

**PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA EL ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR
EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA: UN ENFOQUE
CONSTRUCTIVISTA Y PSICOLINGÜÍSTICO**

Por

ADRIANA RUBIANO SARRIA

Director

LUIS FERNANDO GÓMEZ JIMÉNEZ, Ph. D.

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA
MEDELLÍN
1996**

**PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA EL ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR
EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA: UN ENFOQUE
CONSTRUCTIVISTA Y PSICOLINGÜÍSTICO**

Por

ADRIANA RUBIANO SARRIA

**Tesis para optar al título de
Magister en Educación: Docencia**

Director

LUIS FERNANDO GÓMEZ JIMÉNEZ, Ph. D.

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA
MEDELLÍN**

1996



UNIVERSIDAD
DE
ANTIOQUIA

APARTADO: 1226
MEDELLIN - COLOMBIA

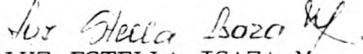
CITE ESTA REFERENCIA AL CONTESTAR

ACTA DE APROBACION DE TESIS

Entre presidente y jurados de la tesis PROPUESTA PEDAGOGICA PARA EL ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA: UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA Y PSICOLINGUISTICO, presentado por la estudiante **Adriana Rubiano Sarria**, como requisito para optar al título de Magister en Educación: Docencia, nos permitimos conceptuar que ésta cumple con los criterios teóricos y metodológicos exigidos por la Facultad y por lo tanto se aprueba.

Medellín, marzo 11 de 1997


LUIS FERNANDO GOMEZ J.
Presidente


LUZ ESTELLA ISAZA M.
Jurado


MIRYAM MONTES TAMAYO
Jurado

AGRADECIMIENTOS

La autora expresa sus agradecimientos a:

Luis Fernando Gómez, Doctor en Lingüística y Director de la investigación, por la sistematicidad y organización durante el proceso.

Miryam Montes, Magister en Educación, por su permanente disposición e invaluable orientación.

Rodrigo Jaramillo, Magister en Sociología de la Educación y Asesor metodológico de la investigación, por sus valiosos aportes y motivación.

Luz Stella Isaza, Magister en Psicopedagogía, por sus acertadas sugerencias.

Rubén Darío Hurtado, Magister en Psicopedagogía, por la lucidez de sus comentarios.

Las Docentes, institución escotar, niños y padres de familia que colaboraron para que fuera posible esta investigación.

Todas las personas que contribuyeron de alguna manera en este logro.

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	13
1. PROBLEMA	16
1.1 TÍTULO DEL PROBLEMA	16
1.2 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	16
1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	17
1.4 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA	17
1.4.1 Delimitación conceptual	17
1.4.2 delimitación Espacial	18
1.4.3 delimitación Temporal	19
2. JUSTIFICACIÓN	20
3. OBJETIVOS	24
3.1 OBJETIVO GENERAL	24
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	24
4. MARCO TEÓRICO	25
4.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	25
4.2 REFERENTES TEÓRICOS	47
4.2.1 Conceptualización del Proceso Lector y la Producción Escrita	47
4.2.2 Factores que inciden en el Aprendizaje de la Lengua Escrita	58

4.2.3 E) Aprendizaje de La Lengua Escrita desde una Perspectiva Constructivista y Psicolingüística	68
4.2.4 Elementos Conceptuales Básicos para Diseñar una Propuesta Pedagógica Constructivista y Psicolingüística para el Acompañamiento Familiar en el Aprendizaje de la Lecto-escritura	86
5. METODOLOGÍA	95
5.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	95
5.2 POBLACIÓN Y MUESTRA	96
5.3 TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	98
5.4 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	103
5.5 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	103
6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	104
6.1 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO SOCIO-CULTURAL DE LAS FAMILIAS	105
6.1.1 Nivel de Escolaridad de los Padres de Familia	107
6.1.2 Gusto, Motivos y Frecuencia en la Lectura y la Escritura de los Padres	107
6.1.3 Empleo de La Biblioteca Pública	114
6.1.4 Disponibilidad de Libros en el Hogar	115
6.1.5 Apoyo de los Padres en el Aprendizaje de la Lecto-escritura de los Hijos	118
6.2 IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA	124
6.3 EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA	128
6.4 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO ESCOLAR DE LOS GRUPOS	132
6.5 ASPECTOS EVALUADOS EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA LENGUA ESCRITA	137
6.5.1 Conceptualización de la Escritura	137
6.5.2 Manejo del Material impreso	149
7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	159

CONCLUSIÓN	164
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	
ANEXOS	173

LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo 1. Cuestionario acerca del ambiente sociocultural de las familias.	174
Anexo 2. Cuestionario de las acciones de los padres para apoyar el aprendizaje de la escritura en los hijos.	176
Anexo 3. Entrevista semi-estructurada para las madres que no participaron en la propuesta.	177
Anexo 4. Torbellino de ideas sobre la responsabilidad en el aprendizaje de los hijos.	178
Anexo 5. Torbellino de ideas sobre la participación de los padres en la propuesta.	179
Anexo 6. Registro de asesorías a los padres de familia.	180
Anexo 7. Cuestionario de evaluación a la propuesta por parte de los padres.	181
Anexo 8. Certificado de participación en la propuesta entregado a los padres.	183
Anexo 9. Entrevista semi-estructurada para docentes de preescolar.	184
Anexo 10. Guía de observación de clase en el aprendizaje de la lectoescritura.	185
Anexo 11. Test de entrada: dictado de palabras (pez, rana, gato, caracol, mariposa, conejo, cocodrilo) para evaluar la conceptualización de la escritura en los niños.	188
Anexo 12. Descripción de los períodos de conceptualización de la escritura.	195
Anexo 13. Aspectos que describen el manejo del material impreso.	196
Anexo 14. Test de Salida: dictado de palabras (tren, trompo, barco, muñeca, pelota, bicicleta, patineta, conejo, cocodrilo) para evaluar la conceptualización de la escritura en los niños.	197
Anexo 15. Estrategias y materiales empleados en la Propuesta de Intervención Pedagógica.	206

LISTA DE CUADROS

	pág
Cuadro 1. Distribución porcentual de los padres según la información general proporcionada	106
Cuadro 2. Distribución porcentual de los padres según nivel de escolaridad.	107
Cuadro 3. Distribución porcentual de los padres según el gusto por la lectura.	108
Cuadro 4. Distribución porcentual de los padres según los motivos para la lectura	110
Cuadro 5. Distribución porcentual de los padres según la frecuencia de la lectura	111
Cuadro 6. Distribución porcentual de los padres según el gusto por la escritura.	112
Cuadro 7. Distribución porcentual de los padres según los motivos para la escritura.	113
Cuadro 8. Distribución porcentual de los padres según la frecuencia de la escritura.	114
Cuadro 9. Distribución porcentual de los padres según el empleo de la biblioteca pública.	115
Cuadro 10 Distribución porcentual de las familias según la disponibilidad de libros en el hogar.	116
Cuadro 11 Distribución porcentual de los padres del G1, según el apoyo en el aprendizaje de la lecto-escritura de los hijos.	120
Cuadro 12 Distribución porcentual de los padres del G2, según el apoyo en el aprendizaje de la lecto-escritura de los hijos.	121
Cuadro 13 Distribución porcentual de los padres, según la evaluación a la propuesta	129

Cuadro 14. Distribución porcentual del G1 y el G2, según la conceptualización de la escritura en el test de entrada (TE).	139
Cuadro 15. Distribución porcentual del G1 y el G2, según la conceptualización de la escritura en el test de salida (TS).	141
Cuadro 16. Descripción de las movilizaciones en la conceptualización de la escritura en el G1, según el test de entrada y el test de salida.	144
Cuadro 17. Descripción de las movilizaciones en la conceptualización de la escritura en el G2, según el test de entrada y el test de salida.	145
Cuadro 18. Distribución porcentual del G1 y el G2, según la conceptualización la escritura en el test de entrada (TE) y el test de salida (TS).	146
Cuadro 19. Distribución porcentual del G1 y el G2, según el manejo del material impreso en el test de entrada (TE).	150
Cuadro 20. Distribución porcentual del G1 y el G2, según el manejo del material impreso en el test de salida (TS).	154

LISTA DE GRÁFICOS

	pág.
Gráfico 1. Distribución porcentual de los padres de) G1, según el apoyo en e) aprendizaje de la lecto-escritura de los hijos	123
Gráfico 2 Distribución porcentual de los padres del G2, según el apoyo en el aprendizaje de la lecto-escritura de los hijos.	123
Gráfico 3. Distribución porcentual del G1 y e) G2, según la conceptualización de la escritura en el test de entrada (TE) y el test de salida (TS).	148
Gráfico 4. Distribución porcentual del G1, según el manejo del materia) impreso en e! test de entrada (TE).	152
Gráfico 5. Distribución porcentual de) G2, según el manejo del material impreso en el test de entrada (TE).	152
Gráficos Distribución porcentual del G1, según el manejo del material impreso en el test de salida(TS).	156
Gráfico 7. Distribución porcentual del G2, según el manejo del material impreso en el test de sa)ida(TS).	156

ABSTRACT

La presente investigación descriptivo-comparativa, se llevó a cabo con los padres de dos grupos de niños de nivel preescolar que exhibían características y condiciones socioeconómicas, culturales y escolares similares, para fundamentar teórica y empíricamente una propuesta pedagógica con enfoque constructivista y psicolingüístico, que tenía como propósito favorecer con experiencias concretas desde el hogar el aprendizaje de la lecto-escritura en los niños. Las pruebas empleadas en la modalidad de pre y post test incluyeron la evaluación de la escritura espontánea a través del dictado de palabras y la producción libre, como también la observación de algunos aspectos que describen el manejo del material impreso. Los resultados no evidenciaron diferencias considerables en cuanto a la conceptualización de la escritura entre los dos grupos, sin embargo, en el manejo del material impreso, los niños cuyos padres participaron en el programa mostraron una mejora significativa con respecto a sus homólogos del Grupo Dos o testigo que no participaron. Se concluye que la manera cómo sea asumida por la familia y la escuela la participación de los padres en el proceso de aprendizaje de los hijos, es fundamental para que los programas dirigidos a promoverla sean efectivos.

INTRODUCCIÓN

Hablar de la alfabetización como objeto central de la educación, exige sin duda alguna hacerlo desde la dimensión Social del aprendizaje, el cual tiene sus raíces en el seno familiar, donde en la interacción con los demás se construyen los primeros conocimientos acerca de sí mismo y del mundo en general. En este orden de ideas, el lenguaje oral y el escrito son herramientas de comunicación esenciales para la difusión y conservación de los conocimientos, lo cual recalca con insistencia la responsabilidad que tienen la familia y la escuela en la formación personal, social y cultural de los niños.

Estos dos contextos educativos: el familiar y el escolar, fueron el eje donde se apuntaló el proceso de la presente investigación cualitativa, en la que se emplearon y construyeron diferentes técnicas e instrumentos que permitieran a través de los datos obtenidos, describir los aspectos interrelacionados en estos contextos tal como eran para luego fundamentar teórica y empíricamente una propuesta pedagógica diseñada para orientar a los padres en la manera de propiciar desde el hogar el aprendizaje significativo de la lecto-escritura en los niños.

Cada uno de los siete capítulos que constituyen este estudio, presentan de manera natural el vínculo entre el ambiente familiar y escolar con el proceso de aprendizaje, justificando a cada paso su importancia para el campo educativo

En la parte de fundamentación teórica se discuten tres fuentes de datos que convergen hacia un solo fin: destacar la necesidad de implementar propuestas dirigidas a los padres, dada la incidencia del ambiente familiar en el aprendizaje de la lecto-escritura en los niños antes de ingresar a la escolaridad

En primer lugar, se resalta la existencia de numerosas propuestas didácticas concretas que propenden por el trabajo de los padres de familia con los niños, ofreciendo una serie de actividades que favorecen el aprendizaje de la lecto-escritura. En esta instancia, se describen las propuestas que se realizan o han realizado formalmente en Colombia y en la mayoría de los casos en el exterior, lo que demuestra una conciencia intencional acerca de la importancia del ámbito familiar en el aprendizaje de la lecto-escritura

En segundo lugar, se presentan algunas investigaciones nacionales e internacionales de tipo cuantitativo como cualitativo que versan sobre la influencia del ambiente familiar y escolar y los factores que las circunscriben en la construcción de la lengua escrita por parte de los niños, consagrándose así la toma de conciencia de esta problemática

Por último, el tratamiento teórico se aborda desde distintas disciplinas, pero en especial desde una perspectiva constructivista y psicolingüística, que promulga el aprendizaje significativo de la lecto-escritura y plantea la necesidad de un trabajo colaborativo que vincule al ámbito hogareño con el escolar. Estos postulados dan pie a la descripción de algunos elementos conceptuales básicos que se tuvieron y deben tenerse en cuenta para diseñar propuestas concretas para que los padres apoyen el aprendizaje de la lecto-escritura desde el hogar. Se trata en otras palabras, de demostrar la existencia

tanto teórica como práctica de trabajos análogos al que se propone aquí, en aras a justificar y fortificar el mismo.

La población en cuestión fue seleccionada por varios motivos, se decidió realizar la intervención pedagógica en una escuela pública y en un sector de clase baja por considerar que son justamente estas dos áreas las más desprotegidas a la hora de llevar a cabo programas de apoyo familiar al aprendizaje infantil igualmente se optó por recolectar varios tipos de datos en aras a efectuar una triangulación a través de las distintas bases de datos para observar más de cerca las distintas variables involucradas en este proceso y con el fin de obtener una visión más realista de los actores y los factores.

Por último, el capítulo de conclusiones y recomendaciones representa un feedback al campo educativo, ya que permite una reelaboración conceptual de los ya existentes a partir de los aportes teórico-prácticos de esta investigación. Se describe el proceso de implementación de la propuesta pedagógica y se analizan los avances obtenidos por los niños en cuanto a la adquisición de la lengua escrita, a la vez que se determina por qué es tan importante el papel de los padres de familia (y de sus actitudes) en el aprendizaje de los hijos.

1. PROBLEMA

1.1 TÍTULO DEL PROBLEMA

Propuesta de intervención Pedagógica para el Acompañamiento Familiar en el Aprendizaje inicial de la Lecto-escritura: Un enfoque Constructivista y Psicolingüístico.

1.2 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Cuando el niño en edad preescolar ingresa al ámbito escolar, trae consigo una historia personal, familiar y social que le permitirá en mayor o menor grado adaptarse a las exigencias y nuevas experiencias que le presenta la escuela. Sin embargo, esa historia familiar y esas experiencias previas no son las mismas en todos los casos; esta situación ubica de entrada en desventaja a algunos niños para acceder sin dificultades a retos y las diferencias que implican los aprendizajes escolares.

En la familia se da la génesis del proceso de socialización: el niño aprende de los padres pautas emocionales, un sistema de valores, un código lingüístico, formas de conducta personal y social, posturas frente a la autoridad, actitudes para adaptarse a situaciones nuevas y resolver situaciones problemáticas. En todos los hogares no se valora de igual forma actividades intelectuales como la lectura y la escritura, no se está expuesto al mismo tipo de experiencias, ni se cuenta con el mismo apoyo en el hogar.

Los padres no siempre acompañan a los hijos en el aprendizaje escolar y no los preparan adecuada y suficientemente para interactuar con los conocimientos que lo caracterizan.

Todas estas variables confluyen en una problemática, donde el tránsito del hogar a la escolaridad se torna en ocasiones conflictivo para muchos niños y los padres de familia no encuentran en la escuela una orientación pedagógica acerca de cómo apoyar a sus hijos en los aprendizajes iniciales cuando éstos ingresan al preescolar. En este sentido, se hace necesario plantear estrategias de intervención concretas para posibilitar un acompañamiento efectivo por parte de los padres desde el hogar, que favorezca no solo el aprendizaje de la lecto-escritura, sino también el aprendizaje de actitudes positivas hacia ésta en la familia

1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Fundamentación de una propuesta pedagógica para el acompañamiento familiar en el aprendizaje de la lecto-escritura con niños de preescolar desde un enfoque constructivista y psicolingüístico.

1.4 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

1.4.1 Delimitación Conceptual

La investigación se fundamenta en la teoría psicogenética de Jean Piaget, que sustenta la construcción del conocimiento y en los aportes de psicolingüistas, en especial los de

Goodman (1989) y Smith (1983), acerca de) aprendizaje de la lectura, igualmente, se retomaron las investigaciones realizadas a partir de 1979 por Ferreiro y Teberosky, por ser las pioneras en describir y explicar en lengua española el proceso de construcción de la lengua escrita. Desde estas perspectivas se han presentado suficientes evidencias teóricas y prácticas para que cualquier investigación en el campo de la lectura y la escritura las tome como punto de referencia para consolidar y profundizar los conocimientos que en el área se tienen hasta el momento. Además, estas investigaciones se han dirigido esencialmente a la acción educativa del maestro en el aula de clase, destacando la incidencia del ambiente sociocultural en el aprendizaje de los niños y en ocasiones, sugiriendo involucrar directamente a los padres de familia en este proceso.

En coherencia con la fundamentación teórica, se diseñó, implementó y evaluó una propuesta pedagógica para que los padres a través de experiencias de lenguaje compartidas, apoyaran desde el hogar el aprendizaje de la lengua escrita en los hijos de edad preescolar.

1.4.2 Delimitación Espacial

La investigación se llevó a cabo en una escuela pública, ubicada en un sector de clase baja, por ser ésta donde habitualmente menos se orienta e integra a los padres de familia en el proceso de aprendizaje de los hijos.

Una población considerable de niños de nivel preescolar al llegar a la escuela, apenas inician el tipo de experiencias, conocimientos y lenguaje propios de la escuela. En este sentido la propuesta pedagógica para padres de familia que se fundamentó en esta investigación, debe concebirse no como la solución al problema de la desigualdad social o lingüística, sino como una estrategia, una acción encaminada a integrar desde la escuela, la familia con el ambiente escolar.

1.4.3 Delimitación temporal

En el proceso de esta investigación se distinguen tres fases: una de preparación, donde se realizó la fundamentación teórica y el diseño de las estrategias de orientación pedagógica para padres de familia, entre los meses de junio y diciembre de 1995. En el lapso comprendido entre febrero y junio de 1996 se realizó la fase de intervención pedagógica con uno de los grupos y se efectuaron los ajustes necesarios al marco teórico. Por último, entre los meses de julio y noviembre del mismo año, en la fase de evaluación se analizaron los resultados obtenidos y se elaboró el informe final.

2. JUSTIFICACIÓN

Al reconocer la influencia del ambiente familiar en el desarrollo del niño en general y en el aprendizaje de la lecto-escritura en particular, se hace necesario diseñar propuestas donde los padres, asumiendo su función educativa, apoyen el aprendizaje de sus hijos para propiciar experiencias significativas. Es posible que la historia familiar de un niño mantenga una actitud negativa hacia estas actividades intelectuales o, en otro extremo, que estas expectativas de los padres respecto a sus hijos sean tan altas que el niño termine por generar rechazo hacia estas actividades. Sin embargo, es posible hallar también un punto intermedio donde se promuevan actitudes positivas y se propicien experiencias que favorecen el aprendizaje.

En el caso de la lecto-escritura, el niño que tiene la oportunidad de participar en eventos variados de lectura y escritura hará uso explícito de las funciones del lenguaje y podrá comprender con mayor facilidad la importancia que éste tiene como instrumento cultural de comunicación, que aquellos niños que por una u otra razón tienen poco o ningún contacto directo con material escrito o con personas que les lean o empleen funcionalmente el lenguaje escrito. Es decir, en las experiencias previas que el niño vive están implícitas estas actitudes positivas o negativas de su entorno familiar, las cuales le harán percibir la lecto-escritura como una actividad valiosa y agradable en sí misma, o por el contrario, el niño reproducirá en sus acciones esa misma predisposición negativa que ha aprendido en el ambiente familiar.

Las implicaciones que para el aprendizaje en general pueden tener las experiencias y el bagaje de conocimientos previos hacia la lectura y la escritura al inicio de la escolaridad no tiene límites, ya que está en juego no solo el éxito escolar, sino también el éxito como persona. Muchas de estas interacciones sociales están mediadas por la lecto-escritura y toda la información cultural decantada por la humanidad está en forma escrita para ser leída. Las relaciones interindividuales, la apropiación y el acceso a esa información será posible solo a través del proceso de alfabetización, que permite al sujeto ocupar un lugar dentro de una sociedad y ser útil en la medida de sus capacidades y formación.

Esta investigación presenta una propuesta dirigida a los padres de familia por considerarlos recurso fundamental para apoyar el aprendizaje desde el hogar y, además, ser fuente de información que permite conocer mejor al niño, el ambiente en que vive, el tipo de estímulos que ha tenido y detectar con mayor precisión las necesidades, inquietudes y actitudes hacia el aprendizaje en general. El involucrar a los padres de familia y orientados a través de acciones educativas concretas y directas, lo cual debería ser un compromiso de la escuela, posibilita su participación en el proceso de aprendizaje de los hijos.

Los talleres formativos para padres como parte esencial de la propuesta, son una estrategia para generar actitudes positivas hacia la lectura y la escritura, a través de la reflexión y comprensión del proceso de aprendizaje de los hijos y la conscientización acerca de la importancia de su participación para apoyarlo desde el hogar.

La materialización de esta propuesta, puede concebirse como un aporte valioso a los esfuerzos que desde hace dieciocho años se vienen desarrollando en América Latina.

(en Colombia solo a partir de 1992), para adelantar programas y campañas de fomento y desarrollo de la lectura, por cuanto uno de los sectores a los que se proyectan prioritariamente las Políticas Nacionales de Lectura es a la familia (Fundalectura, 1992), foco central también de esta investigación, por ser uno de los principales espacios que configuran el ámbito del lector.

Por la carencia de programas que involucren desde la escuela a la familia, la propuesta fundamentada en esta investigación integra estos dos ambientes a través de actividades que proporcionan al niño experiencias significativas enriqueciendo sus aprendizajes previos en el hogar y favoreciendo los ulteriores requeridos por el ambiente escolar especialmente en la lectura y la escritura. Con esta integración no se estaría fragmentando la experiencia del sujeto en un antes y después del ingreso a la escolaridad, ya que se parte de la historia familiar, social, cultural y personal del niño como base fundamental para su desarrollo integral. La pretensión no es superponer dos formas de conocimiento y comunicación distintas, sino mas bien posibilitar que el paso del hogar a la escolaridad no sea conflictivo para el niño preescolar. Tampoco se pretende la banalización de los conocimientos y el lenguaje propios de la cultura académica, sino que se busca el respeto y reconocimiento de lo que el niño sabe cognitivamente hablando y la manera como lo dice, es decir cómo hace uso de su conocimiento lingüístico, para llevarlo a un progresivo acceso hacia nuevas formas de conocer y comunicar.

Teniendo en cuenta que esta investigación se fundamenta esencialmente en los aportes de la teoría psicogenética y los hallazgos de la psicolingüística, donde se concibe el aprendizaje de la lecto-escritura como un proceso integral de construcción activa por

parte del sujeto, esta propuesta podría extenderse a otros grados y asignaturas escolares, en las cuales se propongan experiencias que favorezcan además de los procesos implicados en el aprendizaje de la lengua escrita, tal como se plantea en esta investigación, los procesos específicos necesarios para los aprendizajes de otras áreas del conocimiento. Esta nueva propuesta requeriría para su efectiva implementación una perspectiva de interdisciplinariedad al interior de la escuela, es decir, un trabajo coordinado entre los docentes de las diferentes áreas del currículo

Finalmente, en Medellín no se tiene conocimiento de propuestas para padres de familia que hayan sido formalmente diseñadas con las características de la propuesta objeto de esta investigación. La escuela, haciendo uso de su función como comunidad educativa, encontrará en los resultados de esta investigación un apoyo para diseñar propuestas que integren los padres de familia para propiciar en el hogar un ambiente favorable para el aprendizaje de los hijos

Las carencias descritas en esta sección como la falta de acceso a materiales escritos, como la ausencia de estímulo hacia la lengua escrita por parte de los padres y en general por la pobreza del entorno cultural de la familia justifican la realización de una investigación que tenga una incidencia significativa en las acciones que los padres desarrollen para generar unas actitudes y unos comportamientos favorables hacia las actividades intelectuales donde la lectura y la escritura son fundamentales. No se trata de obtener logros en un grado escolar, sino de marcar pautas de desarrollo y adaptación personales para la vida y dentro de una sociedad alfabetizada

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Fundamentar una propuesta pedagógica de enfoque constructivista y psicolingüístico para el acompañamiento familiar en el aprendizaje de la lecto-escritura con niños de preescolar.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- * Diseñar una propuesta que posibilite el acompañamiento de los padres en el aprendizaje de la lecto-escritura en los niños de preescolar desde el hogar.

- * Implementar la propuesta en uno de dos grupos seleccionados.

- * evaluar la efectividad de la propuesta en cuanto al acompañamiento familiar en el aprendizaje de la lecto-escritura y el avance de los niños en ese aprendizaje, a partir de los resultados obtenidos en su implementación

4. MARCO TEÓRICO

4.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

La existencia de variedad de propuestas didácticas concretas que tienen por objeto orientar a los padres de familia para apoyar desde el hogar con experiencias significativas el aprendizaje de la lecto-escritura en los hijos, es en ocasiones desconocida, dada la poca difusión que han tenido y la dificultad para acceder a este tipo de información. En esta primer parte se describen las propuestas e investigaciones tanto de corte cuantitativo como cualitativo que se realizan o han realizado formalmente en diferentes países incluido Colombia, lo cual indica la reconocida incidencia e importancia del ámbito familiar en el aprendizaje de la lecto-escritura por parte de los niños.

De acuerdo con Topping (1989), el Comité de investigación Buttock (1975) acerca del lenguaje, congregó en Gran Bretaña investigadores y educadores para desarrollar programas educativos donde la escuela es concebida sólo como co-protagonista en la responsabilidad que debe ser asumida directamente por los padres de familia. Comenta además este autor que en el Reino Unido, el trabajo experimental se centró en programas tutoriados para padres en módulos de enseñanza directa y en una técnica neozelandesa denominada "Pausa, Reflexión y Elogio ", pero que la técnica estructurada más difundida hasta el momento es la de "Lectura Conjunta" (LC), derivada del informe Bullock (1975), para la búsqueda de soluciones que involucren a todos los sectores

implicados en los problemas educativos. Esta técnica es un recurso a través del cual el maestro, apoyado en sus aptitudes profesionales, guía a los padres para hacer posible los logros educativos de los niños.

Antes de iniciar el proyecto de LC, los padres reciben un entrenamiento de demostración práctica del procedimiento junto con los niños. Las prácticas son supervisadas a través de un sistema de registro diario en la escuela y el hogar, donde se anotan los libros leídos y los comentarios acerca de los progresos del niño, lo cual permite al maestro observar las elecciones de los niños y plantear preguntas respecto a la lectura conjunta.

El procedimiento consiste en ofrecer al niño un modelo que enfatiza la corrección de la lectura mientras él intenta leer al unísono con el padre las palabras del texto elegido por el mismo. Luego, en una segunda fase de lectura independiente, practica las adquisiciones durante la lectura simultánea, recibiendo elogios en momentos específicos para relevar la lectura correcta. Topping (1989) destaca igualmente la existencia de cantidad de investigaciones que confirman el impacto positivo del método de la LC sobre las habilidades de lectura y las actitudes hacia ésta. Además se demostró su eficacia con niños de todos los sectores y niveles de potencia) y destreza y se extendió su aplicación a la alfabetización de adultos.

Aduce además este autor que de los principios conductista en los que fue originariamente diseñada esta técnica, también existen aspectos psicolingüísticos presentes para evitar una lectura no centrada en la decodificación palabra por palabra, sino en una lectura fluida y con mayor conocimiento de las claves contextuales. Sin embargo, y tal como se argumentará en el marco teórico de la presente investigación,

repetir un modelo excluyendo el "error" como parte del proceso no connota aprendizaje. Por el contrario, es la posibilidad de plantearse interrogantes desde los conocimientos que se poseen, de cometer errores como parte de la construcción y emplear las estrategias pertinentes para tratar de darles solución durante el proceso de la lectura para otorgar sentido al texto lo que crea nuevos aprendizajes. Mientras no se considere al menos la acción estructurante del sujeto y el punto de desequilibrio que puede representar el texto respecto a los esquemas previos del sujeto para la comprensión, no se podrá argumentar que se esté favoreciendo adecuadamente el proceso lector, por cuanto estos dos polos, a saber, el lector y el texto, son básicos para que pueda hablarse de lectura y por tanto de comprensión.

Aunque no se está en consonancia con el procedimiento: imitación del modelo correcto-Refuerzo-lectura sin errores, perteneciente a la técnica de LC, es importante conocer acciones educativas concretas acerca de los programas dirigidos a orientar a los padres de familia para enseñar a sus hijos a aprender mejor ya que sólo así se podrán plantear nuevas alternativas. Lo significativo de esta técnica estriba en la vinculación de los padres de familia en aras a mejorar el desempeño en lectura de sus propios hijos.

Segel y Brest (1991) presentan el programa de lectura conjunta "Read Togethr" desarrollado en los Estados Unidos por la agencia "Beginning With Books" fundada en 1984 y orientada a la prevención del analfabetismo. Este programa está destinado a padres de pocas habilidades lectoras y a sus hijos pequeños y una de sus metas principales es lograr que el adulto le lea al niño a medida que sus propias habilidades lectoras se desarrollan. Nuevamente, se puede destacar cómo se articula el mejoramiento de la lectura en los niños con una incorporación de la acción directa de los

padres de familia, lo cual demuestra una conscientización importante en cuanto a la importancia de los mismos con miras a resolver o prevenir dificultades en la lectura que pueden presentar los párvulos.

Es imprescindible entonces pasar revista a los postulados teóricos que deben guiar cualquier propuesta concreta, con miras a fundamentar su quehacer y a justificar su necesidad. A continuación se presentan algunos resultados de investigaciones descritos por Condemarin (1992), y Alliende y Condemarin (1993), concernientes a la aplicación de programas de entrenamiento para que los padres enseñen a sus hijos simultáneamente con la escuela:

McKinney (1976) brindó asesoría dos horas diarias durante quince semanas a un grupo de padres para ayudar a sus hijos en lectura y matemáticas. Los resultados obtenidos en el posttest mostraron que los niños que habían tenido el apoyo de sus padres presentaron un rendimiento significativamente mayor en ambas asignaturas y en sus actitudes respecto a los niños del grupo control cuyos padres no habían aprendido a enseñar a sus hijos.

Donachy (1979) describe un estudio realizado en Escocia, donde los padres leían regularmente libros a sus hijos, estos niños tuvieron más éxito en el aprendizaje de la lectura que aquellos que no habían participado en el proyecto. Los resultados de esta experimentación en combinación con los de McKinney (1976), brindan un apoyo investigativo sobre la incidencia significativa de los padres de familia en el aprendizaje de la lectura y sirven así de base también para la presente propuesta.

Niedermeyer (1970) diseñó un programa para capacitar los maestros con el propósito de ayudar efectivamente a los padres en la manera de enseñar a sus hijos en el hogar las destrezas para reconocer visualmente, pronunciar y combinar los sonidos de sílabas ya aprendidas para formar nuevas palabras, consideradas como básicas para la lectura, a través de materiales programados que consistían en ejercicios prácticos. Los padres pertenecientes a un sector de ingresos medios, contaron con facilidades de horario, cuidado de los bebés, por parte de la escuela para garantizar la asistencia a las sesiones de noventa minutos para adquirir la práctica de cómo enseñar y leer las instrucciones para realizar los ejercicios con sus hijos. Se aplicó un test en un grupo experimental y dos grupos comparativos de jardín infantil, y luego de doce semanas de enseñanza durante el año escolar se administró un posttest, cuyos resultados mostraron ventajas significativas del grupo experimental sobre los dos grupos comparativos e indicaron que un programa de enseñanza escolar relacionado con el hogar puede estimular altos niveles de participación de los padres y de aprendizaje de los alumnos. Desde este estudio se recomienda promover la participación de los padres en otras áreas de los contenidos programáticos del jardín de infantes y en diferentes niveles de población.

Se destacan a continuación otras estrategias empleadas con éxito en la modalidad de talleres y cursos para padres, los cuales les ayudan a estimular el rendimiento de los hijos en la lectura a través de la elaboración y uso de juegos educativos en el hogar. Baker y Colaboradores (1975) describen cursos universitarios sin créditos para padres sobre literatura infantil, donde se les presentan libros adecuados para que los compartan con sus hijos en el hogar. Trezise (1975) brindó asesoría a padres durante seis

semanas para conocer libros de cuentos y compartirlos con los hijos, Nevando un registro de las lecturas y las respuestas de ambos hacia los libros

Esworthy (1979) también asesoró padres durante seis semanas, dos horas diarias en las cuales se les ayudaba a desarrollar un auto-concepto sobre sus hijos, a conocer destrezas específicas para trabajarlas en el hogar y a elaborar materiales didácticos.

Burgess (1982) llevó a cabo una experiencia similar, donde los padres de niños preescolares compartían las actividades de juegos realizadas con los niños durante la semana, en una segunda parte el maestro exponía información acerca de la lectura y por último los padres construían juegos para usar con los niños durante la semana. Los niños del grupo experimental presentaron mejor puntaje en el test de aprestamiento que los niños del grupo control.

Vukelich (1978) diseñó un proyecto (PROP) para ayudar a los padres a afianzar las habilidades y destrezas lectoras de los niños preescolares. Durante veintiséis semanas los padres construyeron juegos y actividades para desarrollar el lenguaje oral, la discriminación visual y auditiva y la escucha. Se comparó el rendimiento de los niños teniendo en cuenta la participación activa o mínima de los padres, se encontró que los primeros presentaron logros significativos en las mediciones de prelectura respecto a los segundos.

Los resultados de estas investigaciones son alentadores, no obstante, en la mayoría existe una visión tradicional centrada en lo perceptivo-motriz, huelga decir, no compartida de la lectura, por cuanto se la concibe como el desarrollo de habilidades y destrezas

para reconocer letras y palabras. Sin embargo, los aportes de estos trabajos consolidan muchos de los aspectos tenidos en cuenta en la actual investigación, para llevar a cabo de la manera más apropiada la propuesta que se desarrolló con los padres. Algunos de ellos aluden a la orientación teórico práctica proporcionada a los padres, al resaltar las sugerencias de leerles frecuentemente a los niños y facilitar el acceso a materiales variados y la construcción de otros para apoyar la labor en el hogar. Un aporte esencial es la recomendación de evaluar la participación de los padres en otras áreas de contenido y nivel de población, como ya se había planteado en la parte de "Justificación" de esta investigación.

Estudios como los de Burgess (1982), los de Vukelich (1978), los descritos en páginas anteriores por Condemarin (1992), y los de Hickey (1979), Siders y Sledjeski (1978), y Vukelich y Naeny (1980) han demostrado que las distintas formas y grados de participación de los padres en un programa sobre lectura tienen generalmente ganancias significativas en la lectura de los niños. Con este precedente ofrecen una panorámica de la gran variedad de proyectos en marcha en América del Norte, han sido y pueden ser eficaces para reforzar la enseñanza escolar formal desde el hogar con la colaboración de los padres. Estos programas se dividen en tres categorías: los orientados hacia el hogar, los orientados hacia la escuela y los programas globales caracterizados por la combinación de varias estrategias. Éstos últimos son análogos a la propuesta llevada a cabo en el transcurso de la presente investigación, en la cual se incluyeron diversos componentes para lograr mayor integridad en el proceso de aprendizaje de los niños y al interior de la misma propuesta. A continuación se describen bajo cada categoría algunos de estos programas.

En los programas orientados hacia el hogar, padres e hijos interactúan con materiales independientes de las tareas escolares que el alumno debe realizar en su propia casa. A los padres se les proporciona información acerca de estrategias y actividades sencillas para promover experiencias cotidianas compartidas que sean divertidas. Entre estos programas existe los paquetes de participación para los padres que es un programa individualizado donde se envía regularmente al hogar de cada estudiante una carpeta con materiales de acuerdo al diagnóstico previo de los puntos débiles y fuertes en la lectura. Cada paquete incluye una hoja para los comentarios del profesor y la firma de los padres al concluir las actividades realizadas durante dos semanas. Igualmente incluye cuadernos de trabajo, juegos, pasatiempos, cintas magnetofónicas y libros seleccionados específicamente para compartir en el hogar. Dicho programa presenta un plan de desarrollo para la lectura que no sólo ofrece actividades de lectura, sino retroalimentación para los padres y el niño, unido a una atención individualizada. Como se puede apreciar, no se plantea una solución atomística, sino integral, con la incidencia del hogar puesta en relieve por su impacto en la actitud de los niños hacia la lectura y con la inclusión de los padres de familia como parte esencial de dicho proceso.

Según Fredericks y Taylor (1991), en el Colegio de Enseñanza Primaria Shekter, en Catasauqua, Pennsylvania se lleva a cabo el programa orientado hacia el hogar PARP (Parents As Reading Partners - PARP), para fomentar la lectura regular de los padres con los hijos. El niño puede leer al padre o a la madre o éstos al niño, o cada uno lee un libro distinto, anotando las veces que han leído juntos en un calendario que es renovado cada mes y de acuerdo al número de días reciben certificados, galardones, insignias o premios. Este registro es incorporado en un gráfico con los datos oficiales del progreso de los estudiantes en el programa que también otorga premios al finalizar

Evidentemente, el programa PARP, presenta varias semejanzas con otros ya señalados, no obstante, es importante subrayar la constatación de una amplia opinión a nivel mundial, fundamentada en estudios e investigaciones que no aíslan a los padres de familia a la hora de buscar soluciones para mejorar la lectura infantil, sino que los incorporan activamente. En otras palabras, los padres de familia no se conciben como problemas, sino como actores de solución.

Este mismo programa PARP, o de padres como compañeros de lectura, puede constar de varios programas interrelacionados como una serie de sesiones de taller programadas a lo largo del año y centradas en la comprensión básica de cómo los niños aprenden a leer. Estas sesiones incluyen diversas actividades prácticas que los padres pueden utilizar en casa y una gama de juegos que refuercen las habilidades de prelectura. Como se podrá observar, no se trata de dejar al padre a la deriva o al vaivén vaporoso de sus intuiciones, por bienintencionadas que fueren, sino de ofrecer un apoyo concreto y estructurado en el acompañamiento parental al proceso de lectura infantil. Algunas de las actividades prácticas a que alude este programa y que a la vez pueden ser programas o proyectos independientes se describen a continuación:

El "Cuaderno de actividades de lectur/a para el verano" es ideado por un grupo conformado por profesores y padres para que las familias puedan compartir, durante las vacaciones o incluso durante todo el año escolar varios juegos, una lista de libros recomendados, actividades de comprensión lectora, proyectos sobre vocabulario, hojas fotocopiadas con diversos ejercicios, consejos y sugerencias sobre qué hacer en el tiempo que está la familia junta, sobre el aprendizaje, para ver la televisión o actividades con el periódico. Este cuaderno incluye hojas de registro que al ser devueltas reciben

certificados o libros por la participación. Ya no se trata de concebir a la escuela y al hogar como dos esferas aisladas, sino de propiciar un intercambio constante y dinámico entre ambos.

Otro ejemplo es el de "Actividades para realizar en el colegio y en la casa para potenciar la lectura" (School and Home Activities for Reading Enrichment - SHARE) el cual refuerza la lectura mediante una serie de actividades basadas en el contenido de los libros que se han leído regularmente en clase. Aquí se puede apreciar una leve diferencia respecto a otras propuestas que han sido señaladas, por cuanto en este caso se trata de extender la influencia y la actividad escolar al mismo hogar. Si bien la intencionalidad de dicho programa podría ser cuestionada, ya que valdría preguntarse si el "problema" es con los contenidos curriculares o con el aprendizaje efectivo de la lectura, se le reconoce el esfuerzo por incluir a los padres de familia en su propuesta. En cada hoja se incluye una selección de preguntas de diferente tipo para discutir sobre personajes concretos, contextos o acciones de la historia leída al tiempo que se potencian habilidades de pensamiento a través del uso de diferentes tipos de preguntas, no solamente literales, sino también inferenciales, lo cual propicia tanto una acción sobre las estrategias onomasiológicas como las semasiológicas. SHARE también incluye instrucciones sobre cómo hacer o construir objetos concretos relacionados con el libro a partir de materiales que pueden encontrarse fácilmente en las casas, tales como móviles con los personajes principales, modelos con arcilla o un póster de los sucesos más significativos. Hay que resaltar aquí el espacio que se le da a la creatividad, aunque el contenido se ciña a lo estipulado en el currículo escotar.

El "Calendario de habilidades de lectura" es igualmente una actividad de lectura programada donde cada día del mes la familia tiene un incentivo para interactuar. Los padres asisten a una serie de talleres donde se les enseña a utilizar los calendarios y a reforzar las habilidades básicas. Las actividades recibidas al comienzo del mes deben ser firmadas por los padres a medida que se van realizando, son sencillas, adecuadas a la edad o nivel de capacidad de cada niño y utilizan objetos comunes de la casa para aumentar la probabilidad de que se lleven a cabo. En conclusión, se trata de sacar provecho al espacio hogareño, a la afectividad positiva que genera en el niño, para así aprovechar el inmenso potencial significativo que existe en el medio familiar y apoyarse en ello con miras a beneficiar al niño en su aprendizaje de la lectura.

También vale la pena mencionar el "Boletín informativo para los padres" empleado como medio de comunicación, para ofrecer a los padres una selección de juegos de aprendizaje, consejos e ideas sobre la lectura, una hoja con actividades o sugerencias de lectura adecuadas. Como se puede ver, la existencia de propuestas concretas de acción familiar en pro de la lectura está lejos de ser un fenómeno aislado, por lo contrario, se yergue en una perspectiva significativa en el área de la comprensión de lectura. Es de recalcar que las numerosas iniciativas en este frente ofrecen un respaldo importante para llevar a cabo un proceso investigativo como el presente, ya que no se trata meramente de otorgarle al padre de familia unas tareas a realizar en conjunto con sus hijos, sino de comprobar la efectividad de esta acción en el aprendizaje de la lecto-escritura.

De acuerdo con Fredericks y Taylor (1991), otras posibilidades de los programas orientados hacia el hogar son los proyectos, que aunque no son tan exhaustivos como

los programas anteriormente descritos, también ayudan a los padres a crear experiencias de estímulo a la lectura. A continuación se mencionarán brevemente varios de ellos como "Llévate un libro" (Tote-a-Book) realizado en el Colegio Washington de Enseñanza Primaria en Tipton, Indiana, donde los niños llevan al hogar un libro seleccionado por ellos mismos, y de su propio nivel de lectura para que junto con sus padres completen unos formularios específicamente elaborados por el profesor para este propósito. La narración de cuentos es empleada como estrategia para enriquecer el lenguaje de los niños durante las horas de esparcimiento y los padres pueden llevar cintas magnetofónicas donde se han grabado historias que pueden ser escuchadas para reforzar las habilidades de lectura silenciosa a partir de una forma distinta de leer.

Finalmente, en el proyecto "Club de los libros del mes" las familias recomiendan sus libros favoritos para confeccionar una lista mensual de los últimos títulos, que posteriormente se reparte a todos los miembros. Dicho proyecto permite el intercambio de experiencias de padres de familia y ofrece la ventaja de ser una propuesta concreta auspiciada por la familia misma y que ya ha sido coronada de éxito en la práctica.

Los programas orientados hacia la escuela, son aquellos ofrecidos por el centro escolar a los padres de familia para proporcionar diferentes oportunidades de aprendizaje dirigidas a aumentar la eficacia de éstos en el momento de tomar parte en el desarrollo lector de su hijo. Entre las diversas posibilidades están los talleres extra-escolares donde los padres tienen experiencia directa sobre cómo desarrollar proyectos de aprendizaje cuyo objetivo específico es estimular la capacidad y los intereses de los niños. Seguidamente en la descripción de los programas globales se

verá en detalle algunos ejemplos que ilustran los programas ofrecidos por la institución educativa para ayudar a los padres en el aprendizaje de los hijos.

Desde este tipo de programas la familia es considerada desde la institución educativa como un "centro de lectura familiar" donde se le ofrece los materiales específicos de lectura que se complementan con el programa escolar, igualmente los padres realizan visitas formales e informales de interacción con el personal del colegio con el objetivo de discutir distintos aspectos relacionados con las observaciones del programa de lectura en acción por parte de los padres quienes han sido informados de antemano acerca de los propósitos de la instrucción y las actividades que normalmente se realizan en clase. Los padres son invitados a participar en la elaboración y puesta en marcha del programa de lectura para conseguir su apoyo y generar entusiasmo hacia lo que ocurre en el aula.

Otra de las estrategias llevadas a cabo por las institución educativa es la de "Jornadas para padres sobre lectura" organizadas a partir de un diagnóstico inicial para descubrir los aspectos de la lectura donde los padres necesitan información adicional. Un comité conformado por padres y maestros asignan un día lectivo para realizar una serie de talleres, sesiones de discusión o presentación de varios temas de lectura dictados por profesores, especialistas en lectura, profesores universitarios, representantes de editoriales, bibliotecarios u otras personas relacionadas con la lectura. Se trata entonces de ofrecer un respaldo a la actividad de los padres y de abrir un espacio para el diálogo y la retroalimentación entre ellos y los expertos en el tema.

Por otro lado, existen también los "Cursos de lectura" cuyo objetivo central es de enseñar a los padres a trabajar con sus hijos en el hogar. Estos cursos describen

diversidad de actividades familiares que refuerzan la enseñanza de la lectura, proporcionan una lista de libros organizados según el nivel escolar del alumno o presentan una perspectiva general del currículo de lectura con demostraciones, discusiones y conferencistas invitados para que respondan a preguntas de los padres.

Los programas globales para ayudar a que los padres participen en las actividades del aula consisten en conseguir su colaboración en ocasiones como asistentes voluntarios en la clase. Estas personas realizan un entrenamiento exhaustivo que les proporciona la experiencia y actitud necesarias para ayudar a los alumnos de la mejor manera posible, ofreciendo enseñanza individualizada a pequeños grupos y visitando aquellas familias que tienen dificultades para asistir al colegio. Un ejemplo de estos programas presentado por Fredericks y Taylor (1991), es el de "La lectura es un Acontecimiento Familiar" llevado a cabo en el Colegio Sheckler de Enseñanza Primaria, en el cual se involucra no sólo al padre sino también a toda la familia y se brinda la oportunidad de seleccionar entre un repertorio variado el programa o los proyectos de lectura en los que les gustaría participar. Las opciones ofrecidas son:

El "Programa de Ayuda al Hogar de Sheckler", diseñado bajo la premisa de que los padres pueden y deben ser compañeros activos en el proceso de lectura de los hijos y con el objeto de proporcionar materiales y juegos de lectura específicos de acuerdo con las necesidades señaladas en el diagnóstico realizado a cada niño, consejos sobre su uso, técnicas e instrucciones que facilitan el desarrollo de la competencia en lectura de los niños y refuerza al tiempo la enseñanza de lectura en el aula.

La "Feria de lectura familiar" (Family Reading Fair), organizada por especialistas de los distritos escotares y con la colaboración de los educadores de los colegios de Lehigh Valley, tiene como objetivos según Fredericks y Taylor (1991), proporcionar información a los padres y a la comunidad acerca del proceso de lectura y cómo ayudar a los hijos, también pretende ofrecer a los niños la oportunidad de participar en actividades creativas de lectura, y ofrecer diferentes acontecimientos relacionados con la lectura como: puestos de información donde se obsequian panfletos y folletos, personas disfrazadas de personajes de cuentos, asistencia de profesionales de distintos campos educativos, exposiciones de juegos educativos, autores infantiles conocidos, puestos de actividades para preescolares, sala de cuentos, actividades de elaboración de libros, montajes con diapositivas y grabaciones sobre las experiencias de lectura de padres e hijos, teatro de títeres, artistas invitados, premios, y libros entre otros.

El programa "Los Libros son para Compartir" es otra de las opciones, establecido para proporcionar una amplia gama de libros infantiles adecuados, adaptados a los intereses y al conocimiento de los niños. En el colegio cada niño debe llenar un inventario de intereses personales seleccionando temas que van desde la aventura hasta el deporte y desde las historias sobre animales hasta las de ciencia ficción, para determinar las preferencias específicas en lectura de cada uno. Cada familia puede luego llevar prestados libros para leer juntos, escuchar la grabación de cada libro, leer el libro al niño, pedirle que él lea para los demás o que realice una lectura silenciosa. Además reciben una lista de preguntas de discusión por cada libro, para compartir ideas y trabajar en la comprensión y entendimiento de los relatos, como también una lista de actividades que proporcionan experiencias prácticas con la literatura infantil.

Una última opción presentada por el Colegio Sheckter es el programa "Café y Lectura" destinado a ofrecer a los padres actividades de juegos y sugerencias que contribuyan a que las experiencias de sus hijos con la lectura sean positivas. El programa consiste en una serie de talleres mensuales distribuidos a lo largo del año escolar, en los cuales los padres pueden discutir el programa de lectura de los niños con el especialista en lectura, elaborar y preparar proyectos específicos para compartir en casa, recibir consejos y sugerencias para motivar la lectura y discutir problemas, dudas o preguntas y obtener información específica acerca del niño.

En esta sección se hizo especial referencia a los programas descritos por Fredericks y Taylor(1991) porque la propuesta global diseñada en la presente investigación tomó en cuenta muchas de las sugerencias, ideas, procedimientos y técnicas descritas por estos autores por considerarlas adecuadas y coherentes con los fundamentos teóricos que la sustentan.

Como puede apreciarse existen muchas ideas e indicios acerca de cómo integrar a los padres de familia para que participen en el aprendizaje de los hijos, también y tal como se confirmará en la sección 4 de este marco teórico, hay evidencias y fundamentos teóricos sólidos para que la acción pedagógica del maestro plantee propuestas escolares o extraescolares significativas para el aprendizaje. No obstante, la mera constatación de la existencia de programas de ayuda para los padres de familia en el acompañamiento del aprendizaje de la lectura de sus hijos es a todas luces insuficiente, aunque por supuesto indica un apoyo empírico a la propuesta cuya eficacia será comprobada a lo largo de esta investigación. En nuestro país, como se advertirá más adelante, las propuestas concretas y formalmente diseñadas para trabajar con padres son pocas en

especial en preescolar, lo cual no deja de extrañar, sobre todo si se tiene en cuenta que los elementos teóricos y humanos para llevarlas a cabo existen.

En Colombia, (lo cual es de interés particular, ya que las experiencias descritas hasta el momento fueron llevadas a cabo en el exterior) Corcho (1990), diseñó unas estrategias educativas para padres de familia en el proceso de desarrollo perceptivo-motor del niño preescolar en la zona rural de Manizales. Se sostiene que para que el niño no tenga serias dificultades para aprender a leer y a escribir, es conveniente facilitarle unas actividades anteriores al inicio formal de estas habilidades. Se concluye que los padres influyen poderosamente en el desarrollo del niño, porque ellos moldean su auto-concepto y le brindan seguridad. Además subraya que la familia debe educar en coordinación con la escuela, por considerar que no es posible pensar en un desarrollo armónico de un niño o un joven si no se propician mecanismos y formas organizativas que permitan a los padres de familia integrar su misión de educar con la de otros agentes educativos.

Como se ha podido establecer, desde la presente investigación no se comparte la perspectiva teórica de considerar como esencial para el aprendizaje de la lecto-escritura las habilidades perceptivo-motoras. Sin embargo, es importante para la presente investigación la conclusión acerca de lo fundamental que resulta para el desarrollo armónico de) niño)a integración y orientación de la familia con otros agentes educativos.

En otro caso colombiano, Giraldo y Otros (1995), adelantaron una investigación de tipo acción-participación titulada: "La incidencia del padre de familia en el proceso de formación de niños lectores autónomos y productores de textos". La investigación se realizó con un grupo de tercero de básica primaria en la institución educativa de carácter

oficial Ricardo Nieto, ubicada en un sector de clase baja de la ciudad de Cali. El objetivo general de este estudio fue involucrar al grupo de padres de familia y a sus hijos en un proceso de formación de lectores y escritores autónomos, a través de talleres en los cuales se vivieron con sus hijos situaciones significativas de lecto-escritura que fortalecieran los canales de comunicación entre todos.

Las conclusiones de Giraldo y Otros (1995), fortalecen algunos de los planteamientos y fundamentos del presente estudio. Algunas de ellas son:

-Los padres expresan su rechazo hacia el sistema educativo de su época, sin embargo, tratan de implementarlo con sus hijos al no contar con una formación que les permita concebir la educación de otra manera.

-La escuela no ha tenido en cuenta al padre de familia como un agente que moviliza procesos de lectura y escritura, porque considera estas actividades como exclusividad de la escuela.

-Las prácticas pedagógicas cobrarán un sentido para los sujetos participantes en tanto las actividades de lectura y escritura en la escuela recobren su sentido social como medios de comunicación, de recreación y de conocimiento del mundo.

-La implementación de la propuesta logró evidenciar cambios de actitud significativos en los padres frente a los actos de lectura y escritura, manifiestos en el aumento de la circulación de materiales escritos entre padres e hijos y el interés naciente en la adquisición de textos.

En el estudio que se acaba de reseñar, al igual que en la presente investigación, no solo se fundamentó teóricamente una propuesta dirigida a padres desde un enfoque constructivista y psicolingüístico, sino que también se diseñó, implementó y evaluó tal propuesta a través de un proceso empírico. De igual forma, aunque el nivel escolar en que se realizaron las dos investigaciones no es el mismo, se confirma que la necesidad de involucrar a los padres de familia en el proceso de aprendizaje de los hijos se extiende a todos los niveles educativos y no sólo al nivel preescolar, donde ocurre la transición del hogar a la escolaridad

En la presente investigación se empleó igualmente como estrategia de trabajo con los padres la de los talleres teórico-prácticos y se postuló como uno de los factores que inciden en la formación de niños lectores y productores de textos, la actitud de los padres de familia hacia estos procesos.

