



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

“La anécdota como práctica sociocultural en la construcción de la lengua escrita en niños de preescolar de dos instituciones educativas de Medellín”

Angie Jaramillo Zapata
Diana Restrepo Bolívar

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Departamento de Educación Infantil
Licenciatura en Pedagogía Infantil
Medellín, Colombia

2019



“La anécdota como práctica sociocultural en la construcción de la lengua escrita en niños de preescolar de dos instituciones educativas de Medellín”

Trabajo para optar al título de
Licenciadas en Pedagogía Infantil

Angie Jaramillo Zapata

Diana Restrepo Bolívar

Asesora

Astrid Quintero Quintero

Magister en educación con énfasis en sujeto y comunidad.

Grupo de investigación

Núcleo de lectura y escritura

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Educación Infantil

Licenciatura en Pedagogía Infantil

Medellín, Colombia

2019

Reconocimientos

Agradecemos a Dios y al universo por permitirnos culminar esta etapa de manera satisfactoria. A nuestras familias y a nuestras parejas por el apoyo incondicional y la paciencia. A la asesora Astrid Quintero por el apoyo y la entrega a la investigación, pero sobre todo a nosotras mismas por la perseverancia y el trabajo en grupo el cual posibilito que este trabajo saliera adelante.

TABLA DE CONTENIDO	Páginas
INTRODUCCIÓN.....	3
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN.....	5
1.1. Objetivos.....	11
1.1.1. General.....	11
1.1.2. Específicos.....	11
2. MARCO TEORICO.....	12
2.1. Antecedentes.....	12
2.2. Marco referencial.....	14
2.2.1. El género discursivo “anécdota”.....	15
2.2.2. La anécdota, estructura organizativa típica.....	16
2.2.3. La anécdota como práctica sociocultural.....	17
2.3. La lengua escrita o lenguaje escrito.....	18
2.3.1. Escritura.....	19
2.3.2. Lectura.....	21
3. METODOLOGÍA.....	25
3.1. Paradigma cualitativo.....	25
3.1.2. Enfoque: etnografía crítica.....	25
3.2. Contexto y participantes.....	26
3.3. Técnicas e Instrumentos de Producción y Registro de Datos.....	27
3.3.1. Técnica de observación participante.....	27
3.3.2. Técnica de observación no participante.....	27
3.3.3. Diario de campo.....	28
3.3.4. Análisis documental.....	28
3.4. Métodos de análisis.....	29
3.5. Consideraciones éticas y legales.....	30
4. RESULTADOS Y ANALISIS.....	32
4.1. Desarrollo de la lengua escrita a partir de la anécdota como práctica sociocultural.....	32
4.2. Comparación de la lengua escrita de anécdotas como práctica sociocultural de niños de preescolar de dos instituciones públicas del municipio de Medellín, entre el 5 de abril y el 6 de junio.....	59
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	74
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	78
7. ANEXOS.....	83
7.1. Anexo n°1, consentimientos informados.....	83
7.2. Anexo n°2, lista de chequeo anécdotas.....	87
7.3. Anexo n°3, lista de chequeo lectura receptiva.....	88
7.4. Anexo n°4, prueba de escritura y lista de chequeo.....	90
7.5. Anexo n°5, prueba de lectura receptiva inicial.....	91
7.6. Anexo n°6, prueba de lectura receptiva final.....	94
7.7. Anexo n°7, propuesta de intervención.....	96

TABLAS, GRÁFICAS Y ANEXOS

	Página
Imagen n°1, muestra escritural de una anécdota.....	15
Imagen n°2, activación de saberes previos anécdotas padres de familia.....	47
Imagen n°3, recuento de lectura.....	51
Imagen n°4, muestra escritural de una anécdota.....	55
Imagen n°5, muestra escritural de una anécdota.....	56
Imagen n°6, muestra escritural de agregados.....	57
Imagen n°7, muestra escritural de una anécdota.....	59
Imagen n°8, muestra escritural de agregados.....	60
Imagen n°9, muestra escritural de una anécdota.....	61
Imagen n°10, recuento con imágenes evaluación diagnóstica inicial.....	64
Imagen n°11, recuento con imágenes evaluación diagnóstica inicial.....	69
Imagen n°12, muestra de escritura anécdota evaluación diagnóstica inicial.....	71
Imagen n°13, muestra de escritura anécdota evaluación diagnóstica final.....	72
Imagen n°14, muestra de escritura anécdota evaluación diagnóstica inicial.....	73
Imagen n°15, muestra de escritura anécdota evaluación diagnóstica final.....	74
Tabla n°1, fases del proyecto investigativo.....	29

