

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA QUE MOVILIZAN LOS PROCESOS
INICIALES DE LECTURA Y ESCRITURA EN LOS ALUMNOS DE
PREESCOLAR.

CLAUDIA ANDREA FLÓREZ GONZÁLEZ
MARIA VICTORIA CARDONA VILLA
MARTA EUGENIA CASTRO CASTRO
SANDRA PATRICIA MALDONADO SANCHEZ

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MEDELLÍN
2000

**ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA QUE MOVILIZAN LOS
PROCESOS INICIALES DE LECTURA Y ESCRITURA EN LOS ALUMNOS DE
PREESCOLAR.**

CLAUDIA ANDREA FLÓREZ GONZÁLEZ

MARIA VICTORIA CARDONA VILLA

MARTA EUGENIA CASTRO CASTRO

SANDRA PATRICIA MALDONADO SANCHEZ

Trabajo de grado para optar el título de la licenciatura en educación preescolar

Asesora: OLIVA HERRERA CANO

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2000

AGRADECIMIENTOS

Las autoras expresan sus agradecimientos a:

Los alumnos de la escuela San Roberto Belarmino con los cuales se implementó la propuesta, por su entusiasmo, dinamismo y disposición para el trabajo.

A los docentes y directivas de la anterior institución por su colaboración y disponibilidad en la ejecución de la propuesta.

A Oliva Herrera por su empeño en optimizar, tanto nuestro trabajo en la práctica profesional docente como en los seminarios del proyecto. Además por su cariño, apoyo y comprensión en el tiempo compartido.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	5
1. ASPECTOS REFERENTES AL PROBLEMA	8
1.1 TITULO	8
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	8
1.3 OBJETIVOS	9
1.3.1 Objetivo General	9
1.3.2 Objetivos específicos	9
1.4 DELIMITACIÓN	10
1.4.1 Temporal	10
1.4.2 Espacial	11
1.4.3 Teórica	11
1.5 CATEGORÍAS	12
1.5.1 En la Lectura	12
1.5.2 En la Escritura	12
2 MARCO TEÓRICO	14
2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS	14
2.2 REFERENCIO TEÓRICO	19
2.2.1 Constructivismo	19

2.2.2 Metacognición	22
2.2.3 Aprendizaje Significativo	26
2.2.4 Metodología de Trabajo por Proyectos	28
2.2.5 ¿Qué es Leer?	30
2.2.6 ¿Qué es Escribir?	33
2.2.7 El Proceso Lector	36
2.2.8 El Proceso de Construcción de la Lengua escrita	41
2.2.9 Lectura y Escritura en Preescolar	49
2.2.9.1 Formas de Lectura	50
2.2.9.2 Tipos de texto	53
2.2.10 Evaluación de la lectura y escritura	54
2.2.11 Transición de preescolar a primer grado en el área del lenguaje	57
3. DISEÑO TÉCNICO METODOLÓGICO	61
3.1 POBLACIÓN	61
3.2 MUESTRA	61
3.3 EVALUACIONES INFORMALES Y RESULTADOS	62
3.3.1 Para la lectura	62
3.3.2 Para la escritura	69
3.4 PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN PREESCOLAR	75
3.4.1 Estrategias	81



3.4.1.1	De intervención	82
3.4.1.2	De Evaluación	83
3.4.2	Situaciones de aprendizaje	85
3.4.2.1	Microproyecto "Las flores"	85
3.4.2.2	Microproyecto "El regreso a clase"	90
3.4.2.3	Microproyecto "El lenguaje"	96
4.	RECOMENDACIONES	103
5.	CONCLUSIONES	105
	ANEXOS	
	BIBLIOGRAFÍA	

INTRODUCCION

Este trabajo corresponde a una búsqueda por generar “nuevas” didácticas en los procesos de adquisición de la lengua escrita en el preescolar y desarrollar estrategias de intervención pedagógica que movilicen los procesos iniciales de lectura y escritura; estrategias que podrán ser tenidas en cuenta por los maestros para hacer cada vez más significativo, claro y natural el proceso de apropiación de la lengua escrita por parte de los alumnos.

Para iniciar esta “nueva” visión de didáctica y responder a la vez a los nuevos lineamientos curriculares propuestos por la ley, nos remitiremos a los principios de la propuesta constructivista en educación, la cual plantea la implementación de aprendizajes significativos basados en los saberes previos de los alumnos, la construcción y evolución de esquemas conceptuales que les permitirán asimilar y acomodar cualquier tipo de conocimiento o información, en este caso la lectura y la escritura.

Para responder adecuadamente a las necesidades y movilizar oportuna y adecuadamente los procesos iniciales de los niños, tomamos como referente metodológico el trabajo por proyectos que constituye una modalidad “nueva” para la pedagogía colombiana, la cual se remonta a los principios de la pedagogía activa, en

donde el proyecto es considerado como un medio para el aprendizaje que nace de las necesidades de los alumnos, que se construye en forma colectiva entre alumnos, docentes y la comunidad educativa en general.

Esta metodología posee unos objetivos específicos que sirven como herramientas de trabajo para el aprendizaje eficaz y significativo, requiere también de una serie de momentos tales como planeación, ejecución y evaluación. Además es vista hoy como una manera de incentivar en el educando un sentido investigativo y apropiación de conocimientos, ya que por partir de sus intereses y necesidades reales, genera en ellos un gran sentido de pertenencia y pertinencia, lo cual da lugar a una movilización de esquemas (saber previo) que motivan su creatividad e iniciativa.

De esta manera, se comprende como el niño logrará una mayor autonomía y deleite con la lectura y la escritura, al igual que podrá construir estos procesos de una manera más significativa y natural para comunicarse con acierto y significatividad.

Para este propósito se implementará un proyecto de lectura y escritura en preescolar, en la escuela San Roberto Belarmino de la ciudad de Medellín, éste será ejecutado por cuatro estudiantes de licenciatura en educación preescolar de la Universidad de Antioquía, se tomará para dicho trabajo un grupo integrado por 35 niñas y 48 niños; en ellos se identificarán los procesos iniciales de la adquisición de la lengua escrita y se intervendrá

mediante la implementación de una serie de estrategias que propenderán por la movilización de esquemas conceptuales, concluyendo con una evaluación final en la que se dará cuenta de los logros alcanzados por los niños.

Con el trabajo pretendemos entonces hacer un aporte a la didáctica de la lectura y la escritura en preescolar, esto porque se ha detectado que los docentes en esta área desconocen los procesos de adquisición de la lengua escrita y más aún las estrategias que ayuden a movilizarlos.

Esperamos que la propuesta responda con acierto a los interrogantes acerca de qué conocen los niños y cómo construyen los saberes lectores y escriturales.

Además, que dé bases teóricas a los docentes para que sean llevadas a la práctica y enriquecer de esta manera su quehacer pedagógico, que les permitan implementar las estrategias más acertadas para acompañar a sus alumnos en la construcción de la lengua escrita sin violentar el proceso que cada uno de ellos lleva.

Para los padres de familia también se constituirá en un referente que les permita conocer las concepciones que tienen los niños sobre lectura y escritura y aclarar las expectativas de su formación inicial, y además proporcionar elementos para cualificar su acompañamiento en el desempeño escolar de sus hijos.

1. ASPECTOS REFERENTES AL PROBLEMA.

1.1 TÍTULO: ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA QUE MOVILIZAN LOS PROCESOS INICIALES DE LECTURA Y ESCRITURA EN LOS ALUMNOS DE PREESCOLAR.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.

¿Se han implementado en el preescolar las estrategias pedagógicas adecuadas para movilizar los procesos lectores y escriturales de los niños?

La escuela siempre ha tenido la tarea de iniciar a los niños en la lectura y la escritura, esto implica una responsabilidad lo suficientemente grande como para trascender y evolucionar desde la escuela misma en aspectos relacionados con: la conceptualización de estas habilidades comunicativas, los procesos que construye el niño para acceder a la escritura y comprender; los contextos y ambientes lectoescriturales en los que éste interactúa.

Sólo teniendo todos estos conocimientos el docente podrá acompañar acertadamente el proceso de los estudiantes, de lo contrario la didáctica de la lengua

corre el riesgo de constituirse en problemática en la medida que no se forma al alumno activamente ni se le contextualiza significativamente el aprendizaje.

Las metodologías transmisionistas y conductistas repiten la tarea del maestro y obstaculizan su dinamismo, es así como, la apropiación de estrategias adecuadas para acompañar el proceso lectoescritural de los niños es una urgencia.

1.3 OBJETIVOS.

1.3.1 OBJETIVO GENERAL:

Plantear y desarrollar estrategias de intervención pedagógica que movilicen los procesos iniciales de lectura y escritura en los alumnos de preescolar.

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Evaluar de manera informal los niveles conceptuales de la lectura y la escritura en los niños al iniciar y culminar el proyecto.

- Planear situaciones de aprendizaje significativas que permitan la aplicación de las estrategias propuestas.

- Implementar las estrategias de Intervención propuestas para desarrollar los procesos lectores y escriturales en los niños.
- Lograr que los padres de familia se comprometan con un adecuado acompañamiento en el proceso lecto - escritural de los niños.
- Facilitar la transición de los niños de preescolar a primer grado en el área del lenguaje.
- Sistematizar el proyecto.
- Socializar la experiencia obtenida durante la realización del proyecto con la comunidad universitaria y el personal docente y administrativo de la escuela San Roberto Belarmino.

1.4 DELIMITACIÓN.

1.4.1 Temporal:

El proyecto se desarrolla en un lapso de tres semestres académicos comprendidos entre febrero de 1.999 y junio del 2000.

Durante este período se dedicaron doce horas semanales de trabajo directo con los niños y cuatro horas igualmente semanales dedicadas al seminario en la Universidad con acompañamiento de la asesora.

1.4.2 Espacial:

El proyecto es desarrollado en la escuela San Roberto Belarmino perteneciente al núcleo educativo 0208 y ubicada en la comuna 16 zona occidental, barrio Belén las Mercedes del municipio de Medellín.

1.4.3 Teórica:

Se toman como referencia teórica fundamental elementos de la psicología genética para caracterizar los procesos cognitivos que están involucrados en la construcción de la escritura y la comprensión lectora.

Los principios de la propuesta pedagógica constructivista para el planteamiento de las estrategias que se proponen en el proyecto.

La metodología del trabajo por proyectos y los lineamientos curriculares para el preescolar emanados del ministerio de educación Nacional para hacer aprehensible e integrador el desarrollo de la propuesta.

1.5.2 CATEGORÍA Lectura.

1.5.1 ~~En la escuela~~ *En la escuela* ~~representación gráfica:~~ *representación gráfica:* dentro de esta categoría se ubica la forma de representación gráfica que poseen los niños y para ello se tienen en cuenta si se

- ~~Lectura contextualmente observada, se ubican las subcategorías de lectura, de tipo-descriptiva y signos o letras.~~
Lectura contextualmente observada, se ubican las subcategorías de lectura, de tipo-descriptiva y signos o letras.
- Lectura de imagen: se observan las subcategorías literal (o descriptiva de todo aquello que alla en la Imagen), predictiva e inferencial.
- Lectura de texto: con las subcategorías de lectura oral, receptiva y silenciosa;

- *Niveles de conceptualización:* en ésta se presentan los subniveles presilábico, silábico, silábico - alfabético y el alfabético.

Dentro del presilábico encontramos las escrituras gráficas primitivas, las escrituras unigráficas, las escrituras sin control de cantidad, las escrituras fijas y las escrituras diferenciadas { repertorio fijo con cantidad variable, cantidad constante con repertorio fijo parcial, cantidad variable con repertorio fijo parcial, cantidad constante con repertorio variable, cantidad variable con repertorio variable, cantidad variable y presencia de valor sonoro).

En la categoría silábica se observa la escritura de tipo no convencional y convencional. Igual ocurre con la silábico - alfabética y la alfabética.

2. MARCO TEÓRICO.

2.1 ANTECEDENTES HISTORICOS.

A través de la historia de la educación preescolar, la lectura y escritura han sido concebidas desde la perspectiva de prelectura y preescritura donde todo acto lectoescritural se daba como una forma de acercar a los niños al mundo de la convencionalidad del lenguaje escrito. Para lo cual el maestro recurría a ejercicios de aprestamiento en busca de desarrollar en los niños una serie de habilidades motoras como sustento para realizar los trazos al escribir, es por esto que el aprestamiento para la escritura se da por secuencias encaminadas a desarrollar la motricidad fina, las relaciones espacio-temporales y la discriminación visual desde la cual se invita a los niños a observar figuras que aparecen en el plano, para que colorean la superficie de los círculos, completen figuras y hagan punteados, e.t.c.

Así mismo, el aprestamiento para la lectura se realiza a partir de actividades orientadas a desarrollar la discriminación auditiva y la memoria visual y auditiva, con Ja aparente lógica de que el futuro lector solo requiere para su desempeño en la lectura, diferenciar y recordar fonemas y grafemas.

Realizar un buen aprestamiento para la lectura y la escritura en preescolar desde esta perspectiva consiste en trabajar de forma reiterativa y sistemática cada una de las secuencias, no hacerlo generaría posibles en-ores en su posterior uso.

Concebido así, el aprestamiento conduciría a descontextualizar la lectura y la escritura, puesto que los aleja de su función comunicativa, situando la escritura como un acto meramente motriz y a la lectura bajo el criterio de diferenciación de grafías y fonemas delegando la comprensión a un tercer plano.

Al ser la maestra quien mejor conoce las necesidades de sus alumnos, elige el conocimiento que cree pertinente ofrecer en un determinado momento, basando sus criterios en la edad del niño y su consecuente estado de madurez, esto se refiere a la posibilidad que en el momento del ingreso al sistema escolar él posea un nivel de desarrollo físico, psíquico y social que le permita enfrentar adecuadamente esa situación y sus exigencias.

Sin embargo, en los últimos tiempos, se ha venido reevaluando lo que ha sido la lectoescritura en el aula de clase del preescolar donde queda descartado que exista prelectura y preescritura al margen del proceso cognitivo de los niños, ya que estas solo dan espacio a las secuencias de palitos, bolitas, relleno de siluetas y ejercitación de sonidos iniciales (como las vocales) que resultan descontextualizados de la realidad de éste y ajenos a todo acto comunicativo.

En estos actos comunicativos se establece una doble vía entre el lector y el autor, entre el escritor y lo que se quiere decir; además para que haya comunicación se requiere que lo expresado por el hablante tenga sentido para quien lo escucha; todas estas relaciones son las que permiten que el niño construya su lengua.

Entonces lo que se propone hoy sobre estas habilidades “es que la lectura y la escritura se deben desarrollar como un todo donde se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo. Es necesario que los niños interactúen con el objeto a construir, para poder garantizar su aprendizaje, de ahí la necesidad de que en la educación preescolar la lengua escrita habite funcional y comunicativamente”.

Todo lo anterior tiene su fundamento en la teoría que afirma que el sujeto que aprende a leer y a escribir es un sujeto que trata activamente de comprender y ^ utilizar el lenguaje o los lenguajes que con él coexisten.

La lectura y la escritura son actos lingüísticos, porque construir sonidos y expresarlos es posible a partir de unas competencias comunicativas que se van adquiriendo a través de la interacción con el lenguaje oral y el mundo circundante, otorgándole al niño una serie de conocimientos que va interiorizando a través de la formulación de hipótesis, en las cuales incorpora con su repertorio lingüístico un modo nuevo de actuar y comunicarse; Esto se convierte en el principio de la propuesta constructivista para la educación.