Es de interés para esta investigación particular presentar los programas que algunas de las bibliotecas de Antioquia desarrollan para el fomento de la lectura en la familia, por cuanto permiten vislumbrar la importancia de generar propuestas concretas como respuesta a una necesidad social y cultural como son el aprendizaje, el hábito y el gusto por la lectura y la escritura, igualmente, la existencia de tales programas demuestra la toma de conciencia del papel que juega la familia en el desarrollo del proceso lector. La información siguiente fue brindada por promotores de lectura que trabajan en la ciudad de Medellín.

En la biblioteca del Centro Educativo y cultural la floresta, las actividades de fomento de la lectura en la familia tienen vigencia desde 1993. Los promotores de lectura

consideran que su génesis comienza en el hogar, además que la familia con el apoyo de la escuela y la biblioteca es un agente básico en la formación del hábito y el gusto por la lectura. Desde esta perspectiva llevan a cabo talleres teórico-prácticos con los padres de familia de los niños que estudian en la Escuela popular de Arte (EPA), entre los 7 y los 14 años de edad, provenientes de diferentes sectores de la ciudad. Estos talleres tienen una etapa inicial de sensibilización de los padres hacia la lectura, luego un proceso de reflexión acerca del proceso lector y su importancia.

El acceso a diferentes tipos de libros se garantiza a través del proyecto "Canasta Viajera", desde donde los padres de familia tienen la posibilidad de llevar prestados al hogar durante ocho días de 10 a 13 libros. En 1996, por motivos de remodelación, la biblioteca ha permanecido cerrada, evento que le ha impedido cumplir con sus actividades normales de fomento a la lectura.

En otro programa, la biblioteca la Aldea del municipio de Itagüí, asumió el reto de colaborar en la elaboración de un manual sobre "Promoción y Animación de la lectura," presentando los resultados obtenidos en la implementación de un programa de formación dirigido a padres de familia con niños de preescolar denominado: "Léeme un cuento".

Para iniciar la intervención, la biblioteca convocó a los padres de familia de los niños del nivel de preescolar de la escuela María Bernal Molina. Los padres que aceptaron la convocatoria (30 de 60), pertenecen a una clase social media y son empleados de empresas.

El proyecto consta de tres fases: una inicial de diagnóstico, otra de intervención y una final que pretende establecer los efectos de la intervención. Los instrumentos empleados para la recolección de la información fueron: un "conversatorio con los padres de familia acerca de sus concepciones de la formación de hábitos lectores y su papel en este proceso" y una "evaluación del nivel lecto-escritural de los niños".

Durante el año de 1996 se ha realizado una serie de talleres teórico-prácticos, a través de los cuales se pretende incidir en las actitudes de los padres y los niños hacia el aprendizaje de la lectura y la escritura. En cuanto su fundamento ha tenido en cuenta aportes de la psicolingüística y los trabajos de Ferreiro y Teberosky (1979) respecto al proceso de construcción de la lengua escrita en el niño. A continuación se presentan algunas de las conclusiones parciales de esta intervención que al igual que las proporcionadas en la presente investigación dibujan con mayor nitidez la importancia de los programas de formación para padres dirigidos a integrar la labor educativa del hogar y la escuela:

-La propuesta de formación de hábitos lectores desde el hogar, ha hecho que los padres se acerquen de un modo más directo al mundo de la literatura infantil, disfruten con sus hijos de la lectura, y ampliar no solo el bagaje cultural de los niños, sino también su deseo de aprender a leer para poder realizar ellos mismos sus propias lecturas.

-El trabajo durante los talleres teórico-prácticos, ha brindado a los padres herramientas que los hacen sentir protagonistas en el proceso que viven sus hijos y ha permitido que los niños sientan la lectura y la escritura como actividades cotidianas, que pueden realizarse de un modo informal y para lo cual están preparados.

-El dar a conocer a los padres el proceso de aprendizaje que experimenta el niño desde el enfoque constructivista, ha posibilitado un cambio de actitud hacia la lectura y la escritura por parte de los niños, gracias a que los padres de familia comenzaron a asumir como logros algunas de las características de este proceso que inicialmente eran interpretadas como limitantes o errores en el aprendizaje.

Las propuestas de éstas dos bibliotecas, huelga decir, la del Centro Educativo y Cultural la floresta y la de la Aldea del municipio de Itagüí, guardan relación con la que se llevó a cabo en la parte de intervención de esta investigación, la segunda, en cuanto a los fundamentos teóricos en los que se apoya, por otra parte, las dos utilizan la estrategia de talleres teórico-prácticos empleada para trabajar con los padres de familia. De manera general coinciden en el propósito de orientar al padre de familia para que desde el hogar se propicien experiencias de lectura que favorezcan el aprendizaje y una actitud más positiva hacia ésta.

La biblioteca de la Caja de Compensación Familiar de Antioquia, (Comfenalco), lleva a cabo un programa denominado "Libro correo" al cual pueden inscribirse sus afiliados. Conociendo las motivaciones lectoras de los usuarios, envían a las familias materiales para que le sean leídos a los niños. Se piensa ampliar la cobertura de este programa a los empleados de otras entidades.

Estas tres propuestas dirigidas a la familia son las únicas (al menos de las que se tiene conocimiento) que parecen existir respecto a las bibliotecas públicas de Medellín y sus alrededores, las cuales resultan insuficientes para satisfacer las necesidades de toda la

población que debería ser beneficiada, más cuando es reconocida la incidencia del ámbito familiar en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Como pudo constatar, existen muchas ideas acerca de cómo integrar a los padres de familia para que participen en el aprendizaje de los hijos. También, como se confirma en este marco teórico hay evidencias y fundamentos teóricos sólidos para que la acción pedagógica o la enseñanza plantee estrategias significativas efectivas para el aprendizaje, sin embargo, en nuestro medio, las propuestas concretas y formalmente diseñadas para trabajar con padres son pocas, en especial en el nivel preescolar donde el niño aún no domina la lectura y la escritura, lo cual resulta paradójico siendo que los elementos teóricos y humanos para llevar a cabo existen. Esta paradoja es la que se pretendió superar al llevar a cabo esta investigación. Es de anotar que en la mayoría de estos antecedentes, aunque no se excluya la posibilidad de articular la lectura y la escritura, se enfatizó excesivamente en la lectura. En la presente investigación en cambio, por considerarse que la lectura implica la escritura y viceversa, se dió la misma importancia a los dos procesos en la propuesta implementada.

4.2 REFERENTES TEÓRICOS

4.2.1 Conceptualización del Proceso Lector y la Producción Escrita

La enseñanza de la lectura y la escritura ha sido el reflejo de la manera como han sido concebidos, por una parte, el proceso de aprendizaje, y por otra, la lengua escrita como objeto de conocimiento junto con todas las variables que determinan este proceso.

Según Piaget (1982), corrientes epistemológicas tradicionales como el empirismo y el racionalismo, conciben el aprendizaje como algo inmutable ya dado, en lo cual la acción del sujeto carece de importancia. Las dos corrientes defienden puntos extremos; los racionalistas presuponen la existencia de una capacidad innata de razonamiento producto de la maduración, mientras los empiristas sostienen que el conocimiento llega al sujeto desde afuera a través de los sentidos en forma casi aleatoria. Una tercera perspectiva surge como síntesis de las dos anteriores: la epistemología genética de Jean Piaget (1986). Esta teoría parte de dos conceptos fundamentales, a saber, el interaccionismo y el constructivismo, donde el conocimiento, como algo dinámico y evolutivo, es posible por la interacción permanente entre el sujeto y el medio; lo cual reconoce no sólo la actividad estructurante interna del sujeto, sino también la acción externa del medio como fuente inagotable de desequilibrios cognitivos que permiten la construcción de estructuras cada vez más complejas y elaboradas a partir de otras más elementales.

Los aportes teóricos de la epistemología genética y los de la lingüística han servido de base para estudiar la interacción entre pensamiento y lenguaje, concibiendo el aprendizaje del lenguaje de una manera integral, es decir, aprender el lenguaje usándolo significativamente y funcionalmente, hablando, escuchando, leyendo y escribiendo en forma personal o en interacción para comunicarnos con los demás. Desde esta perspectiva psicolingüística y constructivista del conocimiento, autores como Goodman y Smith, según lo afirma el mismo Goodman (1982), a finales de la década del sesenta se interesaron en comprender el proceso de la lectura y su desarrollo en el ámbito angloparlante. Una década más tarde, Ferreiro y Teberosky (1988) fueron las primeras en estudiar en un medio hispanohablante el proceso de construcción de la lengua

escrita en el niño. Según el planteamiento de estas autoras, la escritura es concebida como un sistema de representación del lenguaje construido por la humanidad durante el proceso histórico, proceso que debe ser reconstruido por el niño para crear nuevos conocimientos a partir de su ingreso en el mundo simbólico de la escritura.

Contrario a lo que podría pensarse, algunas prácticas educativas siguen bajo el influjo de concepciones tradicionales del aprendizaje a pesar de las amplias evidencias empíricas en su contra en el campo de la investigación. La escritura desde una perspectiva tradicional es un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras que postula la percepción (visual o auditiva), y el desarrollo de habilidades motrices como componentes fundamentales para el reconocimiento y reproducción de letras y palabras; se enfatiza de acuerdo con Goodman (1982) no en la importancia de las palabras y mucho menos en su sentido o su uso, sino en la mejor manera de identificarlas presuponiendo que el significado está en éstas y no que es construido por la elaboración mental del lector para lograr la comprensión. En este tipo de planteamiento se fragmenta y se jerarquiza el proceso de adquisición, porque la lectura y la escritura son concebidas como cosas que tienen un orden y se pueden despedazar hasta la mínima expresión para hacer "más fácil" y supuestamente "digerible" el aprendizaje a un sujeto receptor que todo le llega desde afuera. El todo es, se supone, la suma de las partes, evidencia desmentida por numerosos investigadores, tales como Claparède (1961), Piaget (1975a), Vygotski (1977), Luria (1980), Ausubel (1991), Goodman (1989), Smith (1983), entre otros.

El desconocimiento de la experiencia en el proceso de aprendizaje, reduce la actividad del sujeto a la simple fórmula de estímulo-respuesta (proveniente de experimentos sobre

ratas, paternas y perros burdamente cateada a la razón humana), donde lo fundamenta) es la percepción visual. Esta perspectiva asociacionista no sólo niega la competencia lingüística del lector y su creatividad generativa, tal como lo demostrara Chomsky (1977) en su célebre polémica con Skinner, sino también sus capacidades cognitivas. Las personas no responden simplemente a los estímulos del medio, sino que ordenan y estructuran el mundo para poder comprenderlo a partir de sus experiencias. Como afirma Smith (1983, 1994), la base de todo aprendizaje - y especialmente del aprendizaje del lenguaje - es la significatividad, en otras palabras, la relación, la mediación, la comprensión. Por su parte Ausubel (1991,48) concibe que "...el aprendizaje significativo comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, éstos son producto del aprendizaje significativo. Esto es, el surgimiento de nuevos significados en el alumno refleja la consumación de un proceso de aprendizaje significativo". La significatividad consiste en poder relacionar en forma no arbitraria un conocimiento nuevo en una red de relaciones que el sujeto ha elaborado en su interacción. El conocimiento no es una copia, es un constructo.

El aprendizaje no es algo lineal que ocurre igual en todos los sujetos y sin alteraciones o que consiste en la repetición de algo ya dado. Por el contrario, es un proceso continuo y natural de reestructuraciones, del cual deriva la comprensión de lo desconocido cuando puede ser relacionado con lo que ya se conoce. La función de tales reestructuraciones es la de regular el aprendizaje y de acomodar los conocimientos a los dictámenes de lo real. Un ejemplo de esto es la auto-corrección, la cual vista linealmente, durante el proceso de aprendizaje no existe, porque las palabras se "deben" escribir y pronunciar correctamente tal como han sido enseñadas. Es decir, que según esta visión el error o el olvido no tienen espacio, como tampoco lo tiene la confrontación, que hace posible

ampliar y consolidar conocimientos previos al plantear desequilibrios cognitivos que obligan al sujeto a una nueva acomodación. Se evalúa así lo observable, el producto final, la respuesta esperada, pero no el proceso interior del sujeto. Ferreiro (1987,23) en cambio refiriéndose a la importancia del error como evidencia del conocimiento que el niño tiene de su lengua sostiene cómo la acción del sujeto es dinamizadora y estructurante:

Hechos como éste que ocurren normalmente en el desarrollo del lenguaje en el niño, testimonian de un proceso de aprendizaje que no pasa por la adquisición de elementos aislados que luego se irán progresivamente ensamblando, sino por la constitución de sistemas donde el valor de las partes se va redefiniendo en función de los cambios en el sistema total. Por otra parte hechos como éste demuestran también que existen lo que podríamos llamar errores constructivos, es decir, respuestas que se apartan de las respuestas correctas, pero que, lejos de impedir alcanzar éstas últimas, parecieran permitir los logros posteriores".

De acuerdo con esta forma de concebir el aprendizaje, la escritura entendida como un sistema de representación de significados o forma de registro, debe privilegiar la comprensión conceptual de que la escritura representa el lenguaje oral, para poder así comprender cómo está construido ese sistema, cómo se usan esos elementos y cuáles son las reglas que hacen posible producir a partir de un número limitado de elementos infinidad de conjuntos interrelacionados para formar totalidades, verbigracia los diferentes modos discursivos con su organización sintáctica y lexical.

Escribir no es dibujar letras, ni solo saber combinadas para formar palabras. De acuerdo con Tolchinsky (1993), al aprender a escribir aprendemos la escritura y el lenguaje escrito, es decir, la herramienta en sí con sus propiedades formales (internas al sistema de escritura, sus caracteres, sintaxis y semántica) e instrumentales (usos en situaciones específicas de acuerdo a los propósitos y objetivos), de la escritura, lo cual redundará en

nuevas formas de pensamiento, conocimientos, sentimientos y experiencias alterativas que se convierten en objeto interno de conocimiento, en otras palabras en representación. Esta autora cita algunas investigaciones como las de Vygotski (1962), Greenfield (1972), Olson (1977), Bruner y Olson (1977,1978), Luria (1981); donde se argumenta que es el uso de la escritura (actualización) con las posibilidades que ésta desarrolla y las condiciones que propician su desenvolvimiento, lo que provoca formas de pensamiento superiores y no el dominio de la escritura en sí (latencia). En efecto, dominar el sistema de la escritura no desarrolla por sí sólo el intelecto sino el tener la posibilidad de experimentar la escritura a través de todas sus funciones para lograr crear nuevos conocimientos a partir de los que ya se han consolidado y conservado mediante la escritura en la interacción social.

Como se ha sustentado, el aprendizaje de la lectura y la escritura tiene como todo conocimiento, una base social donde interactúan esencialmente conocimientos de tipo lingüístico y cognitivo. Al respecto Vigotsky (1977) afirma que el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y por las experiencias socioculturales del niño. Esto implica que la calidad del ambiente lingüístico incide de manera fundamental en el desarrollo cognitivo. Además cobra mayor incidencia si se considera que son los adultos quienes proveen las experiencias de lenguaje que permitirán al niño estructurar y dar significado a los estímulos ambientales. Independientemente de que el pensamiento esté determinado por el lenguaje o viceversa, lo importante es destacar la interdependencia de ambos en la estructuración del conocimiento a nivel individual y social.

Las experiencias previas destacan la importancia de la naturaleza simbólica y diferentes usos y formas de la lengua escrita, por cuanto hacen depender la manera como sean reconstruidas por parte del sujeto, además, porque no basta con reproducir un conjunto de letras, esto no da la pauta para comprender cómo se estructura y cómo funciona el sistema lingüístico. Se requieren procesos de razonamiento que signen la decodificación y lo que aprendemos del medio en la interacción con los demás acerca de este dominio, porque el sistema de escritura, así como muchos otros sistemas creados por la humanidad, son aprendizajes convencionales que funcionan por consenso social. En este sentido los padres que narran historias, leen en voz alta o escriben para sus hijos o con propósitos definidos, están preparando a sus hijos acerca de los conocimientos formales propios del lenguaje escrito que solo pueden ser dominados por las sucesivas y continuas interacciones con toda clase de materia) escrito

En este sentido, Smith (1983) afirma que el tipo de lectura que mejor familiariza a los niños con el lenguaje escrito son las historias coherentes, desde artículos en los periódicos y en las revistas hasta los cuentos de hadas tradicionales, historias de misterio, de aventuras incluyendo los mitos; porque todos estos tipos de historias son verdaderamente lenguaje escrito, por haber sido producidas con un propósito, en un medio convencional, que los diferencia de la mayoría de los textos escolares por su longitud, sentido y riqueza sintáctica y semántica. Además, en este tipo de textos, el lenguaje es empleado naturalmente, sin ningún tipo de disección artificial, tal como sucede en muchos textos escolares.

La fragmentación del lenguaje en partes convierte su aprendizaje en algo abstracto y carente de sentido, el texto no es la suma de las partes, es una totalidad indivisible, sus elementos están unidos por relaciones de interdependencia, fuera del texto cada elemento no significa nada, es una letra, una palabra, una sílaba o un sonido aislado. Al respecto, Goodman (1982), sostiene que el propósito natural del lenguaje es la comunicación del significado, no la correspondencia grafofónica, ni el desarrollo de destrezas mecánicas y descontextualizadas, que no son sino conductas que jamás podrían dar cuenta de las implicaciones cognoscitivas y afectivas del lenguaje escrito.

Cuando el propósito de la lectura no es la construcción de significado sino la descodificación, la acción del sujeto se restringe a hacer corresponder letras y sonidos, para responder luego a preguntas centradas en lo literal, mientras que en lugar de esto, podría emplear durante el proceso estrategias que le permitieran devolverse y corregir los errores para contrarrestar la distorsión en el significado y hacerse más consciente de las equivocaciones triviales o importantes que pueden afectar la comprensión y complementarla a través de preguntas que le permitan volver al texto para ampliar o cambiar ideas, verbalizar las emociones que éste le provocó, lograr una visión estructurada de la secuencia tónica de los eventos, argumentar puntos de vista que aunque no están en el texto pueden ser posibles, en otros términos responder no sólo a preguntas de tipo literal que enfatizan en una única solución, sino también a otras que permitan la inferencia, la crítica objetiva, reorganizar la información y evaluar los sentimientos, actitudes y emociones propias o de los demás.

De acuerdo con Smith (1983) algunas de las condiciones básicas para que los niños saquen ventaja de las oportunidades de aprendizaje que la lectura de un texto puede

proporcionar son: tener acceso a un material de lectura significativo e interesante idealmente escogido por el propio niño, una disposición para tomar los riesgos necesarios, es decir, cierta independencia de la información visual, contar con asistencia sólo donde sea necesario o requerido y por último la libertad para cometer errores. En otras palabras se trata de propiciar encuentros con materiales de lectura auténticos que permitan al sujeto estructurar conocimientos nuevos a partir de los que ya posee empleando de manera espontánea sus estrategias para transactuar de manera significativa con el texto, ... "para que ocurra realmente el aprendizaje significativo, no basta con que el material nuevo sea intencionado y relacionable substancialmente con las ideas correspondientes y pertinentes en el sentido abstracto del término (a ideas correspondientes pertinentes que algunos seres humanos podrían aprender en circunstancias apropiadas). Es necesario también que tal contenido ideativo pertinente exista en la estructura cognoscitiva del alumno en particular" (Ausubel, 1991, 50).

En el proceso de producción de lo escrito asumido por el niño o cuando dicta a otro sus elaboraciones, como en el de la lectura, la cual es inicialmente acompañada por otro lector generalmente un adulto, hay múltiples fases donde interactúan diferentes aspectos como los propósitos con que se lee o se escribe; el texto (tipo y organización estructural), el contexto o situación que rodea la actividad, y las experiencias y conocimientos lingüísticos por parte del sujeto. El conocimiento previo que cada quien tiene acerca de su lengua y del mundo en general, le permite a través de reestructuraciones, poseer esquemas cada vez más complejos para dar significación al texto escrito. Para ello el lector desarrolla estrategias, entendidas por Goodman (1989) como esquemas amplios que sirven de guía para obtener, evaluar y utilizar la información necesaria de acuerdo con la lógica de la estructura sintáctica del lenguaje y

predecir (hacerse preguntas) partiendo de la semántica del texto, esto resalta la importancia de las predicciones en el proceso lector ya que éstas tienen relación con el sentido construido y las características del texto

Goodman (1982), Grompone (1989), Freeman (1988), Ferreiro (1988), Smith (1994), arguyen que el acto de leer es un acto de pensamiento más que un acto de descodificación; cuando leemos hacemos preguntas, imaginamos, comparamos, unimos ideas, juzgamos, o sea la correspondencia grafofónica es sólo una parte del proceso, es la antesala para que la mente del lector trate inteligentemente la información del texto explorando las propias ideas y generando otras nuevas para comprenderlo, leer es entonces sinónimo de comprender.

Durante el proceso de la lectura dos fuentes de información transactúan para que sea posible la comprensión. Smith (1983) denomina a lo impreso o información externa al lector "información visual", a partir de la cual éste emplea estrategias como el muestreo para seleccionar los rasgos distintivos más útiles y tomar decisiones de acuerdo a sus intereses. La información "no visual" la constituyen los conocimientos que posee el lector en general, acerca del lenguaje y del tema del texto en particular. Todo lo que el lector perciba en el texto ya sean letras, palabras o significados, dependerá de su conocimiento previo y de las preguntas implícitas que se va planteando así mismo para anticipar el texto, inferir lo que no está o aparecerá explícito más adelante y complementar la información disponible, predecir el final de un relato, una palabra, la estructura de una oración, la secuencia lógica de los eventos.

De acuerdo con Goodman (1982), el muestreo, las predicciones y las inferencias son estrategias básicas que el lector auto-controla y auto-corrige durante el proceso de acuerdo con sus conocimientos previos, sus propósitos y las propiedades del texto, confirmando o rechazando sus predicciones para probar o cambiar sus estrategias y lograr así mayor comprensión. Lo impreso tiene sentido solo si el lector puede relacionarlo con lo que ya conoce y será interesante y relevante si guarda relación con lo que él quiere saber Goodman (1982) citando a Rosenblatt (1978), afirma que la lectura implica una "transacción" entre el lector y el texto, y que por lo tanto las características del lector son tan importantes como las características del texto para la lectura. De acuerdo con este planteamiento en la escritura resulta igualmente fundamental las características del escritor y del texto que se pretende escribir, por cuanto la producción como trabajo mental, compromete sobremedida los conocimientos de distinto contenido, tipo y nivel que domina quien escribe.

Aprender a leer y a escribir no depende exclusivamente de la enseñanza, aunque ésta influye en la manera cómo se aprende, sino de la acción del sujeto, de la eficiencia con que emplea la información no visual que posee, o conocimientos que ya tiene y las estrategias que pone en acción para encontrar sentido a la información visual que viene del exterior. Sin embargo, no pueden existir conocimientos previos sin experiencias, sin experimentación, sin contenidos que los vayan estructurando. Siguiendo a Smith (1983) todo lo que los niños requieren para aprender y producir el lenguaje hablado y escrito, por sí mismos y comprender cómo lo usan otros, es estar involucrados en situaciones donde tiene sentido para ellos y donde pueden generar y someter a prueba sus hipótesis haciendo uso del lenguaje escrito. En este sentido, el lenguaje es fundamentalmente social e implica una adaptación al medio a la vez que posibilita

fuentes de nuevas asimilaciones. De esta manera el lenguaje le permite al niño abrirse al mundo a la vez que facilita la apertura del mundo hacia el niño

4.2.2 Factores que inciden en el Aprendizaje de la Lengua Escrita

Desde la teoría psicogenética (Piaget, 1982), la construcción del conocimiento se da en forma secuenciada e implica la interacción de factores endógenos como la maduración de los esquemas reflejos (hereditarios o innatos) y factores exógenos conformados por la experiencia con los objetos y la transmisión social.

Cuando el sujeto intenta comprender su realidad se pone en interacción la asimilación de los esquemas nuevos a sus esquemas previos para intentar acomodar éstos a la nueva situación, es decir, el sujeto tiende hacia un equilibrio, factor necesario para compensar, regular las perturbaciones exteriores entre los factores endógenos y los factores exógenos y en forma general, entre la asimilación y la acomodación como un mecanismo de adaptación al medio. De esta manera se establece que ninguno de los factores puede concebirse independientemente de los otros.

En términos de madurez, entonces, no es suficiente que exista la disposición de ciertos órganos para realizar y coordinar los movimientos si éstos no se ejercitan. Prueba fehaciente de esto son las experiencias de observación realizadas por Piaget (1985) con sus propios hijos, a partir de las cuales concluye que el ejercicio motor parece representar un papel en la aceleración o el retraso de ciertas formas de maduración, además, que la maduración del sistema nervioso abre simplemente una serie de posibilidades, o imposibilidades en caso de la no maduración, las cuales se actualizan

sólo si existen las condiciones de experiencia física y mental con los objetos, y de cierta interacción social o intercambio de información con los demás.

De lo anterior se deduce que la calidad de las interacciones del sujeto con su medio están en relación directa con la calidad y cantidad de sus conocimientos previos, ya que

la asimilación de nuevos datos sólo es posible si se cuenta con los esquemas mentales adecuados para acomodados a la nueva información. Esto explica en cierta medida los diferentes ritmos en el aprendizaje, es decir, si el conocimiento fuera lineal todos registraríamos los mismos logros en determinado punto del desarrollo, pero no es así, no heredamos el mismo potencial genético ni tenemos las mismas posibilidades de interactuar con los objetos de conocimiento, ni de recibir por parte de las personas que nos rodean la misma información convencional acerca de éstos. Si bien existe una semejanza estructural en la génesis de las etapas del pensamiento y una identidad en cuanto al funcionamiento de los esquemas, tanto por factores intrínsecos (el bagaje hereditario) como extrínsecos (las experiencias y el ejercicio de esquemas), existe una divergencia considerable en cuanto a los esquemas que cada individuo desarrolla. Esta diferencia puede y debe conllevar a diversas reacciones a la hora de enfrentar cualquier aprendizaje en general y el de la lecto-escritura en particular.

Investigaciones como las de Ferreiro (1979,1982, 1983 y 1987), en México y Argentina, de López y Herrera (1983) en Medellín, del CERALC (1980), en Santafé de Bogotá, de Meto (1989), en Santander, de Sierra y otras (1993), en Popayán, y, por último de Patiño (1995) en Manizales, entre otras, consideran como factores incidentes en el aprendizaje de la lectura y la escritura los aspectos de orden socioeconómico y socio-cultural, porque en su conjunto hablan de las experiencias y el bagaje lingüístico y conceptual que traen

los niños del hogar a la escuela y una vez en ella cómo inciden a su vez esas prácticas formales, lo cual permite comprender incluso determinadas características del proceso de aprendizaje como las regresiones o las distintas estrategias empleadas por el niño para resolver los conflictos cognitivos ante algunos objetos de conocimiento.

Ferreiro y Teberosky (1988), las primeras en estudiar el proceso de construcción de la lengua escrita (1979), llevaron a cabo un estudio antropológico con niños de clase media y clase baja, a partir de la observación de lo que éstos habían asimilado de su medio. Encontraron diferencias marcadas entre los dos grupos que evidencian la influencia de la variable social en el aprendizaje de la lengua escrita. Otro investigador que analizó este aspecto fue Bemstein(1989) en sus célebres estudios socio-lingüísticos.

Ferreiro y Teberosky (1988) confirman que al ingresar a la escuela todos los niños tienen conocimientos previos, y que la diferencia está en la cantidad de ocasiones de aprendizaje, como la experiencia con lectores de textos, la participación en actos de lectura, la presencia de libros suficientes y variado material escrito en el ámbito familiar para el éxito en el aprendizaje inicial de la lecto-escritura. Aducen además que esto explica en cierta forma, por qué los niños de clase baja comienzan el aprendizaje escolar al iniciar la escolaridad primaria, en tanto que para los de clase media ésta representa sólo una continuidad gracias al tipo de experiencias previas que han tenido en el hogar. Por su parte Ausubel (1991) concuerda con los hallazgos de estas dos autoras al destacar como factor en el aprendizaje significativo la noción del ambiente rico en potencial significativo.

En consonancia con lo anterior, Goelman y Otros (1984) presentan los resultados del simposio intencional e interdisciplinar realizado en Canadá en 1982 donde se reconoce la influencia del ambiente familiar en el aprendizaje de la lectura y la escritura antes de la escolaridad. Igualmente Durkin (1981) citado por Alliende y Condemarín (1993), y Anbar (1986), coinciden en afirmar de acuerdo a sus estudios que estas familias de niños que habían aprendido a leer precozmente sin instrucción formal, tenían en común características socioculturales similares en cuanto hábitos de lectura, experiencias compartidas y comentadas, respuesta oportuna y estímulo constante a las preguntas de los niños, enseñanza espontánea de la lectura y juegos relacionados con la escuela y disponibilidad de materiales de lectura y para la escritura. Por otra parte, Strickland y Mande) (1989) plantean la importancia de estas actitudes dentro del proceso de aprendizaje de la lecto-escritura basadas en algunas investigaciones sobre las actitudes de las familias de los niños que aprendieron a leer tempranamente, ofrecen además algunas sugerencias prácticas que pueden llevar a cabo los padres en los hogares.

Se destaca así la existencia de una corriente considerable de opinión científica y teórica que respalda el papel de la familia como primordial en el aprendizaje inicial de la lecto-escritura en el niño, por ser ahí donde tienen lugar estas primeras experiencias que estructurarán los conocimientos lingüísticos y cognoscitivos, y por ser el lugar donde se le debe brindar el apoyo emocional para enfrentar posteriormente con éxito los aprendizajes escolares. El éxito o fracaso en el aprendizaje de la lectura y los hábitos lectores están por consiguiente íntimamente determinados por las primeras experiencias con el material escrito. Como afirman Bettelheim y Zelan (1983), la historia familiar de

un niño ejerce una influencia significativa sobre su actitud hacia la lectura y con ella en su capacidad de aprender a leer apropiadamente.

De acuerdo con Lamberth (1989), las actitudes son respuestas valorativas relativamente estables, en relación a un objeto y tienen componentes de orden cognoscitivo, afectivo y comportamental; esto significa que las actitudes guardan coherencia con las conductas y pueden aprenderse de diferentes modos y estar además asociadas con experiencias agradables o desagradables vividas durante los primeros años en el seno familiar.

Downing (1974), apoyado en investigaciones muestra la comprobada influencia del clima cultural del hogar o ese amplio grupo de factores llamado "clima hogareño" en toda la experiencia que el niño trae a la situación de aprender a leer, que de acuerdo con Schonell (1961) abarca las condiciones económicas relacionadas con los ingresos, la vivienda, la alimentación, y el sueño entre otros. Igualmente se puede destacar las oportunidades de juego y de experiencias sociales de diferentes clases relacionadas con el desarrollo de conceptos y el vocabulario, patrones del lenguaje en la interacción familiar, actitudes hacia la lectura y la escritura, la cantidad de lectura en el hogar y las posibilidades de obtener diferentes libros. Es evidente entonces que la calidad de la vida familiar, manifiesta en las relaciones entre los padres y el desarrollo personal del niño es decisiva a la hora de la formación de actitudes y aptitudes que el niño llevará consigo a su experiencia escolar. No es simplemente un cúmulo de competencia (entendida ésta en sentido chomskiano) lograda por el niño, sino una capacidad real de desempeño lo que está en juego en este ámbito del hogar

Bernstein (1989), quien ha realizado estudios sociolingüísticos del lenguaje, argumenta que de acuerdo a la clase social las distintas formas de influencia familiar llevan a significados diferentes vinculados al potencial lingüístico. Es decir, que el desarrollo lingüístico de un niño verbigracia, el desarrollo de habilidades verbales y la formación de conceptos, puede estar en desventaja si el lenguaje al que está expuesto sufre de restricciones. El empobrecimiento del lenguaje y de las oportunidades de interactuar significativamente con él implica realmente lastrar al niño con un impedimento cognoscitivo que lo tendrá en seria desventaja en su vivencia escolar, lo cual no es simplemente un asunto de pertenencia a una clase social, sino la realidad de las acciones y las opciones de las que podrá disponer el niño.

Aunque el énfasis marcado de esta teoría se ha suavizado en trabajos posteriores a los estudios iniciales (1983), persiste el postulado principal de que "la clase social determina los códigos lingüísticos". Sin embargo, Bernstein (1989) aduce que el término "códigos restringidos" para describir el habla de la clase trabajadora, ha sido equiparado con el de "privación verbal" incluso con el de "niño no verbal" separándolo del conjunto de significaciones culturales que son las que determinan los usos lingüísticos, explica además que en las clases sociales: clase media y clase trabajadora, "no todas" las personas que pertenecen a cada una, difieren en los usos del lenguaje que en algunos casos están más [imitados o dependientes del contexto y en otros están menos limitados o dependientes del contexto. Independientemente de la implicación ideológica, los trabajos de Bernstein (1983,1989) apuntan a la validación y la potenciación del ambiente familiar como fuente de experiencias significativas que tendrán unas hondas resonancias en el posterior desarrollo intelectual del niño

Durkin (1966), citado por Allende y Condemarín (1993), realizó a partir de 1958 una serie de investigaciones con lectores precoces de todos los estratos socioeconómicos, donde se comprobó la falsedad del presupuesto que pretende que todos los niños de clases sociales bajas se encuentran en desventaja cultural.

La aparición del término "culturalmente en desventaja" para referirse a las "áreas de prioridad" según lo describe Downing (1974) tomó fuerza en los Estados Unidos en la década del 60 a raíz del interés por los factores "culturales". Esto indica que la preexistencia de resultados de investigaciones iniciales, además de las que se han realizado hasta el momento, ya dejaba sin fundamento estas creencias de tipo discriminatorio. Esto implica que el niño estaría no solo en "desventaja" cultural, sino también en "desventaja social" por la precariedad de las condiciones de vida y peor aún en "desventaja escolar" cuando se privilegia un uso del lenguaje distinto al que él ha aprendido en su hogar.

Bernstein (1983) sugiere que sería conveniente incorporar a los padres a la experiencia educativa del niño para que colaboren en ella y sugiere la necesidad de señalar cómo ellos puedan hacerlo con confianza. Resalta además que los contenidos del aprendizaje deben extraerse principalmente de la propia experiencia de los niños en su entorno familiar y social. Debe aclararse que la conveniencia de la participación de los padres no debe dejarse al arbitrio de sus capacidades, por cuanto ellos necesitan ser orientados para apoyar de manera coordinada y efectiva la labor educativa de la escuela.. igualmente es cierto que debe tenerse en cuenta el aprendizaje previo del niño, no obstante los contenidos escolares no pueden reducirse a lo cotidiano, esto sería privar del acceso de los conocimientos decantados por la humanidad, por cuanto

una cosa es partir de los conocimientos previos para propiciar aprendizajes significativos y otra totalmente opuesta es quedarse en lo que los niños ya saben sin extrapolar sus conocimientos previos y sin promover el establecimiento de relaciones entre dichos conocimientos y el inmenso bagaje intelectual legado a través de la historia.

El Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) (Fundación 1992), reconoce el papel que desempeña la familia en fomentar el hábito de la lectura y sostiene que como la dinámica y la estructura familiar se relacionan con el desarrollo de la personalidad individual, el comportamiento de los miembros de la familia supone para el niño un conjunto de actividades de lenguaje oral y escrito que constituyen la base de los conceptos y actitudes que forman a un lector entusiasta. La lecto-escritura no es simplemente un asunto cognoscitivo, está también inextricablemente ligada a su afectividad

Las investigaciones auspiciadas por el CERLALC (1983) han tratado de identificar los aspectos positivos y negativos de la familia que influyen en el comportamiento futuro del niño respecto de la lectura. Entre 1980 y 1982, diseñaron y ejecutaron en Colombia un estudio acerca del comportamiento lector de los niños de 3o. 4o. y 5o. de educación básica primaria en el sector oficial y privado, con dos objetivos centrales: describir y caracterizar la génesis y desarrollo del comportamiento lector desde los contextos familiar y escolar.

La conclusión final de este estudio reveta "sin temor a la exageración" como lo expresa el CERLALC (1983), que la situación encontrada es "grave" por cuanto la lectura está excluida de la educación familiar y formal de la mayor parte de los niños; en el medio

familiar no se valora y en la escuela es simplemente un instrumento para cumplir con los contenidos de los diferentes programas. Si se traducen estos resultados a términos más crudos, se puede afirmar que la lectura no se relaciona ni con el intelecto ni con la sensibilidad, que es simplemente una imposición artificial que se asigna desde afuera (y lo que es aún más grave) sin que se le dé ningún criterio de realidad por parte del niño.

Se encontró además que la formación de buenos lectores está vinculada a condiciones generales de orden socioeconómico, manifiesta en variables como el acceso a la educación privada o la disponibilidad de libros en el hogar. Igualmente que la escuela emplea la lectura con fines académicos sin interesarse en fomentar la lectura voluntaria en los alumnos, lo cual la deja maniatada para contrarrestar la influencia de un medio familiar (y hasta escolar) desfavorable. Ciertamente, si la escuela concibiera la lectura y la escritura como instrumentos efectivos de comunicación y desarrollo social, serían valorados como tales, en lugar de ser cada vez más desprovistos de su esencia y significado en la vida de los seres humanos. La lectura no se promueve por su valor intrínseco, sino por la conveniencia de cumplir con una carga curricular.

El anterior estudio realizado por el CERLALC (1983), fue asumido un lustro después por Chite (1987) bajo un proyecto denominado "Estudio sobre hábitos e intereses de lectura en Chite", y se emplearon para ello los mismos instrumentos, con resultados muy similares, aunque con objetivos más amplios. En el informe final se insiste en la conveniencia de iniciar una segunda etapa de este estudio para cubrir la enseñanza media y confirmar o rectificar las conclusiones para usarlas como estrategia para definir políticas gubernamentales relacionadas con la calidad de la educación y como condición

previa para la reformulación de los planes y programas de estudio de la enseñanza parvularia y básica.

Es de admitir que la presencia de libros en el hogar no garantiza por sí sola la formación de lectores activos, sin embargo, la disposición de la familia hacia las ideas, los libros y la lectura dan origen a actitudes importantes que pueden influir incluso en la frecuencia con que se practique. Según Staiger (1983) informes del Ministerio de Educación de Malasia demuestran cómo en general, los lectores más asiduos provienen de hogares en los que hay libros y otros materiales de lectura. Recomiendan que los padres estimulen a sus hijos, fomentando un ambiente propicio a la lectura, adquiriendo materiales de lectura, contándoles cuentos basados en sus propias experiencias, comunicándose con ellos de manera más expansiva y abierta, atentándoles a que utilicen las bibliotecas escolares y públicas. Además pueden estimular la lectura en sus hijos leyendo ellos mismos (para dar ejemplo), elogiando la lectura de su hijo y leyéndoles, como formas de mostrar a sus hijos que la lectura es una actividad que vale la pena.

Investigaciones descritas por este mismo autor (1979) en diferentes países concluyen interesantemente que la presencia de la televisión en los hogares no constituye por sí misma un perjuicio para la lectura; en cambio otros factores como la escasa valoración de la utilidad de la lectura, la escasez de materiales de lectura, de recursos económicos para adquirirlos, y las actitudes y necesidades de la familia, constituyen los elementos fundamentales que intervienen en la elección de la televisión en lugar de la lectura.

Resulta así evidente que para propiciar un ambiente de estímulo a la lectura se requiere además de material de lectura variado, bibliotecas dónde encontrarlo sin mayor dificultad y una actitud positiva hacia esta actividad que permita valorarla como necesaria e indispensable para la vida.

De acuerdo con lo anterior puede establecerse que las experiencias y el bagaje lingüístico y cognitivo que necesita el niño para el aprendizaje de la lengua escrita son adquisiciones tempranas que pueden o no ser proporcionadas en el ambiente familiar. Esto permite afirmar igualmente que el estudio de los factores que inciden en el aprendizaje antes de iniciar la escolaridad de la lengua escrita deben focalizarse en el ambiente familiar y una vez se haya ingresado al sistema educativo en el nivel preescolar, deberán analizarse estos dos ambientes a partir de las condiciones sociales, económicas y culturales que los circunscriben, por cuanto analizar aisladamente solo uno o algunos de los factores proporcionaría como puede apreciarse en las investigaciones descritas una visión sesgada del fenómeno.

4.2.3 El Aprendizaje de la Lengua Escrita desde una Perspectiva Constructivista y Psicolingüística

La lengua escrita existe en las sociedades alfabetizadas, hace parte de la cultura y no es exclusividad de ningún espacio cerrado, porque ella trasciende los espacios y el tiempo; no existe nada que el lenguaje no pueda capturar: lo pensado, expresado, vivido o sentido quedan atrapados en un antes un ahora o un después en la escritura. Sin embargo, esto difiere con lo que muchos niños piensan y sienten al concluir su primer

año escolar, cuando la única sensación que les ha quedado es desconcierto a raíz de unas experiencias sin sentido que no guardaban ninguna relación con lo que ellos sabían acerca del lenguaje y de la vida al Negar al prescolar.

El lenguaje juega un papel fundamental en el proceso de socialización del niño, antes de que los niños aprendan a hablar ha comenzado su formación como lectores y productores de textos; los padres y las personas que los rodean los hacen objeto de una comunicación verbal constante. El lenguaje es significativo porque representa al mundo, no como si estuviese a la deriva, sino de una manera organizada y con sentido. El niño pequeño lo aprende porque hace parte de su entorno y porque ve su sentido, su utilidad y significatividad.

Halliday (1975, 1977, 1982), a partir de observaciones empíricas y consideraciones teóricas de naturaleza socio-lingüística y extra-lingüística, explora cuáles son las funciones lingüísticas mediante las cuales el niño aprende el lenguaje, es decir trata de desentrañar la naturaleza del lenguaje y su desarrollo. Sostiene que el niño que aprende su lengua materna, aprende a significar; construye un potencial de significado como medio de expresar sus capacidades en interacción con los demás a través del dominio progresivo de algunas funciones básicas del lenguaje que constituyen su entorno semiótico. Además es modificado por los aportes que hace el lenguaje en la inteligencia infantil. Las funciones del lenguaje constituyen, entonces, las posibilidades de actualización que presenta la lengua como sistema y dan cuenta de la diversidad de usos que permite.

Tradicionalmente, se han discutido las funciones básicas del lenguaje como la apelativa, la expresiva y la representativa; la función apelativa conocida también como conativa, interactiva o activa, por ser una demanda directa a quien va dirigido el mensaje o actúa como destinatario según Jakobson (1984), requiere que éste realice alguna acción determinada. Esta función corresponde a las cuatro siguientes descritas por Halliday (1975,1977):

- instrumental. El lenguaje es una herramienta para lograr un fin, para hacer algo. Hace alusión a las instrucciones que orientan acerca de cómo realizar o cómo manipular algo. Algunos ejemplos son los manuales y las instrucciones para preparar un alimento, consumir un medicamento, armar un juguete o diligenciar un formato.

- Regulativa o Normativa. Se propone afectar, modificar o lograr algo de los demás. Puede aparecer de manera implícita o explícita en los documentos, letreros, y señales que establecen leyes, reglas y advertencias necesarias para la vida social.

- Interactiva Es para establecer contacto con los demás a través de mensajes o recados en tarjetas de invitación, saludo, condolencias o felicitación, cartas y telegramas.

- Heurística. posibilita explicar la causalidad mediante la búsqueda de información para desentrañar el por qué de las cosas para comprender el mundo. Los cuestionarios son un ejemplo ya que permiten recolectar información, los ensayos donde se reflexiona

o trata alguna temática dejando abierta la exploración de nuevos interrogantes y alternativas.

La función expresiva, emotiva o imaginativa; se refiere a las Ideas, actitudes, emociones y sentimientos plasmados por el escritor o destinador para Jakobson (1984). Prosiguiendo con las funciones descritas por Halliday (1975,1977), aquí estarían incluidas las dos siguientes:

- Personal. Permite expresar la identidad y la personalidad propias. Como una necesidad individual y social se producen textos escritos, se lee y relee para comprenderse a sí mismo y a los demás, trascendiendo las vivencias y conocimientos previos.

- Imaginativa. Es la posibilidad de crear, inventar, simular, a través de la representación. Aquí se incluye la producción y la lectura de los diferentes géneros y estilos literarios donde pueden encontrarse la poesía, las canciones, los cuentos, los mitos, las leyendas, la novela, el teatro, la fábula, las adivinanzas y los refranes, que de acuerdo a las predicciones del sujeto pueden ser asimiladas de manera deformante respecto a la realidad.

La función representativa, referencial, denotativa o cognoscitiva, alude a lo simbólico del lenguaje, para que sea posible la transmisión del patrimonio cultural a través del relato oral, la lengua escrita u otras formas de registrar y difundir la información de las diferentes áreas del conocimiento. Según Jakobson (1984), esta función está enfocada

en el mensaje y por ende en el contexto, es el hito conductor de varios mensajes donde pueden integrarse a la vez varias funciones. En Halliday (1975,1977) esta función corresponde a la informativa

En ocasiones suele hablarse de función meta-lingüística cuando el lenguaje se explica a sí mismo, es decir se emplea el lenguaje para describir y/o explicar qué es, cómo está estructurado y cómo funciona. En este sentido se destaca la importancia de la lectura escuchada o la asumida personalmente en la adquisición de éstos conocimientos lingüísticos como el sintáctico, el léxico-semántico, que por su nivel de abstracción y complejidad no podrán ser comprendidos por la repetición mecánica de definiciones, sino en la interacción directa con ellos donde el lenguaje cobra sentido de acuerdo al contexto y los propósitos del uso y la actividad que lo motivan. El lenguaje como semiótica social no sólo opera como un reflejo de lo real, al volverlo significativo, sino que modifica el entorno social o lo real tanto como al mismo sujeto. No es simplemente una transmisión de significados, sino también gestor de significación. Dichas funciones del lenguaje destacan cuán significativo será el papel del lenguaje en la vida del niño y cómo es de vital importancia para el aprendizaje, tanto familiar como escolar. Lo anterior recalca la importancia de otorgar una experiencia familiar con el lenguaje que fecunde el intelecto del niño y que le posibilite una diversidad de experiencias lingüísticas, imprescindibles para su adaptación social.

Meza (1990) argumenta que las acciones realizadas por el Centro de Lectura de la Universidad industrial de Santander (UIS), en torno a la investigación para el fomento de la lectura, sustentan que el niño debe pasar durante el tiempo que permanece con su familia escuchando cuentos narrados por los padres para que se familiarice con la

estructura propia del lenguaje oral y para que se afirme y desarrolle la sensibilidad y el afecto, escuchando la lectura de textos para que se relacione con las diferentes formas del lenguaje escrito; las palabras, la estructura morfosintáctica, y para que aprenda a manejar diferentes portadores como periódicos, revistas y comics.

Alliende (1993), Bertrand e Ibañez (1989), Venegas (1989), Filion (1990), Castrillón (1990) entre otros, argumentan que leer a los niños aporta no sólo al desarrollo lingüístico y cognoscitivo, sino también a su desarrollo emocional al producir agrado por el contacto físico y la historia escuchada. Estimula la imaginación, la conversación interpolada y favorece el proceso de socialización por cuanto le ayuda a comprender las conductas y sentimientos propios y de los demás integrándose de manera más significativa por identificación a la vida de su comunidad.

Retomando las funciones sociales del lenguaje expuestas por Halliday (1975, 1977, 1982) en sus investigaciones en el campo de la socio-lingüística, Bernstein (1989) propone cuatro contextos lingüísticos mediante los cuales se desarrolla mediante el lenguaje el proceso de socialización o aprendizaje de la cultura por parte del niño, estos son: el contexto regulativo o regulador, donde se lo hace consciente de las normas del orden moral y sus diversos fundamentos, el contexto de instrucción, donde aprende acerca de la naturaleza objetiva de las cosas y de las personas adquiriendo además habilidades de diversa índole, el contexto imaginativo o de innovación, donde se le anima a experimentar y recrear su mundo a su manera y en sus propios términos, y por último el contexto interpersonal donde aprende a discernir los estados afectivos propios y de los demás.

Los estudios de estos contextos revelan que las orientaciones hacia las distintas funciones del lenguaje son significativamente diferentes de acuerdo con la dase social, la cual determina no sólo el qué se dice sino también el cómo y cuándo se dice. Al respecto Haüiday (1982) afirma que los códigos lingüísticos entendidos como las posibilidades que tiene uno u otro hablante de actualizar su lengua, están ligados a una interpretación funcional del lenguaje y que lo que diferencia un código de otro es el énfasis en las diferentes funciones o significados asociados a ellos y no la pertenencia a una u otra dase social. Señala además que los patrones de significado son construidos con cierta conciencia en contextos particulares vinculados especialmente a la socialización del niño en la familia.

Desde esta perspectiva sociolingüística, lo importante de las experiencias en los primeros años de vida no es la cantidad, sino la calidad y variedad en la participación e interacciones de los niños con personas que poseen y les proporcionen la información que ellos necesitan saber, los objetos y los conceptos, las actitudes de los padres hacia actividades intelectuales como la lectura y la escritura, las conversaciones acerca de temas específicos y el uso variado del lenguaje en diferentes situaciones, como también la oportunidad que tengan de organizar su experiencia a través del lenguaje y que favorecerán los futuros aprendizajes de los niños.

En los diferentes contextos en los que el niño interactúa con adultos e iguales, tiene la oportunidad de indagar, explorar y aprender respecto de la naturaleza, función y valor social de la lengua escrita como objeto cultural igualmente, en esos diferentes contextos sociales en los que el niño participa, el lenguaje es utilizado de diferentes formas de acuerdo al rol que se desempeña en cada uno de ellos. Esto significa que el

repertorio de usos de la lengua escrita no se logra sólo con aprender la mecánica de la lectura o la escritura, sino que el niño las aprende en la interacción con sus diferentes usos: cuando se le anima a escribir una carta para comunicarse a distancia con un familiar ausente o se le pide hacer la lista del mercado para evitar el olvido, cuando al solicitar o proporcionar información se recurre a las diferentes fuentes escritas, cuando se le hace partícipe en eventos de lectura a través de diferentes portadores de texto y puede descubrir que la lectura recrea, en fin cuando el lenguaje es empleado y valorado como medio de expresión y comunicación.

Cuando el niño no tiene la oportunidad de tener esos encuentros con variedad de material escrito en el hogar, desde la escuela deben unirse esfuerzos para que se capacite a las personas que pasan la mayor parte del tiempo con el niño, para que puedan ofrecer las condiciones para fomentar el gusto por la lectura y propiciar de esta manera aprendizajes significativos.

- Proceso de construcción de la lengua escrita

Las interacciones de los niños con diferente tipo de material impreso o la interpretación que hacen de los textos escritos, sus producciones escritas y las de los demás pueden ser observadas y comprendidas solo a partir de una fundamentación teórica coherente con el proceso de aprendizaje, la cual es imprescindible en aras a poder reconocer como válidas las preguntas y las conceptualizaciones que los niños han consolidado acerca de lo que se escribe. Esto implica para el niño comprender el sistema alfabético de la escritura y lo que puede o no ser leído, lo cual incluye el manejo del material impreso, la interpretación de textos y las partes de la oración. Todos estos aspectos guardan semejanzas profundas por cuanto son procesos caracterizados por distintos

momentos evolutivos que conforman un mismo proceso de adquisición: el de la lengua escrita.

Para aprender a leer los niños deben tener dos conocimientos fundamentaos: que lo impreso es significativo, lo cual permite la lectura y que el lenguaje escrito es diferente del hablado esencialmente porque depende de aspectos formales como la sintaxis y la semántica del texto para poder ser interpretado. Según Ferreiro (1987), en el aprendizaje de la lengua escrita el niño debe enfrentar el aprendizaje de las convenciones periféricas al sistema y el aprendizaje del sistema alfabético en tanto representación del lenguaje, con todo su potencial significativo.

En la escuela, desafortunadamente, se ha enfatizado más en el conocimiento de las convenciones periféricas al sistema que en su mayoría ya han sido comprendidas por los niños al iniciar la escolaridad, desconociendo que en la interacción con su medio los niños han tenido experiencias pocas o muchas, positivas o negativas que les han permitido reflexionar, preguntarse y construir sus propias hipótesis respecto a la lengua escrita, pero que a la hora del aprendizaje escotar, no son tenidas en cuenta, lo cual crea confusión y consternación en el niño. Es importante proceder ahora a describir más en detalle los diferentes aspectos que hacen parte de la construcción de la lengua escrita, para así entender mejor cómo fundamentar una propuesta metodológica concreta. Huelga decir que en esta parte se enfatizará más en la descripción de los períodos de conceptualización de la escritura y en el manejo del material impreso que en los demás aspectos que constituyen el proceso de construcción de la lengua escrita, porque son éstos los aspectos que se tomaron como indicadores del proceso de adquisición de este aprendizaje en los niños. Esta circunstancia no significa, empero, la

sobre-valoración o primacía de unos aspectos sobre otros, porque todos en su conjunto son los que permiten hablar del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura imbricadas entre sí.

