor autonomía e independencia para resolver las actividades de clase. Aunque también son importantes las orientaciones personalizadas, estas deben realizarse solo cuando el niño lo solicite y dejar que por sí mismo comprenda las instrucciones dadas.

Finalmente, se asigna compromiso en casa a través de una minificha con otra actividad similar a la trabajada en clase, es decir, de completar palabras con la sílaba inicial faltante, pero esta actividad no es socializada por la docente, sino simplemente ella se limita a pegar la ficha en el cuaderno. Por lo tanto, se puede concluir que la docente propone actividades repetitivas para cada uno de los tres momentos: actividad central, de producción y por último, el compromiso en casa, esto hace que el niño pierda el interés cada vez por la escritura, pues las actividades a las que la docente nomina escribir, son repetitivas y poco atractivas para él.

De esta manera, se concluye que las actividades desarrolladas durante el encuentro evidencian la predominancia del método sintético para el aprendizaje del código alfabético, es decir, se trabaja con unidades de análisis mínimas (vocales, fonemas, sílabas), para luego ir aumentando gradualmente el nivel a unidades mayores (palabras). Tampoco se evidencia una actividad de cierre o de autoevaluación y evaluación en la que se identifiquen los aprendizajes logrados por los niños y el cumplimiento de los objetivos propuestos.

6.4 HALLAZGOS DEL DIAGNÓSTICO

De acuerdo a lo anterior, a partir de la pregunta problematizadora ¿Con qué conocimientos cuentan los niños acerca del proceso de alfabetización antes de su inicio formal? se puede afirmar que los indicadores y aspectos evaluados permiten dar cuenta de los conocimientos que ellos han adquirido sobre la cultura de lo impreso, e inclusive acercarse a explorar el contacto que han tenido con variedad de textos y su funcionalidad social; además, del grado de participación del entorno familiar y social en la estructuración del tipo de modelo lector y escritor que sus miembros le ofrecen. De esta manera, las diferencias encontradas entre los desempeños de los participantes dependen de la singularidad de cada uno y de la cantidad de experiencias previas de aprendizaje que hayan podido tener en sus entornos más cercanos.

Es así como se determinan los siguientes hallazgos:

- ✓ Los desempeños de los niños del grado transición en los indicadores de lectura evidencian en gran medida que se encuentran en proceso de adquisición o aún no han iniciado su aparición.
- ✓ A partir de la prueba de lectura se determinó que los niños han tenido mayor acercamiento a una sola tipología textual: el cuento, puesto que al presentárseles carta, texto de instrucciones y afiche publicitario, no lograron reconocerlos. Por tanto, la categoría de lectura con la evaluación más baja de desempeño fue la del reconocimiento del tipo de texto, lo que implica que en la propuesta se pretenda trabajar con diversidad textual, haciendo énfasis en los textos que el niño puede encontrar con mayor frecuencia en su entorno más cercano, para hacer de la lectura y la escritura, procesos funcionales empleados en su cotidianidad.

- ✓ También permitió determinar que los niños aún no manifiestan el mayor interés hacia los signos escritos o al menos, no precisan en diferenciarlos entre sí. Todos los signos escritos los denominan “letras”, pero no reconocen características individuales entre ellas como mayúsculas y minúsculas, letras o palabras o la identificación de algunos grafemas. Esta diferenciación sí se está comenzando a hacer evidente entre el reconocimiento de números y letras. No obstante, quedó demostrado que los niños prestan especial atención e incluso, logran diferenciar signos escritos entre sí cuando estos tienen un valor significativo para ellos. Tal fue el hecho de lograr reconocer de otras palabras, el nombre de sus compañeros más cercanos. La mayoría de los niños realizaban este reconocimiento a partir de la identificación de la letra mayúscula inicial. De esta manera, se puede establecer que los niños pueden dirigir su mirada hacia lo escrito y demostrar interés cuando la escritura adquiere un valor significativo para ellos, cuando se establece un componente emocional.

- ✓ También se determinó que los niños requieren de actividades que permitan desarrollar habilidades de expresión y oralidad para manifestar sus opiniones, puesto que se les dificultó argumentar o establecer juicios de valor a partir de la conducta de un personaje y a su vez, narrar con sus propias palabras los hechos ocurridos en la historia o parafrasear.

- ✓ A través de la prueba de escritura se determinó que los niños se encuentran en el primer nivel evolutivo establecido por Teberosky y Ferreiro, es decir, el presilábico, debido a que no han iniciado el proceso formal de aprendizaje de la escritura y a que el mayor contacto que han tenido con material impreso, ha sido el ofrecido en el entorno escolar desde el inicio del año hasta el momento de la realización de la prueba. A pesar de no ser el objetivo principal de esta investigación, se espera que las actividades propuestas, enmarcadas

dentro de situaciones funcionales y significativas para el niño, permitan cambios evolutivos en la escritura de manera implícita.

- ✓ También se identificó que los niños han adoptado como forma de escritura básica la escritura imprenta, puesto que realizaron trazos y grafismos separados entre sí. En estas muestras de escritura inicial, algunos emplearon letras convencionales (las que componen su nombre), otros, por su parte, emplearon grafismos muy similares al código e incorporaron números, que también constituyen una forma escrita para ellos y finalmente, se encuentran los que emplearon líneas curvas y rectas.
- ✓ Se establece que los niños que lograron ubicarse en un nivel evolutivo posterior al presilábico, han recibido algún tipo de formación previa al grado escolar transición, es decir, han estado en mayor contacto con las letras, que en su mayoría, corresponde a una orientación pedagógica basada en el método sintético de aprendizaje de la lengua escrita. Por lo tanto, la escritura es concebida como la capacidad para realizar la codificación fonema-grafema y no contemplan todo el proceso de planeación previa que gira en torno al acto de escribir, como por ejemplo, la identificación de la intención comunicativa, el destinatario, el tipo de texto que responde a sus necesidades comunicativas, entre otros aspectos.
- ✓ Como fortalezas cabe destacar el conocimiento que han desarrollado los niños acerca del cuento, por ser la tipología textual con la que mayor contacto han tenido desde el inicio del periodo escolar. Además, demuestran agrado frente a la lectura de estas historias.
- ✓ A pesar de que los niños aún no dominan el código alfabético, han desarrollado habilidades para la comprensión, es decir, para interrogar textos

acerca de su contenido desde las primeras etapas del aprendizaje. Una manera de hacerlo y de evidenciarlo es a través de las inferencias que pueden establecer a partir de las acciones de sus personajes, o desde antes de haber iniciado la lectura del texto, mediante las predicciones que realizan a partir del título y la portada del libro.

Con relación a la pregunta problematizadora ¿En qué consisten las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la Institución educativa sobre la enseñanza de procesos de lectura y escritura inicial? es claro para la investigadora que los cambios en ellas se dan en la medida en que el docente acude a la acción reflexiva con el fin de cuestionar su propia práctica y asume el compromiso de transformarla al ver la necesidad de hacer una renovación en beneficio de su quehacer, de sus estudiantes y del contexto. La autocrítica es un ejercicio pedagógico que todo docente debería llevar a cabo de manera permanente con el fin de ver la realidad de sus prácticas e incorporar nuevos horizontes pedagógicos. Es por esto que la docente-investigadora asumió dicha postura para poder exponer aquí los hallazgos más relevantes encontrados sobre las clases de lenguaje que adelanta con sus estudiantes para su caracterización:

- ✓ Tanto en las prácticas como en las planeaciones diarias se demarcan tres momentos claros: momento inicial o de ambientación, central y de producción. Según lo evidenciado, al primero de ellos no se le otorga la importancia requerida, pues es el momento clave que marcará la pauta del éxito que podrá llegar a tener el encuentro y por ende, la consecución del aprendizaje en el niño. Incluso, al observar el contraste entre la planeación y el desarrollo de la clase se evidencia que las actividades no se realizan a cabalidad y en ocasiones, se olvida la realización de la actividad inicial que es fundamental para atraer el interés del niño, es decir, que no se le otorga la importancia que merece. De acuerdo a lo expuesto por el Ministerio de Educación Nacional en la Ruta de seguimiento y reflexión pedagógica acerca

de las prácticas de aula se menciona al respecto que estas se deben planear “como en una puesta en escena, la clase debe contar con un buen libreto y debe tener un ritmo adecuado que capture y mantenga la atención del público desde el inicio, en este caso los estudiantes”⁸⁶.

Por otra parte, se hizo evidente la necesidad de desarrollar un momento de cierre o de evaluación en el que el docente pueda identificar a través de las intervenciones de los propios estudiantes, los aprendizajes alcanzados y a su vez, ellos evalúen las actividades propuestas por él. De esta manera, se concluye que:

Para lograr mejores prácticas de aula, pasa por analizar aspectos como la planeación y preparación de las actividades de clase, los contenidos, el diseño y adecuación del ambiente del aula, el momento de la enseñanza como tal, la evaluación y la reflexión tanto individual como colectiva acerca del quehacer docente en relación con la formación y el desarrollo de competencias de sus estudiantes⁸⁷.

- ✓ No se mencionan los objetivos del encuentro y de las actividades, ya sea de forma inicial o de forma implícita, antes de la actividad central, en donde se hace necesario exponer qué se realizará, cómo y para qué. Lo anterior se relaciona con aspectos que hacen parte de la motivación y la organización de la clase. La enunciación de los objetivos permite activar, indagar y reconocer conocimientos previos asociados a los aprendizajes esperados.
- ✓ El salón de transición no es un aula textualizada que propicie la formación de niños lectores y productores de texto a través de la cual creen la necesidad de comunicarse, practicando con la variedad de textos existentes en su entorno. La organización del aula es fundamental, tal y como lo manifiesta

⁸⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ruta de seguimiento y reflexión pedagógica Siempre día E. Dirección de calidad de la educación Preescolar Básica y Media, octubre 2015. p. 9.

⁸⁷ Ibid., p. 10

Gloria Inostroza⁸⁸, ya que allí se lleva a cabo la mayor parte de la vida escolar y por tal motivo, los elementos pedagógicos que en ella haya y la forma en que estos se organicen, tienen por objetivo lograr un sentido pedagógico. Entre los elementos hallados en ella que se relacionan con las prácticas de lectura y escritura se encuentran las vocales y una imagen asociativa de cada una, las tarjetas de sílabas con el fonema m y una biblioteca de aula con solo libros correspondientes a cuentos infantiles, pero estos últimos no fueron implementados en ninguna de las clases. De esta forma se requiere que la docente seleccione junto con sus estudiantes la organización de los espacios del salón e incorpore textos funcionales de la vida escolar que permita crear situaciones reales de uso del escrito.

- ✓ No existe una coherencia pedagógica entre el modelo, el enfoque, la estrategia pedagógica, los objetivos de aprendizaje visionados con la enseñanza de la lengua y lo que se lleva a cabo en el aula, debido a que la institución se enmarca dentro de los postulados del modelo cognitivo, que no está claramente definido, entre los cuales se encuentra el enfoque socioconstructivista, pero se propone como estrategia de aula, la guía de aprendizaje personalizada. A su vez, se diseñan unos objetivos de aprendizaje de lenguaje relacionados con la enseñanza en situaciones comunicativas reales, pero también menciona su interés por enseñar contenidos en gramática, morfosintaxis y semántica. Finalmente, estas bases pedagógicas que deben trazar la direccionalidad de las intervenciones de aula, no proporcionan la guía orientadora adecuada para el accionar docente.

- ✓ La metodología, estrategias y actividades identificadas en el ejercicio pedagógico del docente son de corte tradicional con relación a la enseñanza de la lectura y la escritura, pues responden al método sintético de la

⁸⁸ INOSTROZA DE CELIS, Gloria y JOLIBERT, Josette. Aprender a formar niños lectores y escritores: talleres de formación docente. UNESCO, Dolmen ediciones. p.101.

enseñanza de la lengua escrita caracterizado por un aprendizaje gradual de estructuras del lenguaje, es decir, de grafemas, fonemas, sílabas a palabras, oraciones y textos. Con relación a esto, en el libro *Aprender a formar niños lectores y escritores*⁸⁹ se afirma que no se puede leer un texto comprensivamente a partir de las letras y sílabas sino a partir de numerosas hipótesis y claves nacidas a partir de la interacción entre el lector y el texto para darle sentido y significación.

- ✓ Por lo tanto, se evidenció que la actitud de los estudiantes en los encuentros no fue de interés y motivación hacia las actividades y no hubo garantía de un aprendizaje logrado. Al respecto, Gloria Inostroza afirma que “nadie aprende o quiere aprender porque sí, se requiere una razón poderosa y esta se relaciona siempre con la función del conocimiento: para qué sirve lo que se va aprender”⁹⁰.

6.5 CATEGORIZACIÓN DIAGNÓSTICA

En esta etapa de la investigación cualitativa se llevó a cabo la organización de la información disponible, que según lo asevera Sandoval Casilimas

Un primer aspecto del procesamiento de la información tiene que ver con la organización de los datos disponibles. Esta organización pasa por varias etapas: una primera meramente descriptiva, donde se hace acopio de toda la información obtenida, de una manera bastante textual. Una segunda, en la que se segmenta ese conjunto inicial de datos, a partir de unas categorías descriptivas que han emergido de los mismos y que permiten una reagrupación y una lectura distinta de esos mismos datos. Una tercera en la cual, a partir de la interrelación de las categorías descriptivas identificadas y la construcción de categorías de segundo orden o axiales, se estructura la presentación sintética y conceptualizada de los datos⁹¹.

⁸⁹ Ibid., p.39

⁹⁰ Ibid., 42

⁹¹ SANDOVAL CASILIMAS, CARLOS A, *Investigación Cualitativa*, Programa de Especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social, Bogotá, diciembre de 2002.

De acuerdo a lo anterior, se formularon unas categorías a partir de los hallazgos encontrados en la fase diagnóstica. Cabe mencionar que estas categorías direccionaron el diseño de la propuesta de intervención y por lo tanto, serán retomadas en el siguiente capítulo.

Tabla 12: Categorías y subcategorías

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
LECTURA INICIAL	-Interpretación de signos escritos -Aproximación a la lectura -Reconocimiento del tipo de texto -Argumentación -Paráfrasis -Comprensión lectora	-Presta atención a signos lingüísticos escritos y a sus características. -Limita el comportamiento lector, identificando algunas partes del texto, explorando textos haciendo como si leyera y siguiendo la direccionalidad de la lectura. -Distingue variedad de textos cercanos a su entorno. -Expresa su opinión con relación al texto y la justifica. -Relata con sus propias palabras lo escuchado; recordando las partes importantes del texto y también algunos detalles. -Recupera información textual, elabora inferencias a partir de lo leído y asume una posición crítica acorde a su edad.
ESCRITURA INICIAL	-Nivel presilábico -Nivel silábico -Nivel silábico-alfabético -Nivel alfabético	-Escribe con pseudoletras o letras, aunque sin correspondencia sonoro-gráfica. -Cada letra escrita posee el valor de una sílaba. -Algunas letras poseen valor silábico sonoro y otras no. -Cada letra posee un valor sonoro, pero puede presentar errores ortográficos.
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LECTURA Y ESCRITURA INICIAL	-Planeación docente -Actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje -Actitud del estudiante -Textualización del aula	-Estructura previamente la clase, teniendo en cuenta un momento inicial, central, de producción y evaluación/autoevaluación. -Propone actividades de producción y lectura de diversos textos, enmarcándolas en situaciones comunicativas reales. -Demuestra interés por la lectura y escritura de textos para responder a fines comunicativos definidos. -Ubicación y uso de textos funcionales de la vida escolar y de textos estimulantes que se integren con las actividades de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia

Tras realizar el análisis de la información obtenida a través de los diferentes instrumentos: prueba diagnóstica, documentos y observación participante, se hace necesario diseñar e implementar en el grado transición, una secuencia didáctica para la inmersión de los niños en procesos de escritura y lectura a partir de situaciones significativas de comunicación. Lo anterior se debe a que los niños prestan mayor interés a lo escrito cuando se añade un componente emocional o significativo, tal fue el caso del reconocimiento del nombre de sus amigos más cercanos durante la prueba complementaria de lectura. Además, se pretende dejar atrás métodos tradicionales de enseñanza de la lengua escrita en los que prima el dominio de estructuras del lenguaje, de las más simples a las más complejas, en completo alejamiento con el contexto del niño, como las prácticas de lectura y escritura que actualmente se vislumbran en el grado transición de la institución educativa en mención, en añadidura a lo anterior, la actitud de los estudiantes de acuerdo a lo observado refleja apatía e indisposición al tratarse del desarrollo de actividades repetitivas y sin sentido.

Asimismo, estas prácticas deben estar enmarcadas dentro del modelo y enfoque pedagógico que establece la institución en su PEI, es decir, proponer actividades de aprendizaje basadas en la construcción cooperativa, en las cuales los niños participen en la producción e interpretación de un texto para un fin comunicativo en común. Para esto, la docente utiliza un pretexto (real o recreado) de escritura o lectura que los motive a adentrarse cada vez más en estos procesos.

A pesar que en la categoría de escritura inicial solo se mencionan los niveles evolutivos de adquisición, estos se tuvieron en cuenta al valorar los productos obtenidos por los niños tras la implementación de la secuencia didáctica, debido a que las muestras de escritura en la prueba fueron clasificadas acorde a estos criterios y además, no constituyen el objetivo principal de enseñanza en el diseño de la secuencia didáctica, se tendrán en cuenta al valorar los productos obtenidos por los niños tras su implementación, puesto que el avance en el nivel de escritura

puede surgir como un valor agregado. Además, dentro de esta categoría se pretenden proponer actividades para la construcción cooperativa de variedad de textos, en respuesta a la situación comunicativa que se planteó en la intervención. Además, se debe aclarar que la subcategoría denominada Reconocimiento del tipo de texto, aunque hace parte de la categoría de lectura inicial y no de escritura, su inclusión en esta última se justifica en que para que el niño logre el reconocimiento de diversidad de textos, no solo tiene que haber estado en contacto con ellos sino también aprender a producirlos e identificar para qué situaciones comunicativas son implementados.

Finalmente, en la categoría de lectura inicial se deseó que los niños iniciaran con la exploración de variedad de textos (no solo cuentos infantiles, textos con lo que han tenido mayor contacto) y dirigieran su mirada a la interpretación de signos escritos, de acuerdo a los retos y necesidades de comunicación que le planteara la situación de intervención. Además, que logran reflejar por medio de la oralidad, la interpretación de los textos leídos.

7. PRINCIPIOS ÉTICOS

A partir de los criterios éticos establecidos por el Comité de Ética en Investigación Científica (CEINCI), a continuación se mencionan los que se tuvieron en cuenta en esta investigación, considerada como una investigación sin riesgo, según la Resolución 8430 de 1993. Adquiere esta clasificación por no realizar intervenciones o modificaciones intencionadas de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los participantes en el estudio. Los siguientes criterios responden además, a los acuerdos establecidos en la Ley estatutaria 1581 de 2012⁹².

- Se solicitó autorización a los directivos de la institución educativa para desarrollar la investigación (Ver anexo N).
- Se informó a los estudiantes, objeto de estudio, y a sus padres acerca del propósito de la investigación. Luego, se realizó el respectivo diligenciamiento del asentimiento y consentimiento informado, respectivamente (Ver anexo O).
- Conocimientos básicos por parte del investigador sobre el desarrollo de investigaciones con personas, mediante su participación en el curso de investigación acerca de la protección de participantes humanos en la investigación científica (Ver anexo P).
- Los datos recolectados durante la investigación serán confidenciales y así mismo, los nombres de sus participantes, estableciendo un código alfanumérico para la identificación de los sujetos.

⁹² COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley estatutaria 1581 (17, octubre, 2012). Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de daos personales. Diario Oficial. Bogotá D. C., 2012. No. 48587

- Cumple con el principio de beneficencia al pretender aportar el mayor número de beneficios a los participantes de la investigación. Entre estos beneficios se encuentran el acercamiento asertivo a los niños a la lengua escrita, la comprensión de los usos sociales y comunicativos de la lectura y la escritura, la preparación exitosa al ingreso al nivel educativo de primaria, el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas, comunicativas y afectivas; la estimulación de su capacidad de observación y exploración de su entorno, la vinculación de los padres de familia al proceso que se realiza en la escuela y en mayor medida, el disfrute y goce que tendrán los niños en la participación de las actividades propuestas.
- La investigación y sus respectivos resultados, se darán a conocer en la institución educativa.

8. FASE DE PLANIFICACIÓN Y EJECUCIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN

En este apartado se hace una descripción de la propuesta didáctica en función de dar respuesta a las necesidades identificadas a través del desarrollo de pruebas diagnósticas y su posterior análisis en la fase anterior. Seguidamente, se expondrá una narrativa general sobre cada uno de los momentos que componen la secuencia, a manera de análisis y como preparación a la posterior presentación de las categorías halladas a partir del análisis de los diarios de campo. Finalmente, se dará cierre a este apartado con la presentación de los hallazgos durante esta etapa.

8.1 DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

A partir del análisis de los datos obtenidos en la fase anterior, se diseñó un plan de acción definido en una secuencia didáctica orientada a mejorar los procesos de lectura y escritura inicial en los niños, mediante la transformación de las prácticas relacionadas con su inmersión en estos procesos desde un enfoque comunicativo social y la incorporación del diario escolar como recurso o herramienta pedagógica.

Durante su ejecución, se llevó a cabo un proceso de reflexión constante que permitió modificar la elaboración de las actividades que integraron la secuencia didáctica, en caso de considerarlo necesario para la consecución de los objetivos planteados.

Tabla 13: Contenidos de la secuencia didáctica

SECUENCIA DIDÁCTICA

Nombre de la secuencia: RELATOS DE PEQUEÑOS CIENTÍFICOS

Grado: Transición

JUSTIFICACIÓN: En respuesta a las prácticas carentes de significado y descontextualizadas de las necesidades y realidades de los escolares que ingresan por primera vez a la exploración formal de un mundo letrado, surge la presente propuesta de intervención, la cual pretende ser consecuente con los constructos teóricos expuestos en otros apartes del proyecto investigativo. En ellos se hace explícita la necesidad de promover cambios en la manera de abordar procesos de escritura y lectura inicial desde un enfoque comunicativo y social a través del diseño de actividades de aprendizaje significativo que permitan al niño reconocer la funcionalidad de estos dos procesos y la importancia que tiene el apropiarlos para resolver situaciones de su vida cotidiana. Sin embargo, el maestro también puede crear estas situaciones dentro del ambiente escolar para motivar al niño a escribir, proponiendo dentro de ellas, actividades orientadas al disfrute y gozo, pero también, al autoaprendizaje. En consecuencia, la siguiente secuencia didáctica contiene actividades enmarcadas dentro de una situación recreada con fines lúdicos y de utilidad del diario escolar como herramienta pedagógica: los niños se convirtieron en pequeños científicos y a través de sus experiencias, identificaron la necesidad de plasmar sus vivencias en relatos a través de la escritura (diario de la ciencia) y de documentarse a partir de la lectura (textos instructivos, narrativos y gráficos, principalmente) para enriquecer sus aprendizajes en ciencia. De esta manera, se pretendió interrelacionar elementos claves como la lúdica, desde la creación de una situación pedagógica pensada para niños; los procesos de lectura y escritura inicial, desde un enfoque comunicativo- social y la incorporación de una herramienta didáctica el diario. En consecuencia, las actividades contenidas en “relatos de pequeños científicos” tuvieron como fin lograr que los niños aprendieran descubriendo, elaborando y construyendo hipótesis sobre los usos de la lectura y la escritura a partir de la interacción dinámica con situaciones propuestas de comunicación y que ellos desarrollaran procesos de metacognición, que les permitieran interrogar y cuestionar textos, incluyendo los propios.

ESTANDARES:

Eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación:

-Evidencia de manera práctica que el lenguaje es un instrumento de comunicación y que soluciona los problemas que le plantea la construcción de textos orales y escritos.

Eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos:

-Relaciona los textos que se le narran con su entorno.

- Narra con sus palabras y recrea en otros lenguajes los contenidos de los textos con los cuales se relaciona		
Objeto de aprendizaje: Lectura y escritura con sentido Escritura inicial Lectura inicial Diario escolar Textos informativos (tarjeta de invitación, instructivos, narrativos)		
Propósito u objetivo de la acción didáctica: Ingresar a los niños dentro de la cultura escrita y lectora a través de situaciones de comunicación auténticas, que propicien el autoaprendizaje de estos procesos en ellos y la identificación de sus fines sociales.		
Estrategias y técnicas didácticas implicadas en la propuesta: - Autoaprendizaje y aprendizaje colaborativo - Diario - Situación comunicativa: pequeños científicos - Aula textualizada		
Contenidos		
Conceptual	Procedimentales	Actitudinal
Identifica algunas de las funciones sociales de la lectura y la escritura.	Elabora textos que responden a propósitos comunicativos específicos.	Demuestra interés y deseo por conocer y aprender más sobre la lectura y la escritura.
Reconoce el propósito comunicativo del diario y su estructura.	Emplea el diario para registrar experiencias científicas.	Participa con agrado en el desarrollo de las actividades de lectura y escritura propuestas.
Conoce algunas características estructurales de la carta, el texto instructivo, la tarjeta de invitación y el diario que les permite diferenciarlos entre sí.	Realiza procesos de reflexión y análisis en torno a la escritura y la lectura.	Valora el uso del diario como herramienta comunicativa de registro de experiencias e información.
Reconoce parámetros de la situación comunicativa (propósito, destinatario, contenido, organización) antes y durante la producción de un texto.	Desarrolla lectura de textos instructivos, narrativos e informativos acorde a los aprendizajes interiorizados.	Respeto los aportes de sus compañeros durante la construcción y lectura conjunta de textos.
Identifica algunos aspectos microtextuales	Planifica la construcción de un texto teniendo en cuenta la intención y la superestructura de un texto.	Comprende la importancia social y comunicativa de

en el texto durante la lectura y su producción.		aprender a leer y a escribir.
---	--	-------------------------------

Fuente: Julie Jaimes, investigadora

Tabla 14: Planeación de las actividades de la secuencia

MOMENTO DE APRENDIZAJE	OBJETIVOS DEL PROFESOR	TIEMPO	ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES (a grandes rasgos)	RECURSOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1. EXPLORACIÓN CONFLICTO COGNITIVO (inicio, fase de desequilibrio, primeros acercamientos)					
¡NUESTRO SALÓN ES UN LABORATORIO!	<i>Recrear una situación real de escritura a través de la ambientación del salón de clases en un laboratorio y de la necesidad de elaborar una tarjeta de invitación para contar con la pronta visita de un científico importante.</i>	<i>Clase 1 2 horas</i>	Estrategia #1: <i>Situación comunicativa contextualizada</i> <i>-Los niños observaron su salón de clases convertido en un laboratorio y establecieron inferencias acerca de las actividades que se podían desarrollar en él. Se conversó con ellos sobre la importancia de contar con la visita de un científico para la realización de experimentos, pues es la persona idónea y experta en la ciencia. Se llamó telefónicamente a un científico para invitarlo al laboratorio de transición con el fin de que les enseñara a realizar algún experimento, pero él les mencionó que debido a que es un científico muy importante, acostumbrado a asistir a grandes eventos de la ciencia, era necesario que le hicieran llegar una invitación formal. Por tal razón, se estableció un conversatorio con los</i>	<i>-Ambientación del salón en un laboratorio</i> <i>-Parlantes</i> <i>-Celular</i> <i>-Cartulina blanca</i> <i>-Papel Kraft</i> <i>-marcadores borrrables y permanentes</i> <i>-Lápices y colores</i> <i>-Buzón de correo ubicado en el salón.</i>	<i>-Participación de los niños</i> <i>-Actitud y disposición durante la actividad</i> <i>-Aportes en la construcción de la tarjeta de invitación.</i>

		<p><i>niños para determinar que la forma más apropiada de hacerlo era a través de una tarjeta de invitación. Se observaron otros modelos de invitación (de cumpleaños, matrimonio, baby shower, de conferencias, de eventos) y con ayuda de la docente, se leyó la información que contenía cada una de ellas. Luego, se comenzó con la elaboración de la tarjeta, iniciando por el contenido, el cual fue construido y escrito de manera conjunta por todos los niños. Primero, se elaboró el texto en el tablero a manera de borrador y luego, fue transcrito. Para su escritura, algunos niños harían las veces de secretarios (as) de sus compañeros. Luego de estar transcrita y aprobada, los niños procedieron a decorarla teniendo en cuenta el motivo de la invitación. Antes de ubicar la tarjeta en el buzón de correo, los niños confirmaron que su producto contuvieran toda la información necesaria, para esto, la docente empleó una lista de cotejo (ver anexo Q). Finalmente, se depositó la tarjeta en el buzón, mencionándoles a los niños que del cartero dependía la entrega a tiempo de la correspondencia.</i></p>	<p>-Cinta</p>	
--	--	--	---------------	--

Fuente: Julie Jaimes, investigadora

<p>VISITA DE UN GRAN CIENTÍFICO</p>	<p>Construir de forma conjunta un texto instructivo, teniendo en cuenta algunas de sus características superestructurales, a partir de la ambientación de una situación de interés para los niños.</p>	<p>Clase 2 2 horas y 30 minutos</p>	<p>Estrategia #2: Representación</p> <p>-Los niños recibieron la visita de un científico loco: "Alberto Einstein" al laboratorio (salón de clases), quien les contó un poco acerca de su vida y realizó junto a ellos un experimento, solicitando la colaboración de los niños en la mezcla de los materiales y en la toma de apuntes en su "diario de la ciencia". De manera previa, Einstein les dio a conocer los textos que contenía su diario, haciendo énfasis en su estructura (título del experimento, material, paso e imágenes alusivas), de modo que les sirviera de modelo para la construcción cooperativa del texto instructivo sobre el experimento realizado. Este texto fue posteriormente transcrito y entregado a Einstein para archivarlo en su diario de la ciencia en el que almacena sus experimentos e inventos, después de haber sido evaluado mediante la lista de cotejo (ver anexo R). Pero antes, los invitó a convertirse en pequeños científicos (a cada uno entregó su diario de la ciencia, su bata y gafas de laboratorio) y a realizar experimentos con su ayuda y la de otros científicos. Se invitó a los niños a iniciar su diario de la ciencia, escribiendo también el experimento realizado con ayuda del científico. Él se comprometió a</p>	<p>-Adecuación del salón como un laboratorio</p> <p>-Materiales del experimento</p> <p>-Batas y gafas</p> <p>-Disfraz del científico</p> <p>-Nombre del científico</p> <p>-Diario de la ciencia del científico y de los niños</p> <p>-Marcadores borrables y permanentes</p>	<p>-Participación de los niños</p> <p>-Actitud y disposición durante las actividades</p> <p>-Aportes para la construcción del texto instructivo</p>
--	--	---	---	--	---

			<p>enviarles cartas para contarles de nuevos experimentos y confió en que los niños le enviaran una de vuelta con sus experiencias. Para esto, dejó en el salón un casillero postal con su nombre y les pide solicitarle ayuda a su profe para que aprendan a escribir y así se pudieran comunicar con él a través de cartas.</p>		
<p>LA IMPORTANCIA DE LA TARJETA DE INVITACIÓN</p>	<p>Recrear una situación real de escritura a través del planteamiento en la necesidad de elaborar una tarjeta de invitación para contar con la pronta visita de otro científico importante.</p>	<p>Clase 3 2 horas</p>	<p>Estrategia #3: Situación real</p> <p>-Se motivó a los niños a participar en la realización de más experimentos, pero a la vez se les recuerda que es necesaria la orientación de un científico. La profesora recuerda que conoce a otro científico, pues Alberto Einstein se encuentra muy ocupado, y lo llama telefónicamente para que los niños lo escuchen y puedan hablar con él. Él les menciona que para asistir al laboratorio de preescolar debe invitársele de manera escrita, pues al igual que el científico anterior, está acostumbrado a recibir invitaciones de muchos lugares, pero solo da respuesta a aquellas que tienen un carácter formal. De esta manera, los niños recuerdan cómo elaboraron la tarjeta anterior y preparan los materiales. Luego, recuerdan la información que debe contener la tarjeta de invitación e inician con ayuda de todos, la escritura del texto en</p>	<p>-Parlantes</p> <p>-Celular</p> <p>-Cartulina blanca</p> <p>-Papel Kraft</p> <p>-marcadores borrables y permanentes</p> <p>-Lápices y colores</p> <p>-Buzón de correo ubicado en el salón.</p> <p>-Cinta</p>	

			<p>borrador. Posteriormente, se realiza la transcripción, decoración de la tarjeta y elaboración del sobre. Finalmente, se evalúa la producción de los niños mediante una lista de cotejo que ellos mismos calificarán (ver anexo Q). Se ubica la tarjeta en el buzón de correo para esperar a que el cartero haga su trabajo.</p>		
<p>VISITA DE OTRO GRAN CIENTÍFICO</p>	<p>Construir de forma conjunta, un texto instructivo, teniendo en cuenta algunas de sus características superestructurales, a partir de la ambientación de una situación de interés para los niños.</p>	<p>Clase 4 2 horas y 30 minutos</p>	<p>Estrategia # 4: Representación</p> <p>-Visita de otro científico no tan loco, pero sí algo distraído: “Isaac Newton”, quien les contó sobre cómo fue su niñez y qué inventos ha creado. Invitó a los niños a convertirse en pequeños científicos, empleando sus batas y gafas y a ubicarse a su alrededor para la realización de un nuevo experimento. Nuevamente se solicitó la colaboración de los niños para la mezcla de elementos y la toma de apuntes sobre los resultados obtenidos en el “diario de la ciencia”. Al igual que el científico anterior, Newton les dio a conocer los textos que contenía su diario y les contó acerca de la estructura que él tiene en cuenta al escribirlos, con el fin de compartir sus experiencias con otros científicos y que al ser leídos, puedan llevar a cabo fácilmente los experimentos.</p>	<p>-Materiales del experimento</p> <p>-Batas, gafas y diarios</p> <p>-Disfraz del científico</p> <p>-Nombre del científico</p>	