¹ HURTADO, Rubén Darío. La lengua viva. Medellín: Centro de pedagogía participativa, 1998.

Dicha propuesta es una concepción del aprendizaje en la cual los sujetos juegan un papel activo y participativo en la construcción de los conocimientos, dejando de lado esa posición pasiva - receptiva que se manejaba en los métodos tradicionales de enseñanza. Esta nueva concepción del aprendizaje permite el reconocimiento de la singularidad del sujeto en dicho proceso, y destaca la importancia del saber y capacidad cognoscitiva del individuo como factores relevantes en la construcción de saberes.

En esta perspectiva, sólo aquellas experiencias y actividades que le resultan significativas al alumno pueden llegar a ser dotadas del suficiente sentido como para llegar a ser aprehendidas con gusto y para toda la vida por él.

Aprender es para el niño construir nuevos significados acerca de la realidad que le rodea, dichos significados enriquecen sus conocimientos previamente adquiridos y permiten su aplicación a situaciones cada vez más complejas, cuando se da este tipo de aprendizajes que permiten conocer, interpretar y valorar la realidad, hablamos de aprendizajes significativos, los cuales resultan aplicables a todo campo de acción en el que el individuo se desenvuelva.

^De aquí se desprende el aprender a vivir juntos, el aprender a hacer, el aprender a ser y el aprender a conocer como las cuatro estructuras de aprendizaje que ha retomado los nuevos lineamientos curriculares en preescolar, los cuales expresan la importancia del aprendizaje como un aspecto a trabajar no solo para el aula de clase sino como una preparación para el resto de la vida.

Plantea además la necesidad de dinamizar la pedagogía y articularla a las necesidades y saberes previos de los niños.

Son pues estos principios pedagógicos estipulados por la ley, la base fundamental de toda enseñanza y por ende el cimiento de la instrucción de la lecto-escritura en el aula de clase; ya que es bien sabido que toda formación que parta del saber previo y de las necesidades e intereses del niño van a ser mejor aprovechados por él.

Siendo la lectura y la escritura las bases de la enseñanza, deben ser impartidas de forma significativa; de ésta manera se convertirán en el pilar que el niño necesita para acceder a nuevos aprendizajes.

Es esta necesidad la que se ha tenido en cuenta para el planteamiento del proyecto de lectura y escritura en preescolar que se realizó en la Escuela San Roberto Belarmino por un grupo de estudiantes de Educación Preescolar de la Universidad de Antioquía.

Con este proyecto no solo se buscó demostrar la importancia de la didáctica del lenguaje en el aula, sino además la implementación de estrategias pedagógicas que movilizaran los procesos iniciales de lectura y escritura en niños de preescolar con miras a que sean tenidas en cuenta por los docentes de esta área.

2.2 REFERENTE TEORICO.

2.2.1 Constructivismo

“El papel del maestro es el de ser un agente activo, reflexivo, autocrítico, autoevaluador y autoconstructor de su conocimiento, ya que solo lo que se conoce bien se logra acompañar con acierto Estudiante de educación preescolar U de A.

El constructivismo es un movimiento intelectual que ha venido configurándose desde los presocráticos, en el que se señala que el individuo construye su conocimiento mediante la interacción entre el medio social y los aspectos cognitivo y afectivo que

Los orígenes del constructivismo desbordan el terreno de la psicología cognitiva, están emparentados con la teoría de los sistemas y modelos con ciertas corrientes del pensamiento psicológico; pero el constructivismo más radical supone una epistemología determinada que postula que no se puede referir a la realidad en sí misma, sino en la construcción que a partir de una interacción con el mundo se ha realizado de ella. Sin embargo, los antecedentes más explícitos del constructivismo, en el campo de la psicología, se encuentra en la teoría de Piaget, no en el aspecto de la definición y periodización de las fases del desarrollo mental, sino en la visión más profunda de las estructuras mentales que se van generando paulatinamente en estructuras más complejas, gracias a la actividad cognitiva del sujeto.

Además, el constructivismo también retoma aportes de la psicología social de Vigotsky, el cual plantea que el sujeto aprende a partir de su interacción con la sociedad y la cultura, siendo estos dos aspectos los que posibilitan la formación de un sujeto cognoscente. En este proceso de apropiación del conocimiento juega un papel indispensable el lenguaje como agente posibilitador de intercambio e interacción entre iguales.

Al mismo tiempo, el aporte que hace Ausubel a la filosofía o enfoque constructivista ha marcado un precedente en la educación, dado que, “el conocimiento que se transmite en cualquier situación de aprendizaje debe estar estructurado no solo en sí mismo, sino con respecto al conocimiento que ya posee el alumno”.^ Aquí se hace referencia al saber previo y como éste es indispensable en la construcción de un concepto.

Es significativa la importancia que tiene el aporte de Ausubel para esta propuesta de enseñanza - aprendizaje escolar porque, ésta tiene en cuenta las ideas previas de los alumnos respecto del conocimiento que se pretende construir; En este sentido, no se puede hablar de conceptos verdaderos o falsos, sino del estado de elaboración que tiene en un momento dado una construcción conceptual, construcción que es susceptible de ser reelaborada, refinada, precisada o reconceptualizada con la ayuda del maestro en el aula, hasta llegar a una construcción más precisa del concepto.

El constructivismo plantea que, el papel del maestro no es el de transmitir conocimientos sino el de mediar en el proceso; para lo cual debe propiciar situaciones de aprendizaje significativas que movilicen esquemas conceptuales con miras a posibilitar a sus educandos la forma más acertada de construir un conocimiento a partir de un saber previo. Para esto, el docente debe ser una persona activa y con una mente abierta al cambio, a la reflexión constante sobre su quehacer pedagógico y a identificar la manera mas apropiada para acompañar a sus alumnos en su proceso de formación.

De otro lado, el constructivismo da pautas para realizar un cambio en la didáctica de la lectura y la escritura en el preescolar, dado que, en este se tienen en cuenta tanto los saberes previos como la implicación que tiene la sociedad en cuanto al bagaje de información que ofrece para la construcción de la lectura y la escritura - de acuerdo a lo planteado por la pedagoga Olga Villegas-, en el que el alumno es un agente activo en su propio proceso de aprendizaje, como ser cognosciente, autocrítico y autogestor de conocimientos.

Es de las necesidades cognitivas del niño desde donde se debe partir para generar las situaciones y estrategias pedagógicas que propendan la movilización adecuada de los procesos cognitivos de cada educando a través del conflicto como desestabilizador y reconceptualizador de esquemas, acercándolo a la convencionalidad de la lengua escrita de una forma más significativa y natural.

2. 2.2 Metacognición

“No hay sentido en memorizar una información si ésta no permite el análisis, comprensión y aplicabilidad en diversos campos del saber, esto es pensar sobre lo aprendido” Estudiante de educación preescolar Ude A.

Una de las investigaciones que durante años han venido desarrollando diferentes teóricos es la metacognición, tratando con ella de explicar los aspectos cognitivos que hacen que los individuos se concienticen de su propio proceso de aprendizaje.

La palabra metacognición etimológicamente proviene de “meta” que quiere decir más allá, y de cognición que proviene del latín “cognocere” que significa conocer.

Pero para comprender un poco más el término es bueno saber antes que la cognición es un “conjunto de estructuras y actividades psicológicas cuya función es el conocimiento, por oposición a los dominios de la afectividad. Término generalmente empleado por los psicólogos para designar cualquier actividad mental que engloba el uso del lenguaje, el pensamiento, el razonamiento, la solución de problemas, la conceptualización, el recuerdo y la imaginación”.[^]

La metacognición es entonces la facultad que posee cada individuo de pensar y analizar su propio pensamiento, es una capacidad de autorregulación que hace que

³ Diccionario de pedagogía y psicología. Madrid, España: Cultural S.A, 1999. P.56.

esté en un constante preguntarse acerca de cómo evolucionar, de cuáles son sus debilidades y fortalezas; es la conciencia mental de tipo afectivo y psicomotor.

La metacognición alude al aprender a aprender y comprender. Ofrece respuestas acerca de qué, por qué y para qué de un determinado conocimiento.

Esta se construye a partir de oportunidades de toma de conciencia sobre el proceso de lectura, ya que requiere de una serie de estrategias de un grado comprensivo tal que ofrezca al lector la posibilidad de evaluar cognitivamente su propio proceso y de generar estrategias de autorregulación y autocorrección que optimicen cada vez más el proceso.

No es una construcción que salga del azar, sino que debe ser correctamente guiada por el docente, quien generará las situaciones de aprendizaje que permitan esa confrontación entre el nuevo saber y el saber previo, y por ende se concientice de su proceso. De esta manera el maestro pasa de ser un facilitador a un mediador, convirtiendo las palabras en herramientas psicológicas que median las funciones mentales.

Algunas de las estrategias metacognitivas que el maestro utiliza para lograr movilizar la toma de conciencia son:

- Evocar el conocimiento del estudiante.

- Establecer una relación maestro - alumno que permita la confrontación continua mediante la pregunta - respuesta.
- Uso de organizadores gráficos.
- Uso de carpetas de metacognición, entre otros.

Generando de esta manera en el educando la necesidad de realizar reflexiones lo suficientemente sólidas como para pensar sobre su pensar, sacándolo de ese lugar receptivo en el que solo se repite de memoria, para incorporarlo en un lugar activo en el que él evalúe (aunque el docente posee una cuota grande de compromiso en el proceso) su proceso por medio de la confrontación y la mediación del maestro.

De aquí se hace necesario que el docente comprenda el proceso de adquisición de su lengua escrita, ya que, en el caso del español, se establecen relaciones de tipo fonema - grafema que varían según las reglas ortográficas, lo que dificulta su aprendizaje y descontextualiza esa "realidad" forjada de que como se dice se escribe.

SJ bien esta concepción es medianamente cierta, existen menos fonemas que grafemas, por tanto un mismo fonema puede representar varios grafemas; hecho que genera un fuerte conflicto en los niños a la hora de iniciarse en la ortografía.

Es así como se hace necesario todo un trabajo metacognitivo para lograr asimilar y comprender dichas reglas, esto con el agravante de que nunca se dé respuesta acerca del por qué del uso de una determinada regla aunque sea inscrita en el repertorio cognitivo y lexical del niño.

Y para "comprobar" el cambio conceptual, se debe recurrir a una evaluación auténtica que utilice instrumentos que estén al alcance cognitivo de los estudiantes y que se focalice en el proceso y no en el resultado, permitiendo con esto supervisar la evolución del aprendizaje.

La metacognición por ser un proceso de toma de conciencia posee en sí algunas habilidades procesales como son: la observación, la inferencia, la interpretación la comparación y la extracción de conclusiones; haciendo que el individuo utilice cada vez más componentes que le ofrezcan una respuesta concreta acerca de su quehacer como lector y como individuo cognoscente, ya que no es el hecho de hacer por hacer, sino de comprender cómo, por qué y para qué se realiza una determinada tarea; es hacer que el educando se concientice de su papel dentro de su propio proceso de aprendizaje, es sacarle de ese lugar receptivo - pasivo para ponerle en el sitio de autocrítico y autogestor de conocimiento.

cS)

2.2.3 Aprendizajes significativos.

" Con la implementación de un aprendizaje significativo los maestros logramos que los alumnos movilicen esquemas de pensamiento que les van a permitir acceder fácilmente a los conocimientos y formarse como seres íntegros". Estudiante de educación preescolar U de A..

Aprender significa transformar, avanzar, corregir, restablecer, cambiar un saber que se había obtenido a través de una información que el medio ofrece, por otro que aunque conserva lo esencial de éste, ratifica o modifica el concepto con miras a hacerlo más veraz. Hecho que se lleva a cabo por medio de una confrontación continua que requiere de una serie de procesos constructivos internos de asimilación y acomodación; que sólo se logran en la medida en que resulten o no relevantes para el sujeto en el que se lleva a cabo dicho suceso.

Un aprendizaje no da cuenta de un saber completo o nulo en el individuo, ya que todos y cada uno de los seres racionales poseen unas informaciones que ese entorno ofrecen y por ende todos poseemos algún nivel de conocimiento por lo cual cognitivamente estamos prestos a establecer nuevos aprendizajes de acuerdo con las exigencias del medio.

En cuanto a lo significativo es aquello que otorga un grado de importancia, relevancia o pertinencia a un hecho o saber en un individuo. Es ese valor el que se le otorga a un aprendizaje.

De aquí que, el aprendizaje impartido en las aulas ha de ser significativo para que estimule en el alumno su actividad mental, por tanto éste debe partir del conocimiento previo, las necesidades e intereses de los niños, de manera que movilice los esquemas conceptuales y les permita una apropiación adecuada de los conocimientos ofrecidos por el profesor quien cumplirá una función mediadora, por tanto provocará en el alumno un conflicto cognitivo por medio del cual modificará sus esquemas de conocimiento ya que le dará un valor y una funcionalidad a lo aprendido.

En el aprendizaje significativo se ponen en juego todas las habilidades del individuo (intelectuales, intuitivas y de sensación), por esto, en su adquisición, se usan todas las potencialidades del sujeto al igual que su capacidad de interacción, por lo cual no se puede esperar que todos los alumnos asimilen o acepten un aprendizaje de igual forma; dado que en este se pone en juego también la afectividad del niño y los recursos cognitivos que cada uno utiliza, promoviéndose así la investigación y el deseo de saber.

2.2.4 Metodología de trabajo por proyectos.

“Cada niño es un mundo diferente y como tal debe ser considerado cuando se piensa en la construcción de su conocimiento”. Estudiante de educación preescolar U de A.

El trabajo por proyectos constituye una modalidad “nueva” para la pedagogía colombiana, que aunque se encuentra planteada en la ley general de la educación, su implementación apenas se está iniciando.

El inicio de los trabajos por proyectos se remonta al año de 1918 dentro de los planteamientos de la escuela activa. Esta metodología se propone como un medio para alcanzar un aprendizaje significativo, dado que nace de las necesidades y realidades de los alumnos; que se construye en forma colectiva (tanto de alumnos y docentes como de la comunidad educativa en general), y posee unos objetivos específicos.

Como herramienta de trabajo para el aprendizaje eficaz y significativo, requiere de una serie de momentos tales como planeación, ejecución y evaluación. Dentro de la planeación se inscriben en primera instancia las expectativas del alumnado y del docente, una delimitación espacio - temporal, al igual que un planteamiento de los materiales, las estrategias a emplear y los objetivos que se necesitan alcanzar para luego pasar a la ejecución del mismo.

Aunque dentro del proceso final se ha ubicado la evaluación, esta es llevada a cabo durante el transcurso del proyecto, dado que sólo así se logra llevar un registro adecuado del proceso para ir adaptando las eventualidades que puedan surgir y modificar, de ser necesario, los planteamientos iniciales.

La metodología de trabajo por proyectos es vista hoy como una muy viable manera de incentivar en el educando un sentido investigativo y de apropiación de los conocimientos y los recursos de que dispone; ya que, por partir de los intereses y necesidades reales de los educandos, genera en ellos un gran sentido de pertenencia y pertinencia, lo cual da lugar a una movilización de esquemas que ya estaban preestablecidos en el sujeto (saber previo) y que motivan su creatividad e iniciativa.

El trabajo por proyectos además de viable es integrador dado que no se necesita aislar un área de conocimiento de las demás, sino que más bien deben ser trabajadas la mayor cantidad de áreas posibles, de una manera armónica dado que en la realidad que el niño enfrenta todo se ofrece en forma integrada y no discernida. Otorgando así un sentido y una razón de ser al conocimiento escolar por cuanto logra de esta forma trascender las estructuras educativas y situar ese aprendizaje para algo más que un simple momento, para toda la vida.

