

Proyectos de aula y la construcción de la escritura en grado primero del nivel de básica primaria

Constanza Mera Idrobo¹
Mary Lucía Narváez Ledesma²
Luz Elena Patiño Giraldo³

Resumen

El artículo presenta los hallazgos del proyecto de investigación titulado “Los proyectos de aula y la construcción de la escritura en grado primero de básica primaria”, el cual permitió determinar la incidencia de una propuesta didáctica fundamentada en los proyectos de aula en el aprendizaje de los proceso de construcción de la escritura en niños y niñas del primer grado de básica primaria. A través de su implementación, se pudo constatar que la propuesta influyó de manera positiva en la competencia escritural, en la medida que parte de las vivencias y de los intereses de los niños y brinda mayores posibilidades para avanzar en el proceso escritor.

Palabras claves: proyectos de aula, construcción de la escritura, propuesta didáctica, aprendizaje.

Classroom projects and construction of writing in first grade elementary school level

The article presents the findings of the research project entitled "classroom projects and construction of writing in first grade from" which allowed to determine the incidence of a didactic projects based on classroom learning construction process of writing in children in the first grade of elementary school. Through its implementation, it was found that the proposal had a positive influence on the scriptural competition, to the extent that some of the experiences and interests of children and provides greater opportunities to advance in the writing process.

Keywords: Classroom projects, construction of Writing, didactic approach, learning.

¹ Licenciada en Educación Rural. Centro Universitario de Bienestar Rural de Puerto Tejada, Cauca. Magister en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. Docente Institución Educativa INCODELCA, sede Policarpa Salavarrieta N°. 1 de Corinto – Cauca. Correo electrónico constanza.mera@hotmail.com

² Licenciada en Literatura y Lengua Española. Universidad del Cauca. Magíster en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. Docente Institución Educativa Los Comuneros de Popayán – Cauca. Correo electrónico marylucianarvaez04@gmail.com

³ Doctora en Ciencias Sociales. Docente Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Maestría en Educación desde la diversidad, Universidad de Manizales.

Presentación

“Las prácticas escolares ocultaban al niño que piensa a tal punto que lo hacían desaparecer y todo el mundo estaba convencido de que ese niño no pensaba nada acerca de la escritura.”

Emilia Ferreiro

La investigación *“Los proyectos de aula y la construcción de la escritura en grado primero del nivel de Básica Primaria”* hace parte del macroproyecto *“Didácticas Alternativas: una posibilidad para responder a la diversidad en el aula”*, liderado por la Doctora Luz Elena Patiño Giraldo y que pretende construir y consolidar propuestas alternativas, que desde los diferentes saberes que circulan en el aula, respondan a la diversidad de los estudiantes. Se llevó a cabo durante los años 2012 a 2013 y la su finalidad era determinar la incidencia de una propuesta didáctica de corte constructivista, fundamentada en los proyectos de aula, en el aprendizaje de los procesos de construcción de la escritura en discentes del primer grado de básica primaria.

El proyecto se sitúa en espacios educativos del municipio de Corinto – Cauca y de la zona urbana del municipio de Popayán; instituciones educativas INCODELCA y Los Comuneros, respectivamente. Los estudiantes que asisten a ellas se caracterizan por ser de bajos recursos económicos (estratos 1 y 2), que en su gran mayoría son provenientes de familias extensas y disfuncionales, que no han dado la importancia necesaria al desarrollo del proceso escritor de sus niños y niñas y, por tanto, han relegado su enseñanza única y exclusivamente a la escuela. Aunque cabe anotar que dentro de ella, existen procesos de comunicación asertivos que pueden convertirse en herramientas de aprendizaje y acercamiento de la escuela a la comunidad. Son niños con grandes expectativas hacia la vida, con ansias de aprender, respetuosos con sus docentes, alegres, curiosos y amistosos.

La escritura es una herramienta que permite el acceso a la ciudadanía y por ello debe ser abordada, con toda la complejidad que implica, en el ambiente escolar y más aún cuando las investigaciones en este campo han señalado la necesidad de cambiar de paradigma y considerar la construcción de la misma desde miradas diferentes y más acordes con los avances conceptuales en este campo y las nuevas necesidades escolares que empiezan a permear la escuela.

Justificación

Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje contemplan dentro de sus factores de organización el de producción textual, y dentro de este los siguientes enunciados identificadores: *“Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.”* y *“Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración”*(MEN, 2006, 31), sin embargo, la realidad de la escuela es otra y los niños y niñas cursan el grado primero de Básica Primaria sin alcanzar los mínimos desempeños esperados para el nivel.

Esta problemática se ha convertido en factor de fracaso y deserción escolar y más aún de dificultades en la composición y comprensión de diversos textos académicos y no académicos, situación que interfiere con sus logros educativos. Las limitaciones de los estudiantes para interiorizar las reglas que rigen el español escrito,

hace necesario la búsqueda de estrategias que lleven a los estudiantes a desarrollar las habilidades comunicativas desde los procesos escriturales.

La problemática anteriormente descrita y que permea todos los niveles educativos, lleva a las investigadoras a plantear el presente estudio, buscando implementar una didáctica que favorezca el desarrollo de las habilidades escriturales en los niños y niñas del grado primero y de igual manera impactar en los niveles académico, social, institucional y personal no sólo de las instituciones intervenidas sino también de las docentes investigadoras.

A nivel académico, se puede observar que la investigación permite la reflexión sobre las prácticas de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo dentro del aula de clase, para desde allí, buscar estrategias pertinentes que ayuden a los niños a ser más competentes en el campo de la escritura.

A nivel social, es innegable que la escritura es un proceso de inclusión social, que permite a las personas relacionarse de manera eficiente y poder ejercer su ciudadanía y que las posibilidades de desarrollo académico, social, laboral y personal son mayores para quienes pueden comunicarse adecuadamente tanto de forma oral como escrita. Así mismo el ritmo de la sociedad actual exige sujetos con habilidades para desempeñarse en diversos espacios laborales y para comunicarse, específicamente desde la producción escrita.

A nivel institucional, el éxito escolar en los primeros grados se encuentran ligados a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, y por lo tanto es necesaria la consolidación de propuestas didácticas alternativas que tengan en cuenta la diversidad de los estudiantes, los saberes previos y sus intereses. Es importante entonces, la introducción de innovaciones en las prácticas docentes que permitan minimizar al máximo la problemática relacionada con el desarrollo de competencias escriturales, la elaboración y comprensión de textos a los que se exponen los estudiantes en el transcurso de la vida académica.

A nivel personal, el rastreo por los diferentes modelos desde donde se ha asumiendo la construcción de la escritura, promovió la reflexión sobre el papel del maestro en dicho proceso y comprometió a las investigadoras en la búsqueda de nuevas posibilidades que permitan cualificar el quehacer como docente de Lengua y por lo tanto asegure mejorar los desempeños de los estudiantes en esta área de conocimiento.

Antecedentes

La revisión bibliográfica permitió identificar varios trabajos investigativos que desde diversas miradas, guardan relación con el estudio que se llevó a cabo.

La investigación "*Enseñar a escribir textos desde los modelos de escritura a la práctica en el aula*" de Sánchez y Borzone (2007), fue llevada a cabo en Argentina, mediante la puesta en marcha de una intervención en dos grados de primaria (grupo control y experimental). Al finalizar el año escolar la implementación de la metodología en el grupo experimental llevó a que los textos construidos tuviesen mayor extensión y complejidad que los realizados por el grupo control. De igual manera se demostró que el compromiso docente y la formación, fueron un factor fundamental en la implementación exitosa de la propuesta.

Por su parte la tesis de maestría titulada *“Estrategias para la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en primer grado de Educación Primaria”*, llevada a cabo por Lara (2008), inscrita dentro del enfoque empírico-analítico y tomando como unidad de trabajo a 15 estudiantes con edades que oscilaban entre los 6 y 8 años del grado primero de la Escuela “Benito Juárez”, señala la necesidad de diseñar estrategias para abordar la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, puesto que el trabajo llevado a cabo hasta el momento, en este campo, no ha arrojado resultados que permitan ver adelantos en los niveles lector y escritor de los niños y niñas. Hace hincapié en la necesidad de favorecer y optimizar las aptitudes de los escolares y de llevarlos a ver la lengua como elemento funcional y significativo para ellos, para lo cual es necesaria la implementación de la capacitación profesional.

La investigación realizada por Badillo (2009), *“Propuesta de intervención pedagógica para el desarrollo del lenguaje escrito”*, muestra cómo la mayoría de docentes que orientan el grado primero son jóvenes recién graduados de licenciatura que llevan a cabo planeaciones de sus clases, pero que no tienen certeza sobre cómo evaluar el proceso de lectura y escritura. De tal manera, que a pesar de conocer el enfoque y la propuesta para la adquisición de los mismos (procesos de lectura y escritura), no los ponen en juego al planear sus actividades, puesto que no están dispuestos a invertir parte de su tiempo en ello. La investigación es de carácter descriptiva y tomó como unidad de trabajo a las docentes de primer y segundo grado de las escuelas primarias oficiales de México.

La tesis de maestría *“La secuencia didáctica en los proyectos de aula un espacio de interrelaciones entre docentes y contenido de enseñanza”*, realizada por Buitrago, Torres y Hernández(2009) e inscrita dentro del enfoque cualitativo, permite darse cuenta cómo las situaciones de enseñanza que direcciona el docente a través del proyecto de aula, dan paso al abordaje riguroso e integrado de los contenidos. A partir de este análisis se construyó una propuesta didáctica, basada en la metodología de los proyectos de aula, la cual fue implementada en el grado primero de una escuela pública urbana. Las autoras expresan que la mejor manera de favorecer un balance adecuado entre contenidos y saberes de los estudiantes, es a través de una secuencia didáctica, que permite el acercamiento específico al contenido curricular. De igual manera la integración que orienta los proyectos de aula, observado desde las decisiones de orden didáctico del docente, facilita la comprensión y superación de la ambivalencia teórica- práctica respecto al fenómeno de integración en los diseños didácticos

Por su parte, el trabajo de maestría llevado a cabo por Moncada, Ospina y Torres (2009), *“Leer y escribir en la escuela”*, permite evidenciar que los niños tras un proceso de enseñanza y guía logran escribir palabras correspondientes a personajes de la historia, pese a algunos desaciertos ortográficos. En la investigación se encuentran dificultades en la utilización de los conectores al formar la oración, lo que crea inseguridad y por ende lleva a que los niños dejen sus construcciones incompletas. El trabajo se realizó en la ciudad de Pereira – Colombia, con treinta estudiantes entre las edades de 4 y 5 años del nivel de preescolar de la Institución Educativa Técnico Superior.

Finalmente, Ortega (2011), en la investigación de maestría titulada *“El proyecto de aula y su relación con la construcción de la lengua escrita”*, muestra cómo el trabajo

llevado a cabo bajo la modalidad del proyecto de aula, permite partir de los intereses y necesidades de los niños, motivando el aprendizaje de nuevos conocimientos y permitiendo evidenciar claramente la función de la lengua escrita; a la vez que beneficia la capacidad creativa, el espíritu de investigación y mantiene vivo el interés por generar producciones textuales cada vez más amplias y significativas para los estudiantes. La experiencia se llevó a cabo en Bogotá con seis niños de grado primero, que oscilaban entre las edades de 6 a 7 años.

Si bien dentro del rastreo bibliográfico no se encontraron investigaciones locales relacionadas con el objeto de estudio, no se puede descartar el hecho de que se vienen adelantando esfuerzos por mejorar las competencias escriturales, tratando de colocar en diálogo las nuevas tendencias y los saberes que tienen los docentes sobre la escritura.

El rastreo bibliográfico permitió visualizar la necesidad de un cambio de actitud y de posicionamiento con referencia a la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, para lo cual es necesario no sólo llevar estrategias diferentes al aula de clase sino la capacitación constante del profesorado. Es imperante que dentro de la escuela se dé paso a la enseñanza de la lengua como un elemento significativo y funcional, que parta de las vivencias e intereses de los niños, donde se entienda que el lenguaje escrito es imperante de ciudadanía y que uno de los lugares donde se debe propiciar dicho aprendizaje es la escuela.