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo general analizar la influencia del relato escrito de anécdotas como práctica sociocultural en la construcción de la lengua escrita en niños de preescolar de dos instituciones públicas del municipio de Medellín. Su metodología se encuadra en un paradigma cualitativo con un enfoque desde la etnografía crítica. Respecto a las técnicas e instrumentos para la recolección de la información, se utilizó la observación participante y no participante, los diarios de campo y el análisis documental. Para el análisis de los resultados, se llevó a cabo un proceso de verificación, análisis e interpretación de los datos obtenidos en los documentos base (anécdotas de los niños, pruebas diagnósticas y diarios de campo) aplicando la codificación abierta, axial y selectiva. Al final de la investigación se llegó a la conclusión de que el relato escrito de anécdotas si contribuye a la construcción de la lengua escrita de los niños de preescolar de una manera significativa, puesto que, dicho género discursivo hace parte de las comunidades letradas donde ellos se desenvuelven, por tanto, les permitió vivir la comprensión y producción de textos en contextos reales y vivenciales.

Palabras claves: anécdota como práctica sociocultural, lenguaje escrito, proceso de comprensión, coherencia global y función pragmática.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the influence of the written story of anecdotes as a sociocultural practice in the construction of the written language in preschool children of two public institutions in the municipality of Medellín. This methodology fits into a qualitative paradigm with a focus from critical ethnography. Regarding the techniques and instruments for the collection of information, participant and non-participant observation, field diaries and documentary analysis were used. For the analysis of the results, a process of verification, analysis and interpretation of the data obtained in the base documents (anecdotes of the children, diagnostic tests and daily field) was carried out applying the open, axial and selective coding. At the end of the investigation it was concluded that the written story of anecdotes does contribute to the construction of the written language of preschool children in a meaningful way, since, said discursive genre is part of the literate communities where they developed, therefore, enabled them to live the understanding and production of texts in real and experiential contexts.

Keywords: anecdote as sociocultural practice, written language, comprehension process, global coherence and pragmatic function.

INTRODUCCIÓN

La información que se presenta a continuación proviene del trabajo investigativo realizado en dos instituciones educativas del municipio de Medellín. Esta, con el fin de analizar la influencia del relato escrito de anécdotas como práctica sociocultural en la construcción de la lengua escrita en niños de preescolar de ambas instituciones.

El contenido del trabajo realizado se encuentra distribuido en siete capítulos. El primero, expone el planteamiento del problema y la justificación. Se dan argumentos acerca de la importancia de reconocer a los niños como sujetos activos y capaces de producir y comprender diferentes géneros discursivos, por tanto, deben situarse en escenarios de la vida real, mediados por encuentros de aprendizajes significativos y constructivos. Para ello, se toma como elemento fundamental los textos que circulan en la cotidianidad de los niños, en este caso la lectura y escritura de anécdotas. Así mismo, se formula el objetivo general y los específicos a los cuales se pretenden llegar con el desarrollo de dicha investigación.

El segundo, alude al estado del arte y el marco teórico, los cuales se configuran como fundamentales para guiar la investigación. En cuanto al estado del arte, en los rastreos no se identificaron estudios que se enfocarán en el relato escrito de anécdotas con niños de preescolar; sin embargo, se encontraron pesquisas que relacionaban textos narrativos con la didáctica de la lengua escrita en preescolar. Respecto al marco referencial, se explicitan las categorías y subcategorías que avalan todo el trabajo, estas son: el género discursivo “anécdota”; la anécdota como práctica sociocultural y su estructura organizativa típica; la lengua escrita; las estrategias de lectura; y el proceso de escritura desde la coherencia global y la función pragmática.

En el tercer capítulo, está descrita la metodología bajo la cual se fundamenta la pesquisa. Esta, desde un paradigma cualitativo centrándose en el enfoque de etnografía crítica, que busca visibilizar el derecho que tienen los niños de expresar sus sentimientos y experiencias a través de la lengua escrita. Igualmente, se define el contexto y los participantes, se describe el trabajo de campo con las técnicas e instrumentos empleados para la recolección, registro y análisis de los

datos, estos son: observación participante y no participante, diario de campo, análisis documental y métodos de análisis de datos. Por último, en este apartado se establecen las consideraciones y compromisos éticos que se tuvieron en cuenta.