2.2.5 ¿Qué es leer?

“Leer es sacar las cosas de los libros juntando las palabras para saber lo que dice ahí” Alumna de primer grado.

Leer según la concepción más generalizada es el acto de juntar letras y luego palabras que habrán de hallarse ubicadas en un texto escrito, las cuales contienen una

Sin embargo es bueno saber en primera instancia la definición del diccionario de la real academia de la lengua española en la que se plantea que; Leer proviene “del latín *légere*, que significa pasar la vista por lo impreso o lo escrito, haciéndose cargo del valor y significación de los caracteres. // Enseñar o explicar un profesor a sus oyentes alguna materia sobre un texto. // Entender o interpretar un texto de este o del otro modo. // Decir de memoria en público un discurso llamado lección, en las exposiciones y otros ejercicios literarios”.

Leer ha sido desde el modelo tradicional de la educación un simple acto de sonorización de palabras que se hallan impresas en un determinado espacio y para llegar a acceder al mundo de la lectura se hace necesario una maduración de los sentidos. Esto se logra por medio de un aprestamiento perceptivo - motriz el cual educa al niño para la identificación de la relación grafema fonema. Dentro de este acto de relación sonora lo que prima no es la comprensión sino la adecuada

⁴ Enciclopedia Universal Ilustrada. Sin ciudad: Espasa Calle S.A, volumen 29. Sin año.

distinción de los grafemas, por tanto la confusión entre estas es entendida como un error que requiere corrección.

Es así como una “inadecuación” en la emisión de una o varias letras al leer una palabra o texto se ha catalogado como un “error” o falta de asimilación que debe ser corregido con prontitud. Para hacer esto posible los docentes recurren a planas repetitivas y a la lectura de una gran variedad de palabras que posean la letra o letras en cuestión, todo para reforzar el aprendizaje y corregir las conductas erróneas en el futuro.

Este enfoque perceptivo-motriz sobre la lectura ha generado una singular apatía por el proceso de lectura, haciendo que los estudiantes se muestren temerosos hacia las actividades lectoras, lo que genera la visión de que solo se lee cuando las obligaciones académicas lo requieren; disminuyendo la autonomía para leer y escribir, y alejando estas habilidades de su función comunicativa y comprensiva.

Ante este sin igual problema, investigadores como psicólogos, lingüistas y educadores, se dieron a la tarea de realizar una profunda observación y experimentación con otras opciones tendientes a cualificar las conductas lectoras; entre ellas y por influencia de la psicología cognitiva y social ha surgido la propuesta constructivista para la educación, la cual destaca la lectura como un proceso cognitivo que cumple una función comunicativa y que se adquiere por interacción y construcción comprensiva, no por instrucción pasiva.

Desde esta perspectiva el acto de leer nace del deseo de descubrir y abrir nuevos horizontes de conocimiento por un medio exploratorio que genera goce y sed constante de conocimiento y apertura de fronteras, necesidad de aumentar las visiones y los conceptos que poseían.

Leer es comprender, no solo decodificar, es ir analizando a la par que se identifica el significado porque implica una interacción constante entre el texto y el lector; y siendo así, cada nuevo lector le halla un nuevo significado. Porque si bien el contenido del texto es el mismo, el lector posee unos conocimientos previos diferentes y un deseo particular con lo cual el gusto o deleite que halla en el texto es igualmente diferente.

Existen factores que intervienen en la comprensión lectora tanto por parte del lector como del texto; del primero es indispensable su disposición e intención con la que se aproxima al texto. Y de este último condiciones tales como el tipo de letra, el espacio entre las mismas, el tipo de hojas, el color de las páginas, el tamaño de la letra, el si posee o no ilustraciones y de qué tipo, la relación de coherencia, e.t.c.

Si se tiene en cuenta que existen tan variados tipos de textos, resulta absurdo que las instituciones educativas se centren en el estudio de uno solo, ya que en la realidad a los niños les toca hacerse cargo de interactuar con esa variedad textual.

Para ayudarle al niño a acercarse al mundo de la comprensión universal, se hace necesario un trabajo de aula con todo tipo de portador de texto sin demeritar el valor

de uno u otro y haciendo especial énfasis en el sentido comunicativo que poseen, reconociendo además que forman parte del contexto lector en el cual el niño interactúa.

2.2.6 ¿Qué es escribir?

“Escribir es leer lo que nos enseñan a los de primero”.
Alumno de primer grado.

“Etimológicamente la palabra escribir viene del latín scribere que significa representar las palabras o las ideas por medio de letras, signos o figuras trazadas en papel o en cualquier otra cosa, con la pluma o instrumento adecuado a este fin. Generalmente se entiende por escribir representar palabras por medio de letras y señalar estas con la mano en el papel, sirviéndose de pluma y tinta”.

Históricamente la escritura nació como una necesidad de hacer permanecer la memoria en un espacio de tiempo prolongado, con miras a registrar en una superficie lo que se deseaba comunicar para que fuese tenido en cuenta en la posteridad. Es así como a través del tiempo el hombre ha recurrido a la escritura como medio de transmisión y registro de la historia, como forma de hacer permanecer en el tiempo los hechos que en su interactuar con él acontecen.

⁷ **Enciclopedia Universal Ilustrada. Sin ciudad: Pasa Calle S. A, volumen 20. 1958.**

Retomando el interrogante ¿Qué es escribir? y ubicándolo en un plano real cotidiano se podría hallar respuestas mentales originadas por aquel simbolismo bajo el cual nos manejamos. Es así como se genera en nuestra mente la representación de alguien ubicado en un sitio indicado para escribir y con una conducta corporal propia y adecuada para el mismo, hallándose bajo un acto de copia grafémica estéticamente bien elaborada, y en procura de otorgar alguna información.

Puede remitirse a la vez en un aula de clase, donde se dibuja en el tablero la sílaba que se está enseñando en el momento: ésta decodificación grafémica procura que el niño asimile la forma de la letra y su sonido, con el fin de que sea inserta en su repertorio para ser utilizada más tarde en las transcripciones que debe realizar.

Los docentes pensando en procurarle a los alumnos las “herramientas” necesarias para que sean cada vez más hábiles en las actividades escriturales, recurren a planas repetitivas y dibujos ondulatorios procurando así que las gráficas tengan un buen sentido estético. Olvidando que no es el hecho de escribir mucho y bonito lo que otorga la habilidad escritural, sino la intencionalidad, la coherencia y un sin número de factores que hacen que el alumno logre expresar no sólo su pensamiento y sentimiento, sino que además adquiera la capacidad de autocorrección y autoevaluación acerca de la relevancia de su información textual.

El maestro que solo se preocupa por la comprensión de las grafías y no la relación textual, inicia el aprestamiento en la recopilación de sílabas, en algunos casos, o de palabras en otros; que a veces no ofrecen sentido real para los niños en la medida en que se alejan de lo que

ellos experimentan en su cotidianidad, dado que el habla, primera forma comunicativa que los niños experimentan, guarda un sentido completo y no decodificado; por lo cual el enseñar las palabras en forma decodificada y parafraseada le genera un desfase en su realidad, observando así la escritura como un acto ajeno a él.

En los primeros años de instrucción, resulta indiferente si se guarda o no una intención comunicativa en los escritos que los niños realizan, porque para este momento lo ideal es que ellos reconozcan las grafías con las que deben interactuar y las diferentes formas de combinación que poseen.

Sin embargo, hoy día numerosos estudios han abierto una luz en la concepción del escribir, denotándolo como un acto comunicativo en el que si bien es importante la copia grafémica, lo es más el acto comunicativo que ésta implica, dando lugar a la posibilidad de expresión y permanencia de la memoria.

No es un acto que nazca del azar o de la instrucción pasiva, es algo que se construye mediante la interacción con el mundo circundante que está lleno de significatividad y por ende de motivación y riqueza textual.

De aquí se puede concluir que para escribir se hacen necesarias una serie de habilidades no solo de tipo grafémico y sintáctico sino cognitivo con lo cual le ofrezca al contenido textual una coherencia tal que pueda ser comprendida por los demás y que genere en el otro la intencionalidad primaria, la comunicación.

Al ser la escritura un acto cognitivo requiere de una serie de pautas para su elaboración entre las cuales se tienen: la generación de ideas, la creatividad, la organización del pensamiento con miras a otorgarle una lógica al discurso escrito, para lo cual se hace necesario un conocimiento del código de escritura, de la semántica y reglas ortográficas, al igual que de un conocimiento previo del tema que le permita un dominio del mismo y una fluidez en la escritura, sin embargo esto no se hace suficiente para garantizar la coherencia del escrito ya que se requiere de un proceso de reescritura y reelaboración constante hasta darle al texto la consistencia que requiere para ser valorado y comprendido por aquel a quien va dirigido, el lector.

2.2.7 El proceso lector.

***“Leer no es simplemente decodificar,
es poner en juego una serie de
habilidades que posibiliten la
comprensión y apropiación del texto”.***

Estudiante de educación preescolar U

Tradicionalmente se ha concebido el proceso de lectura como un conjunto de habilidades ^{de A.} perceptivo-visuales orientadas al descifrado de grafías y de sonidos, restándole valor a la comprensión y al proceso asimilatorio que esta implica.

En este ámbito se desarrollaba la capacidad lectora de una persona que al leer pasara globalmente la mirada al texto discriminando los términos desconocidos y clasificándolos en una lista de palabras esenciales del vocabulario que posteriormente sería incorporado al lenguaje utilizado por él.

De igual forma para afianzar el aprendizaje de quien leía, eran necesarios una serie de ejercicios secuenciales donde se copiaban grafías y se reproducían una y otra vez o tantas veces como fuera necesario hasta demostrar que habían sido memorizadas y utilizadas en el contexto adecuado para el cual habían sido creados. Esto generaba la acción mecánica de la lectura, la cual carecía de su función primordial, construir significado.

¿Cómo era asimilado entonces el concepto de comprensión de lectura?.

Este concepto era considerado como una parte aislada del proceso de lectura y relegado a una jerarquía más avanzada en el ambiente escolar, puesto que eran los niños de grados escolares más adelantados los que habían desarrollado la capacidad cognitiva para comprender un texto. En este ambiente de aridez se enseñaba a leer y a escribir.

Estudios posteriores demuestran que el proceso de lectura se da por una “interacción entre el pensamiento y el lenguaje” (Goodman 19709). Este enfoque psicolingüístico identifica el papel del lector como un ser activo, quien construye el significado a partir de la competencia lingüística y la experiencia.

El lector como ser activo participa en la transacción con el texto, con la finalidad de obtener significado, ya que sin este no hay lectura y para que esto sea posible el lector debe

poseer un saber previo sobre el tema referido, ya que esto le permitirá una más rápida y mejor asimilación, al igual que le ayudará a realizar mejores inferencias y predicciones con miras a adelantarse al posible contenido del texto y realizar así una lectura más eficaz. Debe además poseer una buena disposición para la lectura, ya que cuanto más abiertos estemos al conocimiento, más fácilmente será incorporado éste a nuestro repertorio cognitivo; debe estar dispuesto al cambio, a la transacción de saberes, a la polémica, a la apertura de nuevos horizontes investigativos que defiendan o refuten los contenidos textuales que está revisando, en sí, debe estar dispuesto al cambio continuo en pro de mejorar cada vez más el grado de asimilación textual.

Pero para que la lectura sea efectiva no basta con una fluidez semántica, ni con una buena disposición del lector, no, porque al ser el proceso de lectura una interacción entre texto - lector, se hace necesario de parte de este último una serie de requisitos que hacen referencia a las reglas ortográficas mediante las cuales se puedan representar los sistemas fonéticos, morfofonémicos, sintácticos y semánticos del lenguaje.

Durante el proceso lector - según Goodman- se deben desarrollar una serie de estrategias cognitivas a saber;

Estrategias cognitivas básicas

Maestro: aquí se realiza un rastreo rápido de los caracteres conocidos en búsqueda de significado y coherencia textual, con miras comprensivas.

Predicción: esta estrategia es la que permite la anticipación al texto, otorga rapidez, fluidez y coherencia, basándose en la lógica del discurso escrito y en la estructura del mismo.

Inferencia: permite conocer lo que el texto debe decir, esto gracias al bagaje o conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya posee el lector. Permite además adelantarse al posible contenido del texto de forma implícita y explícita.

Estrategias cognitivas de autoconfirmación;

Autocorrección: cuando el lector siente o cree que ha ocurrido un error de coherencia o concordancia en su lectura recurre a considerar la información que tiene. Esta estrategia es una respuesta a un desequilibrio en el proceso de lectura.

Verificación: esta permite revisar nuevamente el contenido textual para corroborar la información inicial.

Todo esto con miras a agilizar y hacer más eficaz la lectura, demostrando además que leer es una actividad eminentemente cognitiva.

Al ser el proceso lector un acto de interacción entre el escritor, el texto y el lector, nos encontramos con que cada uno posee un grado de responsabilidad alta en la eficacia del proceso. El escritor porque es quien debe poseer unos criterios claros, concisos y consecuentes con el tipo de texto a escribir. El texto porque debe ser agradable no sólo en su contenido, sino también en su estructura discursiva y presentación.

El lector porque debe poseer un saber previo hacia el contenido del texto en cuestión, al igual que una capacidad cognitiva consecuente con los requerimientos textuales y una motivación hacia la lectura.

El uso de las estrategias descritas anteriormente proporciona la posibilidad de ser cada vez más hábiles y eficaces en el proceso de lectura, dado que, aumentan la capacidad de comprensión ya que el lector utiliza cada vez una menor cantidad de información para asegurar la comprensión.

De lo anterior podemos concluir que el proceso de lectura no es una simple decodificación grafémica, sino que implica todo un proceso de comprensión textual.

2.2.7 El proceso de construcción de la lengua escrita.

“Aprender a escribir es un proceso, y como tal requiere un tiempo y unas etapas para su construcción, por esto la mediación eficaz del docente es indispensable para movilizar los esquemas de una forma más oportuna y acertada Estudiante de educación preescolar U de A.

El mundo actual está saturado de un sin número de información textual, la cual es presentada de múltiples formas tales como: propagandas, pancartas, libros, avisos, campañas televisivas, prensa, cartas, e.t.c.

Y siendo este contexto tan amplio de medios escriturales, resulta absurdo pensar que el niño deje pasar toda esta información desapercibida.

Dentro de esta interacción con el mundo, el niño se inicia en un continuo cuestionamiento sobre la utilidad y pertinencia de un texto, llegando incluso a asociar una determinada información con otra partiendo de la particularidad de la supraestructura del texto.

Teniendo en cuenta lo anterior, resulta absurda la concepción de la escuela en la que se enseña al niño a escribir negando cualquier conocimiento en él, dándole el lugar de aprendiz en potencia pero sin ningún conocimiento lectoescritural.

Estudios sobre los inicios de la construcción de la lengua escrita han demostrado que la adquisición de esta se da por la generación de hipótesis, la construcción y reconstrucción de teorías sobre los sistemas de escritura, que son resultados de ese interactuar con la riqueza textual que el contexto en el que se desenvuelve el niño ofrece.

Este es un camino constructivo en el que el niño avanza a partir de la “solución” de las hipótesis que poseía para acceder a una comprensión sobre un aspecto escritural y poder avanzar así en otro. Este avance, por así decirlo, no es lineal pero se lleva a cabo para poder recorrer ese largo camino que le ha de llevar hacia la comprensión de la función comunicativa de la escritura y lograr así apropiarse del código empleado en su lengua.