			<p><i>Esta última actividad se desarrolló eligiendo a un niño o niña (pueden ser varios) que transcribió el texto construido de manera conjunta en el tablero. Para su construcción, se tuvo en cuenta escribir y/o graficar los materiales empleados, los pasos y los resultados. Se empleó una lista de cotejo para evaluar el texto construido (ver anexo R). Asimismo, cada niño escribió en su diario de la ciencia el experimento realizado. Antes de irse, ubicó su nombre en el buzón de correo (al lado del de Einstein) y les prometió que pronto se estará comunicando con ellos, probablemente a través de cartas.</i></p>		
<p>ORGANIZAMOS NUESTRO SALÓN DE CLASES</p>	<p><i>Proporcionar a los niños un ambiente textualizado en su salón de clases, empleando textos funcionales de uso diario como el control de asistencia, cuadro de responsabilidades, el calendario y la biblioteca escolar con el fin de que ellos evidencien la</i></p>	<p><i>Clase 5 2 horas</i></p>	<p>Estrategia # 5:</p> <p><i>-Visita al salón de laboratorio de la institución educativa para conocer algunos instrumentos usados en la realización de experimentos y principalmente, aquellos que se pueden apreciar dentro de la decoración del salón de transición. Entre estos instrumentos, se utilizó el microscopio para observar una muestra de algún tejido del cuerpo humano seleccionada por los niños, dentro de las que se encuentran en el laboratorio. A partir del conocimiento de los instrumentos y su utilidad, se</i></p>	<p><i>-Bata -Gafas Instrumentos: -Mechero -Matraz -Microscopio -Tubos de ensayo -Gradilla -Balón -Vaso precipitado -Probeta -Tarjetas con nombres de</i></p>	

	<p>utilidad de la escritura y lectura en la escuela y también contribuya a un mayor desarrollo de su autonomía.</p>		<p>procedió a textualizar el salón de clase, ubicando tarjetas con sus nombres frente a cada objeto que hace parte de la decoración. Esta actividad fue realizada mediante trabajo cooperativo por lo niños con el fin de proporcionarles un ambiente alfabetizador. Sin embargo, esta introducción a la cultura escrita a través del ambiente de aula, no se reduce a un conjunto de carteles de un rincón del aula, sino a ofrecer múltiples textos que sean empleados dentro de ella. Entre estos se encuentran los textos funcionales como el calendario, organigrama, cuadro de responsabilidades y lista de asistencia. Por lo tanto, se les hizo reconocer la importancia de contar con un calendario y un cuadro de responsabilidades en función del desarrollo de experiencias científicas como por ejemplo, para tener presente los días en que los visitará el científico y para que todos participen de manera equitativa en el desarrollo de actividades grupales, respectivamente. Se les involucró en la organización del aula y se establecieron acuerdos para la renovación y el cuidado del material presente en ella con el fin de favorecer la autonomía y la lectura de textos en el aula. También se incorporó a la</p>	<p>instrumentos de laboratorio -Calendario -Cuadro de responsabilidades -Fichero de palabras</p>	
--	---	--	---	--	--

			<p>biblioteca escolar, textos de otras tipologías (manual de recetas, libro de manualidades, afiches, libro de experimentos para niños, infografías, entre otros) y mediante trabajo cooperativo, los niños los clasificaron y organizaron, de acuerdo a características similares. La docente aprovechó esta actividad de la biblioteca para introducir a los niños en el reconocimiento de la funcionalidad de las tipologías textuales.</p>		
<p>¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?</p>	<p>Reconocer los alcances, los aspectos por mejorar y los aprendizajes obtenidos a través de la evaluación, coevaluación y autoevaluación que otorga importancia al manejo de la pregunta para llevar a la autorreflexión y al reconocimiento del otro.</p>	<p>Clase 6 2 horas</p>	<p>Estrategia # 6: uso de la pregunta</p> <p>Para dar cierre a este primer momento de exploración y acercamiento, se destinó un espacio para evaluar el proceso desarrollado y los aprendizajes alcanzados por los niños, así como las actividades propuestas. Por esta razón, se realizó una evaluación general, una autoevaluación y una coevaluación. Para la primera, los niños tuvieron la oportunidad de observar imágenes de las actividades realizadas y así recordar cómo se sintieron en cada una de ellas, qué aprendizajes alcanzaron, qué sugieren para mejorar, entre otras. Inicialmente, los niños se sentaron en un círculo y mediante el juego de “la pelota preguntona”, participaron en la evaluación del primer momento de la</p>	<p>-Pelota -Fotografías -Lista de criterios de autoevaluación</p>	<p>-Participación de los niños -Argumentación de sus respuestas -Reconocimiento de los alcances y logros del otro.</p>

			<p><i>secuencia. Se espera que los niños, con la mediación de la docente, elaboren respuestas haciendo uso de la argumentación. Para la autoevaluación, la docente presentó una lista con criterios de evaluación individual a nivel actitudinal y los leyó a los niños para darles herramientas en su proceso de autorreflexión. Luego, se ofreció un espacio para que los niños manifestaran de forma oral, cómo fue su trabajo y su disposición con relación a las actividades realizadas. Luego, la coevaluación se realizó solicitando a los niños expresar de manera voluntaria a cuáles de sus compañeros felicitaron por su participación y actitud, justificando su respuesta.</i></p> <p><i>Finalmente, los niños escribieron sus sentimientos y reflexiones en su diario de la ciencia. Pero antes la docente les dio a conocer su diario y el primer escrito narrativo elaborado por ella. A través de un conversatorio, identificaron que estructura tiene, qué información se presenta, entre otras inquietudes.</i></p>	
<p>2. ELABORACIÓN E INTRODUCCIÓN DE CONCEPTOS, PROCEDIMIENTOS Y ANÁLISIS (desarrollo de los conceptos esenciales para su secuencia)</p>				

<p>¡LLEGÓ CARTA!</p>	<p>Emplear estrategias de lectura que permitan darle sentido a un texto a partir de su interrogación con el lector, desde el aspecto superestructural hasta su microestructura con el fin de aprender a leer cartas.</p>	<p>Clase 7 2 horas y 30 minutos</p>	<p>Estrategia # 3: Lectura mediante los 7 niveles de Josette Jolibert</p> <p>-Los niños observaron un video enviado por Einstein en el cual les anunció que pronto recibirían una carta suya y que por tal motivo, no debían olvidar revisar su casillero postal. Al llegar la carta, fue proyectada y observada por todos para tratar de leerla en conjunto. La docente guió a los niños en la lectura, teniendo en cuenta los 7 niveles de índices lingüísticos para comprender textos según Jolibert y Crepón, es decir, iniciaron con la identificación del contexto, los parámetros de la situación, el tipo de texto, la superestructura o silueta textual hasta llegar a la identificación de su microestructura. Para alcanzar este último nivel, los apartes del texto que fueron claves son: la fecha, los nombres y el lugar, puesto que son palabras conocidas por ellos. Sin embargo, la dificultad se encontró en tratar de leer las palabras nuevas a partir del contexto o la identificación de las sílabas que las componen. La carta tenía adjunto un texto instructivo para realizar un nuevo experimento recomendado por Einstein, pero este fue leído en la próxima sesión.</p>	<p>-Video Einstein de -Carta Einstein de -Video beam -Portátil -Marcadores borrables</p>	<p>-Participación de los niños -Disposición e interés de los niños en las actividades -Identificación de los elementos claves del texto -Diálogo entre compañeros para proponer soluciones de lectura.</p>
-----------------------------	--	---	---	--	--

<p>REALIZAMOS UN EXPERIMENTO LEYENDO INSTRUCCIONES</p>	<p><i>Emplear estrategias de lectura que permitan darle sentido a un texto a partir de su interrogación con el lector, desde el aspecto superestructural hasta su microestructura con el fin de aprender a leer textos instructivos.</i></p>	<p><i>Clase 8 2 horas y 30 minutos</i></p>	<p>Estrategia # 4: <i>Lectura mediante los 7 niveles de Josette Jolibert</i></p> <p><i>-Los niños con orientación de su maestra leyeron el texto instructivo, teniendo en cuenta la metodología empleada para la lectura de la carta. Este texto contenía también imágenes que apoyaban el texto, como por ejemplo, de los materiales que se requieren, pero no del resultado, puesto que este fue registrado por lo niños en su “diario de la ciencia” a su manera, con gráfico y texto. Después de leer de forma general las instrucciones, se procedió a observar la bolsa con los materiales enviados por Einstein para llevar a cabo el experimento. Se solicitó a los niños ayudar a releer el texto a medida que se iba haciendo cada paso del experimento.</i></p> <p><i>Finalmente, se dio un espacio para que los niños manifestaran sus opiniones y emociones con relación al desarrollo del experimento y luego, sus intervenciones orales fueron plasmadas en el diario de la ciencia.</i></p>	<p><i>-Texto instructivo</i></p> <p><i>-Materiales para el experimento</i></p> <p><i>-Diario de la ciencia</i></p> <p><i>-Útiles escolares</i></p>	<p><i>-Relectura del texto instructivo</i></p> <p><i>-Seguimiento de instrucciones en el desarrollo del experimento.</i></p> <p><i>-Simulación de lectura con el dedo, identificando la dirección correcta</i></p> <p><i>-Diferenciación de texto e imagen</i></p> <p><i>-Construcción de texto para el diario de la ciencia</i></p>

¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?	<i>Reconocer los alcances, los aspectos por mejorar y los aprendizajes obtenidos a través de la evaluación, coevaluación y autoevaluación que otorga importancia al manejo de la pregunta para llevar a la autoreflexión y al reconocimiento del otro.</i>	<i>Clase 9 1 hora</i>	<i>Se llevó a cabo un proceso de evaluación, autoevaluación y coevaluación similar al desarrollado al concluir el primer momento de la secuencia.</i>	<i>-Fotografías -Pelota -Lista de criterios de evaluación</i>	<i>-Participación de los niños -Argumentación de sus respuestas -Reconocimiento de los alcances y logros del otro.</i>
3. ESTRUCTURACIÓN DEL CONOCIMIENTO. SÍNTESIS (aplicación o elaboraciones del conocimiento estructurado)					
CONSTRUÍMOS HERRAMIENTAS PARA LEER TEXTOS	<i>Continuar organizando el aula de clase textualizada que permita mantener en contacto a los niños con la necesidad de comunicarse, empleando un fichero de palabras para que</i>	<i>Clase 10 2 horas y 30 minutos</i>	Estrategia # 5: Sistematización <i>-A partir de la actividad de lectura anterior, los niños sistematizaron sus aprendizajes con el fin de facilitar su trabajo de lectura, en caso de recibir más cartas o querer enviar una de respuesta. Los instrumentos para sistematizar que se emplearon fueron: rincón y carpeta de metacognición y fichero de capital de palabras⁹³.Se inició con la carta que fue presentada</i>	<i>-Carta transcrita en tamaño grande -Texto instructivo transcrito en tamaño grande -Papel bond</i>	<i>-Participación de los niños -Actitud y disposición -Trabajo en equipo en el proceso de sistematización</i>

⁹³ INOSTROZA, Gloria. Aprender a formar niños lectores y escritores. Temuco: Unesco/Dolmen, 1995. P.117-120.

	<p>incluyan palabras claves que les permitan leer otros textos e incorporar nuevas a su vocabulario visual; y a través del rincón y carpeta de metacognición, los cuales permitirán la identificación de la silueta o estructura de una carta y un texto instructivo.</p>		<p>en gran tamaño y a manera de rompecabezas. Los niños organizaron su estructura, recordando la actividad de lectura de la misma (clase 3) e identificaron algunas palabras claves para la elaboración del fichero (el registro se hizo en orden alfabético y se ubicó en un lugar visible del salón). Este fichero contenía las palabras claves empleadas en la construcción de los textos y palabras nuevas que se incorporaron durante la experiencia. Luego, identificaron y elaboraron la estructura de la carta para ubicarla en el rincón de la metacognición y a su vez, cada niño realizó la silueta del texto para archivarla en su carpeta de metacognición. Este procedimiento se desarrolló también con el texto instructivo.</p>	<p>-Rincón metacognición</p> <p>-Carpeta de metacognición</p> <p>-Regla y útiles escolares</p> <p>-Cartulina para la elaboración de los ficheros de palabras</p>	<p>-Relectura de la carta de Einstein</p> <p>-Identificación de palabras claves en la carta</p>
<p>¡LLEGÓ CARTA!</p>	<p>Lectura de una carta empleando las herramientas dispuestas en el salón de clase: el fichero de palabras y el rincón de metacognición y siguiendo la estrategia de los 7 niveles de lectura</p>	<p>Clase 11 2 horas y 30 minutos</p>	<p>Estrategia # 6: Lectura rápida de una carta</p> <p>-Para esta oportunidad, los niños observaron un video un día previo de esta actividad, en el cual Isaac Newton les anunció que les había enviado un escrito para ellos. Al llegar al casillero correspondiente, la docente lo proyecta para todos los niños y los invita a leerlo, teniendo en cuenta los 7 niveles de índices lingüísticos. Durante la interrogación y exploración del texto,</p>	<p>-Video beam y portátil</p> <p>-Parlantes</p> <p>-Carta de Newton</p> <p>-Cuaderno de notas</p>	<p>-Identificación del tipo de texto a partir de su silueta</p> <p>-Uso del fichero de palabras durante la lectura de la carta</p> <p>-Interés y motivación</p>

	de Josette Jolibert.		la docente llevó a los niños a que observaran la silueta del texto y recordaran las expuestas en su rincón de la metacognición para que identificaran su tipología, en caso de que no lo hicieran por iniciativa propia en un primer momento. Al llegar al nivel microtextual, la docente los invitó a recordar las palabras del fichero con el fin de que las identificaran en el texto y se les facilitara su lectura. En esta carta, Newton les confiesa que no se había podido comunicar con ellos porque no se le han ocurrido ideas nuevas de experimentos para compartirlas, así que les solicita su ayuda de investigar en sus casas (con sus padres u otros familiares) sobre experimentos que le puedan recomendar y le envíen lo más pronto posible sus investigaciones. Los niños con orientación de la docente construyen la nota para los padres donde les solicitan ayuda para presentar un experimento en los próximos días.		hacia el desarrollo de las actividades -Construcción de una nota informativa para los padres de familia.
¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?	Reconocer los alcances, los aspectos por mejorar y los aprendizajes obtenidos a través de la evaluación,	Clase 12 1 hora	Se llevó a cabo un proceso de evaluación, autoevaluación y coevaluación similar al desarrollado al concluir el primer momento de la secuencia.	-Fotografías -Pelota -Lista de criterios de evaluación	-Participación de los niños -Argumentación de sus respuestas

	coevaluación y autoevaluación que otorga importancia al manejo de la pregunta para llevar a la autoreflexión y al reconocimiento del otro.				-Reconocimiento de los alcances y logros del otro.
4. EXPRESIÓN-APLICACIÓN (producciones para su secuencia)					
ELEGIMOS Y ESCRIBIMOS EL MEJOR EXPERIMENTO	Producir un texto instructivo, teniendo en cuenta los parámetros de la situación, su estructura, contenido y la identificación de la función comunicativa del texto, diferenciándolo de otras tipologías.	Clase 13 3 horas y 30 minutos	Estrategia # 7: Producción textual: texto instructivo -Previamente se solicita la preparación de un experimento para desarrollarlo en el salón de clases y entre todos elegir el mejor. Estos experimentos fueron presentados en una "miniferia de la ciencia" a la cual asistieron estudiantes de otros grados. Los niños y la docente democráticamente eligieron el experimento que fue enviado a manera de un texto instructivo a su científico amigo Isaac Newton. Una vez elegido el experimento, la docente les preguntó a los niños cómo se lo darían a conocer a Newton, se escucharon sus respuestas hasta orientarlos a seleccionar el texto instructivo como mejor opción. Juntos iniciaron su construcción, teniendo en cuenta la	-Materiales para cada experimento (proporcionado por padres) -Mural publicitario de la miniferia de la ciencia (invitación). Se realizará de manera previa con los niños. -Marcadores borrables -Hojas y útiles escolares -Sobre de carta	-Participación de los niños -Disposición y actitud en las actividades -Interés y motivación -Respeto por las opiniones del otro -Trabajo en equipo en la construcción de los textos -Aportes valiosos en la

			<p>carpeta de metacognición para recordar su estructura y el fichero de palabras para la escritura de su contenido. Además de los parámetros de la situación y la intención del texto. Al finalizar, lo leyeron nuevamente para revisar su escritura y ser aprobado su envío, teniendo en cuenta la lista de cotejo (ver anexo R). Se elige un niño o niña como secretario (a) para transcribir el texto construido. Cuando están a punto de sellar el sobre, la docente les pregunta que si no desean saludar a su destinatario y contarle un poco acerca de la “miniferia de la ciencia” realizada en preescolar. Lo anterior dará inicio a la siguiente sesión.</p> <p>También se dio un espacio para que los niños escriban en su diario de la ciencia la experiencia vivenciada con el desarrollo de la miniferia.</p>	<p>-Fotos</p>	<p>elaboración de los textos</p> <p>-Presentación del experimento ante los demás</p> <p>-Diligencia- miento del diario de la ciencia</p>
<p>NEWTON: CORDIAL SALUDO</p>	<p>Producir una carta teniendo en cuenta los parámetros de la situación, su estructura, contenido y la identificación de</p>	<p>Clase 14 2 horas y 30 minutos</p>	<p>Estrategia # 8: Producción textual: carta</p> <p>-Antes de enviar el texto instructivo a Newton, los niños desean contarle un poco acerca de su experiencia como científicos en la “miniferia de la ciencia” y deciden escribirle una carta. Para su</p>	<p>-Marcadores borrables</p> <p>-Hojas y útiles escolares</p> <p>-Sobre de carta</p>	<p>Participación de los niños</p> <p>-Disposición y actitud en las actividades</p>

	la función comunicativa del texto, diferenciándolo de otras tipologías.		construcción vuelven a retomar su carpeta de metacognición con el fin de recordar su estructura o silueta y el fichero de palabras. Esta construcción la realizaron de manera conjunta en el tablero y de forma posterior, se eligió a un niño o niña, quien transcribió la carta. Antes de guardarla en el sobre junto con el texto instructivo, cada niño firma la carta y se evalúa mediante una lista de cotejo (Ver anexo S). Le envían además, algunas fotos de su experiencia como científicos.	-Fotos	-Interés y motivación -Respeto por las opiniones del otro -Trabajo en equipo en la construcción de los textos -Aportes valiosos en la elaboración de los textos
5. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE (a nivel general)					
¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?	Motivar a los niños a reflexionar sobre sus aprendizajes y su participación en las actividades con el fin de identificar los aprendizajes logrados a través de cada actividad desarrollada.	Se realizará al finalizar cada momento de la secuencia	Estrategia # 9: autoevaluación y sistematización de lo aprendido Para evaluar las actividades: -Al finalizar cada momento, se invitó a los niños a expresar oralmente lo que fue más significativo para ellos durante el desarrollo de las sesiones. Para evaluar el diario: -Cada niño escribió a su manera en su diario de la ciencia los aprendizajes obtenidos de cada experiencia, es decir, el diario fue empleado al finalizar cada uno de los 4 momentos para que los niños plasmaran sus reflexiones sobre las actividades desarrolladas.	-Diario de la ciencia -Útiles escolares -Pliego de papel y marcadores	-Rejillas de coevaluación al finalizar la construcción de cada texto (Ver anexo I)

			<p><i>Podían apoyarse en gráficos y solicitar ayuda a la docente para el proceso de escritura. En la primera sesión evaluativa, la docente expuso su primer escrito de su diario, de modo que sirviera como referente a sus estudiantes. Al finalizar la escritura del diario, los niños socializaron de manera voluntaria sus escritos y pudieron llevarlo a casa para leerles a sus padres la experiencia vivenciada.</i></p> <p><i>Para evaluar otros textos:</i> <i>-Al finalizar la elaboración conjunta de textos entre los estudiantes, la docente presentaba una rejilla para evaluar de la misma manera (entre todos), los productos de escritura con el fin de identificar si cumplieron con los requisitos de su tipología textual.</i></p>		
PRODUCTO	<p><i>Obtener diversas producciones escritas de los niños en las cuales reflejen los aprendizajes que van interiorizando cada día a lo largo del desarrollo de la secuencia.</i></p>	<p><i>En cada sesión se irá construyendo</i></p>	<p>DIARIO DE LA CIENCIA</p> <p><i>Contiene:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Textos instructivos y narrativos contruidos en cada sesión.</i> - <i>Diario de algunas sesiones de clase, principalmente de aquellas en las que se elaboraron experimentos.</i> 		

8.2 DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN

Tras finalizar el diseño y aplicación de la secuencia didáctica “Relatos de pequeños científicos”, implementada en un periodo de 20 horas distribuidas en 13 sesiones, en este apartado se llevará a cabo su análisis y evaluación. De esta manera, se podrán determinar los alcances logrados en el ingreso de los niños a la cultura escrita y lectora mediante situaciones de comunicación planteadas a lo largo de la secuencia con el uso del diario escolar como herramienta pedagógica principal.

Para lograr el análisis, se hizo uso de los datos registrados en el diario de campo y las grabaciones en video, instrumentos que asistieron la observación participante. Asimismo, se partió de las categorías y subcategorías constituidas en la etapa diagnóstica para direccionar la evaluación de los procesos de lectura y escritura inicial y de igual forma, de las prácticas pedagógicas concernientes a la enseñanza de estos procesos, así como de los logros obtenidos por los niños. Finalmente, se presenta un análisis de los productos escritos elaborados durante la secuencia que darán cuenta de la asertividad de la propuesta.

Basado en lo anterior, en primer lugar, se describirá, de manera general, la intervención desarrollada con 17 estudiantes del grado transición de la institución educativa Claveriano Fe y Alegría y luego, se representarán los resultados obtenidos mediante el proceso de análisis basado en la codificación, categorización y contraste de la información; resultados que permitirán observar la relación entre maestro, estudiantes, actividades de lectura y escritura inicial y el inicio de estos procesos en los niños.

8.2.1 Análisis de la secuencia. El desarrollo de esta secuencia constó de 5 momentos de aprendizaje. El primero de ellos fue la exploración y conflicto cognitivo o momento de apertura; el segundo, la elaboración e introducción de conceptos para continuar con el tercero referido a la estructuración del conocimiento. Como cuarto momento se evidenció la expresión y aplicación del conocimiento, para cerrar finalmente, con el quinto y último momento de evaluación del aprendizaje. Estos momentos de la secuencia estuvieron distribuidos en 13 sesiones.

Durante el primer momento denominado **exploración y conflicto cognitivo**, se destinaron 6 sesiones para su desarrollo, a través de las cuales, se realizó la puesta en escena de la situación real de comunicación: ¡grado 0 se ha convertido en un laboratorio!; se planteó una necesidad social de comunicación para ser resuelta con el uso de la escritura y la lectura: invitar a dos científicos importantes mediante una invitación formal (tarjeta de invitación) y escribir los experimentos ejecutados en el salón de clases para ser recordados (texto instructivo); se presentó una nueva herramienta para tales fines: diario de la ciencia; se iniciaron los primeros contactos con 2 tipologías textuales y el proceso de escritura: la tarjeta de invitación y el texto instructivo. El aula fue textualizada con textos funcionales al contexto escolar y a la situación de comunicación: calendario, cuadro de responsabilidades, asistencia, aseo, nombres de instrumentos de laboratorio, nombres de los espacios del aula (Ver anexo, y finalmente, se realizó una evaluación de los aprendizajes construidos: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (Ver anexo T).

A diferencia de los otros momentos de la secuencia, esta fase está compuesta por un mayor número de sesiones debido a que se considera que el éxito de la misma radica en que los niños logren contemplar el uso de la lectura y la escritura para resolver situaciones de comunicación en su vida diaria y de esta manera, se acrecienta, por deseo propio, su interés en hacer estos procesos cada vez más convencionales. Es por esto que el número de sesiones era equivalente a permitir una mayor vinculación del niño con la situación recreada en el contexto escolar y a

iniciar los primeros acercamientos con la creación de espacios de escritura y lectura real. Además, generó los primeros desequilibrios y conflictos cognitivos, no solo a los niños, quienes se enfrentaban por primera vez con la tarea de escribir y leer textos completos, sino a la docente, quien aún era escéptica a la posibilidad de realizar estos 2 procesos, al no tener los niños el total dominio del código alfabético.

Otro aspecto clave durante este momento de apertura, lo constituyó la motivación que generó la ambientación del salón de clases en un laboratorio y la visita de 2 científicos para la ejecución de experiencias con la ciencia, lo cual significa que la secuencia, a pesar de sus fines didácticos en la iniciación formal de dos procesos lingüísticos: lectura y escritura, se generó a partir del trabajo alterno con el desarrollo de habilidades científicas en los niños. De esta manera, se afirma que las situaciones de lectura y escritura en el aula no solo están destinadas a desarrollarse en la asignatura de lenguaje, sino que se constituyen en el eje transversal de cualquier disciplina, al ser el lenguaje instrumento fundamental en la construcción del conocimiento, pues según Halliday “los niños aprenden el lenguaje, aprenden a través del lenguaje (como herramienta de comunicación) y aprenden acerca del lenguaje (como objeto de conocimiento), solamente usándolo para propósitos funcionales y significativos⁹⁴”.

Dentro de los resultados obtenidos en este primer momento, cabe resaltar el reconocimiento por parte de los niños, de la funcionalidad y uso social de los tipos de textos trabajados, así como de los parámetros de la situación comunicativa antes de iniciar su producción: tarjeta de invitación y texto instructivo. Así por ejemplo, antes de iniciar la elaboración de una tarjeta de invitación, la docente les pregunta “¿qué vamos a hacer?”, los niños responden “una tarjeta”, continúa preguntando “¿y esa tarjeta para quién es?” y E13 responde “para el científico”. Luego pregunta

⁹⁴HALLIDAY, M. La Enseñanza de la Lengua Escrita y de la Lectura: Desde Pre-Escolar Hasta Tercer Grado De Educación Básica. Citado por: RINCÓN BONILLA, Gloria. Bogotá: ARANGO EDITORES, 1999. p. 11.

"¿y para qué sirve esa tarjeta?", se escucha las voces de E12 y E14 "para que él venga". La profesora complementa diciendo "para informarle que él venga". La docente pregunta "¿y qué le debo escribir yo para informarle que él venga a este salón?", E12 responde "Preescolar" y E03 dice "Claveriano y la fecha" y ella escribe esta información en el tablero.

De igual modo, se evidenció como el nombre propio juega un papel clave en el proceso inicial de escritura, puesto que actúa como su primer modelo estable de escritura, además contiene un significado especial para el niño al hacer parte de su identidad. Para ilustrar mejor, lo anterior se evidencia en esta situación de escritura del primer experimento realizado en el salón: la docente escribe el subtítulo "materiales" y pregunta cuál es el primer material a utilizar. E03 responde "tinte" y la docente complementa "tinte o colorante", "¿con qué empieza colorante?", a lo que los niños responden "con la o" y E05 menciona "con la ca de Camilo". Este tipo de respuesta ha sido constante en el desarrollo del proyecto, pues como se mencionó en capítulos anteriores, es la asociación significativa que los niños han dado como respuesta en las distintas fases de esta investigación.

Finalmente, los niños entran en contacto con el diario de la ciencia y a través de la visita de los científicos, conocen la importancia que tiene para ellos, como un recurso a través del cual, toman sus apuntes y observaciones sobre los experimentos que realizan. De esta manera, los niños, al querer convertirse en científicos, reciben su diario de la ciencia e inician con la escritura de sus primeros experimentos, pero mediante construcción conjunta en el tablero para después proceder a la transcripción en sus respectivos diarios.

El segundo momento de la secuencia corresponde a la **introducción de conceptos**, procedimientos y análisis, aunque estos iniciaron desde el momento anterior cuando los niños llevaron a cabo la producción de dos tipos de textos, pero en este momento en especial, se concentraron en la vivencia de otra experiencia

comunicativa: la lectura de una nueva tipología (la carta) y de una tipología trabajada en sesiones anteriores (texto instructivo). Este contacto inicial y desarrollo de los conceptos esenciales de la secuencia fueron incorporados desde el primer momento, con el fin de poder proveer al niño de mayor número de situaciones y experiencias comunicativas de escritura y lectura (Ver anexo U).

En esta segunda fase, los niños hicieron uso de un buzón de correo para recibir la primera carta de parte de Alberto Einstein, el primer científico que visitó el laboratorio de preescolar, y de forma anexa, un texto de instrucciones con un experimento que realizaron tras su lectura. Para la lectura del sobre y de la carta, las orientaciones de la docente fueron fundamentales para lograr que todos participaran de la develación del mensaje, además de contar con saberes previos como el reconocimiento de la función del sobre, de la fecha, de su grado escolar, del nombre de su colegio y de otras palabras claves como el nombre de los científicos. El siguiente ejemplo sirve para evidenciar cómo se llevó a cabo parte del proceso: la profe señala la ciudad y E03 que se encuentra cerca, menciona "Bucaramanga", la profe retoma "Bucaramanga y la fecha", "quiere decir que él la escribió en Bucaramanga antes de irse". La docente continúa señalando en orden partes del texto y les pregunta a los niños si reconocen algunas de esas palabras. No reconocen ninguna hasta que la profe señala al destinatario y ellos mencionan "Preescolar, grado 0", luego ella señala en la línea de abajo y E06 identifica "Claveriano Fe y Alegría".

Por su parte, la lectura del texto de instrucciones se les facilitó aún más por haber hecho parte de la producción de este tipo de texto en el momento inicial de la secuencia, es decir, ya habían estado en contacto con él y al verlo, pudieron reconocer su estructura e identificar de qué se trataba. A continuación se presenta un ejemplo: al lograr ubicar los textos en el tablero, la docente les indica que el científico les envió dos textos y se los enseña a los niños. Al mostrar el segundo texto, observan las imágenes de materiales y algunos exclaman "leche, gomitas".

La profe vuelve a cubrirlo con el primer texto, pero antes E14 menciona "nos mandó un experimento".

Durante esta segunda fase, la docente continúa manteniendo y recreando en cada sesión, situaciones reales de comunicación, las cuales fomentan el interés de los niños hacia la actividad de lectura. En un primer momento, realiza una llamada al científico Einstein, quien les informa que pronto recibirán un sobre en su buzón. Luego la visita al laboratorio de preescolar por parte de la secretaria, quien trae una carta entregada por el cartero Jaimito, personaje imaginario encargado del correo del científico, y finalmente, la lectura de los textos contenidos en el sobre. Estas situaciones hacen que el niño sienta que no se encuentra en una clase de lenguaje, sino que participa de una experiencia de comunicación.

Por otra parte, los niños vuelven a hacer uso de su diario de la ciencia para escribir a manera de texto de instrucciones, el nuevo experimento que han realizado en su laboratorio, pero esta vez, es construido de manera individual, es decir, el niño debe enfrentar solo la experiencia de escribir. Es por esto, que algunos niños manifiestan no poder hacerlo, a pesar de haber participado de la construcción conjunta de textos, otros por su parte, requieren del apoyo permanente de la maestra y finalmente, en un grupo minoritario, se encuentran aquellos que lograron finalizar con mayor autonomía y seguridad esta labor. Antes de iniciar con el siguiente momento, se lleva a cabo un espacio de evaluación de las actividades desarrolladas, de la participación de los niños en ellas y de los aprendizajes logrados. Este espacio de evaluación, también es aprovechado por la docente para que los niños manifiesten a través de su diario, cómo se han sentido y qué les ha gustado de esta experiencia para luego leer sus producciones a sus compañeros, cómo se evidencia en este ejemplo: E06 comienza leyendo " a mí me gustó el experimento de los gusanitos de Alberto Einstein", E08 menciona que ella escribió lo mismo. La profe invita a E06 a mostrarle a sus compañeros el texto y el dibujo

que ella realizó para ilustrarlo. E06 dibujó una carta y al final le escribió el nombre de Alberto Einstein, todos le dan un aplauso y pasa a su lugar.

El tercer momento de la secuencia, compuesto por 3 sesiones, corresponde a la **estructuración del conocimiento**, es decir, a la elaboración de síntesis. En la primera de ellas, la docente expone la necesidad de organizar la información aprendida sobre la lectura y la construcción de algunos textos (carta, sobre y texto de instrucciones) para facilitar su identificación. Es por esto que propone la elaboración de un esquema o silueta textual, construida de manera conjunta con los niños, empleando figuras geométricas como cuadros, rectángulos y círculos para ejemplificar los espacios y la organización de la información que debe conservar cada tipo de texto. Estas siluetas les permitirán identificar rápidamente la estructura de los textos trabajados y en caso de necesitar escribir uno, tomarlas de guía para facilitar su trabajo. Además, identifican en los textos leídos (carta y texto instructivo) palabras claves que son ubicadas en el fichero de palabras y ubicado en un lugar visible del salón, asimismo, se habilita el rincón del pensamiento en el que se exponen las siluetas textuales (Ver anexo V).