Seguidamente, en el capítulo cuatro, se consignan los resultados y sus respectivos análisis para intentar responder tanto el objetivo general como los específicos, de manera argumentada y en vinculación con la teoría. El quinto, se señalan las conclusiones y recomendaciones para la escuela, el Ministerio de Educación Nacional y la universidad para iniciar transformaciones en la práctica pedagógica. Por último, en el sexto y séptimo capítulo, se encuentran las referencias y los anexos respectivamente.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

“Leer y escribir no son lujos ni obligaciones, son derechos. Derechos que deben garantizarse para que los niños y las niñas de nuestro país puedan llegar a ser hombres y mujeres libres, ciudadanos y ciudadanas de un mundo en el que las diferencias lingüísticas y culturales sean consideradas como una riqueza y no como un defecto”

(Emilia Ferreiro, 2000, p.7).

La lectura y la escritura son consideradas prácticas fundamentales para la sociedad contemporánea. Estas han sido en las últimas décadas objeto de estudio de diversas investigaciones las cuales apuestan por optimizar estos procesos desde su enseñanza y su aprendizaje. Entre los pioneros se resalta el trabajo de Ferreiro y Teberosky (1979), Jolibert (1993), Nemirovsky (2003), Lerner (2001). A nivel nacional más exactamente en Antioquia se destaca el trabajo de Hurtado (1998) y Jiménez (2016) quienes han reconocido a los niños como constructores de su propio conocimiento capaces de comprender y producir textos antes de adquirir el código escrito. Estas propuestas han sido avaladas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 1998) al afirmar que para orientar el acercamiento de los niños al lenguaje escrito es menester seguir los lineamientos ofrecidos por:

Emilia Ferreiro, Liliana Tolchinsky, Ana Teberosky, Gloria Rincón y Olga Villegas son un referente obligado. Según estas investigaciones, el manejo del código alfabético convencional es un punto de llegada y no un punto de partida en el desarrollo natural de la significación en el niño. Por tanto, los enfoques que toman como punto de partida el fonema, la sílaba y la palabra, poniendo el énfasis en la relación sonido/grafía, no son pertinentes como iniciación a la escritura. En este sentido, resulta necesario generar espacios de significación en los que la escritura cobre sentido social, y el problema de la fonetización y el acceso al código alfabético serán una necesidad que aparece de manera natural (p.30).

Los trabajos investigativos han explicitado una forma de encarar la lectura y escritura desde antes de que los niños ingresen al sistema educativo. El mundo en el que habitan, está colmado de la presencia de textos escritos y en la medida que interactúan con ellos y observan como los otros lo hacen, van aprendiendo tanto la representación de los distintos géneros que circulan como también su función social. Estos conocimientos les permiten estar al tanto de aspectos funcionales de los diferentes discursos que se construyen socialmente de acuerdo al contexto al que pertenecen. Su cualificación depende, en gran medida, de las ocasiones para interactuar socialmente. Al respecto Ribera (2009) sostiene que

Cuando llegan a la escuela, todos los niños poseen conocimientos sobre los géneros escritos, aunque en mayor o menor medida según los hábitos de cada familia..., dichos conocimientos se relacionan con los aspectos funcionales y globales, y no con el sistema de escritura. Es decir, sus conocimientos previos están más relacionados con los aspectos discursivo-textuales que con el código (p. 401).

Así mismo, los estudios han permitido resignificar al estudiante como actor principal en los procesos de enseñanza aprendizaje. Enuncia Jolibert (1993) que a los niños se les reconoce como sujetos en acción de su propio conocimiento, capaces de aprender más allá de lo que los adultos les ofrecen. Se aseguran los aprendizajes en contextos significativos que responden a las necesidades y demandas de los más pequeños “Hay confianza en que todos pueden aprender siempre que se les proporcione las condiciones adecuadas” (p.10).

Así, en los primeros años escolares se les confronta con diferentes géneros discursivos que circulan en ambiente sociocultural. Mediante esta interacción, ellos demuestran su capacidad de comprender y producir a partir de sus intereses y gustos personales, “... situaciones de aprendizaje relacionadas con la vida real, con sentido para ellos” (Jolibert, 1993, p. 11). Igualmente, se les permite experimentar el sistema de escritura y su reconstrucción a partir de diversas formas de acercarse al objeto de conocimiento. Ejercicio que parte de sus ideas previas adquiridas en las aproximaciones tempranas cuando se leen y se producen textos por ellos y para ellos (Ferreiro y Teberosky, 1991).

