

PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA CON NIÑOS DE
PREESCOLAR DESDE EL SOCIOCONSTRUCTIVISMO CON EL APOYO DE
RECURSOS INFORMÁTICOS

ALEXANDER SILVA CARDOZO



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA
2016

PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA CON NIÑOS DE
PREESCOLAR DESDE EL SOCIOCONSTRUCTIVISMO CON EL APOYO DE
RECURSOS INFORMÁTICOS

AUTOR
ALEXANDER SILVA CARDOZO

Proyecto de grado para optar al título de
Magíster en Pedagogía

Directora
LUZ ESTELLA GIRALDO LÓPEZ
Doctora En Educación



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA
2016

AGRADECIMIENTOS

A Dios por la vida y por iluminarnos.
A mi Uvita ya pasa y a mi padre que sí quiso.
A mi pepita de durazno por ser pepa y pulpa.
A mi pepita de café por sus arreboles.
A mi hermano....el único.
A la familia que me sigue adoptando.
A la Luz que me ofreció mi directora de proyecto.
A las doctoras por su entera confianza.
A la Reyes por apoyarme cuando lo necesité.
A la mamita lectora que con su voz nos emocionaba.
A la profesora por su comprensión y apoyo incondicional.
A la coordinadora por dejar abiertas las puertas de su institución.
A los pequeños escritores de vidas.
Al dúo de ideotas que siguen ahí... No sé dónde.
A las damicelas y caballeros de la corte XVI creo.
A todos aquellos que de una y otra forma me ayudaron.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	13
1. PLANTEAMIENTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN.....	15
1.1. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	15
1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	16
1.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	23
1.4. JUSTIFICACIÓN.....	23
1.5. OBJETIVOS	26
1.5.1. Objetivo General.....	26
1.5.2. Objetivos Específicos.....	26
2. MARCO TEÓRICO	28
2.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS.....	28
2.1.1. Ámbito Internacional	28
2.1.2. Ámbito Nacional.....	30
2.1.3. Ámbito Local.....	34
3. REFERENTES CONCEPTUALES.....	36
3.1. ENFOQUE SOCIOCONSTRUCTIVISTA.....	36
3.2. PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA.....	38
3.3. USO DE RECURSOS INFORMÁTICOS EN PREESCOLAR.....	41
3.4. EDUCACIÓN PREESCOLAR	44
4. DISEÑO METODOLÓGICO	47
4.1. ENFOQUE METODOLÓGICO	47
4.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	49
4.3. ESCENARIO	50
4.4. VALIDEZ INTERNA.....	50
4.5. CONSIDERACIONES ÉTICAS	51
5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	52
5.1. PRIMERA FASE: PLANEACIÓN Y DIAGNÓSTICO.....	52
5.1.1. Prueba Diagnóstica.....	52
5.1.2. Cuestionario Aplicado A Los Acudientes.....	55

5.1.3.	Cuestionario Aplicado A La Profesora Y A La Coordinadora.....	56
5.2.	SEGUNDA FASE: TRABAJO DE CAMPO.....	58
5.2.1.	Desarrollo De Las Secuencias De Aprendizaje.....	58
5.3.	TERCER FASE: ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	59
5.3.1.	Análisis De Los Diarios De Campo.....	59
5.3.2.	Análisis De Escritura En El Papel Y En El Teclado: Hipótesis De Escritura Según Ferreiro.	65
6.	DISCUSIÓN.....	82
7.	CONCLUSIONES.....	99
8.	RECOMENDACIONES.....	101
	BIBLIOGRAFÍA.....	102
	ANEXOS.....	110

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Apartes del PEI de la institución.....	19
Tabla 2. Categorización del cuestionario aplicado a acudientes.	55
Tabla 3. Categorización del cuestionario aplicado a la profesora y a la coordinadora.	56
Tabla 4. Matriz análisis categorial de los diarios de campo.....	60
Tabla 5. Muestras de escritura en el papel de E9 del grado transición.	67
Tabla 6. Muestras de escritura en el papel de E1 del grado transición.	68
Tabla 7. Muestras de escritura en el teclado de E9 del grado transición.	69
Tabla 8. Muestras de escritura en el teclado de E3 del grado transición.	70
Tabla 9. Muestras de escritura en el papel de E6 y E12 del grado jardín.....	71
Tabla 10. Muestras de escritura en el teclado de E7 del grado jardín.....	72
Tabla 11. Muestras de escritura en el teclado de E12 del grado jardín.....	73
Tabla 12. Muestras de escritura en el papel de E13 del grado pre-jardín.....	74
Tabla 13. Muestras de escritura en el papel de E10 del grado pre-jardín.....	75
Tabla 14. Muestras de escritura en el teclado de E10 y E14 del grado pre-jardín.	76
Tabla 15. Muestras de escritura en el papel de E2 y de E8 del grado párvulo.	77
Tabla 16. Muestras de escritura en el teclado de E2 y E8 del grado párvulo.....	78
Tabla 17. Hipótesis de escritura en la que se ubicaron los estudiantes de preescolar.	79
Tabla 18. Algunas actividades desarrolladas con el apoyo del computador.	90

LISTA DE IMÁGENES

	Pág.
Imagen 1. Etapas de desarrollo del trabajo de investigación.	48
Imagen 2. Presentación del video-cuento el desayuno del rey.	53
Imagen 3. Escritura del nombre propio y de los personales del video-cuento el desayuno del rey..	54
Imagen 4. Escritura del nombre propio y de los personales del video-cuento el desayuno del rey..	55
Imagen 5. Instalando el computador en la biblioteca de la institución.	59
Imagen 6. Muestra de escritura correspondiente a la hipótesis pre-silábica.....	66
Imagen 7. Muestra de escritura correspondiente a la hipótesis silábica.	66
Imagen 8. Muestra de escritura correspondiente a la hipótesis silábica-alfabética.	67
Imagen 9. Muestra de escritura correspondiente a la hipótesis alfabética.....	67
Imagen 10. Manualidades relacionadas con el computador.	82
Imagen 11. Trabajo de escritura con el computador en el aula de clase de	84
Imagen 12. Cambio de roles en el desarrollo de algunas actividades de lectura.	85
Imagen 13. Lectura en voz alta por parte de una mamá.	86
Imagen 14. Planas desarrolladas en la institución en clase.	87
Imagen 15. Desarrollo de actividades socioconstructivistas.	88
Imagen 16. Actividades de trabajo colaborativo en el aula.	92
Imagen 17. Actividades de trabajo colaborativo en el aula con el uso del computador.	94

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. EJEMPLO DE FORMATO DE DIARIO DE CAMPO.....	110
Anexo B. DISEÑO DE LAS SECUENCIA DE APRENDIZAJE SERES VIVOS.	112
Anexo C. DISEÑO DE LA SECUENCIA DE APRENDIZAJE CICLO DE VIDA DE LOS SERES VIVOS.....	122
Anexo D. DISEÑO DE LA SECUENCIA DE APRENDIZAJE CLASIFICACIÓN DE LOS SERES VIVOS SEGÚN SU ALIMENTO.	129
Anexo E. DISEÑO DE LA SECUENCIA DE APRENDIZAJE CLASIFICACIÓN DE LOS SERES VIVOS SEGÚN LOS REINOS DE LA NATURALEZA.	134
Anexo F. CLASIFICACIÓN DE HIPÓTESIS DE ESCRITURA EN EL PAPEL Y EN EL TECLADO EN EL PREEESCOLAR OBJETO DE ESTUDIO.....	140
Anexo G. CUESTIONARIO APLICADO A LOS PADRES.....	144
Anexo H. CUESTIONARIO APLICADO A LA COORDINADORA Y A LA PROFESORA.....	146

RESUMEN

TÍTULO: PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA CON NIÑOS DE PREESCOLAR DESDE EL SOCIOCONSTRUCTIVISMO CON EL APOYO DE RECURSOS INFORMÁTICOS*

AUTOR: Alexander Silva Cardozo**

PALABRAS CLAVES: preescolar, escritura, recursos informáticos, trabajo colaborativo, socioconstructivismo, TIC en educación.

DESCRIPCIÓN:

Este proyecto de investigación usó el enfoque cualitativo con un diseño metodológico de tipo Investigación-Acción con el fin de analizar la evolución en el aprendizaje de la lengua escrita de 15 niños de una institución educativa de preescolar de carácter privado de la ciudad de Bucaramanga. Durante cinco meses en el año 2015 se ejecutaron cuatro secuencias de aprendizaje sobre el tema de los seres vivos con el fin de determinar cómo influyó en el ambiente de aula el trabajo colaborativo, el desarrollo de actividades socioconstructivistas y el apoyo de recursos como: cuentos, revistas, periódicos, celulares, tabletas, computador, actividades en línea y lectura en voz alta.

Al finalizar el trabajo de campo se clasificaron sus muestras de escritura en el papel y en el teclado de acuerdo a los niveles propuestos por Ferreiro: pre-silábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético, los cuales permitieron identificar las características de su escritura en las dos herramientas. Asimismo se compararon sus trabajos en las dos modalidades y se observó que hubo mejor apropiación con el uso de la escritura en el papel, pues al final del proceso seis estudiantes en total se ubicaron en la hipótesis alfabética, a diferencia del uso del teclado en la cual solamente 2 estudiantes lograron alcanzar dicha hipótesis. Estos resultados pudieron estar influenciados por la ausencia del computador en el aula de clase o en su ambiente familiar.

* Proyecto de grado.

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Maestría en Pedagogía. Directora Luz Estella Giraldo López.

ABSTRACT

TITLE: LEARNING PROCESS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH WRITTEN FROM THE SOCIOCONSTRUCTIVISM WITH THE SUPORT OF COMPUTER RESOURCES LANGUAGE *

AUTHOR: Alexander Silva Cardozo **

KEYWORDS: preschool, writing, computing resources, collaborative work, socioconstructivism, ICT in education.

DESCRIPTION:

This research project used a qualitative approach with a methodological design Research Action type in order to analyze the evolution in learning written language of 15 children of preschool educational of institution of private character of the city of Bucaramanga. For five months in 2015 four sequences of learning about living things were carried out in order to determine how to influence the classroom environment collaborative work, the development of socioconstructivistas activities and support resources such as: stories, magazines, newspapers, mobile, tablet, computer, online activities and reading aloud.

Upon completion of the fieldwork your writing samples were classified on paper and on the keyboard according to the levels proposed by Ferreiro: pre-syllabic, syllabic, syllabic-alphabetical and alphabetical, which helped identify the characteristics of his writing in the two tools. His works were also compared in the two modalities and it was observed that there was better appropriation with the use of writing on paper, because at the end of the process six students in total were placed in alphabetical hypothesis, unlike the use of the keyboard in which only 2 students were able to achieve this hypothesis. These results could be influenced by the lack of computers in the classroom or in your home environment.

* Project degree.

** Faculty of Human Sciences. School of Education. Magister in Pedagogy, Director Luz Estella Giraldo López.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Ferreiro y Teberosky¹ la escritura y la lectura son uno de los pilares en la formación integral del ser humano y es el preescolar un lugar propicio para empezar a desarrollarlas con el apoyo de recursos y estrategias que converjan en el aprovechamiento de las competencias de los niños en su proceso de reconstrucción de la escritura. Por ejemplo explicarles el sentido social y cultural de las revistas, periódicos, celulares, tabletas, computadores; desarrollar actividades de lectura en voz alta, hacer análisis en grupo de cuentos leídos por un adulto, permitir la escritura libre de modelos, usar en el aula elementos diferentes a libros que contengan letras e imágenes, organizar actividades sociales o culturales como la exposición de trabajos de los niños, etcétera., y todas aquellas actividades o recursos que permitan dar un sentido comunicativo a su experiencia de escritura en el aula.

Para lograr que el uso de este tipo de estrategias socioconstructivistas en el aula tenga éxito, se hace necesario también la mediación del profesor de preescolar pues como propuso Vygotsky², ésta permite la internalización de funciones psicológicas nuevas en los niños. En ese mismo sentido Giraldo define el valor del rol que cumple el profesor, pues según ella “Si el profesor participa como apoyo en el proceso constructivo del alumno, es muy importante que ese apoyo esté debidamente ajustado a las necesidades de éste para que realmente pueda movilizar y activar sus conocimientos”³, de lo contrario ni las herramientas, ni las estrategias, ni el ambiente, por sí solos lograrán promover el aprendizaje. Por eso es importante tener en el aula a un adulto formado académicamente frente a su práctica, pues es quien los guía al éxito o al fracaso. Por eso mismo tanto para el profesor como para los niños el ambiente de aula es importante tal y como precisa Giraldo: “Siempre y cuando el ambiente lo facilite, el niño y el joven estarán explorando activamente su ambiente, tratando de encontrarle significado a los hechos de su cotidianidad y apropiándose de las herramientas, artefactos y símbolos propios de su comunidad”⁴, de ahí la importancia de que el profesor tenga las herramientas adecuadas para potencializar su trabajo.

Este trabajo de investigación se respalda en la metodología del enfoque socioconstructivista que fue la que permitió comprender la importancia del desarrollo de actividades de enseñanza y de aprendizaje en contextos sociales y culturales y de la necesidad de establecer relaciones de trabajo colaborativo en el

¹ FERREIRO, Emilia., y TEBEROSKY, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Madrid: Siglo veintiuno editores s.a., 1998. p. 26.

² VIGOTSKY, Lev. Lev Vygotsky: sus aportes para el siglo XXI. Citado por LÓPEZ, Miriam y otros. Cuadernos Universidad Católica Andrés Bello. Venezuela: Publicaciones UCAB, 1997. p. 35.

³ GIRALDO, Luz Estella. La Escritura Emergente en el Aula Integradora de Preescolar con Apoyo de Nuevas Tecnologías un Enfoque Socio Constructivista. Tesis Doctoral. Director: Dr. Octavio Henao Álvarez. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín, 2002. p. 67.

⁴ Ibid., p. 65.

aula. También se tuvo en cuenta la inclusión de la tecnología con propuestas como las del Ministerio de Educación Nacional de Colombia⁵ que se dirigen en este mismo sentido, pues “el aprendizaje de las competencias tecnológicas en la educación en transición no se puede reducir a programar y desarrollar una clase de informática, sino que, al igual que las demás competencias, se requiere de un enfoque integral”⁶. Asimismo promueve:

“Los niños de transición, en pleno siglo XXI, viven un nuevo entorno comunicativo que exige nuevas respuestas de la escuela. Esto cambios se pueden resumir en tres:

- 1) Presencia de las nuevas tecnologías de la comunicación (TIC).
- 2) Fuerte posicionamiento de los lenguajes multimedia.
- 3) Eminente predominio de la lengua escrita sobre la oral.”⁷

Se analizaron estos y otros elementos en el preescolar objeto de estudio para saber qué tanto influyeron en el proceso de apropiación de la lengua escrita en los niños. Asimismo, fue necesario comprender sus relaciones sociales, pues como planteó Vygotsky⁸ un sujeto reconstruye significados y éstos surgen en cierta medida en su ambiente. Para el trabajo de campo se usaron herramientas informáticas de la vida diaria, pues la profesora y los niños se supone que ya han manipulado una tableta, un computador, una calculadora o un teléfono móvil. El uso de Tecnologías de Información y de Comunicación⁹ en esta aula se orientó a mostrar la importancia de su uso en la relación comunicativa, su cuidado y concienciación. También se apropió un ambiente enriquecido con actividades y recursos como la lectura en voz alta, el trabajo colaborativo entre pares, el uso de medios de comunicación y la escritura libre, entre otros, con el fin de validar si mejoraba la didáctica en el aula. Por último se analizó el proceso de escritura resultado del desarrollo del trabajo de campo y el Proyecto Educativo Institucional de la institución para validar su concordancia con el MEN y con la práctica.

La descripción de este informe de investigación se organizó de la siguiente manera: En el primer capítulo se presenta el análisis de la situación desarrollado a través del planteamiento del problema, descripción, pregunta central y orientadoras, justificación y objetivos. En el segundo capítulo se presenta el estado del arte desde la visión de autores de nivel internacional, nacional y local. En el tercer capítulo se reconstruye el marco teórico que guía el trabajo. En el cuarto se muestra el diseño metodológico, en el quinto se hace el análisis de los resultados, en el sexto se forma la discusión alrededor del proceso del trabajo de campo, en el séptimo se dejan las conclusiones y en el octavo se hacen las recomendaciones.

⁵ En adelante MEN.

⁶ MEN. Orientaciones pedagógicas para el grado de transición. Bogotá: MEN, 2010. p. 53.

⁷ Ibid., p. 31.

⁸ VYGOTSKY, Lev. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Citado por QUESADA, Antonio., y OTROS. Geografía e Historia Volumen práctico. España: Madrid, 2003. p. 77.

⁹ En adelante TIC.

1. PLANTEAMIENTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se rigió por el macro proyecto: “Desarrollo de habilidades de escritura utilizando recursos informáticos” a cargo del Grupo de Investigación Paidópolis bajo la línea de investigación TIC aplicadas a la educación adscrito a la Universidad Industrial de Santander. Asimismo se desarrolló con el fin de generar espacios al interior de un aula de preescolar que permitieran analizar el proceso de aprendizaje de la lengua escrita con niños de preescolar mediados por actividades diseñadas desde el socioconstructivismo y con el apoyo de recursos informáticos. Es así que se retomaron propuestas como las del MEN que consideran oportuno que “el aprendizaje de las competencias tecnológicas en la educación en transición no se puede reducir a programar y desarrollar una clase de informática, sino que, al igual que las demás competencias, se requiere de un enfoque integral”¹⁰. Por consiguiente, se propuso un ambiente con elementos tecnológicos de uso diario con el fin de acercar cultural y socialmente las actividades diarias del aula. Se desarrollaron secuencias didácticas que buscaron aprovechar mejor el rol de los padres y profesora, se usaron cuestionarios para reconocer la visión de la profesora y de la coordinadora con respecto a la alfabetización y se hizo el análisis del PEI con respecto a la práctica de la clase.

Analizar estos elementos en este preescolar permitió descubrir la importancia del uso de estrategias que integraran el enfoque socioconstructivista y los recursos informáticos para comprender los procesos de apropiación de la lengua escrita de los niños y así procurar complementar sus bases cognitivas. La realización de este proyecto se originó en parte por los bajos resultados nacionales de la prueba SABER en primaria para lectura y escritura. Por ejemplo, el índice sintético que se mide por los indicadores progreso + desempeño + eficiencia + ambiente escolar para Colombia en el 2015 fue en promedio de 5.07 sobre un total de 10, el cual se puede leer como un nivel medio de excelencia en la calidad educativa, lo cual demuestra la necesidad de seguir reuniendo esfuerzos desde el preescolar y la primaria. Comparando los resultados presentados por el ICFES¹¹ de estas pruebas para el grado tercero en el área de lenguaje entre Santander y Colombia se encontró que en promedio el 38% y el 48% respectivamente corresponden a los niveles insuficiente y mínimo. En el mismo orden los resultados para el grado quinto en esta misma área fueron del 51% y 61% para estos niveles de desempeño. En el grado noveno los resultados en su orden correspondieron a 49% y 59%. Lo anterior manifiesta que cerca de la mitad de los estudiantes que presentaron estas pruebas sólo alcanzaron el mínimo exigido por el estado, lo cual pone a consideración qué tanto se está haciendo desde el preescolar.

¹⁰ MEN. Orientaciones pedagógicas para el grado de transición. Op. cit., p. 53.

¹¹ ICFES. Resultados pruebas saber 3°, 5° y 9°. Bogotá: ICFES, 2014.

De acuerdo a estos datos y con el fin de sustentar los alcances del proyecto se presenta a continuación una descripción resumida del trabajo planteado: se propuso un ambiente que acercó a la comunidad educativa a la cultura escrita con el uso de recursos informáticos y actividades socioconstructivistas al interior del aula para incentivar el desarrollo de la lengua escrita de los niños participantes, se ejecutaron cuatro secuencias de aprendizaje con el fin de aprovechar las competencias de los niños en la lengua escrita y en la oral tanto en el papel como en el computador y se usaron recursos informáticos como la videocámara, el computador, el video beam, la tableta y el celular para apoyar el proceso.

1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Colombia está en mejoramiento continuo de la calidad de la educación y en este sentido el MEN ha declarado la importancia de no ahorrar esfuerzos en renovar en el grado preescolar¹², es así que ha desarrollado proyectos transversales a través de campos como “comunicaciones, el comercio, la industria, la vivienda, el medio ambiente, el agro, el transporte, los servicios públicos, la información, la salud, la alimentación y la recreación, entre otros”¹³. Asimismo, la Ley General de Educación de Colombia en el artículo 15 reza: “La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral; en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”¹⁴. Con estas ideas se percibe el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el nivel preescolar en Colombia desde la norma general de educación, dejando claro que el modelo es la excepción en la práctica en algunos aspectos tal y como se evidenció en la institución, la cual se fundó con poca experiencia desde lo pedagógico y prima el desarrollo de planas y la orientación religiosa.

Asimismo, estudios como los de Guzmán y Ecima¹⁵ sobre cómo enseñan los profesores de primaria y de preescolar, demostraron que sus prácticas son conservadoras y están ligadas a experiencias de la propia infancia y adolescencia como el hacer planas, recortar, pegar o pintar, entre otras actividades. Según estas autoras no es claro el concepto que tienen de pedagogía, muchos orientan sin tener formación académica, factores que se presentan por el poco tiempo que tienen para desarrollar actividades, la baja remuneración o el mal acondicionamiento del espacio físico, etcétera.

Es una realidad que los profesores tienen parte de responsabilidad en la educación de los niños, pero la escuela, el sistema educativo, la familia y la

¹² MEN. Sentido de la educación inicial. Bogotá: MEN, 2014. p. 9.

¹³ MEN. Orientaciones generales para la educación en tecnología. Bogotá, 2008. p.26.

¹⁴ Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ley general de educación en Colombia. p. 5.

¹⁵ GUZMÁN, Rosa, y ECIMA, Inés. Conocimiento práctico y conocimiento académico en los profesores del nivel inicial (seis preguntas). Bogotá: UPN, 2011. p. 8.

sociedad hacen parte del proceso y deben involucrarse. En este sentido un proyecto de la Alcaldía mayor de Bogotá y de la Universidad Pedagógica Nacional definió que “las experiencias que los niños y las niñas viven en el preescolar son complemento de las experiencias que viven con su familia y viceversa, pero no sustitutivas”¹⁶. De igual manera hay que tener en cuenta la finalidad del preescolar que sugiere el MEN¹⁷, pues debe ser un espacio para el desarrollo del individuo, para aprovechar los intereses de los niños y su afán de conocimientos, sus necesidades, sus posibilidades de desarrollo. Lo que se enseñe o se deje de enseñar en este nivel va a tener influencia no sólo en su presente sino en su futuro.

La importancia de este período escolar en los niños también lo resaltan autores como Ferreiro¹⁸ quien aclara que no se ha entendido por ejemplo que el aprendizaje de la lengua escrita es un proceso de reconstrucción de significados propio, que se debe valorar los intentos iniciales del niño y que el ideal es ver su desarrollo como proceso y no como etapas que se seguirían unas a otras casi de forma automática. En este mismo sentido Tonucci sugiere su versión de escuela para los niños por talleres, pues afirma que en el mundo real las personas se desarrollan por áreas, como por ejemplo un artista “Pasa de un lugar a otro para llevar a cabo su arte: para escribir libros, para pintar: colores, cuadros. Que el niño se sienta distinto cuando ingresa al colegio”¹⁹. Por eso en el preescolar se pueden implementar estrategias con el uso de objetos para que identifiquen en ellos las palabras, tal y como concibe Puche y otros sobre la visión de los niños hacia la escritura, “antes de entrar a la escolaridad formal, saben cuáles botellas y avisos dicen coca cola, cuáles son chokolatinas jet, y distinguen si son números o letras, es más, distinguen entre un texto en español o en otro idioma”²⁰, dejando claro que muchas veces los adultos no tienen conciencia de que los niños ya han ingresado al mundo de la escritura o de la lectura y que son escritores y lectores potenciales. Así, el papel fundamental de la escuela debe encaminarse tal vez a talleres en lugar de aulas, por ejemplo que haya un: taller de física, de arte, de música, de lectura, de biología, de lengua, de matemáticas, para que cada uno se sienta reconocido en el campo que le apasiona.

¹⁶ ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, 2008. p. 228.

¹⁷ MEN. Orientaciones pedagógicas para el grado de transición. Op. cit., p. 26.

¹⁸ FERREIRO, Emilia. Los significados del nombre propio en la evolución del preescolar. Video conferencia grabada para la Secretaría de Educación Pública, ciclo de actualización para educadoras de Preescolar. Septiembre 2004.

¹⁹ TONUCCI, Francisco. CONFERENCIA: ¿Cómo puede ser la escuela para el mañana? EN: Reunión Parque de las ciencias. (13, febrero, 2012: Granada, España).

²⁰ PUCHE, Rebeca., y otros. Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia. Corporación niñez y conocimiento. Bogotá: MEN, 2009. p. 78.

Como parte del proceso de formulación del problema de esta investigación se detectó que en la institución se prioriza la cantidad, la forma, y la calidad de los intentos de escritura de los niños, se dedican al trabajo grafo motriz para lograr un grafema que sea entendible por los demás, cuando en esta etapa lo importante es el significado que cada uno le da a sus escritos. En cierta medida la institución desarrolla sus actividades así debido a que la mayoría de padres consideran que si sus hijos no regresan a casa con un gran cúmulo de trabajos o cuadernos con planas, el colegio no está cumpliendo o la profesora es mala. Además, algunas de las actividades son descontextualizadas pues no permiten a los niños comprender lo que escriben ni para qué lo hacen, ya que la mayor parte del tiempo se dedican a escribir recibiendo instrucciones de la profesora sin entender por qué o para qué lo hacen. En este sentido Malaguzzi²¹ sugiere que para mejorar la función del educador, éste debe explorar con los niños, utilizar estrategias como la resolución de problemas, organizar el salón de clases y los materiales de forma estética y placentera para incentivar la alfabetización, documentar el progreso individual y fomentar la conexión entre el hogar, el colegio y la comunidad. Estas ideas llevan a identificar que la institución objeto de este trabajo de investigación no aprovecha el medio propio ni el cercano para desarrollar competencias comunicativas, pues la mayoría de las clases se dictan de forma magistral, ella dicta y el estudiante copia, se desarrolla trabajo individual y hay ausencia total del computador.

En esta misma línea se trabaja en algunas instituciones de preescolar de orden público y privado en Colombia que no evidencian vinculación de su currículo con la realidad y con la reglamentación del MEN²², tal y como se evidencia en la institución donde se desarrolló la investigación, pues algunos de sus métodos y de sus estrategias no favorecen el desarrollo de las competencias propuestas por la política estatal; la comunicativa, la ciudadana, la matemática o la científica. Igualmente algo que fortalece el problema es que los directivos y la profesora consideran oportuna la decodificación alfabética tal y como enuncian Añorve y Rendón²³, a sabiendas que la reproducción de líneas y líneas de grafos apilados desestimulan el aprendizaje de la lengua escrita. No se aprovechan estrategias como el “juego, el arte, la literatura, a lo que se le agregaría la exploración del medio, como las formas primordiales a través de las cuales el niño o la niña se relacionan entre ellos, con las personas adultas y con el mundo para darle sentido”²⁴.

²¹ MALAGUZZI, Loris. La educación infantil en Reggio Emilia. Citado en ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, 2008. p. 77.

²² MEN. Orientaciones pedagógicas para el grado de transición. Op. cit., p. 29.

²³ AÑORVE, Gabriela., y RENDÓN Juan. Enseñar a enseñar a leer y escribir más allá de las letras. Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es. 2012. p.1.

²⁴ ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Op. cit., p. 50.

Autores como Ferreiro y Teberosky²⁵ describen que se sigue enseñando la escritura con el recorte de palabras y esta situación no se resume a este método sino a la necesidad de un niño lector y escritor que participe en el mundo real en el cual no se escribe en fonemas. Teberosky²⁶ sostiene que el primer paso de los niños por la escuela es la oportunidad para vincularse con la escritura, pues en muchas ocasiones se le ve como un ser que debe recibir la información del profesor y no que aporte hipótesis e ideas.

Según la Ley 115 "El Proyecto Educativo Institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable"²⁷. Asimismo el decreto 1860 de 1994²⁸ define que el contenido del mismo debe responder desde su fundamentación al tipo de concepto de educación que seguirá la institución, al tipo de modelo educativo propuesto y a su naturaleza; desde lo administrativo al personal, dirección y a su infraestructura; desde lo pedagógico y curricular al enfoque pedagógico de la Institución, sus metodologías y plan de estudios; desde la relación con la comunidad a la interrelación con el entorno y los proyectos de extensión. Ahora bien, teniendo en cuenta lo anterior se presenta a continuación, apartes del PEI de la institución, ver Tabla 1, que demuestra que las intenciones son claras pero en la práctica realmente no se logra los objetivos por los diferentes aspectos mencionados anteriormente, entre otros.

Tabla 1. Apartes del PEI de la institución.

Modelo educativo	Ámbito Administrativo	Extensión a la Comunidad
<p>Institución Privada de Educación Formal.</p> <p>Presta servicios de: Escolaridad de Preescolar. Refuerzo escolar y acompañamiento en problemas de aprendizaje. Asesoría de tareas. Psicología (Terapia individual, grupal, ocupacional, familiar).</p> <p>El Colegio acepta los valores universales del cristianismo y el humanismo, respetando la libertad de culto en la comunidad escolar, en un marco de aceptación a la diversidad, siempre que no se opongan a los principios del humanismo cristiano. La orientación de nuestro colegio es cristiano.</p> <p>Orienta su pedagogía en una educación personalizada y un aprendizaje significativo.</p>	<p>En el primer piso existe un salón dedicado a pedagogía y su área es de 12.32 m². En este piso se encuentra un baño: pintado, estucado, lavamanos, sanitario, división en acrílico, enchapado, su área es de 3.15 m².</p> <p>En el segundo piso hay un salón con materiales didácticos, sillas, escritorio, tablero, su área es de 9.2 m². Otro salón tiene materiales didácticos, su área es de 12.24 m². En este piso se encuentra un baño: pintado, estucado, lavamanos, sanitario, división en acrílico, enchapado, su área es de 3.11 m².</p> <p>El Tercer piso lo conforman dos aulas</p>	<p>El mejoramiento de la calidad de la interacción entre el Colegio y el entorno social, es el hilo conductor de la función de la promoción social (extensión), por cuanto exige e implica pensar, desde y para la comunidad, a partir de lo cual se inicia el proceso de cambio en el paradigma educativo de educación</p>

²⁵ FERREIRO, Emilia., y TEBEROSKY, Ana., Op. cit., p. 26.

²⁶ TEBEROSKY, Ana. Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. Cuadernos de Pedagogía. 2003. p. 44.

²⁷ Ley 115 de febrero 8 de 1994. Op. cit., p. 16.

²⁸ DECRETO 1860 DE 1994. Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf [con acceso el 17-12-2015]

Modelo educativo	Ambito Administrativo	Extensión a la Comunidad
<p>Metas y/o Estrategias:</p> <p>Ampliar gradualmente la cobertura para los grados de preescolar (pre-jardín, jardín y transición).</p> <p>Revisar los planes y programas para realizar ajustes y modificaciones acordes con los lineamientos del MEN.</p> <p>Estimular la actitud científica para el estudio de los fenómenos naturales y culturales.</p> <p>Estimular el desarrollo, el pensamiento crítico mediante la solución de problemas.</p> <p>Reconocer que para el desarrollo del país es necesario crear y transferir tecnología.</p> <p>Analizar con sentido crítico los valores propios de la sociedad colombiana.</p>	<p>dedicadas a pedagogía. En este piso se encuentra un baño: pintado, estucado, lavamanos, sanitario, división en acrílico, enchapado, su área es de 3.18 m².</p> <p>El Primer salón es de 8.4 m². El Segundo es de 7 m². Salón de juegos de 27.4 m².</p> <p>El Colegio inicia su primer año escolar el 02 de Febrero de 2011, con el acompañamiento de los docentes: (Un licenciada en Educación Preescolar de la UNAB) quien se desempeñó como Directora de Grupo de los grados Jardín y Transición y como Coordinadora Académica, (Una técnica en Preescolar) quien se desempeñó como Directora de Grupo del grado Pre-Jardín, (Una técnica en Preescolar y estudiante de 7 semestre de licenciatura en preescolar de la Universidad de Pamplona) quien fue Directora de Grupo de Párvulos.</p>	<p>especial, para hacer del Colegio un polo de desarrollo humano.</p>
<p>Acerca de la Dimensión Tecnológica:</p> <p>Identifica el computador y sus partes básicas: pantalla, mouse, CPU.</p> <p>Muestra interés por conocer y manipular el computador.</p> <p>Conoce que la televisión es un medio de comunicación visual y auditivo.</p> <p>Diferencia e identifico el computador entre diferentes imágenes.</p>	<p>Perfil de los docentes:</p> <p>Con vocación de ser un padre o una madre con un corazón grande lleno de mucho amor.</p> <p>Que acepte al niño y niña como un ser valioso, único e irrepetible.</p> <p>Que favorezca y permita la edificación de la auto-confianza y respeto en la población atendida.</p> <p>Que tenga tolerancia y sentido de pertenencia.</p> <p>Que disfrute de la construcción de los procesos ya que no se enseña sino se aprende.</p> <p>Que estimule potencialidades que posee la niña y/o el niño para hacerlo sentir útil e importante.</p> <p>Que sea proyector de cariño y afecto sin dejar de exigir en la realización de los trabajos.</p> <p>Que comparta con otros profesionales sus experiencias, buscando la integración interdisciplinaria.</p>	
<p>Núcleo temático del grado transición:</p>		

Modelo educativo	Ambito Administrativo	Extensión a la Comunidad
<ul style="list-style-type: none"> • Lee y escribe palabras que contienen las letras: s, l, d, n, t, r, rr. • Narra e interpreta cuentos con agrado utilizando un lenguaje fluido. • Realiza ejercicios básicos de la grafía siguiendo un patrón. • Narra e interpreta textos sencillos y los relaciona con su realidad, utilizando un lenguaje fluido. 		

Fuente: Proyecto Educativo Institucional de la institución. Año 2015.

De acuerdo a la tabla anterior se observa que este PEI está pensado y dirigido a lograr sus objetivos de acuerdo a los lineamientos del MEN²⁹, pero en la práctica se observó un obstáculo en el desarrollo de las competencias de los niños, pues no logra relacionar lo integral o corresponsabilidad que existe entre la teoría y la práctica; no es actualizado o flexible para que sea acorde a los cambios acelerados de índole social y cultural, los avances tecnológicos y la evolución de conceptos; falta participación por parte de la comunidad para buscar permanentemente la investigación, la discusión y la concertación en su planeación y desarrollo; y no es interdisciplinario pues le falta superar las divisiones en el conocimiento; sin embargo, ayuda al desarrollo de las individualidades.

Otra dificultad que se encontró en la institución es que no presenta un acercamiento al mundo cotidiano con la lectura y la escritura, pues la profesora recita y el estudiante responde sin contextualizar con el mundo real las situaciones que se presentan en el aula. Es así que propuestas como la de la Alcaldía Mayor de Bogotá³⁰ ayudaron a inspirar el desarrollo de este proyecto, con trabajos que proponen espacios, actividades y medios para mejorar el rol del maestro alfabetizador con ejercicios como producción de textos orales narrativos y descriptivos; el uso de la pintura, el dibujo, o el garabateo para manifestar y comunicar, para fomentar el uso de signos no convencionales de la escritura; lecturas en voz alta para familiarizar a los niños con diversos tipos de textos y géneros literarios, y además conversar sobre lo leído de una manera libre y espontánea; generar espacios llenos de libros para que puedan explorar y manipular y así escoger sus libros favoritos.

Es así que se buscó converger a ideas como las del MEN “la enseñanza en esta edad debe centrarse en que el sujeto se encuentra inmerso en un sistema de interrelaciones con sus compañeros, familia, ambiente natural y cultural, es decir,

²⁹ MEN, Op. cit., p. 59.

³⁰ ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Op. cit., p. 145.

su contexto”³¹. Pues tal y como sugiere Giraldo, el preescolar “debe ser ese lugar donde el niño tenga todas las posibilidades de mantener un contacto positivo con la lengua escrita, que le permita construir un conocimiento real y significativo de la misma”³², con un profesor que diseñe estrategias usando medios de comunicación, culturales, o informáticos que le permitan reconstruir las marcas escritas de los estudiantes sin regirse únicamente por seguir un parámetro específico. Por ejemplo se aprovechó aquellos elementos que adultos y niños usan a diario como el periódico, los letreros publicitarios, los cuentos, los libros, el celular, la radio, la televisión, los títeres, etcétera, para tener experiencias diversas con esta lengua. Flores y Martín³³ consideran necesario explorar materiales, descubrir diferencias entre imagen y texto, las partes de un libro, escribir con su familia, participar en eventos culturales, en fin la lista de oportunidades es larga. Según Ferreiro y Teberosky³⁴ es en esas experiencias que sus marcas adquieren significado propio. Por eso el MEN propone un preescolar que prepare “para asumir retos que tienen como referencia y apoyo a los amigos, la familia, la televisión, los libros, los medios de comunicación masiva, los computadores y en general los medios de información y comunicación, que generan nuevos aprendizajes”³⁵.

En este mismo rumbo autores como Jolibert y Sraïki³⁶ sustentan la importancia que tiene el hacer entrar a los niños en la cultura de lo escrito a través de ejercicios de la misma vida y de los textos en situación y no a través de prácticas y de palabras fuera de contexto o letras aisladas. Asimismo, para Giraldo “ningún instrumento como tal puede garantizar mejores o más rápidos resultados en el aprendizaje de la escritura. Se requiere de un ambiente planeado, diseñado y enriquecido para la vivencia real y significativa de experiencias de escritura”³⁷. Estas premisas demuestran que la oportunidad está en los elementos que los adultos usan a diario para permitir a los niños un acercamiento menos lineal a la lengua escrita mostrándoles el mundo cultural, social y científico que los rodea con el uso de recursos informáticos y aprendiendo del mundo escrito, pues en todo hay escritura: los taxi, las calles, los letreros, la publicidad en las tiendas, la televisión, el uso del computador, los periódicos, los libros, las revistas³⁸, etcétera.

³¹ MEN. Orientaciones pedagógicas para el grado de transición. MEN: Bogotá, 2010. p. 26.

³² GIRALDO Op. cit., p. 433.

³³ FLORES, Carmen., y MARTÍN, María. El aprendizaje de la lectura y escritura en Educación Inicial. SAPIENS v.7 n.1. p. 69-80. Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Universidad Nacional Abierta. Caracas jun. 2006.

³⁴ FERREIRO, Emilia., y TEBEROSKY, Ana. La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos, en Rev. Lectura y vida, año 2, número 4. 1981. 10 p.

³⁵ MEN. Orientaciones pedagógicas para el grado de transición. Op. cit., p. 24.

³⁶ JOLIBERT, Jossete., y SRAÏKI, Christine. Niños que construyen su poder de leer y escribir. Buenos Aires: Manantial, 2009. p. 58.

³⁷ GIRALDO, Luz Estella. Op. cit., p. 435.

³⁸ FERREIRO, Emilia. Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México: Fondo de Cultura Económica. Segunda Edición, 2002. 95 p.

Ya en el terreno informático esta institución contaba con dos computadores pero ninguno funcionaba, se tenía un televisor de tubos de rayos catódicos en el que mostraban videos infantiles, se desarrollaban actividades con planas para acercar a los niños a la escritura, pero en sí, no se desarrollaban didácticas alrededor de la tecnología como por ejemplo: el uso del computador o del video beam, las presentaciones de imágenes, escribir con el teclado, actividades en línea, el uso de páginas web, etcétera, por el contrario se usaban manualidades como la pintura y el dibujo en papel para aprender el uso y las partes de un computador o de cualquier otro artefacto tecnológico.

1.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Con el fin de delimitar la investigación a continuación se plantea la pregunta central de la investigación: ¿De qué manera una propuesta socioconstructivista que incorpora el uso de recursos informáticos influye en el proceso de escritura de los niños de preescolar? A su vez esta pregunta permitió identificar las siguientes preguntas orientadoras:

¿Cuál es la dinámica del aula de preescolar cuando se implementa el enfoque socioconstructivista?

¿De qué manera se puede integrar los recursos informáticos en el proceso de apropiación de la lengua escrita en el aula de preescolar?

¿Cómo el trabajo colaborativo influye en el proceso de apropiación de la lengua escrita en el aula de preescolar objeto de estudio?

¿De qué manera el rol del profesor como mediador influye en el proceso de apropiación de la lengua escrita en el aula de preescolar objeto de estudio?

¿Cuáles recursos informáticos facilitan los procesos de apropiación de la lengua escrita en los niños de preescolar?