Problema de investigación

Las investigaciones en el campo de la escritura han demostrado que en la escuela primaria y los niveles educativos posteriores se manifiestan diferentes dificultades en torno a la producción de textos escritos, dificultades que se relacionan, en un alto porcentaje, con las prácticas de enseñanza-aprendizaje que se han utilizado, las cuales se han limitado a la repetición y copia de textos ajenos a la realidad y cotidianidad de los estudiante; se han privilegiado estrategias gráfico-fónicas segmentadas que permiten el reconocimiento de la estructura formal del código, pero no de su uso real, auténtico, formativo, procesual y discursivo de la escritura.

Según el Ministerio de Educación (2003) y Orellana (2005), los métodos de enseñanza aprendizaje aplicados en el primer grado del nivel de Básica Primaria, se caracterizan por ser tradicionales y normativos, modelos repetitivos y mecánicos en donde el maestro y los estudiantes se convierten en replicadores de textos ajenos, lo que lleva a que los escolares se conviertan en sujetos receptores y que la capacidad de aprendizaje se mida por la posibilidad de memorizar, recordar y reproducir información. La escritura se reduce a la transcripción gráfica del lenguaje oral, centrándose en las discriminaciones auditas y visuales correspondientes al fonema - grafema, razón por la cual a los niños y niñas se les dificulta llegar a la construcción de oraciones y textos con sentido, lo que repercute, largo de su vida escolar, en el desempeño académico en las diversas áreas de conocimiento.

Dicha problemática hace imperante que se busquen alternativas pedagógicas que apunten a abordar la enseñanza y aprendizaje de la escritura desde otros modelos y no como el simple trazado de grafías, por ello, la estrategia didáctica del trabajo por proyectos en el aula se dibuja como una herramienta válida, en la medida que toma en cuenta los intereses y expectativas de los niños y niñas y ayuda al desarrollo de la

escritura de una manera colaborativa, fluida y natural y por lo tanto la pregunta que direccionó el proceso investigativo fue:

¿Una didáctica fundamentada en los proyectos de aula, incide en los procesos de construcción de la escritura en niños y niñas del grado primero del nivel de Básica Primaria de la Institución Educativa Los Comuneros de la ciudad de Popayán, departamento del Cauca?

Objetivos

- Determinar la incidencia de una propuesta didáctica fundamentada en los proyectos de aula, en el proceso de construcción de la escritura en los niños y las niñas de primero de básica primaria.
- Elaborar una propuesta didáctica, fundamentada en los proyectos de aula, para favorecer el desarrollo de las habilidades escriturales en los niños y las niñas del grado primero de básica primaria.

Descripción teórica

La psicogénesis de la escritura. La génesis es entendida como el proceso que tiene una persona para pasar de una etapa a otra en su desarrollo, en este caso es el proceso que atraviesan los niños y niñas en la construcción de la escritura en el grado primero del Nivel de Básica Primaria.

Las investigaciones de Ferreiro & Teberosky (Ferreiro, 1979, 88) sobre la construcción de la lengua escrita han contribuido a la comprensión de los procesos cognoscitivos que realizan los niños y las niñas en el aprendizaje. En sus trabajos las autoras afirman que el niño y la niña desarrollan y construyen el conocimiento sobre la lectura y la escritura haciendo preguntas y resolviéndolas; pasan de conceptos sonoros, luego a las palabras y finalmente al texto. En este proceso es importante la interacción con el adulto quien será el encargado de ayudarlo a reformular sus hipótesis o crearle un conflicto cognoscitivo que desequilibre a los estudiantes, lo cual le permitirá reestructurar sus aprendizajes y avanzar en la construcción de la lengua escrita.

De igual manera, Teberosky (2000,3) plantea que se dan una serie de variantes en el proceso lector y escritor de los sujetos aprendices, tales como:

- “Los alumnos como constructores de su conocimiento elaboran hipótesis, que le permiten hacer conceptualizaciones sobre la escritura.
- Cuando interactúa con textos escritos, personas que leen y escriben, las hipótesis se desarrollan.
- Esas hipótesis son las respuestas a los problemas e interrogantes que tiene sobre el conocimiento en cuanto a las representaciones de las grafías y la lectura.
- Los aciertos y desaciertos que tiene el sujeto aprendiz son considerados un elemento clave para que pueda reelaborar sus hipótesis, lo cual le posibilita la construcción de nuevos aprendizajes.
- Las hipótesis que se plantean se dan por las reconstrucciones que hacen sobre los conocimientos previos que tenían sobre la lengua escrita. De esta forma empieza a darle significado a lo aprendido, de hecho si lo aprende es porque lo comprende.”

Es de clarificar que la construcción del conocimiento es una actividad innata del sujeto, por ello no espera pasivamente que se le enseñe el lenguaje, sino que lo comprende y crea su propio sistema tomando los elementos que le proporciona su contexto sociocultural.

Proceso de Construcción de la Lengua Escrita. Según Patiño, Ramos&Soto (1995) y apoyadas en la clasificación realizada por Romo (1991), el proceso de construcción de la escritura atraviesa por diversos períodos, que a su vez están divididos en etapas y subetapas, los cuales permiten evidenciar las diferencias que se van dando secuencialmente entre el dibujo hasta llegar a la escritura alfabética o convencional. Dichos períodos se pueden visualizar en las siguientes figuras:

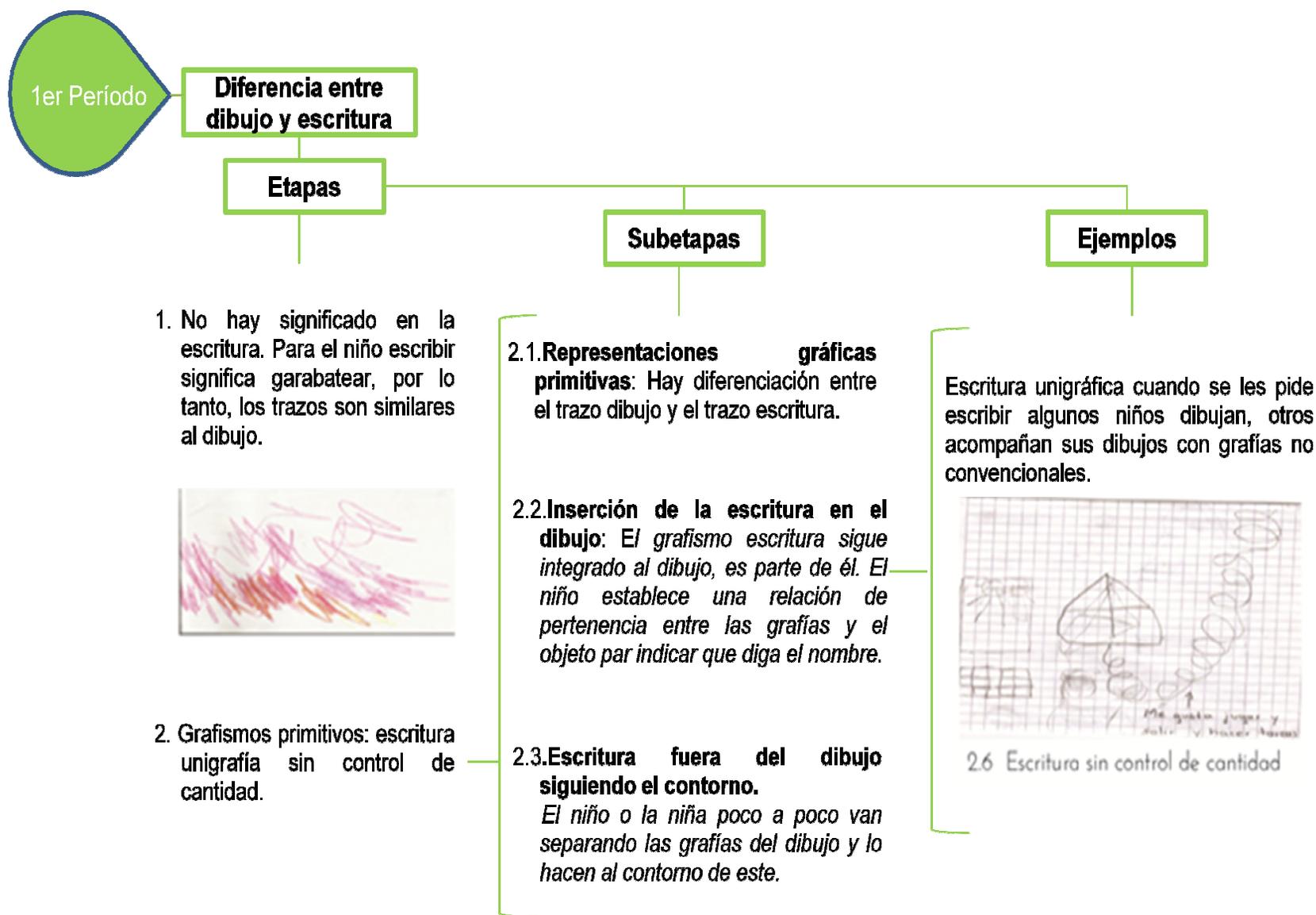


Figura 1. Primer período: Diferenciación entre dibujo y escritura.

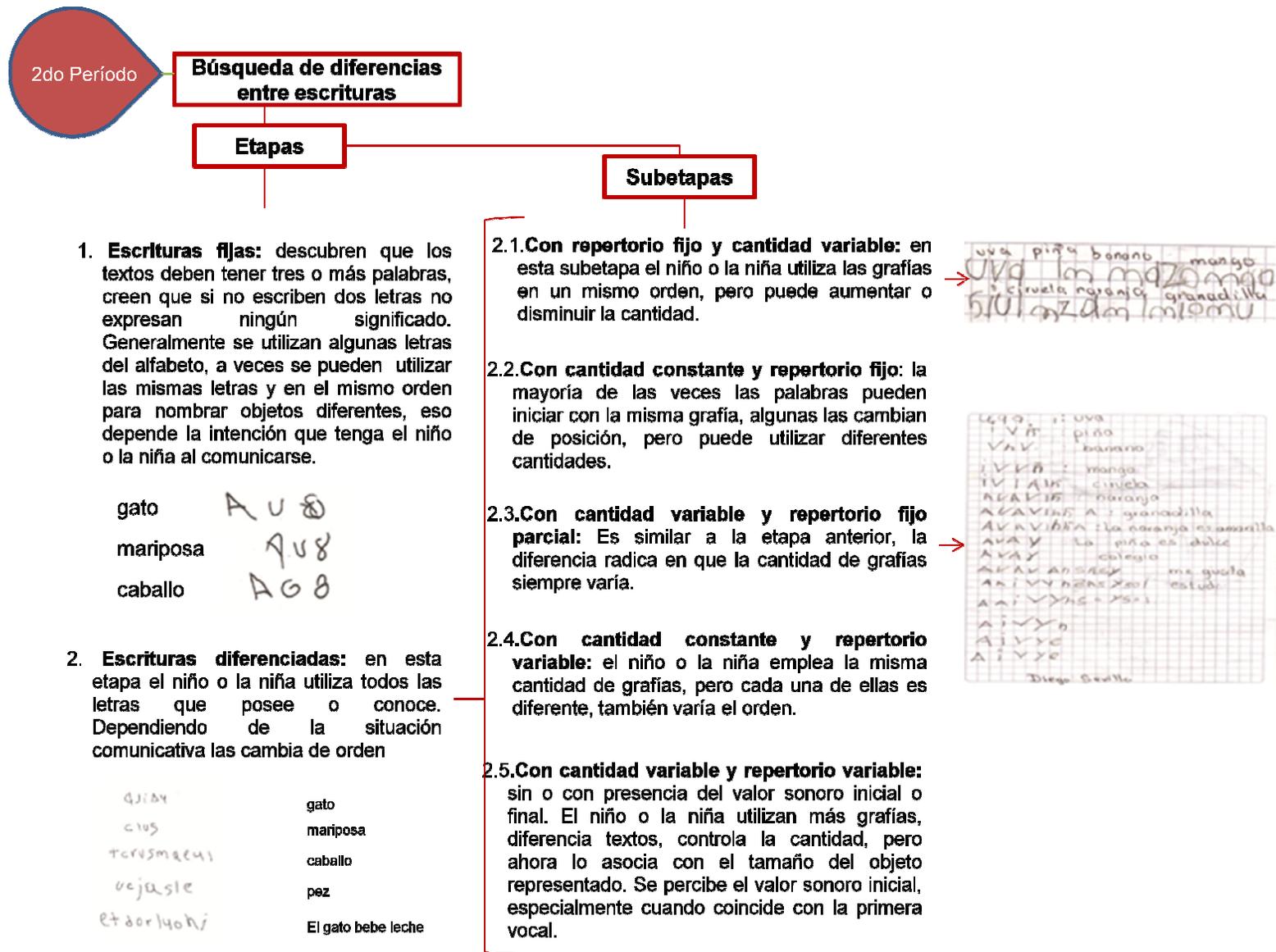


Figura 2. Segundo período: Búsqueda de diferencias entre escrituras.