Después de realizar este proceso de sistematización, llega a través del buzón de correo su última carta, pero esta vez del científico Isaac Newton, quien también los visitó al inicio de la secuencia y en esos momentos, se encuentra de vacaciones junto a su amigo Einstein. La formulación de preguntas a los niños por parte de la docente es clave en la búsqueda del contenido de la carta. Inicialmente, el interrogatorio se dirige a direccionar el contenido del sobre: la profe les pregunta "¿qué es lo primero que yo hago con el sobre?", E06 dice "el nombre", E13 dice "leerla" y la profe complementa diciendo "saber quién me la envió" y les pregunta "¿ustedes saben quién la envió?", la mayoría responde "Isaac". Luego procede a revisar el nombre del destinatario, señalando la parte de abajo. Antes de que la profe señale, E14 interrumpe diciendo "sí, grado 0, ya vi". Continúan con la lectura de la carta, para lo cual, primero identifican de qué clase de texto se trata. En un

primer momento lo hacen partiendo de sus aprendizajes y en un segundo momento, recurriendo al rincón del pensamiento en donde se encuentran las siluetas textuales. Luego, inician un conversatorio donde todos los niños con sus respuestas contribuyen a la lectura del mensaje. Así, por ejemplo se evidencia parte del proceso de análisis que ellos realizan: al abrirla, los niños comienzan a mencionar qué habrá enviado el científico, E14 dice "es un experimento", E01 "es una carta". La docente termina de pegar el texto en el tablero para que sea visible a todos los niños e invita a E14 a acercarse un poco más y mencionar qué cree que es, E14 dice "es una tarjeta", pero al instante E06 dice "no, es una carta", al preguntársele el por qué, ella responde "porque tiene la fecha", e interrumpe E14 diciendo "el 1 de diciembre lo escribió". El mensaje de la carta les solicita a los niños su ayuda para que Isaac recupere su capacidad de hacer experimentos, para lo cual ellos proponen enviarle uno de vuelta, lo anterior da inicio a la siguiente fase.

Continúa el cuarto momento de la secuencia denominado de **expresión y aplicación** en el que los niños elaboran sus producciones, después de haber atravesado un proceso de reflexión, análisis, sistematización y conceptualización del conocimiento. Para esto, los niños tienen la tarea de elegir el mejor experimento y acuerdan que el internet es un excelente recurso para investigar. Es así como eligen de manera democrática, 3 experimentos que realizan en su laboratorio para ser elegido el mejor de ellos, el cual es enviado a Isaac mediante la construcción colaborativa de un texto de instrucciones. Para este proceso, tienen en cuenta su silueta textual. Finalmente, deciden enviarle una carta y anexo a esta, envían el texto de instrucciones. Para la culminación de estas dos tareas, los niños son organizados en equipos de trabajo para conseguir su objetivo. Finalmente, elaboran el sobre y lo depositan en su buzón. Alberto e Isaac, los científicos, les envían un detalle de felicitación por su graduación de preescolar y anexo a este, una tarjeta de agradecimiento y además, un nuevo mensaje, pero esta vez, a su correo electrónico. Ellos comprenden las ventajas que tiene un correo electrónico sobre el

buzón en relación con la rapidez en la que llegan los mensajes desde largas distancias (Ver anexo W).

Para concluir, en la fase final o momento de **evaluación**, se lleva a cabo una entrevista individual para evaluar el impacto de la secuencia en los niños y además, se realiza el análisis documental de los diarios de la ciencia y los textos producidos de manera conjunta, cuyos resultados fueron contrastados con la prueba inicial y así determinar su impacto.

Es importante mencionar que de manera alterna a las actividades narradas, la docente realizaba actividades básicas diarias, es decir, la asignación de responsabilidades, la identificación de la fecha diaria, la toma de asistencia y la identificación del equipo de aseo del día, empleando los recursos elaborados y ubicados en el salón, mediante la sesión de textualización del aula, correspondiente al primer momento de la secuencia.

8.3 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Al continuar con el proceso de análisis de los resultados de los 5 momentos de intervención, se despliegan las siguientes categorías y subcategorías que guardan total relación con el trabajo ejecutado a partir del diagnóstico, la intervención y los resultados de la presente propuesta. Dichas categorías surgen de las ya preestablecidas en la etapa diagnóstica, las subcategorías las desglosan, los descriptores las evidencian y el análisis las sustenta, para dar alcance al objetivo de determinar aspectos que en una secuencia didáctica promuevan la formación inicial de lectores y productores de textos desde el uso del diario escolar como se demostrará a continuación.

Tabla 15: Matriz análisis categorial de los diarios de campo

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
ESCRITURA INICIAL	Uso social
	Momentos de escritura
	Niveles evolutivos
LECTURA INICIAL	Interpretación de signos escritos
	Aproximación a la lectura
	Reconocimiento del tipo de texto
	Paráfrasis
	Comprensión lectora
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LECTURA Y ESCRITURA INICIAL	Estrategias y recursos de enseñanza aprendizaje
	Actitud del estudiante
	Rol docente
	Situaciones comunicativas

Fuente: Julie Jaimes, investigadora

Como paso siguiente al proceso de análisis categorial de los resultados obtenidos en la propuesta, asimismo se presentará un análisis de los productos elaborados por los niños durante el desarrollo de la secuencia, los cuales responden a dos estrategias de producción textual: escritura colaborativa o coescritura y escritura individual. Estos resultados permitirán estimar el impacto de la propuesta con relación al aprendizaje inicial de la lectura y la escritura de los niños del grado transición.

Para la presentación de evidencias de procesos de análisis y resultados de los principales actores del proceso, los niños serán codificados utilizando la letra E (estudiante) y un número del 1 al 17, correspondiente a la totalidad de los participantes.

8.3.1 Escritura inicial. Se ha considerado un proceso complejo que suele darse solo hasta que el niño logra la apropiación del código alfabético, es decir, cuando logra la producción de un texto empleando un sistema de códigos convencional que responde a una normatividad lingüística. En consonancia con estas concepciones tradicionalistas e invalidantes, podría pensarse que solo se puede referir a una escritura inicial cuando el niño logra con éxito la adquisición del código, tiempo correspondiente a la culminación del primer nivel escolar del ciclo de primaria. De modo que los intentos de escritura que elabora el niño en sus etapas iniciales de acercamiento a este proceso y que hacen parte de su desarrollo evolutivo, a veces no son contemplados dentro de esta categoría. Pero gracias a los resultados obtenidos en el desarrollo de la secuencia didáctica, a múltiples investigaciones y a la experticia de algunos exponentes en el asunto, es posible afirmar que la escritura inicial tiene su comienzo mucho antes del ingreso del niño a la escuela. Al respecto, Ferreiro y Teberosky afirman:

Resulta bien difícil imaginar que el niño de 4 o 5 años, que crece en un ambiente donde va a reencontrar necesariamente textos escritos por doquier (en sus juguetes, en los carteles publicitarios, en su ropa, en la T.V., etc) no se hace ninguna idea acerca de la naturaleza de ese objeto cultural, hasta tener 6 años y una maestra delante⁹⁵.

Incluso los niños a esta edad se piensan como escritores y lo hacen de acuerdo a sus posibilidades y a las que les ha ofrecido el medio, pero lo más importante es que se “creen el cuento”. Cuando sale de la boca de un niño la usual frase “no sé escribir”, es posible afirmar que en la creación de esa concepción en el niño ha tenido la participación un adulto que no le ha brindado seguridad y no ha contemplado sus producciones como resultado de un proceso, probablemente sus padres o peor aún, sus maestros son los principales causantes.

⁹⁵Ibid., p.42.

Baste, como muestra, el siguiente ejemplo en el que los niños consideran que pueden responder a una tarea de escritura, aún sin dominar el sistema alfabético: *La docente retoma el tema del científico y les dice "pero yo quiero que él venga mañana, ¿qué hacemos? Los niños, principalmente E14 dice "hagámosle una tarjeta" y la profesora pregunta "¿cómo se hace?" E02 responde "mire, yo ya sé", interrumpe E13 diciendo "tenemos que escribirla".*

Acorde con lo anterior, los niños desde el preescolar son productores de textos en la medida en que estos cobran sentido y responden a una situación comunicativa en particular. Se evidencia cuando los niños son capaces de leer lo que producen, de reconocer en sus producciones un texto completo y de saber a qué contexto responde, aun cuando no utilicen los grafemas correspondientes, ya que “producir un texto es escribir de verdad, desde el inicio, textos auténticos, textos funcionales, en situaciones reales de uso, en relación con necesidades y deseos”⁹⁶.

8.3.1.1 Uso social de la escritura. A partir del planteamiento de situaciones comunicativas en la secuencia, los niños pudieron establecer los usos de las tipologías textuales construidas de manera conjunta en el aula, al ver que fueron producidas en respuesta a una necesidad en particular y que a su vez, estas respuestas eran leídas y validadas por otros. Dentro de los textos producidos se encuentran la tarjeta de invitación, textos instructivos, la carta y el sobre.

Gracias al planteamiento y a la puesta en escena de situaciones simuladas, ellos lograron relacionar la producción de ciertos textos a su uso social particular, tal y como lo propone Inostroza

⁹⁶ INOSTROZA DE CELIS, Op. cit., p. 93.

Practicar la producción de texto al interior de situaciones funcionales, con el propósito de que los niños se apropien del conjunto de usos sociales e individuales de la lengua escrita, en tanto modo de comunicación y de un develar la lengua, en tanto aspecto del entorno. Por ejemplo: instrucciones de un juego, informes de visita, noticias de la escuela y comunidad, invitaciones, etc⁹⁷.

El siguiente ejemplo sirve para ilustrar cómo reconocen la función de la tarjeta de invitación a partir de su deseo por volver a recibir la visita de uno de los científicos: la docente *complementa "como él está muy ocupado, él nos va a decir cómo podemos hablar con él más seguido". El científico continúa "¿ustedes cómo hicieron para que yo viniera?" e inmediatamente E03 y E14 responde "una carta de invitación", a lo que le científico aclara "una tarjeta de invitación" y continúa "por eso cada que ustedes quieran que yo venga a visitarlos me hacen una" y E06 continúa "una tarjeta de invitación".*

Asimismo, se evidenció que los niños poseían saberes previos relacionados con el uso del buzón de correo y la carta como medios de comunicación a larga distancia, desde las primeras sesiones de intervención, conocimientos que fueron fortaleciendo y conceptualizando mejor durante su participación en la lectura y la construcción de esta tipología. Para ilustrar mejor, este ejemplo da muestra de ello: *la docente le pregunta al científico "¿entonces cómo hacemos para escribirle a usted todos los días o para conocer más experimentos?" y él responde "me van a escribir cartas", E10 interrumpe diciendo "ahí" y señalando hacia el buzón de correo.*

Con relación a los textos instructivos, los niños reconocen su función, que en este caso en particular, contienen los pasos para realizar experimentos. Es así como ellos se preparan para la construcción de este tipo de textos y previamente, reconocen los parámetros de la situación comunicativa: *"¿a quién le vamos a escribir?", E07 menciona "a Isaac", la profe pregunta "¿y qué le vamos a escribir",*

⁹⁷ Ibid., p.175.

E14 responde "unas instrucciones", al preguntársele qué tipo de instrucciones, E13 y E14 mencionan "del experimento". Otro ejemplo se evidencia al finalizar la producción de un texto instructivo, cuando la docente plantea la siguiente situación: "si yo le envío este escrito a otro científico de otro lugar, ¿qué puede hacer él con eso cuando lo lea?", E03 responde inmediatamente "lo hace" y E15 "hacerlo". La docente sigue el conversatorio "¿él puede hacerlo con este escrito? y ¿ahí dice toda la información para que lo haga?" se escuchan algunas respuestas positivas, aunque hay niños que permanecen callados.

En consecuencia, los niños pueden enfrentarse a la escritura de diversos textos, siempre y cuando, su producción esté anclada a un propósito comunicativo en particular y cuando sus participantes están claramente definidos: escritor y destinatario. Es por esto que

La práctica de la escritura en la escuela se propone reflejar diversos usos sociales, es decir, reproducir en el aula las condiciones de escritura que se producen fuera de ella. No se tratará de escribir para el maestro, sino para destinatarios diversos, lo que permitirá generar en los niños una preocupación porque se entienda lo escrito y por la presentación del texto⁹⁸.

De manera que la propuesta de presentar la escritura a partir de situaciones de uso social fue vital para motivar a los niños a explorar e indagar en el funcionamiento de este conjunto de signos, normas y estructuras, y principalmente, aprender desde sus propósitos comunicativos.

⁹⁸ BARRETO, Op. cit., p.24.

8.3.1.2 Momentos de escritura. Desde el primer momento en el que se inició a los niños en esta tarea, sus producciones se convirtieron en el resultado de un proceso secuencial, definido claramente por cuatro etapas o subprocesos. El primero de ellos es el que se da lugar antes de la producción del texto y permite al escritor tener claridad de los parámetros de la comunicación al identificar el destinatario, el contenido, la finalidad de la escritura, el tipo de texto, así como de los materiales. A continuación se evidencia un resultado de esta primera etapa: *la docente pregunta señalando la cartulina "¿qué es lo que vamos a hacer acá?" y E13 responde "una carta", la profesora les pregunta "¿es una carta?", todos responden que sí, pero finalmente E14 dice "una tarjeta". Pregunta de nuevo "¿y para quién es?", a lo que responden al unísono "para el científico", luego pregunta "¿y para qué sirve esa tarjeta?", se escucha las voces de E12 y E14 "para que él venga". La docente pregunta "¿y qué le debo escribir yo para informarle que él venga a este salón?, E12 responde "Preescolar" y E03 dice "Claveriano y la fecha" y ella escribe esta información en el tablero. Continúa diciendo "que tal que él llegue la otra semana y necesitamos que venga mañana ¿qué le debo poner?" y E14 responde al rato "la fecha".* En otras palabras, esta etapa permite clarificar el por qué, el para qué, para quién y qué se escribe, de modo que el niño comprenda que es un ejercicio de producción con un sentido o un objetivo comunicativo definido. En correspondencia con Jolibert, este momento "es la etapa inicial de toda estrategia de producción de textos y es un aprendizaje que debe realizarse con exigencia hasta que se transforme en un automatismo para cada niño⁹⁹".

El segundo momento es el proceso de redacción de los textos, en el que por sugerencia de la docente, pero por decisión de los niños, es realizado en el tablero a manera de borrador, mediante la participación de todos. En la producción, la metodología que se implementa consiste en ir recordando a medida que se construye, cada uno de las partes que componen la estructura del texto de acuerdo

⁹⁹ JOLIBERT. Formar niños productores de textos. Op. cit., p.62.

a su tipología. Así por ejemplo, para iniciar con la escritura del texto de instrucciones del segundo experimento realizado junto al científico, se evidencia: *la docente les pregunta si recuerdan el video en el que Alberto Einstein les explicaba qué debía ir primero y señala la parte superior del tablero. E05 dice "leche", E03 "el nombre", hasta que finalmente E02 dice "el nombre del experimento". La profesora complementa "muy bien, el título o el nombre del experimento". La profe pregunta cuál era el título del experimento, a lo que E14 responde "la lámpara de lava" y lo invita a escribirlo en el tablero.* La anterior metodología, les permitió apropiarse cada vez más la silueta textual de los textos trabajados e interiorizar la importancia de la organización de la información en ellos acorde a su intención, estableciendo criterios de diferenciación textual entre sí.

Asimismo, este momento de escritura, principalmente en la construcción de textos de forma colaborativa, permitió evidenciar el intercambio de conocimientos entre pares de acuerdo a las propias conceptualizaciones que cada uno tenía sobre el sistema de escritura y en la misma línea, permitió el avance de aquellos que se vieron enriquecidos por este intercambio. Esta segunda etapa de producción es esencialmente una muestra de que el aprendizaje no siempre se da en una sola vía, sino puede ser potencializado por otros, incluso sus mismos pares, quienes de acuerdo a sus vivencias y experiencias previas, traen al aula conocimientos que luego son fortalecidos e implementados en la práctica. Los aportes de escritura de los niños estuvieron relacionados con el uso de estructuras fijas de escritura como sus nombres, días de la semana o nombres de animales, así por ejemplo, al identificar un sonido y para indicar su correspondencia gráfemica, se escuchaban instrucciones como "con la l de lunes", "la m de Mariana", entre otros.

El tercer momento es la transcripción en el que los niños comprenden que deben tener ciertos cuidados con la calidad de la letra, la limpieza, la omisión de letras o espacios u otros errores, a pesar de saber que el proceso no finaliza allí, pues hace falta una revisión final. Sirva de modelo la siguiente situación: *La profe retoma "ya*

tenemos listo el borrador, ¿qué hacemos con él?", a lo que E06 responde "lo escribimos en la hoja" o cuando solicita la ayuda de un estudiante para la transcripción del texto instructivo: Al instante, E06 manifiesta querer hacerlo y dice al respecto: " mire mi cuaderno, profe", indicando que su letra es la apropiada para el ejercicio. Sin embargo, esta actividad no siempre fue realizada por un solo participante, en ocasiones todos aportaban en la transcripción de un fragmento del texto.

A pesar de parecer una actividad estrictamente mecánica, pues constituye aparentemente un ejercicio de transcripción, los niños comprendieron que se trataba de una reescritura del texto en la que debían tener el mayor cuidado y dedicación posible, puesto que de esta dependía la obtención de un producto casi culminado, dirigido a un destinatario definido y que por tanto, debían cuidar los trazos y la direccionalidad de su letra, evitar la omisión de información y procurar conservar la presentación del papel en buen estado.

La cuarta y última etapa fue la de evaluación o revisión para la cual siempre se implementó una lista de chequeo o rejilla que variaba según el tipo de texto elaborado. Los niños reconocieron su función y su importancia al momento de ser aprobado o no un texto antes de ser enviado a su destinatario. Lograron reconocer que cada texto, de acuerdo a su finalidad, debe cumplir con unas características generales, es decir, que la escritura es un proceso de cuidado, pero que a su vez, permite modificaciones constantes antes de su emisión final. Un ejemplo de este momento de revisión se evidencia a continuación: *E03 realiza la lectura del primer ítem de la rejilla "¿ubicamos el título?". La docente pregunta "¿cómo lo califica esta mesa?", a lo que todos sus integrantes responden "con chulito" y lo dibujan con sus manos en el aire e invita a E16 a hacer el símbolo correspondiente. E16 realiza un chulito con marcador verde. Antes de seguir con el siguiente ítem, la profe les pregunta cuál era el título, a lo que E14 responde "la lámpara de lava".*

En síntesis, el objetivo de esta categoría radicó en la identificación del proceso de escritura como una tarea que no puede ser desarrollada de forma directa, sino que requiere de varias etapas y procedimientos específicos que permiten la autocorrección y modificación durante la marcha para la producción final de un texto que responda a fines comunicativos específicos. En concordancia con lo anterior

Uno de los descubrimientos más importantes es haber comprendido que la composición escrita no es un proceso lineal sino recursivo: si bien cuando se escribe un texto operan los subprocesos de planificación (decidir y organizar sobre lo que se va a escribir), transcripción (poner en palabras escritas lo que se decidió escribir) y revisión (decidir la mejor forma de decir algo, perfeccionar, cambiar), ellos están operando simultáneamente y no uno detrás de otro como se pensó en una época¹⁰⁰.

Como resultado de este proceso, se puede mencionar al respecto que los niños lograron comprender la importancia de estos momentos de escritura, especialmente, el momento de revisión a través de la implementación de una rejilla, en actividades de escritura colaborativa, pero no se evidenció en todos los niños, esta automatización consciente en los ejercicios de producción individual. Esto se debe a que estas actividades deben trabajarse a manera de modelado en el aula mediante construcción conjunta de texto para que a partir de la frecuencia y constancia de su uso, el niño las apropie y las incorpore a sus propios procesos de producción.

¹⁰⁰ RINCÓN, Op. cit., p.68.

8.3.1.3 Niveles evolutivos de la escritura. Aunque bien se ha dejado claro que la propuesta no tiene fines didácticos en la adquisición y dominio del código escrito y no constituye ninguno de sus objetivos, esta subcategoría surgió como valor agregado para evidenciar los cambios de los niños en sus aproximaciones al sistema convencional de escritura ocasionados a partir de la necesidad de ser comprendido por un destinatario, también porque la comprensión se puede ver evidenciada a través de producciones escritas y orales donde se evidencia el proceso interno de lectura. Además, permitió reconocer el valor que tiene el nombre propio y otras palabras claves trabajadas en el contexto escolar como representaciones estables de escritura para ellos. Un ejemplo se evidencia a continuación: *continúa "Claveriano Fe" y un niño responde "la F de Fernando" y E02 recuerda cómo se escribe "dos palitos así", mientras los dibuja en el aire.* Otro ejemplo se observa durante la escritura de los materiales en el texto instructivo: *la docente escribe el subtítulo "materiales" y pregunta cuál es el primer material a utilizar. E03 responde "tinte" y la docente complementa "tinte o colorante", "¿con qué empieza colorante?", a lo que los niños responden "con la o" y E05 menciona "con la ca de Camilo".*

De acuerdo al registro y al análisis de sus producciones en ejercicios de escritura colaborativa se puede afirmar, que en su mayoría, alcanzaron el proceso de fonetización de la escritura, es decir, el nivel silábico caracterizado por intentar asignar un valor sonoro a cada una de las letras que componen sus producciones. En palabras de Ferreiro y Teberosky: "En ese intento, el niño pasa por un periodo de mayor importancia evolutiva: cada letra vale por una sílaba. Es el surgimiento de lo que llamaremos la hipótesis silábica y representa un salto cualitativo con respecto a los niveles precedentes"¹⁰¹. El siguiente ejemplo sirve para evidenciar la estabilización del valor sonoro de algunas letras, principalmente, de las vocales: *le pide entonces a los demás niños que le ayuden a E06, los niños identifican algunos*

¹⁰¹ FERREIRO y TEBEROSKY, Op. cit., p. 255.

sonidos vocálicos de la oración "la e, la o" para la palabra echó, "la a" para la palabra la, pero luego E05 menciona con voz falsa "la l de latón" y la profe añade "no, la l de lunes". E06 aún no recuerda de cuál letra se trata, por eso la docente le indica "la //, el palito largo" e inmediatamente E06 la escribe. Al fondo E11 dice "la que tiene Zulay".

Este avance en el proceso evolutivo de su escritura fue mediado por sus interacciones con el otro, principalmente con aquellos que se encontraban en un estadio superior al propio. Se observa la participación clave de un estudiante, quien ya ha adquirido el código alfabético antes de ingresar al grado transición con el apoyo de sus familiares: *Luego invita a E05 a escribir agua. E15 pronuncia sola y le indica "la a". La profe sigue con la pronunciación de la siguiente sílaba "¿quién se acuerda de este sonido: gu?", a lo que todos inmediatamente responden "la u", la profe les indica que sí pero antes hay otro sonido. E03 dice "la g de gato". E05 no recuerda cómo se escribe, por tal razón, la profe la escribe en un lado del tablero para que él lo haga después en el escrito, mientras tanto, E03 la hace en el aire con su dedo. E05 añade luego la u y la a. Se obtiene la escritura "agua".*

De esta manera, se puede concluir que “los conocimientos de los niños en torno a la lengua escrita se originan en una combinación de las informaciones provistas por el medio en las interacciones socioculturales y sus propias hipótesis construidas en interacción cognitiva con el objeto socialmente brindado”¹⁰². En otras palabras, entre más actividades contextualizadas en las que se proponga el contacto con textos y producciones escritas, ya sea en su hogar o en su ámbito escolar, el niño tendrá más herramientas y más posibilidades de comprender el sistema de escritura y establecer nuevas hipótesis sobre su funcionamiento. Asimismo, el compartir y enriquecer estos conocimientos adquiridos de manera individual con otros, permite un aprendizaje a partir del intercambio social.

¹⁰² RINCÓN, Op. cit., p.14.

8.3.2 Lectura inicial. Es casi improbable pensar que los niños pueden llegar a descubrir el sentido de un texto aun sin llegar a la conversión gráfica sonora de las palabras escritas o que pueden ser capaces de leer mucho antes de haber ingresado a la escuela. Sin embargo, se ha comprobado que ellos pueden llegar a hacerlo a partir de su exploración, interrogación e identificación de índices o marcas en el texto, impulsados por una necesidad real. En ese sentido, Inostroza, Varas y Jolibert afirman que “el lector busca encontrar el sentido al texto coordinando para construirlo, todo tipo de índices (contexto, tipo de texto, título, marcas gramaticales significativas, palabras, letras, etc.)¹⁰³”

Lo anterior fue precisamente lo que se buscó con la propuesta de actividades de lectura: permitir que los niños aprendieran a leer textos a través de un mayor acercamiento a diversas tipologías, creando la necesidad de leerlos y posibilitando diversas maneras de hacerlo. Concretamente, aquí se presenta una situación de lectura en la que un niño se vale de la identificación de una marca del texto, la fecha: *E02 manifiesta que lo lean. La profe les pide que le ayuden a leerlo, inmediatamente E14 exclama "vea, sí trae la fecha (señalando hacia la parte superior del texto)". La profe pregunta "¿y en qué fecha la escribió él?", E14 responde "el 17".*

Por consiguiente, los niños en la etapa inicial de la escolaridad o mucho antes de ingresar a la escuela realizan actos de lectura, empleando todos aquellos conocimientos que le he proveído sus primeros contactos con textos escritos tanto en su hogar, en la escuela como en el medio: letreros, afiches, vallas, nombres de la lista de asistencia, la fecha diaria, libros de cuentos, panfletos, entre otros.

¹⁰³ INOSTROZA, Op. cit., p. 54.

8.3.2.1 Interpretación de signos escritos. A partir de la mayor cantidad de formas gráficas estables de escritura que incorpore el niño a su repertorio visual, podrán tener más herramientas o detectores claves para descubrir el sentido de los textos. Entre las palabras familiares que más emplearon durante el desarrollo de la secuencia se encuentran: el nombre propio y el de sus compañeros, la fecha, el nombre de la institución educativa, su grado escolar, el nombre de los científicos, el nombre de la ciudad y el país de vivienda de uno de ellos, el nombre de algunas partes de la estructura del texto de instrucciones y la tarjeta de invitación que se emplean en su escritura (materiales, pasos, lugar, fecha).

El siguiente ejemplo sirve para ilustrar la identificación de los nombres de todos los compañeros de clase en el momento en que se asignan tareas a algunos niños haciendo uso del cuadro de las responsabilidades: *luego toma otro nombre y lo muestra, todos lo identifican inmediatamente "Fernando", quien se encargará de repartir material. Continúa con el responsable del aseo y al mostrar el nombre, algunos dicen "Mariana", otros "Mauren", la profe pide levantar la mano a la dueña del nombre y finalmente E13 lo hace. Continúa con el responsable de borrar el tablero y al mostrar la tarjeta del nombre, todos mencionan "Eduar".* Al mostrar la segunda tarjeta del nombre, se evidencia que los niños utilizan la estrategia de predicción para adelantarse a la lectura del nombre con tan solo observar su primera letra, por tal razón, mencionan las posibles opciones de nombres con M.

Asimismo, los niños en su mayoría lograron reconocer los nombres de los científicos, pues durante su visita y al acordar el envío de textos para mantener la comunicación, ellos ubicaron en un lugar visible junto al buzón, sus nombres. Por esta razón, podían reconocerlos fácilmente en cualquier texto y en este caso que se muestra a continuación, en el sobre: *la profe continúa diciendo "para saber quién nos lo mandó, debemos mirar el sobre en la parte de arriba (señala con su mano)". La profe pregunta de quién se trata y todos responden "Alberto Einstein".*

También, lograron aprender a localizar en el sobre la ubicación de la información del destinatario: *luego pregunta a quién le envió el sobre, señalando la parte de abajo, E03 responde "a nosotros", pero E14 que se encuentra más cerca del sobre, responde "a grado 0"*. En definitiva, se puede mencionar que los niños obtuvieron un buen desempeño en esta categoría, ya que esta consiste en que los niños logren “darse cuenta que las letras y las palabras constituyen lenguaje, que tienen significado y transmiten ideas, dicen cosas¹⁰⁴”.

Por otro lado, se evidenció que pasaron de prestar mayor atención a las imágenes de los textos a su contenido escrito, pues al principio de la secuencia al entregárseles un texto, dilucidaban su contenido a partir de la única observación de sus ilustraciones, obsérvese aquí el siguiente ejemplo: *la docente les muestra luego una tarjeta de invitación a una primera comunión, pero lo niños no logran identificar de qué se trata. Al tener en cuenta la imagen que aparece en ella (una niña vestida de blanco con su traje de primera comunión), los niños enuncian "una princesa", "matrimonio", "es cuando tienen su boda", pero la docente les aclara que no está el novio, así que no puede ser de matrimonio. Les cuenta entonces que se trata de una tarjeta de primera comunión y les explica en qué consiste este evento. Pero luego, utilizan las imágenes como apoyo para intentar interpretar el significado de las palabras: la profe señala los materiales escritos y les pregunta si conocen algunas de esas palabras, a lo que los niños responden negativamente. E05 comienza a nombrar el primero "vaso" (al parecer, observando los dibujos de los materiales), la profe les pide ubicar en dónde está esa palabra. E14 se levanta y señala "vinagre" y a la vez se levanta E05, quien señala "bicarbonato". La profe les pregunta a los demás cómo se escribe vaso, E11 dice "con la v de vaca" y realiza con sus dedos la forma de la letra. Luego continua la profe "y al lado qué le colocamos" y pronuncia la primera sílaba "va", E08 dice "la a", E14 continúa de pie*

¹⁰⁴ OTERO, Cecilia; VALENCIA, Jacqueline VENEGAS, Ximena. Indicadores para evaluar habilidades de comprensión lectora en Educación Parvularia. Ministerio de Educación, Región de Valparaíso, CHILE. 2008. p.8.

y ahora la profe le pide identificarla con esa pista, E03 se levanta a ayudarlo, pero le profe le pide dejarlo que lo intente y finalmente lo hace. La profe lo felicita y ubica una X en la palabra "Vaso" para indicar que ya está.

De esta manera, se evidencia lo que Teberosky y Ferreriro denominan un intento de relación entre descifrado y sentido: “el niño busca el sentido en función de la imagen, pero luego justifica su respuesta buscando en el texto índices que le permitan sustentar su interpretación”¹⁰⁵.

8.3.2.2 Aproximación a la lectura. Con respecto a esta categoría, los niños dudan al principio de su capacidad para poder leer textos y algunos de ellos muestran timidez al solicitárseles hacerlo de manera individual, pero a través del desarrollo de más actividades de apoyo y el respaldo constante de la docente, finalmente se arriesgaban a hacerlo. En el ejemplo que se menciona a continuación, se evidencia el temor inicial de los niños al ejercicio de lectura, sin embargo, luego se animan a participar con un poco de ayuda de la docente: *retoma la actividad diciendo "ya está lista la tarjeta, ¿algún niño la quiere ayudar a leer?", inmediatamente todos levantan la mano y elige a E14, pero él no lo hace. Luego invita a E04 a leerla y tampoco se obtiene respuesta de su parte. Mientras tanto, la docente señala la primera parte del texto, a lo que E03 responde "científico". Invita a E08 a leerla, pero al no obtener respuesta, invita a E02, quien inicia leyendo la primera palabra, pero luego debe ser orientada por la docente. Ella enuncia las palabras claves como hora, lugar y fecha y de esta manera, los niños intentan completar la información. E02, E03 y E13 son los niños que más participan de este momento de lectura y E17, E05, E13 y E04 se encuentran atentos a pesar de no participar.*

¹⁰⁵FERREIRO, Op. cit., p.132.

En ese sentido, es necesario que el maestro brinde ambientes y situaciones de clase que le ofrezcan seguridad al niño como incipiente lector, pero siempre teniendo claro la premisa de Jolibert “no se enseña a leer a un niño, es él quien se enseña a leer con nuestra ayuda (y con la ayuda de sus compañeros y de diversas herramientas de la clase, pero también con la ayuda de sus padres y de todos los lectores con que se encuentra)¹⁰⁶”.

En esta categoría, también se evidenció la adopción de posturas e imitación del acto de lectura, al leer los textos construidos en su diario de la ciencia: *continúa E04 quien es corregida por sus compañeros al no tener la postura adecuada al sostener su cuaderno, luego realiza la lectura de su diario. Durante este tiempo, E02 se regresa a su mesa a continuar escribiendo y al terminar su compañera E04, le pide a la profe darle la oportunidad de volver a leer su diario.*

Pero más allá de facilitarle al niño que descubra y trascienda cada vez más en sus niveles naturales de evolución de su proceso de lectura, se trata de que él conceptualice que detrás de los signos escritos que integran los textos, existe un mundo posible para ser comprendido a través de estos. En palabras de Jolibert y Gloton “en consecuencia, la escuela tiende, en el parvulario, a enraizar el poder-leer futuro del niño en querer-leer que supone un querer-comunicarse con el otro”¹⁰⁷.

¹⁰⁶ JOLIBERT. Formar niños lectores de textos. Op. cit., p.25.

¹⁰⁷ JOLIBERT, Josette y GLOTON, Robert. El poder de leer: técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura. Barcelona Editorial GEDISA 2003. p.214.

8.3.2.3 Reconocimiento del tipo de texto. Podría afirmarse que este fue el mayor logro a nivel de lectura que obtuvieron los niños por haber estado en contacto con diversas tipologías desde el inicio de la secuencia. La implementación de estrategias como el uso de índices lingüísticos y el diseño de siluetas para la identificación de tipologías permitieron que aprendieran a reconocer la tarjeta de invitación, el texto de instrucciones, la carta y el sobre.