1.4. JUSTIFICACIÓN

Los niños utilizan dibujos, garabatos, bolas o rayas para representar sus grafías a los cuales otorgan un significado y establecen una correspondencia con una letra o una palabra, pues su intención es comunicar así todavía no hayan accedido a un conocimiento formal de la escritura. Por esto es importante que el adulto le pregunte: ¿qué escribiste? o ¿qué quieres decir?, porque la pregunta ¿qué es esto?, los remite al objeto y no a la palabra, y como los niños usan hipótesis e inferencias para lograr comprender la escritura de los elementos que la contienen, es necesario hacerlos partícipes de realidades donde se emplee la escritura con valor comunicativo, como por ejemplo escribir su nombre para identificarse, reconocer las funciones de un objeto en un lugar, el diseño de documentos de uso

diario como tarjetas, letreros, cartas; el uso del computador para ver animaciones, escuchar historias, escribir en un procesador de texto; leer cuentos e historietas en voz alta, escuchar música, ver el televisor, leer el periódico o la revista, utilizar el celular, etcétera.

En ese mismo sentido Puche y otros³⁹ describen que cuando los infantes dicen que no saben escribir son conscientes de la necesidad de aprender por sí mismos. Igualmente Graves a través de sus estudios encontró que los niños tienen pre saberes que posibilitan el desarrollo de la lengua escrita, las competencias existen y los niños antes de ir al colegio pintan en las paredes, en el suelo, con pinturas, con tiza, con bolígrafos o con lápices, etcétera, con cualquier cosa que haga una marca, “las cuales dicen soy yo”⁴⁰. Algunos identifican en sus garabatos artículos de la vida diaria como si hubiesen puesto algún marcador para reconocerlos, otros inventan lo que dice allí confirmando su talento para escribir. Durante sus tres primeros años de vida se desarrollan cognitivamente muy rápido, imitan a los adultos y aunque éstos últimos consideran graciosas estas conductas no siempre se comprende que con ellas dan muestra de lo mucho que saben.

Puche y otros definen aspectos como por ejemplo “la forma de coger un libro, de pasar las páginas, de seguir los textos en la dirección izquierda derecha, de hacer como si leyeran en voz alta, indican que comprenden lo que constituye un acto de lectura”⁴¹ o cuando hacen anotaciones de cualquier índole exploran la escritura a través del otro. En este sentido, Ferreiro⁴² plantea que los procesos de construcción siempre suponen reconstrucción, pero ¿qué es lo que se reconstruye?, el conocimiento de la lengua oral cuando la niña o el niño la usa en el dominio de lo escrito, por ejemplo en las calles, con sus padres, en los textos que observa, etcétera. Asimismo, Ferreiro⁴³ hace énfasis en lo importante que es entender este progreso como un proceso y no como etapas seguidas una a otra casi automáticamente tal y como pretender ser el preescolar.

Es entonces que se plantea en esta investigación que los niños inicien el aprendizaje de la escritura en un contexto con recursos informáticos en el aula y elementos textuales para su libre uso. Ellos tratan de comprender información de distinta procedencia: cuando un adulto consulta el periódico para saber la hora y lugar de algún espectáculo, informa a los niños acerca de una de las funciones

³⁹ PUCHE, Rebeca., y otros. Op. cit., p. 26.

⁴⁰ H. GRAVES, Donald. Didáctica de la Escritura. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Ediciones Morata. 1991, 308 p.

⁴¹ PUCHE, Rebeca., y otros. Op. cit., p. 78.

⁴² FERREIRO, Emilia. La construcción de la escritura en el niño. Conferencia inaugural, 2º. Congreso Latinoamericano de Lecto-escritura. Buenos Aires, 1989. Publicado en: Alfabetización Teoría y Práctica. Siglo veintiuno editores s.a., 1997, p. 158. Citado en: Revista Latinoamericana de Lectura 12, 3, 1991, p. 5-14.

⁴³ FERREIRO, Emilia. El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar. En Alfabetización, teoría y práctica, 4a ed. México Siglo XXI, 2001, p. 123.

primordiales de la escritura, transmitir información; consultar una agenda para llamar por teléfono sirve para expandir la memoria y leyéndola se puede recuperar una información olvidada; se recibe un correo electrónico, se lee y se responde, sin pretenderlo se informa a la niña o al niño que la escritura permite la comunicación a distancia. El garabateo de los niños en el teclado indica que asume esta acción como imitación, pues ellos saben que así los adultos representan sus ideas. Igualmente identifican en este proceso que las combinaciones de letras sirven para escribir, así como afirma Teberosky⁴⁴ que cuando garabatean con el uso del teclado ven las letras y no tiene que ponerse a identificarlas o aprender a reescribirlas, así puede conformar palabras⁴⁵ o reinventarlas.

Esta investigación buscó aplicar en el aula estrategias con enfoque socioconstructivista y el uso de TIC que permita a los niños la libre experimentación sobre las marcas escritas, en un ambiente con elementos que conlleven a construir su escritura, o sea: escuchar a los otros, leer en voz alta, escribir para los adultos, intentar escribir sin estar necesariamente copiando un modelo, generar espacios donde ellos puedan enseñar, etcétera. Este primer paso de los niños por la escuela debe verse como la oportunidad para hacerlos entrar en la cultura de lo escrito, pues cuando se enseña la escritura basada en el código (letras o sílabas sueltas) el maestro es transmisor de conocimientos, los niños repiten y memorizan, su material de trabajo es un manual y la asimilación es lineal. Estando de acuerdo con Corral quien defiende: “Nuestra lengua funciona como un todo y no por unidades lingüísticas separadas. Una pieza de la lengua aislada como la o ta no sirve”⁴⁶. En cambio, cuando el proceso es basado en el sentido el maestro es facilitador y guía, los niños exploran, formulan hipótesis y verifican el significado del texto, se observa el proceso de descubrimiento y de reconstrucción de los niños y se facilita el aprendizaje.

Esto lo confirman autores como Añorve y Rendón⁴⁷ quienes consideran que el proceso de escritura debe ser el centro de interés, de ahí la importancia que tiene el desarrollo de la lengua escrita en el preescolar para que se obtengan buenos resultados en los posteriores grados, pues de lo contrario se presentan casos como el que remite Gossaín⁴⁸ quien encontró que los resultados de la prueba PISA aplicadas a los jóvenes de 15 años en el año 2013, mostraron que el 50 por

⁴⁴ TEBEROSKY, Ana. La iniciación en el mundo de lo escrito, en: El lenguaje oral y escrito en la educación infantil/Formación y proyectos de formación en centros. Núm.46 -. REVISTA AULA. de Innovación Educativa, 1996. 84. p.

⁴⁵ BARRIO, J. Lino., y DOMÍNGUEZ, Gloria. Estudio de caso: la escritura y el ordenador en el aula de educación infantil. Madrid: Editorial La Muralla, 1996. p. 94.

⁴⁶ CORRAL, Ana María. El aprendizaje de la lectura y escritura en la escuela infantil. Madrid. Didáctica. p. 71. 1997.

⁴⁷ AÑORVE, Gabriela., y RENDÓN Juan. Op. cit., p.5.

⁴⁸ Gossaín, Juan. ¿Por qué es tan mala la educación en Colombia? EN: El Tiempo. (28, febrero, 2014).

ciento de los estudiantes que presentaron el examen están por debajo del nivel mínimo en lectura y que el 70 por ciento de los estudiantes están por debajo del mínimo en tecnologías de la información y una prueba llamada “encuesta de alfabetización digital”, demostró que sólo el 45 por ciento de los colombianos tiene nociones básicas al respecto. En la escuela se da mayor énfasis a la estética de la escritura; la ortografía, la forma, el orden, etcétera, y aunque ésta es importante se debe orientar al niño a ir resolviendo el cómo y el para qué escribir. En este mismo sentido Ferreiro y Teberosky tienen la visión de una escuela como “espacio socializador en el que convergen el ser individual y el ser social, como entornos de exploración, de creación y de goce”⁴⁹.

De acuerdo a lo anterior surgió esta propuesta para reconocer los espacios, características, procesos, herramientas, didácticas y actores que intervienen en el desarrollo de la escritura en la institución objeto de estudio. Así que este trabajo investigativo soportado con recursos informáticos es significativa en este sentido para aquellos investigadores interesados en identificar las estrategias didácticas adecuadas que permitan fortalecer los procesos de desarrollo de la lengua escrita en preescolar, para los profesores que quieran implementarlas y para las instituciones que enseñan la alfabetización centradas en la importancia de la escritura desde lo cultural y social. Así que el impacto de la misma se puede ver desde la posición de la comunidad educativa en la cual se desarrolló, pues se generó cultura y sociedad alrededor del acto de leer y de escribir.

1.5. OBJETIVOS

1.5.1. Objetivo General

Determinar cómo una propuesta constructivista que incorpora el uso de recursos informáticos influye en el proceso de apropiación de la lengua escrita en un grupo de estudiantes de preescolar en la ciudad de Bucaramanga.

1.5.2. Objetivos Específicos

- Describir la dinámica del aula de preescolar cuando se implementa el enfoque socioconstructivista.
- Identificar la manera como se pueden integrar los recursos informáticos en el proceso de apropiación de la lengua escrita que permitan aprovechar sus competencias comunicativas.
- Establecer cómo influye el trabajo colaborativo en el proceso de apropiación de la escritura en el aula de preescolar.

⁴⁹ FERREIRO, Emilia., y TEBEROSKY, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Op. cit., p. 8.

- Caracterizar el rol del profesor mediador en el proceso de apropiación de la lengua escrita por parte de los estudiantes de preescolar.
- Identificar cuáles recursos informáticos ayudan en el proceso de apropiación de las competencias escritoras de los estudiantes de preescolar.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

2.1.1. Ámbito Internacional. Ferreiro y Molinari⁵⁰ en 2013 publicaron los resultados de su investigación en el libro *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*, el cual muestra los resultados del trabajo realizado en Argentina con 25 niños de 5 años tanto en el papel como en el computador, con ejercicios de escritura del nombre propio y de otras palabras en ambos recursos. Se usó la lectura en voz alta dirigida por un adulto y la escritura de diferentes palabras en cada sesión para que los niños las reescribieran con el fin de identificar en qué niveles de conceptualización de escritura se encontraba cada uno.

Se identificó que la disposición de todas las letras en el teclado no es condición suficiente para modificar el nivel conceptual de la producción escrita de los niños. Durante un año los niños fueron una vez a la semana, se verificó que cada uno escribiera su nombre propio por sí mismo y el dictado de palabras se relacionó en algunos casos con la letra inicial de su nombre, por ejemplo a Fabio le solicitaban escribir Farol. Entre los resultados más importantes se encontró que ninguno de los niños cambió radicalmente su modo de producción al escribir usando el teclado. “Para comprender el proceso de apropiación fue necesario renunciar a la visión de la escritura como técnica (como ‘código de transcripción’, si se prefiere), despojarnos de toda idea instrumental. Fue necesario complejizar nuestra propia concepción de la escritura para comprender el proceso de alfabetización, para entender lo que los niños nos estaban diciendo”⁵¹.

Uno de los aportes más importantes de este trabajo para esta investigación se relaciona con los métodos utilizados para analizar la escritura de los niños tanto en el papel como en el computador, el análisis de muestras de acuerdo a las hipótesis planteadas por Ferreiro y la metodología para el desarrollo del trabajo de campo.

En la Universidad Católica de Chile, Medina⁵² en el año 2006 realizó la investigación titulada *Enseñar a Leer y a Escribir: ¿En qué Conceptos Fundamentar las Prácticas Docentes?*, en la que utilizó un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico, con el propósito de profundizar los procesos de enseñanza de lectura y escritura en el aula parvulario. Con sus observaciones demostró que es posible enseñar a los niños la lectura y la escritura basada en

⁵⁰ FERREIRO, Emilia. *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Primera edición. México: Siglo XXI. 2013, 327 p. Publicado originalmente en *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y Vida)*, año 28, núm. 4, p 18-30, diciembre de 2007.

⁵¹ FERREIRO, Emilia. *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Op. cit., p. 21.

⁵² MEDINA, Alejandra. *Enseñar a Leer y a Escribir: ¿En qué Conceptos Fundamentar las Prácticas Docentes?* Pontificia Universidad Católica de Chile. *Psykhé*, vol. 15, núm. 2, noviembre, 2006. p. 45-55.

prácticas culturales, pues se aprende a partir de la diversidad de textos físicos o digitales, los cuales no se encuentran confinados, sino que están en diferentes lugares de la ciudad y de las necesidades de las personas y que usan en sus vidas diarias.

También con esta investigación se pudo demostrar que es indispensable que los niños se enfrenten a situaciones reales, por ejemplo, cuando los niños invitan a los padres a una exposición de sus trabajos, ellos se preguntan: ¿Qué texto vamos a escribir para invitarlos? ¿A quién lo vamos a dirigir? ¿Qué queremos decirles? , entre otras cosas. Es en estas situaciones reales de comunicación es que los niños podrán sentir para qué y cómo se utiliza un afiche, cómo las marcas del lenguaje escrito permiten transmitir significados y verificar la efectividad de su escrito. Igualmente diferenciar los textos que usan por las características físicas que tienen, que identifiquen sus finalidades y funciones. Si los niños sólo toman contacto con textos simplificados, elaborados especialmente para efectos de enseñanza, ellos no asignan importancia a dichas marcas lingüísticas y no desarrollan una percepción reflexiva de su complejidad en el uso del lenguaje.

Esta investigadora propuso una serie de actividades a desarrollar para fomentar el espíritu lector y escritor como leer en red que significa establecer relaciones, lectura diaria y sistemática de cuentos y otros textos, enseñar a los niños que los libros no son juguetes, generar producción de textos, desarrollar actividades de escritura en voz alta, escritura compartida en situaciones reales de comunicación y por último la escritura independiente. Este trabajo es un referente importante para la presente propuesta, pues demuestra una vez más que lo importante no es el método en sí para enseñar a escribir, sino cómo se contextualiza o se involucra a los niños con el lenguaje escrito a través de acciones como lo cultural, lo comprensivo y lo instrumental.

Por otro lado, una investigación internacional desarrollada en la Universidad de Costa Rica planteada por Calderón, Padilla, y Fornaguera⁵³ a mediados de 2012 titulada Introducción de tecnologías en el aula de dos preescolares públicos costarricenses: estrategias de autogestión, alcances y limitaciones, introdujo la computadora como un área más dentro del período Juego-Trabajo en dos jardines de niños en una región de ese país. Este trabajo implementó la recolección de datos cualitativos usando la entrevista, los cuestionarios y la observación. Algunas conclusiones que se pueden destacar de este análisis son que hay ausencia de lineamientos pedagógicos de TIC claros en las políticas públicas en el sistema costarricense de Educación Preescolar, las dos instituciones reconocieron los computadores como un área de “Juego-Trabajo” lejos del concepto de Laboratorio de Cómputo. Además, se evidenció falencias en el

⁵³ CALDERÓN, PADILLA, Y FORNAGUERA. Introducción de tecnologías en el aula de dos preescolares públicos costarricenses: estrategias de autogestión, alcances y limitaciones. En: Actualidades Investigativas en Educación [online], Mayo-Agosto, 2013. Vol 13, No 2. p. 1-23.

sistema de políticas públicas que también está presente en nuestro país, pues aunque se aúnan esfuerzos por mejorar, no se evidencia el seguimiento real a las necesidades de las escuelas y colegios y a la capacitación de los maestros en el uso de estas herramientas. Asimismo el cambio en la concepción de sala de cómputo a área de juego-trabajo es un aporte importante sobre cómo mirar un aula donde se hace uso de recursos informáticos. Por último, demostró que cuando la comunidad educativa participa en los procesos de apropiación de las TIC los proyectos propuestos obtienen buenos resultados. El aporte de este trabajo a esta investigación se denota en la importancia del uso del juego también cuando se usa las TIC en el aula y la necesidad de usar el centro de cómputo enfocada en el desarrollo de la alfabetización.

2.1.2. Ámbito Nacional. En 2015, Briceño⁵⁴ de la Universidad Nacional de Colombia ejecutó el proyecto de investigación para la obtención del título de Magíster en Educación titulado “Usos de las tic en preescolar: hacia la integración curricular” que tuvo como fin analizar el uso de las TIC en una institución educativa pública de preescolar en Bogotá. Se hizo un análisis de las prácticas docentes, los intereses de los niños sobre las TIC y las expectativas de los adultos que rodeaban a los pequeños. Se encontró que cerca del 60% de los padres tienen computador y que su mirada con respecto al uso del mismo se dirige a la de una herramienta de aprendizaje para sus hijos y que los juegos en la actualidad les permiten también aprender, por lo tanto los padres aprueban el uso del computador para jugar como forma de aprendizaje, pero consideran que su uso en el aula no sería una experiencia significativa a largo plazo.

En el caso de los docentes todos fueron receptivos al uso del mismo en el aula pero se encontró que en su casa no todos tenían acceso a internet y que consideran que las TIC no es solo el computador sino otra serie de herramientas como el televisor, la tableta, la video grabadora, cámara fotográfica y otros. Uno de los resultados más relevantes a destacar es el trabajo colaborativo generado en la ejecución de campo pues en algunos casos las profesoras tuvieron que solicitar apoyo a los niños más avanzados, ya que algunos de ellos ya manejaban ciertas plataformas o aplicaciones, lo cual demuestra que las TIC en el aula favorecen el trabajo en equipo y activan actividades basadas en el socioconstructivismo. El aporte principal de este trabajo fue cómo involucraron a la comunidad educativa al proyecto y cómo lograron que los profesores participaran activamente en el mismo, teniendo en cuenta que algunos no sabían el uso del computador.

⁵⁴ BRICEÑO, Bertha. Usos de las TIC en preescolar: hacia la integración curricular. Tesis de grado presentada para optar por el título de: Magister en Educación Línea Comunicación y Educación. Dirigido por: Rita Flórez Romero y Diana Paola Gómez Muñoz. Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, 2015. 124 p.

Asimismo en Bogotá-Colombia, Guzmán y Ecima⁵⁵ realizaron en el período 2008-2010 la investigación titulada ¿Cómo aprenden los educadores de primera infancia?, como parte del trabajo del grupo de Investigación Educación y Educadores de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana aplicada en Bogotá Colombia, de enfoque cualitativo, con la participación de veinticinco profesoras de diferentes contextos y recorridos de formación: madres comunitarias, estudiantes de Pedagogía Infantil, profesoras de jardín, transición y primer grado de educación básica del sector oficial y en el sector privado, cuyo objetivo entre otros fue identificar las ideas con respecto a qué es leer, qué es escribir, qué es alfabetizarse y cómo aprenden los infantes a leer y a escribir, así como sus concepciones, conocimiento y manejo de los métodos de enseñanza de lectura y de escritura. Se analizó la forma en que aprenden las profesoras de preescolar de primero y de segundo de primaria, algunas de ellas sin formación pedagógica, otras en proceso de formación, otras con muchos años de experiencia, varias del sector rural y la mayoría en el urbano, algunas en colegios públicos y otras en privados. Asimismo se evidenció que en la alfabetización inicial se está desconociendo el contexto, que la escritura y la lectura se aprende imitando y repitiendo, que cuando un niño no aprende a escribir es porque tiene problemas de aprendizaje⁵⁶ y que sus pre saberes son un obstáculo para el aprendizaje, que el profesor no está formado académicamente para ejercer su función en el aula.

Se encontró que cuando las profesoras aluden a las teorías que han conocido a lo largo de su carrera, ellas consideran que éstas no ayudan realmente a explicar sus prácticas cotidianas ni les sirven para resolver las situaciones que se les presentan a diario. Más bien se observó la necesidad de implementar estrategias contextualizadas que mejoren el proceso tanto para el estudiante como para el profesor. Este antecedente es relevante debido a la contribución que hace desde lo teórico y desde lo práctico con relación a cómo es realmente la práctica en el aula de clase, cómo piensan los profesores y qué expectativas tienen, y cómo ven a sus estudiantes desde la perspectiva de aprendizaje y de enseñanza. Asimismo hizo una síntesis de cuáles son los perfiles docentes que se encuentran normalmente en el preescolar en Colombia y que a pesar de pasar un tiempo aún se mantienen. Esta investigación aportó valor agregado a este trabajo con el análisis descriptivo relacionado con la función del profesor en el aula, las posibilidades de mejora propuestas por las autoras y la necesidad de ver al preescolar como un espacio socializador.

Otra experiencia a nivel nacional realizada en la Universidad de Antioquia (Medellín – Colombia) por Giraldo en el 2002 titulada La Escritura Emergente en el Aula Integradora de Preescolar con Apoyo de Nuevas Tecnologías, se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, metodología de estudio de casos y el análisis

⁵⁵ GUZMÁN, Rosa., y ECIMA, Inés. Op. cit., p. 1.

⁵⁶ Ibid., p. 6.

documental. Su propósito fue analizar el proceso de aprendizaje de la escritura con niños en el contexto de un aula integradora mediado con el uso de dos herramientas diferentes como son el lápiz y el computador.

La investigadora a través de la siguiente reflexión deja clara la tarea que se presenta al intentar transformar el aula de clase en un aula integradora (mínimo un niño con necesidades educativas especiales-NEE), “Convertir el aula de clase en un espacio en el que se construye socialmente la lengua escrita requiere mucho más que la voluntad del profesor. Exige, entre otros, cambios en el pensar y actuar del docente, en la metodología, en los ritmos y espacios del aula”⁵⁷, lo cual se puede resumir en la importancia del ambiente que se generó alrededor de la alfabetización, el contexto en el aula, la didáctica usada para el desarrollo de esta competencia y del uso de las nuevas tecnologías en el espacio de clase. En esta investigación se pudo constatar que para los niños los juegos de vídeo, los equipos de sonido, los aparatos electrónicos y los computadores no revisten ningún misterio, se aproximan a estos sin temor y los exploran con sorprendente facilidad. Por ello, “la utilización del computador como herramienta de escritura, puede llegar a ser algo tan natural como el garabateo que espontáneamente hace un niño cuando se le presta un lápiz”⁵⁸. Esta investigación incorporó un computador en el aula, la presencia de un auxiliar y se capacitó a la profesora para la ejecución de las actividades.

Entre los principales hallazgos se encontró que los niños escriben con naturalidad con el lápiz y con el computador, registran la información de un texto dado, expresan sus ideas y sentimientos a través de la escritura de cuentos individuales y colectivos, narran experiencias y describen situaciones diversas, envían mensajes, escriben cartas, diseñan carteles, marcan las pertenencias con su nombre, etcétera. Es así que se consideró oportuno convertir el aula de clase en un espacio para el aprendizaje activo, el trabajo por proyectos y el aprendizaje colaborativo, en el cual el rol del maestro se redefine en términos de la mediación. Igualmente se concluyó que el niño imita dos componentes del acto de escritura; primero: el movimiento de la mano sobre el papel o el movimiento de los dedos sobre el teclado, y segundo: las marcas en el papel o líneas de caracteres en pantalla. Asimismo se identificó que con el uso del computador la actividad motora se simplifica pues la acción de oprimir una tecla implica coordinar movimientos más simples de los requeridos al usar el lápiz sobre el papel. En resumen esa investigación coincidió con uno de los propósitos del presente trabajo y es que se demostró la importancia que tiene el rol de los profesores en el diseño de las estrategias y de las actividades para que los niños desearan leer y escribir. Por lo tanto es importante que el profesor pueda planear, organizar y orientar la didáctica para tener experiencias de escritura lúdica, funcional y significativa.

⁵⁷ GIRALDO, Luz Estella. Op. cit., p. 378.

⁵⁸ Ibid., p. 381.

Igualmente Castro y otros⁵⁹ en 2010 desarrollaron en Popayán, Colombia en la Universidad del Cauca un proyecto de tipo Investigación Acción denominado: Incorporar el uso de las TIC en el proceso enseñanza aprendizaje como una herramienta pedagógica para dinamizar las clases, relacionado con la implementación de TIC en la primera infancia con el acompañamiento de una institución de carácter oficial encargada de la dotación de computadores en las escuelas; su fin es llevar a las instituciones herramientas informáticas como video beam, láminas y computadores y la instalación de software como Power Point, Paint, Word, páginas web, el correo electrónico, software educativo, para que los profesores enseñaran a los niños a utilizar los elementos de una sala de informática de forma adecuada, identificar las partes del computador y navegar en algunas páginas web orientados por los profesores. Con esta investigación de corte cualitativo se verificó que cuando se usan TIC en el proceso presencial el desarrollo de las actividades tanto por parte del profesor como de los estudiantes es más atractivo y es una alternativa a la hora de alfabetizar. Un aspecto importante a resaltar es la forma como se aborda el proceso de incursión de las TIC al aula pues de forma sistémica, pues se enlazaron con los diferentes componentes del currículum para que al final fueran parte integral del mismo y no el centro de atención. Su contribución a este trabajo se da porque demostró claramente que para hacer inclusión de TIC en el aula no se necesita herramientas informáticas avanzadas sino una escuela abierta al cambio de metodología alfabetizadora y un profesor con ganas de aprender y enseñar con el uso del computador.

Por último, una investigación ejecutada en el desarrollo del proyecto del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP en 2009 en Bogotá, Colombia, denominada La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela, presenta experiencias de varios profesores aplicadas en colegios de la ciudad. Para este proyecto se analizó el trabajo titulado Leo y escribo navegando: Una propuesta para hacer uso de las TIC en el trabajo interdisciplinar centrado en la lectura y la escritura por ciclos, que se relaciona con el uso de estrategias para enseñar la escritura en preescolar, y además, plantea el uso del computador para navegar en internet, visualizar y analizar imágenes digitales, usar el video beam y proyectar, diseñar presentaciones en Power Point, dibujar en Paint, escribir en WordPad, usar páginas web, visualizar fotografías, leer cuentos en voz alta, dibujar. En ese sentido, Romero, Fabio., y otros, proponen una “Educación organizada para asumir las diferencias y las preguntas, antes que regular las jerarquías, la homogenización y las respuestas, pues éstas no están dadas de antemano”⁶⁰. También se integran dimensiones del ser

⁵⁹ CASTRO, Luz Stella, y otros. Implementación de las TIC en la primera infancia. Valle: Universidad del Cauca-Computadores Para Educar, 2010. 25 p.

⁶⁰ RAMÍREZ, Luis. Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía. Citado por ROMERO, FABIO., y OTROS. Leo y escribo navegando: Una propuesta para hacer uso de las TIC en el trabajo interdisciplinar centrado en la lectura y la escritura por ciclos. Instituto para la

humano como la corporal, la psico-social, la comunicativa, la ética y axiológica, la cognitiva. Finalmente un importante hallazgo que dejó este trabajo es que lo tecnológico no es sólo el recurso, sino que sirve para comprender la realidad desde otro punto de vista, por ejemplo permiten el acercamiento a otros contextos con una mirada crítica.

2.1.3. Ámbito Local. En 2016 en Bucaramanga, en la Universidad Industrial de Santander, Mejía⁶¹ desarrolló el proyecto denominado Modelos didácticos que caracterizan la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el nivel de educación preescolar de la institución educativa oficial “José Prudencio Padilla” de la ciudad de Barrancabermeja, bajo la dirección de Henao y alrededor del cual se desarrolló un trabajo de investigación que hizo énfasis en la importancia del desarrollo de actividades secuenciales en el aula, con un profesor que asuma el papel orientador y permita al estudiante descubrir el conocimiento por sus propios medios y con su estilo de aprendizaje. Ese proyecto de investigación propone además el uso de estrategias didácticas que desarrollen las diferentes competencias comunicativas de los niños a través de modelos didácticos adaptados a las necesidades propias del preescolar objeto de estudio. Por ejemplo mostrar adultos lectores y escritores en el hogar, la necesidad de un escenario educativo retador y generador de múltiples experiencias que ayuden a fortalecer las competencias y el uso de materiales acordes a este grado. Se describe en este proyecto claramente la importancia del cambio del método tradicionalista de enseñanza en el preescolar, pues resultados no favorables como los de las Pruebas SABER demuestran la necesidad de cambiar varios aspectos del proceso de alfabetización que están haciendo que actualmente el país esté estancado desde el preescolar en una línea pedagógica desfasada en el tiempo. Asimismo buscó cambiar el paradigma de una alfabetización donde el profesor es el centro del proceso y la necesidad real de contar con herramientas que permitan desarrollar idóneamente su labor docente. Su aporte es relevante ya que está enfocado en el uso de la lectura y la escritura en preescolar, la definición del rol del profesor no como centro del proceso sino como guía y la visión de didáctica basada en actividades socioconstructivistas.

También en Bucaramanga se identificó un proyecto titulado Trabajo interinstitucional y multidisciplinar para la construcción de una herramienta web de apoyo a la educación preescolar interdisciplinar a cargo de Gómez⁶² y

Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009. p. 69.

⁶¹ MEJÍA, Milena. Modelos didácticos que caracterizan la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el nivel de educación preescolar de la institución educativa oficial “José Prudencio Padilla” de la ciudad de Barrancabermeja. Director: Mg. María Helena Quijano. Escuela de Educación. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, 2016. p. 25.

⁶² GOMEZ D., ALVAREZ L., y MARTÍNEZ L. “Desarrollo de una aplicación web para el aprendizaje de la lectura de la lengua Castellana en niños preescolares”. Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Bucaramanga, Escuela Normal Superior de Bucaramanga, 2010. 100 p.

desarrollada en 2010 en la Universidad Pontificia Bolivariana, en la cual se diseñó una aplicación web para el aprendizaje de la lectura de la lengua Castellana para estudiantes de preescolar. En este trabajo se llevó a cabo una alianza colegio Universidad con el fin de hacer el levantamiento de requerimientos para diseñar una página web acorde a las necesidades de los niños, mediada con el uso de recursos informáticos. Se buscaba que la institución de educación media se vinculara a la investigación con el uso de TIC en el aula para generar interés, motivación y entusiasmo tanto en los estudiantes que participan en el desarrollo como de aquellos a los que va dirigido el producto resultado de la investigación. Como resultado se desarrolló una herramienta software en línea accesible desde <http://ieducativa.upbbga.edu.co/> diseñada teniendo en cuenta los requerimientos de los niños. Los pequeños comprendieron el funcionamiento de la página lo que conllevó a un desarrollo satisfactorio de las guías. Como contribución de ese trabajo a esta investigación se destaca el análisis hecho a diferentes herramientas informáticas y páginas web que se pueden utilizar para motivar a los niños de preescolar, igualmente la investigadora hizo énfasis en el desarrollo de competencias a través del uso de la página web.

3. REFERENTES CONCEPTUALES

A continuación se proponen las categorías conceptuales de la investigación que permitieron definir los lineamientos teóricos necesarios para fundamentar el desarrollo de la misma. Por lo tanto se precisan las concepciones que intervinieron en el estudio del proceso de aprendizaje de la escritura en el preescolar usando estrategias socioconstructivistas y el apoyo de TIC.

3.1. ENFOQUE SOCIOCONSTRUCTIVISTA

El enfoque socioconstructivista se preocupa por entender los actos de enseñanza y de aprendizaje en contexto, da importancia a las relaciones entre estudiantes y sus pares, y entre el profesor y sus estudiantes, los cuales desempeñan un papel formador y constructor entre sí. De igual manera considera que el estudiante puede aprender de forma natural siempre y cuando acceda a los instrumentos culturales que le permitan ampliar sus posibilidades y reestructurar sus funciones mentales. Ahora bien, el padre de este enfoque, Lev Vygotsky, plantea la Ley de la Doble Formación para explicar el proceso de desarrollo, al respecto señala “en el desarrollo cultural de los niños, toda función aparece dos veces: primero a nivel social y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica)”⁶³, lo que permite inferir que el aprendizaje es un proceso netamente social y que los niños además de formarse a partir de las relaciones con sus compañeros, profesores y con él mismo, debe sumarse al entorno social, pues es éste quién le ayuda a realimentar lo que aprende para proyectarlo de acuerdo a su comparación de lo que hace con respecto a los otros.

Asimismo en este enfoque se tiene en cuenta otra noción importante y es la de Zona Desarrollo Próximo⁶⁴ que Vygotsky⁶⁵ expresó como ese espacio donde el maestro o un compañero más capaz actúa como mediador y le ayuda con aquello que aún no puede hacer por sí sólo, lo que le va a permitir al estudiante más adelante ejecutarlo de forma independiente gracias a la experiencia e interacción. Para Galbraith, Van Tassell y Wells el aprovechamiento de esta ZDP permite beneficiar el desarrollo del aprendizaje del estudiante, pues es en este momento “cuando la instrucción encaja adecuadamente en esta zona, cuando puede beneficiar de una manera óptima al estudiante, ya que en estas condiciones el aprendizaje despierta una variedad de procesos evolutivos que son capaces de operar únicamente cuando el niño interactúa con personas de su entorno y en cooperación con sus compañeros”⁶⁶. Asimismo, para que se dé apropiación se

⁶³ VYGOTSKY, Lev. *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós. 1995. p. 94.

⁶⁴ En adelante ZDP.

⁶⁵ VYGOTSKY, Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Citado por GIRALDO, Luz Estella. Op. cit., p. 68.

⁶⁶ GALBRAITH, B., Van Tassell, M.A. y Wells, G. (1997). *Aprendizaje y enseñanza en la zona de desarrollo próximo*. Citado por GIRALDO, Luz Estella. Op. cit., p. 63.

requiere de la participación de los niños en actividades sociales, pues ésta se desarrolla con respecto a objetos y fenómenos del mundo del entorno. El dominio de la lengua escrita requiere la comprensión del sentido cultural de la práctica de la escritura y de la participación en actividades de escritura y lectura⁶⁷.

Con la definición de ZNP propuesta por Vigotsky entendida como “la distancia que hay entre el nivel real de desarrollo que evidencia un el estudiante cuando resuelve un problema y el nivel potencial que puede alcanzar cuando tiene la guía de un adulto o con la colaboración de un compañero más capacitado)”⁶⁸, se reafirma aún más la necesidad de permitir a los niños enfrentarse a sus propias construcciones de lectura y de escritura. Es entonces cuando la alfabetización con el uso de frases del tipo *mi mamá me mima* puede crear una brecha entre el lenguaje de la vida cotidiana y la de la escuela, pues ésta última en algunas situaciones no permite representar con el lenguaje oral la construcción del mundo que se está llevando a cabo afuera en la vida diaria⁶⁹.

Estos términos toman importancia en el desarrollo de la didáctica en el aula pues hacen referencia entre otras cosas a contribuir al ingreso de los niños al enfoque socioconstructivista, que se fundamenta en tres supuestos según Irwin y Doyle⁷⁰. El primero, el conocimiento se forja entre individuo y entorno sociocultural; el segundo, la lectura y la escritura son sociales por naturaleza; el tercero, los miembros bien informados de una cultura pueden ayudar a aprender a los otros. En esta misma línea Ferreiro y Teberosky plantean los siguientes postulados para conseguir desarrollar un sistema de lectoescritura constructivista⁷¹:

Interacción: La maestra, los compañeros, cualquier adulto, serán los mediadores humanos entre lengua escrita y aprendizaje.

Situaciones de uso: Los niños no aprenden por el machaque sistemático, silabeando o aislando fonemas. Se deben generar espacios comunicativos.

Contexto y funcionalidad: Los niños no aprenden a hablar utilizando palabras sin ton ni son. Se utiliza el lenguaje cuando hay una necesidad. Hay que utilizar la escritura dentro de situaciones que la requieran.

⁶⁷ BAQUERO, Ricardo. Vigotsky y el Aprendizaje Escolar. Argentina: Editorial Aique. 1997. p. 10.

⁶⁸ VIGOTSKY. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Citado por MEN. Orientaciones pedagógicas para el grado de transición. Op. cit., p. 12.

⁶⁹ COMPUTADORES PARA EDUCAR. Op. cit., p. 117.

⁷⁰ IRWIN J., y DOYLE, M.A. En MONSALVE, María. Diseño y experimentación de una estrategia didáctica en el área de lenguaje apoyada en TIC, para cualificar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela nueva. Universidad de Antioquia. 2008. 416 p.

⁷¹ VALENCIA, Claudia, y otros. Un modelo de incorporación de TICs para el área de lecto-escritura centrado en el uso de un computador y un video proyector en el aula. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación: Medellín, 2007. p. 29.

Intencionalidad: Para que el lenguaje tenga una funcionalidad, ha de comunicarse.

Tratamiento del error: No existe el error, los fallos son fases, pasos de aproximación hacia el modelo correcto.

Leer no es descifrar: Saber leer y escribir quiere decir ser capaz de producir o interpretar diferentes tipos de textos.

De acuerdo con Kaufman quien dice: “En este sentido no me cansaré de remarcar la importancia de que los maestros lean mucho a los niños. De esta manera los niños se pondrán en contacto con las características de los textos escritos antes de poder leerlos ellos mismos”⁷². Asimismo, el preescolar debe ser ese primer paso desde lo pedagógico hacia el roce cultural y social con la lectura y la escritura. Es por esto que para asociar estas directrices a las instituciones del país, el MEN propone el desarrollo de actividades didácticas que cumplan como mínimo con los siguientes requerimientos⁷³:

- Estar al alcance de todos los niños.
- Ser comunes a muchos ámbitos de la vida personal y social de los niños.
- Ser útiles para seguir aprendiendo en los siguientes grados de escolaridad, y fuera de la escuela.

En esta misma línea el proyecto de Computadores para Educar liderado por el Gobierno Nacional de Colombia⁷⁴ propone una idea constructivista de la enseñanza de la lectura y de la escritura en la cual los niños aprenden por la integración con su contexto social. Finalmente, es importante ratificar que el socioconstructivismo es necesario en el aula como el juego al proceso de aprendizaje, pues los seres humanos son sociales naturalmente y la cultura cumple un papel determinante en el desarrollo cognitivo de los niños.

3.2. PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

Vygotsky⁷⁵ plantea que la escritura se debe enseñar a los niños con significado y de modo natural, pues así como aprenden a hablar deberían aprender a leer y escribir. La escritura debe dejar de verse como lengua compleja y ser

⁷² KAUFMAN, Ana. Alfabetización temprana... ¿y Después? Citado por MEN. Orientaciones pedagógicas para el grado de transición. Op. cit., p. 36.

⁷³ MEN. Orientaciones pedagógicas para el grado de transición. Op. cit., p. 25.

⁷⁴ COMPUTADORES PARA EDUCAR. Material Bibliográfico de apoyo para las jornadas de formación docente. Área de lenguaje. Bogotá: COMPUTADORES PARA EDUCAR, 2008. p. 113.

⁷⁵ VYGOTSKY, Lev. Obras escogidas. Citado por BRASLAVSKY, Berta. Entorno, escuela, maestro, alumno en la alfabetización inicial. Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y Vida, año 13, No 1, 1992.

comprendida como una modalidad del lenguaje y una práctica cultural específica. Para Ferreiro “La lengua escrita es mucho más que un conjunto de formas gráficas, es un modo de existencia de la lengua, es un objeto social, es parte de nuestro patrimonio cultural”⁷⁶. Tolchinsky por su parte consideraba la escritura como “un instrumento cultural que permite al hombre no sólo controlar y transformar el medio, sino que también controla y transforma su propio funcionamiento social e intelectual”⁷⁷. Para Ferreiro y otros una primera forma de escribir por parte de los niños es la participación más o menos activa en la lectura de libros, en la escucha de historias leídas en voz alta, en los intentos de dictar a un adulto o a un niño y en los intentos por leer materiales diversos y por producir mensajes escritos⁷⁸, esto nos refiere a que los niños deben verse como sujetos activos en este proceso de aprendizaje. Tal y como plantea Zamudio la escuela, debe ser un proyecto cultural y “si la escuela no permite situaciones donde la lengua escrita y la lectura sean medios para fortalecer las funciones del lenguaje, difícilmente los esfuerzos podrán conducir a procesos de aprendizaje significativos”⁷⁹.

Es así que en la década de los ochenta surgen términos como escritura y lectura emergente tal y como lo referencia Giraldo⁸⁰ en su trabajo, para referirse a las actividades de alfabetización que llevan a cabo los niños antes de comenzar la instrucción escolar. Con base a lo anterior se puede observar que algunas instituciones no han entendido que enseñar la escritura es dominar dos artes tal y como define Graves⁸¹, enseñar y escribir. Por ejemplo en español se usa el término alfabetización para hablar de la enseñanza de la lengua escrita pero en inglés se usa literacy, que se refiere a producir lengua escrita y no elaborar marcas⁸². Autores como Ferreiro y Teberosky definen diferentes niveles para el aprendizaje de la escritura por parte de los niños⁸³: en el primero se observa la reproducción de grafías que constituyen una forma básica de escritura, el segundo corresponde a la hipótesis silábica en la que trata de dar un valor sonoro a cada una de las letras pero en ese intento divide la palabra en sílabas y cada letra vale por una sílaba, el tercero es la exploración entre el nombre de la sílaba y la pronunciación de las letras y por último se encuentra la escritura alfabética o convencional.

⁷⁶ FERREIRO, Emilia. El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar. En: Alfabetización, teoría y práctica. Op. cit., 123.