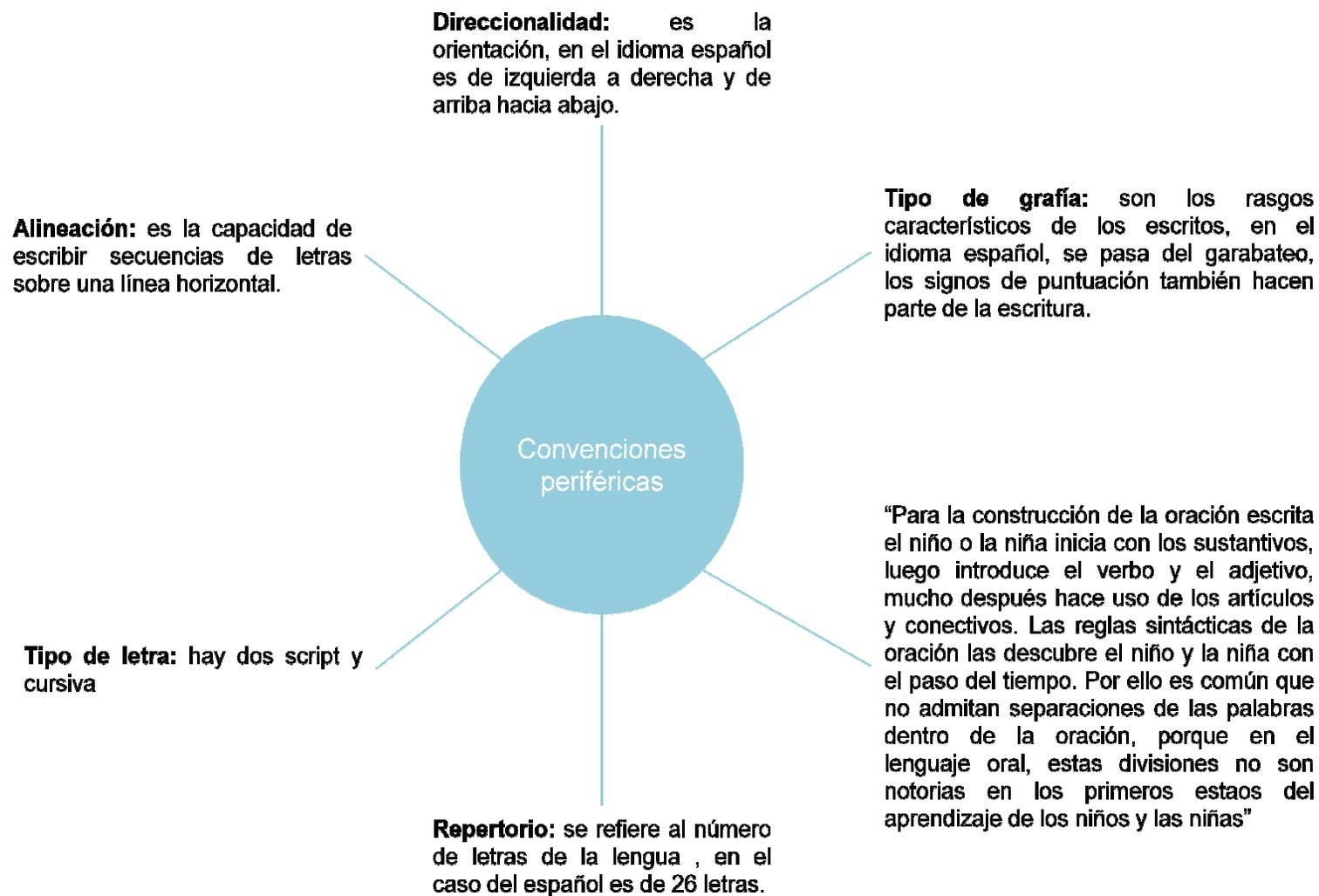


Figura 4. Convenciones periféricas y oración escrita.

Proyectos de aula. Propuesta pedagógica de carácter constructivista que es considerada como una herramienta metacognitiva del aprendizaje significativo. Está inspirado en las ideas de Dewey (1916), que posteriormente fueron jalonadas por Kilpatrick (1918) y tiene como objetivo dar solución a los problemas que surgen con respecto a la apropiación del conocimiento académico. Los proyectos permiten la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la transversalización de los saberes y el establecimiento de relaciones entre los componentes del currículo y las necesidades e intereses de los educandos, sin desligarse del ámbito familiar y comunitario.

Según González (1998), su importancia radica en que pueden convertirse en una guía para unir el mundo de la vida con el mundo de la escuela, en la medida que parte de preguntas que posibilitan la investigación, la indagación de sucesos, hechos o premisas que pueden ser corroboradas a través de la experiencia y que llevan al niño o a la niña a reestructurar el pensamiento, a verificar y transformar sus propias hipótesis.

El proyecto de aula se caracteriza por valorar los conocimientos previos de los sujetos; organizar actividades estimuladoras y motivadoras que fortalezcan las capacidades metacognitivas, posibilitando los avances en el proceso de aprendizaje; permitir que los escolares sean los protagonistas de su propio proceso, a través de la participación activa en el proceso didáctico (planeación, desarrollo y evaluación); afianzar las relaciones grupales; expandir los puntos de vista iniciales frente a los problemas; aprender a evaluarse reconociendo el valor de los nuevos aprendizajes; integrar ideas a medida que se van concretando las actividades y permitir encontrar alternativas diferentes de comprensión de los hechos o situaciones exploradas.

Dentro de la dinámica de los proyectos de aula, el docente se convierte en orientador del proceso, organizador de conocimientos que surgen en la planeación y ejecución de los mismos. Es el centro de la intención pedagógica, ya que de él depende la manera como el niño o la niña comience a asimilar e interiorizar todos los aspectos emocionales que requiere para comprender su entorno y adquirir las habilidades necesarias para comunicar estados de ánimo, sentimientos y crear lazos afectivos. Desde esta perspectiva, el educador debe poseer comprensión del desarrollo infantil y de los procesos de construcción de la lengua escrita, para que pueda llevarlos al interior del aula y crear dinámicas de enseñanza-aprendizaje más pertinentes y contextualizadas.

Según González (1998), el proyecto de aula se estructura en tres momentos: la contextualización, la metodología y la evaluación. En el primero, se plantea el problema, el objeto de estudio, se formulan los objetivos y los conocimientos a adquirir, teniendo en cuenta que siempre se debe partir de un problema; en el segundo, se referencia el método, el grupo y los medios con que se cuenta para llevar a cabo el proyecto y, en el tercero, se analizan los resultados, se comprueba si se alcanzaron los objetivos propuestos y si se solucionó el problema que dirige el diseño del proyecto.

Los proyectos se convierten en una propuesta que permite integrar todas las áreas del conocimiento, ofreciendo una mirada positiva a los desaciertos que atraviesan los sujetos aprendices en el proceso de construcción de la escritura, convirtiéndolos en elementos constitutivos que provocan un desequilibrio cognitivo que los lleva a repensar lo construido y a partir de éste, construir un nuevo significado, dándole la oportunidad de constituirse como constructor activo de la escritura.

Metodología

El proyecto se inscribió en el enfoque cuantitativo, de corte empírico analítico, en la medida que se acercó a la realidad de las escuelas mencionadas para determinar cómo una propuesta didáctica fundamentada en los proyectos de aula, incidía en el desarrollo de los procesos de construcción de la lengua escrita de los estudiantes de grado primero del nivel de Básica Primaria.

La investigación en su desarrollo trabajó con las siguientes hipótesis:

Hipótesis nula: una didáctica fundamentada en los proyectos de aula no incide en los procesos de construcción de la escritura en las niñas y los niños del grado primero del nivel de Básica Primaria.

Hipótesis alterna: una didáctica fundamentada en los proyectos de aula incide en los procesos de construcción de la escritura en las niñas y los niños del grado primero del nivel de Básica Primaria.

La investigación es de corte cuasiexperimental, en la medida que no se puede ejercer un control sobre las variables intervinientes, tales como: el nivel socio-económico, la estimulación lectora y el contexto familiar, social y escolar. Para su ejecución se tomó un grupo experimental, constituido por 20 estudiantes de la institución Educativa Los Comuneros de Popayán – Cauca, a quienes se les aplicó la propuesta didáctica del trabajo por proyectos de aula, para la enseñanza de la escritura, mientras que el grupo de control estuvo constituido por 20 niños de la institución educativa INCODELCA, sede Policarpa Salavarrieta N.º 1 del municipio de Corinto – Cauca, los cuales continuaron con la enseñanza desde un modelo tradicional.

La recolección de datos se llevó a cabo mediante la aplicación de la prueba elaborada por Gómez (1987) y retomada y adecuada por Patiño, Ramos & Soto (1995); y que valora las convenciones periféricas, el sistema alfabético y la construcción de la oración. (Ver anexo 1).

Dicha prueba se aplicó en tres momentos: pretest, que permitió determinar el estado de desarrollo del proceso de construcción de la lengua escrita (Variable Dependiente) antes de la implementación de la propuesta didáctica fundamentada en los proyectos de aula (Variable Independiente) y dos posttest que posibilitaron hacer seguimiento a los avances logrados por ambos grupos. Es de anotar que para la aplicación del instrumento en los tres momentos se hicieron cambios, conservando la estructura de la misma.

Variables

Variable dependiente: proceso de construcción de la lengua escrita: Escritura. (Ver figura N.º 5)

Variable independiente: didáctica fundamentada en los proyectos de aula. (Ver figura N.º 6)

Variables intervinientes: nivel socio-económico, la estimulación lectora y el contexto familiar, social y escolar. (Ver figura N.º 7).