Lerner (2001) comparte la idea de la creación de espacios en donde se tome como “... referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura” (p.26). Concreta que, para ello, es funcional vivenciar estas experiencias en el aula tal y como sucede en la vida misma. Esto implica concebir a la escuela como una “... microcomunidad de lectores y escritores” (p.26). La creación de situaciones problémicas enfrenta al novel aprendiz en la búsqueda de respuestas a sus dudas sobre el mundo que lo rodea, de esta manera puede participar en la construcción del saber en la medida en que puede argumentar, defender un punto de vista, rebatir un saber que no comparte. Contextos en donde puede “... conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otra historia, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos...” (p.26).

Lucy McCormick Calkins (1994) en su trabajo en el aula de preescolar, propone la redacción de textos en donde los pequeños se sientan escritores de sus propias experiencias. Enuncia que los niños desde el inicio se perciben como productores, sus vidas se convierten en insumo de sus proyectos personales “... Cuando escribir se convierte para él [estudiante] en un proyecto personal los maestros quedan liberados de

la coacción, la presión, la inducción y la motivación. La acción docente cambia, con un leve toque, podemos orientar y ahondar el desarrollo del estudiante como escritor” (p. 18). Esto requiere de unos sujetos “...profundamente consustanciados con la escritura, que compartan sus textos con otros y que se perciban a sí mismos como autores” (p.235).

De igual manera, se ha estudiado lo que compete a las políticas educativas de los países para orientar el trabajo con la lectura y la escritura. En este sentido Jolibert (1993), reconoce que estas instituciones se plantean objetivos mucho más amplios, trascendentales para el desarrollo integral de los niños. “Esto significa otorgar especial atención a la lectura y escritura en la educación preescolar y en los primeros grados, por la importancia que ellas tienen para el desarrollo posterior de la escolaridad de los niños” (p. 11). Agrega Nemirovsky (1999) que para avanzar es necesario crear situaciones didácticas que contribuyan desde la institución escolar, “... al aprendizaje del sistema de escritura a través de la producción e interpretación de textos” (p.8).

Ferreiro (1997) considera que la intervención de las instituciones públicas en la creación de escenarios letrados es fundamental. Y para que esto suceda la escuela debe “DAR A LOS NIÑOS OCASIONES DE APRENDER. La lengua escrita es mucho más que un conjunto de formas gráficas. Es un modo de existencia de la lengua, es un objeto social, es parte de nuestro patrimonio cultural” (Ferreiro, 1997, p. 122. Mayúscula sostenida en el original). Por ello, el aula de preescolar se dota de materiales que acercan a los niños al lenguaje escrito, y que provean variedades de géneros discursivos inscritos en diferentes ámbitos: como libros, revistas, cuentos, agendas, calendarios, recetarios, instructivos, etc.

Nemirovsky (1999) coincide en el trabajo sistemático con la diversidad de géneros discursivos, estos se comprenden y producen de manera específica, puesto que “... escribir no es una actividad uniforme que se aprende una vez con textos de cualquier tipo y se pueda generalizar a la escritura de otros textos” (p. 6). Se trata de eventos letrados que implica la vida real, que interesan, comunican, transmiten, informan, divierten... los cuales ayudan al niño a acostumbrarse con los registros formales del lenguaje escrito y le brindan la ocasión de apropiarse de diferentes índices que ofrece el texto como estructuras, formatos, léxico, entre otros.

No obstante, y a pensar de las sólidas investigaciones (Ferreiro (1979), Jolibert (1993), Calkins (1994), Teberosky (1979), Nemirovsky (1999), Lerner (1994)) sobre el cómo los niños encaran el aprendizaje de la lengua escrita, la enseñanza sigue sustentada desde esquemas reduccionistas que guían las prácticas pedagógicas. Cuando se asiste a la escuela, estos constructos ofrecidos por los investigadores no son

utilizados y persisten los imaginarios respecto a lo que debe enseñarse y a lo que es capaz de realizar un niño en preescolar. Supuestos que se asientan en teorías como la lingüística de donde se derivan métodos tradicionales para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. Veamos el siguiente ejemplo recogido de la observación en el aula:

Para la realización de una prueba interna sobre los logros escriturales de los niños, se acostumbra en algunas instituciones de Medellín presentar una ficha de trabajo donde ellos deben emparejar el dibujo con la palabra. Antes de responder la evaluación se muestra un modelo idéntico de la prueba. Este se describe detalladamente y en ese sentido se exponen los dibujos que están del lado izquierdo los cuales mediante una línea deberán aparearse con la letra correspondiente del lado derecho. Para un mejor entendimiento se da un ejemplo equivocado y se reta a los niños a verificar la actividad. Luego se entrega la ficha para su realización (Jaramillo, septiembre 6 de 2018, diario de campo n°2).