⁷⁷ TOLCHINSKY, L. Aprendizaje del lenguaje escrito; procesos evolutivos e implicaciones didácticas. Barcelona: Editorial Anthropos, 1993. p. 56.

⁷⁸ FERREIRO, Emilia, y otros. Caperucita Roja Aprende a Escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A. 1998. p.19.

⁷⁹ ZAMUDIO, Alfonso. Leer y escribir ¡qué gran aventura! MEN. 1997. p. 10.

⁸⁰ GIRALDO, Luz Estella. Op. cit., p. 12.

⁸¹ H. GRAVES, Donald. Op. cit., 308 p.

⁸² FERREIRO, Emilia. El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar. En Alfabetización, teoría y práctica. Op. cit., p. 159.

⁸³ FERREIRO, Emilia., y TEBEROSKY, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Op. cit., p. 369.

Por lo tanto para que los niños inicien en el proceso de experimentación con la lengua escrita, se les debe permitir asimilar la información del ambiente para poner a pruebas sus hipótesis: lo escrito, las intenciones, los comentarios, las modificaciones y la interpretación del niño, tal como afirma Puche y otros pues sus intentos muestran que los niños están “demostrando su intención de comunicar, así todavía no hayan accedido a un conocimiento formal de la escritura”⁸⁴. El querer saber es fundamental para que ellos aprendan a escribir, mejorando la eficiencia del proceso más de lo que se puede lograr fragmentando las palabras en sílabas con el uso de planas. Es por esto que este proceso no se debe iniciar en primero de primaria sino desde el preescolar.

Puche y otros⁸⁵ sustentan que los niños comprenden el texto antes de manejar el código y cuando afirman no sé escribir demuestran que son conscientes y que quieren hacerlo por ellos mismos sin la colaboración de quien sí sabe. Reconocen que hay un sistema de notación que exige una organización y unas formas que él no conoce pero desea conocer. Asimismo Ferreiro⁸⁶ está de acuerdo en que el ordenamiento y la arbitrariedad de las formas utilizadas por los niños son las primeras características manifestadas en la representación escrita en preescolar. Para Ferreiro⁸⁷ en el constructivismo lo que interesa es la lógica del error, por eso no se pueden reducir los niños a un par de ojos que ven, a unos oídos que escuchan, a un aparato fonador que emite sonidos o a una mano que aprieta un lápiz, pues hay un sujeto que piensa. En este mismo sentido los trabajos de Martínez, Navarro y Ruíz⁸⁸ sostienen que con preguntas como ¿qué se pone aquí?, ¿cómo se escribe?, demuestran que ya han establecido hipótesis sobre la escritura y por eso se debe reconocer cada garabato pues en cierta medida representa a su ser como persona.

Es así que buscando cómo evaluar las manifestaciones de escritura de los niños Solé propone tres dimensiones: “(a) el nivel de conocimiento del código referido al reconocimiento del alfabeto, de la direccionalidad y de los aspectos formales de la escritura (signos de puntuación, mayúsculas, minúsculas, etc.); (b) la reflexión que se hace acerca de los procesos de escritura y lectura; y (c) la funcionalidad de los textos en términos de sus propósitos: solicitar, describir, informar, etc.”⁸⁹. Pero para complementar esta evaluación se puede aprovechar el dibujo sobre temas tratados que luego son complementados con escrituras relativas a éste, todo esto con la finalidad de usar el lenguaje escrito relacionado con el lenguaje

⁸⁴ PUCHE, Rebeca., y otros., Op. cit., p. 79.

⁸⁵ Ibid., p. 81.

⁸⁶ FERREIRO, Emilia. El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar. Op. cit., 19.

⁸⁷ Ibid., p. 161.

⁸⁸ MARTÍNEZ, Luisa., NAVARRO, Olaya., y RUÍZ, Ana. El Niño Ante los Textos. Curso Temático: Acceso a la lecto-escritura. p.5.

⁸⁹ SOLÉ, Isabel. ¿Lectura en educación infantil? Sí, gracias. Citado por FLORES, Carmen., y MARTÍN, María. Op. cit., p. 69-80.

oral del niño, basado en su experiencia; reconociendo palabras completas, el nombre de las letras; ejercitando la memoria auditiva, la memoria visual, secuencias, etcétera. Por lo tanto, para esta autora la preocupación hoy debe centrarse en cómo hacerlo⁹⁰, pues los niños interpretan su propia escritura y cuando el niño no reconoce aquello que ha escrito replantea sus hipótesis y comienza a entrar en el proceso del descifrado tal y como afirman Martínez, Navarro y Ruíz⁹¹.

Por su parte Aguirre señala que alfabetizar “no se reduce a enseñar las letras, sino que es proporcionar instrumentos para reconocer los valores del otro”⁹², con lo cual se demuestra que en el preescolar lo importante no es solamente enseñar a escribir sino escribir con sentido social y cultural. De la misma forma como definen Rosales y Aimar “No se deja solos a los niños ante letras o palabras aisladas, sino que se los coloca frente a un texto real en una situación real de lectura, acompañado de un contexto material (en su portador) y de un contexto verbal (las interacciones con la docente, su lectura, sus preguntas) en el que sus acciones cobran sentido”⁹³, pues de lo contrario no se estaría formando seres pensantes, sino niños que no desarrollan su zona de desarrollo próxima y que requieren siempre de un par que los guíe y apoye.

Para finalizar y asimismo reivindicar la importancia del socioconstructivismo implicado tanto en la enseñanza como en la evaluación del desarrollo de la escritura en niños, se tuvo en cuenta el informe de la UNESCO⁹⁴ sobre cómo se enseña a leer y a escribir en la escuela, donde se evidencia que se retiene el aprendizaje de la escritura con el uso de la partición de las palabras y el aprendizaje de ciertas letras del alfabeto, que por creencia de los maestros son las más fáciles de aprender.

3.3. USO DE RECURSOS INFORMÁTICOS EN PREESCOLAR

Cassany⁹⁵ expresa que el impacto de la informática en la escritura tiene que considerarse totalmente positivo, pues por ejemplo el computador permite concentrarse mejor en las tareas creativas de buscar ideas, construir significado y

⁹⁰ Ibid. p. 69-80.

⁹¹ MARTÍNEZ, Luisa., NAVARRO, Olaya., y RUÍZ, Ana. . Op. cit., p. 6.

⁹² AGUIRRE, Rubiela. La lectura y la escritura en escolares de primeros grados. Universidad de los Andes. Venezuela, 2010. p. 6.

⁹³ ROSALES, Pablo y AIMAR, María Julia. Situaciones de lectura conjunta en alfabetización inicial: ¿Cómo compartir significados y procedimientos de lectura para que los alumnos aprendan a leer? Citados por BOTTERO, Verónica, y Otros. ¿Cómo enseñar a leer sin pedir que deletreen? Una experiencia de enseñanza de estrategias de lectura en nivel inicial. En: Revista Iberoamericana de Educación. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. No. 59 (Mayo-Agosto 2012); p. 169.

⁹⁴ UNESCO, Segundo informe sobre cómo se enseña a leer y a escribir en la escuela. Buenos Aires: UNESCO, 2002. p. 4.

⁹⁵ CASSANY, Daniel. La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama, 2004. p. 14.

redactar. Igualmente Henao y otros, describen en su investigación que el uso de TIC como medio para motivar la escritura definitivamente está cambiando nuestra forma de alfabetizar y que por ejemplo “La lectura de un texto hipermedial exige la capacidad de apreciar sus componentes audiovisuales (gráficos, videos, animaciones, sonidos) y comprender su relación con el texto alfabético”⁹⁶. En este mismo sentido estos autores sugieren que se está girando entonces a entender la alfabetización como un elemento transversal entre las diferentes competencias para aprender a leer y a escribir en línea, por ejemplo “la capacidad para componer y enviar un mensaje electrónico, leer y escribir documentos en formato hipermedial, buscar y seleccionar información en Internet integran el nuevo concepto de alfabetización”⁹⁷. Para el MEN este concepto implica entre otros, identificar, entender, reflexionar y desarrollar competencias para la comprensión y la solución de problemas de la vida cotidiana pues se “busca que individuos y grupos estén en capacidad de comprender, evaluar, usar y transformar objetos, procesos y sistemas tecnológicos, como requisito para su desempeño en la vida social y productiva”⁹⁸.

Por esto es importante que el educador comprenda en primera instancia qué son las TIC y para qué están diseñadas, cómo podría apoyar su didáctica para la enseñanza de la escritura y el desarrollo de competencias, pues de lo contrario no lograría el fin que se propone debido a su desconocimiento o enfoque incorrecto ya que la individualidad que rodea el sistema de pensamiento de cada sujeto podría hacer que el profesor no se sienta satisfecho por no conseguir resultados inmediatos y por tal razón abandonaría el uso de las mismas en el aula. Es así que Garassini con su investigación corrobora que los niños construyen “la lengua escrita en un proceso largo y de interacción con diversos tipos de materiales escritos: carteles, etiquetas, actos de lectura y escritura en el hogar, etc.”⁹⁹, por lo tanto el uso de TIC puede verse como otro tipo de material para aprender o para enseñar la escritura.

Esto quiere decir que los medios por si solos no pueden mejorar el aprendizaje ni la eficiencia del proceso. Por ejemplo, hacer uso del computador solamente para transcribir dejando de lado estrategias que permitan realimentar el proceso y revelar el pensamiento individual y grupal. Por lo tanto es necesario revisar el diseño de la didáctica en clase para intentar atraer a los estudiantes, tal y como lo sugieren autores como Garassini¹⁰⁰ y Cassany¹⁰¹ con el uso de estrategias de

⁹⁶ HENAO, y otros. La producción escrita mediada por herramientas informáticas. La calidad textual, el nivel de aprendizaje y la motivación. Revista Lectura y Vida. Lectura y Vida, año 27, No 2. Argentina: 2006. p. 2.

⁹⁷ HENAO, y otros. Op. cit. p. 2.

⁹⁸ MEN. Orientaciones generales para la educación en tecnología. Op. cit., p.11.

⁹⁹ GARASSINI, María. Evaluación de recursos electrónicos como herramientas de apoyo para la enseñanza de la lectura y escritura en educación preescolar y básica. Universidad Metropolitana. Colombia, 2004. p 1.

¹⁰⁰ Ibid., p. 3.

alfabetización escrita o de alfabetización digital: libros, láminas, fotocopias, fotografías, diapositivas, cine, video, correo electrónico, chat, juegos en línea, uso de hipertextos e hipervínculos, navegación en línea, uso de emoticones, video conferencia, televisión por satélite, facebook, entre otros. Eso mismo lo complementa el MEN cuando afirma que “La alfabetización tecnológica es un propósito inaplazable de la educación porque con ella se busca que individuos y grupos estén en capacidad de comprender, evaluar, usar y transformar objetos, procesos y sistemas tecnológicos, como requisito para su desempeño en la vida social y productiva”¹⁰².

La importancia de aplicar recursos informáticos en el preescolar se valida con el trabajo del MEN en el cual se define la importancia del uso de la tecnología pues ésta “busca resolver problemas y satisfacer necesidades individuales y sociales, transformando el entorno y la naturaleza mediante la utilización racional, crítica y creativa de recursos y conocimientos”¹⁰³. Razón por la cual en este grado se debe hacer énfasis a los niños no tanto en el cómo sino en el para qué o por qué se usan ciertos recursos informáticos en la vida diaria. Por su parte Garassini plantea que con el uso de la informática se “puede constituir un medio de aprendizaje adecuado siendo su función plantear y resolver problemas relativos al entorno físico y social de los alumnos”¹⁰⁴. Estas herramientas ofrecen al profesor un abanico de oportunidades con las cuales puede apoyar el desarrollo de estrategias contextualizadas que ayuden a los estudiantes en el desarrollo de sus competencias. Duffelmeyer propone “la integración de páginas WEB para la enseñanza del alfabeto a las actividades que tradicionalmente realizan los docentes preescolares”¹⁰⁵, los cuentos electrónicos, y el uso de talleres informáticos que permiten no solamente visualizar los elementos en pantalla sino además la construcción de herramientas para diseñar sus propios cuentos de colores con una serie de elementos como imágenes, texto, videos, formas, etc. Estas estrategias les pueden permitir a los niños resaltar sus ideas y pensamientos en otro formato diferente al papel generando un ambiente integrador enriquecido para la enseñanza y para el aprendizaje, la evaluación, la socialización y aquellos elementos que se generan en el medio escolar.

Es por lo anterior que la inclusión de las TIC en la educación se ve como el ingreso de computadores o de recursos tecnológicos o informáticos al aula, pero

¹⁰¹ CASSANY, D. La alfabetización digital. Ponencia plenaria presentada en el XIII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL), en Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica, 18-23 de febrero del 2002, con el título La escritura y la enseñanza en el entorno digital.

¹⁰² MEN. Orientaciones generales para la educación en tecnología. Op. cit., p. 11.

¹⁰³ National Research Council. Technically speaking: why all americans need to know more about technology, 2002. En MEN. Orientaciones generales para la educación en tecnología. Bogotá. 2008. p.11.

¹⁰⁴ GARASSINI, María. Op. cit., 5.

¹⁰⁵ Duffelmeyer citado por Ibid., p. 6.

en algunas ocasiones se encuentra un docente que desconoce cómo diseñar didácticas que hagan de los medios lo menos importante. Asimismo no sabe cómo usarlas para mejorar los canales de comunicación entre los estudiantes, la interacción, la presentación, la distribución, la historicidad, la informalidad de la información. Es entonces que la educación debe estar centrada en los procesos de la comunicación y del lenguaje, integrando las nuevas tecnologías a los procesos educativos¹⁰⁶, demostrando así que las TIC en el aula deben mejorar la construcción de canales de comunicación entre las personas, generar profesores que no se atormenten por la presencia de elementos tecnológicos en el aula y que entienden que éstos son aporte para el enriquecimiento del conocimiento de sus estudiantes.

El uso de TIC por parte del estudiante o del profesor permite la reconstrucción de saberes, la publicación de sus escritos en línea pasando de lectores a escritores o la posibilidad de corregir y revisar basándose en hipervínculos, esto entre otros es lo que permite pasar de una lectura o escritura solitaria a una discusión sincrónica o asincrónica sobre un tema determinado con personas que quizás tengan su misma edad o que entiendan su propio lenguaje y que estén en otro país. Fernández¹⁰⁷ define al profesor como guía en el uso de los recursos informáticos y quien debe usar sus competencias tecnológicas como mediador en el aprovechamiento de estos recursos, hacer énfasis en el aprendizaje no en los medios, diseñar y gestionarlos, usar la didáctica basada en la investigación y darle carácter bidireccional, fomentar la autonomía del alumno, hacer consultas presenciales y en línea, diseñar trabajos de gestión, de actitud crítica, constructiva, estar a la vanguardia de los recursos que puedan apoyar su labor, integrar las TIC en la planificación y desarrollo del currículo, ejecutar proyectos que requieran el uso de TIC en el aula.

3.4. EDUCACIÓN PREESCOLAR

El MEN en su propuesta sobre las orientaciones pedagógicas para el grado transición confirma la importancia de reconocer que los niños y niñas de este nivel tienen todas las potencialidades para adquirir aprendizajes. “En esta etapa, en la que prima el juego, la fantasía, y la percepción del mundo”¹⁰⁸ los niños están ansiosos por responder a las preguntas que se generan al escuchar lecturas en voz alta, al leer, al escribir o al jugar. Por lo tanto la importancia que tiene el paso por el preescolar para la vida de un ser humano es una oportunidad que la escuela puede aprovechar, pues tal y como plantea la política para la primera infancia de

¹⁰⁶ Ibid., p. 68.

¹⁰⁷ FERNÁNDEZ, Ricardo. Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. Universidad de Castilla-La Mancha. Revista Organización y Gestión Educativa, Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación. p. 4-7.

¹⁰⁸ MEN. Orientaciones pedagógicas para el grado de transición. Op. cit., p. 4.

Colombia¹⁰⁹, la lectura es una estrategia para el desarrollo del infante, porque “promueve acciones para garantizar el derecho de los niños a formarse como usuarios plenos del lenguaje, el juego, el arte y los símbolos de la cultura”¹¹⁰, siendo uno de los pilares para el aprendizaje de la escritura y de la interacción del niño con el mundo social y cultural. Por esto es importante desarrollar competencias en este ciclo para intentar disminuir la desigualdad social, mejorar la permanencia escolar, y generar rentabilidad económica a futuro.

Según Puche y otros¹¹¹ el preescolar debe orientarse a tener espacios educativos significativos diseñados para generar situaciones estructuradas o con un propósito de aprendizaje, por ejemplo de resolución de problemas y que exijan variadas competencias con actividades donde necesiten el uso de conocimientos o capacidades diferenciadas para cumplir con la tarea que les facilite comprender el mundo y aprender a pensar mejor. Por eso “si perciben que las letras son importantes para los adultos (sin importar por qué y para qué son importantes) van a tratar de apropiarse de ellas”¹¹². Igualmente estos autores consideran importante responder las siguientes preguntas para saber si la situación que se está generando en el aula es estructurada: ¿Cuáles son los propósitos de aprendizaje? ¿Cuáles son las modalidades de participación y de intervención del agente educativo para lograr los propósitos de aprendizaje? ¿Cuáles son las herramientas de apoyo y el material de trabajo? Además aclaran que los niños son el centro de las actividades y que el profesor es un guía, que sugiera y no que dé órdenes, que descubra los intereses del niño y use didácticas con materiales que permitan el rol activo por parte de los niños. Así las cosas los problemas de alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación que se ve reflejada en la cultura de lectura y de escritura que tienen la mayoría de los jóvenes y adultos¹¹³.

Puche y otros¹¹⁴ proponen unas preguntas orientadoras para determinar si el profesor está generando situaciones de interacción en el aula: ¿permite la interacción de los niños con otros niños y consigo mismo? ¿Permite la interacción de los niños con los agentes educativos? ¿Permite la interacción de los niños con los objetos del entorno? ¿Permite la interacción de los niños con los eventos cotidianos y novedosos? Para responder afirmativamente a lo anterior las actividades propuestas deben permitir a los niños sentir que pueden comunicarse activamente consigo mismos, con sus compañeros, con los agentes educativos, con los objetos e incluso con los eventos de la vida diaria y es ahí donde el

¹⁰⁹ MEN. Colombia por la primera infancia. Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años. Bogotá, 2006. p. 34.

¹¹⁰ Ibid., p. 4.

¹¹¹ PUCHE, Rebeca., y otros. Op. cit., p. 91.

¹¹² FERREIRO, E. Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México: Fondo de Cultura Económica. Segunda Edición, 2002. p. 25.

¹¹³ FERREIRO, E. Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Op. cit., p. 12.

¹¹⁴ PUCHE, Rebeca., y otros., p. 92.

profesor tiene su mayor reto. También proponen un profesor que genere situaciones de resolución de problemas al interior del aula desarrolladas en términos de metas, las cuales puede encontrar respondiendo las siguientes preguntas: ¿Cuál es la meta que los niños deben alcanzar? ¿Cuál es el punto de partida? ¿Cuáles son los obstáculos que tienen para alcanzar la meta? ¿Cuáles son las alternativas posibles?

En el caso del desarrollo de competencias, estos autores¹¹⁵ resaltan las siguientes preguntas ¿Cuáles son las competencias que la situación exige a los niños? ¿Cuál es la temática central de la situación? ¿Cuál es el espacio educativo que se pueden diseñar o aprovechar alrededor de la temática central? ¿De qué otra manera se puede enriquecer esta actividad? Por ejemplo se puede hacer una lectura previa de la situación, con un plan de trabajo para ser comprendido, que los niños consigan los materiales, que elaboren sus escritos, que pregunten, que generen hipótesis. Que no sea el fin mantenerlos ocupados.

Por su parte el MEN define competencia como “una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido”¹¹⁶, lo cual implica que los niños apliquen lo aprendido no solamente en el aula sino en una situación determinada. Esto permite ver la importancia de “tener en cuenta al ser, el saber, sus relaciones y contexto, y su posibilidad de poner en práctica el conocimiento en una situación determinada, en relación con los demás, y con permanente construcción”¹¹⁷, entendiéndose esto como la responsabilidad que tiene la institución de contextualizar lo que se hace en el aula. Asimismo esta institución define la competencia tecnológica desde cuatro aristas: La informacional que comprende la obtención, evaluación, tratamiento, transformación y difusión de la información en entornos digitales; los proyectos de aula en los cuales los niños buscan, reelaboran y socializan información con soporte informático; la cultura digital que incluye las prácticas sociales y culturales de la sociedad del conocimiento y la ciudadanía digital; y el conocimiento y dominio de los dispositivos digitales tales como el ratón, el teclado, la pantalla, impresora, iconos, enlaces, dibujar en el computador, etcétera.

Para el caso de las competencias en el preescolar el MEN hace énfasis en que “no significa solamente explicar, informar, repetir conceptos, anticiparse a lo que verán en los grados posteriores, hacer aprestamientos o acelerar aprendizajes”. De lo contrario se debe guiar con estrategias, enseñarles a descubrir por sí mismos, generar espacios para la duda, no la imposición de saberes para que al final puedan apropiarse de su realidad. En ese mismo la propuesta es generar situaciones sociales y afectivas que los desequilibre cognitivamente.

¹¹⁵ Ibid., p. 97.

¹¹⁶ MEN. Orientaciones pedagógicas para el grado de transición. Op. cit., p. 15.

¹¹⁷ Ibid., p.4.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

4.1. ENFOQUE METODOLÓGICO

Se empleó el enfoque cualitativo porque se buscó estudiar la realidad en su contexto natural, entender qué fenómenos tienen mayor significado en el preescolar. Por ejemplo la didáctica de enseñanza de la lengua escrita, el ambiente escolar, el Proyecto Educativo Institucional, todos aquellos elementos que permitieron vislumbrar la forma como se desarrolló el proceso de asimilación de la lengua escrita por parte de los niños. Para responder a los interrogantes planteados en esta investigación se usó el enfoque cualitativo con diseño de investigación-acción (IA)¹¹⁸, se ejecutaron 4 secuencias de aprendizaje en torno al tema de los seres vivos y los no vivos con el uso de la escritura en papel y recursos informáticos y el investigador estuvo en el aula como observador no participante durante el desarrollo de los talleres.

Se puede decir que la IA busca contribuir a la solución de un problema social, vista como una especie de “intervención a pequeña escala en el funcionamiento del mundo real”¹¹⁹. Según McKernan¹²⁰ es:

El proceso de reflexión por el cual un área-problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio – en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción –que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada.

En este trabajo el investigador diseñó las estrategias, las actividades y la profesora las aplicó con los estudiantes de preescolar. Se usó la técnica de observación no participante que de acuerdo con McKernan¹²¹ se refiere a que en ésta el investigador es poco visible, y no se compromete con algún rol de trabajo al interior del grupo. Éste último como sugiere Sandoval¹²² debe buscar transferir información, registrar y analizar las evidencias del trabajo de campo, así como captar los significados, las normas, los valores, es decir, la realidad social propia del caso, su interpretación y reconstrucción. En resumen el investigador busca transformar de una u otra forma la realidad social del grupo involucrado en el desarrollo del mismo.

¹¹⁸ En adelante IA.

¹¹⁹ Ibid., p. 24.

¹²⁰ MCKERNAN, James. Investigación-acción. Madrid: Editorial Morata, 1999. p. 23.

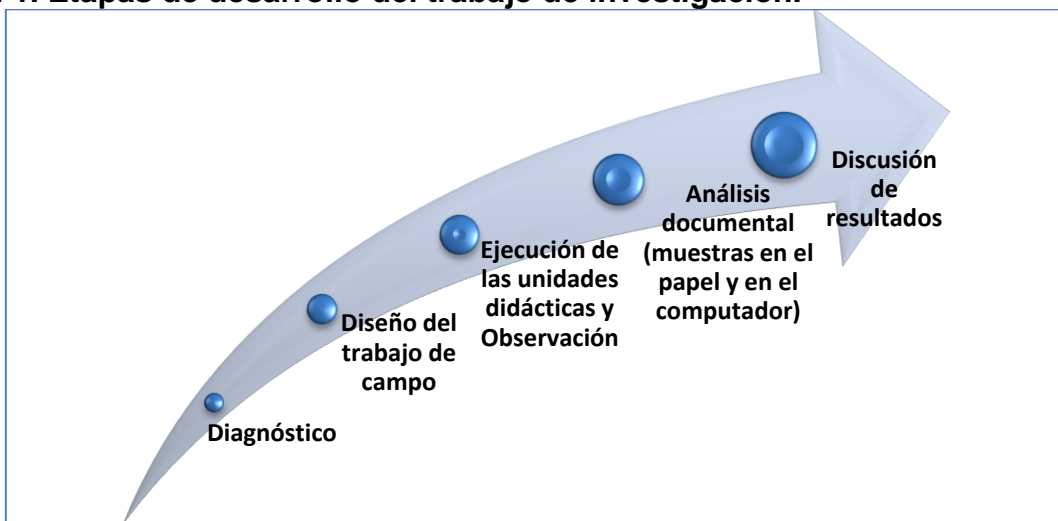
¹²¹ Ibid., p. 81.

¹²² SANDOVAL, Carlos. Investigación cualitativa, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES. Bogotá: Arfo editores e impresores, 2002. 313 p.

Asimismo para Elliot¹²³ la IA en las escuelas debe verse como un proceso de reflexión investigativo de situaciones prácticas experimentadas por los profesores. Su propósito va encaminado al conocimiento del diagnóstico del problema identificado y a una exploración que de por sí no impone una respuesta específica sino una adecuada. Otra definición de la IA que se tuvo en cuenta es la que se refiere a la búsqueda de una comprensión profunda del problema desde la postura teórica para luego sí intentar cambiar la situación, pues requiere reconstruir el hecho en cuestión, entender a los sujetos participantes, interpretar las intenciones, elecciones y decisiones que permitan diagnosticar y establecer objetivos de acción.

Es así que con el desarrollo de este trabajo de campo se buscó describir lo que sucedió en el aula cuando; el rol del profesor fue guía y mediador, se usaron recursos informáticos y se desarrollaron actividades con enfoque socioconstructivista con énfasis en la escritura con libertad. Por lo tanto se tuvo en cuenta apartes del modelo de IA propuesto por Kemmis y McTaggart¹²⁴ en el cual se hace énfasis a un plan de acción organizado, unas acciones tendientes a estimular a los estudiantes, la construcción de un diario de campo y por último la realimentación del proceso. A continuación se presenta la Imagen 1 donde se observan las fases del desarrollo del trabajo.

Imagen 1. Etapas de desarrollo del trabajo de investigación.



Fuente: El autor. Año 2016.

La lectura de la Imagen 1 comienza por la explicación de la fase del diagnóstico que tuvo como intención hacer entrar al mundo de lo escrito a los niños con el uso de actividades tanto en el papel como en el computador, para posteriormente

¹²³ ELLIOT, Jhon. La investigación-acción en educación. Madrid: Editorial Morata, 2000. p. 24.

¹²⁴ KEMMIS, Stephen., y MCTAGGART, Robin. Cómo planificar la investigación-acción. 1988. Citados por MCKERNAN, James. Op. cit., 46.

organizarlas, interpretarlas, realizar las conclusiones y así definir una hipótesis inicial. En la etapa del diseño del trabajo de campo se decidió realizar el esbozo de cuatro secuencias de aprendizaje alrededor del tema de los seres vivos ejecutadas en cuatro momentos: Zona de desarrollo real, Momento inter psicológico (grupal), Momento intra psicológico (individual) y finalmente la externalización o socialización. La tercera etapa comprendió la ejecución de las actividades de escritura y de lectura basados en el formato diseñado para las unidades didácticas con el apoyo de la profesora. La cuarta etapa tuvo como fin organizar, categorizar y analizar las muestras obtenidas anteriormente. En la quinta etapa se hizo una reflexión del trabajo desarrollado teniendo en cuenta las observaciones del investigador registradas en los diarios de campo, las acciones ejecutadas al interior del aula, los pormenores, las ideas recopiladas y los resultados de las actividades de escritura.

4.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para analizar la cultura escrita en la institución y ejecutar el trabajo de campo se reunió las evidencias documentales de: actividad diagnóstica, cuadernos y actividades de escritura de los niños, respuestas de los cuestionarios y notas de campo del investigador. Asimismo, se utilizó la técnica de observación no participante usando cámara fotográfica para registrar las actividades en el aula de forma periódica, pues el investigador aunque presente en el aula no participó ni intervino en el quehacer de la misma. Como instrumento de recolección de información se utilizó las notas de campo (ver Anexo A) a través de un formato diseñado para compilar aquellas ideas, pensamientos, o características inherentes al desarrollo del proceso de asimilación de la escritura y la forma cómo los niños escribieron; qué hicieron, cómo y para qué lo hicieron. En resumen según Barrio y Domínguez¹²⁵ éstas últimas se definen como anotaciones impersonales de las observaciones hechas, que incluyen lo que se dice en el aula, el contexto conversacional entre los participantes.

Se utilizó la entrevista semi estructurada individual con los padres, la coordinadora y la profesora para generar un espacio conversacional, tal y como la define Vargas "una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas"¹²⁶. Es por esto que el uso de esta técnica exigió que el investigador escuchara y adicionalmente transcribiera objetivamente lo que iba escuchando y veía. Según Barrio y Domínguez¹²⁷ es un intercambio verbal pero se diferencia de la conversación porque el entrevistador limita su espontaneidad verbal, el flujo de información es predominantemente unilateral de entrevistado a entrevistador, se

¹²⁵ BARRIO, J. Lino., y DOMÍNGUEZ, Gloria. Op. cit., p. 54.24.

¹²⁶ VARGAS, Ileana. La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. Revista Calidad en la Educación Superior. Volumen 3, Número 1. Costa Rica, 2012. p. 120.

¹²⁷ BARRIO, J. Lino., y DOMINGUEZ, Gloria. Op., cit., p. 60.

marcan los objetivos de la misma previamente y se garantiza la confidencialidad de la información. Se aplicaron cuestionarios para reconocer las concepciones de la coordinadora y de la profesora alrededor del aprendizaje y de la enseñanza de la escritura; y el de los padres tuvo como fin identificar qué actividades ejecutaban con sus hijos alrededor de la enseñanza de la escritura.

El análisis documental se desarrolló en cinco etapas de acuerdo a Sandoval¹²⁸. En la primera se realizó el inventario de los documentos; en la segunda se hizo la clasificación; en la tercera se seleccionaron las muestras más pertinentes para la investigación; en la cuarta se hizo la lectura de contenidos que se consignaron en los diarios; en la quinta se hizo lectura cruzada y comparativa para construir una síntesis compresiva total sobre la realidad humana analizada.

4.3. ESCENARIO

Según la Ley General de Educación de Colombia la educación preescolar¹²⁹ comprende tres grados y se ofrece gratuitamente en las instituciones educativas públicas a la población de 3 a 5 años de edad. Esta investigación se llevó a cabo en una institución fundada en febrero de 2011, de naturaleza privada, con jornada diurna, calendario A y de filosofía cristiana. Para el año 2015 funcionaba para los grados párvulos, pre-jardín, jardín y transición, y en promedio contaba en total con 50 estudiantes procedentes de estratos 1, 2, 3, y 4 repartidos en 3 jornadas; mañana que va de 7:30 a.m. a 11: 30 a.m., tarde que va de 1:30 p.m. a 5: 30 p.m., y la completa que va de 6:30 a.m. a 6: 00 p.m. Para este proyecto participaron 15 niños de los grados párvulos, pre-jardín, jardín y transición con edades entre los 3 y 5 años en promedio; la coordinadora y la profesora también hicieron parte del desarrollo del proyecto.

4.4. VALIDEZ INTERNA

Para orientar el diseño del informe se tuvo en cuenta las descripciones del trabajo de campo, la relación entre los datos obtenidos y las categorías de análisis, la coherencia de la información encontrada, la definición de las hipótesis propuestas y la validación de las conclusiones identificadas en la investigación. Lo anterior en conjunto son las características que forman lo que define Sandoval¹³⁰ como la validez interna, con la cual se espera validar los resultados de esta investigación comparada con otras desarrolladas bajo parámetros similares.

¹²⁸ SANDOVAL, Carlos. Op., cit., p. 138.

¹²⁹ Ley 115 de febrero 8 de 1994. Op. cit., p. 5.

¹³⁰ SANDOVAL, Carlos. Op., cit., p. 193.

Asimismo la validez interna se realizó mediante la triangulación de las fuentes de información que según Cisterna¹³¹ es un acto que se realiza una vez que ha concluido el trabajo de recopilación de la información y se refiere al uso de varias estrategias en el estudio de un mismo fenómeno. Este procedimiento práctico se realizó de la siguiente forma: triangulación de los análisis de los diarios de campo; de las muestras de escritura en el papel y en el teclado; de las entrevistas a la coordinadora, profesora y padres; de los antecedentes investigativos y del marco teórico.

4.5. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Como parte del criterio ético se tuvo en cuenta la propuesta que Mckernan¹³² sugiere para este tipo de investigación. Así que el proyecto se presentó a los padres, coordinadora y profesora y se informó sobre el trato dado a la información suministrada por cada uno de ellos de tal manera que sería confidencial e íntegra en sus partes. Igualmente se obtuvo visto bueno y socializó la metodología del proyecto y las actividades a desarrollar. Como norma se estableció que los padres podían retirar a sus hijos de la participación del proyecto en cualquier momento de su ejecución. Asimismo se les dijo que los registros de la información obtenida estaban dispuestos cuando los requirieran, se presentó un avance del desarrollo del proyecto y al final se presentaron los resultados con el desarrollo de una actividad cultural alrededor de la comida típica santandereana.

¹³¹ CISTERNA, Francisco. Categorización y Triangulación Como Procesos de Validación del Conocimiento en Investigación Cualitativa. Revista Theoria, Vol. 14 (1): 61-71, Chile, 2005. p. 8.

¹³² MCKERNAN, James. Op. cit., p. 262.

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

5.1. PRIMERA FASE: PLANEACIÓN Y DIAGNÓSTICO

Al iniciar el trabajo de campo en la institución se les aclaró a los padres de familia que el proceso iba a ser lento, que se buscaba un cambio de estructura en el desarrollo de las actividades, pues no estarían centradas en la forma de la escritura sino en la necesidad de generar espacios con libros, cuentos, el computador, revistas, etcétera.

5.1.1. Prueba Diagnóstica. El desarrollo del diagnóstico se realizó ubicando primero a los niños en el suelo. Se realizó la actividad denominada “el nombre propio es mío la inyección no no no” en la cual ellos se presentaron, decían su nombre y apellido en voz alta y la profesora escribía la letra inicial del nombre y del apellido de cada uno en el tablero, enseguida la docente les solicitó que pronunciaran la letra inicial tanto del nombre como del apellido. Seguidamente la profesora preguntaba a los compañeros de clase si lo que decía su compañero fue correcto. Cuando la profesora le dijo a los niños que iban a saber cuál era el nombre más largo, el más corto, los que empezaban o terminaban igual y los que tenían la misma cantidad de letras, se emocionaron. Se pudo observar que cuando los niños decían su nombre en voz alta la mayoría lo pronunciaron completo, un solo niño dijo primero sus apellidos y luego sus nombres. Asimismo la profesora interrumpió en varias ocasiones a los niños que no pronunciaban bien o que fueron tímidos al decir su nombre ante sus compañeros. Se encontró que hubo 3 niños con la misma cantidad de letras en sus nombres, 5 fueron los más largos con 30 letras, salieron 8 nombres que se repetían con su letra inicial y 10 con su letra final.

Luego se proyectó el video-cuento titulado *el desayuno del rey*¹³³ (ver Imagen 2) y al finalizar la proyección la profesora entregó una hoja tamaño media carta a los niños para que escribieran su nombre personal y también para que dibujaran y escribieran el nombre de los personajes. La profesora los guio pero no les ayudó a escribir. Como complemento a la actividad la profesora les preguntó **¿Qué les había gustado del video?** los niños respondieron que estuvieron intrigados en qué sucedería con el desayuno del rey, se preguntaban si se pondría bravo, qué haría si no se lo llevaban. En especial les gusto el papel del rey y la reina por la forma como hablaban y por su indumentaria. **¿Qué no les gustó?** Todo nos gustó dijeron los niños. E8¹³⁴ dijo que le hubiera gustado que el ayudante del rey si hubiera encontrado el pan con mantequilla para que no se hubiera puesto bravo. **¿Qué les pareció el final?** Muy bonito, pues el rey estuvo contento y se dio cuenta que no necesariamente se debe comer una cosa, que hay que probar

¹³³ Disponible desde: <http://www.youtube.com/watch?v=moMpU0aAPLE>

¹³⁴ E hace referencia a los estudiantes participantes que se numeraron para efectos de organización y categorización.

sabores diferentes. Algunos niños dijeron que les hubiera gustado haber probado ese pan con mermelada de melocotón. Se observó que los niños estuvieron atentos y que les pareció muy gracioso la voz del rey, que “fue una historia que nos hizo reír mucho” comentó E1, que el mejor personaje fue el rey “por su voz chistosa” dijo E5, que el rey era un “bobito porque solo comía mantequilla” manifestó E12 y que “lástima que fue tan corta” dijeron varios.

Imagen 2. Presentación del video-cuento el desayuno del rey.



Fuente: El autor. Año 2015.

Otra cosa que les gustó a los niños en general es que los personajes del cuento eran manos disfrazadas que hablaban y tenían una voz curiosa, asimismo les llamó la atención que el empleado del rey no era capaz de encontrar la mantequilla que tanto quería el rey. Una de las cosas que no les agradó es que el escenario no se movía sino era fijo por ser títeres. Asimismo del final les pareció bonito que el rey fue capaz de comer lo que le trajeron (mermelada), pues él dijo: “estas tostadas con mermelada me gustan un montón”, que no necesariamente fue lo que él tanto pidió.

Como paso seguido se les solicitó que dictaran en voz alta los personajes que salieron en el video-cuento, luego se proyectó con el uso de video beam las siguientes imágenes: *rey, reina, empleada, chef, ayudante, vendedor*. Sobre éstas últimas los niños expresaron cosas como: Del rey que era el príncipe o el rey, el ayudante, el príncipe, el rey gruñón, el rey bravo, el rey que no quería comer; del cocinero que era el que mando traer la mantequilla, el cocinero, preguntaron ¿cómo se escribe chef?, el ayudante, panadero, niño, el cocinero, el chef; de la empleada que era la ayudante, la hija del rey, la princesa, la señora del aseo como la del colegio, la empleada; del ayudante que era un mago, un niño, el señor que sale corriendo, el empleado del rey; del tendero que era el que vende la mantequilla, es el que vende mercancía, es el que vende mermelada, otro lo relacionó con un computador, ese es el de la computación, el vendedor de la tienda, el que atiende en la tienda; de la reina dijeron que era la reina, señora, viejita, la reina bella, la reina amable, la reina preciosa.

Para esta actividad también la profesora entregó una hoja media carta a los niños para que escribieran su nombre, la mayoría expresaron “yo no sé escribir”, y entonces la profesora les dijo que ustedes si saben escribir y se paró al frente del

tablero y les dijo ¿qué letra acabo de escribir? Y ellos dijeron la p, entonces la profesora les dijo... ahn si ven que sí saben escribir, entonces todos los niños escribieron su nombre. Algunos estaban sentados en mesas o en el suelo, hicieron el respetivo dibujo de los personajes del video y escribieron el nombre de ellos; rey, reina, empleada, chef, ayudante, vendedor y también escribieron su nombre (ver Imagen 3).

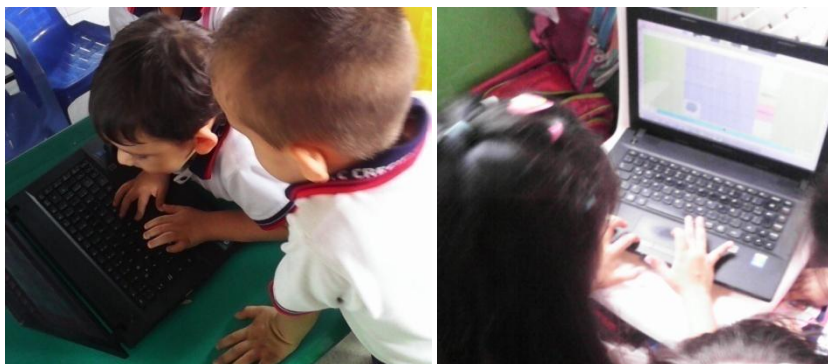
Imagen 3. Escritura del nombre propio y de los personales del video-cuento el desayuno del rey.



Fuente: El autor. Año 2015.