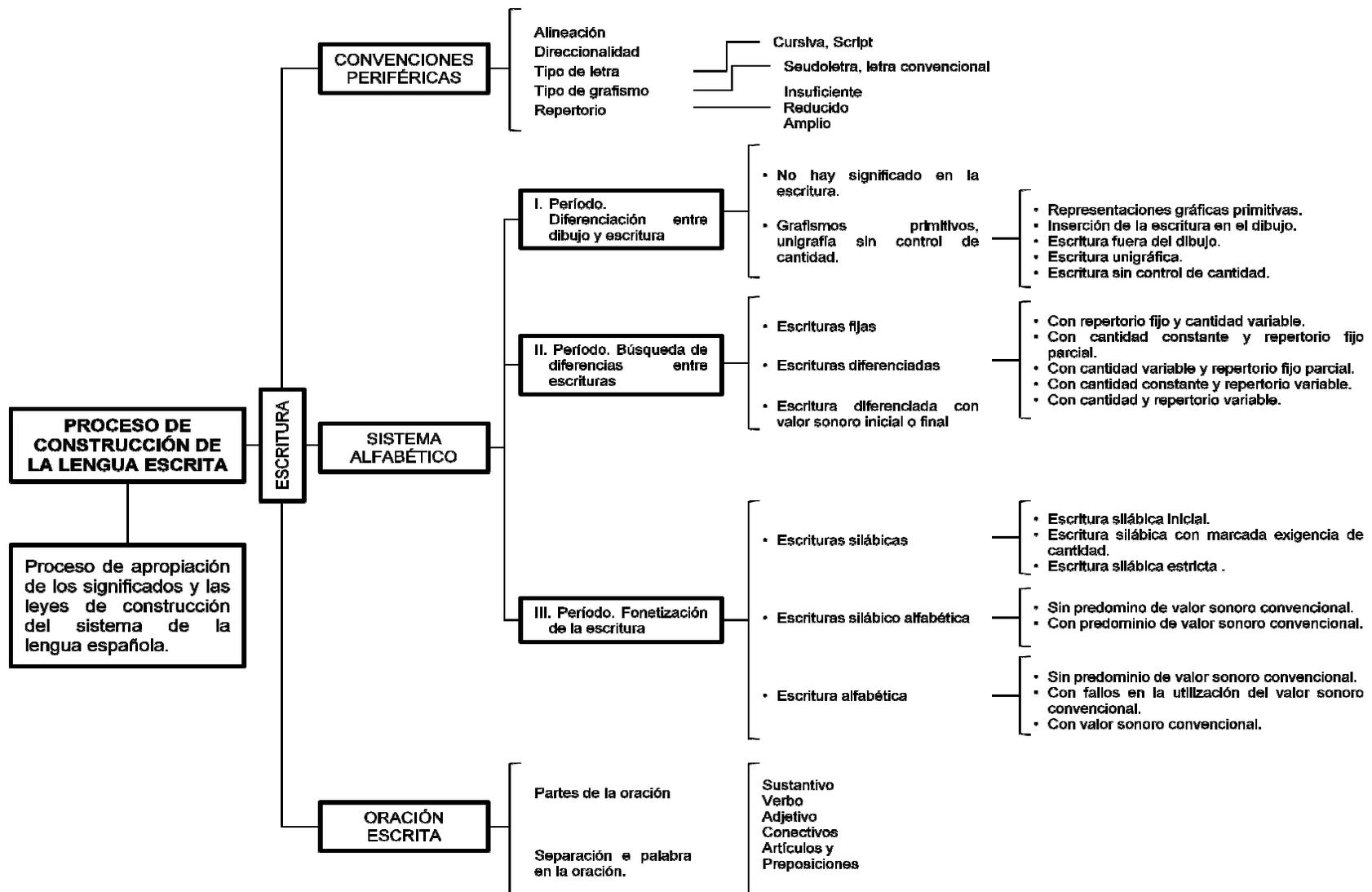


Figura 5. Variable Dependiente: proceso de construcción de la lengua escrita.⁴

⁴Patiño, Ramos & Soto (1995). Construcción de la lengua escrita en niños con Síndrome de Down. Tesis de maestría, Universidad de Antioquia. UDEA (p.62).

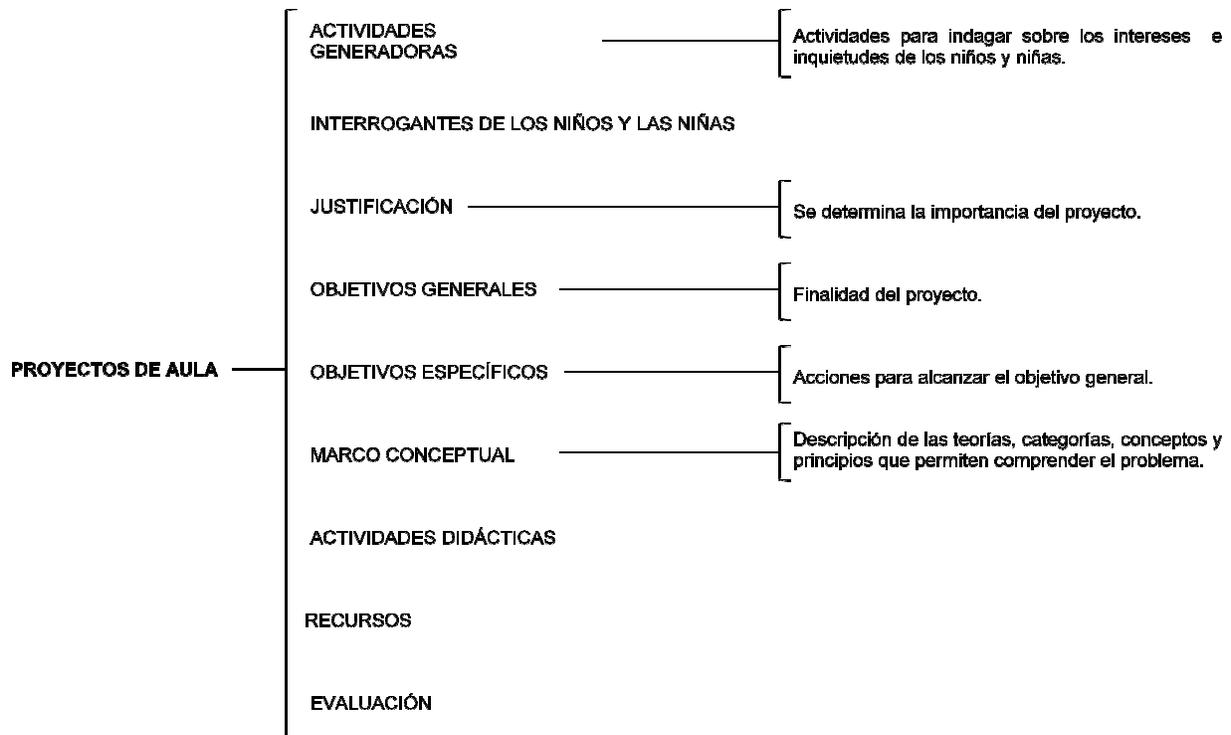


Figura 6. Variable Independiente: didáctica fundamentada en los proyectos de aula.

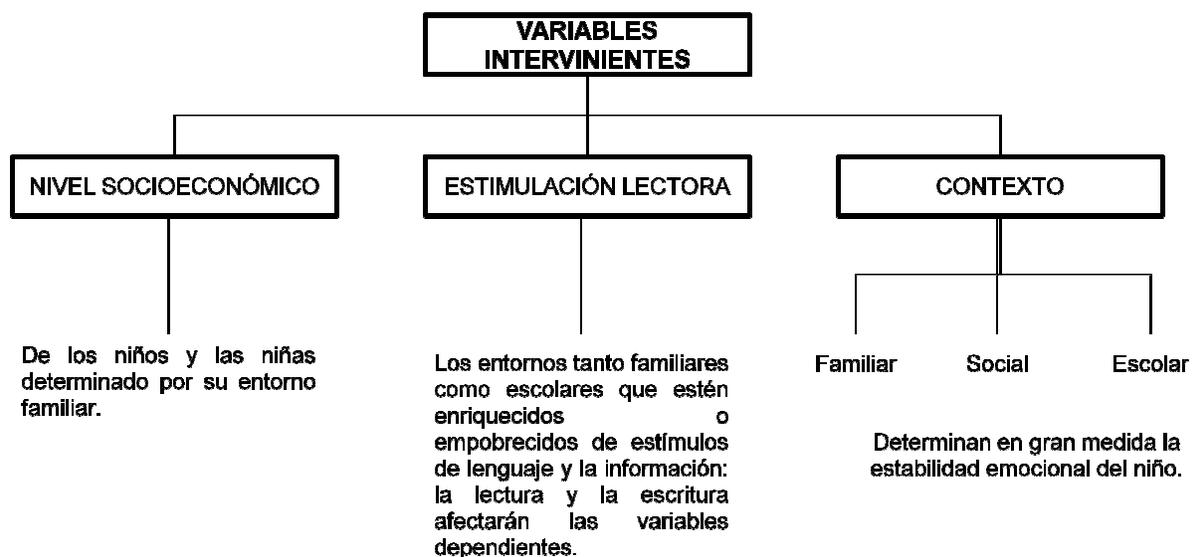


Figura 7. Variables Intervinientes

Unidad de análisis y de trabajo

La investigación planteó como unidad de análisis a los 96 estudiantes del grado primero del nivel de Básica Primaria de las instituciones educativas INCODELCA, sede Policarpa Salavarrieta N°. 1 del municipio de Corinto – Cauca y Los Comuneros del municipio de Popayán, con edades entre los seis y ocho años. Teniendo en cuenta el Sistema de Matrícula (SIMAT), los niños, en un alto porcentaje, pertenecen a los

estratos uno y dos, dependen de la economía informal y tienen bajos niveles de formación académica.

Por las características del proyecto, se tomó como unidad de trabajo a 20 estudiantes de la institución Educativa INCODELCA (4 niños y 16 niñas); de estratos 1 y 2, que en su gran mayoría viven en familias extensas y que por la falta de fuentes de empleo, tienen que derivar sus ingresos de actividades poco lícitas, pero que debido a su diversidad étnica y cultural, aún conservan algunas tradiciones culturales que en este momento son elementos valiosos para ellos y, 20 de los Comuneros (12 niñas y 8 niños), que provenían de hogares con madres cabeza de familia y un promedio de 5 o más integrantes por hogar, con fuertes limitaciones socioeconómicas, pero grandes potencialidades que pueden convertirse en herramientas valiosas para ser trabajadas en la escuela. En la primera institución, se continuó con la enseñanza-aprendizaje de la escritura desde un enfoque tradicional, mientras que a los de la segunda institución se les aplicó la propuesta constructivista de los proyectos de aula.

Análisis e interpretación de los datos

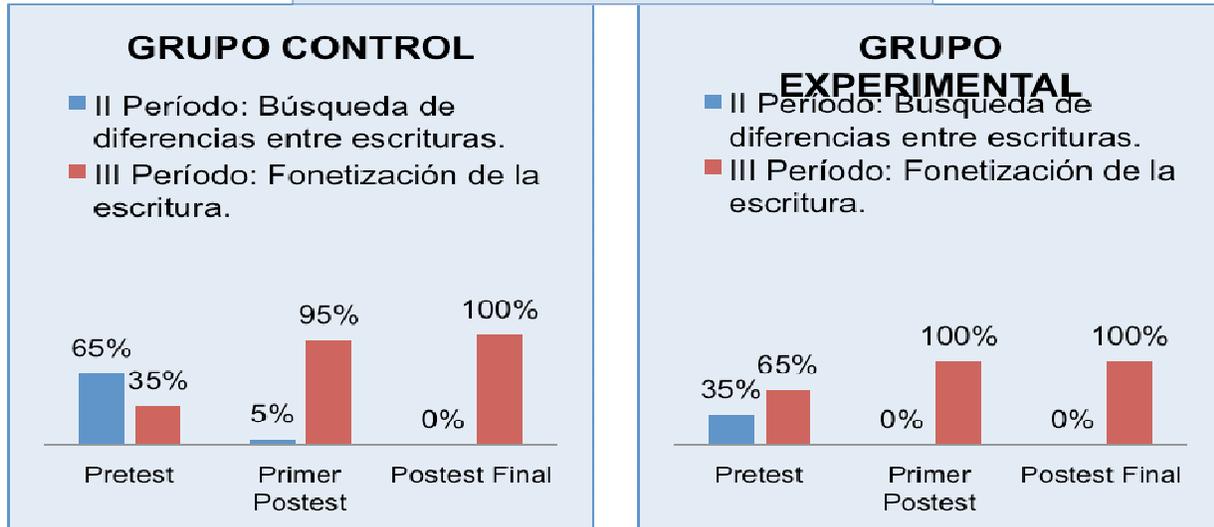
El análisis de los datos se hizo primero al interior de cada grupo (intragrupal), con el propósito de reconocer los avances obtenidos por los estudiantes de cada uno de los grupos y posteriormente se compararon los resultados obtenidos ambos grupos, experimental y control (intergrupala), con la finalidad de encontrar las semejanzas y diferencias dadas en el proceso de construcción de la lengua escrita y por ende determinar la incidencia de la propuesta didáctica fundamentada en los proyectos de aula.

