

**LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE AULA COMO ALTERNATIVA PARA LA
CONSTRUCCIÓN DE LA LENGUA ESCRITA EN GRADO TRANSICIÓN DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL MUNICIPIO DE ANSERMANUEVO (VALLE)**

SANDRA PATRICIA ESPINOSA VELÁSQUEZ

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIA SOCIALES Y HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGIA
MAESTRIA EN DESARROLLO INFANTIL
MANIZALES**

2018

**LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE AULA COMO ALTERNATIVA PARA LA
CONSTRUCCIÓN DE LA LENGUA ESCRITA EN GRADO TRANSICIÓN DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL MUNICIPIO DE ANSERMANUEVO (VALLE)**

SANDRA PATRICIA ESPINOSA VELÁSQUEZ

ASESORA

Dra. María Inés Menjura Escobar

**Trabajo de grado presentado para optar al título de
Magíster en Desarrollo Infantil**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIA SOCIALES Y HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGIA
MAESTRIA EN DESARROLLO INFANTIL
MANIZALES**

2018

Nota de aceptación

Presidente

Jurado

Contenido

| | |
|--|-----|
| Resumen | vii |
| Introducción | 1 |
| Capítulo 1. El problema | 5 |
| 1.1 Planteamiento del problema | 5 |
| 1.3.1 General | 8 |
| 1.3.2 Específicos | 8 |
| 1.4 Justificación | 9 |
| 1.5 Marco contextual | 11 |
| Capítulo 2. Marco referencial | 13 |
| 2.1 Marco legal | 13 |
| 2.2 Antecedentes investigativos | 16 |
| 2.3 Referente teórico | 25 |
| 2.3.1 Los procesos de lectura y escritura | 25 |
| 2.3.2 Los enfoques de construcción de la Lengua escrita | 30 |
| 2.3.3. La enseñanza de la lectura y la escritura | 42 |
| 2.3.4.1. Enfoque de la enseñanza directa | 43 |
| 2.3.4.2 Enfoque de Lenguaje integral | 43 |
| 2.3.5 Los Proyectos Pedagógicos de Aula | 45 |
| Capítulo 3. Metodología | 51 |
| 3.1 Tipo de estudio | 51 |
| 3.2 Unidad de análisis | 52 |
| 3.3 Unidad de trabajo | 52 |
| 3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos | 52 |
| 3.5 Procedimiento | 56 |
| Capítulo 4. Resultados | 60 |
| 4.1 Implementación de los proyectos pedagógicos de aula | 63 |
| Capítulo 5. Discusión y conclusiones | 87 |
| 5.1 Recomendaciones | 91 |
| Referencias | 93 |

Lista de Tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Caracterización del desarrollo personal y social de 29 estudiantes de grado Transición B..... | 57 |
| Tabla 2. Niveles iniciales de escritura de los estudiantes | 61 |
| Tabla 3. Situaciones de aprendizaje en el Proyecto Pedagógico de Aula | 69 |
| Tabla 4. Actividades rectoras en la Educación Inicial | 71 |
| Tabla 5. Niveles iniciales y finales de escritura del grupo de estudiantes | 81 |

Lista de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Lectura y escritura en la infancia. (Hurtado, D., Serna, D., y Sierra, L. 2003, p. 10).. | 39 |
| Figura 2 - Dinámica general de un proyecto de aula (Rincón, 2012, p.30) | 49 |
| Figura 3 - Instrumento de caracterización de la escritura inicial. Mauricio Pérez y Catalina Roa. Grupo de investigación Pedagogías de la lectura y la escritura. Universidad Javeriana. Bogotá. | 54 |
| Figura 4 - Criterios de categorización del nivel de conceptualización de la escritura en el proceso de alfabetización. (Adaptación de Portilla, C., Però, M., y Teberosky, A., 2009, p. 84) | 55 |
| Figura 5 - Planeación integrada. Creación propia..... | 67 |
| Figura 6 - Ejemplos de los niveles de escritura | 83 |
| Figura 7- Factores influyentes en la implementación del proyecto. Creación propia | 88 |

Lista de gráficos

| | |
|---|----|
| Gráfico 1. Niveles iniciales de escritura | 61 |
| Gráfico 2. Niveles finales de la conceptualización de la escritura..... | 80 |

Lista de anexos

| | |
|--|-----|
| Anexo 1. Consentimiento informado..... | 97 |
| Anexo 2. Exploración de las etapas de escritura..... | 100 |
| Anexo 3. Contrato didáctico | 100 |
| Anexo 4. Rutinas. Fecha | 101 |
| Anexo 5. Préstamo de cuentos | 102 |
| Anexo 6. Red textual..... | 102 |
| Anexo 7. Lectura silenciosa..... | 103 |
| Anexo 8. Taller de creación de personajes | 104 |
| Anexo 9. Situaciones de escritura..... | 104 |
| Anexo 10. Salidas pedagógicas..... | 106 |
| Anexo 11. Secuencia del cuento Amigos | 106 |
| Anexo 12. Story Board. | 107 |
| Anexo 13. Socialización del proyecto | 108 |

Resumen

Leer y escribir son prácticas sociales que permiten la construcción de conocimiento; estos procesos permiten el desarrollo de habilidades necesarias para actuar competentemente en una sociedad en permanente transformación.

Desde una perspectiva socio constructivista, la lengua escrita es concebida como práctica social y cultural que se inicia mucho antes de ingresar a la escuela. Desde la perspectiva psicogenética se concibe al niño como un sujeto cognoscente, que construye conocimiento y, por lo tanto, tiene nociones de escritura mucho antes de leer y escribir alfabéticamente.

Esta investigación busca favorecer la lengua oral y escrita en niños y niñas de educación inicial, mediante la implementación de proyectos pedagógicos de aula. Se busca propiciar experiencias significativas en el dominio del lenguaje, tomando como referencia el enfoque psicogenético planteado por Ferreiro y Teberosky (1997, 2013), la teoría sociocultural de Vigotsky (1978), Vygotski, Kozulin, Abadía (1995) y el trabajo por Proyectos de Aula de Jolibert (1994) y Rincón (2012).

El estudio se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo con un diseño descriptivo con la participación de 27 estudiantes de una Institución Educativa, del sector oficial, del municipio de Ansermanuevo (Valle).

La implementación de los proyectos pedagógicos de aula, permitió evidenciar avances en los niveles de escritura de los niños y de las niñas. El tránsito logrado por los estudiantes, desde los grafismos primitivos hacia al nivel silábico y silábico-alfabético, no se limitó al dominio del código, sino que permitió una conciencia en el uso del lenguaje. Los estudiantes aprendieron que

los textos orales y escritos tienen una función comunicativa, pero además configuran las relaciones sociales y las distintas formas de acceso al saber.

Palabras clave: Lengua escrita, Proyectos de Aula, Alfabetización Inicial.

Abstract

Reading and Writing are social practices that enable the construction of knowledge; these processes allow the development of the necessary skills to act expertly in a society constantly changing.

From a socio-constructivist perspective, the written language is conceived as a social and cultural practice that begins before going to school. From the psychogenetic perspective the child is conceived as a cognitive subject that builds knowledge from a very early age and, therefore, has notions of writing long before reading and writing alphabetically.

This research aims to favor the spoken and written language in children of first education, through the implementation of pedagogical projects in class. The project aims to create meaningful experiences in the mastery of language, taking as a reference the psychogenetic approach proposed by Ferreiro and Teberosky (1997, 2013), the sociocultural theory by Vigotsky (1978), Vygotsky, Kozulin, Abadía (1995) and the work of classroom projects by Jolibert (1994) and Rincón (2012).

The investigation was carried out from a qualitative approach with a descriptive design where 27 students took part of an official Educational Institution from the municipality of Ansermanuevo (Valle).

The implementation of the pedagogical projects in the classroom pointed to progress in the writing skills of children. The ability achieved by the students from the primitive graphics to the syllabic and syllabic- alphabetic level, not only was confined to the code mastery, but also enabled an awareness in the use of language. The students learnt that the spoken and written

texts have a communicative function but also shape the social relations and the different means of access knowledge.

Keywords: Written language, Classroom projects, Early Literacy.

Introducción

La legislación colombiana concibe al niño como sujeto de derecho, a partir de la Constitución Política de 1991 en su artículo 44. Por su parte, para el enfoque constructivista de la sociología, el niño es concebido como un actor social, político con participación y voz, como lo señala Pavez (2012):

Las niñas y los niños son y deben ser vistos como agentes; es decir, como actores sociales que participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les rodean y de las sociedades en que viven. Las niñas y los niños no son objetos pasivos de la estructura y los procesos sociales (p.94).

De esta manera, los primeros años de vida son cruciales para el niño, ya que se establecen los cimientos del aprendizaje, la construcción de la identidad, el desarrollo de la autonomía, el lenguaje y la configuración de los vínculos afectivos. Por tal razón, es determinante brindar ambientes enriquecidos, afecto, estimulación y un sinnúmero de experiencias significativas que generen nuevos conocimientos y motivación hacia el aprendizaje.

Las funciones biológicas y capacidades psicológicas se suman al bagaje adquirido en su interacción con su entorno familiar, social y cultural que abren para el niño las puertas del conocimiento del mundo. Por tanto, cuando inicia su escolaridad, traen consigo una serie de conocimientos previos, que se ponen en juego durante la adquisición de nuevos saberes.

En este sentido, la educación inicial es concebida como un derecho para la primera infancia que contribuye a potenciar capacidades, competencias y habilidades para la vida a través del juego, el arte, la literatura, la exploración del medio y experiencias de aprendizaje que le permitan ser sujetos activos, protagonistas de su propio desarrollo, con capacidad de interactuar

con los otros como agentes sociales en permanente construcción, contando con la familia como actor central de dicho proceso.

Estas nuevas concepciones, anulan la visión de la escuela como el lugar donde se entregan conocimientos procesados, donde el saber se reduce a una serie de contenidos sin sentido. Es indispensable transformar las prácticas de enseñanza, ofrecer ambientes propicios donde los niños y las niñas puedan aprender significativamente, satisfagan su curiosidad y experimenten el placer de descubrir ideas propias. Así mismo, el proceso de aprendizaje necesita vincularse directamente con su uso social, teniendo siempre presente los intereses y necesidades de los estudiantes. Así, lo plantea el Ministerio de Educación Nacional (2010) cuando señala la necesidad de repensar el quehacer de acompañar al niño en su crianza, de tener en cuenta sus capacidades y de direccionar la enseñanza de manera que coincida con la forma como el niño descubre el mundo.

En la misma línea, la lectura y la escritura permiten acceder al aprendizaje, de manera que deben continuar el proceso de pensamiento que los niños están realizando desde que se exponen a la lengua oral, solo posible bajo la condición de un ambiente enriquecido. Lo anterior significa que, si los niños son capaces de inferir del entorno las reglas de uso de la lengua y en esa medida, adquirir el lenguaje oral, también les es posible hacer conjeturas, cuestionarse y apropiarse de los procesos escriturales. La tarea del adulto es facilitarle el acceso a una interacción permanente con todo tipo de textos. Se requieren entonces procesos de enseñanza explícitos y significativos, capaces de transformar las estructuras cognitivas y de potencializar los saberes y las capacidades de los niños y las niñas. De esta manera, los niños estarán motivados para aprender, de modo que el proceso se realiza de manera natural, sin presiones.

La lectura y la escritura son también procesos sociales, en este sentido, Ferreiro (2010) plantea que la alfabetización no es estática, por el contrario, va cambiando según la evolución y los usos sociales; por tanto, la escuela necesita responder a las demandas de un mundo sujeto a las dinámicas de las tecnologías de la información y la comunicación, y “no puede seguir alfabetizando para el siglo XIX”. Para la autora, estar alfabetizado implica poder circular con eficiencia en medio de los avances tecnológicos y todas aquellas prácticas sociales relacionadas con la cultura escrita, como acceder al conocimiento, obtener información, apreciar la belleza de la literatura, además de interpretar y producir textos.

Hacer uso de la lengua escrita en situaciones cotidianas y académicas son experiencias que le permiten al niño, procesar la información, resolver sus conflictos cognitivos, comprobar sus hipótesis y, por ende, construir conocimientos. La lengua escrita no es un código de transcripción del habla, sino un sistema de representación gráfica del lenguaje (Ferreiro, 1986).

De acuerdo con lo anterior, es necesario ingresar al niño en la cultura escrita, a través de prácticas pedagógicas, en las cuales, interactúe, dándole sentido y uso social a la lectura y a la escritura. Desde la perspectiva de Rincón (2012) se conciben los proyectos de aula como la posibilidad de propiciar experiencias significativas en la cotidianidad del aula, para la adquisición de la lengua escrita.

La pedagogía por proyectos de aula permite desarrollar en los niños la iniciativa, la creatividad, la responsabilidad, el aprendizaje cooperativo, el trabajo en equipo, así como la tolerancia, a través de un ejercicio democrático y participativo. De esta manera, los niños trabajan motivados, resolviendo las hipótesis e interrogantes planteados, a partir de una necesidad, interés o situación movilizadora. De acuerdo con Jolibert (2009, p. 30), es necesario, “considerar la estrategia de proyectos como una estrategia permanente de formación, destinada a

permitir a los niños a tomar poco a poco las riendas de su vida escolar y de sus aprendizajes”.

Desde esta perspectiva, se concibe al niño como sujeto activo que aprende construyendo saberes en situaciones con sentido para él, y en mediación con sus pares y docentes.

En coherencia con lo descrito, esta investigación tiene como objetivo analizar la contribución de los proyectos pedagógicos de aula en la construcción de la lengua escrita en niños y niñas de grado transición de una institución educativa del municipio de Ansermanuevo (Valle).

El documento está estructurado por capítulos. En el capítulo 1. se presenta el planteamiento del problema, los objetivos, la justificación y el contexto institucional en el cual se llevó a cabo el estudio. En el capítulo 2. se revisa el marco referencial, el marco legal, los antecedentes investigativos y el referente teórico. El capítulo 3. contiene la metodología, el tipo de estudio, la unidad de análisis, la unidad de trabajo, el procedimiento y el plan de análisis. El capítulo 4. expone los resultados, y el capítulo 5. da cuenta de la discusión, conclusiones y las recomendaciones.

Capítulo 1. El problema

1.1 Planteamiento del problema

Leer y escribir son procesos fundamentales en la vida de las personas; son prácticas sociales que conllevan a la construcción de conocimiento y a la interacción con el entorno. Dichos procesos permiten la adquisición de aprendizajes y el desarrollo de habilidades que abren las puertas a un mundo para actuar competentemente en una sociedad en permanente evolución. Ha sido gracias a la lengua escrita que las memorias han pasado de generación en generación y se han perpetuado hasta nuestros tiempos.

Para Goodman (1979) “hablar y escribir son procesos productivos o expresivos, mientras que leer y escuchar son receptivos”, y todos son procesos en los cuales se intercambia activamente el significado. “Al utilizar el lenguaje productiva o receptivamente tiene lugar transacciones entre pensamiento y lenguaje” (p.16). El autor considera el lenguaje escrito como un invento social de la humanidad, por la misma necesidad de comunicarse, través del tiempo y espacio; gracias a la escritura se hace trascendente la comunicación, permitiendo dejar un registro de anécdotas, ideas, relatos, experiencias, investigaciones y conocimientos, para así recordarlos o transmitirlos a otros. Lo expresado en el lenguaje oral puede quedar plasmado gracias a este invento que es la escritura.

No obstante, es posible evidenciar aún que la escuela reduce estos procesos a prácticas basadas en actividades perceptivo motrices, centradas en el aprestamiento cuyo objetivo es preparar al niño para su etapa escolar, priorizando la mecanización y sonorización de las letras,

la realización de planas para una correcta escritura y otorgando importancia a la transcripción sin sentido.

De esta manera, se confunde alfabetizar con deletrear o descifrar un código, reduciendo la escritura y la lectura a un proceso de codificación y decodificación, sin tener presente los intereses y necesidades de los estudiantes; es decir, no se le da un uso social al lenguaje escrito, ni se llega a una comprensión de lo que se lee. Al respecto, Lerner (1998) afirma:

Los métodos más difundidos de enseñanza de la lectoescritura — entre los cuales se encuentra el método silábico— constituyen un claro ejemplo de esta deformación del objeto: todo aquello que es esencial a la lengua escrita —su valor como representación de significados, su función social como medio de comunicación desaparece para ser reemplazado por una sucesión de elementos desprovistos de significado de cuya combinación surgirán sólo después unidades que puedan tener un referente en la realidad, pero que están siempre descontextualizadas porque no cumplen más función que la de “enseñar a leer y escribir” (p. 55).

En otros casos, se planea un solo proyecto para diferentes grados, por parte de las docentes y/o coordinadoras, desconociendo al niño como sujeto que piensa y construye el aprendizaje en su permanente interacción con el otro/otros y con el contexto. No se reconoce que el niño desde sus primeros años está inmerso en una cultura letrada, cuyos intereses están centrados en la exploración de los libros a su alcance y las múltiples posibilidades que ellos ofrecen.

El maestro es un mediador que debe tener en cuenta las conceptualizaciones elaboradas por los niños y las niñas, planteando problemas que permitan formular y cuestionar hipótesis,

orientadas al aprendizaje desde el interés y la motivación de los niños y las niñas en un proceso significativo.

En coherencia con lo anterior, urge la necesidad de pensar en prácticas pedagógicas que favorezcan la construcción de la lengua escrita desde la educación Inicial, a través de estrategias lúdicas que permitan a los estudiantes pensar, construir y hacer uso del lenguaje escrito, como también se hace indispensable llevar a cabo la continuidad de estas estrategias en los grados siguientes, brindando unas transiciones armónicas que beneficien el desarrollo de las capacidades de los niños, respeten los procesos de construcción de la lengua escrita y brinden situaciones significativas de aprendizaje. De acuerdo con Jolibert (1995) la pedagogía de proyectos:

Constituye una estrategia formativa que permite romper con el modelo de la escuela tradicional y con los roles de maestros y alumnos, e instaurar una apuesta democrática y un proceso pedagógico en el que todos participan desde la misma planificación hasta la ejecución y evaluación del proyecto, como una manera también de lograr aprendizajes significativos que, además, son susceptibles de ser desarrollados al interior de un área específica —Lengua Materna— con una didáctica consecuente con este enfoque pedagógico (p.48).

Este estudio tiene como propósito implementar proyectos de aula que propicien experiencias significativas para la construcción de la lengua escrita desde el inicio de la escolaridad, puesto que es preocupante para la Institución Educativa que cada año aumente el porcentaje de niños y niñas que reprueban grado primero, por no haber alcanzado los logros esperados en el aprendizaje de la lectura y la escritura, y por lo tanto, es necesario crear ambientes letrados, a través de un trabajo articulado entre las docentes de transición y primero, así como la apertura al

cambio de prácticas pedagógicas que favorezcan la lectura y la escritura desde un enfoque socio constructivista.

1.2 Formulación del problema

¿De qué manera los proyectos pedagógicos de aula contribuyen a la construcción de la lengua escrita en niños y niñas de grado transición de una institución educativa del municipio de Ansermanuevo?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 General

Analizar la contribución de los proyectos pedagógicos de aula en la construcción de la lengua escrita en niños y niñas de grado transición de una institución educativa del municipio de Ansermanuevo (Valle).

1.3.2 Específicos

Valorar los niveles escritura de los niños y las niñas del grado transición de la institución educativa, previos al inicio de la intervención.

Diseñar e implementar los proyectos pedagógicos de aula desde un enfoque socio constructivista para promover la construcción de la lengua escrita en los niños y las niñas.

Describir los avances en la construcción de la lengua escrita de los niños y las niñas del grado transición, después de implementar los proyectos pedagógicos de aula.

1.4 Justificación

Leer y escribir son palabras familiares para todos los educadores, palabras que han marcado la función esencial de la escolaridad a lo largo de la vida. “redefinir el sentido de esta función —y explicitar, por lo tanto, el significado que puede atribuirse hoy a esos términos tan arraigados en la institución escolar— es una tarea ineludible” (Lerner, 2001, p. 25).

Los niños son sujetos que emplean el lenguaje desde su nacimiento al expresarse de distintas formas e interpretar los mensajes del adulto a través de elementos paratextuales como una mirada, gestos de enojo o agrado, tono de voz. Estas primeras comunicaciones son fundamentales para el desarrollo de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir.

El adulto juega un papel importante en la medida en que logra comprender las formas primitivas de comunicarse a través del llanto, gestos, sonrisas y balbuceos, permitiendo al niño iniciar su interacción social, crear vínculos afectivos y generar conciencia de las posibilidades del lenguaje. Al trascender estos procesos comunicativos al nivel de la educación preescolar, es primordial generar experiencias de tradición oral mediante los arrullos, canciones, juegos de palabras, rondas, coplas, cuentos, que hacen parte de su cultura, fortaleciendo todas las posibles formas de comunicarse para interactuar con el otro, enriquecer su lenguaje y moldear su comprensión del mundo en concordancia con la cultura a la que pertenece.

Estas situaciones reales de comunicación marcan la vida del niño y, por ende, al ingresar al mundo de la cultura escrita se generan oportunidades de vida, de ahí la importancia que pueda acceder a ellas de una forma natural, de la misma manera en que aprende a hablar. Desde sus primeros años de vida, los niños exploran, descubren y están en permanente interés de plasmar

sus dibujos y escrituras iniciales sin ninguna presión del adulto. Dichas experiencias se han de tener en cuenta en la naturaleza propia del lenguaje, así como la construcción y producción de significados en situaciones reales de comunicación.