Apenas iban terminando con la hoja de papel uno por uno se fueron sentando al frente del computador para hacer la actividad de escritura usando el teclado (ver Imagen 4). La profesora solicitó a todos que escribieran el nombre que corresponde al frente de cada imagen que ella les indicaba en el formato de Word y luego que leyeran su escrito. Segundo, cuando todos los estudiantes terminaron de escribir los personajes, la profesora seleccionó un trabajo, lo proyectó y escribió el frente de cada escrito su versión del nombre del personaje al frente de cada imagen, tal y como hicieron los niños, luego hizo la lectura de la palabra que ella iba escribiendo. La profesora hizo las comparaciones sobre los escritos de dos niños y los de ella en voz alta y les explicó la forma de escritura convencional. Al final se observó que la mayoría de niños reconstruyeron el nombre del personaje según su criterio y algunos niños expresaron que no sabían escribir en el computador, pero esto no fue impedimento para que lo hicieran.

Imagen 4. Escritura del nombre propio y de los personales del video-cuento el desayuno del rey.



Fuente: El autor. Año 2015.

Así que la profesora fue esencial, pues se acercaba y los orientaba con relación a qué debían escribir y con la ubicación del cursor en el lugar del documento donde debían escribir. Hubo casos como E14 que tecleó con seguridad y E13 que escribió bien su nombre pero el nombre seguido del apellido sin espacio y reemplazó en López la o por la a, también a E15 se le dijo que escribiera su nombre y comenzó a teclear en desorden.

5.1.2. Cuestionario Aplicado a los Acudientes. A continuación se presenta la Tabla 2 con las preguntas, tipos de respuesta, descriptor y el respectivo análisis general del cuestionario aplicado a los acudientes.

Tabla 2. Categorización del cuestionario aplicado a acudientes.

Pregunta	Tipo de respuesta	Descriptor
¿Según su criterio qué expresa el niño con sus dibujos y garabatos?	Sentimientos	"Lo que siente y quiere"
	Aprendizajes	"lo que ve y aprende diariamente"
	Afectos familiares	"Familia"
¿Considera adecuado el uso de las planas para que los niños mejoren la letra?	Adecuado por desarrollo motriz	"si les ayuda a la motricidad"
	Adecuado por mejorar ortografía	"si mejoran ortografía"
¿Tiene en casa materiales impresos para que los niños lean o escriban?	Material impreso	"cuentos, periódicos, revistas"
	Juegos	"Didácticos"
¿Cómo organiza el ambiente en su casa para que su hijo(a) escriba o lea?	Recursos de lectura	"cero música cero tv"
	Apoyo de un adulto	"la señora q la cuida la pone a hacer tareas"
¿Cómo usan sus hijos el computador?	Apoyo de un adulto	"los fines de semana con supervisión de los papás"
	Solo	"tenemos un antivirus o programa de control parental"
	No lo usa	"en el momento no usa esa herramienta"
¿Lee en voz alta, narra historias, escribe mensajes, lee cuentos, en resumen: fomenta la lectura y la escritura?	Uso de recursos	"se leen cuentos se hacen dictados"
	Los niños aún no pueden leer	"está aprendiendo a leer y a escribir, aún no sabe leer"
¿Ha usado medios como la publicidad, recibos de pago,	Algunas veces	"todo el tiempo son herramientas y actividades muy útiles"

documentos del trabajo o actividades como cocinar, hacer aseo, la música, el baile, el juego, etc., para enseñar a escribir o a leer a sus hijos?	Actividades para alfabetizar	"la publicidad referir una marca con su nombre"
---	------------------------------	---

Fuente: El autor. Año 2016.

Se pudo deducir que la mayoría de los padres son conscientes de la importancia de la escritura y de lo que quieren decir sus hijos con ésta; pero debido al tiempo, el dinero y sus conocimientos algunas veces no la desarrollan como quisieran. Asimismo consideran que ésta en cierta medida debe estar ligada al desarrollo de planas, pues según su concepción es necesario o útil para el aprendizaje de la escritura convencional ya que ayudan a mejorar su motricidad, su ortografía y les dará agilidad en la escritura cuando adultos. Asimismo la mayoría de padres dejaron ver en sus respuestas que aunque cuentan con materiales impresos como periódicos, revistas o libros, son muy pocas las veces que los usan debido a que el trabajo y las actividades diarias no les permite dar ejemplo. Ocho padres respondieron afirmativamente que hacían lectura en voz alta en sus casas, aclarando algunos que éstas se debían hacer sin música, sin juego y en un lugar tranquilo. Para el caso del computador la mayoría consideraron que es una herramienta que aún no saben usar para escribir, sino que la usan más que todo para jugar y que debido a que estos elementos son muy delicados aún no es hora de permitirles su uso.

5.1.3. Cuestionario Aplicado a la Profesora y a la Coordinadora. A continuación se presenta la Tabla 3 con las preguntas, descriptor y el respectivo análisis general del cuestionario aplicado a la profesora y a la coordinadora de la institución.

Tabla 3. Categorización del cuestionario aplicado a la profesora y a la coordinadora.

Pregunta	Síntesis de la respuesta	
	Coordinadora	Profesora
¿Qué importancia tiene para usted la educación preescolar?	"Los niños son como esponjas, si queremos un cambio de raíz es con los pequeños de preescolar".	"Desde este punto se marca el gusto por aprender".
¿Qué teorías conoce para el desarrollo de la escritura en niños?	"Algunas teorías constructivistas".	"Ninguna".
¿Cuáles considera que pueden ser sus aportes a esta investigación?	"Colaborar en todo lo que el observador necesite y aprender de él".	"Mi trabajo como profesora".
¿Qué le puede aportar esta investigación a la institución?	"La educación no está terminada así que se puede aprender nuevas formas para enseñar a los niños".	"Es observar y aprender cómo enseñar de otra manera".
¿Qué estrategias y recursos considera importantes para iniciar a un niño o niña en la escritura?	"El ejemplo que los padres muestren los divertido que es leer".	"Imágenes, planas, lecturas".
¿Según su criterio qué expresa el niño o niña con sus dibujos o garabatos?	"Lo que piensa, siente".	"Lo que piensa, lo que siente".
¿Cómo identifica los diferentes niveles de escritura de los niños?	"cuando ya son capaces de llevar un hilo conductor en lo que escriben".	"Cuando van mejorando su letra".

¿Considera que aprender a leer es importante para desarrollar la escritura?	"creo que si - la una va con la otra".	"La una va con la otra de la mano".
¿Considera que las planas sirven para que los niños aprecien el valor de la escritura?	"son importantes para la habilidad motora de la escritura".	"Sirven para mejorar la letra".
¿Piensa que es necesario que el aula cuente con diferentes tipos de materiales impresos que faciliten la reconstrucción de la letra y de la escritura? Cite varios ejemplos.	"carteleras, dibujos, videos".	"Cuentos, periódicos, carteleras".
¿Cuáles cree que son los desafíos que enfrenta la educación preescolar actualmente?	"El conocimiento cada vez un niño debe saber más".	"Se desea llenar al niño de conocimiento sin permitirle disfrutar el juego".
¿Qué expectativa le genera el uso de herramientas informáticas en el aula?	"No soy muy amiga de eso pero uno debe ir con lo actual".	"Es algo bueno pues a los niños les llama la atención".
¿Cómo concibe la escritura con el uso del computador?	"es nuevo e ingenioso y he visto como los niños avanzan".	"Es una herramienta no la totalidad".

Fuente: El autor. Año 2016.

Las dos respondieron el mismo cuestionario con una serie de preguntas relacionadas con el proceso de desarrollo de la escritura en el preescolar. Para el caso de la coordinadora, quien en algunas ocasiones se desenvolvió como profesora, sus respuestas reflejaron que su labor docente la aprendió empíricamente y que lo más importante era el temor a Dios y el amor por los niños, y que con estos elementos se formarían como personitas de bien. La profesora por su parte llevaba 12 años en este ámbito y contaba con título de normalista y consideraba que su trabajo estaba bien hecho, pues los padres y los niños la querían y además en los cuadernos se observaba la gran cantidad de planas y tareas que ella dejaba, o sea trabajaba con esmero.

Con relación a sus respuestas sobre la importancia del preescolar para el futuro de los niños, la coordinadora fue enfática en definir que es el período más importante y que en Colombia no hay conciencia de esto, pues realmente los recursos son limitados y más aún cuando son colegios pequeños de pocos recursos como el de esta investigación. Por su parte la profesora respondió que el preescolar es el primer paso para enseñar a los niños la importancia y el gusto por aprender y que desde su quehacer intentaba mejorar el proceso.

En lo relacionado al conocimiento de teorías que desarrollan el aprendizaje de la escritura la coordinadora indicó que aunque conoce la teoría constructivista y ha leído a Piaget y Vigotsky, intentó reflejar en el PEI estos pensamientos e ideas, pero que en la realidad era muy difícil aplicarlos por las circunstancias económicas y físicas de la institución, pero que lo que se hacía actualmente estaba regido por el PEI. La profesora en esta pregunta aseveró que no recuerda mucho acerca de las teorías pero que había leído algo al respecto y que en sus clases no aplicaba mucho eso.

En este mismo sentido, las dos consideraron que la educación no está terminada y que es importante aprender cada día nuevas cosas sobre pedagogía, de ahí que

fueron asertivas cuando se presentó el proyecto inicialmente. La coordinadora fue enfática cuando se le preguntó acerca de qué era lo más importante en el momento de educar niños, y dijo que el ejemplo de los padres era primordial para que ellos respetaran a los profesores y a los compañeros, de lo contrario por más que se le enseñaran cosas la institución no podrían cambiar el ambiente familiar ni educativo. Las dos coincidieron en que los niños reflejan claramente en sus garabatos lo que piensan y los que sienten.

La coordinadora expresó para el tema del desarrollo de la escritura en niños que éste se denotaba cuando eran capaces de llevar un hilo conductor de lo que escribían, pensaban y decían, pues de lo contrario solamente estaban intentando mostrar algo que no sabían que era. La profesora por su parte dijo que eso se sabe es cuando las letras van tomando forma convencional. Asimismo las dos coincidieron en que la lectura y la escritura van de la mano pues con la una se puede aprender la otra. En lo referente a las planas ambas consideraron que son relevantes para el desarrollo motor y del aprendizaje de la escritura, pues permiten acostumar su mano y su mente a la forma convencional de las letras. También las dos consideraron que las carteleras, cuentos, videos y revistas son los principales elementos con los cuales se puede mostrar cómo escriben los adultos. Igualmente ambas coincidieron que actualmente se piensa que entre más contenido mejor el saber y que desgraciadamente a ellas les toca cumplir con el plan de estudios sino los padres no matricularán a sus hijos en los próximos niveles, pues no llevar muestras de escritura a la casa significaría que el colegio es malo, y debido a la gran oferta de instituciones de preescolar en el sector hacen también que se dé prioridad a este modelo de enseñanza de la escritura.

Para el caso de herramientas informáticas en el aula la coordinadora fue enfática en que eran elementos que podrían entorpecer la labor docente y que no era amiga de los mismos, pero que trataba de estar actualizada. En cambio la profesora consideró que eran muy importantes y que le podrían aportar bastante a su labor y que lamentaba que en su quehacer no pudiera tener un computador en clase.

5.2. SEGUNDA FASE: TRABAJO DE CAMPO

5.2.1. Desarrollo de las secuencias de aprendizaje. Teniendo en cuenta que en el momento del desarrollo del trabajo de campo la institución no contaba con un computador funcional para los niños, como parte del desarrollo del trabajo de campo se configuró e instaló en primera instancia una estación de trabajo en la biblioteca de la misma (ver Imagen 5) y luego dos portátiles, con los que se desarrollaron algunas actividades individuales y grupales como la escritura con el uso del teclado, presentación de video-cuento, proyección de imágenes con el uso del video beam, entre otros.

Imagen 5. Instalando el computador en la biblioteca de la institución.



Fuente: El autor. 2015.

Se aplicaron cuatro secuencias de aprendizaje alrededor del tema de los seres vivos para el trabajo de campo, (ver ANEXO B al E) que según Mirebant “resulta una vía idónea para formar, desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades que le permiten al alumno operar con el conocimiento y al transformar el objeto, cambiarse a sí mismo”¹³⁵, en cada una se desarrollaron actividades socioconstructivistas de escritura en el papel y en teclado con el apoyo de recursos informáticos.

5.3. TERCER FASE: ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.3.1. Análisis de los diarios de campo. Se utilizó el análisis por categorías con el fin de organizar la información de las diferentes observaciones consignadas en los diarios de campo, producto del trabajo en cada una de las sesiones de los talleres. De estas indagaciones y tras hacer el análisis documental se identificaron las siguientes categorías que sirvieron para describir las características más relevantes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lengua escrita en el preescolar objeto de estudio: *INTERVENCIÓN DE LA PROFESORA*: Espacio de mediación donde la profesora hacía una propuesta de trabajo y ella guiaba a los niños a través de diferentes recursos y estrategias; *INTERVENCIÓN DE LOS NIÑOS*: Espacio de participación donde los niños proponían con sus ideas las diferentes soluciones a las actividades propuestas por parte de la profesora; *TRABAJO EN EL COMPUTADOR*: Actividades de forma individual o grupal con el apoyo del computador; *TRABAJO DE ESCRITURA*: Realización de actividades

¹³⁵ Flores y otros. . El taller pedagógico. Disponible desde: http://acreditacion.unillanos.edu.co/CapDocentes/contenidos/NESTOR%20BRAVO/Segunda%20Sesion/Concepto_taller.pdf 36p.

donde interviene el uso del papel o del teclado; *USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS*: escritura por parte de los niños con la mediación del uso de la tecnología; *DESARROLLO DE ACTIVIDADES SOCIOCONSTRUCTIVISTAS*: Uso de estrategias socioconstructivistas en las actividades aplicadas en el aula de clase.

A continuación se presenta la Tabla 4 donde se presenta en resumen al análisis planteado anteriormente.

Tabla 4. Matriz análisis categorial de los diarios de campo.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR DE CADA SUBCATEGORIA
INTERVENCIÓN DE LA PROFESORA	Guía al estudiante: Espacio donde la profesora apoyó al estudiante en el desarrollo de una actividad.	“P1 guía a cada uno de los niños cuando pasa al computador para ubicar el cursor en las posiciones donde deben escribir”.
	Explicación de conceptos: Aclaración que hizo la profesora cuando observaba que el estudiante tenía dudas.	“P1 aprovecha para aclarar sus dudas con respecto a qué seres son vivos o no vivos diciéndole que los vivos son los que respiran y crecen, y que los no vivos son los que no tienen la capacidad de moverse ni de respirar”.
	Respuesta a las dudas de los niños: Respuesta de la profesora con o sin el uso de medios para hacer comprender una idea o concepto al estudiante.	“P1 le respondió que claro que sí, ellos crecen. E14 dijo que tenía un hámster y que los animales son seres vivos. E15 dijo que no sabía nada y p1 le ayudó diciendo: tú eres un ser vivo porque respiras, te mueves, comes”.
	Pregunta al estudiante para indagar lo que piensa: Generación de situaciones de indagación que permitieron reconocer qué pensaba el estudiante con el uso de preguntas.	“P1 inicia la clase con una canción llamada el “arca de Noé” que habla sobre diferentes animales que se deben salvar de un diluvio y suben en parejas al arca. Luego P1 pregunta que seres vivos estaban en el arca de Noé”.
	Instrucción para el desarrollo de alguna actividad: propuesta de ejecución que daba la profesora al estudiante como preparación para el desarrollo de una actividad.	“Es el turno de E11 quién escogió la imagen de los patos. P1 le pidió que leyera lo que decía debajo y E11 dijo patos. P1 le pide a E11 que por favor deletree la palabra y E11 dice PAO. P1 lo felicita y solicita un aplauso para él. E12: seleccionó la imagen del banano. Así que P1 le pidió que leyera lo que decía debajo y E12 dijo banano. P1 deletrea la palabra debajo de la imagen B-A-A-O. Luego deletrea la palabra BANANO y la dice en voz alta B-A-N-A-N-O. P1 les recuerda a todos que una cosa es la imagen y lo que parece que dice pero que lo importante es leer lo que realmente dice”.
INTERVENCIÓN DE LOS NIÑOS	Explica a sus compañeros o a la profesora sobre una pregunta concreta: Respuesta o aclaración del estudiante a las indagaciones que hacía la profesora.	“¿Menciona por qué crees que son importantes los seres no vivos para la vida? E1 levanta la mano y dice “porque podemos hacer juguetes como pelotas y muñequitos para divertirnos”. P1 le dice muy bien. E12 dice “porque nos sirven para alimentarnos, cuando nos comemos un pollo o una zanahoria”. E5 grita desde su puesto, “no, los seres que no tienen vida, los pollitos están vivos porque respiran y se mueven”.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR DE CADA SUBCATEGORIA
	Responde las preguntas hechas por la profesora o por sus compañeros: Respuesta de parte del estudiante a las indagaciones que hacía la profesora o un compañero.	“¿Qué otros seres no vivos conocen? E1 contesta “los zapatos, el celular, el televisor”. E10 dice “Los pantalones, las camisas, las medias, los botones”. E7 responde las plantas, las flores, el pasto”.
	Hace preguntas para reconocer lo que piensa: Uso de la pregunta por parte del estudiante para saber si lo que pensaba contrastaba con las respuestas obtenidas.	“Inicia la sesión E5 y P1 le explica cómo es que debe asociar las palabras con las imágenes. E5 relaciona tres palabras correctamente después de varios intentos, P1 le ayuda y E5 le pregunta acerca de la palabra relaciona y P1 le dice que es cuando un animal se junta con otro ya sea para tener una familia o para acompañarse, como por ejemplo los pollos en una finca que los vemos de diferentes formas y colores pero comparten entre ellos”.
	Lectura en voz alta: espacios donde el estudiante podía leer en voz alta textos o expresiones que la profesora les indicaba.	“Los niños están en el salón de clase observando un video sobre Jehová. Cuando el video termina P1 les solicita a todos que por favor se organicen para escuchar la lectura de un cuento titulado ‘El reino de los reinos’. P1 les explica que para esta etapa de la actividad se busca que cada niña o niño clasifique los animales en el reino que le corresponde. P1 hace la lectura en voz alta del cuento El reino de los reinos”.
	Participación en las actividades: Momentos en los que el estudiante participaba ya fuera de forma activa o pasiva, individual o grupal.	“E10 por su parte quiere hacer una mezcla de imágenes tal y como los pegatines que le regala su mamá, en los cuales vienen stickers de diferentes formas pero de algún personaje o programa particular. E10 le dice a P1 que quiere varias imágenes de Mickey. P1 las descarga y sube a easelly y en la infografía deja unas imágenes pequeñas y otras grandes para que la misma quedara similar a lo que quería E10. E10 dice que quiere escribir de arriba abajo, como un acróstico, la palabra PELOTA, entonces P1 ubica el objeto texto sobre el infograma, y le dice a E10 que ella le tiene que ayudar porque para escribir en forma vertical ella debe oprimir Enter cada vez que escriba una letra. E10 escribe PTTAT”.
TRABAJO EN EL COMPUTADOR	Relación de imágenes: Trabajo con el uso del computador en el cual el estudiante relacionaba imágenes.	“P1 les dice a todos que se ubiquen bien sentaditos porque les va a mostrar cómo es ahora la actividad. Primero les indica que van a utilizar jclíc, la aplicación que han utilizado antes. P1 presenta la interfaz principal de jclíc para esta actividad donde la niña o el niño encuentra a la izquierda animales alimentándose y a la derecha tres tipos grupos de alimentos (carnes, vegetales, carnes y vegetales). La niña o el niño hacen clic en una de las imágenes de la izquierda y arrastra para relacionarla con el tipo de alimento que ella o él considere que come ese animal. Si la selección es correcta la imagen desaparece de lo contrario no. P1 solamente guía en el manejo del teclado o del mouse más no en el desarrollo de la actividad”.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR DE CADA SUBCATEGORIA
	<p>Actividades en línea: Trabajo con el uso del computador basado en actividades de escritura en línea.</p>	<p>“Segue E6 quien le dice a P1 que no sabe hacer eso y que no quiere hacerlo, entonces P1 le pregunta que cuál es su personaje favorito de la televisión y E6 le responde que Perry el ornitorrinco. P1 busca una imagen de Perry y la carga a la infografía vacía. E6 le dice que también le gustaría ver a Phineas & Ferb y P1 los carga también como una sola imagen. Al ver eso E6 dice que le gustaría adornarla con figuras de diferentes colores y formas, entonces P1 agrega objetos como frutas, carros, etc. Al final P1 solicita a E6 que escriba lo que él quiera y dice que escribió su nombre OMRRRFARARRR y el de su papá MRTA DASSDF”.</p>
	<p>Uso del video beam para proyectar: Proyección al grupo de textos, imágenes, videos, etcétera, con el uso del video beam para mostrar y evidenciar las diferentes formas de escritura y las muestras de escritura de los niños tanto en el papel como en el teclado.</p>	<p>“P1 les explica para qué sirve el video beam, indicándoles que éste se usa para que las imágenes de la pantalla se pueden ver más grandes y fuera de ella. Se usa cuando hay muchas personas, como por ejemplo cuando juega la selección Colombia. P1 los organiza en el salón de informática, sentados en el suelo y en subgrupos de 3 para ver el video-cuento”.</p>
TRABAJO DE ESCRITURA	<p>Papel: Uso del papel para que los niños desarrollaran sus trabajos de escritura.</p>	<p>“E6 escribió lhca (habichuela) y bcacac (vaca). P1 le pregunta que si sabe cuál es la letra uv (v) y E6 dice que no. P1 escribe en el tablero la v grande y le dice a todos que hay dos b: la v y la b. Que la primera sirve para escribir vaca y la segunda para escribir burro, que aunque suenen igual, los adultos hIN creado normas para escribir las palabras y que las unas se diferencien de las otras así se pronuncie igual”.</p>
	<p>Uso del teclado para escribir: Uso del teclado para que los niños desarrollaran sus trabajos de escritura.</p>	<p>“A continuación sigue E7 quien se levanta y dice que le gusta mucho los pitufos y que le gustaría pegar a filósofo, así que P1 lo busca en internet, lo descarga y lo agrega a la infografía de E7. P1 le solicita que escriba algo en su infografía y E7 le dice que ella quiere escribir para mi mamá. P1 le indica que puede escribirlo y ella escribe paaa mammi,k”.</p>
USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS	<p>TIC: Uso de elementos como el video beam, televisor, calculadora, televisor, tablet, portátil, computador, video grabadora, cámara fotográfica, tanto para escribir como para leer.</p>	<p>“P1 solicita a todos que pasen ordenados para el salón de informática. P1 deja proyectadas con video beam las imágenes de la actividad anterior para que los niños se guíen. P1 les recuerda el desarrollo de la actividad. Se proyecta palabras acompañadas de imagen a las cuales les hace falta uno o dos fonemas”.</p>

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR DE CADA SUBCATEGORIA
	<p>Actividades individuales o grupales con el uso del computador: Uso de recursos como el celular, la tablet, el computador, el video para apoyar el trabajo escrito de los niños.</p>	<p>“E14 eligió la imagen donde hay un hongo. P1 le pidió que leyera lo que decía debajo y E14 dijo ojo. P1 le solicita que por favor deletree lo que decía debajo de la imagen y E14 dijo O-M-O. P1 le pregunta al grupo que cuál es la letra que hace falta para que se pueda leer la palabra hongos en HONOS que es la palabra que está debajo de la imagen. E9 dijo que la J de gato y P1 le dijo “Será la G de GATO”. Entonces P1 escribió la palabra HONGOS y ONGOS para que E9 la leyera y E9 dijo HONGOS en ambos casos. P1 le dijo al grupo: Recuerden niños que la H es una letra que no tiene sonido pero que se requiere en ciertos casos como este. E15: E15 escogió la imagen del conejo. P1 le pide a E15 que escriba la letra faltante de la palabra y E15 escribe la P, quedando la palabra así PONEJO. P1 le pidió que leyera lo que decía debajo y E15 dijo Conejo. P1 pide a alguien del grupo que lea lo que escribió la compañera y E7 dijo CONEJO. P1 pregunta de nuevo cuál es la primera letra de esa palabra y E9 dijo P, entonces le pide que pronuncie la P y E9 dice la P. Al final P1 lee la palabra completa fonema por fonema C-O-N-E-J-O”.</p>
<p>DESARROLLO DE ACTIVIDADES SOCIOCONSTRUCTIVISTAS</p>	<p>El uso del Juego o de actividades físicas: Actividades de relajación física apoyados en el uso del juego para alfabetizar.</p>	<p>“P1 pide que se levanten para realizar la actividad “capitán manda” que trata de dar una indicación precedida de la frase capitán manda y los estudiantes deben realizarla pero si P1 no pronuncia la frase “capitán manda” los estudiantes no hacen lo que dice ella. Luego de la actividad P1 pide a los niños para que se sienten en el suelo y se organicen en grupo de 3 integrantes para organizar animales en: carnívoros, omnívoros o herbívoros”.</p>
	<p>Uso de lluvia de ideas para reconocer lo que piensan los niños: generación de espacios en los cuales la profesora y los niños participaban para desarrollar una idea.</p>	<p>“P1 pide que se levanten para realizar la actividad “esta es mi mascota” el cual se trata de que P1 dice el nombre de un animal y la niña o niño que ella nombre debe grabarse el nombre del animal y decir “esta es mi mascota” y se llama “PEPITO”, el nombre que cada uno desea darle, la niña o el niño que dice el nombre debe decir “esta es mi mascota” y a ella o a él le gusta SALTAR, y así sucesivamente cada niña o niño da características del animal”.</p>
	<p>Lectura en voz alta: Exposición en voz alta de cuentos, poemas, historias.</p>	<p>“Los estudiantes acaban de entrar del descanso así que P1 desarrolla una actividad de relajación para que los niños se centre en la actividad a realizar en el aula de informática. Les pide que cierren sus ojitos y luego P1 comienza a contar una historia llamada “El pajarito cantor”, mientras la P1 cuenta la historia los estudiantes están en silencio y con los ojos cerrados. En esta historia un pajarito cantaba mientras sus huevitos estaban en el nido. Un día un huevito se rompió y un pollito apareció, entonces el pajarito cantaba y saltaba de alegría. Luego otro pollito nació y el pajarito cantaba sin parar. Pero hubo un huevito que no se rompió, así que pasaron los días y los días y el pajarito aunque cantaba y cantaba el huevito no se rompía. Ese pollito no nació y aunque aún se sigue escuchando al pajarito cantar el huevito no rompió”.</p>

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIPTOR DE CADA SUBCATEGORIA
	Uso de canciones para explicar un concepto: Uso de la expresión oral a través de canciones para alfabetizar.	“P1 inicia la actividad con una canción llamada “a mi burro, a mi burro” que habla sobre un burro que es atendido por el médico porque está enfermo, entonces le debe dar diferentes alimentos o medicamentos para ver si se mejora. Luego P1 les dice a todos que a los animales también se les puede organizar con el uso de los reinos de la naturaleza que son: animal como el burro; vegetal como el pasto que come el burro; hongos que se forman cuando el burro hace popó y pasa el tiempo, ahí se forman hongos; protistas que se presenta en el mar y bacterias que son las que puede tener el burro en la panza por comer cosas que encuentra”.
	Uso de elementos de la vida diaria al salón de clase: Permitir a los niños comprender la función de los elementos de la vida diaria con el uso de actividades en contexto	“E10 trajo una manzana y un repollo. P1 le solicita a E10 que hable acerca de los vegetales o frutas que trajo. E10 dice que su mamá le echó una manaza y que lo otro no recuerda cómo se llama. P1 toma el repollo y le quita una hoja y les dice a todos que eso es un repollo y que por ejemplo los conejos lo comen”.
	Uso de preguntas: Estrategia de preguntas por parte de la profesora para incentivar la inferencia ideas en los niños.	“P1 pregunta: ¿Los seres no vivos se alimentan? E15 dice a P1 pero porque preguntas eso si los seres vivos no tienen boca para comer, ellos no comen. E6 dice, las plantas tampoco tiene boca quiere decir que son seres no vivos. P1 responde “uuy como le explico, ellas no tienen boca pero tiene unas cositas que hacen que se chupen el agua. P1 dice “raíces” y realiza un dibujo de ejemplo”.
	Trabajo Colaborativo: Desarrollo de actividades con participación en grupo, definición de roles y apoyo entre pares para la elaboración de los trabajos propuestos en el aula de clase.	“E5 le pregunta a P1 que quiere escribir conejo pero no sabe cómo se escribe, así que P1 la orienta y le explica cómo hacerlo. E6 le pide nuevamente explicación a P1 pues dice que no entiende bien que deba hacer y en ese momento, E15 interviene y le dice a P1 que ella sí sabe. P1 le permite hacerlo aunque ella sigue de cerca la explicación. Luego E7 le pregunta a P1 que cómo debe escribir carro, P1 le explica y le recuerda cómo debe hacerlo. P1 le pide a E13 que se siente y realice la actividad pues está corriendo por el salón e interrumpiendo a sus compañeros. E13 le dice a P1 que ella no entiende cómo hacer la actividad, entonces P1 le pide a E15 que le colabore a su compañera y E13 se ubica junto a E15”.

Como paso siguiente en el proceso de análisis de resultados se tuvo en cuenta el estudio de los resultados de los trabajos de escritura desarrollados por los niños tanto en el papel como en el teclado. Se aplicó un taller diagnóstico sobre la escritura del nombre propio, cuatro talleres de escritura libre guiada y un taller final sobre la escritura del nombre propio.

Las observaciones de los diarios de campo permitieron dar cuenta de la motivación de los niños cuando se desarrollaron actividades socioconstructivistas de lectura y de escritura y cuando se usó el computador, asimismo se denotó que cuando el ambiente del aula es enriquecido con elementos alfabetizadores la

profesora es más eficiente en el proceso de enseñanza, pues hay un mejor desarrollo de las actividades gracias a la disposición de los participantes en el aula.

Asimismo, hubo compromiso de participación por parte de la profesora, de los padres de familia y de los niños en el desarrollo de los talleres. La primera estuvo atenta a las indicaciones y dispuesta a aprender el manejo del computador y de las estrategias de escritura libre; por su parte la mayoría de padres asistieron a las reuniones y una mamá atendió el llamado para participar en la actividad de lectura en voz alta; los niños sin duda alguna fueron los protagonistas quienes demostraron que cuando participaban en las actividades alrededor de la lectura y de la escritura ya fuera individual, grupal, en voz alta, la escritura sin modelo, en el teclado o con el uso de recursos literarios, se integraban sin ningún inconveniente en el mundo cultural y social que se proponía en el aula.

El espacio de realimentación se dio en cada sesión con el uso de la reescritura de palabras para revisar sus muestras de escritura, se hacía en el tablero por parte de la profesora, de los niños o con proyección usando el video beam ya fuera de forma individual o grupal. También se hizo en voz alta con lluvia de ideas, ya fuera la profesora hacia los niños o los niños hacia sus compañeros o hacia la misma profesora. En los diarios de campo se refleja claramente como el papel mediador de la profesora como guía en las actividades, con reciprocidad ante las preguntas de los niños y con la capacidad de aprendizaje ante las TIC, fue el que contribuyó a tener niños motivados en las actividades tanto en la escritura con el papel como con el teclado.

5.3.2. Análisis de escritura en el papel y en el teclado: Hipótesis de escritura según Ferreiro. Teniendo en cuenta las investigaciones de Ferreiro¹³⁶ quién definió hipótesis para el proceso de desarrollo de la escritura en los niños, los cuales las formulan, las ponen a prueba y las aceptan o rechazan según lo que escriben, se presenta a continuación en resumen las que se tuvieron en cuenta en este trabajo para clasificar los niveles de desarrollo de escritura de los mismos al finalizar el proceso.

Hipótesis pre-silábica: en esta etapa los niños usan la reproducción de rasgos que constituyen una forma básica de escritura, ya sea ésta cursiva o de tipo convencional, pero hay un intento por imitar la forma de las letras o se combinan líneas rectas y curvas. Asimismo diferencian letras y números de los dibujos, el tamaño de las palabras en algunos casos es proporcional al del objeto y su escritura no tiene linealidad, orientación ni control de cantidad y algunas veces usan el dibujo para darle el significado (ver Imagen 6).

¹³⁶ FERREIRO, Emilia. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Madrid: Siglo XXI, 1991. p. 101.

Imagen 6. Muestra de escritura correspondiente a la hipótesis pre-silábica.



Camiseta

Zapato

Fuente: El autor. 2015.

Hipótesis silábica: aquí los niños tratan de dar un valor sonoro a cada una de las letras que componen su escritura, pero en ese intento dividen la palabra en sílabas, cada letra vale por una sílaba y comienzan a usar pseudo-letras (ver Imagen 7). Asimismo se produce un conflicto cognitivo entre la cantidad mínima de caracteres (no se puede leer algo sino hay mínimo de cantidad de letras, por lo menos tres) y la hipótesis silábica. Comienzan a dar cuenta que las letras difieren entre sí e intentan organizar las grafías una a continuación de la otra con mejor definición en los rasgos, predomina el interés en el uso de las mayúsculas y sus escritos sólo pueden ser leídos por el autor.

Imagen 7. Muestra de escritura correspondiente a la hipótesis silábica.



FVO=Guitarra

A9V= Bomba

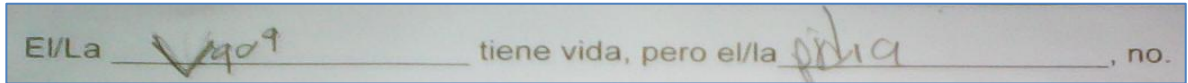
Fuente: El autor. 2015.

Hipótesis silábica-alfabética: en ésta se escriben algunas sílabas “con una única letra, como la hipótesis anterior pero otras sílabas se escriben con más de una letra, anunciando, al parecer, el abandono del análisis silábico”¹³⁷, lo cual se puede entender como un momento en el que los niños comienzan a identificar el nombre de sílabas y la representación fonética de las letras, lo que significa que

¹³⁷ FERREIRO, Emilia. El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Op. cit., p. 48.

algunas letras mantienen el valor silábico-sonoro, mientras que otras no (ver Imagen 8).

Imagen 8. Muestra de escritura correspondiente a la hipótesis silábica-alfabética.

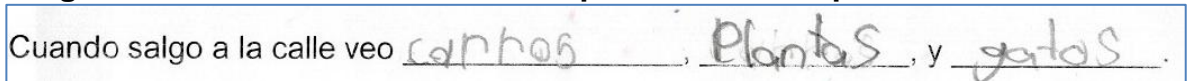


El/La VACA tiene vida, pero el/la piedra, no.

Fuente: El autor. 2015.

Hipótesis alfabética: El niño otorga a cada letra un valor sonoro y sus muestras se acercan a la escritura convencional (ver Imagen 9), y a partir de ese momento afrontará el uso de la ortografía. Esta hipótesis no es el punto final del proceso, ya que luego se enfrentará con otras situaciones como la separación de palabras.

Imagen 9. Muestra de escritura correspondiente a la hipótesis alfabética.



Cuando salgo a la calle veo CARROS, PLANTAS Y GATOS.

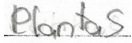


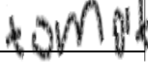
Fuente: El autor. 2015.

Es importante dejar claro que la clasificación por hipótesis (Ver anexo F) no necesariamente está ligada al par grado de escolaridad-edad, pues ésta puede variar por factores como las características personales de los niños, el estrato socio económico familiar o la estimulación hacia la lectura y la escritura del núcleo familiar, entre otros. A continuación se presenta el análisis general de desarrollo de escritura por grados.

Para el caso del grado de transición en el cual participaron 4 niñas de 5 años cada una, se observó que en sus trabajos en el papel todos los estudiantes terminaron en la hipótesis alfabética, lo que quiere decir que escribieron las palabras de forma convencional con control de cantidad, orientación, linealidad y variedad. Asimismo dos de los cuatro estudiantes comenzaron en la alfabética y se mantuvieron en ésta. Hubo un caso que evidenció avance en su proceso escritor pues logró pasar de la hipótesis silábica a la alfabética como se puede observar en la Tabla 5, pues escribió algunas palabras usando combinación de letras y cantidad adecuada. Aunque durante su proceso se observó que algunas de sus muestras fueron pre-silábicas o silábicas, en el taller uno, cuatro y en la actividad final se notó un avance hacia la silábica-alfabética. Al final sus dos últimos escritos cumplieron con las condiciones de linealidad, cantidad y variedad para ubicarse en la alfabética.

Tabla 5. Muestras de escritura en el papel de E9 del grado transición.

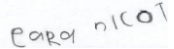
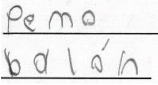
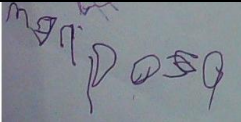
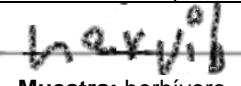
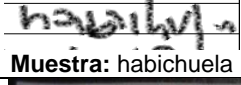
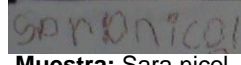
E9: transición – 5 años	
Hipótesis inicial	Silábica
DIAGNÓSTICO	YavPP

	Muestra: limón
TALLER 1	 Muestra: Plantas
TALLER 2	 Muestra: foca
TALLER 3	 Muestra: hormigas
TALLER 4	 Muestra: tomate
ACTIVIDAD FINAL	 Muestra: ratón
Hipótesis final	Alfabética

Fuente: El autor. Año 2016.

Un caso similar se presentó con E1 quien comenzó en la hipótesis silábica-alfabética, (ver Tabla 6), ya que se pudo observar que su primera muestra representó su nombre personal Sara Nicol pero la primera letra no correspondió a la real, para el primer y segundo taller se observó una muestra netamente alfabética, la tercera y la cuarta vuelven a la silábica-alfabética pero al final escribió su nombre de la forma alfabética.

Tabla 6. Muestras de escritura en el papel de E1 del grado transición.

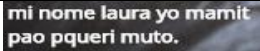
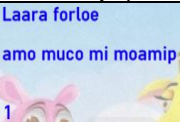





E1: transición-5 años	
Hipótesis inicial	Silábica – Alfabética
DIAGNÓSTICO	 Muestra: Sara Nicol
TALLER 1	 Muestra: perro/balón
TALLER 2	 Muestra: mariposa
TALLER 3	 Muestra: herbívoro
TALLER 4	 Muestra: habichuela
ACTIVIDAD FINAL	 Muestra: Sara nicol
Hipótesis final	Alfabética

Fuente: El autor. Año 2016.

En general para el grado transición se puede concluir que sus escritos en papel tuvieron en la mayor parte de los casos tantas letras o marcas como sílabas tenía las palabras reconstruidas, igualmente todos escribieron su nombre con la mayoría de las letras correspondientes. Como caso particular se pudo observar que aunque las indicaciones en los talleres era la escritura y con opción de dibujo algunos estudiantes usaron la segunda como única opción. También se notó que las actividades de trabajo colaborativo influenciaron la escritura individual, pues algunos niños al finalizar las mismas solamente dibujaron o usaron la primera letra de las palabras en sus muestras, pero para el caso del nombre no sucedió esto ni en el trabajo grupal ni en el individual.

Continuando con el análisis de los resultados de los trabajos de escritura desarrollados por los niños de transición ahora en el computador con el uso del teclado, se encontró que E9 fue la única que comenzó y finalizó en la hipótesis alfabética pues escribió de manera convencional separando cada palabra, aunque en algunos casos omitió letras, como se puede ver en la Tabla 7, utilizó variedad de letras con control de la cantidad en las muestras del taller 1 y 2, escribió su nombre con la mayoría de las letras correspondientes en mayúscula en el diagnóstico y fragmentó oralmente las palabra estableciendo correspondencia con cada grafía.



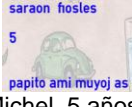


Tabla 7. Muestras de escritura en el teclado de E9 del grado transición.

E9: transición – 5 años					
Hipótesis inicial	Alfabética				
DIAGNÓSTICO	<p>Nombre del estudiante: LAURACRISTINAFLRAZIMENES</p> <p>Muestra: Laura Cristina Flórez</p>				
TALLER 1	<p></p> <p>Muestra: Mi nombre es Laura y quiero mucho a mi mamita.</p>				
TALLER 2	<p></p> <p>Muestra: Laura Flórez, amo mucho a mi mami.</p>				
TALLER 3	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Personaje</th> <th>Descripción</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>REI</td> </tr> </tbody> </table> <p>Muestra: Rey</p>	Personaje	Descripción		REI
Personaje	Descripción				
	REI				
TALLER 4	<p></p> <p>_HonGosS</p> <p>Muestra: Hongos</p>				
ACTIVIDAD FINAL	<p>Nombre propio: </p> <p>Muestra: Laura</p>				
Hipótesis final	Alfabética				

Fuente: El autor. Año 2016.

Asimismo dos de los cuatro estudiantes de transición comenzaron en la pre-silábica en el caso del teclado. Por ejemplo E3 se mantuvo en la pre-silábica, ver Tabla 8, debido a que sus muestras se presentaron con el uso de letras, números y signos al azar sin control de cantidad, y escribió su nombre combinando o repitiendo letras, signos o números al azar, permitiendo ver la falta de dominio o reconocimiento de las letras en el teclado pues su nombre fue inconsistente al inicio y al final del proceso.