En la adquisición de la lengua escrita los niños pasan por unos momentos o “niveles” como los llaman Ferreiro y Teberosky, los cuales se refieren a continuación;

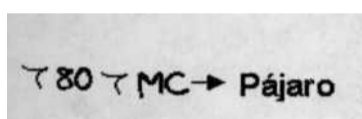
NIVEL PRESILABICO

En este nivel, el niño escribe haciendo grafías ajenas a toda búsqueda de correspondencia entre éstas y los sonidos que representan.

Escrituras con gráfismos no convencionales.

Al escribir, el niño hace gráfismos que no corresponden a las letras convencionales del alfabeto.

Ej.:



Escrituras con grafías convencionales.

Con el tiempo y producto de sus interacciones, los niños empiezan a descubrir que estos grafismos son letras como aquellas que han visto en los textos impresos o en los escritos de los adultos y empiezan a introducir letras (grafismos convencionales), acompañados en ocasiones de números y otros signos de uso social, sin control alguno de su tipo o cantidad.

Ej.: PRRM pájaro.

Escrituras con control de cantidad.

Cuando comparan sus escritos con los de otros niños o con los de los demás adultos que le rodean, descubren que esas letras no están dispuestas al azar. La pregunta por la coherencia lógica de la escritura y la lectura hace su aparición. La primera comprensión que el niño tiene es de la diversa extensión de las palabras; hay palabras y frases más largas que otras y por tanto su escritura debe modificarse de acuerdo con la extensión de las palabras.

Empiezan entonces a controlar la cantidad de grafismos que utilizan al escribir (operación que Ferreiro y Teberosky llaman control de cantidad).

El niño toma conciencia de la variable extensión sonora de las palabras y de acuerdo con ello, modifica la cantidad de grafías.

Ejs;

Sin control de cantidad

mmmmmm → pez

Con control de cantidad

pp → pez

pppp → pescado

Escrituras con control de variedad.

Pero simultáneamente descubren también que no todas las palabras se escriben con las mismas letras y empiezan lo que las autoras citadas llaman control de variedad, utilizando grafismos distintos para distintas palabras que escriben.

El niño toma conciencia de la composición sonora variable de las palabras (no todas suenan igual) y de acuerdo con ello modifican la variedad de grafías (palabras que suenan distinto se escriben con letras distintas), aunque no busque aún la correspondencia entre la grafía y el sonido.

Ejs:

Sin control de variedad

ma → caballo

ma → pájaro

NIVEL SILABICO

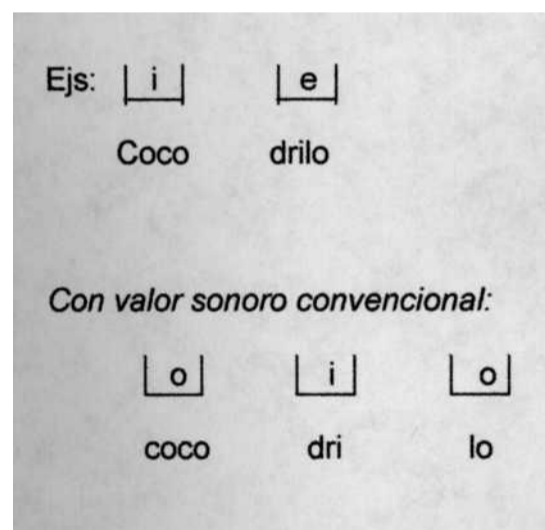
Después de constatar que el control de variedad y la cantidad no son suficientes para producir escrituras y lecturas como las de los adultos y por efecto del ejercicio con sentido de la escritura en sus niveles, de su constante preguntarse y de las interacciones con el medio, los niños reelaboran su hipótesis y construyen al clave básica que andan buscando: escribir es partir la palabra en partes sonoras componentes y asignarle una letra a cada parte. Pero como para ellos en estos momentos la palabra se parte en sílabas, producen entonces lo que en la historia de la humanidad se llama escritura silábica.

El niño construye la clave de la escritura fonética que consiste en hacerle corresponder a una parte sonora de una palabra una o unas letras que lo representan.

Inicialmente, cada parte sonora es una sílaba, y a cada sílaba le hace corresponder una grafía. En este momento, el niño no tiene en cuenta el valor sonoro convencional, sino que le hace corresponder a cada parte sonora una letra cualquiera, hasta que descubre que a cada parte sonora le debe hacer corresponder la grafía que convencionalmente representa al menos alguno de sus sonidos.

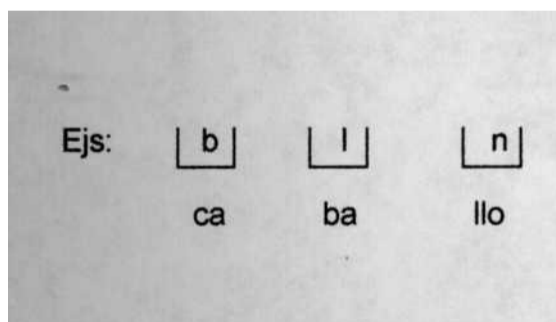
Escrituras silábicas iniciales.

Sin valor sonoro convencional: La participación sonora de la palabra no estrictamente silábica.

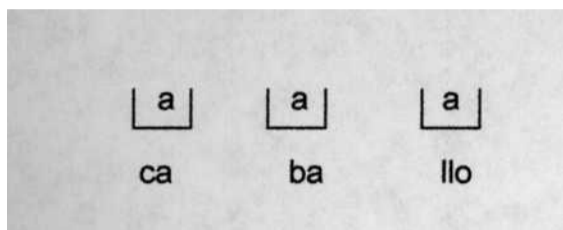


Escrituras silábicas estrictas:

La participación sonora de la palabra es estrictamente silábica. *Sin valor sonoro convencional.*

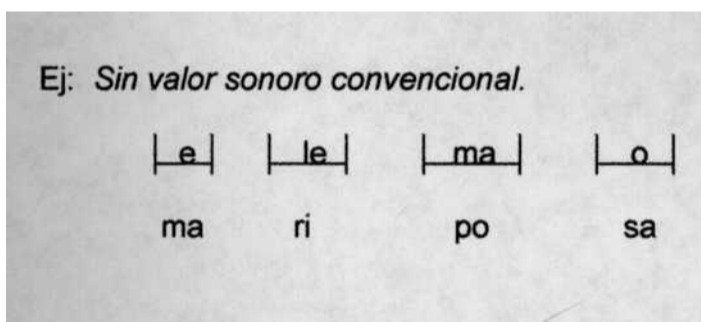


Con valor sonoro convencional:

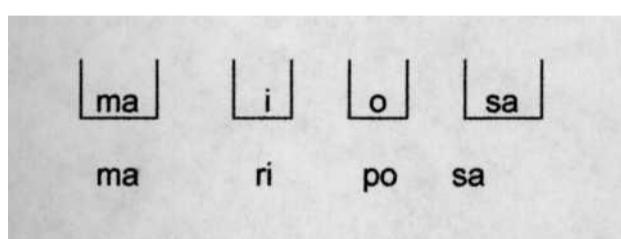


TRANCISION SILABICO-ALFABETICA

El niño comienza a descubrir que también la sílaba se puede partir en sonidos elementales. Empieza entonces a representar sílabas con algunas grafías, y sonidos elementales con otras.



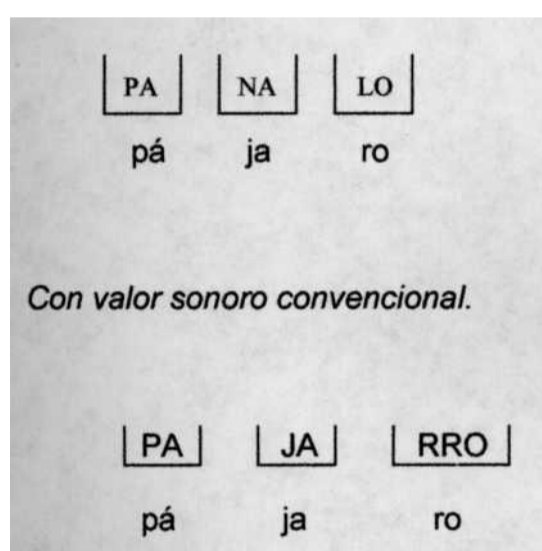
Con valor sonoro convencional.



NIVEL ALFABETICO

Y así, en sucesivas y complejas fases llenas de altibajos, pero a una velocidad asombrosa, los niños arriban a la clave alfabética de la escritura (correspondencia fonográfica) y la empiezan a aplicar con algunas inconsistencias al comienzo.

Ejs: Sin valor sonoro convencional.



2.2.8 Lectura y escritura en preescolar

“Hay que brindarla a los niños de preescolar las situaciones, los ambientes y las actividades necesarias para ayudarles a que se apropien más fácilmente de la funcionalidad de la lectura y la escritura”. Estudiante de educación preescolar U de A.

En la historia de la educación preescolar la lectura y la escritura han tenido un papel secundario, basando los criterios de “enseñanza” en las presunciones de los adultos terminaban decidiendo qué debían conocer los niños y de qué forma se podía acceder a este conocimiento.

Luego de múltiples investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita se ha logrado demostrar que esta se inicia gracias a la interacción que el niño realiza con un mundo rico en información escrita, por lo cual para cuando este llega a las aulas preescolares ya se ha formulado toda una serie de hipótesis sobre su uso.

De aquí parte el principio de la propuesta constructivista para la educación, ya que expone el aprendizaje como una construcción que parte de la interacción directa con/ el objeto, por lo cual se convierte este en un acto ya no de tipo memorístico y repetitivo, sino continuo y adaptable a las condiciones variables del medio.

Es así como los lineamientos curriculares para la educación preescolar resaltan la necesidad de ofrecer actividades que promuevan un aprendizaje significativo, el cual se

Estas actividades deben promover la interacción entre alumnos y docente, teniendo en cuenta tanto los contenidos curriculares (tales como la dimensión corporal, la estética, la ética, e.t.c.) como los ambientes que con el infante coexisten (social, familiar, escolar e individual).

Para hacer esto posible se debe tener presente la psicogénesis de la lengua escrita con miras a tener presente cuáles son las estrategias que se deben emplear en un determinado momento para movilizar un “avance” en las hipótesis y por ende en las conceptualizaciones, en procura de que el alumno comprenda en toda su dimensión la función comunicativa de la lengua escrita.

Este tipo de acceso, como ya se expuso, resulta más enriquecedor cuando se tiene en cuenta las necesidades e intereses de los niños.

2.2.9.1 Formas de lectura.

Cuando nos dicen formas de lectura nos están hablando de las diferentes clases de leer que existen, y no se debe confundir clases con estilo, ya que aquí esta palabra hace referencia a una distinción entre lecturas diferentes y no entre interpretaciones diferentes.

Para esta investigación se entiende por formas de lectura las diferentes actitudes que pone en juego el niño para leer e interpretar un texto. Con lo cual se ha logrado distinguir la lectura oral, la lectura receptiva y la lectura silenciosa como aquellas formas de lectura empleadas por el infante no solo en el contexto escolar sino también en el extraescolar.

Lectura oral: se caracteriza por la sonorización verbal de las relaciones grafofónicas que se establecen a nivel cognitivo con miras a dar cuenta de un texto. Se entiende por lectura oral en el preescolar aquella lectura no convencional que los niños realizan verbalmente, tanto de textos convencionales como de imágenes, de contextos, como de textos escritos por ellos. Cuando los niños realizan esta lectura el interés del educador como guiador de un proceso, su debe centrar en evaluar la construcción del discurso, al igual que las estrategias cognitivas que los niños utilizan con el fin de implementar actividades significativas que lleven a una movilización de estas.

Lectura receptiva: es aquella en la que se establece una relación entre un emisor y un receptor a través de un canal de comunicación llamado lenguaje. El receptor pone en práctica la escucha, para luego elaborar un contenido en la comunicación, movilizándolo esquemas de conocimiento.

Como su nombre lo indica la lectura receptiva es la que los alumnos escuchan realizar por parte de adultos alfabetizados, es un tipo de lectura que permite confrontar conceptos y reactivar posibilidades.

Dentro de esta lectura la atención y el interés juegan un papel primordial para su adecuada asimilación y manejo.

Lectura silenciosa: entendida esta como una producción mental en ausencia de una sonorización bocal. Dentro del interactuar de los niños con el mundo adulto, ellos observan que los adultos hacen lecturas visuales de textos, en los que no interviene la vocalización pero si se logra una comprensión, ya que se da cuenta del contenido del texto. Los niños realizan entonces una especie de imitación del adulto en su lectura, a la par que van distinguiendo palabras, letras y sonidos que irán incorporando a su repertorio.

Estas son las tres formas de lectura que en esta investigación se han planteado y desarrollado para el trabajo preescolar, puesto que cada una moviliza aspectos fundamentales en la comprensión lectora, al igual que ofrece distintas alternativas de acceso al conocimiento: puesto que le brindan al niño la oportunidad de explorar unas formas de lectura diferentes a las que tradicional mente se les había brindado.

Con la implementación de las formas de lectura se pretende que los niños construyan discursos coherentes y adecuados que les permitan desarrollar y comunicar su pensamiento, al mismo tiempo que amplían su repertorio oral y avanzan en la relación grafofónica.

2.2.9.2 Tipos de texto

Dentro de la gran variedad textual que se encuentra en el medio su ubican diferentes tipos de texto, los cuales dependiendo de la finalidad que cumplan poseen una estructura particular. Y es esta particularidad la que sin lugar a dudas hace necesario el estudio de diferentes tipos de texto en el preescolar, ya que en el interactuar del mundo el niño deberá enfrentarse a ellos y este primer acercamiento le ofrecerá la posibilidad de comprenderlo y asimilarlo mejor; al igual que le ayudará a establecer empatías por un determinado género textual o por que no la generalidad textual.

Entre los tipos de textos que se utilizan en este proyecto investigativo están:

Texto literario: cuentos, cartas, cancioneros, poesías.

Texto expositivo: textos de estudio.

Texto informativo: revistas y periódicos. De estos se desprenden las siguientes estructuras discursivas; recetas, noticias, tiras cómicas.

Denotándose así una gran diversidad textual y un buen acercamiento a la estructura y finalidad de los mismos.

El uso variado de textos permite una mayor motivación hacia la habilidad lectora, una precisión en el lenguaje, amplía vocabulario y conocimientos, ofrece una mayor

fluidez para la lectura y la escritura al igual que claridad en los modelos para la propia producción y dimensiona la funcionalidad comunicativa de la escritura por lo cual el niño le pondrá mayor énfasis a mejorar cada vez más sus producciones.

2.2.10 Evaluación de la lectura y la escritura.

“La autoevaluación debe ser un proceso íntimo metacognitivo, el cual debe develar a un individuo autónomo y consciente de su potencial de aprendizaje”.

**Estudiante de educación
preescolar U de A.**

La evaluación ha sido considerada desde hace tiempo como una actividad cuantificadora de resultados, es decir, esta se ha tenido en cuenta como el sistema más útil e indispensable para el maestro conocer a final de un período educativo cuáles fueron los resultados de su labor y cuánto aprendieron sus estudiantes.