La escuela juega un papel primordial como mediadora en estos procesos al implementar didácticas que posibiliten el uso permanente de los sistemas de escritura desde la cotidianidad del aula y de la vida en comunidad desde los primeros años de escolaridad, es decir, en niños que aún no han alcanzado la lectura y la escritura convencional. Asimismo, la escuela ha de brindar los espacios significativos para la lectura, el uso del lenguaje, la producción, construcción, desarrollo del pensamiento, cooperación, liderazgo, puesta en común que permiten los proyectos pedagógicos de aula.

En coherencia con lo anterior, surge la necesidad de pensar en prácticas pedagógicas que favorezcan la construcción de la lengua escrita desde la educación inicial, a través de estrategias lúdicas que permitan a los estudiantes pensar, construir y hacer uso del lenguaje escrito. También se hace indispensable llevar a cabo la continuidad de estas estrategias en los grados siguientes, estableciendo transiciones armónicas que beneficien el desarrollo de las capacidades de los niños, respeten los procesos de construcción de la lengua escrita y promuevan situaciones significativas de aprendizaje.

En este sentido, los proyectos pedagógicos de aula, permiten a los niños y las niñas ser protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje, convertirse en sujetos activos en la construcción del conocimiento, se potencia el desarrollo de la autonomía, la capacidad crítica y reflexiva, el respeto por la forma de pensar del otro, el trabajo en equipo, en un proceso de aprendizaje que se da de manera natural y agradable partiendo de los intereses y necesidades de los estudiantes.

Así mismo, la implementación de proyectos de aula para la alfabetización en los primeros grados permite orientar procesos de construcción de la lengua escrita, evidenciando el respeto por los diversos ritmos y estilos de aprendizajes, el reconocimiento de los saberes que han construido los niños a lo largo de su vida, como sujetos que piensan y pueden decidir; así, se otorga especial relevancia a los procesos y etapas de la escritura por las que pasa un niño, hasta llegar a la convencionalidad.

Es necesario crear conciencia en los maestros que deben responder al presente y no seguir enseñando para el siglo pasado, los niños pertenecen a otra generación con otros requerimientos, usos sociales y avances tecnológicos que demandan innovar en el aula e implementar estrategias didácticas acordes con las necesidades e intereses de los estudiantes.

1.5 Marco contextual

La Institución Educativa Santa Ana de los Caballeros, ubicada en el municipio de Ansermanuevo (departamento del Valle del Cauca), es de carácter público. Imparte educación formal en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica.

La Institución, implementa un enfoque metodológico basado en el modelo pedagógico Socio Cultural, que tiene como meta el desarrollo del individuo en función de la sociedad, promoviendo la relación maestro estudiante, bajo una metodología participativa y colaborativa con contenidos curriculares variados para un desarrollo progresista y secuencial, que busque la formulación de proyectos con el fin de evaluar de manera cualitativa.

La Institución Educativa, está comprometida en la formación integral de seres humanos, a quienes se les estimula en el desarrollo de sus competencias como fundamento para el éxito escolar, laboral y sociocultural.

Capítulo 2. Marco referencial

2.1 Marco legal

En el año 1976, mediante el decreto 088 en el artículo 4, se incluye en la educación formal la educación preescolar como el primer nivel educativo referido a los menores de seis años, pero solo hasta 1991 fue establecido como obligatorio por la Constitución Política, a partir de la Declaración de la Convención sobre los derechos del niño, reconociéndolos como sujetos de derechos.

El nivel de educación preescolar se rige actualmente bajo las disposiciones de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), quien en el artículo 15, define su función: “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”

Posteriormente, en el año 1996 se publica la resolución 2343 donde se establecen los indicadores de logros curriculares para el nivel preescolar por cada dimensión del desarrollo humano: corporal, comunicativa, cognitiva, ética y dimensión estética. En el mismo año se proclama el Decreto 2247 del 96 que hace referencia a las normas sobre la prestación del servicio en este nivel, orientaciones curriculares bajo los principios de integralidad, participación y lúdica; además el desarrollo de los proyectos lúdico- pedagógicos como una estrategia basada en principios constructivistas y en la pedagogía activa. Este decreto hace referencia a tres grados en este nivel pre jardín, jardín y transición de los cuales solo el último es obligatorio y corresponde a los niños de 5 años que encontramos actualmente en las escuelas públicas.

En 1998 el Ministerio de Educación Nacional publica los Lineamientos Curriculares para este nivel que hacen claridad sobre el sentido de la educación preescolar, a través de pilares del conocimiento, los principios, la visión integral del niño en todas sus dimensiones y la propuesta de una pedagogía activa, que hace énfasis en los proyectos lúdico- pedagógicos y en el juego como estrategias fundamentales para la promoción del desarrollo de los niños menores de seis años.

En dichos documentos se hace referencia a la importancia del desarrollo de la socialización, la autonomía, el trabajo en equipo, el juego, la cooperación, la comunicación de sus ideas y sentimientos, la formulación de hipótesis, la exploración para encontrar respuesta a sus interrogantes, la creatividad, la imaginación con el fin de favorecer el desarrollo integral de los niños. También hace énfasis en la relevancia que tienen las interacciones para el aprendizaje, la cultura como riqueza de identidad, el respeto por la diversidad, la vinculación de la familia a la escuela, en educar a los niños para la vida sin olvidar que son niños y como seres sujetos de derechos.

A partir del año 2000, la educación para la primera infancia toma un papel protagónico al incluirse en la agenda pública de todos los Estados. En Colombia se empieza a construir el concepto educación inicial con la participación de diferentes actores de la sociedad, pero solo se logra consolidar en el 2006, con la construcción de la Política Educativa para la Primera Infancia, en el marco de la Ley 1098 (Código de Infancia y adolescencia), reconociendo el derecho al desarrollo integral en la Primera Infancia y la educación inicial como un derecho impostergable (Artículo 29).

Posteriormente, en el CONPES (2007), se asume la educación inicial como fundamental para garantizar la atención integral de la primera infancia, reconociendo la educación inicial, como:

un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos de derechos. (p.23).

En este sentido, la concepción de educación en los más pequeños marca una gran distancia con las concepciones tradicionales, en las que el preescolar es una etapa de preparación para la educación básica, enfatizando en aspectos cognitivos o motrices que sientan las bases para la adquisición de conocimientos en las diferentes áreas. La educación inicial, en esta nueva perspectiva, hace referencia a la importancia de las interacciones, destacando el protagonismo del niño como sujeto activo, mirado desde su singularidad y con capacidades destacadas en las distintas dimensiones, y en consecuencia, la promoción de su desarrollo integral, es fundamental.

Durante el Plan Nacional Decenal de Educación (2006-2016) se consolida la educación inicial como un aspecto fundamental para fortalecer la Política Educativa para la Primera Infancia, la cual es lanzada por el Ministerio de Educación Nacional como política en el 2009, permitiendo liderar el Programa de Atención Integral a la Primera Infancia y planteando la educación inicial como potenciadora del desarrollo, asumiendo las particularidades de los niños y niñas desde su cultura y contexto y promoviendo experiencias e interacciones que favorezcan sus capacidades en ambientes significativos de aprendizaje.

Finalmente, se logra que esta política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia, se reglamente como Ley en el 2016 (Ley 1804 del 2 de agosto del 2016), desde allí la educación inicial se concibe como:

Un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso. Su orientación política y técnica, así como su reglamentación estarán a cargo del Ministerio de Educación Nacional y se hará de acuerdo con los principios de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre (p. 3-4).

Esta perspectiva, permite visibilizar a la población infantil y abordar estrategias que potencien su desarrollo.

2.2 Antecedentes investigativos

Desde los años 70, se han desarrollado investigaciones en el marco de la didáctica de la lengua escrita con enfoque psicogenético; estas han sido lideradas por Ferreiro y Teberosky (1986,1997, 2013), y han influenciado otros estudios que permiten acercarse a la forma como los niños acceden a la lengua escrita como objeto de conocimiento social y cultural. Entre estos trabajos se cuenta Ferreiro y Gómez (1982), Lerner (1998, 2001), Rincón (2006), Carlino y otros (1996), sus aportes han direccionado la transformación de las prácticas de muchos docentes en América Latina.

Actualmente se encuentran varias investigaciones en esta línea, así como también prácticas de maestros y maestras pertenecientes a la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, decididos a asumir la lectura y la escritura desde una perspectiva alternativa, fundamentada en un proceso de construcción permanente por parte de los

niños y las niñas, en interacción con el contexto que enriquece sus conocimientos y les permite descubrir otros mundos.

Sobre el tema de construcción de la lengua escrita, se han realizado investigaciones y experiencias pedagógicas sistematizadas de maestros que le han apostado a la transformación de sus prácticas de aula en lenguaje, tanto en el ámbito internacional como en el nacional.

En España, la investigación titulada “Los contrarios en el aula de clase cuando se aprende a leer y a escribir”, realizada por Portilla, Teberosky y Perú en 2016, con la participación de niños y niñas con edades comprendidas entre 5 y 7 años, se orientó con el fin de analizar las producciones orales y escritas de los niños utilizando los contrarios¹ como contenido de clase, bajo un enfoque metalingüístico donde el vocabulario es relevante para el aprendizaje del lenguaje.

Los resultados muestran mayor producción oral que escrita de contrarios, por parte de los estudiantes, aunque ambos procesos mejoraron, después de la intervención pedagógica. Concluye señalando que la enseñanza del lenguaje usando términos opuestos favorece los procesos metalingüísticos, incrementando el vocabulario y facilitando el aprendizaje inicial del lenguaje escrito.

En España, la investigación titulada “Escribir y leer desde un enfoque constructivista” realizada por Baeza en 2012, analiza el contenido de tres documentos sobre prácticas de escritura en el aula, elaborados desde una perspectiva constructivista, editados por el Ministerio de Educación para brindar a los maestros la teoría y metodología al momento de iniciar en el aula el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en la educación infantil.

¹ Los contrarios son comprendidos como las palabras contrarias, o antónimos, denotan relaciones de oposición que exigen al hablante considerar conceptualmente la posibilidad de dos aspectos diferentes, pero a la vez interdependientes.

Este material se basa en los estudios de la psicogénesis del sistema de escritura, favoreciendo la formación de los profesores como facilitadores del aprendizaje y en este sentido, mejorar sus prácticas pedagógicas. El material es producto de una investigación de varios psicopedagogos tutoriados por Anna Teberosky, con una metodología experimentada con niños en el aula que permite a los docentes diversificar los textos y pensar en mecanismos distintos a las fichas de trabajo para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita.

Los resultados de este trabajo inciden en el cambio de métodos instruccionales usados por los profesores y se orientan a la realización de proyectos de aula y la enseñanza de la lectura y la escritura desde el enfoque constructivista que aparece como el sustento teórico de estos volúmenes.

En Argentina, resalta la investigación intitulada “La palabra escrita y la palabra oral al final de sala de 5 años, contraste entre dos propuestas de enseñanza en escuelas públicas”, realizada por Grunfeld en el 2012. El propósito de este trabajo se enfocó en realizar un análisis comparativo con niños y niñas de 5 años en cuanto a las posibilidades que tienen de analizar las unidades inferiores de la palabra oral y escrita a través de dos prácticas de enseñanza diferentes: una propuesta didáctica basada en el desarrollo de un conjunto de habilidades perceptivo motrices y graduación de letras, y otra práctica fundada en la perspectiva constructivista.

La investigadora realizó una observación de ambas prácticas de enseñanza, entrevista a las docentes, tareas de evaluación con los estudiantes y un riguroso análisis del proceso de escritura y lectura de palabras de los niños de ambos grupos, obteniendo mejores resultados en el dominio del texto en los niños donde la práctica de enseñanza fue constructivista, fundada en investigaciones psicogenéticas.

En la institución educativa de enfoque constructivista, más niños alcanzaron un nivel silábico y silábico alfabético mientras en la escuela con una enseñanza basada en habilidades perceptivo motrices, la mayoría de niños se ubicaron en el nivel pre silábico.

En Venezuela la investigación titulada “La Mochila Mágica. Programa de Promoción de Lectura para la Educación Inicial” durante el 2008 llevada a cabo por Maldonado y Contreras, se diseñó una estrategia que permitiera promocionar la lectura con niños y niñas de 0 a 6 años, a través de un programa realizado para apoyar a docentes y padres de familia implicados en la alfabetización inicial, se enfocaron en el préstamo de cuentos y material de calidad literaria para propiciar el placer por la lectura, así como también la posibilidad de generar actividades significativas que lleven a la apropiación del discurso escrito. Esta investigación concluye la importancia de apoyar a los docentes en este campo para que propicien experiencias significativas desde la funcionalidad del texto.

La riqueza de la diversidad textual en el aula y las diversas estrategias para el fomento de la lectura dependen de las concepciones que tiene el docente y en esta medida inciden en el abordaje de sus prácticas. Si éste concibe la lectura y la escritura como sistemas de representación, podrá proporcionar experiencias funcionales de la lengua escrita. Asimismo, cuando los padres y docentes comprenden y respetan los procesos de los niños, estos avanzan en sus construcciones de la lengua escrita.

En Colombia, se han llevado a cabo varias investigaciones que aportan con su experiencia y fundamentación a las prácticas de las docentes de los primeros grados de escolaridad interesados en integrarse al colectivo de docentes que le apuestan a posibilitar el uso social a la lectura y la escritura desde los primeros niveles de escolaridad, y aprendan de forma natural a través de

prácticas de oralidad, producción textual, literatura infantil y narrativas desde los proyectos de aula.

Así, la tesis de maestría titulada “Una secuencia didáctica de enfoque discursivo-interactivo en la comprensión de textos narrativos de los niños y niñas de grado preescolar de la Institución Educativa Fabio Vásquez Botero” realizada por Arbeláez y Ramírez en 2014, hace énfasis en la comprensión lectora desde dos dimensiones: el contexto general y la estructura del texto. Para ello, implementan una secuencia didáctica en el marco de un proyecto de aula y utilizan cuentos infantiles que permiten establecer que el uso de las dimensiones de la situación de comunicación y la superestructura, mejoran la comprensión de textos narrativos.

Los resultados del estudio muestran las posibilidades de la secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo para la comprensión de textos narrativos. Esta afirmación se sustenta en que antes de la implementación de la intervención, los estudiantes presentaban bajos niveles de comprensión lectora, principalmente a nivel del reconocimiento de la situación de comunicación y la superestructura de los textos narrativos.

Esta investigación invita a trabajar en el aula con secuencias didácticas enmarcadas en los proyectos de aula y en contextos significativos, teniendo en cuenta los propios intereses de los estudiantes, es una herramienta que favorece la metacognición y por ende los procesos de aprendizaje.

Por su parte, la tesis de maestría realizada por Mera y Narváez en 2014 titulada “Proyectos de aula y la construcción de la escritura en grado primero del nivel de básica primaria”, tuvo el propósito de determinar la incidencia de la propuesta didáctica de los proyectos de aula en la construcción de la escritura en un grupo de niños y niñas de grado primero, se orientó, a través de la conformación de un grupo de control y un grupo experimental.

Los resultados confirman que antes de ingresar a la escuela, los niños leen y escriben de manera no convencional, de acuerdo a lo señalado por Ferreiro y Teberosky (1997), y que el trabajo por proyectos de aula fortalece las habilidades cognitivas y comunicativas, permitiendo el desarrollo de la creatividad en sus producciones textuales.

Interesa mencionar además las experiencias de aula sistematizadas de maestros pertenecientes a La Red para la transformación de la formación docente en Lenguaje:

El estudio realizado por Rodríguez en 2014, titulado “Ingresar a la cultura escrita y a las prácticas sociales de lenguaje, una configuración didáctica para el inicio de la escolaridad”, privilegia las propias prácticas de lenguaje de los estudiantes quienes conciben la lectura, la escritura, el habla y la literatura como el camino para transitar en el mundo interactuando desde su cotidianidad. Concluyen que es necesario apropiarse del lenguaje a través de la oralidad, la lectura, la escritura y la literatura para darse un lugar en el mundo. El lenguaje es producto de las interacciones del niño con el medio social y académico, la formación de docentes y el fortalecimiento de la sistematización de experiencias en el aula para la transformación del quehacer pedagógico.

La investigación deriva en la reflexión sistematizada de una experiencia de aula que aporta a una pedagogía guiada por parámetros socioconstructivista con los niños de transición. Aborda la perspectiva de lenguaje como significación, modalidades de organización del tiempo en el aula y planeación didáctica. Aporta elementos para que los niños construyan condiciones que les permitan desarrollar sus potencialidades y formarse como ciudadanos, con el fin de que configuren un lugar en el mundo social y académico.

El estudio realizado por García y Pineda en 2012, titulado “Sueños de pequeños lectores y productores de textos”, generar ambientes propicios de aprendizaje para los estudiantes de grado

transición. A través de los proyectos de aula, vincula a las familias y a los estudiantes de grado 11 encargados de leer cuentos, como estrategias de base para la posterior producción por parte de los niños y las niñas. El marco de referencia es la estructura de Denisse Muth y la práctica textual.

En este estudio, la producción textual de los niños y las niñas evidencia la creación de cuentos, teniendo en cuenta la estructura y los elementos trabajados en la secuencia didáctica. El cambio de concepciones es otro de los aciertos de este estudio.

La investigación “Construir el conflicto narrativo a partir de un personaje: una experiencia de producción de cuentos en el grado primero”, realizada por Trujillo en 2012, utiliza una secuencia didáctica para que los niños aprendan la estructura de los elementos de una historia, a través de la estrategia de proyecto pedagógico. El trabajo se realiza en tres fases: a) preparación (leyeron cuentos para analizar su estructura), b) producción de historias (planeación, situación de juego, creación de la historia oral, revisión, escritura de la versión final y elaboración de un libro) y c) evaluación (a lo largo del proyecto).

El estudio concluye que los niños pueden producir textos auténticos, completos y con las características específicas de cada tipología, si están inscritos en procesos sistemáticos en los que la escritura se conciba como un proceso planeado, pensado y evaluado.

La tesis de maestría, “El proyecto de aula y su relación con la construcción de la lengua escrita” realizada por Ortega en 2011, con estudiantes de grado primero, surge con el fin de articular procesos que den continuidad a los proyectos de aula desarrollados en el nivel de transición. Esta investigación se planteó con el objetivo de propiciar aprendizajes significativos en la construcción de la lengua escrita, a través de los proyectos de aula, con una muestra de 6

seis niños, analizando su proceso en producción escrita con significado pasando de grafías no convencionales a escrituras con sentido, desde el interés y la motivación por la escritura.

Esta estrategia, también permitió determinar la relevancia de los proyectos de aula como factor motivacional en la construcción y evolución de los niños en sus construcciones escritas, debido a la necesidad que surge en los niños de escribir sobre algo que les inquieta y motiva, distinto a la forma tradicional como se ha venido alfabetizando.

La investigación titulada “La escritura lenguaje vivo en el aula: el aprendizaje significativo de la escritura a través de la Pedagogía de Proyectos”, llevada a cabo por Sánchez, Herrera, Cruz y Álvarez en 2010, se fundamenta en la necesidad de crear una didáctica para el aprendizaje significativo del lenguaje escrito, a través de la pedagogía de proyectos. Las autoras llevan a cabo el proyecto a través de acciones, como la lectura de la realidad sobre las concepciones de escritura que tienen los docentes, padres de familia y niños; la formulación de un proyecto de investigación para orientar la práctica pedagógica; la investigación en el aula y, finalmente, el abordaje de los proyectos de aula como alternativa pedagógica en el ciclo inicial para el desarrollo de la escritura significativa.

En esta investigación se evidencia que, a través de proyectos de aula, es posible generar espacios de escritura contextualizada, señalando la importancia de sistematizar procesos y estrategias que conduzcan a la transformación de las prácticas, en torno a la enseñanza y aprendizaje de la escritura en la escuela, concebida como actividad de pensamiento, de interacción y de producción de significados.

Las autoras concluyen que la didáctica surge de las prácticas de aula del maestro y la ven como arte-ciencia, en la medida en que es una creación que apasiona el trabajo del maestro llevándolo al conocimiento, y, además, está inmersa en el campo científico que busca la

coherencia entre la teoría y la práctica. Otro aspecto relevante en las conclusiones es la escritura significativa, la cual requiere de una interacción social explícita y de concebir la escritura como una actividad de producción de significados, que se ponga en uso desde sus necesidades y en situaciones reales dentro del contexto cultural.

“La escritura en la escuela: los niños pintan la vida” realizada por Ortiz y Carvajal en 2010 pertenecientes a la Red de Lenguaje de Chiribiquete, Guaviare, se originó gracias a los procesos de autoformación como maestras de la red, con varios interrogantes sobre la lectura y la escritura en estudiantes de sexto a noveno que eran los grados donde se desempeñaban, pero que luego surgió la necesidad de indagar cómo inician los niños en los primeros grados el aprendizaje de estos procesos. Asumieron el enfoque holístico socio constructivo propuesto por Braslavsky y llevado a cabo a través de los proyectos pedagógicos de aula. El primer proyecto se llamó “los animales son un cuento” y se originó por la observación de un video sobre bichos del cual surge el interés sobre los animales, las maestras desarrollan varias secuencias didácticas y en el transcurso del proyecto, los niños muestran interés y deseo por aprender a leer y escribir. La enseñanza de la lectura y la escritura la hacen desde la perspectiva de la psicogénesis y el constructivismo.