Hallazgos

El análisis de la información llevado a cabo a la luz del tema, la pregunta, los objetivos y los instrumentos de investigación, permitieron evidenciar los cambios que se dieron, tanto en el grupo experimental como el del control, en la construcción de la escritura.

Períodos de la escritura. Los resultados del pretest revelan diferencias en los niveles evolutivos de la escritura en los niños; al inicio en el grupo control el 65% de los estudiantes se encontraban en el segundo período: *búsqueda de diferencias entre escritura* y el 35% restante en el tercer período: *Fonetización de la escritura*; mientras que en el grupo experimental el 35% de los educando se encontraban en el segundo período y el 65% restante en el tercer período. (Ver gráfica 1)

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA ESCRITURA PERÍODOS



Gráfica 1. Proceso de construcción de la escritura, Períodos Grupo Control y Experimental.

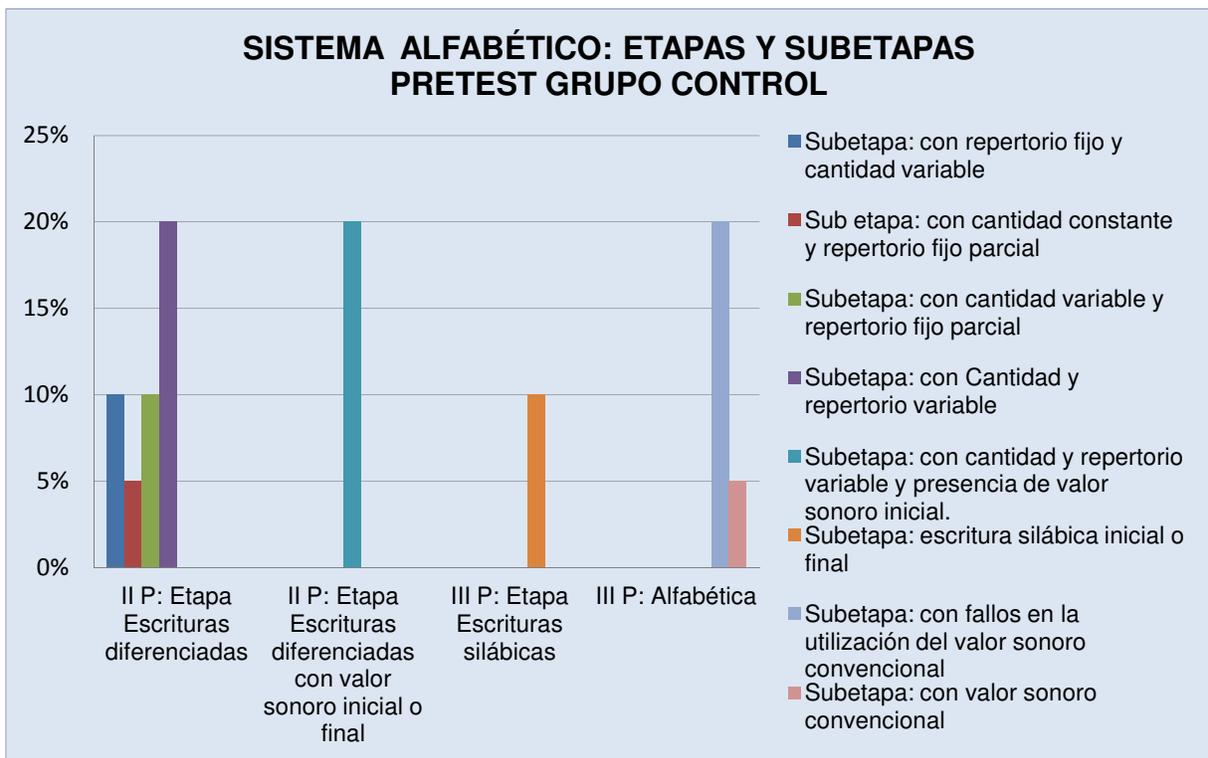
Al ingresar a la escuela, la mayoría de los estudiantes han abandonado la idea de relacionar el dibujo con la escritura y comienzan a hacer diferenciaciones, por ello, pasan de escribir unas pocas grafías en un mismo orden a una escritura fija (Romo, 1995). Algunos varían la cantidad y el repertorio y muy pocos establecen relaciones entre las emisiones del lenguaje oral con la escritura. Posteriormente establecen relaciones entre el sonido inicial o final de la palabra, un ejemplo claro se da cuando se les pidió que escribieran la palabra “banano” y ellos escribieron “vndo”, incluso pueden utilizar una letra o grafía para representar una sílaba. De tal manera que se puede afirmar que cuando el niño inicia su escolaridad ya sabe leer y escribir de una forma diferente a la del adulto alfabetizado, tal como lo afirma Ferreiro (1979, p. 88):

“Los niños poseen representaciones o concepciones sobre la escritura antes de comprender el sistema de escritura, además esa comprensión exige su propia reconstrucción interna, una reconstrucción en la cual los problemas de naturaleza lógica están constantemente presentes”.

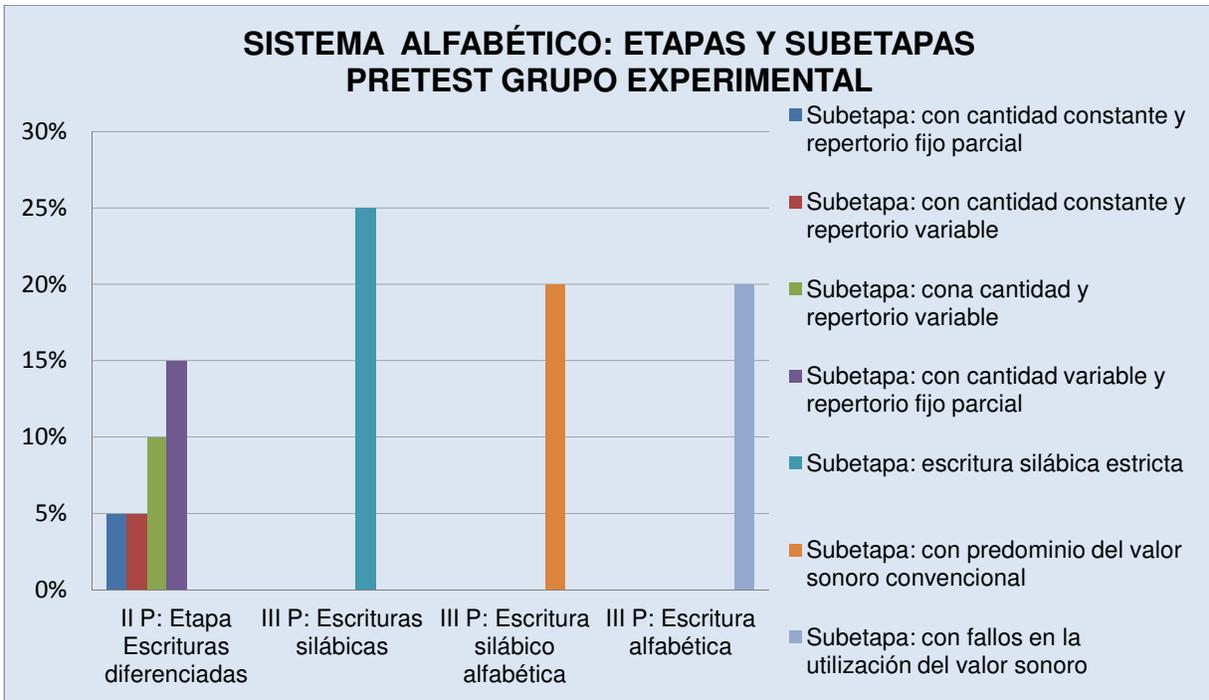
En la aplicación del primer postest se evidencia que el 100% de los estudiantes del grupo experimental pasan al tercer período: “*Fonetización de la escritura*”, frente al 95% del grupo de control, lo que demostró que el trabajo llevado a cabo bajo la metodología de los proyectos de aula potenció el avance en la construcción del proceso escritor. De igual manera pasa en el postest final donde los dos grupos alcanzan el tercer período, pero los avances en el experimental es más significativo en la medida que las producciones textuales de los niños partieron de las vivencias y los intereses de los niños, lo que permitió el avance y apropiación de la escritura. (Ver gráfico 1).

El pretest realizado a los dos grupos: control y experimental, arrojó que desde el inicio había un avance significativo en el grupo experimental en la medida que el 65% de los estudiantes se encontraban en el tercer período de la construcción de la escritura, frente a un 35% del grupo control. En relación con las etapas y subetapas, tal como se aprecia en los gráficos 2 y 3, fue notoria la diferencia entre los dos grupos,

en la medida que en porcentajes distintos se ubicaron en las distintas etapas y subetapas por las cuales se debe pasar en la construcción de la escritura; sin embargo, con respecto a la etapa de “*Escrituras Diferenciadas*” del segundo período, se notó que en el grupo control el 20% se ubicaron en la subetapa “*Con cantidad variable y repertorio fijo parcial*” frente al 15% del grupo experimental, es decir que si bien más estudiantes se encontraban en el segundo período en el grupo control frente al experimental, los estudiantes tenían más avances en el proceso escritor. Un contraste igual se apreció en la etapa “*Alfabética*” donde se pudo observar que en el grupo control el 25% de los estudiantes había alcanzado esta etapa, frente a un 20% en el grupo experimental, lo que implica que había en el grupo control estudiantes que tenían ideas más claras sobre la producción escrita.

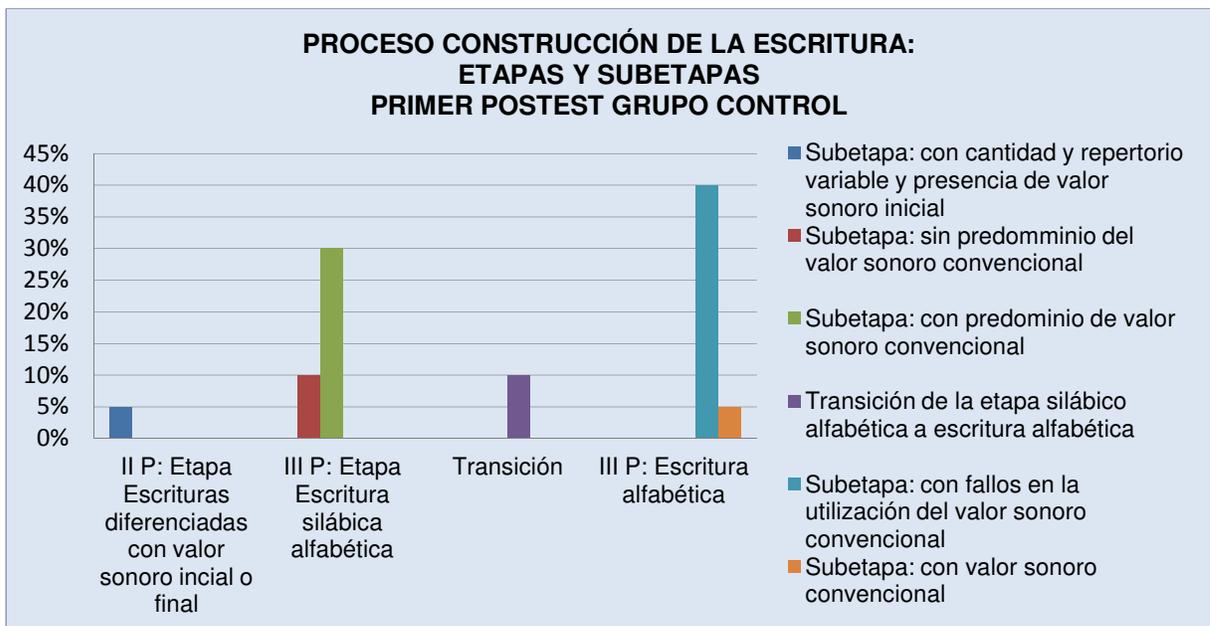


Gráfica2. Proceso de construcción de la escritura: Etapas y Subetapas. Pretest grupo Control.