En este modo de evaluar se recurría (y aún se recurre) a pruebas escritas tendientes a medir si se ha logrado o no la asimilación de un aprendizaje. En el caso de la escritura el centro de interés en los primeros años escolares, se hallaba en la asimilación de la forma de la grafía y su correcta emisión vocálica, en otras palabras se basaban en si la relación grafo-fónica era acorde con las exigencias de la convencionalidad. Algo similar sucedía con la lectura, ya que esta se basaba en esa misma relación grafo-fónica, delegando una importancia casi nula a la comprensión textual.

Esta concepción tradicional de la evaluación se encuentra alejada de lo que las nuevas corrientes pedagógicas proponen a nivel educativo, ya que se espera que la evaluación sea un proceso continuo que le permita al maestro ser acompañante permanente en todos y cada uno de los procesos que forman parte del aprendizaje de los niños y que a su vez le permitan a estos ser parte activa del proceso.

Teniendo en cuenta lo anterior, se podría deducir que la evaluación tradicional ha estado centrada en ubicar cuáles eran los “errores” y las limitaciones del educando, con miras a emplear tareas correctivas y categorizar como buen o mal estudiante a una persona que por X o Y razón no había alcanzado uno o varios logros que el maestro, en su papel omnipotente, se había trazado como el ideal a llegar.

Con este tipo de conductas se buscaba una homogeneización en lo que debían saber y cuándo sería alcanzado esto. De aquí que se hable tanto en los métodos tradicionales de un tiempo determinado en el que el niño debe saber leer y escribir, independientemente de que este le halle o no una pertinencia, una valoración y una significación a la adquisición de la lengua escrita como medio de transmisión y comunicación.

La necesidad de hallar un mecanismo más adecuado para dar a conocer el rendimiento del acorde con las necesidades del individuo llevó a formular aprendizaje la idea de una evaluación cualitativa, ésta contrario a las formas evaluativas tradicionales propone que la evaluación sea una forma de obtener información acerca de cómo va el proceso de aprendizaje, qué aspectos generan mayor dificultad para su asimilación; de la pertinencia o no de un aprendizaje en un momento determinado, de lo significativo de la actividad; en fin debe dar cuenta tanto de logros como de dificultades pero no para rotular o castigar, sino para partir del "error" como medio de construcción del conocimiento, ya que una de las mejores estrategias para acceder a este es la confrontación entre el saber previo y el nuevo saber o saber científico.

De aquí la importancia de resaltar en la evaluación de la escritura y la lectura el papel que juega el saber previo y las expectativas del alumno en el proceso de aprendizaje, el valor de la reflexión continua acerca del por qué es importante a leer y escribir, al igual que respetar lo individual de cada proceso. En sí es indispensable ubicar la evaluación como una forma de progresión, reafirmación, confrontación y autocorrección de los aprendizajes. Hecho que sólo se hace posible en la interacción entre maestro y alumnos, ya que ellos son parte fundamental del proceso.

Es así como la evaluación no puede ser relegada a un momento determinado, sino que debe hacerse en forma continua, ya que todo aspecto interactivo arroja un nuevo conocimiento y este a su vez genera una acomodación que será vital en la adquisición de otros que provendrán en el interactuar escolar y contextual en general.

2.2.11 Transición de preescolar a primero.

“Concebidas la lectura y al escritura como procesos que el niño va construyendo, no deben haber rupturas en su construcción.

Estudiante de educación preescolar U de A.

El avance de un grado escolar a otro siempre ha generado un conflicto grande en el educando, sin embargo en la transición de preescolar a primero se hace significativamente notorio; no solo porque allí se presenta el primer cambio de maestro (con quien se establece un lazo afectivo muy fuerte), sino porque también aumenta la intensidad horaria al igual que las exigencias y expectativas tanto del docente como de los padres de familia.

Uno de los propósitos esenciales del grado preescolar está cimentado en la socialización y acople a un ambiente escolar, mientras que en el grado primero el punto de interés se ubica en llevar o inscribir al niño en la convencionalidad de la lectura y la escritura, hecho que conlleva a la realización de tareas académicas que acerquen al niño a esta meta.

Concebida la transición desde esta perspectiva, se puede ubicar como un aspecto que, aunque influye en las particularidades del individuo, es más resultado de componentes externos que del mismo proceso cognitivo del estudiante.

Si se retoman los planteamientos de la psicogénesis de la lengua escrita, en la que se describe la construcción de ésta como un proceso continuo, no cabe denotarla como una transición en términos de ruptura, sino como una maduración cognitiva en la que se evidencian la movilización de esquemas mentales y la creación y reevaluación de hipótesis que le ayudarán al niño a acercarse a la convencionalidad de la escritura.

Es así como uno de los aspectos más notorios durante este proceso de “transición” se puede describir en cuanto al avance, por así decirlo, en la escritura de un nivel presilábico en el preescolar, a un nivel silábico, silábico-alfabético e incluso (en algunos casos) alfabético, en el primer semestre del grado primero. En la lectura, de interpretaciones espontáneas a ubicación de relaciones grafo-fónicas y deletreo así como, de recuentos simples al establecimiento de mayores relaciones entre las ideas para expresar lo comprendido.

De igual manera, a medida que el niño avanza en su proceso de apropiación de la lengua escrita, y más concretamente en el grado primero, va ganando una mayor autonomía con la lectura y la escritura, hecho que se evidencia en la realización de una gran cantidad de escrituras espontáneas y su disposición hacia estas habilidades, llevándole a redescubrir su funcionalidad y características.

Además comienza una mayor demanda por información y acompañamiento en todo su proceso, por medio de preguntas directas acerca de la forma de la forma de escribir palabras, reclamar actividades lectoescriturales y en buscar la manera de

solucionar, por así decirlo, sus conflictos cognitivos e ir acumulando información que irá incorporando a su repertorio lingüístico para utilizarlo en futuras narraciones y en la comprensión de otros conceptos más avanzados.

De aquí, que la transición no se dé tanto en términos escolares sino de maduración conceptual, de apropiación del proceso, en el que el niño adquiere una capacidad de autocrítica y autorreflexión que en el grado anterior no poseía; esto corrobora la importancia de respetar el proceso de aprendizaje de cada niño, pero sin caer en el error de dejar hacer por hacer, sino teniendo claras las estrategias de intervención para movilizar los esquemas de pensamiento y propiciar el aprendizaje.

3. DISEÑO TÉCNICO METODOLÓGICO.

3.1 POBLACION.

La población participante en esta investigación estuvo representada por todos los niños y niñas matriculados en preescolar en las instituciones del municipio de Medellín.

3.2 MUESTRA.

48 niños y 35 niñas para un total de 83 estudiantes conformaron nuestro grupo muestra para la investigación, estos niños estaban matriculados en dos grupos: uno de 42 en la jornada de la tarde y 41 en la jornada de la mañana.

Las edades de estos niños oscilan entre los 5 y 7 años; provienen de un grupo socioeconómico medio bajo en su generalidad.

A nivel familiar, el 80% de ellos son integrantes de hogares estables, los restantes son hijos de padres separados, madres solteras y una minoría huérfanos.

3.3 EVALUACIONES INFORMALES Y RESULTADOS.

3.3.1 Para la lectura.

Evaluación inicial.

Fecha de iniciación: Febrero 18 de 1999.

Fecha de culminación: Abril 8 de 1999.

Número de niños participantes: 66

Propósitos: - Identificar niveles iniciales de lectura en los niños.

- Observar los tipos de interpretación que realizan los niños a partir de la lectura de contextos, imágenes y textos.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	NÚMERO DE NIÑOS	PORCENTAJE
Lectura de contexto	Descriptiva	54	82%
	Recreada	12	18%
Lectura imagen.	Literal	55	83%
	Predictiva	9	14%
	Inferencial	2	3%

Lectura de texto con imagen.	Receptiva	Predicción	46	70%
		Inferencia	2	3%
	Oral	Predicción	55	83%
		Inferencia	11	17%
	Silenciosa	Predicción	64	97%
		Inferencia	2	3%
Lectura de texto sin imagen.	Receptiva	Predicción	61	94%
		Inferencia	5	6%
	Oral	Predicción	55	83%
		Inferencia	11	17%
	Silenciosa	Predicción	63	95.4%
		Inferencia	3	4.6%
Lectura de Texto Sin imagen.	No convencional		66	100%
	Convencional		0	0%

ANALISIS E INTERPRETACION

Durante el primer trimestre de 1999 se realizó una evaluación inicial de la lectura, en la cual se trabajó lectura de texto, de contexto y de imagen.

Entendiendo por lectura de contexto, aquella que realiza el niño de su entorno inmediato. Por lectura de texto la interpretación que hace de las grafías partiendo de su saber previo. Y por lectura de imagen la interpretación que el niño realiza de los referentes que sólo representan dibujos.

Así mismo, se entiende lectura receptiva como aquella que realizan adultos alfabetizados en forma oral. Lectura oral como aquella en la que se presenta una vocalización de la interpretación gráfemica del contenido de un texto o imagen. Y silenciosa como aquella en la que hay una interpretación mental con ausencia de sonorización vocal.

Al evaluar la lectura de contexto pudimos observar que 54 niños (82% del total) realizan una lectura descriptiva y 12 de ellos (18%) lectura recreada, esto fue notable ya que se agregaron, a las descripciones de su entorno, elementos propios de su fantasía.

En la lectura de imagen 55 niños (83% del total) realizaron una lectura literal, ya que ellos se limitaban a contar lo que veían. Esto nos indica que una gran parte de la población muestra no realiza conexiones e interpretaciones que vayan más allá de la figura. Sin embargo, cabe destacar 2 niños (3%) que realizaron su lectura de forma inferencial, dado que de una imagen narraron un acontecer de su vida. Cabe también anotar 9 niños (14%) quienes al observar la imagen acompañada de texto procuraban hacer una aproximación al mismo en forma predictiva.

En la lectura de texto podemos observar que los niños realizan tres tipos de lectura; oral, receptiva y silenciosa. Encontramos que en la lectura receptiva 46 niños (70%) realizan lectura de tipo predictiva y sólo 20 niños (30%) lectura inferencial. En la lectura oral 55 niños (83%) realizan lectura predictiva y sólo 11 niños (17%) realizan lectura de tipo inferencial. De la lectura de tipo silencioso un 97% (64 niños) realizan una predicción en su lectura y solo un 3% (2 niños) realizan una inferencia.

Si observamos bien los porcentajes extremos que se evidencian en la tabla podríamos concluir que la gran mayoría de los niños hacen predicciones usando el texto como una base invariable de las imágenes que allí observan, sin ir más allá de lo observado, lo cual les plantea la necesidad de crear estrategias que movilicen la inferencialidad en los niños.

Sin embargo, estos porcentajes extremos son explicables si tenemos en cuenta el papel que juega el contexto en el cual se desenvuelven los niños, y la incidencia que este tiene en las interpretaciones que realiza, creando así una conexión inseparable entre el contexto, la imagen y el texto, la cual se irá desvinculando paulatinamente.

Evaluación final.

Fecha de iniciación: Mayo 24 de 2000.

Fecha de culminación: Mayo 26 de 2000.

Número de niños participantes; 83 Propósito:

- Identificar los niveles de comprensión lectora de los niños al culminar el proyecto.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		NÚMERO DE NIÑOS	PORCENTAJE
Lectura de Contexto	Descriptiva		45	54%
	Recreada		38	46%
Lectura de Imagen	Literal		15	18%
	Predictiva		25	30%
	Inferencial		43	52%
Lectura de Texto acompañado De imagen	Receptiva	Predicción	25	30%
		Inferencia	58	70%
	Oral	Predicción	23	28%
		Inferencia	60	72%
	Silenciosa	Predicción	35	42%
		Inferencia	48	58%
Lectura de Texto sin Imagen	No convencional		69	83%
	Convencional		14	17%

Análisis e interpretación

Para la evaluación de la lectura realizada en el último semestre de práctica se tuvo en cuenta la lectura de contexto, imagen sin texto, lectura de texto acompañada de imagen y lectura de texto sin imagen.

En la evaluación de la lectura de contexto se observó que 45 niños (54%) realizan lectura descriptiva de su contexto y en menor porcentaje los niños incluyeron elementos de su fantasía en su contexto real.

En la lectura de imagen sin texto se observó que 15 niños realizaron lectura literal, es decir que el 18% se limitaron a dar cuenta de lo que veían. En la lectura predictiva 25 niños (30%) se anticiparon al acontecer de hechos permitiendo un adelanto en una secuencia de sucesos. En la lectura inferencial 43 niños, lo que equivale al mayor porcentaje de la población evaluada (52%) crea nuevos sucesos y los enlaza en un significado coherente y organizado.

En la lectura de texto acompañada de imagen se encuentra la lectura receptiva entendida esta como aquella en la que se establece una relación entre un emisor y un receptor a través del lenguaje, en la cual 25 niños (30%) realizan predicciones y 58 niños (70%) inferenciaron, demostrándose un progreso significativo en la construcción de los procesos de la lectura los cuales desarrollaron habilidades discursivas, articulación de ideas y recuentos.

La lectura oral, en la cual hay sonorización verbal de las relaciones grafofónicas para dar cuenta de un texto, 23 niños (28%) realizaron lectura predictiva y 60 niños (72%) lectura inferencial. Este adelanto en el mayor porcentaje de los niños haciendo inferencias permite una capacidad de expresión verbal y una clara comunicación de ideas. También pudo notarse con este tipo de lectura que los niños enriquecieron su vocabulario evidenciándose esto en su fluidez discursiva.

La lectura silenciosa entendida como un proceso mental, realizado en la ausencia de vocalización sonora, permitió observar que 35 niños (42%) realizan predicciones y 48 niños (58%) inferencias. Esta categoría demostró que los niños presentan una mayor dificultad en el acto de concentración que permite organizar mentalmente la información. A pesar de esto, se identificó que una mayor parte de la población realizó inferencia lo cual pudo lograrse debido a la intervención y actividades realizadas.

La lectura de textos e imágenes no convencionales es aquella que los niños realizan a partir de interpretación de los sucesos y eventos en los cuales interactúa constantemente. En esta se pudo evidenciar que 69 niños (83%) realizan lectura no convencional.

La lectura convencional es el acceso a la lengua escrita. Esto indica que la lectura es un proceso de reconocimiento del código convencional común en el contexto convencional en el cual se lee y se escribe según las condiciones de una misma lengua. 14 niños (17%) realizaron lectura convencional.

Durante el análisis de la evaluación final de la lectura se observaron porcentajes relevantes, donde en la lectura de imagen sin texto, la lectura literal fue el punto extremo más bajo, esto indicó que la población infantil con la que se trabajó se dedicó a hacer una descripción literal de los eventos y circunstancias que en el momento se estaban trabajando sin ir más allá de lo observado.

El otro punto extremo lo presenta la categoría de lectura de texto acompañada de imagen, en la cual sus subcategorías muestran un alto grado de inferencialidad.

Así mismo hay que destacar que el 100% de la población muestra realizan lecturas de texto sin imagen de tipo no convencional.

3.3.1 Para la escritura.

Evaluación inicial.

Fecha de iniciación: Abril 9 de 1999.

Fecha de finalización: Julio 23 de 1999.

Número de niños participantes: 66.