Los resultados de este proyecto de investigación permitieron constatar las hipótesis de lectura y escritura que tienen los niños y que utilizan para acceder al texto escrito, sin necesidad de hacer planas y motivados por el deseo de aprender. Además, la función social de la lengua escrita, se pone en evidencia con las diversas situaciones de escritura desarrolladas en los proyectos de aula. En las conclusiones resaltan la relevancia de reflexionar y discutir sobre las prácticas, al igual que la sistematización de estas experiencias.

Estas investigaciones demuestran que es posible acceder a la cultura escrita, a través de prácticas pedagógicas en las que los niños y las niñas descubren el placer por la lectura y la producción de textos, desde sus intereses y motivaciones.

2.3 Referente teórico

2.3.1 Los procesos de lectura y escritura

La lectura y la escritura permiten descubrir el mundo, leer la realidad, adquirir conocimientos, interactuar, nos abre las puertas a experiencias enriquecedoras de distintos tipos. Sin embargo, los conceptos de lectura y escritura sobrepasan la idea de codificación de grafías, ya que desde el nacimiento, el ser humano explora su entorno a través de gestos, miradas, balbuceos, palabras, canciones, y es, en esta comunicación oral donde inicia la construcción de los procesos de la lectura y escritura, existe entonces una estrecha relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito.

La lectura va mucho más allá de reconocer letras y darles un valor sonoro, asimismo, la escritura no se limita a transcribir textos o frases sin sentido. La interacción con el medio a través de estos procesos permite exteriorizar sentimientos, pensamientos, vivencias, experiencias, tener acceso al conocimiento, a la cultura, a la ciencia, construir significados, en fin, conocer y comprender el mundo, comprender la realidad. En este sentido, de acuerdo con Lerner (2001):

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo

que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita (p. 115).

La lectura permite investigar y tomar una postura crítica frente a lo que se lee, y al mismo tiempo, comprender lo que el autor está diciendo de manera que el texto se disfrute, se asuma, se interiorice, se relacione con los pre saberes y se construya un conocimiento.

La lectura requiere de comprensión. Al respecto, Solé (1992), plantea: “leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos” (p.18).

Para la autora es fundamental la comprensión en el acto de leer y para desarrollarla es necesario tener presente los objetivos, las experiencias previas, las predicciones e inferencias relacionadas con la información del texto. De acuerdo con ello, la lectura es un proceso de interacción entre el lector y el texto.

Jolibert (2009) plantea que leer y escribir en la escuela es, de entrada, tratar de construir el sentido de un texto, es leer/ producir “de verdad” textos denominados “auténticos”, con autores y destinatarios reales, en situaciones reales de uso; es comprometerse en un proceso dinámico de construcción cognitiva, un proceso en el cual se implica toda la persona, en función de sus deseos, necesidades o de su proyecto.

La autora propone, desde el nivel inicial, darle sentido al texto para su comprensión y construir su significado, a través de estrategias metodológicas y procesos mentales que permitan las interacciones con los diversos tipos de textos, hacer inferencias, interrogarse sobre ellos, no de una manera literal, sino con mayor profundidad, donde se argumente y se exprese una reflexión crítica, para así, darle un uso social a la lectura y escritura desde su

cotidianidad. Es ahí, donde cobran sentido acciones como elaborar un aviso para publicar un evento del colegio, escribir una carta de agradecimiento o invitación, escribir una lista o receta, y en general, llevar a cabo un proyecto personal o colectivo. De esta manera se favorece el trabajo cooperativo y hay una motivación para un aprendizaje significativo y desde los intereses de los niños.

Para esta autora, es necesario la elección de herramientas conceptuales, cognitivas y lingüísticas para enseñar a leer/escribir textos, de este modo, lo cognitivo se relaciona con el funcionamiento mental caracterizado por la comprensión, procesamiento de la información y memoria; estos procesos permiten resolver problemas, interpretar a la hora de interrogar y producir textos comprensivamente.

En la misma línea, Ferreiro y Teberosky (1997) afirman que “leer no es descifrar; escribir no es copiar” (p. 344). Para estas autoras la lectura y la escritura va más allá, es darle sentido a lo que se lee, encontrando lo que el autor quiere expresar. Leer no es descifrar códigos, sino comprender y analizar el sentido del texto para transformar el conocimiento. A través de la lectura se procesa la información, se integran procesos cognitivos, se comprende y finalmente, se encuentra el sentido del texto y el sentido propio de la vida.

Esto significa que tanto el texto como el lector aportan a la construcción del conocimiento. A partir de su interés, necesidades u objetivos, el lector se apropia de un texto, relaciona sus conocimientos previos con los que le aporta el texto y puede generarse una nueva construcción. Por ende, es primordial desde los primeros años abordar textos completos como cuentos, tarjetas, afiches, recetas, poemas, periódicos utilizados en la cotidianidad, y no letras sueltas sin ningún sentido para los niños y niñas.

La lectura debe tener una intencionalidad y la escuela debe propiciar espacios donde sea necesario leer con sentido, partiendo de un interés, de una necesidad; de esta manera, se genera una motivación y una búsqueda por indagar más sobre lo deseado para resolver inquietudes. No leer por obligación o leer frases descontextualizadas con la intención de aprender letras, como tampoco leer textos para contestar literalmente un cuestionario de comprensión. Para Lerner (2001):

Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuestas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para comprender mejor una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores o personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos (p.26).

En este sentido, es importante que los niños estén familiarizados con todo tipo de textos de buena calidad que les sirvan como modelos, se aprende a leer leyendo, dándole sentido al lenguaje escrito, ya que es absurdo limitar al niño, a cartillas exclusivas para enseñar a leer y escribir donde se fragmenta el discurso y predomina el valor sonoro de las letras.

Lo primordial, es leer textos auténticos que enriquezcan el mundo de los niños y los lleven a formular hipótesis en situaciones de la vida cotidiana, posibilitando el desarrollo de su creatividad e imaginación. Es necesario leer para tener la

inspiración de crear. Es necesario conceptualizar sobre los diferentes tipos de textos, su función social y la superestructura textual. De esta manera, los niños no solo reconocerán y disfrutarán de los diversos tipos de textos, sino que también tendrán las herramientas para crearlos y darles un uso social.

Desde estas concepciones, la lectura y la escritura son procesos constructivos que comienzan antes de la etapa escolar, los niños llegan a la escuela con saberes previos adquiridos en diversas interacciones con el medio; estos saberes inciden directamente en el aprendizaje de la escritura convencional, los niños hacen sus propias grafías y construyen sus propias estructuras, pero en la escuela son ignoradas y tomadas como garabatos, señal de inmadurez o indicador de dificultad en el aprendizaje. De acuerdo con Ferreiro (2016):

No podemos reducir al niño a un par de ojos que ven, un par de oídos que escuchan, un aparato fonatorio que emite sonidos y una mano que aprieta con torpeza un lápiz sobre una hoja de papel. Detrás (o más allá) de los ojos, de los oídos, el aparato fonatorio y la mano hay un sujeto que piensa y trata de incorporar a sus saberes este maravilloso medio de representar y crear la lengua que es la escritura, todas las escrituras (p.36).

Por ende, es necesario que la escritura surja en situaciones reales de uso, es decir, parta de las necesidades de los niños y niñas inquietos en descubrir y explorar, utilizando diversas formas de comunicarse a través del juego, la oralidad, los gestos, el dibujo y la escritura. Por medio de estas representaciones hacen uso del lenguaje, interactúan y van construyendo su sistema escritural.

La escritura es una construcción social y se presenta por una situación de comunicación específica, es decir, cuando necesitamos hacer la lista del mercado, una receta, escribir un

mensaje de agradecimiento, expresar nuestros pensamientos y sentimientos, escribir una carta, un aviso, una información, una invitación, en fin, situaciones donde no solo basta la oralidad, sino, de la escritura con un propósito y para un destinatario.

2.3.2 Los enfoques de construcción de la Lengua escrita

Durante muchos años han existido múltiples investigaciones preocupadas por la enseñanza de la lengua escrita, las cuales se diferencian desde el enfoque y la postura que diversos autores asumen desde sus concepciones; estas teorías inciden en las prácticas de enseñanza y son los maestros que deciden tomar una postura desde sus saberes y experiencias.

2.3.2.1 La Lengua escrita en la escuela tradicional

En América Latina, la pedagogía tradicional se implementa desde la época de la colonia donde el maestro es poseedor del conocimiento, y el estudiante un receptor pasivo; en ella prima la disciplina, el control del deseo y de las emociones. En este contexto, la lectura era impartida por la iglesia, con objetivos centrados en la formación religiosa, así como para intercambios comerciales, no apto para todos. Se trataba de formar adultos obedientes, cultos, pasivos ante una autoridad a quien deben obedecer en absoluto silencio e inacción.

Desde esta perspectiva, la escritura es la transcripción de un código. Se fortalece la memorización y repetición, sin ninguna opción a la creatividad, imaginación e invención. En la escuela tradicional la enseñanza de la lengua escrita se inicia con el aprendizaje de letras, silabeo, luego palabras, oraciones y finalmente el texto; esta enseñanza se centra en el uso de la

cartilla Nacho y demás denominaciones, textos escolares, la plana, la copia y el dictado, este último con el fin de corregir los errores ortográficos de los alumnos.

2.3.2.2 La Lengua escrita desde la concepción conductista

Desde este enfoque, el sujeto es visto como una tabula rasa, cuyo comportamiento se va moldeando, solo el profesor es quien sabe, tiene autoridad y es quien imparte el conocimiento. Este enfoque, sienta las bases de la enseñanza programada. El objeto de aprendizaje es la conducta. Entre sus representantes, se encuentran autores como, Watson, Skinner y Bandura.

Desde esta postura, se entiende la lectura y la escritura como decodificación y codificación, y, por lo tanto, la actividad motriz, la percepción y la discriminación, hacen parte del aprestamiento inicial, como un requisito fundamental para aprender a leer y a escribir.

La lengua escrita es considerada como una destreza que debe ser llevada paso a paso. La secuencia de la enseñanza parte de los segmentos sin significado (inicialmente vocales), la relación entre el fonema, el nombre de la letra y su representación gráfica, la formación de sílabas, palabras y su combinación para la formación de frases. Se busca la ejercitación constante del código a través de la realización de planas, prevaleciendo la transcripción y memorización.

Se debe dar cumplimiento a un currículo organizado en unidades secuenciales e interdependientes letra por letra utilizando prácticas de grafomotricidad, para favorecer la escritura; cada estudiante debe aprender el trazo correcto de las letras, así como el tipo de letra que el maestro indique. Para ejercitar la lectura, se presentan oraciones simples o fragmentos, en los cuales el maestro corrige entonación, pronunciación y número de palabras leídas en un tiempo dado.

La alfabetización, es vista como un proceso de adiestramiento y entrenamiento privilegiando la caligrafía y la ortografía, así como la discriminación auditiva, para diferenciar los sonidos de las letras.

Esta forma de enseñar a leer y a escribir trae consigo consecuencias en los estudiantes en cuanto a sus competencias lectoras y escritoras, pues la enseñanza del código no es suficiente para trascender hacia los significados contextuales y los usos específicos que demandan las diversas situaciones de comunicación a la que pueden verse enfrentados en su vida cotidiana, académica y laboral. Asimismo, estos procesos no suelen enriquecerse con el goce literario, la lectura crítica, el análisis crítico y otras formas de contacto con el texto escrito que potencien sus aprendizajes.

2.3.2.3 La Lengua escrita desde la concepción cognitiva

Esta perspectiva contribuye en el reconocimiento no sólo por los procesos perceptivos sino además de los procesos mentales de los niños como planificar, redactar y revisar. Por lo tanto, para el aprendizaje de la lectura y la escritura intervienen dos subprocesos del lenguaje: el procesamiento fonológico y el reconocimiento de las palabras, prevaleciendo una visión desde lo secuencial y lineal. De igual manera, para el inicio del proceso de la lectura y la escritura proponen tres etapas: pre lingüística, donde se dan las primeras escrituras con líneas, letras, números, trazos al azar; la semifonética donde los niños empiezan a comprender que las letras representan sonidos y finalmente, la etapa fonética donde adquieren una estructura sonora de las palabras.

Este enfoque se sustenta en el lenguaje y en el desarrollo de las habilidades comunicativas, bajo la influencia de la psicología cognitiva y el psicolingüismo para la enseñanza de la lectura y la escritura. Se basa en los métodos más difundidos, tales como: el método sintético que parte de elementos menores a la palabra, con correspondencia entre lo oral y lo escrito, sonido y grafía; y el método analítico, que parte de la palabra o unidades mayores a llegar a la letra, primero es el reconocimiento global, el análisis de los componentes es una tarea posterior y la correspondencia entre lo oral y lo escrito es apoyada en imágenes.

Desde esta perspectiva, la adquisición del conocimiento es una actividad mental que privilegia el saber y cómo se adquiere, se promueven actividades que desarrollen habilidades perceptivas y del pensamiento, favoreciendo la adquisición y almacenamiento de conocimientos a largo plazo. El proceso de aprendizaje se da mediante la retroalimentación correctiva del maestro y se considera el lenguaje escrito como objeto de conocimiento.

2.3.2.4 La Lengua escrita desde la concepción constructivista

El enfoque constructivista concibe al ser humano como construcción social, la lectura y la escritura como procesos de construcción de significados que se producen a través de las prácticas sociales. De allí que cobren especial importancia las relaciones con el otro, las mediaciones, el contexto y la cultura. El socio constructivismo, plantea que el aprendizaje se produce por la mediación de una práctica social que permite la transformación de sí mismo y del entorno.

En esta perspectiva no solo cuentan los procesos cognitivos, sino además los procesos sociales que permiten la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento, en este caso, la lengua escrita construye conocimientos partiendo de los saberes previos y a través de las

interacciones que permiten resolver los conflictos cognitivos, se modifican esquemas para luego, transformar ese conocimiento dando origen a otros más estructurados.

Los procesos de lectura y escritura son enseñados partiendo de situaciones significativas y de interés para los niños, rescatando la cultura, la diversidad y la funcionalidad. En la enseñanza, se propician situaciones didácticas con sentido, donde los niños puedan escribir con una intencionalidad. El acceso a la lengua escrita es permitido desde temprana edad, y, en consecuencia, el niño ingresa en el mundo de la cultura escrita desde las interacciones con el contexto.

Solé y Teberosky (2001) señalan que en esta perspectiva se encuentran dos concepciones: el constructivismo psicogenético (desde las consideraciones de Piaget) y el constructivismo sociocultural (con las ideas Vygotskianas), aunque distintas metodológicamente, coinciden en algunos planteamientos en cuanto a la construcción de conocimiento y la representación simbólica de la escritura.

Constructivismo psicogenético

El constructivismo psicogenético estudia el origen, evolución y funcionamiento del saber. Para Piaget el niño es un sujeto que construye conocimiento; su desarrollo evolutivo, la interacción con los objetos y el medio son esenciales para el aprendizaje. Ferreiro y Teberosky (1997) plantean que “el sujeto que conocemos a través de la teoría de Piaget es un sujeto que trata activamente de comprender el mundo que lo rodea, y de resolver interrogantes que este mundo le plantea” (p.28).

Los estudios piagetianos hacen referencia a procesos de aprendizaje del sujeto y no a métodos de enseñanza, puesto que los conocimientos son transformados por los sistemas de asimilación y acomodación que hace el sujeto; al asimilar se incorpora información o experiencias nuevas que luego permiten modificar los esquemas mentales en el proceso de acomodación, y así, el nuevo conocimiento es interpretado y comprendido para construir su pensamiento. Una práctica pedagógica acorde con los planteamientos de Piaget debe propiciar conflictos cognitivos que acepte los errores constructivos, permitir que el niño piense, y sea esto una oportunidad de aprendizaje. Estos errores nos brindan información sobre lo que está pasando por la mente del niño, para así, ayudarlos a avanzar y progresar en el conocimiento.

Los estudios psicogenéticos y psicolingüísticos influenciados por las investigaciones de Piaget han ayudado a comprender la forma como los niños elaboran hipótesis sobre el lenguaje escrito. A partir de las investigaciones piagetianas, Ferreiro y Teberosky (1997) formulan las hipótesis de escritura a través de las cuales se evidencia la evolución que el niño muestra en cada etapa del proceso de adquisición del código escrito. Se concibe entonces el aprendizaje como un proceso de internalización fundamental, donde el niño progresa y surgen nuevas zonas de desarrollo próximo, determinantes para el aprendizaje.

Ferreiro y Teberosky (1997) destacan la importancia de introducir al niño en una cultura letrada donde la escritura tenga un propósito y un destinatario real. Brindar al niño la oportunidad de construir su proceso escritural en las actividades cotidianas escolares con una función específica como la asistencia, la fecha, el cuadro de responsabilidades, los cumpleaños, las notas en el cuaderno viajero; estas situaciones son propias de los proyectos de aula. Asimismo, las autoras enfatizan en el uso de una red textual que incluya canciones, poemas, identificar títulos de cuentos, nombres de personajes, el nombre propio, entre otras.

De acuerdo con las autoras, si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se limita a la adquisición de una técnica, mientras que, si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, es decir, en un aprendizaje conceptual.

Los niños tienen sus propias representaciones o concepciones sobre la escritura mucho antes de comprender la convencionalidad y en este sentido, el principal objetivo de Ferreiro (1991) en sus investigaciones “ha sido entender la evolución de los sistemas de ideas que los niños construyen sobre la naturaleza de ese objeto social que es el sistema de escritura” (p.22).

Ferreiro y Teberosky (1997) plantean tres grandes niveles en el desarrollo del aprendizaje de la escritura:

Primer nivel:

La diferenciación que el niño hace entre el dibujo y la escritura, cuando empiezan a reconocer que no es lo mismo dibujar y escribir, ya que la escritura no puede representar la realidad del objeto, por lo tanto, expresa su nombre. Aparecen los cuestionamientos ¿qué dice aquí?, en sus trazos se reflejan los principios de linealidad y arbitrariedad, ya que tanto para dibujar como para escribir usan líneas, pero descubren la diferencia de que al dibujar la línea es usada en el contorno del objeto, mientras las formas de las letras están organizadas de manera diferente, estas no reproducen las formas de los objetos si no que están ordenadas de forma lineal.

Posteriormente aparece otro conflicto cognitivo para el niño, donde piensa en los criterios que debe tener la escritura para ser entendible; el niño concibe entonces dos principios: uno de “cantidad mínima” referido a la cantidad de letras requeridas para que la escritura diga algo. El segundo, se refiere a las “variaciones cualitativas internas”, desde donde la escritura debe tener letras diferentes para que diga algo.

Segundo nivel:

En este nivel se presenta mayor exigencia en los principios cualitativo y cuantitativo; existe una relación entre el significado y el significante, así, el niño asocia el tamaño del objeto a representar con la cantidad de letras que usa para nombrarlo. Además, la variedad de las letras que utiliza en una palabra depende del amplio o limitado conocimiento que tenga del código alfabético explorado en diversas interacciones de la vida cotidiana.

En este nivel los niños buscan diferencias gráficas según lo que quieren expresar en su escritura. Pueden utilizar en sus representaciones gráficas los dos criterios tanto cualitativo como cuantitativo. Generalmente cuando no existe un amplio repertorio lingüístico utilizan las letras de su nombre cambiándolas de posición para representar palabras diferentes.

Se evidencia un progreso gráfico porque sus grafismos son más definidos.

Tercer nivel:

Este nivel se caracteriza por la fonetización, es decir, el valor sonoro que intenta darle a cada letra; surgen la hipótesis silábica, silábico-alfabética y alfabética.

Para que el niño pueda llegar a este nivel son fundamentales los estímulos y la información que recibe en interacción con el medio, un ambiente letrado y una de las escrituras más importantes para el desarrollo de la escritura es el nombre propio.

En la hipótesis silábica los niños colocan una letra para cada sílaba aunque no corresponda con la convencional, hallan la manera de relacionar la parte con el todo y logran hacer anticipaciones de las letras que necesitaran para escribir una palabra, regularmente usan las vocales o en otros casos iniciales de nombres. Los niños comienzan a comprender que la representación del sistema alfabético de escritura se relaciona con la pauta sonora de las palabras.

A medida que el niño resuelve sus conflictos cognitivos, avanza hacia la hipótesis silábica-alfabética. El niño agrega letras con correspondencia sonora. Desde la perspectiva de la convencionalidad, esta hipótesis suele ser considerada como de omisiones de letra, pero desde la psicogénesis se trata de un nuevo proceso constructivo.

En la hipótesis alfabética existe correspondencia de todas las letras con su valor sonoro, aunque no se tiene conciencia ortográfica al escribir, ya comprenden la naturaleza del sistema de escritura alfabético.

Comprender la evolución del sistema de escritura en la educación inicial es relevante para la construcción del conocimiento del niño, puesto que permite reconocer sus avances dándoles sentido y suministrar experiencias de uso social de la lengua escrita.