Gráfica3. Proceso de construcción de la escritura: Etapas y Subetapas. Pretest grupo Experimental.

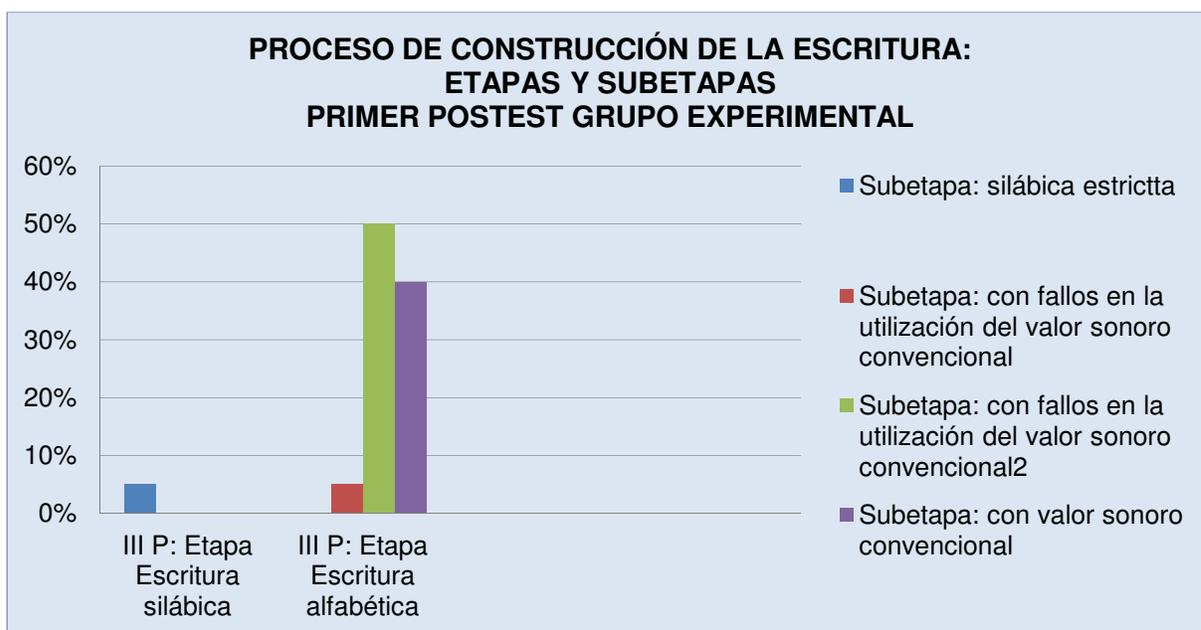
Con respecto al primer postest, en la apropiación del sistema alfabético el 100% de los niños y niñas del grupo experimental pasan al III período “Fonetización de la escritura” y particularmente a las etapas y subetapas que se pueden apreciar en el gráfico 5, mientras que en el grupo control (gráfico 4), un 5% todavía continúa en el II período y el 95% restante pasa al tercer período.



Gráfica4. Proceso de construcción de la escritura: Etapas y Subetapas. Primer Postest grupo Control.

En el grupo control los niños y niñas establecen relación al escribir una grafía para cada sílaba de la emisión oral, que puede ser consonante o vocal y en algunas ocasiones utilizan dos grafías, mientras que en el grupo experimental los estudiantes logran hacer correspondencia de cada letra en la escritura con cada sonido puro de la emisión oral y no a cada sílaba, aunque es de anotar, que es normal que continúen teniendo algunas fallas en los valores sonoros de grafías, puesto que en algunos casos por la pronunciación propia de la región no se hace mucho énfasis en los fonemas /v/, /b/, /c/, /s/, /z/, /j/, /g/, /y/, /ll/, al igual que se presentan conflictos con algunas combinaciones (Patiño, 1995, p. 49).

Los datos registrados en los gráficos 4 y 5 permitieron darse cuenta que la enseñanza bajo la metodología de los proyectos de aula en el grupo experimental, potenció el avance en la construcción de la escritura, fue notable el progreso, puesto que ellos emplearon varias categorías gramaticales que pueden incluso catalogarse como pequeñas producciones textuales. Ferreiro (1979, p. 22), explicando la teoría de Piaget, expresa:



Gráfica 5. Proceso de construcción de la escritura: Etapas y Subetapas. Primer Posttest grupo Experimental.

“Considerando la asimilación como mecanismo fundamental para la adquisición del conocimiento, toda propuesta del adulto, para ser realmente entendida, tiene que ser asimilada por el niño. Asimilar es también transformar en función de esquemas previos. Una propuesta metodológica que no considere los procesos de asimilación no sirve”.

Es decir, en palabras de Ferreiro, es necesario emplear en el aula de clase metodologías que sean claras y que respondan a los intereses y motivaciones de los discentes, tal como sucede con el trabajo por proyectos de aula.

Los avances registrados en el posttest final (Gráfico 6 y 7) permitieron plantear que los proyectos de aula tienen enormes beneficios en el desarrollo del proceso de comprensión y apropiación de la lengua, a ello se le adiciona el hecho de responder al gusto, interés y necesidades de los niños, como se constata en las respuestas de los

alumnos del grupo experimental, quienes al final logran hacer construcciones textuales con sentido y coherencia, frente a las producciones de los estudiantes del grupo control, que se caracterizan por ser más esquemáticas y poco fluidas . De igual manera, genera una intención comunicativa al permitir que los niños compartan sus ideas y pensamientos con los demás, lo que implica entonces progresos en el desarrollo de las habilidades orales.

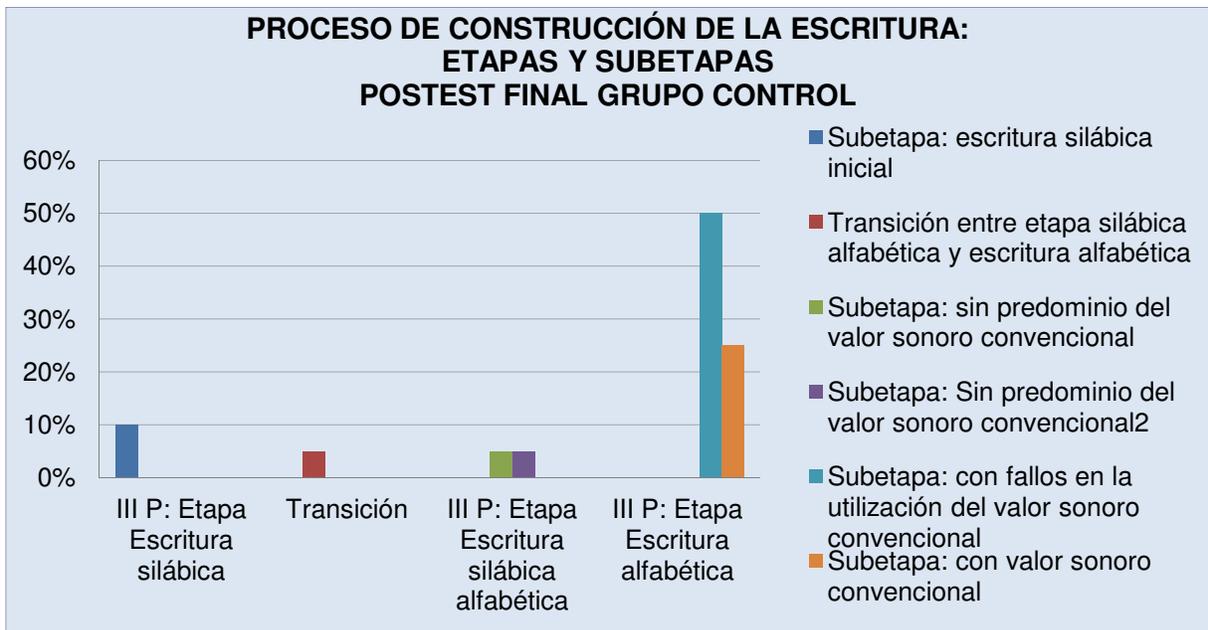
El trabajo bajo la modalidad de proyectos de aula, permitió que la docente del grupo experimental tuviese en cuenta los períodos, etapas y subetapas en los que se encontraban los niños y niñas con respecto a la construcción de la lengua escrita y que a partir de allí se diseñaran las actividades para atender los diferentes ritmos de aprendizaje, al igual que se organizaran equipos de trabajo colaborativo, permitiendo que los niños compartieran a diario experiencias y aprendizajes y que tuviesen contacto directo con diferentes tipos de textos: cuentos, periódicos, cartas, recibos, etc.

Con respecto al grupo control, se notó que ante el planteamiento del tema relacionado con la escritura espontánea, ellos se muestran inseguros y escriben oraciones cortas con poca utilización de categorías gramaticales, por tanto, no muestran autonomía, debido tal vez al método tradicional donde el proceso se limita a un aprendizaje memorístico y repetitivo para adquirir una técnica de transcripción gráfica del lenguaje oral.

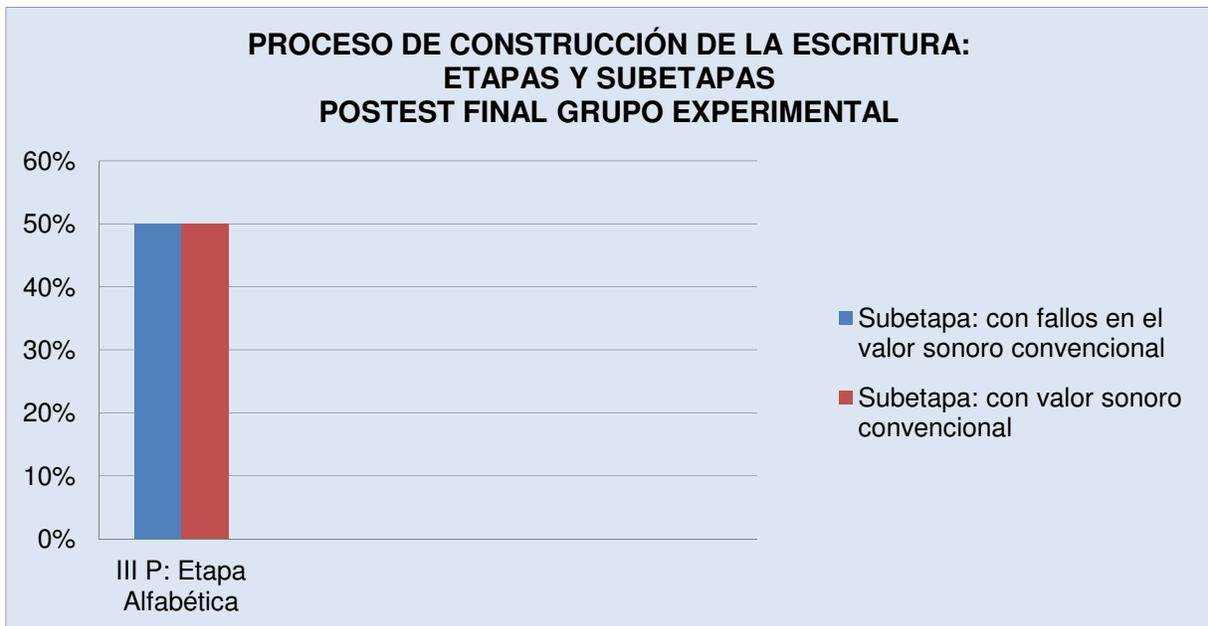
Es de anotar que tanto el grupo control como el experimental logran avances significativos en el postest final, tal como lo expresa Ferreiro y Teberosky (1979, p. 32-33)

“La escuela se dirige a quienes ya saben admitiendo de manera implícita, que el método está pensado para quienes ya han recorrido, solos, un largo camino previo. El éxito del aprendizaje depende, entonces, de las condiciones en que se encuentra el niño en el momento de recibir la enseñanza. Los que se encuentran bien avanzados de la conceptualización son los únicos que pueden sacar provecho de la enseñanza tradicional y son quienes aprenden lo que el maestro se propone enseñarles. El resto son los que fracasan, a quienes la escuela acusa de incapacidad para aprender o de dificultades en el aprendizaje”.