Propósito: Observar los niveles de conceptualización que poseen los niños en cuanto a sus procesos escriturales.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		# DE NIÑOS	PORCENTAJE	
Niveles de representación Gráfica.	Dibujos		29	44%	
	Garabatos		7	11%	
	Seudoletras		21	32%	
	Letras, números y signos		4	6%	
	Letras		5	80%	
Niveles de conceptualización	Presilábico	Escrituras gráficas primitivas	12	18%	
		Escrituras unigráficas	5	8%	
		Escrituras sin control de cantidad	23	35%	
		Escrituras fijas	6	9%	
		Escrituras diferenciadas	Repertorio fijo con cantidad variable	5	8%
			Cant. Constante con repertorio fijo parcial	6	9%
			Cant. variable con repertorio fijo parcial	1	2%
			Cant. cons. con repertorio variable	5	8%
			Cantidad y repertorio variable	4	6%
			Cant. de repertorio variable y presencia de valor sonoro	1	2%
Silábico	No convencional				
	Convencional				
	Silábico- alfabético				

	Alfabético	No convencional		
		Convencional		

Análisis e interpretación

En los niveles de representación gráfica podemos observar que 29 niños (44%) realizan dibujos para escribir, 7 niños (11%) manejan garabatos, 21 niños (32%) hacían seudoletas, 4 niños (6%) combinan letras, números y signos en sus escritos, y 5 niños escriben con letras. Esto nos indica que la mayoría de los niños se han podido desprender del dibujo y reconocen las letras como medio para escribir, además han comprendido la funcionalidad comunicativa de la escritura.

En cuanto a los niveles de conceptualización, al realizar la evaluación inicial de la escritura encontramos que todos los niños se hallan en al etapa presilábica en sus diferentes momentos. Es así como 12 niños (18%) se ubican en representaciones gráficas primitivas; 5 niños (8%) en escrituras unigráficas; 23 niños (35%) en escrituras sin control de cantidad, 6 niños dentro de las escrituras fijas. Dentro del momento de escrituras diferenciadas encontramos unos niveles, siendo estos la secuencia de repertorio fijo con cantidad variable, donde 5 niños (8%) realizan escrituras de este tipo; cantidad constante con repertorio fijo parcial, donde 6 niños (9%) se ubican; cantidad variable con repertorio fijo parcial, en el que su ubica 1 niño; cantidad constante con repertorio variable en el que hallamos 5 niños (8%), cantidad

variable y repertorio variable donde están 3 niños (6%) y cantidad de repertorio variable y presencia de valor sonoro (1 niño para un 2%).

Observando con detenimiento la tabla podemos concluir que los niños se encuentran repartidos en una forma más o menos equitativa dentro de los diferentes momentos, sin embargo cabe decir que la oscilación entre uno y otro momento es constante durante el proceso. Hecho explicable si tenemos en cuenta que los niños viven en un constante conflicto de confrontación, lo cual les permite acceder de un nivel a otro.

Es igualmente interesante la motivación que los niños tienen hacia la escritura, cargando sus escritos de una gran autovaloración, con lo cual se ha evidenciado la fluidez y disposición para la escritura espontánea.

Evaluación final.

Fecha de iniciación; Mayo 31 de 2000

Fecha de finalización; Junio 2 de
2000.

Número de niños participantes: 83.

Propósito: Identificar los niveles conceptuales en la construcción de la escritura de los niños al culminar el proyecto.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		# DE NIÑOS	PORCENTAJE	
Niveles de representación Gráfica.	Dibujos				
	Garabatos				
	Seudoletras				
	Letras, números y signos		2	2.5%	
	Letras		81	97.5%	
Niveles de conceptualización	Presilábico	Escrituras gráficas primitivas	1	1.2%	
		Escrituras unigráficas			
		Escrituras sin control de cantidad			
		Escrituras fijas	1	1.2%	
		Escrituras diferenciadas	Repertorio fijo con cantidad variable	12	14.5%
			Cant. Constante con repertorio fijo parcial	3	3.6%
			Cant.variable con repertorio fijo parcial		
			Cant. cons.con repertorio variable	2	2.5%
			Cantidad y repertorio variable	19	22.9%
			Cant.de repertorio varia.y presencia de valor sonoro		
	Silábico	No convencional	15	18.2%	
		Convencional	3	3.6%	
	Silábico- alfabético		17	20.6%	

	Alfabético	No convencional	4	4.8%
		convencional	5	6,1%

Análisis e interpretación.

Al culminar el último semestre del proyecto de escritura en preescolar y realizar la evaluación final pudimos observar que sólo 2 niños (2.3%) se encuentran en los niveles de representación gráfica en el cual escriben letras, números y signos, y la población restante, 81 niños (97.5%), escriban letras como símbolo de la convencionalidad de la escritura; mientras que el porcentaje de población más bajo continúan mostrando una variedad de grafías en sus escritos y no se han apropiado completamente del simbolismo gráfico convencional.

En los niveles de conceptualización encontramos que en el nivel presilábico 1 niño (1.2%) realiza escrituras fijas; en las escrituras diferenciadas pudimos notar que 12 niños (14.5%) presentan secuencia de repertorio fijo con cantidad variable, 3 niños (3.6%) tienen cantidad constante con repertorio fijo parcial, 2 niños (2.5%) trabajan en sus escritos una cantidad constante con repertorio variable, 19 niños (22.9%) realizan escritos con cantidad variable y repertorio variable.

De aquí se puede notar que aún se hallan 38 niños en la subcategoría presilábica aunque han avanzado notoriamente en los niveles de conceptualización, lo cual

denota que han buscado ampliar su repertorio de escritura en búsqueda de cumplir con la funcionalidad de la lengua escrita.

En la subcategoría del silábico encontramos que en las escrituras no convencionales se encuentran 15 niños (18.2%) y en las convencionales 3 niños (3.6%), lo cual indica que los niños están iniciando el establecimiento de la relación grafo-fónica que aunque aún no es de tipo convencional en su mayoría, muestra un gran avance en el nivel de conceptualización y apropiación de la lengua escrita.

En la subcategoría silábico - alfabética encontramos 17 niños (20.6%), los cuales están atravesando por una transición entre un nivel de conceptualización a otro, en el cual se reafirma cada vez más la relación grafofónica.

Por ultimo cabe destacar que en la subcategoría alfabética encontramos que 4 niños (4.8%) ha logrado aproximarse de una forma más cercana al convencionalismo escrito, y que 5 niños ya se han inscrito en la convencionalidad de la escritura poseyendo además una gran capacidad creativa y autonomía en la escritura, además de un excelente manejo del discurso.

3.4 PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN PREESCOLAR.

“Para que los niños accedan a la lectura y la escritura convencional se hace necesario crear una nueva didáctica en el área del lenguaje, que permita aprender con significatividad”.

Estudiante de educación preescolar U de A.

DESCRIPCION DEL PROYECTO

El proyecto de lectura y escritura en preescolar fue realizado en la escuela San Roberto Belarmino por un grupo de cuatro estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad de Antioquía; tuvo una duración de tres semestres, cada uno de ellos caracterizado por unas fases así:

- Una evaluación inicial de observación, donde se desarrollaron una serie de actividades que dieron cuenta de los niveles de interpretación de los niños en cuanto a la lectura, para lo cual se organizó el trabajo por categorías:

Lectura de contexto, entendida como la descripción que los niños realizan de su realidad inmediata.

Lectura de imagen, es la descripción o interpretación que los niños realizan a partir de una imagen, movilizand o las estrategias cognitivas de inferencia y predicción.

Lectura de texto, es aquella lectura que los niños realizan de un escrito, convencional o no, procurando una interpretación aproximada del mismo; Así como la lectura practicada por una persona inscrita en el convencionalismo de la lengua escrita.

Al lado de ello se realizó una evaluación inicial de la escritura en la que se tenían presentes la observación de las categorías dadas por la psicogénesis de la lengua escrita:

Nivel de representación gráfica (dibujos, garabatos, pseudoletas, letras, números, y signos).

Nivel de representación de tipo presilábica en el que el niño diferencia dibujo de texto.

Nivel de representación silábica aquí se descubre la relación grafo - fónica.

Nivel de representación silábica - alfabética, es el estado intermedio entre el silábico y el convencionalismo alfabético.

Nivel de representación alfabética, es el acceso a la convencionalidad de la escritura y generación de la duda ortográfica.

- El segundo semestre fue dedicado a la fase de intervención, la cual se caracterizó por la acción pedagógica del maestro sobre los niveles de aprendizaje de los niños, esta propuesta de intervención estuvo centrada en la implementación de estrategias que movilizaron los procesos iniciales de lectura y escritura en alumnos de preescolar.

Dicha acción fue ejecutada a través de situaciones de aprendizaje planeadas como microproyectos cuyas temáticas se articularon con fechas y celebraciones especiales, motivaciones de los niños y conceptualizaciones exigidas en el programa curricular para este nivel; Para lo cual se realizaron planeaciones conjuntas entre asesora, practicantes y maestras cooperadoras, con el fin de articular lo teórico y práctico de nuestro proyecto. Estas planeaciones y las observaciones de las mismas se consignaron en el diario de campo para conservar las memorias de la práctica.

La estructura de las clases fue la siguiente:

Rutina: dentro de ésta se realiza un recuento de la sesión pasada para trabajar tanto la memoria como para evaluar al grado de apropiación del concepto trabajado en sesiones anteriores.

Motivación: expresa la necesidad de reconocimiento del tema a tratar por parte del alumno. Aquí se ponen en juego la creatividad del docente para despertar el interés del niño hacia el tema del día.

Indagación: permite identificar el saber previo del alumno respecto al tema a tratar, al igual que activa esquemas mentales.

Ampliación conceptual: aquí se hacen aclaraciones, se amplía el tema tratado y se integran los conocimientos previos y el saber formal para conflictivar cognitivamente al sujeto y lograr la construcción del concepto en forma activa.

Lectura: se realizó en forma constante en el desarrollo de la clase tanto por parte de los niños como de las maestras.

Lectura colectiva en pequeños grupos.

Lecturas individuales de las producciones realizadas.

Lecturas colectivas e individuales partiendo de una imagen.

Lecturas de contexto y de texto.

Escritura: es el espacio que se le brindaba a los niños para que realizaran sus propias producciones escriturales, sintetizando los conocimientos trabajados en la clase. Para esto se generaron estrategias como:

- Los niños dictaban y la profesora escribía.
- En grupos construían textos que luego leía al grupo.
- La profesora dictaba y los niños escribían
- Los niños le dictaban a un compañerito para que escribiera en el tablero.
- Los niños escribían un texto autónomamente partiendo del tema trabajado.

Confrontación: permite observar la apropiación que los alumnos hicieron de los conceptos, y conflictivar sobre las hipótesis que poseen. A través de ésta estrategia de confrontación la evaluación se hace presente en todo el proceso de la clase.

En la medida en que se desarrolló el proyecto a nivel práctico se fue haciendo la sistematización del trabajo, que contiene la articulación entre la teoría y la práctica, convirtiéndose en un aporte concreto para la institución en la que se llevó a cabo, la universidad y en términos generales para los docentes de preescolar.

- El tercer semestre estuvo centrado en la identificación de una evaluación final. En éste periodo se hizo un seguimiento basado en observaciones específicas de los procesos cognitivos sobre como leen y escriben los niños en preescolar.

El mayor énfasis del semestre estuvo centrado en observar los cambios a nivel de impacto de la propuesta, diferencias del estado inicial contrastándolo con el final después del proceso realizado; También se destacó la transición de los alumnos al pasar de preescolar a primero, analizando si el cambio de un grado a otro genera rupturas en el proceso de construcción de la lengua escrita; dando por sentado que al ser un proceso no admite rupturas a nivel cognitivo, por el contrario que es continuo y sin interrupciones.

Fue en la vivencia de cada temporada que se implementaron los principios de la propuesta constructivista para la enseñanza de la lectoescritura, ésta propuesta concibe el conocimiento de la lengua escrita como un proceso de construcción colectiva de relaciones permanentes que se van estructurando a través de la búsqueda de soluciones a preguntas y problemas que surgen del entorno y la cultura de la cual el grupo y el maestro hacen parte, el grupo investigó, planeó e implementó diferentes alternativas, para propiciar que el niño participara activamente como ser cognocente.

Ésta filosofía del proceso de aprendizaje constructivo e la lectoescritura es apoyada desde los lineamientos curriculares y desde los marcos políticos.

conceptuales y pedagógicos para el grado preescolar. Estos parámetros de identificación en la investigación invitan a la integración de áreas para que interactúen en el proceso de aprendizaje y a su vez en la formación integral del niño.

Para los padres de familia se constituyó en un referente que les permitió reconocer las concepciones que poseen los niños sobre su formación inicial, y además proporcionar elementos para cualificar su acompañamiento en el desempeño escolar de sus hijos; se tiene en cuenta la vivencia de situaciones que fomenten actitudes de respeto, tolerancia, cooperación, autoestima, autonomía y la expresión de sentimientos y emociones en la creación de ambientes lúdicos, comunicativos y de confianza que faciliten la interacción en el reconocimiento de otros ambientes con carácter transformador.

3.4.1 **Estrategias.**

“Si queremos formar niños creativos, ágiles, espontáneos y alegres para leer y escribir debemos brindarles las oportunidades necesarias para que se expresen libremente, implementando estrategias significativas para ello”.

3.4.1.1 De intervención.

La estrategia de intervención es una acción pedagógica que realiza el maestro con el propósito de facilitar al estudiante el acceso y el aprendizaje de las diferentes disciplinas impartidas, por ello las acciones maestro - alumno, alumno- maestro, alumno- alumno, el trabajo en grupo, las escrituras espontáneas a partir de temas de interés, entre otros; dan cuenta de una construcción pedagógica.

Las estrategias que se implementaron fueron:

- Maestro - alumno; el maestro hace dictados a los alumnos, partiendo del tema que se está trabajando en la situación de aprendizaje.
- Alumno - maestro: los niños dictan y los maestros escriben en el tablero.
- Alumno - alumno: los niños entre ellos se dictan para escribir ya sea en el cuaderno, en hojas o en el tablero.
- Trabajo en grupo: construcción grupal de un texto con notas tomadas por un . secretario.
- Lectura colectiva: se propicia cuando se lee en pequeños grupos un mismo texto o se pasa de mano en mano un libro.

- Escrituras espontáneas: son aquellas escrituras que realizan los niños a partir de situaciones de interés que involucran contextos como la escuela, la familia, los medios de transporte, el cuerpo humano, la combinación de las cuatro habilidades lingüísticas (leer, escuchar, hablar y escribir). Eventos que permiten la movilización tanto de los conflictos cognitivos, como la activación y mejor aprovechamiento de los saberes previos de los niños, para lo cual se parte de indagaciones que activen dichos esquemas conceptuales del tema a tratar.

3.4.1.2 De evaluación.

Es la que da cuenta de cómo va el proceso ofreciendo pautas para continuar la intervención en términos de movilización de esquemas conceptuales, muestra la obtención de los logros alcanzados y las dificultades. Toma en cuenta el error como punto de partida para generar un cambio conceptual.

Las estrategias que se implementaron fueron:

- Elección de una producción al azar y transcribirla textualmente en el tablero, luego se confrontaba con los niños para poner en consideración su comprensión y convencionalidad; Posterior a esto la maestra escribía bajo el texto inicial su forma convencional de acuerdo con los aportes de los niños para culminar con un texto reformado y completamente convencional.

- Lectura literal de las escrituras no convencionales de los niños por parte del docente.
- Relectura de cuentos y escritos propios tanto por parte de los niños como de los docentes.
- Acompañamiento ; de lectura y escritura, escuchar cuando los niños escriben para identificar que están pensando y cuál es la idea que quieren expresar así como su intención comunicativa.
- Escuchar que lee el niño sobre lo que escribió.
- Escribir convencionalmente al lado de las escrituras de los niños y pedirles que hagan la comparación entre los dos escritos.
- Lectura modelo por parte del maestro, esto se constituye en un referente para el niño.
- El recuento:
 - A partir del dibujo secuencial para que el niño retome el esquema completo del texto leído.