Tabla 8. Muestras de escritura en el teclado de E3 del grado transición.

E3: transición – 5 años	
Hipótesis inicial	Pre-silábica
DIAGNÓSTICO	 <p>Muestra: Sharon Michel Flórez</p>
TALLER 1	 <p>Muestra: Me gustan los animales</p>
TALLER 2	 <p>Muestra: Sharon Michel, 5 años, amo a mis papás.</p>
TALLER 3	 <p>Muestra: Rey mandón</p>
TALLER 4	 <p>Muestra: algas</p>
ACTIVIDAD FINAL	<p>Nombre propio: lkgsjlskgj</p> <p>Muestra: Sharon Michel Flórez</p>
Hipótesis final	Pre-silábica

Fuente: El autor. Año 2016.

Por otro lado, E1 de transición pasó de la pre-silábica a la silábica, en ambos casos sus escritos tuvieron como características que utilizaron letras, números y signos al azar sin control de la cantidad o letras repetidas. Asimismo, escribió su nombre combinando o repitiendo letras, signos o números al azar. E1 logró hacer la lectura silábica de sus escritos.

En transición se puede concluir que sus escritos tuvieron la mayoría de los casos tantas letras o marcas como sílabas tenía las palabras reconstruidas, igualmente todos escribieron su nombre con la mayor cantidad de letras correspondientes pero en el caso de otras palabras sólo escribieron algunas de las que correspondían. Como caso especial E9 finalizó en la hipótesis alfabética tanto en el papel como en el computador, pero mostrando un avance notorio individual en el papel, mientras que en el computador no tuvo el mismo nivel de desempeño. En

síntesis para el grado de transición, los niños lograron descubrir que las palabras van más allá de las sílabas y entendieron que éstas se componen de vocales y consonantes, terminando así la etapa del uso de pseudo-letras y vocales pertinentes o uso exclusivo de vocales para escribir.

Para el caso del grado de jardín en el cual participaron 4 estudiantes de 4 años cada uno, tres niñas y un niño, se hizo el análisis en el papel en primera instancia y se encontró que un estudiante se ubicó en la alfabética, uno en la silábica-alfabética y dos en la silábica, mostrando buenos resultados y dejando ver que fue el grado que se acercó más a un desarrollo escalonado en su proceso escritor. Para el caso del teclado dos estudiantes de jardín se ubicaron en la silábica-alfabética ya que su escritura presentó avances en la representación de algunas sílabas usando dos letras, mejoraron en la linealidad, orientación y orden. Asimismo uno se ubicó en la alfabética y otro en la silábica.

En resumen, se pudo observar que dos estudiantes de jardín pasaron a la hipótesis alfabética en la escritura en el papel, demostrando en cierta medida que la alfabetización no está supeditada a una edad específica sino a la oportunidad de tener un ambiente, los medios adecuados para la alfabetización y el mejoramiento de los modelos de enseñanza por parte de los adultos. En este grado el proceso fue progresivo pues mantuvieron el uso de pseudo-letras y algunas sílabas de las palabras las representaron con una letra. Para este grado también hubo dos casos que mostraron un mayor avance en su proceso escritor pues lograron pasar de la pre-silábica a la silábica como se puede observar en la Tabla 9, ya que los dos estudiantes escribieron su primer nombre usando combinación de letras únicamente y respetando la cantidad de los mismos. Aunque durante su proceso se observó que algunas muestras estuvieron entre la pre-silábica y la silábica, al final sus dos últimos escritos cumplieron con las condiciones de linealidad, cantidad y variedad para ubicarse en la alfabética para el caso de E6 y en la silábica-alfabética para E12.

Tabla 9. Muestras de escritura en el papel de E6 y E12 del grado jardín.

	E6: jardín – 4 años	E12: jardín – 4 años
Hipótesis inicial	Silábica – Alfabética	Silábica – Alfabética
DIAGNÓSTICO	 Muestra: Omar	 Muestra: Eliana
TALLER 1	 Muestra: Foca y burro	 Muestra: vaca
TALLER 2	 Muestra: Hormiga	 Muestra: foca
TALLER 3	 Muestra: carnívoro	 Muestra: Hormigas

TALLER 4	Tomate		Arveja	
	Muestra: Tomate		Muestra: Arveja	
ACTIVIDAD FINAL				
	Muestra: Omar		Muestra: Eliana	
Hipótesis final	Alfabética		Silábica – Alfabética	

Fuente: El autor. Año 2016.

De igual forma se pudo ver sus escritos en el papel en algunos casos que las sílabas fueron representadas con una letra y otras muestras con dibujos. Dos de los estudiantes escribieron sus nombres usando la mayoría de las letras correspondientes tanto al inicio como al final del proceso. Igualmente se pudo observar que este grado hizo mayor uso del dibujo como opción de escritura sobre todo en el caso de los estudiantes E7 y E15. Al igual que en transición se notó que las actividades grupales influenciaron la escritura individual, pues en éste primó el trabajo gráfico sobre el de escritura.

Para el caso del uso del teclado en jardín se encontró que E7 fue la única que inició en la hipótesis silábica-alfabética y terminó en la alfabética ya que en la mayoría de sus escritos fragmentó cada palabra, usó variedad y cantidad controlada tal y como se puede ver en la Tabla 10, utilizó variedad de letras con control de la cantidad, escribió su nombre con la mayoría de las letras correspondientes, separó oralmente la palabra estableciendo correspondencia con cada grafía. Cabe resaltar la peculiaridad presentada en las muestras de esta estudiante en las que se observó que en la muestra final la estudiante no escribió su nombre correctamente como sucedió en el taller inicial, y esto en gran medida se debió a que la profesora le dijo que si terminaba rápido podía jugar juegos friv, por ende la niña no se preocupó en escribir su nombre de acuerdo al parámetro convencional del mismo. Por otra parte se observó que los demás estudiantes de este grado comenzaron en la hipótesis pre-silábica.


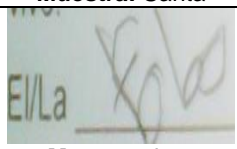
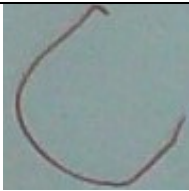
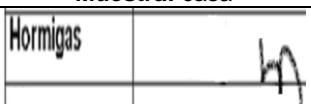

Tabla 10. Muestras de escritura en el teclado de E7 del grado jardín.

E7: jardín – 4 años	
Hipótesis inicial	Silábica-alfabética
DIAGNÓSTICO	Nombre del estudiante: KAROLMELISSA Muestra: Carol Melissa
TALLER 1	
	Muestra: Perro bello. Amo a mi papá
TALLER 2	
	Muestra: Carol melisa, 4 años, para papá.
TALLER 3	
	Muestra: El rey

mejores avances en las muestras diferentes al nombre propio. En síntesis los niños demostraron que no desconocen las letras que conforman las palabras sino que por el contrario lograron combinarlas de diferentes maneras para darle el sentido a sus escritos.

En pre-jardín participaron 5 estudiantes de 3 años cada uno, tres niños y dos niñas, se notó un desarrollo más lento que en transición y jardín, pues en sus trabajos de escritura en el papel tres estudiantes terminaron en la hipótesis silábica. En algunos talleres solamente dibujaron, hicieron trazos en forma de palitos o bolitas, no alcanzaron a escribir pseudo-letras, pero lo que definitivamente se notó en todos los grupos es que muy pocos niños se detuvieron para escribir, así fuera un trazo convencional o no, para el estudiante sus trazos siempre tuvieron significado. E13 terminó su proceso de escritura en la hipótesis silábica-alfabética pues escribió al final su nombre en con letras convencionales y la palabra zanahoria de la forma (sanonor) como se puede observar en la Tabla 12.

Tabla 12. Muestras de escritura en el papel de E13 del grado pre-jardín.

E13: pre-jardín – 3 años	
Hipótesis inicial	Silábica:
DIAGNÓSTICO	 Muestra: Sarita
TALLER 1	 Muestra: loro
TALLER 2	 Muestra: casa
TALLER 3	 Muestra: Hormigas
TALLER 4	 Muestra: zanahoria

ACTIVIDAD FINAL	
Hipótesis final	Muestra: Sara Silábica-alfabética

Fuente: El autor. Año 2016.

Asimismo se vio un caso especial en este grado y fue E10 quien en el desarrollo de los talleres no presentó un avance significativo pero en el taller final representó su nombre Dilan de la forma (DarUA), mostrando que tuvo letras coincidentes y la forma de las letras se acercó mucho a las convencionales. Para el cuarto taller escribió zanahoria (nanana). Fue un estudiante que en su mayoría de muestras hizo uso de trazos no definidos (bolas, palitos, curvilíneas) o imágenes como se observa en la Tabla 13.

Tabla 13. Muestras de escritura en el papel de E10 del grado pre-jardín.

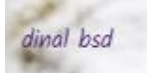
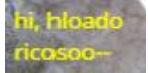






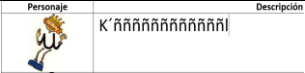





E10: pre-jardín – 3 años				
Hipótesis inicial	Silábica			
DIAGNÓSTICO	 Muestra: tomate			
TALLER 1	 Muestra: pez			
TALLER 2	 Muestra: La mariposa			
TALLER 3	 Muestra: Hormigas			
TALLER 4	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td style="font-size: small;">Zanahoria</td> <td rowspan="2" style="text-align: center; vertical-align: middle;">  </td> </tr> <tr> <td style="font-size: small;">Tomate</td> </tr> </table> Muestra: zanahoria	Zanahoria		Tomate
Zanahoria				
Tomate				
ACTIVIDAD FINAL	 Muestra: Dilan			
Hipótesis final	Silábica-alfabética			

Fuente: El autor. Año 2016.

Los escritos en el papel de los estudiantes del grado pre-jardín dejaron ver que en general optaron por hacer dibujos antes que usar letras, pero no dejaron de lado su intento por escribir convencionalmente. Algunos escribieron su nombre con algunas de las letras correspondientes.

En pre-jardín para la modalidad del uso del teclado, se pudo ver que los estudiantes desarrollaron su escritura hacia el uso de letras, números y símbolos con control de cantidad y repetición en el caso de 3 estudiantes. Los mismos escribieron con seguridad y consideraban que lo que escribían coincidía con lo que estaba en pantalla. Para estos 3 estudiantes no se observó el uso de la separación de palabras en las oraciones o en el nombre propio. E10 demostró avances, por ejemplo para el taller dos usó algunas letras de su nombre Dilan (dinal) pero en el taller final regresó al uso de letras al azar. E14 también usó en el diagnóstico algunas letras de su nombre Alejandra (aalll) pero al final regresó al uso de combinaciones no correspondientes al suyo (ver la Tabla 14). En los dos casos lograron avanzar una hipótesis de escritura respectivamente y aunque la muestra final para el caso de E10 no corresponde a la silábica, si lo son las muestras de los talleres 1, 2 y 4, por tal motivo se ubicó en esta hipótesis. Lo mismo sucedió con E14 quien en el diagnóstico, taller 1, 2 y 3 demostró un acercamiento más claro a la hipótesis Silábica-alfabética.

Tabla 14. Muestras de escritura en el teclado de E10 y E14 del grado pre-jardín.



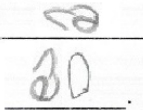
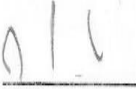

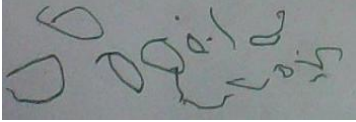
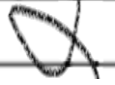



	E10: pre-jardín – 3 años	E14: pre-jardín – 3 años
Hipótesis inicial	Pre-silábica:	Silábica
DIAGNÓSTICO	Nombre del estudiante: ñk çkñklykjyjjjjjjjjjjjjkkkkkj Muestra: Dilan Matias	Nombre del estudiante: aalll mmmmmm Muestra: Alejandra María
TALLER 1	 Muestra: Dilan soy	 Muestra: Hola, helado rico come el oso.
TALLER 2	   Muestra: Dilan Matías, 4 años, te amo mamá.	   Muestra: Alejandra María, 3 años, amo a mi mamá.
TALLER 3	 Muestra: rey	 Muestra: Rey
TALLER 4	 BaNNNaMMMo Muestra: Banano	 CGGG0900Oonejo Muestra: Conejo
ACTIVIDAD FINAL	Nombre propio:  Muestra: Matías	Nombre propio:  Muestra: Alejandra
Hipótesis final	Silábica	Silábica-alfabética



Fuente: El autor. Año 2016.

Para el grado pre-jardín se puede concluir que sus escritos con el teclado y en el papel no tuvieron en la mayoría de sus muestras tantas letras o marcas como sílabas tenía las palabras reconstruidas, igualmente sucedió con su nombre. Como característica para resaltar la mayoría de niños de este grupo cuando escribían en el teclado observaban lo las teclas que iban presionando, pero su comparación en muchos casos no tenía resultado claros puesto a veces no encontraban las letras que deseaban teclear en cierta medida se debió a que la letra que ellos tienen en su memoria no coincide con la que se observa en las teclas.

En el caso de párvulo los dos estudiantes tanto en el papel como en el teclado iniciaron y terminaron en la hipótesis pre-silábica (ver Tabla 15). Los trabajos en el papel para este grado mostraron el uso de garabatos sin control de cantidad, orientación o linealidad, pero la disposición para escribir fue total. En algunos casos se observó un intento claro de construcción de grafías convencionales como imitando el modelo y diciendo que sí sabían escribir, lo cual ratifica aún más que el ambiente y la didáctica socioconstructivista inciden positivamente en la alfabetización.

Tabla 15. Muestras de escritura en el papel de E2 y de E8 del grado párvulo.

Hipótesis inicial	E2: párvulo – 2 años Hipótesis pre-silábica	E8: párvulo – 2 años Pre-silábica
DIAGNÓSTICO	 Muestra: tomate	 Muestra: tomate
TALLER 1	 Muestra: perros, pelota	En mi casa hay un/una  Muestra: loro
TALLER 2	 Muestra: mariposa	 Muestra: Hormiga
TALLER 3	Cigarra  Muestra: cigarra	Pingüino  Muestra: Pingüino
TALLER 4	Zanahoria  Muestra: Zanahoria	Tomate  Muestra: tomate

ACTIVIDAD FINAL	 Muestra: Ratón	 Muestra: Gato
Hipótesis final	Pre-silábica	Pre-silábica

Fuente: El autor. Año 2016.

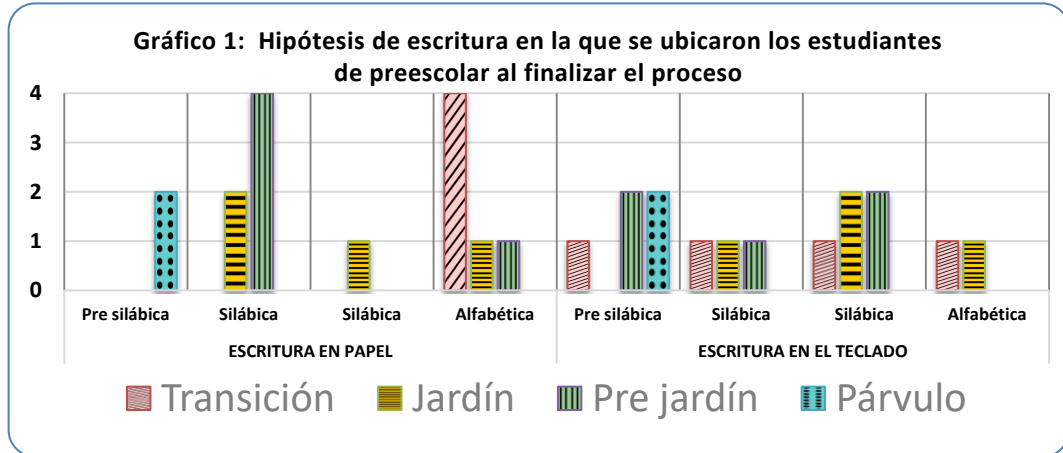
En el teclado los estudiantes de pre-jardín hicieron uso de letras, números y símbolos sin control de cantidad, repetición de letras, mayúsculas y signos. De igual forma se notó en los dos casos que en el primer taller su nombre fue escrito con la combinación de letras escritas al azar, números y signos (ver Tabla 16).

Algo importante que se pudo observar también en este grado es que los dos estudiantes hicieron preguntas con respecto a qué sucedía en la pantalla cuando ellos tecleaban, y cuando la profesora les decía que podían ver lo que iban escribiendo, se distraían y presionaban las teclas sin soltarlas, por lo tanto ésta última les debía solicitar que soltaran las mismas y que oprimieran una sola vez. Fue difícil en este grado lograr que los estudiantes se concentraran, pues para ellos era curioso ver las letras moverse en la pantalla y le daban prioridad al juego de las mismas.

Tabla 16. Muestras de escritura en el teclado de E2 y E8 del grado párvulo.

Hipótesis inicial	E2: párvulo – 2 años Pre-silábica	E8: párvulo – 2 años Pre-silábica:				
DIAGNÓSTICO	Nombre del estudiante: HKONŃP0119L,NBVFEGGY11766GH Muestra: Josué Ardila	Nombre del estudiante: ejrftm cfcnhuweekxzmmb k5tu5782 Muestra: Juan Esteban				
TALLER 1	 Muestra: Josué	 Muestra: Perro				
TALLER 2	jjjxcxyzb hhh 5 Muestra: Josue, ardila, 2 años	j8aswew47s hhsgsgs Muestra: Juan Ortiz, elefante				
TALLER 3	 Muestra: panadero	<table border="1"> <tr> <td>Personaje</td> <td>Descripción</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Ut57gkmjk6ih</td> </tr> </table> Muestra: Rey	Personaje	Descripción		Ut57gkmjk6ih
Personaje	Descripción					
	Ut57gkmjk6ih					

Gráfico 1. Hipótesis de escritura en la que se ubicaron los estudiantes de preescolar.



Fuente: El autor. Año 2016.

Ahora bien tanto en el papel como en el teclado transición presentó una predominancia de estudiantes que terminaron en la hipótesis alfabética y también para este mismo grado con el uso del teclado hubo presencia de un estudiante en cada hipótesis, lo cual refleja una disparidad total con el papel, al parecer estos resultados se pudieron dar como consecuencia de que el uso del computador dentro del aula fue una novedad para todos en el proceso de escritura, que la profesora no tenía dominio total para el desarrollo de actividades de escritura con el apoyo del computador y que el tiempo de la investigación no fue suficiente para ver avances definitivos en su dominio.

Siguiendo con el análisis se pudo ver que jardín tuvo un estudiante en el papel en la silábica-alfabética y otro en la alfabética; en el teclado dos en la silábica-alfabética y uno en la alfabética. Estos resultados se pueden ver como positivos ya que quiere decir que todos los estudiantes avanzaron de hipótesis. Para este mismo grado se presentó en el papel un estudiante en la alfabética que pudo darse por los antecedentes que se presentan en su familia, pues tiene a su mamá en casa y su padre es profesional, y la primera fue quien hizo la lectura en voz alta en las actividades del trabajo de campo; en el teclado terminaron dos estudiantes en la silábica-alfabética, siendo un muy buen resultado.

En el grado pre-jardín un estudiante finalizó en la hipótesis alfabética y cuatro en la silábica para el caso de la escritura en el papel. Este mismo grado en el caso del teclado, dos estudiantes terminaron en la etapa silábica-alfabética.

Para párvulo no se presentó un avance significativo en su desarrollo de escritura según el avance por hipótesis, que en cierta medida pudo estar marcado por la dificultad de la profesora en apoyarlos en el desarrollo de las actividades, pues

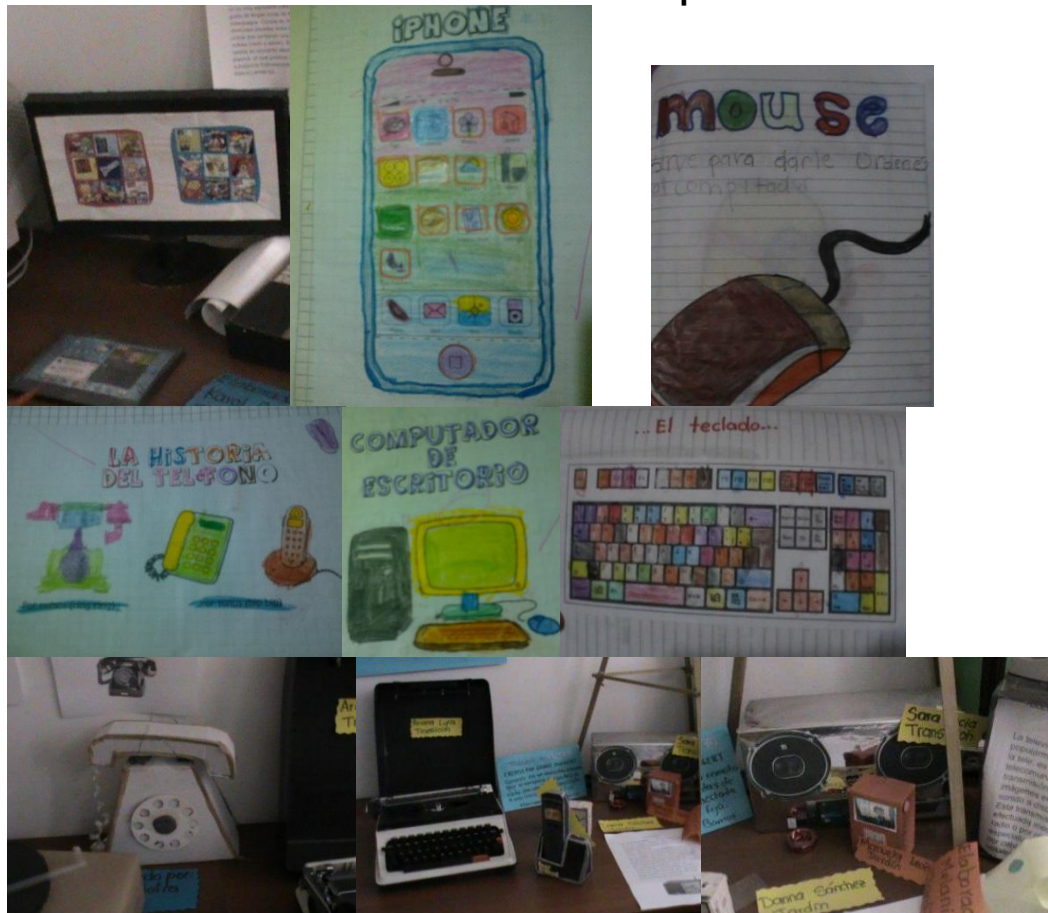
ellos reclamaban más atención y en algunas ocasiones la profesora no lograba acompañarlos de forma adecuada.

En consecuencia se puede entender que los niños evolucionan de manera diferente y que este desarrollo podría explicarse en cierta medida por la influencia externa del ambiente familiar, las condiciones socio demográficas, la predisposición individual, las condiciones de enseñanza y de aprendizaje de la institución donde estudia, entre otros.

6. DISCUSIÓN

Al momento de iniciar el proceso la institución no contaba con computador en el aula y las actividades relacionadas con su uso estaban dirigidas a la creación de manualidades sobre sus partes, funcionamiento y características principales (ver Imagen 10), lo cual contradice no solamente la teoría sino la práctica. En este sentido autores como Cassany¹³⁸ reafirman las ventajas para aquellos niños que tienen acceso al mismo. Por ejemplo, en una de sus investigaciones este autor cita el caso de una niña de 6 años la cual mira cómo su mamá prepara bizcochos en la cocina, esta última le indica que debe aprender viendo y escribiendo lo que hace y la niña muy convencida le dice que no necesita escribirlo pues buscando bizcochos para mamá en Google encontrará la receta. Esta situación revela que la escuela debe girar a recuperar ese uso que hacen los niños de las TIC en la vida cotidiana y ponerlo al servicio del aprendizaje escolar.

Imagen 10. Manualidades relacionadas con el computador.



Fuente: El autor. 2015.

¹³⁸ CASSANY, Daniel. y AYALA, Gilmar. Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. Consejo Escolar del Estado. Revista Participación Educativa. España, 2008. Número 9. p. 53-71.

La situación anterior deja ver cómo el computador en el aula de preescolar debería verse no como un instrumento icónico sino como uno de mediación entre la labor de la profesora y la de los estudiantes, pues muchos de ellos a esta edad ya saben para qué sirve. Por esto la presencia del mismo en el aula de la institución favoreció la interacción entre estudiantes (ver Imagen 7), pues cuando escribían y se proyectaba con el video beam o la misma pantalla, podían ir viendo el resultado de su trabajo individual o grupal, así como posibilidad de intervenir en su edición.

Por otro lado en el PEI¹³⁹ de esta institución se pudo identificar que el programa para preescolar tenía entre sus objetivos: Para transición: identificar el computador y sus partes básicas pantalla, mouse, cpu; muestra interés por conocer y manipular el computador; conoce que la televisión es un medio de comunicación visual y auditivo; Diferencia e identifico el computador entre diferentes imágenes. Para jardín: Conoce el computador, Identifica el computador como una herramienta de aprendizaje, Conoce y señala el monitor, Discrimina la función principal del monitor, Diferencia e identifico el computador entre diferentes imágenes. Los cuales hacen que el estudiante se vea como un actor pasivo u observador solamente.

Un ejemplo de cómo se utilizó el computador en el aula para una actividad fue cuando se mostró imágenes con el uso del video beam:

Los niños se encuentran compartiendo lonchera, entonces P1 solicita al observador que espere un momento mientras terminan. Luego P1 solicita a todos que pasen ordenados para el salón de informática. P1 deja proyectadas con video beam las imágenes de la actividad anterior para que los niños se guíen. P1 les recuerda el desarrollo de la actividad. Se proyecta palabras acompañadas de imagen a las cuales les hace falta uno o dos fonemas. Instrucción: P1 pregunta a los niños ¿cómo se lee la palabra que está en pantalla? ¿Qué letra o letras creen que hace falta? E4: Eligió la imagen de las bacterias y P1 le dijo que leyera lo que decía debajo de la imagen y E4 dijo bacterias. Luego P1 le dijo que leyera letra por letra. E4 lee baia. P1 pregunta a todos que dice debajo de la imagen y todos dicen bacteria. P1 lee la palabra y les dice que lo que se puede leer es: baterias. P1 les recuerda que parece que dijera bacterias pero le hace falta la c, y señala a palabra debajo de la imagen.

Por eso es importante que se involucre a las personas, la infraestructura y los procesos requeridos para diseñar, manufacturar, operar y reparar los artefactos¹⁴⁰. Por lo tanto se debe buscar girar hacia una educación en tecnología que permita usar el computador como herramienta de comunicación, de producción de conocimiento, de diseño, de búsqueda de información, y de interacción, para evaluar, usar y transformar objetos, procesos y sistemas tecnológicos, como requisito para su desempeño en la vida social y productiva¹⁴¹. Así que se considera importante tener en cuenta que hoy en día el uso de artefactos

¹³⁹ Obtenido del PEI. Estándares de tecnología para párvulo y pre-jardín.

¹⁴⁰ MEN. Orientaciones generales para la educación en tecnología. Op. Cit., p. 5.

¹⁴¹ Ibid., p. 11.

tecnológicos para los niños es algo natural pues usan juegos de vídeo, los equipos de sonido, aparatos electrónicos, y además los computadores no revisten ningún misterio, se aproximan a estos sin temor y los exploran con sorprendente facilidad.

En ese orden de ideas el computador, la impresora, el scanner, el video beam, las plataformas en línea para el desarrollo de la escritura y la lectura en voz alta, el video-cuento, Word, Power Point, Microsoft Paint fueron, entre otros, los recursos informáticos por predilección que se usaron en este preescolar para propender por el desarrollo de la escritura (ver Imagen 11). Ya queda en manos de la institución, la familia y la profesora buscar la didáctica adecuada, como por ejemplo la siguiente situación desarrollada durante el trabajo de campo:

Ya en el salón de informática P1 recuerda a los estudiantes la importancia del silencio para que sus compañeros puedan hacer la infografía. El siguiente a pasar es E4 y P1 le pregunta acerca de la o las imágenes que quiere usar, entonces E4 no sabía que podía varias, así que E4 le solicitó colocar los personajes de avengers. P1 cargó una imagen donde aparecen todos y P1 le consulta a E4 sobre lo que quería escribir y E4 dijo que quería escribir su nombre encima de la imagen. Así que P1 le cedió el teclado y le dijo a E4 que lo escribiera, todos estaban observando en el video beam como iban saliendo las letras que E4 estaba escribiendo, algunos gritaban y otros no entendían. Al final E4 escribió STTXCN. P1 solicitó a todos aplaudir porque su compañero logró terminar. E4 preguntó a P1 que si él se podía llevar la imagen para la casa P1 le dijo que tenía dos opciones, imprimirlo en papel o enviarlo por correo electrónico. Entonces E4 que quería imprimirlo para mostrarlo a sus papás, pero P1 le dijo que en el colegio no había impresora, así que E4 dijo que bueno y se sentó.

Imagen 11. Trabajo de escritura con el computador en el aula de clase de Preescolar.



Fuente: El autor. 2015.

Para el caso de la escritura en el papel, tal y como sugiere Giraldo¹⁴² en su investigación, no hay un momento que indique la hora de iniciar a escribir, pues la niña o el niño desde muy temprano está inmerso en la cultura escrita e imita a los adultos, además la escritura a ellos llega desde la oralidad y es así donde

¹⁴² GIRALDO, Luz Estella. Op. Cit., p. 421.

comienzan a entender la oportunidad de comunicar, por ejemplo para el caso de esta investigación se observa como E14 de pre-jardín desarrolla una actividad de escritura alrededor de una situación cotidiana como rascarse la nariz, como se puede ver en el siguiente aparte de una actividad de escritura en el aula de clase:

E14 pasa y P1 le pide que presente su oración. E14 escogió la palabra nariz y dijo que escribió “Me rasca la nariz”. P1 observa que al igual que E13, E14 escribió o dibujó diferentes formas no reconocibles como fonemas alrededor de la palabra nariz. Por lo tanto P1 le pregunta a E14 sobre lo que escribió y E14 le dijo que Me rasqué la nariz. P1 escribe la frase en el tablero y pega la hoja en el tablero para comparar. P1 les pide a todos que lean lo que escribió su compañera y todos leyeron “Me rasco la nariz”. P1 le pide a E14 que se siente y agradece su participación.

En el ejemplo anterior extraído de un diario de campo de esta investigación E14 usó pseudo-letras que le permitieron hacer una lectura real de lo que ella pensó y escribió, con lo cual sus hipótesis entran en juego, pues a pesar de que la palabra nariz no estuviera completa, ella infirió sobre la totalidad de las mismas para formar la frase. Con este ejemplo de base es importante reconocer que el preescolar no es solamente un espacio en el que los niños esperan recibir información, sino que necesitan ser reconocidos como actores reales para su desarrollo comunicativo, científico, social y cultural¹⁴³. Aunque normalmente la comunicación es vista como la transmisión de mensajes a los niños hay que enseñarles a recibirlos y comprenderlos, pues en el desarrollo de este proyecto se logró observar un profesor en el rol de facilitador y guía, por lo tanto los niños exploraron, formularon hipótesis e intentaron verificar el significado de sus escritos (ver Imagen 12).

Imagen 12. Cambio de roles en el desarrollo de algunas actividades de lectura.



Fuente: El autor. 2015.

Esta investigación se centró en dirigir sus esfuerzos en el desarrollo de la escritura en el aula, tal y como sugiere Añorve y Rendón¹⁴⁴, pues en este proceso

¹⁴³ MEN. Orientaciones pedagógicas para el grado de transición. Op. Cit., p. 30.

¹⁴⁴ AÑORVE, Gabriela., y RENDÓN Juan. Op. cit., p.5.

se usó como centro de interés actividades de lectura y escritura. Se usó como pretexto el tema de los seres vivos y no vivos, demostrando así que cualquier tema es útil a la hora de alfabetizar en preescolar. Lo anterior muestra que aunque la profesora tuvo la mayor parte de responsabilidad; la coordinadora, el sistema educativo, la familia y los mismos niños hicieron parte de la cultura escrita. Para lograr lo anterior, por ejemplo se desarrolló la actividad de lectura en voz alta de cuentos (ver Imagen 13) en 3 sesiones de 1 hora por semana durante cuatro semanas por parte de la mamá de un niño de la institución.

Imagen 13. Lectura en voz alta por parte de una mamá.



Fuente: El autor. 2015.

Con relación a las dificultades encontradas en la ejecución del trabajo de campo se observó que por ejemplo el PEI de la institución se rige por la Constitución Nacional de Colombia, la reglamentación del MEN, cumple con un ambiente adecuado para la alfabetización, tiene algunos elementos de trabajo acordes al preescolar y existe alguna relación de extensión con la comunidad, pero no hay mucha coherencia de éste con el desarrollo de las actividades en el aula, ya que las competencias se desarrollan pero de forma pasiva, los materiales eran insuficientes, el espacio físico no era el adecuado, la profesora debía desarrollar actividades de escritura basadas en planas y los padres de familia no consideraban importante el desarrollo de actividades socio culturales que permitieran apoyar la labor de alfabetización de sus hijos. Además, la profesora no tenía el tiempo suficiente para ejecutar su trabajo de forma idónea, los padres no daban espera a que sus hijos mostraran resultados y el ejercicio pedagógico se transformó en una camisa de fuerza dirigida a realizar trabajos manuales y a cuadernos llenos de planas (ver Imagen 14), eliminando de tajo los espacios de improvisación por parte de los niños o el uso de la didácticas diferentes a la magistral como herramientas de apoyo.

En este sentido Ferreiro y Teberosky hacen énfasis en que si los niños viven en un medio que construye la escritura y tienen elementos para tal fin, podrán

darse cuenta se generaron ZDP y lograron ingresar al mundo social y cultural (ver Imagen 15), que en definitiva es uno de los objetivos del socioconstructivismo. El juego era visto en la institución como un espacio en el cual los niños podían estar solos y la profesora descansaba de su labor docente.

Imagen 15. Desarrollo de actividades socioconstructivistas.



Fuente: El autor. 2015.

Dado que el preescolar es un espacio para el aprendizaje no solamente de los niños sino también de las familias que se encargan de complementar lo que ellos ven en aula, es importante retomar de las raíces del socioconstructivismo la necesidad de innovar en este nivel de escolaridad, pues Vigotsky en esencia propuso la necesidad de considerar al niño como un ser social¹⁴⁷ rodeado de adultos, niños y actos culturales, un ser que necesita ser escuchado y aprender reconstruyendo sus propias ideas a través de la imitación de un adulto que debe ser aquel que se pone a su altura y entiende claramente que sin su ayuda los niños no progresarán de la misma forma que si lo hicieran solos.

Lo anterior se puede comprobar tal y como sostiene Vila¹⁴⁸ en su idea con relación a la imposibilidad que la mayoría de los niños de las ciudades tienen de salir a la calle para explorar autónomamente el ambiente físico y social, lo cual conlleva a que la escuela sea ese puente entre ellos y el mundo que les espera. Por lo tanto mantener una escuela que ubica a un adulto en el papel del profesor a recitar palabras y letras desacopladas de ideas sin sentido es desaprovechar las competencias y la avidez de alfabetización que tienen los estudiantes de preescolar. También parte de esta innovación es permitir manipular recursos informáticos a los niños, pues como se pudo observar en las consideraciones que hicieron algunos padres de la institución objeto de estudio, estos elementos deben usarse solamente con la supervisión de un adulto o en su defecto no permitirles su uso pues los pueden dañar.

¹⁴⁷ Computadores para Educar. Op. Cit., p. 227.

¹⁴⁸ VILA, Ignasi. Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. En: Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, O.I.E., Número 22, enero – abril 2000. p. 44.

Para el caso del trabajo colaborativo se pudo observar que una de las más beneficiadas fue la profesora porque la mayoría de niños quería apoyarla para encender el computador, el video beam, la cámara fotográfica o para repartir los elementos de trabajo de escritura en el papel. Se generó una sinergia que permitió que la escritura fuera un elemento más de esta asociación, que prácticamente pasó desapercibida para ellos, porque mientras cantaban, bailaban o escuchaban música estaban escribiendo. La influencia de un profesor que no recitó tanto sino que se apoyó en los niños y les permitió hacer sus propias propuestas hizo que el aula de clase se convirtiera en un espacio de comunicación muchas veces sin sentido y otras veces con la oportunidad de estar prácticamente en el mundo real donde se escuchan voces y se perciben sentimientos.

La mediación de la profesora sufrió un pequeño cambio tal y como ella misma la describió, fue un poco difícil por la cantidad de tareas adicionales que tuvo que llevar a cabo extra clase, como aprender a usar el computador y algunas aplicaciones, pero el haber enseñado a escribir en medio de literatura, actos culturales, charlas en voz alta y como si estuviera con niños más grandes, le permitió ver que muchas veces ellos desarrollaron las actividades con más grado de satisfacción. Pasó de estar solamente al frente del tablero a usar el computador y el video beam, a enseñar las reglas de uso de una biblioteca dentro del salón de clase, a enseñar la escritura leyendo ella misma, a escribir en compañía de los niños saliendo del cuaderno, a tener aparatos electrónicos en el salón de clase, a sentir que los niños fueron interlocutores hacia ella y entre ellos mismos y a ver un proceso en el que ella solamente fue guía.

Para el caso de los niños se logró observar que hubo gran interés por participar en las actividades propuestas siempre y cuando las mismas no fueran largas y repetitivas, porque se notaba cierto desinterés después de cierto tiempo. Asimismo para la profesora el desarrollo de actividades puntuales en los talleres le permitieron organizarse mejor y comprobar el desarrollo individual o el grupal de acuerdo al caso, pues al estar los estudiantes concentrados en sus actividades la profesora lograba orientarlos en el desarrollo de sus labores de forma más eficiente. Por ejemplo, una de éstas se tituló *huele a escritura en el ambiente* que consistió en lectura en voz alta con el uso de juguetes. Cada uno llevó un juego o juguete al salón, la condición que se les solicitó a todos era que cada juguete debía contener palabra, letras o instrucciones de uso. Cada uno pasaba al frente y lo presentaba o lo leía mientras la profesora escribía en teclado proyectando con el uso del video beam. La idea de esta actividad fue mostrar a los niños que cuando se lee y se entiende las instrucciones o la función del juguete, las posibilidades de comprender lo que podían hacer eran mayores.

Este tipo de actividades en el aula permitieron ver niños muy interesados en el uso del computador, pues dejaron de considerarlo un objeto extraño y se acercaron de una u otra forma al uso del mismo. Para la profesora la presencia del mismo en cierta medida le permitió mantener muchas veces la concentración

de todos bajo un mismo ejercicio, ejecutar actividades individuales y en grupo alrededor de la escritura y la lectura, y finalmente convertir el aula de clase en un lugar donde se experimentó el uso y aprendizaje del mismo. A continuación se presenta un aparte del diario de campo relacionado con el uso del computador por parte de los niños y cómo entre ellos lograron solucionar sus dificultades en el proceso, siendo la profesora solamente guía.

Pasa E5 quien está muy ansiosa porque dijo que tenía claro que imagen iba a colocar. E5 se sienta al frente del computador y le dice a P1 que le ayude con una imagen de DOKI de Discovery kids, que es su personaje favorito. P1 la carga en línea en la plataforma de easellyly y luego E5 dice que ella quiere agregarle florecitas y dibujitos alrededor. P1 le ayuda cargando diferentes imágenes y al final solicita a E5 que escriba y ésta última escribe en el cuerpo de la infografía su nombre personal rsasrr fdasvv ppwq2.

P1 solicita a E2 que pase al frente y presente su oración. Ese día E2 ni E3 asistieron a clase. P1 entonces solicita a E4 que pase. E4 seleccionó la palabra narigota y nubes. En la hoja de narigota a la derecha escribió lal. P1 le preguntó a E4 qué escribió y E4 dijo que narigota y las nubes. P1 reescribe la oración en Word y los niños observaban en el video beam el resultado final de P1. P1 levanta la frase de E4 y la compara con lo escrito en el computador. P1 les dice a todos que a E4 le hizo falta los conectores (y, las) que vIN en medio de las palabras narigota y nubes. P1 felicita a E4 porque identificó las palabras que presentó.

En este mismo orden, con el desarrollo de actividades alrededor de la escritura y la lectura usando el tema de los seres vivos apoyadas en el computador tal y como se puede ver en la Tabla 18, se usaron actividades socioconstructivistas y se desarrolló trabajo colaborativo. Estas actividades vistas desde el socioconstructivismo como sugiere Coll y otros¹⁴⁹ ubicaron a las TIC como mediadoras de las actividades.

Tabla 18. Algunas actividades desarrolladas con el apoyo del computador.