Para comprender con mayor claridad las hipótesis de escritura, Hurtado, D., Serna, D., y Sierra, L. (2003) presentan un ejemplo sobre cómo una niña de cinco años resuelve durante su estadía en el preescolar, en momentos diferentes, la tarea de escribir mariposa

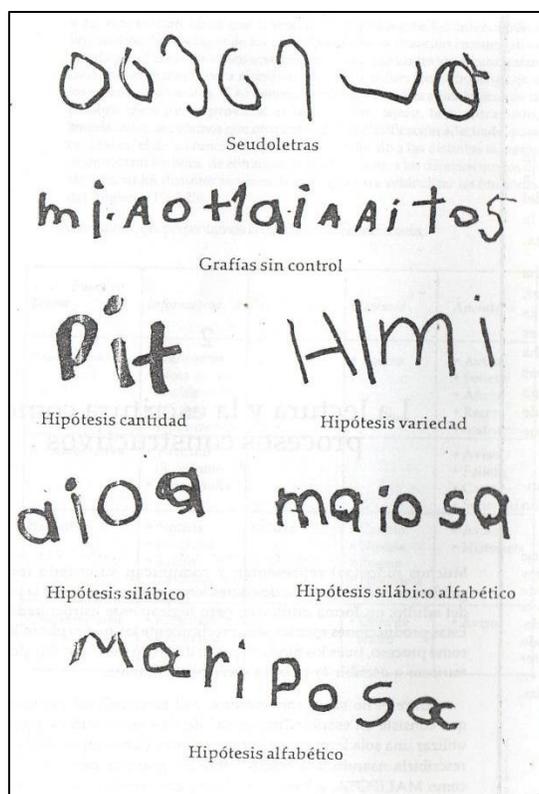


Figura 1 - Lectura y escritura en la infancia. (Hurtado, D., Serna, D., y Sierra, L. 2003, p. 10)

En la figura se reflejan las diferentes hipótesis del sistema de escritura, como proceso constructivo que tiene una línea de evolución, motivada a través de diferentes situaciones didácticas y diversas interacciones sociales.

Ferreiro (1991) comparte la idea de que la escritura tiene un origen extraescolar que la escuela desconoce y que se potencializa a través de las relaciones sociales. Su investigación detalla el proceso de escritura anterior a la convencionalidad y poco reconocido por la familia y la escuela. El niño construye su conocimiento a través de procesos constructivos, pero también de conflictos cognitivos, necesarios para los aprendizajes.

En el enfoque socio constructivista, el contexto social ejerce gran influencia, por tanto, las mediaciones son esenciales para alcanzar el nivel de desarrollo potencial; en el

recorrido entre lo que se sabe y lo que se puede hacer y saber en la interacción con el otro, aparece el lenguaje como una herramienta que otorga sentido a la enseñanza y al aprendizaje por su valor de transmisión social y cultural.

La acción educativa desde esta concepción brinda esos intercambios de ideas, espacios para la socialización, retroalimentación, confrontación del pensamiento y uso del lenguaje en prácticas comunicativas reales para que el niño adquiera el código escrito de manera natural, con la mediación del adulto.

Las investigaciones de Lev Vygotski, se centran en el pensamiento, el lenguaje, la memoria y el juego del niño. El lenguaje es fundamental para el desarrollo de la inteligencia y la interacción social, convirtiéndose en una herramienta para el aprendizaje, para transformarse a sí mismo y transformar la realidad.

Vigotsky (1988) se refiere al proceso de adquisición de la escritura y explícita:

Una visión ingenua del desarrollo, como un proceso puramente evolutivo que no acarrea más que una acumulación gradual de pequeños cambios y una lenta conversión de una forma en otra, puede ocultar la verdadera naturaleza de los procesos (p.161).

La escritura es de carácter social, ya que es el producto de una sociedad, es la expresión de una cultura con su historia y su lenguaje. Además la escritura se usa con fines sociales, ya que podemos comunicar ideas, sentimientos, interactuar con otros y por ende comunicarnos.

Para el aprendizaje de la lengua escrita es necesaria la participación en procesos de socialización específicos como la educación. Cuando asumimos la lengua escrita, desde estas concepciones, consideramos que los niños acceden a la vida intelectual en interacción de aquellos que lo rodean, esto implica que el docente debe estar en permanente diálogo con la lectura y la escritura, comprender que la escritura es un proceso dialéctico.

El maestro debe brindar las herramientas para la escritura, poner al alcance de los niños las reglas gramaticales y sintácticas requeridas para escribir a través de situaciones reales de comunicación donde se confrontan distintas formas de ver el mundo y formas de sentir y pensar.

Algunos rasgos que caracterizan el enfoque sociocultural, son:

La lectura y la escritura como prácticas culturales tienen en cuenta las interacciones con el medio social y cultural, son actividades intelectuales y culturales donde se escribe en situaciones reales de comunicación.

La lectura y la escritura como procesos de construcción y producción de significados hacen énfasis en el sentido del texto requiriendo de los conocimientos previos y esquemas cognitivos para darle un significado. Para esto es fundamental la formulación de inferencias.

La lectura y la escritura como configuración cultural nos permiten adquirir conocimientos los cuales sirven de andamiaje para comprender otros textos y tener mayor conocimiento acerca del mundo. Esto permite hacer uso de los conceptos, teorías, narraciones y procedimientos, comprenderlos y utilizarlos para desenvolverse en el mundo que le rodea.

La lectura y la escritura como procesos que enfrentan la complejidad del lenguaje escrito nos permite desarrollar los procesos intelectuales, es construir sentido de un texto, enfrentar los desafíos de la comunicación en situaciones reales, los textos deben tener una complejidad que lleve a los niños al reto de construir significados.

La lectura y la escritura como actos de movilización de la inteligencia permiten construir los significados de los textos en niveles crecientes de profundidad, situar la información en un contexto estableciendo relaciones mutuas.

Los niños preescolares pueden confrontar sus propias concepciones de escritura con la de sus pares, sus distintas opiniones los lleva a una situación conflicto como un punto clave para sus propias construcciones; esto permite crear conciencia de cómo están escribiendo, reflexionar sobre el sistema de escritura, y así se da paso al proceso de transformación lingüística y cognitiva que permite la comprensión de la convencionalidad. En este sentido, se deben brindar en el aula esos espacios de socialización e intercambios de conocimientos, en parejas, en grupos, con la mediación de la docente, en interacción con diversos tipos de textos, y todo lo que el medio familiar, social y escolar pueda ofrecerle.

2.3.3. La enseñanza de la lectura y la escritura

La enseñanza de la lectura y la escritura de manera convencional, es una responsabilidad de las instituciones educativas; sin embargo, muchos maestros la ven como una tarea ardua y complicada, más aún cuando se encuentran en las aulas con un alto número de estudiantes, y entre ellos algunos con dificultades cognitivas. La enseñanza de estos procesos depende de las concepciones de los maestros sobre lectura y escritura.

Además de las teorías ya reseñadas en el apartado anterior, interesa revisar la aproximación de Vernon (1996) sobre los enfoques más difundidos para la enseñanza de la alfabetización en los grados iniciales: enseñanza directa y lenguaje integral.

2.3.4.1. Enfoque de la enseñanza directa

Para este enfoque la enseñanza de la lengua escrita no se produce de manera natural, sino que requiere de un entrenamiento y el desarrollo de habilidades previas, entre ellas la conciencia fonológica, entendida como una habilidad metalingüística donde se segmentan las palabras en sílabas, subrayando la correspondencia entre las letras y sus respectivos sonidos. Desde este enfoque es importante el reconocimiento de las palabras para aprender a leer, pero antes es esencial identificar sonidos, palabras que inicien o terminen por el mismo sonido, las rimas, entre otros.

2.3.4.2 Enfoque de Lenguaje integral

Goodman (1979, p.13) líder del modelo psicolingüístico considera la lectura como “un juego de adivinanzas psicolingüístico” donde el lector adivina, predice o anticipa lo que lee y va interiorizando la información. Señala que la lectura es interpretación, permite comprender y aprender.

Los niños aprenden la lengua escrita de forma natural, para esto, deben estar inmersos en un ambiente letrado donde usen la escritura para comunicarse con propósitos reales, en situaciones comunicativas donde se tenga en cuenta los intereses y experiencias de los niños y prevalezca la oralidad. Hablar, escribir, escuchar y leer son procesos lingüísticos donde existe un intercambio de significado, puesto que tanto el pensamiento como el lenguaje están en permanente interacción.

Para Goodman (1979) “hablar y escribir son productivos o expresivos, leer y escuchar son receptivos. Pero ambos procesos son procesos en los cuales se intercambia activamente el significado. Al utilizar el lenguaje productivamente o receptivamente tiene lugar transacciones entre pensamiento y lenguaje” (p.16).

Con relación a la escritura, considera que es un invento social de la humanidad por la misma necesidad de comunicarse, través del tiempo y espacio, gracias a la escritura se hace viva la comunicación permitiendo dejar un registro de anécdotas, ideas, relatos, experiencias, investigaciones y conocimientos para así recordarlos o transmitirlos a otros. Lo expresado en el lenguaje oral puede quedar plasmado gracias a este invento que es la escritura.

Según Vernon (1996) el lenguaje integral hace énfasis en:

- Proporcionar a los niños textos reales.
- Evitar la enseñanza directa de sílabas, letras, palabras y oraciones aisladas.
- La comprensión de la lectura es una transacción entre el texto y el lector.
- Los niños son dueños de su propio aprendizaje.
- La cooperación.

En la presente investigación se considera que el enfoque constructivista responde de manera efectiva a las demandas actuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito; se tienen en cuenta tanto los aportes de la teoría psicogenética como el valor del aprendizaje en la interacción con el contexto social. Ambos enfoques pueden ser desarrollados a partir de un trabajo enmarcado en los Proyectos Pedagógicos de Aula.

2.3.5 Los Proyectos Pedagógicos de Aula

Como antecedente de la Pedagogía por Proyectos se encuentra la Escuela Nueva, una forma de enseñanza que inicia a principios del siglo XX, por una necesidad de transformación y compromiso con la renovación pedagógica, asumiendo conceptos de libertad, interés, espontaneidad, creatividad, experimentación, descubrimiento, expresión, autonomía y colectividad, opuestos a la educación tradicional. John Dewey (1995), uno de sus mayores exponentes plantea en su libro “Democracia y educación”, cómo la experiencia es fundamental en el desarrollo humano, la actividad mediada por el entorno, el aprovechamiento de las capacidades individuales, una educación que permita a todos tener oportunidades y ser protagonistas sin ninguna discriminación.

Dewey resalta la importancia de la libertad en la escuela, de la necesidad de autonomía intelectual del maestro capaz de trascender las directrices abstractas de las autoridades educativas y orientarlas a responder a las necesidades de sus estudiantes. En este sentido, Dewey sentó las bases conceptuales del trabajo por proyectos donde se requieren maestros críticos que puedan formar en el desarrollo de la autonomía.

Estos conceptos fueron de gran influencia para su discípulo Kilpatrick, quien crea el “método de proyectos” como una propuesta metodológica donde se llevan a cabo los contenidos curriculares desde un enfoque globalizador, teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes, la investigación, el desarrollo de las capacidades y habilidades, como también aprender del mundo real a través de la experiencia, llevar a la práctica la teoría y vivir la democracia dentro del aula.

Camps (1996), citando a Kilpatrick (1994) según este autor, un proyecto pedagógico es: “un plan de trabajo libremente escogido con el objetivo de hacer algo que interesa, sea un problema que se quiere resolver o una tarea que hay que llevar a cabo” (p.44)

En esta definición vemos cómo existe la posibilidad de elegir un tema de interés para los participantes, con un propósito o problema que resolver relacionado con la vida cotidiana.

A través del tiempo esta propuesta ha recibido grandes aportes desde el campo de la psicología, la pedagogía y los estudios de lenguaje. De la psicología toma la concepción constructivista; se enriquece con la perspectiva socio-cultural de Vygotsky y el concepto de aprendizaje significativo de Ausubel; a nivel pedagógico retoma los estudios de currículo globalizado y las ciencias del lenguaje se asumen como una herramienta fundamental para la construcción de conocimientos.

El elemento de base en la Pedagogía por Proyectos es la formulación de un problema, este debe partir del interés o necesidad del estudiante o del maestro y se encuentra relacionado directamente con la cotidianidad. Dewey (1963) citado por De la Rosa (2005) señala:

Es indispensable distinguir entre los problemas auténticos y los simulados o artificiales ¿la cuestión surge naturalmente dentro de alguna situación de experiencia personal? ¿O es una cosa aislada, un problema solamente para los propósitos de proporcionar una instrucción en algún tema escolar? ¿Es un problema propio del alumno o es un problema del maestro o del libro texto constituido en problema para el alumno sólo porque no podrá adquirir la calificación requerida o ser promovido, o ganar la aprobación del maestro si no lo resuelve (p.19).

Esta cita ayuda a aclarar qué se entiende por problema en la pedagogía por proyectos, puesto que con frecuencia se escucha, especialmente en los preescolares, proyecto del cuerpo humano, proyecto de la naturaleza, de la familia, entre otros; se trata de proyectos ya planeados, instaurados por los docentes como ejes temáticos que no nacen del interés de los niños, desarrollan unos contenidos y buscan alcanzar unos logros sin haber puesto en discusión el problema o interés del grupo. En esta investigación se adopta el enfoque de la Pedagogía por Proyectos desde el referente de Josette Jolibert, profesora investigadora en didáctica de lengua materna, en particular en el campo del aprendizaje de la lectura y producción de textos, y de la formación docente inicial.

Para Jolibert (1994), citada por Rincón (2006), la pedagogía por Proyectos es una de las estrategias para la formación de personas que apunta a la eficiencia y eficacia de los aprendizajes y a la vivencia de los valores democráticos, a través de un trabajo cooperativo, de co-elaboración del plan, de co-realización, de co-teorización que debe involucrar a todos los actores: maestros-alumnos (p.10).

La autora hace referencia a que esta estrategia requiere de una transformación, de un cambio profundo para llegar a la construcción de nuevos sujetos y de una nueva sociedad.

En este sentido, es necesario replantearnos el tipo de persona que queremos formar y el trabajo por proyectos nos permite el desarrollo de la autonomía, de ejercer la democracia, privilegia el trabajo cooperativo, la motivación, participación en el aula donde todos construyen conocimiento, el estudiante puede ser un sujeto activo en su propio proceso de aprendizaje, propone, decide, se autoevalúa, indaga y se genera la investigación de un tema de interés, situación o problema de la cotidianidad.

De esta manera, el sujeto deja de ser receptor pasivo. Se trata de buscar alternativas a la escuela tradicional, donde ni docentes ni estudiantes tienen autonomía y están obligados a seguir un currículo, donde la voz del estudiante no es escuchada y se transmiten conocimientos que muchas veces no van a ser aplicados en la vida. Se da paso a sujetos activos, que asumen su libertad con responsabilidad, que piensan, toman iniciativas, expresan, construyen con sus pares, participan, crean conciencia crítica ante las situaciones de la vida, aprenden de manera significativa y hacen uso del lenguaje con sentido y en interacciones con el contexto.

Jolibert (1988), citado por De la Rosa (2005), considera que los proyectos de aula son “algo más que una simple estrategia o un método, es una herramienta de cambio profundo, una herramienta de transformación de las estrategias de formación” (p.11).

Así mismo, plantea que los proyectos de aula se llevan a cabo en cinco fases las cuales explica Rincón (2012) en el siguiente esquema:

En la segunda fase se llevan a cabo las tareas que han sido definidas, el docente tiene en cuenta el trabajo cooperativo en las diversas situaciones de aprendizaje y la construcción del conocimiento de cada participante del proyecto de manera autónoma y significativa. Es de resaltar que la ejecución de las tareas programadas no puede caer en el activismo, tampoco presentarse como ejes temáticos; por el contrario, se promueve el trabajo interdisciplinario, se revisa el contrato didáctico y las responsabilidades en función de los logros del proyecto.

La culminación del proyecto es una fase para socializar lo realizado, para compartir, mostrar públicamente lo que se aprendió generando una situación comunicativa real. Durante el proyecto se viene trabajando para el producto el cual se da a conocer en la socialización y en el que todos han aportado.

Finalmente en la evaluación del proyecto donde participan los estudiantes, se analizan las situaciones con el fin de resaltar aspectos positivos, dificultades que han permitido o no el desarrollo del proyecto acorde con lo que estaba planeado, se toman decisiones para tener en cuenta y mejorar. Esta evaluación no solo es al final sino durante el proyecto. Además se hace necesario hacer una evaluación de los aprendizajes de manera individual y colectiva, qué se aprendió y cuáles fueron los procesos desarrollados y qué se debe reforzar.

Capítulo 3. Metodología

3.1 Tipo de estudio

Este estudio se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo con un diseño descriptivo enfocado en la construcción de la lengua escrita en grado transición.

La investigación cualitativa “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández Sampieri, 2014, p.358).

Los estudios descriptivos trabajan sobre realidades de hechos, y su característica fundamental es la de buscar una interpretación correcta. Su preocupación primordial radica en descubrir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos que permitan poner de manifiesto su estructura o comportamiento (Sabino, 1996, p. 63)

Este estudio pretende dar cuenta del proceso que realizaron los estudiantes en la construcción de la lengua escrita, comprendiendo e interpretando el fenómeno estudiado llevado a cabo durante cuatro meses y medio con sesiones semanales, integrando en el proyecto pedagógico de aula las actividades rectoras, las dimensiones que intervienen en el desarrollo del niño en edad preescolar y las situaciones metacognitivas que permitieron observar los avances de los estudiantes.

3.2 Unidad de análisis

Construcción de la lengua escrita en niños y niñas del nivel de transición.

3.3 Unidad de trabajo

El trabajo se realizó con un grupo conformado por 27 estudiantes de grado transición, entre ellos 16 niñas y 11 niños con edades comprendidas entre 5 y 6 años pertenecientes a la Institución Educativa Santa Ana de los Caballeros sede María Inmaculada del municipio de Ansermanuevo Valle del Cauca.

Los niños y las niñas inician su escolaridad, y provienen de familias de escasos recursos económicos encontrándose (estratos 1 y 2), con un nivel educativo básico.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La observación participante

Observar requiere asumir un rol activo dentro una situación social y estar en permanente análisis y reflexión de todo lo observado. La observación es un proceso sistemático por el cual se recoge información sobre un objeto de estudio. En este caso se llevó a cabo una observación participante, que permitió la descripción e interpretación.

La investigadora participó activamente en el proceso valiéndose de la observación directa, diario de campo, videos de las clases, datos y experiencias cotidianas dentro del grupo que le permitieron determinar la influencia de los proyectos de aula en la construcción de la lengua

escrita como también analizar los avances en las etapas de escritura que realizaron los niños y las niñas durante la investigación.

Durante la realización del trabajo se usaron los siguientes instrumentos de recolección de datos:

El Diario de campo

Permite registrar datos importantes de la observación realizada, las vivencias y situaciones relevantes en la investigación, que luego son analizadas de manera crítica y reflexiva. Buitrago, Torres, Hernández (2009, p. 40) señalan que “el diario de campo permite ver cómo el docente, después de la clase, describe desde su punto de vista el desarrollo de esta y reflexiona sobre las fortalezas y debilidades de la clase”.

Instrumento de caracterización de la escritura inicial

Este instrumento explica detalladamente los niveles de escritura, describiendo los criterios para ubicar a los niños en el nivel que corresponda de acuerdo a las grafías realizadas. Se observa que los niños inician comprendiendo la diferencia entre el dibujo y la escritura; luego en la construcción de formas de diferenciación, aparecen los principios de convencionalidad de signos usando trazos más definidos; y la exploración de los aspectos cuantitativos y cualitativos, donde se cuestionan sobre la cantidad y variedad de las letras. Finalmente alcanzan la fonetización de la escritura descubriendo la correspondencia del sonido y la letra hasta lograr la comprensión de cómo funciona el sistema escrito.