Esta identificación de la superestructura del texto hace parte de los 7 niveles de índices lingüísticos para comprender textos que proponen Josette Jolibert y Catherine Crépon¹⁰⁸ al comienzo de su exploración, es decir, en los primeros pasos de análisis y le permite al niño identificar la función o la intención comunicativa de los textos a partir del reconocimiento de su tipología. Por ejemplo, aquí se observa la identificación del texto de instrucciones y la relación con su utilidad o uso social: *Al lograr ubicar los textos en el tablero, la profe les indica que el científico les envió dos textos y se los muestra. Al mostrar el segundo texto, observan las imágenes de materiales y algunos exclaman "leche, gomitas". La profe vuelve a cubrirlo con el primer texto. E14 menciona "nos mandó un experimento".*

Para la identificación de las características físicas del texto, la docente les propuso a los niños la elaboración de siluetas de los textos leídos para facilitar su lectura en caso de continuar recibiendo escritos de su misma estructura: *la profe les plantea "será que si yo les muestro otro texto de instrucciones, ¿ustedes lo podrían leer?", E05 manifiesta una respuesta negativa. La profe les pregunta si les parece difícil leerlo, a lo que los niños responden que es así. Luego pregunta si leer las cartas les parece igual de difícil, se escuchan opiniones divididas. La profe aprovecha para mencionarles que les dará unas estrategias por equipos de trabajo para que ellos puedan leer más fácil las cartas y las instrucciones. Para la elaboración de estas siluetas fue constante el ejercicio de retroalimentación a partir de textos de la misma*

¹⁰⁸ INOSTROZA, Op. cit., p.64.

tipología ya leídos y la identificación de la ubicación de la información dentro de la hoja: *señala la parte superior de la carta elaborada por Alberto Einstein y pregunta qué debe ir, E14 , E03 y E08 mencionan "la fecha", la profe dice "vamos a representar lo escrito en ella con un rectángulo" mientras inicia su representación, pero antes les pregunta "el rectángulo va en la mitad o hacia un lado?", dirige la pregunta a E02. E05 responde "arriba", al igual que E14, E03 menciona "está hacia un lado". La profe inicia con la representación y les pregunta nuevamente "¿y llega hasta el final de la hoja?", los niños responden negativamente, entonces les pide indicarle en que parte parar y así lo hacen, quedando el rectángulo, unos 10 centímetros antes del final de la hoja.* Esta actividad hace parte de las claves que propone Josette Jolibert¹⁰⁹ para caracterizar los principales tipos de textos que se pueden trabajar en el ambiente escolar mediante la elaboración de siluetas textuales al constituir las en herramientas de sistematización.

8.3.2.4 Paráfrasis. Es considerada una manera de evidenciar un proceso de comprensión lectora a través del cual, se refleja la interiorización de la información del texto. En escolarización inicial o antes de llegar a ella, se recomienda que el adulto lea los niños y luego ellos reproduzcan con sus palabras, lo leído. En otras palabras, la paráfrasis “ayuda a mejorar la comprensión y la retención de un texto. Esta técnica sirve para verificar lo que han comprendido y les ayuda en su habilidad para resumir y hacer inferencias, porque deben traducir el pensamiento del autor de manera personal: usando vocabulario y sintaxis propios”¹¹⁰.

Durante el desarrollo de la propuesta y tras el proceso de lectura de los textos recibidos (cartas y textos instructivos), se plantearon ejercicios de parafraseo, bien fuese como conclusión o cierre del proceso o para retomar lo realizado en un encuentro anterior. Además, y no sin menos importancia, para analizar la situación

¹⁰⁹ JOLIBERT. Formar niños lectores de textos. Op. cit., p.189-223.

¹¹⁰ ¿Cómo Aprendo a Parafrasear? Disponible en: ww2.educarchile.cl/portal.herramientas/sitios_educativos/nb3/sitio/in10.doc

comunicativa que muchas veces planteaba la lectura de los textos como respuesta, por ejemplo, las cartas de los científicos narraban algún acontecimiento personal, pero les solicitaba una acción a los niños o los textos de instrucciones que invitaban a la realización de los experimentos. A continuación se presenta un ejercicio de paráfrasis hecho por un estudiante: *y les pregunta cuál fue el mensaje que les dejó Alberto Einstein en su carta. E14 pasa al frente y menciona "Alberto Einstein fue a visitar a su amigo que se llama Isaac que vive en Estados Unidos porque se fue de vacaciones y que cuando llegue nos va a visitar y que nos deja sus mejores experimentos", la profe lo felicita por su intervención.*

8.3.2.5 Comprensión lectora. Como ya se había hecho mención en la subcategoría de interpretación de signos escritos, los niños, al inicio de la secuencia, realizaban procesos de comprensión lectora a partir de su énfasis en la interpretación de la imagen, así por ejemplo, ante la lectura de diferentes tarjetas de invitación para obtener modelos de escritura antes de realizar la propia, los niños solo se basaban en la imagen para descubrir su significado: *regresa al centro de la clase y les muestra una tarjeta de cumpleaños y les pregunta de qué será. E03 y E12 responden "de invitación, de cumpleaños". La docente les aclara que es una tarjeta de borrador y la entrega a uno de los niños que se encuentran a los extremos de la hilera en U para que la observe y la pase a sus demás compañeros y así sucesivamente. Al pasar las tarjetas, los niños hacen énfasis más en la imagen que en lo escrito. Solo se observa que E03 manifiesta que quiere leerlas y que su compañera de al lado, no lo deja hacerlo. La docente da un tiempo de 2 minutos más para que los niños terminen de observar las tarjetas y luego las recoge. Pero aquellos niños, como por ejemplo E03, quien ya ha estado en contacto previamente con el sistema alfabético, su atención se centra en los signos y la imagen se convierte en el complemento para enriquecer mejor su lectura.*

No obstante, en esta subcategoría no se pretende ahondar en el nivel evolutivo en el que se ubican los niños y en las hipótesis que sobre el proceso de conceptualización de la lectura han construido, sino de las estrategias, índices y herramientas que emplean para lograr la comprensión de textos. En ese sentido, a continuación se observa un ejemplo en el que un estudiante integra a la comprensión del texto, que en este caso, inicia por ser una palabra sin acompañamiento de imagen, una estrategia que le permite anticiparlo: *en el primer grupo E14 toma el liderazgo e identifica el primer elemento a marcar, E13 ubica otro elemento separándose del grupo, E05 intenta hacer lectura de una de las fichas y lee "ma" intenta descifrar y concluye "matraz", ubicando la tarjeta en su respectiva imagen dentro del salón.* Esta lectura la realiza a partir del uso de la estrategia de predicción, la cual consiste en “adelantarse a la continuación o finalización de un texto, o parte de él. Si bien esta estrategia puede conducir a error, también es cierto que posibilita una lectura fluida y comprensiva”¹¹¹. La predicción fue realizada gracias a la contextualización de la actividad de lectura: los niños textualizaban una parte de su aula a partir de la lectura y ubicación de rótulos que identificaran los nombres de los instrumentos de laboratorio que en sus paredes se encontraban representados. Por tal razón, el niño pudo anticipar la palabra haciendo una combinación entre la identificación de una parte de la escritura (sílabo ma) y la asociación con los posibles nombres de instrumentos de laboratorio que se encontraban ubicando. De modo que

Cuando se lee con el propósito de producir sentido, es decir, en búsqueda de satisfacer una necesidad humana que requiere el sistema de escritura (por ejemplo buscar información, recrearse, etc), existen más posibilidades de que estrategias de lectura se pongan en prácticas y se realicen predicciones e inferencias más certeras.

Para la lectura y comprensión de textos completos, y en el caso que se mencionará: la lectura de su primera carta, la docente orienta este proceso haciendo que los niños identifiquen palabras claves, así como los orienta a conceptualizar qué tipo de

¹¹¹ RINCÓN, Op. cit., p. 74.

información pueden encontrar en cada parte de la estructura del texto en función de lo que desean conocer de la situación comunicativa, así por ejemplo, les orienta a identificar en qué lugar pueden obtener información sobre el destinatario, el remitente, la fecha en que fue escrita la carta y finalmente el mensaje. *“La profe señala la ciudad y E03, que se encuentra cerca, menciona "Bucaramanga", la profe retoma "Bucaramanga y la fecha", "quiere decir que él la escribió en Bucaramanga antes de irse". La docente continúa señalando en orden partes del texto y les va preguntando a los niños si reconocen algunas de esas palabras. No reconocen ninguna hasta que la profe solicita identificar al destinatario, señalando su ubicación el texto, ellos mencionan que allí dice "Preescolar, grado 0", luego la profe señala en la línea de abajo solicitando que allí se encuentra información del destinatario y E06 identifica "Claveriano Fe y Alegría".*

Durante este primer proceso de lectura y de comprensión global del texto en el que no solo identifican su estructura y el reconocimiento de información importante dentro de él, reconocen palabras que ya hacen parte de su repertorio visual y que ayudarán a ir construyendo aún más el significado de la carta. Además, se evidencia, como un estudiante, motivado por su interés de conocer pronto el mensaje de uno de los científicos, comienza a leerla mentalmente sin habersele solicitado hacerlo: *mientras tanto E03, quien ya sabe decodificar, la lee mentalmente y luego exclama "¡ah, se fue a visitar a Isaac! La profe lo escucha y se sorprende porque ya lo ha leído o al menos leyó parte del mensaje de la carta. La docente señala dentro del contenido del mensaje una palabra clave y les pide a los niños identificarla, ellos responden "Isaac". Le vuelve a preguntar a E03 cuál fue la información que él leyó. E03 dice "se fue a visitar a su amigo Isaac". La profe crea expectativa cuestionando si será cierto lo que dice E03 y si esa información se encuentra en la carta. La profe les pregunta que recuerden el lugar donde vive Isaac, los niños responden "Estados Unidos" e identifican por cuál vocal comienza "por la e". La profe aclara que por ser el nombre de un país, esa palabra estará escrita con la e mayúscula. Se levanta E14, E09 a señalar la palabra en el texto, pero quien la*

termina ubicando es E05. Luego la profe se dirige a la última parte de la carta y pregunta quién la firmó, algunos niños sin mirar, mencionan que Isaac, pero luego E14 observa y dice "Alberto Einstein" y los demás lo siguen. Razón por la cual "ese saber leer que asignamos a los niños antes del dominio de nuestro sistema de escritura es principalmente un conocimiento de información pragmática¹¹²", es decir, que surge a partir de la necesidad por conocer una información que responda a una situación comunicativa ya presentada.

Al terminar estos 4 primeros niveles de índices lingüísticos para la comprensión de textos, la docente conceptualiza a través de un ejercicio de retroalimentación para concretar lo aprendido: *la profe va señalando algunas partes o estructura de la carta y menciona "y la carta inicia colocando el lugar". Continúa "en la carta yo coloco el lugar y la... (Señalando en el texto), los niños completan "la fecha". La profe aclara que se escribe la fecha del día en que se escribió y no del día en que llegó. Y no solo propone este ejercicio durante el ejercicio de lectura, sino aún después de haber descubierto el mensaje y todo el contenido del texto. Para hacerlo, plantea una situación de uso en la que podrían necesitar esa información sobre la estructura de la carta, de modo, que no se convierta en una actividad sin sentido: la profe interviene "él dijo que nos seguía mandando experimentos, si nosotros le enviábamos cartas" y les pregunta "¿ustedes saben hacer cartas?", E14 responde afirmativamente, E06, lo contrario. La profe les propone observar cómo hizo Alberto esa carta para que cuando ellos deban escribirle una, sepan cómo hacerlo.*

De esta manera, la comprensión de textos en esta etapa inicial y en general consiste en "considerar la lectura, no como la comprensión de un significado completamente elaborado, sino como una exploración que tiende, a partir de índices percibidos

¹¹² RINCÓN, Op. cit., p.73.

como significativos, a construir literalmente la significación de lo que se ha percibido¹¹³".

8.3.3 Prácticas pedagógicas de lectura y escritura inicial. En esta categoría se presentan las actividades, recursos y estrategias implementadas por la docente para el desarrollo de prácticas de lectura y escritura inicial, asimismo, las situaciones comunicativas propuestas a los niños para emprender acciones direccionadas hacia estos procesos a partir de contextos reales y significativos. Además, incluye las respuestas de los estudiantes en estas actividades para determinar la recepción de la propuesta, su estado de motivación hacia el aprendizaje y finalmente, la asertividad en el cambio de las prácticas pedagógicas en contraste con las que se venían implementando en el grado preescolar de la institución.

Recrear una situación acorde a los intereses y preferencias de los niños fue crucial para cautivarlos y lograrlos involucrar desde el inicio de la secuencia y conseguir que la puesta en escena de las situaciones comunicativas tomaran un carácter verosímil. Aunque hubo situaciones en que los niños a través del uso de la pregunta reflejaban dudas sobre la veracidad de la propuesta, la pericia y el rol de la docente fue fundamental para mantener a flote la credibilidad en ella hasta que las dudas se disiparon. Por ejemplo, se presentaron dudas sobre la existencia real de un cartero y del funcionamiento del buzón de correo, ya que nunca tuvieron la oportunidad de conocerlo, pues este existía dentro de un imaginario constante. Se expone aquí un ejemplo: *mientras tanto, se oye una voz al fondo de E07 quien pregunta "profe, ¿viene el cartero de verdad?, ¿el cartero viene?", la profe le responde afirmativamente "sí claro, él tiene que trabajar. Un día de estos se los voy a presentar, lo que pasa es que él trabaja a medio día y a esa hora ustedes ya no están. O lo voy a invitar a una hora que ustedes estén para agradecerle por todo el trabajo que él hace".*

¹¹³ JOLIBERT y GLOTON, Op. cit., p.233.

El cambio de las prácticas de enseñanza aprendizaje surgió a partir de la autorreflexión del quehacer de la docente investigadora con relación a la manera en que estaba orientando los procesos de lectura y escritura inicial en el aula. Asimismo, de las observaciones de sus clases de lenguaje, que a pesar de incorporar la didáctica en ellas, no encontraba sentido alguno a la enseñanza fragmentada de piezas silábicas, fonémicas y vocálicas. Esta exploración e interés por cambiar sus prácticas dio como resultado el desarrollo de la presente propuesta, que aunque no representa un cambio total en sus formas de enseñanza, es el inicio de un camino en el que no debe trazarse una única ruta (o método) sino que debe estar abierto a recorrer diferentes posibilidades encaminadas a acompañar el proceso de descubrimiento natural del niño. En definitiva

Para tratar de evitar consecuencias negativas, existe una fórmula: ¡cada maestro que enseña la lectura y la escritura!; pues si bien es necesario estudiar sobre el lenguaje y el conocimiento, estar al tanto de las discusiones sobre la enseñanza de la lectura y de la escritura, sobre historia de esa enseñanza, buscar el sentido social de la acción, su inserción en el contexto, todo esto cobra sentido en función de la historia irrepetible de cada maestro, de sus deseos particulares, lo que hace específico cada proyecto pedagógico¹¹⁴.

Dentro de esta intención por cambiar y transformar las prácticas pedagógicas concernientes a la enseñanza inicial de los procesos de lectura y escritura, jugó un papel muy importante el planteamiento de situaciones comunicativas que permitieron brindar un contexto a estas actividades. En su direccionamiento, también fue fundamental el papel del docente, quien fue el encargado de encauzar a los niños a seleccionar y producir determinadas tipologías textuales para dar respuesta a necesidades particulares de comunicación y la participación de ellos en estas, hizo evidenciar que no fue un proceso repetitivo y sin sentido como se constituían anteriormente sus experiencias con la escritura y la lectura. De la misma

¹¹⁴ RINCÓN, Op. cit., p.16.

forma, el uso de estrategias de escritura y recursos transformó en mayor medida esta experiencia y arrojó resultados que seguirán alentando estas renovaciones en la manera cómo ingresamos a los niños en el aprendizaje de la lengua escrita.

8.3.3.1 Situaciones comunicativas. A lo largo de todo el desarrollo de la secuencia se evidenció el planteamiento de situaciones de comunicación que alentaron y le dieron sentido a los ejercicios de escritura y lectura. Estas situaciones permitieron la contextualización del uso de tipologías textuales específicas para dar respuesta a necesidades comunicativas particulares. De modo accesorio, involucró también la práctica de producciones orales que pusieran a prueba sus habilidades para argumentar, narrar y formular preguntas.

Tal fue el caso de la entrevista que propuso la docente para indagar aspectos de la vida del científico: *la docente "el niño que quiera hacerle una entrevista, una entrevista es hacerle preguntas a él, va a levantar la manito, pasa y toma el micrófono y le hace una pregunta al científico". Les pide además, que tengan preparada la pregunta antes de pasar y agarrar el micrófono y elaboren preguntas de lo que quisieran saber acerca de él.* Esta actividad permitió identificar algunas debilidades en las producciones orales de los niños, quienes se mostraron tímidos para elaborar preguntas o las preguntas formuladas no respondían al propósito de la actividad, por ejemplo: *E02 es la primera en pasar, pero después de un rato de estar sentada, menciona "no había pensado la pregunta" y se devuelve para su puesto.* Sin embargo, después de la docente elaborar algunas preguntas a manera de modelado de la actividad, otros se animan logrando buenos resultados: *E03 menciona que desea preguntar "¿por qué le gusta hacer experimentos?", a lo que el científico le dice que es una muy buena pregunta.*

En otras palabras, podría afirmarse que el diseño previo y durante la marcha de estas situaciones significativas de comunicación en el transcurso de las intervenciones didácticas, garantizó la vivencia de prácticas de lectura y escritura

enmarcadas dentro de posibles prácticas sociales que promovieron el contacto con variados tipos de textos de la cultura. Así por ejemplo, para suscitar la producción de un texto instructivo y la implementación del diario de la ciencia, el científico menciona: *"hoy vamos a hacer un experimento, pero para hacerlo siempre necesitamos tomar nota" E13 dice "y también guantes", continúa el científico "para eso, así como ustedes ayer hicieron una tarjeta de invitación, yo necesito anotar todo lo que hago en mi diario de experimentos".*

De la misma forma, el científico, en consonancia previa con la docente, apoya el uso de la tarjeta de invitación para lograr un fin determinado, tal y como se evidencia en el siguiente conversatorio: *el científico continúa hablando telefónicamente diciendo que no asistió al colegio porque no recibió una invitación formal y que aún la continua esperando en su buzón de correo. La profesora le recuerda al científico que ella lo había invitado de manera previa y él había aceptado en asistir, pero insiste en que él está acostumbrado a asistir a sitios muy importantes y para hacerlo, siempre recibe una invitación formal, pero corta la llamada porque debe continuar con sus experimentos.*

En el planteamiento de estas situaciones también se involucraron a los científicos que hicieron parte del montaje del escenario y la representación del laboratorio, al ser ellos quienes propusieron la producción de un texto para resolver una necesidad de comunicación. Por ejemplo, en el siguiente conversatorio, la construcción de un texto instructivo se presenta como solución a una situación problema: *la profe le pregunta a Isaac si tiene diario de la ciencia y él manifiesta haberlo dejado. La profe le pregunta "¿entonces cómo hace para que ese experimento que va a hacer no se le olvide?". Isaac responde "necesito que ustedes me envíen por correo todo lo que vamos a hacer el día de hoy. ¿Cumplen con mandarme eso para yo anotar en mi diario?".*

En conjunto, la enseñanza de la lengua escrita consiste en aprovechar situaciones en las que se cree la necesidad de hacer uso de la lengua escrita para fines reales de comunicación. En palabras de Felisa Barreto:

Planear una situación significativa de escritura exige ubicar un acontecimiento generador para, en torno a él, simular algún aspecto significativo del mundo cotidiano. De esta manera, se crea un contexto adecuado para producir textos con funciones y propósitos claros, los cuales, después de contrastados con los pares, se ponen en circulación en el mundo¹¹⁵.

Por consiguiente, se establece que el diseño de situaciones comunicativas dentro del espacio escolar hace que las actividades de lectura y escritura cobren sentido para los niños y no se enmarquen simplemente como tareas con fines académicos. De su diseño y de la manera como se contextualicen, depende que el niño se involucre y tome un papel dentro de ellas, sintiéndose parte importante dentro de su solución o de la construcción colaborativa de una respuesta de tipo comunicativo.

8.3.3.2 Estrategias y recursos de enseñanza- aprendizaje. Dentro de esta subcategoría de análisis se expondrán las principales estrategias implementadas en la secuencia para el desarrollo de actividades de lectura y escritura. Entre estas se encuentran la coescritura o trabajo colaborativo en general, la escritura individual y la textualización del aula. En cada una de ellas, se desglosan los recursos didácticos que permitieron apoyar su uso.

El trabajo colaborativo se constituyó en la principal estrategia implementada durante la propuesta, tanto para la producción de textos como para actividades de lectura, con el objetivo de construir conceptualizaciones y de alcanzar objetivos comunes a partir de las interacciones entre pares y entre docente y pares. Fueron notables las

¹¹⁵ BARRETO, Op. cit., p. 25.

diferencias establecidas en la producción de textos cuando estos eran construidos de manera conjunta a cuando eran elaborados de manera individual. Una de las principales razones a las que se le atribuye la diferencia en su desempeño puede radicar en que los niños sienten mayor apoyo al trabajar de manera cooperativa y adquieren mayor seguridad: solicitan ayuda, sienten que todos se esfuerzan para un mismo fin, todos participan, sus aportes y los de los demás adquieren valor, entre otras razones.

De esta manera, podría afirmarse que esta estrategia, la cual hace parte de una de las actividades de escritura en grupos planteada por Saunders denominada coescritura, permite el aprendizaje de la escritura mediante la construcción social y el intercambio de ideas con otros. “En esta modalidad la estructura subyacente es completamente cooperativa, dado que los miembros de un grupo de iguales comparten la autoría de la composición de un texto y colaboran activamente durante los subprocesos de planificación, textualización y revisión¹¹⁶”.

Por otra parte, la escritura y lectura individual fue otra estrategia implementada dentro de estas actividades, la cual fue desarrollada a partir del uso del diario escolar como recurso didáctico. Esta escritura individual, tal y como se mencionará más adelante en el análisis de los productos elaborados por los niños, permitió determinar los avances y desempeños por estudiante y así estimar el impacto de esta propuesta con respecto a los aprendizajes iniciales de la lectura y la escritura.

El diario de la ciencia fue propuesto como una herramienta de trabajo implementada por los científicos para facilitar la recordación de los experimentos realizados. Este elemento se presentó como un recurso importante y necesario para los científicos en la ejecución de experiencias de la ciencia y así fue propuesto desde el inicio de

¹¹⁶ DIAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes: para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Editorial MacGraw-Hill Interamericana. Bogotá. 1997. ed. 3 p. 295.

la secuencia tal y como se evidencia a continuación: *el científico menciona "hoy vamos a hacer un experimento, pero para hacerlo siempre necesitamos tomar nota", "yo necesito anotar todo lo que hago en mi diario de experimentos". La docente interviene y toma el diario diciendo "¿o sea que aquí hay muchos experimentos para hacer?, yo lo quiero para mí". El científico les pregunta "¿quién quiere ver los experimentos que hay para hacer ahí? (señalando el libro)".*

De esta manera, el científico en complicidad con la docente, planteó la utilidad del diario y la necesidad de escribir desde su rol en el ámbito de la ciencia, haciendo ver que la escritura puede trascender más allá del contexto escolar y que hace parte de muchos otros contextos del desenvolvimiento humano. Es así como en su deseo por convertirse en científicos, cada uno de los niños asumió esta tarea de escritura y manejo del diario como parte de su nuevo personaje favorito.

No obstante, fue un proceso difícil el pasar de una construcción de textos grupal y con orientaciones permanentes de la docente a iniciar las producciones de forma individual, que aunque contaban con su apoyo, este no era posible ser ofrecido de forma fija como esperaban algunos niños que fuese. En los procesos iniciales de escritura espontánea en el diario, se observaron situaciones de frustración, de inseguridad e incredulidad al tener que enfrentarse solos por primera vez a esta tarea, incluso para la docente, quien se le dificultó la orientación simultánea de sus estudiantes y llegó a dudar de esta herramienta. Sin embargo, logró depositar mayor confianza y seguridad en los niños para que adquirieran autonomía en la elaboración de sus producciones.

A continuación, se describe un momento en el que los niños leen a sus compañeros sus producciones, empleando el diario de la ciencia: *continúa E14 haciendo la lectura de su diario, toma el cuaderno con la postura indicada. E14 hace lectura de su escrito y muestra el cuaderno a sus compañeros. Continúa E02, quien hizo el texto más extenso. Cuando toma el cuaderno, E14 enuncia "yo no le veo la cara",*

refiriéndose a la postura adecuada para leer. E02 lee "a mí me gustó el experimento de Alberto Einstein porque los gusanitos saltaron un poco", la profe le pregunta si escribió más, entonces ella completa "y la carta del científico". Muestra su dibujo y se sienta en su lugar.

A todo esto y después de observar el uso del diario como herramienta para iniciar a los niños como lectores y productores de texto, se evidenció que la disposición, alcances, producciones y acercamientos a estos procesos se dieron en mayor medida en el trabajo con textos de forma colaborativa, es decir, con la construcción y lectura grupal, puesto que los niños sentían mayor apoyo y seguridad. Sin embargo, el uso del diario fue un acercamiento al desarrollo de procesos autónomos de escritura y lectura y sirvió para analizar de manera más cercanas sus hipótesis evolutivas en la comprensión de estos. Por tal razón, se establece de mayor pertinencia, enfocar las prácticas de acercamiento a la lengua escrita en el preescolar hacia la construcción y lectura de textos a través del trabajo colaborativo y vincular herramientas de escritura personal en grados escolares en los que los niños hayan tenido un mayor acercamiento al sistema convencional.

Por otro lado, la selección de recursos con fines pedagógicos permite la organización de las prácticas que se desarrollan dentro de ella, así como los elementos que conforman la decoración del ambiente escolar. Si el propósito es hacer que el niño participe de un ambiente letrado, el aula escolar como el espacio más frecuente de vivencias pedagógicas, también debe proporcionarlo. Es por esto que el salón debe convertirse en un espacio estimulante para la formación de niños lectores y escritores a partir de la selección de textos útiles de uso cotidiano. Fue así como, además de ser importante la recreación de un laboratorio para la simulación de las situaciones comunicativas de la secuencia, se destinaron algunos

espacios dentro del aula para ubicar “textos funcionales de la vida escolar¹¹⁷”, constituyéndose en la tercera estrategia implementada: la textualización del aula.

Para tal fin, durante el desarrollo del momento de exploración cognitiva, es decir, la fase inicial, se destinó una sesión para la textualización del ambiente escolar con la ubicación de algunos recursos didácticos como el cuadro de responsabilidades (permitió la identificación de nombres de otros niños y el propio en la asignación de tareas cotidianas en el aula, como repartir materiales, ubicar la fecha del día, entre otras); el cuadro de asistencia (permitió la lectura de los nombres de los niños al pasar lista); el cuadro del calendario (permitió el aprendizaje de representaciones escritas estables como los días de la semana y los dos meses trabajados) y el cuadro de aseo (permitió fortalecer el aprendizaje de escrituras estables como los nombres y los días de la semana). Este rincón de cuadros también permitió apoyar la formación de hábitos al ser necesaria su implementación diaria. “De este modo, la ambientación textualizada del aula debe ser potencialmente significativa para que los niños puedan aprender descubriendo, elaborando y construyendo significados en una interacción dinámica y permanente con los textos existentes en su entorno¹¹⁸”.

Para ilustrar lo anterior, en el siguiente relato se evidencia el trabajo con el cuadro de asistencia: *leen la primera responsabilidad e invitan al encargado de esta tarea, es decir, a E09 a la asistencia. Pasa al frente y comienza a leer la lista. Se escuchan voces de E05, E06, E03 tratando de ayudarle. La primera en la lista es Sharol, pero E05 al ver la inicial, piensa que es Samuel.* En este ejemplo además se puede identificar el establecimiento de hipótesis y niveles de lectura inicial, en el que el participante E05 confunde dos nombres que inician por la misma consonante, sin establecer otras diferenciaciones en las grafías que posee cada uno.

¹¹⁷ INOSTROZA DE CELIS, Op. cit., p. 107.

¹¹⁸ Ibid. p.106.

Dentro de este ejercicio de textualización, los niños también demarcaron algunas zonas claras dentro del aula escolar como el rincón de los materiales escolares, el rincón del juego, de experimentos y la biblioteca escolar. Así como rotularon algunos de los instrumentos que se utilizan en el laboratorio, identificándolos en la decoración dentro del aula. Para la ubicación de estos rótulos, los niños, organizados en equipos, ubicaron según su parecer y gracias a la construcción cooperativa, los nombres de cada uno de ellos, posteriormente, mediante un ejercicio de retroalimentación grupal, se revisaron y modificaron algunos errores.

Otro recurso pedagógico significativo dentro de este proceso fue la ubicación del buzón de correo en un lugar especial dentro del salón de clase, al servir de apoyo y proporcionar mayor credibilidad al planteamiento de situaciones comunicativas medidas por el intercambio de textos de un lugar a otro, que en su cotidianidad, al igual que en las sesiones de clase, es implementado como depósito de cartas. De igual forma, a través de él, reconocieron el oficio del cartero e incluso cómo debe actuar este bajo su ética: *la docente les plantea una situación, diciéndoles "y si el cartero es chismosito y le da por abrirlo, ¿será que él lo debe abrir?, la mayoría responde a una sola voz que no y la profesora les pregunta por qué y E14 responde "porque no es para él". La docente agrega "él debe ser muy respetuoso y muy profesional y no leer correspondencia de los demás".* En otras palabras, el buzón de correo es un recurso que puede implementarse en el aula para vincular al niño con el mundo exterior.

Esta técnica de intercambio de correspondencia también propuesta por Freinet, al igual que la propuesta del uso de un diario personal, que para fines didácticos, aquí fue adaptado al diseño de la situación comunicativa de los científicos como diario de la ciencia, fue propuesta al ver que “en este contexto, la lectura y la escritura adquieren una intensa motivación, se despojan de su carácter poco grato y se convierten en instrumentos indispensables para establecer y profundizar unas

relaciones¹¹⁹". Fue así como el uso del buzón de correo constituyó en un medio comunicativo que direccionó la producción de textos hacia destinatarios definidos y permitió resolver necesidades reales de comunicación con los científicos, aún a largas distancias. Por lo tanto, se puede afirmar que constituyó en un recurso indispensable para mantener las situaciones reales de comunicación propuestas en el aula a partir de la vinculación de los científicos a las actividades. Un aspecto importante para destacar durante la secuencia, fue su constante revisión por parte de los niños para comprobar o no la llegada de alguna carta o texto de manera diaria.

También se implementó el rincón del pensamiento o de la metacognición para la sistematización del conocimiento relacionado con la organización de la información dentro de los textos trabajados o con su estructura (de instrucciones, tarjeta de invitación, la carta y el sobre) a partir de la elaboración de siluetas. Se recurría a este espacio cuando se llevaba a cabo la producción de uno de ellos para recordar el orden y la ubicación del contenido, aunque a veces no era necesario dirigirse a él. También se elaboró el fichero de palabras para ubicar las palabras de referencia significativa que fueron trabajadas en su mayoría en los diferentes textos o aquellas que los niños podían reconocer a simple vista. Su sistema de organización se basó a partir de una clasificación alfabética, sin embargo, este recurso no tuvo el éxito esperado porque su ubicación e implementación debió darse desde la primera fase de la secuencia. De esta manera, su uso también podría haberse constituido como un hábito dentro de su rutina al escribir en él las palabras aprendidas durante el día. En palabras de Gloria Inostroza, se concluye que "para facilitar al niño la construcción de sus conocimientos, requerimos contar con una sala que brinde un ambiente grato y estimulante en la cual se integre la vida cotidiana del niño con sus actividades de aprendizaje"¹²⁰. Es por esto que no solo las actividades que se

¹¹⁹ GONZALEZ MONTEAGUDO, José. "Célestin Freinet, un Precursor de la Investigación en la Escuela, Las Técnicas Educativas y la Organización del Aprendizaje". Disponible en http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/7/R7_4.pdf. 1989.

¹²⁰ INOSTROZA DE CELIS, Op. cit., p.106.

propongan deben tener un fin comunicativo, sino todo lo que se ubique en el aula de clase, pues hace parte de la información visual que el niño lee diariamente y con la que interactúa gracias a la selección de textos útiles para su funcionamiento.

8.3.3.3 Actitud del estudiante. Uno de los dispositivos básicos para todo aprendizaje lo constituye la motivación, pues es en la medida en que se despierte el interés por conocer, por descubrir y ser partícipe en la construcción de un aprendizaje, el niño dispondrá de toda su capacidad cognoscitiva en la participación de las actividades que la generen. Por consiguiente, el maestro debe ser muy cuidadoso al diseñar actividades que requieran el uso de procesos de lectura y escritura, tratando de que estas coincidan con los gustos y preferencias de los niños de acuerdo a su edad.