Las convenciones periféricas al sistema de escritura son elementos externos al sistema que a pesar de ser transformados no afectan la estructura del sistema en sí. Los aspectos a los que refiere son: la orientación en que se escribe y se lee-de izquierda a derecha, de arriba-abajo, el tipo de letra; script o cursiva- el tipo de grafismo que se emplea para representar la escritura verbigracia el dibujo, las formas similares a garabatos o a letras como las pseudoletas y la grafía o letra convencional en sí. igualmente incluye los signos de puntuación, la linealidad o disposición horizontal en que deben escribirse las letras para lograr una secuencia de palabras.

Las diversas hipótesis y preguntas que los niños se plantean al tratar de comprender la lengua escrita, pueden observarse en la Interacción de los niños con diferente tipo de materiales impresos. De acuerdo a la oportunidad de experiencias con estos materiales, el niño los aprende a manejar por aproximaciones sucesivas. En este proceso establece diferencias entre las letras y otras marcas como números y signos de puntuación, entre lo que se puede leer y lo que no. Aventura predicciones respecto a lo que dirá de acuerdo al tipo de texto, a saber cuándo se está leyendo y cuándo se está contando algo, a colocar el libro en la posición convencional para la lectura, la dirección hacia dónde ha de hacerse, dónde iniciar y dónde termina el renglón, la lectura en el libro, en la página y el orden en que deben pasarse las hojas para lograr una lectura ordenada y lógica del texto.

De acuerdo a los momentos evolutivos descritos por Ferreiro y Teberosky (1988) respecto de lo que puede o no ser leído, en un primer período el niño aún no ha consolidado la distinción entre lo que constituye o no la escritura, lo cual hace que su interpretación de los textos esté basada en la imagen y no en las características formales de la escritura al considerar que se puede leer tanto en el texto como en la imagen. En un segundo período la interpretación es apoyada en las Imágenes y en la búsqueda de índices como letras o palabras dentro del texto que permitan la descodificación. Luego en un tercer período cuando los niños han descubierto que existe una relación de correspondencia entre lo leído y lo escrito, no necesita la imagen para interpretar un texto. Sin embargo, las interpretaciones son inicialmente de tipo silábico haciendo corresponder la emisión oral con el texto. Posteriormente las interpretaciones son acompañadas por una descodificación sin significado, porque éste aunque tiene sentido es diferente al del texto y finalmente logra integrar el significado real del texto realizando una interpretación significativa inmediata con fluidez en la lectura.

En la interpretación de las partes de la oración, en un primer período cuando el niño no ha logrado diferenciar entre texto y la imagen, aunque ésta sea escrita delante del niño, debe ir acompañada de imagen para que diga algo, es decir la escritura aún no tiene significado independiente, luego sólo se admite que en la oración están representados los sustantivos, es decir el nombre de las cosas. En un segundo período admite la significatividad de la escritura en tanto ésta representa el lenguaje, ya no necesita estar acompañada por dibujos para significar. No obstante, el análisis que el niño realiza de las partes de la oración no corresponde del todo con la emisión oral Finalmente en el tercer período, el descubrimiento de la fonetización de la escritura, le posibilita coordinar

la correspondencia entre la ubicación y la emisión oral de cada una de las partes de la oración.

En las primeras investigaciones realizadas en 1979, acerca de la construcción de la lengua escrita en los niños, Ferreiro y Teberosky (1988) describieron en la conceptualización de la escritura tres niveles a saber: el concreto, el simbólico y el lingüístico, que son presentados por Gómez (1987) como representaciones de tipo presilábico, silábico-atfabético y alfabético. Nuevamente Ferreiro (1991) exponiendo acerca de la representación del lenguaje y el proceso de alfabetización, alude ya no a niveles sino a periodos etapas y subetapas de conceptualización de la escritura.

En el transcurso de la presente investigación, se pudo detectar algunas limitaciones en la secuencia descrita por Ferreiro y Teberosky (1988), para analizar el proceso de construcción de la lengua escrita en los niños, específicamente en las subetapas que conforman cada uno de los periodos. Se Negó a dar el caso de ubicar las escrituras espontáneas de algunos niños en subetapas que no correspondían del todo a las características de las etapas donde fueron ubicadas, por no existir una fase intermedia entre las dos subetapas más próximas

Esto fue confirmado igualmente por Isaza y Ramírez (1992), en una investigación acerca de este proceso. Esta circunstancia creó a estas Investigadoras la necesidad de incluir nuevas subetapas como uno de los aportes teóricos a este proceso Otro aspecto que merece ser tenido en cuenta, es que estas investigaciones no explican el proceso de adquisición de la escritura desde el modelo de la letra cursiva, sino esencialmente desde

el modelo de la tetra Imprenta, lo cual representa una dificultad al clasificar las producciones escritas basadas en el modelo de la tetra cursiva.

A continuación se realiza una descripción del proceso de conceptualización de la lengua escrita de los niños, atendiendo a las últimas reelaboraciones conceptuales y contribuciones teóricas a éste proceso de construcción, lo cual sirvió de base para elaborar un cuadro donde se describe de manera sintetizada este proceso y donde se presentará la clasificación realizada de las producciones escritas de los niños. (Ver Anexo 12)

Primer período o diferenciación entre dibujo y escritura Hasta el momento en que el niño domine la convencionalidad de los elementos que componen el sistema alfabético, sus producciones escritas deberán ser analizadas tomando como eje el contexto y la interpretación que él hace de éstas, por cuanto no es lo mismo una escritura espontánea a una escritura bajo la presión de las personas o las circunstancias que rodean el acto, de igual forma solo el propio escritor sabe cuál fue su intención en el momento de la producción. Estas condiciones permitirán observar las posibles hipótesis que se están planteando, los conflictos que está enfrentando, cómo los resuelven, además porque en las primeras etapas los rasgos o el tipo de letra empleada no están aún definidos. En este período la escritura aún no tiene significación; el niño no maneja criterios de diferenciación entre lo que puede o no ser leído, para él lo escrito sin imagen no "dice" nada, el dibujo y la escritura son así indiferenciados, los rasgos de la escritura variables en tamaño son en ocasiones similares a dibujos y la escritura no muestra las características formales como la segmentación, la linealidad o la direccionalidad convencionales que la determinan.

Una vez lograda la diferenciación entre texto e imagen, los significados aparecen ligados a la relación texto-imagen, donde el niño emplea como estrategia para interpretar los textos la información proporcionada por la imagen

Las producciones comienzan a presentar cierta secuencia de logros; aparecen incluidas dentro del dibujo, bordeándolo, fuera del dibujo pero cerca de él. Esta separación permite la aparición de ciertas condiciones para que la escritura sea legible; una o dos grafías o pseudolettras, iguales o diferentes para representar el nombre de un objeto

Las escrituras pueden aparecer sin o con control de la cantidad, la dirección hacia donde se escriben y/o interpretan puede oscilar respecto a la convencionalidad, sin embargo se aprecia un logro en la linealidad; las escrituras evidencian una organización lineal Intencional. El control que se va instaurando en la cantidad de grafías o pseudolettras, imprime cierta segmentación entre escrituras que las hace diferenciales

Segundo período o búsqueda de diferencias entre escrituras Comienza una intencionalidad dirigida a considerar algunas propiedades formales de la escritura como la sintaxis del sistema combinar diferentes elementos para lograr diferentes resultados, clasifica lo que se puede y lo que no se puede leer mediante criterios de cantidad.

La posibilidad de comparar otorgada por el control en la cantidad de elementos utilizados, permite al niño controlar similitudes y diferencias entre las escrituras para representar de manera distinta diferentes palabras.

La coordinación alternada entre la cantidad y la calidad al interior de cada serie o producción escrita, regula con qué, cuántas y en qué orden o posición habrán de escribirse las grafías o pseudoletas en cada palabra. Puede encontrarse así las siguientes etapas, subetapas que caracterizan las escrituras de este período:

En las escrituras fijas, inicialmente no hay variedad en el repertorio, se emplea la misma serie y orden de letras para escribir diferentes nombres, o la misma serie y orden de letras variando una letra en cada escritura. Esta aparente inmovilidad en las escrituras, representa en ocasiones un bloqueo de orden personal por la falta de confianza de) niño en sí mismo o de orden cultural, atribuido a la familiaridad con la escritura del propio nombre o palabras significativas para el niño. También esta situación puede ser el producto de una enseñanza sistemática a través de "piañas" (con su énfasis asfixiante en el producto final y su corrección inmutable y con el desconocimiento del proceso y de las aproximaciones o etapas necesarias para llegar al resultado anhelado. Para superar este bloqueo que en cierta medida hace parte del proceso de aprendizaje, será necesaria la posibilidad de interactuar naturalmente con el lenguaje, donde de manera espontánea se empleen estrategias que consoliden los esquemas existentes para superar el conflicto con otros más acordes a la situación.

En las escrituras diferenciadas, puede apreciarse el empleo de un repertorio de grafías o pseudoletas fijo (donde todos los elementos empleados no varían) y una cantidad variable al representar cada escritura. En otra subetapa puede encontrarse un repertorio fijo parcial o sea que no siempre es igual, también pueden encontrarse escrituras sin control en la cantidad de grafías empleadas. La cantidad puede aparecer constante con un repertorio fijo parcial, o variable conservando el repertorio fijo parcial, o bien constante

variando el repertorio o controlar la cantidad y la variedad para representar distintas palabras con distintos elementos.

Las escrituras diferenciadas pueden incluir al final de este período valor sonoro al comienzo de la escritura de la palabra o en la parte posterior de ésta. En algunas escrituras la cantidad y el repertorio aparecen variables con valor sonoro en la primera parte de la escritura o pueden presentar un repertorio variable conservando fija la cantidad con presencia de valor sonoro al inicio o al final de la palabra

Tercer Período o Fonetización de la Escritura. Ha comenzado un interés por las propiedades sonoras de la escritura. Los desequilibrios cognitivos están planteados en términos de las relaciones de significado existentes entre los elementos del sistema y sus posibles combinaciones, es decir, ya no se está regido sólo por la sintaxis, sino también por la semántica propia del sistema alfabético de la escritura.

La sílaba es tomada como unidad para hacer corresponder en un inicio, cuantitativamente cantidad de sílabas con cantidad de letras y posteriormente en forma cualitativa la cantidad de sílabas pero sólo con determinadas letras, que pueden ser representadas con segmentos consonánticos, vocálicos o la combinación de los dos

Los criterios de cantidad y variedad que aún se conservan crean conflictos, antes de poderse lograr una relación directa entre la escritura y el lenguaje, sobre todo en la escritura de palabras monosílabas, lo cual es resuelto empleando como estrategia el ir agregando o suprimiendo grafías, o prolongando la emisión oral para hacerla corresponder con la escritura.

En una primera etapa la sílaba es tomada como unidad para hacer corresponder en un inicio cantidad de sílabas con cantidad de letras y posteriormente en forma cualitativa la cantidad de sílabas pero sólo con determinadas letras, que pueden ser representadas con segmentos consonánticos, vocálicos o la alternancia de los dos.

En esta subetapa como su nombre lo dice es tomada la sílaba como unidad para hacer corresponder la cantidad de sílabas con la cantidad de letras. En un comienzo aparecen características propias de etapas anteriores, lo cual impide una correspondencia exacta entre cantidad de sílabas y cantidad de letras para representar una palabra. Pueden identificarse tres criterios distintos que muestran una progresión en cuanto al valor sonoro convencional y la correspondencia sonora de las letras empleadas para representar silábicamente la escritura. Puede apreciarse de esta manera las siguientes subetapas: escrituras silábicas iniciales sin valor sonoro convencional, escrituras silábicas iniciales con valor sonoro convencional sin correspondencia sonora, o escrituras silábicas iniciales con valor sonoro convencional con correspondencia sonora

En una segunda subetapa de esta etapa, las escrituras silábicas presentan una marcada exigencia de cantidad, en especial cuando se representan palabras monosílabas o bisílabas que dan como resultado una o dos tetras de acuerdo a las escrituras silábicas. El niño tiende a agregar letras para conservar el criterio mínimo de letras para que una escritura pueda ser leída. Éstas pueden presentarse sin predominio de valor sonoro convencional o con predominio de valor sonoro convencional

En una tercera subetapa las escrituras silábicas son estrictas, es decir, existe una correspondencia exacta entre el número de sílabas que representan la palabra y el

número de grafías empleadas, sin omitir sílabas y sin repetir letras y pueden presentar o no predominio de valor sonoro convencional

Los conflictos desde lo cuantitativo y lo cualitativo, generados por la deficiencia de las escrituras silábicas, y la creciente estabilidad en la correspondencia del valor sonoro convencional de las letras, llevan a formular nuevas hipótesis de solución, aparecen así las escrituras silábico-alfabéticas como una etapa de transición donde algunas grafías están representando sílabas y otras están representando sonidos que pueden poseer o no valor sonoro convencional. Aunque esta etapa es más estable respecto a las anteriores, plantea igualmente desequilibrios cognitivos dados por las inconsistencias en las soluciones hasta ahora encontradas para lograr una comprensión adecuada del sistema de escritura alfabético.

Las escrituras alfabéticas consolidadas por los logros anteriores permiten que a cada grafía consonante o vocal le sea asignado por el valor sonoro convencional correspondiente. Inicialmente estas escrituras pueden presentarse sin valor sonoro convencional o con algunas fallas en la utilización del valor sonoro convencional, debido a que aún no se han consolidado los esquemas conceptuales para comprender la relación entre lo escrito y lo leído con las características de número restringido de grafías de acuerdo a cada palabra, linealidad y direccionalidad convencionales en que han de escribirse, para producir escrituras alfabéticas con valor sonoro convencional

La adquisición y dominio de los valores sonoros convencionales de las letras que componen el sistema alfabético, permite optar por la calidad antes que la cantidad de letras empleadas para escribir, el niño puede ahora regular con mayor precisión cuántas

y cuáles letras debe escribir para determinada palabra. Poco a poco el niño irá superando las restricciones que impone la sintaxis, para avanzar cada vez guiado más por la semántica propia del sistema alfabético y los diferentes usos y formas del lenguaje para producir textos cada vez más elaborados. Pero esto no es tan sencillo como parece, porque la manera fácil o difícil de aprender a leer y a escribir y el gusto por estas actividades no dependen sólo de las aptitudes y la historia familiar del niño, sino también de la manera como sean concebidos y abordados en la práctica pedagógica tanto el saber específico como la enseñanza y el aprendizaje. Al llegar a la escuela deben ser reconocidas y exploradas por parte del maestro las actitudes, experiencias y conocimientos previos de los estudiantes para de esta manera diseñar propuestas escolares y extraescolares acordes con sus necesidades e intereses.

4.2.4 Elementos Conceptuales Básicos para Diseñar una Propuesta Pedagógica Constructivista y Psicolingüística para el Acompañamiento Familiar en el Aprendizaje de la Lecto-escritura.

La comisión Internacional para la formulación de Políticas Nacionales de Lectura reunida en Caracas, Venezuela en 1992, estipuló que la familia como núcleo fundamental de la sociedad, es responsable de la formación de actitudes y valores y que por tanto las acciones de promoción de la lectura deben apuntar a capacitar a los padres o a los adultos que permanecen en el hogar, a fin de que sirvan como mediadores eficientes en el proceso de aprendizaje de la lectura de los niños. Además, recomendó la producción de materiales que estimulen a los adultos a participar con el niño en el desarrollo de las distintas manifestaciones del lenguaje.

Reconociendo que la motivación temprana por la lectura en la familia genera actitudes positivas en el comportamiento lector del niño, se hace necesario que los esfuerzos estén coordinados para lograr objetivos comunes, pero sin entrar en contradicción respecto a las prácticas educativas y las actitudes hacia la lecto-escritura. En este sentido Meza (1992) afirma que para formar un espíritu positivo hacia la lectura se necesita como primer requisito un cambio de actitud por parte del docente y la institución escolar que haga posible un trabajo conjunto con padres, estudiantes y bibliotecarios

De los trabajos de Gómez y Ferreiro (1987), se deduce que las estrategias de intervención pedagógica son las actividades que se llevan a cabo en un programa, diseñadas a partir de objetivos específicos de acuerdo a los aspectos que se pretendan favorecer en el proceso de aprendizaje. Igualmente, Hurtado (1994) las conceptualiza como acciones que realiza el maestro fundamentado en una base teórica para facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas en los estudiantes.

En las dos conceptualizaciones anteriores coexisten ciertos elementos solidarios que conjugados establecen que propiciar aprendizajes significativos que contribuyan a la formación personal y social de los estudiantes requiere por parte del maestro en igual proporción una formación teórica coherente con su acción pedagógica y los propósitos que se plantee acerca del saber específico. De igual manera necesita entender el proceso de construcción de ese saber, cómo se aprende en términos generales, qué factores intervienen en ese proceso y cómo generar aprendizajes significativos en los alumnos.

La propuesta para el acompañamiento familiar en el aprendizaje de la lecto-escritura, incluye experiencias o actividades de lenguaje que comparten padres e hijos en el hogar con la orientación del maestro para un aprendizaje significativo de la lectura y la escritura por parte del niño que no ha iniciado aún la escolaridad. Dichas experiencias están fundamentadas en el enfoque constructivista del aprendizaje por considerar que el niño aprende sólo aquello que le es significativo, le interesa y le permite integrarse más con su mundo y los que le rodean, en especial sus padres.

Las experiencias de lenguaje son vivencias donde se privilegia el pensar, hablar, escuchar, leer y escribir para satisfacer necesidades personales y sociales que promuevan actitudes positivas, el gusto y posterior hábito hacia las actividades intelectuales de lecto-escritura, empleando el lenguaje con diversos propósitos para conocer y valorar sus diferentes funciones y posibilidades.

Fredericks y Taylor (1991) basados en sus propios estudios y los de otros investigadores, proponen un modelo de planificación para abordar en forma coherente y metódica estos programas para padres y lograr así una participación significativa y duradera por parte de éstos en el aprendizaje de los hijos a lo largo de toda la escolaridad, desde el preescolar hasta el final de la secundaria. Este modelo está compuesto por cuatro fases interrelacionadas entre sí: una de diagnóstico, donde el maestro debe identificar las necesidades y los intereses de acuerdo con el desarrollo de los niños y lo que los padres pueden y desean hacer para apoyar el aprendizaje de sus hijos, otra de planificación o diseño para determinar los materiales y actividades adecuadas, una tercera de ejecución o desarrollo donde se ofrece información y

sugerencias a los padres acerca de la manera de realizarlas en el hogar, y una última fase de evaluación para establecer la eficacia del programa.

Para iniciar el programa es necesario que los padres reconozcan que su participación es importante para sus hijos en particular y para el éxito de la propuesta en general. Este reconocimiento puede surgir a partir de la explicación y comprensión de la propuesta y en el transcurso de ésta a través de talleres y asesorías donde se proporcione información, sugerencias prácticas y se elaboren materiales didácticos para apoyar la labor educativa desde el hogar. Además, la posibilidad de participar en la propuesta de manera flexible y coordinada donde se tienen en cuenta las necesidades y expectativas que como padres puedan tener podrá generar actitudes positivas no sólo hacia la propuesta sino también hacia la participación en el aprendizaje de los hijos y las actividades de lectura y escritura.

Según Fredericks y Rasinski (1989), investigaciones como las de Goldfield y Snow (1984), Trelease (1985), DeFord (1980), Durkin (1977), Baker y Greene (1977), Nessel (1985), Bridge (1986), Gross (1986) y Rhodes (1986), permiten establecer un conjunto de principios y prácticas que pueden servir como guía para diseñar programas de lectura eficaces para que los padres apoyen el aprendizaje de los hijos. A continuación se presentan independientemente ocho principios que en realidad actúan interrelacionados en una propuesta

Tiempo diario fijo. Las experiencias compartidas en el hogar deben tener como requisito básico la disposición por parte de los padres para realizarlas, es decir tener una actitud positiva para dedicar un espacio de tiempo breve para hacer de la actividad algo

grato y agradable. Vukelich (1984), citado por Fredericks y Rasinski (1989, 28) aduce: "Tan sólo 20 minutos de interacción padre-hijo, cada tarde, pueden ser suficientes para que el niño cree un hábito de lectura para toda su vida".

Objetivos y motivos. Las vivencias de lenguaje propuestas a padres e hijos deben estar basadas en propósitos acordes con las actividades reales y sencillas que cualquier persona podría realizar para satisfacer sus necesidades personales y sociales. De acuerdo con Bullock (1975) y Fredericks y Taylor (1985) igualmente citados por Fredericks y Rasinski, (1989, 29), se afirma que "las actividades de lectura entre padres e hijos deben tener objetivos concretos y las razones para elegir una actividad, deberían estar directamente relacionadas con los intereses y el ambiente inmediato del niño. "

Actividades reales de lecto-escritura. Siguiendo los planteamientos de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1991), y los del lenguaje Integral de Goodman (1989), puede afirmarse que el lenguaje solo tiene sentido cuando es empleado con propósitos claros y en situaciones diversas de acuerdo a las situaciones que lo requieran. Para Butler y Clay (1979) y Smith (1977) citados por Fredericks y Rasinski (1989, 29) "La idea de actividad lecto-escritura real está relacionada con la de objetivos reales. Las tareas en que se hace participar a los niños, deberían incorporar la práctica de la lecto-escritura tanto en la forma como en la función '.

Interés intrínseco. Las experiencias basadas en actividades reales de lectura y escritura apuntan directamente hacia los intereses intrínsecos, por ello se requiere que los materiales que se escojan y proporcionen posean informaciones relevantes e

interesantes, historias escritas no soto por adultos sino también por otros niños, personajes y situaciones que en algún momento los padres y los niños puedan conocer, vivir y disfrutar. Ervin (1984) también citado por Fredericks y Rasinski (1989,29) expone "... el principal objetivo de las actividades lectoras padre-hijo, debería ser el desarrollo de lectores ávidos de por vida." Se afirma además que esta motivación está ligada estrictamente con el propio texto, siempre y cuando presente una buena historia o alguna información interesante o relevante al lector. Para lograr este principio la biblioteca escolar debe disponer de un espacio y un horario de atención para que los padres tengan acceso a otros materiales seleccionados cuidadosamente y puedan llevarlos al hogar en calidad de préstamo por pocos días como: libros de cuentos, animales, palabras ilustradas, adivinanzas, trabalenguas, poesías, juegos didácticos, revistas infantiles, periódicos, plegables, álbumes de etiquetas y folletos, entre otros.

Tolerancia y paciencia. Estas cualidades pueden generarse a partir de la comprensión por parte de los padres acerca del proceso de aprendizaje que viven sus hijos. Los padres pueden propiciar la confrontación semántica a través de preguntas que lleven al niño a la argumentación de sus respuestas, a la interpretación de sus propias escrituras y el contraste con la escritura convencional. De manera cooperativa los padres muestran a sus hijos lo que saben acerca de la escritura y cómo lo saben sin intención de censurar ni imponer. Este principio permite la auto-corrección por parte del niño y la búsqueda de soluciones distintas cada vez que descubre lo inadecuadas o insuficientes que son aún sus estrategias o hipótesis para dominar los aspectos formales y pragmáticos de la lengua escrita. Al respecto Fredericks y Rasinski (1989, 30) sostienen:

"Es necesario que los padres dejen avanzar a sus hijos respetando su propio ritmo. La paciencia y la tolerancia son componentes vitales en una paternidad y maternidad efectivas. Conviene que los padres sean conscientes de los avances, retrocesos y logros que experimenta el crecimiento de sus hijos, para que les permitan consolidar los progresos alcanzados en lecto-escritura antes de avanzar."

Apoyo y animación. El acompañamiento de los padres proporciona mayor seguridad y confianza en el propio aprendizaje. Además, las producciones escritas, las predicciones, pensamientos, ideas o respuestas expresadas por los niños durante las actividades o la elaboración de materiales didácticos, juegos de construcción o de palabras, posibilitan la participación de toda la familia y relievan la importancia y el valor de la lecto-escritura. De acuerdo con Fredericks y Rasinski (1989, 30) citando a otros autores afirman que apoyar significa también aportar la ayuda suficiente para que los niños encuentren satisfacción en las actividades que realizan. Se trata de atenderlos, por eso las mejores actividades son las que posibilitan que los padres apoyen los esfuerzos de sus hijos; siendo necesario además según Smith (1973) que éstos faciliten la tarea de leer aportando un repertorio suficiente de actividades, ofreciendo explicaciones elaboradas, respondiendo a preguntas y compartiendo ejemplos. Los padres siguiendo a Thomas (1985) actúan como un andamio que soporta el desarrollo del lenguaje lecto-escritura de sus hijos

informalidad. El hogar como ambiente natural para el aprendizaje es propicio para favorecer la creatividad y la autonomía en los niños a través de experiencias donde la lecto-escritura se practique de manera espontánea, significativa y funciona) A) respecto Fredericks y Rasinski (1989, 30) aportan: la espontaneidad es una condición fundamental a la hora de trabajar con los niños, porque las actividades informales crean

un ambiente propicio para que el aprendizaje de la lectura se convierta en una ocupación natural y placentera.

interacción. La interacción como condición fundamental para el aprendizaje, requiere que las actividades sugeridas posibiliten que padres e hijos interactúen a diferentes niveles y situaciones, a través de conversaciones interpotadas donde las descripciones, explicaciones, interpretaciones, predicciones, y argumentaciones puedan ser confrontadas y retro-alimentadas en un ambiente de confianza y reciprocidad Rumetharth (1985) citado por Fredericks y Rasinski (1989, 31) argumenta "Los padres pueden responder a las preguntas y predicciones de sus hijos, así como compartir las propias. De este modo, se va manifestando el proceso de hipótesis que caracteriza a la lectura fluida."

Estos criterios y prácticas descritos así como las fases de planificación expuestas, permiten diseñar propuestas para padres coherentes con un enfoque constructivista y psicolingüístico del aprendizaje no sólo para el nivel preescolar donde los niños Inician el contacto con el ambiente escolar, sino también para todos los niveles de educación porque son estrategias que parten del conocimiento previo y del uso natural y funcional del lenguaje donde la interacción y la disposición de los padres o las personas que permanecen con los niños son esenciales.

Los niños, como los adolescentes, no necesitan motivadores externos como premio para aprender; ellos y cualquier persona adulta siempre van a estar dispuestos a compartir experiencias significativas, es decir actividades con un sentido y propósitos claros que

tengan en cuenta lo que ellos son, saben y sienten acerca de un conocimiento en particular en este caso de la lengua escrita y del mundo en general.

Como pudo apreciarse en esta sección de marco teórico, los diferentes factores implicados en el proceso de aprendizaje reafirman la importancia de diseñar propuestas pedagógicas como la que se fundamentó en esta investigación, donde el apoyo de los padres y el aprovechamiento del entorno familiar se convierten en movilizadores de experiencias significativas y donde los niños interactúan con materiales escritos de modo colaborativo. En últimas, por una parte según la teoría psicogenética el aprendizaje es un proceso de estructuración y organización y además éste es una construcción progresiva, por otra parte el aporte de la psicolingüística estriba en que la lengua escrita pasa igualmente por períodos y etapas de estructuración y de equilibración. En definitiva, el entorno familiar es imprescindible, por ser donde se vivencian las primeras experiencias encargadas de propiciar el conocimiento. Considerar desde la escuela la importancia del medio hogareño para el aprendizaje mejora la calidad de las interacciones y de las experiencias iniciales del niño, enriqueciendo así las posibilidades de que desarrolle esquemas más elaborados y acceda a conocimientos y significados más variados y más profundos, lo cual es una manera de volver más productivo el aprendizaje y de adaptarse con mayor eficacia al medio y beneficiarse mejor de sus interacciones con los actores sociales.

5. METODOLOGÍA

5.1 UPO DE ¡NVEST!GAC!ÓN

Esta investigación es descriptivo-comparativa de corte cualitativo, por cuanto la fundamentación teórica y práctica de la propuesta pedagógica de intervención implementada con un grupo de padres de familia, requirió un seguimiento del proceso y los aspectos relacionados con éste para describir los resultados obtenidos a la luz de las comparaciones, contrastes y relaciones entre los resultados obtenidos con respecto a otro grupo donde no se llevó a cabo la propuesta. De esta manera se derivaron conclusiones relevantes para la educación acerca de cómo es la participación de los padres en el aprendizaje de la lecto-escritura de los hijos cuando se implementa una propuesta pedagógica con este propósito y cómo debería ser en términos de condiciones para que el acompañamiento incida significativamente en el proceso de aprendizaje de los niños.

Para lograr los objetivos de la investigación se diseñaron instrumentos que permitieran tener un conocimiento real y directo de las condiciones iniciales del ambiente familiar para apoyar el aprendizaje, de las adquisiciones previas de la lengua escrita y el contexto escolar de los niños, para que a partir de la interpretación de los datos obtenidos antes y después de la intervención, pudiera afirmarse que la propuesta podía incidir de manera significativa en las condiciones iniciales del grupo con el que se realizó y bajo qué nuevas condiciones.

5.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

La investigación se llevó a cabo con dos grupos de preescolar con edad promedio de cinco años en la Escuela Santander Anexa a la Normal Nacional, ubicada en el sector de Villa Hermosa, perteneciente al estrato socioeconómico dos, según la clasificación de las Empresas Públicas de Medellín.

Esta institución seleccionada cumplía con algunos criterios requeridos para hacer viable la aplicación de la propuesta que se fundamentó teórica y empíricamente para favorecer el aprendizaje de la lecto-escritura en niños de nivel preescolar que apenas inician la escolaridad. Esta escuela contaba no sólo con los dos grupos de nivel de preescolar, sino también con la disposición de la comunidad educativa. La pertenencia de los dos grupos a la misma institución permitió encontrar características similares en cuanto a edad, grado escolar, conformación de los grupos, tamaño, condiciones socioeconómicas, culturales y escolares de los niños.

Los grupos tenían igual o similar número de alumnos; en este caso el tamaño de los grupos era de treinta alumnos y habían sido conformados de igual forma: ambos eran grupos mixtos y equiparables en la cantidad de niños y niñas igualmente, y quizá uno de los criterios más importantes, se contaba con la disposición y colaboración de los diferentes estamentos como el director, las profesoras, la persona encargada de la biblioteca, los celadores y los mismos padres de familia, entre otros.

La selección de esta muestra obedeció a la necesidad de implementar propuestas que favorezcan el aprendizaje desde los primeros niveles escolares, también porque es importante que la propuesta beneficie a cualquiera de las 206 instituciones públicas de

la ciudad de Medellín que tienen nivel preescolar, y que están interesadas en implementar en su práctica pedagógica estrategias que contribuyan a cualificar los procesos de aprendizaje de sus alumnos.

Los dos grupos seleccionados, fueron denominados como Grupo Uno (G1), es decir el de comparación y Grupo Dos (G2), en cual que se implemento la propuesta pedagógica durante el tiempo comprendido entre el 12 de febrero y el 18 de junio de 1996

Es de anotar que la propuesta se llevó a cabo igualmente con el grupo de comparación, aunque sin hacer ya parte del proceso de esta investigación. Sin embargo, este hecho hizo que fuese indiferente cuál de los dos grupos seria el grupo de intervención o cuál el grupo de comparación y por consiguiente en cuál se implementaria primero la propuesta. Esta circunstancia representó uno de los aportes a la educación preescolar, por cuanto como praxis permitió ampliar las conclusiones y generar un espacio para que la profesora del Grupo Uno, interesada en la propuesta, la conociera y comprendiera mejor.

De acuerdo con la información suministrada por los padres en las hojas de matricula, los dos grupos de niños coincidieron respecto al porcentaje que había asistido a algún centro educativo o de atención como Hogares de Bienestar o guardería antes de ingresar al preescolar de la escuela. En el G1, 14 niños (46.7%), no habían tenido ningún tipo de experiencia institucional previa al llegar al preescolar de la escuela y de manera similar aunque con un porcentaje ligeramente mayor en el G2, 13 niños (52%), tampoco habían tenido esta experiencia institucional previa antes de ingresar el.

prescolar de la escuela. Se puede afirmar entonces que los dos grupos eran similares y por tanto comparables en este aspecto de la escolaridad previa

De igual forma los niños pertenecían a un ambiente socioeconómico y cultural de características similares, las experiencias escolares compartidas tenían iguales contenidos y la metodología empleada por las profesoras para abordarlos no difería en mayor grado. La información que demuestra la similitud entre los dos grupos, además de complementar los datos obtenidos en la evaluación realizada al comienzo de la investigación en los dos grupos de niños, permitió efectuar un análisis comparativo de esos resultados iniciales con los obtenidos en la evaluación después de la intervención pedagógica con el Grupo Dos (Ver numeral 6)

5.3 TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Las diferentes técnicas e instrumentos empleados en esta investigación fueron cuidadosamente seleccionados, contruidos y sometidos a pruebas de validez de fiabilidad por el examen de tres personas que trabajan y han realizado investigaciones en el área. Se tuvo en cuenta además instrumentos que habían sido utilizados con anterioridad en otras investigaciones y se piloteó, por considerarlo necesario, uno de los tres cuestionarios aplicados a los padres de familia.

Las técnicas y procedimientos empleados para obtener información acerca del contexto familiar y escolar fueron la observación participante, la entrevista, el cuestionario, el taller y el torbellino de ideas. Bajo cada técnica se construyeron respectivamente los siguientes instrumentos: una entrevista semi-estructurada para los padres de familia que

no participaron en todos los talleres, tres cuestionarios para aplicados en los dos grupos de padres, cinco talleres teórico-prácticos y dos torbellinos de ideas realizados en forma grupal con los padres de familia del grupo de intervención, una entrevista semi-estructurada y una guía de observación de clase para las docentes de los dos grupos.

Los tres cuestionarios aplicados a los padres de los dos grupos, se diseñaron de acuerdo a los requisitos expuestos por Hernández Sampieri y otros (1991). Estos instrumentos fueron revisados por expertos, y posteriormente uno fue piloteado a nivel grupal antes de su aplicación, en un grupo de 42 personas que compartía características de ubicación geográfica comunes con la población con la que se llevó a cabo la investigación.

El primer cuestionario (ver Anexo 1) tenía como propósito obtener información acerca de algunos aspectos relacionados con el contexto socioeconómico y cultural del hogar, para lo cual se incluyeron algunos aspectos contemplados en un cuestionario diseñado por Meto (1989).

El segundo cuestionario (ver Anexo 2) buscaba complementar la información proporcionada en el primer cuestionario e indagar acerca del apoyo en el aprendizaje de la lecto-escritura en los niños por parte de los padres en los dos grupos. Para su elaboración se retomaron algunos elementos propuestos por Fredericks y Taylor (1991) en su libro "Los padres y la Lectura: Un Programa de Trabajo".

Con el tercer cuestionario (ver Anexo 7) se evaluó la efectividad de la propuesta en cuanto a la participación y el apoyo de los padres del grupo de intervención o Grupo Dos,

en el aprendizaje de los hijos y los avances de éstos en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Otro instrumento que permitió indagar acerca de los aspectos relacionados con la participación de los padres en programas de capacitación para apoyar el aprendizaje de la lecto-escritura en los niños fue la entrevista semi-estructurada (ver Anexo 3) realizada a tres madres de familia que no participaron en el desarrollo de toda la propuesta.

Como parte esencial de la propuesta, se realizaron cinco talleres teórico-prácticos (ver Anexo 15), donde se pretendía generar actitudes positivas hacia la lectura y la escritura, a través de espacios de reflexión que permitieran comprender el proceso de aprendizaje de los hijos y conscientizar acerca de la participación como padres en ese proceso. Cada uno de los talleres tenía una duración de dos horas y comprendía las siguientes etapas:

1. Dinámica grupal (30 minutos).
2. Presentación de la temática del taller (30 minutos).
3. Experiencias prácticas y empleo de materiales, de acuerdo a las actividades (ver Anexo 15) que desarrollaban los padres de familia con los niños en el hogar y que formaban parte de la propuesta (30 minutos).
4. Construcción de materiales didácticos para enriquecer las experiencias propiciadas en el hogar para favorecer el aprendizaje de la lecto-escritura en los niños (30 minutos).

Para complementar aún más las informaciones proporcionadas por los padres de familia del grupo de intervención (G2), se les propuso al iniciar el primero y el último de los cinco talleres, completar en forma colectiva algunas afirmaciones. Esta dinámica grupal denominada "Torbellino de ideas", permitió el libre flujo de ideas, reacciones y comentarios entre los participantes (Ver Anexos 4 y 5)

Se diseñó una entrevista semi-estructurada (ver Anexo 9) para las docentes de los dos grupos con el propósito de caracterizar la metodología que subyace a su práctica pedagógica. Este instrumento se construyó tomando como base algunos elementos de la entrevista empleada por Meto (1989), en una investigación acerca de la lectura y los factores que dificultan su comprensión y aprendizaje, igualmente de esta investigación se tomó como apoyo algunos elementos para construir la guía de observación de clase que se aplicó en tres momentos distintos (ver Anexo 10) para identificar metodología empleada por las docentes para el aprendizaje de la lecto-escritura en los niños

Antes de implementar la propuesta con los padres de familia del Grupo Dos, se evaluó la conceptualización de la escritura y el manejo de (materia) impreso como índices de la adquisición de lengua escrita por parte de los niños, iniciando con la narración del cuento "La cucaracha que se volvió taxi" de María Cecilia Castrillón (Condemarin et al., 1991), para animarlos a escribir libremente alguna historia de animales que ellos se supieran. Luego, y atendiendo a las sugerencias de la Guía de Evaluación de Gómez y Ferreiro (1987), se presentó a los niños en forma de dictado una a una siete fichas donde aparecen en el correspondiente orden la ilustración de un pez, una rana, un caracol, un gato, una mariposa, un conejo y un cocodrilo (ver Anexo 11) sugiriéndolos escribir en cada ficha el nombre correspondiente a cada animal. Estas siete palabras

pertenecen a un mismo campo semántico y están formadas por una palabra monosílaba, dos bisílabas, dos trisílabas y dos palabras de cuatro sílabas.

Estas escrituras se clasificaron tomando en consideración las diferentes reestructuraciones realizadas a partir de la investigación de Ferreiro y Teberosky en 1979. De acuerdo a las conceptualizaciones de los niños, las escrituras se ubicaron jerárquicamente en forma descendente en cada uno de los períodos del Primero al Tercero (Ver Anexo 12)

El manejo del material impreso se observó a través de la interacción de los niños con diferentes elementos como el cuento, el periódico y algunas recetas de cocina. Para construir el instrumento, se tuvo en cuenta la prueba diseñada por Isaza y Ramírez (1992) a partir de los trabajos de Yetta Goodman (s.f.), la cual incluye una serie de ítems que describen las adquisiciones y comprensión del niño acerca de este aspecto (Ver Anexo 13)

Al finalizar la aplicación de la propuesta con los padres de familia del grupo de intervención (Grupo Dos), se evaluó nuevamente en los dos grupos de niños, la conceptualización de la escritura y el manejo del material impreso, a través del mismo tipo de pruebas descritas anteriormente, empleando el mismo procedimiento, pero con otros materiales del mismo tipo. En la escritura libre el tema "Historias de animales" se cambió por "los juegos que más me gustan" y en el dictado de palabras se cambió el campo semántico "los animales" por el de "los juguetes", incluyendo nuevamente las palabras conejo y cocodrilo, pertenecientes al dictado realizado en el test de entrada, lo cual permitió evidenciar cambios respecto a la primera escritura (ver Anexo 14) En el

manejo del material impreso, los elementos presentados a los niños en el test de entrada, se cambiaron en el test de salida de la siguiente manera: el periódico "El Espectador", por "El Tiempo", el cuento Boris se siente mal" del Grupo Editorial Norma por el de "Teddy, el oso" de Ediciones Hemma, y la "colección de recetas individuales de Maguí" se cambió por el libro de recetas "Aliméntese bien" de Nestle. Estos cambios realizados en el material establecieron diferencias entre el test de entrada y el test de salida y otorgaron mayor confiabilidad a los datos obtenidos

5.4 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Las categorías de análisis para describir y analizar los resultados obtenidos, están representadas por la efectividad de la propuesta pedagógica en cuanto al acompañamiento de los padres en el proceso de construcción de la lengua escrita de los hijos y al aprendizaje de ésta por parte de los niños.

5.5 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿En qué medida una propuesta pedagógica con enfoque constructivista y psicolingüístico para padres, posibilita el acompañamiento familiar en el aprendizaje de la lecto-escritura en niños de nivel preescolar?

¿cuál es la efectividad que puede tener una propuesta pedagógica con enfoque constructivista y psicolingüístico en el aprendizaje de la lecto-escritura en niños de nivel preescolar?

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Se realizó un análisis categorial de los resultados obtenidos en los dos grupos seleccionados, describiendo detalladamente las situaciones y contextos que los circunscribían buscando aminorar el efecto que otras características o circunstancias pudieran ejercer en los resultados y por ende en su compatibilidad. De esta manera se realizó una comparación entre el pre-test y post-test de los dos grupos, para verificar de manera empírica la efectividad de la propuesta pedagógica implementada. La primera evaluación a los niños permitió establecer que algunas de las diferencias encontradas en el test de salida de los grupos son atribuibles a la aplicación de la propuesta en el Grupo Dos o de intervención, en este sentido la existencia del Grupo Uno o control, brindó la posibilidad de comparar los resultados obtenidos.

En el G2, de los 30 niños que lo conformaban, se excluyeron del análisis cinco por diversas circunstancias: uno por retiro de la institución, otro por no haber sido realizados los talleres con él y en los otros tres casos las madres no participaron en la propuesta, mientras que en el G1, de los 32 niños que iniciaron el año escolar fueron excluidos dos por su negativa a ser evaluados en el test de entrada.

Para el análisis se tuvo en cuenta además de los resultados del test de entrada y del test de salida en los dos grupos, otros aspectos relacionados con el ambiente sociocultural de los niños como el nivel educativo de los padres, las actividades que realizan, el gusto,

la frecuencia y el motivo de empleo de la lectura y la escritura, el empleo de las bibliotecas públicas, la disponibilidad de libros en el hogar y el apoyo en el aprendizaje de los hijos manifiesto en las diversas experiencias propiciadas para crear un ambiente favorable. Igualmente, la metodología empleada por las profesoras, y la actitud observada en los niños, los padres y las docentes hacia la lecto-escritura y en general hacia la propuesta.

6.1 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO SOCIO-CULTURAL DE LAS FAMILIAS

Como se aprecia seguidamente en el cuadro 1, la información general suministrada por los padres de los dos grupos en el cuestionario 1 (ver Anexo 1), no presenta diferencias importantes en los tres aspectos indagados, a saber estado civil, actividad que realiza y cargo que desempeña. Por este motivo, se puede afirmar sin tugar a dudas que los dos grupos eran similares en términos de conducta y nivel iniciales y en consecuencia eran comparables

Cuadro 1. Distribución porcentual de los dos grupos de padres según la información general proporcionada.

INFORMACIÓN GENERAL PADRES DE FAMILIA O TUTORES GRUPOS UNO Y DOS					
ASPECTOS		GRUPO UNO		GRUPO DOS	
1	Estado civil actual	F	%	F	%
	Casado(a)	14	46.7	21	72.4
	Unión libre	11	36.6	3	10.3
	Separado(a) o Divorciado(a)	2	6.7	1	3.4
	Soltero(a)	2	6.7	2	6.9
	Viudo(a)	1	3.3	1	3.4
	No respondió			1	3.4
	Totales	30	100	29	99.8
2	Actividad que realiza				
	Trabajo	14	46.7	11	37.9
	Ama de Casa	16	53.3	23	79.3
	Estudio	2	6.7	1	3.4
	Desempleado(a)	1	3.3		
3	Cargo que desempeña				
	Obrero	2	6.7	1	3.4
	Independiente	4	13.3	3	10.3
	Empleado	8	26.7	8	27.6

A continuación del mismo cuestionario 1, se describe otra información concerniente al nivel educativo de los padres, la actitud de éstos hacia actividades intelectuales expresada en el gusto, motivo y frecuencia de la lectura y la escritura, el empleo de la biblioteca pública, y la disponibilidad de libros en el hogar. Estos aspectos están directamente relacionados con el aprendizaje de la lecto-escritura y las actitudes hacia ésta, lo cual permiten establecer lo favorable o no del ambiente socio-cultural que rodea a los niños y coadyuvan a realizar una interpretación más completa y aproximada de los

conocimientos previos observados en las escrituras espontáneas y el manejo del material impreso por parte de los niños.

6.1.1 Nivel de Escolaridad de los Padres de Familia

Como se ilustra seguidamente en el cuadro 2, el porcentaje de padres ubicado en cada nivel de escolaridad coincide en los dos grupos. Sin embargo, puede afirmarse que éste es bajo, sobre todo si se tiene en cuenta que en el nivel "superior" se ubica un porcentaje escaso de la población y si se tiene en cuenta que el porcentaje más alto se encuentra en el nivel de secundaria "incompleta" para los dos grupos, lo cual revela lo precaria que ha sido la instrucción formal de los padres de los niños en los dos grupos.

Cuadro 2. Distribución porcentual de los dos grupos de padres según nivel de escolaridad.

NIVELES DE ESCOLARIDAD PADRES DE FAMILIA O TUTORES GRUPOS UNO Y DOS														
	GRUPO UNO		GRUPO DOS			GRUPO UNO		GRUPO DOS			GRUPO UNO		GRUPO DOS	
PRIMARIA	F	%	F	%	SECUNDARIA	F	%	F	%	SUPERIOR	F	%	F	%
Incompleta	1	3.3	0	0	Incompleta	12	40	15	51.7	Incompleta	1	3.3	3	10.3
Completa	4	13.3	5	17.2	Completa	11	36.7	6	20.7	Completa	1	3.3	0	0
Totales	5	16.6	5	17.2		23	76.7	21	72.4		2	6.6	3	10.3

6.1.2 Gusto, Motivos y Frecuencia en la Lectura y la Escritura de los Padres

La premisa de que las actitudes son respuestas valorativas aprendidas que se expresan a través de las conductas, contribuye substancialmente al propósito de describir y

analizar el ambiente socioculturalmente en el contexto familiar de los niños. De acuerdo al cuadro 3, la información relativa al gusto por la lectura, presenta un porcentaje rotativamente alto en los dos grupos, teniendo en cuenta los niveles "bajos" de escolaridad de los dos grupos. Sin embargo, es pertinente comparar este dato con otros en aras a comprobar su coherencia y validez, ya que a menudo se puede hacer afirmaciones que ponen en relieve lo socialmente valorado o aceptado, mas no lo realmente sentido o realizado

Cuadro 3. Distribución porcentual de los dos grupos de padres según el gusto por la lectura.

GUSTO POR LA LECTURA PADRES DE FAMILIA O TUTORES GRUPOS UNO Y DOS				
INDICADOR	GRUPO UNO		GRUPO DOS	
	F	%	F	%
SÍ	24	80	22	75.9
NO	6	20	7	24.1
Totales	30	100	29	100

Tal como se puede apreciar, las respuestas anteriores de los padres son contradictorias con respecto a otras variables como por ejemplo los motivos que argumentan para la lectura, por cuanto no hay correspondencia entre el gusto manifestado para leer y los motivos que argumentan para realizar la actividad, tal como se comprueba a continuación. Las opciones elegidas que presentan mayor porcentaje en los motivos para la lectura según el cuadro 4 son: ayudarte al niño en la elaboración de las tareas,

aprender acerca de algún tema y buscar información. No obstante, al analizar individualmente cada cuestionario, se encontró que en general los padres eligen una o dos opciones, lo cual indica que la lectura no es empleada con diferentes propósitos y pone en duda el gusto por la lectura afirmado por los padres en sus respuestas.

Evidentemente, este hecho contradice el alto porcentaje asignado al gusto por la lectura y más bien aboga por una respuesta condicionada por la valorización social de la cual son plenamente conscientes los padres, teniendo en cuenta que se afirma un gusto por la lectura, que no se evidencia en las acciones que confirmarían tal predilección. En este caso se puede palpar que prima el concepto socialmente valorado por encima de la propia realidad o la conducta cotidiana, lo cual no es indicio de mala intención, sino de una especie de mea culpa colectiva. Los padres son plenamente conscientes de que la lecto-escritura es valiosa, pero en su quehacer diario ellos no le asignan el valor y el tiempo que merece. El desfase entre la conciencia de lo que se valora coactivamente y la práctica cotidiana en el hogar se manifiesta en el cuadro número 4, a continuación:

Cuadro 4. Distribución porcentual de los dos grupos de padres según los motivos para la lectura.

MOTIVO DE LA LECTURA PADRES DE FAMILIA O TUTORES GRUPOS UNO Y DOS				
ASPECTO	GRUPO UNO		GRUPO DOS	
	F	%	F	%
Ayudarle al niño en la elaboración de las tareas	12	40	20	69
Enterarse de las noticias	10	33.3	8	27.6
Aprender acerca de algún tema	13	43.3	10	34.5
Recrearse	8	26.7	8	27.6
Buscar información	10	33.3	15	51.7
Otras	2	6.7	3	10.3
Ninguna de las anteriores	3	10	1	3.4

De acuerdo con la información brindada en el cuadro 4, se ve claramente que el gusto por la lectura afirmado por los padres de los dos grupos en realidad queda reducido al hecho casi obligatorio de colaborarles a sus hijos en la realización de las tareas escolares. De este modo la incongruencia entre los datos recolectados en cuanto al gusto por la lectura y la práctica real de dicha actividad queda subrayada, sobre todo en el Grupo Dos, donde alcanza el porcentaje mayor

En la variable de la frecuencia y cantidad de la lectura tal como se destaca de acuerdo con el cuadro 5, cuyos datos se suministran a continuación, el porcentaje más destacado

se ubica en el indicador "suficiente" en los dos grupos. Contrastando los aspectos anteriores presentados en el cuadro 4, se encuentra que la mayoría de los padres que afirman leer "suficiente", escogen como motivo de su lectura solamente una o a veces dos de las diferentes opciones que se presentan. Este hecho es altamente significativo. Nuevamente se deduce una falta de gusto, motivación, frecuencia y cantidad en la lectura por parte de los dos grupos de padres de familia. Con lo anterior se destaca no solamente la similitud entre los dos grupos, sino también su tendencia hacia la "opinión pública" y el desconocimiento hacia su comportamiento real en torno a la lecto-escritura. De este modo el cuadro 5, señala un hecho fundamental, tanto los padres del Grupo Uno como los del Grupo Dos, sienten mayoritariamente que su lectura es suficiente (lo cual se pone en duda cuando se confronta con los hábitos reales de lectura diaria), pero en el Grupo Dos, la diferencia es menos marcada entre los rubros "suficiente" e "insuficiente", lo que manifiesta una mayor confusión o ambivalencia respecto a la conciencia de la cantidad de la propia lectura.

Cuadro 5. Distribución porcentual de los dos grupos de padres según la frecuencia de la lectura.

FRECUENCIA Y CANTIDAD DE LA LECTURA PADRES DE FAMILIA O TUTORES GRUPOS UNO Y DOS				
INDICADORES	GRUPO UNO		GRUPO DOS	
	F	%	F	%
Excesiva	2	6.7	0	0
Suficiente	20	66.7	16	55.2
Insuficiente	8	26.7	13	44.8
Totales	30	100	29	100

En cuanto al gusto por la escritura presentado en el cuadro 6, al igual que en la lectura se registran porcentajes altos, en especial en el Grupo Dos. No obstante, las respuestas acerca de los motivos para la escritura demuestran que en realidad no practican ni la lectura ni la escritura, evidenciando una actitud que no es exactamente negativa, sino desconocedora hacia esta actividad. En el cuadro 6, por otra parte se pondrá de relieve la valoración que los padres de los dos grupos asignan a la escritura. El Grupo Dos, releva un gusto mayor por la lectura que el Grupo Uno. Este aspecto es importante por cuanto permite no sólo constatar la semejanza entre los dos grupos, sino además la compatibilidad entre la apreciación manifiesta en esta respuesta y los demás datos proporcionados.

Cuadro 6. Distribución porcentual de los dos grupos de padres según el gusto por la escritura.

GUSTO POR LA ESCRITURA PADRES DE FAMILIA O TUTORES GRUPOS UNO Y DOS				
INDICADOR	GRUPO UNO		GRUPO DOS	
	F	%	F	%
SÍ	21	70	27	93.1
NO	9	30	2	6.9
Totales	30	100	29	100

El porcentaje más alto en cuanto al motivo de la escritura en el Grupo Uno de acuerdo al cuadro 7, es "recrearse", y en el Grupo Dos es "anotar datos". El "anotar datos", por ser una actividad mecánica no apela al gusto por la escritura. La escritura para "recrearse" es empleada en general por los padres para elaborar los crucigramas o pasatiempos de

los periódicos y revistas, es decir, la escritura no es empleada como una actividad intelectual que recrea por sí misma, sino como un instrumento de distracción realizado esporádicamente. Las diferentes opciones elegidas aventajan enormemente al porcentaje de la opción "otras", que permitiría a unos buenos escritores, exponer sus motivaciones y gusto por la escritura. La falta de entradas en este rubro demuestra que en realidad la percepción de los padres hacia su propia escritura es bastante banalizada y no concebida desde una óptica personal. Los padres no demuestran ni iniciativa ni autonomía, revelan, por lo contrario, su pasividad y su falta de coherencia respecto de sus respuestas anteriores, ya que no se podría comprender cómo por un lado se valora a la lecto-escritura pero por otro no se practica

Cuadro 7. Distribución porcentual de los padres según los motivos para la escritura.