Este instrumento fue elaborado por Mauricio Pérez Abril y Catalina Roa Casas del grupo de investigación pedagogías de la Lectura y la Escritura (Universidad Javeriana).

| | | | | |
|---|--|---|--|---|
| Diferenciación de dibujo y escritura | <p>*Los niños comprenden que dibujar y escribir no son lo mismo. Notan que la escritura es arbitraria en tanto no representa la forma de los objetos.</p> <p>*Comprenden el principio de linealidad de la escritura, es decir, el ordenamiento lineal de las grafías.</p> | | | |
| Construcción de formas de diferenciación | <p>*En este momento aparece la pregunta por la significación de lo que se escribe. Los niños se interesan por explorar posibilidades de producción de escrituras diferentes, para atribuir significados diferentes: escrituras distintas, significan cosas diferentes.</p> <p>*Hasta este punto no se han preguntado por la correspondencia sonora, su atención está centrada en la producción de palabras diferentes.</p> <p>*Se construye la convencionalidad del signo: los niños abandonan paulatinamente sus grafías y empiezan a limitarse a escribir con las letras que van conociendo.</p> | <p>Principio de convencionalidad del signo</p> | <p>Exploración de aspectos cuantitativos</p> | <p>Exploración de aspectos cualitativos</p> |
| | | <p>*De trazos continuos, los niños pasan a trazos discontinuos y segmentados.</p> <p>*Pasan de la escritura de líneas curvas al uso de grafías propias.</p> <p>*Cada vez se acercan más a las letras hasta usar sólo letras. Comprenden que no deben inventar grafías, sino usar las que existen.</p> <p>*Lo anterior, va teniendo lugar a partir de su interés por lograr que sus escrituras sean legibles para los otros.</p> | <p>*Se definen las características de un texto para que sea interpretable y pueda atribuírsele significación. Generalmente, los niños establecen 3 grafías como el límite mínimo. (Una cadena de sólo dos grafía "no dice nada").</p> <p>*Se establecen relaciones entre características del objeto y el número de letras: por ejemplo, más letras a mayor tamaño del objeto. También se tienen en cuenta criterios como la edad o la importancia afectiva en relación con el número de letras, etcétera.</p> <p>*Establecen variaciones en la cantidad de letras para obtener escrituras y significados diferentes.</p> | <p>*Dentro de una cadena de letras se evita el uso de grafías o letras repetidas.</p> <p>*Se varían las letras usadas entre palabras o la posición de éstas para buscar escrituras diferentes y en consecuencia, significados diferentes.</p> |
| Fonetización de la escritura | <p>En este momento, aparecen las preguntas por las propiedades sonoras de la escritura.</p> | <p>Hipótesis Silábica</p> | <p>*Los niños descubren que las partes de la escritura pueden corresponder con las partes que se reconocen en la emisión oral.</p> <p>*Esas partes en las que segmentan el lenguaje oral son principalmente sílabas, así que establecen correspondencia entre sílaba y letra, de manera arbitraria inicialmente: cualquier letra para cualquier sílaba.</p> | |
| | | <p>Hipótesis Silábico-alfabética</p> | <p>*En esta hipótesis, las letras empiezan a adquirir valores sonoros (silábicos), las partes sonoras similares se expresan con letras similares.</p> <p>*Los niños notan que los sonidos de las letras son convencionales.</p> <p>* Comprenden que la sílaba no puede ser considerada como unidad mínima, sino que ésta está compuesta por elementos menores.</p> <p>*Empiezan a asignar letras a cada fonema, sin embargo, en algunas ocasiones continúan usando letras para corresponder con sílabas.</p> | |
| | | <p>Hipótesis alfabética</p> | <p>*En esta hipótesis los niños han comprendido la correspondencia entre el sonido y las letras.</p> <p>* En lo cuantitativo aprenden que no hay regularidad con respecto a la cantidad de letras por sílaba.</p> | |
| | | <p>Escritura ortográfica</p> | <p>Una vez los niños han comprendido la manera cómo funciona el sistema escrito, empiezan a dar respuesta a preguntas de tipo cualitativo al descubrir que sonidos iguales pueden no tener las mismas letras. En este punto se inicia el aprendizaje de reglas ortográficas.</p> | |

Figura 3 - Instrumento de caracterización de la escritura inicial. Pérez y Roa. Grupo de investigación Pedagogías de la lectura y la escritura. Universidad Javeriana. Bogotá

Asimismo, se usaron las categorías del nivel de conceptualización de escritura a partir de la propuesta clásica de Ferreiro y Teberosky (1979); las escrituras se analizaron siguiendo los criterios de cuatro niveles evolutivos: presilábico, silábico, silábico-alfabético, y alfabético. La adaptación de Portilla, Perú y Teberosky (2009) permite tener claridad de los niveles mencionados, así que, al observar las grafías realizadas por los niños se pueda analizar y registrar en qué nivel se encuentran siguiendo los criterios de los cuatro niveles evolutivos.

| Tabla 2. Criterios de categorización de los niveles de conceptualización de la escritura en el proceso de alfabetización | |
|---|--|
| Escritura presilábica | Los niños y las niñas de este nivel no intentan establecer correspondencias entre las letras y los sonidos cuando escriben o cuando leen su propia escritura. Se incluyen las producciones sin diferenciación gráfica para las diferentes palabras, con una atribución de significado que viene marcada por la intención subjetiva del autor. Se incluyen también las escrituras con una diferenciación gráfica incipiente, pero objetiva (en la cantidad o en la variedad de letras). |
| Escritura silábica | Se incluyen las producciones con control de la cantidad de letras en función de la cantidad de sílabas de la palabra. Las letras pueden o no recibir un valor sonoro convencional. En algunos casos, el niño o la niña usa letras apropiadas, en otros casos, cualquier letra sirve para representar la sílaba oral. |
| Escritura silábico-alfabética | Los niños y las niñas de este nivel recurren a un análisis silábico, escribiendo una letra para cada sílaba, y a un análisis intrasilábico hasta llegar a los fonemas. Las escrituras mantienen una combinación de representaciones para sílabas y fonemas. |
| Escritura alfabética | Las producciones en este nivel presentan una correspondencia sistemática entre las letras y los sonidos, aunque la ortografía no sea convencional. |

Figura 4 - Criterios de categorización del nivel de conceptualización de la escritura en el proceso de alfabetización. (Adaptación de Portilla, C., Perú, M., y Teberosky, A., 2009, p. 84)

Registro audiovisual

El material audiovisual como fotos, videos y audios fueron medios de gran ayuda ya que proporcionaron información del contexto, se pudieron revisar cuántas veces fue necesario para recoger datos precisos del objeto de la investigación y en este caso para evidenciar los procesos de los niños y participación en el proyecto de aula.

3.5 Procedimiento

Fases de la investigación:

Antes de iniciar el trabajo de campo la docente investigadora interactúa con los colegas que han tenido experiencia en el trabajo por proyectos de aula y asiste a una jornada de formación en la Institución Educativa Esperanza Galicia de la ciudad de Pereira. Además observa una clase de la docente de transición quien lidera con otra compañera capacitaciones sobre este tema. También asiste a la feria de proyectos donde cada grupo de la institución socializa a la comunidad el trabajo en el marco de los proyectos de aula. Esta jornada de estudio permitió tener como referente una práctica de aula soportada teóricamente y con resultados evidentes.

Al iniciar la implementación de la propuesta, se programó una reunión con los padres de familia, con el fin de socializar la pedagogía por proyectos de aula y las estrategias que llevarían a cabo en el transcurso del proyecto para la construcción de la lengua escrita. Además se solicitó el consentimiento informado que permitió tener el registro fotográfico y videos necesarios para llevar a cabo dicha investigación (Anexo 1).

Luego se realizó una prueba de inicio basada en los estudios de Ferreiro y Teberosky (1997) a través de la escritura espontánea del nombre propio y nombres de personajes de cuentos favoritos. Esto con el fin de diagnosticar en qué etapa de escritura se encontraban los niños y niñas. Asimismo, se llevó a cabo la caracterización del desarrollo personal y social como estrategia sistemática y estructurada para el conocimiento individual y grupal; lo cual permitió reconocer necesidades y planear acciones que ayudaran a superar los requerimientos en los diferentes aspectos observados, en este caso la necesidad del grupo se observó en las formas de regulación como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 1

Caracterización del desarrollo personal y social de 29 estudiantes de grado Transición B

| Aspectos a observar | Forma A | Forma B | Forma C |
|----------------------------------|---------|------------|----------|
| | Inicial | Intermedio | Avanzado |
| Formas de regulación | 27,5% | 27,5% | 44,8% |
| Formas del discurso | 17,2% | 24,1% | 58,6% |
| Participación en las actividades | 17,2% | 17,2% | 65,5% |
| Cooperación con otros | 20,6% | 27,5% | 51,7% |

Nota: creación propia

De acuerdo a la tabla se concluye, en lo que más se debe fortalecer son las formas de regulación, ya que los estudiantes requieren ser conscientes de los acuerdos, interiorizarlos y cumplirlos para propiciar una sana convivencia. Se observó niños con dificultad para escuchar al otro, respetar a los compañeros evitando faltas de agresión; por lo tanto, se hizo necesario involucrar estrategias que permitieran en los niños reconocer sus emociones, controlar sus impulsos, reconocer la importancia de construir acuerdos y cumplirlos, aceptar las consecuencias

de sus acciones; propiciando que el niño logre autorregularse y requiera menos control social del adulto realizando las actividades de manera más organizada.

Después de la caracterización, se ejecutó un plan de intervención teniendo en cuenta las etapas de escritura de los niños y la necesidad encontrada en el grupo en las formas de regulación; a través de un proyecto pedagógico de aula que surgió del interés de los estudiantes llamado: “los súper muñecos al rescate”. La realización del proyecto se llevó cabo con las cinco fases que menciona Rincón (2012) explicadas en el marco teórico; asimismo, se generaron situaciones de oralidad, lectura, escritura de textos literarios y no literarios que favorecieron la construcción de la lengua escrita.

Al finalizar el proyecto de aula, se realizó una prueba final con escrituras espontáneas de los niños para analizar la evolución del sistema de escritura en este grupo. A través de los instrumentos utilizados, se logró obtener información, avanzar en el proceso de análisis, interpretación y reflexión que permitieron dar cuenta de los resultados, ratificando la teoría existente en el marco conceptual y dando respuesta a los objetivos planteados en la investigación.

3.6 Plan de análisis

En primera instancia se caracterizan los niveles de conceptualización de la escritura para ubicar la etapa en la que se encuentra cada estudiante, se registran los datos y se promedian para determinar los porcentajes de cuántos niños se encuentran en cada etapa de escritura.

Durante el trabajo de campo se registran las sesiones realizadas en el proyecto de aula; para su análisis se recogen los datos de las anotaciones, videos, audios, se ordena esta información por categorías, se sistematiza, examina, analiza, se compara dentro de cada categoría y su relación entre ellas. Se tiene en cuenta las impresiones, percepciones y experiencias del investigador

quien participa de forma directa con el grupo como docente investigador, de lo cual emerge una descripción que responde al planteamiento del problema.

Para el análisis de la información sobre los niveles de conceptualización de la escritura antes y después de la implementación de los proyectos de aula, se utilizó el programa excel para registrar los datos, tabularlos y obtener los gráficos.

Capítulo 4. Resultados

Los resultados del estudio dan cuenta de las acciones y procesos que se llevaron a cabo para dar respuesta a los objetivos planteados. Para hacer este análisis se inició con la elaboración de un diagnóstico sobre las etapas de escritura en la que se encontraba cada estudiante, teniendo como referencia los niveles que exponen Ferreiro y Teberosky (1997), tomando como base los textos de los niños sobre el nombre propio, nombres de personajes de cuentos y escritura de la palabra mariposa (Anexo 2). Esta información permitió identificar el estado del conocimiento de los niños cuando inician su escolaridad, los aprendizajes construidos en el entorno familiar y la influencia de un ambiente letrado.

En segundo lugar, se describen las observaciones registradas en la implementación del proyecto de aula en cada una de sus fases, explicando cómo se ejecutó y los procesos desarrollados en el transcurso del proyecto. Finalmente, se presentan los resultados de la segunda valoración, realizada después de implementar el proyecto de aula, analizando los avances y dificultades de los niños para pasar de una etapa a otra.

Los niveles iniciales de la escritura de los niños y las niñas

La escritura inicial de los estudiantes se ubicó en los niveles: grafismos primitivos (65%), presilábico (31%) y silábico (4%) como se observa en la gráfica siguiente:



Gráfico 1. Niveles iniciales de escritura

La siguiente tabla muestra la cantidad de estudiantes en cada uno de los niveles en los que iniciaron:

Tabla 2

Niveles iniciales de escritura de los estudiantes

| Julio 2017 | | |
|------------------------------|--------------------------------|-------------------|
| Nivel de escritura | Cantidad de estudiantes | Porcentaje |
| Nivel 1. Grafismo primitivos | 15 | 65% |
| Nivel 2. Presilábico | 7 | 30% |
| Nivel 3. Hipótesis Silábica | 1 | 4% |
| Total | 23 | 99% |

Nota: creación propia

Se observa que 15 estudiantes (65%) se encuentran en el nivel 1: Grafismos Primitivos. En este nivel, los niños comprenden que dibujar es diferente a escribir, realizan garabateo aplicando el principio de linealidad, realizan círculos separados, líneas rectas y curvas asimilando la

escritura de imprenta, ningún estudiante realiza trazos con líneas onduladas asimilando la escritura cursiva. Los trazos en este nivel son concebidos como pseudoletas, son los primeros intentos de escritura de los niños, que no representan la forma de los objetos.

Para Ferreiro y Teberosky (1997) en este nivel, “escribir es reproducir los rasgos típicos del tipo de escritura que el niño identifica como la forma básica de escritura” (p. 241).

El 30% de estudiantes se ubican en el nivel 2: Presilábico. En este nivel pasan de la escritura de líneas rectas y curvas a escribir sus propias grafías con letras conocidas, generalmente las de su nombre. Se evidencia un mayor progreso en las grafías de los niños semejando letras; se observa la hipótesis de cantidad: para escribir se requiere cierta cantidad de grafismos, y la hipótesis de variedad utilizando grafías diferentes. En este grupo en particular, los estudiantes utilizan letras y números.

Una estudiante se encuentra en el nivel 3: Silábico (4%), caracterizado por proporcionar valor sonoro a las letras, asignan cualquier letra para cualquier sílaba. Se observó que al inicio de la prueba la niña no quería escribir manifestando no saber, al motivarla observa un abecedario que se encontraba en el salón y comienza a escribir diferentes letras y al pedirle que leyera lo que escribió, menciona el nombre del animal que inicia por cada letra observada en el abecedario diciendo oso, avispa, conejo. Al escribir su nombre emplea la sílaba inicial y la vocal en la que termina; cuando escribe mariposa realiza una letra por cada sílaba.

De los 23 estudiantes, 6 de ellos escriben su nombre de forma mecánica omitiendo algunas letras y sin reconocer los nombres de dichas letras, lo cual permite inferir que en casa les han enseñado.

Luego de esta caracterización es evidente la amplia diversidad en el grupo, cuyo mayor porcentaje, se encuentra en la etapa de grafismos primitivos, al iniciar su escolaridad y por ende, requieren de ambientes enriquecidos en su proceso de alfabetización inicial.

4.1 Implementación de los proyectos pedagógicos de aula

El trabajo por proyectos de aula se desarrolló a través de las fases de planificación, ejecución, socialización y evaluación.

Fase de planificación

Esta fase se inicia con la exploración de los intereses, necesidades y/o situaciones generadoras. En este caso particular se hace a través del diálogo con los estudiantes sobre ¿qué quieren aprender?, ¿qué quieren hacer? dado que la mayoría expresa querer dibujar, pintar y aprender sobre muñecos y no fue muy claro para la docente a qué muñecos se referían los niños, se propuso que dibujaran acerca de los muñecos sobre los que quieren aprender y expresaron los nombres de los personajes de sus programas favoritos como Pepa, Mickey Mouse, las princesas, la Guardia del león y la Doctora juguetes.

Es importante descubrir el verdadero sentido de los intereses de los niños, a través de la escucha, la observación, el diálogo y atención a las necesidades del grupo en general. En este sentido, cabe reflexionar sobre ¿cómo desde la concepción de niño se pueden construir nuevos aprendizajes?, de modo que al darle prioridad a lo que el niño dice como sujeto que piensa, propone y decide, se logre articular con el desarrollo de competencias programadas para el nivel educativo en el que se encuentran los estudiantes.

En esta fase se motivó a los padres de familia para que llevaran por escrito el nombre del programa favorito de sus hijos, los personajes y su opinión sobre los aspectos positivos del programa, acompañado de un dibujo, con el fin de conocer los programas que ven los niños en televisión.

Luego se elaboró con los estudiantes el contrato didáctico, registrando en una cartelera las respuestas a las siguientes preguntas: ¿Qué vamos a aprender? ¿Cómo lo vamos a aprender? ¿Qué necesitamos? Y ¿quiénes son los responsables? (Anexo 3). Después de realizado el contrato, se acuerda el nombre del proyecto, la duración y el producto final que se va construyendo a lo largo del proyecto.

En esta fase se propició un ambiente democrático en el aula, donde todos aportan ideas, dialogan, participan, se escuchan y toman decisiones.

Es importante enseñarles a los niños a planear, ya que posibilita mayor integración, motivación y participación en el proyecto, propiciando conocimiento de lo que está programado y de sus responsabilidades, de esta manera, ellos y sus familias, van aportando a la configuración y desarrollo del proyecto.

La Pedagogía por Proyectos de Aula, permite generar situaciones para movilizar el pensamiento en nuestros estudiantes, es menester desarrollar en el niño la capacidad interrogativa; saber preguntar y repreguntar. Por tal motivo, es relevante llevar a cabo el preguntario, el cual motiva a los niños a realizar preguntas sobre lo que quieren aprender:

¿Qué quieren saber sobre los muñecos?: queremos verlos, queremos dibujar, pintar muñecos, contar sus historias, disfrazarnos, bailar y cantar.

¿Qué otra cosa se les ocurre que podemos saber de los muñecos?

¿Ustedes saben quién los creo?: Dios, Jesús, otros dicen no sé.

¿Les gustaría saber quién los creó? ¿Cómo aparecen en la tv?

Por su parte, los niños expresan: ¿quién los inventó? ¿Cómo hacen los dibujos? Queremos saber sobre los personajes.

La exploración de los saberes previos, se llevó a cabo a través de un conversatorio, evidenciándose en el siguiente diálogo:

- Docente: ustedes quieren saber de muñecos pero ¿Qué es un muñeco?
- Juan Manuel: muñeco es de que muestran para ver en televisión.
- Salomé: mi hermanito le gusta la Guardia del león.
- Victoria: un muñeco es que uno lo hace, dibuja el muñeco, lo pinta y le pegan al televisor y abren la pantalla y meten los muñecos y los muñecos cierran la pantalla y ahí.
- Jefferson: un muñeco es que los dibujan y con el computador los meten al televisor y así se crea un muñeco.
- Brenda: Para verlo en el televisor y como se mueve.
- Docente: ¿y será que los muñecos tienen vida?
- Juan: si, porque se salen de las hojas.
- Dilan: si, porque son tiernos.
- Nikol: yo pienso que no tienen vida pero los humanos le dan vida. Tienen un aparato por dentro y le hace tener vida.

Luego de las intervenciones de los niños, la docente pregunta:

¿Será que podemos invitar los muñecos al salón?

- Camila: La profe está loca, no porque cómo los vamos a sacar del televisor y ya no funciona.

- Willinton: Y qué pasa, los muñequitos de Mickey Mouse.
- Juan Fernando: Los muñecos solo son personas disfrazadas.
- Camila: ¿y cómo se van a meter?
- Vaiiolet: si los podemos invitar, tranquilos los hombres se pueden disfrazar o los podemos sacar de las hojas y que ellos vengan acá.

La docente propuso votar para decidir cuáles vamos a invitar y pensar qué les queremos preguntar. Queda la expectativa en los niños sobre la visita de los muñecos.

En otro momento, la docente lleva los personajes seleccionados para hacerles preguntas. En esta ocasión los niños al verlos se motivan y hacen preguntas como:

¿Cómo aparecen en la pantalla? ¿Cómo puede hablar en la pantalla? ¿Cómo se mueve en la TV? ¿Elsa porque usa guantes? ¿Princesa Sofía cómo hace para hablar con los animales? ¿Mickey dónde dejó a sus amigos? ¿Elsa cómo usa sus poderes? ¿Cómo hace para tener magia? ¿Cómo hizo el castillo tan grande? ¿Libre soy cómo hace para que todo sea de nieve?

Partiendo de los saberes previos, se evidencia el conocimiento que han construido los niños al interactuar con el entorno. Del mismo modo, el preguntario consolida el proyecto de aula en su ejecución porque son las preguntas auténticas de los niños, es decir, lo que quieren saber sobre un tema determinado para orientar la planeación del proyecto.

Por consiguiente, es primordial la planeación para establecer los logros, así como los objetivos, la integración de las diferentes dimensiones, la articulación de las actividades rectoras y las formas de regulación de los aprendizajes.