Así pues, la propuesta didáctica giró en torno al montaje de un laboratorio en el que los niños asumían el papel de científicos y recibían la visita de 2 de ellos traídos desde otro lugar del mundo para la realización de experimentos. Para continuar manteniendo un vínculo de amistad, se propuso el uso de cartas como medio de comunicación, pero también fue necesaria la construcción de otros textos. La recreación de esta situación y de muchas otras que surgieron en el desarrollo, logró mantener el interés en los niños e hicieron que su participación estuviera latente en todas las actividades, como por ejemplo se refleja en la siguiente narración: *los niños ingresan al aula y se ven sorprendidos por la presencia de un científico. Uno de estos es E14 quien ante una exclamación y expresión de asombro, manifiesta su emoción. A medida que van entrando al salón, se evidencian cada vez más sus caras de asombro y a la vez de alegría al verlo. Inician bajando las sillas y acomodando sus pupitres, pero sin dejar de observar al científico.*

No obstante, también se presentaron en algunos momentos, comportamientos inadecuados por parte de algunos niños y en los que fue necesaria la suspensión temporal de actividades para hacer llamados de atención al respecto. En su

mayoría, estos eran generados en actividades de construcción colaborativa de textos o en trabajo por equipos en un principio de la secuencia. Asimismo, estos comportamientos ocurrían cuando la actividad de producción se extendía más del tiempo planeado o cuando ciertos niños no participaban de la escritura del texto en el tablero. También cabe anotar que los niños que presentaron estos comportamientos disruptivos tuvieron muy pocos avances en comparación con otros participantes, los cuales se vieron reflejados a través de sus pocas o nulas intervenciones y participaciones en procesos de lectura y escritura, pero sí la hubo en la realización de actividades de experimentos, visita al laboratorio de la institución y conversatorios con los científicos. A partir de este contraste de comportamientos en estos niños, puede inferirse que aún no se ha despertado en ellos el interés por explorar la cultura de lo escrito y de ahí sus comportamientos inadecuados durante el desarrollo de actividades de producción o lectura grupal o quizás se pueda llegar a inferir que el tema en sí no llamó su atención, ni despertó la necesidad comunicativa.

8.3.3.4 Rol docente. Si bien se ha dicho que el niño posibilita su aprendizaje y es un sujeto activo ante el lenguaje y la lengua escrita al intentar comprenderla, el papel del docente en la escuela debe permitir que este proceso se dé de manera natural. Sin embargo, puede posibilitar que el niño avance en la construcción de sus hipótesis y confrontaciones sobre los procesos de lectura y escritura, al proporcionarle experiencias y situaciones estimulantes en las que sea necesario producir un texto para ser resueltas. El docente guía y permite que el niño formule sus hipótesis, realice confrontaciones, plantee preguntas y así reorganice sus propias conclusiones. Durante el desarrollo de la secuencia, la docente acompañó y brindó apoyo al niño en los momentos de escritura y lectura suministrándole la seguridad necesaria para que él asumiera su papel de escritor y lector: *la profe señala en el texto la ciudad y E03 que se encuentra cerca menciona "Bucaramanga", la profe retoma "Bucaramanga y la fecha", "quiere decir que él la escribió en Bucaramanga antes de irse". La docente continúa señalando en orden partes del texto y les va preguntando a los niños si reconocen algunas de esas palabras. No reconocen ninguna hasta que la profe señala al destinatario, ellos mencionan "preescolar, grado 0", luego la profe señala en la línea de abajo y E06 identifica "Claveriano Fe y Alegría".*

También orientó procesos individuales de escritura en la producción de los diarios de la ciencia personal, actividades de trabajo en equipo y el desarrollo de conversatorios para partir de sus presaberes y orientar la construcción de conocimiento, como se evidencia en el siguiente caso en el que la docente propone el uso de rótulos y señalización dentro del salón de clase a partir del reconocimiento de su importancia en lugares públicos como el centro comercial: *la profesora hace esta pregunta "alguno de ustedes ha ido a un centro comercial", los estudiantes contestan al unísono "Si" de nuevo pregunta la profesora "¿y a cuáles han ido?" E06: megamall, E14: yo también he ido a megamall; la profesora sigue indagando y dice: "¿y cómo son? ¿Grandes, pequeños? E03: grande; E06: allá hay palomas; la docente pregunta cómo saben dónde están ubicados los lugares dentro del centro*

comercial, por ejemplo: los baños. E06: en la mitad; E12: mi mami me ayuda. E14: profe, preguntando al de la puerta; E13: pregunto; E14: hay un dibujito de un hombre y una mujer. La profesora les pone el ejemplo de un restaurante y que ella solicita el baño y al final se encuentra con dos puertas y dice "cómo hago para saber a cuál de los dos baños debo entrar" E14: hay un cuadrito con el dibujo de un niño y una niña: E15:"hay una niña y en el de hombres, hay un hombre". Luego pregunta la docente cómo son estas imágenes, E13: la niña tiene un vestido. E09: profesora ¿y si no tienen letreros de niño y niña? Ella les dice que en esos casos deben preguntar al dueño del lugar. E06: profe una vez yo estuve en el hospital y tenía muchas ganas de hacer chichi y vi el letrero y tenía, además la palabra y abría uno la puerta". La docente les pregunta "si vienen los niños de otro salón y ven este estante con cosas cómo hacemos para que ellos sepan cómo se llaman estas cosas E14: les ponemos nombres.

Por consiguiente, el papel del maestro es permitir el acercamiento del niño a la cultura de lo escrito de una manera significativa y agradable a través de situaciones que propicien ejercicios de lectura y escritura en contextos funcionales, de modo que esta inmersión facilite su avance natural en el proceso de alfabetización. Es así como supervisoras del nivel de educación parvularia del ministerio de educación de Valparaíso en Chile definen el rol del docente:

Desde una concepción constructivista, se habla del descubrimiento y construcción de la lectura y la escritura por los propios niños; esto nos hace repensar acerca del rol mediador del educador, primero como un facilitador de experiencias de alfabetización graduadas y sistemáticas; y segundo, como proveedor de espacios educativos estimulantes propiciando una positiva interacción adulto- niño y entre los mismos niños, elemento fundamental para el desarrollo del pensamiento y la socialización de estas competencias lingüísticas¹²¹.

¹²¹ OTERO, VALENCIA y VENEGAS, Op. cit., p. 3.

En definitiva, su función radica en el diseño y planificación de actividades de escritura y lectura contextualizadas dentro de una situación social que posibilite su uso. De la manera como el docente presente estas actividades y entre más reales y auténticas parezcan, los niños depositarán su interés en ellas y se involucrarán a través de sus aportes a la consecución cooperativa de un fin común.

8.4 HALLAZGOS DE LA FASE DE INTERVENCIÓN

Con relación a la pregunta problematizadora ¿Cómo incorporar el diario escolar como herramienta pedagógica para promover la formación inicial de productores y lectores de textos? se puede afirmar que su implementación depende de la contextualización de su uso en el aula como un medio planteado para un fin comunicativo específico, es decir, no puede ser visto como un recurso único y exclusivo para realizar actividades de escritura y lectura, sino debe estar inmerso en una situación recreada en el aula para que se establezca la pertinencia de su vinculación con estos procesos. Fue así como a partir del diseño y ejecución de la propuesta de intervención en la cual se proponía el uso del diario como herramienta para la producción de textos a partir del desarrollo de experiencias científicas, se obtuvieron los siguientes hallazgos:

- ✓ La iniciación de la escritura en los niños debe estar enmarcada en el desarrollo de actividades en las que se establezca un propósito real de comunicación, un destinatario y el uso de tipologías textuales que respondan a intenciones específicas de comunicación. Por este motivo, el uso del diario escolar fue propuesto como una herramienta de gran utilidad para el desarrollo de experiencias científicas, al cual se le denominó “diario de la ciencia”, contextualizando su uso en situaciones posteriores a la realización

de experimentos o como reflexión de una serie de situaciones vivenciadas a través del desarrollo de la secuencia.

- ✓ La producción de un texto debe ser el resultado de un proceso de cuidado y de seguimiento orientado por el desarrollo de etapas simultáneas como la planificación, en la que se establecen los parámetros de la situación de comunicación, es decir, por qué, para quién, qué y cómo se escribe: la textualización o escritura en borrador; la transcripción del texto que puede continuar sujeto a cambios y la revisión, en la que se evalúa si el texto obtenido como resultado, cumple con los requisitos mínimos de la tipología establecida y la información que este debería contener.
- ✓ La escritura por parte de niños sin el dominio del código alfabético sí es posible en la medida en que las producciones sean pensadas más allá del sistema de escritura que utilice el niño, sino en las que se valoren sus propósitos de escritura, el significado que le proporciona a los signos prealfabéticos que implementa, sus esfuerzos por tratar de construirlos de la manera más convencional posible de acuerdo a las conceptualizaciones que él va construyendo a partir del contacto que va teniendo con lo escrito y la actitud que asume al momento de escribir, confiando en que puede hacerlo.
- ✓ Los niños en el preescolar pueden leer textos empleando herramientas y estrategias para lograrlo. Entre estas, figuran el reconocimiento de tipos de textos a partir de la sistematización de siluetas textuales que le permiten hacer una lectura visual del texto y de su estructura; el uso de formas fijas de escritura que le ha provisto el medio para la identificación de palabras claves dentro del texto y las estrategias de predicción lectora en las que usan la anticipación para inferir una palabra escrita, utilizando marcas claves como el inicio de una palabra o el contexto en el que fue elaborado.

- ✓ El modelado por parte de la docente con la lectura es importante para que los niños por imitación social, establezcan la postura, la modulación de la voz, entre otros aspectos, al tomar un libro y leerlo. En el uso del diario de la ciencia, los niños adoptaban la postura adecuada al sostener su cuaderno para la lectura ante sus compañeros de sus producciones.
- ✓ Las prácticas pedagógicas de lectura y escritura inicial deben estar provistas de sentido y de significación, es decir, que los actos de escritura y lectura que proponga el docente respondan a una situación comunicativa en particular, ya sea real o recreada para que los niños se involucren en ella y sus esfuerzos estén encaminados a conseguirlo. De esta manera, se deja de lado la orientación de prácticas de lectura y escritura de corte tradicional en el que los niños no son productores de textos sino reproductores de los textos que les proporcionan sus docentes.
- ✓ Entre las estrategias y recursos que pueden emplearse en esta etapa inicial, se encuentran la textualización del aula para ubicar textos funcionales que puedan ser implementados dentro de las rutinas escolar, de manera que su única función no sea la de convertirse en una parte más de la decoración del salón, sino que tengan un uso dentro de ella y permita que sean leídos por los niños. Entre estos textos se encuentran la asistencia, el calendario, el cuadro de responsabilidades, el horario, entre otros. A su vez, la estrategia de escritura colaborativa permite el intercambio de conocimientos entre pares y pares y docente y proporciona mayor seguridad a los niños al momento de escribir. Finalmente, el uso del diario a partir de la estrategia de escritura individual permitió conocer los aprendizajes alcanzados por cada niño y detallar sus avances, sin embargo, la evaluación de esta estrategia podrá conocerse al evaluar con detalle las producciones elaboradas por los niños en el capítulo siguiente.

9. FASE DE EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN

Constituye la fase con la que se da cierre al ciclo de investigación al determinar los alcances positivos logrados y por mejorar con la implementación de la secuencia didáctica. Por lo tanto, en este apartado se reflexionará acerca de las contribuciones otorgadas por la propuesta de intervención en la superación de las necesidades identificadas en los estudiantes, aunque cabe señalar que este proceso reflexivo se realizó a lo largo de la investigación.

9.1 A PARTIR DE LA EVALUACIÓN DE LAS SESIONES

En el transcurso del desarrollo de la propuesta, los niños tuvieron espacios para manifestar sus preferencias y opiniones respecto a las actividades y a sus aprendizajes. Asimismo, establecieron criterios de valoración del trabajo de los demás, asignándole un símbolo de refuerzo positivo y argumentando por qué se hacían merecedores de ellos. Estas sesiones evaluativas se establecieron al final de cada momento de la secuencia con el fin de hacer un alto en el proceso y de contar con la participación de los niños para sugerir cambios o proponer otro tipo de actividades. Además, para reconocer la importancia de la participación y esfuerzo de todos en la consecución de un objetivo en común, que en este caso en particular, se trataba de la construcción de textos en coescritura.

Sin embargo, la mayoría de respuestas obtenidas por los niños hacían referencia a aspectos didácticos de la propuesta: visita de científicos o a la realización de experimentos, principalmente. Por lo tanto, fueron muy pocas las respuestas relacionadas con la producción de textos escritos o el recibimiento de ellos. Por ejemplo, ante la petición de la maestra de recordar aquellas actividades que más disfrutaron durante la semana, se obtuvieron respuestas como *“hicimos el experimento de los gusanos saltarines y la lámpara de lava”, “luego le toca el turno*

a E06 con la misma pregunta y al igual que los demás, responde que le gustó la lámpara de lava. Al preguntársele por qué responde "porque brillaba". Entre algunas respuestas obtenidas en relación con la construcción de textos se evidencian las siguientes E01 menciona que aprendió las instrucciones para hacer el experimento de Alberto, E11 menciona "aprendí hacer sobres", E14 "aprendí a hacer cartas", la misma respuesta se obtiene por parte de E07 y E03, E04 menciona "aprendí a hacer el diario de la ciencia", pero al tratar de mantener el conversatorio y solicitarles ahondar más en sus respuestas con el fin de explorar sus conceptualizaciones sobre el proceso, se obtiene muy poca información al ser muy concretas.

En algunas sesiones de evaluación se hizo necesaria la implementación de fotografías que ilustraran algunos de las actividades desarrolladas y permitieran evocarlas. Con la observación de ellas, los niños lograron fácilmente identificar algunos textos construidos, por ejemplo "muestra otra foto y E02 no es clara con su respuesta, pues menciona "nosotros hicimos eso para que viniera Alberto Einstein" e inmediatamente E14 responde "una carta", la profe indica que ese no fue el texto construido e inmediatamente E14 responde "una tarjeta".

En correspondencia con lo anterior, es posible afirmar que algunos niños reconocieron haber aprendido sobre la construcción de ciertas tipologías textuales, pues su mención en las sesiones denominadas "¿qué hemos aprendido?", dan cuenta de ello. No obstante, en estas sesiones evaluativas se esperaban obtener además, opiniones y percepciones de los niños sobre el proceso de escritura y lectura que hasta ese momento habían desarrollado: si lo habían disfrutado, si parecía un trabajo difícil, si se sentían conocedores en el tema, principalmente. Además de obtener propuestas y sugerencias acordes a su edad, de actividades que estuvieran en consonancia con la propuesta. Sin embargo, muchas de estas respuestas esperadas hacen referencia a la macrocognición y por lo tanto, en niños en edad preescolar es difícil obtenerlas.

9.2 A PARTIR DE LOS PRODUCTOS ELABORADOS

En respuesta al cumplimiento del objetivo pedagógico propuesto con el diseño y desarrollo de la secuencia didáctica, a continuación se presentará un análisis comparativo a la luz de develar los avances obtenidos en los procesos de escritura y lectura en los niños, tomando como punto de referencia los hallazgos evidenciados en la etapa diagnóstica. Para esto, es necesario hacer nuevamente mención de la directriz que sustentó y orientó el desarrollo de la propuesta, la cual se enmarca en el diseño de situaciones de comunicación que permitieran el ingreso de los niños dentro de la cultura escrita y lectora mediante el reconocimiento de sus fines sociales. Asimismo, del uso del diario como herramienta pedagógica facilitadora de estos aprendizajes.

En consecuencia, es necesario mencionar que el diario no es la única muestra que evidencia el resultado de todo un proceso, puesto que durante la finalización de los momentos de la secuencia, se obtuvieron otros productos escritos que a su vez dan cuenta de los aprendizajes. Entre estas producciones adicionales se encuentran la construcción de tarjetas de invitación, textos de instrucciones y cartas, que difieren de los textos plasmados en el diario, en su metodología de elaboración, ya que los primeros fueron obtenidos a través de ejercicios de coescritura y los segundos, mediante trabajo individual con algunas orientaciones de la docente.

Por esta razón, y en miras de clarificar resultados investigativos, a continuación se presenta un análisis de ambos tipos de producciones elaboradas por los niños (construcciones individuales y grupales), con el fin de hacer un contraste que permita establecer sus alcances en relación con su desempeño inicial.

9.2.1 Diario de la ciencia. El diario de la ciencia fue la herramienta planteada para convertir a los niños en escritores y lectores de textos, la cual se articuló con la situación recreada en el salón de clases. Fue así como a través de la transformación de su aula en un laboratorio, la vivencia de experiencias científicas y la visita de científicos, se presentó “el diario de la ciencia” como un libro para conservar sus descubrimientos y experimentos como científicos, de modo que pudieran recordarlos cada vez que así lo desearan. Lo anterior permitió que la docente pudiera dar a conocer que:

1. La escritura no es únicamente una actividad ligada al contexto escolar, sino que su aplicabilidad se expande a otros contextos, incluso a otras disciplinas como la ciencia.
2. La escritura cumple una función de conservación en el tiempo al permitir hacer uso de ella cuando se necesita recordar una información pasada.
3. La escritura es producida para responder a una necesidad comunicativa y que esta, permite seleccionar el tipo de texto apropiado.
4. Finalmente, la escritura es un proceso que requiere planeación, textualización, revisión y adecuación, es decir, es un proceso lento que conlleva tiempo y cuidado.

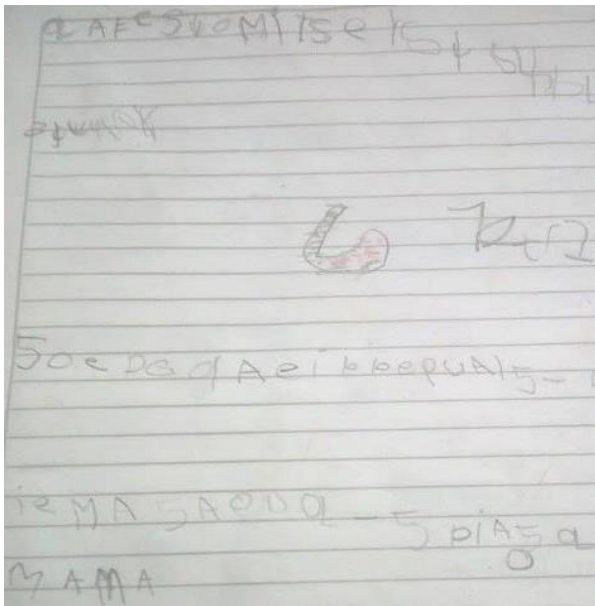
Inicialmente, se contó con la presentación de la utilidad del diario gracias a las introducciones hechas por los científicos con sus visitas, quienes traían consigo un diario de la ciencia y permitían a los niños observar los textos contenidos en él. Al desear convertirse en científicos, los niños adoptaron el diario de la ciencia como parte de sus implementos necesarios para llegar a serlo, por tal razón, se hizo entrega de su cuaderno (forrado en papel) y de ilustraciones alusivas a la ciencia para que cada uno lo decorara a su gusto. Además, como portada del diario, se

ubicó una foto personalizada de cada niño convertido en científico, con el fin de lograr motivarlos a apreciar el diario como un libro propio.

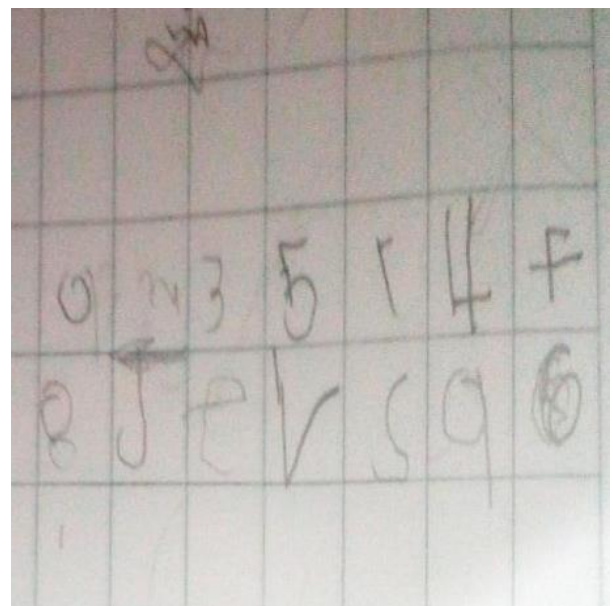
El primer escrito elaborado por los niños consistió en un ejercicio de escritura espontánea, predominantemente narrativo, en el que de manera individual, contaron la experiencia de su participación en los dos primeros experimentos llevados a cabo en su propio laboratorio. Antes de iniciar la escritura, la docente presentó su propio diario e hizo lectura de uno de los textos contenidos a manera de texto modelo. Además, indicó información indispensable que debía incluir en su diario, la cual fue reconocida a partir de la lectura del diario de la docente, tales como la fecha, la firma y la narración de sus primeras experiencias con la elaboración de experimentos. Asimismo, iniciaron la construcción de los textos de forma oral para que luego de tener sus ideas claras y planificar su texto, pudieran plasmarlo a través de su sistema de escritura. Esta primera experiencia de escritura individual no fue del todo satisfactoria, ya que a algunos niños se les dificultó el proceso al no obtener de manera permanente algún tipo de orientación por parte de sus compañeros y/o docente. Se sentían inseguros, incapaces, principalmente, aquellos en los que se evidenció durante la etapa diagnóstica haber tenido poco contacto con la lengua escrita y encontrarse en el desarrollo de hipótesis iniciales sobre el funcionamiento de estos procesos. No obstante, los niños en los que se observó un proceso de mayor acercamiento con actividades de lectura y escritura de acuerdo al diagnóstico, lo hicieron con mayor seguridad, pero sus producciones orales y escritas no fueron muy extensas. A continuación, se exponen algunas de las producciones de los niños con su correspondiente lectura, analizadas de acuerdo a las investigaciones de Ferreiro y Teberosky¹²².

¹²² FERREIRO y TEBEROSKY, Op. cit., Capítulo V.

Fotografía 5: Ejemplo de nivel presilábico de escritura



E01 (Hicimos un experimento con el científico y con colorantes.



E13 (Alberto Einstein vino a nuestro laboratorio a hacer experimentos)

Fuente: tomada por la investigadora

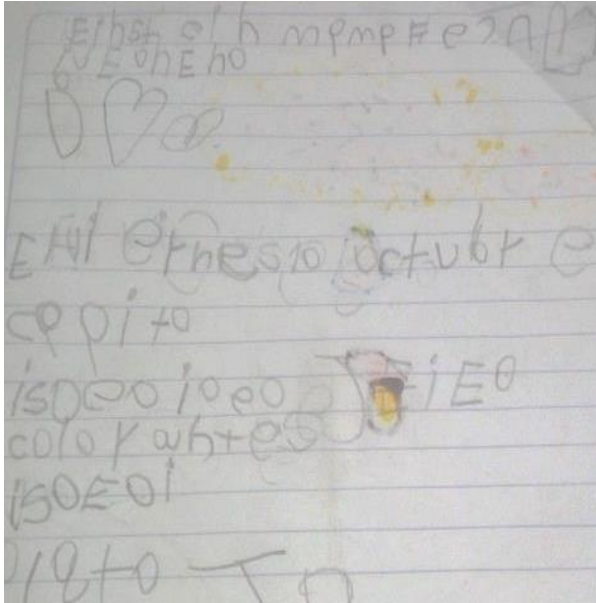
En ambas muestras de escritura, se evidencia la adopción de un modelo de letra imprenta, pues es la forma que se emplea en el aula. Además, se evidencia la combinación de letras mayúsculas y minúsculas de manera indistinta, al igual que el uso de algunos números, aunque de manera repetitiva se observa más en la segunda. En la primera muestra, al principio, se observa la escritura lineal de izquierda a derecha, pero luego se ubican partes de escritura en algunos extremos de la hoja. En el centro, acompaña su escritura con un dibujo, mencionando que se trata del experimento de la lámpara de lava. Con relación a sus avances, se observa que E01 continúa en el mismo nivel, pero ya no solo usa las grafías que corresponden a su nombre, sino hay una predominancia de vocales, sin embargo, no es posible mencionar que hay una estabilidad vocálica porque en ellas no se evidencia una correspondencia sonora. En la segunda, se escriben tantos números como letras, pero la extensión del texto es más corta e igualmente, no se establece

ningún tipo de correspondencia. Cabe señalar que E13 es la participante más pequeña en edad del grado transición. A pesar de que ambas escrituras se encuentran clasificadas dentro del mismo nivel, cada una se ubica en un subestadio de desarrollo diferente, identificando que E01 está en uno superior al predominar las letras en su texto y establecer al principio y al final una escritura lineal. También es importante señalar que en ninguna de las dos producciones, se incluyó información importante como la fecha, la firma, entre otras, que hacen parte de la estructura que debe conservar esa clase de textos, sin embargo, por ser el primer ejercicio de lectura y escritura en el diario, los niños no pueden haberla apropiado.

En lo que respecta al proceso de escritura, en la primera muestra a pesar de ser gran extensión con relación a la de E13, inicialmente se presentaron bloqueos por parte de la estudiante, al manifestar no saber hacerlo, pero después de brindarle mayor seguridad, se arriesga a hacer un segundo intento. De acuerdo a los aportes de Ferreiro y Teberosky, “el bloqueo parece responder al razonamiento: a escribir se aprende copiando la escritura de otro; en ausencia del modelo no hay posibilidad de escritura¹²³”. Por el contrario, E13 se muestra segura y confiada al hacer la lectura al igual que durante su escritura. Estas diferencias en la actitud de los niños radican en la cantidad de actividades de escritura y lectura con las cuales los niños se encuentran en contacto, ya sea en el colegio o en el hogar.

¹²³ FERREIRO y TEBEROSKY, Op. cit., p.252.

Fotografía 6: Ejemplo de nivel silábico de escritura



E11 (Einstein me hizo experimentos y fue bueno)

El viernes 10 de octubre
Copito

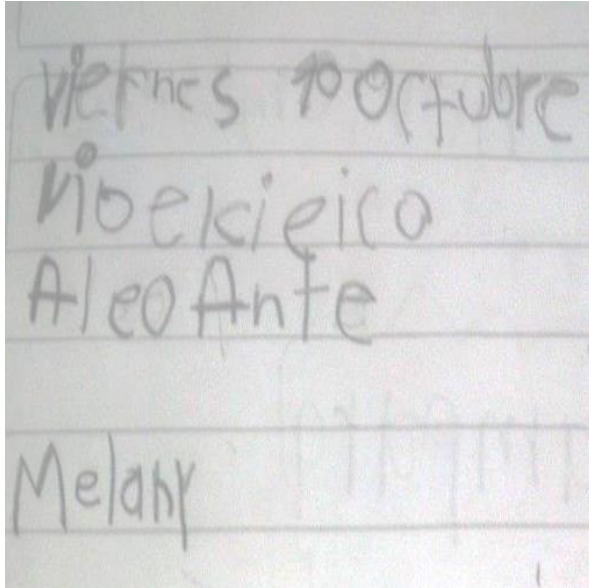
Hizo el experimento
Colorantes

Hizo eso
Plato

Fuente: tomada por la investigadora

Se observa la escritura de dos textos separados por ilustraciones: el primero parece un escrito producto de su reflexión sobre las actividades desarrolladas, es decir, espontáneo y de tipo narrativo. En él se evidencia el uso de la direccionalidad izquierda derecha a medida que elabora el escrito. En el segundo texto, se intenta seguir la estructura de los textos que hasta el momento habían sido construidos de manera cooperativa, es decir, textos instructivos, pues intenta conservar el formato de lista, adicionándole la fecha, sin embargo, el texto no tiene una intención clara. Se evidencia correspondencia silábica entre algunas palabras, demostrando cierta estabilidad sonora con el uso de vocales y de algunas letras, además emplea formas estables de escritura global como el nombre Einstein y algunos materiales: plato y copito.

Fotografía 7: Ejemplo de nivel silábico alfabético de escritura



E04 Viernes 10 octubre

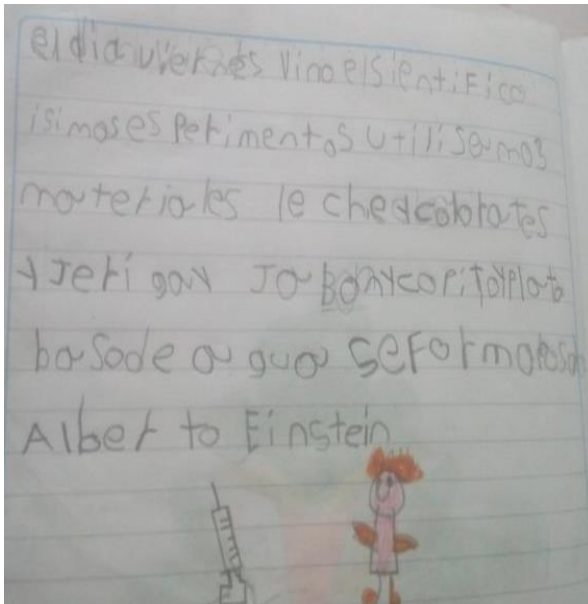
Vino el científico
Alberto Einstein

Melany

Fuente: tomada por la investigadora

En esta muestra de escritura se observa un intento de texto narrativo corto, anexa información importante como la fecha, la narración y la firma. E04 demostró mayor seguridad en el momento de la escritura y las orientaciones que solicitó fueron más de revisión que de dudas sobre sonidos o letras. Emplea la escritura de la fecha y su nombre como formas fijas, pero para el nombre del científico no lo hace, al contrario, intenta escribirlo de acuerdo a sus conceptualizaciones sobre el proceso, obteniendo una escritura de tipo silábica alfabética, al igual que el mensaje superior.

Fotografía 8: Ejemplo de nivel alfabético de escritura



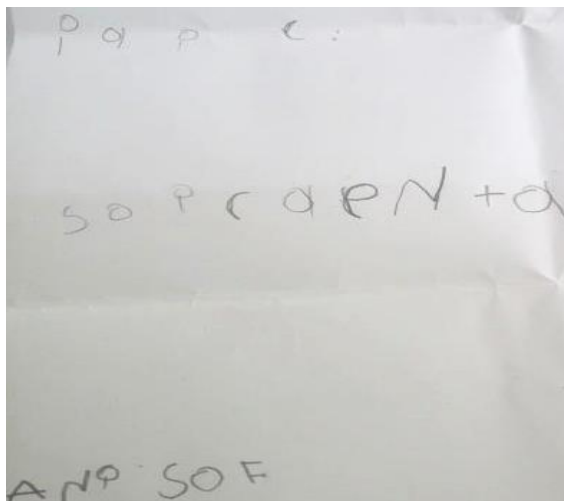
Fuente: tomada por la investigadora

En esta última muestra, se evidencia que el niño ha comprendido la existencia de una correspondencia sonora entre los grafemas y la expresión oral, realizando un análisis sonoro de las palabras que va a escribir. Se evidencian el afrontamiento de dificultades propias de la ortografía y la ausencia de signos de puntuación, en este caso para separar una enumeración y el cierre de frases. E03 ya se encontraba en esta etapa desde antes de ingresar al grado transición, sin embargo, se observa en esta construcción que ha implementado el código alfabético no solo para realizar la codificación de manera adecuada, sino para la producción de un texto con sentido. Utilizó el formato de un texto narrativo, es decir, en prosa, e incluyó aspectos importantes dentro de él como la mención de la fecha, aunque incompleta; narró un hecho sucedido en ese día y los materiales que utilizaron para realizarlo, junto con el resultado, además, se evidencia que logra por sí solo hacer ciertas separaciones entre las palabras. Con relación a la firma, el niño interpretó que se ubicaba el

nombre de quien había realizado el experimento y no de quién había construido el texto, por tal razón, ubicó el del científico y no el propio.

En los siguientes escritos construidos en el diario de la ciencia, no solo se observan textos narrativos, sino en su mayoría textos de instrucciones de los experimentos realizados, algunos elaborados hasta cierta parte de manera grupal, pero finalizados por ellos, anexándoles los pasos o el procedimiento. Esta tipología se incluyó dentro del diario porque ellos decidieron que, al igual que el científico, querían tener recuerdo de los experimentos para poder realizarlos nuevamente en su casa con ayuda de sus padres. Finalmente, también se propuso la elaboración de una carta como despedida a los científicos por la finalización del año escolar, en respuesta a un mensaje enviado por correo electrónico en formato de video por parte de Alberto e Isaac a los niños. Inicialmente, esta carta iba a ser construida en el diario, pero ellos decidieron hacerlo en el papel en el que se hacen las cartas: en una hoja en blanco, sin líneas como las de su cuaderno. Entre estas producciones finales individuales se encuentran:

Fotografía 9: Ejemplo de nivel presilábico de escritura. Tipología textual: carta



E07
Isaac:

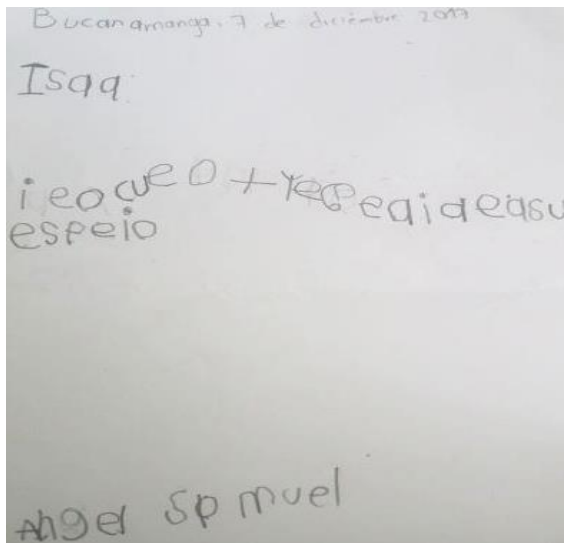
Gracias por los dulces que nos dio

Ani Sofía

Fuente: tomada por la investigadora

A pesar de no haber logrado construir nuevas hipótesis sobre el funcionamiento del sistema alfabético con relación a la correspondencia gráfica y sonora, pues se ubica en el mismo nivel de escritura evolutiva que obtuvo durante la etapa diagnóstica, E07 logró implementar una estructura sencilla de la carta y de adquirir algunas formas fijas de escritura como su nombre y el del científico. Así mismo logró adoptar otra actitud al momento de realizar el ejercicio de escritura, mostrándose más confiada, segura y sin presentar bloqueos.