De tal manera, es necesario incluir nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje relacionados con la construcción de la escritura, para lograr aprendizajes significativos en el aula de clase, tal como sucedió con la implementación de los proyectos de aula, que arrojaron mejores resultados con relación al método tradicional.



Gráfica 6. Proceso de construcción de la escritura: Etapas y Subetapas. Posttest final grupo Control.



Gráfica 7. Proceso de construcción de la escritura: Etapas y Subetapas. Posttest final grupo Experimental.

Convenciones periféricas. Las investigaciones en este campo, entre ellas la realizada por Ferreiro y Teberosky (1979), afirman que los niños y niñas al ingresar al grado primero ya tienen conocimiento sobre las convenciones periféricas porque llegan al colegio con un inmenso bagaje de saberes respecto del sistema de escritura, el cual se da por el contacto diario que tienen con la escritura y con adultos que escriben. Al respecto Legrun y Hidreth (1992, p. 22-23) plantean que:

“la direccionalidad es un principio ortográfico que los niños exploran y desarrollan a los cuatro o cinco años de edad produciendo una escritura horizontal, de derecha a izquierda o de izquierda a derecha. A partir de la cual se puede analizar como manera de escritura donde le niño explora los primeros estéticos y lingüísticos de su escritura”.

Los resultados obtenidos en este aspecto durante el proceso investigativo (pretest, primer postest, postest final), se pueden observar en la siguiente tabla:

CONVENCIONES PERIFÉRICAS	PRETEST		PRIMER POSTEST		POSTEST FINAL	
	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
Alineación	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Direccionalidad	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Tipo de letra	Script 100%	Script 100%	Script 100%	Script 100%	Script 100%	Script 100%
Tipo de grafía	Convencional 100%	Convencional 100%	Convencional 100%	Convencional 100%	Convencional 100%	Convencional 100%
Repertorio	Amplio 90% Reducido 10%	Amplio 60% Reducido 40%	Amplio 100%	Amplio 100%	Amplio 90% Reducido 10%	Amplio 100%

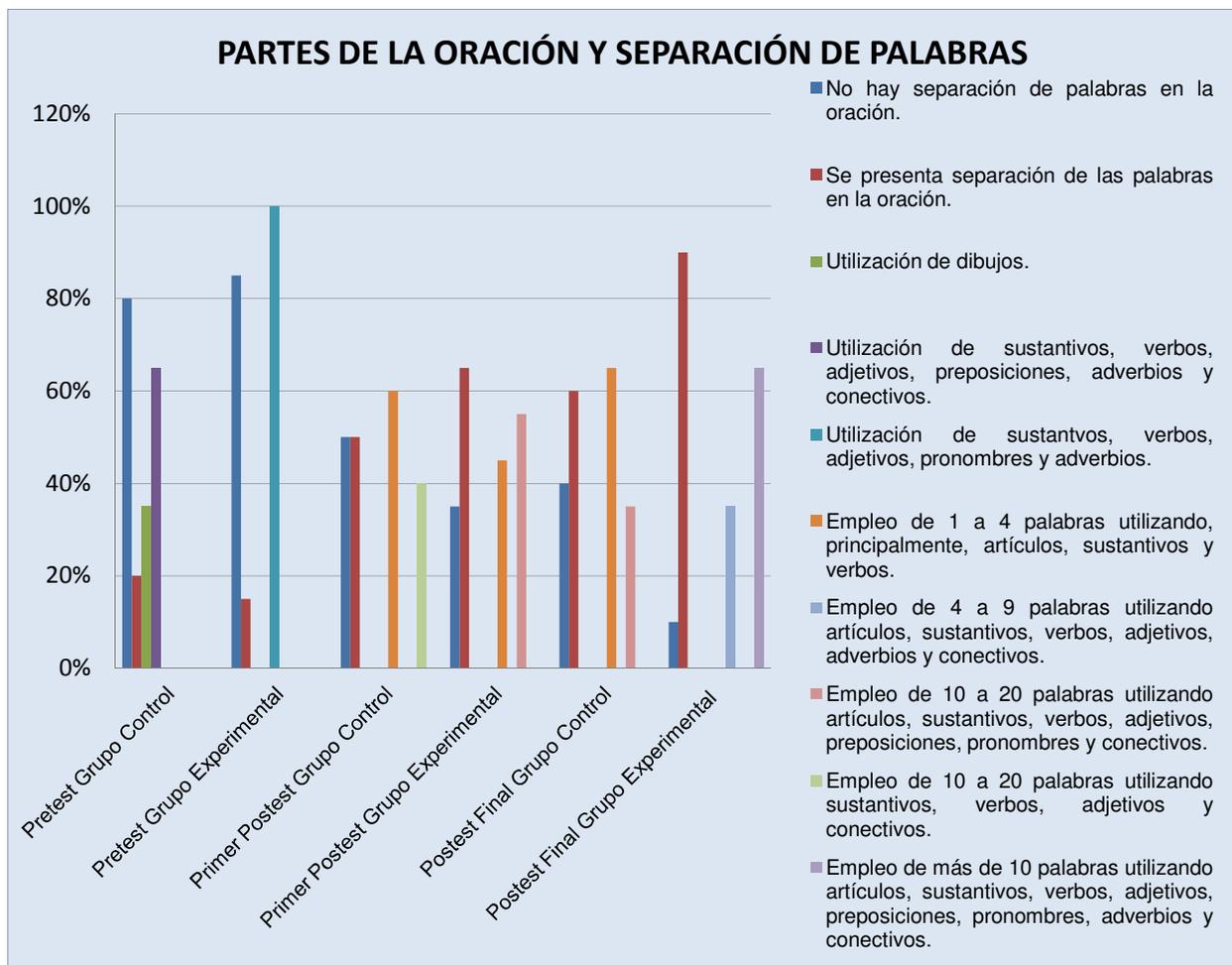
Tabla 2. Comparación intergrupala del proceso de construcción de la escritura. Convenciones periféricas

El análisis del pretest y los dos postest arrojaron que existía un dominio de las convenciones periféricas en los dos grupos (control y experimental), el cual se mantuvo durante toda la intervención. El 100% de los escolares de los grupos experimental y de control manejaban las convenciones periféricas, puesto que tenían alineación; es decir, lograban escribir siguiendo una línea horizontal imaginaria sobre el papel blanco; direccionalidad, porque escribían de izquierda a derecha y de arriba abajo; su tipo de letra era script y su grafía era convencional en un 100%.

Las diferencias se aprecian en cuanto al repertorio, puesto que en el pretest en el grupo control un 90% tenían un repertorio amplio y un 10% un repertorio reducido, en contraste con el grupo experimental que en un 60% tenían un repertorio amplio y un 40% un repertorio reducido. Al avanzar en la intervención se notó que los dos grupos avanzaron hacia un repertorio amplio en el primer postest, pero al final el grupo control vuelve al punto inicial y termina con los mismos datos del pretest (repertorio amplio 90% y reducido 10%), a diferencia del grupo experimental que logra mantenerse en el 100% del repertorio amplio, lo que demuestra que tal vez influyó el método aplicado en este grupo (Trabajo por proyectos de aula).

Oración escrita. En los resultados obtenidos se puede observar que ambos grupos utilizan las diferentes categorías gramaticales, aunque su escritura todavía no sea convencional, tal como lo explica Ferreiro y Teberosky (1979, p. 206):

“ubican todas las palabras escritas, correctamente, guiándose por una doble suposición: que incluso los elementos del lenguaje sin contenido pleno están escritos, y que el orden de escritura corresponde, término, al orden de emisión”.



Gráfica 8. Partes de la oración y separación de palabras Grupo Control y Experimental.

Con respecto al pretests, en porcentajes casi equitativos el grupo experimental y de control, con un 85% y 80% respectivamente, no separan las palabras en la oración (hiposegmentación); debido en gran parte a que en los primeros períodos de construcción de la lengua escrita los niños no comprenden la utilización de los espacios en blanco, porque no diferencian las características del lenguaje hablado y las del lenguaje escrito, éstas no les son significativas; es decir, no les dicen nada, por consiguiente no se pueden escribir ni leer. Para la mayoría de los sujetos investigados la oración es concebida como un todo, como una unidad que no puede fragmentarse, tal como lo anuncian Ferreiro y Teberosky (1979), al afirmar que los espacios en blanco entre palabras no corresponden a pausas reales en la elocución, puesto que las separaciones que hacen entre sí son demasiado abstractas y se resisten a una definición lingüística precisa.

Como se puede apreciar en la gráfica 8 este aspecto fue disminuyendo con respecto al primer postest y al postest final (50% y 35% y 40% y 10%), notándose un avance muy significativo en el grupo experimental, que logró en un 90% separar de manera adecuada las palabras en la oración, frente a un 60% en el grupo control.

Los niños y niñas de los dos grupos investigados, escribían de una manera no convencional y utilizaron verbos, sustantivos, pronombres y otras categorías

gramaticales y sin saber “descifrar o escribir” ubicaron todas las palabras escritas correctamente, guiándose por una doble suposición, tal como lo dicen Ferreiro & Teberosky (1979), al afirmar que los elementos del lenguaje sin contenido pleno están escritos, y que el orden de escritura corresponde, término, al orden de emisión.

Sin embargo el avance entre el pretest, el primer y último postest fue evidente en el grupo experimental, tal como se puede apreciar en el gráfico 8, donde los niños y niñas intervenidos terminan empleando las diferentes categorías gramaticales para la construcción de sus oraciones, lo que permitió plantear que la propuesta didáctica fundamentada en los proyectos de aula, tiene enormes beneficios en el desarrollo cognitivo, de comprensión y apropiación de la lengua escrita. Aunque el grupo control también mostró avances significativos, aún muestran limitaciones en la construcción de la oración escrita, lo que probablemente se deba al método utilizado para el aprendizaje, el cual sigue haciendo énfasis en la lateralización espacial, la discriminación visual y auditiva, la coordinación visomotriz, que se llevó a cabo a través de actividades como la escritura con planas, que no dieron lugar para que el sujeto aprendiz o “sujeto cognoscente”, como lo denomina Piaget (1978), aprenda interactuando con la escritura como objeto de conocimiento y cultura, o como lo plantea Ferreiro & Teberosky (1979, p. 32-33)

“Un sujeto intelectualmente activo no es un sujeto que “hace muchas cosas”, ni un sujeto que tiene una actividad observable. Un sujeto activo es un sujeto que compara, excluye, ordena, categoriza, etc. Un sujeto que está realizando materialmente algo, pero según las instrucciones o el modelo para ser copiado provisto por otro, no es, habitualmente, un sujeto intelectualmente activo.”

Es importante resaltar la importancia que puede tener una metodología de enseñanza aprendizaje de la escritura basada en el respeto del proceso que tienen los niños en el conocimiento del sistema de escritura y la posibilidad de ofrecer actividades significativas y reales en la producción de textos.

Generalmente para la construcción de la oración escrita, los niños empiezan utilizando un sustantivo, porque los asocian a nombres, sólo cuando han evolucionado en sus hipótesis, introducen el verbo y el adjetivo y en los períodos más avanzados incluyen los conectivos. La noción que tienen los niños sobre la palabra es diferente a la concepción que tienen los adultos alfabetizados, por ello la comprensión del sistema implica una estructura lógica diferente.

Conclusiones

- Los resultados de la investigación demuestran que los niños y niñas del grado primero al iniciar el año escolar ya tienen un manejo de las convenciones periféricas exceptuando el repertorio, esto nos permite verificar la teoría de Ferreiro y Teberosky(1979), en la cual se asegura que antes de iniciar el proceso formal de aprendizaje, poseen un bagaje conceptual sobre el sistema de escritura.
- Los proyectos de aula, estimulan a los niños y niñas para que a partir de sus propios intereses, necesidades y conocimientos previos fortalezcan sus habilidades comunicativas y su pensamiento crítico, tal como se observó en los resultados obtenidos por el grupo experimental, donde los niños terminaron haciendo producciones textuales con sentido y pertinencia en relación con los del grupo control.