MOTIVO DE LA ESCRITURA PADRES DE FAMILIA O TUTORES GRUPOS UNO Y DOS				
ASPECTO	GRUPO UNO		GRUPO DOS	
	F	%	F	%
Evitar el olvido	3	10	7	24.1
Presentar informes	5	16.7	7	24.1
Anotar datos	10	33.3	18	62
Recrearse	12	40	7	24.1
Comunicarse con personas ausentes	8	26.7	8	27.6
Otras	1	3.3	0	0
Ninguna de las anteriores	4	13.3	1	3.4

Tal como se puede detectar en el cuadro anterior, al igual que en la lectura, el porcentaje más alto en la frecuencia y cantidad de la escritura según el cuadro 8, está en el del indicador "suficiente" en los dos grupos. También en este aspecto se verifica la inconsistencia en la información, se afirma escribir suficientemente, cuando de las opciones presentadas solo se elige una o dos. Además es empleada en una actividad mecánica como anotar datos y casi nadie eligió la opción 'otros', donde podrían exponerse otras actividades que motivan la escritura.

Cuadro 8. Descripción porcentual de los dos grupos de padres según la frecuencia y cantidad de la escritura.

FRECUENCIA Y CANTIDAD DE LA ESCRITURA PADRES DE FAMILIA O TUTORES GRUPOS UNO-DOS				
INDICADORES	GRUPO UNO		GRUPO DOS	
	F	%	F	%
Excesiva	1	3.3	1	3.4
Suficiente	17	56.7	20	69
Insuficiente	12	40	8	27.6
Totales	30	100	29	100

6.1.3 Empleo de la Biblioteca Pública

De acuerdo al cuadro 9, a continuación, los porcentajes más elevados aparecen en los indicadores "sí sabe y la usa rara vez", y "sí sabe y no la usa". Esto señala que a pesar de saberse de la existencia de la biblioteca, no existe el hábito de emplearla como medio para obtener diferente tipo de información y materiales escritos. El Grupo Uno, parece demostrar mayor conciencia en cuanto a su falta de práctica real con los libros, ya que

en su caso este punto llega al 50%, lo cual es bastante decente ya que da fe de un reconocimiento de las propias falencias por parte de los padres de familia.

Cuadro 9. Distribución porcentual de los dos grupos de padres según el empleo de la biblioteca pública.

EMPLEO DE LA BIBLIOTECA PÚBLICA PADRES DE FAMILIA O TUTORES GRUPOS UNO-DOS				
INDICADORES	F	%	F	%
Sí sabe y la usa frecuentemente	1	3.33	5	17.2
Sí sabe y la usa rara vez	8	26.7	14	48.3
Sí sabe y no la usa	15	50	10	34.5
No sabe si hay	6	20	0	0
Totales	30	100	29	100

6.1.4 Disponibilidad de Libros en el Hogar

Como se aprecia seguidamente en el cuadro 10, el promedio de libros por hogar en el Grupo Uno, es de 36 y en el Grupo Dos, es de 38; cifras que igualmente demuestran la falta de valoración por la lectura y la escritura en los dos grupos y también su semejanza en este aspecto. Es de remarcar que si en promedio existen tan pocos libros en los hogares y además hay muy poca asiduidad en la asistencia a las bibliotecas, no se puede comprender cómo podría haber una valoración alta hacia la importancia de la lecto-escritura. Si se tiene en cuenta que de este promedio de libros en el hogar que es muy bajo, una buena proporción de los mismos no es asequible a los niños, se destaca mucho más la incongruencia entre las respuestas de los padres.

Cuadro 10. Distribución porcentual de los grupos G1 y G2 según de la disponibilidad de libros en el hogar

DISPONIBILIDAD DE LIBROS EN EL HOGAR GRUPOS UNO Y DOS					
GRUPO UNO			GRUPO DOS		
No. de Familias	%	No. de Libros por Familia	No. de Familias	%	No. de Libros por Familia
3	10	0	1	3.4	5
2	6.7	5	1	3.4	6
1	3.3	6	1	3.4	8
3	10	10	1	3.4	9
1	3.3	11	1	3.4	10
3	10	12	1	3.4	12
4	13.3	15	3	10.3	15
1	3.3	20	5	17.2	20
3	10	25	2	6.9	30
1	3.3	30	1	3.4	31
5	16.7	50	3	10.3	40
1	3.3	60	3	10.3	50
1	3.3	200	1	3.4	60
1	3.3	300	2	6.9	150
			1	3.4	200
			2	6.9	No responden
Total: 30	99.8	1.088	29	99.4	1.116
Promedio de Libros por Familia G1: 36 G2:38					

En general! puede concluirse que los padres de familia no son ni buenos lectores ni buenos escritores, hecho que devela que los padres no propician intencionadamente a través de acciones concretas como la lectura propia y la realizada para sus hijos, la

disponibilidad en el hogar de diferente tipo de materiales impresos o el acceso a éstos visitando las bibliotecas públicas, para crear un ambiente favorable para el aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños.

¿Cómo pueden los niños tener acceso a material escrito, participar o presenciar actos de lectura y escritura, si en su hogar no se valora la lectura y la escritura, ni se la emplea para satisfacer necesidades personales y sociales? Los datos recogidos hasta ahora parecen revelar un fenómeno de suma importancia: los padres son conscientes de la importancia de la lecto-escritura (sobre todo en su percepción social), pero no llevan a cabo en sus hogares actividades que demuestran una convicción real o propia respecto de la misma. Por lo anterior se puede afirmar que los padres emiten a través de sus acciones mensajes contradictorios a sus hijos en torno a la lectura y la escritura, lo cual se refleja en las actitudes, en ocasiones renuentes en los niños, como pudo apreciarse en las evaluaciones (descritas más adelante) que se realizaron antes de Implementar la propuesta con los padres del Grupo Dos. Si por parte de los padres no hay compatibilidad entre lo que se afirma realizar y lo que se lleva a cabo ¿cómo podría haber consistencia en la actitud que demuestran los hijos? La presente investigación pretende aminorar en mayor o menor grado la brecha que existe entre estas dos circunstancias ambivalentes, para que exista mayor consistencia entre lo que se afirma realizar con los niños y lo que efectivamente se hace para apoyar el aprendizaje de la lecto-escritura.

6.1.5 Apoyo de los Padres en el Aprendizaje de la Lecto-escritura

Para obtener información acerca del apoyo de los padres de familia en el aprendizaje de la lecto-escritura en los dos grupos, se aplicó un segundo cuestionario (ver Anexo 2) en el cual se indagó por las acciones realizadas por los padres para generar un ambiente propicio y unas actitudes positivas hacia las actividades de lecto-escritura. Esta información permitió verificar y conocer con mayor precisión el ambiente socio-cultural que rodea a los niños, la valoración y la actitud de los padres hacia la lecto-escritura

Lo primero que se debe analizar es cómo pueden apoyar el aprendizaje de la lectura y la escritura padres que no leen ni escriben con regularidad ni por gusto. Parece existir una tendencia a responder lo que socialmente es aceptado, según se evidencia en las inconsistencias en las respuestas de los padres. Este hecho deja entrever cómo es reconocida la importancia de su apoyo en el aprendizaje de los hijos, sin embargo, ¿qué factores son los que les impide asumir esta función? Este interrogante plantea con claridad la necesidad de iniciar procesos de participación, donde los padres sean conscientizados, orientados y capacitados, para asumir efectivamente su función educadora apoyando el aprendizaje de sus hijos desde el hogar a lo largo de la escolaridad

Como puede apreciarse seguidamente en los cuadros 11 y 12, muchas de las respuestas proporcionadas en este segundo cuestionario quedan sin soporte cuando se alude a la frecuencia con que se realizan determinadas experiencias. Por ejemplo en el numeral 6 "lee con frecuencia a su hijo", en el Grupo Uno, seis padres responden afirmativamente, y en el Grupo Dos, lo hacen ocho. Es posible que realmente los padres realicen algunas de las experiencias por las cuales se indaga, no obstante cabe

preguntar ¿con qué frecuencia? y además ¿con qué grado de veracidad responden las preguntas?

En estos mismos cuadros, los porcentajes de las respuestas de los dos grupos de padres en los diferentes numerates, constata las afirmaciones anteriores, a saber la similitud y la inconsistencia en las respuestas de los grupos. Además esto indica que la especificidad de los cuestionarios, permiten contrastar las diferentes respuestas ofrecidas por los padres para la misma categoría y encontrar irregularidades cuando se indaga acerca de su apoyo en el proceso de aprendizaje de los hijos

Cuadro 11. Distribución porcentual del apoyo de los padres del G1, en el aprendizaje de la lectoescritura de los hijos.

APOYO DE LOS PADRES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA GRUPO UNO				
ASPECTOS		INDICADOR	F	%
1	Le entrega libros o revistas a su hijo(a) y lo motiva a intentar leer.	SÍ	15	50
		NO	15	50
2	Cuando lee o ve leer a su hijo(a) acostumbra hablar con él acerca de lo leído.	SÍ	12	40
		NO	18	60
3	Le facilita materiales a su hijo(a) para que escriba.	SÍ	29	96.7
		NO	1	3.3
4	Se interesa por averiguar cómo puede ayudarle a aprender mejor a su hijo(a)	SÍ	23	76.7
		NO	7	23.3
5	Motiva a su hijo(a) para que escriba aunque no sepa hacerlo correctamente.	SÍ	26	86.7
		NO	4	13.3
6	Lee con frecuencia a su hijo(a).	SÍ	6	20
		NO	24	80
7	Le cuenta historias, experiencias o anécdotas a su hijo(a).	SÍ	21	70
		NO	9	30
8	Acostumbra a regalarle libros a su hijo(a) para leer.	SÍ	9	30
		NO	21	70
9	Usted se reúne para leer en familia.	SÍ	8	26.7
		NO	22	73.3
10	Cuando ve a su hijo(a) escribir le pide que le lea lo que escribió.	SÍ	15	50
		NO	15	50
11	Escribe delante de su hijo(a) para que él/ella se interese por aprender a escribir.	SÍ	17	56.7
		NO	13	43.3
12	Enseña a su hijo(a) cómo manejar el libro cuando lo ve leer.	SÍ	19	63.3
		NO	11	36.7
13	Anima a su hijo(a) a escribir mensajes a otras personas.	SÍ	11	36.7
		NO	19	63.3
14	Busca con su hijo(a) información en revistas, libros o periódicos.	SÍ	16	53.3
		NO	14	46.7
15	Realiza juegos de palabras como adivinanzas o trabalenguas con su hijo(a).	SÍ	11	36.7
		NO	19	63.3
16	Cuando salen invita a su hijo(a) a que lea los avisos publicitarios.	SÍ	8	26.7
		NO	22	73.3
17	Va a la biblioteca pública con su hijo(a).	SÍ		
		NO	30	100
18	Observa con su hijo(a) libros con imágenes para animarlo a inventar historias.	SÍ	21	70
		NO	9	30
19	Ayuda a su hijo(a) a escoger el material que le va a leer.	SÍ	13	43.3
		NO	17	56.7
20	Enfatiza a su hijo(a) el valor de la lectura.	SÍ	13	43.3
		NO	17	56.7

Cuadro 12. Distribución porcentual del apoyo de los padres del G2, en el aprendizaje de la lectoescritura de los hijos.

APOYO DE LOS PADRES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA GRUPO DOS				
ASPECTOS		INDICADOR	F	%
1	Le entrega libros o revistas a su hijo(a) y lo motiva a intentar leer.	SÍ	20	69
		NO	9	31
2	Cuando lee o ve leer a su hijo(a) acostumbra hablar con él acerca de lo leído.	SÍ	12	41.4
		NO	17	58.6
3	Le facilita materiales a su hijo(a) para que escriba.	SÍ	29	100
		NO		
4	Se interesa por averiguar cómo puede ayudarle a aprender mejor a su hijo(a)	SÍ	24	82.8
		NO	5	17.2
5	Motiva a su hijo(a) para que escriba aunque no sepa hacerlo correctamente.	SÍ	27	93.1
		NO	2	6.9
6	Lee con frecuencia a su hijo(a).	SÍ	8	27.6
		NO	21	72.4
7	Le cuenta historias, experiencias o anécdotas a su hijo(a).	SÍ	23	79.3
		NO	6	20.7
8	Acostumbra a regalarle libros a su hijo(a) para leer.	SÍ	12	41.4
		NO	17	58.6
9	Usted se reúne para leer en familia.	SÍ	7	24.1
		NO	22	75.9
10	Cuando ve a su hijo(a) escribir le pide que le lea lo que escribió.	SÍ	12	41.4
		NO	17	58.6
11	Escribe delante de su hijo(a) para que él se interese por aprender a escribir.	SÍ	23	79.3
		NO	6	20.7
12	Enseña a su hijo(a) cómo manejar el libro cuando lo ve leer.	SÍ	22	75.9
		NO	7	24.1
13	Anima a su hijo(a) a escribir mensajes a otras personas.	SÍ	8	27.6
		NO	21	72.4
14	Busca con su hijo(a) información en revistas, libros o periódicos.	SÍ	15	51.7
		NO	14	48.3
15	Realiza juegos de palabras como adivinanzas o trabalenguas con su hijo(a).	SÍ	11	38
		NO	18	62
16	Cuando salen invita a su hijo(a) a que lea los avisos publicitarios.	SÍ	5	17.2
		NO	24	82.8
17	Va a la biblioteca pública con su hijo(a).	SÍ	1	3.4
		NO	28	96.6
18	Observa con su hijo(a) libros con imágenes para animarlo a inventar historias.	SÍ	23	79.3
		NO	6	20.7
19	Ayuda a su hijo(a) a escoger el material que le va a leer.	SÍ	9	31
		NO	20	69
20	Enfatiza a su hijo(a) el valor de la lectura.	SÍ	13	44.8
		NO	16	55.2

Seguidamente se ilustra en los Gráficos 1 y 2, la similitud en este aspecto entre los dos grupos, como también la misma inconsistencia en las respuestas de los padres de familia, lo cual pone en evidencia un desfase entre lo que se afirma hacer y lo que efectivamente se hace para apoyar el aprendizaje de los hijos. Obsérvese las distancias porcentuales tan marcadas para cada una de las respuestas. En realidad no se percibe constancia alguna entre las dos bases de datos, lo cual evidencia una falta de conciencia en tomo a la actividad propia

En ambos gráficos (1 y 2) las acciones de los padres no evidencian la existencia de un apoyo intencional, sobre todo si se tiene en cuenta que el aprendizaje de la lecto-escritura requiere de interacciones variadas e interesantes que posibilite a los niños conocer la lengua escrita a partir de sus diferentes usos y funciones. Nótese cómo en estos gráficos la parte sombreada en color azul correspondiente a las respuestas negativas para indicar la realización de acciones dirigidas a favorecer el aprendizaje de la lecto-escritura, aparece de manera considerable y coincidente en los dos grupos con porcentajes superiores al 50 por ciento, en especial) en los numerales 2, 6, 8, **9**, 10, **13**, 15, **16** **17**, **19** y 20. Significativamente dichas respuestas conforman más de la mitad de las 20 acciones indagadas, sin contar con los numerales que no se tomaron en cuenta por no coincidir en los dos grupos, pero que igualmente evidencian la falta de apoyo por parte de los padres. En este sentido el cuestionario demuestra ser sensible para medir regularidades de conducta y detectar incongruencias en las respuestas obtenidas y sirve para establecer de esta manera el apoyo de los padres en el aprendizaje de la lecto-escritura de los niños.

GRÁFICO 1. Distribución porcentual del apoyo de los padres del G1 en el aprendizaje de la lectoescritura de los hijos.

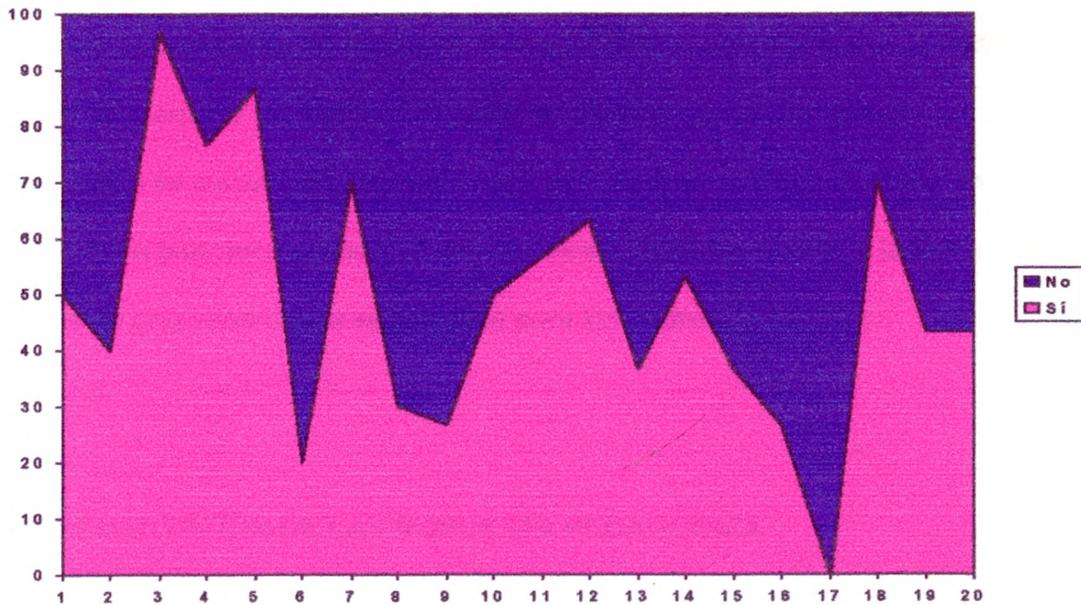
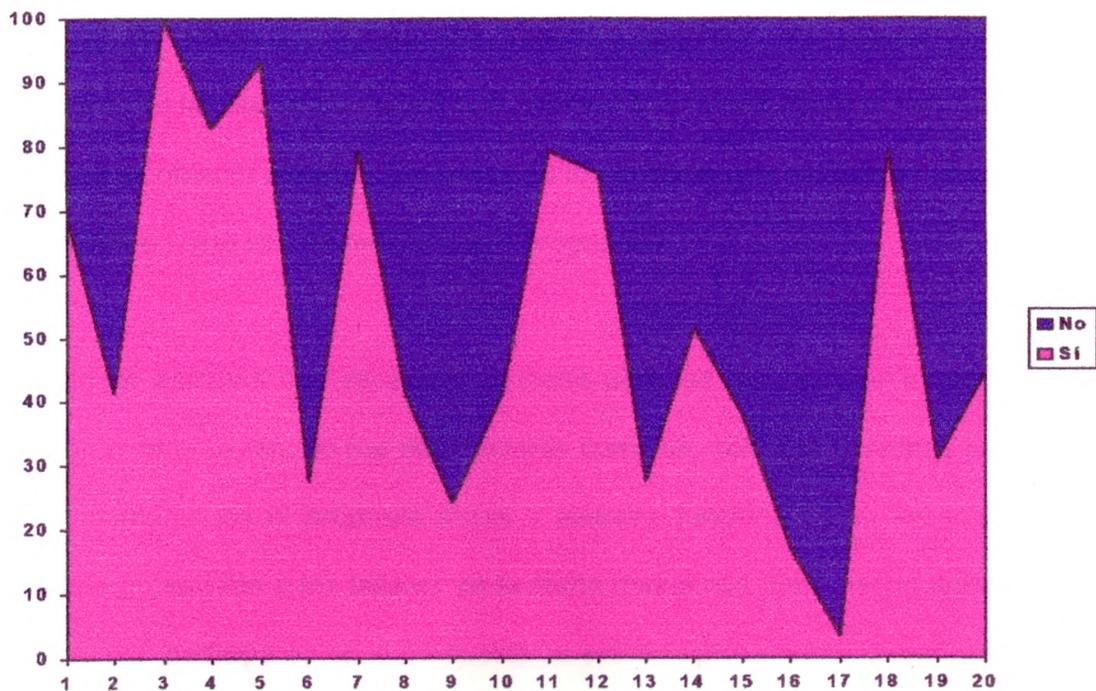


GRÁFICO 2. Distribución porcentual del apoyo de los padres del G2 en el aprendizaje de la lectoescritura de los hijos.



Los datos presentados evidencian la falta de un apoyo sostenido en el aprendizaje de la lecto-escritura en los dos grupos. Las acciones de los padres no están dirigidas a propiciar intencionalmente un ambiente favorable para el aprendizaje de la lecto-escritura: la lectura frecuente a los hijos es escasa, lo mismo que el énfasis en su valoración. Además, como se discutió en páginas anteriores, la disponibilidad de libros en el hogar y el empleo de la biblioteca pública, como índices de un medio óptimo a la lectura no están revestidas de una importancia significativa para los padres.

8.2)MPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Con los anteriores antecedentes acerca del ambiente sociocultural de las familias y el apoyo en el aprendizaje de la lecto-escritura, se llevó a cabo la propuesta con las 29 madres del G2, o de intervención. Pudo establecerse según promedio del registro de asistencia que el 58.7 por ciento del grupo asistió a los talleres, teniendo en cuenta las tres madres de familia que a partir del primero o segundo taller dejaron de asistir. A estas madres de familia se les realizó una entrevista semi-estructurada (ver Anexo 3) con el propósito de obtener información acerca de los factores que inciden en la participación de los padres en este tipo de propuestas o programas.

El espacio de asesoría dos veces por semana para las madres que requerían alguna orientación o información, no fue aprovechado como tal, sólo dos personas solicitaron la asesoría manteniendo el propósito inicial y siempre funcionó como asesoría para las madres que no asistían a los talleres en la fecha convenida. Este hecho demuestra que las madres que participaron en la propuesta no estaban plenamente comprometidas o no

estaban dispuestas a sacrificar su tiempo libre para consagrado a la realización de la propuesta.

En el primer taller a través de un torbellino de ideas (ver Anexo 4) las madres completaron por grupos algunas afirmaciones, con el propósito de compartir ideas acerca de la responsabilidad del aprendizaje y la enseñanza de la lecto-escritura. Tal como se puede apreciar, las respuestas de las madres son adecuadas, y coincidentes entre los grupos conformados: el aprendizaje de los niños y la enseñanza de la lecto-escritura es responsabilidad de "padres, profesores y adultos más cercanos". Los padres podrían ayudar a que los niños aprendan mejor si: "se preparan, asisten a los talleres que se realicen con ellos". La escuela debe orientar a los padres de familia acerca de cómo pueden ayudar a aprender mejor a los hijos desde el hogar a través de: "talleres, conferencias y reuniones". Consideran que no enseñan a leer a sus hijos como les enseñaron a ellos porque "no fue la manera más adecuada", interesantemente afirman que "ahora es diferente, porque los niños se basan por los dibujos". A pesar de las respuestas comparadas en el torbellino de ideas, en los registros de las actividades realizadas con los niños en el hogar, se evidencia que en sus acciones perduran concepciones tradicionales, verbigracia, hacer repetir al niño ejercicios de escritura sin sentido para él, etc. Surge de inmediato un interrogante ¿qué es lo diferente, qué es lo que ha cambiado? desde luego que no es que los niños de ahora aprendan distinto a los de antes, sino que lo que ha cambiado es la concepción del aprendizaje. Lo problemático es que en realidad este cambio no ha sido acompañado por una diferencia substancial en la concepción de los padres/acompañantes hacia la lecto-escritura

Las concepciones tradicionales de las madres se evidencian en los registros de las actividades que realizaron en el hogar con sus hijos. Aquí se aprecia que las prácticas derivadas de esta concepción están tan arraigadas que impiden que los padres comprendan y reflejen en sus acciones, no son conscientes de que no se aprende por repetición, sino por reestructuraciones continuas y sucesivas. Cambiar de esquemas mentales es difícil, por eso el proceso de orientación respecto al apoyo que pueden proporcionar los padres desde el hogar debe ser asumido durante todo el año escolar y no sólo en el nivel preescolar. Además debe extenderse a toda la educación básica, donde los niños necesitan con prioridad ser acompañados en sus procesos de aprendizaje por las características de su desarrollo intelectual, por cuanto éstas no le permiten acceder aún con facilidad a muchos de los conocimientos escolares, los cuales por su carácter formal (y por su discrepancia con los aprendizajes en el hogar) resultan abstractos y complejos para la mayoría de niños.

En algunos de los talleres se entregaron boletines informativos con "consejos útiles" cuyo objetivo era proporcionar información y sugerencias, sin pretender hacer cambiar de esquemas a nadie. Sin embargo, se propiciaron espacios de reflexión acerca de la incidencia que tienen sus comportamientos y actitudes hacia la lecto-escritura en el aprendizaje de ésta por parte de los niños. No obstante, sería ilusorio pretender que en un espacio tan corto se pudiera activar en los padres cambios de actitud profundos y prácticos distintos respecto de la lecto-escritura. La lección moral del constructivismo es que cualquier cambio de pensamiento requiere pasar por unos estadios de desarrollo y que dicha transmutación nunca podría darse por un simple estímulo externo sin una reacomodación cognoscitiva

No puede afirmarse tajantemente y en tan corto tiempo que las concepciones de las madres durante los cinco talleres teórico-prácticos respecto a cómo se aprende y las estrategias que pueden implementarse en el hogar con los niños, hayan cambiado, pero sí puede asegurarse que se dejaron inquietudes en algunas madres acerca de su capacidad para apoyar el aprendizaje de los niños, cuando los esfuerzos son encaminados hacia este propósito. En este sentido y recordando a la epistemología genética piagetiana es pertinente recordar la tendencia del sujeto a deformar los indicios provenientes del ambiente (o de lo real) a los requerimientos del yo. Los esquemas sólo se construyen cuando existe una recurrencia o una permanencia del conflicto cognitivo de modo que el esquema inicial se vea obligado a modificarse por la presión del desequilibrio.

Antes de realizar la evaluación de la propuesta con las madres, se les sugirió compartir opiniones a través de un torbellino de ideas (ver Anexo 5) a partir del cual puede aseverarse que la actitud inicial de las madres hacia la propuesta fue en la mayoría de los casos negativa, porque tal como expresaron durante dicha actividad pensaban que "iba a ser algo monótono no relacionado con los niños, y donde perderían el poco tiempo que tenían".

Además, de acuerdo con las respuestas brindadas en las entrevistas, las madres que participaron en la propuesta y aún las que no lo hicieron, indican cuáles eran los factores incidentes en la no participación de los padres de familia, a saber: "la falta de formación intelectual, poco interés, falta de tiempo u organización de éste, el trabajo, la pereza, la falta de orientación, los problemas en el hogar, las actitudes negativas, la no valoración de este tipo de propuestas y la falta de motivación por parte de la escuela hacia éstas".

6.3 EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

La propuesta fue evaluada por las 26 madres de familia del Grupo Dos que participaron en la intervención, a través de un cuestionario (ver Anexo 7), estructurado en cinco secciones, cada una de las cuales presentaba varias frases para ser elegidas si se estaba de acuerdo con su contenido

De acuerdo con los datos obtenidos en el cuestionario y tal como se ilustra seguidamente en el cuadro 13, en términos de porcentajes puede considerarse como positiva la evaluación de la propuesta por parte de las madres. Sin embargo, la información suministrada en algunas secciones permite afirmar que no existió una participación activa por parte de éstas.

Cuadro 13. Distribución porcentual de la evaluación de los padres a la propuesta.

1. Actividades o Experiencias		pág.1
F	%	
25	(96.2)	Era fácil comprender lo que se sugería realizar en las actividades.
1	(3.8)	Le fue difícil comprender alguna de las actividades ¿cuál? ¿por qué?
1	(3.8)	Era difícil conseguir el material requerido para determinadas actividades ¿por qué?
5	(19.2)	Era difícil animar al niño(a) para realizar las actividades ¿por qué?
25	(96.2)	El material era adecuado para el niño(a).
25	(96.2)	Al/la niño(a) le gustó el material.
25	(96.2)	Las actividades eran interesantes y motivantes para el/la niño(a).
24	(92.3)	El/la niño(a) disfrutaba las actividades.
24	(92.3)	El/la niño(a) solicitaba realizar las actividades.
18	(69.2)	Usted realizó todas las actividades (45).
8	(30.8)	Si no realizó todas las actividades indique cuántas no realizó y ¿por qué?
2. Talleres		
25	(96.2)	Los objetivos propuestos para cada taller eran claros.
26	(100)	Los talleres estaban bien organizados.
26	(100)	La responsable de los talleres estaba bien preparada.
25	(96.2)	Lo que se realizaba en el taller era adecuado.
25	(96.2)	Las exposiciones, intervenciones y explicaciones de la responsable eran claras.
24	(92.3)	Los talleres tenían en cuenta las necesidades del aprendizaje de los niños.
26	(100)	En los talleres había una amplia gama de materiales.
26	(-0-)	El ritmo de los talleres era lento.

26 (100) En los talleres se propiciaba la participación de los asistentes.

pág.2

24 (92.3) En los talleres se tomaba en cuenta las inquietudes.

26 (100) Las actividades de los talleres eran interesantes.

3. Como resultado de haber participado en la propuesta el/la niño(a)...

26 (100) ¿Muestra más interés por las actividades de lectura y escritura?

25 (96.2) ¿Disfruta más las actividades de lectura y escritura?

22 (84.6) ¿Ha logrado avances en el aprendizaje de la lectura y la escritura?

24 (92.3) ¿Valora más la lectura y la escritura?

22 (82.6) ¿Expresa que ha progresado en el aprendizaje de la lectura y la escritura?

23 (88.5) ¿Comparte más tiempo con usted?

25 (96.2) ¿Se ha acercado más a usted?

22 (84.6) ¿Observó otros cambios en el niño(a)? ¿cuáles?

4. Haber participado en la propuesta, le ha permitido . . .

25 (96.2) Sentirse más capacitado(a) para apoyar el aprendizaje de la lectoescritura de su hijo(a).

25 (96.2) Comprender mejor cómo aprenden los niños a leer y a escribir.

24 (92.3) Sentirse más optimista respecto al aprendizaje de su hijo(a).

24 (92.3) Ser más tolerante cuando pretende ayudarlo a aprender mejor.

24 (92.3) Colaborar más en la elaboración de las tareas de su hijo(a).

25 (96.2) Sentir que puede aportar mucho a su hijo(a).

22 (84.6) Obtener otros logros personales ¿cuáles?

5. En general la propuesta en la que participó era:

26 (100) Excelente.

Buena.

Normal.

No estaba mal.

Mala.

En la sección "uno" de este cuadro, referida a las actividades o experiencias, 8 de las 26 madres, no realizaron todas las actividades exponiendo motivos como la "falta de tiempo" y la "pereza", los cuales permiten afirmar que los padres no asumen su responsabilidad de apoyar el aprendizaje de los hijos, aún con la posibilidad de ser orientados y capacitados en propuestas como la que se implementó en esta investigación. Otros de los argumentos expuestos evidencian igualmente la presencia de factores difíciles de controlar como el económico y el de la salud. Prueba de ello es que a las madres se les entregó todo el material gratuitamente, y el que debía conseguirse adicionalmente para algunas actividades era muy económico y además muy fácil de conseguir. Sin embargo, en dos casos no se realizó una de las actividades por no haber podido adquirir el material extra para hacerla. Esto permite establecer la incidencia de la variable socioeconómica para que en algunos casos, los padres no llevaran a cabo todo tipo de acciones para apoyar el aprendizaje de los hijos.

En la sección tres, página dos de ese mismo cuadro 13, las madres coinciden en afirmar que los vínculos afectivos con sus hijos mejoraron significativamente ya que las interacciones se incrementaron al realizar las actividades sugeridas en la propuesta. En cuanto a los cambios observados por las madres en sus hijos, cuatro no responden, lo cual deja la inquietud de si realmente no observaron otros cambios o si no existe la conciencia de que sus hijos lograsen avances en el aprendizaje. Igual sucede en la sección 4, donde tres de las mismas madres no responden si ellas obtuvieron otros logros personales.

Las 26 madres que participaron en la propuesta la describen como excelente. Sin embargo, esa excelencia no impactó significativamente en las actitudes negativas

iniciales hacia la lecto-escritura y la participación en el aprendizaje de los hijos. De igual manera, y pese a la unanimidad en cuanto a la "excelencia" de la propuesta, esta apreciación no fue correspondida con hechos concretos como el asistir con responsabilidad a todos los talleres y realizar todas las actividades con los niños. Prueba fehaciente de estas afirmaciones son el registro de asistencia a los talleres y el material facilitado por las madres (no todas) al terminar la intervención, en el cual se pudo apreciar que muchas de las actividades sugeridas habían sido realizadas de manera parcial o no habían sido realizadas, al menos no existía indicios concretos de que se hubiesen llevado a cabo. Es de anotar que generalmente las actividades de lectura involucraban la escritura, en especial aquellas donde se sugería capturar por escrito las impresiones del niño luego de alguna lectura, escribir después que el niño lo hiciera, o simplemente escribir sus predicciones, entre muchas de las experiencias sugeridas para realizar. Desde los datos y los resultados obtenidos en esta investigación, puede considerarse la actitud negativa no como uno sino el más importante de los factores para que los padres de familia participen activamente en el proceso de aprendizaje de los hijos a través de programas o propuestas como la que se implementó en esta investigación.

6.4 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO ESCOLAR DE LOS GRUPOS

Los aspectos considerados en este apartado son la metodología empleada por las profesoras de los dos grupos para abordar el aprendizaje de la lecto-escritura con los niños, la concepción de aprendizaje que subyace a su práctica pedagógica y sus actitudes hacia la lecto-escritura y hacia la propuesta implementada con los padres de

familia. Los datos se obtuvieron a través de una entrevista semi-estructurada para docentes de preescolar (ver Anexo 9) y una guía de observación de clase (ver Anexo 10)

De acuerdo con las transcripciones de las entrevistas, se puede afirmar que teóricamente las profesoras reconocen "el papel activo" del sujeto en el proceso de aprendizaje, sin embargo, enfatizan más en el rol del docente porque consideran que es quien debe "estimular constantemente al alumno" en ese proceso. Se aprecia una cierta confusión conceptual y desconocimiento acerca de qué es el proceso de aprendizaje, por cuanto el sujeto aprende no porque tenga que ser estimulado por otro desde su exterior para lograrlo, sino porque lo que pretende conocer le es interesante y significativo. Desde esta perspectiva, el docente propicia experiencias con sentido y relevancia para que los niños puedan relacionarlas con sus conocimientos anteriores.

Elegir al profesor como el que asume la responsabilidad en el proceso de aprendizaje, es reducir el papel del sujeto y su actividad estructurante a un acatamiento o a una recepción y registro pasivo de datos recibidos desde el exterior, para responder correctamente "a las preguntas de acuerdo a lo esperado por el profesor.

Las respuestas de los docentes difieren esencialmente en cuanto al tipo de discurso empleado para referirse teóricamente al proceso de aprendizaje y a los fundamentos de su práctica pedagógica. Podría pensarse que el nivel de formación que varía entre el ser normalista en un caso y el haber adelantado estudios de postgrado en el otro, tiene alguna incidencia en el discurso, no obstante, esta diferencia no se extiende a su concepción del proceso de aprendizaje, ni a su práctica pedagógica.

Este desconocimiento y falta de claridad conceptual se manifiesta igualmente en la fundamentación teórica en la que las docentes inscriben su práctica pedagógica. La docente del G1, aduce que los docentes nunca tienen un método único de aprendizaje y que aunque no lo han "trabajado" como debería ser, tienen algunos rasgos del enfoque constructivista, en especial en la lecto-escritura y en la lógica-matemática con predominio, a su pesar, de una "revoltura" de métodos. La docente del G2, manifiesta que se fundamentan excesivamente en el constructivismo, lo cual es contradicho no sólo por su práctica pedagógica, sino también por la docente del G1, cuando afirma que tienen sólo algunos rasgos de este enfoque y que no lo han abordado adecuadamente

En su discurso aunque no lo expresen claramente, las docentes aceptan que el niño trae a la experiencia escolar conocimientos previos, incluso en su práctica pedagógica los tienen en cuenta. Sin embargo, en ocasiones los niegan, los desvaloran y los rechazan, cuando no están acordes con las respuestas esperadas, contrario a los elogios que reciben los niños cuando aciertan con sus intervenciones.

Las experiencias de los niños en ocasiones no son tenidas en cuenta para promover la confrontación de conocimientos en el grupo, ni para tomarlas como punto de partida ni índices del procesamiento mental de los niños, sino para censurar el comportamiento ante los demás, a través del control en sus intervenciones y llamando constantemente la atención a nivel individual para conservar la "disciplina" en el salón.

Los diferentes aspectos observados durante las tres clases a cada profesora, permiten establecer que la metodología empleada en su práctica pedagógica es de corte tradicional. Sin embargo, existen algunos elementos que son valorados desde una

pedagogía activa, como la "organización física del aula de clase", donde se aprecia que los niños están ubicados por grupos alrededor de una mesa, lo cual permite alguna interacción directa entre los compañeros de la misma mesa, y las profesoras se ubican en diferentes puntos del salón, desplazándose ocasionalmente entre los niños para observar sus actividades o enseñarles algún material.

La decoración del aula, incluye un estante con materiales escritos como cuentos y revistas, que no son manipulados por los niños, porque constituyen el material empleado por las docentes para leerles de acuerdo al contenido que se esté abordando. También se encuentra un calendario para ubicarlos temporalmente, pero los niños tampoco tienen un acceso directo a éste, ya que permanece colgado en la pared. Otros recursos y material didáctico, de los que disponen las docentes son el tablero, un libro guía que contiene fichas para ser elaboradas por los niños y algunos materiales que son elaborados con anterioridad por los practicantes de la Normal o por las mismas docentes, de acuerdo a las actividades a realizar.

Aunque se tienen en cuenta las experiencias previas de los niños durante la clase, se sacrifican sus intereses en desmedro de los contenidos curriculares, es decir, priman los contenidos antes que los procesos de aprendizaje de los niños, porque se piensa que es necesario cumplir con el programa buscando integrar de alguna manera los contenidos. Esta afirmación la confirma el hecho de lograr escrituras espontáneas de los niños, pero únicamente con el objeto de registrar los contenidos abordados, y no como una estrategia de confrontación o auto-corrección en el proceso de la escritura. Tampoco se privilegian procesos de comunicación utilizando el lenguaje significativamente, o para responder a necesidades personales y sociales de los niños a través de la lectura y la

escritura. Puede deducirse que la actitud de las profesoras hacia la lecto-escritura está condicionada en primer lugar como acatamiento curricular, por cuanto no posibilitan que sea vivenciada por los niños como una actividad importante y significativa que pueden realizar por gusto, porque siempre está motivada por los contenidos curriculares y para fines escolares, generalmente carentes de sentido para los niños

La participación se da generalmente en forma individual, no se propician a menudo interacciones grupales por parte de las docentes, ya que la clase se realiza a partir de las intervenciones de algunos niños que responden a las preguntas y están "atentos" a lo que la profesora dice o hace. La participación no es activa, posiblemente porque constantemente se interrumpe la actividad para llamar la atención y conseguir el silencio permanente de los niños. El mecanismo para lograrlo aunque sea momentáneamente, es evaluar la atención de los niños a través de preguntas acerca de lo que se está leyendo o haciendo. Este hecho impide una secuencialidad y una coherencia en la clase, y hace que el propósito inicial se diluya al mismo tiempo que el interés de los niños.

En concordancia con lo anterior puede argumentarse que la metodología empleada por las docentes responde a una concepción tradicional del aprendizaje, tanto en la práctica pedagógica como en el discurso. Lo anterior permite establecer que los dos grupos de niños, el G1, y el G2, no difieren en cuanto a la metodología de enseñanza escogida ni la concepción de aprendizaje que la sustenta. En cuanto a la forma como fue asumida la propuesta por las profesoras, puede afirmarse que las docentes mostraron diferencias importantes, las cuales contribuyen a describir y comprender mejor lo relacionado con la participación de los padres en la educación de sus hijos.

La docente del Grupo Uno o de comparación, se mostró interesada desde el comienzo del proceso de la investigación en la propuesta, tanto que se involucró directamente en la realización de los talleres con los padres de familia de su grupo y retomaba en el aula con los niños las actividades realizadas en el hogar por los padres de familia. No obstante, antes de finalizar los cinco talleres, la profesora no pudo seguir asistiendo ni participando en éstos porque debía permanecer con el grupo por la falta de practicantes que lo hicieran en su lugar. Este evento parece haber influido en la participación de los padres, porque disminuyó la asistencia a los dos últimos talleres y la entrega cumplida de los ya realizados con los niños en el hogar.

La docente del Grupo Dos o de intervención, a pesar de haber sido invitada, no asistió a ninguno de los talleres realizados con los padres de familia del grupo, como tampoco asistió a todos los talleres del Grupo Uno.

6.5 ASPECTOS EVALUADOS EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA LENGUA ESCRITA

6.5.1 conceptualización de la Escritura

En el test de entrada se observó similitud en los dos grupos en cuanto a la actitud hacia la lecto-escritura, la cual se expresó de manera negativa en una renuencia generalizada ante la invitación a escribir libre y espontáneamente. Los niños aducían que no sabían leer ni escribir, incluso del Grupo Uno, fueron excluidos dos niños porque aunque permanecieron a lo largo de la actividad, se negaron a realizar cualquier producción escrita. Esta situación confirma aún más la actitud negativa y la

falta de apoyo en el aprendizaje de la lecto-escritura evidenciada en los padres de los dos grupos en páginas anteriores. No obstante, cuando los niños se percataron de que la idea no era repetir ejercicios sin sentido, sino emplear la lecto-escritura con un propósito definido, claro e interesante para ellos, disminuyeron las resistencias iniciales.

Según el test de entrada (TE), la ubicación de los niños en los diferentes períodos, etapas y sub-etapas de conceptualización se presenta a continuación de manera detallada en el cuadro 14. Como puede apreciarse en el primer período de diferenciación entre el dibujo y la escritura, aparecen ubicados niños de ambos grupos. En el segundo período caracterizado por la búsqueda de diferencias entre escrituras, aparece ubicado el mayor porcentaje de los niños de cada grupo, y en el tercer y último período de fonetización de la escritura, no se ubicó ningún niño del Grupo Uno (G1), en tanto que en el Grupo Dos (G2), se ubicaron dos.

Cuadro 14. Distribución porcentual del G1 y G2, según la conceptualización de la escritura en el test de entrada (TE).

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ESCRITURA EN LOS GRUPOS UNO Y DOS						
			TEST DE ENTRADA			
			GRUPO UNO		GRUPO DOS	
PERÍODOS	ETAPAS	SUB-ETAPAS	F	%	F	%
PRIMER PERÍODO	No hay significado en la escritura	1. Indiferenciación entre dibujo y escritura.	1	3.3		
Diferenciación entre Dibujo y Escritura	Representaciones Gráficas Primitivas, Unigráficas o Bigráficas con o sin control de cantidad	1. Grafismos-Primitivos 2. Escrituras Uni o Bigráficas 3. Escrituras sin control de cantidad 4. Escritura con control de cantidad	2 1	6.7 3.3	1 1	4 4
SEGUNDO PERÍODO	Escrituras Fijas	1. La misma serie y orden de letras para escribir diferentes nombres. 2. La misma serie y orden de letras, con variación de una letra.	1	3.3	3	12
Búsqueda de diferencias entre Escrituras	Escrituras Diferenciadas	1. Repertorio fijo y cantidad variable 2. Rep. fijo parcial sin control de cant. 3. Cant. constante y repert. fijo parcial 4. Cant. variable y repert. fijo parcial 5. Cant. constante y repert. variable 6. Cantidad y repertorio variables.	8 12 1 4	26.7 40 3.3 13.3	6 10 2	24 40 8
	Escrituras Diferenciadas con Valor Sonoro inicial o final	1. Cant. y repertorio variables, con valor sonoro inicial. 2. Repertorio variable y cantidad fija con valor sonoro inicial y/ o final.				
TERCER PERÍODO	Escrituras Silábicas	1. Escrituras silábicas iniciales: sin v.s.c., con v.s.c. sin correspondencia sonora, y con v.s.c. con correspondencia sonora. 2. Escrituras silábicas con exigencia de cantidad, sin o con v.s.c. 3. Silábicas estrictas, sin o con v.s.c.			2	8
Fonetización de la Escritura	Escrituras Silábico-Alfabéticas	1. Sin valor sonoro convencional 2. Con valor sonoro convencional				
	Escrituras Alfabéticas	1. Sin valor sonoro convencional 2. Con algunas fallas en la utilización del valor sonoro convencional 3. Con valor sonoro convencional				
Totales		23	30	99.9	25	100

Como podrá advertirse seguidamente en el cuadro 15, en el test de salida (TS), no aparecen niños de ninguno de los dos grupos ubicados en el primer periodo, porque en su totalidad lograron avanzar hacia otros periodos de conceptualización. En el segundo período, de manera semejante como en el test de entrada, aparece ubicado el mayor porcentaje de niños de los dos grupos. En el tercer período de conceptualización, aparece como novedad en el Grupo Uno, cuatro niños ubicados y en el Grupo Dos, se suma otro niño a los dos que aparecían ubicados inicialmente en el test de entrada.

Puede decirse que a nivel grupal no hubo una modificación substancial en cuanto al progreso de los niños en la conceptualización de la escritura, no obstante, esto no significa que no haya habido movilización de los procesos de aprendizaje, ya que incluso los niños que presentaron algún retroceso o que permanecieron en la misma etapa y sub-etapa, consolidaron sus adquisiciones previas, y los niños que no cambiaron de período lograron afirmarse y avanzar al interior de éste en las diferentes etapas y sub-etapas que lo constituían.

Cuadro 15. Distribución porcentual del G1 y G2, según la conceptualización de la escritura en el test de salida (TS).

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ESCRITURA EN LOS GRUPOS UNO Y DOS						
			TEST DE SALIDA			
			GRUPO UNO		GRUPO DOS	
PERÍODOS	ETAPAS	SUB-ETAPAS	F	%	F	%
PRIMER PERÍODO	No hay significado en la escritura	1. Indiferenciación entre dibujo y escritura.				
Diferenciación entre Dibujo y Escritura	Representaciones Gráficas Primitivas, Unigráficas o Bigráficas con o sin control de cantidad	1. Grafismos-Primitivos 2. Escrituras Uni o Bigráficas 3. Escrituras sin control de cantidad 4. Escritura con control de cantidad				
SEGUNDO PERÍODO	Escrituras Fijas	1. La misma serie y orden de letras para escribir diferentes nombres. 2. La misma serie y orden de letras, con variación de una letra.	1	3.3	1	4
Búsqueda de diferencias entre Escrituras	Escrituras Diferenciadas	1. Repertorio fijo y cantidad variable 2. Rep. fijo parcial sin control de cant. 3. Cant. constante y repert. fijo parcial 4. Cant. variable y repert. fijo parcial 5. Cant. constante y repert. variable 6. Cantidad y repertorio variables.	9 3 13	30 10 43.3	1 6 12	4 24 48
	Escrituras Diferenciadas con Valor Sonoro inicial o final	1. Cant. y repertorio variables, con valor sonoro inicial. 2. Repertorio variable y cantidad fija con valor sonoro inicial y/ o final.				
TERCER PERÍODO	Escrituras Silábicas	1. Escrituras silábicas iniciales: sin v.s.c., con v.s.c. sin correspondencia sonora, y con v.s.c. con correspondencia sonora. 2. Escrituras silábicas con exigencia de cantidad, sin o con v.s.c. 3. Silábicas estrictas, sin o con v.s.c.	1 3	3.3 10	1	4
Fonetización de la Escritura	Escrituras Silábico-Alfabéticas	1. Sin valor sonoro convencional 2. Con valor sonoro convencional			2	8
	Escrituras Alfabéticas	1. Sin valor sonoro convencional 2. Con algunas fallas en la utilización del valor sonoro convencional 3. Con valor sonoro convencional				
Totales		23	30	99.9	25	100

Teniendo como punto de referencia el test de entrada y el test de salida, de los dos grupos, los resultados esenciales que se destacan en los cuadros 14 y 15, son los siguientes: en cuanto a los avances hacia otros periodos de conceptualización, en el Grupo Uno, se observa que seis niños (20%) pasaron del primer periodo de conceptualización al segundo, dos lo hicieron del primero al tercero y otros dos avanzaron del segundo al tercer periodo de conceptualización, en tanto que en el Grupo Dos, solo dos niños avanzaron hacia otros periodos de conceptualización; uno pasó del primer periodo al segundo y el otro del primero al tercero.

En este momento podría pensarse que el Grupo Uno, presentó un avance superior al del Grupo Dos, sin embargo, existen otros datos que neutralizan estos primeros resultados, equiparando los logros de los dos grupos. En especial el avance de los dos niños que pasaron del primer al tercer periodo de conceptualización, puede atribuirse más a factores externos al ámbito escolar, por cuanto como pudo establecerse en la descripción acerca del contexto escolar, la metodología empleada por las profesoras no incide directa ni significativamente en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, además, de acuerdo a las observaciones de clase realizadas, es bastante irónico que estos dos niños eran a quienes la profesora llamaba más la atención, por distraerse jugando o conversando con los compañeros de la mesa mientras ella hablaba. Respecto a la permanencia en el mismo periodo de conceptualización, el Grupo Uno, presenta 24 niños (80%), de los cuales 10 (33.3%) permanecieron incluso en la misma etapa y sub-etapa y 14 (46.7%) avanzaron en algunas sub-etapas. En el Grupo Dos, 23 niños (92%) permanecieron en el mismo periodo de conceptualización, de los cuales 10 (40%) avanzaron algunas sub-etapas, de manera semejante a como lo hicieron los niños del Grupo Uno, que avanzaron de

a tres, de a dos o de a una sub-etapa dentro de) mismo período, no obstante, a diferencia de) Grupo Uno, donde permanecieron 10 niños en)a misma etapa y sub-etapa, en el Grupo Dos, soto se presentaron cinco niños (20%), además, seis (24%) avanzaron en tas etapas y sub-etapas de) período en e) que estaban ubicados, lo que no ocurrió en el Grupo Uno, que avanzaron sólo en sub-etapas.

Es de anotar que en e) Grupo Dos, se presentaron dos casos de retroceso en la conceptualización; un niño retrocedió una etapa y cuatro sub-etapas y el otro niño lo hizo en una sub-etapa. Huelga decir que en el primer caso, donde el retroceso es notorio, éste puede estar ligado a la situación crítica de orden socioeconómico que ha afrontado la familia del niño durante el presente año, no obstante en ambos casos el retroceso es explicable en términos de procesos de aprendizaje, donde la reestructuración mental constante por parte del sujeto esta caracterizada por un proceso de regulación que le hace volver atrás o permanecer en un mismo punto hasta consolidar los esquemas que posee para avanzar en la estructuración de esquemas cada vez más elaborados.

La descripción detallada, pero a la vez sintetizada que acaba de realizarse de tos resultados obtenidos por los dos grupos en el test de entrada y el test de salida, se presenta a continuación para mayor comprensión en los cuadros 16 y 17.

Cuadro 16. Descripción de las movilizaciones en la conceptualización de la escritura en el G1, de acuerdo al test de entrada (TE) y el test de salida (TS).

PRIMER PERÍODO	SEGUNDO PERÍODO	TERCER PERÍODO
No hay significado en la Escritura	Escrituras Fijas	Escrituras Silábicas
TE 1* (1) -----> TS 3* (1) --> 2 períodos, 5 etapas, 17 sub-etapas	1* (1) = TE - TS	
Representaciones Gráficas Primitivas	Escrituras Diferenciadas	Escrituras Silábicas
TE 2* (1) -----> TS 6* (1) --> 1 período, 2 etapas, 10 sub-etapas		
TE 2* (1) -----> TS 3* (1) --> 2 períodos, 4 etapas, 15 sub-etapas		
TE 3* (1) -----> TS 4* (1) --> 1 período, 2 etapas, 7 sub-etapas		
	Escrituras Diferenciadas	Escrituras Silábicas
	TE 3* (1) -----> TS 1* (1) --> 1 período, 2 etapas, 6 sub-etapas	
	TE 3* (1) -----> TS 3* (1) --> 1 período, 2 etapas 8 sub-etapas	
	4* (5) = TE - TS 6* (4) = TE - TS	
	3* --> 4* (3) TE-TS --> 1 sub-etapa 3* --> 5* (2) TE-TS --> 2 sub-etapas 3* --> 6* (1) TE-TS --> 3 sub-etapas 4* --> 5* (1) TE-TS --> 1 sub-etapa 4* --> 6* (6) TE-TS --> 2 sub-etapas 5* --> 6* (1) TE-TS --> 1 sub-etapa	
Totales: 24 = Período (80%) + 6 --> Períodos 20%		
10 = etapa, sub-etapa 33.3% + 14 --> sub-etapas 46.7% 24 = Período 80%		
1 --> 3 sub-etapas 3.33%		
8 --> 2 sub-etapas 26.7%		
5 --> 1 sub-etapa 16.7%		
6 --> Períodos 20%		

Negrilla	Etapas
*	Sub-etapas
-->	Avance
=	Permanencia
{ }	Número de niños

Cuadro 17. Descripción de las movilizaciones en la conceptualización de la escritura en el G2, de acuerdo al test de entrada (TE) y el test de salida (TS).