Fotografía 10: Ejemplo de nivel silábico de escritura. Tipología textual: carta



E14

Isaac:

Quiero que cuando (tengas) llegue la navidad me mandes un experimento.

Ángel Samuel

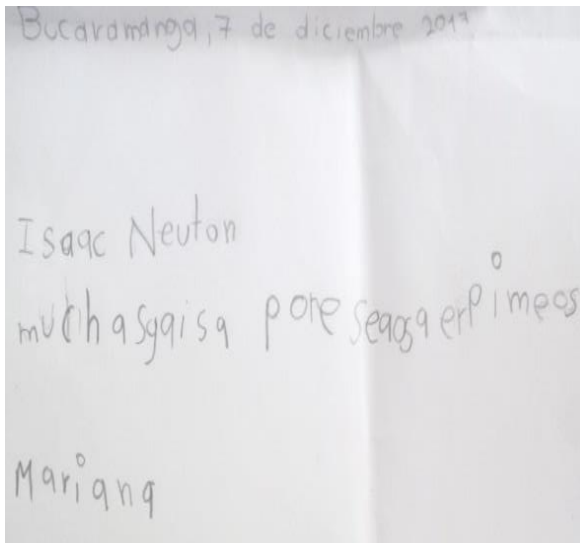
Fuente: tomada por la investigadora

En esta muestra de escritura, se evidencia un intento de asignarle un valor sonoro a cada una de las letras que componen su escrito, es decir, cada letra vale por una sílaba. Además, se observa una estabilización del valor sonoro de las vocales para representar cada segmento silábico de la palabra y en algunas palabras, incorpora consonantes cuyo sonido le es familiar. Se observa que E14 continúa en el mismo nivel identificado en la etapa diagnóstica, pero en un subestadio de mayor avance, ya que realizaba este tipo de escritura solo en palabras cortas (compuestas por dos sílabas) y se evidencia esta aplicación de estabilidad vocálica en escritos de mayor extensión como el que aquí se expone. Además, reconoce otros sonidos y los

intenta representar con los grafemas que ya hacen parte de su repertorio de escritura, sin embargo, no los emplea en todas las palabras y su uso no es generalizado. Razón por la cual, se puede afirmar que está muy próximo a iniciar el siguiente nivel de escritura.

Por otra parte, también se evidenció el uso de la estructura general de una carta: fecha (la escritura fue realizada previamente por la docente antes de hacer la entrega del material, pero el niño reconoció de que se trataba), nombre del destinatario, mensaje y firma, aunque no incluyó la despedida ni el saludo. Su actitud frente a la escritura es buena, sin embargo, se evidenció que su desempeño era excelente en actividades de escritura colaborativa, pues en ejercicios individuales temía un poco en cometer errores.

Fotografía 11: Ejemplo de nivel silábico alfabético de escritura. Tipología textual: carta



E06

Isaac Newton:

Muchas gracias por enseñarnos a hacer experimentos.

Mariana

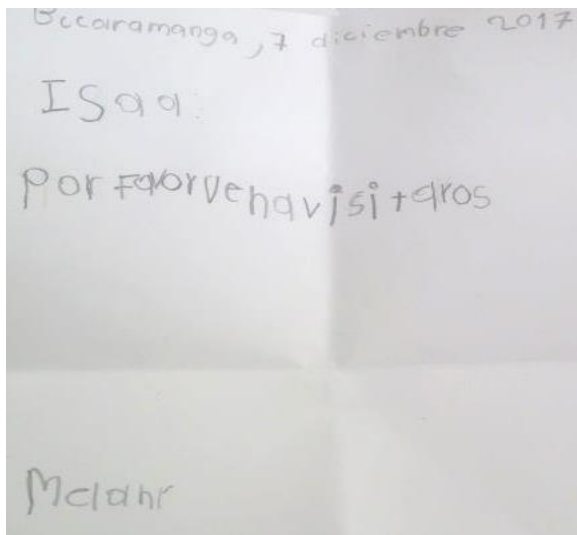
Fuente: tomada por la investigadora

En esta muestra de escritura, se evidencia que la niña ha pasado a incorporar a las representaciones silábicas de las palabras, no solamente formas estables vocálicas,

sino consonantes que ha podido asimilar a partir del repertorio de letras que le ha proveído el medio y las formas fijas estables como su nombre, el de sus compañeros, la textualización del aula, nombres de científicos entre otros. Podría afirmarse que en la medida en que logre asimilar por sí misma más letras a su repertorio gracias a las oportunidades que le ofrezca sus ambientes de aprendizaje, E06 estará muy próxima a iniciar el nivel alfabético.

Asimismo, se evidenció el reconocimiento de la estructura textual de una carta: identificó la fecha, escrita previamente por la docente, incluyó el destinatario y lo ubicó correctamente en la hoja, al igual que el mensaje y su firma. Además, hizo uso de los dos puntos para introducir el contenido del mensaje. Por otra parte, su actitud durante la escritura es de total seguridad y se observa que analiza muy bien cada palabra que escribe, tomándose su tiempo como cualquier escritor.

Fotografía 12: Ejemplo de nivel alfabético de escritura. Tipología textual: carta



E04

Isaac:

Por favor ven a visitarnos.

Melany

Fuente: tomada por la investigadora

En esta muestra de escritura se evidencia que E04 logra establecer a cada letra un valor sonoro y su producción se acerca a la convencionalidad. Sin embargo, esta hipótesis no marca el final del proceso, ya que a partir de este momento, el niño se enfrentará a situaciones como el uso de la ortografía, puntuación y la separación de palabras.

Por otra parte y al igual que las anteriores muestras de escritura, se observa el manejo de la estructura general de una carta, recordando nuevamente que la escritura de la fecha fue realizada por la docente de manera previa a la entrega de la hoja. Asimismo, cabe resaltar que E04 a diferencia de otros niños, demuestra mejor desenvolvimiento en actividades de producción individual que en coescritura, ya que su participación a través de esta última estrategia fue limitada. De la misma manera, se evidenció que los avances de E04 fueron constantes de acuerdo a la comparación de sus resultados en la etapa diagnóstica, en sus primeros escritos y en sus producciones finales, logrando avanzar hasta la última etapa del proceso evolutivo de la escritura.

De acuerdo a sus últimas producciones, se estableció la siguiente tabla con los criterios de evaluación y con una serie de indicadores propuestos para cada nivel y de esta manera, determinar los avances de cada niño. A continuación se presentan los indicadores:

Tabla 16: indicadores de escritura inicial

INDICADORES DE ESCRITURA INICIAL				
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES 1	INDICADORES 2	INDICADORES 3	INDICADORES 4
1. Identificación de parámetros de la comunicación (planificación)	-No identifica los parámetros de la situación comunicativa de escritura.	-Identifica con orientación de la docente algunos parámetros de la situación comunicativa del texto a elaborar.	-Identifica con orientación de la docente, los parámetros de la situación comunicativa de escritura.	-Antes de iniciar la escritura, identifica cuál es su propósito, destinatario y contenido de escritura.

<p>2.Estructura y organización del texto</p>	<p>-No tiene en cuenta la organización de la información en el texto de acuerdo a la tipología seleccionada,</p>	<p>-Intenta estructurar con y sin ayuda la información de un texto de acuerdo a la tipología seleccionada, pero no es clara la silueta del mismo.</p>	<p>-Utiliza una estructura clara en la presentación del texto y en función de una tipología seleccionada, con algunas orientaciones de la docente.</p>	<p>-Presenta una estructura clara del texto en función de la tipología seleccionada de manera autónoma o empleando la ayuda de una silueta textual.</p>
<p>3.Estadio o nivel de escritura</p>	<p>-Escribe con pseudoletas o letras, aunque sin correspondencia sonoro-gráfica. Emplea en su mayoría vocales y letras que componen su nombre pero en diferente orden sin establecer ningún tipo de correspondencia.</p>	<p>-Cada letra escrita posee el valor de una sílaba. -Presenta estabilidad sonora vocálica para representar una sílaba. -Puede incluir algunas letras que identifica en su mayoría, como sonido inicial, pero no se establece como formas fijas de escritura en las sílabas que componen la palabra.</p>	<p>-Algunas letras poseen valor silábico sonoro y otras no. -Logra incorporar el uso de letras que le ha provisto su entorno y las formas estables de escritura que ha adoptado para aproximar más su escritura y la correspondencia sonoro gráfica.</p>	<p>-Cada letra posee un valor sonoro, pero puede presentar errores ortográficos, de puntuación y unión continua de palabras.</p>
<p>4.Actitud y disposición frente a la escritura</p>	<p>-Se reconoce como incapaz de poder producir un texto. -Se niega a realizar una tarea relacionada con el acto de escribir.</p>	<p>-Intenta escribir, pero durante el proceso presenta bloqueos y frustraciones constantes.</p>	<p>-Escribe con tranquilidad y seguridad, sin embargo, puede presentar ciertos bloqueos, pero sale de ellos de manera autónoma o con orientaciones de la docente.</p>	<p>-Escribe con seguridad y tranquilidad sus producciones. -Solicita ayudas esporádicas cuando tiene dudas sobre la escritura de ciertos sonidos. -Demuestra cuidado y autoreflexión mientras escribe, tomándose su tiempo.</p>

Fuente: Julie Jaimes, investigadora

Una vez definidos los parámetros evaluativos, se establecieron los siguientes resultados de desempeño individual de acuerdo al análisis del cumplimiento de estos indicadores en ellos y en sus últimas producciones. Es necesario hacer la salvedad nuevamente, que aunque al principio de la investigación y durante el desarrollo del documento se ha dejado claro que el fin último de esta propuesta no es que el niño logre alcanzar el último nivel evolutivo de escritura, esta eventualidad podría surgir como valor agregado debido al contacto del niño con textos escritos con valor comunicativo para él y a su propio interés por comprender el funcionamiento de este sistema a partir de la formulación de sus propias hipótesis y conceptualizaciones.

Tabla 17: Indicadores de desempeño individual de los niños del grado transición a partir de sus producciones escritas

DATOS DEL ESTUDIANTE		COMPONENTES EVALUATIVOS DE INDICADORES			
CÓDIGO	EDAD	PLANIFICACIÓN	ESTRUCTURA DEL TEXTO	NIVEL DE ESCRITURA	ACTITUD FRENTE A LA ESCRITURA
E01	5	2	2	1	2
E02	4	4	4	3	4
E03	6	4	4	4	4
E04	5	4	4	4	4
E05	6	4	3	2	3
E06	8	4	4	3	4
E07	5	2	2	1	3
E08	6	3	2	2	3
E09	5	3	4	3	4
E10	5	3	3	1	3
E11	5	3	3	2	3
E12	5	2	2	1	2
E13	4	3	1	1	3
E14	6	4	4	2	3
E15	6	4	4	3	4
E16	5	1	1	1	1
E17	5	3	4	2	3

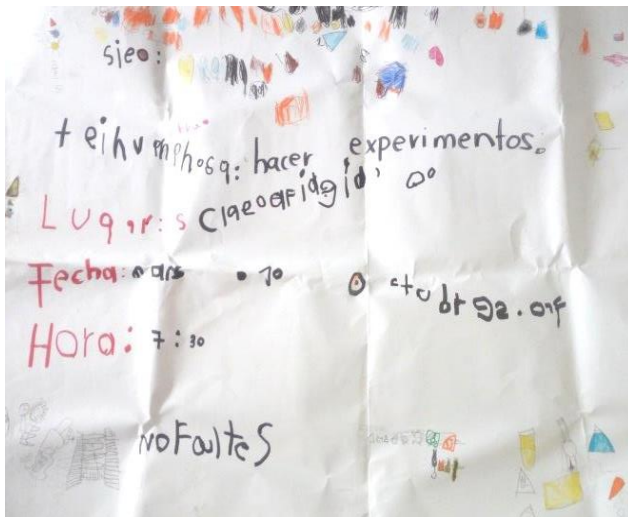
Fuente: Julie Jaimes, investigadora

Gracias a los resultados anteriores, se puede afirmar que la escritura convencional y el conocimiento y dominio del sistema alfabético no es una única condición para que el niño pueda realizar producciones de texto, ya que existen otros aspectos que se deben tener en cuenta al momento de escribir como el periodo de planificación de la escritura y principalmente, el asumir el rol de escritor. Fue así como se encontró que niños ubicados en los primeros niveles evolutivos de escritura, obtuvieron un mejor desempeño en otros aspectos a tener en cuenta antes de la producción como es el caso de E05, E08, E10, E11, E14 y E17. No obstante, también es importante aclarar que el tipo de actividades que le plantee el docente y el medio al niño, pueden permitir que establezcan sus propias hipótesis y conceptualizaciones sobre el sistema y avanzar de forma natural en su proceso evolutivo, como fue el caso de los estudiantes E02, E04, E05, E06, E08, E09, E11, E15 y E17.

También es importante mencionar que dentro del aula existe la heterogeneidad de ritmos de aprendizaje, razón por la cual, hubo estudiantes que no lograron avances significativos en este proceso, tales como E01, E12 y E16. Entre los factores que pudieron haber incidido en estos resultados se encuentran las dificultades de comportamiento que presentan en el aula, pues desde el inicio del año escolar han tenido un proceso difícil de adaptación con relación al seguimiento de normas y a dificultades de aprendizaje.

9.2.2 Textos construidos en coescritura. La coescritura fue una de las estrategias implementadas a lo largo de la secuencia para la producción inicial de textos en situaciones comunicativas que giraban en torno al tema de la ciencia y el desarrollo de experimentos. A través de ella, los niños comprendieron, de manera implícita, los procedimientos previos, durante y posteriores a la escritura para la obtención de un texto final y se equiparon de herramientas que les iban a ser útiles para la posterior producción de textos de manera personal con el uso del diario. Además, se constituyó en un proceso de trabajo colaborativo en el que todos aportaban desde sus conocimientos previos del sistema alfabético y permitían el enriquecimiento mutuo, puesto que se encontraban niños con conceptualizaciones más avanzadas sobre la escritura y esto logró un intercambio social muy significativo. A continuación se presentan los textos elaborados por los niños y un análisis de los logros evidenciados en ellos, además de la situación comunicativa a la cual daba respuesta.

Fotografía 13: Tipología textual: tarjeta de invitación



Científico:

Te invitamos a hacer experimentos

Lugar: Claveriano Fe y Alegría

Fecha: martes 10 octubre 2017

Hora: 7:30

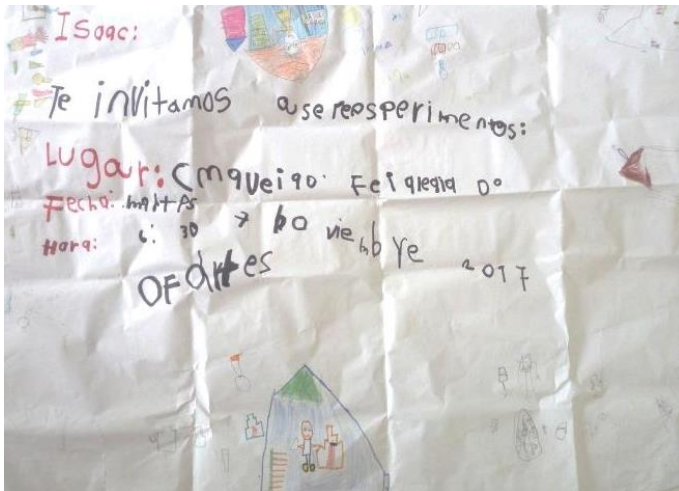
No faltes

Fuente: tomada por la investigadora

Se evidencia una tipología textual claramente definida y acorde a la situación comunicativa propuesta: la invitación formal de un científico para contar con su visita. Esta organización y estructuración del texto de acuerdo a su tipología estuvo mediada por la observación y lectura de tarjetas modelos correspondientes a diferentes eventos (primera comunión, cumpleaños, bautizo, evento deportivo) y a la evocación de presaberes a partir de invitaciones de cumpleaños enviadas a sus hogares por partes de sus amigos. Por otra parte, la decoración de la tarjeta elaborada por los niños es coherente con el contenido del texto. Presenta la información necesaria para el destinatario como el motivo, el lugar, la fecha y la hora. De la misma forma, se observa una escritura en la que predomina el nivel alfabético, con letra legible, pero no lineal.

Con respecto al proceso de elaboración de la tarjeta cabe resaltar que en el ejercicio de coescritura, se diferenciaron claramente 4 momentos (planificación, textualización, transcripción y revisión) en los que los niños en su mayoría participaron y contribuyeron de alguna manera, a la consecución del objetivo final: la producción de la tarjeta. En el ejercicio de textualización o escritura en borrador, los niños con mayores inseguridades y temores frente a la escritura, se sentían respaldados por aquellos que demostraban mejores desempeños y esa construcción colectiva brindó aportes al proceso personal de aprendizaje de todos. Asimismo, se evidenció que estos niños con pocos acercamientos a la escritura, realizaban constantes intervenciones durante la indagación y el esclarecimiento de la planificación del texto, es decir, de la identificación de los parámetros de la situación. La siguiente fotografía corresponde a la segunda producción de una tarjeta de invitación para contar con la presencia de otro científico: Isaac Newton. Debido a que ya habían tenido la experiencia de elaborar una previamente, su elaboración se les facilitó, pues tenían claro cuál era la información que debía estar presente en ella.

Fotografía 14: Tipología textual: tarjeta de invitación



Isaac:

Te invitamos a hacer experimentos

Lugar: Claveriano Fe y Alegría 0

Fecha: martes 7 noviembre 2017

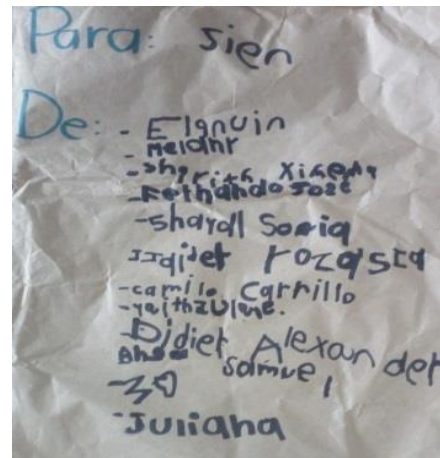
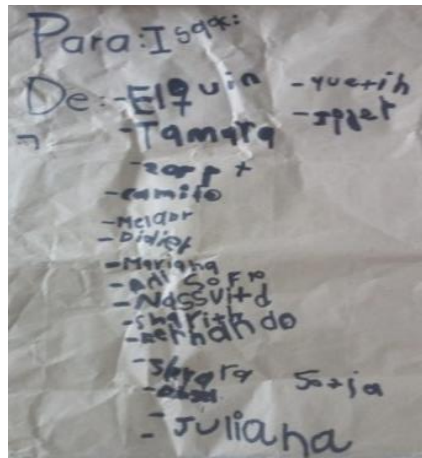
Hora: 6:30

No faltes

Fuente: tomada por la investigadora

De la misma forma que en la tarjeta anterior, se observa una estructura y organización de la información definida y en consonancia con la tipología textual seleccionada. Presenta información completa y necesaria para lograr la intención comunicativa deseada. Asimismo, se evidencia una escritura correspondiente al nivel alfabético y motivos decorativos que se ajustan a su intención. El proceso de construcción se dio de la misma manera que en el ejercicio anterior y se evidenció una mejor fragmentación de las palabras, aunque estas contaron con la orientación de la docente. En la primera tarjeta no se hizo énfasis en ello, puesto que fue su primera producción y se concluyó que son aspectos que poco a poco la docente va introduciendo en la medida en que vayan teniendo mayores experiencias de escritura.

Fotografía 15: Tipología textual: tarjeta de invitación

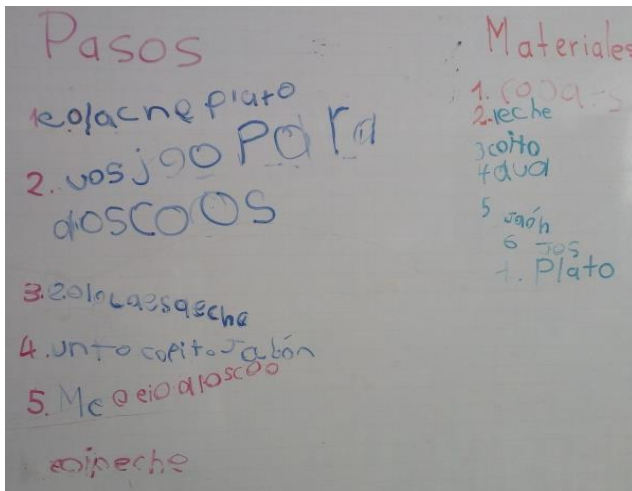


Fuente: tomada por la investigadora

Para la elaboración de los sobres de las tarjetas, el grupo se distribuyó las responsabilidades: mientras unos se encargaban de la decoración de la tarjetas, un grupo menor se encargó junto a la docente, de la elaboración del sobre y de manera posterior, se solicitó la firma de todos sus compañeros. Durante la escritura de su nombre fueron muy pocos los niños que tuvieron la necesidad de revisar en sus puestos de trabajo sus nombres para escribirlos correctamente. Finalmente, era elegido un niño para hacer el depósito de la tarjeta al buzón de correo.

Otros textos elaborados de manera colaborativa fueron los textos de instrucciones, los cuales se propusieron de manera posterior a la realización de experimentos con la intención de recordarlos cuando se deseara volver a llevarlos a cabo y almacenarlos en el diario de la ciencia. El primer texto de instrucciones construido se dio tras la visita del científico Alberto Einstein, quien presentó su diario de la ciencia y les encargó la responsabilidad a los niños de escribirles el experimento realizado por él en el salón y enviárselo lo más pronto posible para ser guardado en su diario, el cual se expone aquí:

Fotografía 16: Tipología textual: texto de instrucciones



Pasos

1. Echo la leche en el plato.
2. Uso la jeringa para los colorantes.
3. Echo los colorantes en la leche.
4. Unto el copito con jabón.
5. Mezclo los colorantes con la leche.

Materiales

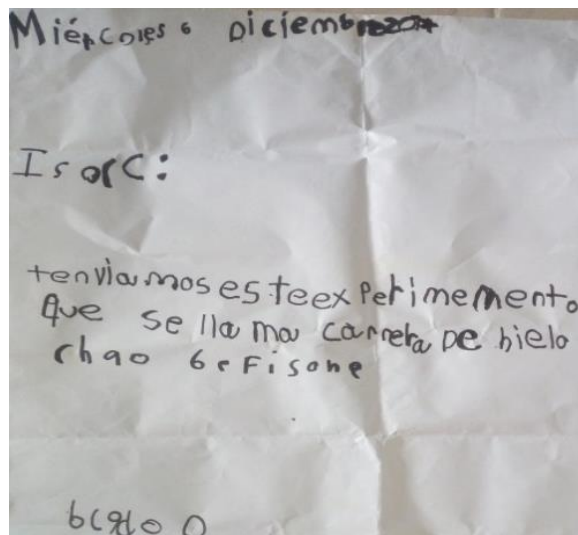
1. Colorantes
2. Leche
3. Copito
4. Agua
5. Jabón
6. Jeringa
7. Plato

Fuente: tomada por la investigadora

En esta fotografía se muestra el proceso finalizado de escritura en borrador del texto de instrucciones, por tal razón, aún no presenta una estructura definida y acorde a su tipología. Además, es el primer ejemplo que elaboran de esta variedad textual, por tal motivo, se hace partícipe al científico Alberto Einstein, quien se encuentra a la espera del texto para anexarlo a su diario, para que sea él quien a través de un video, exponga algunas características con las cuales debe cumplir la escritura de su experimento, mencionando que es la forma en la que él y otros científicos, acostumbran a escribirlos. De esta manera, les indica el orden en el que se debe presentar la información. Es así como la producción de este texto de instrucciones en especial, atraviesa por varios momentos de revisión y reescritura, de manera previa a la evaluación con la rejilla. Respecto al tipo de escritura que se observa en él, predomina el nivel silábico alfabético, ya que hay palabras en las cuales no se identificó completamente su composición sonora. Sin embargo, sus aproximaciones son muy cercanas a la convencionalidad a pesar de tratarse de un texto con mayor contenido. Nuevamente, el trabajo colaborativo fue fundamental para lograr estos resultados, pues la participación y las contribuciones de todos permitieron ir construyendo el texto cada vez con más aproximaciones a la escritura alfabética.

Finalmente, se expone un ejemplo de un texto perteneciente a otra tipología textual: la carta elaborada bajo los mismos parámetros que los anteriores ejercicios de coescritura. Esta producción se dio en respuesta a una carta enviada previamente por el científico Isaac, quien les da a conocer a través de ella que sus ideas se han acabado y no ha podido volver a realizar experimentos, razón por la cual les solicita su ayuda. Los niños deciden investigar experimentos y seleccionar algunos para realizarlos en su laboratorio y finalmente elegir el mejor. Luego, este experimento es plasmado en un texto de instrucciones que se envía de manera adjunta a la siguiente carta (Fotografía 17). En esta fotografía se observa la estructura o silueta textual de una carta y a través de la cual, consignan la información necesaria de acuerdo a su intención comunicativa: el envío del experimento para ayudar a Isaac. Se evidencia una predominancia del nivel alfabético y una escritura aún más legible que la de los anteriores textos, al igual que su direccionalidad.

Fotografía 17: Tipología textual: la carta



Miércoles 6 diciembre 2017

Isaac:

Te enviamos este experimento que se llama carrera de hielo.

Chao, bendiciones

Grado 0

Fuente: tomada por la investigadora

A partir de los análisis anteriores, conviene subrayar que fue necesaria la exposición de ambos productos, es decir, a nivel individual y cooperativo con el fin de identificar las ventajas que ofrece una estrategia de escritura sobre la otra, principalmente, en los inicios de este proceso en los niños. De acuerdo a lo expuesto, se evidencia que se obtuvieron mejores resultados mediante los ejercicios de coescritura, puesto que estos permiten que el niño interactúe con otros y enriquezca sus aprendizajes gracias a los aportes que le puedan ofrecer los demás, en medio de esa multiplicidad de experiencias con la escritura que cada uno trae consigo y a las cuales ha estado expuesto. Además, a nivel afectivo este ejercicio provee al niño de mayor seguridad al sentir el respaldo de todos frente a la tarea de escribir y esto hace que asuma su papel de escritor sin temor alguno.

Por otra parte, la escritura individual realizada en la secuencia a través del uso del diario de la ciencia, permitió identificar los avances de cada niño en el proceso de escritura y evidenciar sus aprendizajes gracias a su participación en la propuesta didáctica. Sin embargo, no fue la mejor manera de enfrentar por primera vez a los niños a esta tarea que aún desarrollan de manera incipiente, y por el contrario, generó bloqueos y negaciones en algunos niños, principalmente en aquellos que traían muy pocas experiencias previas de escritura en su hogar y en la escuela de acuerdo a los resultados arrojados por el diagnóstico inicial. De esta manera, es posible afirmar que la implementación del diario generó impacto en el aprendizaje inicial de los procesos de lectura y escritura en los niños, pero este no fue superior al que proporcionó el desarrollo de actividades de coescritura en el aula, pues se consideró como una estrategia fundamental para adoptar en los inicios de estos procesos y postergar para otros niveles escolares o para un tiempo después de haber tenido un mayor contacto con textos, el uso de recursos didácticos como el diario para reflejar los aprendizajes interiorizados sobre el proceso escritor a través de la elaboración de textos personales.

A manera de cierre, es importante clarificar que a pesar de la propuesta estar enfocada tanto a procesos de lectura como de escritura inicial, fue implementada la evaluación de productos de escritura para determinar sus alcances e impacto, pareciendo dejar de lado la evaluación de la lectura. En contraste, es necesario recalcar que la escritura en este caso permitió ser fortalecida por la lectura y el análisis de textos pertenecientes a la misma tipología textual de los textos aquí expuestos, leídos en conjunto por el grupo de manera alterna a los ejercicios de producción textual. Por esta razón, con el análisis de estos productos de escritura, así mismo se evaluaron sus avances en la lectura, al correlacionarse ambos procesos entre sí. Cooper menciona al respecto que “dado que los procesos de comprensión lectora y de la escritura son tan semejantes, la correlación de actividades a desarrollar en ambas áreas hace que ellas se complementen y potencien entre sí¹²⁴”.

¹²⁴ COOPER, J. David. Cómo mejorar la comprensión lectora. España: Paidós, 1999.p.57.

10. HALLAZGOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

Ante el planteamiento de la pregunta que proporcionó el horizonte investigativo de la presente propuesta ¿De qué manera el diario escolar puede convertirse en una herramienta pedagógica que permita la formación inicial de productores y lectores de textos en situaciones de comunicación real? se plantearon los objetivos que dieron inicio a cada una de las tres fases investigativas expuestas a lo largo del documento. En ellas, se realizó el debido contraste de los resultados obtenidos a partir de la implementación de técnicas e instrumentos, con el abordaje teórico para dar a conocer los hallazgos que a continuación se mencionarán.

En primer lugar, se trazó como objetivo investigativo, la caracterización de las prácticas pedagógicas concernientes a la enseñanza de los procesos de lectura y escritura inicial del grado transición de la Institución Educativa, obteniendo que en ellas no se evidencia una relación lineal y consecuente entre las directrices pedagógicas institucionales contenidas en el PEI con las estrategias y objetivos de aprendizaje trazados con respecto a la enseñanza de la lengua escrita. Figura como principal discrepancia la propuesta del uso de guías de aprendizaje para el trabajo en el aula, pero se propone la práctica de principios socioconstructivistas en el desarrollo de las clases.

En relación con la adecuación del ambiente escolar, el cual predispone o permite generar espacios de apoyo visual a los aprendizajes que se construyen en el aula, se encontró que las imágenes, afiches y demás material decorativo usado en el grado transición estaba desarticulado con la propuesta de implementar textos útiles y funcionales a la vida escolar, que permitieran asignar un sentido pedagógico a la ambientación y despertar en los niños a través de ellos, el deseo de leer.

Finalmente, gracias al análisis de las observaciones de clase y a su registro a través del diario de campo, se identificó que las actividades desarrolladas en los

encuentros de lenguaje en educación inicial dentro de la institución educativa estaban enmarcadas bajo la metodología y estrategias de enseñanza de la lengua escrita de corte tradicionalista, cuyo objetivo consistía en el aprendizaje gradual y ascendente de unidades simples del lenguaje hasta llegar a la estructura más compleja: el texto, cuyo análisis se postergaba para niveles superiores de escolaridad. Por esta razón, la actitud y motivación de los niños hacia las actividades de lectura y escritura en el aula no daban cuenta del disfrute y deseo por conocer estos procesos, sino de ejercicios sin sentido, automatizados y poco atractivos para ellos.

De manera alterna, se dio paso al cumplimiento del segundo objetivo de la investigación que buscaba la identificación de las necesidades y fortalezas iniciales del proceso de alfabetización en los niños del grado transición para así finalizar el proceso de exploración diagnóstica con la población objeto de estudio. A través del diseño e implementación de una prueba de lectura y escritura inicial, se permitió dar cuenta de los aprendizajes con los cuales contaban los niños antes de iniciar su proceso formal, encontrando como fortalezas, el reconocimiento claro de la tipología textual del cuento sobre otros textos, la identificación de la adopción de la imprenta como forma de escritura básica al constituirse en el tipo de escritura que predomina en su contexto social (hogar y escuela) y la presencia del desarrollo de habilidades para la comprensión de textos a partir de la oralidad.

A su vez, se identificaron como necesidades (pues si bien se ha dejado claro en apartados anteriores que no podrían tratarse de dificultades, al estar los niños iniciando un proceso de descubrimiento y exploración del código alfabético), la ubicación de los niños en la primera etapa de conceptualización de la escritura, es decir, en la hipótesis presilábica. Esto se corresponde a su vez, con el reconocimiento del poco o casi nulo interés que prestaban los niños a los signos escritos en el texto, destinando su mayor atención a la imagen. Sin embargo, en esta exploración se encontró como principal hallazgo el direccionamiento de su

mirada hacia lo escrito cuando estos signos evocaban un componente emocional o significativo, tal y como sucedió con el reconocimiento de los nombres de sus compañeros y el propio, durante la prueba. Fue importante aclarar a su vez, desde el principio de la investigación que el propósito de la misma no radicaba en el conocimiento del código alfabético por parte del niño y en que lograra el reconocimiento de la correspondencia fonema-grafema, sino que aún en ausencia de ello, pudiera lograr la lectura y la producción de textos, empleando para esto, sus propias conceptualizaciones y otras estrategias que le proveyera su contexto escolar, la mediación docente y principalmente, el intercambio social con pares.

Asimismo, se determinó a nivel de lectura los niños demostraron tener muy pocos indicadores que demostraran su aparición o desarrollo, estableciendo como posibles causas, el poco contacto que habían tenido con material impreso y con la falta de aparición de modelos lectores en sus contextos inmediatos (escuela y hogar). Por otra parte, se identificó que al ser el cuento la tipología textual con la que mayor acercamiento habían tenido los niños, no lograron reconocer otras tipologías que hacen parte de su contexto inmediato como tarjetas de invitación, afiches, cartas, texto de instrucciones.