Título de la actividad	Descripción de la actividad
Relación de seres vivos y no vivos con el uso de jclíc	Por ejemplo Se diseñó una aplicación en jclíc ¹⁵⁰ . Primero los niños escribían su nombre, edad y grado, ver Figura 1 en ANEXO B. Al hacer clic en el botón siguiente pasan a la segunda parte de la actividad que se diseñó para que los niños seleccionaran seres vivos y no vivos del panel izquierdo y los organicen en dos “cestas” ubicadas en el panel derecho. En la CESTA2 van los seres vivos y en la CESTA1 van los seres no vivos, tal y como se muestra en la <i>Figura 2. Actividad de identificación de seres vivos y no vivos</i> . Cuando el niño termina de relacionar las imágenes éstas desaparecen para dar por terminado el ejercicio, tal como se puede ver en la <i>Figura 3. Actividad terminada de identificación de seres vivos y no vivos</i> . La profesora solamente guió en el manejo del teclado o del mouse más no en el desarrollo de la actividad
Escritura de un cuento en línea	En la página http://www.storyjumper.com/ se creó la cuenta chiquiescritores con su respectiva contraseña. En ésta se puede diseñar historias de manera intuitiva para escribir e ilustrar cuentos infantiles como si fuera un libro. Ver Figura 4. Interfaz gráfica en storyjumper. La carátula con imágenes prediseñadas o se puede subir fotos propias para utilizar como fondo

¹⁴⁹ Coll, César y otros. Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. Universidad Autónoma de Baja California. Vol. 10, núm. 1, 2008, p. 1-18.

¹⁵⁰ Disponible desde: clic.xtec.cat/es/jclíc/

	"escenas" o utilizar la herramienta de recorte para seleccionar ciertas partes de un gráfico para mezclar con el arte de los personajes que ya tienen en la plataforma, y así dinamizar el contenido de la historia o de la carátula. Asimismo, en esta plataforma en línea se pueden encontrar historias para leer, haciendo clic en el botón de "biblioteca" en la parte superior de la página principal y así navegar por las historias diseñadas por personas de todo el mundo.
Relación de imágenes y palabras en jclíc	Observación: Se diseñó aplicación en jclíc ¹⁵¹ , (ver ANEXO C) que corresponde al ciclo de vida del pollo. Cuando el niño termina de relacionar las imágenes, éstas desaparecen para dar por terminado el ejercicio, tal como se puede ver en el ANEXO C. La profesora solamente guía en el manejo del teclado o del mouse más no en el desarrollo de la actividad.
Proyección de un video-cuento	Observación: La profesora lee el poema las plantas se reproducen ¹⁵² , ver Anexo 1. Poema las plantas se reproducen del ANEXO C . De igual forma se proyecta el video-cuento Vuela Mariposa disponible en https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=RqjTg_kii0 . Organización espontánea grupal: Se solicita a los niños organizarse en grupos de 3. Instrucción: La profesora motiva a cada grupo para que reconstruya el cuento Vuela Mariposa. ¿Cómo empezaría la historia?, ¿qué pasaría después?, ¿cómo terminaría? Observación: Los niños tienen en el suelo a su disposición un pliego de cartulina dividido en tres columnas para cada grupo; inicio, nudo y desenlace, para que en cada una dibujen y escriban las palabras que se relacionan con la reconstrucción del cuento.
Diseño de infografías	Observación: Se creó la cuenta de correo chiquiescritorescccd@gmail.com con el fin de ser usada para el ingreso a la página http://www.easelly.ly/ en la cual se diseñan las imágenes enriquecidas sobre de la actividad sobre el ciclo de vida de los seres vivos. Se creará una cartelera alusiva al tema de seres vivos.

Fuente: El autor. 2016.

Dado lo anterior y con el uso del computador en el aula se observó claramente que fue importante tener en cuenta que además de contar con el hardware, fue relevante la motivación de los estudiantes y de la profesora al permitirles la exploración, haber hecho la capacitación a la profesora del manejo de las aplicaciones en el computador, el haber involucrado a la coordinadora y a los padres con el uso de actividades en línea que podían revisar desde su casa como el caso de storyjumper o easelly. Lo anterior fue clave para el mejoramiento de la comprensión de la práctica de la profesora y del ambiente de trabajo en el aula, pues tal como define Cassany "Hoy en día, nuestros hijos, nuestros alumnos y nuestros jóvenes están aprendiendo de manera informal, fuera de la escuela, por su cuenta, un conjunto de habilidades y técnicas de acceso, manipulación y circulación de la información, que muchos padres y madres, maestros y adultos ignoramos"¹⁵³.

Por otra parte el trabajo colaborativo en el aula se ejecutó en actividades con el uso del papel y con el uso del teclado en el computador. Para el primer caso se pudo observar que en las actividades en las cuales los niños contaban con cartulinas, hojas blancas, revistas, periódicos y otros, se produjeron muestras dirigidas hacia el dibujo, la escritura individual claramente se vio influenciada por

¹⁵¹ Disponible desde: clic.xtec.cat/es/jclíc/

¹⁵² Iannini, MARTHA. Expedición 1. Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Básica Primaria. Bogotá: Norma. 2002. p. 27.

¹⁵³ CASSANY, Daniel., y AYALA, Gilmar. Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. Consejo Escolar del Estado. Revista Participación Educativa. España. 2008. Número 9. p. 53.

sus compañeros pues a veces preguntaban o a veces solicitaban apoyo cuando dudaban y por ende preferían dibujar. Por lo tanto el trabajo colaborativo para este caso efectivamente benefició a quienes no tenían claro cómo terminar su escritura, se dificultó para aquellos que solamente veían a los compañeros y no preguntaban y reafirmó los pre saberes de aquellos que apoyaron a sus pares (ver imagen 16).

Imagen 16. Actividades de trabajo colaborativo en el aula.



Fuente: El autor. 2015.

Lo anterior también se refleja a continuación en un aparte del diario de campo donde un estudiante ofrece apoyo a su par.

P1 explica que cada uno debe escribir en su hoja pero se pueden colaborar entre los integrantes del grupo. P1 reproduce música clásica para iniciar la actividad y va pasando por cada grupo para resolver cualquier inquietud. E5 le pregunta a P1 que quiere escribir conejo pero no sabe cómo se escribe, así que P1 la orienta y le explica cómo hacerlo. E6 le pide nuevamente explicación a P1 pues dice que no entiende bien que deba hacer y en ese momento, E15 interviene y le dice a P1 que ella sí sabe. P1 le permite hacerlo aunque ella sigue de cerca la explicación. Luego E7 le pregunta a P1 que cómo debe escribir carro, P1 le explica y le recuerda cómo debe hacerlo. P1 le pide a E13 que se siente y realice la actividad pues está corriendo por el salón e interrumpiendo a sus compañeros. E13 le dice a P1 que ella no entiende cómo hacer la actividad, entonces P1 le pide a E15 que le colabore a su compañera y E13 se ubica junto a E15. E8 le muestra a P1 lo que escribió, P1 lo lee y le explica nuevamente pues E8 no había entendido muy bien la actividad. E3 entrega la actividad, P1 lo revisa y está muy bien así que le pide que sea la monitora de su grupo y le colabore a sus compañeros.

Ahora bien, el trabajo colaborativo desde las actividades con el computador permitieron encontrar que cuando un estudiante no sentía la capacidad de escribir correctamente con el teclado, había un compañero que se levantaba y le ayudaba, sino la profesora lo guiaba o solicitaba apoyo de un par y que indiferente del grado cada uno se sentaba y escribía lo que creía que correspondía a la palabra solicitada por la profesora, la mayoría de ellos miraba la pantalla al momento de escribir como mirando qué sucede cuando tecleaban. Asimismo la mayoría de estudiantes afirmaron que muy pocas veces podían usar solos el computador en

su casa, ya que sus padres consideran que aún no tenían la edad para usarlo porque lo podrían dañar.

Como el proceso de escritura en preescolar se desarrolla de forma progresiva y como reconstrucción de sentidos propios, se pudo observar que el ritmo es independiente del grado en el que se encuentren los niños, pues se hallaron niños de pre-jardín en el que sus escritos se ubicaron en la hipótesis silábica-alfabética o alfabética, mientras que otros de transición se mantuvieron en la misma hipótesis que no necesariamente eran la alfabética. Lo anterior lleva a pensar que definitivamente el medio socio cultural donde se desenvuelve, la posibilidad de contar con elementos de escritura y de lectura en su casa y en el aula, el apoyo de los padres y la generación de ZDP por parte de la profesora, son factores preponderantes que determinan cuánta disposición tendrán en la escuela, no solamente para alfabetizarse sino para aprender.

Una dificultad presentada al momento de desarrollar el trabajo de campo se relacionó con el montaje de los computadores en el aula, debido a que la coordinadora consideraba que su presencia iba a perturbar el aprendizaje de los estudiantes y que podría presentarse un accidente por las conexiones eléctricas. Por lo tanto, aún hoy, se puede encontrar adultos que consideran que las TIC no van con el aula, pero los niños ya saben que esos artefactos existen y que sirven para acercarse a la lengua escrita, al mundo cultural, social y científico, por lo tanto aislarlos del mundo real es no permitirles usar algo que ya conocen en cierta medida. Las competencias tecnológicas por parte de los niños viven pues ya conocen o usan un celular o una tablet, y si no lo saben, lo aprenden fácilmente, y antes de ir al preescolar ya manipulan equipos tecnológicos con o sin conocimiento de causa, lo importante es que ellos están demostrando que están acá y que necesitan comunicarse.

Asimismo se evidenció otra dificultad relacionada con el paradigma para alfabetizar presente en la comunidad académica (padres, coordinadora y profesora), pues cuando se pasó de planas y dictados a la escritura compartida sin esperar un resultado específico o escritura informal saliendo del cuaderno al suelo, teniendo revistas, periódicos, manuales, libros u otros en el suelo y hasta las paredes forradas de papel, se presentó algunas veces incredulidad por la efectividad de las mismas en el proceso de alfabetización. Por ejemplo se pudo ver en el desarrollo de una actividad que se denominó *el día tecnológico*, la negación de la mayoría de los padres de enviar a sus hijos con un aparato electrónico como por ejemplo un celular en desuso que funcionara, una calculadora, mouse o teclado, etcétera., pues consideraron que al hacerlo podrían dañarlos o les podría pasar algo.

En este mismo sentido, la visión de la coordinadora con relación el uso de herramientas en el aula de informática fue enfática al decir que eran elementos que podrían entorpecer la labor docente y era un peligro eléctrico para los

estudiantes. En cambio la profesora consideró que son elementos que le pueden aportar bastante a su labor y que lamentaba que en su quehacer no pudiera acceder a un computador. Por lo anterior autores como Giraldo¹⁵⁴ insisten en la necesidad de redefinir el rol del maestro en términos de la mediación para brindar así el apoyo adecuado en el aprendizaje de sus estudiantes.

Aunque para la profesora el uso del computador en el aula de preescolar (ver Imagen 17) fue un trabajo extenuante debido a que ella no dominaba algunos elementos relacionadas con su uso, como las actividades en línea story jumper, easelly o el uso del video beam para proyectar. A esto se le sumó trabajar con 15 estudiantes y solamente tres computadores, pero a medida que se ejecutaba los talleres el dominio de éste mejoró ostensiblemente. Por lo tanto para que la profesora pudiera trabajar mejor con los estudiantes que estaban en el computador se organizó en el suelo diferentes materiales de lectura y de escritura para aquellos que no estaban trabajando en el mismo, entre otras actividades.

Imagen 17. Actividades de trabajo colaborativo en el aula con el uso del computador.



Fuente: El autor. 2015.

En el siguiente ejemplo se observa claramente la dinámica del trabajo colaborativo de algunos estudiantes con el uso del computador.

Asociación individual: P1 llama a E11 para trabajar en el computador y cuando él se sienta P1 nota que está sudando y temblando, entonces P1 le pregunta ¿Qué te pasa?, ¿Te sientes mal? E11 dice que él no quiere hacer la actividad, que no le gusta. P1 pregunta ¿Por qué no te gusta?, y E11 le responde que él nunca ha jugado en un computador. P1 lo abraza y lo tranquiliza y le dice ¡Esto es muy fácil! los dos aprenderemos tú me ayudas y yo te ayudo ¡Es un trato! E11 se siente mejor abraza a P1 y le dice ¡Listo! P1 le va explicando paso a paso como debe poner sus dedos en el computador y como trasladar la figura a cada cesta. Al final el niño grita ¡Yupi Lo logré! P1 lo abraza y le da un beso en la mejilla. P1 nombra a E12, ella pasa y le explica la actividad y E12 le hace preguntas como ¿Y si muevo esto que pasa? P1 le responde, nos sacarías del actividad ¿Puedo espichar este botón? P1 responde, claro oprímelo y así puedes llevar la imagen hasta la canasta.

¹⁵⁴ GIRALDO, Luz Estella. Op. Cit., p. 434.

E12 realiza la actividad equivocándose cuatro veces pero culmina exitosamente. P1 llama a E13 quien no responde pues está en el baño, así que P1 continúa con E14 y le pide que se ubique frente al computador, cuando P1 está explicándole a E14, E13 llega del baño y se pone a llorar porque P1 pasó primero a E14. E14 le dice ahora vas a pasar no te preocupes. P1 le explica a E13 que como ella estaba en el baño pasó a E14 pero apenas termine sigue el turno de ella. E13 se tranquiliza y continúa leyendo su libro esperando su turno. P1 le explica el proceso de la actividad a E14 e inicia con mucha facilidad el desarrollo del mismo sin ninguna dificultad. P1 le pregunta ¿habías usado antes un computador? E14 le contesta, todo el tiempo, pues mi papá me compró uno y yo juego FRIV con él todas las tardes y hago tareas. P1 la felicita por su destreza.

En el caso del uso del teclado para escribir, los niños demostraron prácticamente en su totalidad que lo que necesitan es la disponibilidad, la confianza en su uso y la práctica con el mismo, así sea simplemente imitando, pues cada uno cuando estuvo sentado y dejó ver que la timidez en algunos casos se daba porque no habían tenido la oportunidad de usarlo. Pero en general intentaron sin temor desarrollar las actividades. De ahí la importancia del trabajo de pares, pues cuando los estudiantes trabajaron los unos con los otros tenían esa capacidad de decir lo que sentían y querían hacer con el computador, mientras que con la profesora algunos se cohibían para hablar.

En el caso de los niños, la única dificultad que se pudo observar es que ellos en su afán de trabajar algunas veces maltrataban el computador por lo tanto la profesora tuvo que estar muy pendiente. La clave en el manejo de los estudiantes que no estaban trabajando fue proponerles actividades paralelas de lectura en voz alta en el salón adyacente, disponer libros, revistas, periódicos, cuentos, afiches, disposición de juegos como ajedrez, parques dominó, etcétera.

Con respecto al análisis del proceso de desarrollo de la escritura vale la pena retomar de nuevo las ideas de la coordinadora y de la profesora que expresaron al responder los cuestionarios aplicados. De las mismas se puede rescatar la importancia que le dan al grado preescolar en la vida del ser humano. Para el caso de la coordinadora consideró que el mejoramiento del paso de los niños por el preescolar permitirá tener una sociedad mejor constituida con valores de verdad. Asimismo, fueron enfáticas diciendo que el ejemplo de los padres es primordial para que ellos respeten a los profesores y compañeros, que de lo contrario la institución no puede cambiar el ambiente familiar. Tanto la profesora como la coordinadora coincidieron en que los niños reflejan claramente en sus garabatos lo que piensan y los que sienten y que su avance en el desarrollo de su escritura se nota cuando ya son capaces de llevar un hilo conductor de lo que escriben, piensan y dicen, pues de lo contrario solamente están intentando mostrar algo que no saben que es.

Para el caso de la profesora, ella consideró que las planas son en cierta medida relevantes para el desarrollo motor y del aprendizaje de la escritura, pues les permiten acostumar su mano y su mente a la forma convencional de las letras.

En estas condiciones fue un poco difícil aplicar algunas actividades socioconstructivistas en el aula porque la profesora consideró que algunas no mostrarían resultados al final, pues los estudiantes no estaban siguiendo un modelo o forma de las letras. Igualmente ambas coincidieron que actualmente se piensa que entre más contenido mejor el saber y que desgraciadamente a ellas les toca cumplir con el plan de estudios, sino los padres no matricularán a sus hijos en los próximos niveles, pues no llevar muestras de escritura a la casa significa que el colegio es malo.

Para el caso de la mediación de la profesora en las actividades de escritura, tanto a la coordinadora como a ella misma les pareció oportuno haber desarrollado actividades lúdicas como que los niños escribieran su nombre en la lista de asistencia, hicieran el listado de materiales que la profesora dictaba, ayudaran a la a escribir la lista de actividades y estudiantes encargados de ciertas funciones en el aula, buscaran conceptos en línea, leyeran en voz alta y escribieran individual y en grupo la versión de un cuento, leyeran adivinanzas, entendieran el funcionamiento del computador. Para ver un ejemplo de esto, se presenta a continuación apartes de un diario de campo:

P1 les dice a todos ¿Menciona por qué crees que son importantes los seres no vivos para la vida? Los seres no vivos son los que no respiran, no comen, no se mueven, no sienten. E15 dice “porque con ellos podemos tener bonita nuestra casa, con los muebles, las sillas, las mesas”. P1 le dice Excelente. E13 dice “porque con ellos podemos tomar agua y jugos y comer, como los platos, los vasos y las cucharas”. P1 muy bien. E11 dice “porque con ellos podemos escribir, colorear, ponernos ropa”. P1 les aclaró que los seres vivos son cosas que nos ayudan para la vida diaria. P1 responde, muy bien chicos todas son respuestas son muy buenas. Vamos a contestar esta otra pregunta.

E10 trajo una manzana y un repollo. P1 le solicita a E10 que hable acerca de los vegetales o frutas que trajo. E10 dice que su mamá le echó una manzana y que lo otro no recuerda cómo se llama. P1 toma el repollo y le quita una hoja y les dice a todos que eso es un repollo y que por ejemplo los conejos lo comen. E10 no trajo imágenes de carnes, pero P1 le pide que de un ejemplo y E10 dice que él come carne de vaca y P1 lo felicita y pide un aplauso pues dio un buen ejemplo.

P1 explica que cada uno debe escribir en su hoja pero se pueden colaborar entre los integrantes del grupo. P1 reproduce música clásica para iniciar la actividad y va pasando por cada grupo para resolver cualquier inquietud. E5 le pregunta a P1 que quiere escribir conejo pero no sabe cómo se escribe, así que P1 la orienta y le explica cómo hacerlo. E6 le pide nuevamente explicación a P1 pues dice que no entiende bien que deba hacer y en ese momento, E15 interviene y le dice a P1 que ella sí sabe. P1 le permite hacerlo aunque ella sigue de cerca la explicación. Luego E7 le pregunta a P1 que cómo debe escribir carro, P1 le explica y le recuerda cómo debe hacerlo. P1 le pide a E13 que se siente y realice la actividad pues está corriendo por el salón e interrumpiendo a sus compañeros. E13 le dice a P1 que ella no entiende cómo hacer la actividad, entonces P1 le pide a E15 que le colabore a su compañera y E13 se ubica junto a E15. E8 le muestra a P1 lo que escribió, P1 lo lee y le explica nuevamente pues E8 no había entendido muy bien la actividad. E3 entrega la actividad, P1 lo revisa y está muy bien así que le pide que sea la monitora de su grupo y le colabore a sus compañeros.

En el ejemplo anterior se pudo observar el diálogo entre profesora y estudiantes que permitió generar un hilo conductor alrededor del tema de los seres vivos, pero el rol del profesor también está dirigido a generar un preescolar que según Vila¹⁵⁵ debe dirigir sus esfuerzos a posibilitar las habilidades y competencias necesarias para aprender acerca de cosas que no se ven, pero que se sabe que existen y que tienen un estatus de mundo posible. De acuerdo a lo anterior se anexa apartes de una actividad realizada en el trabajo de campo de esta investigación que se asemeja a la propuesta de Vila.

La siguiente pregunta es: ¿Los seres no vivos se alimentan? E15 dice a P1 pero porque pregunta eso si los seres no vivos no tienen boca para comer, ellos no comen. E6 dice, las plantas tampoco tiene boca quiere decir que son seres no vivos. P1 responde “uuy como le explico, ellas no tienen boca pero tiene unas cositas que hacen que se chupen el agua. P1 dice “raíces” y realiza un dibujo de ejemplo, que van absorbiendo el agua que le echamos a la plantita. E2 eso quiere decir que los seres no vivos no comen como nosotros que si somos seres vivos. P1 excelente respuesta, los seres vivos comemos porque necesitamos crecer, desarrollarnos, tener fuerza y los alimentos nos dan eso.

Como se pudo ver en la actividad de clase anterior, la profesora hizo una pregunta y se encontró con un estudiante de preescolar que necesitaba que le aclarara aún más, lo cual hizo que la profesora tuviera que relacionar sus conocimientos, demostrando así que desde el preescolar se están formando seres pensantes. Pues tal y como se propone el MEN “los profesores deben tener en cuenta que la comunicación se debe desarrollar en interacción con las demás competencias. Para ello, es fundamental que el desarrollo del lenguaje oral se complemente con la enseñanza de la lengua escrita”¹⁵⁶.

Para el caso de los padres se sugirió que debían buscar ser el par lector de sus hijos para intentar generar un triángulo amoroso libro-adulto-niño, donde la familia juega el papel más importante pues deben pasar de ser observadores del proceso escuela-niño, en el que normalmente su papel se limita a colaborar con dinero o materiales para diversas actividades propuestas, para convertirse en partícipes así sea desde la lectura en voz alta y el ejemplo alfabetizador en casa. Esta escuela integradora socioconstructivista, con trabajo colaborativo y con recursos informáticos, debe permitir a los padres involucrarse en el proyecto pedagógico, invitándolos a ser lectores o escritores, a enseñar a los niños lo que saben, a contar sus propias historias de vida¹⁵⁷.

Para finalizar la discusión se deja a consideración del lector la importancia que tiene el desarrollar trabajos en esta misma línea que trabajen por el desarrollo de las competencias de los niños con el uso de la lectura y de la escritura, pues

¹⁵⁵ VILA, Ignasi. Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. En: Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, O.I.E., Número 22, enero – abril 2000. p. 48.

¹⁵⁶ MEN. Orientaciones pedagógicas para el grado de transición. Op. Cit., p. 30.

¹⁵⁷ ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Op. Cit., p. 64.

permitirían formar para entender el cambiante mundo tecnológico, fomentar la capacidad para aprender en forma autónoma, favorecer la capacidad para el trabajo colaborativo y concebir el mundo cultural y social que los rodea.

7. CONCLUSIONES

Teniendo como punto de partida el análisis del trabajo de campo y de los resultados obtenidos durante la ejecución de este proyecto de investigación basado en el socioconstructivismo, el trabajo colaborativo, el uso de recursos informáticos y el proceso de reconstrucción de la lengua escrita por parte de estudiantes de preescolar de entre dos y cinco años, se elaboraron las conclusiones que permitieron entender el alcance del proyecto, sus limitaciones, y las oportunidades que se pueden aprovechar al replicar un proyecto de estas características. Para determinar dichos resultados fue necesario hacer un análisis retrospectivo al cumplimiento de los objetivos, por lo tanto se validó si las diferentes actividades socioconstructivistas desarrolladas en las secuencias de aprendizaje y el uso de recursos informáticos influyeron en el proceso de apropiación de la lengua escrita.

En el caso de la dinámica en el aula se encontró a una profesora proactiva ante las indicaciones del investigador y con la disposición para aprender lo que se le iba explicando en el camino, aunque tuvo dificultades con el uso del computador y con algunas aplicaciones. Por el contrario los padres y la coordinadora consideraron poco relevante en algunos casos el desarrollo de este tipo de actividades en los que no se usaron planas o cuadernos con marcas escritas en grandes volúmenes. Para el caso de los niños desde párvulos hasta transición se observó motivación y un progreso en su percepción de la escritura como un elemento de diversión y aprendizaje, todos escribieron con seguridad tanto en el papel como en el teclado la mayoría avanzó de hipótesis a excepción del grado párvulo, y en las actividades participaron muchas veces sin que se les tuviera que estar llamando la atención para que se concentraran.

El cambio de didáctica alfabetizadora en el aula que pasó de un proceso de escritura siguiendo un modelo a uno de reconstrucción en esta aula de preescolar, generó un cambio de concepto en la profesora y en los niños pues se saltó a la reconstrucción de la escritura por parte los últimos, quienes pasaron de la construcción individual también a la apropiación. Para lograr esto fue necesario generar momentos en los que los niños interpretaron sus grafías, como en el caso de la reescritura de un cuento que no tenía las letras completas, así cada uno generó su propia versión del mismo y al hacer la lectura en grupo se hizo la realimentación que dejó ver el proceso como producción de lengua escrita.

Asimismo, en el transcurso del desarrollo del trabajo de campo se logró comprobar que el desarrollo de cualquier actividad alrededor de la escritura, de la lectura o con el uso de recursos informáticos guiados por la profesora, por ejemplo leer o escribir en diferentes materiales, jugar con las letras, reflejarse en la pantalla con el uso de la cámara, verse escribiendo en el video beam siguiendo las teclas que digitaba, dibujando garabatos o desarrollando actividades en línea, desde que fuera una actividad que les llamara la atención y que les permitiera trabajar

libremente, de forma individual o entre pares, hizo que se generara un ambiente propicio para su comunicación, expresión y uso de la lengua oral y escrita. Esto se reflejó en sus trabajos, los cuales no siguieron un modelo, sino que les sirvió para enunciar lo que sentían en ese momento.

En definitiva el uso de actividades culturales como los títeres; la lectura en voz alta; la manipulación de cuentos, periódicos, revistas y textos de diferentes formas les permitió expresar una mejor aptitud hacia la alfabetización. Lo anterior demostró que el trabajo colaborativo les permitió a los niños desenvolverse a través de sus competencias para generar ZDP y a su vez ayudar a los compañeros de aula. Por lo tanto su influencia en el proceso de apropiación de la escritura fue fundamental porque generó sinergias al interior del grupo que contribuyeron a tener un ambiente en el cual el acto de escribir fuera inspirador para ellos.

Igualmente fue la profesora quien con su disposición, los conocimientos adquiridos en el proceso y la capacidad de presentarse ante los niños como guía, lo que permitió constituirse en un elemento facilitador en el proceso de aprendizaje de la escritura, ya que contribuyó a generar un cambio en la manera cómo se llevaron a cabo las clases. Los niños expresaron en algunas de las clases ideas como: “Qué chévere tener el computador y que la profesora me deja solita”, “la profesora nos dijo que lo importante es escribir con amor”, frases que demuestran actitud hacia la alfabetización por parte de los niños y una visión socioconstructivista por parte de la profesora.

Este proyecto de investigación puede servir como referente para los diferentes trabajos de alfabetización desarrollados en el grado preescolar, pues contribuyó con estrategias didácticas que fortalecieron la labor de la profesora, mostraron a la coordinadora y a los padres otra visión de la enseñanza de la lectura y de la escritura y por último demostraron una vez más que los niños son escritores en potencia.

8. RECOMENDACIONES

Este trabajo de investigación como referente en el desarrollo de actividades socioconstructivistas y el acceso libre al uso de recursos informáticos dentro del aula de preescolar permitió comprender la necesidad de generar ambientes alfabetizadores enfocados más hacia lo socio cultural, enriquecidos con recursos informáticos y trabajo colaborativo, pues son en definitiva las planas y el discurso magistral del profesor un elemento que no permite aprovechar realmente el potencial escritor de los niños.

Una propuesta socioconstructivista para el desarrollo de la lengua escrita requiere de la integración de la comunidad educativa dentro y fuera del aula, y las directivas de las instituciones deben entender la importancia que tienen estos grados en la vida de los niños, pues ellos deben ser partícipes de actividades de la vida real que les dé las competencias para aprender a comunicarse a través del uso de la escritura y de la lectura, pues la capacidad de interactuar, comprender, hablar, escribir, inferir y aprender a convivir debería darse desde el preescolar para afrontar los grados ulteriores.

Por otra parte, el apoyo de recursos informáticos en el preescolar debe permitir no solamente alfabetizar a los niños, sino demostrar a la escuela que no es necesario cambiar el currículo ni el PEI sino considerar didácticas dentro del aula en las cuales a los estudiantes se les enseñe a errar y a entender el modelo de escritura, más no a reproducirlo en bucles infinitos. Además es necesario que en el preescolar el uso de las TIC no se vea como algo “que no se puede tocar porque se daña”, sino que se entienda desde la escuela que son medios para enseñarles a comunicarse y van a usar de adultos. Asimismo es importante mostrar a la escuela que tiene una visión errónea y empobrecida de la función del profesor de preescolar y de los niños en el aula de preescolar, pues la primera más parece una cuidadora y los segundos solamente reciben órdenes sin tener ni idea para que lo hacen. Así que decidir qué recursos informáticos aportan o son los más adecuados en el proceso de apropiación de la lengua escrita, no es tarea difícil, pues hasta una calculadora, permite por ejemplo jugar al supermercado y usarla para cobrar y saber cuántos vueltos deben dar, leer los números y las letras, hablar y conversar, etcétera, que son elementos que realmente van construyendo en los niños la vocación de alfabetizarse también ellos mismos.

Finalmente es importante dejar abierta la discusión acerca del desarrollo de un trabajo de investigación usando IA, pues como alternativa de recolección de información fue primordial, permitió reconstruir la red de comunicaciones en el aula y como el investigador solo o acompañado de los profesores es ideal para diseñar las didácticas a aplicar en el trabajo de campo, posibilitando una mirada holística y a la vez particular de los participantes.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE, Rubiela. La lectura y la escritura en escolares de primeros grados. Universidad de los Andes. Venezuela. 2010. 58 p. Disponible en: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/33344/1/orientaciones_didacticas.pdf [Con acceso el 12-01-2016]

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, 2008. 242 p. Disponible en: http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Procesos_conjuntos/2011/Lineamiento_Pedagogico_Curricular_Educacion_Inicial.pdf [con acceso el 08-12-2015]

ÁLVAREZ, Carmen., y SAN FABIÁN, José. La elección del estudio de caso en investigación educativa. En: Gazeta de Antropología, N° 28 /1, 2012, Artículo 14. Disponible en: http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.pdf [con acceso el 08-08-2015]

AÑORVE, Gabriela., y RENDÓN Juan. Enseñar a enseñar a leer y escribir más allá de las letras. Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es, 2012. 11 p. Disponible en: http://www.oei.es/congresolenguas/comunicacionesPDF/Anorve_Gabriela.pdf [con acceso el 18-05-2015]

BAQUERO, Ricardo. Vigotsky y el Aprendizaje Escolar. Argentina: Editorial Aique, 1997. 256 p.

BARRIO, J. Lino., y DOMINGUEZ, Gloria. Estudio de caso: la escritura y el ordenador en el aula de educación infantil. Madrid: Editorial La Muralla, 1996. 286 p.

BOTTERO, Verónica, y Otros. ¿Cómo enseñar a leer sin pedir que deletreen? Una experiencia de enseñanza de estrategias de lectura en nivel inicial. EN: Revista Iberoamericana de Educación. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. No. 59 (Mayo-Agosto 2012); p. 169. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4772319> [Con acceso el 20-03-2016]

BRASLAVSKY, Berta. Entorno, escuela, maestro, alumno en la alfabetización inicial. Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y Vida, año 13, n° 1, 1992. [Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a13n1/13_01_Braslavsky.pdf] [Con acceso el 20-10-2015]

BRICEÑO, Bertha. USOS DE LAS TIC EN PREESCOLAR: HACIA LA INTEGRACION CURRICULAR. Tesis de grado presentada para optar por el título de: Magister en Educación Línea Comunicación y Educación. DIRIGIDO POR: RITA FLÓREZ ROMERO Y DIANA PAOLA GÓMEZ MUÑOZ. Facultad de Ciencias Humanas UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. Bogotá. 2015. 124 p. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/49461/1/52313307.2015.pdf> [con acceso el 20-06-2016]

CALDERÓN, PADILLA, Y FORNAGUERA. Introducción de tecnologías en el aula de dos preescolares públicos costarricenses: estrategias de autogestión, alcances y limitaciones. En: Actualidades Investigativas en Educación [online], Mayo-Agosto, 2013, Vol. 13, No 2. p. 1-23. [Disponible en: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/introduccion-tecnologias-en-aula-dos-preescolares-publicos-costarricenses-calderon-padilla-fornaguera.pdf] [con acceso el 24-03-2015]

CASSANY, Daniel. La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama, 2004. 264 p.

CASSANY, Daniel., y AYALA, Gilmar. Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. Consejo Escolar del Estado. Revista Participación Educativa. España. 2008. Número 9. 19 p. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n9-ayala-gilmar.pdf> [Con acceso el 20-11-2015]

_____. La alfabetización digital. Ponencia plenaria presentada en el XIII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL), en Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica, 18-23 de febrero del 2002, con el título La escritura y la enseñanza en el entorno digital. Disponible en: http://auladelenguajeupc2012.wikispaces.com/file/view/LA_ALFABETIZACION_DIGITAL_Cassany.pdf [con acceso el 24-03-2015]

CASTRO, Luz Stella, y otros. Implementación de las TIC en la primera infancia. Universidad del Cauca-Computadores Para Educar. Valle, 2010. 25 p. Disponible en: <ftp://ftp.unicauca.edu.co/cuentas/cpe/docs/Valle/Posters/Cartago/Instituci%F3n%20Educativa%20Manuel%20Quintero%20Penilla/Implementaci%F3n%20de%20las%20TIC%20en%20la%20primera%20infancia.pdf> [Con acceso el 26-06-2016]

CISTERNA, Francisco. Categorización y Triangulación Como Procesos de Validación del Conocimiento en Investigación Cualitativa. Revista Theoria, Vol. 14 (1): 61-71, Chile, 2005. 11 p. Disponible en: <http://fespinoz.mayo.uson.mx/categorizacion%20y%20trinagulacio%C3%B3n.pdf> [con acceso el 10-11-2015]

COLL, César y otros. Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. Universidad Autónoma de Baja California. Vol. 10, núm. 1, 2008. p. 1-18. Disponible desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15510101> [Con acceso el 30-06-2016]

COMPUTADORES PARA EDUCAR. Material Bibliográfico de apoyo para las jornadas de formación docente. Área de lenguaje. Bogotá: 2008. p. 113. Disponible desde: http://didactica.udea.edu.co/cpe/documentos_apoyo_pedagogia.html [Con acceso el 15-0-2016]

CORRAL, Ana María. El aprendizaje de la lectura y escritura en la escuela infantil. Madrid: Revista Didáctica, Vol. 9, 1997. 28 p. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9797110067A> [con acceso el 10-08-2015]

DECRETO 1860 DE 1994. Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles172061_archivo_pdf_decreto1860_9_4.pdf [con acceso el 17-12-2015]

ELLIOT, Jhon. La investigación-acción en educación. Madrid: Editorial Morata, 2000. 334 p.

FERNÁNDEZ, Ricardo. Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. Universidad de Castilla-La Mancha. Revista Organización y Gestión Educativa, Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación. 4-7 p. Disponible en: <http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/cursos/competenciaprofesionales.pdf> [con acceso el 10-03-2015]

FERREIRO, Emilia. Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Segunda Edición. México: Fondo de Cultura Económica, 2002. 95 p.

_____. El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar. En: Alfabetización, teoría y práctica. 4a ed. México: Siglo XXI, 2001. 204 p. ASI SON LAS REFERENCIAS

_____. El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Primera edición. México: Siglo XXI, 2013. 327 p. Publicado originalmente en Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y Vida), año 28, núm. 4, p 18-30, diciembre de 2007.

_____. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Madrid: Siglo XXI, 1991. p. 101.

_____. Los significados del nombre propio en la evolución del preescolar. Video conferencia grabada para la Secretaría de Educación Pública, ciclo de actualización para educadoras de Preescolar, 2004. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=OTXNyHYRLtk>. [Con acceso el 15-08-2015]

_____. La construcción de la escritura en el niño. Conferencia inaugural, 2º. Congreso Latinoamericano de Lecto-escritura. Buenos Aires, 1989. Publicado en: Alfabetización Teoría y Práctica. Siglo veintiuno editores, s.a., 1997. p. 158. Citado en: Revista Latinoamericana de Lectura 12, 3, 1991. p. 5-14.

FERREIRO, Emilia., y TEBEROSKY, Ana. La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 2, nº 1, 1981. 298 p.

_____. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo veintiuno editores s.a. Madrid, 1998. 367 p.

FERREIRO, Emilia, y otros. Caperucita Roja Aprende a Escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A. 1998. 276 p.

FLORES, Carmen., y MARTÍN, María. El aprendizaje de la lectura y escritura en Educación Inicial. SAPIENS v.7 n.1. p. 69-80. Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Universidad Nacional Abierta. Caracas, 2006. Disponible en: http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152006000100006&lng=es&nrm=i [con acceso el 13-09-2015]

FLORES y otros. . El taller pedagógico. 36p. Disponible en: http://acreditacion.unillanos.edu.co/CapDocentes/contenidos/NESTOR%20BRAVO/Segunda%20Sesion/Concepto_taller.pdf [Con acceso el 12/05/2015]

GARASSINI, María Elena. Evaluación de recursos electrónicos como herramientas de apoyo para la enseñanza de la lectura y escritura en educación preescolar y básica. Universidad Metropolitana. Revista RIBIE. Colombia, 2004. p 1. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-74806_archivo.pdf [con acceso el 17-10-2015]

GIRALDO, Luz Estella. La Escritura Emergente en el Aula Integradora de Preescolar con Apoyo de Nuevas Tecnologías un Enfoque Socioconstructivista. Tesis Doctoral. Director: Dr. Octavio Henao Álvarez. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín, 2002. 439 p.

GOMEZ D., ALVAREZ L., MARTÍNEZ L. Trabajo interinstitucional y multidisciplinar para la construcción de una herramienta web de apoyo a la

educación preescolar. Bucaramanga, 2011. Disponible en: <http://investigaciones.upbbga.edu.co/archivos/Memorias%20Jornada%202011/Incorporaci%C3%B3n%20de%20TIC%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20-%20Diana%20G%C3%B3mez.ptx>. [Con acceso el 13-11-2015]

GOSSAÍN, Juan. ¿Por qué es tan mala la educación en Colombia? EN: El Tiempo. (28, febrero, 2014); Disponible desde <http://www.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/analisis-del-porque-es-tan-mala-la-educacion-en-colombia-13570938-4> [Con acceso el 28-02-2015]

GUZMÁN, Rosa, y ECIMA, Inés. Conocimiento práctico y conocimiento académico en los profesores del nivel inicial (seis preguntas). Bogotá: UPN, 2011. 12 p.

H. GRAVES, Donald. Didáctica de la Escritura. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Ediciones Morata, 1991. 308 p.

HENAO, y otros. La producción escrita mediada por herramientas informáticas. La calidad textual, el nivel de aprendizaje y la motivación. Revista Lectura y Vida. Lectura y Vida, año 27, No 2. Argentina, 2006. 13 p. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n2/27_02_Henao.pdf [con acceso el 18-11-2015]

IANNINI, Martha. Expedición 1. Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Básica Primaria. Bogotá: Norma. 2002. p. 27.

ICFES. Resultados pruebas saber 3°, 5° y 9°. Bogotá: ICFES. 2014. Disponible en: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359> [con acceso el 23-03-2016]

JOLIBERT, Jossete., y SRAÏKI, Christine. Niños que construyen su poder de leer y escribir. Buenos Aires. Manantial, 2009. 302 p.

LEY 115 de febrero 8 de 1994. Ley general de educación en Colombia, 1994. 50 p.

LÓPEZ, Miriam y otros. Lev Vygotsky: sus aportes para el siglo XXI. Cuadernos Universidad Católica Andrés Bello. Venezuela: Publicaciones UCAB, 1997. 57 p.

MARTÍNEZ, Amparo., MUSITU, Gonzalo. El estudio de casos para profesionales de la acción social. Madrid: Editorial Narcea, 1995. 262 p.

MARTÍNEZ, Luisa., NAVARRO, Olaya., y RUÍZ, Ana. El Niño Ante los Textos. Curso Temático: Acceso a la lecto-escritura. Disponible en: http://www.educarm.es/lecto_escritura/curso/02/02teoria.pdf [Con acceso el 11-07-2015]

MARTÍNEZ, Piedad. El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. En: Pensamiento y Gestión [online], Enero-Junio, 2006, no. 20. [Disponible en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/view/3576/2301>] [Con acceso el 24-03-2015]

MCKERNAN, James. Investigación-acción. Madrid: Editorial Morata, 1999, 311 p.