Fase de ejecución

En esta fase se desarrollan actividades articuladas a las diferentes dimensiones, así como las formas de regulación y construcción de la lengua escrita. La siguiente figura ilustra la articulación de las dimensiones del desarrollo:

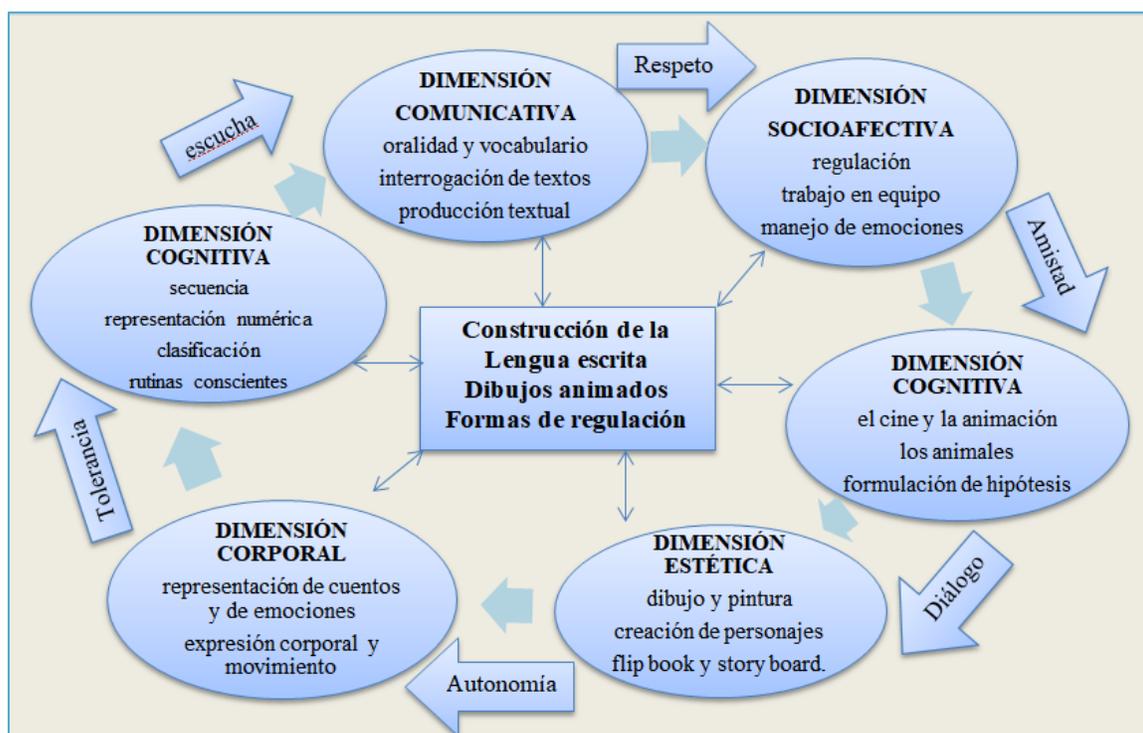


Figura 5 - Planeación integrada. Creación propia

El lenguaje se desarrolló, a través de prácticas de oralidad, lectura, escritura de textos literarios y no literarios. En cuanto a las situaciones de oralidad se propiciaron espacios para conversar libremente con los compañeros expresando sentimientos y vivencias; el fortalecimiento de la expresión oral, a través de narrativas sobre los dibujos animados favoritos, conversatorios sobre temas de interés que surgieron de hechos ocurridos, noticias o fechas especiales, narración de cuentos leídos en casa, exposiciones orales y reseñas de los cuentos o películas vistas.

Estos espacios de interacción permitieron promover la construcción de acuerdos como la escucha atenta, el respeto por la opinión del otro, el turno para participar y el reconocimiento de la voz del compañero, así como del silencio del que no desea hablar.

En particular, se propiciaron momentos para la escritura, como se puede apreciar en las situaciones descritas en el diario de campo:

Camila expresa que quiere mucho a su mamá y desea escribirle una carta. A partir de esta situación los niños se motivan a escribir; unos le hacen carta a la mamá, otros a Nikol que está de cumpleaños, David escribe de muestra el nombre de algunos compañeros y otros continúan charlando y no escriben como Heidy, Marianela y Vaiolet. Danna como quería hacerle una carta a Nikol, escribe la palabra amiga con el apoyo de la docente, las palabras feliz y cumpleaños las escribió siguiendo el cartel de cumpleaños (Diario de campo Julio, 2017).

Los niños tuvieron la oportunidad de disfrutar de literatura infantil a través del préstamo de cuentos donde ellos mismos registraban en un formato su nombre, el título del cuento y la fecha en que solicitaba el cuento. En la siguiente tabla se consignan las diferentes situaciones de aprendizaje que se llevaron a cabo durante la ejecución del proyecto:

Tabla 3*Situaciones de aprendizaje en el Proyecto Pedagógico de Aula*

| oralidad | Lectura | escritura | literatura |
|--|---|---|--|
| Expresión oral de cuentos, videos y películas. | Formulación de hipótesis. | Escrituras espontáneas. | Red textual: textos narrativos y comics. |
| Narración de cuentos. | Préstamo de cuentos para la casa. | Nota para la casa. Escritura de la fecha. | Texto informativo: Cine |
| Conversatorios. | Lectura en voz alta. | Escritura de adivinanza. | Comics: anuki, arriba abajo, la vavaca. |
| Diálogos y análisis sobre sus muñecos favoritos. | Lectura de tiras cómicas. | Escritura de personajes y títulos de cuentos leídos. | Taller de creación de personajes. Baba y Utu de Enrique Rojo |
| Elaboración de reseña de los cuentos. | Interrogación de textos (anticipación, inferencias) | Actividades de escritura sobre la película vista: “intensamente y pie grande” | El tigre y el ratón. Dorotea y Miguel de Keiko Kasza. |
| Expresión de sentimientos. | Visita a la biblioteca municipal. | Invitación, carta. | Película intensamente |
| Exposiciones orales. | Lectura de textos. | Historieta | Amigos de Andrea Hensgen |

Nota: Creación propia.

Para facilitar a los niños y niñas su ingreso a la cultura escrita, se desarrollaron prácticas permanentes de lectura y escritura, tales como:

- Rutinas conscientes: diariamente se escribía la fecha: mes, número y día de la semana. Variaba la forma de hacerlo, a veces cada uno escribía con sus propias grafías y luego se hacía la contrastación, otras la docente escribía en el tablero interactuando con los niños para escribirla convencionalmente y en otras ocasiones

salía un niño al tablero para escribir la fecha y sus compañeros podían aportar haciendo una construcción grupal. (Anexo 4)

- Préstamo de cuentos para leer en casa: se realizó un formato para que los mismos niños lo llenaran cuando quisieran llevar un cuento a casa, allí debían escribir nombre, fecha y título del cuento. Al devolverlo contaba a sus compañeros nombre del cuento, quién se lo leyó y qué fue lo que más le gustó. (Anexo 5)

- Escritura de notas: los niños escribían la nota con sus propias grafías y luego la docente hacía la contrastación escribiendo convencionalmente lo que el niño ha escrito en el cuaderno de notas.

- Proyecto del nombre propio: Ferreiro (2010) afirma que el nombre tiene un fuerte significado afectivo vinculado con la ampliación de la propia identidad, de modo que se constituye en la mejor herramienta para el inicio de la alfabetización. El nombre es un texto primordial para acceder a la cultura escrita, puesto que permite la reflexión de sus características, apropiarse de ciertas letras que le pertenecen, establecer relaciones con los nombres de sus compañeros y familiares.

En este sentido, se realizaron varias situaciones para el reconocimiento de su nombre, letra inicial y final de su nombre, escritura del nombre de sus compañeros, rimas con su nombre, lista de asistencia, nombres en el casillero, palabras o nombres que comienzan como el suyo, favoreciendo así, el paso al nivel de la fonetización.

- Textualizar el aula (rincón de lectura, abecedario, lista de los nombres)
- Permitir espacios para la libre escritura.

Las situaciones didácticas descritas, se articularon a las actividades rectoras: arte, juego, exploración y literatura. En la siguiente tabla se muestran algunas de estas actividades:

Tabla 4
Actividades rectoras en la Educación Inicial

| Arte | Juego | Exploración | Literatura |
|--|------------------------------|-----------------------------|----------------------------|
| Dibujo de cuentos | Juegos reglados | Formulación de hipótesis | Lectura de cuentos |
| Pintura | Juguetes ópticos | Saberes previos | Picnic literario |
| Elaboración de personajes en papel maché | Juegos de mesa | Investigación sobre el tema | Lectura de diversos comics |
| Representación de Blanca Nieves | Juegos de expresión corporal | Salidas pedagógicas | Préstamo de cuentos |
| Películas animadas. Cine | Juego de roles | Realización del flip book | Interrogación de textos |

Nota: creación propia

Durante la ejecución del proyecto se observó buena disposición e interés por parte de los niños, las niñas y padres de familia, los cuales cumplieron con las responsabilidades asignadas y colaboraron permanentemente.

La información de los padres de familia sobre los programas favoritos de sus hijos, coincidió con lo expresado por los niños en el aula de clase. Esta actividad favoreció la expresión oral, puesto que se llevó a cabo un análisis de los programas, argumentando las razones que los motiva a ver determinados programas y si es educativo o no para ellos. A su vez, algunos niños establecieron diferencias entre los dibujos animados que veían en Youtube y los que aparecen en la televisión. Luego, se acordó trabajar en el proyecto con personajes específicos, ya que no se podía abarcar todos los personajes mencionados por ellos, se escogieron Mickey Mouse, La guardia del León, las princesas Elsa y Sofía.

En razón de ello, se llevó a cabo una consulta exhaustiva de textos sobre dibujos animados, ya que el comercio ofrece una amplia variedad, pero a las aulas debe llegar literatura de calidad; en

este sentido se realizó la búsqueda en varias bibliotecas municipales, hallando un texto informativo sobre cine, varios textos de cómics para niños de cinco años, cuentos narrativos para trabajar las formas de regulación, y un cuento llamado Baba y Utu sugerido en un taller de creación de personajes para el manejo de las emociones. (Anexo 6)

Dichos textos se analizaron en el aula con los niños y niñas a través de preguntas de anticipación, inferencias y elaboración de reseñas de sus cuentos favoritos. Este análisis favoreció la comprensión lectora, la argumentación, la oralidad, fortaleciendo las competencias comunicativas. Un ejemplo de ello fue cuando se presentó el texto informativo sobre cine con el siguiente diálogo:

- Maestra: ¿esto será un cuento, un libro o qué?
- Juan Fernando: es un cuento
- Maestra: ¿por qué sabes que es un cuento?
- Juan Fernando: porque tiene dibujos, tiene un león.
- Victoria: es un libro porque tiene una cámara
- Maestra: ¿de qué tratará este libro?
- Victoria: habla de cine, donde están los muñecos para saber cómo se mueven en la televisión y cómo hablan
- Maestra: ¿y tú por qué sabes de qué trata este libro?
- Victoria: porque es de cine y tiene para investigar
- Maestra: pero ¿por qué sabes que es de cine?
- Nikol: porque tiene las personas
- Maestra: ¿cuáles personas?

- Nikol: señala las imágenes de la portada del libro donde se observan personas viendo una película y dice: y tiene atrás una cámara para grabar.
- Juan Manuel: es para investigar
- Maestra: ¿para investigar qué?
- Santiago: para grabar
- Maestra: vamos a leer el título del libro para darnos cuenta.

Este es un ejemplo donde los niños hacen anticipaciones con la portada del libro y luego al leer se comprueba lo que ellos expresaron, además empiezan a diferenciar tipos de textos.

La lectura en voz alta de diferentes textos se realizó de manera continua, interactuando con los niños y las niñas. De la misma manera la lectura silenciosa también fue protagonista en el desarrollo de la experiencia, propiciando espacios para leer libremente y luego compartir las lecturas con los compañeros.

Los niños disfrutaron la exploración de los libros, pasando las páginas, observando las imágenes, construyendo historias a partir de lo observado, seleccionando el cuento de su preferencia, emergiendo el gusto por la lectura, el cuidado de los libros y la cultura de respetar el silencio cuando se quiere leer de manera individual. (Anexo 7)

El texto informativo y algunos videos sobre cine y animación permitieron a los niños, dar respuesta a sus interrogantes sobre los dibujos animados. Además la comprensión del tema, se vio favorecida con un taller de creación de personajes orientado por Enrique Rojo y el caricaturista Matador en la ciudad de Cartago, actividad a la que asistieron ocho estudiantes con sus padres de familia, en la cual escucharon cómo fue la creación del cuento Baba y Utu, de forma muy amena y clara para los niños, en aspectos como el nombre, las características de personalidad, al tiempo que Enrique Rojo, narraba la historia, Matador hacía los dibujos en papel

quedando la secuencia del cuento. Así mismo, interactuaron con los niños haciendo preguntas de anticipación; finalmente fueron los niños los que tuvieron el espacio para sus preguntas.

Al día siguiente, este grupo de estudiantes compartieron con sus compañeros su experiencia, así como los aprendizajes y el cuento escuchado en el taller. De acuerdo con la motivación de los niños por el cuento, la docente lo lleva al aula para leerlo y trabajarlo en clase. (Anexo 8)

Por otra parte, la elaboración del flipbook permitió que los estudiantes comprendieran el movimiento en las imágenes para animar las historias. Al plasmar el dibujo en secuencia, pasar rápidamente las hojas y ver el movimiento de lo dibujado; los niños disfrutaron y a su vez, aprendieron una técnica de animación muy sencilla para recrear las historias y dar vida a los personajes.

Esta actividad se compartió con los padres de familia quienes fueron protagonistas en este proceso, explicando la técnica del flipbook, para que ellos lo hicieran en sus casas para llevarlo al aula.

Diferentes situaciones de lectura y escritura estuvieron orientadas en el marco del proyecto de aula tales como: la lectura y escritura de los personajes de los dibujos animados iniciando con la Guardia del león, donde se habló de las características de cada animal, sus cualidades y el nombre de los personajes y de igual manera, con los de Micky Mouse y las películas: “Intensamente y Pie Grande”.

Los niños escribieron reseñas de algunos cuentos con sus propias gráficas, expresaron su opinión sobre los cuentos, realizaron la escritura de historietas al observar las imágenes y construyeron de manera grupal el texto para cada viñeta (Anexo 9).

Estas situaciones permitieron que los niños se motivaran a escribir pasando a la etapa de la fonetización (la confrontación de lo que ellos escriben con la forma como escribe la docente), dio

paso para que los niños se dieran cuenta que hay otras formas de escribir y empezaran a preguntarse por las regularidades y características del sistema escrito. Los niños elaboran sus propias hipótesis y las confrontan con prácticas de lectura y escritura que sean de su interés.

Este proyecto de aula permitió trabajar tres ejes fundamentales:

1. El acceso al saber, en relación con los dibujos animados como el tema de interés de los niños.
2. La autorregulación (necesidad observada en la caracterización del grupo), y
3. La construcción de la lengua escrita.

Durante la ejecución del proyecto de aula se llevaron a cabo situaciones de aprendizaje que respondieran a los tres ejes, así se detalla en el planeador de la docente.

Un aspecto relevante en la ejecución del proyecto fueron las salidas pedagógicas que se llevaron a cabo: carnaval del libro infantil en la casa de la cultura, picnic literario en el centro recreacional y salida a cine en el municipio de Cartago, cercano a Ansermanuevo. Estas experiencias de interacción con el contexto, fueron significativas y quedarán en la memoria de los niños, permitieron que los padres de familia se involucraran en el proyecto y participaran de manera activa; así, por ejemplo, en el picnic literario algunas mamás leyeron a los niños, dando muestras de su compromiso con el proyecto. (Anexo 10)

De igual manera, durante el desarrollo del proyecto se llevó a cabo un trabajo cooperativo, favoreciendo la autonomía, el liderazgo y la construcción de acuerdos, a través de los conversatorios, asambleas de aula, exposiciones, juegos grupales, elaboración de secuencias por grupos y la producción grupal de las historias para el storyboard.

Un ejemplo de la secuencia por grupos, lo constituye el libro de imágenes titulado “Amigos”, en esta actividad, al tiempo que la docente mostraba las imágenes, los niños iban construyendo la historia; luego se organizaron en dos grupos para armar la secuencia del cuento. Los niños debían ponerse de acuerdo para decidir el orden de las imágenes entregadas. Al final, se observó que el grupo de las niñas trabajó en equipo, de forma ordenada, utilizando todas las imágenes y terminaron pronto; los niños se demoraron un poco más, les costó un poco ponerse de acuerdo y se equivocaron en el orden de algunas imágenes. Ambos grupos socializaron su trabajo y al final de la actividad, se recordó el cuento para dar cuenta de la secuencia. (Anexo 11)

La creación del story board, fue otra oportunidad para construir juntos sus historias, a través del guión gráfico donde debían dibujar las imágenes en secuencia de la historia inventada por el grupo, esto con el fin de tener una visión previa de las ideas principales y detalles de cada escena, a la cual se le hacía la animación. (Anexo 12).

La colaboración de un grupo de jóvenes de labor social, permitió trabajar diferentes tipos de textos, iniciando con la lectura de cuentos, luego comics de pocas viñetas, historietas y finalmente, la creación de su propia historia. Los jóvenes se reunieron con los niños en grupos pequeños para elaborar su storyboard, ya que, en asamblea, el grupo decidió que el producto final para la fase de la socialización, sería crear su propia historia, grabar las voces, elaborar los personajes en papel maché y solicitar la colaboración de una persona para hacer la animación de la película de dibujos animados.

Fase de socialización

En esta fase se prepara el producto del proyecto que se va a presentar al público, al igual que las actividades realizadas y los aprendizajes alcanzados. Los niños elaboraron las tarjetas de

invitación, la programación respectiva y la asignación de responsabilidades para el día de la socialización del proyecto.

Para la estructura de la invitación, se utilizaron textos modelo, que fueron analizados en clase. Luego los niños crearon su propia invitación, escribieron el texto e hicieron un dibujo alusivo a los dibujos animados. Estas tarjetas las entregaron ellos mismos a sus mamás, al rector, coordinadora y demás familiares que quisieron invitar.

En la elaboración de los personajes en papel maché, colaboró una docente de la Institución educativa. En esta actividad se elaboró una tortuga, personaje de un cuento trabajado en clase para el autocontrol. Siguiendo las indicaciones, los niños podrían elaborar los personajes de sus historias, en sus casas.

Los niños crearon sus historias en viñetas y como solo era posible animar una de ellas por las dificultades logísticas que representa, se propuso que cada grupo exponía su historia y se votaba para elegir la que cumpliera con los criterios de coherencia entre lo dibujado en cada una de las viñetas, la secuencia, los personajes y el lugar donde transcurre la escena. Al realizar esta socialización algunos niños decidieron mejorar lo que les faltaba y luego se hizo la votación. Finalmente se seleccionaron tres historias. A dos de ellas, se les hizo la animación y la tercera, fue grabada en video para que sus productores pudieran socializarla.

El día de la socialización se logró la asistencia de un alto número de invitados, así como la participación de los niños contando sobre el proyecto realizado, hablaron sobre las preguntas que surgieron, el desarrollo del proyecto, los comics leídos y la elaboración del storyboard.

La docente proyectó un video de los niños en las diferentes fases del proyecto, el video de la tercera historia y las dos películas animadas creadas por ellos. Además, se hizo una exposición

de los personajes elaborados en papel maché, los flipbook, carteleras realizadas por los niños y el libro donde quedó registrado la evolución de las etapas de escritura de cada uno. (Anexo 13)

Fase de evaluación

La evaluación se llevó a cabo de manera permanente, durante las distintas fases del proyecto, en torno a los siguientes interrogantes:

¿Cómo vamos? ¿Qué hemos hecho? ¿Qué nos falta por hacer? ¿Hemos cumplido con lo planeado en el contrato didáctico? ¿Hemos dado respuesta a las preguntas iniciales?

En una de las evaluaciones, se evidenció la necesidad de fortalecer el conocimiento de la estructura narrativa para que los niños construyeran su propio cuento. Además, se realizó una relación de los cuentos leídos más representativos, destacando título, autor, personajes, lugar, trama y conflicto.

En esta fase se evaluaron los aprendizajes, a través de distintos instrumentos y técnicas que facilitan la autoevaluación y coevaluación, como las rúbricas que indican el alcance de los objetivos propuestos en la planeación.

El proyecto se evaluó en grupos, para favorecer la participación de todos los niños, a través de las siguientes preguntas:

¿Qué nos gustó del proyecto? ¿Por qué? ¿Qué aprendimos? ¿Cuál fue el cuento que más les gustó? ¿Se resolvieron las preguntas que hicimos al inicio del proyecto? ¿Qué nos faltó por hacer? Algunas de las respuestas de los niños fueron:

Valentina: —hemos aprendido a escribir los nombres de los personajes y me gustó la película de pie grande pero mucho mucho—

Victoria: —hemos aprendido acá en la escuela, hemos aprendido a no pegarle a los compañeros, no meterle zancadilla, no gritarle a los compañeros, sumar, escribir y todas esas cosas, a cuidar todo—

Santiago: —lo que me gustó fue escribir—

La docente consulta a los niños, si resolvieron los interrogantes que tenían al comienzo, planteando algunos interrogantes:

¿Será que los muñecos tienen vida? ¿cómo hacen para que aparezcan en televisión?

Algunos niños respondieron:

Salomé: —hay que pasarlos al computador—

Valentina: —y como entran los muñecos en tv ponen en cine una cintica en la cámara y sale el muñequito en televisión—

En general, se lograron avances en el reconocimiento de los distintos tipos textuales (informativo, comic o cuento); logros a nivel de formación ciudadana y regulación, pues los niños comprenden la importancia del respeto a los compañeros; se alcanzaron conocimientos técnicos al aprender sobre el mecanismo para la producción de dibujos animados; se consiguió un impacto en el interés de los estudiantes quienes recordaron situaciones significativas para ellos; así por ejemplo, Jefferson expresa que le gustó el comic llamado Anuki, *“porque es un niño que jamás se rinde porque perdió su pájaro de palo, intentó trepar muchas veces y al final lo recuperó”*.

Los avances en los niveles de escritura de los niños y las niñas

Al terminar el año lectivo no se registra ningún niño en el primer nivel donde se encontraba la mayoría de estudiantes al inicio del año. Así, el grupo que se encontraba en el nivel 1 avanzó a diferentes niveles, interesa resaltar el caso de un niño y una niña que pasaron del nivel 1 al 4; estos dos estudiantes muestran participación en el intercambio comunicativo con un discurso bien organizado, centrado en el tema de conversación, aportan, elaboran preguntas, y solicitan información adicional sobre el tema tratado. Pasaron de escrituras unigráficas y grafismos primitivos a hacer preguntas por las propiedades sonoras de la escritura, a cada fonema le asignan una letra.