Finalmente, también se reclamó la necesidad de proponer actividades que continuaran fortaleciendo y apoyando el desarrollo de habilidades orales en los niños, ya que se evidenció poca argumentación para manifestar el porqué de sus respuestas ante preguntas de comprensión lectora, al igual que en los ejercicios narrativos de parafraseo.

A partir de la identificación de las anteriores características y necesidades en relación con las prácticas iniciales de lectura y escritura y los presaberes de los niños respecto a estos dos procesos, se dio origen al desarrollo del tercer objetivo investigativo, el cual consistió en determinar una secuencia didáctica que

implementara el uso del diario escolar como recurso para promover la formación inicial de lectores y productores de textos.

De acuerdo al análisis de los resultados obtenidos, se consideró que el uso del diario escolar con su escritura individual, no ofrece la estrategia adecuada para enfrentar a los niños a actividades de lectura y escritura en sus inicios, ya que se evidenciaron mayores bloqueos, frustraciones y negativas al producir textos de forma personal que al hacerlo bajo el ejercicio de coescritura. Sin embargo, se recomienda su uso en grados posteriores cuando los niños tengan conceptualizaciones más consistentes sobre el sistema de escritura y mayor dominio, no solo a con relación a la correspondencia sonora sino sobre la interiorización de los momentos de escritura como la planeación, escritura, transcripción y revisión y al conocimiento de otras tipologías textuales. O hacerlo de manera alternativa a la producción colaborativa de textos, pero no como estrategia principal, sino complementaria.

Sin embargo, para proponer su uso en los niños, se diseñaron otras actividades que se constituyeron en los mayores aciertos de la propuesta de intervención, como lo fue el planteamiento de situaciones comunicativas para promover actividades de lectura y escritura en los niños, es decir, la contextualización de las actividades al definir un por qué, un para qué y a quién se escribe, proveyéndolas de sentido y permitiendo el intercambio de textos producidos con un fin y un destinatario definido, lejos de ser sus compañeros de clase o maestra. La puesta en escena y la recreación de las situaciones comunicativas también fue fundamental para hacerlas lo más reales y verosímiles posibles, esto hizo que los niños asumieran su papel dentro de estas situaciones y dieran sus más valiosos aportes para resolver las necesidades comunicativas que en ella se presentaban.

Asimismo, la práctica de ejercicios de coescritura como estrategia para la producción de textos en el aula constituyó otro gran acierto, al evidenciarse aspectos positivos a nivel afectivo y motivacional, principalmente, puesto que

brindaba mayor seguridad y tranquilidad a los niños al momento de escribir, leer o dar sus aportes para la construcción conjunta. Además, se obtuvieron mejores producciones bajo la modalidad de trabajo colaborativo en razón de la organización de la información, legibilidad de la escritura, mayores acercamientos a la escritura convencional y fundamentalmente, a su actitud frente a la tarea de escribir.

Por otra parte, la textualización del aula constituyó el último acierto, al continuar alentando la necesidad de leer y de encontrar sentido a los textos, incorporando en el aula textos que hicieran parte del funcionamiento de la vida escolar, es decir, textos de uso diario que tuvieran aplicabilidad dentro de las rutinas de la escuela como el calendario, la asistencia, el cuadro de cumpleaños, el horario, entre otros. Estos textos suelen ser usados comúnmente en el contexto escolar, pero no se les da la importancia adecuada como herramientas de apoyo lector en el aula, y por el contrario, su implementación se basa más en su ubicación como elemento decorativo dentro de ella. La textualización del aula cobra gran importancia, principalmente para grados iniciales, al constituirse su contenido, en escrituras fijas para los niños. De la misma manera, se reclama la necesidad del desarrollo previo o complementario de otros proyectos que les provean de herramientas básicas para establecer formas fijas de escritura como su nombre o la fecha y puedan partir de ellas para la producción y lectura de otros textos. Entre estos proyectos es de suma importancia el diseño de actividades en torno a su nombre y al de sus compañeros, ya que como se vio a través del análisis de los resultados en las fases investigativas, constituyó la forma fija más estable de escritura que los niños implementaban como modelo para la escritura y lectura de otros textos.

Finalmente, y para dar cumplimiento al cuarto objetivo investigativo , el cual refería a la estimación del impacto obtenido con la implementación del diario escolar en relación con el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura de los niños del grado transición, se realizó el análisis de los productos elaborados.

Gracias al tipo de actividades propuestas, los niños demostraron un interés hacia la exploración y cuestionamiento de textos escritos y al funcionamiento e interrogación del sistema alfabético en general, razón por la cual, sin ser uno de los objetivos de la presente investigación, ellos lograron sobrepasar uno o dos niveles evolutivos de escritura. Pero fundamentalmente, llegaron a replantearse estas hipótesis sobre su sistema de manera natural y autónoma como parte de su proceso de aprendizaje. De igual forma, lograron asumir su rol como lectores y productores de textos, creyendo en sí mismos y en sus capacidades al dejar de lado respuestas de negación y bloqueos ante este tipo de tareas. Pero más allá de eso, los niños llegaron a comprender que las actividades de escritura y lectura tienen un porqué y resultan de la necesidad de alguien por comunicar algo y además, que son actividades comunes y cotidianas dentro del desenvolvimiento escolar, profesional y personal de cualquier ser humano.

11. CONCLUSIONES

A continuación se exponen las conclusiones obtenidas tras un proceso de análisis en cada una de las fases de la investigación:

- Los niños antes de ingresar a la etapa escolar, traen consigo aprendizajes e hipótesis sobre la lectura y la escritura provenientes del contacto y el tiempo de exposición que han tenido en sus hogares y lo que les ofrece su entorno.
- La escritura y la lectura durante los primeros años son conductas sociales aprendidas por imitación de sus padres o adultos cercanos. Entonces, si no es una actividad cotidiana en el hogar, los niños llegarán con muy pocas conceptualizaciones iniciales al ingresar a la etapa escolar.
- El aprendizaje del nombre propio constituye la primera forma estable de escritura provista de sentido y de significación para el niño. Luego, los nombres de sus compañeros pasan a integrar esta lista fija de escritura, por lo que son usados como puntos de referencia y contrastación con otras producciones.
- Existen otra clase de textos que pueden ser abordados desde el preescolar y que dejan atrás los clásicos cuentos infantiles para pasar a la lectura y producción de tipologías textuales de uso cotidiano y social como cartas, afiches, tarjetas de invitación, recetas, instrucciones, entre otros.
- Las prácticas tradicionales de lectura y escritura permiten al niño la adquisición y dominio del sistema alfabético, sin embargo, esto no garantiza que él esté preparado para la producción e interpretación de textos que respondan a necesidades específicas de comunicación.

- El diseño y el desarrollo de situaciones comunicativas reales y auténticas en el aula para la producción y lectura de textos permiten que el niño comprenda que estos procesos se extienden más allá de su uso escolar y que hacen parte de su cotidianidad. Además, permite que estas actividades cobren sentido y significación, es decir, se escribe o se lee para alguien, con una intención comunicativa clara y empleando una estructura textual definida.
- La adecuación del aula también constituye un punto clave en la transformación de las prácticas pedagógicas concernientes al aprendizaje de la lengua escrita, ya que en ella se deben incorporar textos funcionales para la vida escolar como la asistencia, el calendario, el cuadro de cumpleaños, rótulos, entre otros.
- El papel del docente frente a la tarea de iniciar a los niños en estos procesos consiste en la de propiciar todas las condiciones posibles en el aula para que sus conceptualizaciones se den de la forma más natural posible y en consonancia con sus procesos evolutivos. Además, él es el responsable de crear y proponer situaciones comunicativas de interés para lograrlos motivar e involucrar en el hallazgo de posibles soluciones a través del uso de la lectura y la escritura.
- La coescritura y el trabajo colaborativo en general, se constituyó en la mejor estrategia pedagógica para ingresar a los niños a la cultura de lo escrito, tomando mayor relevancia sobre la propuesta del uso del diario escolar como recurso didáctico para la producción de textos individuales. Lo anterior se afirma a partir del análisis de las observaciones de clase durante el desarrollo de la propuesta y de los productos de escritura obtenidos. Asimismo, del análisis de la actitud de los niños frente al uso de ambas estrategias para la escritura, siendo la primera la que aportó mayor seguridad y confianza al momento de escribir por tratarse de una actividad en la que todos contribuyen a la obtención de un fin común: la producción textual.

- Se propone el diario como un recurso que permite la producción de textos de manera personal y reflexiva, ideal para niños que tengan conceptualizaciones más elaboradas acerca de la escritura y quieran poner en práctica los saberes construidos.
- El diseño de secuencias didácticas hace que las actividades en el aula sean producto de una minuciosa planificación y que sean pensadas para que los niños alcancen sus objetivos de aprendizaje mediante el uso de estrategias y recursos desde la didáctica y bajo la vivencia de experiencias significativas, lo cual replantea un cambio total en las prácticas tradicionales de enseñanza aprendizaje en la escuela.
- El desarrollo de secuencias didácticas enfocadas a la orientación y mejoramiento de procesos de lectura y escritura, no solo están reservadas para actividades estrictamente de competencia del lenguaje, sino estos fines pueden ser integrados con otros saberes o disciplinas.
- La investigación acción, como método de investigación, permite al docente reflexionar y comprender la naturaleza de sus prácticas y realizar transformaciones durante la marcha, bajo la adopción de un doble papel por parte del docente: de orientador y de investigador. Por esta razón, es importante que el docente genere inquietudes acerca de su propio quehacer y emprenda una tarea investigativa para encontrar solución y respuesta a las problemáticas que le inquietan en su escenario educativo.
- En el desarrollo de secuencias didácticas , el tiempo debe ser el mejor aliado para realizar actividades sin tener la prisa de cumplir con los objetivos propuestos bajo esta limitación, y por el contrario, poder desplegar otras estrategias y recursos que puedan ir surgiendo durante la marcha, de acuerdo a las necesidades e intereses que visualice el docente en sus estudiantes.

12. RECOMENDACIONES

En primer lugar, a la institución educativa en la que surgió la presente propuesta investigativa y en general, a todas aquellas instituciones que se encuentran en una búsqueda permanente por transformar sus prácticas de lectura y escritura, no solo en grados iniciales sino en cualquier nivel escolar, extendiendo las siguientes recomendaciones:

- Proponer y diseñar actividades de lectura y escritura enmarcadas en situaciones y contextos de comunicación que permitan otorgarles un sentido comunicativo y social más allá de sus fines académicos, poniendo a prueba la creatividad para el diseño y puesta en escena de situaciones comunicativas de interés para los niños, acordes a sus gustos y preferencias por edades, principalmente, en el trabajo con grados iniciales. Y de la misma manera, ser cambiantes en el diseño e implementación de estrategias y actividades de aula para que a través de esta búsqueda y autorreflexión constante, encontrar múltiples salidas posibles a situaciones que nos inquietan desde nuestras aulas.
- Reestructurar el PEI y los planes curriculares, no solo en el área de lenguaje, sino en las demás asignaturas, con el fin de promover el aprendizaje a través del diseño e implementación de secuencias didácticas y proyectos de aula, en las que se parta de necesidades reales de los niños y se dé respuesta a ellas a través del desarrollo de actividades provistas de sentido en el aula, enmarcadas bajo didácticas de construcción colaborativa, que permita la interacción y construcción social del conocimiento.
- Respetar los procesos individuales de aprendizaje de los niños para que estos se den de manera natural y en los que la participación del docente se vea ejercida a través del planteamiento de actividades que permitan que el niño realice sus propias construcciones y conceptualizaciones en la medida de sus

posibilidades. Para lograrlo, las actividades que se le propongan al niño, deben ser de mayor complejidad en relación con su proceso, con el fin de convertirlo en un puente entre su zona de desarrollo proximal y sus preconceptualizaciones.

- Finalmente, resaltar que los docentes de lenguaje y todos en general, estamos llamados a hacer de la lectura y la escritura dos procesos inherentes a nuestro rol y quehacer con el fin de convertirnos en los modelos lectores y escritores que anhelamos que algún día lleguen a constituirse nuestros estudiantes, puesto que estas prácticas deberían hacer parte de la cotidianidad de cualquier docente.

BIBLIOGRAFÍA

BARRETO PINZÓN, Felisa. Lengua Escrita En El Aula: Articulación Entre Preescolar Y Primaria. Bogotá. ECOE Ediciones, Fundación Universitaria Panamericana, 2010. 147 p.

BENAVIDES, Vilma y VERA DE OROZCO, Gloria. El diario personal: una posibilidad de trabajar la literatura y la escritura en el diálogo de las intersubjetividades. [En línea]. Zona Próxima: Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte, Barranquilla nº 17 julio-diciembre, 2012. 10 p. ISSN 2145-9444. Disponible en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/3431/2974>

BIGAS, Montserrat. Consideraciones acerca de la enseñanza de la lengua (escrita) en la educación infantil. [En línea]. Barcelona: exedra, marzo de 2010. 12 p. [Consultado 20 noviembre 2016] Disponible en: <http://www.exedrajournal.com/docs/02/17-MBigas.pdf>

BONILLA, Elsy y RODRÍGUEZ, Penelope. Más allá del dilema de los métodos. 2 ed. Bogotá: Grupo editorial Norma, 1997. 220 p.

CASSANY, Daniel. Construir la escritura. España: ediciones Paidós Ibérica, S. A., 1999. 407 p.

DIAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes: para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Editorial MacGraw-Hill Interamericana. Bogotá. 1997. ed. 3. 465 p.

ECO, Umberto. Lector in Fabula. [En línea]. Barcelona, Lumen, 1987. p.7. [Consultado 20 noviembre 2016] Disponible en: http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/eco._el_lector_modelo.pdf

ELLIOT, J. El cambio educativo desde la investigación-acción. 4 ed. Madrid: Morata, S. L., 1993. 190 p.

EQUIPO PRÁCTICAS DEL LENGUAJE. Proyecto: seguir un personaje, el mundo de las brujas. [En línea]. Dirección General de Cultura y Educación: Buenos Aires, La Provincia, mayo 2009. 23 p. [Consultado 4 diciembre 2016] Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/practicadellenguaje/documentosdescarga/seguirunpersonaje-brujas/proyectoseguirunpersonaje-brujas.pdf>

GONZALEZ MONTEAGUDO, José. "Célestin Freinet, un Precursor de la Investigación en la Escuela, Las Técnicas Educativas y la Organización del Aprendizaje". Disponible en http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/7/R7_4.pdf. 1989

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la investigación. 5 ed. México D.F.: McGraw-Hill, 2010. 613 p.

ICFES MEJOR SABER. Resultados de grado tercero en el área de lenguaje. Bogotá: Ministerio de Educación, 2015. (Consultado 20 noviembre 2016). Disponible en: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>

ICFES MEJOR SABER. Resultados de grado quinto en el área de lenguaje. Bogotá: Ministerio de Educación, 2015. (Consultado 20 noviembre 2016). Disponible en: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>

JOLIBERT, Josette y GLOTON, Robert. EL PODER DE LEER: TÉCNICAS, PROCEDIMIENTOS Y ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTURA. Barcelona: Editorial GEDISA, 2003. 336 p.

JOLIBERT, Josette. Formar Niños Lectores De Textos. Santiago De Chile: Ediciones Dolmen, 1997. Ed. 8. 258 p.

JOLIBERT, Josette. Formar Niños Productores De Textos. Santiago De Chile. Dolmen Ediciones, 2002. 233 p.

LEMALÍN: Formación Docente. Prueba de diagnóstico de comprensión de lectura y escritura para 1º básico. Chile. Disponible en internet: <http://www.lemalin.cl/ficha.php?id=175>

MCKERNAN, James. Investigación-acción y curriculum. Madrid: Morata, 1999. 311 p.

MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, Miguel. Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. Paradigma (en línea) v.27 no. 2 Maracay, 2006 (citado 2017-05-22) Disponible en internet: <URL:http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002> ISSN 1011-2251.

MÁRQUEZ MORALES, Yadith Cristina. El periódico mural: estrategia para desarrollar la función social de la escritura en el preescolar. 1 ed. Trabajo de grado Especialización en promoción de la lectura y la escritura. Venezuela: Universidad de los Andes, 2013. 153 p.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Orientaciones pedagógicas para el grado de transición. Borrador. Bogotá, D. C. Edesco Ltda. 2010. 95 p.

OTERO, Cecilia; VALENCIA, Jacqueline y VENEGAS, Ximena. Indicadores para evaluar habilidades de comprensión lectora en Educación Parvularia. Ministerio de Educación, Región de Valparaíso. 23 p. Disponible en internet: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/quinta/File/Indicadores.pdf>

PÉREZ ABRIL, Mauricio. Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. 1 ed. Bogotá: ICFES, febrero 2003. 45 p.

RINCÓN BONILLA Gloria. La Enseñanza de la Lengua Escrita y de la Lectura: Desde Pre-Escolar Hasta Tercer Grado De Educación Básica. Bogotá. ARANGO EDITORES, 1999. 148 p.

RÍOS, Isabel; FERNÁNDEZ, Pilar y GALLARDO, Isabel. Secuencias didácticas para la construcción de saberes complejos en la enseñanza de la lengua escrita. Sección: Alfabetización inicial, algo más que las primeras letras. En: Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es. Salamanca, España: 5 al 7 de septiembre de 2012. 12 p.

SÁNCHEZ, Rosa Angélica. La lectura y la escritura en el preescolar. [En línea]. Análisis de la práctica docente: Universidad Euro Hispanoamericana. 23 p. [Consultado 4 diciembre 2016]. Disponible en: http://practicadocente.bligoo.com.mx/media/users/13/669001/files/77986/INVESTIGACI_N.pdf

SUÁREZ, Ligia y PINZÓN, Flor Maritza. El encuentro entre la Hormiga y el Cangrejo: una experiencia intercultural en torno al lenguaje. Revista Aletheia, edición especial, 2013. pp. 344 – 346. ISSN 2145-0366. Disponible en: <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/139/125>

TRUJILLO GONZÁLEZ, Alba Lucía. Construir el conflicto narrativo a partir de un personaje: una experiencia de producción de cuentos en el grado primero. Red colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje REDLENGUAJE. Nodo Eje Cafetero: El espiral de lenguaje y pedagogía por proyectos, 2011. 19 p. [Consultada 10 diciembre 2016] Disponible en: <http://files.redlenguataller.webnode.com.co/200000461-c1cb0c2c4f/Construir%20el%20conflicto%20narrativo%20-%20Alba%20Luc%C3%ADa%20Trujillo.pdf>

ANEXOS

ANEXO A. PRUEBA DIAGNÓSTICA

PRUEBA DIAGNÓSTICA DE LECTURA Y ESCRITURA PARA NIÑOS EN EL PREESCOLAR

Para llevar a cabo el diagnóstico se propondrá una situación de lectura y escritura real a partir del trabajo con una corta historia. Para evaluar el proceso de lectura se tendrá en cuenta el conocimiento del niño acerca de la función social de los libros, específicamente del cuento y su tipología textual, identificando aspectos como las partes del libro y sus funciones; la diferenciación entre dibujo y texto y su complementariedad; la postura al tomar el libro, entre otros. Asimismo, se reconocerán procesos de comprensión lectora acordes a su edad como la identificación de elementos narrativos, predicciones antes y durante la lectura y narración con sus propias palabras.

En relación a la escritura se propondrán a partir del cuento, situaciones de producción textual, las cuales serán analizadas bajo los parámetros de un cuadro de registro que permitirá conocer el nivel en que se encuentra cada niño en su proceso de apropiación, teniendo en cuenta los postulados de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Además, durante la prueba de forma individual, se emplearán preguntas que permitirán explorar los saberes previos de los niños relacionados con la función social de estos procesos.

Básicamente, la prueba que se presentará a continuación consiste en explorar la escritura y lectura del niño contrastando situaciones de dibujar con situaciones de escribir. De esta manera, se espera obtener conocimiento sobre el proceso evolutivo en el que se encuentra cada niño.

INDICACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA PRUEBA

- ✓ Duración: de 20 a 30 minutos aproximadamente.
- ✓ Desarrollo: individual.
- ✓ Recursos: 2 cuentos: “La zorra y el cuervo” (1 con ilustraciones y 1 sin ellas), hoja en blanco, rejillas de lectura y escritura, lápiz, ficha de respuestas del estudiante.
- ✓ Recomendaciones: Preferiblemente desarrollar la prueba en horas de la mañana y en un lugar libre de ruido.

CUENTO:

A continuación se presenta el contenido del cuento que se leerá a los niños y con el cual se desarrollará la prueba, pero durante la ejecución de la misma, se presentará a manera de libro, organizado como cuento infantil, es decir, con texto acompañado de ilustraciones.

La zorra y el cuervo

Jean de la Fontaine, Francia

La zorra salió un día de su casa para buscar qué comer. Era mediodía y no se había desayunado. Al pasar por el bosque vio al cuervo, que estaba parado en la rama de un árbol y tenía en el pico un buen pedazo de queso. La zorra se sentó debajo del árbol, mirando todo el tiempo al cuervo, y le dijo estas palabras:

-Querido señor cuervo, ¡qué plumas tan brillantes y hermosas tiene usted! ¡Apenas puedo creerlo! Nunca he visto nada tan maravilloso. Me gustaría saber si su canto es igual de bonito, porque entonces no habrá duda que es usted el rey de todos los que vivimos en el bosque.

El cuervo, muy contento de oír esas alabanzas, y con muchas ganas de ser el rey del bosque, quiso demostrarle a la zorra lo hermoso de su canto.

Abrió, pues, el pico y cantó así:

-¡Crrac!

La zorra se tapó las orejas, pero abrió bien el hocico para atrapar el queso que el cuervo dejó caer al abrir el pico. Lo atrapó, lo masticó despacio, lo saboreó, se lo tragó, y le dijo al cuervo:

-Muchísimas gracias, señor cuervo. ¡Qué sabroso desayuno!

La zorra se fue, relamiéndose los bigotes, y el cuervo se quedó muy pensativo.

INSTRUCCIONES PARA CADA PREGUNTA

- ✓ **Pregunta 1:** Se motiva al niño a realizar una actividad divertida, pidiéndole que descubra de qué se tratará a partir de una pista dada por el evaluador. Seguidamente, el evaluador le muestra un libro de cuento (pista) y le pide al niño decir qué cree que harán. Se escuchan atentamente sus respuestas.

Posibles preguntas:

E (Evaluador) N (Niño- Niña)

E: ¿Quieres saber qué actividad haremos juntos a partir de ahora?

E: Te daré una pista (el evaluador muestra el libro de cuento)

Respuestas esperadas:

N: 1. Leeremos un cuento, un libro, una historia. 2. Me contarás un cuento.

Puntuar SI, si el niño da respuestas semejantes a las anteriores.

Categoría de evaluación: Reconocimiento del tipo de texto

Indicador: Identifica la función de los libros y su pre-saber sobre géneros textuales.

- ✓ **Pregunta 2:** El evaluador muestra nuevamente el libro y le pide al niño identificar cuál es la portada y el título de la historia.

Posibles preguntas:

E: Si quieres conocer el nombre del cuento, muéstrame la portada. Seguro allí estará el nombre (se ubica el cuento sobre la mesa para que el niño señale la parte solicitada). Luego se le pide al niño señalar el título (en la portada del libro también aparecerá imagen, de modo que él logre hacer la diferenciación entre imagen y texto).

Respuestas esperadas:

N: Esta es la portada (señala la parte delantera del cuento). Este es el título (señala las letras que componen el título)

Puntuar SI, si el niño realiza la acción esperada.

Categoría de evaluación: Aproximación a la lectura

Indicador: Identifica algunas partes del libro como portada y título.

- ✓ **Pregunta 3:** El evaluador lee el título del cuento y pregunta al niño sobre qué cree que se tratará. Se escuchan atentamente sus respuestas.

Posibles preguntas:

E: La historia se llama “El zorro y el cuervo”, ¿qué crees que pasará con estos dos personajes? (la imagen de la portada dará información complementaria sobre lo que sucederá con estos 2 personajes).

Respuestas esperadas:

N: Cualquier respuesta que dé el niño es válida siempre y cuando mencione a 1 o a los 2 personajes protagónicos y se relacione con las ilustraciones de la portada.

Puntuar SI, si el niño menciona alguna hipótesis como predictor de lectura. Se puntúa No, si el niño se niega a dar una posible respuesta al respecto.

Categoría de evaluación: Comprensión lectora

Indicador: Anticipa de qué se trata un texto a partir de la portada, título e ilustraciones.

- ✓ **Pregunta 4:** El evaluador inicia con la lectura del cuento y no mucho tiempo después de haber iniciado, le dice al niño que perdió la concentración y ahora no sabe en qué parte iba. Le solicita al niño que le señale aproximadamente donde quedó su lectura. Para esto, el evaluador desde el inicio, se sienta al lado del niño y ubica el libro a una distancia visible para él, es decir, que el niño pueda mirar su contenido. El cuento en su interior estará organizado en texto con imagen ilustrativa.

Posibles preguntas:

E: “... y le dijo estas palabras: -Querido señor cuervo...” perdí la concentración, ahora no sé qué parte estaba leyendo. ¿Me puedes ayudar señalándome dónde crees que iba?

Respuestas esperadas:

N: (El niño señala alguna parte del texto de la primera hoja)

Puntuar SI, si el niño señala texto. Puntuar No, si el niño señala las ilustraciones o se niega rotundamente a hacerlo.

Categoría de evaluación: Interpretación de signos

Indicador: Diferencia signos icónicos frente a la lectura de signos escritos.

Pregunta 5: El evaluador hace que recuerda la última palabra leída y hace énfasis en el sonido inicial de la palabra al pronunciarla. Le pide al niño que le ayude a buscarla en el texto para continuar leyendo la historia.

Posibles preguntas:

E: mmm, recordé la última palabra que leí, creo que es ccuervo. ¿Me ayudas a buscarla para continuar leyendo el cuento? Es ccccccccuervo.

Respuestas esperadas:

N: (Señala una palabra que contenga el mismo fonema inicial /c/ o final /o/).

Puntuar SI, si el niño señala una palabra con las características fonémicas dadas. Puntuar No, si señala una palabra de forma indiscriminada.

Categoría de evaluación: Interpretación de signos

Indicador: Realiza la correspondencia fonema-grafema con algunas consonantes o vocales.

- ✓ **Pregunta 6:** El evaluador continúa con la lectura del cuento, pero justo antes de iniciar el desenlace, le solicita al niño inr qué cree que pasará.

Posibles preguntas:

E: Continuemos jugando a las adivinanzas, adivina ¿Qué pasará con el zorro y el cuervo? (El evaluador lee hasta el fragmento "...abrió, pues, el pico y cantó así: ¡Crrac!...")

Respuestas esperadas:

N: 1. El cuervo soltó el queso que tenía en su boca y se lo comió el zorro. 2. Al zorro no le gustó como cantó el cuervo y se fue. 3. Se le cayó el queso.

Puntuar SI, si el niño menciona un desenlace semejante a los anteriores o que guarden relación con lo leído del texto.

Categoría de evaluación: Comprensión lectora

Indicador: Predicen, anticipan el final de una historia o cuento.

- ✓ **Pregunta 7:** Finalización de la lectura del cuento e indagación acerca de si este fue de su agrado y por qué.

Posibles preguntas:

E: (Observación de la actitud y motivación del niño durante la lectura) ¿Te gustó el cuento? ¿Por qué?

Respuestas esperadas:

N: (se muestra interesado durante la lectura del cuento, haciendo preguntas y queriendo conocer su final). Sí porque... o no porque... (Continúa su respuesta argumentándola)

Puntuar SI, si el niño evidencia las características y actitudes descritas durante la lectura y si argumenta su respuesta, independientemente si su respuesta es afirmativa o negativa.

Durante la lectura:

Categoría de evaluación: Aproximación a la lectura

Indicador: Demuestra interés, motivación y agrado por la narración (audición-escucha atenta) de cuentos.

Al finalizar la lectura

Categoría de evaluación: Argumentación

Indicador: Expresa su opinión, manifestando agrado o desagrado en relación al texto, fundamentando su respuesta.

- ✓ **Pregunta 8:** El evaluador solicita al niño relatar nuevamente la historia del zorro y el cuervo, empleando como apoyo el libro.

Posibles preguntas:

E: ¿Quieres contármela ahora tú? Te presto el libro para que sea más fácil. Luego, invitar al niño a seguir la lectura con el dedo.

Respuestas esperadas:

N: (inicia la narración empleando el libro como apoyo, es decir, realiza acciones como: pasar las hojas, señalar con el dedo lo que él va leyendo).

Puntuar SI, si el niño cuenta con sus palabras la historia nuevamente apoyándose en el libro para hacerlo. También se debe tener en cuenta si la historia que relata el niño guarda relación en concordancia y secuencia con la narrada por el evaluador. Aquí se evalúan varios ítems.

Categoría de evaluación: Aproximación a la lectura

Indicador:

- Explora textos y juega a leer, marcando con el dedo el recorrido (Si no lo hace se le pide al niño que lleve la lectura con el dedo)
- Identifica la dirección en que se leen los textos.
- Hace como si leyera manteniendo concordancia con su contenido, guiándose por ilustraciones diseños y formatos.
- Relata con sus propias palabras lo escuchado; recordando las partes importantes del texto y también algunos detalles.

✓ **Pregunta 9:** El evaluador solicita al niño identificar algunas letras que reconozca en el texto.

Posibles preguntas:

E: ¿Quieres mostrarme algunas letras que conozcas y puedas leer en el texto?

Respuestas esperadas:

N: (El niño señala y menciona algunas letras correctamente)

Puntuar SI, si el niño realiza la actividad solicitada.

Categoría de evaluación: Interpretación de signos

Indicador: Señala letras en las palabras escritas.

- ✓ **Pregunta 10:** El evaluador entrega al niño una ficha de trabajo y solicita que le escriba su nombre (este ítem se tendrá en cuenta para la rejilla de escritura). Luego, le irá leyendo preguntas acerca del cuento que el niño resolverá.

Posibles preguntas:

E: (Da las siguientes instrucciones)

1. Escribe tu nombre sobre la línea.
2. Observa los dibujos de los animales y colorea los personajes del cuento.
3. Observa los 4 dibujos del zorro y el cuervo y marca una cruz sobre el que representa cómo se sintió la zorra al final del cuento.
4. Vuelve a observar los dibujos y haz una cruz sobre el que representa cómo se sintió el cuervo al final del cuento.
5. Ordena las imágenes de acuerdo a los que ocurrió en el cuento.

Respuestas esperadas:

N: (El niño marca las siguientes respuestas)

1. Encierra al zorro y al cuervo.
2. Marca la imagen del zorro contento.
3. Marca la imagen del cuervo triste.
4. Orden: 2, 4, 3, 1

Puntuar SI, si el niño responde correctamente para cada ítem solicitado.

Item 1

Categoría de evaluación: Comprensión lectora

Indicador: Identifica algunos elementos del texto, como los personajes.

Item 2 y 3

Categoría de evaluación: Argumentación

Indicador: Asigna atributos o sentimientos a los personajes de su historia y comenta acerca de ellos.

Item 4

Categoría de evaluación: Comprensión lectora

Indicador: Reconoce el orden en la secuencia de hechos de una historia.

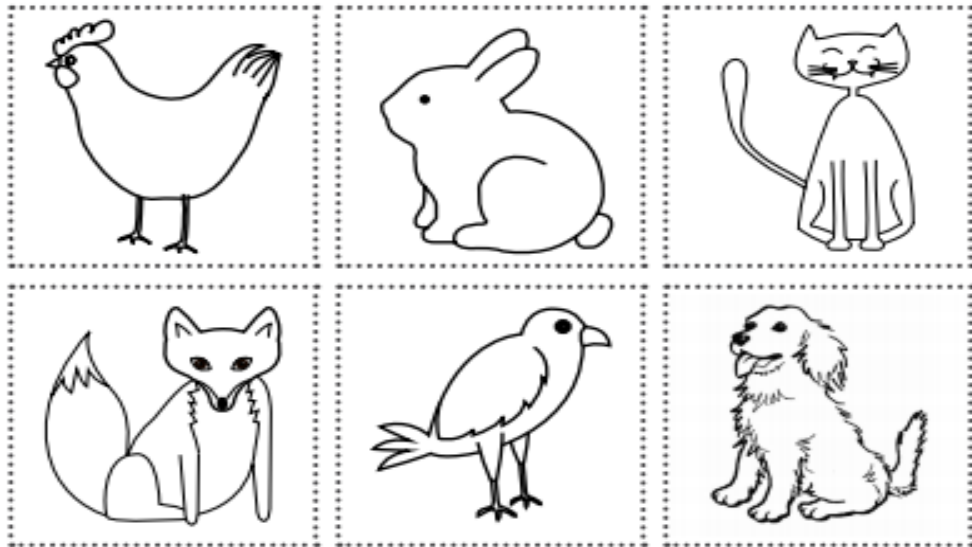
- ✓ Pregunta 11: El evaluador pedirá al niño dibujar en una hoja en blanco los personajes de la historia y el lugar donde cada uno vivía y escribir como puedan, empleando las letras que conocen, el nombre de estos personajes o lugares que representaron gráficamente.

Para recopilar información de la actividad se empleará la siguiente rejilla de registro. En este instrumento se tomará en cuenta el nombre de cada nivel de escritura a describir y las características de la escritura de los niños, con el fin de conocer el nivel en el que se encuentra cada estudiante en su proceso de apropiación de la escritura.