MEDINA, Alejandra. Enseñar a Leer y a Escribir: ¿En qué Conceptos Fundamentar las Prácticas Docentes? Pontificia Universidad Católica de Chile. Psykhe, vol. 15, núm. 2, noviembre, 2006, 12 p. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96715205> [Con acceso el 24-03-2015]

MEJÍA, Milena. Modelos didácticos que caracterizan la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el nivel de educación preescolar de la institución educativa oficial “José Prudencio Padilla” de la ciudad de Barrancabermeja. Director: Mg. María Helena Quijano H. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga. 2016. 165 p. Disponible en: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2016/162127.pdf> [Con acceso el 20-02-2016]

MEN. Colombia por la primera infancia. Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años. Bogotá, 2006. 79 p. Disponible en: http://www.oei.es/quipu/colombia/politica_primer_infancia.pdf [Con acceso el 20-02-2015]

_____. Orientaciones generales para la educación en tecnología. Bogotá, 2008. 32 p. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-160915_archivo_pdf.pdf [Con acceso el 18-02-2015]

_____. Orientaciones pedagógicas para el grado de transición. Bogotá, 2010. 95 p. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-259878_archivo_pdf_orientaciones_transicion.pdf [con acceso el 18-02-2014]

_____. Sentido de la educación inicial. Bogotá, 2014. 92. p. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc20.pdf [con acceso el 20-12-2015]

MONSALVE, María. Diseño y experimentación de una estrategia didáctica en el área de lenguaje apoyada en TIC, para cualificar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela nueva. Universidad de Antioquia, 2008. 416 p. Disponible en: http://didactica.udea.edu.co/descargables/escuela_nueva/fscommand/informefinal.pdf [con acceso el 20-10-2015]

PUCHE, Rebeca., y otros. Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia. Corporación niñez y conocimiento. Bogotá, Colombia. MEN, 2009. 124 p. Resultados PISA 2009. Disponible en: <https://icfesdatos.blob.core.windows.net/datos/Colombia%20en%20PISA%202009%20Sintesis%20de%20resultados.pdf> [con acceso el 18-05-2015]

QUESADA, Antonio., y otros. Geografía e Historia Volumen práctico. España: Madrid, 2003. 482 p. Disponible en: <http://books.google.com.co/books?id=Z4Up5OsYKT4C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false> [con acceso el 18-02-2015]

ROMERO, FABIO., y OTROS. Leo y escribo navegando: Una propuesta para hacer uso de las TIC en el trabajo interdisciplinar centrado en la lectura y la escritura por ciclos. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP. 282 p. Disponible en: <http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/lugaresdestacados/10-Lecturayescrituracomoprocesostransversales.pdf> [Con acceso el 11-10-2015]

SANDOVAL, Carlos. Investigación Cualitativa. Programa de especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social. Bogotá: ICFES –ASCUN. 1996. 343 p.

TEBEROSKY, Ana. Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. Cuadernos de Pedagogía, 2003. p. 42-45. Disponible en: <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/LECTURA/ALFABETIZACION%20INICIAL%20-%20TEBEROSKY.pdf> [Con acceso el 20-08-2015]

_____. La iniciación en el mundo de lo escrito, en: El lenguaje oral y escrito en la educación infantil / Formación y proyectos de formación en centros. Núm.046. REVISTA AULA. De Innovación Educativa, 1996. 84 p. Disponible en: <http://www.grao.com/revistas/aula/046-el-lenguaje-oral-y-escrito-en-la-educacion-infantil--formacion-y-proyectos-de-formacion-en-centros/la-iniciacion-en-el-mundo-de-lo-escrito> [Con acceso el 24-08-2015]

TOLCHINSKY, L. Aprendizaje del lenguaje escrito; procesos evolutivos e implicaciones didácticas. Barcelona: Editorial Anthropos, 1993. 344 p.

TONUCCI, Francisco. CONFERENCIA: ¿Cómo puede ser la escuela para el mañana? EN: Reunión Parque de las ciencias. (13, Febrero, 2012: Granada, España).

UNESCO, Segundo informe sobre cómo se enseña a leer y a escribir en la escuela. Buenos Aires, 2002. 7 p. Disponible en:

http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/informe07_leeryescribir2_3.pdf [con acceso el 22-12-2015]

VALENCIA, Claudia, y otros. Un modelo de incorporación de TICs para el área de lecto-escritura centrado en el uso de un computador y un video proyector en el aula. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación: Medellín. 2007. p. 29. Disponible en: [http://didactica.udea.edu.co/proyectorgrado3/informe_final_un_modelo_de_incorporacion_de TICs al aula de .pdf](http://didactica.udea.edu.co/proyectorgrado3/informe_final_un_modelo_de_incorporacion_de_TICs_al_aula_de_.pdf) [Con acceso el: 10-02-2016]

VARGAS, Ileana. La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. Revista Calidad en la Educación Superior. Volumen 3, Número 1. Costa Rica, 2012. 120 p. Disponible en: <http://web.uned.ac.cr/revistas/index.php/caes/article/view/94> [con acceso el 29-08-2015]

VILA, Ignasi. Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. En: Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. O.I.E. Número 22, enero – abril 2000. p. 41-60.

VYGOTSKY, Lev. Pensamiento y Lenguaje. Barcelona: Paidós, 1995. 237 p.

VYGOTSKY, Lev. El desarrollo de los procesos psíquicos superiores. Barcelona: Crítica, 1979. 229 p.

ZAMUDIO, Alfonso. Leer y escribir ¡qué gran aventura! MEN. 1997. 57 p.

ANEXOS

Anexo A. EJEMPLO DE FORMATO DE DIARIO DE CAMPO.

Proyecto	PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA CON NIÑOS DE PREESCOLAR DESDE EL SOCIOCONSTRUCTIVISMO CON EL APOYO DE RECURSOS INFORMÁTICOS	Nombre del Observador	Alexander Silva Cardozo
FECHA	09/06/2015	Lugar:	Institución Educativa
RECURSOS	<p>Niños y profesora: computador, periódicos, revistas, carteles, letreros, publicidad escrita, libros. Papel craft con impresiones de seres vivos y no vivos a pegar en pared, cuentos, libros, historietas, periódicos, revistas, etc.</p> <p>Investigador: Notas de campo Formatos cámara de video o fotográfica</p>	Actividades a desarrollar	Uso del computador, internet, del video y el uso de fotografías para enseñar el concepto de ser vivo y no vivo.
HORA INICIO	09:30 am	HORA FINAL	11:30 am
DIRIGIDO A	Niños de los grados pre-jardín, jardín y transición con edades que oscilan entre los 4 y 6 años		
OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	Presentar a los niños imágenes sobre los seres vivos y no vivos en elementos como libros, cuentos, historietas, periódicos, música, revistas, computador, con el fin de comprender qué saberes tienen del concepto de ser vivo y de no vivo.		
Descripción (observación directa)		Observación No. 1	
<p>Observación: 09:30 am Los niños están en el salón de clase con P1 y están sentados distribuidos en cuatro mesas. Son 15 niños en total, todos los estudiantes se levantan y saludan. P1 inicia la clase con una canción llamada el “arca de Noé” que habla sobre diferentes animales que se deben salvar de un diluvio y suben en parejas al arca. Luego P1 pregunta que seres vivos estaban en el arca de Noé. E1 responde leones, elefantes.</p> <p>E2 responde jirafas, vacas y perros, E6 dice que el burro también es un animal, E7 que el agua es un ser vivo, en ese momento P1 los interrumpe y le aclara a E7 El agua no es un ser vivo porque no crece ni se reproduce., E8 que las personas están vivas, E9 que los árboles no están vivos porque no hablan, E10 dijo yo soy un ser vivo, E12 y E11 no explicaron nada y P1 les pidió que cada uno dijera un ser vivo que tuvieran en la casa y la primera dijo mi perrito fufú y el segundo dijo no tengo mascotas y le profesora le preguntó que si tenía hermanitos y él dijo que sí, entonces P1 le explicó que el hermano es un ser vivo igual que él porque nace y crece y E11 asentó con su cabeza y dijo “entonces mis papás son seres vivos”. E13 luego dijo que ellos tenían una finca y había perros que él creía que eran seres vivos y P1 le respondió que claro que sí, ellos crecen. E14 dijo que tenía un hámster y que los animales son seres vivos, E15 no dijo que no sabía nada y la profe le ayudo diciendo tú eres un ser vivo porque respiras, te mueves, comes.</p> <p>E3 responde que la madera con la que está construida el arca es un ser vivo. P1 aclara a E3 que la madera no es un ser vivo, ya que no respira, no come, no se mueve, no siente que es un ser no vivo.</p> <p>Luego P1 pregunta si existían seres no vivos en la canción. E4 responde el arca, la madera. E5 responde: la ropa, el agua. P1 los felicita por sus respuestas.</p>			

Organización: P1 lleva los niños al salón de informática, les pide hacer dos filas separadas, una de niñas y otra de niños de manera ordenada y dejando distancia. En este salón hay dos computadores y también funciona la biblioteca. P1 explica de manera general la actividad que se va a realizar, E1 pregunta si pueden luego jugar a actividades friv y P1 les dice que sí iban a jugar pero otra actividad más interesante sobre la naturaleza. E6 dice que él no quiere ir a jugar que prefiere quedarse dibujando, entonces P1 le pide que lleve su dibujo y que lo termine junto al grupo.

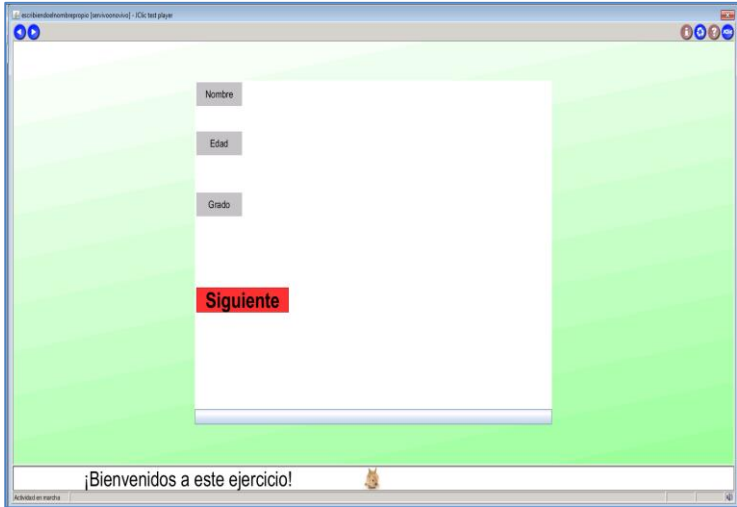
Instrucción: Después de esto se inicia la actividad y cada niña o niño va pasando al computador. P1 explica a las todos que en la pantalla van a escribir su nombre, edad y grado que cursa con ayuda de la profesora y que luego hacen clic en el botón siguiente para que organicen las imágenes de la izquierda en la cesta de la derecha. Los demás niños tienen libros, revistas, colores, hojas blancas, etc., mientras sigue su turno.

Asociación individual: P1 guía a cada uno cuando pasa al computador para ubicar el cursor en las posiciones donde deben escribir. Teniendo en cuenta que a los niños no se les explica que en la cesta 1 van los seres vivos y en la 2 van los seres no vivos, pues cuando los arrastran a una cesta que no corresponde la aplicación no deja ubicarlos. Para cada sesión las imágenes de los seres vivos y no vivos cambian de posición. Se observa que E1 le expresa a P1 que él no sabe cómo usar el computador y que no quiere jugar, P1 le toma la mano y le explica que entre los dos desarrollan la actividad y así los dos van aprendiendo a manejar el computador. E1 Accede a esto e inicia la actividad, aprende muy fácilmente y así logra terminarla. E2 es un niño determinado y entiende muy bien la explicación que P1 le da y con su ayuda termina rápidamente. E3 escucha la explicación pero falla en ubicar los seres vivos y los no vivos pues los mezcla sin tener en cuenta clasificación alguna, entonces P1 aprovecha para aclarar sus dudas con respecto a qué seres son vivos o no vivos diciéndole que los vivos son los que respiran y crecen, y que los no vivos son los que no tienen la capacidad de moverse ni de respirar. E4 es un niño muy callado y poco participativo y escucha las instrucciones de P1 y trata de hacerlo en el computador, y aunque no clasifica bien las imágenes logró terminar la actividad solo. Por ahora termina la actividad y P1 pide a todos hacer dos filas: una de niños y otra de niñas para regresar al salón. E10 le pregunta a P1 ¿Cuándo voy a pasar al computador a jugar?, y P1 le explica que mañana continuará con la actividad y pasarán los estudiantes que hoy no pasaron.

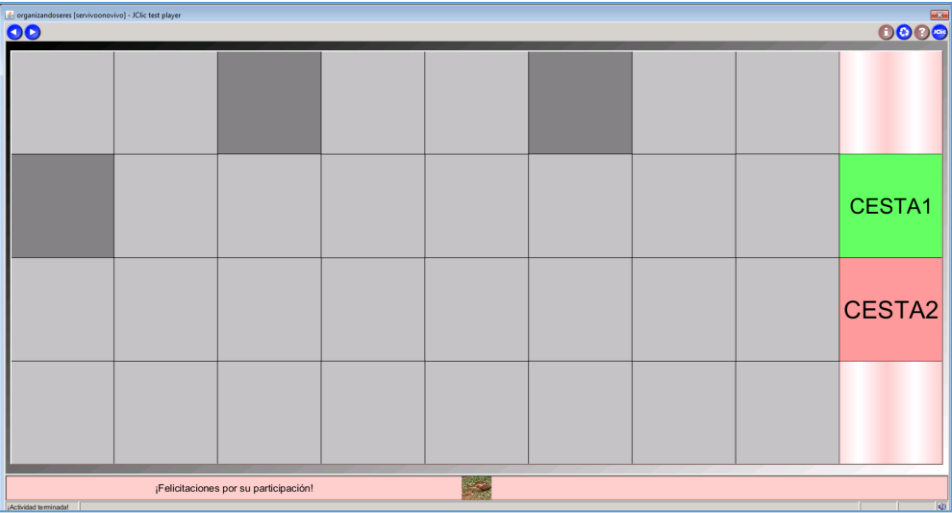
Anexo B. DISEÑO DE LAS SECUENCIA DE APRENDIZAJE SERES VIVOS.

SECUENCIA DE APRENDIZAJE SOBRE LOS SERES VIVOS			
Tema: Los seres vivos y los seres no vivos.		Duración: 3 semanas de clase	Profesor:
OBJETIVOS:	Identificar y diferenciar los seres vivos de los no vivos.		Lugar: Colegio
Momentos	Procedimiento		Objetivos
			Recursos
ZONA DE DESARROLLO REAL	<p>Observación: Se diseñó una aplicación en jclíc¹⁵⁸. Primero los niños escriben su nombre, edad y grado, ver Figura 1. Interfaz Jclíc para que el niño o la niña escriba sus datos personales. Al hacer clic en el botón siguiente pasan a la segunda parte de la actividad que se diseñó para que los niños seleccionen seres vivos y no vivos del panel izquierdo y los organicen en dos “cestas” ubicadas en el panel derecho. En la CESTA2 van los seres vivos y en la CESTA1 van los seres no vivos, tal y como se muestra en la Figura 2. Actividad de identificación de seres vivos y no vivos. Cuando el niño termina de relacionar las imágenes éstas desaparecen para dar por terminado el ejercicio, tal como se puede ver en la Figura 3. Actividad terminada de identificación de seres vivos y no vivos. La profesora solamente guía en el manejo del teclado o del mouse más no en el desarrollo de la actividad.</p> <p>Organización: La profesora agrupa a todos los niños en el salón de informática donde hay un computador y también funciona la biblioteca. Se busca aprovechar que mientras un niño o una niña está desarrollando la actividad con la profesora en el computador, los demás puedan manipular los libros, cuentos, historietas, periódicos, música, revistas, etcétera., y paredes cubiertas de papel, unos carteles ya tienen dibujos de seres vivos y seres no vivos, y otros se dejan en blanco para que los niños escriban allí.</p> <p>Instrucción: “Cada niño o niña pasa al computador escribe su nombre, edad y grado que cursa, hace clic en el botón siguiente y organiza las imágenes de la izquierda en las cestas de la derecha”.</p>		<p>Presentar a los niños imágenes sobre los seres vivos y no vivos en elementos como libros, cuentos, historietas, periódicos, música, revistas, computador, con el fin de comprender qué saberes tienen del concepto de ser vivo y de no vivo.</p> <p>Niños y profesora: computador, periódicos, revistas, carteles, letreros, publicidad escrita, libros. Papel craft con impresiones de seres vivos y no vivos a pegar en pared, cuentos, libros, historietas, periódicos, revistas, etc.</p> <p>Investigador: : Notas de campo Formatos cámara de video o fotográfica</p>

¹⁵⁸ Disponible desde: clic.xtec.cat/es/jclíc/

SECUENCIA DE APRENDIZAJE SOBRE LOS SERES VIVOS			
Tema: Los seres vivos y los seres no vivos.		Duración: 3 semanas de clase	Profesor:
OBJETIVOS:	Identificar y diferenciar los seres vivos de los no vivos.		Lugar: Colegio
Momentos	Procedimiento	Objetivos	Recursos
	 <p>Figura 1. Interfaz Jclíc para que el niño o la niña escriba sus datos personales Asociación individual: Con ayuda de la profesora en el manejo del mouse, cada uno desarrolla la actividad de asociación, teniendo en cuenta que en la CESTA2 van los seres vivos y en la CESTA1 van los seres no vivos, los cuales para cada sesión cambian de posición.</p>		

SECUENCIA DE APRENDIZAJE SOBRE LOS SERES VIVOS			
Tema: Los seres vivos y los seres no vivos.		Duración: 3 semanas de clase	Profesor:
OBJETIVOS:	Identificar y diferenciar los seres vivos de los no vivos.		Lugar: Colegio
Momentos	Procedimiento		Objetivos
			Recursos
	Figura 2. Actividad de identificación de seres vivos y no vivos		

SECUENCIA DE APRENDIZAJE SOBRE LOS SERES VIVOS			
Tema: Los seres vivos y los seres no vivos.		Duración: 3 semanas de clase	Profesor:
OBJETIVOS:	Identificar y diferenciar los seres vivos de los no vivos.		Lugar: Colegio
Momentos	Procedimiento	Objetivos	Recursos
	 <p>Figura 3. Actividad terminada de identificación de seres vivos y no vivos.</p>		
MOMENTO INTERPSICOLÓGICO (GRUPO)	<p>Observación: Los niños tienen en el suelo a su disposición periódicos, revistas, carteles, letreros publicitarios, etcétera, y todos aquellos elementos comunicativos de los cuales puedan recortar imágenes de seres vivos o seres no vivos con ayuda de la profesora. Se dispone también de dos mesas.</p> <p>Instrucción: Se solicita a los niños organizarse en grupos de 3 para que recorten y clasifiquen las imágenes de seres vivos y no vivos que van encontrando.</p> <p>Organización espontánea grupal: Cada grupo va pegando los recortes en un octavo de cartulina dividida en dos columnas. En la columna de la izquierda pegan las imágenes encontradas y en la de la derecha al frente escriben la palabra ser vivo o ser no vivo, según consideren.</p> <p>Recolección: La profesora recoge los trabajos de cada grupo.</p> <p>Organización: La profesora reúne al grupo en total.</p> <p>Instrucción: Cada grupo pasa al frente y expone su trabajo.</p>	Usar el trabajo en grupo para evidenciar el nivel de participación, interacción, y conocimiento del tema de seres vivos y no vivos.	<p>Niños y profesora: periódicos, revistas, carteles, letreros, publicidad escrita, libros, pegante, cartulina, tijeras, lápices.</p> <p>Investigador : Notas de campo Formatos</p>

SECUENCIA DE APRENDIZAJE SOBRE LOS SERES VIVOS			
Tema: Los seres vivos y los seres no vivos.		Duración: 3 semanas de clase	Profesor:
OBJETIVOS:	Identificar y diferenciar los seres vivos de los no vivos.		Lugar: Colegio
Momentos	Procedimiento		Objetivos
	<p>Asociación grupal: Con el apoyo de la profesora se realimenta entre todos cada trabajo con preguntas, correcciones o consideraciones del tipo: ¿Cómo sabemos que algo está vivo o que no? ¿Qué características tienen los seres vivos? ¿Qué características tienen los seres no vivos? ¿Nosotros somos seres vivos? ¿Por qué? - ¿Qué seres vivos han visto en su vida? Por ejemplo cuando van de paseo, en los alrededores del colegio, en el parque, etcétera. ¿Por qué los seres vivos son diferentes a los no vivos?</p>		<p>cámara de video o fotográfica Impresora</p>
<p>MOMENTO INTRAPSICOLÓGICO (INDIVIDUAL)</p>	<p>Observación: En la página http://www.storyjumper.com/ se creó la cuenta chiquiescritores con su respectiva contraseña. En ésta se puede diseñar historias de manera intuitiva para escribir e ilustrar cuentos infantiles como si fuera un libro. Ver Figura 4. Interfaz gráfica en storyjumper. La carátula con imágenes prediseñadas o se puede subir fotos propias para utilizar como fondo "escenas" o utilizar la herramienta de recorte para seleccionar ciertas partes de un gráfico para mezclar con el arte de los personajes que ya tienen en la plataforma, y así dinamizar el contenido de la historia o de la carátula. Asimismo, en esta plataforma en línea se pueden encontrar historias para leer, haciendo clic en el botón de "biblioteca" en la parte superior de la página principal y así navegar por las historias diseñadas por personas de todo el mundo.</p>		<p>Usar el computador para observar los intentos de escritura y como medio para evidenciar el potencial creativo de los niños.</p>
			<p>Niños: Computador con conexión a internet.</p> <p>Investigador : Notas de campo Formatos Cámara de video o fotográfica.</p>
	<p>Figura 4. Interfaz gráfica en storyjumper</p>		
	<p>Organización: La profesora agrupa a todos los niños en el salón de informática donde hay un computador y también funciona la biblioteca. Se busca aprovechar que mientras un niño está desarrollando la actividad con la profesora en el computador, los demás puedan manipular los libros, cuentos, historietas, periódicos, música, revistas, etcétera., y paredes cubiertas de papel,</p>		

SECUENCIA DE APRENDIZAJE SOBRE LOS SERES VIVOS			
Tema: Los seres vivos y los seres no vivos.		Duración: 3 semanas de clase	Profesor:
OBJETIVOS:	Identificar y diferenciar los seres vivos de los no vivos.		Lugar: Colegio
Momentos	Procedimiento		Objetivos
	<p>unos carteles ya tienen dibujos de seres vivos y seres no vivos, y otros se dejan en blanco para que los niños escriban allí.</p> <p>Instrucción: Cada niño escribe una historia en http://www.storyjumper.com/ relacionada con el tema de seres vivos y no vivos con ayuda de la profesora.</p> <p>Observación: En la agenda del colegio se envía el enlace y las credenciales de acceso para que los papás revisen el cuento creado por los niños.</p>		
EXTERNALIZACIÓN/SOCIALIZACIÓN	<p>Observación: Uso de la imagen de una granja y de una habitación, ver Figura 5. Imagen de la granja para completar y ver Figura 6. Imagen de la habitación para completar, para que los niños organicen en las mismas los seres vivos y no vivos. Cada grupo tendrá su conjunto de imágenes. Granja, habitación, seres vivos y no vivos.</p>		Reconocer y diferenciar en un espacio físico los seres vivos y no vivos.
			
	<p><i>Figura 5. Imagen de la granja para completar</i></p>		

SECUENCIA DE APRENDIZAJE SOBRE LOS SERES VIVOS			
Tema: Los seres vivos y los seres no vivos.		Duración: 3 semanas de clase	Profesor:
OBJETIVOS:	Identificar y diferenciar los seres vivos de los no vivos.		Lugar: Colegio
Momentos	Procedimiento		Objetivos
	 <p><i>Figura 6. Imagen de la habitación para completar</i></p> <p>Instrucción: Teniendo en cuenta la Figura 7. Imágenes de seres vivos y la Figura 8. Imágenes de seres no vivos ubicar los seres dispuestos sobre la mesa.</p> <p>Observación: Cada imagen por detrás tiene escrito si es ser vivo o no vivo. Pero a los niños no se les dice.</p> <p>Organización espontánea grupal: Cada grupo pega las imágenes en el lugar que consideren de la granja y de la habitación.</p>		
			Recursos

SECUENCIA DE APRENDIZAJE SOBRE LOS SERES VIVOS			
Tema: Los seres vivos y los seres no vivos.		Duración: 3 semanas de clase	Profesor:
OBJETIVOS:	Identificar y diferenciar los seres vivos de los no vivos.		Lugar: Colegio
Momentos	Procedimiento		Objetivos
			
	<p><i>Figura 7. Imágenes de seres vivos</i></p>		Recursos

SECUENCIA DE APRENDIZAJE SOBRE LOS SERES VIVOS				
Tema: Los seres vivos y los seres no vivos.		Duración: 3 semanas de clase		Profesor:
OBJETIVOS:	Identificar y diferenciar los seres vivos de los no vivos.			Lugar: Colegio
Momentos	Procedimiento			Objetivos
				
	<p align="center">Figura 6. Imágenes de seres no vivos</p> <p>Recolección: La profesora recoge cada trabajo.</p> <p>Observación: Cada grupo recibe un trabajo diferente (imagen de la finca e imagen de la habitación) al que realizaron.</p> <p>Asociación grupal: Cada grupo analiza la organización que hicieron sus compañeros.</p> <p>Instrucción: La profesora solicita que cada grupo escriba debajo de cada imagen la palabra vivo o no vivo. Y propone responder por grupos las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Mencione por qué cree que son importantes los seres no vivos para la vida? ¿Qué otros seres no vivos conocen? ¿Los seres no vivos se alimentan? ¿Qué diferencia un ser vivo de uno no vivo? ¿Qué seres vivos y no vivos han visto en la calle? 			
				Recursos

SECUENCIA DE APRENDIZAJE SOBRE LOS SERES VIVOS			
Tema: Los seres vivos y los seres no vivos.		Duración: 3 semanas de clase	Profesor:
OBJETIVOS:	Identificar y diferenciar los seres vivos de los no vivos.		Lugar: Colegio
Momentos	Procedimiento	Objetivos	Recursos
	<p>Observación: Se entrega una hoja donde están impresas unas frases que los niños completan.</p> <p>Instrucción: Cada integrante del grupo completa las siguientes frases:</p> <p>El/La _____ tiene vida, pero el/la _____ - _____, no.</p> <p>Cuando salgo a la calle veo _____, _____, y _____.</p> <p>En mi casa hay un/una _____ que es un ser vivo y un/ que es un ser no vivo.</p>		

Anexo C. DISEÑO DE LA SECUENCIA DE APRENDIZAJE CICLO DE VIDA DE LOS SERES VIVOS.

SECUENCIA DE APRENDIZAJE SOBRE LOS SERES VIVOS			
Tema: Ciclo de vida de los seres vivos		Duración: 3 semanas de clase	Profesor:
OBJETIVOS:	Presentar escenarios a los niños que permitan entender el ciclo de vida de los seres vivos. (nacen, alimentan, crecen, relacionan, reproducen y mueren)		Lugar: Colegio
Momentos	Actividades	Objetivos	Recursos
ZONA DE DESARROLLO REAL	<p>Observación: Se diseñó aplicación en jclíc¹⁵⁹, ver Figura 1. Interfaz Jclíc para que el niño o la niña relacione la imagen con la palabra que corresponde al ciclo de vida del pollo. Cuando el niño termina de relacionar las imágenes, éstas desaparecen para dar por terminado el ejercicio, tal como se puede ver en la Figura 2. Actividad terminada de relación del ciclo de vida de los seres vivos. La profesora solamente guía en el manejo del teclado o del mouse más no en el desarrollo de la actividad.</p> <p>Organización: La profesora agrupa a todos los niños en el salón de informática donde hay un computador y también funciona la biblioteca. Se busca aprovechar que mientras un niño está desarrollando la actividad con la profesora en el computador, los demás puedan manipular los libros, cuentos, historietas, periódicos, música, revistas, etcétera., y paredes cubiertas de papel, unos carteles ya tienen dibujos de seres vivos y seres no vivos, y otros se dejan en blanco para que los niños escriban allí.</p> <p>Instrucción: "Cada niño pasa al computador y empareja la palabra del grupo de la izquierda con las imágenes de la derecha".</p>		<p>Presentar a los niños imágenes relacionadas al ciclo de vida de los seres vivos y las palabras nacen, alimentan, crecen, relacionan, reproducen y mueren en una aplicación jclíc para que los niños las relacionen.</p> <p>Niños y profesora: Cámara de video o fotográfica, periódico, letreros publicitarios, cuentos, libros, celular, televisión, títeres, etcétera.</p> <p>Investigador: Impresiones sobre seres vivos y no vivos pegadas en las paredes para pintar, notas de campo, formatos, cámara de video o fotográfica.</p>

¹⁵⁹ Disponible desde: clíc.xtec.cat/es/jclíc/

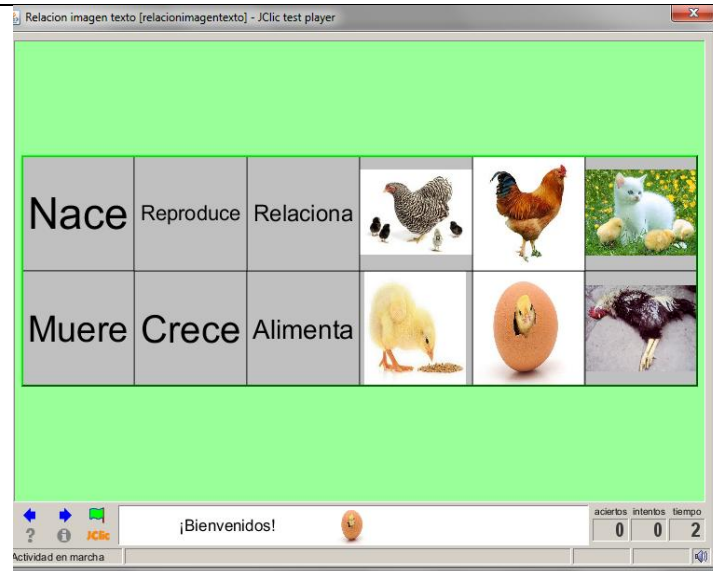


Figura 1. Interfaz Jclíc para que el niño relacione la imagen con la palabra

Asociación individual: Con ayuda de la profesora, cada uno desarrolla la actividad de asociación, teniendo en cuenta que tanto las palabras como las imágenes cambian de posición para cada sesión.

	 <p data-bbox="527 820 1409 846">Figura 2. Actividad terminada de relación del ciclo de vida de los seres vivos.</p>		
<p data-bbox="212 878 380 987">MOMENTO INTERPSICOLÓGICO (GRUPO)</p>	<p data-bbox="405 878 1522 959">Observación: La profesora lee el poema las plantas se reproducen¹⁶⁰, ver Anexo 1. Poema las plantas se reproducen. De igual forma se proyecta el video cuento Vuela Mariposa disponible en https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=RqjTg_kii0.</p>	<p data-bbox="1554 878 1732 1258">Familiarizar a los niños con diversos tipos de textos y géneros literarios, y además conversar sobre lo leído de una manera libre y espontánea sobre el tema de ciclo de vida de los seres vivos.</p>	<p data-bbox="1764 878 1942 1015">Niños y profesora: Cuentos, libros, revistas, personas.</p> <p data-bbox="1764 1040 1942 1177">Investigador: Notas de campo, Formatos, cámara de video o fotográfica.</p>

¹⁶⁰ Iannini, MARTHA. Expedición 1. Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Básica Primaria. Bogotá: Norma. 2002. p. 27.



Organización espontánea grupal: Se solicita a los niños organizarse en grupos de 3.

Instrucción: [La profesora](#) motiva a cada grupo para que reconstruya el cuento Vuela Mariposa. ¿Cómo empezaría la historia?, ¿qué pasaría después?, ¿cómo terminaría?

Observación: Los niños tienen en el suelo a su disposición un pliego de cartulina dividido en tres columnas para cada grupo; inicio, nudo y desenlace, para que en cada una dibujen y escriban las palabras que se relacionan con la reconstrucción del cuento.

Recolección: La profesora recoge los trabajos de cada grupo.


**MOMENTO
INTRAPSICOL
OGICO
(INDIVIDUAL)**

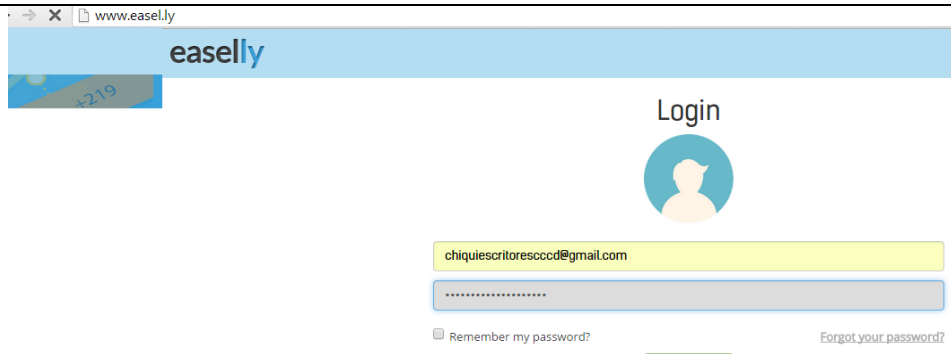
Observación: Se busca que los niños se acerquen al ciclo de vida de los seres vivos a través de la siembra de plantas.

Organización: La profesora reúne al grupo en total. El grupo se organiza en el lugar de descanso sembrar un grano natural de alverja o de frijol en una bolsita con tierra o en vaso desechable con agua y

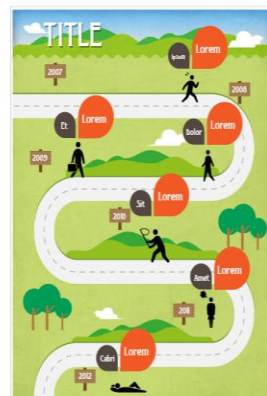
Presentar un ser vivo en su ciclo de vida natural para comprender la

Niños y profesora:
Vaso, algodón, alverja o frijol.

	<p>algodón.</p> <p>Instrucción: Cada niño hecha agua al vaso casi hasta la mitad, tapa con algodón el vaso y encima coloca el grano natural, teniendo en cuenta que alcance a tocar el agua.</p> <p>Observación: Cada dos días los niños y la profesora hacen una visita a las semillas para verificar su crecimiento.</p> <p>Instrucción: Cada niño y niña escribe una oración a partir de la secuencia observada en su trabajo de campo.</p> <p>Observación: Se toman fotos en cada etapa.</p>	<p>importancia de los mismos.</p>	<p>Investigador: Notas de campo, Formatos, cámara de video o fotográfica.</p>
<p>EXTERNALIZACIÓN/ SOCIALIZACIÓN</p>	<p>Observación: Pasada una semana y con ayuda de la profesora se revisan las fotografías tomadas en la etapa anterior sobre el ciclo de vida de las plantas sembradas.</p> <p>Instrucción: Reunidos en grupo seleccionan las fotografías tomadas en la etapa anterior sobre el ciclo de vida de los seres vivos (nacen, alimentan, crecen, relacionan, reproducen y mueren). La actividad de será realizada por cada grupo en el computador.</p> <p>Observación: Se creó la cuenta de correo chiquiescritorescccd@gmail.com con el fin de ser usada para el ingreso a la página http://www.easelly.ly/ en la cual se diseñan las imágenes enriquecidas sobre de la actividad sobre el ciclo de vida de los seres vivos. Se creará una cartelera alusiva al tema de seres vivos.</p> <p>Para el ingreso a la misma lo primero es hacer el login usando la cuenta de correo descrita anteriormente haciendo clic en el botón log in que aparece en la esquina superior derecha</p>  <p>Luego se escribe la cuenta con la cual se inscribió la cuenta y su contraseña.</p>	<p>Conociendo los medios de comunicación escrito como el periódico.</p>	<p>Papel periódico, periódicos, revistas, folletos, afiches, fotos, lápices, colores, marcadores.</p>



Esta página cuenta con diferentes plantillas o fondos para organizar la presentación de la información y con la opción de cargar imágenes de cualquier estilo para enriquecer el trabajo. Asimismo es posible escribir en cualquier parte de la misma simulando una cartelera o periódico escolar.



Observación: Con ayuda de la profesora los niños organizan la cartelera del ciclo de vida con las fotos tomadas en el trabajo de campo con los frijoles o las alverjas.

Instrucción: En la agenda de cada niño se adjunta las instrucciones para que los padres observen el resultado del trabajo de sus hijos y la profesora; y así poder explicarles acerca del ciclo de vida de los seres vivos.

Anexo 1. Poema las plantas se reproducen.

Las plantas se reproducen

Oculto en el corazón
de una pequeña semilla,
bajo la tierra una planta
en profunda paz dormía.

-¡Despierta!-dijo el calor.
-¡Despierta!- la lluvia fría.
La planta, que oyó el llamado,
quiso ver lo que ocurría;
se puso un vestido verde
y estiró el cuerpo hacia arriba.

De toda planta que nace,
Ésta es la historia sencilla.

Manuel Fernández Juncos.

Anexo D. DISEÑO DE LA SECUENCIA DE APRENDIZAJE CLASIFICACIÓN DE LOS SERES VIVOS SEGÚN SU ALIMENTO.

SECUENCIA DE APRENDIZAJE SOBRE LOS SERES VIVOS			
Tema: clasificación de los seres vivos según su alimentación		Duración: 3 semanas de clase	Profesor:
OBJETIVOS:	Evidenciar las diferentes clasificaciones presentes en los seres vivos teniendo en cuenta el tipo de alimento que comen (herbívoros, carnívoros, omnívoros).		Lugar: Colegio
Momentos	Actividades		Objetivos
ZONA DE DESARROLLO REAL	<p>Observación: Se diseñó aplicación en jclíc¹⁶¹, ver <i>Figura 1. Interfaz Jclíc para que el niño o la niña clasifiquen el ser vivo con su alimento</i> que corresponde a la clasificación de los seres vivos según su alimentación. Cuando el niño o niña termina de relacionar las imágenes, éstas desaparecen para dar por terminado el ejercicio, tal como se puede ver en la <i>Figura 2. Actividad terminada de clasificación de los seres vivos según su alimentación</i>. La profesora solamente guía en el manejo del teclado o del mouse más no en el desarrollo de la actividad.</p>		<p>Reconocer la capacidad de interpretación, comparación y descripción en los niños.</p> <p>Niños y profesora: computador, periódicos, revistas, carteles, letreros, publicidad escrita, libros. Papel craft con impresiones de seres vivos y no vivos a pegar en pared, cuentos, libros, historietas, periódicos, revistas, etc.</p> <p>Investigador: Notas de campo Formatos cámara de video o fotográfica</p>

¹⁶¹ Disponible desde: clic.xtec.cat/es/jclíc/

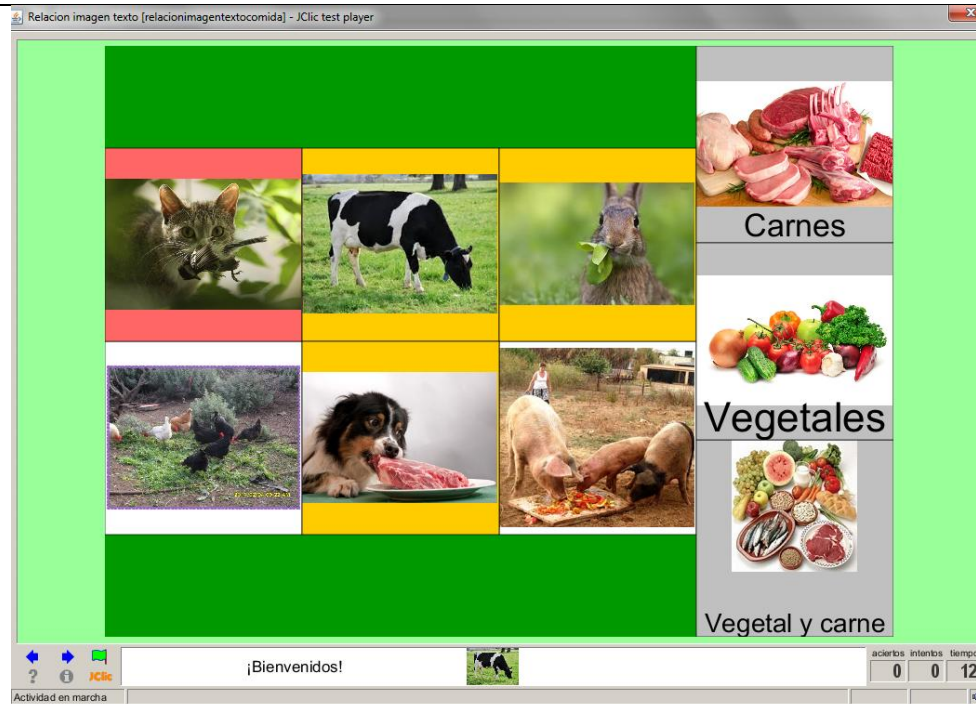
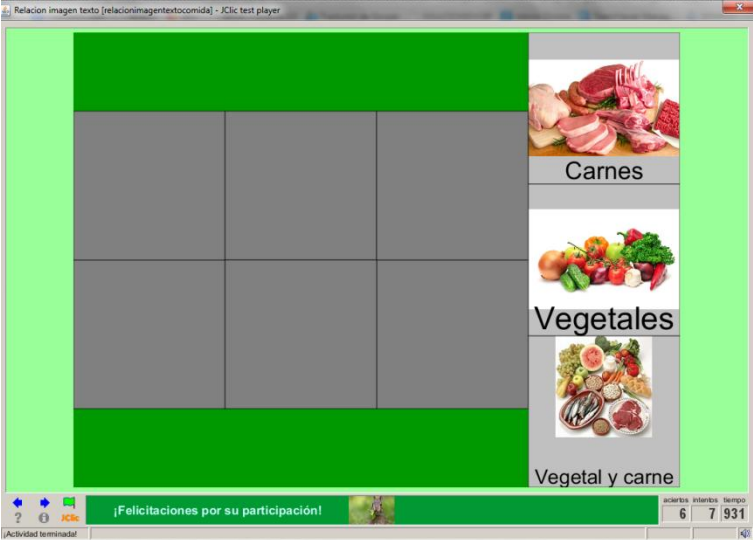


Figura 1. Interfaz Jclíc para que el niño o la niña clasifiquen el ser vivo con su alimento

Organización: La profesora agrupa a todos los niños en el salón de informática donde hay un computador y también funciona la biblioteca. Se busca aprovechar que mientras un niño está desarrollando la actividad con la profesora en el computador, los demás puedan manipular los libros, cuentos, historietas, periódicos, música, revistas, etcétera., y paredes cubiertas de papel, unos carteles ya tienen dibujos de seres vivos y seres no vivos y de alimentos como carnes y vegetales, y otros carteles se dejan en blanco para que los niños escriban o dibujen allí.