PRIMER PERÍODO	SEGUNDO PERÍODO	TERCER PERÍODO
	Escrituras Fijas	
	Esc. Fijas - ->Esc. Diferenciadas TE 1* (4) - ->TS 6* (4) - -> 1 etapa, 7 sub-etapas	
Representaciones Gráficas Primitivas	Escrituras Diferenciadas	Escrituras Silábicas
TE 1* (1) -----> TS 4* (1) --> 1 período, 2 etapas, 9 sub-etapas		
TE 2* (1) -----> TS 1* (1) --> 2 períodos, 4 etapas, 13 sub-etapas		
	3* --> 4* (2) TE-TS --> 1 sub-etapa 3* --> 6* (1) TE-TS --> 3 sub-etapas 4* --> 5* (1) TE-TS --> 1 sub-etapa 4* --> 6* (6) TE-TS --> 2 sub-etapas	
	3* = (1) TE-TS 4* = (3) TE-TS 6* = (1) TE-TS	
	TE 6* <-- TS 5* (1) <-- 1 sub-etapa TE 3* <-- TS Escrituras Fijas 1* (1) <-- 1 etapa, 4 sub-etapas	
		TE 3* (2) TS --> E. Silábico-Alf. -->1 etapa, 2 sub-etapas
Totales: 23 = Período 92% + 2 --> Períodos 8%		
5 = etapa, sub-etapa 20%+10 -->sub-etapas 40%+6 -->etapas, sub-etapas 24%+ 2<--8% 23 =Período (92%) 1 -->3 sub-etapas 4% 2 -->1etapa, 2 Sub-etapas 8% 6 -->2 sub-etapas 24% 4 -->1etapa, 7sub-etapas 16% 3 -->1 sub-etapa 12%		
		2- -->Períodos (8%)

Negrilla	Etapas
*	Sub-etapas
=	Permanencia
-->	Avance
<--	Retroceso
{ }	Número de niños

Los resultados presentados a continuación en el cuadro 18, permiten establecer que inicialmente existía mayor heterogeneidad en el G2, que en el G1, en cuanto a la conceptualización de la escritura, porque a diferencia del Grupo Dos, que presentó niños ubicados en los tres periodos de conceptualización, en tanto que en el Grupo uno, no hubo en el TE, ningún porcentaje del grupo ubicado en el tercero, sólo en los dos primeros. Sin embargo, en ambos grupos existió una ubicación mayoritaria en el segundo período de conceptualización, lo cual indica similitud en cuanto al bagaje conceptual previo de la escritura en los dos grupos.

Cuadro 18. Distribución porcentual por períodos según la conceptualización de la escritura en el TE y el TS del G1 y G2.

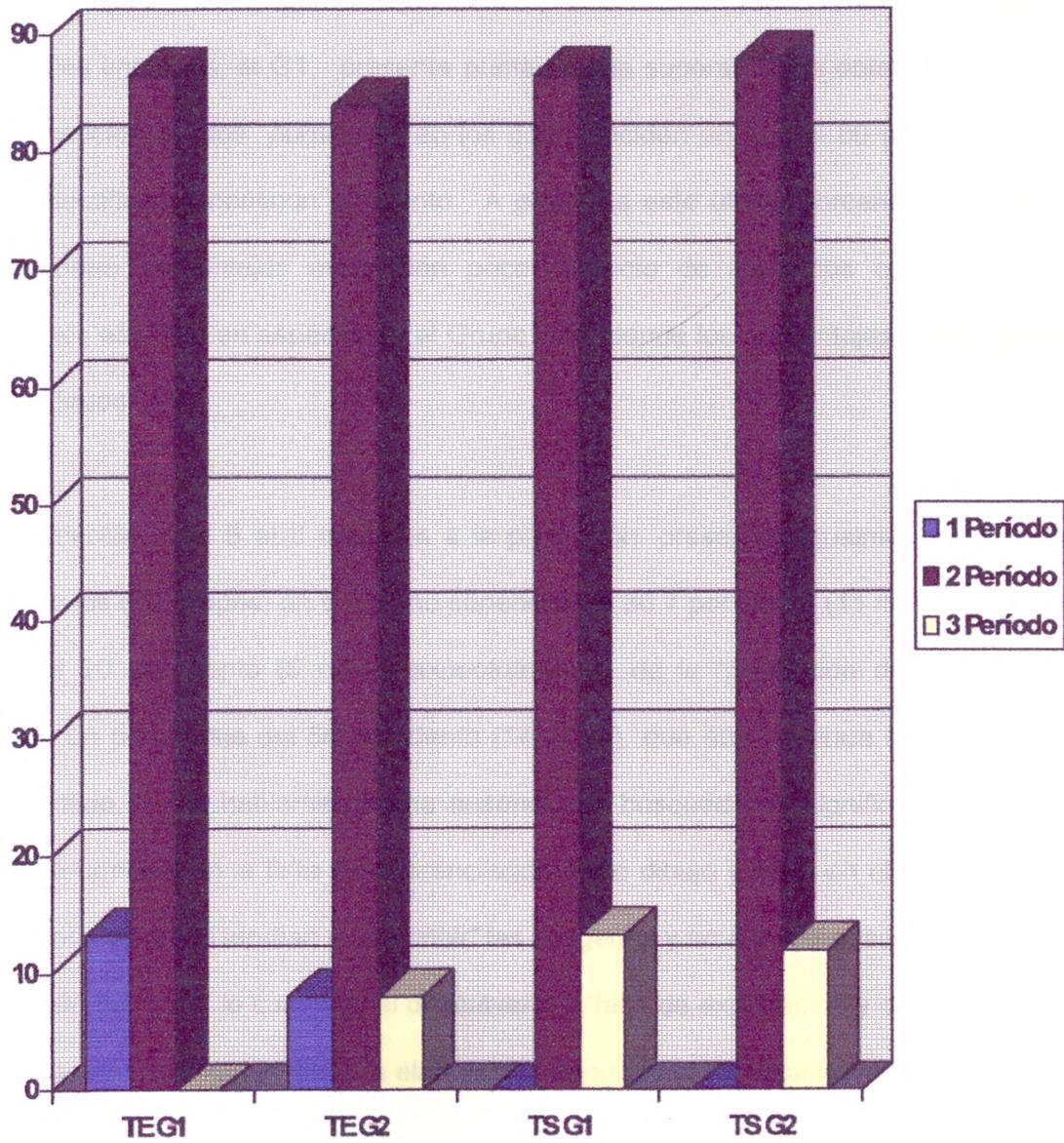
CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ESCRITURA EN LOS GRUPOS UNO Y DOS								
PERÍODOS	TEST DE ENTRADA				TEST DE SALIDA			
	GRUPO UNO		GRUPO DOS		GRUPO UNO		GRUPO DOS	
	F	%	F	%	F	%	F	%
PRIMER PERÍODO	4	13.3	2	8				
SEGUNDO PERÍODO	26	86.7	21	84	26	86.7	22	88
TERCER PERÍODO			2	8	4	13.3	3	12
TOTALES	30	100	25	100	30	100	25	100

De acuerdo con estos resultados pueden destacarse algunas coincidencias y divergencias entre los dos grupos, las cuales pueden ser apreciadas igualmente en el gráfico 3, presentado a continuación, donde se constata que no existen diferencias significativas entre los dos grupos. A pesar de las características socioeconómicas y

culturales que compartían los grupos al iniciar el proceso de la investigación, en el TE, el G1, presentó mayor bagaje conceptual previo en el proceso de aprendizaje de la escritura que el G2, por cuanto registró mayor porcentaje de niños ubicados en el primer y segundo período de conceptualización que el G2. En cambio en el TS, el G2, a pesar de haber iniciado con un porcentaje inferior al G1, termina aventajándolo un poco con respecto al porcentaje de niños ubicados en el segundo período, y el G1, aventaja de igual forma al G2, en las ubicaciones correspondientes al tercer período y en el primer período los dos aparecen sin ningún porcentaje de niños ubicados, porque en su totalidad avanzaron hacia otros períodos de conceptualización. Es de resaltar igualmente que el G1, comenzó y terminó con una gran homogeneidad, y que el G2 que había comenzado con una heterogeneidad, terminó con una homogeneidad similar a la del G1

La similitud de los dos grupos en cuanto a los avances en la conceptualización de la escritura y la implementación y evaluación de la propuesta permiten argüir que la participación de los padres en la propuesta para apoyar el aprendizaje de los hijos debió haber sido asumida con responsabilidad y una actitud positiva, para que los niños del G2, hubiesen no sólo logrado estar al nivel conceptual del G1, como efectivamente lo hicieron, sino que además habrían obtenido mejoras substanciales en la conceptualización de la escritura. El problema que esta conclusión plantea no sólo atañe, como puede deducirse, a los padres, sino también a los profesores y en general a la institución escolar, la cual debe orientar e involucrar a los padres de familia para que la labor educativa sea más efectiva posibilitando de esta manera aprendizajes significativos en los niños.

Gráfico 3. Distribución porcentual del G1 y el G2, según la conceptualización de la escritura en el test de entrada (TE) y el test de salida (TS).



6.5.2 Manejo del Material impreso

De acuerdo con los resultados obtenidos en el test de entrada (TE), se presenta a continuación, en el cuadro 19, la descripción de los diferentes aspectos observados en los dos grupos. En los primeros cinco ítems referidos al reconocimiento de diferentes materiales impresos, el G1, presenta puntajes que superan a los obtenidos por el G2, con excepción de dos numerales en los que coinciden en que el 80 por ciento de los niños identifican y nominan el cuento A pesar de este último porcentaje descrito, los otros cuatro porcentajes evidencian poco contacto de los niños con variedad de materiales escritos, en especial en el Grupo Uno, donde los porcentajes son inferiores a los del Grupo Dos.

Los numerales del 6 al 8 referidos a la predicción, presentan igualmente porcentajes bajos en los dos grupos, en el G1, no superiores al 36.7 por ciento (11 niños) y en el G2, sobre el 20 por ciento (5 niños) exceptuando el de la "predicción del título", donde alcanzó un porcentaje del 56 por ciento (14 niños), que aún continúa siendo bajo. En este sentido podría hablarse de una ausencia de búsqueda de significado en el texto, retejada también en la falta de diferenciación entre dibujo y texto en el numeral nueve, por cuanto los niños tendían a "describir" las imágenes y no a emplearlas para efectuar la predicción del texto, lo cual deja al descubierto la falta de exploración y de hábito en este tipo de acciones dirigidas hacia la elaboración cognitiva al plantearse interrogantes frente al texto escrito.

Cuadro 19. Distribución porcentual del G1 y el G2, según el manejo del material impreso en el TE

MANEJO DEL MATERIAL IMPRESO EN LOS GRUPOS UNO Y DOS						
ASPECTOS		TEST DE ENTRADA				
		INDICADOR	GRUPO UNO		GRUPO DOS	
			F	%	F	%
1	Reconoce diferentes materiales de lectura	SI	19	63.3	7	28
		NO	11	36.7	18	72
2	Identifica el lenguaje propio de diferentes portadores de texto (cuento, periódico, receta de cocina)	SI	16	53.3	6	24
		NO	14	46.7	19	76
3	Identifica el cuento	SI	24	80	20	80
		NO	6	20	5	20
4	Nomina el cuento	SI	24	80	20	80
		NO	6	20	5	20
5	Emplea el lenguaje específico del cuento	SI	12	40	6	24
		NO	18	60	19	76
6	Predice el título del cuento	SI	10	33.3	14	56
		NO	20	66.7	11	44
7	Predice el texto del cuento	SI	11	36.7	5	20
		NO	19	63.3	20	80
8	Predice los textos de las páginas del libro	SI	10	33.3	5	20
		NO	20	66.7	20	80
9	Establece la diferencia entre dibujo y texto	SI	9	30	5	20
		NO	21	70	20	80
10	Diferencia entre leer y contar	SI	2	6.7	0	0
		NO	28	93.3	25	100
11	Reconoce otras marcas diferentes a las letras	SI	0	0	0	0
		NO	30	100	25	100
12	Identifica la posición correcta del libro para leer	SI	23	76.7	21	84
		NO	7	23.3	4	16
13	Ubica dónde inicia el libro	SI	10	33.3	5	20
		NO	20	66.7	20	80
14	Ubica dónde termina el libro	SI	9	30	4	16
		NO	21	70	21	84
15	Ubica el título del cuento	SI	16	53.3	10	40
		NO	14	46.7	15	60
16	Ubica en la página el lugar donde comienza el texto	SI	5	16.7	6	24
		NO	25	83.3	19	76
17	Ubica en la página el lugar donde termina el texto	SI	5	16.7	2	8
		NO	25	83.3	23	92
18	Ubica dónde inicia el renglón	SI	3	10	4	16
		NO	27	90	21	84
19	Ubica dónde termina el renglón	SI	3	10	0	0
		NO	27	90	25	100
20	Hojea ordenadamente las páginas del libro	SI	22	73.3	16	64
		NO	8	26.7	9	36
21	Tiene interiorizada la direccionalidad izquierda-derecha en la lectura	SI	4	13.3	2	8
		NO	26	86.7	23	92
22	Tiene interiorizada la direccionalidad arriba-abajo en la lectura	SI	4	13.3	1	4
		NO	26	86.7	24	96

De manera casi general para los dos grupos, sin incluir a dos niños del G1, leer y contar son dos acciones indiferenciadas, es decir, no diferencian cuándo se está leyendo y cuándo contando algo, esto refleja un desconocimiento de las características de una y otra conducta igualmente, sin excepción ningún niño reconoce en el texto otras marcas diferentes a las letras, porque para ellos "todas son letras".

Un porcentaje considerable de los niños de ambos grupos identifica la posición correcta del libro para leer, sin embargo, éste es un poco más alto en el Grupo Dos, (84%) que en el Grupo Uno, (76.7%), contrario a lo ocurrido en el numeral 20, donde es el Grupo Uno, (73.3%) quien aventaja a Grupo Dos, (64%).

Los numerales del 13 y ai 22, referidos a caiganos aspectos formales del texto como la ubicación del título, de dónde inicia y dónde termina el libro, el texto o el renglón, y la direccionalidad hacia donde se lee, evidencian por los bajos porcentajes que registran los dos grupos, un ambiente poco propicio para el gusto y el hábito para la lectura, como también un escaso contacto con materiales impresos y personas lectoras, lo cual corrobora las afirmaciones consolidadas en la descripción del ambiente socio-cultural de las familias de los niños.

La descripción anterior de los resultados de los grupos en el test de entrada, pueden apreciarse seguidamente en los gráficos 4 y 5, donde se constatan los bajos porcentajes de los dos grupos en la mayoría de los numerales, en especial en el Grupo Dos, ubicado en la parte inferior de la hoja.

Gráfico 4. Manejo del material impreso en el G1, Test de Entrada (TE).

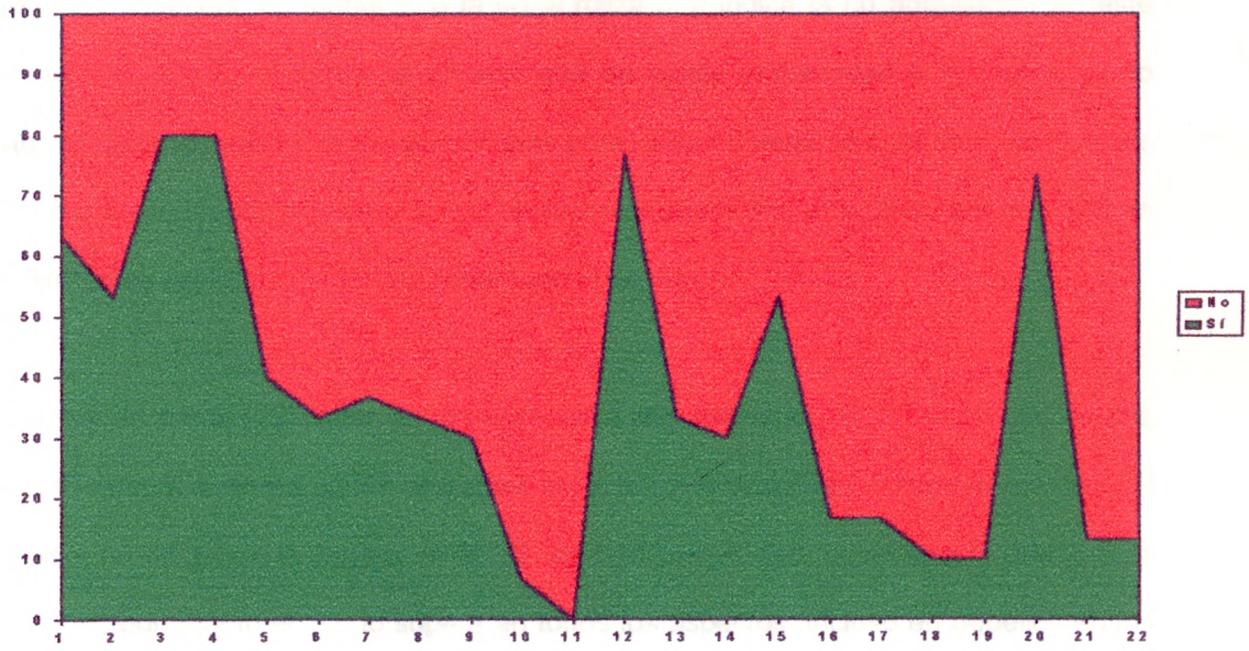
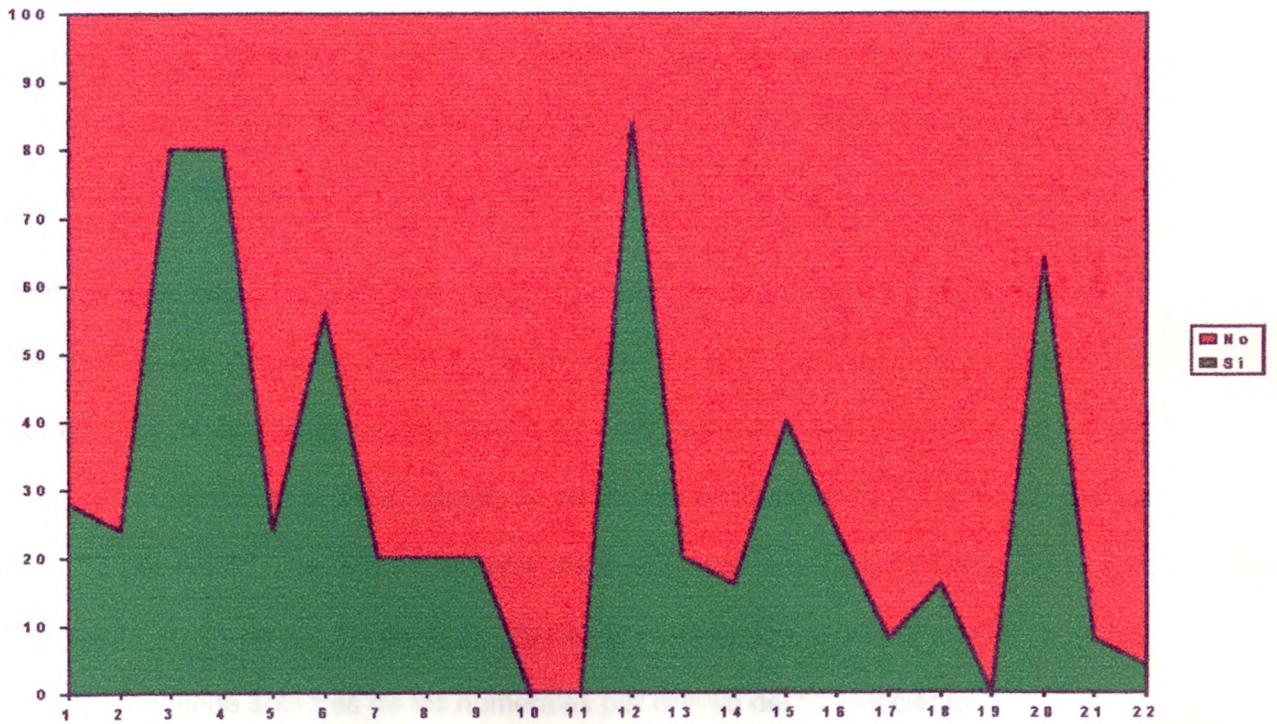


Gráfico 5. Manejo del material impreso en el G2, test de entrada (TE).



Obsérvese cómo la parte sombreada en color verde, que ilustra el dominio en los diferentes aspectos, es menor que la parte rojiza que indica la no adquisición en este aprendizaje. De igual forma se aprecia que no existe uniformidad o al menos cierto grado de homogeneidad en los porcentajes para cada numeral, lo cual sería perceptible en la parte sombreada en verde que al representar el dominio alcanzado por el grupo en los diferentes aspectos tendería a llenar todo el espacio.

En el test de salida (TS) como puede apreciarse seguidamente en el cuadro 20, los dos grupos lograron avances en los diferentes aspectos que describen el manejo del material impreso, no obstante, la mejora en el G2, es significativa con respecto a la presentada por el G1, por cuanto el G2, lo supera en todos los aspectos, incluso en aquéllos en los que el G1, había sido superior en el test de entrada (TE).

El porcentaje más alto alcanzado por el G1, es 93.3 por ciento en el numeral 12, de "identificación de la posición correcta del libro para leer", en tanto que el G2, registra el 100 por ciento de adquisición en este aspecto, como también en el numeral 20, acerca de la "hojeada ordenada de las páginas del libro".

Los porcentajes más bajos de cada grupo se encuentran en 3 de los 22 numerales: en el numeral 10, el G1, presenta un 20 por ciento, cuando el G2, reporta un 48 por ciento, en el numeral 11, el G1, tiene un 16.7 por ciento, en tanto que el G2, registra un 48 por ciento, y en el numeral 19, el G1, presenta un 20 por ciento mientras que el G2, cuenta con un 52 por ciento. La diferencia entre los dos grupos se ratifica además en que el G1, presenta en 11 de los 22 aspectos, porcentajes inferiores al 50 por ciento en tanto que el G2, mantiene solo tres de los numerales por debajo del 52 por ciento.

Cuadro 20. Distribución porcentual del G1 y el G2, según el manejo del material impreso en el TS

MANEJO DEL MATERIAL IMPRESO EN LOS GRUPOS UNO Y DOS						
ASPECTOS		INDICADOR	TEST DE SALIDA			
			GRUPO UNO		GRUPO DOS	
			F	%	F	%
1	Reconoce diferentes materiales de lectura	SI	22	73.3	24	96
		NO	8	26.7	1	4
2	Identifica el lenguaje propio de diferentes portadores de texto (cuento, periódico, receta de cocina)	SI	21	70	24	96
		NO	9	30	1	4
3	Identifica el cuento	SI	27	90	23	92
		NO	3	10	2	8
4	Nomina el cuento	SI	27	90	23	92
		NO	3	10	2	8
5	Emplea el lenguaje específico del cuento	SI	16	53.3	17	68
		NO	14	46.7	8	32
6	Predice el título del cuento	SI	18	60	24	96
		NO	12	40	1	4
7	Predice el texto del cuento	SI	13	43.3	18	72
		NO	17	56.7	7	28
8	Predice los textos de las páginas del libro	SI	12	40	19	76
		NO	18	60	6	24
9	Establece la diferencia entre dibujo y texto	SI	16	53.3	18	72
		NO	14	46.7	7	28
10	Diferencia entre leer y contar	SI	6	20	12	48
		NO	24	80	13	52
11	Reconoce otras marcas diferentes a las letras	SI	5	16.7	9	36
		NO	25	83.3	16	64
12	Identifica la posición correcta del libro para leer	SI	28	93.3	25	100
		NO	2	6.7	0	0
13	Ubica dónde inicia el libro	SI	14	46.7	20	80
		NO	16	53.3	5	20
14	Ubica dónde termina el libro	SI	11	36.7	18	72
		NO	19	63.3	7	28
15	Ubica el título del cuento	SI	25	83.3	23	92
		NO	5	16.7	2	8
16	Ubica en la página el lugar donde comienza el texto	SI	8	26.7	22	88
		NO	22	73.3	3	12
17	Ubica en la página el lugar donde termina el texto	SI	7	23.3	18	72
		NO	23	76.7	7	28
18	Ubica dónde inicia el renglón	SI	8	26.7	20	80
		NO	22	73.3	5	20
19	Ubica dónde termina el renglón	SI	6	20	13	52
		NO	24	80	12	48
20	Hojea ordenadamente las páginas del libro	SI	26	86.7	25	100
		NO	4	13.3	0	0
21	Tiene interiorizada la direccionalidad izquierda-derecha en la lectura	SI	15	50	22	88
		NO	15	50	3	12
22	Tiene interiorizada la direccionalidad arriba-abajo en la lectura	SI	10	33.3	19	76
		NO	20	66.7	6	24

Los numerales 6, 7 y 8, concernientes a la predicción, de capital importancia para otorgar significado al texto, presentan logros en ambos grupos, pero de manera especial en el Grupo Dos, que había iniciado con porcentajes aún más bajos que el Grupo Uno. Es preciso recordar que las profesoras de los dos grupos no promovían ésta ni otras estrategias como la auto-corrección o la anticipación en beneficio de la comprensión lectora de los niños, igualmente, huelga recordar que la participación de los padres del Grupo Dos en el aprendizaje de los hijos no fue asumida con un compromiso que permitiera llevar a cabo acciones que favorecieran un ambiente propicio y rico con experiencias de lecto-escritura como las que se les sugería realizar en la propuesta.

Esta mejora significativa del Grupo Dos, con respecto al Grupo Uno, también se ilustra en los gráficos 6 y 7 a continuación, donde se aprecia que la parte sombreada en azul correspondiente al dominio de los diferentes aspectos, se encuentra ahora más próxima que en el test de entrada, a los porcentajes más elevados en cuanto a los niños que presentaron dominio en los diferentes aspectos en los dos grupos. Sin embargo, en el Grupo Dos, representado en la parte inferior de la página, el porcentaje de niños que logró dominio en los diferentes aspectos observados es mayor que en el Grupo Uno, ilustrado en la parte superior.

Gráfico 6. Manejo del material impreso en el G1, Test de Salida (TS).

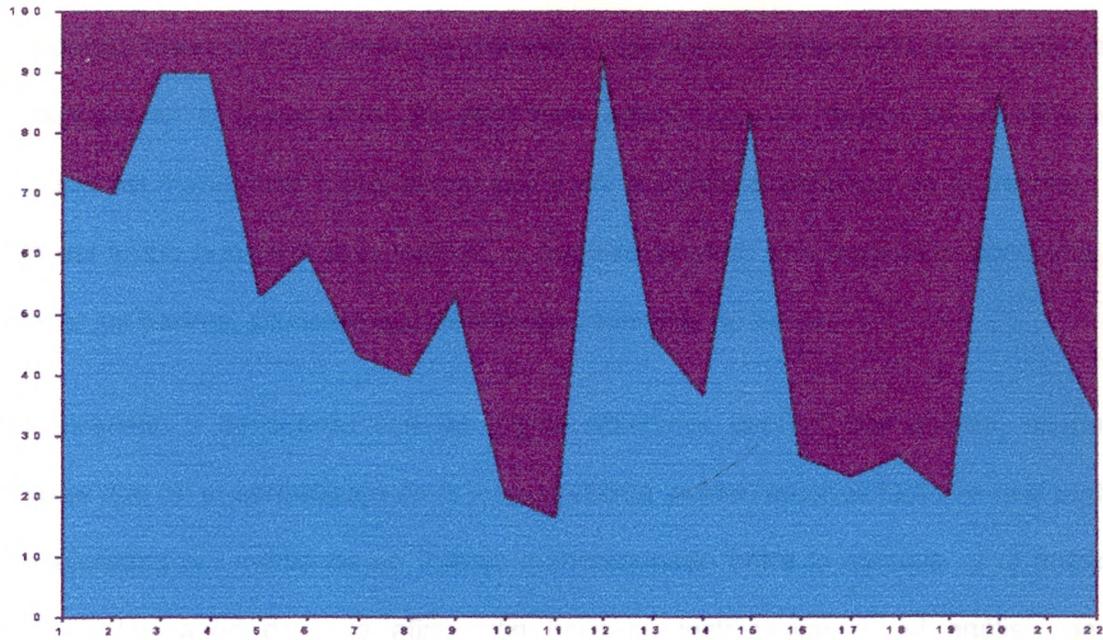
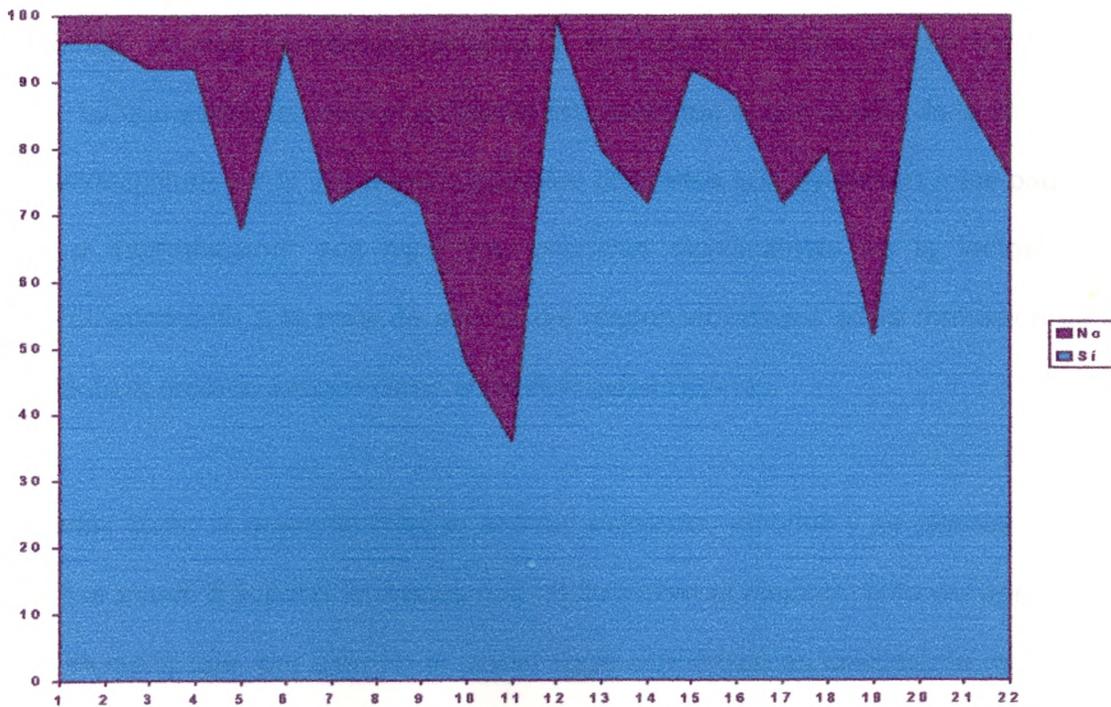


Gráfico 7. Manejo del material impreso en el G2, Test de Salida (TS).



Las diferencias entre el dominio y la ausencia de éste en los dos grupos se aprecian con claridad en estos gráficos, como también es perceptible la tendencia del crecimiento homogéneo hacia el dominio en los diferentes aspectos representado por el color azul, en especial en el Grupo Dos. Es pertinente afirmar que la mejora en los diferentes aspectos del manejo del material impreso y en la conceptualización de la escritura por parte del grupo hubiesen sido loables, si hubiese existido una respuesta adecuada por parte de los padres, situación que desafortunadamente no se dió

En conclusión y de acuerdo con los logros obtenidos por los dos grupos, se puede aseverar que en el aprendizaje de la lengua escrita inciden muchos factores que podrían ser mejorados por medio de un trabajo mancomunado entre la escuela y el ambiente familiar. La razón de esta afirmación halla su justificación en el análisis de las características socio-culturales del entorno familiar y escolar de los niños, lo cual permite evidenciar que los padres de familia y las docentes de estos dos grupos no propician experiencias significativas del lenguaje que les permitan a los niños presentar mejoras substantivas en sus conceptualizaciones y sus concomimientos acerca del lenguaje escrito. Lo que esta intervención pretendió promover fue la conciencia de la importancia de la lecto-escritura y a la vez brindar ejemplos concretos que ayudasen a los padres de familia a interrelacionar sus hijos con prácticas significativas de la lecto-escritura. Desafortunadamente a la hora de asumir las responsabilidades en la formación de los niños, tanto el entorno escolar como el familiar están fallando.

Propuestas como la presente buscan acercar estos dos ámbitos y se plantea como un aporte que ayude a superar limitantes que obstaculizan el mejoramiento del aprendizaje. Si bien es cierto que por ejemplo el medio socio-económico es difícilmente modificable,

se pueden suplir carencias de esta índole mediante cambios de actitud y cambios de actividades en la cotidianidad, tal como se sugiere en la propuesta implementadas en el proceso de esta investigación.

7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Esbozar las conclusiones y recomendaciones a partir de los resultados obtenidos en la presente investigación tiene como propósito aportar elementos teóricos y prácticos en el campo educativo, además dejar abiertos nuevos interrogantes acerca de la participación de los padres de familia en el proceso de aprendizaje de los hijos.

Durante esta investigación, se involucró a padres, docentes y alumnos en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. Esto trae consigo algunas implicaciones que se desprenden a partir de la información obtenida mediante los diversos instrumentos, en los registros de la observación participante y las relaciones interpersonales en el ambiente escolar.

Los padres de familia esperan que la escuela los oriente para apoyar el aprendizaje de los hijos desde el hogar, a través de actividades interesantes y relevantes, sin embargo, esta capacitación no está siendo asumida por la escuela

Se encontró que la participación de los padres en propuestas para apoyar el aprendizaje de los hijos desde el hogar, está relacionada directamente con factores socioeconómicos y culturales como: la formación intelectual, las actitudes negativas hacia actividades intelectuales como la lecto-escritura, la organización del tiempo disponible, el horario del trabajo, el desinterés por el aprendizaje de los hijos, la falta de orientación, los conflictos

familiares, la no valoración de propuestas o programas con este propósito y la ausencia de éstas por parte de la escuela.

Las acciones de los padres no reflejan un interés ni un compromiso con el aprendizaje de la lecto-escritura en los hijos para propiciar un ambiente favorable, donde ésta sea parte de las actividades cotidianas de la familia, para que los niños aprendan a valorarla a través de los diferentes usos y funciones, como algo importante y necesario para la vida en sociedad

Las prácticas educativas tradicionales que emplean espontáneamente los padres en el aprendizaje de la lecto-escritura de los hijos, inciden no sólo en la participación en programas para orientar el apoyo brindado desde el hogar, sino también en la manera como son aprendidas por parte de los niños.

Los padres deben ser orientados a través de un programa de formación que permita un proceso de cambio hacia prácticas educativas que propicien experiencias de lenguaje con materiales impresos interesantes y relevantes que faciliten el aprendizaje y orienten los niños hacia aprendizajes significativos, generando gusto y actitudes positivas hacia estas actividades intelectuales. Además, es necesario que las propuestas en las que participen los padres sean flexibles y tengan en cuenta los diferentes factores que pueden afectar el éxito del programa

El grupo de niños cuyos padres participaron en la propuesta para apoyar el aprendizaje desde el hogar presentaron avances semejantes en la conceptualización de la escritura con respecto al grupo que no participó, en cambio en el manejo del material impreso, el

grupo en el que se implementó la propuesta obtuvo mejoras significativas con respecto al grupo de niños donde no se llevó a cabo. Esto significa que los avances en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita por parte de los niños están relacionados con el apoyo y el ambiente que los padres propician para favorecer el aprendizaje en los hijos.

Es necesario que los docentes comprendan teórica y experiencialmente el proceso de aprendizaje, los factores que inciden en las adquisiciones de los alumnos y las condiciones que hacen posible un aprendizaje significativo por parte de éstos, para diseñar propuestas concretas al interior del aula y actividades extraescolares que integren los padres de familia para cualificar los entornos educativos de los niños. Este conocimiento les daría mayor seguridad a los profesores para incorporar a los padres de familia en la acción pedagógica. A la vez, esta claridad daría mayor coherencia para orientar a los padres de modo que éstos apoyasen mejor el aprendizaje de sus hijos desde el hogar. Es posible que el distanciamiento que existe entre los padres y la escuela sea causado por un temor a que la práctica pedagógica sea observada y cuestionada. Esto implica que la formación de los profesores en este aspecto es de suma importancia si se desea propiciar un cambio de actitud hacia prácticas educativas activas e integradoras.

Para llevar a cabo propuestas que integren a los padres de familia al ambiente escolar es imprescindible que las escuelas creen en la importancia de los padres de familia para potenciar el aprendizaje de los niños. Es posible que esta falta de valoración hacia los padres haya redundado en una actitud pasiva por parte de éstos, lo cual ha contribuido a aumentar la brecha entre la escuela y el hogar. Sería interesante e importante estudiar más a fondo este planteamiento que surge a partir de los resultados arrojados por la

investigación (pero sin que haya sido el objetivo), para poder hacer afirmaciones más sóidas y no hacer especulaciones al respecto

Las propuestas llevadas a cabo por los docentes para el aprendizaje de la lecto-escritura con los niños, deben ser coherentes con las experiencias y actividades sugeridas a los padres para realizar en el hogar, ya que de esta manera los aprendizajes escolares se fortalecen, cobran mayor importancia e integran con los extraescolares de modo que no surjan incompatibilidades e incoherencias. Si la escuela integrara efectivamente a los padres de familia en el aprendizaje de los niños, éstos comenzarían a dejar de copiar lo que socialmente se acepta y más bien adoptarían prácticas concretas de acciones que favorezcan un ambiente propicio para el aprendizaje de la lectura y la escritura. De esta manera, la lecto-escritura dejaría de ser un rótulo cuyo valor se reconoce por ser una representación socialmente importante y más bien se asumiría como vivencia familiar íntima, como creencia real, como parte de sus propios valores.

La escuela debe otorgar importancia a la participación de los padres, para que sientan la confianza y la convicción de poder ayudar a sus hijos a aprender mejor. Para lograrlo es necesario el compromiso y rol de promotor del docente que desde la escuela integre a los padres de familia en el proceso de aprendizaje de los niños.

Queda planteada a la escuela la obligación de diseñar programas para padres de familia con objetivos claros, coherentes y relevantes, que promuevan la participación sostenida y donde existan espacios de reflexión que les permitan asumir efectivamente su función educadora.

Se debe dotar a la institución escolar con materiales variados que posibiliten el contacto directo y el uso de diferente tipo de materiales impresos, para propiciar más oportunidades para practicar la lecto-escritura leyendo, escribiendo, hablando y escuchando, además para generar actitudes positivas hacia estas actividades.

Por último, es pertinente y necesaria la realización de otras investigaciones en torno a propuestas que incentiven la participación de los padres de familia en el aprendizaje de los hijos, y que tengan en cuenta, además de la lecto-escritura, otras áreas de conocimiento, otros niveles escolares y otras instituciones educativas de carácter privado.

CONCLUSIÓN

Como lo expresa Smith (1994), cuando se trata de la alfabetización, el aprendizaje y la enseñanza, nada debe darse por sobreentendido, en consecuencia, se volverá sobre algunos aspectos que merecen especial atención.

La dimensión social, sin duda contextualiza las interacciones humanas. Esta proposición permite afirmar que haber elegido la investigación descriptivo-comparativa de tipo cualitativo, para llevar a cabo el proceso del presente estudio fue un acierto, por cuanto permitió un análisis y una contrastación no sólo entre la información recogida con los diferentes instrumentos, sino también entre los datos específicos de cada grupo, lo cual permitió la visión holística que se pretendía del proceso.

La perspectiva teórica constructivista y psicolingüística que fundamentó la propuesta pedagógica objeto de esta investigación, consolida cada vez más su validez para explicar y describir el proceso de aprendizaje de la lengua escrita y en términos generales de la construcción del conocimiento. Desde luego, y como se pudo apreciar, ninguna teoría se basta sola, por eso el tratamiento interdisciplinario en el marco teórico cobra su razón de ser. Igualmente, ninguna teoría es completa, porque siendo el conocimiento seguirá en permanente reelaboración.

El tipo de experiencias de lenguaje que constituyen la propuesta, como pudo establecerse a lo largo de la fundamentación teórica, fueron ideadas a partir de estas perspectivas constructivista y psicolingüística y aprobadas por especialistas en el área de la lecto-escritura, hecho que de entrada las cataloga como pertinentes para favorecer el aprendizaje significativo de la lengua escrita. No obstante, y de acuerdo a los resultados obtenidos en la implementación de la propuesta, esto no garantiza su éxito o efectividad, por cuanto para ello es necesario que otras condiciones como la participación comprometida de padres y maestros exista y se integre en beneficio de los niños.

En cuanto a las limitaciones, esta clase de estudios donde se implementan propuestas pedagógicas para que los padres apoyen el aprendizaje de los hijos, merecen prolongar el tiempo de intervención. Esto permitiría evaluar de manera más amplia su efectividad, teniendo en cuenta que en el proceso de aprendizaje existen momentos de permanencia y retroceso para consolidar las adquisiciones. También se podrían generar cambios actitudinales más profundos y permanentes evidenciados en las acciones realizadas con los hijos y en los avances de éstos en el aprendizaje.

Otra limitación la impone la dificultad de acceder a la información especializada en el área de estudio, por cuanto las bibliotecas públicas están desactualizadas y cuando existe la información, que generalmente es en el exterior, el costo a pagar en ocasiones o el tiempo requerido para ello, restringe la posibilidad de consecución del material bibliográfico.

Es importante que otras investigaciones en el campo educativo, centren su atención en la participación de la familia en el aprendizaje de los hijos, por cuanto es necesario y

prioritario diseñar propuestas que integren y den sentido a la realidad que construyen día a día los niños para que el aprendizaje sea significativo y vivenciado como algo natural desde el hogar y la escuela. Igualmente, es deseable que los aportes teórico-prácticos de esta investigación sirvan de guía para la implementación de nuevas propuestas pedagógicas.

Por último, se puede señalar que sí es posible aproximar los ambientes escolar y familiar. Esta investigación demuestra que los padres de familia pueden ser integrados al proceso de aprendizaje de los hijos, pero los escollos que se reportaron a lo largo de este estudio también demostraron que se precisa una preparación por parte de la escuela para que haya un acoplamiento un diálogo y un incentivo permanente que redunde en un intercambio entre estos dos ámbitos. Si así se lograra, tanto el medio escolar como el familiar convergen en un lenguaje común y significativo para el niño de modo que su aprendizaje sea fortalecido desde la escuela y desde el hogar. Por una parte, la escuela tiene que estar preparada para enfrentar este reto de hablar claramente a los padres para que puedan ser reconocidos como actores fundamentales en la elaboración de conocimientos previos que los niños traen consigo como bagaje cognoscitivo y por otra parte, los padres de familia tienen que estar dispuestos a asumir con responsabilidad la función educativa de sus hijos y poseer la voluntad de adoptar prácticas pedagógicas que promuevan este fin. Es claro que si la escuela se convierte en un ambiente propicio para el aprendizaje significativo y que si a la vez el ambiente familiar fuera propicio para la promoción de actitudes y experiencias benéficas para el aprendizaje, obviamente los progresos de los niños van a ser superiores. Pero si, por otra parte, se lograra la fusión de estos dos ambientes, valga decir, el familiar y el escolar, por medio de un trabajo conjunto, definido y asumido con convicción y entusiasmo, se impulsarían aprendizajes

más armoniosos y efectivos. Este tipo de trabajo, si se lograra incorporar a los planes educativos, implicaría no sólo la promoción de competencias cognitivas y lingüísticas inherentes a la lecto-escritura, sino que además de ello, se generarían mejoras en todos los aspectos emocionales no sólo en las relaciones interpersonales (especialmente entre padres e hijos) sino también en la valoración dada hacia las actividades intelectuales, por cuanto éstas están insertas en la vida personal y social.

BIBLIOGRAFÍA

ALLIENDE, FELIPE. Los Padres y el Comportamiento Lector de los Hijos. En: Hojas de Lectura No.24. Bogotá. (oct. 1993).

_____ y CONDEMARÍN, MABEL. La Lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1993.

AUSUBEL, DAVID. Psicología Educativa: Un Punto de Vista Cognoscitivo. Editorial Trillas. México, 1991.

ANBAR, ADA. Reading Acquisition of Preeschool Children Without Systematic Instruction. *Early-Childhood-Research-Quarterly*. Vol.1, No.1 (Mar. 1986).

ANDER, EZEQUIEL. Técnicas de Investigación Social. Editorial Humanitas, 1983.

BERNSTEIN, BASIL. Clases, Códigos y Control: Estudios Teóricos para una Sociología del Lenguaje, Akal Universitaria, Madrid, 1989.

_____ La Educación no Puede Suplir las Fallas de la Sociedad. En: Revista Lenguaje y Sociedad. Cali, Univalle, 1983.

BERTRAND, IRMA e IBAÑEZ, ADRIANA. La Importancia de Leerle a los Niños. En: Lectura y Vida. Buenos Aires. 1989.

BETTELHEIM, BRUNO y ZELAN, KAREN. Aprender a Leer. Editorial Crítica, Barcelona, 1983.

CASTRILLÓN, SILVIA. El libro en el Preescolar. En: Revista de Literatura Infantil Parapara. Editorial Arte. Caracas. No.14 (jul. 1990).

CERLALC. Los Escolares y la Lectura. Cerlalc, Procultura, Kapelusz. Bogotá. 1984.

CLAPARÈDE, ÉDOUARD. *Psicología del Niño y Pedagogía Experimental*. Compañía Editorial Continental S. A. México, 1961.

CONDEMARÍN, MABEL. *Lectura Temprana*. Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile, 2a. Edición. 1992.

_____ et al. *La Barra. Texto de Español y Literatura*. Ediciones Susaeta Cía. Ltda. Medellín, 1991.

CORCHO, MARITZA. *Diseño de Estrategias Desescolarizadas para Padres de Familia en el Proceso de Desarrollo Perceptivomotor del Niño Preescolar de la Zona Rural*. Universidad Pedagógica Nacional. Convenio CINDE. Manizales, 1990.

DELGADO, FRANCISCO. *Sobre la Lectura: Investigaciones Apoyadas por el Cerlalc. Memorias (I) Foro del Libro y la Lectura*. Cámara Colombiana del Libro. Seccional Occidente. Cali, 1990.

DOWNING, JOHN y THACKRAY, D. *Madurez para la Lectura: Factores Socioeconómicos y otros Factores Ambientales*. Kapelusz, Buenos Aires, 1974.

FERREIRO, EMILIA. *La Representación del Lenguaje y el Proceso de Alfabetización*. En: *Dificultades de Aprendizaje en la Lectoescritura e Implicaciones de una Nueva Concepción Pedagógica*. SECAB. Módulo 1, Bogotá, 1991.

_____ y TEBEROSKY, ANA. *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. Siglo XXI Editores. 9a. Edición. México, 1988.

_____ y GÓMEZ, MARGARITA. (Comps.). *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura*. Siglo XXI Editores. México, 1982.

FILION, ROLANDE. *¿Para Qué leerle Cuentos a los Niños en Edad de Kinder?* En: *Revista de Literatura Infantil Parapara*. Editorial Arte. Caracas. No.14, 1990.

FREDERICKS, ANTHONY y RASINSKY, TIMOTHY. *Las Actividades de Lectoescritura Compartida: Principios y Prácticas Orientativas para la Participación de los Padres*. En: *Revista Comunicación, lenguaje y educación* No.1. Editorial Aprendizaje. Madrid. 1989.

_____ y TAYLOR, DAVID. *Los Padres y la Lectura: Un programa de trabajo*. Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). Aprendizaje Visor. Madrid. 1991.

FREEMAN, YVONNE. Métodos de Lectura en Español: ¿Reflejan Nuestro Conocimiento Actual del Proceso de Lectura? En: Lectura y Vida. No.3. Buenos Aires. 1988.

FUNDALECTURA. Planes y Políticas de Lectura. En: Hojas de lectura. Bogotá, No.19-20, (dic.1992, feb.1993).

_____ Constitución para el Lector. Hojas de Lectura , No.18, Bogotá, 1992.

GIRALDO, LUZ MARINA et al. La Incidencia del Padre de Familia en el Proceso de Formación de Niños Lectores Autónomos y Productores de Textos. Universidad de San Buenaventura. Tesis de Grado. Maestría en Educación Especial. Cali. 1995.

GOELMAN, HILLEL and Others. Symposium on Children's Response to a Literate Environment: Literacy Before Schooling. Heinemann Educational Books. Victoria, British Columbia, Canadá1984.

GÓMEZ, MARGARITA y FERREIRO. Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita. Dirección General de Educación Especial (SEP). México, 1987.

_____,_____ Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita: Guía de Evaluación. Dirección General de Educación Especial (SEP). México. 1987.

GOODMAN, KENNETH. El proceso de lectura: Consideraciones a través de las Lenguas y el Desarrollo. En: Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI Editores. México, 1982.

_____ Lenguaje Integral. Editorial Venezolana. Mérida-Venezuela 1989.

GROMPONE, MARÍA A. ¿Qué es Leer y Otras Precisiones para Maestros Inexpertos. En: Revista Lectura y Vida. Buenos Aires. Vol.10 No.3, 1989.

HALLIDAY, M.A.K. Learning How to Mean . Edward Arnold Publishers, London,1975.

_____ Exploration in the Functions of Language. Edward Arnold Publishers, London, 1977 4a. Edición.

_____ El lenguaje como semiótica social . Fondo de Cultura Económica, México, 1982.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, ROBERTO. Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill. México, 1991.

HURTADO, RUBÉN DARÍO. Una Propuesta Constructivista para la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Niños de Preescolar y Primer Grado de Educación Básica Primaria. Centro de Pedagogía Participativa. Medellín, 1994.

ISAZA, LUZ STELLA y FRANCO, MARTHA LUZ. El Proceso de construcción de la Lengua Escrita en Adolescentes y Adultos con Retardo Mental. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Medellín, 1992.

JAKOBSON, ROMÁN. Ensayos de Lingüística General. Editorial Ariel. Barcelona, 1984.

LAMBERTH, JOHN. Psicología Social. Editorial Pirámide. Madrid, 1989.

LÓPEZ, GLORIA y HERRERA, IRMA. Relación que Existe Entre el Apoyo Parental y el Rendimiento Escolar. Facultad de Educación, Programa de Orientación y Consejería, U. de A. Medellín, 1983.

LURIA, A. R. Los Procesos Cognitivos: Análisis Sociolingüístico. Editorial Fontanella, S. A. Barcelona, 1980.

MELO, LUZ DARY. La Lectura: Factores que Dificultan su Comprensión y Aprendizaje. Edición Inédita. Cali, 1989.

MEZA CUEVAS, LUIS EDUARDO. Educación para la Lectura. En: Rev. Reflexiones Vol.3, No.3, Universidad Autónoma de Bucaramanga, 1990.

PATIÑO, LUZ ELENA. Construcción de la Lengua Escrita en Niños con Síndrome de Down Integrados a la Básica Primaria. Universidad de Manizales, Maestría en psicopedagogía. Manizales, 1995.

PIAGET, JEAN. Biología y Conocimiento: Ensayos Sobre las relaciones entre las Regulaciones Orgánicas y los Procesos Cognoscitivos. Siglo XXI Editores. 3a. Edición. México, 1975.

_____ Seis Estudios de Psicología. Editorial Planeta-De Agostini S.A. Barcelona, 1985.

_____ El Nacimiento de la Inteligencia en el Niño. Ediciones Aguilar. Edición en Español. Madrid. 1982.

_____ La Epistemología Genética . Editorial Debate. Edición castellana. Madrid. 1986.

SEGEL, ELIZABETH and BREST, JOAN. Is Today Liberry Day? Community Support For Family Literacy. En: Language Arts. Urbana. Vol.68, No.8 (Dec. 1991).

SMITH, FRANK. Comprensión de la Lectura: Análisis Psicolingüístico de la Lectura y su Aprendizaje . Editorial Trillas, México,1983.

_____ De Cómo la Educación Apostó al Caballo Equivocado. Aique Grupo Editor S.A. Argentina, 1994.

STAIGER, RALPH. Caminos que Llevan a la Lectura. Unesco. París. 1979.

_____ y CASEY, CLAUDIA. Planificación y Organización de Campañas de Lectura: guía para los Países en Desarrollo. Unesco, París. 1983.

STRICKLAND, DOROTHY and MANDEL, LESLEY. Literacy and Young Children. En: The Reading Teacher. Newark, Vol.42. No.7 (mar. 1989).

TOLCHINSKY, LILIANA. Aprendizaje del Lenguaje Escrito. Editorial Anthropos. Barcelona, 1993.

TOPPING, KEITH. Lectura Conjunta: Una poderosa Técnica al Servicio de los Padres. En: Rev. Comunicación, Lenguaje y Educación No.3-4, Aprendizaje, s.a. Madrid. 1989.

TORO, AMPARO et al. Un Análisis Cualitativo en el Nivel de Primaria. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Medellín. 1989.

VENEGAS, MARÍA CLEMENCIA et al. Promoción de la Lectura en la Biblioteca y en el Aula. Aique, Grupo Editor s.a. Argentina, 1994.

VYGOTSKI, LEV SIMENOVICH. Pensamiento y Lenguaje. Pleyade. Buenos Aires, 1977.

A N E X O S

Anexo 1. Cuestionario acerca del ambiente sociocultural de las familias

**Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Maestría en Docencia: Lenguaje y Educación
Cuestionario para Padres de Familia o Tutores**

Con el propósito de complementar la información proporcionada por usted en el cuestionario anterior, por favor responda las siguientes preguntas señalando con una marca (X) la opción que considere más adecuada:

1. ¿Cuál es su estado civil actual?

Casado(a) ___ Unión libre ___ Separado(a) o Divorciado(a) ___
Soltero(a) ___ Viudo(a) ___

2. ¿Cuál fue el último grado de estudios que usted aprobó?

	Nivel	Grado
Primaria	___	___
Secundaria	___	___
Superior	___	___

3. ¿Qué actividad realiza actualmente?

Trabajo ___ Inactivo ___ Ama de casa ___
Estudio ___ Desempleado ___

4. Dentro de su trabajo ¿cuál es el cargo que desempeña?

Obrero ___ Patrón ___ Trabajador Familiar ___
Empleado ___ Independiente ___ Empleo doméstico ___
Otro ¿cuál? ___

5. ¿Le gusta leer?

Sí ___
No ___

6. Usted lee para:

Ayudarle al niño(a) en la elaboración de las tareas _____
Enterarse de las noticias _____
Aprender acerca de algún tema _____
Recrearse _____
Buscar información _____
Otras ¿cuáles? _____
Ninguna de las anteriores _____

7. ¿Cómo considera usted la frecuencia y cantidad de su lectura?