Escrito; evalúa tanto su memoria y capacidad receptiva como el nivel de conceptualización de la escritura.

Oral: evalúa el manejo del discurso tanto en coherencia como en la fluidez y la variabilidad del vocabulario.

Recuento de las sesiones anteriores para confrontar constantemente el saber previo y el saber formal para lograr reevaluar o reafirmar un conocimiento ya establecido.

3.4.1 Situaciones de aprendizaje.

3.4.2.1 Microproyecto "Las flores"

Fechas ; Julio 28, 29, Agosto 4,5, 6, 12 y 13 de 1999.

OBJETIVO:

Plantear situaciones de aprendizaje que movilicen los procesos iniciales de lecto - escritura integrando los conceptos de familia, barrio, comunidad, colores y fiestas de las flores.

Actividades trabajadas:

- Lectura mental y silenciosa.
- Las flores.
- Reconocimiento de las flores.
- ¿Dónde viven las flores?.
- La noticia.
- Las semillas.
- La flor y la reproducción de las plantas.
- Las flores curan.
- La flor y el teatro.

Estrategias implementadas:

- Escritura y dibujo de bombas de diferentes colores.

- Recuento del texto leído en clase.

- Carta para la flor más linda.

- Dibujo de la flor y nombre de sus partes.

- Escritura de una noticia sobre la feria de las flores.

- Dictado por parte de la practicante.

- Escritura por parte de los niños del tema del día.

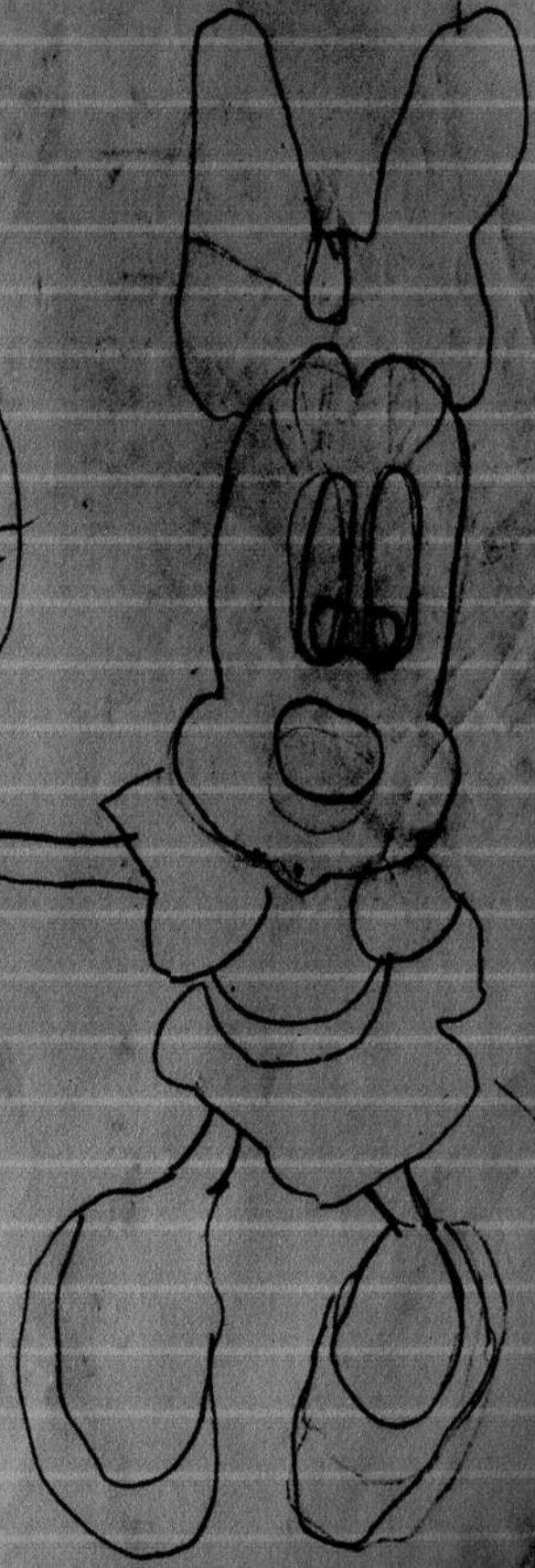
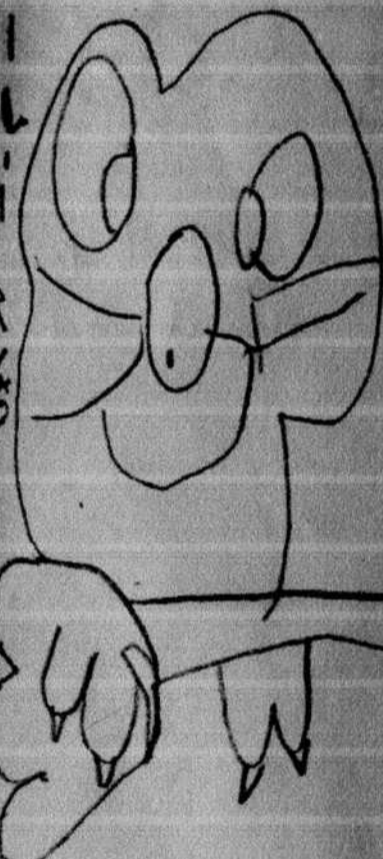
- Lista de nombres de algunas flores.

- Reconstrucción de una flor y escritura de sus partes.

- Lecturas sobre el tema a trabajar.

Jueves 5 agosto 1999
Daniela Piedrahita Sae

Los que a los
en la fiesta de las flores
muchas cosas
y en ellas muchas cosas
Se ariosos el FR
son gente que
pines y aballos
una señora se
en el
en el
Feen
poco
FRLO
dels
SALO
ael
LEF



Proyecto de las flores

JUAN FERNANDO ORTIZ FLORES

Juan Fernando

JUEVES 5 agosto 1999

¡LTAOSO → Feria de las flores.

IATOI → Feria de las flores 1999

OITAI → Bolívar

TJOITAI → Paz

7doti → Paz con Simón Bolívar.

qdo tadoiat → Amor.

OIATAITO → Caballos en la cabalgata 1250
caballos.

qOTOte → Simón Bolívar 1958.

tqFAA → 38.

FOAQ → salud

OTAIQA → libertad.

qAK q

Proyecto: De las Flores.

1.4.2.2 Microproyecto “ De regreso a clase”.

Fechas: Febrero 2, 3, 9, 10, 11, 16, 17, 18, 23, 24, 25 del año 2000.

OBJETIVO GENERAL:

- Iniciar el año escolar continuando con el proceso que se ha ido construyendo durante al interacción maestro - alumno, en cuanto a las actividades lectoescriturales.
- Realizar un reconocimiento del contexto escolar con miras a retomar las exigencias que el ambiente académico demanda para los niños que inician primero de primaria.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Lograr la interacción de los miembros del grupo y su maestro.
- Permitir que los niños expresen las inquietudes que les genera el ingreso al grado primero.

Reconocer la clase como el sitio donde se propicia el aprendizaje de una serie de conocimientos entre ellos leer y escribir.

- Reconocer la organización escolar e identificar otros espacios de la escuela distintos de la propia aula, según el uso a que se destinen y los elementos materiales de que disponen.
- Reconocer las normas que rigen la escuela y su intencionalidad.
- Motivar la lectura y la escritura.

Actividades trabajadas:

Integrémonos.

Conozcamos nuestra escuela.

Mis útiles escolares.

Manual de convivencia.

Nuestros compromisos.

Estrategias implementadas:

- Escritura y lectura de un suceso personal.

- Intercambio de escritos por parejas para realizar la lectura de la producción.

- Presentación de una entrevista modelo.

Escritura y lectura de entrevistas realizadas a miembros representativos de la institución.

- Dictado al grupo de los útiles escolares.

- Dictado de los niños a la practicante para copia en el tablero.

- Intercambio grupal de producciones.

- Receta modelo.

- Elaboración de una receta para mejorar las relaciones entre los miembros del grupo.

- Escritura literal de la producción escrita de un niño para cotejar su convencionalidad.

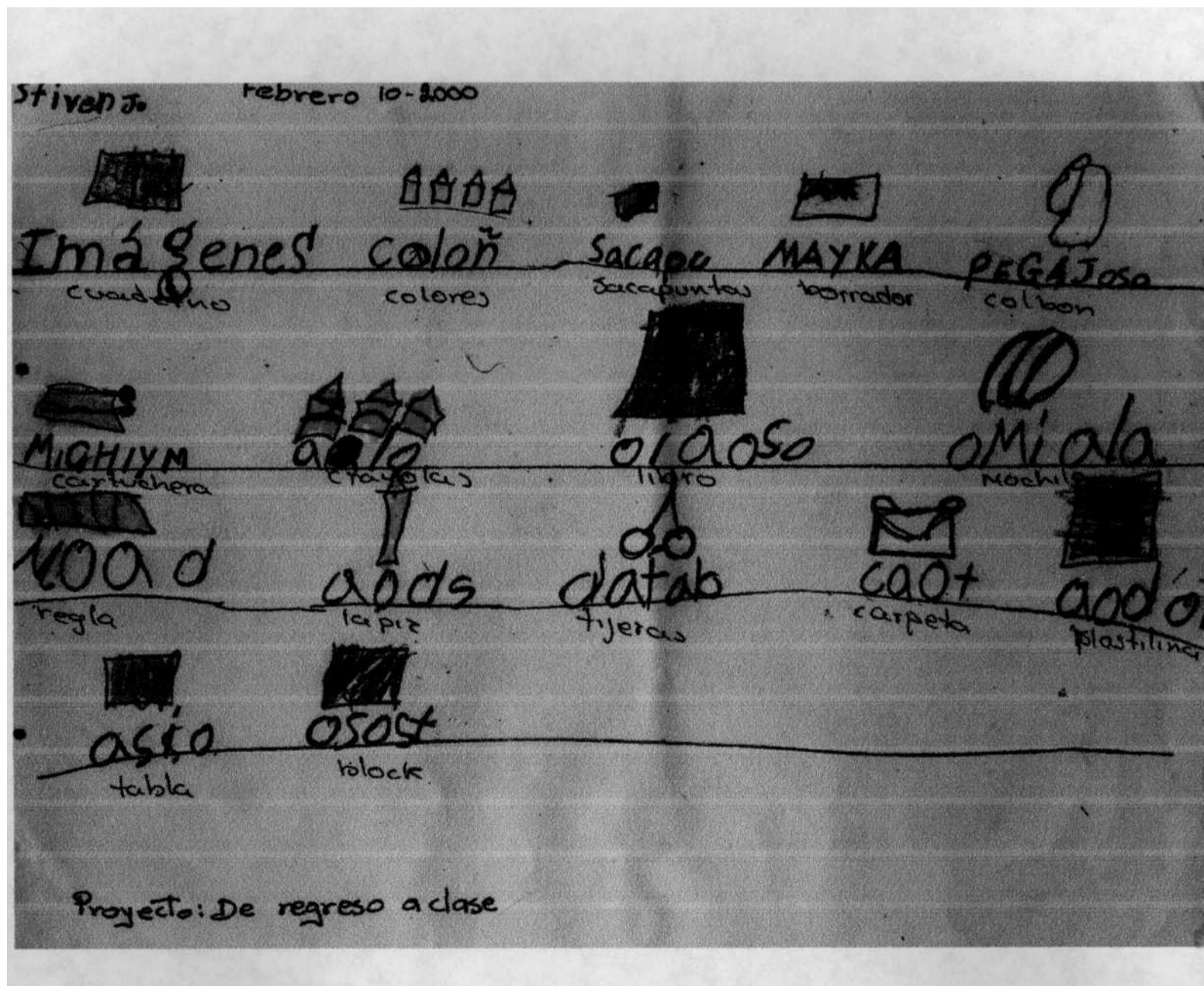
- Indagación del saber previo.

- Escritura y lectura de los compromisos de cada niño para con el grupo.

- Paralelo entre los compromisos y normas del hogar con los de la institución.

- Toma de nota por parte de un alumno secretario de las sanciones que se efectuarán en el aula de clase.

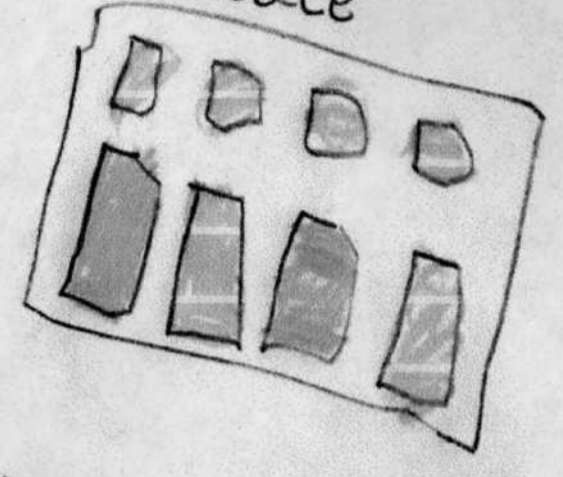
- Socialización de los escritos enviados por los padres acerca de los derechos y las sanciones practicadas en el hogar.



W-MELA

dm Eolo

baño
Doba-ce



naranjado
aeedn

Montaña
aeedn



Proyecto: De regreso a clase

Febrero 4/00

1.4.2.3 Microproyecto "El Lenguaje".

Fechas; Abril 6, 7, 13, 14, Mayo 4, 5, 11 y 12 del año 2000

OBJETIVOS GENERALES.

- Movilizar y dimensionar la funcionalidad de la lengua escrita mediante el uso de diferentes portadores de textos que se desarrolla a través de la implementación de estrategias pedagógicas.
- Diferenciar y reconocer las relaciones entre las relaciones entre las letras a partir de su sonorización y el tipo de grafía que corresponda; Para el acercamiento a la convencionalidad de la lengua escrita en la producción de textos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Producir creativamente cuentos a partir del manejo de la escritura del mismo, en el que se destaque una buena fluidez y apropiación del repertorio escritural.
- Identificar la rima como el estructurante primordial de la poesía, aplicándolo a diferentes contextos.

- Movilizar las estrategias cognitivas de inferencia y predicción a partir de la construcción y resolución de adivinanzas.

Actividades trabajadas;

- ¿Cómo construir el cuento?.
- Construyo mi cuento.

Palabras parecidas.

La poesía.

Hablo rápido.

Construyo mi trabalenguas.

Adivinanzas.

¡Yo puedo hacer adivinanzas!.

Estrategias implementadas:

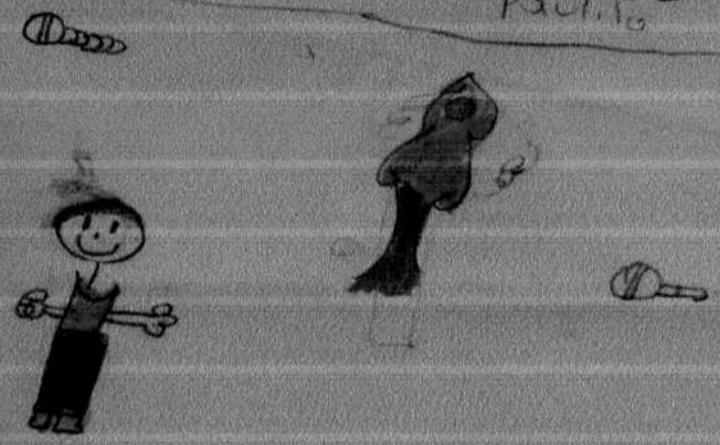
- Lectura de cuentos, poesías y trabalenguas de acuerdo con el tema de la clase.
- Evaluación escrita por parte de los niños de la actividad del día.
- Lectura de producciones por parte de la practicante para el grupo en forma literal.
- Escritura convencional bajo la escritura de los niños.
- Construcción de un texto en forma grupal.
- Construcción individual de un tipo de texto determinado por el tema tratado.
- Lectura de los textos escritos por los niños para que ellos mismos de cuenta tanto de su intencionalidad como del manejo del discurso.
- Lectura de textos convencionales y no convencionales para movilizar el establecimiento de la relación grafofónica.
- Indagación de las actividades realizadas en clase para movilizar esquemas conceptuales.