- Si bien es cierto que los niños y niñas avanzan en la construcción de la lengua escrita independiente del método que se utiliza en la enseñanza, el análisis de los datos evidencian que las experiencias más significativas en la construcción de textos se dieron en los estudiantes que emplearon la didáctica fundamentada en los proyectos de aula.
- La propuesta didáctica fundamentada en los proyectos de aula tiene enormes beneficios en el desarrollo cognitivo, comprensión y apropiación de la lengua escrita, en la medida que permite llevar a cabo una contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje, brinda la oportunidad de pensar en el aspecto metodológico; respetando los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y asegura la evaluación del proceso en la consecución o no de los objetivos planteados.
- El hecho de que la maestra, del grupo experimental, tuviese en cuenta los períodos, etapas y subetapas en que se encontraban los niños y niñas con respecto a la construcción de la lengua escrita, permitió el diseño de diferentes actividades tendientes a atender los diferentes ritmos de aprendizaje y facilitó que ellos se organizaran en equipos de trabajo colaborativo, compartiendo experiencias de aprendizaje, lo que los llevó a la elaboración de textos más pertinentes, en relación con las construcciones elaboradas por los estudiantes del grupo control, quienes siguieron el modelo de enseñanza tradicional.
- El proyecto de aula favorece la capacidad creativa, el espíritu de investigación, despierta y motiva el interés para generar escritos y producciones textuales cada vez más amplias y significativas en contextos reales para los sujetos aprendices.

Recomendaciones

- Es fundamental que los maestros comprendan que los procesos de la escritura y la lectura son inacabados y que por ende es necesario apropiarse de nuevas teorías, en este caso de la génesis de la construcción de la lengua escrita y de alternativas metodológicas como el trabajo de proyectos de aula, puesto que permite cualificar los procesos de construcción de textos y la formación de escritores hábiles.
- Es necesario permitir que las aulas se permeen con nuevos procesos de evaluación relacionados con el aprendizaje inicial de la lengua escrita, para evitar que las falencias en este aspecto sean más notorias cuando avancen en su proceso escolar.
- Los procesos de la escritura y lectura entendidos desde la psicogénesis no se terminan al llegar los estudiantes de la convencionalidad de la lengua, así que es importante que los maestros de segundo y tercero desarrollen actividades escriturales que le faciliten a los discentes la comprensión de las reglas que rigen la misma, como los signos de puntuación, las reglas ortográficas, la función de los diferentes elementos gramaticales dentro de la oración, la estructura del párrafo y el discurso.
- Se requiere que los maestros reflexionemos acerca de nuestras prácticas, específicamente las relacionadas con los procesos de construcción de la lengua escrita, con el propósito de cualificar las mismas, y hacer de este aprendizaje un ejercicio placentero y motivador de la calidad educativa y no llevarlos al fracaso y deserción escolar.

Fuentes Bibliográficas

- Badillo Ávila, Luz María. (2009). *Propuesta de intervención pedagógica para el desarrollo del lenguaje escrito*. Universidad Pedagógica Nacional. México DF.
- Briones, Guillermo. (2002). *Metodología de la Investigación cuantitativa en las ciencias Sociales*. Bogotá: Arfo editores.
- Buitrago Gómez, Stella; Torres Jiménez, Lillian Verónica y Hernández Velásquez, Ross Mira. (2009). *La secuencia didáctica en los proyectos de aula un espacio de interrelaciones entre docente y contenido de enseñanza*. Bogotá: Tesis de maestría. Pontificia Universidad Javeriana.
- Castorina, José Antonio; Goldin, Daniel y Torres, Rose María. (1999). *Cultura escrita y educación: Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, Jhohn. (1916). "Democracia y Educación" en Bowen James y Hubson Peter (1995). *Teorías de Educación: Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. México: Editorial Limusa.
- Ferreiro Schavi, Emilia Beatriz María y Gómez Palacio, Margarita. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro Schavi, Emilia Beatriz María y Gómez Palacio, Margarita. (1986). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, el desarrollo de la escritura en niños muy pequeños*. México: Editorial Siglo XXI. p. 109.
- Ferreiro Schavi, Emilia Beatriz María y Teberosky Coronado, Ana Leonor. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Editorial Siglo XXI.
- Gómez Palacio, Margarita; Farha Valenzuela, Isabel y González Estrada Cecilia. (1987). *Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura*. México: SEP.
- González Agudelo, Elvia María (1998). *El proyecto de aula o acerca de la formación en investigación*. Universidad de Antioquia. Medellín. En: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/177/Que_es_un_proyecto_de_aula_Elvia_Maria_Gonzalez.rtf. (Recuperado en marzo de 2013)
- Kilpatrick (1918) Kilpatrick, William Heart. (1918). The project method. *Teachers College Record* 19, p.p. 319-334. En: <http://historymatters.gmu.edu/d/4954/>. (Recuperado el 3 de marzo de 2013).

- Lara Sánchez, Francisco. (2008). *Estrategias para la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en primer grado de Educación primaria*. México: Tesis de maestría. Universidad de Tangamanga.
- Legrun y Hidreth (1992) tomado de Ferreiro Schavi, Emilia Beatriz María y Gómez Palacio, Margarita. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI. Pp. 23- 24.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). *Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. ICFES. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanía. Lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. MEN. Bogotá. En: www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/M_Perez_Leer_y_escribir_escuela.pdf (Recuperado en julio de 2014)
- Moncada Ramírez, Margarita María; Ospina Martínez, Paula Tatiana; Torres Londoño, Luisa Fernanda. (2009). *Leer y escribir en la escuela*. Pereira. Tesis de maestría. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Orellana, Javier. (2005). *Estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura*. En:<http://www.monografias.com/trabajos45/estrategias-lecto-escritura/estrategias-lecto-escritura2.shtml>.
- Ortega Ortiz, Paola Andrea. (2011). *El proyecto de aula y su relación con la construcción de la lengua escrita*. Bogotá: Tesis de maestría. Universidad de la Sabana.
- Patiño Giraldo, Luz Elena; Ramos Cañas, Luz Gladys & Soto Builes, Norelly. (1995). *Construcción de la lengua escrita en niños con Síndrome de Down*. Medellín: Tesis de Maestría. Universidad de Antioquia. UDEA.
- Sánchez Abbchi, Verónica y Borzone de Manrique, Ana María. (2010). *Enseñar a escribir textos desde los modelos de escritura a la práctica en el aula*. Revista Lectura y Vida: Revista latinoamericana de lectura, Vol.31, No 1, Pp. 40-49. Provincia de Córdoba, Argentina.
- Romo de Muñoz, Violeta. *Talleres sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura*. En: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a8n3/08_03_Romo.pdf. (Recuperado en febrero de 2014).
- Teberosky Coronado, Ana Leonor. (2000). *Los sistemas de escritura: Congreso Mundial de Lecto-escritura, celebrado en Valencia, Diciembre 2000*.

En:www.oei.es/inicial/articulos/sistemas_escritura_desarrollo_nino.pdf
(Recuperado en marzo de 2014)

<http://www.sistemamaticulas.gov.co/simat/app>

Referencias Bibliográficas

Aliaga García, Alicia. (2012). *Factores que influyen en el aprendizaje de la lectura y la escritura*. En:<http://www.slideshare.net/AliciaAliaga/factores-que-influye>.
(Recuperado en febrero de 2014).

Álvarez Ramos, Rodrigo. (2007). *Evaluación de diagnóstico para determinar el nivel de aprendizaje de lengua escrita y las matemáticas. Primero y segundo grado. Resultados prácticos y planteamiento de problemas*. México DF.

De Castro Angarita, Margarita y Pérez Rodríguez, Doris Amparo. (1992). *Orientaciones teóricas y prácticas para la construcción de la lengua escrita por niño de preescolar de primero a tercer grados de educación Básica Primaria*. Bogotá.

Del valle Rodríguez, Lourdes. (2007). *Enseñanza de la lengua escrita en la primera etapa de la lengua básica: Estudio de caso descriptivo sobre unas educadoras venezolanas*. Barcelona, España: Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.

Diane E, Papalia y WendkosOlds, Sally. (1997). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. México: Editorial Mc Graw- Hill, Quinta edición.

Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Bogotá: Editorial Mc Graw Hill.

Dubois, Eugenia; Tellería de Jáuregui, Begoña; Romo de Muñoz, Violeta y otros. *Alfabetización por todos y para todos*. Caracas: Editorial Aique.

El enfoque Genético de Piaget En http://www.toscana.edu.co/cms/images/cms/2c0afe_Pb3jq1Oz.pdf. (Recuperado en mayo de 2013)

Ferreiro Schavi, Emilia Beatriz María. (2002). *Los niños piensan sobre la escritura*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Ferreiro Schavi, Emilia Beatriz María y Gómez Palacio, Margarita y colaboradores. (1982). *Análisis de perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura*. México: SEP - OEA. En: www.die.cinvestav.mx/Portals/0/SiteDocs/Investigadores/.../Perturb1.pdf
(Recuperado en mayo 2014)

- Flores Carmen Alida y Martín María. (2004). *Aprendizaje de la lectura y escritura en Educación Inicial*. Sapiens. Revista Universitaria de investigación, Vol.7, núm 1, 2006, pp 69-79. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Goodman, Kenneth. (1982). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. Ferreiro Emilia y Gómez Palacios Margarita. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI.
- González Agudelo, Elvia María. (2001). *Las concepciones didácticas o del conversar sobre el conocimiento*. En: http://aprendeonline.udea.edu.co/.../Que_es_un_proyecto_de_aula_Elvia_Ma. (Recuperado en marzo de 2014).
- Izasa Mesa, Luz Estella y Ramírez, Martha. (1992). *Proceso de construcción de la lengua escrita en personas con retardo mental moderado*. Medellín: Tesis de Maestría. Universidad de Antioquia.
- Jolibert, Josette. (1991). *Formar niños productores de textos*. Chile: Editorial Hachette.
- Jolibert, Josette. (1996). *Interrogar y producir textos auténticos: experiencias cotidianas en el aula*. Chile: Ediciones Dolmen.
- Kaufmann, Ana María. (1989). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Lerner, Delia. (1983). *Aprendizaje de la lengua escrita en el aula: problemas y perspectivas*. Medellín: Ponencia en el Cuarto Congreso Nacional de Lecto-escritura.
- Moreno, Heladio. (2003). *Proyecto Pedagógico de Aula ABC del Educador*. Ediciones SEM Bogotá.
- Negret Paredes, Juan Carlos y Jaramillo Amaya, Adriana. (1991). *La construcción de la lengua escrita en el grado cero*. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.
- Peso María Teresa y Vilarrubias Pía. (1991). *La enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita*. Cuadernos de pedagogía, ISSN 0210-0630, N° 171, 1989, pp. 54-59.
- Piaget, Jean. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo*. Madrid: siglo XXI.
- Rincón Bonilla, Gloria. (1987). *Las interacciones lecto-escritas con función comunicativa y el proceso de construcción de este objeto de conocimiento en un contexto escolar*. Cali: Tesis de Maestría en Lingüística y Español, Universidad del Valle.

Sampieri Hernández, Roberto. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mac Graw Hill.

Sánchez, Abbchi. (2007). *Enseñar A Comprender Nuestro Sistema De Escritura*. En:<http://www.buenastareas.com/ensayos/Proyecto-Ludico/1789174.html> (Recuperado marzo 2014).

Sánchez Abbchi, Verónica Sánchez. (1985). *Los programas de lecto-escritura y la reforma curricular*. En: Educación y cultura No. 4. Bogotá.

Starico de Accomo, Mabel Nelly. (2000). *Los Proyectos de Aula hacia un aprendizaje significativo*. Buenos Aires: Editorial Visión 2000.

Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Editorial la Pléyade-Sarandí.

Vygotsky Semiónovich, Lev. (1945). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Buenos Aires: Editorial Losada.