Instrucción: "Cada niño pasa al computador y relaciona la imagen del animal del grupo de la izquierda con la imagen de la derecha que son alimentos que consumen estos animales".

Asociación individual: Con ayuda de la profesora, cada uno desarrolla la actividad de asociación, teniendo en cuenta que tanto las palabras como las imágenes cambian de posición para cada sesión.

	 <p>Figura 2. Actividad terminada de relación del ciclo de vida de los seres vivos.</p>		
<p>MOMENTO INTERPSICOLÓGICO (GRUPO)</p>	<p>Observación: En esta etapa de la actividad se busca que cada niño o niña clasifique los animales de acuerdo a los diferentes tipos de alimentos que consumen. Que cada niño lleva vegetales naturales como lechuga, zanahoria, pimentones, tomates, perejil, etc., e imágenes de filetes de carne, de pollo, de res, de cerdo, etc.</p> <p>Instrucción: La profesora solicita a los niños que se sienten en el suelo y cada uno presente oralmente los vegetales o imágenes de filetes de carne que trajeron.</p> <p>Observación: Cada uno recibe una hoja media carta blanca para que en la misma cada uno escriba los nombres de los vegetales o de los filetes de carne que trajo. Asimismo la profesora reparte a cada niño imágenes de animales carnívoros, herbívoros y omnívoros.</p> <p>Asociación grupal: Cada niño pega con cinta cada animal con el tipo de alimento que come.</p> <p>Organización: Los niños son dirigidos por la profesora para que en el suelo se organicen 3 conjuntos para organizar los animales carnívoros, herbívoros y herbívoros.</p> <p>Instrucción: Cada niño o niña toma un par animal-alimento y dicta a la profesora el nombre del par animal-alimento para que ella lo escriba en el tablero, y asimismo para que los relacione en una tabla de la forma:</p>	<p>Representar una situación de la vida real para comprender la importancia de los seres vivos y de los no vivos.</p>	<p>Niños y profesora: Hojas blancas tamaño media carta, imágenes de animales carnívoros, herbívoros y omnívoros.</p> <p>Investigador: Notas de campo Formatos cámara de video o fotográfica Impresora</p>

	<table border="1" data-bbox="409 251 1075 500"> <thead> <tr> <th>Animal</th> <th>Alimento</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td>→ carnívoros</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>→ herbívoros</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>→ herbívoros</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Observación: Al final la profesora hace una lluvia de ideas para indagar si los niños identifican por qué un animal es carnívoro, herbívoro u omnívoro.</p>	Animal	Alimento				→ carnívoros			→ herbívoros			→ herbívoros								
Animal	Alimento																				
		→ carnívoros																			
		→ herbívoros																			
		→ herbívoros																			
<p>MOMENTO INTRAPSICOLÓGICO (INDIVIDUAL)</p>	<p>Observación: Se agrupa a los niños en el salón de informática para proyectar el video cuento La Cigarra y la Hormiga¹⁶².</p> <p>Instrucción: Cada niño y niña escribe en una hoja blanca la parte que más le gustó del cuento.</p> <p>Asociación individual: Los niños dictan su escrito a la profesora, quien a su vez reescribe en el computador lo que cada niño o niña le dicta. Cada niño pasa al computador y escribe su nombre al frente del escrito que transcribió la profesora.</p> <p>Instrucción: Con ayuda de la profesora los niños listan en voz alta los animales y los alimentos que aparecen en el cuento.</p> <p>Asociación individual: La profesora entrega a cada niño o niña el listado de animales presentes en el cuento y al frente de cada uno clasifica al animal así: escribe H: si considera que es Herbívoro, C: si Carnívoro u O: si Omnívoro.</p> <table border="1" data-bbox="409 1006 730 1209"> <thead> <tr> <th>Animal</th> <th>Clasificación</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Hormigas</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Cigarra</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Pingüino</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Foca</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Oso panda</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Peces</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Observación: Al final la profesora hace una lluvia de ideas para indagar si los niños identifican por qué un animal es carnívoro, herbívoro u omnívoro</p>	Animal	Clasificación	Hormigas		Cigarra		Pingüino		Foca		Oso panda		Peces		<p>Hacer uso del computador como elemento de escritura para observar los intentos de escritura por parte de los niños.</p>	<p>Niños: Computador con conexión a internet.</p> <p>Investigador: Notas de campo Formatos Cámara de video o fotográfica.</p>				
Animal	Clasificación																				
Hormigas																					
Cigarra																					
Pingüino																					
Foca																					
Oso panda																					
Peces																					

¹⁶² Disponible desde: <https://www.youtube.com/watch?v=t1-fIDMQ09M>

EXTERNALIZA
CIÓN/
SOCIALIZACI
ÓN

Observación: Al final la profesora lee en voz alta el cuento La cigarra y La hormiga con los cambios hechos por los niños. La idea es mostrar a los niños cómo se puede cambiar el sentido a una frase u oración utilizando diferentes combinaciones de fonemas en las palabras.

Instrucción: Cada niño o niña pasa al computador y cambia una letra o una palabra que él escoja del cuento que reescribió la profesora.

Observación: La profesora lee el cuento con los cambios hechos por los niños y se hace lluvia de ideas para saber qué entendieron de la nueva versión del cuento.

Asociación grupal: Un niño es escogido por la profesora para que pase al computador y reescriba el alimento que le fue entregado, con ayuda verbal de sus compañeros hace la transcripción. Asimismo con ayuda de la profesora los niños escriben en la tabla a qué grupo pertenece ese alimento; Herbívoro, Carnívoro u Omnívoro.

Palabra Alimento Entregada	Versión de los estudiantes	Clasificación

Observación: Al final la profesora hace una lluvia de ideas para indagar si los niños identifican por qué un animal es carnívoro, herbívoro u omnívoro

Anexo E. DISEÑO DE LA SECUENCIA DE APRENDIZAJE CLASIFICACIÓN DE LOS SERES VIVOS SEGÚN LOS REINOS DE LA NATURALEZA.

SECUENCIA DE APRENDIZAJE SOBRE LOS SERES VIVOS			
Tema: Reinos de la naturaleza		Duración: 3 semanas de clase	Profesor:
OBJETIVOS:	Reconocer la clasificación de los seres vivos con su identificación en cada uno de los reinos animal, vegetal (plantae), hongos (fungi), protista (algas) y mónera (bacterias).		Lugar: Colegio
Momentos	Actividades		Objetivos
ZONA DE DESARROLLO REAL	<p>Observación: Se reproduce en el computador el video cuento Narigota - Episodio #07 – Oceanolandia disponible en https://www.youtube.com/watch?v=rSazK67ZYBA</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Organización espontánea individual: Se solicita a los niños que se ubiquen en el suelo.</p> <p>Instrucción: La profesora motiva a cada niño o niña para que reconstruya frases con las palabras: tierra, planetas, peces, agua, burbujas, azul, verde, medusas, algas, pulpo, árboles, narigota, hielo, nubes, piedras, hojas, selva, troncos, mar, montañas, ojos, nariz, boca, ojos, cielo, barco, humo, señor, balde, basura, bacterias, contaminación, planeta, amigos que se relacionan con el video de NARIGOTA - - Episodio #07 – Oceanolandia.</p> <p>Observación: Se entregan las palabras impresas con letras tamaño 72 puntos. Asimismo se entregan hojas blancas para que los niños escriban los conectores que consideren para dar sentido a sus oraciones.</p> <p>Asociación grupal: El grupo con apoyo de la profesora hace la lectura en voz alta de cada oración propuesta por cada niño o niña quien la expone a sus compañeros. Entre todos la analizan y la profesora corrige u organiza si es necesario para que sea comprensible por todos. De cada frase la profesora solicita a los niños que identifiquen el ser vivo y pregunta a los niños a qué reino de la naturaleza pertenece éste.</p>		<p>Usar la lectura en voz alta para generar espacios de inferencia en los niños para reconocer las diferencias entre los reinos de la naturaleza.</p> <p>Niños y profesora: computador, impresiones de palabras clave sobre reinos naturaleza, hojas blancas, cinta enmascarar.</p> <p>Investigador: Notas de campo Formatos cámara de video o fotográfica</p>

MOMENTO INTERPSICOLÓGICO (GRUPO)	<p>Observación: En esta etapa de la actividad se busca que cada niño o niña clasifique los animales en el reino que le corresponde. La profesora hace la lectura en voz alta del cuento El reino de los reinos.</p> <p>Cuento: “El reino de los reinos”</p> <p>Estaba un elefante gruñón en una isla cerca del mar discutiendo, echando chorros de agua, molestando y ensuciando a un grupo de peces con el barro de sus patas. Después de hacer eso siempre se iba a dormir a un gran árbol cercano en donde se encontraban osos, loros, micos, jirafas, cebras e hipopótamos.</p> <p>Ya dentro del bosque nuestro amigo de colmillos comenzaba a molestar a todos los animales. Les tiraba manzanas, bananos, cocos, y hasta palos. Por eso cuando ellos veían al elefante se escondían o huían del lugar. Pero pasaba el tiempo y él se daba cuenta de que todos los animales lo rechazaban, que el mar se estaba contaminando por todo el barro y mugre que él tiraba, que estaba solo y que algunos de los árboles se estaban muriendo por su culpa porque les quitaba las hojas.</p> <p>Muy cerca de ese bosque también se encontraba un grupo de cazadores que deseaban tener en sus manos los colmillos de un gran elefante, estaban investigando muy cerca de ahí y se dieron cuenta de las huellas de un ejemplar. Los cazadores llegaron a donde se encontraba el elefante y cuando tuvieron la oportunidad lanzaron una red para atraparlo y lo lograron. Lo dejaron atado una noche para al día siguiente llevárselo, pero una hormiga lo vio atado y sugirió a los animales que ayudaran al elefante, y aunque en un principio estuvieran en desacuerdo, al final todos quedaron dispuestos a hacerlo.</p> <p>Todas las hormigas se pusieron de acuerdo para picar a los cazadores, los monos atacaron con dardos de bananas, los osos pidieron ayuda a las abejas y buenos piquetazos dieron en sus nalgas, los loros se encargaron de lanzar granadas de popó y los hipopótamos con sus tremendos gritos hicieron que al barco de un salto fueran a parar. En cuanto al elefante, éste lloraba y lloraba de tristeza y gritaba “por mi culpa los árboles tienen hongos”, “las algas del mar están muriendo”, y “algunos animales están enfermos del estómago por la mugre que yo boto en el mar y en el río”. ¡Tranquilo!, le dijo la cebra... todos ensuciamos, todos contaminamos, todos nos ponemos bravos, pero lo importante es que aprendas a cuidar la naturaleza y a los animales, no te preocupes.</p> <p>Entonces el elefante se dio cuenta que estaba cometiendo muchos errores con el bosque y con los animales, aunque estaba encerrado en la red, sonrió y prometió cambiar. Todos los animales se acercaron y lo liberaron. El elefante saltaba de alegría gritando ¡qué viva la vida y los animales del bosque! Pidió perdón a todos en la tierra y en el agua. Entonces se le ocurrió la idea de limpiar y salvar los árboles. Día tras día ellos empezaron a recuperar su vitalidad y sus hojas tuvieron el color más brillante y verde que había en el lugar. El elefante ya no molestaba a los animales y todos comenzaron a ser sus amigos. La cebra al ver el cambio del elefante lo felicitó y le dijo ¡Vez lo importante que es cuidar el medio ambiente!</p> <p>“Moraleja: Hay que respetar el medio ambiente y a las personas para convivir en paz”</p> <p>Instrucción: La profesora solicita a los niños que se sienten en el suelo y presten atención a la lectura en voz</p>	Reconocer la capacidad de relación gráfica y textual en los niños con el uso de clasificación de seres vivos pertenecientes a los reinos de la naturaleza.	<p>Niños y profesora: computador, impresiones de imágenes clave sobre reinos naturaleza, pliegos de cartulina, hojas blancas, cinta enmascarar.</p> <p>Investigador: Notas de campo Formatos cámara de video o fotográfica</p>
---	---	--	--

alta del cuento “El reino de los reinos”. Finalizada la lectura se organizaran en grupos de 3 estudiantes.

Observación: Cada grupo recibe 25 imágenes tamaño carta pertenecientes a los reinos de la naturaleza; 5 del reino animal, 5 del vegetal, 5 del reino hongos, 5 del protista y 5 de la mónera.

reino animal



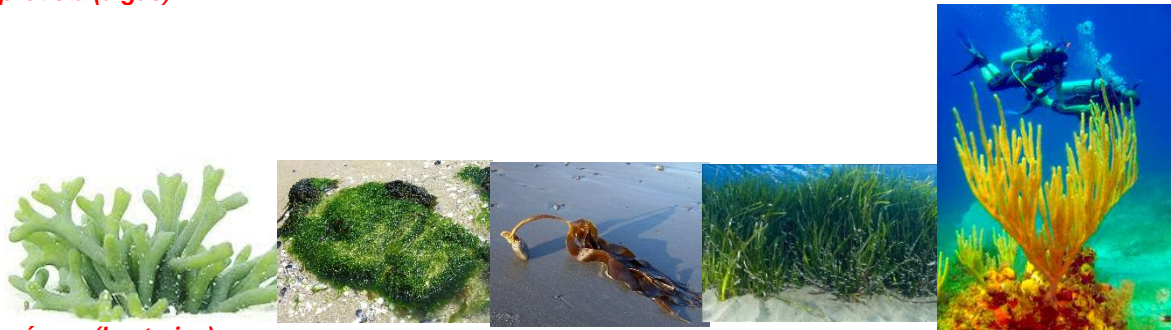
vegetal (plantae)



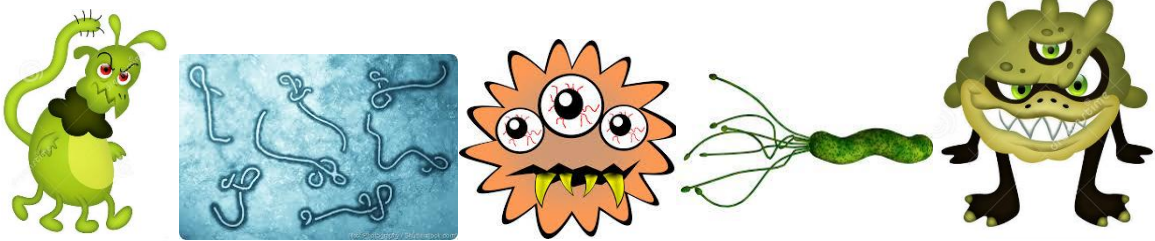
hongos (fungi)



protista (algas)



mónera (bacterias)

	 <p>Asociación grupal: Cada grupo recrea una historia con las imágenes que recibe. La estrategia en esta etapa es que la profesora interrumpa a los niños preguntando qué va a pasar, asimismo puede solicitar completar el cuento con una imagen, poner nombre a los personajes, cambiar el sentido de la historia, etc.</p> <p>Instrucción: Los grupos que están escuchando la historia deben indicar a sus compañeros expositores a qué reino de la naturaleza pertenecen los animales que aparecieron en la misma.</p> <p>Observación: La profesora explica a todos por qué ese ser vivo pertenece al reino que nombran los niños.</p>		
<p>MOMENTO INTRAPSICOLÓGICO (INDIVIDUAL)</p>	<p>Observación: Se busca con la actividad “este libro si rima” que los niños creen sus propias rimas a partir del uso del nombre propio. Al final el grupo tendrá un libro que contiene las rimas que los niños crearon. La profesora expone un ejemplo en el tablero: Jaime Jaimito tiene un sol solecito (y la profesora presenta la imagen del sol), Carlos Carlotes corre como el ocelote.</p> <p>Instrucción: Cada niño inventa una rima con su nombre y la profesora lo escribe en el tablero. La profesora marca las letras finales de las palabras que riman. Luego la docente presenta una imagen de un ser vivo de los reinos de la naturaleza y el niño o niña escribe en un hoja su rima con la imagen que observa.</p> <p>Observación: la profesora entrega una hoja blanca tamaño carta para que cada uno escriba su versión de rima.</p>	<p>Utilizar la rima como medio de acercamiento a la lengua escrita para mostrar a los niños la importancia del uso de los fonemas en el entorno comunicativo.</p>	<p>Niños y profesora: tablero, marcador, fichas dibujos impresos de seres vivos de diferentes reinos de la naturaleza, hojas blancas, lápices de colores, Marcadores de colores, cinta.</p> <p>Investigador: Notas de campo Formatos cámara de video o fotográfica</p>

<p>EXTERNALIZACIÓN/ SOCIALIZACIÓN</p>	<p>Observación: La profesora proyecta con video beam oraciones usando el uso del programa Power Point que se relacionan con el tema de los reinos de la naturaleza. Se seleccionaron 2 formas de trabajo en esta etapa:</p> <p>1. Eliminando fonemas: presentación de oraciones en las que se eliminan fonemas de una o varias palabras. Para cada lectura de palabra la profesora pide a los niños que expliquen qué significa. La profesora los orienta sobre el por qué esa palabra transformada tiene o no significado para ellos.</p> <p>Instrucción: La profesora pide a los niños que lean la palabra animal, luego pregunta ¿cómo se lee animal sin i? ¿Cómo se lee animal sin l? Que lean la palabra vegetal, luego pregunta ¿cómo se lee vegetal sin v? ¿Cómo se lee vegetal sin t?, Que lean la palabra hongos, luego pregunta ¿cómo se lee hongos sin g? ¿Cómo se lee hongos sin n?, Que lean la palabra algas, luego pregunta ¿cómo se lee algas sin a? ¿Cómo se lee algas sin g?, Que lean la palabra bacterias, luego pregunta ¿cómo se lee bacterias sin b? ¿Cómo se lee bacterias sin t? Luego presenta las oraciones el perro pertenece al reino animal, el perr_ pertenece al reino an_ma; las algas se encuentran en el mar, las algas se enc_ent_an en_l ma_; las bacterias hacen daño al cuerpo, _as ba_terias hace_da_o al cuerpo; la pizza mixta trae champiñones, la pi__a mi_ta trae c_ampiñones; las verduras de la ensalada son vegetales, las _erduras de la en__lada son vegeta_es.</p> <p>2. Identificación del fonema eliminado: presentación de palabras acompañadas de imágenes en las que se solicita a los niños identificar los fonemas que faltan.</p> <p>Observación: La profesora proyecta palabras acompañadas de imagen a las cuales les hace falta uno o dos fonemas.</p> <p>Instrucción: La profesora pregunta a los niños ¿cómo se lee la palabra que está en pantalla? ¿Qué letra o letras creen que hace falta?</p> <p>Observación: Las fichas son de la forma:</p>	<p>Permitir a los niños identificar los seres que corresponden a cada reino de la naturaleza con el uso de ejercicios de combinación de fonemas en palabras u oraciones.</p>	<p>Niños y profesora: computador, video beam, fichas impresas de seres vivos, hojas blancas, cinta enmascarar.</p> <p>Investigador: Notas de campo Formatos cámara de video o fotográfica</p>
--	---	--	---



oneio



Pticos



Baao



Manana



Campiñones



Honos



alas



aga



baterias



acterias

Instrucción: La profesora invita a un niño o a una niña para que pase al computador y complete o corrija la palabra según considere ¿cómo se lee la palabra que ahora está en pantalla? ¿Qué letra o letras hacían falta?

Observación: La profesora le pregunta al grupo si la palabra que corrigió su compañero en el computador quedó tal y como él la pronuncia. Entre todos la revisan para validar si la palabra se entiende.

Anexo F. CLASIFICACIÓN DE HIPÓTESIS DE ESCRITURA EN EL PAPEL Y EN EL TECLADO EN EL PREEESCOLAR OBJETO DE ESTUDIO.



GRADO	SUJETO/ EDAD	ESCRITURA EN PAPEL		ESCRITURA EN EL COMPUTADOR	
		INICIO	FINAL	INICIO	FINAL
Transición	E1/5 años	Silábica – Alfabética: El estudiante da cuenta que la sílaba se compone de dos grafemas tanto en la escritura como en la lectura.	Alfabético: La escritura del estudiante tiene la forma, linealidad y cantidad de grafemas correspondientes.	Pre-silábica: En el inicio del proceso de desarrollo de escritura el estudiante usa combinaciones de teclas que en primera instancia no tienen control de cantidad ni conforman sílabas con significado convencional.	Silábica: Al final del proceso de desarrollo de escritura el estudiante usa combinaciones de teclas que se acercan a la forma silábica para formar palabras.
Transición	E9/5 años	Silábica: En el proceso de desarrollo de escritura el estudiante asigna a cada letra el valor de una sílaba y usa pseudo-letras representando algunas letras.	Alfabética: La escritura del estudiante en el proceso comienza a tomar la forma, linealidad y cantidad de grafemas correspondientes.	Alfabética: Al inicio del proceso el estudiante usó variedad de letras con control de cantidad en tanto palabras como en su nombre, de igual manera mantuvo integridad en las letras que componen las palabras y asimismo las fragmentó oralmente coincidiendo en la mayoría de las sílabas que pronunciaba.	Alfabética: La escritura del estudiante en el proceso demuestra que el uso del teclado en el tiempo favoreció la escritura por sílabas y la disminución en la repetición sin control.
Transición	E3/5 años	Alfabética: La escritura del estudiante tiene la forma, linealidad y cantidad de grafemas correspondientes.	Alfabética: La escritura del estudiante tiene la forma, linealidad y cantidad de grafemas correspondientes.	Pre-silábica: En el inicio del proceso de desarrollo de escritura el estudiante usa caracteres repetidos sin control de cantidad ni orden para formar las palabras.	Pre-silábica: Al final del proceso de desarrollo de escritura el estudiante usa combinaciones de teclas repetidas sin control de cantidad ni orden para formar las palabras, pero hace la lectura correcta de algunas de las palabras que escribe.
Transición	E5/5 años	Alfabética: La escritura del estudiante tiene la forma, linealidad y cantidad de grafemas correspondientes.	Alfabética: La escritura del estudiante tiene la forma, linealidad y cantidad de grafemas correspondientes.	Silábica-alfabética: Al iniciar el proceso el estudiante teclea varias letras que se acercan a la escritura convencional de las palabras.	Silábica-alfabética: Al finalizar el proceso para el estudiante teclea varias letras pero con mejor representación silábica y a la vez el sonido de la grafía es leído como tal.
Jardín	E6/ 4años	Silábica: En el proceso de desarrollo de escritura el	Alfabética: La escritura del	Pre-silábica: En el proceso de desarrollo de escritura el	Silábica: Al final del proceso de desarrollo de escritura el estudiante usa

		estudiante asigna a cada letra el valor de una sílaba y usa pseudo-letras representando algunas letras.	estudiante en el proceso comienza a tomar la forma, linealidad y cantidad de grafemas correspondientes.	estudiante usa en el teclado caracteres diferentes con control de cantidad pero sin orden para formar las palabras.	combinaciones de teclas que se acercan a la forma silábica para formar palabras.
Jardín	E7/4 años	Pre-silábica: El estudiante comienza su proceso de escritura con el uso de dibujos y pseudo-letras, que luego pasan a grafías con más forma convencional.	Silábica: En el proceso de desarrollo de escritura el estudiante asigna a cada letra el valor de una sílaba y usa pseudo-letras representando algunas letras.	Silábica-alfabética: Al finalizar el proceso para el estudiante teclea varias letras pero con mejor representación silábica y a la vez el sonido de la grafía es leído como tal.	Alfabética: La escritura del estudiante en el proceso demuestra que el uso del teclado en el tiempo favoreció la escritura por sílabas y la disminución en la repetición sin control.
Jardín	E15/4 años	Pre-silábica: El estudiante comienza su proceso de escritura con el uso de dibujos y pseudo-letras, que luego pasan a grafías con más forma convencional.	Silábica: En el proceso de desarrollo de escritura el estudiante asigna a cada letra el valor de una sílaba y usa pseudo-letras representando algunas letras.	Pre-silábica: En el proceso de desarrollo de escritura el estudiante usa en el teclado caracteres diferentes con control de cantidad pero sin orden para formar las palabras.	Silábica-alfabética: Al finalizar el proceso para el estudiante teclea varias letras pero con mejor representación silábica y a la vez el sonido de la grafía es leído como tal.
Jardín	E12/4 años	Silábica: En el proceso de desarrollo de escritura el estudiante asigna a cada letra el valor de una sílaba y usa pseudo-letras representando algunas letras.	Silábica – Alfabética: El estudiante da cuenta que la sílaba se compone de dos grafemas tanto en la escritura como en la lectura. Al final mantiene algunas letras correspondientes de su nombre.	Pre-silábica: En el proceso de desarrollo de escritura el estudiante usa en el teclado caracteres diferentes con control de cantidad pero sin orden para formar las palabras.	Silábica-alfabética: Al finalizar el proceso para el estudiante teclea varias letras pero con mejor representación silábica y a la vez el sonido de la grafía es leído como tal.
Pre-jardín	E10/3 años	Silábica: El estudiante comienza su proceso de escritura con el uso de dibujos y pseudo-letras, que luego pasan a grafías con	Alfabética: La escritura del estudiante en el proceso comienza a tomar la forma,	Pre-silábica: En el proceso de desarrollo de escritura el estudiante usa en el teclado caracteres diferentes con control de cantidad pero sin	Silábica: Al final del proceso de desarrollo de escritura el estudiante usa combinaciones de teclas que se acercan a la forma silábica para formar palabras.

		más forma convencional.	linealidad y cantidad de grafemas correspondientes.	orden para formar las palabras.	
Pre-jardín	E4/3 años	Pre-silábica: El estudiante comienza su proceso de escritura con el uso de dibujos.	Silábica: En el proceso de desarrollo de escritura el estudiante asigna a cada letra el valor de una sílaba y usa pseudo-letras representando algunas letras.	Pre-silábica: En el proceso de desarrollo de escritura el estudiante usa combinaciones de teclas sin control de cantidad ni orden para formar las palabras.	Pre-silábica: Al final del proceso de desarrollo de escritura el estudiante usa combinaciones de teclas repetidas sin control de cantidad ni orden para formar las palabras, pero hace la lectura correcta de algunas de las palabras que escribe.
Pre-jardín	E11/3 años	Pre-silábica: El estudiante comienza su proceso de escritura con el uso de dibujos y pseudo-letras, que luego pasan a grafías con más forma convencional.	Silábico: El estudiante da cuenta que la sílaba se compone de dos grafemas tanto en la escritura como en la lectura.	Silábica: En el proceso de desarrollo de escritura el estudiante asigna a cada letra el valor de una sílaba y usa pseudo-letras representando algunas letras.	Silábica: Al final del proceso de desarrollo de escritura el estudiante usa combinaciones de teclas que se acercan a la forma silábica para formar palabras.
Pre-jardín	E13/3 años	Silábica: En el proceso de desarrollo de escritura el estudiante asigna a cada letra el valor de una sílaba y usa pseudo-letras representando algunas letras.	Silábico: El estudiante da cuenta que la sílaba se compone de dos grafemas tanto en la escritura como en la lectura.	Silábica: En el proceso de desarrollo de escritura el estudiante asigna a cada letra el valor de una sílaba y usa pseudo-letras representando algunas letras.	Silábica-alfabética: Al finalizar el proceso para el estudiante teclea varias letras pero con mejor representación silábica y a la vez el sonido de la grafía es leído como tal.
Pre-jardín	E14/3 años	Silábica: En el proceso de desarrollo de escritura el estudiante asigna a cada letra el valor de una sílaba y usa pseudo-letras representando algunas letras.	Silábico: El estudiante da cuenta que la sílaba se compone de dos grafemas tanto en la escritura como en la lectura.	Silábica: En el proceso de desarrollo de escritura el estudiante asigna a cada letra el valor de una sílaba y usa pseudo-letras representando algunas letras.	Silábica-alfabética: Al finalizar el proceso para el estudiante teclea varias letras pero con mejor representación silábica y a la vez el sonido de la grafía es leído como tal.
Párvulo	E8/2 años	Pre-silábica: El estudiante comienza su proceso de escritura con el uso de dibujos y pseudo-letras, que luego pasan a grafías con más forma convencional.	Pre-silábica: En el proceso de desarrollo de escritura el estudiante asigna a cada letra el valor de una sílaba y usa pseudo-letras representando algunas letras. Al final	Pre-silábica: En el proceso de desarrollo de escritura el estudiante usa en el teclado caracteres diferentes con control de cantidad pero sin orden para formar las palabras.	Pre-silábica: Al final del proceso de desarrollo de escritura el estudiante usa combinaciones de teclas repetidas sin control de cantidad ni orden para formar las palabras, pero hace la lectura correcta de algunas de las palabras que escribe.

			usa una marca por palabra.		
Párvulo	E2/2 años	Hipótesis pre-silábica: El estudiante usa grafías que no tienen linealidad, orientación ni control de cantidad. Asimismo usa el dibujo como ayuda para representar lo que escribe.	Hipótesis pre-silábica: El estudiante en su proceso de desarrollo de la escritura da muestra de intentos de escritura de grafías convencionales.	Pre-silábica: En el inicio del proceso de desarrollo de escritura el estudiante teclea caracteres repetidos sin control de cantidad ni orden para formar las palabras.	Pre-silábica: Al final del proceso de desarrollo de escritura el estudiante usa combinaciones de teclas repetidas sin control de cantidad ni orden para formar las palabras, pero hace la lectura correcta de algunas de las palabras que escribe.

Anexo G. CUESTIONARIO APLICADO A LOS PADRES.

 PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA CON NIÑOS DE PREESCOLAR
DESDE EL SOCIO CONSTRUCTIVISMO CON EL APOYO DE RECURSOS INFORMÁTICOS 

ENTREVISTA A LOS PADRES OBJETO DE ESTUDIO

FECHA: _____

1. ¿Cuál es su nombre? _____
2. Edad 28
3. ¿Estado civil? Separada
4. ¿Qué título profesional tiene? Si no tiene título omitir las preguntas 5 y 6.

5. Lo que más le ha gustado de su carrera

6. Lo que menos le ha gustado de su carrera

7. ¿Según su criterio qué expresa el niño con sus dibujos y garabatos?
lo que siente y quiere
8. ¿Considera adecuado el uso de las planas para que los niños mejoren la letra?
Si, claro la practica hace al maestro
9. ¿Tiene en casa materiales impresos para que los niños lean o escriban?
Si.
10. ¿Cómo organiza el ambiente en su casa para que su hijo(a) escriba o lea?
En el escritorio les coloco mensajes y libros para que les de curiosidad y los lean.
11. ¿Cómo usa su(s) hijo(s) o hija(s) el computador?
Responsablemente -
12. ¿Lee en voz alta, narra historias, escribe mensajes, lee cuentos, en resumen: fomenta la lectura y la escritura? Si.
13. ¿Ha usado medios como la publicidad, recibos de pago, documentos del trabajo o actividades como cocinar, hacer aseo, la música, el baile, el juego, etc., para enseñar a escribir o a leer a su(s) hijo(s) o hija(s)? Si.

FECHA: Abril 4/16

1. ¿Cuál es su nombre? _____
2. Edad 48
3. ¿Estado civil? Casado
4. ¿Qué título profesional tiene? Si no tiene título omitir las preguntas 5 y 6.
Abogado
5. Lo que más le ha gustado de su carrera
la formación integral como profesional, para un desempeño en cualquier área
6. Lo que menos le ha gustado de su carrera
el litigio
7. ¿Según su criterio qué expresa el niño con sus dibujos y garabatos?
sus sentimientos y lo que ellos viven en su día a día
8. ¿Considera adecuado el uso de las planas para que los niños mejoren la letra?
si, definitivamente con esto se mejora mucho la letra
9. ¿Tiene en casa materiales impresos para que los niños lean o escriban?
si y juegos didácticos
10. ¿Cómo organiza el ambiente en su casa para que su hijo(a) escriba o lea?
Debe ser un ambiente tranquilo, muy iluminado y fresco
11. ¿Cómo usa su(s) hijo(s) o hija(s) el computador?
con hermanos y acompañado por padres, o quienes estén con ellos después del colegio (adulto)
12. ¿Lee en voz alta, narra historias, escribe mensajes, lee cuentos, en resumen: fomenta la lectura y la escritura?
si, se leen cuentos, se hacen dictados
13. ¿Ha usado medios como la publicidad, recibos de pago, documentos del trabajo o actividades como cocinar, hacer aseo, la música, el baile, el juego, etc., para enseñar a escribir o a leer a su(s) hijo(s) o hija(s)?
si, cuentos, revistas etc.

Anexo H. CUESTIONARIO APLICADO A LA COORDINADORA Y A LA PROFESORA.



PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA CON NIÑOS DE PREESCOLAR
DESDE EL SOCIO CONSTRUCTIVISMO CON EL APOYO DE RECURSOS INFORMÁTICOS



ENTREVISTA A LA COORDINADORA DE LA INSTITUCIÓN OBJETO DE ESTUDIO

FECHA: _____

1. ¿Cuál es su nombre? _____
2. Edad _____
3. ¿Estado civil? _____
4. ¿Cómo se describe como profesora?
*Me gusta la escuela en todo lo que hago, así que pienso que soy
excelente en lo que es mi profesión*
5. ¿Cuántos años lleva ejerciendo la docencia? *15 años*
6. ¿Qué título profesional tiene? _____
7. Motivo de elección de la carrera (Responder si la anterior pregunta aplica),
*Creo que la base de una sociedad está en la educación y para cambiar esta
sociedad se debe mejorar la educación*
8. ¿Por qué está trabajando en el campo de la docencia?
*Para ser un ser de cambio en los niños y ayudar a mejorar
nuestra sociedad.*
9. ¿Cuál es su experiencia laboral?
Profesora y primaria
10. ¿Qué importancia tiene para usted la educación preescolar?
*Los pequeños son como esponjas y retienen todo, creo que si queremos un
cambio desde la raíz es con los pequeños de pre-escolar*
11. ¿Cuáles son sus expectativas frente a su práctica?
Ser un ser de cambio en los niños y en la sociedad
12. ¿Qué competencias observa a diario en el grupo de niños a los que acompaña?
*Son niños muy activos, les encanta aprender, tienen competencias orales
lectoras, deportivas, de danza etc.*
13. ¿Qué competencias observa a diario en el grupo de profesoras que la acompañan?
*Son grupo de trabajo bueno que trata de mejorar cada día, sus personas
que desarrollan competencia como la lectora, oral, argumentativas, comunicativas.*
14. ¿Qué teorías conoce para el desarrollo de la escritura en niños?
Algunas teorías constructivistas.
15. ¿Cómo se ha sentido con un observador en el aula?
*El observador no se siente, está en el papel de observador
solamente, así que no se genera su presencia en el aula.*

16. ¿Cuáles considera que pueden ser sus aportes a esta investigación?
colaborar en todo lo que el observador necesite y aprender de lo que él no desea enseñar a través de su trabajo.
17. ¿Qué le puede aportar esta investigación a la institución?
Mucho, pues la educación no está terminada, así que se puede aprender nuevas formas para enseñar a los niños.
18. ¿Qué estrategias y recursos considera importantes para iniciar a un niño o niña en la escritura?
El ejemplo que los padres muestran y enseñen lo divertido que es leer.
19. ¿Según su criterio qué expresa el niño o niña con sus dibujos o garabatos?
Lo que piensa, siente, quiere es su forma de expresarse.
20. ¿Cómo identifica los diferentes niveles de escritura de los niños?
Cuando ya son capaces de llevar un hilo conductor en lo que escriben están más avanzados.
21. ¿Considera que aprender a leer es importante para desarrollar la escritura?
Creo que sí, la una va con la otra.
22. ¿Considera que las planas sirven para que los niños aprecien el valor de la escritura?
Sí, son importantes para la habilidad motora de la escritura.
23. ¿Piensa que es necesario que el aula cuente con diferentes tipos de materiales impresos que faciliten la reconstrucción de la letra y de la escritura? Cite varios ejemplos.
Los niños son visuales y esto los motiva. Carteleras dibujos, videos etc.
24. ¿Cuáles cree que son los desafíos que enfrenta la educación preescolar actualmente?
El conocimiento cada vez un niño de preescolar debe saber más.
25. ¿Qué expectativa le genera el uso de herramientas informáticas en el aula?
Pues no sé muy bien de eso pero creo que uno debe ir con lo actual.
26. ¿Cómo concibe la escritura con el uso del computador?
Creo que es nuevo y muy ingenioso, y he visto como se está trabajando y los niños como avanzan.



ENTREVISTA A LA PROFESORA DE LA INSTITUCIÓN OBJETO DE ESTUDIO

FECHA: _____

1. ¿Cuál es su nombre? _____
2. Edad 35
3. ¿Estado civil? casada
4. ¿Cómo se describe como profesora?
se alegra con ganas de aprender, me encanta mi trabajo y el estar con los niños
5. ¿Cuántos años lleva ejerciendo la docencia? 12 años
6. ¿Qué título profesional tiene? Normalista
7. Motivo de elección de la carrera (Responder si la anterior pregunta aplica)

8. ¿Por qué está trabajando en el campo de la docencia?
Me gustan los niños, desde pequeña deseé hacerlo y se me presentó la oportunidad
9. ¿Cuál es su experiencia laboral?
Pre-escolar y primaria
10. ¿Qué importancia tiene para usted la educación preescolar?
Es la base del inicio de la educación y desde este punto se marca el gusto por aprender
11. ¿Cuáles son sus expectativas frente a su práctica? en el niño.
Poder estudiar para aprender mucho más
12. ¿Qué competencias observa a diario en el grupo de niños a los que acompaña?
Competencias lectoras, orales, artísticas, afectivas.
13. ¿Qué competencias observa a diario en el grupo de profesoras que la acompañan?
competencias Orales, afectivas, artísticas, lectoras.
14. ¿Qué teorías conoce para el desarrollo de la escritura en niños?
ninguna
15. ¿Cómo se ha sentido con un observador en el aula?
Bien pues él no interviene para nada y ya hace parte de nosotros.



16. ¿Cuáles considera que pueden ser sus aportes a esta investigación?
Mi trabajo como profesora y la enseñanza que se le da a los niños
17. ¿Qué le puede aportar esta investigación a la institución?
Mucho, pues es observar y aprender como enseñar de otra manera.
18. ¿Qué estrategias y recursos considera importantes para iniciar a un niño o niña en la escritura?
Imágenes, planas, lecturas etc.
19. ¿Según su criterio qué expresa el niño o niña con sus dibujos o garabatos?
Lo que piensa, lo que siente.
20. ¿Cómo identifica los diferentes niveles de escritura de los niños?
cuándo van mejorando su letra, escritura
21. ¿Considera que aprender a leer es importante para desarrollar la escritura?
Sí, la una va con la otra, de la mano.
22. ¿Considera que las planas sirven para que los niños aprecien el valor de la escritura?
Apreciar el valor no, sirven para mejorar la letra
23. ¿Piensa que es necesario que el aula cuente con diferentes tipos de materiales impresos que faciliten la reconstrucción de la letra y de la escritura? Cite varios ejemplos.
Sí, es importante, cuentos, periódicos, carteleros
24. ¿Cuáles cree que son los desafíos que enfrenta la educación preescolar actualmente?
Que se desea llenar al niño de conocimientos sin permitirle disfrutar el juego.
25. ¿Qué expectativa le genera el uso de herramientas informáticas en el aula?
Es algo bueno, pues a los niños les llama la atención y esto hace que estén
26. ¿Cómo concibe la escritura con el uso del computador?
Piensa que es una herramienta no la totalidad.