JULIÁN-ORTIZ-BOLIVAR
Hoy es viernes 19 de Abril del 2000
Poésid

UO-OJO ABO-OJO
tus ojos lindas como los del oso
Veres ABOUICA
eres tan bonita como el bolso
VER AOOOUA
que resplandeces en el sol
VIERAKA AOOOUA
y brillas como una sombrilla.

Luisa Fernanda Alvarez Lopez
Hoy es viernes 5 de mayo de 2.000
+ travalengas

Un tornillito se calvo en un palito un
^{un tornillito} tornillito lo clavo en un palito un
tornillito lo clavo Paulito un
Paulito



Mayo 5/00

Luisa Fernanda Alvarez Lopez

Adivinanza

es una cosa que se pone en el cabello y tambien es como una
Es una cosa que se pone en el cabello y tambien es como una
tiene muchas cosas y tambien tiene rallas
es un animal que es amarillo y tambien tiene alas
y tambien tiene dos alas
(Pollito)

diadema
(diadema)
mantanita
cuaderno

4. RECOMENDACIONES.

- Partir de los saberes previos, de las realidades y necesidades de los educandos es indispensable para un buen acompañamiento de ahí la obligación de evocarlos con regularidad.
- La lectura espontánea genera toma de conciencia, creatividad, autoestima y fomria la autonomía para la escritura, de aquí la importancia de promoverla constantemente.
- En ia ejecución de la planeación, el maestro debe ser creativo, flexible y tener presente la evaluación durante cada momento del proceso.
- Cada docente como autoconstructor de sí mismo, debe ante todo ser consciente de su propio proceso de aprendizaje para poder orientar el de sus alumnos.
- Cada docente como guía y orientador del proceso educativo de los niños debe ser consciente de los niveles por los que éste pasa para acceder a la construcción de la lengua escrita, ya que, de esta manera podrá ser más acertada su intervención.

- Los maestros deben considerar a sus alumnos como sujetos activos dentro del proceso enseñanza - aprendizaje.
- El docente debe ser una persona activa y con una mente abierta al cambio, que le lleve a una reflexión constante sobre su quehacer pedagógico.
- Para que el maestro de preescolar pueda hacer más significativa su labor pedagógica debe conocer y aprovechar al máximo el bagaje cognitivo, cultural y familiar que los niños traen cuando llegan a la escuela.
- El padre de familia debe participar activamente en el proceso de enseñanza - aprendizaje de su hijo, ya que, de ésta manera podrá brindar un mejor acompañamiento durante el proceso educativo.
- Desde el hogar debe permitírsele al niño interactuar con los diferentes portadores de texto de manera que se enriquezcan sus experiencias lectoras.

5. CONCLUSIONES.

- Cada niño es un mundo diferente y así mismo es la forma en al que moviliza sus procesos lecto-escritúrales, dado esto, la intervención hecha por el maestro debe partir del estado cognitivo en el que se encuentre el niño.
- Si el maestro de preescolar tiene claros los conceptos de lectura y la escritura, más fácil podrá acompañar al niño en el proceso de construcción de éstas.
- La adecuada implementación de estrategias pedagógicas, garantiza una mayor motivación, comprensión y movilización de procesos del niño hacia su participación en actividades lecto-escritúrales.
- No hay método determinado para enseñar al niño, lo que debe hacerse es identificar el nivel de conceptualización en el que se encuentra e intervenir acertadamente a través de estrategias que ayuden a movilizar sus procesos intelectuales.
- Cuando el maestro realiza una buena acción pedagógica a través de variadas situaciones de aprendizaje, logra facilitar la formación y el aprendizaje de la lectura y la escritura en los estudiantes.

- Con el enfoque constructivista en educación, se reevalúa el papel del maestro que pasa de ser un transmisionista de conocimientos a ser un mediador y movilizador de esquemas conceptuales, que le permitan al estudiante formar parte activa en la construcción de sus aprendizajes.
- La estrategia de confrontación es básica en el proceso de enseñanza- aprendizaje, ya que está directamente ligada con el papel de la intervención, razón de ser del quehacer pedagógico del maestro.
- La propuesta constructivista para la educación genera en el docente conciencia sobre los criterios y estrategias que deben orientar su labor como acompañante en los procesos de aprendizaje de los niños.
- Las concepciones que el maestro posee sobre la lectura y la escritura, deben ser consecuentes con sus estrategias didácticas al respecto.
- El niño interactúa con su lenguaje en el contexto significativo y propiciador de momentos lecto-escriturales que le van a permitir comunicarse y expresarse con acierto.
- La construcción de la lectura y la escritura se da por procesos y por tanto no debe haber rupturas de niveles escolares, ya que lo que se movilizan son niveles conceptuales que evolucionan.

- Es importante que el niño explore diferentes tipos de textos escritos para que se aproxime al reconocimiento de las diferentes estructuras textuales y sus variadas funcionalidades comunicativas.
- La evaluación de la lectura y la escritura deben desarrollarse en forma continua y cualitativa identificando procesos que se movilizan a partir de saberes previos, actitudes, experiencias, expresiones, usos del lenguaje, producciones, respuestas, preguntas, niveles conceptuales, e.t.c.
- Un aula contextualizada genera un aprendizaje interactivo y forma en el niño un espíritu investigativo y crítico frente a los conocimientos constituyéndolo en un ser autónomo.
- El papel del preescolar en los procesos lecto-escriturales de los niños es motivar, propiciar el conocimiento y las interacciones; permitiéndoles que participen y reconozcan los eventos reales de lectura y escritura y su función social y comunicativa.

ANEXOS

Anexo I

Daniela — DRP
RIE@EbPEo — Daniela Piedrahita
+ — ABOVO

IREBE — Azúcar

+a6E — Sal

EobPol — Zanahoria

Sol — mandarina

ARob — panquecillo

Obt — Zanahoria

Ttbp — bocadillo

Rtbp — mortadela

etbp — carne asada



ARI — Salsa de tomate

PibI — Huevo.

EioPb — pan.

6PEE

Mi Hermanito que
va ha nacer

Las frutas para
que el no se muera.

ARIE
RbPie
BAE
SEBIB
RRT
EHIE
HOY
+PbY
RPB
TPb
HPb

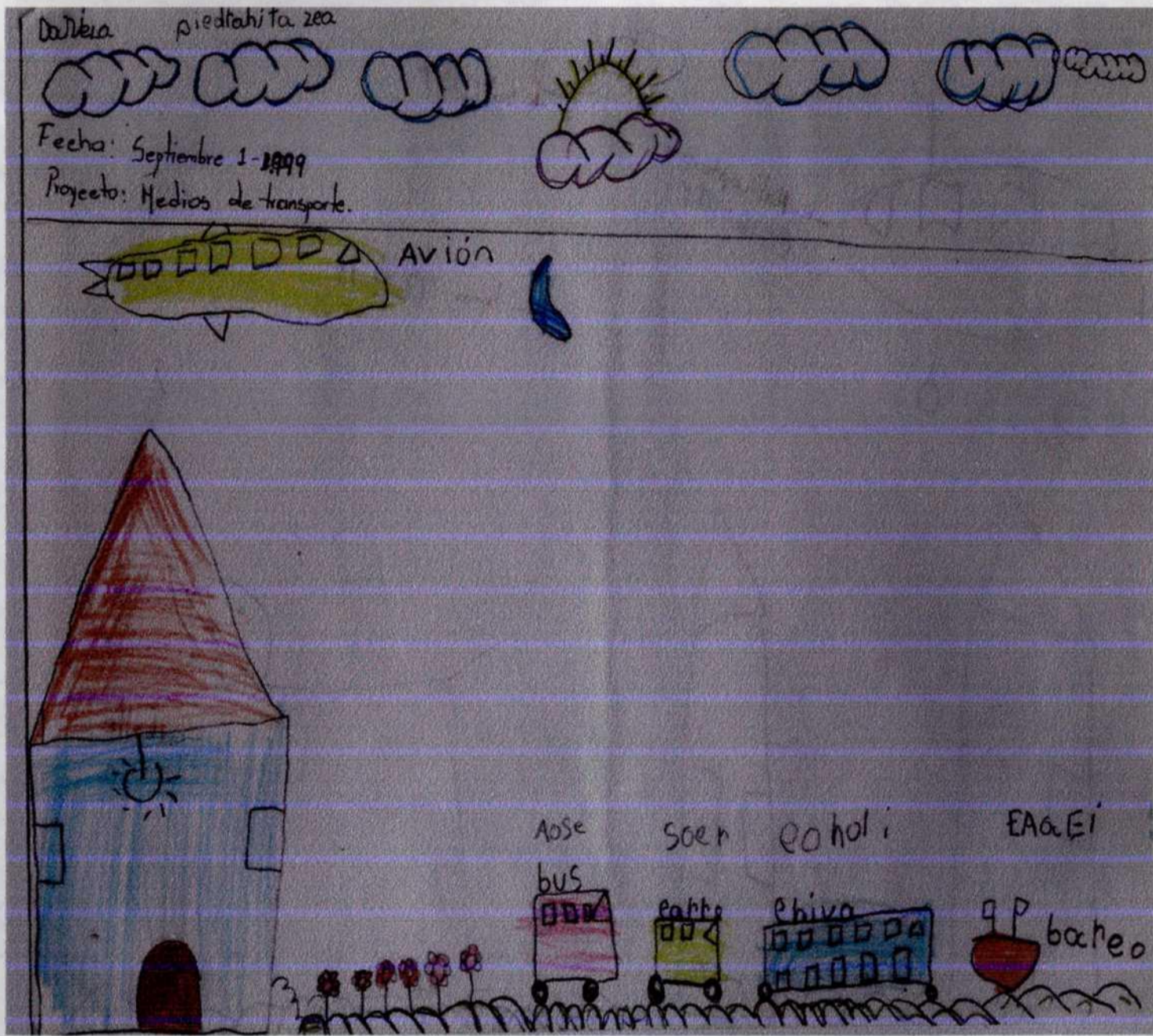
Hermanito. ←



HPb
Birec
Pbtao
CTP
+PbP
APbP

Mayo 20, 1999

Anexo II



Polgarito.
Amor a papá Daniela - Piedrahita

Había una vez que un niño se llamaba polgarito.
que gran siete hermanos.
y que, estaban y un hermanito estaba llorando en el cuarto de
y entonces él fue al cuarto del hermano y le dijo
a su hermano que por que estaba llorando.
Entonces él fue a la teta y era muy oscuro.
Por que el mismo escuchó que el papá y la mamá
estaban hablando. Entonces el papá le dijo a la esposa.
que yo era una cosa que se iba a fuera
y entonces al se metió en un cuarto y encontró un ratón
y entonces le dijo a los hermanos que vieran la casa
La casa estaba llena de ratones.
y que entonces al otro día se comieron todo.
y se comieron todo rápido.
que ya era que llegó al ojo.
que su hermano como era tan alto.
al rato se fue al mundo.
y entonces él se fue.
como en la casa.
se fue a la casa.
y entonces él se fue.
y entonces él se fue.

October 20 - 1977

Daniela Piedrahita Zea



Proyecto: Regreso a clase
Marzo: 23-2000

Daniela Piedrañita Zea

nos



HABIA una vez que el pato donal y invito
a mini a patinar y le pidio permiso en una casa
a ver si podia patinar el super poder patinar
y con su novia Mini y le dijo si puede pero con una
condicion no brinchen porque se rompe el dedo mini
pero nos prestas los patines para poder
patinar y tambien 2 aros 7 pegado otro de
pegado ~~empesaron~~ empesaron a patinar
y el llamo muy duro y mini se cayó
asiendo maromas y asta que era de noche
haciendo maromas y asi hasta que era de noche.

Junio 2 -2000

BIBLIOGRAFÍA

CARRETERO, Mario. Constructivismo y educación. Argentina : Aique grupo editores, 1993.

COHEN, Rachel. Aprendizaje precoz de la lectura. Madrid : Cincel, S.A., 1980.

CONDEMARÍN, Mabel. Lectura temprana. Santiago de Chile : Andrés Bello, 1989.

FERREIRO, Emilia. Alfabetización, teoría y práctica. España : Siglo XXI, 1998.

FERREIRO, Emilia y GÓMEZ PALACIO, Margarita. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Santa Fe de Bogotá : Siglo XXI, 1986.

FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Santa Fe de Bogotá : Siglo XXI, 1982.

GALLEGO BADILLO, Rómulo. Discurso sobre constructivismo. Santa Fe de Bogotá : Mesa redonda Magisterio, 1996.

GOODMAN, Yetta. Los niños construyen su lectoescritura. Argentina : Aique grupo editor, 1986.

HENAO ALVAREZ, Octavio. Lenguaje y lectoescritura. Medellín : Copiyepes, 1988.

HURTADO, Rubén Darío. La lengua viva. Medellín : Centro de pedagogía participativa, 1998.

INOSTROZA, Gloria. Aprender a formar niños lectores y escritores: talleres de formación docente. Santiago de Chile : Dolmen ediciones S.A., 1997.

JOLIBERT, Josette. Formar niños productores de textos. Santiago de Chile : Dolmen ediciones S.A., 1995.

JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores de textos: Ciclo II 5 – 8 años de edad, Kinder 1 – 2 años básico. Chile : Dolmen ediciones S.A., 1995.

JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores y productores de textos: Logros esperados. Chile : Mece Rural, 1992.

JOLIBERT, Josette. Formar niños productores de poemas. Chile : Dolmen ediciones S.A., 1997.



KAUFMAN, Ana. Alfabetización de los niños: constructivismo e intercambio. Argentina : Aique grupo editores S.A., 1991.

MESA BETANCUR, Orlando. Indicadores de logros en la educación matemática en contexto de situaciones problemáticas. p. 7 – 40. En: UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. Cuadernillos Pedagógicos: evaluación y currículo. Medellín : La Universidad. Facultad de Educación, 1998.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Dirección General de la Nación y de Investigación y Desarrollo Pedagógico, Grupo de Investigación Pedagógica, Grupo de proyecto educativo Institucional. Santa Fe de Bogotá, D.C., 1998.

RINCÓN BONILLA, Gloria. Trabajos por proyectos y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria. Santiago de Cali : Ministerio de Educación Nacional, 1998.

SANTA C, Minnick y ALVERMANN, D. Una didáctica de las ciencias: procesos y aplicaciones. Argentina : Aique, 19__?

SEGURA, Dino. Constructivismo: ¿Construir qué?. Colombia : Escuela experimental, 2000.

STARICO DE ACCOMO, Mabel Nelly. Los proyectos en el aula. Buenos Aires : Magisterio Río de la Plata, 1996.

VILLEGAS ROBLES, Olga del Carmen. Escuela y lengua escrita. Santa Fe de Bogotá : Mesa redonda Magisterio, 1996.