De los 15 estudiantes que se encontraban en el nivel 1:

5 pasaron a la escritura presilábica. Nivel 2

8 pasaron a la hipótesis silábica. Nivel 3

2 pasaron a la hipótesis silábica-alfabética. Nivel 4.

La siguiente gráfica muestra los avances en los niveles de la escritura:

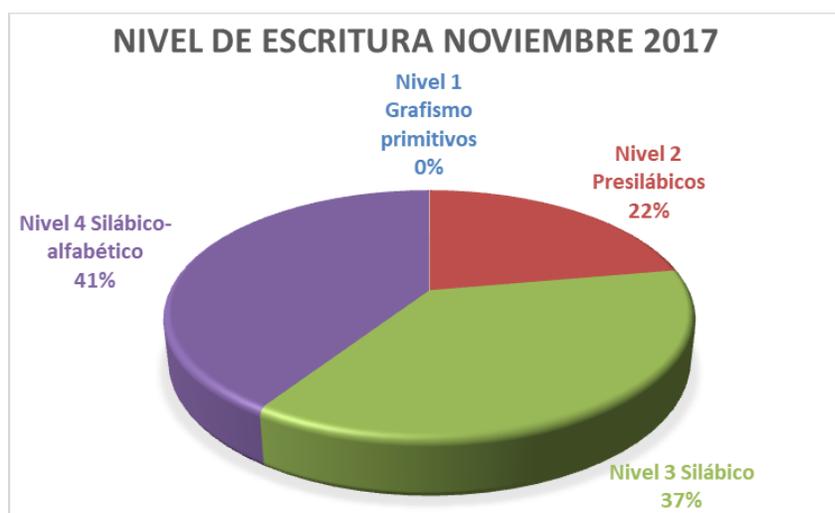


Gráfico 2. Niveles finales de la conceptualización de la escritura

En la tabla podemos observar los niveles iniciales de escritura del grupo y al mismo tiempo comparar con los niveles en los que terminaron al finalizar el año:

Tabla 5

Niveles iniciales y finales de escritura del grupo de estudiantes

| Nivel de escritura | Julio 2017 | | Noviembre 2017 | |
|--|-------------------------|------------|-------------------------|------------|
| | Cantidad de estudiantes | Porcentaje | Cantidad de estudiantes | Porcentaje |
| Nivel 1. Grafismos primitivos | 15 | 65% | 0 | 0% |
| Nivel 2. Presilábico | 7 | 30% | 6 | 22% |
| Nivel 3. Hipótesis Silábica | 1 | 4% | 10 | 37% |
| Nivel 4. Hipótesis Silábico-alfabética | 0 | 0% | 11 | 40% |
| Total | 23 | 99% | 27 | 99% |

Nota: creación propia

En el nivel 2 se encuentran 6 estudiantes (22%), lo que indica que no alcanzaron el nivel de fonetización que era lo esperado; estos estudiantes hacen grafías sin control comprendiendo el principio de linealidad, se encuentran explorando los aspectos cualitativos y cuantitativos pero aún no se cuestionan sobre las propiedades sonoras de la escritura.

En el nivel 3 hay un porcentaje del 37% equivalente a 10 estudiantes, de los cuales 8 se encontraban en el nivel 1, más una niña que ingresa a mitad del año escolar y otra niña que pasó del nivel 2 al nivel 3. En este nivel, encontramos escrituras con un control de la cantidad de letras para cada sílaba (una grafía para cada sílaba), algunos intentan darle valor sonoro a cada una de las letras que componen un texto, pasan de hacer correspondencia global a correspondencia

término a término, puede ser con o sin valor sonoro convencional. En este grupo fue notable la participación, motivación e interés en las actividades planeadas.

En el nivel 4 se encuentran 11 estudiantes equivalente al (40%) del grupo, estos niños vienen de diferentes niveles: 2 pasan del nivel 1 a este nivel observando en ellos mayor avance tanto en el lenguaje oral como escrito, participaron de manera activa en el proyecto siendo protagonistas y creadores de las historias animadas que se socializaron; 6 niños que estaban en el nivel 2 alcanzaron este nivel y 2 estudiantes que ingresaron después de iniciar el año escolar.

Se evidencia mayor avance en estos estudiantes, lo cual significa que dejan de escribir grafismos definidos teniendo en cuenta las hipótesis de variedad y cantidad, y pasan a darle valor sonoro a cada sílaba, la cual es representada por una vocal o consonante. En algunos casos, al escribir omiten algunas consonantes. Este fue el nivel más alto alcanzado en el grupo, ahora existe la idea de que escribir algo es representar los fonemas.

Además, en este nivel se ubica la única niña que en la valoración inicial se hallaba en la hipótesis silábica quien pudo haber alcanzado la convencionalidad, pero se observó en ella un bloqueo de dependencia del adulto e inseguridad, rehusándose a realizar escrituras espontáneas; para esta niña escribir, tenía que ser de manera convencional sin errores.

La mayor parte de los estudiantes logran un avance en la fonetización de la escritura, aspecto relevante en su evolución para dar un salto a la convencionalidad, paso a seguir en el grado primero de primaria. Algunos ejemplos de ello, se pueden observar en la siguiente figura:

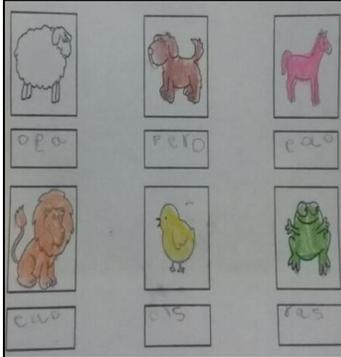
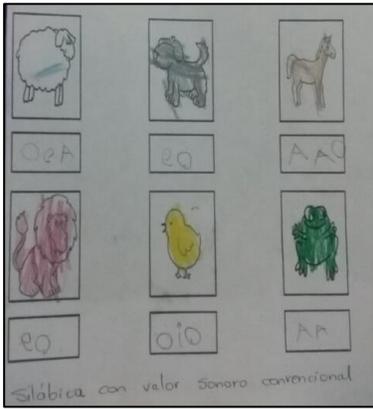
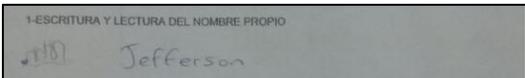
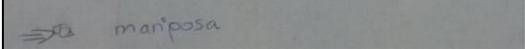
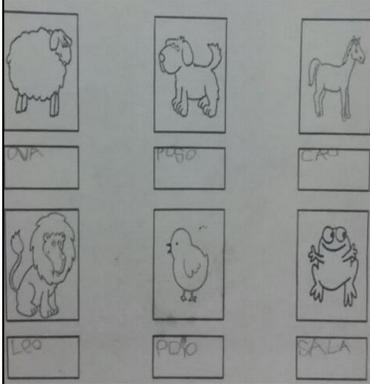
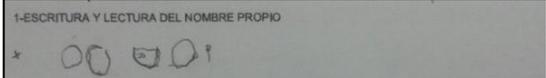
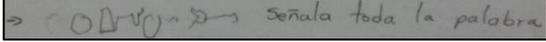
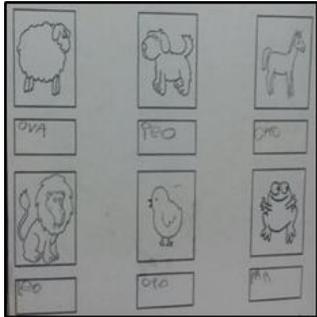
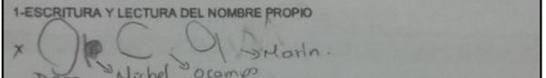
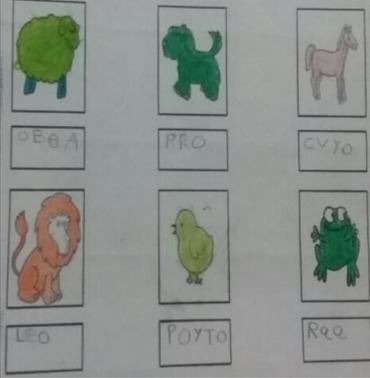
| Ejemplos de los niveles de escritura al inicio y al final de la intervención | | |
|--|---|---|
| <p>1- ESCRITURA Y LECTURA DEL NOMBRE PROPIO</p> <p>* stefany Osorio Vergara</p> <p>2- ESCRIBIR EL DICTADO DE 5 NOMBRES DE PERSONAJES DE CUENTO Y UNA ORACIÓN CON UNO DE ELLOS. LEER CADA NOMBRE SEÑALANDO CON EL DEDO.</p> <p>1. mariposa</p> <p>2.</p> <p>3. Pinocho.</p> <p>4.</p> <p>5. Ana</p> <p>3- ESCRIBE LA PALABRA MARIPOSA</p> <p>→ mariposa</p> |  <p>oea ovej pero perro eao caballo eao león ois pollito ras rana</p> | <p>Termina el año en la hipótesis silábica:</p> |
| <p>1- ESCRITURA Y LECTURA DEL NOMBRE PROPIO</p> <p>- Dilan</p> <p>2- ESCRIBIR EL DICTADO DE 5 NOMBRES DE PERSONAJES DE CUENTO Y UNA ORACIÓN CON UNO DE ELLOS. LEER CADA NOMBRE SEÑALANDO CON EL DEDO.</p> <p>1. Sal luna y narra la historia de estos personajes</p> <p>2.</p> <p>3.</p> <p>4.</p> <p>5.</p> <p>3- ESCRIBE LA PALABRA MARIPOSA</p> <p>→ mariposa</p> |  <p>oea oveja eo perro AAO caballo eo león oio pollito AA rana</p> <p>Silábica con valor sonoro convencional</p> | <p>Termina en la hipótesis silábica:</p> |

Figura 6 - Ejemplos de los niveles de escritura

Las gráficas muestran el tránsito de los niños del nivel 1 (grafismos primitivos) al nivel 3 (hipótesis silábica con valor sonoro convencional).

| Ejemplos de los niveles de escritura al inicio y al final de la intervención | | |
|--|--|--|
| <p>1- ESCRITURA Y LECTURA DEL NOMBRE PROPIO</p>  <p>2- ESCRIBIR EL DICTADO DE 5 NOMBRES DE PERSONAJES DE CUENTO Y UNA ORACIÓN CON UNO DE ELLOS. LEER CADA NOMBRE SEÑALANDO CON EL DEDO.</p> <p>→ El rey león → Cenicienta → Sapo → La guardia del león</p> <p>3- ESCRIBE LA PALABRA MARIPOSA</p>  <p>Jefferson inicia en grafismos primitivos</p> |  <p>Termina el año en la hipótesis silábico-alfabética:</p> <p>OVA oveja POSO perro CAO caballo Leo León Poio pollito SALA rana</p> | |
| <p>1- ESCRITURA Y LECTURA DEL NOMBRE PROPIO</p>  <p>2- ESCRIBIR EL DICTADO DE 5 NOMBRES DE PERSONAJES DE CUENTO Y UNA ORACIÓN CON UNO DE ELLOS. LEER CADA NOMBRE SEÑALANDO CON EL DEDO.</p> <p>x Sapito x pinocho x tronco x cenicienta</p> <p>3- ESCRIBE LA PALABRA MARIPOSA</p>  <p>Valentina inicia en grafismos primitivos</p> |  <p>Termina el año en la hipótesis silábico-alfabética:</p> <p>OVA oveja Peo perro CAO caballo Leo león oio pollito rAA rana</p> | |
| <p>1- ESCRITURA Y LECTURA DEL NOMBRE PROPIO</p>  <p>2- ESCRIBIR EL DICTADO DE 5 NOMBRES DE PERSONAJES DE CUENTO Y UNA ORACIÓN CON UNO DE ELLOS. LEER CADA NOMBRE SEÑALANDO CON EL DEDO.</p> <p>Blanca Nieves El rey león Cenicienta</p> <p>3- ESCRIBE LA PALABRA MARIPOSA</p>  <p>Danna inicia en el nivel 2. Presilábico</p> |  <p>Termina en la hipótesis silábica alfabética:</p> <p>OBeA oveja PRO perro CVYO caballo Leo león POYTO pollito Raa rana</p> | |

² Los nombres de los niños y niñas de los diferentes ejemplos fueron cambiados por razones éticas.

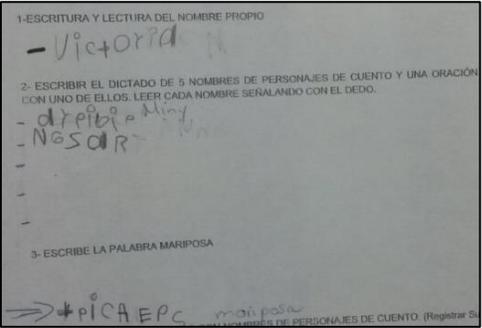
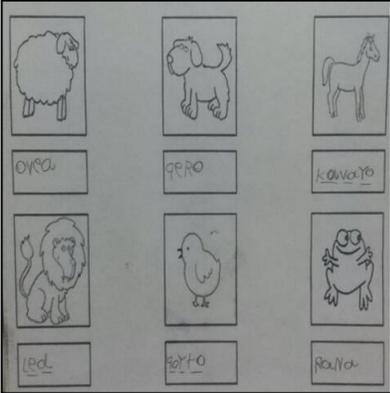
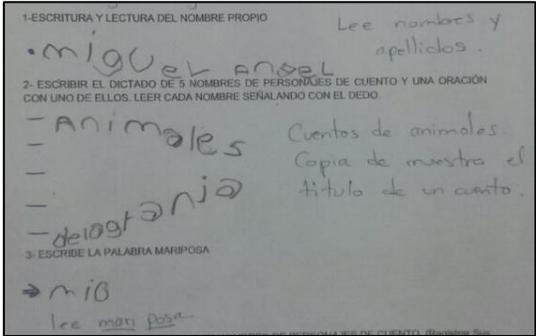
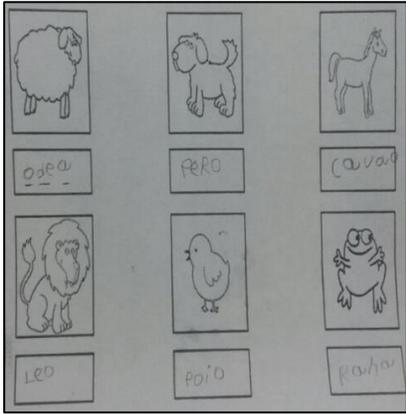
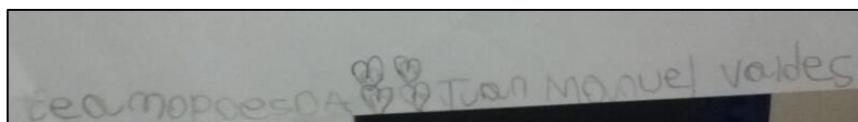
| | |
|---|--|
|  <p>Victoria inicia en el nivel 2. Presilábico</p> |  <p>Termina el año en la hipótesis silábico-alfabética:</p> <p>ovea oveja pero perro Kavayo caballo Leol león Poyto pollito RaNa rana</p> <p>(la letra p la hace al revés)</p> |
|  <p>Miguel Ángel inicial en el nivel 2.</p> |  <p>Termina en la hipótesis silábica alfabética:</p> <p>odea = oveja pero = perro cavao = caballo Leo = león Poio = pollito Rana = rana</p> |

Figura 6. Continuación

En las últimas gráficas, los niños terminan en la hipótesis silábica alfabética, hacen correspondencia sonora representando cada sílaba con vocal e incluyendo algunas consonantes.

Un niño escribe espontáneamente al final de la hoja:



teamopoesoa leyendo te amo profesora

Es de resaltar, la influencia de un ambiente letrado en la familia y en el entorno, en la construcción de la lengua escrita. Los niños resuelvan los conflictos cognitivos presentados en cada nivel y evolucionen a lo largo de las diferentes hipótesis hasta alcanzar la convencionalidad. Si no tienen la oportunidad de presenciar actos de lectura, interactuar con diferentes textos, participar en diferentes prácticas de lenguaje, estar en espacios de confrontación y mediación social, no es factible el hallazgo y la comprensión por sí mismo de ciertas convencionalidades del sistema de escritura.

Capítulo 5. Discusión y conclusiones

El propósito del estudio se orientó a analizar la contribución de los proyectos pedagógicos de aula en la construcción de la lengua escrita en niños y niñas de grado transición en una Institución Educativa del municipio de Ansermanuevo (Valle).

Los resultados obtenidos, confirman los planteamientos de Ferreiro y Teberosky (1997), cuando afirman que los niños no parten de cero, no llegan a la escuela a aprender a leer y escribir sin ningún conocimiento. Los niños ingresan generalmente a grado transición con los conceptos de linealidad y arbitrariedad en la escritura. Asimismo, las situaciones cotidianas en las que participan, le permiten ingresar en el mundo de la cultura escrita y acceder a la lectura y a la escritura de manera natural.

Al valorar los niveles de escritura de los niños en una etapa inicial, llevar a cabo una intervención y luego valorarlos nuevamente, queda en evidencia que todos los niños no siguen el mismo proceso, algunos no pasan de una etapa a otra, sino que logran avanzar mucho más; cada niño tiene su propio ritmo, algunos logran rápidamente la fonetización, mientras otros, tardan un poco más en pasar de un nivel a otro.

El contexto social y cultural influye en los resultados de los avances de los niños. La figura que se presenta a continuación, así lo muestra:

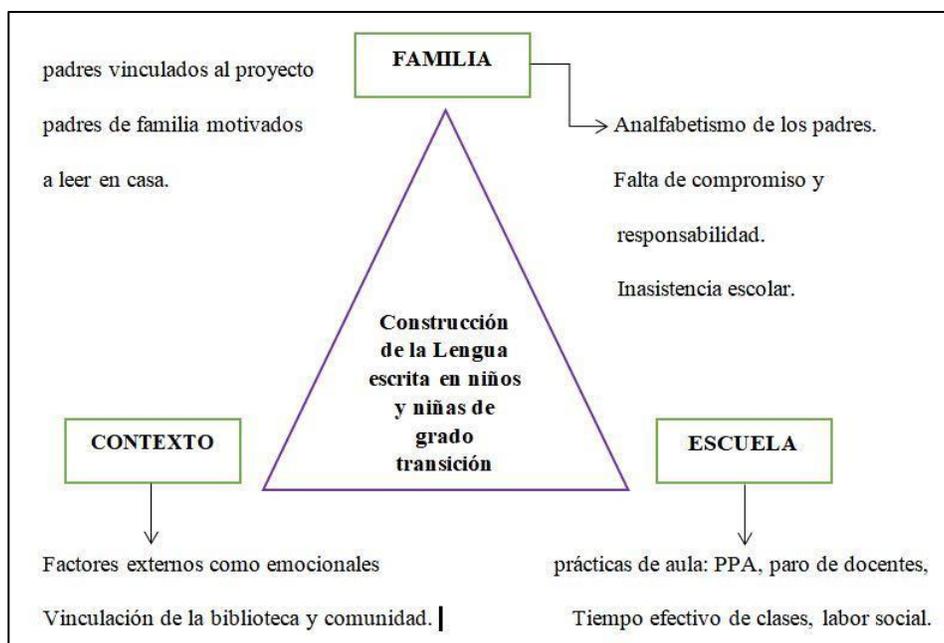


Figura 7- Factores influyentes en la implementación del proyecto. Creación propia

En este sentido, el apoyo y la vinculación efectiva de los padres de familia en el desarrollo del proyecto, así como los variados espacios de interacción con sus pares, la lectura de cuentos y demás actividades, como las salidas pedagógicas que adquirieron relevancia y significado para los niños, además, del apoyo de otras Instituciones como la casa de la cultura, las bibliotecas municipales, la colaboración y participación activa de docentes de la Institución educativa, así como del grupo de jóvenes de acción social y otros actores sociales, muestran la influencia del contexto en los procesos de aprendizaje y desarrollo y en particular, para que los niños comprendieran las propiedades de la escritura, exploraran colectivamente sus hipótesis, las confrontaran y se fueran apropiando del sistema convencional.

Desde la perspectiva socioconstructivista, el maestro se concibe como un mediador que aprende al tiempo con sus estudiantes, se logra fortalecer el ejercicio de la democracia en el aula, tomar decisiones y planear en conjunto; la vinculación de los padres de familia, el trabajo en equipo, la escucha atenta a las necesidades, inquietudes e intereses de los niños, el interés del

maestro por descubrir qué hay detrás de las preguntas de los niños, el desarrollo de la autonomía, la coherencia entre lo que el niño piensa, opina, aporta y la decisión que toma el maestro, el concebir la lectura y la escritura como prácticas sociales con sentido y funcionalidad, son algunos de los logros que se vivenciaron en esta experiencia.

La implementación de la pedagogía por proyectos en el aula como alternativa para la construcción de la lengua escrita en grado transición, es una estrategia que favorece que los niños construyan el conocimiento con sus pares y se desarrollen como sujetos con iniciativa, solidaridad, autonomía, tolerancia, con capacidad de respetar el turno y respeto por la opinión de los compañeros. Esto implica un cambio profundo en las prácticas pedagógicas, orientadas hacia la innovación e investigación en el aula, concibiendo los niños como sujetos activos, que piensan, formulan hipótesis y pueden resolver problemas a partir de sus presaberes y conflictos cognitivos.