Excesiva _____ Suficiente _____ Insuficiente _____

8. ¿Le gusta escribir?

Sí _____

No _____

9. Usted escribe para

Evitar el olvido _____
Presentar informes _____
Anotar datos _____
Recrearse _____
Comunicarse con personas ausentes _____
Otras ¿cuáles? _____
Ninguna de las anteriores _____

10. ¿Cómo considera usted la frecuencia y cantidad de su escritura?

Excesiva _____ Suficiente _____ Insuficiente _____

11. ¿Sabe usted de la existencia de una biblioteca que pueda usar?

Sí sabe y la usa frecuentemente _____

Sí sabe y la usa rara vez _____

Sí sabe y no la usa _____

No sabe si hay _____

12. Aproximadamente ¿cuántos libros hay en el hogar?

¡Gracias por su colaboración y participación!

Anexo 2. Cuestionario de las acciones de los padres para apoyar el aprendizaje de la lecto-escritura en los hijos.

Universidad de Antioquia
facultad de Educación
Maestría en Docencia: Lenguaje y Educación
Cuestionario para Padres de Familia o Tutores

Con el ánimo de ofrecerte una propuesta efectiva para acompañar a su hijo en el aprendizaje de la lectura y la escritura, le solicitamos llenar este cuestionario. La información proporcionada por usted será estrictamente confidencial y empleada para fines educativos. Gracias por su colaboración

Al frente de cada enunciado, responda Sí o No :

1. Le entrega libros o revistas a su hijo(a) y lo motiva a intentar leer..... []
2. Cuando lee o ve leer a su hijo(a) acostumbra hablar con él acerca de lo leído . . []
3. Le facilita materiales a su hijo(a) para que escriba..... []
- 4 Se interesa por averiguar cómo puede ayudarte a aprender mejor a su hijo(a). . []
5. Motiva a su hijo(a) para que escriba aunque no sepa hacerlo correctamente []
6. Lee con frecuencia a su hijo(a)..... []
7. Le cuenta historias, experiencias o anécdotas a su hijo(a)..... []
- 8 Acostumbra a regalarle libros a su hijo(a) para leer..... []
- 9 Usted se reúne para leer en familia..... []
10. Cuando ve a su hijo(a) escribir te pide que le lea lo que escribió..... []
- 11 Escribe delante de su hijo(a) para que él se interese por aprender a escribir []
12. Enseña a su hijo(a) cómo manejar el libro cuando lo ve leer..... []
13. Anima.. a su hijo(a) a escribir mensajes a otras personas..... []
14. Busca con su hijo(a) información en revistas, libros o periódicos []
- 15 Realiza juegos de palabras como adivinanzas o trabalenguas con su hijo(a)..... []
16. Cuando alguien invita a su hijo(a) a que lea los avisos publicitarios..... []
17. Va a la biblioteca pública con su hijo(a)..... []
18. Observa con su hijo(a) libros con imágenes para animarlo a inventar historias . . . []
19. Ayuda a su hijo(a) a escoger el material que va a leer..... []
20. Enfatiza a su hijo(a) el valor de la lectura..... []

Para finalizar, podría usted señalar cuál es su vínculo o relación con el niño(a):

Madre ___ Padre ___ Abuelo(a) ___ Tío(a) ___ Hermano(a) ___ Primo(a) ___ Otro ¿cuál? _____

Nuevamente, ¡Gracias por su colaboración y participación!

Anexo 3. Entrevista semi-estructura para las madres que no participaron en la propuesta

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Maestría en Docencia: Lenguaje y Educación
Entrevista Semi-estructurada a Padres de Familia o Tutores

El propósito de esta entrevista es indagar acerca de los aspectos que impiden la participación de los padres de familia en programas de capacitación para apoyar el aprendizaje de los niños. Además, conocer la opinión de los padres respecto a la propuesta realizada.

1. ¿Qué pensó cuando te dijeron que se iban a realizar talleres con los padres de familia?
2. ¿Qué expectativas tenía cuando venía para el primer taller?
3. ¿A cuántos talleres asistió?
4. ¿Por qué no continuó asistiendo?
5. ¿Qué aspectos considera son los que impiden la participación de los padres de familia en programas de capacitación para apoyar el aprendizaje de los hijos?

Anexo 4. Torbellino de Ideas sobre la responsabilidad en el aprendizaje de los hijos.

¡Compartamos nuestras ideas acerca del aprendizaje de nuestros hijos! ...

1- El aprendizaje de los niños es responsabilidad de . . .

2- Podríamos ayudar a que nuestros hijos aprendan mejor sí . . .

3- La enseñanza de la lectura y la escritura es responsabilidad de . . .

4- La escuela debe orientar a los padres de familia acerca de cómo pueden ayudar a aprender mejor a los hijos desde el hogar a través de . . .

5- ¿Cómo enseñan a leer y a escribir a los niños?

Anexo 5. Torbellino de Ideas sobre la participación de los padres en la propuesta.

¡Compartamos nuestras ideas acerca de la propuesta! . . .

1- ¿Qué pensaron cuando les dijeron que se iban a realizar unos talleres con los padres de familia?

2- ¿Qué expectativas tenían cuando venían para el primer taller?

3- De acuerdo a sus experiencias ¿qué aspectos consideran son los que impiden la participación de los padres de familia en el aprendizaje de los niños?

Anexo 7. Cuestionario para la evaluación de la propuesta por parte de los padres.

**Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Maestría en Docencia: Lenguaje y Educación
Cuestionario para Padres de Familia o Tutores**

Usted y su hijo(a) participaron en una propuesta para acompañar el aprendizaje de la lectura y la escritura, le solicitamos llenar este cuestionario con el objetivo de evaluar dicha propuesta. Sus respuestas a los enunciados que aparecen a continuación serán fundamentales para mejorarla.

En cada sección señale con una marca () aquellas frases que mejor describan su evaluación de la propuesta. Señale tantas frases como considere necesario. ¡Gracias!

1. Actividades o Experiencias

___ Era fácil comprender lo que se sugería realizar en las actividades.

___ Le fue difícil comprender alguna de las actividades ¿cuál? ¿por qué?

___ Era difícil conseguir el material requerido para determinadas actividades ¿por qué?

___ Era difícil animar al niño(a) para realizar las actividades ¿por qué?

___ El material era adecuado para el niño(a).

___ Al niño(a) le gustó el material.

___ Las actividades eran interesantes y motivantes para el niño(a).

___ El niño(a) disfrutaba las actividades.

___ El niño(a) solicitaba realizar las actividades.

___ Usted realizó todas las actividades (45).

___ Si no realizó todas las actividades indique cuántas no realizó ¿por qué?

2. Talleres

___ Los objetivos propuestos para cada taller eran claros.

___ Los talleres estaban bien organizados.

___ La responsable de los talleres estaba bien preparada.

___ Lo que se realizaba en el taller era adecuado.

___ Las exposiciones intervenciones y explicaciones de la responsable eran claras.

___ Los talleres tenían en cuenta las necesidades del aprendizaje de los niños.

___ En los talleres había una amplia gama de materiales.

___ El ritmo de los talleres era lento.

3. Como resultado de haber participado en la propuesta el niño(a):

- Muestra más interés por las actividades de lectura y escritura.
- Disfruta más las actividades de lectura y escritura.
- Ha logrado avances en el aprendizaje de la lectura y la escritura.
- Valora más la lectura y la escritura.
- Expresa que ha progresado en el aprendizaje de la lectura y la escritura.
- Comparte más tiempo con usted.
- Se ha acercado más a usted.
- Observó otros cambios en el niño(a) ¿cuáles?

4. Haber participado en la propuesta, le ha permitido . . .

- Sentirse más capacitado(a) para apoyar el aprendizaje de la lectoescritura de su hijo(a).
- Comprender mejor cómo aprenden los niños a leer y a escribir.
- Sentirse más optimista respecto al aprendizaje de su hijo(a).
- Ser más tolerante cuando pretende ayudarlo a aprender mejor.
- Colaborar más en la elaboración de las tareas de su hijo(a).
- Sentir que puede aportar mucho a su hijo(a).
- Obtener otros logros personales ¿cuáles?

5. En general la propuesta en la que participó era:

- Excelente.
- Buena.
- Normal.
- No estaba mal.
- Mala.

Porque

Nuevamente ¡Gracias por su colaboración y participación!

Anexo 8. Certificado de participación en la propuesta entregado a los padres de familia.



Certificado de Participación		
Se certifica que: _____		
participó en una Propuesta Pedagógica Constructivista para el Acompañamiento Familiar en el Aprendizaje de la Lecto-Escritura con Niños de Preescolar.		
_____	_____	_____
Responsable	Profesora	Director

Anexo 9. Entrevista semi-estructurada para docentes de preescolar.

**Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Maestría en Docencia: Lenguaje y Educación
Entrevista Semi - Estructurada
para Docentes de Preescolar**

Con esta entrevista se pretende reunir elementos que permitan caracterizar la metodología que subyace a la práctica docente de las profesoras del nivel de preescolar.

Fecha :

Lugar :

1. ¿Qué estudios ha realizado hasta el momento?

Normal _____
Licenciatura _____
Postgrado _____
Otros ¿cuáles? _____

2. ¿Cuál es su experiencia docente?

Nivel escolar _____
Tiempo en años _____

3. ¿Cómo concibe usted el proceso de aprendizaje?

4. ¿Cuál es el papel del alumno en el proceso de aprendizaje?

5. ¿Cuál el rol del maestro en ese proceso?

6. ¿Qué es para usted enseñar?

7. ¿Cómo concibe la evaluación? Enuncie algunos de los procedimientos que utiliza para llevarla a cabo.

8. ¿Cómo considera que aprenden los niños a leer y a escribir?

9. ¿Fundamenta su práctica pedagógica en algún método, enfoque o principio? ¿cuál? ¿por qué?

10. Enuncie algunas de las estrategias y recursos que usted utiliza para implementarlo.

Anexo 10. Guía de observación de clase en el aprendizaje de la lectoescritura.

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Maestría en Docencia: Lenguaje y Educación
Guía de Observación de Clase

El Objetivo es identificar la propuesta pedagógica para abordar el aprendizaje de la lectoescritura con los niños.

1. Datos Generales

Fecha de la clase:

Grado:

Hora:

Duración:

Profesora:

Observador:

2. Aspectos a Observar

2.1. Organización física del aula de clase

2.1.1. Los niños están ubicados:

En filas _____
En grupos _____
En parejas _____
Alrededor del aula _____

2.1.2. La profesora se ubica:

Delante de los niños _____
En su escritorio _____
En diferentes puntos al desplazarse _____

2.1.3. La decoración del aula incluye:

2.2. Metodología

2.2.1. ¿Cómo es el proceso de la clase?

Se parte de los intereses, experiencias y aprendizajes previos de los niños.

Sí ___ No ___

Se estimula a los niños a utilizar el lenguaje a partir de experiencias significativas.

Sí ___ No ___

El uso de la lectoescritura responde a necesidades personales y sociales.

Sí ___ No ___

Se promueve el desarrollo de los procesos comunicativos en el grupo.

Sí ___ No ___

Se privilegia el uso de estrategias lectoescriturales en los niños.

Sí ___ No ___

Se posibilita un contacto directo con el material escrito.

Sí ___ No ___

Se posibilitan procesos de reflexión y confrontación en el grupo.

Sí ___ No ___

El grupo participa activamente en las actividades propuestas.

Sí ___ No ___

Los niños participan:

- Individualmente _____
- Por parejas _____
- Por grupos _____
- Ninguna de las anteriores _____

La profesora aborda los contenidos:

- En forma aislada _____
- Integrándolos con otras áreas del conocimiento _____

Se cumplió el objetivo de la clase.

Sí _____ No _____

2.3. Recursos y material didáctico

2.3.1. La profesora utiliza:

- Un libro guía _____
- Material elaborado previamente _____
- Materiales elaborados por los niños durante las actividades _____
- Diferente tipo de material escrito _____
- El tablero _____
- Otros ¿cuáles? _____
- Ninguno de los anteriores _____

2.4. Evaluación

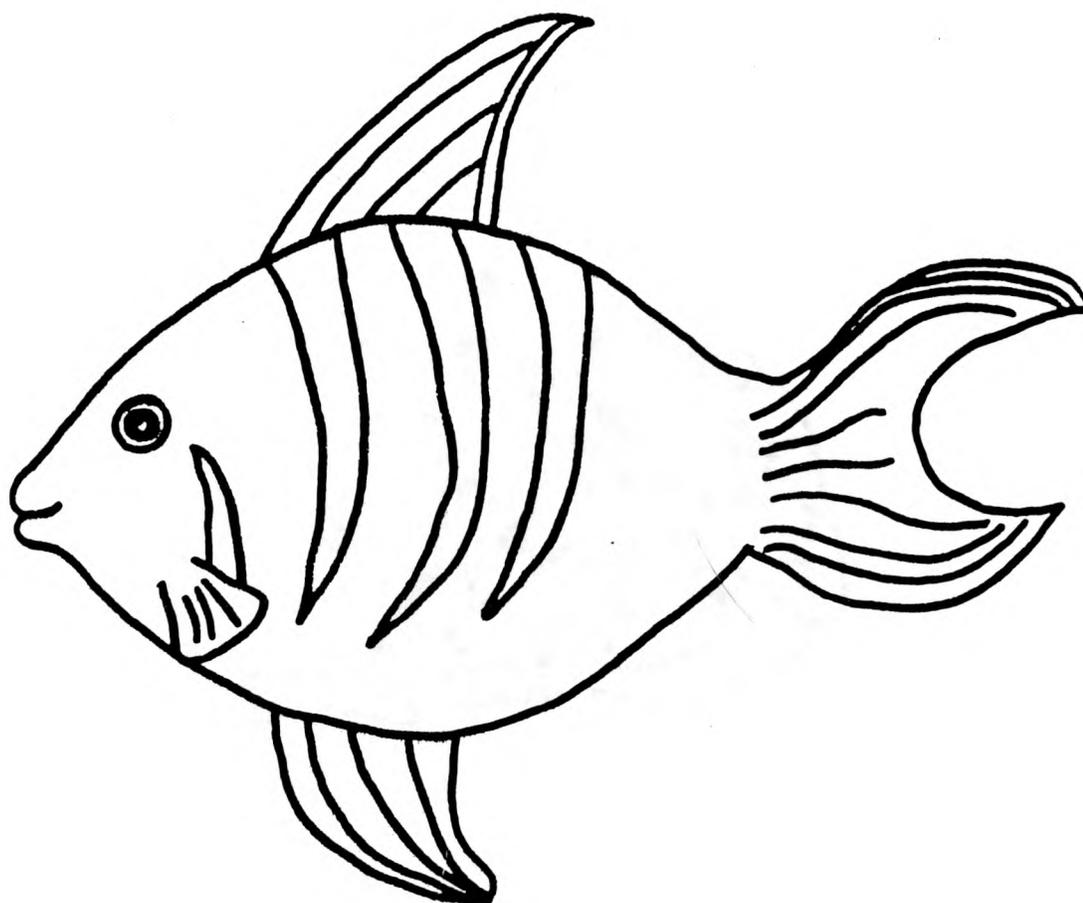
2.4.1. La evaluación se vive como:

- Un proceso permanente durante la clase _____
- Un aspecto considerado sólo al final _____
- Un instrumento para recuperar la atención de los niños _____
- Un mecanismo de represión _____

2.4.2. El procedimiento para evaluar es:

- La corrección directa por parte de la profesora _____
- La confrontación con el grupo _____
- La búsqueda de autocorrección en los niños _____
- Otro ¿cuál? _____

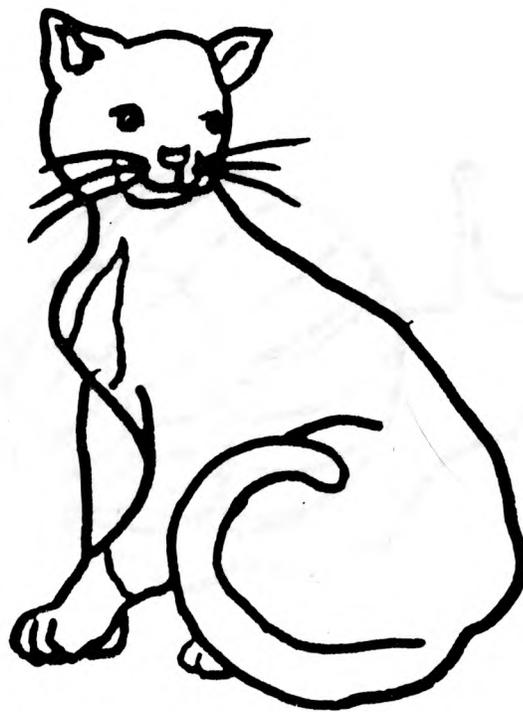
Anexo 11. Test de Entrada, dictado de palabras (Pez) para evaluar la conceptualización de la escritura en los niños.



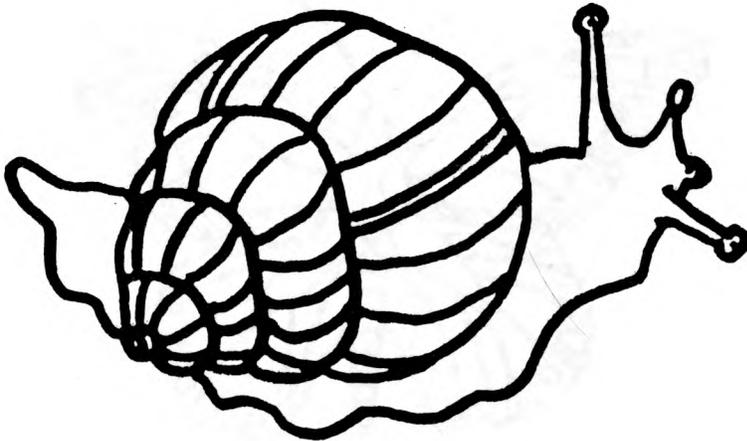
Anexo 11. Test de Entrada, dictado de palabras (Rana) para evaluar la conceptualización de la escritura en los niños.



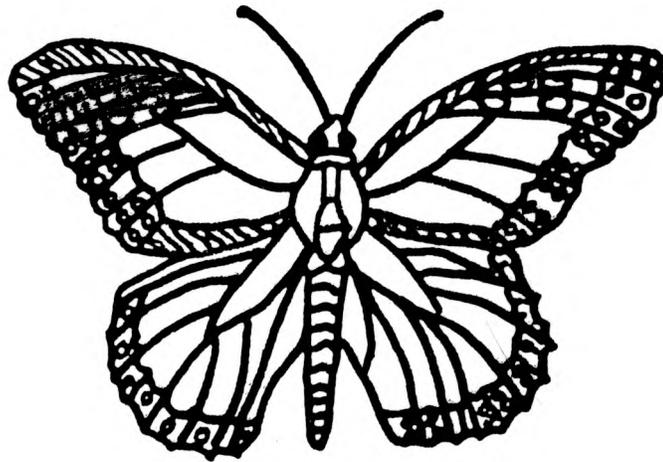
Anexo 11. Test de Entrada, dictado de palabras (Gato) para evaluar la conceptualización de la escritura en los niños.



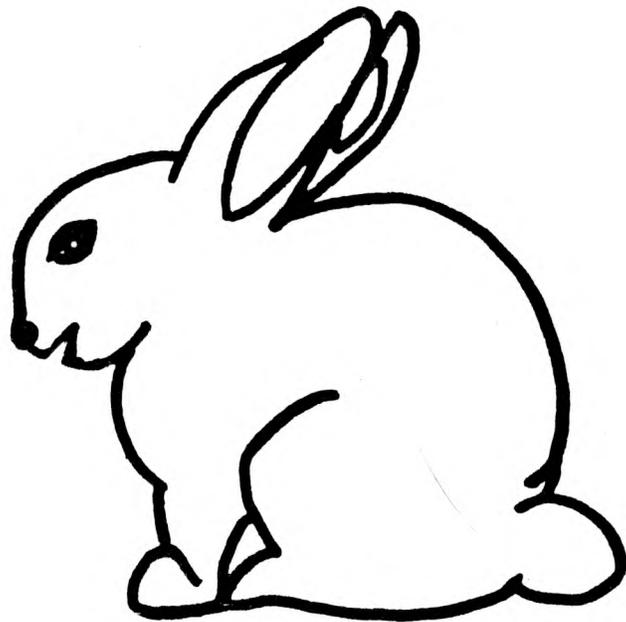
Anexo 11. Test de Entrada, dictado de palabras (Caracol) para evaluar la conceptualización de la escritura en los niños.



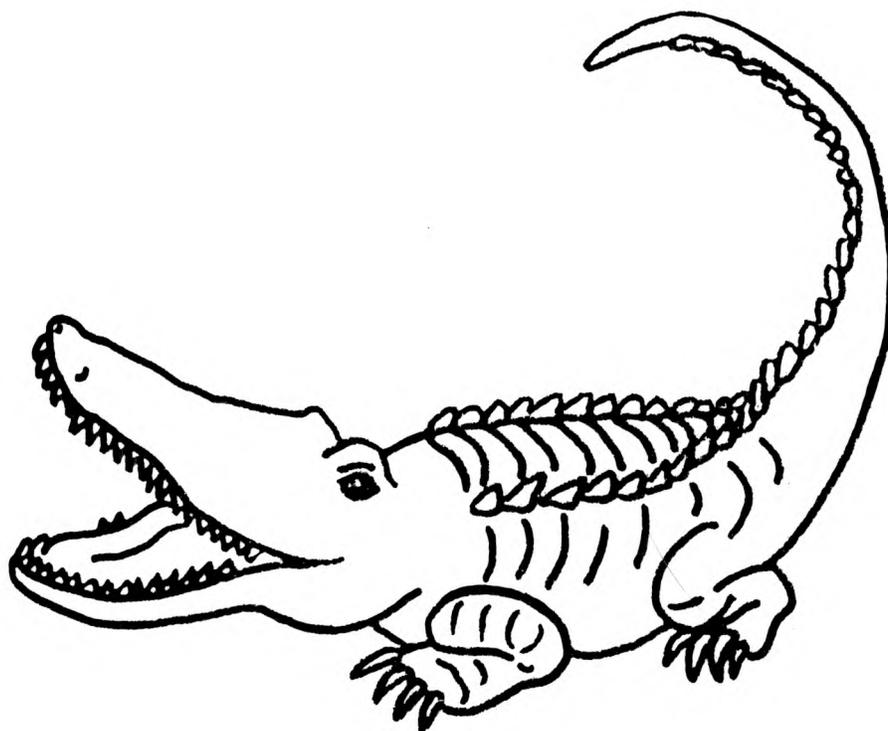
Anexo 11. Test de Entrada, dictado de palabras (Mariposa) para evaluar la conceptualización de la escritura en los niños.



Anexo 11. Test de Entrada, dictado de palabras (Conejo) para evaluar la conceptualización de la escritura en los niños.



Anexo 11. Test de Entrada, dictado de palabras (Cocodrilo) para evaluar la conceptualización de la escritura en los niños.



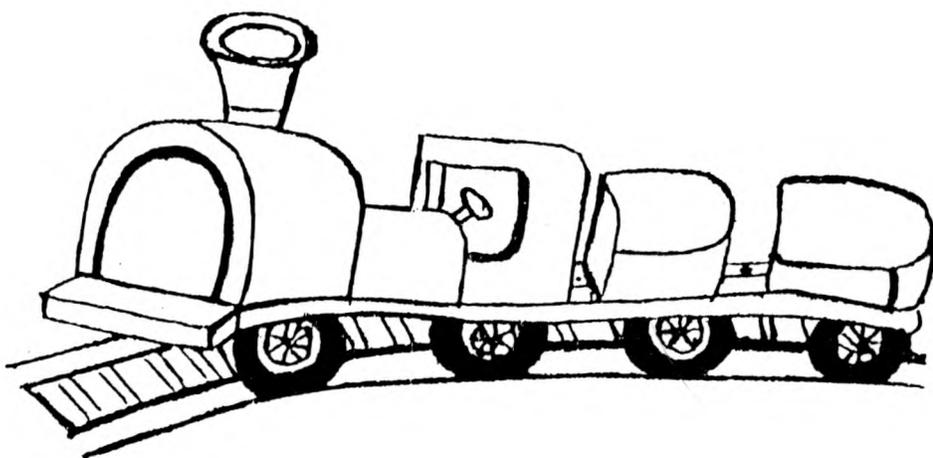
Anexo 12. Descripción de los períodos, etapas y sub-etapas de conceptualización de la escritura.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ESCRITURA						
PERÍODOS	ETAPAS	SUB-ETAPAS	T-E		T-S	
			Frecuencia	%	Frecuencia	%
PRIMER PERÍODO	No hay significado en la escritura	1.Indiferenciación entre dibujo y escritura.				
Diferenciación entre Dibujo y Escritura	Representaciones Gráficas Primitivas, Unigráficas o Bigráficas con o sin control de cantidad	1.Grafismos-Primitivos 2.Escrituras Uni o Bigráficas 3.Escrituras sin control de cantidad 4.Escritura con control de cantidad				
SEGUNDO PERÍODO	Escrituras Fijas	1.La misma serie y orden de letras para escribir diferentes nombres. 2.La misma serie y orden de letras, con variación de una letra.				
Búsqueda de diferencias entre Escrituras	Escrituras Diferenciadas	1.Repertorio fijo y cantidad variable 2.Rep.fijo parcial sin control de cant. 3.Cant.constante y repert. fijo parcial 4.Cant. variable y repert. fijo parcial 5.Cant. constante y repert. variable 6.Cantidad y repertorio variables.				
	Escrituras Diferenciadas con Valor Sonoro inicial o final	1.Cant. y repertorio variables, con valor sonoro inicial. 2.Repertorio variable y cantidad fija con valor sonoro inicial y/ o final.				
TERCER PERÍODO	Escrituras Silábicas	1.Escrituras silábicas iniciales: sin v.s.c., con v.s.c. sin correspondencia sonora, y con v.s.c. con correspondencia sonora. 2.Escrituras silábicas con exigencia de cantidad, sin o con v.s.c. 3.Silábicas estrictas, sin o con v.s.c.				
Fonetización de la Escritura	Escrituras Silábico-Alfabéticas	1.Sin valor sonoro convencional 2.Con valor sonoro convencional				
	Escrituras Alfabéticas	1.Sin valor sonoro convencional 2.Con algunas fallas en la utilización del valor sonoro convencional 3.Con valor sonoro convencional				
Totales		23				

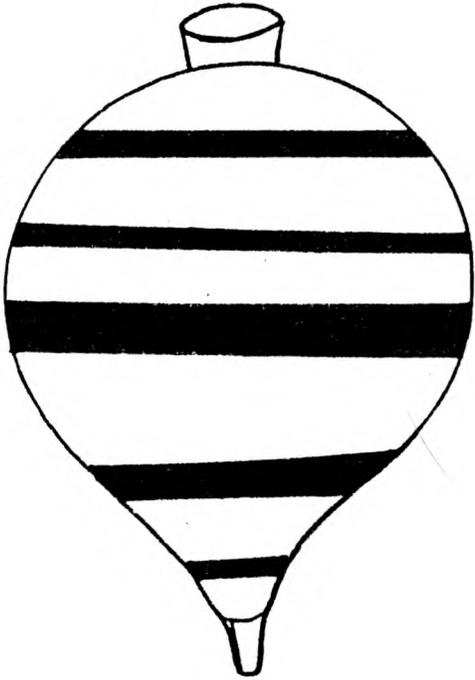
Anexo 13. Aspectos evaluados en el manejo del material impreso

MANEJO DEL MATERIAL IMPRESO						
ASPECTOS		TEST DE ENTRADA / SALIDA				
		INDICADOR	GRUPO UNO		GRUPO DOS	
			F	%	F	%
1	Reconoce diferentes materiales de lectura	SI NO				
2	Identifica el lenguaje propio de diferentes portadores de texto (cuento, periódico, receta de cocina)	SI NO				
3	Identifica el cuento	SI NO				
4	Nomina el cuento	SI NO				
5	Emplea el lenguaje específico del cuento	SI NO				
6	Predice el título del cuento	SI NO				
7	Predice el texto del cuento	SI NO				
8	Predice los textos de las páginas del libro	SI NO				
9	Establece la diferencia entre dibujo y texto	SI NO				
10	Diferencia entre leer y contar	SI NO				
11	Reconoce otras marcas diferentes a las letras	SI NO				
12	Identifica la posición correcta del libro para leer	SI NO				
13	Ubica dónde inicia el libro	SI NO				
14	Ubica dónde termina el libro	SI NO				
15	Ubica el título del cuento	SI NO				
16	Ubica en la página el lugar donde comienza el texto	SI NO				
17	Ubica en la página el lugar donde termina el texto	SI NO				
18	Ubica dónde inicia el renglón	SI NO				
19	Ubica dónde termina el renglón	SI NO				
20	Hojea ordenadamente las páginas del libro	SI NO				
21	Tiene interiorizada la direccionalidad izquierda-derecha en la lectura	SI NO				
22	Tiene interiorizada la direccionalidad arriba-abajo en la lectura	SI NO				

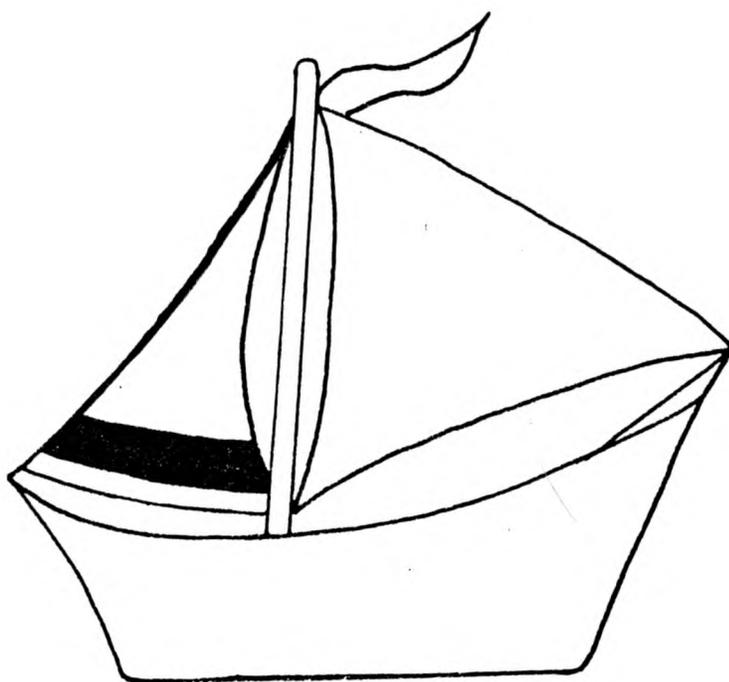
Anexo 14. Test de Salida, dictado de palabras (Tren) para evaluar la conceptualización de la escritura en los niños.



Anexo 14. Test de Salida, dictado de palabras (Trompo) para evaluar la conceptualización de la escritura en los niños.



Anexo 14. Test de Salida, dictado de palabras (Barco) para evaluar la conceptualización de la escritura en los niños.



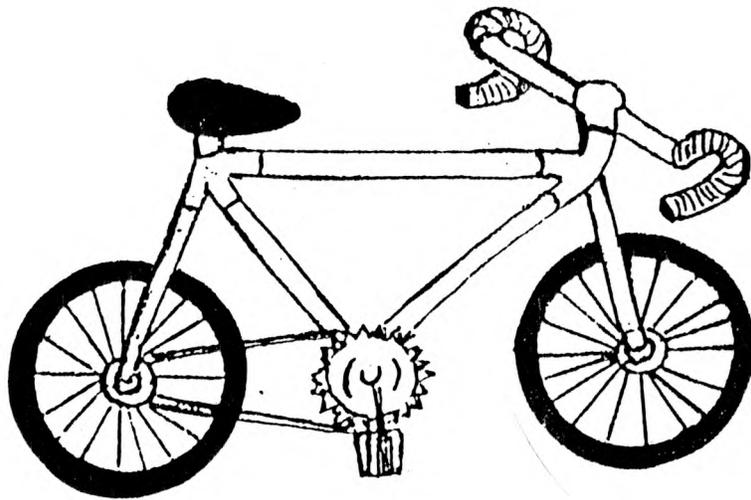
Anexo 14. Test de Salida, dictado de palabras (Muñeca) para evaluar la conceptualización de la escritura en los niños.



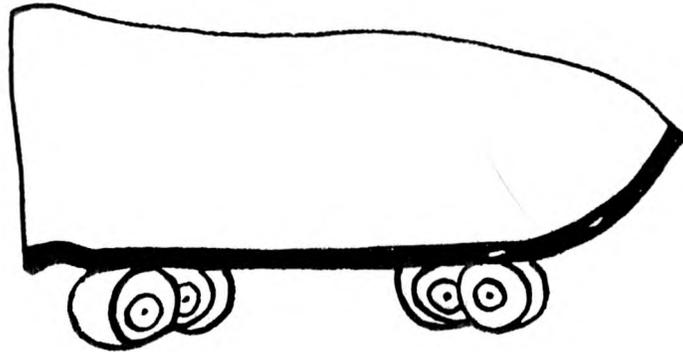
Anexo 14. Test de Salida, dictado de palabras (Pelota) para evaluar la conceptualización de la escritura en los niños.



Anexo 14. Test de Salida, dictado de palabras (Bicicleta) para evaluar la conceptualización de la escritura en los niños.



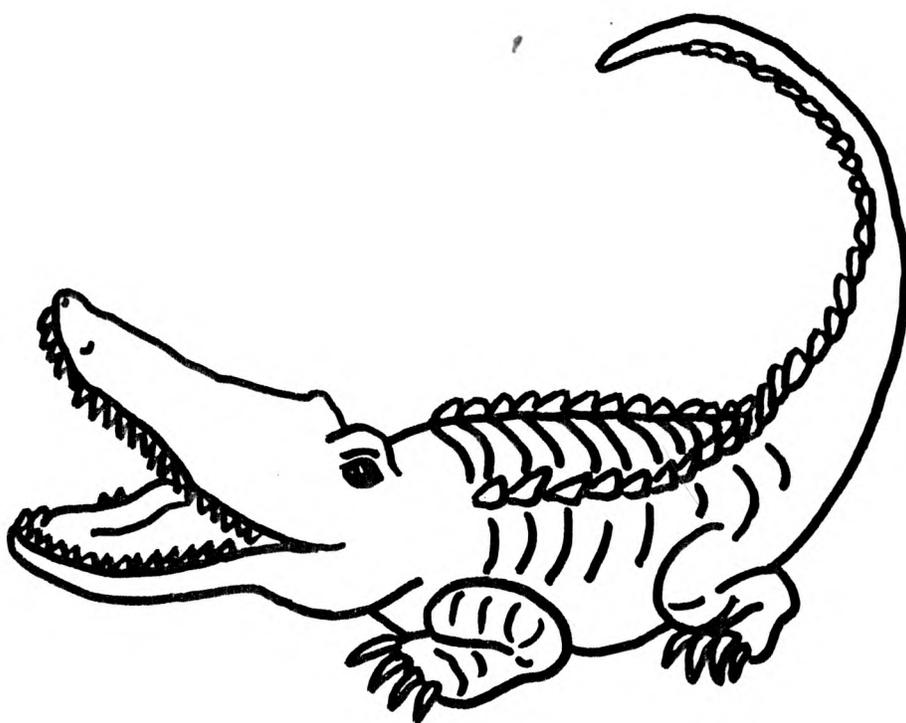
Anexo 14. Test de Salida, dictado de palabras (Patineta) para evaluar la conceptualización de la escritura en los niños.



Anexo 14. Test de Salida, dictado de palabras (Conejo) para evaluar la conceptualización de la escritura en los niños.



Anexo 14. Test de Salida, dictado de palabras (Cocodrilo) para evaluar la conceptualización de la escritura en los niños.



Anexo 15. Estrategias y Materiales empleados en la Propuesta de Intervención Pedagógica.

El propósito de este anexo es presentar las actividades realizadas en los talleres con los padres de familia y las experiencias de lenguaje que éstos llevaron a cabo con los niños en el hogar a lo largo de la presente investigación. Además, se pretende proporcionar ideas prácticas y útiles para realizar con niños pequeños para favorecer el aprendizaje de la lecto-escritura en el hogar en la biblioteca o en el aula de clase. También se trata de brindar una ilustración, acerca de cómo pueden estructurarse los talleres para involucrar a los padres en el proceso de aprendizaje de los hijos.

A! final se adjuntan otros datos bibliográficos, además de los ya anotados en la bibliografía principal de la investigación, los cuales sirvieron de apoyo e inspiración para diseñar la propuesta. En algunos casos, las ideas, sugerencias o aportes de los diferentes actores fueron tomados de manera parcial, total o combinada, adecuándolas y enriqueciéndoos para que las actividades y experiencias fueran comprensibles, agradables y significativas para los padres y los niños.

Taller número uno

Sabe usted . . .

¿Cómo ayudar a su hijo para que aprenda mejor?

Quedan cordialmente invitados al primer taller para padres de familia que se llevará a cabo en el preescolar el 24 de febrero de 3 a 5 p.m.

¡Sólo necesita venir y traer muchos deseos de participar!



Programa:

1- Dinámica de presentación: "Encuentra tu otra mitad".

Reflexión grupal a partir de un "Torbellino de ideas" acerca de la responsabilidad en la educación de los niños.

2- Presentación de la propuesta y de la temática del taller.

"Importancia del apoyo de los padres de familia en el aprendizaje de la lecto-escritura "

¿Cómo aprenden a leer y a escribir los niños?

3- Se proporcionaron de manera práctica las orientaciones pertinentes acerca de las experiencias para realizar en el hogar con los niños en las dos semanas siguientes antes del próximo taller. Se abrió el espacio para compartir intereses e inquietudes

4- Se Construyó una tortuga con materiales desechables, como elemento complementario para una de las lecturas que realizarán los padres a sus hijos. Con esta actividad se pretendía formar al padre de familia acerca de la diversidad de estrategias posibles de realizar en la lectura con los niños

Taller número dos

Está invitado(a) a nuestro próximo taller.

Tema : ¿Para qué leerle a los niños y cómo hacerlo?

Fecha : sábado 9 de marzo de 1996

Lugar : Preescolar

Hora : 3 a 5 p.m.

¡Recuerde traer una buena dosis de entusiasmo!



Programa:

1- Reflexión a partir de la canción "No basta" de Franco De Vita, acerca de la educación de los hijos.

2- Presentación de la temática del taller:

¿Para qué leerle a los niños? y ¿cómo hacerlo?

3- Explicación práctica de las experiencias que llevarían a cabo en el hogar durante las siguientes tres semanas. A continuación se presentan las actividades realizadas con los padres para proporcionarles sugerencias de cómo abordar el cuento infantil, además dos boletines con sugerencias útiles para promover el gusto por la lectura en los niños.

4- Se elaboró en cartulina un ratón para apoyar una actividad de lectura con el niño.

Actividad Antes de la lectura para todos

¿Conocen las tortugas? : ¿Qué comen? ¿dónde viven? ¿qué animales se la pueden comer? ¿cuáles no?

¿Cómo son los zorros? ¿qué comen? ¿dónde viven?

¿Han visto cómo corren los conejos? ¿son rápidos o lentos?

Actividades para realizar por grupos

Grupo Número Uno

Cuento : Don Conejo

Don Conejo bien escondido en el bosque vio pasar al Zorro, el ladrón de gallinas. Llevaba en su bolso, muy bien atado a la señora Tortuga, la amiga del Conejo.

Este bandido quiere matar a la Tortuga, se dijo el Conejo. Y corrió a la casa del Zorro, llegando primero Allí se escondió y esperó

Cuando entró el Zorro, el Conejo gritó:
- ¡Señor Zorro, cuidado que le roban las gallinas!

El Zorro salió rápidamente a perseguir a los ladrones y entonces aprovechó el Conejo para liberar a doña Tortuga Tomó un panal de abejas, lo metió en un bolso, lo amarró y lo dejó en el suelo. Luego escapó con la buena Tortuga

De vuelta, el Zorro abrió el bolso para matar a la Tortuga ... entonces, salieron furiosas las abejas y lo atacaron a pinchazos, dejándolo hinchado como una pelota Así pagó ese ladrón todas sus maldades. (Dibujo de lo que sucedió en el cuento: al inicio, en medio y al final)

Grupo Número Dos

Cuento; Don Conejo

Don Conejo bien escondido en el bosque vio pasar al Zorro, el ladrón de gallinas Llevaba en su bolso, muy bien atado a la señora Tortuga, la amiga del Conejo.

Este bandido quiere matar a la Tortuga, se dijo el Conejo. Y corrió a la casa del Zorro, llegando primero. Allí se escondió y esperó.

Cuando entró el Zorro, el Conejo gritó:
- ¡Señor Zorro, cuidado que le roban las gallinas!

El Zorro salió rápidamente a perseguir a los ladrones y entonces.....

Grupo Número Tres

Cuento:

Don Conejo bien escondido en el bosque vio pasar al Zorro, el ladrón de gallinas Llevaba en su bolso, muy bien atado a la señora Tortuga, la amiga del Conejo.

Este bandido quiere matar a la Tortuga, se dijo el Conejo. Y corrió a la casa del Zorro, llegando primero. AHÍ se escondió y esperó.

Cuando entró el Zorro, el Conejo gritó:

- ¡Señor Zorro, cuidado que le roban tas gallinas!

El Zorro salió rápidamente a perseguir a los ladrones y entonces aprovechó el Conejo para liberar a doña Tortuga. Tomó un panal de abejas, lo metió en un bolso, lo amarró y lo dejó en el suelo. Luego escapó con la buena Tortuga.

De vuelta, el Zorro abrió el bolso para matar a la Tortuga . . . entonces, salieron furiosas las abejas y lo atacaron a pinchazos, dejándolo hinchado como una pelota Así pagó ese ladrón todas sus maldades.

Grupo Número Cuatro

Palabras claves

Conejo	bolso	matar	bandido
Gallinas	bosque	furiosas	escondido
abejas	liberar	ladrón	corrió
pinchazos	zorro	tortuga	hinchado

Actividad después de la lectura para todos

Se realizan las siguientes preguntas:

Literal

¿Qué estaba haciendo el conejo?

¿Qué hacía el zorro?

¿Quién era la amiga del conejo?

¿Quién llegó primero a la casa del zorro?

¿Qué pensaba hacer el zorro con la tortuga?

¿Cómo engañó el conejo al zorro?

¿Cómo se salvó la tortuga?

¿Por qué el zorro quedó hinchado como una pelota?

Inferencial

- ¿Qué otros animales había robado anteriormente el zorro?
- ¿Creen que la tortuga llevaba su cabeza adentro o afuera de su caparazón?
- ¿Qué pensaría la tortuga mientras estaba en el bolso?

Crítica

- ¿Quién era más rápido el zorro o el conejo?
- ¿Creen que el conejo era buen o mal amigo? ¿por qué?

Emocional

- ¿Qué habrían hecho en el tugar del conejo?
- ¿Qué creen que sintió el zorro al abrir el bolso?

Reorganización

- ¿Qué personaje apareció primero en el cuento y cuál al final)?

Boletín número uno

Consejos útiles para lograr que los niños odien la lectura

1. Haga que el niño(a) lea un libro en vez de mirar la televisión.
2. Exija al niño(a) leer un libro en vez de leer las historietas cómicas.
3. Diga al niño(a) que los niños de antaño leían más.
4. Afirme que el niño(a) tiene muchas distracciones que le impiden leer más.
5. Culpe al niño de no preferir la lectura.
6. Convierta el libro en un instrumento de tortura.
7. Niéguese a leerle al niño(a).
8. No ofrezca al niño(a) la posibilidad de elegir lo que se le va a leer.
9. Ordene al niño(a) leer.
10. Castigue al niño(a) enviándolo a leer.



Boletín número dos

Los momentos compartidos en familia son recuerdos que perduran para siempre.
Hagámos de la lectura uno más de esos momentos para recordar con emoción.

Algunas sugerencias para leerle a los niños:

- Elija lo que va a leer teniendo en cuenta la opinión del niño(a).
- Lea con afecto, en forma lenta y pausada
- Vaya señalando con el dedo las palabras a medida que va leyendo.
- involucre al niño(a) con el libro, deje que sea él mismo el que explique las ilustraciones y pase las páginas
- Visite con el niño(a) las bibliotecas y permítale que escoja los libros que quiere ver y leer
- Lea con anterioridad lo que va a compartir con el niño(a).
- Escoja un lugar cómodo donde no haya interrupciones.
- Elija momentos oportunos para leer. por ejemplo: al acostarse, después de las comidas.
- No muestre prisa por acabar la lectura. Si no tiene tiempo suficiente, realícela después.
- Lea cuentos cortos, ahora que el niño(a) está pequeño(a).
- Converse con el niño(a) antes de la lectura sobre el tema de la historia
- incentive al niño(a) para que al leerle el título adivine de qué se tratará esa historia.
- Lea en forma expresiva y varíe el tono de voz de acuerdo a lo que esté leyendo
- Al iniciar y al terminar una página pídale que le muestre dónde leer.
- Tenga en cuenta las ilustraciones, ellas también hacen parte de la historia
- Sugiera al niño contar a otra persona el cuento que acaba de escuchar.
- Realice de vez en cuando preguntas relacionadas con la historia que acaban de leer.
- Tenga libros en distintos sitios de la casa y siempre al alcance del niño(a).

Taller número tres

¿Le cuenta historias, experiencias o anécdotas a su hijo(a)?

¡Venga! en el tercer Taller que realizaremos este sábado 30 de marzo en el Preescolar de 3 a 5 p.m. se darán sugerencias de cómo hacerlo, además se construirán algunos juegos didácticos.

¡Pongamos todos un granito de arena así la educación de los niños será cada vez mejor!



Programa:

1- A manera de ejemplo se les narró el cuento de la literatura clásica "Historia de una madre " de Andersen

2- Presentación de la temática del taller:

¿Por qué narrarle cuentos, experiencias o anécdotas a los niños?

¿Cómo narrar cuentos, experiencias o anécdotas a los niños?. algunas sugerencias

3- Orientaciones pertinentes acerca de las experiencias a realizar. Análisis de las sugerencias que aparecen en el boletín número tres.

4- Se entregó el material para construir un calendario en cartulina, un abecedario con cajas de fósforos y una lotería didáctica con texto e imagen.

Boletín número tres

Algunas sugerencias para contar historias, experiencias o anécdotas a los niños . . .

- Ensaye con anterioridad lo que va a narrar y cómo va a hacerlo.
- Escoja un lugar adecuado y un momento oportuno.
- Elija la posición en la que usted se sentirá mejor: de pie o sentado.
- Recuerde que los niños están aprendiendo a escuchar.
- Sea comprensivo si al comienzo el niño(a) no puede concentrarse en la historia.
- Cerciórese de que la historia es apropiada y llama la atención del niño(a).
- Termine siempre la historia, no deje inconcluso lo que está narrando.
- Si la atención del niño(a) se dispersa, ingeníeselas para capturarla de nuevo.
- En momentos de intriga deténgase brevemente para ponerle suspenso a la narración.
- El ritmo de la narración al iniciar debe permitir que el niño(a) entre en la historia.
- No narre como si estuviera con afán.
- Para las narraciones pueden emplearse objetos o ilustraciones, como títeres, fotografías, etc.
- Varíe las expresiones de su rostro y cuerpo al narrar.
- Cambie el tono de la voz de acuerdo a los eventos y personajes de la historia.
- Hágale conocer al niño(a) el autor o el origen de la historia.
- No se disguste si el niño(a) le hace preguntas, es normal, respóndaselas con la mejor actitud.