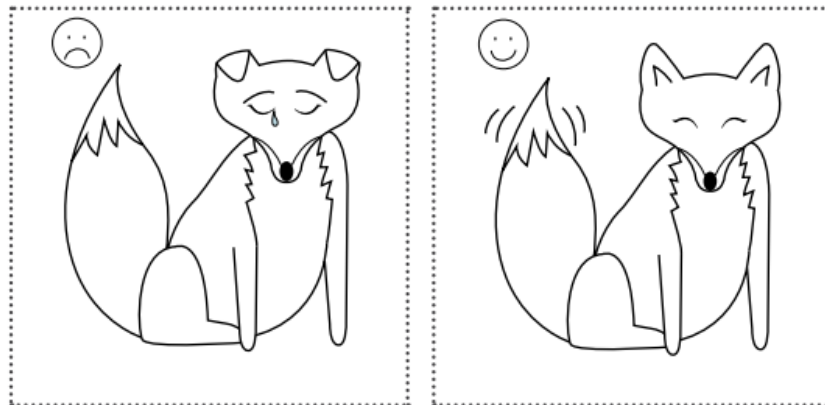
ANEXO B. FICHA DE TRABAJO

1. NOMBRE:

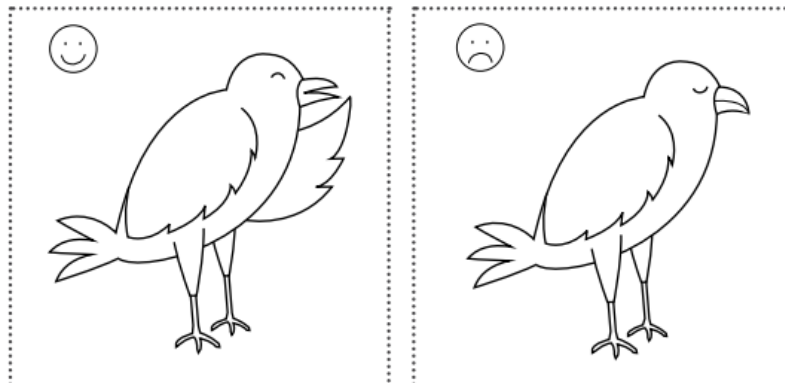
2. PERSONAJES:



3. SENTIMIENTOS DEL ZORRO DESPUÉS DEL DESAYUNO:



4. SENTIMIENTOS DEL CUERVO AL FINALIZAR EL CUENTO :



5. ORDEN DE LA HISTORIA



ANEXO C. REJILLA DE EVALUACIÓN DE LECTURA

CÓDIGO DEL NIÑO	EDAD	CATEGORÍAS DE EVALUACIÓN	INDICADORES	SÍ	NO	MEDIACIÓN O APOYO
		Aproximación a la lectura	<p>-Diferencia la imagen del texto.</p> <p>-Demuestra interés, motivación y agrado por la narración (audición- escucha atenta) de cuentos.</p> <p>-Explora textos y juega a leer, marcando con el dedo el recorrido.</p> <p>-Identifica la dirección en que se leen los textos.</p> <p>-Hace como si leyera manteniendo concordancia con su contenido, guiándose por ilustraciones diseños y formatos.</p>			
		Interpretación de signos	<p>-Diferencia signos icónicos frente a la lectura de signos escritos.</p> <p>-Realiza la correspondencia fonema-grafema con algunas consonantes y vocales.</p> <p>- Señala letras en las palabras escritas.</p>			

		Reconocimiento del tipo de texto	-Identifica la función de los libros y su pre-saber sobre géneros textuales.			
		Comprensión lectora	-Anticipa de qué se trata un texto a partir de la portada, título e ilustraciones. -Predice y anticipa el final de una historia o cuento. -Identifica algunos elementos del texto, como los personajes. -Reconoce el orden en la secuencia de hechos de una historia.			
		Parfraseo	-Relata con sus propias palabras lo escuchado; recordando las partes importantes del texto y también algunos detalles.			
		Argumentación	-Asigna atributos o sentimientos a los personajes de su historia y comenta acerca de ellos. -Expresa su opinión, manifestando agrado o desagrado en relación al texto,			

			fundamentando su respuesta.			
				Total	Total	

ANEXO D. REJILLA DE EVALUACIÓN DE ESCRITURA

CÓDIGO	EDAD	NIVELES				OBSERVACIONES
		PRESILÁBICO	SILÁBICO	SILÁBICO-ALFABÉTICO	ALFABÉTICO	

--	--	--	--	--	--	--

ANEXO E. GUÍA DE OBSERVACIÓN

Facultad de Ciencias Humanas			UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN DE CLASE N°1
Nombre del docente:		Grado:	
Fecha:	Lugar:	Tema:	
Hora de inicio:		Hora de finalización:	
Número de participantes:			
Objetivo:			
UNIDAD DE ANÁLISIS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN PEDAGÓGICA	
1. Estructura de la clase			
2. Estrategias pedagógicas			
3. Métodos de enseñanza-aprendizaje			
4. Actividades de lectura y escritura inicial			
5. Actitud del estudiante			
6. Recursos			

ANEXO F. PRUEBA COMPLEMENTARIA

Al finalizar el análisis de la prueba diagnóstica realizada a través de una secuencia narrativa, se identificó que algunas categorías de evaluación del proceso de lectura inicial no habían sido exploradas de manera profunda y por lo tanto, los resultados no podían ser del todo confiables. Tal es el ejemplo con la categoría **reconocimiento del tipo de texto** en la que los niños obtuvieron el mejor desempeño.

En ella se hace referencia a la identificación de variedad textual, es decir, que el niño logre reconocer y diferenciar entre sí un cuento de una noticia, un afiche de una receta, entre otros textos e incluso que pueda mencionar su funcionalidad. Pero debido a que solo se exploró con la tipología narrativa (específicamente el cuento) por permitir plantear una secuencia evaluativa, no es posible generalizar que los niños muestren un buen desempeño en ella.

Asimismo, en la categoría de **interpretación de signos**, se hizo mayor énfasis en la identificación de aspectos mecánicos de la lectura como el reconocimiento de grafemas y el establecimiento de algunas correspondencias fonémicas, que si bien son indicadores del inicio del proceso lector, no constituyen el énfasis principal en la presente investigación, pero se hace necesario evaluarlos para determinar de forma posterior a la intervención (fase III), si las actividades de mejora propuestas contribuyeron también, aunque de forma indirecta, a mejorar estos aprendizajes. Sin embargo, en esta categoría se exploró un indicador clave en el inicio del proceso de lectura: diferenciación entre imagen y letras, pero hizo falta una mayor exploración. Por lo tanto, en la segunda prueba de carácter complementario, se pretendió incorporar aspectos como la diferenciación entre letras y números, entre mayúsculas y minúsculas; además de la identificación de palabras familiares o significativas para el niño que hayan sido incorporadas en su vocabulario visual.

De acuerdo a lo anterior, surgió la necesidad de explorar con mayor precisión estas dos categorías con el fin de obtener un desempeño más asertivo acerca del grado de familiarización de los niños con el uso de materiales impresos y el lenguaje escrito en general. Además, esta acción se sustenta en que la presente investigación hace parte de un proceso de investigación cualitativa que permite realizar cambios o adecuar acciones durante su ejecución y su carácter cíclico permite una confrontación permanente entre la acción y la reflexión. Por tanto, la investigadora determina la necesidad de realizar una prueba anexa sin invalidar los datos obtenidos a través de la realizada de forma inicial, puesto que la primera proporciona datos que no hubiesen sido posibles obtener a través del trabajo con otra tipología textual.

PRUEBA COMPLEMENTARIA DE LECTURA INICIAL

- ✓ Objetivo: evaluar la capacidad para comprender el contenido de los textos a partir de su configuración.
- ✓ Material: seis textos naturales que muestren los siguientes contenidos: receta de cocina, avisos comerciales clasificados, cuento, poesía, diario con noticias, comunicación del colegio a la familia.
- ✓ Duración: de 8 a 10 minutos
- ✓ Desarrollo: individual

INSTRUCCIONES PARA CADA PREGUNTA

Pregunta 1: Se le muestra al niño un libro de lectura (no importa la tipología) y se le pregunta ¿Qué es esto? Después de escuchar su respuesta, se le muestra la portada del libro y se le pregunta cómo se llama esa parte. Luego se realizará el mismo procedimiento al señalar el título.

Respuestas esperadas:

N: 1. Un libro y menciona el nombre de las partes señaladas.

Puntuar SI, si el niño identifica al menos 2 de las 3 partes del libro solicitadas.

Categoría de evaluación: Reconocimiento del tipo de texto

Indicador: Reconoce algunas partes de un libro y sus funciones (estructura y uso).

Pregunta 2: Se le entregará el libro para que lo observe, pero se le presenta al revés para observar si corrige su posición al tomarlo.

Respuestas esperadas:

N: 1. Corrige la posición del libro.

Puntuar SI, si el niño realiza la acción esperada.

Categoría de evaluación: Interpretación de signos

Indicador: Identifica la forma correcta de tomar un libro.

Pregunta 3: Se abre el libro y se le pide que indique dónde se puede comenzar a leer. En seguida, preguntarle si el signo señalado corresponde a una letra o a una palabra.

Respuestas esperadas:

N: 1. Señala una palabra o una letra e indica a qué corresponde.

Puntuar SI, si el niño realiza la acción esperada.

Categoría de evaluación: Interpretación de signos

Indicador: Sabe la diferencia entre letras y palabras.

Pregunta 4: Se deja explorar al niño el libro y luego se le presenta otro texto: la carta. Se le entrega y se invita a leerla. Se le pregunta al niño si sabe de qué se trata el texto y si sabe qué dice en él.

Respuestas esperadas:

N: 1. Es una carta

Puntuar SI, si se obtiene la respuesta esperada por parte del niño

Categoría de evaluación: Reconocimiento del tipo de texto

Indicador: Distingue una carta a partir de su estructura.

Pregunta 5: Mientras el niño intenta leer la carta, se le pregunta si reconoce lo que allí se comunica y se le señala la sección correspondiente a la fecha. Luego, los nombres que allí se mencionan (nombres de sus compañeros).

Respuestas esperadas:

N: 1. Menciona la fecha e intenta leerla 2. Menciona algunos nombres de sus compañeros que reconoce en el texto

Puntuar SI, si el niño reconoce la fecha (aún sin leer con exactitud el día) y más de 2 nombres de sus compañeros.

Categoría de evaluación: Interpretación de signos

Indicador: Distingue algunas palabras familiares y frases simples en diferentes textos. Por ejemplo: su nombre, nombres de personas, objetos y contextos significativos.

Pregunta 6: Para escribir los nombres, usamos letras mayúsculas, ¿puedes buscarme en dónde se encuentran dentro de la carta?

Respuestas esperadas:

N: 1. Señala 1 o más letras mayúsculas.

Puntuar SI, si el niño realiza la acción esperada.

Categoría de evaluación: Interpretación de signos

Indicador: Identifica letras mayúsculas y minúsculas a partir de palabras familiares.

Pregunta 7: Seguidamente, se le invita a leer otro tipo de texto: el texto instructivo de un procedimiento de laboratorio y se le pregunta si sabe de qué se trata el texto o qué dice en él.

Respuestas esperadas:

N: 1. Para hacer algo 2. Da instrucciones 3. Para hacer un experimento

Puntuar SI, si el niño da respuestas semejantes a las anteriores.

Categoría de evaluación: Reconocimiento del tipo de texto

Indicador: Distingue una carta a partir de su estructura.

Pregunta 8: Seguidamente, se le invita a leer otro tipo de texto: el texto instructivo de un procedimiento de laboratorio y se le pregunta si sabe de qué se trata el texto o qué dice en él.

Respuestas esperadas:

N: 1. Para hacer algo 2. Da instrucciones 3. Para hacer un experimento

Puntuar SI, si el niño da respuestas semejantes a las anteriores.

Categoría de evaluación: Reconocimiento del tipo de texto

Indicador: Reconoce un texto instructivo.

Pregunta 9: Luego se le presenta un afiche publicitario y se le pregunta si sabe de qué se trata el texto o qué dice en él.

Respuestas esperadas:

N: 1. Para vender una gaseosa 2. Para comprar una gaseosa 3. Un afiche

Puntuar SI, si el niño menciona respuestas semejantes a las anteriores.

Categoría de evaluación: Reconocimiento del tipo de texto

Indicador: Identifica un afiche publicitario a partir de su formato y elementos gráficos.

Pregunta 10: Mientras el niño intenta leer el afiche, se le pregunta si sabe en qué lugar aparece escrito el precio de la gaseosa, para esto se le da una pista: “es un número” y se le pide señalarlo.

Respuestas esperadas:

N: 1. Señala un número que se encuentre dentro del afiche.

Puntuar SI, si el niño realiza la acción esperada.

Categoría de evaluación: Reconocimiento del tipo de texto

Indicador: Discrimina visualmente entre una letra y un número (diferencian entre alfabeto y código numérico).

ANEXO G. TEXTO N°1: LA CARTA

Bucaramanga, martes 12 de septiembre

Camilo Alquichire:
Estudiante
I.E. Claveriano Fe y Alegría

Cordial saludo:

El motivo de la presente carta es informarle que el **miércoles 20 de septiembre** no habrá clase debido a que la docente **Julie Jaimes** se ausentará por razones personales.

El jueves 21 de septiembre ya podrá asistir a clases nuevamente, por este motivo, debe traer los cuadernos y compromisos correspondientes.

Agradezco avisar a sus compañeros **Juliana, Eduar, Fernando, Mariana, Sofía, Zulay, Jaider, Nassritd, Sharol, Tamara, Didier, Elquin, Andry, Ximena, Sharith, Mauren, Melany y Samuel.**

Julie Andrea Jaimes

ANEXO H. TEXTO N°2: INSTRUCTIVO

EXPERIMENTO N° 2: OBTENCIÓN DE PLÁSTICO CASERO

MATERIALES:

- Borato de sodio.
- Pegamento blanco.
- Colorante (opcional)
- Dos vasos plásticos.
- Cucharilla de plástico.



INSTRUCCIONES:


- En una de las tazas, disuelve el detergente de ropa en 5 cucharadas (75 ml) de agua. Tendrás que remover este por un tiempo para conseguir que se disuelva.
- En la otra taza, combina 1 cucharada de agua y 1 cucharada de pegamento blanco. Para darle color, puedes agregarle un par de gotas de colorante de alimentos. Con una cuchara limpia, agita la mezcla hasta que esté uniforme.
- Coloca 2 cucharaditas de la solución de detergente en la mezcla de pegamento en la segunda taza y revuelve la mezcla.
- Amasa la mezcla con tu mano un par de minutos.



ANEXO J. REJILLA DE EVALUACIÓN COMPLEMENTARIA DE LECTURA

CÓDIGO DEL NIÑO	EDAD	CATEGORÍAS DE EVALUACIÓN	INDICADORES	SI	NO
		Interpretación de signos	<p>-Distingue algunas palabras familiares y frases simples en diferentes textos. Por ejemplo: su nombre, nombres de personas, objetos y contextos significativos.</p> <p>-Discrimina visualmente entre una letra y un número (diferencian entre alfabeto y código numérico).</p> <p>-Identifica letras mayúsculas y minúsculas a partir de palabras familiares.</p> <p>-Sabe la diferencia entre letras y palabras.</p> <p>-Identifica la forma correcta de tomar un libro.</p>		
		Reconocimiento del tipo de texto	<p>- Nombra las partes de un libro y sus funciones (estructura y uso).</p> <p>-Reconoce un texto instructivo.</p> <p>-Distingue una carta a partir de su estructura.</p> <p>-Identifica un afiche publicitario a partir de su formato y elementos gráficos.</p>		

ANEXO K. PLAN ANUAL DIMENSIÓN COMUNICATIVA

 <p>Fe y Alegría Colombia <small>Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social</small></p>		INSTITUCION EDUCATIVA CLAVERIANO - FE Y ALEGRÍA BUCARAMANGA - SANTANDER		<i>“Construyendo la escuela de las posibilidades”</i>
		PLANEACIÓN ANUAL – AÑO LECTIVO 2017		
Profesor:		Asignatura: Dimensión comunicativa		Grado: Transición
PERIODO	ESTANDAR	REFERENTES CONCEPTUALES	LOGROS PROMOCIONALES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
• I	Narra con palabras y recrea en otros lenguajes, las historias de los textos con las cuales se relaciona.	<ul style="list-style-type: none"> • Grafomotricidad • Introducción a la escritura • Las vocales (a, e, i, o, u) • Saludo en inglés • Introducción a la lectura • Lectura de cuentos • Comprensión de cuentos • Lectura de imágenes • Colores primarios en inglés • Números del 0 al 5 en inglés 	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza actividades que promueven el desarrollo psicomotriz. • Maneja adecuadamente la direccionalidad del trazo y tamaño en el espacio indicado de forma gráfica y no gráfica. • Nombra objetos de su entorno de forma adecuada y coherentemente. • Identifica las vocales • Manifiesta interés por conocer diferentes letras. • Comprende los textos que le narran. • Usa los saludos en inglés y los aplica en su contexto • Identifica colores primarios y los maneja acorde a la realidad. • Menciona y reconoce los números del 0 al 5 en inglés. • Maneja adecuadamente la direccionalidad, el trazo y tamaño de las vocales y algunas letras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intenta realizar escritura mediante símbolos y garabatos, pero comprendiendo la funcionalidad del lenguaje escrito. • Demuestra agrado por la narración de historias y cuentos infantiles. • Disfruta con el desarrollo de actividades manuales y orales planteadas. • Responde de manera oral a preguntas relacionadas con textos leídos. • Comprende algunas palabras en inglés como colores y saludos y los emplea en el salón de clases. • Mantiene buena disposición para atender y escuchar.
• II	Comprende los textos que le narran y relaciona	<ul style="list-style-type: none"> • Las letras de su nombre 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce los sonidos de la m y p 	<ul style="list-style-type: none"> • El Interés por preguntar y satisfacer curiosidades.

	los textos que le narran con su entorno.	<ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en fonemas m, p • Lectura de cuentos • Proyecto: diario escolar • Aprendizaje de coplas, trabalenguas, canciones y poesías • Escritura de palabras, frases cortas y transcripciones. • Vocabulario: la familia en inglés • Números del 5 al 10 en inglés 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las vocales y algunas letras por su nombre y sonido. • Reconoce las vocales y algunas letras con adecuado trazo, direccionalidad, tamaño y clasifica los objetos de acuerdo a la vocal inicial. • Establece relación entre la palabra hablada y la escrita. • Intenta plasmar sus ideas de forma escrita según su nivel de garabateo, intentando ser convencional. • Escribe un texto a partir de una imagen con vocales y algunas letras. • Emplea palabras como father, mother, sister, brother, para referirse a los miembros de la familia. • Reconoce los números en inglés del 5 al 10. 	<ul style="list-style-type: none"> • La continua participación activa en clase. • El manejo de vocabulario aprendido a través de narraciones. • Su capacidad para reproducir con sus palabras, cuentos leídos previamente. • Aprendizaje de canciones, poesías y rimas. • Identificación de fonemas iniciales y su escritura. • Identifica algunas letras y vocales de su nombre. • Emplea el vocabulario en inglés aprendido en clase.
• III	Establece relaciones entre la realidad y los signos (gráficos, garabatos, sonidos, etc. que la nombran en sus producciones textuales)	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura de fonemas y vocales • Trazos en mayúscula • Trazos en minúscula • Fonemas m, s, p • Narraciones abreviadas de una lectura • Escritura de su nombre 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica algunas reglas básicas en la escritura (letras mayúsculas y minúsculas), adecuándolas en las letras de su nombre. • Identifica las consonantes s, l, y t. • Escribe palabras sencillas usando la codificación alfabética que conoce. • Crea textos cortos (palabras, frases, párrafos) a partir de situaciones significativas. • Identifica las partes de su cuerpo en inglés. • Respeta en la clase la palabra y opinión de sus compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de guías de trabajo en clase. • Demuestra habilidades iniciales en el aprendizaje de la escritura. • Reconoce algunos grafemas en los escritos que observa a su alrededor. • Realiza la escritura de su nombre y la fecha en sus trabajos. • Menciona algunas partes de su cuerpo en inglés.

		<ul style="list-style-type: none"> • Escritura de la fecha • Proyecto diario escolar • Partes del cuerpo en inglés 		
<ul style="list-style-type: none"> • IV 	Evidencia de manera práctica que la lengua es un instrumento de comunicación y que soluciona los problemas que le plantea la construcción de textos orales y escritos.	<ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en fonemas c, f, d • Proyecto diario escolar • Escritura de palabras, frases cortas y transcripciones. • Imitación de trazos (palabras, frases y textos cortos) • Construcción de palabras utilizando imágenes. • Animales y frutas en inglés 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica y pronuncia correctamente las consonantes c, f, d. • Escribe grafías de forma homogénea y con direccionalidad dentro del espacio del renglón. • Realiza predicciones sencillas de un texto antes de la lectura. • Comprende hábilmente la idea principal de un texto. • Hace lectura de sus escritos, narrando historias, cuentos y fabulas de acuerdo a su ritmo de aprendizaje. • Desarrolla habilidades de comunicación en el análisis e interpretación de textos literarios. • Identifica el nombre de algunos animales y frutas en inglés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra mayor dominio en la escritura espontánea y transcripción de palabras. • Realiza un adecuado manejo del espacio y direccionalidad del renglón. • Participa en la construcción conjunta de historias y demás narraciones. • Menciona animales y frutas en inglés.

ANEXO L. PLANEADOR DIARIO DE LA DOCENTE

Fecha: 30 de agosto de 2017

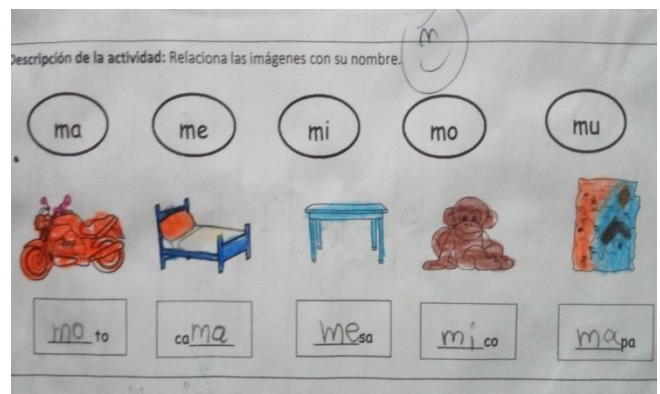
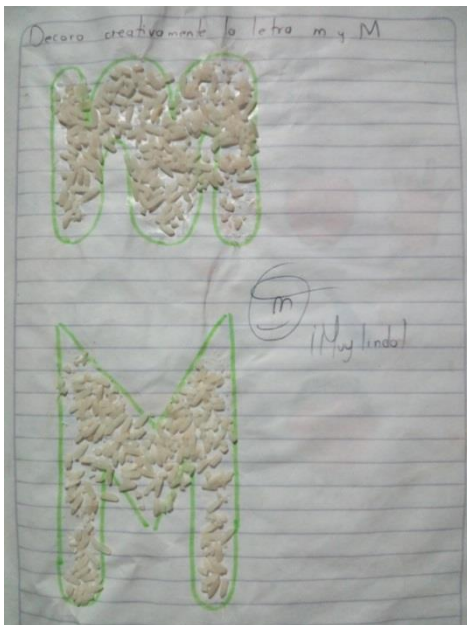
30 de agosto	D. comunicativa	Fonema m/M	<p><u>1er momento</u>: Se ubicarán aros (ula-ulas) en el piso del salón en forma dispersa. En cada uno de ellos se deposita una tarjeta con las sílabas que se forman empleando el fonema m (ma-mu-mi-me). Luego a manera de juego se les pedirá saltar en aro que contenga determinada sílaba. Por ejemplo: "salta en donde leas mi"</p> <p><u>2º momento</u>: A cada niño se le hará entrega de un sobre que contiene 10 fichas o tarjetas. En cada una de ellas se encuentran escritas sílabas con m y vocales que permitirán construir palabras, ya sea de forma espontánea u orientadas por la docente.</p> <p><u>3er momento</u> Minificha en el cuaderno: consiste en ordenar las letras para formar la palabra que designa la imagen que se encuentra al lado.</p>
--------------	-----------------	------------	--

Fecha: 12 de septiembre de 2017

30 de agosto	D. comunicativa	Fonema m/M	<p><u>1er momento</u>: Juego con tarjetas silábicas para conformar palabras con m. A medida que formen una nueva palabra con ayuda de este material de apoyo, los niños las irán escribiendo en una hoja a manera de lista. Inicialmente, la docente menciona las palabras al formar y luego se da el espacio para que por sí solos exploren y construyan palabras.</p> <p><u>2º momento</u>: Presentación de un texto corto en el tablero llamado "El sueño de Memo", el cual incluye algunas palabras trabajadas por el fonema m y se encuentran resaltadas en el texto. Antes de iniciar la lectura, se propone el reconocimiento del título y a partir de él, el desarrollo de inferencias de predicción. Luego, se invita a leer, teniendo en cuenta el reconocimiento de palabras vistas. La reconstrucción del texto se hará con la colaboración de todos los niños y en algunas ocasiones la docente intervendrá. Al finalizar la lectura, se realizarán preguntas de tipo literal e inferencial e incluso crítico para que ellos relacionen el sueño de Memo, con el sueño que desean alcanzar.</p> <p><u>3er momento</u>: Minificha de lectura individual "El sueño de Memo" para que cada uno realice este proceso. Luego se pedirá que ilustren la historia, teniendo en cuenta lo que comprendieron de ella.</p>
--------------	-----------------	------------	---

ANEXO M. FOTOGRAFÍAS DE ACTIVIDADES DEL CUADERNO

Fotografías de actividades desarrolladas por los niños de transición en su cuaderno de lenguaje o dimensión comunicativa, presentadas en orden ascendente, es decir, desde las primeras actividades hasta las actividades de cierre de la temática.



Descripción de la actividad: Completa las palabras con las sílabas restantes.



CAme

$\begin{array}{r} +8 \\ +2 \\ \hline \end{array}$
vo

SUma



RAma



RAmo

Viernes 18 agosto

Memo

mío

ama

Ema

Jueves 17 agosto

Mimi

mimo

mamá

momia

Descripción de la actividad: Encierra la palabra que representa la imagen.

mimo momi

Memi Mimi

mamá maam

oma ama

Ame Ema

Memo Mome

moia momia

Eme mee

Descripción de la actividad: Ordena las letras para formar las palabras.

ama amo

imim Mimi

Eam Ema

amim mimo

eMam Mema

*mam mami

El sueño de Memo

Cuando Memo sea grande quiere ser mimo. Memo ama divertir a la gente, pero su mamá Ema quiere que él sea un mago y no un mimo. Cada vez que esto sucede, Memo le dice a su mamá:

- Este sueño es mío, mamá

Ema decide apoyarlo para que Memo sea feliz.

ANEXO N. AUTORIZACIÓN DE DIRECTIVOS

Bucaramanga, abril 19 de 2017

MARÍA ESTHER BAUTISTA DURÁN
Rectora
Institución Educativa Claveriano Fe y Alegría

Cordial saludo,

En el marco de la maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander, la docente Julie Andrea Jaimes Vesga se encuentra desarrollando el proyecto "El diario escolar como recurso didáctico para la formación inicial de productores y lectores de textos en el grado preescolar". El objetivo de la propuesta es determinar la pertinencia del diario escolar como recurso didáctico para la formación inicial de lectores y productores de textos en situaciones reales de comunicación, con el fin de mejorar la manera como se involucran a los niños en la adquisición de la escritura y la lectura en su etapa inicial.

Por lo anterior, se solicita su autorización para poder llevar a cabo el proyecto de investigación en la institución, la cual se encuentra a su cargo y poder usar el nombre de la misma cuando el proceso lo requiera.

Agradezco de antemano su importante colaboración y apoyo para contribuir en la formación profesional de los docentes de la institución y de los estudiantes que en ella se educan.

Cordialmente,

Julie Andrea Jaimes Vesga
C.C. 1.090.392.396 de Cúcuta




FE Y ALEGRÍA
RECTORA

Firma de autorización:


Fecha de autorización: 25 de abril de 2017

ANEXO O. CONSENTIMIENTO INFORMADO




MI nombre es **Jule** y soy tu . Actualmente, me

encuentro desarrollando una  acerca de cómo

los  pueden aprender  y

 desde el , contando con la ayuda de

la  , pero también necesito de tu ayuda.

Puedes hacerlo participando en las



y

realizando las



que te proponga, pero

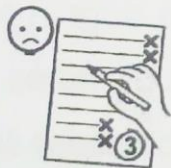


si no deseas participar, no voy a



, ni

perderás



. Si tienes



o no quieres

seguir participando, puedes



conmigo.

Escribe tu firma si deseas participar:

Yo Yorley Cardina Serrano

T q M q T q



SI quiero participar



NO quiero participar

Es de aclarar que por el principio ético de la propuesta, el nombre y datos personales de los participantes no serán publicados en ningún documento. Las conclusiones que se establezcan serán publicadas y socializadas, pero su privacidad será respetada sin afectar su dignidad.

Recuerda que este documento debe ser firmado también por tu acudiente, quien autoriza tu participación como estudiante en las diferentes actividades de la propuesta. Si tu acudiente tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, se puede comunicar conmigo al correo ajota88@hotmail.com.

Julie Jaimes Vesga

Estudiante Maestría en Pedagogía

Universidad Industrial De Santander

Anexo formato de asentimiento para ser diligenciado

FAVOR DILIGENCIAR Y ENTREGAR

Yo Yurley carolina Serrano lozano, identificado con cédula de ciudadanía número 1098753460 de Bucaramanga, responsable directo del niño

(a) Zhaday Tamara martinez Serrano

autorizamos No autorizamos a participar del proyecto de investigación: EL DIARIO ESCOLAR COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE PRODUCTORES Y LECTORES DE TEXTOS EN EL GRADO PREESCOLAR, desarrollado por la docente JULIE JAIMES VESGA.

Lugar y fecha 25-04-2017

Nombre y firma del responsable Yurley carolina Serrano l

Parentesco o relación con el participante madre

Certificado de finalización



La Oficina para Investigaciones Extraintitucionales de los Institutos Nacionales de Salud (NIH) certifica que **Julie Jaimes** ha finalizado con éxito el curso de capacitación de NIH a través de Internet "Protección de los participantes humanos de la investigación".

Fecha de finalización: 04/19/2017

Número de certificación: 381363



ANEXO Q. REJILLA DE EVALUACIÓN DE PRODUCCIÓN ESCRITA: LA TARJETA DE INVITACIÓN

Evaluemos nuestra tarjeta de invitación:

TARJETA DE INVITACIÓN	SI 	NO 
1. Escribimos a quién dirigimos la tarjeta		
2. Informamos sobre el lugar al que puede asistir		
3. Informamos sobre la fecha de asistencia		
4. Informamos sobre la hora de llegada		
5. Escribimos el motivo de la invitación		
6. Escribimos quién o quiénes realizaron la invitación		
7. Presentamos imágenes decorativas relacionadas con el evento		



ANEXO R. PRODUCCIÓN ESCRITA: TEXTO INSTRUCTIVO

Evaluamos nuestro texto instructivo:

	SI 	NO 
1. Ubicamos el título		
2. Escribimos la lista de materiales en columna		
3. Usamos oraciones cortas para los describir los pasos		
4. Presentamos los pasos en una secuencia cronológica		
5. Ilustramos el texto con imágenes		

ANEXO S. PRODUCCIÓN ESCRITA: LA CARTA

Evaluemos nuestra carta:

	SI 	NO 
1. Escribimos la fecha		
2. Ubicamos la fecha en el extremo superior izquierdo		
3. Escribimos a quién dirijo la carta		
4. Comenzamos la carta con un saludo de cortesía		
5. Nos despedimos al finalizar la carta		
6. Firmamos al final de la carta		

ANEXO T. EVIDENCIAS MOMENTO DE EXPLORACIÓN Y CONFLICTO COGNITIVO

Actividad de escritura en la elaboración de una tarjeta de invitación



Actividad de transcripción y decoración de la tarjeta de invitación



nto y de escritura
nes

Actividad de evaluación de un texto de instrucciones mediante la rejilla



**Actividad de uso de los textos funcionales del salón
(rutina diaria)**



Actividad de textualización del aula



co en el buzón de

**Actividad evaluativa del primer momento de la
secuencia**



ANEXO U. EVIDENCIAS MOMENTO DE INTRODUCCIÓN DE CONCEPTOS

Recibimiento de la carta de Alberto Einstein y lectura del sobre



Identificación de los textos recibidos en el sobre y preparación para su lectura



Alberto Einstein

Lectura de texto de instrucciones (experimento) enviado por Alberto Einstein



Escritura en su diario de la ciencia



Acompañamiento de la docente durante la escritura en el diario



texto construido



ANEXO V. EVIDENCIAS MOMENTO DE ESTRUCTURACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Actividad de elaboración de siluetas textuales



Identificación de palabras claves para ser ubicadas en el fichero de palabras



por Isaac

Lectura de la carta enviada por Isaac



ANEXO W. EVIDENCIAS MOMENTO DE EXPRESIÓN Y APLICACIÓN

Actividad de investigación de experimentos para seleccionar el mejor para Isaac



Actividad de escritura del texto de instrucciones que será enviado a Isaac



Realización de experimentos seleccionados para elegir el que será a Isaac



Actividad de escritura de la carta para Isaac