Al respecto, Jolibert (2009) expresa que “una pedagogía por proyectos aparece como una estrategia de formación que apunta al mismo tiempo a la construcción y al desarrollo de personalidades, saberes y competencias” (p. 29).

La puesta en escena, permitió la autoevaluación por parte de la docente haciendo un balance de logros y limitaciones en la implementación del proyecto. En este sentido, la pedagogía por proyectos, requiere un espíritu investigativo que permita aprender de manera autónoma aquello que los estudiantes necesitan o quieren saber, pero que en algunas ocasiones, se encuentra fuera del dominio conceptual del docente.

Asimismo, es necesario construir una red textual relacionada con los objetivos del proyecto, que incluya literatura infantil y otros tipos de textos, así como la posibilidad de sugerir material de lectura para sus colegas docentes que pueden intervenir también en el desarrollo del proyecto.

En cuanto al proceso de construcción de la lengua escrita, una de las debilidades del trabajo se relaciona con el diseño de situaciones didácticas que permitieran darles variedad a las intervenciones y garantizaran el éxito en el aprendizaje de todos los estudiantes. Por otra parte, es necesario, dedicar tiempo al acompañamiento de los estudiantes que lo requieren.

5.1 Recomendaciones

Cada situación didáctica debe estar bien planeada, estructurada y con una intencionalidad clara que promueva los aprendizajes y competencias de los niños. De esta manera, habrá mayor comprensión y significado de lo que se está realizando, relacionando saberes previos con los nuevos para dar paso a la construcción del conocimiento.

Si desde temprana edad se estimula la expresión oral y escrita en los niños, así como el vocabulario, es posible animar las escrituras espontáneas. Asimismo, es importante leer con ellos, y dar ejemplo de adultos que leen y escriben, el niño va ir resolviendo sus hipótesis y va ir construyendo la convencionalidad de manera natural y agradable para él.

La experiencia ha demostrado que la Pedagogía por Proyectos enriquece la labor docente y puede pasar a formar parte de una nueva visión de la enseñanza, en tanto que, al tener como eje central las necesidades e intereses de los estudiantes, logra dinamizar las prácticas y planificar las secuencias didácticas de una manera particular en cada periodo escolar. En especial para que el maestro, desarrolle el sentido de la observación y la escucha para descubrir el interés auténtico de lo que los niños realmente quieren saber.

Los proyectos pedagógicos de aula favorecen la construcción de la lengua escrita, permiten un ambiente letrado, un aula textualizada que pone al niño en sintonía con los procesos de leer y escribir con significado, con un propósito que lo mantiene motivado, lo encamina a formular hipótesis y avanzar en los niveles de construcción de la lengua escrita.

Es necesario, evaluar y sistematizar las prácticas pedagógicas, de manera que den cuenta de la evolución del trabajo y, al mismo tiempo, contribuyan a la reflexión y a su transformación.

Es importante que el maestro pertenezca a una comunidad de aprendizaje, de modo que pueda compartir experiencias con pares académicos, aprender en conjunto y contar con un apoyo profesional que facilite la transformación de las prácticas y la posibilidad de ejercer la crítica del propio quehacer pedagógico.

La permanente cualificación del docente es requisito para la implementación de prácticas innovadoras, se requiere leer, buscar, indagar, investigar sobre la didáctica de la lectura y la escritura en grados iniciales para cambiar los modelos tradicionales de enseñar a leer y a escribir.

Referencias

- Conpes social N° 109. Política Pública y Social de Primera Infancia. Bogotá, DC., 03 de diciembre de 2007
- Camps, A. (1996). Proyectos de lengua: entre la teoría y la práctica. Madrid: Tomado de Cultura y Educación. N° 2. Pp. 43-57.
- Carlino, P., Santana, D., Barrio, C., Fernández, P., García, C., Mora, A., Pita, C., y Virseda, C. (1996). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria*. Madrid, España: Visor.
- Cassany, D. (2006). Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula. España: Paidós
- De La Rosa, A. (2005) Los proyectos de aula. Módulo 2 de la serie “Construir Cultura Escrita en la Escuela”. Programa de Mejoramiento docente en Lengua materna. Univalle.
- Dewey, J. (1995). Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación. España: Ediciones Morata.
- Ferreiro, E., y Gómez, M. (1982). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1986). La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización. En proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. (1991). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En: E. Ferreiro y M, Gómez. (Comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, 128-154. México: Siglo XXI.

- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: Psicogénesis. En Y. Goodman (Comp.), *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano* (pp. 21- 35) Buenos Aires: Aique.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1997). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2010). Hechos de carácter general que tienen incidencia en las condiciones de enseñanza (2º parte). Conferencia en Buenos Aires. Disponible en:
<https://www.youtube.com/watch?v=EzXB-O2Mjml&index=2&list=PLto3e1IZUL8-5pm8GbxTylBc2HOYoHatG>
- Ferreiro, E. (2010). Los significados del nombre propio en educación preescolar (2 parte). Conferencia presentada en televisión educativa. Disponible en:
<https://www.youtube.com/watch?v=imjXw5SF7Qw>
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2016). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de cultura económica.
- Goodman, K. (1979). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En: E, Ferreiro y M, Gómez. (Comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Goodman, Y. (1982). *El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños*. En E, Ferreiro y M, Gómez Palacio (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México: Siglo XXI.
- Hernández, S., Fernández y Baptista. (2014). *Metodología de la Investigación sexta edición*. México: editorial McGraw-Hill.

Jolibert, J. (1994). *Formar niños lectores y productores de textos*. Santiago de Chile: Edit.

Dolmen.

Jolibert, J. (2002). *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

Jolibert, J., y Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires:

Ediciones Manantial.

Lerner, D., y Pizani, A. D. (1998). El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. *Reflexiones*

sobre la Propuesta Pedagógica Constructivista. Buenos Aires: Aique

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo

de Cultura Económica.

Ley 115. Ley General de Educación. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. 08 de febrero

de 1994.

Ley 1804. Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia. Bogotá. 02 de

agosto de 2016.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares Preescolar*. Santa fe de

Bogotá: cooperativa editorial Magisterio.

Resolución 2343. *Lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público*

educativo. Bogotá. 05 de junio de 1996.

Navarro, R. (2010). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Bogotá:

Ministerio de Educación Nacional.

Pavez, I. (2012). *Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales*.

Disponible

en:https://www.researchgate.net/publication/269970773_Sociologia_de_la_Infancia_las_ninas_y_los_ninos_como_actores_sociales

- Portilla, C., Teberosky, A., y Peró, M. (2016). Los contrarios en el aula de clase cuando se aprende a leer ya escribir. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 34(1).
- Rincón, G. (2006). Módulo 3: La pedagogía y la didáctica de la lengua, la lectura y la escritura. Cali: Universidad del Valle.
- Rincón, G. (2012). Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. Bogotá: Kimpres.
- Sabino, C. (1996). El proceso de investigación. Buenos Aires, Argentina: Lumen.
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Grao
- Solé y Teberosky (2001). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. Disponible en: <https://vdocuments.mx/sole-i-teberosky-a-la-ensenanza-y-el-aprendizaje.html>
- Vernon, S. (1996). Tres distintos enfoques en las propuestas de alfabetización inicial. México: *Básica-Revista de la escuela y del maestro*. 9, 63-71.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vigotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica. Grijalbo.
- Vygotski, L. S., Kozulin, A., y Abadía, P. T. (1995). *Pensamiento y lenguaje* (pp. 97-115). Barcelona: Paidós.

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES

Institución Educativa: Santa Ana de los Caballeros
 Municipio: Ansermanuevo Departamento: Valle del Cauca

Yo, Jessica Rodriguez cc 7114 092 571
 mayor de edad, madre, padre, acudiente o representante legal del estudiante

Maicol Andrés Echeverry de 5 años de edad, he (hemos) sido informado(s) acerca del proyecto de investigación titulado, _____ el cual es uno de los requisitos de la Universidad de Manizales, para obtener el título de maestría, por lo tanto es necesario que su hijo (a) participe activamente en cada una de las actividades desarrolladas por el grupo de investigadores del proyecto. Dentro de las actividades a desarrollar se encuentran: aplicación de talleres y cuestionarios, entre otros.

Luego de haber sido informado(s) sobre las condiciones de la participación de mi (nuestro) hijo(a) en el proyecto de investigación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo (entendemos) que:

La participación de mi (nuestro) hijo(a) en esta investigación o los resultados obtenidos no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.

- La participación de mi (nuestro) hijo(a) en la presente investigación no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para mi (nuestro) hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.
- La identidad de mi (nuestro) hijo(a) no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante las grabaciones se utilizarán únicamente para los propósitos de este ejercicio investigativo.
- El grupo de investigadores y sus asesores garantizarán la protección de las imágenes de mi (nuestro) hijo(a) y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al ejercicio investigativo.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria:

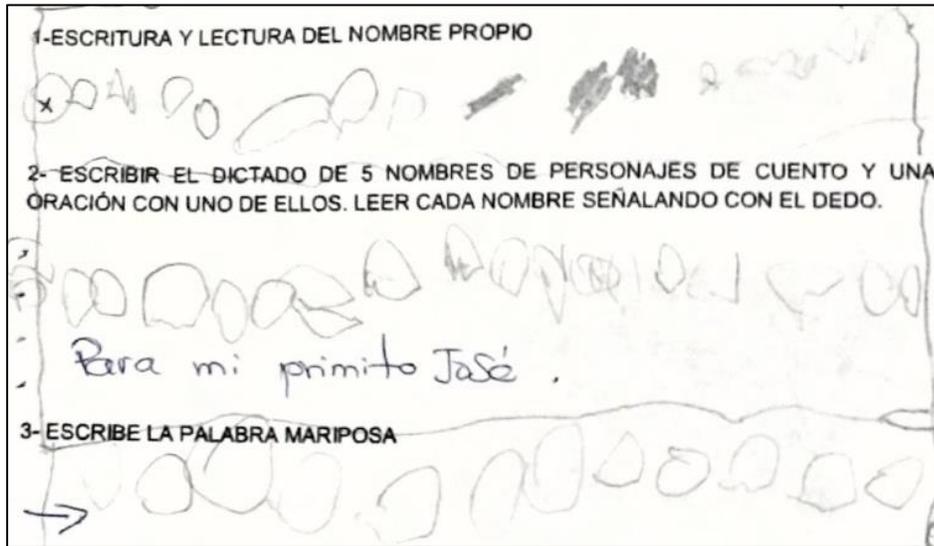
DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO, para la participación de mi (nuestro) hijo (a) en el proyecto de investigación relacionado anteriormente.

Lugar y fecha: Ansermanuevo, Julio 2017

| | |
|---|---|
| Firma de la madre/padre de familia o acudiente Número de documento: | estudiante |
| <u>Castro Alberto Valdez</u> Firma de la madre/padre de familia o acudiente Número de documento: 26221751 | <u>Juan Manuel Valdez</u> estudiante |
| <u>Angelica Arco Rodas</u> Firma de la madre/padre de familia o acudiente Número de documento: 29159644 | <u>Maria Camila Arago</u> estudiante |
| <u>Angela Maria Henao</u> Firma de la madre/padre de familia o acudiente Número de documento: 29159745 | <u>Zaira Gloria Henao</u> estudiante |
| <u>Roberto Cruz</u> Firma de la madre/padre de familia o acudiente Número de documento: 2415358 | <u>Carlos Andres Castro</u> estudiante |
| <u>José Rios</u> Firma de la madre/padre de familia o acudiente Número de documento: 1007577388 | <u>Shanlin Salame Escobar</u> estudiante |
| Firma de la madre/padre de familia o acudiente Número de documento: | estudiante |
| <u>Miley Johana Polanco</u> Firma de la madre/padre de familia o acudiente Número de documento: 29159397 | <u>Victoria Hernandez</u> estudiante |
| <u>Veronica Sanchez</u> Firma de la madre/padre de familia o acudiente Número de documento: 1114093028 | <u>Violet</u> estudiante |

| | |
|--|---|
| <p><u>Olivia Patricia Versura 114091166</u> Firma de la madre/padre de familia o acudiente Número de documento:</p> | <p><u>Stefany Osorio</u> estudiante</p> |
| <p><u>Lecyth Yohanna Arroyave</u> Firma de la madre/padre de familia o acudiente Número de documento: 114 09 977</p> | <p><u>Nicol Gerardo Arroyave</u> estudiante</p> |
| <p><u>Alejo Guillermo Antonio</u> Firma de la madre/padre de familia o acudiente Número de documento: 2774 091 530</p> | <p><u>Priscila Liceth</u> estudiante</p> |
| <p><u>[Firma] 27157482</u> Firma de la madre/padre de familia o acudiente Número de documento:</p> | <p><u>Miguel Angel Luna</u> estudiante</p> |
| <p><u>Diana Milagros Galdo 29159 645</u> Firma de la madre/padre de familia o acudiente Número de documento:</p> | <p><u>Diana Fabara</u> estudiante</p> |
| <p><u>Yuliana Castro Ospina</u> Firma de la madre/padre de familia o acudiente Número de documento: 1.114092692</p> | <p><u>Xiomara Garcia Castro</u> estudiante</p> |
| <p><u>Diana Andrea Perez Soto</u> Firma de la madre/padre de familia o acudiente Número de documento:</p> | <p><u>Eveling Ramirez</u> estudiante</p> |
| <p><u>Georgette Araujo</u> Firma de la madre/padre de familia o acudiente Número de documento: 29160 165</p> | <p><u>Sebastián David</u> estudiante</p> |
| <p><u>Nizolandy Sanchez Bettrun</u> Firma de la madre/padre de familia o acudiente Número de documento:</p> | <p><u>Heidy Daisany Sánchez</u> estudiante</p> |
| <p><u>Juan Ponce 167120</u> Firma de la madre/padre de familia o acudiente Número de documento:</p> | <p><u>Juan Fernando Ortiz</u> estudiante</p> |

Anexo 2. Exploración de las etapas de escritura



Anexo 3. Contrato didáctico

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| <p>Qué vamos hacer?</p> <p>Escribir</p> <p>Dibujar</p> <p>Pintar</p> <p>Leer</p> <p>Sobre muñecos de T.V</p> | <p>Qué necesitamos</p> <p>micky Mouse</p> <p>Pepa</p> <p>Bajo Terra</p> <p>Doctora Juguetes</p> <p>La guardia del León</p> <p>Princesa Sofia</p> | <p>Cómo?</p> <p>Ver estos muñecos y contar sus historias</p> <p>comprar libros para colorear de estos personajes</p> | <p>¿Qué? - ¿Cómo? - Responsable- Nombre</p> <p>- ir a una casa T.V.</p> <p>¿Cómo hacen los dibujos? - Hacer crucigramas</p> <p>- Buscar en internet</p> <p>- Saber sobre los personajes</p> <p>- Traer fotos o stiker</p> <p>- Inventar muñecos</p> <p>- ¿Cómo aparecen en T.V?</p> <p>- ¿Quién los inventó? - Traer un dibujante → Georgeana Victoria</p> | <p>todos</p> <p>Los Súper muñecos al rescate</p> |
|--|--|--|--|--|

Anexo 4. Rutinas. Fecha

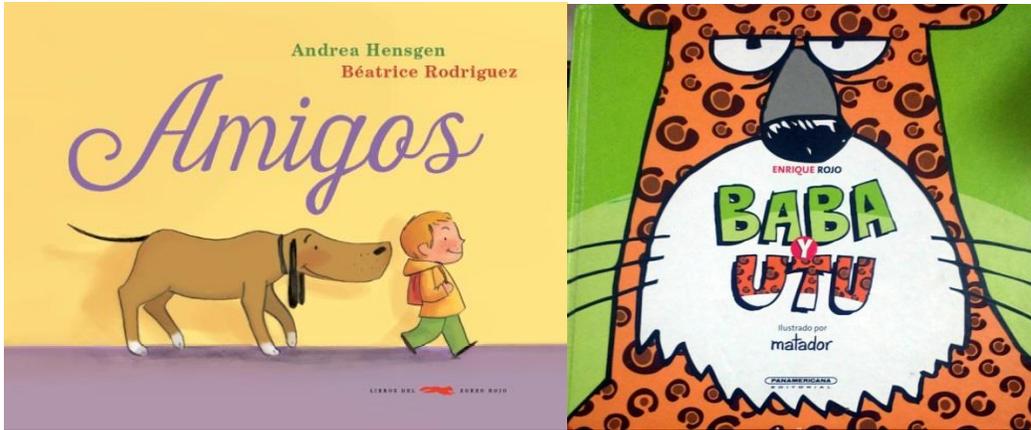


Anexo 5. Préstamo de cuentos



Anexo 6. Red textual





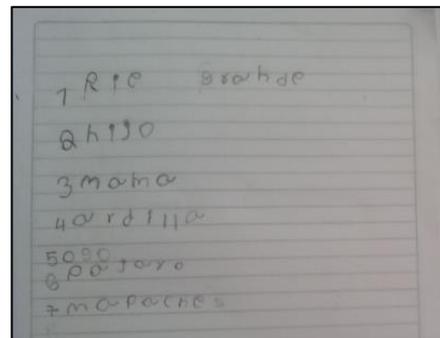
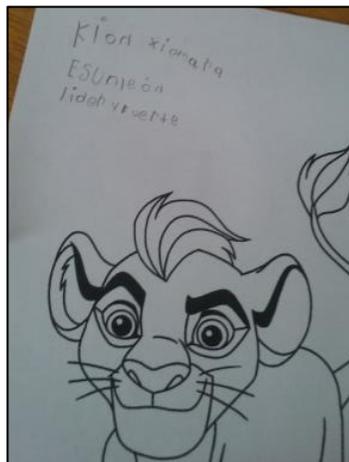
Anexo 7. Lectura silenciosa



Anexo 8. Taller de creación de personajes



Anexo 9. Situaciones de escritura



Escribe los nombres de los personajes.



ALEGRIA 7

FURIA 5

TRISTEZA 8

TEMOR 5

DESAGRADO 10

Victoria
Película "intensamente"

Escribe sus nombres *Cubita*



iou

uava

oeiz

Daav

mi

mi

LAVAVACA



Si o NO me gustó ¿Por qué?

Si

LAVAVACA REALICO

porque estaba tranquila, descansando con su amiga la tortuga.

Nombre: Valentina

dooteoyn 9e



Si o NO me gustó ¿Por qué?

Si

JEIRLLOKSAIB

Nombre: Isaldne

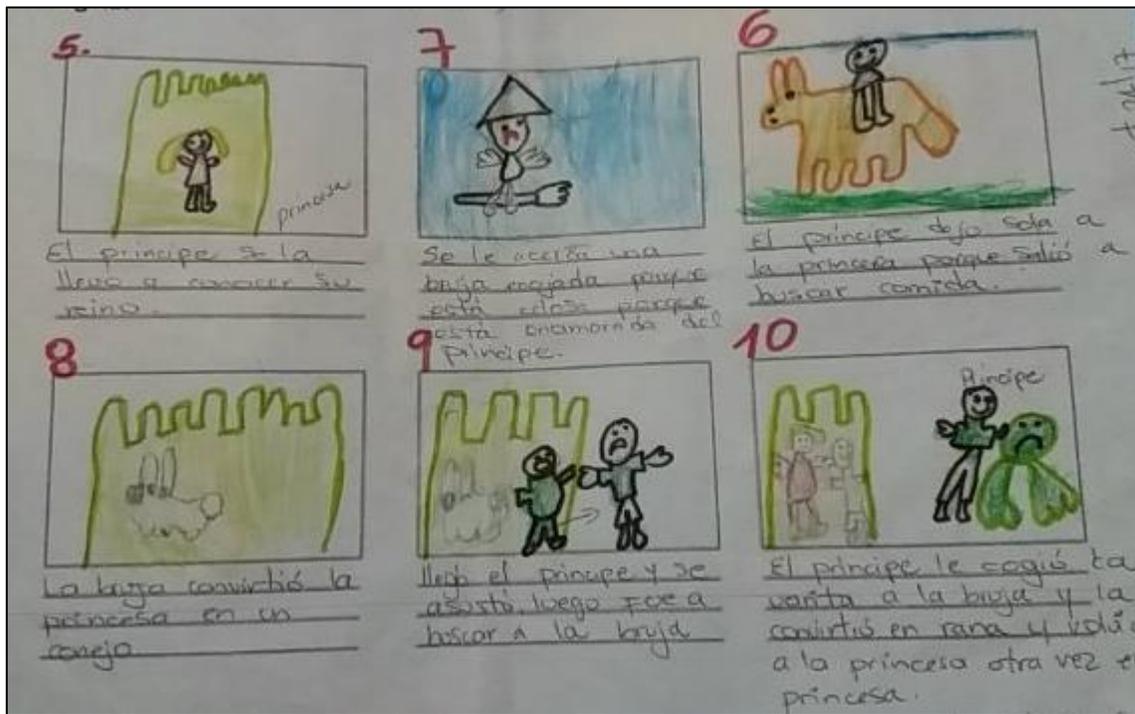
Anexo 10. Salidas pedagógicas



Anexo 11. Secuencia del cuento Amigos



Anexo 12. Story Board.



Anexo 13. Socialización del proyecto





Socialización de película animada “La princesa que besa el sapo”