Material para elaborar el calendario

Lunes Martes Miércoles

Jueves Viernes Sábado

Domingo

0	1	1	2	2	3	4	5	6	
---	---	---	---	---	---	---	---	---	--

7	8	9	de	enero	febrero				
---	---	---	----	-------	---------	--	--	--	--

marzo abril mayo junio

julio agosto septiembre

octubre noviembre

diciembre de 1996

Material para elaborar el Abecedario con cajas de fósforos

A



araña

B



búho

C



campana

ch



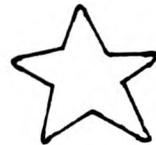
champiñón

D



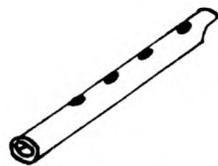
dado

E



estrella

F



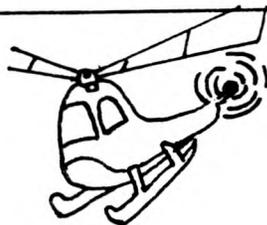
flauta

G



gallina

H



helicóptero

i



isla

J



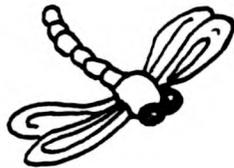
jugo

K



kiosco

L



libélula

LI



llave

M



martillo

N



nido

Ñ



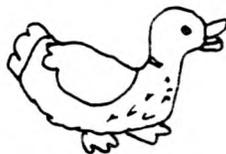
ñandú

O



ojo

P



pato

Q



queso

R



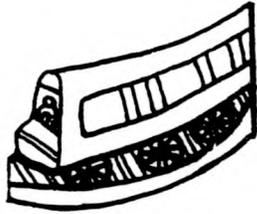
ramo

S



sombrero

T



tren

U



uvas

V



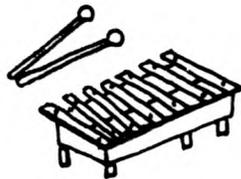
vaca

W



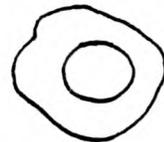
walkman

X



xilófono

Y



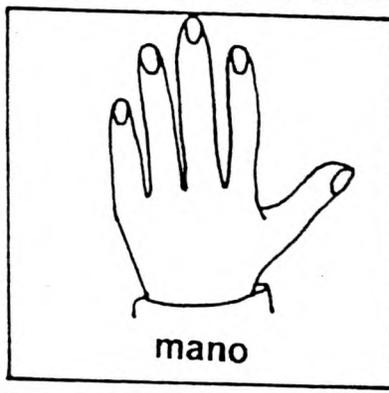
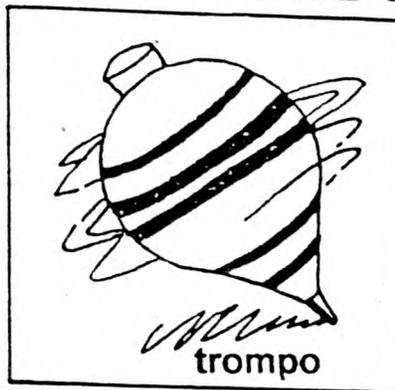
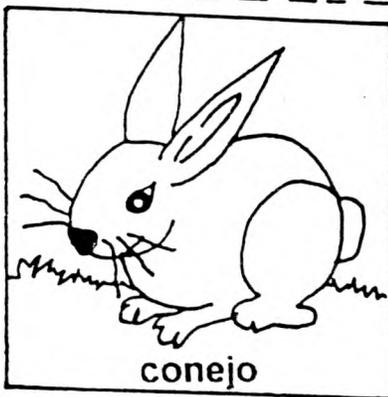
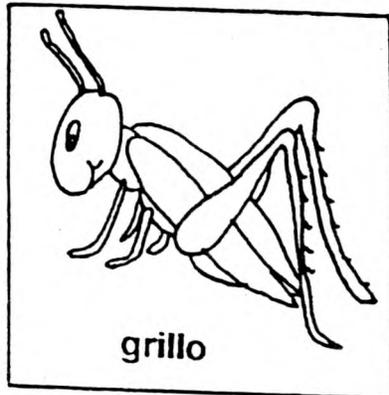
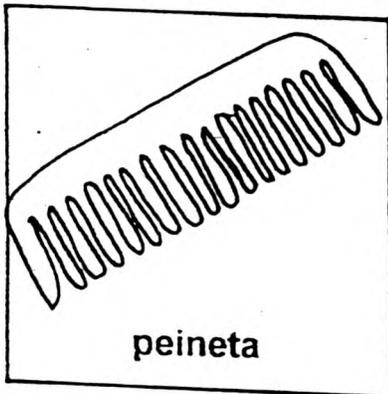
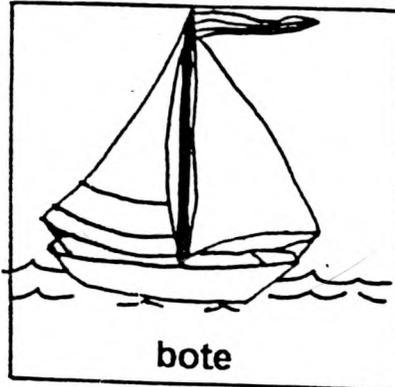
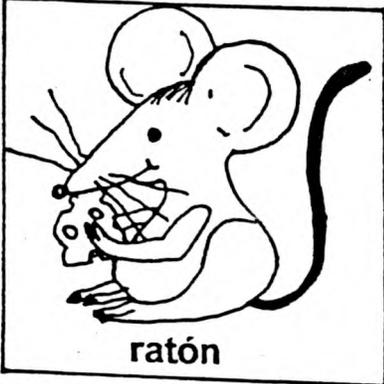
yema

Z



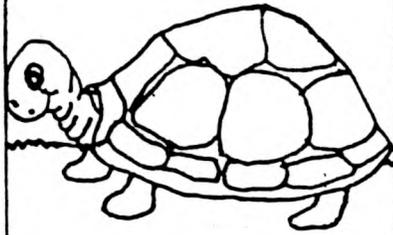
zorro

Material para elaborar la Lotería Didáctica para cuatro jugadores
(Fotocopiar dos veces cada hoja)





iglesia



tortuga



sombrilla



gato



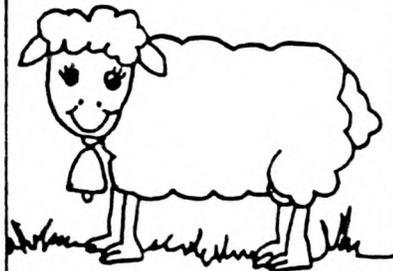
teléfono



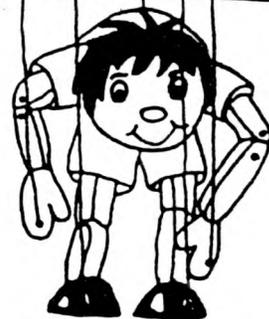
piña



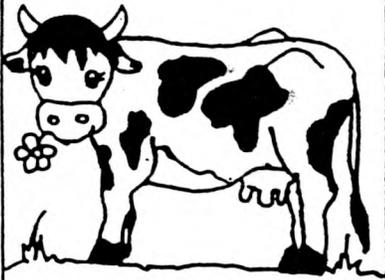
cono



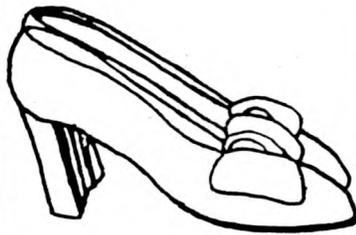
oveja



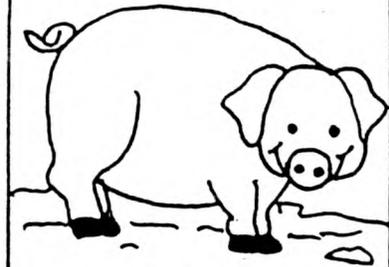
marioneta



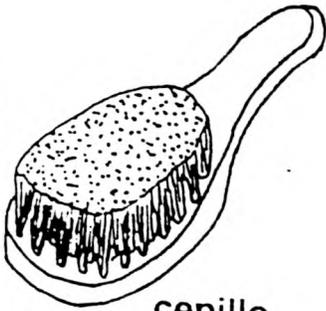
vaca



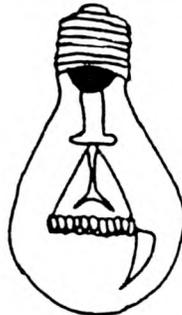
zapatos



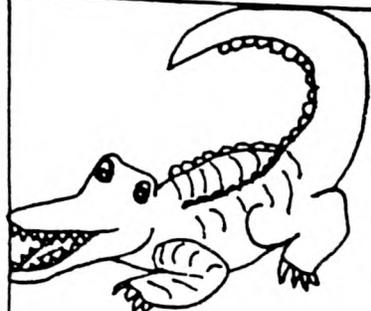
cerdo



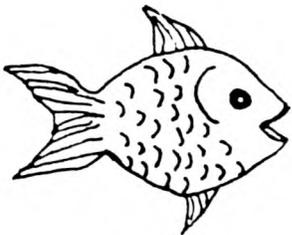
cepillo



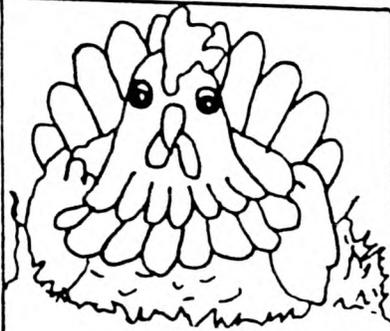
bombillo



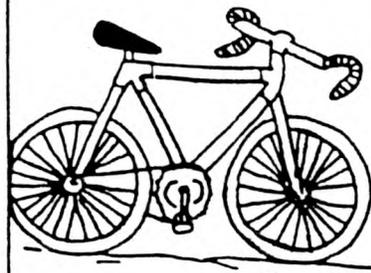
cocodrilo



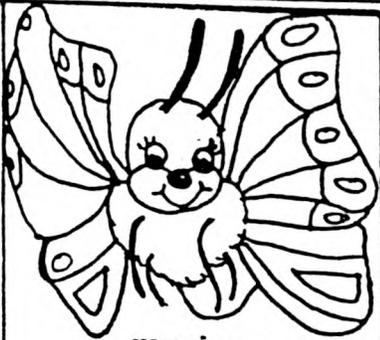
pez



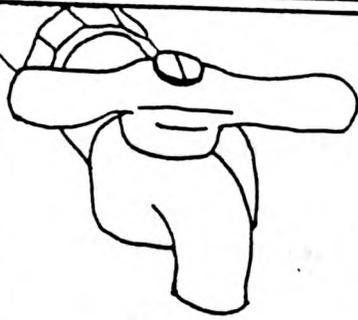
gallina



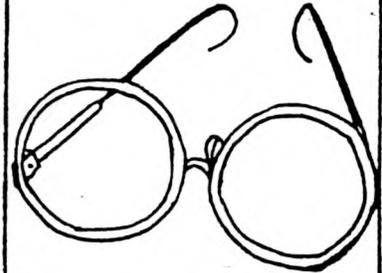
bicicleta



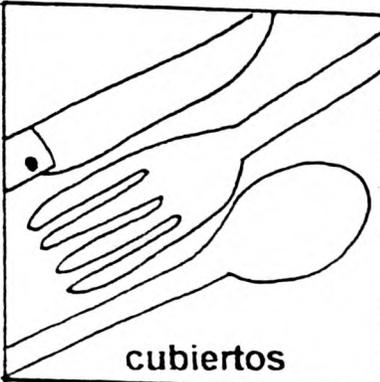
mariposa



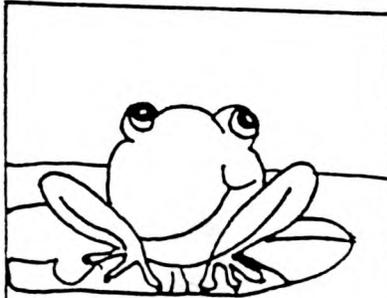
llave



gafas



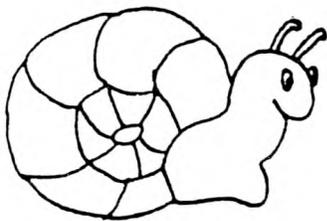
cubiertos



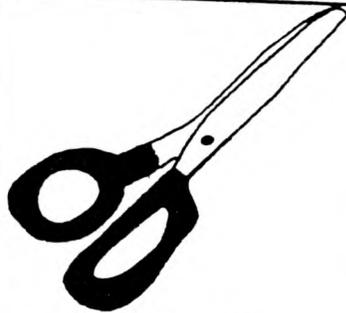
rana



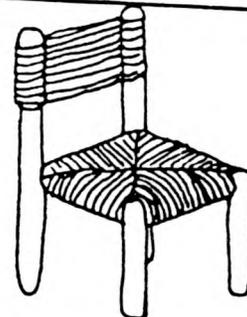
patines



caracol



tijeras



silla

Taller número cuatro

“¡La lectura comienza en el hogar!”

No pierda la oportunidad de aprender en este cuarto taller cómo enseñar al niño(a) el manejo del libro en la lectura y otras sugerencias útiles para que aprenda a leer y a escribir con su apoyo.

Fecha: sábado 20 de abril de 1996

Lugar : Preescolar

Hora : 3 p.m.



Programa:

1- Reflexión a partir de preguntas acerca de la temática del taller

2- Presentación de la temática del taller:

¿Qué es el manejo del libro en la lectura?

¿Cómo enseñarle al niño el manejo del libro durante la lectura?

3- Se hicieron algunas aclaraciones para despejar las dudas e inquietudes de las madres acerca de las experiencias que desarrollaban en el hogar con los niños y se hicieron algunas sugerencias acordes con las que realizarían las próximas tres semanas.

4- Se construyeron títeres con cajetillas de cigarrillos y se enfatizó de la importancia de estos elementos como estrategia para el desarrollo del lenguaje en el niño.

Boletín número cuatro

Algunas sugerencias para enseñar al niño(a) el manejo del libro en la lectura

- Entréguele al revés el libro al niño(a) y cerciórese que busque la posición correcta para leerlo.
- Indíquelo al niño(a): dónde está el título del libro, dónde inicia y dónde termina el libro, dónde comienza y dónde termina en la página la lectura, dónde comienza y dónde termina el renglón, cómo hojear ordenadamente las páginas.
- A) tiempo que lee vaya señalando para que el niño(a) aprenda hacia dónde se lee y dónde continuar.
- Antes de leer un cuento al niño(a) animelo(a) a imaginar qué dirá en el título del libro, pregúntete: ¿Cómo crees que se llamará este cuento, qué dirá aquí en este título. También a imaginar de qué se tratará el cuento, qué pasará en la historia y qué cree que dirá en algunas de las páginas del libro.

Taller número cinco

No deje pasar la oportunidad
de asistir a nuestro último taller,

¡Venga y traiga sus inquietudes
para compartirlas con los demás!

Fecha: sábado 11 de mayo de 1996

Lugar: Preescolar

Hora : 3 p.m.



Programa:

1- Se rindió un homenaje a las madres en su día.

A partir de una dramatización la se reflexionó acerca de la calidad de las interacciones con los hijos en el momento de realizar tas experiencias que conformaban la propuesta

2- La temática central fue la biblioteca y estuvo a cargo de una bibliotecóloga, quien habló acerca de su importancia, cómo utilizarla, cómo aprovechar sus servicios y cómo seleccionar libros para niños.

igualmente, Se presentó un afiche donde aparecían los nombres y la dirección de las diferentes bibliotecas de Medellín y sus alrededores.

3- Se proporcionó orientación práctica de las experiencias que Nevarían a cabo las madres de familia antes de la evaluación final que se les realizó a tos niños. También se compartieron inquietudes e ideas acerca de cómo se estaban desarrollando las actividades en el hogar.

4- Se construyeron algunos animales en cartulina de colores y se indicó la manera de elaborar también unos plegados en origami, un "bibtiobús" y algunos libros para equiparlo.

Boletín número seis

Algunas sugerencias para seleccionar libros para niños.

* Seleccione:

- Narraciones con personajes y situaciones del mundo cotidiano que en algún momento el niño pueda conocer, vivir y disfrutar.
- Libros de adivinanzas, cuentos, trabalenguas, poesías, chistes y juegos entre otros.
- Libros que te proporcionen información y explicaciones adecuadas para su desarrollo.

* Cuando el niño participa en la selección tenga en cuenta lo siguiente:

-Permita que el niño hojee, revise, manipule, mire y escoja el título o los títulos que a él le parezcan adecuados.

-El adulto solo intervendrá para proporcionar información al niño acerca de la selección y para escuchar del niño sus razones para escoger determinado libro.

* En la selección se debe tener en cuenta: las ilustraciones, el contenido y el lenguaje

-Las ilustraciones deben ser además de bellas atractivas. Los dibujos deben ser claros, sencillos, precisos y deben guardar relación total con lo que dice el texto

-En el contenido se tiene en cuenta la secuencia en el tiempo, los lugares y lo que sucede en la historia.

-El lenguaje debe guardar la forma propia de nuestro lenguaje. Las palabras desconocidas serán en su mayoría comprendidas por el niño a través de la lectura. En caso contrario, probablemente él preguntará su significado

Mis poesías favoritas



Sobre el mar hay una barca.



Del sombrero sale un gato,



del gato sale un avión,



del avión sale un pañuelo,



del pañuelo sale un sol,



del sol sale todo un río,



del río sale una flor,



de la flor sale una música



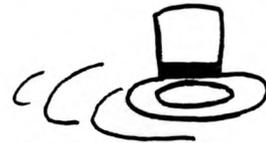
y de la música, yo.
(Dora Alonso)

El mago

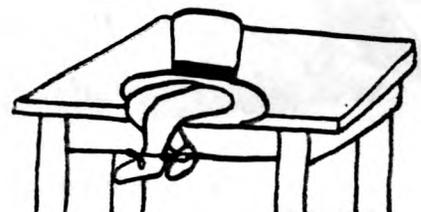
Un mago con mucha magia
por una puerta salió:



y su sombrero volando
por la puerta regresó:



regresó, cruzó las piernas
y en la mesa se sentó.
(David Chericán)



El libro de los palomos

(Tomado de la colección Zoo: Susaeta)

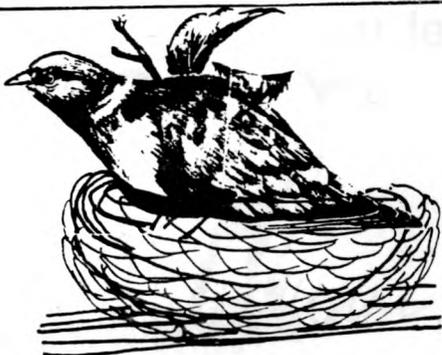
un palomo



El palomo duerme en el palomar.
Su canto se llama arrullo.



La paloma mensajera siempre
vuelve a su nido, no importa
desde dónde la suelten.



La paloma calienta los huevos

El libro de los patos

(Tomado de la colección Zoo: Susaeta)

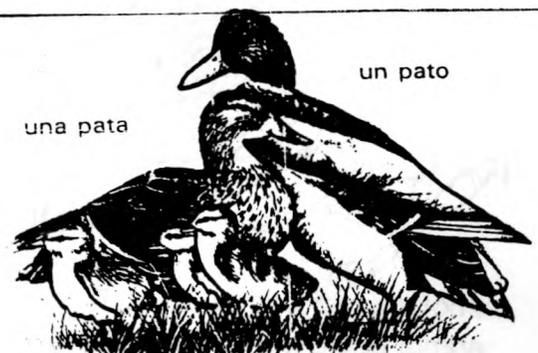
un pato



A mamá pata y a sus patitos
les gusta pasear por el agua.



Los patitos son muy hábiles
para encontrar lombrices.



una pata

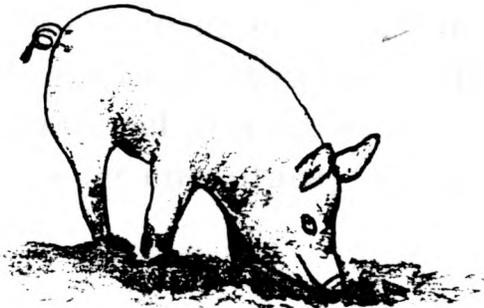
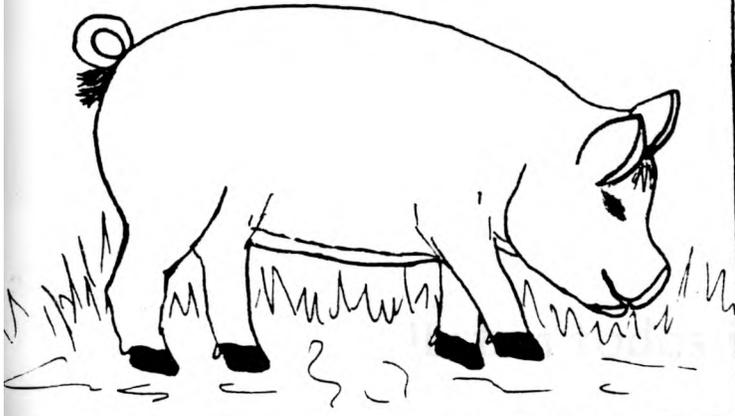
un pato

unos patitos

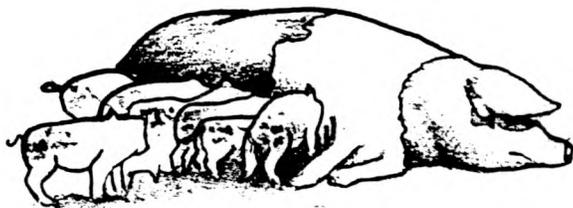
Aquí va la familia pata:
Un pato, una pata y sus patitos.

El libro de los cerdos

(Tomado de la colección Zoo: Susaeta)



A los cerdos les encanta revolcarse en el fango.



La cerda puede tener varios cerditos a la vez.



Mi libro de trabalenguas



Coquito come poco coco,
poco coco come Coquito,
porque el poco coco
que come Coquito
no le daña su estomaguito.

(Caracol 1)

Monina y Monino



Monina mi mona, no come comino,
Monino su mono sí come maní,
Mi mona Monina y su mono Monino
o comen comino o comen maní.

(Caracol 1)



Tumba, tombo, tamba, tombo,
tambo del negro que tumba;
tumba del negro caramba,
caramba que el negro tumba,
¡Yamba yambo yambambe!

¡Están todos invitados! ...

A la exposición de materiales didácticos para el aprendizaje de la lecto-escritura que elaboramos ios padres de familia de tos niños del precolar de la jornada de la tarde. Estamos seguros que les encantará, los esperamos.

Grupo:

Fecha :

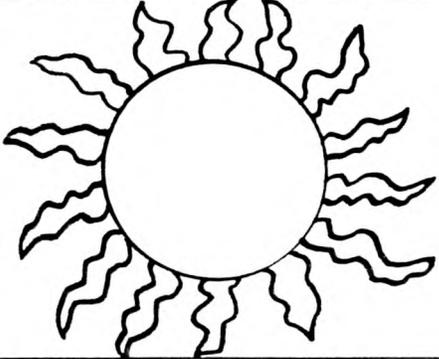
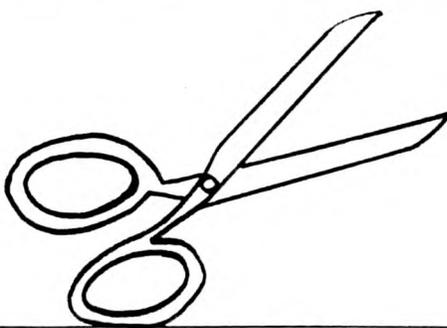
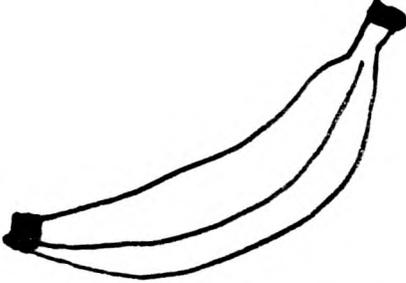
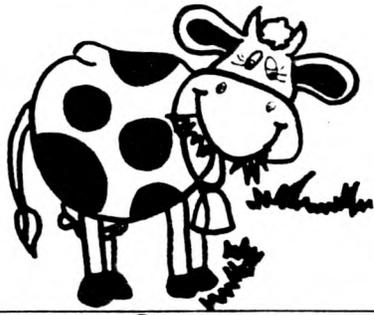
Lugar :

Hora :

¡ Adivinando ... Adivinando Vamos Aprendiendo !

Invite al niño(a) a disfrutar de la lectura de algunas adivinanzas. Describan juntos las características de cada ilustración; hablando de sus colores, su forma, su tamaño y lo que sepan acerca de cada una. Luego, lea el texto de cada adivinanza para que el niño(a) trate de adivinar a cuál ilustración corresponde lo que se está leyendo.

Adivina de qué se trata....

<p>Alumbra sin ser candil, algunas veces nos quema, al atardecer se duerme, por la mañana despierta (El Sol)</p>	<p>Dos compañeras van al compás, con los pies adelante y las manos atrás (Las Tijeras)</p>
<p>Oro no es, plata no es; abran las cortinas y verán lo que es (El Plátano)</p>	<p>Una casa grande, cuatro corredores, un espantamoscas y dos defensores (La vaca)</p>
<p>Pica picando, colita arrastrando (La Aguja)</p>	<p>Tengo traje verde, todo arrugadito, lo lavo en los charcos, lo seco al solecito. (La Rana)</p>
	
	
	

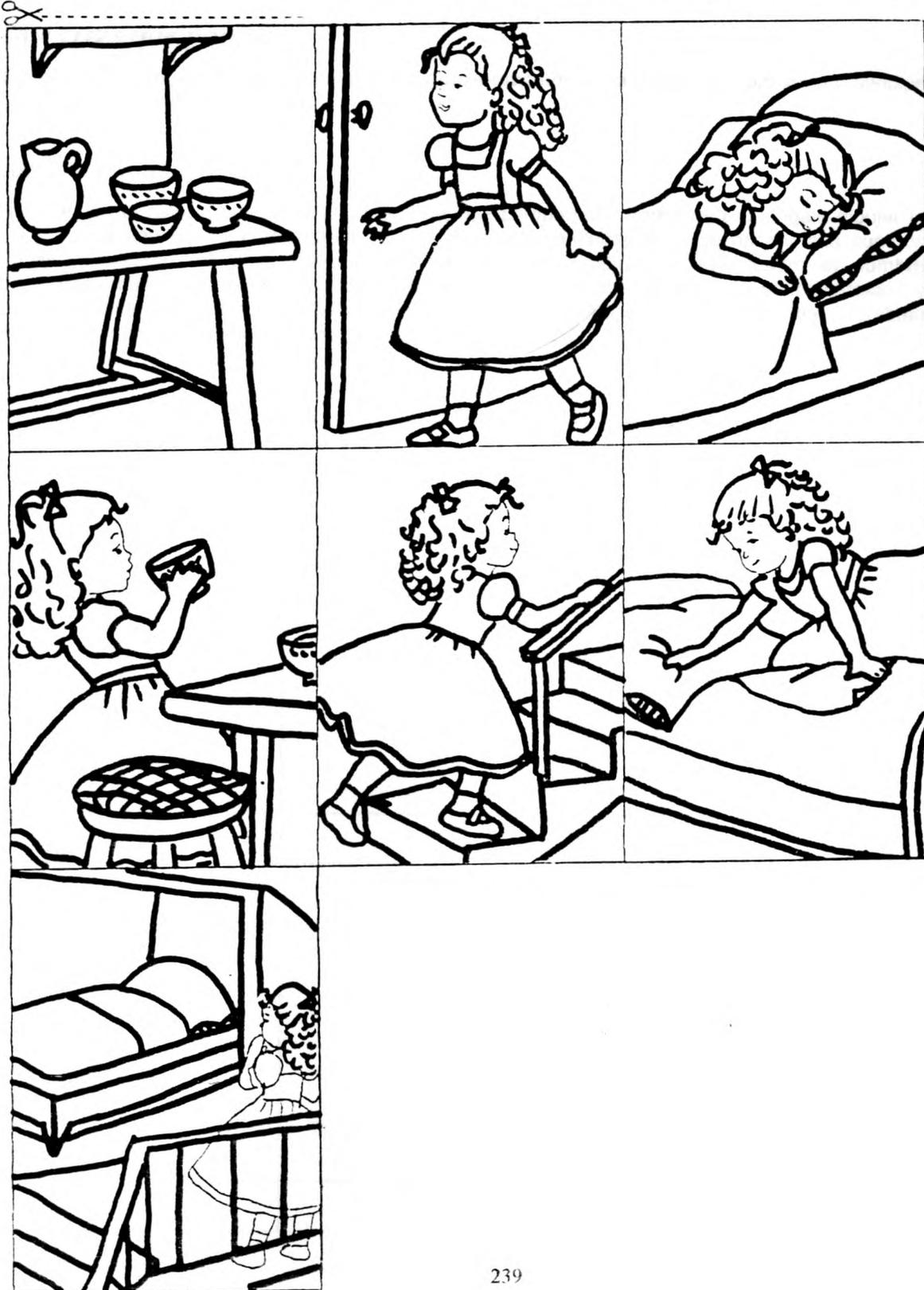
Experiencias y Actividades de Lenguaje Compartidas en el Hogar

Objetivos:

- Dinamizar el desarrollo de los procesos comunicativos de hablar, escuchar, leer y escribir en los niños.
- Promover el gusto hacia la lectura y la escritura en los niños
- Crear en los niños el hábito de la lectura y la escritura.
- Tener en cuenta los intereses, experiencias y aprendizajes previos de los niños.
- Generar en la familia actitudes positivas hacia la lectura y la escritura.
- Promover el uso del lenguaje a partir de experiencias significativas para los niños.
- Emplear la lecto-escritura para responder a necesidades personales y sociales.
- Privilegiar el uso de estrategias lecto-escriturales en los niños.
- Posibilitar un contacto directo con variedad y diversidad de material escrito.
- Favorecer procesos de reflexión y confrontación en los niños.
- Propiciar actividades de lectura y escritura compartidas en familia

¡Cuéntame una historia ! ...

Recorte las siete láminas que aparecen a continuación. Invite al niño(a) a observarlas y describirlas. Sugiera que las ordene en una secuencia como él considere más apropiado. Pídale que le cuente una historia a partir de las láminas y escribala para que la puedan leer y recordar.



¡Qué rica gelatina!

Cuando vaya al supermercado con el niño(a) sugiérate escoger una caja de gelatina para prepararla en casa Sigán juntos las instrucciones y pídate su colaboración en la preparación

¿Qué crees que pasará . . . ?

Mientras ve con el niño(a) alguno de sus programas favoritos en la televisión, pídate que anticipe el final de lo que está sucediendo.

Muestra Familia . . .

Dialogue con el niño(a) acerca de los miembros que componen la familia y propóngate dibujar la foto de cada uno en los portarretratos que aparecen a continuación, si te hacen falta cuadros ayúdate a agregar los que necesite. Sugírate escribir debajo de cada cuadro el nombre correspondiente a cada persona. Luego, recorte el cuadro completo, péguelo sobre cartulina y colóquelo donde toda la familia lo pueda apreciar, de esta manera el niño(a) sentirá que su trabajo es valorado y que su familia es ¡muy importante!

>< -----

--	--	--

¡ilustremos el cuento!

Lea al niño(a) el siguiente cuento. Luego, léaselo nuevamente parte por parte para que él dibuje de acuerdo a lo que cuenta la historia.

La casa de la Tortuga

A un niño le regataron una tortuga chiquitita.

-Le voy a hacer una casa dijo e) niño.

Buscó un cajón y le hizo una puerta. Adentro puso pasto verde y un montón de paja.

"Aquí mi tortuguita va a vivir feliz", pensaba nuestro amigo.

Entonces fue a buscar la tortuga. La encontró durmiendo, totalmente escondida dentro de su caparazón.

-La tortuga tenía casa propia -dijo el niño- y no me había dado cuenta. Dejaré la casita que hice para cuando me regalen un animal que no tenga casa propia.

La casa de la Tortuga

A un niño le regataron una tortuga chiquitita.

-Le voy a hacer una casa -dijo el niño. Buscó un cajón y le hizo una puerta.
Adentro puso pasto verde y un montón de paja.
"Aquí mi tortuguita va a vivir feliz", pensaba nuestro amigo.

Entonces fue a buscar la tortuga. La encontró durmiendo, totalmente escondida dentro de su caparazón.

-La tortuga tenía casa propia -dijo el niño- y no me había dado cuenta. Dejaré la casita que hice para cuando me regaten un animal que no tenga casa propia.

Para disfrutar en Familia escribamos Nombres de ...

Cada participante debe tener papel y lápiz. Antes de iniciar el juego todos se ponen de acuerdo respecto a nombres de qué van a escribir y cuánto tiempo tienen para hacerlo, una persona puede hacer las veces de coordinador. El niño(a) participa en compañía de un adulto, quien escribe lo que el niño(a) le dicte. Al terminar el tiempo el coordinador verifica quién ganó por escribir el mayor número de palabras. Algunos de los temas pueden ser: nombres de personas, animales, enseres de la cocina, objetos del baño, de la sala o palabras que empiecen por una letra determinada.

Juntos escribimos ... ¡ Primero tú y luego yo !

Entréguele revistas viejas al niño(a) para que busque en ellas fotos o imágenes que le gusten. Sugíerale que las recorte y le ponga un título a cada una. Anímelo a escribir como él lo sepa hacer, diciéndole que usted también escribirá como lo sabe hacer después de él. Pídale que lea lo que él escribió y luego escriba usted cerca de donde él escribió al tiempo que va leyendo lo que va escribiendo.

Compartamos algunas canciones infantiles ...

Lea al niño(a) las siguientes canciones infantiles. Luego, si usted o él saben otras compártanlas.

Las sardinas y el sapo

Una sardina,
dos sardinas
y un sapo,
se metieron en un zapato de
tacón alto una noche de verano,
Chi, chi güagüa, güa güa chi, chi,
chichi güagüa, güagüa chichi,
chichi güagüa, güagüa chichi.

Cu - Cú

Cu - cú, cu - cú, cantaba la rana
cu - cú, cu - cú, debajo del agua;
cu - cú, cu - cú, pasó un caballero,
cu - cú, cu - cú, de capa y sombrero;
cu - cú, cu - cú, pasó una señora,
cu - cú, cu - cú, con falda de cola;
cu - cú, cu - cú, pasó una niña malcriada,
cu - cú, cu - cú, llevando ensalada;
cu - cú, cu - cú, pasó un marinero,
cu - cú, cu - cú, vendiendo romero;
cu - cú, cu - cú, le pidió un ramito,
cu - cú, cu - cú, no le quiso dar ;
cu - cú, cu - cú, se metió en el agua,
cu - cú, cu - cú, se echó a revolcar.

El elefante

Un elefante, muy elegante;
usa sombrero, bastón y guantes,
guantes, guantes, guantes,
usa el elefante. Usa...

Chocolate

Chocolate, molinillo, corre, corre,
que te pillo.

Estaba la pájara pinta

Estaba la pájara pinta
a la sombra del verde limón,
con las alas cortaba las hojas,
con el pico cortaba la flor.
¡Ay!, ¡ay!, ¿cuándo veré a mi amor?
¡ay!, ¡ay!, ¿cuándo lo veré yo?

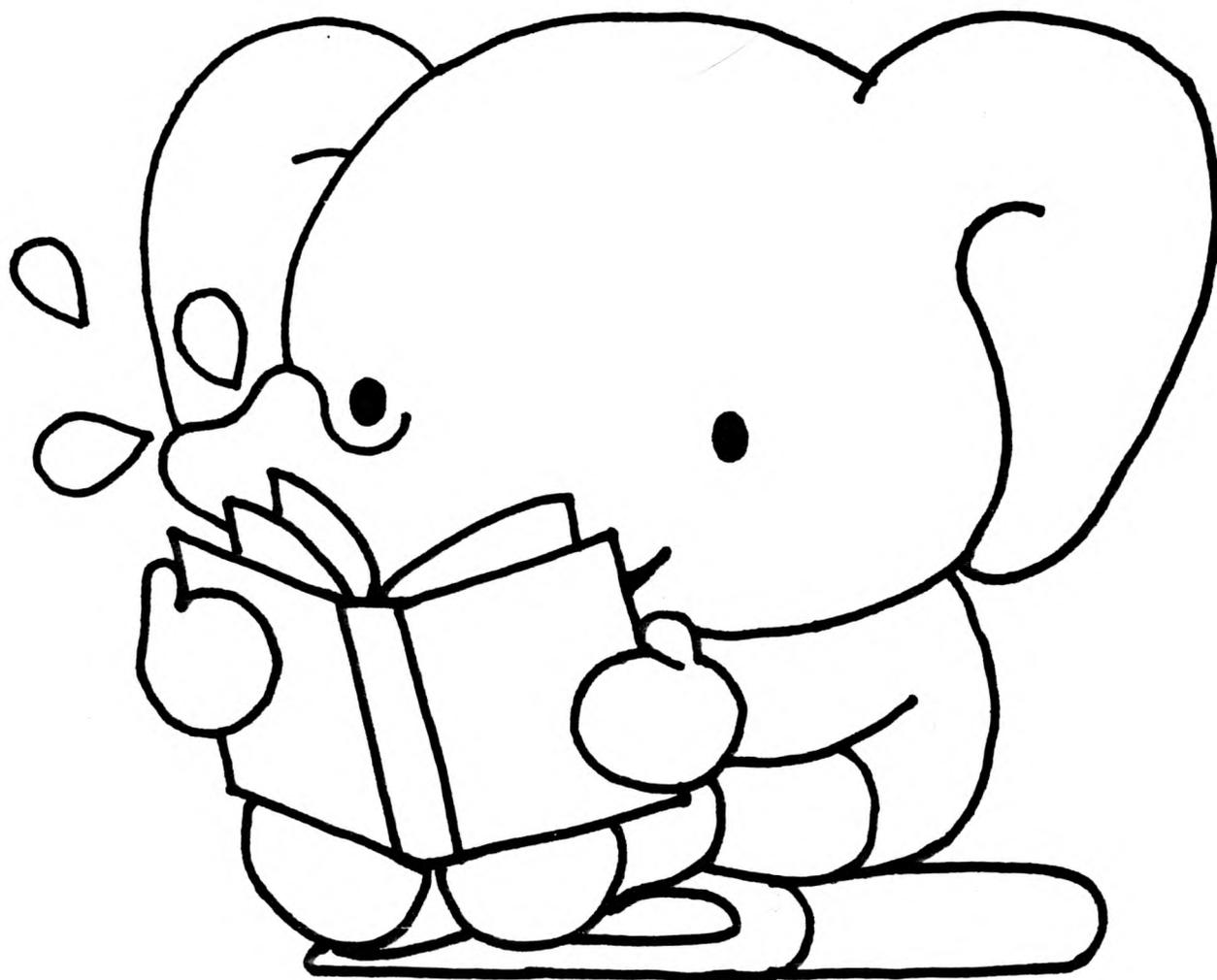
El patio de mi casa

El patio de mi casa es muy particular :
se llueve y se moja, como los demás;
Agáchense
y vuélvanse a agachar,
que las marineritas
se vuelven a la mar.

¡Sigamos las instrucciones para colorear a Bambú!

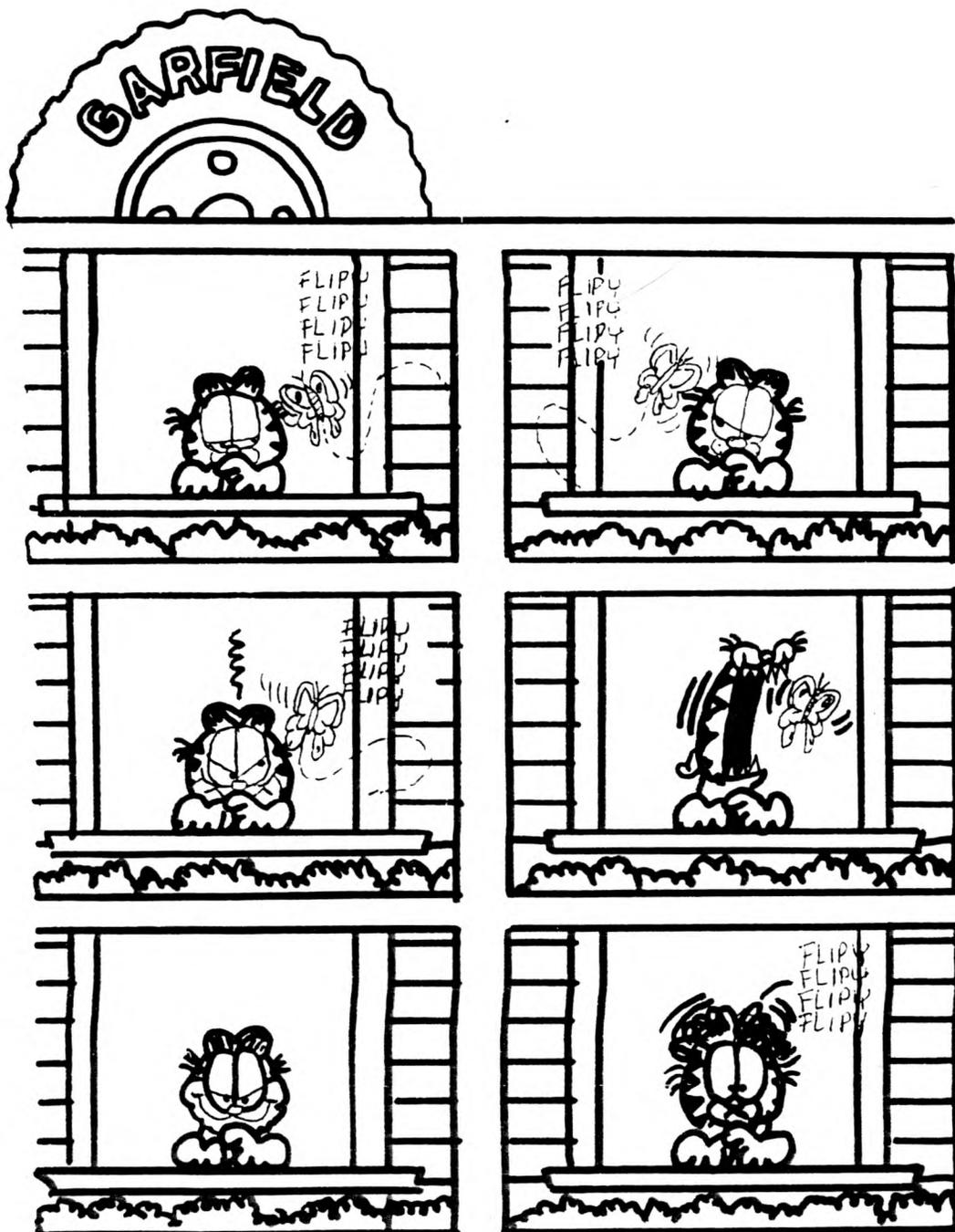
Lea las instrucciones al niño(a) para que coloree el elefante que aparece a continuación. Se llama Bambú ¡sugérole escribirle el nombre! Puede enseñarle además a colorear con las sombras de maquillaje que ya no se utilicen y motas de algodón, una por cada color.

Cabeza : gris claro o café Manos:gris claro o café Camiseta: roja Pantalón: azul
Patas : gris claro o café Libros: uno verde y otro amarillo



¿Qué pasó aquí? . . .

Pídale al niño(a) que le cuente qué le pasó a Garfield. Escriba debajo la historia que le cuente y luego léasela para que decida si quiere agregar o cambiar alguna parte.



V ¿qué le daremos?..

Hágate saber al niño(a) que el cuento que aparece a continuación lo escribió Diana Patricia Alzate C. de ocho años en un Taller de Literatura infantil en la Universidad de Antioquia. Luego de leer la historia pregúntele si te gustó y además que si él la hubiera escrito qué otro final le habría dado Escriba usted el nuevo final

Un Niño Perdido

Había una vez un niño que te pidió permiso a la mamá para ir a jugar y entonces la mamá lo dejó ir; como no aparecía, los padres y los hermanitos estaban muy preocupado y entonces se pusieron todos a buscar el niño y la mayoría de ios días pasaban buscando el niño; no lo podían encontrar, eran muchos días y los padres y hermanitos seguían muy preocupados y siguieron buscando pero no lo pudieron encontrar.

La mamá estaba tan preocupada que hasta se puso a llorar por el niño que estaba perdido, pasaron muchos días pero ese niño no aparecía y vivieron todos los días buscándolo.

¿juguemos a las propagandas!

Explique a su familia el siguiente juego: en el momento de los comerciales le quitan el volumen al televisor y cada uno trata de decir lo más rápido posible cuál es la propaganda que están presentando, de acuerdo a los títulos, logotipos o rótulos que aparecen escritos. El primero que la diga gana punto, si hay empate los dos ganan punto.

¡leamos la historia de un ratón!.. .

Lea la historia de "El Viaje" que aparece en la siguiente página. Luego, léasela al niño(a) y hágate al final preguntas como: ¿qué recuerdas de la historia? ¿a quién le sucedieron todas esas cosas? ¿qué quería hacer el ratón? ¿lo logró? ¿cómo lo logró? ¿a quiénes se encontró en el camino? ¿qué hacían esas personas? ¿tu crees que podemos cambiar los pies por otros como hizo el ratón? ¿crees que esta historia realmente pasó? ¿estás de acuerdo con el título del cuento, le parece que le queda bien o qué título le parece que le quedaría mejor? ¿qué fue lo que más le gustó de esta historia? En ocasiones trate de que el niño(a) explique las respuestas que da

¡Inventemos Propagandas!

Recordando la historia de "El Viaje", especialmente cuando hablan de las diferentes personas que estaban en el camino vendiendo diferentes objetos, sugiera al niño(a) inventar una propaganda para vender alguno de esos productos, el que él quiera, miren nuevamente el cuento para recordar. Si fueras alguno de esos vendedores ¿cómo ofrecerías tu producto para que mucha gente te comprara? Pueden buscar en revistas o periódicos cómo podrían hacer la propaganda. Usted puede ayudarte con algunas ideas ¡Grabenla como en la radio! No olvide escribir después del niño(a).

EL VIAJE

Un día una vez un ratón



quería visitar



a su madre.

Entonces se compró un coche



lo puso en camino

hacia casa de su madre.



viajó, y



viajó, y viajó,



hasta que el coche se hizo pedazos.



Pero al lado del camino

había una persona



vendiendo patines.



Entonces el ratón compró

dos patines



y se los puso.

Patinó,



y patinó,



y patinó,



hasta que se le cayeron las ruedas.

Pero al lado del camino



había una persona



vendiendo botas.



Entonces el ratón compró

dos botas



y se las puso.

Caminó,



y caminó,

y caminó,



hasta que las botas



hicieron unos agujeros muy grandes.

Entonces se fue al lado del camino

había una persona



vendiendo playeras.



Entonces el ratón compró

dos playeras.



Se las puso y corrió,



y corrió,



y corrió,



hasta que las playeras

se rompieron.



Entonces se quitó las playeras

y anduvo,



y

anduvo,



y anduvo,



hasta que le dolieron tanto los pies

que no pudo continuar.



Pero al lado del camino

había una persona



endiendo pies.



Entonces el ratón se quitó los pies viejos

se puso unos nuevos.



Corrió lo que le quedaba de camino



hasta llegar a casa de su madre.



Cuando llegó allí



su madre se alegró de verle.

Le abrazó



le dio un beso



y le dijo: «¡Hola, hijo mío

Tienes buena cara...»



y ¡qué pies nuevos
más bonitos tienes!»

Compartamos Trabalenguas . . .

Lea en familia los siguientes trabalenguas e invite a los demás a repetirlos sin ser necesario leerlos:

Paco, Peco, chico rico,
insultaba como un loco
a su tío Federico,
y éste dijo: "Poco a poco,
Paco, Peco, poco pico".

Compadre, cómprame un coco;
compadre, no compro coco,
porque como poco coco como,
poco coco compro.

Por la calle de Carretas
pasaba un perrito;
pasó una carreta,
le pilló el rabito.
Pobre perrito,
cómo lloraba
por su rabito.

Erre con erre guitarra,
erre con erre barril,
erre con erre la rueda,
la rueda del ferrocarril.

Pablito clavó un clavito,
un clavito clavó Pablito.
¿Qué clavito clavó Pablito?

Guerra tenía una parra
y Parra tenía una perra;
pero la perra de Parra
rompió la parra de Guerra.

El que poca capa parda compra,
poca capa parda vende;
yo, que poca capa parda compré,
poca capa parda vendí.

El cielo está engarabintintangulado.
¿Quién lo desengarabintintangulará?
El desengarabintintangulador
que lo desengarabintintangulare,
buen desengarabintintangulador será.

Doña Panchifida se cortó un défido
con el cuchifedo del Zapatéfido;
Don Zapatéfido se puso bráfido
porque el cuchifedo estaba amoláfido.

Perejil comí,
perejil cené,
y tanto comer perejil
me emperejilé.

Pedro Pablo Pérez Pereira,
pobre pintor portugués,
pinta paisajes por poco precio.

El perro de San Roque
no tiene rabo,
porque Ramón Ramírez
se lo ha robado.

Si Pancha plancha
con cuatro planchas,
con cuatro planchas
con ¿cuántas planchas
plancha Pancha?

¡Marquemos las cosas con su nombre!

Sugiera al niño(a) escribir en cartulina los nombres de algunos de los objetos de su habitación, luego escriba usted. Por ejemplo la caja de los juguetes llevará el rótulo **Juguetes**, en la puerta se puede escribir el nombre del niño(a) y el de la persona o las personas que compartan la habitación.

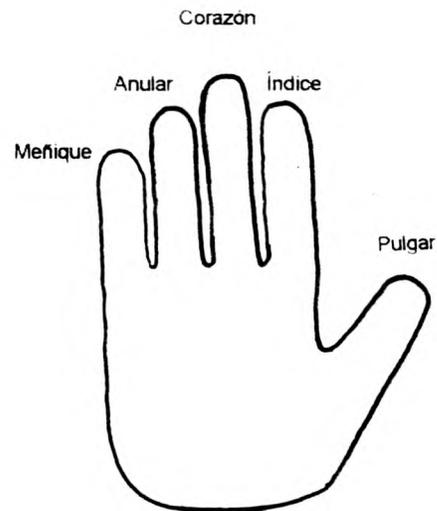
¡Recordemos!

Luego de realizar alguna salida, sugiera al niño(a) dibujar su experiencia. Lo que más le haya gustado, el lugar donde estuvieron, lo que hicieron y además que le ponga un título. Recuerde, invite al niño(a) a escribir primero y después usted, cada uno como lo sabe hacer.

¡Aprendamos este juego de manos!

Lea la poesía que aparece a continuación y enséñesela al niño(a), indicándole en forma ordenada el nombre correspondiente a cada dedo.

Meñique compró un huevito,
Anular lo cocinó,
Corazón lo peló,
Índice le echó la sal
y Pulgar picaro gordo se lo comió.



Adivina en qué estoy pensando . . .

Explique al niño(a) el siguiente juego: dígame que usted está pensando en una palabra que comienza o termina por ejemplo por **Cu** y que le va a dar algunas pistas para que la adivine. Describa de acuerdo a la palabra para qué sirve, cuándo se usa, dónde se encuentra. Un ejemplo sería: estoy pensando en algo que es de metal, de color plateado, la utilizamos cuando vamos a comer ¿qué será? -la **Cuchara**-. Cuando el niño(a) finalmente acierte escriba la palabra. Animelo(a) para que piense la palabra y usted la adivine.

¿Dónde Crees que dice . . . ?

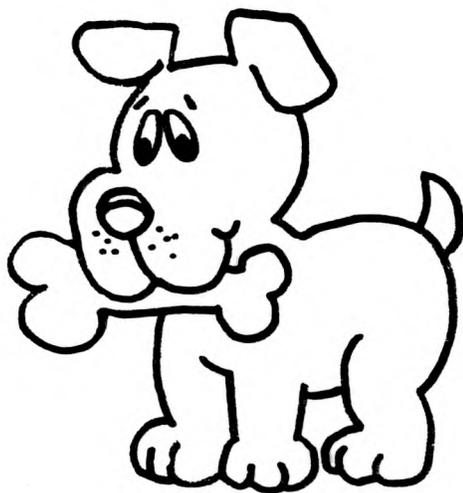
Pregunte al niño(a) señalándole las palabras y las ilustraciones. dónde cree que dice el nombre de cada animal. Cuando acierte pídale unirlos con una línea.



perro

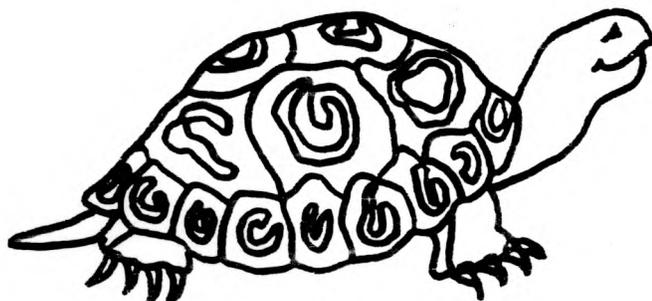
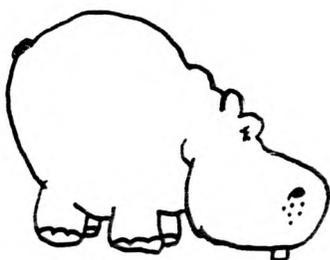
tortuga

hipopótamo



oso

león



burro

¡juguemos con el calendario!

Léale al niño(a) la canción de "Los meses del año" que aparece en la página siguiente, invítelo(a) luego a actualizar la fecha del calendario diseñado por usted en el taller. Con la tarjeta correspondiente al día de la semana, o el nombre del mes, invítelo(a) a pensar en otras palabras que comiencen o terminen igual. ¿Qué palabras conoces que comiencen como martes? : marioneta, Marta, María, mar, martillo ¿Qué otras que terminen igual?: dientes, deportes, saltamontes. También pueden buscar en periódicos o revistas viejas otras palabras que tengan algunas de las tetras que conforman esas palabras. Léale al niño(a) las palabras que van encontrando y escríbalas delante de él.

¿De qué se tratará este cuento?

Elija con el niño(a) de la colección de libros infantiles de alguna biblioteca pública o personal, un cuento. Lea el título y animeto(a) a crear su propia historia Este cuento se llama..... de qué crees que se tratará este cuento, qué te pasará a ese. . Posteriormente, léa el cuento al niño(a).

¡a jugar con las Letras del Abecedario!

Forme con el juego didáctico del abecedario el nombre del niño(a). Puede decirle: fijate lo que voy a hacer con estas letras y preguntarte: ¿qué crees que dice aquí? Luego, escriba el nombre al tiempo que va leyendo lo que va escribiendo Sugiera al niño(a) nuevamente intentar leer su nombre en el juego didáctico Anímelo(a) a decir otros nombres o palabras para que usted las forme y lea. Si desea puede agregar otras letras distintas a las que conforman el nombre del niño(a).

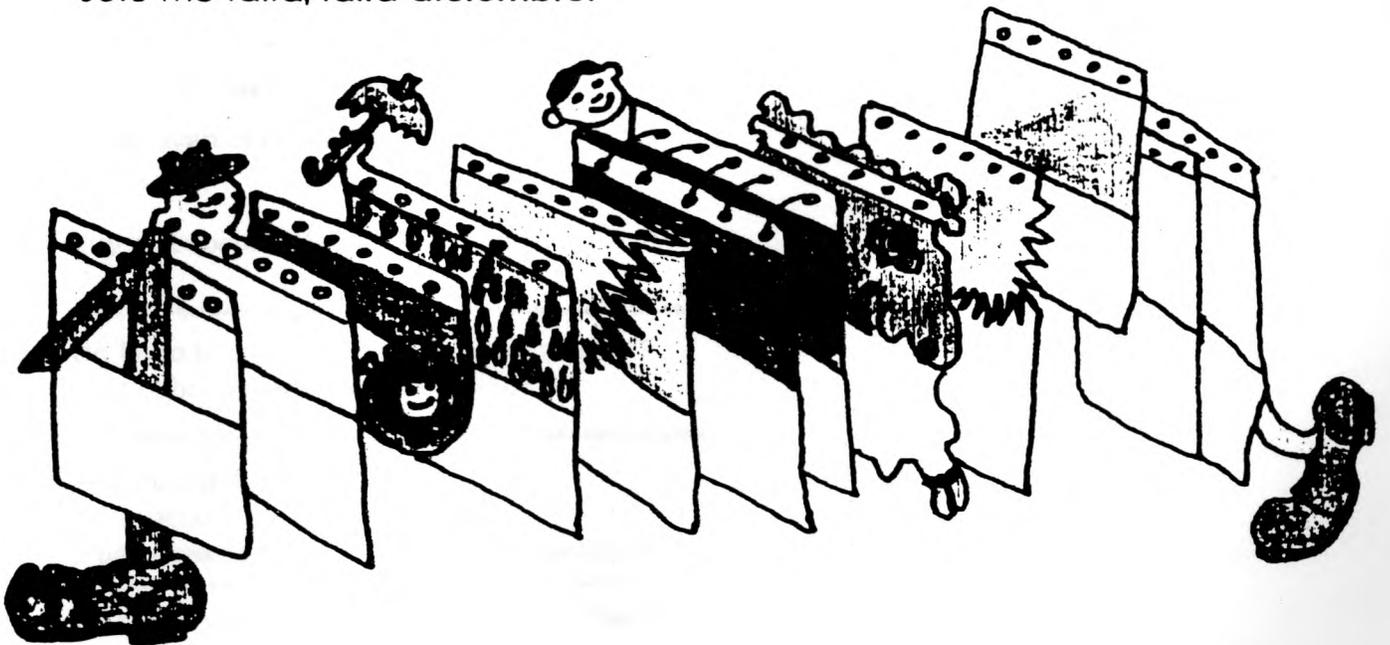
Los meses del año

– ¿Qué te parece
si recordamos
los doce meses
que tiene un año?

Ya salió enero, es el primero.
Sigue febrero con su sombrero
y el loco marzo se subió al zarzo.
Pobre abril, con lluvias mil.

Llegó mayo y le cayó un rayo.
Junio y julio vienen con Tulio.
¡Pobre agosto, parece un monstruo!

Y en septiembre con mucha fiebre
Don octubre subió a la cumbre.
Buscó a noviembre, casi se pierde.
Sólo me falta, falta diciembre.



¿Cómo te imaginaste? . . .

Lea al niño(a) las siguientes poesías, para que al frente de cada una dibuje como él se imagina el personaje del que se habla.

<p>El Caracol Caracol, caracolito, tú me tienes que enseñar Cómo tener una casa sin alquiler que pagar. (Gianni Rodari)</p>	
--	--

<p>El Pato Renato Al pato Renato le gusta cantar, cada día un rato se pone a ensayar. "¡Do-re-mi-fa-cua cuál repite Renato. Y por qué será ¡Sólo aplauden patos! (Elsa Echaury)</p>	
--	--

<p>La Gallinita Con una corona plateada y bordada, llegó mi vecina la buena gallina. Puso un huevito y muy pronto nació: su hijo el pollito. (Malena)</p>	
--	--

<p>La Luciérnaga Ven luciérnaga conmigo porque quiero ser tu amigo. Con un pequeño dedal te haré un palacio real, y un jardín en un platito, con un estanque y su patito, con su rosa y su alhelí todo entero para tí. Y tú también me guiarás con la hermosa luz que das. Una luz mínima y verde que quien la ve no se pierde. (Gianni Rodari)</p>	
--	--

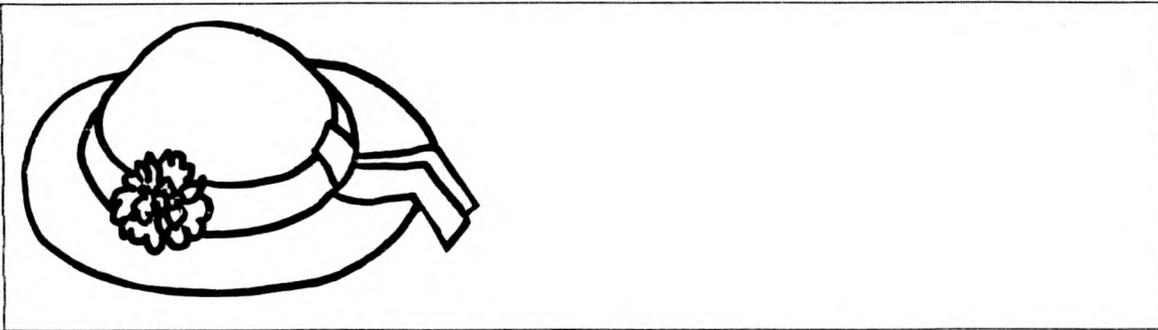
¡Busquemos Palabras que rimen!

Sugíerale al niño(a) buscar palabras que suenen parecido a las que aparecen a continuación:

Pescado por ejemplo: helado, parado, pelado, rajado, mojado, melado.
Carreta bicicleta, areta, pañueleta, servilleta, maleta, atleta, peineta.
Oso..... hermoso, meloso, cariñoso, resbaloso, exitoso, pomarroso.
manzana..... Ana, campana, banana, marrana, cubana, hermana, sabana.
Agreguen otras que se les ocurra ¡será divertido!

Caja de Palabras . . .

Elabore tarjetas en cartulina de 15X4 Cms. para que escriba en ellas palabras que el niño(a) desee que usted escriba. Pídale que busque y recorte el dibujo correspondiente para ilustrar cada palabra. Con el niño(a) decoren con papel de regalo u hojas de revistas viejas una caja pequeña. Esta caja servirá para guardar las tarjetas. Anímelo(a) a realizar esta actividad de vez en cuando, así podrá coleccionar tarjetas de palabras que le permitirán ir aprendiendo de manera fácil y agradable cómo se escriben los nombres de las cosas.



¡Juguemos a los extraterrestres!

Pregúntele al niño(a) si sabe qué es un extraterrestre y explíquele el siguiente juego: dígame que usted es uno de ellos y que acaba de llegar de otro planeta a la tierra. Comience a contarle una historia como si realmente usted fuera de otro planeta, pronunciando las palabras por sílabas, por ejemplo: soy - un - mar - cia - no - y - voy - a - con - tar - te - u - na - his - to - ria . . . De vez en cuando jueguen a hablar como marcianos. Cuando el juego ya haya sido comprendido por el niño(a) pueden jugar pronunciando las palabras por sonidos, un ejemplo sería: sss ooo iii uuu nnn mmm aaa rrr sss iii aaa nnn ooo. Sugíerale al niño adivinar, traducir, lo que usted está diciendo ¡Escriba las palabras que el niño(a) adivine!

¡Respondamos la carta que recibiste!

A continuación aparece una carta. Elabore el sobre para que esté dirigida al niño(a) y envíela por correo. Entréguele la carta al niño(a) y sugíerale leer para quién va dirigida. Una vez haya identificado su nombre, animelo(a) a imaginar qué dirá la carta. Posteriormente, léasela sugiriéndole escribir otra para responder la que recibió. Pídale que le lea la carta que escribió y escriba cerca de la escritura del niño(a).

Medellín, de de 1996

Para:

¡Hola amiguito!

Soy "Monito" y trabajo en la Revista los Monos del Espectador que sale todos los domingos. Espero que estés muy contento(a) y estés aprendiendo mucho. Todos los niños de Colombia me envían montones de cartas y yo también les escribo.



Te escribo para contarte que leí en el periódico "El Colombiano" que sale los miércoles cada quince días la siguiente noticia: Durante los meses de abril y mayo "todos los sábados de 9 a 5:P.M., los niños de Medellín podrán ingresar gratuitamente al Parque Zoológico Santa Fé. Con este programa llamado Sábados de los niños, se busca que todos los pequeños desarrollen el amor y el respeto hacia los animales".

Te gustó la noticia, cuéntasela a otros amiguitos ¡Aprovecha esta oportunidad para visitar el zoológico, no te la pierdas!

Se despide tu amigo Monito.

¡Vamos a dibujar!

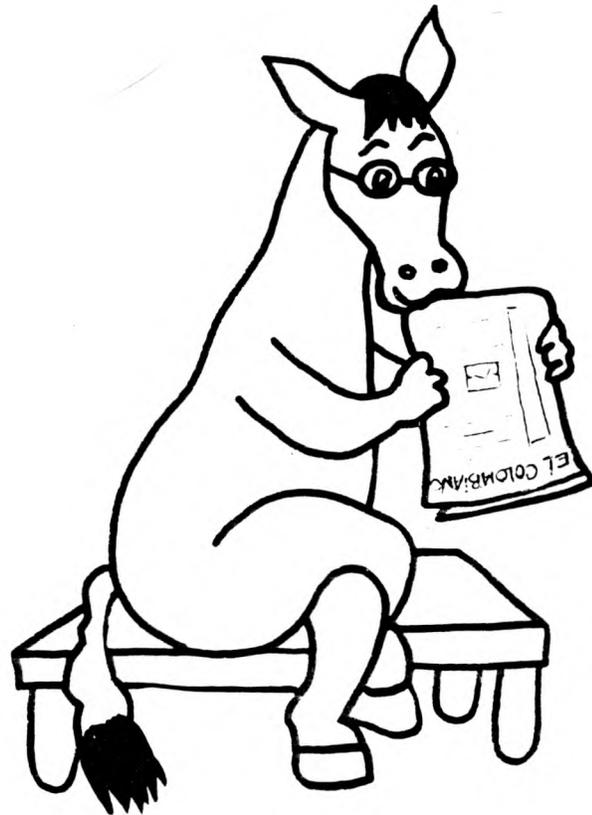
Sugiera al niño(a) dibujar algunos de sus juguetes preferidos y luego escribir a cada uno el nombre. Recuerde escribir después de él.

¡Escojamos el mejor final!

Lea al niño(a) la siguiente poesía escrita por Celso Román. Luego, invítelo(a) a que le ayude a escoger el final más apropiado entre los tres que aparecen en la parte de abajo. Al terminar la actividad cuénteles que el final que le dió el autor es el número dos.

Señor Burrito
Señor Burrito
se puso las gafas,
se sentó en la butaca
y abrió su periódico.

“Que idioma tan raro”
se dijo extrañado,
“¡yo, que soy tan sabio . . .
y no puedo entender!”
y lo que pasaba,
era que ...



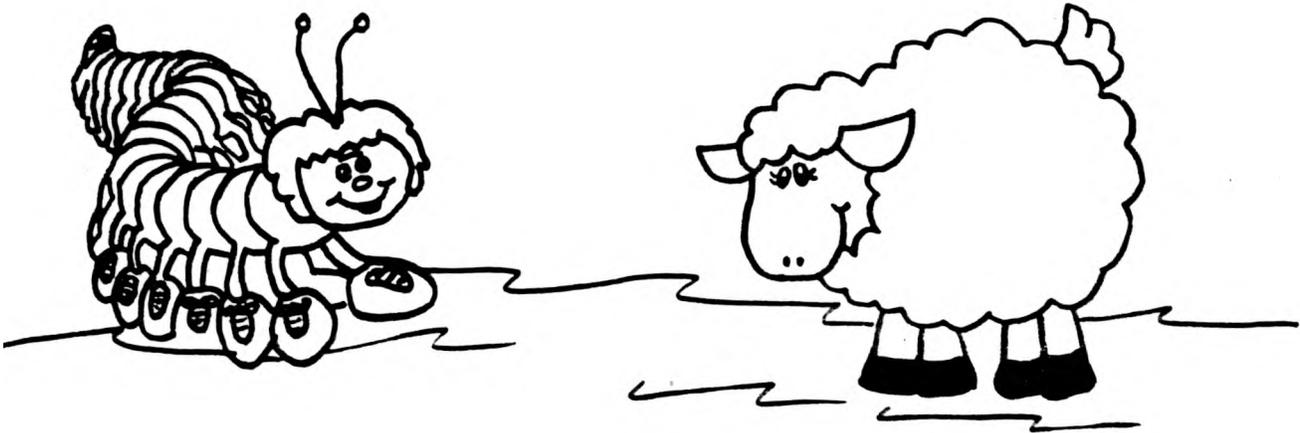
Final Número uno	Final Número Dos	Final Número Tres
... no se había puesto las gafas para leer.	tenía el periódico al revés.	... tenía cruzados los pies.

¡Imagina qué le dijo la Oveja al Ciempiés y continúa la historia!

Lea al niño(a) el inicio del siguiente cuento. Sugíerale inventar una historia. ¡Qué rico grabarla, para luego escribirla!

La Oveja y el Ciempiés

Había una vez una oveja que se encontró con un ciempiés y le dijo ...
¿Qué le dijo?



¿Qué necesitamos llevar?

Organice una salida con el niño(a), puede ser un día de campo, al mercado o a un parque de diversiones como el Parque Norte. Pídale antes de salir hacer la lista de lo que necesitan llevar o comprar para no olvidar nada y pasarla muy rico.

Busquemos en el periódico . . .

Con anterioridad entérese de las secciones que conforman el periódico que va a manipular con el niño(a) y el tipo de información que puede encontrar en cada una. Puede comprar el Colombianito que es para niños u otro periódico, o ir a consultarlo en la biblioteca. Pida al niño(a) que le indique por ejemplo: dónde cree que puede leer acerca de qué equipos juegan este fin de semana, o dónde leer si quiere divertirse, dónde leer para enterarse de que van a presentar en la T.V., en el cine o de lo que sucedió el día anterior en Medellín o en otros lugares del país y del mundo.

Miremos la ilustración, ¿que dices sí o no? . . .

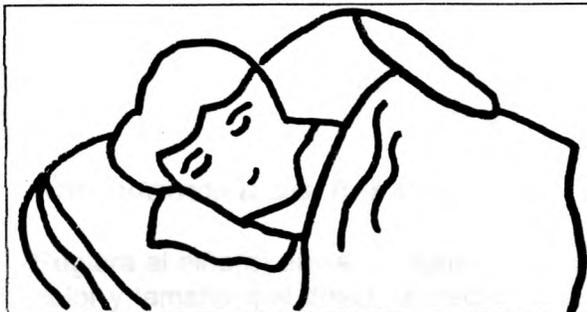
Explique al niño(a) lo que van a hacer. Describan la imagen que aparece a continuación. Luego, léale una a una las afirmaciones siguientes para que responda Sí o No de acuerdo con la ilustración. Pídale al niño(a) explicar cada una de sus respuestas.

- | | | |
|---|----|----|
| El día está lluvioso | Sí | No |
| Las flores están marchitas..... | Sí | No |
| Hay varios pajaritos volando..... | Sí | No |
| Papá oso está leyendo el periódico..... | Sí | No |
| Papá oso está leyendo para su hijo..... | Sí | No |
| El osito está feliz escuchando la lectura | Sí | No |
| En el banco hay tres libros más..... | Sí | No |

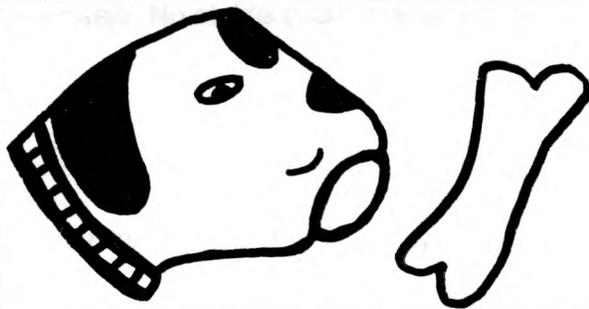


¡Coleccionemos Refranes!

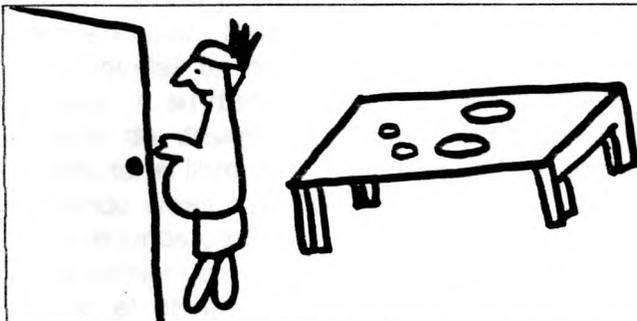
A continuación se presentan algunos refranes que fueron recogidos por un niño de doce años. Para cada uno él realizó un dibujo que lo representara. Seguramente usted, su familia y algunos de sus vecinos saben y emplean muchos refranes al hablar. Para que el niño(a) aprenda algunos de ellos, léale éstos y sugiérale hacer su propia colección. Se puede decorar una cajita para que él los guarde. Usted puede ayudarle a recortar las fichas en cartulina de 16x4 cms. aproximadamente. El refrán será escrito por la persona que sepa uno y quiera compartirlo con ustedes. La ilustración puede ser dibujada o pegada.



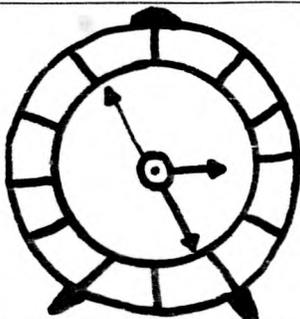
Al que madruga, Dios le ayuda.



A otro perro con ese hueso.



Indio comido, indio ido.



Más vale tarde que nunca.

Consultemos en la Biblioteca . . . ¡Será interesante!

En diferentes libros y enciclopedias ilustradas, puede consultar con el niño(a) para observar y leer acerca de diferente tipos de animales y los diferentes ambientes y características de éstos. Esta actividad previa le permitirá al niño(a) ampliar la cantidad de nombres y de conocimientos que tenía acerca del tema de los animales. Sugíerale luego elaborar una lista con los nombres de los animales que él conoce No olvide escribir después de él

Aprendamos a diseñar tarjetas... ¡es muy fácil!

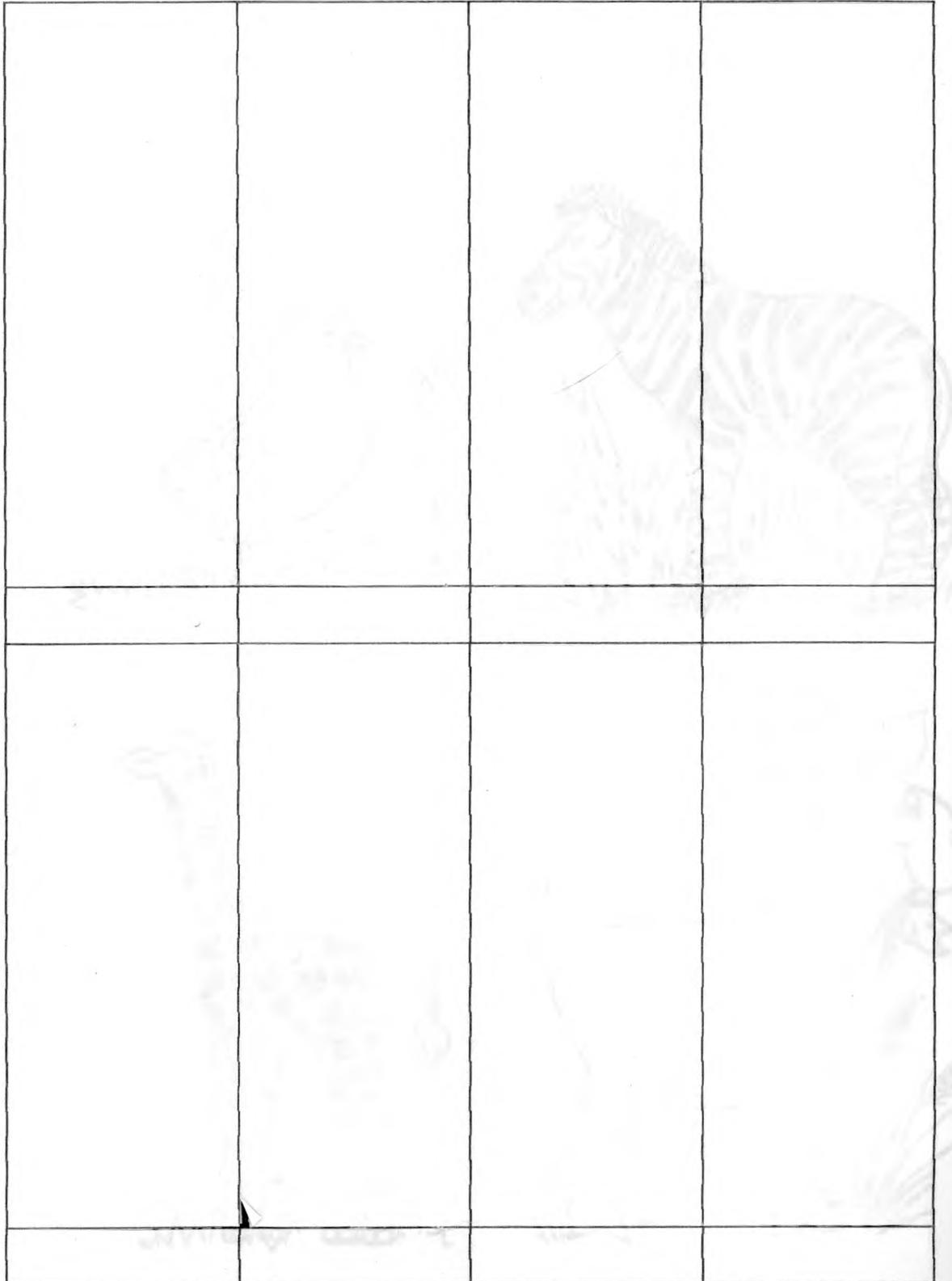
Sugiera al niño(a) enviar a alguien especial para él una tarjeta. Recorte en cartulina del color y tamaño que desee un rectángulo, luego dóblelo por la mitad para que el niño(a) realice un dibujo en la parte delantera. De acuerdo a la ocasión el niño(a) escribe el mensaje No olvide escribir después de él.

¡Leamos en el libro de etiquetas!

Este será un material fabuloso para que el niño quiera aprender a leer como las personas que ya saben Coleccione las etiquetas de los productos más conocidos como por ejemplo: Salsa de Tomate Fruco, Chitos, papitas, yogurt, Chocolatinas Jet, etc clasifiquelas en orden alfabético antes de pegadas con el niño(a) en un cuaderno de dibujo. A su disposición estará en la biblioteca de la escuela un libro como el que se acaba de describir para que lo consulten y observen cómo pueden elaborarlo. Al consultar el libro anime al niño(a) a leer qué dice en cada producto, empaque o nombre: ¿Dónde crees que dice EXITO? señálame con tu dedo ¿dónde dirá almacenes? y así con algunos otros igualmente, podrá buscar los nombres de productos que tengan o que comiencen por determinada letra. Esta actividad puede hacerla regularmente, verá cómo el niño(a) disfrutará y querrá aprender a leer al descubrir que es capaz de reconocer lo que dice en las etiquetas

¡Abre la ventana y descubre quién está escondido!

Sugérole al niño(a) abrir las ventanas y escribir de acuerdo a lo que descubra debajo de cada una como él lo sabe hacer. Recuerde escribir usted después de él.



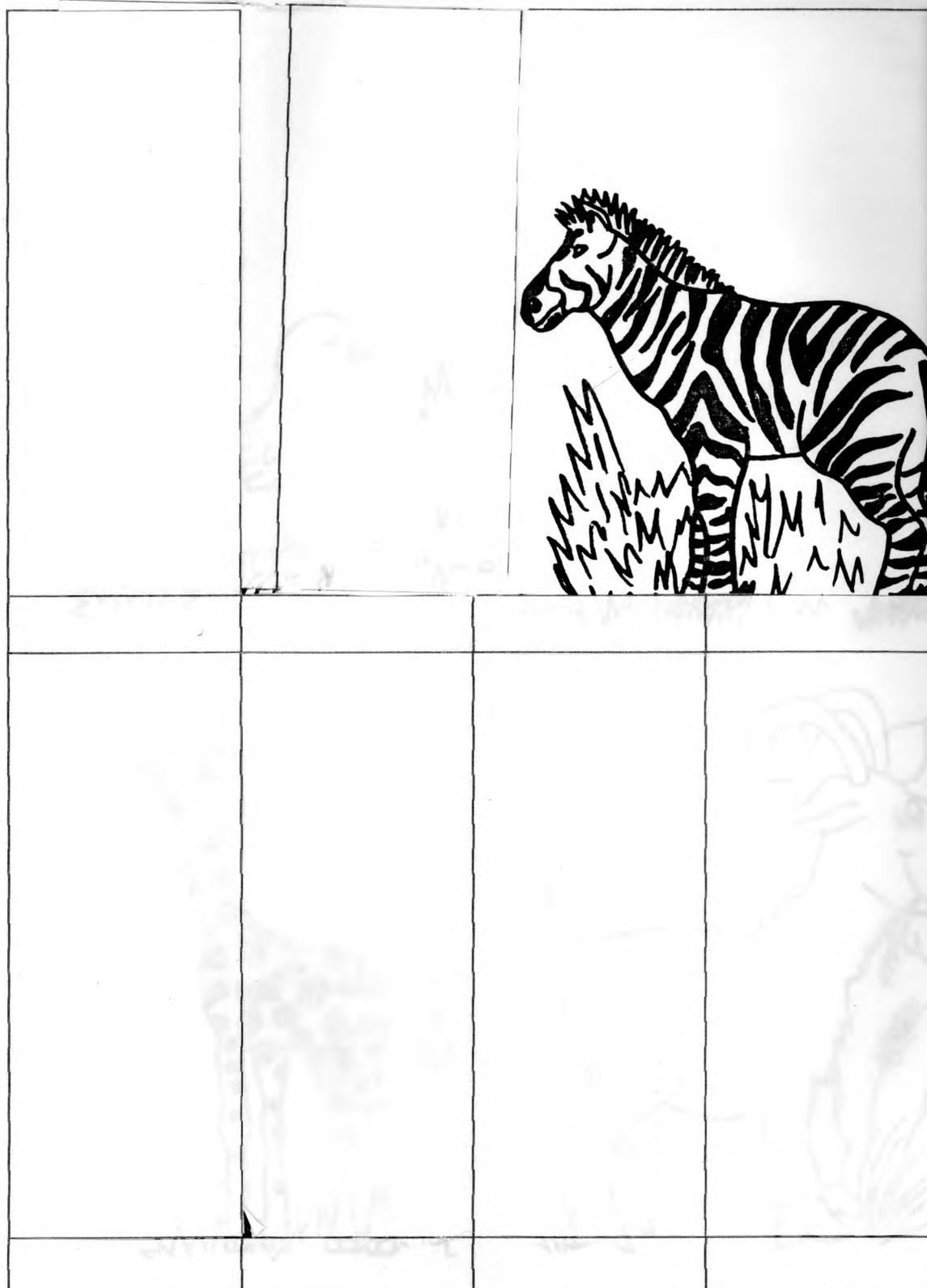
¡Abre la ventana y descubre quién está escondido!

Sugíerale al niño(a) abrir las ventanas y escribir de acuerdo a lo que descubra debajo de cada una como él lo sabe hacer. Recuerde escribir usted después de él.

¡Abre la ventana y descubre quién está escondido!

Sugiérale al niño(a) abrir las ventanas y escribir de acuerdo a lo que descubra debajo de cada una como él lo sabe hacer. Recuerde escribir usted después de él.



¡Abre la ventana y descubre quién está escondido!

Sugiérale al niño(a) abrir las ventanas y escribir de acuerdo a lo que descubra debajo de cada una como él lo sabe hacer. Recuerde escribir usted después de él.



Sabes qué significa . . .

Coméntele al niño(a) que usted leyó un cuento que se llama "La Rana Martica", el cual cuenta la historia de una rana que era muy golosa Pregúntete si sabe qué significa esa palabra y animelo(a) a expresar lo que cree que significa, a qué otra palabra se le parece. Déte ejemplos similares para que trate de explicar el significado de la palabra e invítelo a que le ayude a pensar dónde podrían buscar para leer qué quiere decir esa palabra inicien una búsqueda en diferentes tipos de materiales escritos como periódicos, revistas, recetas de cocina, fórmulas médicas, enciclopedias, directorio telefónico y finalmente en el diccionario. Si no disponen de materiales de lectura variados pueden ir a alguna biblioteca Luego de encontrar y leer el significado de la palabra, anime al niño(a) a imaginar qué cree que le pasará a la Rana Martica por ser tan gotosa y luego léate el cuento. (El cuento aparece en las páginas siguientes)

¡Hagamos un tablerito mágico!

Siga con el niño(a) las siguientes instrucciones:

- * Necesitarán: Maizena, agua, anilina vegetal, un cuarto de cartulina blanca y plástico transparente.
- * Preparen un engrudo (de maizena) no muy espeso y agreguen anilina vegetal del color que prefieran
- * Con la palma de la mano esparzan uniformemente un poco de engrudo sobre el cuarto de cartulina blanca y cúbralo con el plástico transparente. Ahora podrán escribir y dibujar con un dedo todo lo que deseen y borrarlo con la palma de la mano. Cuando decidan conservar lo que han escrito o dibujado soto tienen que dejarlo

¡Qué Familia tan particular!

Enseñe al niño(a) las diferentes familias de animales que aparecen ilustradas en las siguientes páginas. Obsérvenlas detenidamente y hablen acerca de ellas, lea al niño(a) el nombre de cada una. Sugierate escoger una de esas familias, la que prefiera para consultar en libros o enciclopedias acerca de esa especie de animales: ¿cómo viven?¿dónde viven?¿de qué se alimentan?¿cómo crían los hijos? y otras cosas que puedan averiguar Luego, pídate al niño(a) que le cuente una historia de esa familia ¡Escribala así no la olvidarán!

Sabes qué significa...

Coméntele al niño(a) que usted leyó un cuento que se llama "La Rana Martica", el cual cuenta la historia de una rana que era muy gotosa Pregúntete si sabe qué significa esa palabra y anímelo(a) a expresar lo que cree que significa, a qué otra palabra se le parece. Déte ejemplos similares para que trate de explicar el significado de la palabra e invítelo a que le ayude a pensar dónde podrían buscar para leer qué quiere decir esa palabra inicien una búsqueda en diferentes tipos de materiales escritos como periódicos, revistas, recetas de cocina, fórmulas médicas, enciclopedias, directorio telefónico y finalmente en el diccionario. Si no disponen de materiales de lectura variados pueden ir a alguna biblioteca Luego de encontrar y leer el significado de la palabra, anime al niño(a) a imaginar qué cree que le pasará a la Rana Martica por ser tan golosa y luego léale el cuento. (El cuento aparece en las páginas siguientes)

¡Hagámos un tablerito mágico?

Siga con el niño(a) las siguientes instrucciones:

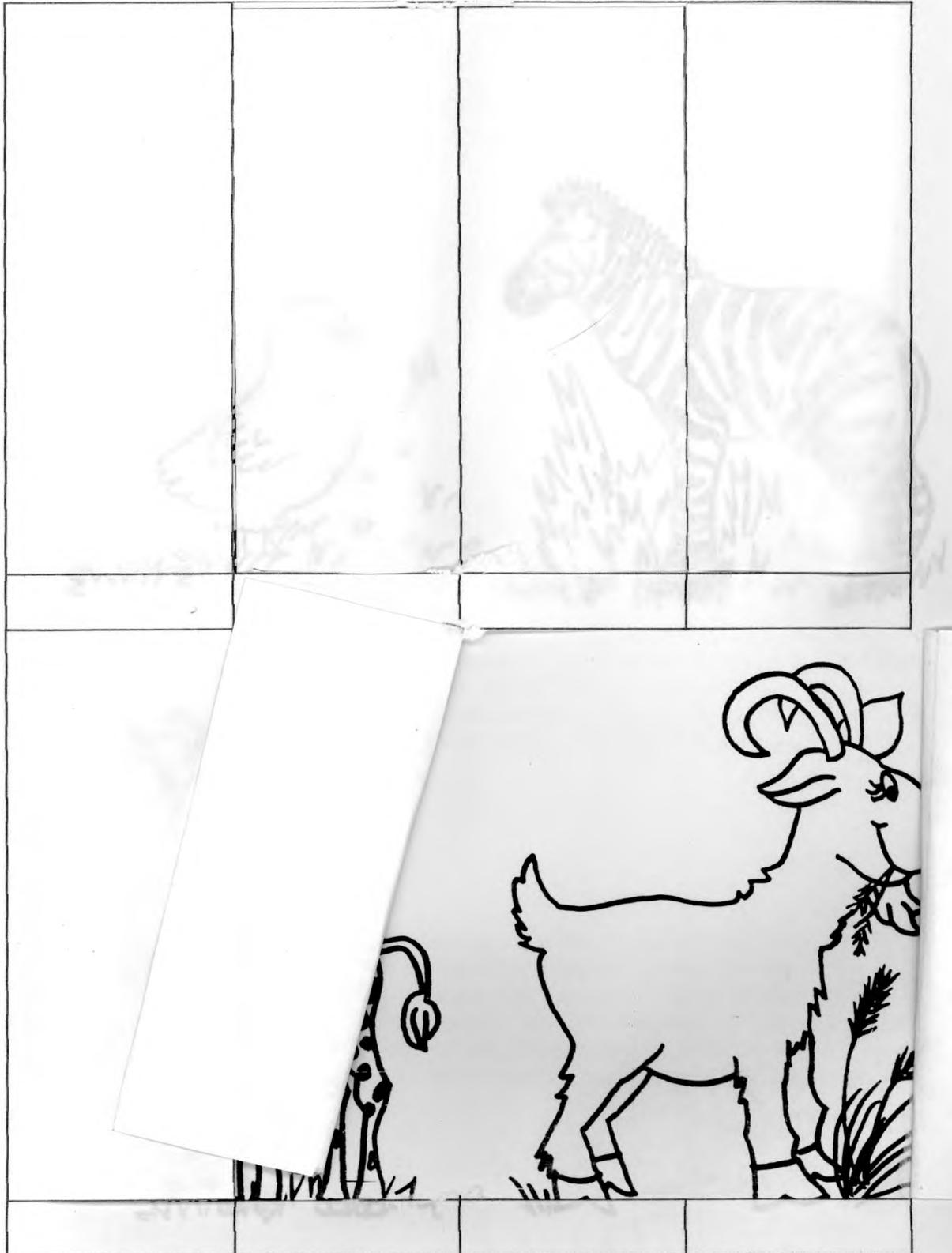
- * Necesitarán: Maizena, agua, anilina vegetal, un cuarto de cartulina blanca y plástico transparente.
- * Preparen un engrudo (de maizena) no muy espeso y agreguen anilina vegetal del color que prefieran
- * Con la palma de la mano esparzan uniformemente un poco de engrudo sobre el cuarto de cartulina blanca y cúbralo con el plástico transparente. Ahora podrán escribir y dibujar con un dedo todo lo que deseen y borrarlo con la palma de la mano Cuando decidan conservar lo que han escrito o dibujado soto tienen que dejarlo

¡Qué Familia tan particular!

Enseñe al niño(a) las diferentes familias de animales que aparecen ilustradas en las siguientes páginas. Obsérvenlas detenidamente y hablen acerca de ellas, lea al niño(a) el nombre de cada una. Sugírate escoger una de esas familias, la que prefiera para consultar en libros o enciclopedias acerca de esa especie de animales: ¿cómo viven?¿dónde viven?¿de qué se atimentan?¿cómo crían los hijos? y otras cosas que puedan averiguar Luego, pídate al niño(a) que le cuente una historia de esa familia ¡Escríbala así no la olvidarán!

¡Abre la ventana y descubre quién está escondido!

Sugérole al niño(a) abrir las ventanas y escribir de acuerdo a lo que descubra debajo de cada una como él lo sabe hacer. Recuerde escribir usted después de él.



Sabes qué significa . . .

Coméntele al niño(a) que usted leyó un cuento que se llama "La Rana Martica", el cual cuenta la historia de una rana que era muy golosa. Pregúntete si sabe qué significa esa palabra y animelo(a) a expresar lo que cree que significa, a qué otra palabra se le parece. Déle ejemplos similares para que trate de explicar el significado de la palabra e invítelo a que le ayude a pensar dónde podrían buscar para leer qué quiere decir esa palabra inicien una búsqueda en diferentes tipos de materiales escritos como periódicos, revistas, recetas de cocina, fórmulas médicas, enciclopedias, directorio telefónico y finalmente en el diccionario. Si no disponen de materiales de lectura variados pueden ir a alguna biblioteca. Luego de encontrar y leer el significado de la palabra, anime al niño(a) a imaginar qué cree que le pasará a la Rana Martica por ser tan golosa y luego léale el cuento. (El cuento aparece en las páginas siguientes)

¡Hagamos un tablerito mágico!

Siga con el niño(a) las siguientes instrucciones:

- * Necesitarán: Maizena, agua, anilina vegetal, un cuarto de cartulina blanca y plástico transparente.
- * Preparen un engrudo (de maizena) no muy espeso y agreguen anilina vegetal de color que prefieran
- * Con la palma de la mano esparzan uniformemente un poco de engrudo sobre el cuarto de cartulina blanca y cúbralo con el plástico transparente. Ahora podrán escribir y dibujar con un dedo todo lo que deseen y borrarlo con la palma de la mano. Cuando decidan conservar lo que han escrito o dibujado soto tienen que dejarlo

/Qué Fami/ia tan particn/ar?

Enseñe al niño(a) las diferentes familias de animales que aparecen ilustradas en las siguientes páginas. Obsérvenlas detenidamente y hablen acerca de ellas, lea al niño(a) el nombre de cada una. Sugírate escoger una de esas familias, la que prefiera para consultar en libros o enciclopedias acerca de esa especie de animales: ¿cómo viven? ¿dónde viven? ¿de qué se alimentan? ¿cómo crían los hijos? y otras cosas que puedan averiguar. Luego, pídale al niño(a) que le cuente una historia de esa familia ¡Escríbala así no la olvidarán!

La rana Martica

Martica era una rana muy golosa.
Comía y comía todo el día.
Cuando terminaba de comer decía:

Tengo hambre
¡Quiero más!



Mamá Rana se pasaba
todo el día trabajando.
La comida no alcanzaba.
La rana Martica se comía todo.

Mamá Rana decía:

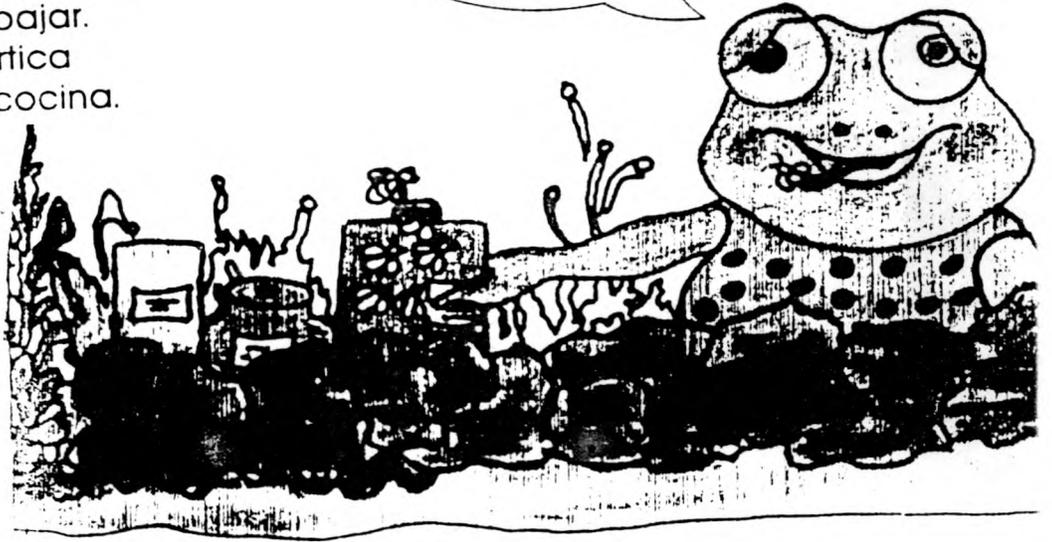
Martica,
no comas tanto.
Te hace daño



Martica no hacía caso.
Comía más y más.

Un día mamá Rana
se fue a trabajar.
La rana Martica
se fue a la cocina.

Tengo hambre
¡Quiero más!



Sacó un tarro con moscas.
Se las comió todas.
Cuando terminó dijo:
– Tengo hambre. ¡Quiero más!

Luego, calentó
una sopa de pescado
y se la tomó toda.
Cuando terminó dijo:

Tengo hambre
¡Quiero más!



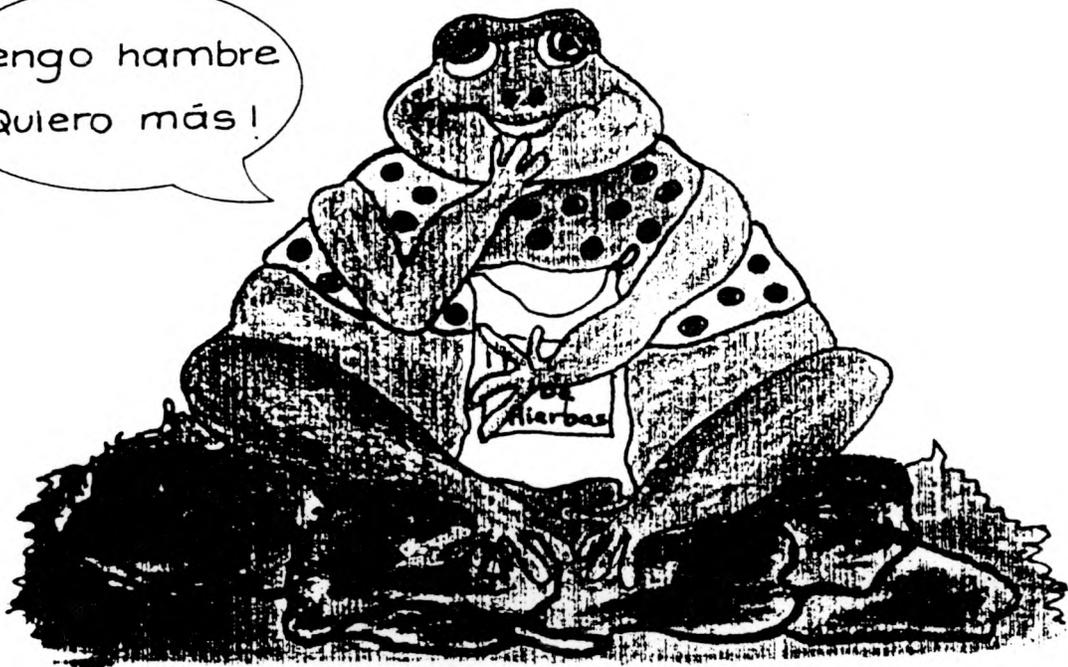
Después se comió
diez huevos de tortuga.
Cuando terminó dijo:

Tengo hambre
¡Quiero más!



Sacó la harina de hierbas.
Se la comió toda.
Cuando terminó dijo:

Tengo hambre
¡Quiero más!



La rana Martica
se comió todo
lo que había en la cocina.

De pronto empezó
a sentirse mal.

Sentía que sus ojos se salían.
Sentía que su cabeza se hinchaba.
Sentía que sus patas se estiraban.



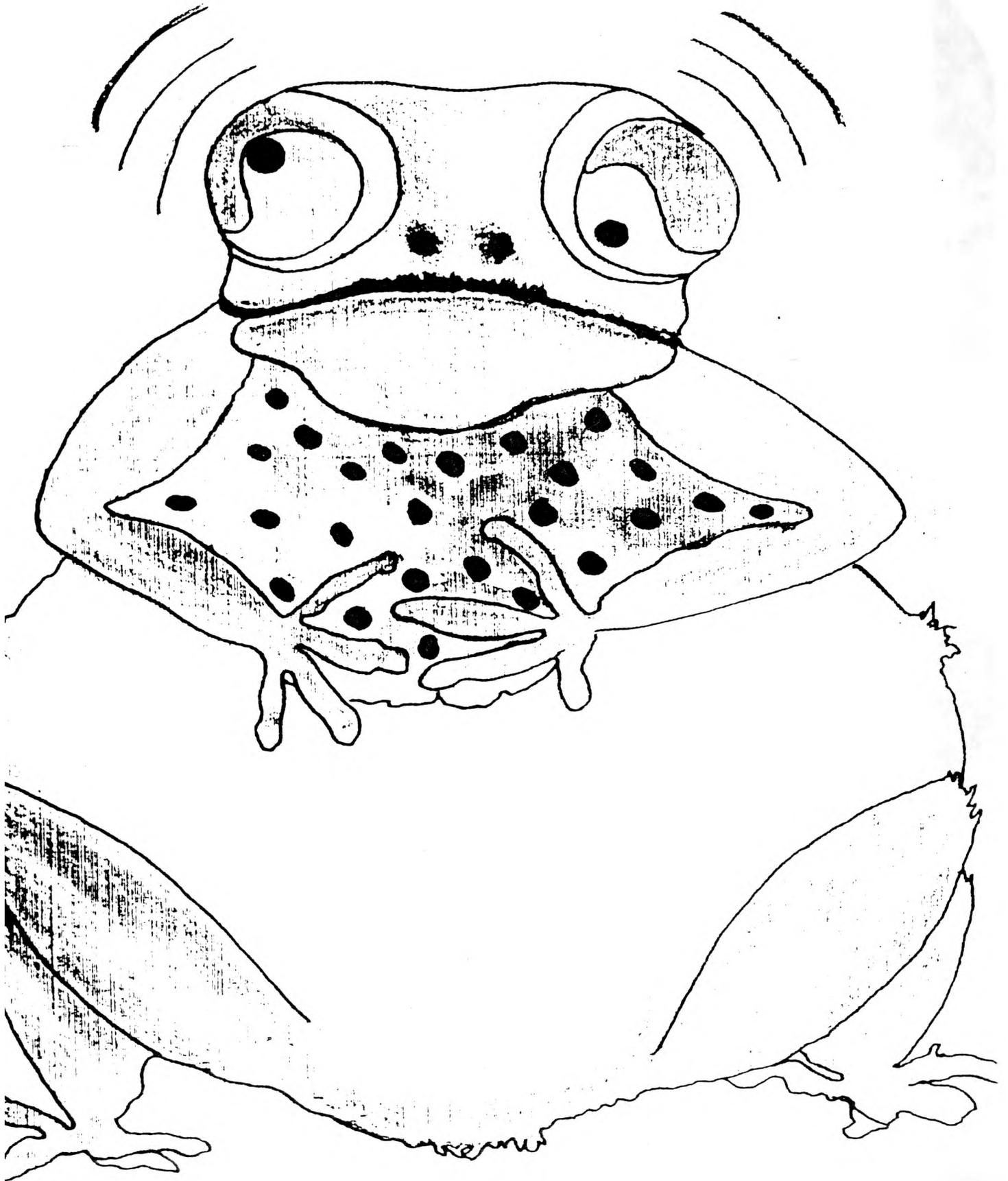
Sentía que todo su cuerpo
crecía y crecía...

En esos momentos oyó saltos.

Era mamá Rana.

Martica se levantó
para saludarla, pero...

Dio un salto y estalló.



¿Cuál Familia prefieres ?



OSO DE ANTEOJOS



BARRANQUERO



CHIGÜI



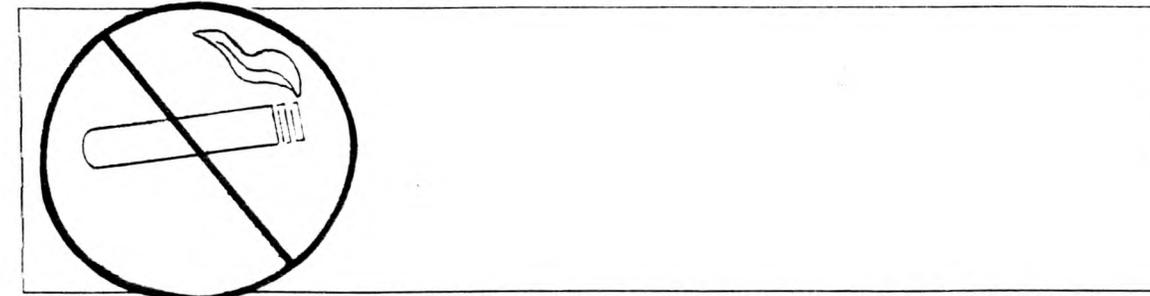
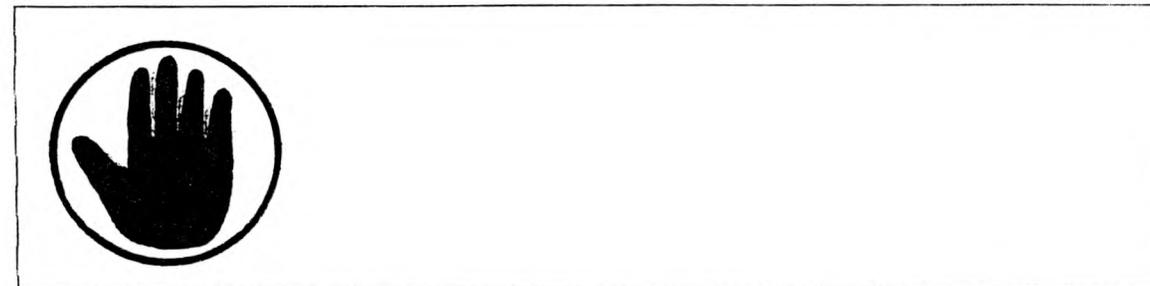
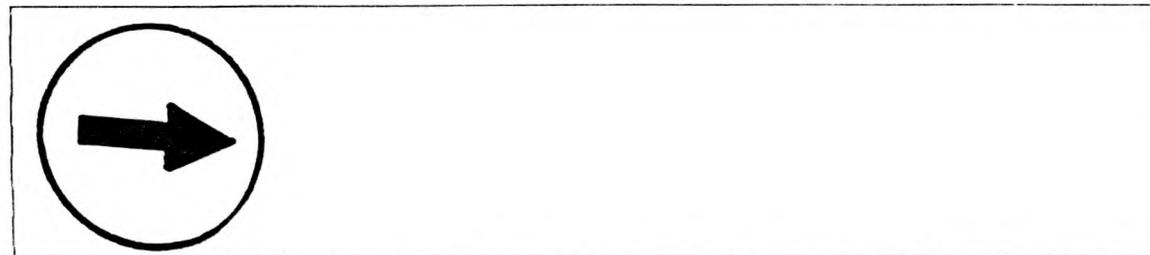
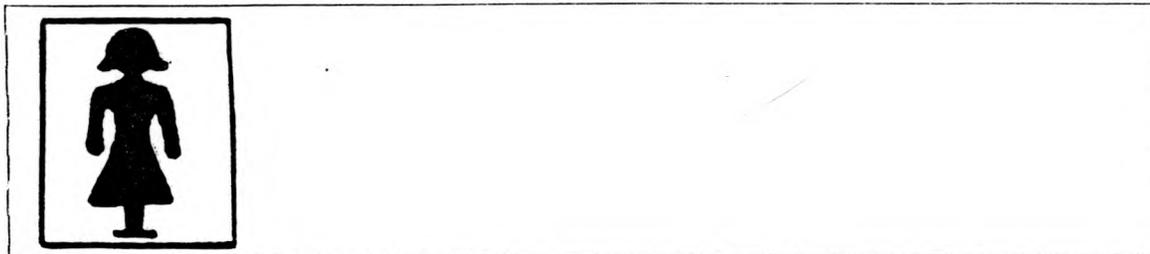
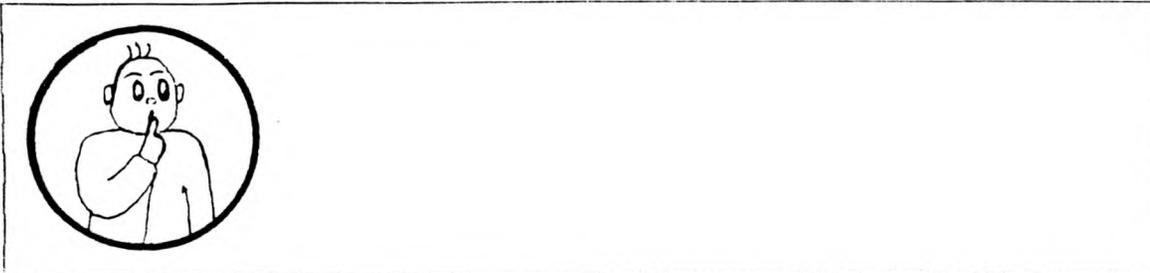
RANA COCOI



MANATI DE LAS ANTILLAS

¡Escribamos Letreros!

Observe con el niño(a) cada imagen y preguntele: ¿habías visto antes esos dibujos? ¿en qué lugares? ¿para qué sirven? ¿qué quieren decir?. Sugíerale escribir como él lo sabe hacer al frente de cada uno el letrero que él considere apropiado. No olvide escribir después de él. ¡Elaboren otros que ustedes conozcan!



BIBLIOGRAFÍA*

ALLIENDE, FELIPE et al. Comprensión de la Lectura 1. Fichas para el Desarrollo de la Comprensión de la Lectura. Editorial Andrés Bello 3a. edición. Santiago de Chile. 1990.

ASCENCIO, JUAN ROBINSON. Caracol 1. Castellano y Literatura. Bedout Editores S.A. Medellín. 1993.

Barruecos, María Paz. Programa de Actividades Lingüísticas para el Jardín Comunitario. Editorial Trillas. México. 1985.

BORZONE DE MANRIQUE, ANA MARÍA. Leer y Escribir a los Cinco. Aique Grupo Editor S.A. Buenos Aires. 1994.

COMFENALCO-ANTIOQUIA et al. Serie de Folletos "Leer... Toda una Aventura". Edilux Ediciones. Medellín. 1995.

CHARRIA, MARÍA ELVIRA y CHARRIA, MARÍA JOSEFA. La Escuela y la Formación de Lectores Autónomos. Los Primeros Pasos en la Formación de Lectores. Coedición Latinoamericana de Libros para la Promoción de la Lectura. Vol. 4. Bogotá. 1993.

EL COLOMBIANO. Periódico Infantil El Colombianito. Medellín. 1996.

EL ESPECTADOR. Revista Infantil Los Monos. Bogotá. 1996.

FUNDALECTURA. Uso de los Libros y las Bibliotecas. Hojas de Lectura No.18. Bogotá. 1992.

*Empleada para diseñar los talleres con los padres de familia y las experiencias de lenguaje que éstos llevaron a cabo con los niños en el hogar, como elementos esenciales de la propuesta pedagógica implementada durante la presente investigación.

_____ El Interés Pedagógico por las Adivinanzas. Hojas de Lectura, No.12
Bogotá. 1991.

GÓMEZ PALACIO, MARGARITA: Estrategias Pedagógicas para Superar las Dificultades
en el Dominio del Sistema de Escritura. SEP. México, 1987.

GONZÁLEZ, ANA y CHARRIA, MARÍA ELVIRA. La Escuela y la Formación de Lectores
Autónomos. Coedición Latinoamericana de libros para la Promoción de la Lectura. Vol.5
y 7. Bogotá. 1993.

Kaufman, Ana María et al.: Alfabetización de Niños: Construcción e Intercambio.
Experiencias Pedagógicas en Jardín de Infantes y Escuela Primaria. AIQUE, Grupo
Editor S.A. Argentina. 1990.

LA ALEGRÍA DE ENSEÑAR. Clásicos de la Literatura Infantil. En: Revista La Alegría de
Enseñar, No. 7. Cali. (mar. 1991)

LERNER DE ZUNINO, DELIA. Una Propuesta Pedagógica Fundamentada en el Proceso
de Construcción de la Lengua Escrita: Principios Orientadores. En: Revista Psicología
Educativa No.6. CEIPA. Medellín. 1984.

MEJIA, LUCY et al. Propuesta para Desarrollar Habilidades Psicolingüísticas en
Comprensión de Lectura . Vol.1. COOIMPRESOS. Medellín. 1995.

NOREÑA, MARÍA ISABEL. Caracol 2. Castellano y Literatura. Editorial Bedout S. A.
Medellín. 1993.

PALACIOS, ALICIA y MUÑOZ, MAGALY. Comprensión Lectora y Expresión Escrita:
Experiencia Pedagógica. Aique Grupo Editor S.A. Buenos Aires, 1994.

RODARI, GIANNI. Nuevas Maneras de Enseñar a los Niños a Odiar la Literatura. En:
Hojas de Aclij No.7. Bogotá (nov. de 1990)

SUSAETA EDICIONES, S. A.: Chistes, Acertijos, Adivinanzas... Madrid. 1989.

_____ Chistes Infantiles . Madrid. 1990.



_____ Poesía Infantil Colombiana. Medellín. 1991.

_____ Colección Zoo. El Libro de los Animales. Madrid. 1992.

TEBEROSKY, ANA. Actividades Iniciales de Escritura: Los Títulos. En: Revista Lectura y Vida No.2. Buenos Aires. 1987.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. Taller de Literatura Infantil: Semillas de Literatura. Editorial U. de A. Medellín. 1985.

YEPES, LUIS BERNARDO. Propuesta para un Taller sobre Materiales de Lectura para Niños y Jóvenes . Departamento de Cultura y Bibliotecas de Comfenalco. Medellín. 1994.