La propuesta se centra en el reconocimiento de las letras a través del ojo y de la mano. Esta concepción reafirma, la persistencia de metodologías que enfatizan en la ejercitación de habilidades perceptivo-motriz y lo que se pretende es lograr que los niños vayan aprestando sus órganos para cuando ya puedan leer y escribir. El pensamiento queda relegado a lo que se percibe por el ojo y se logra realizar con la mano. “Al poner énfasis en las discriminaciones auditivas y visuales y en la correspondencia del fonema, el proceso de aprendizaje de la lectura se concibe, simplemente, como una asociación entre respuestas sonoras a estímulos gráficos” (Ferreiro y Teberosky, 1991, p. 19).

También, se evidencian aspectos relacionados a la fragmentación de la lectura y la escritura. Esto, lo que devela es una posición frente a lo que implica leer y escribir. La escuela como institución guarda la creencia que, para que los niños se conviertan en lectores y productores de textos deben primero pasar por el aprendizaje de las letras. Se prioriza el aprendizaje del código y cuando esto se halla mecanizado... será posible enfrentar la escritura de un cuento o una carta; los alumnos deben comprender “literalmente” el texto antes de hacer una interpretación propia de él y mucho antes de poder hacer una lectura crítica... (Lerner, 1994, p.40).

Ejemplo de ello, son situaciones como la que se presenta a continuación:

Se les solicita a los niños escribir la palabra lunes en el tablero. Se les advierte que si la codificación se hace adecuadamente se les premiará. Antes de pasar se les indica que no pueden usar solo vocales y que deberá combinarlas con las consonantes. Pasa al tablero una estudiante y se le dan instrucciones de cómo

plasmar la palabra indicando mediante la repetición de cada sílaba varias veces para que escuche muy bien cada vocal y consonante juntas. El ejercicio sirve además para recordar las combinaciones vistas anteriormente. (Restrepo, septiembre 24 de 2018, diario de campo n°6).

Estos modelos muestran la realidad de la escuela. Históricamente y hasta nuestros tiempos la función de las Instituciones Educativas, respecto a la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, ha estado empobrecida y limitada cuando hace uso de diferentes métodos tradicionales que le impiden, en este caso a los niños, formarse como sujetos activos de una sociedad política, cultural y social. Al respecto Jiménez (2016) sostiene que en la actualidad persisten estos modelos estructurales, publicados desafortunadamente por el mismo MEN en el 2015, se desconocen las posibilidades de los niños como productores y escritores. “Allí se señalan, o mejor se designan o decretan, derechos de aprendizaje que podrían traducirse en ámbitos de aprendizaje o competencias, si se quiere, que representan retrocesos didácticos alarmantes” (p.131). Algunas muestran de ello serían:

Identifica letras, palabras y oraciones. Pronuncia cada sonido y escribe cada letra de palabras de dos y tres sílabas. Reconoce sonidos de grafías iniciales y finales de las palabras. Combina fonemas para formar palabras con y sin sentido. Reconoce que las oraciones habladas y escritas están hechas de palabras separadas (Jiménez, 2016, p.132).

El uso de oraciones que se yuxtaponen con la intención de ayudar al reconocimiento del código y la gramática, ocultan la verdadera razón de la escuela como formadora de lectores y escritores. Los niños no escriben, en su lugar trazan letras, arman palabras y organizan oraciones. Si se revisan las oraciones que se construyen, ellas, están organizadas para que se puedan aprender las letras que se enseñan en el momento, entonces su coherencia no es la preocupación, menos escribir y leer para un interlocutor válido. La escuela ha reducido a esta población a procesos de aprendizajes mecánicos, de memorización, entonación y repetición. Se reduce a los niños a “... un par de ojos, un par de oídos, una mano que toma un instrumento para marcar y un aparato fonatorio que emite sonidos” (Ferreiro, citada por Álvarez y Moreno, 2014, p. 8).

Sin embargo, más allá de todo esto existe un sujeto que razona, piensa, critica, analiza, valora, ... que vive en un contexto que lo determina y sobre el cual interviene para transformarlo y hacerlo suyo. Por esta razón, consideramos que es menester restituirle a la lengua escritura su valor social y a los niños su derecho de ser lectores y productores de texto. Pensamos que se requiere la creación de contextos que permitan a los pequeños relacionarse de manera significativa con el lenguaje en interacción con sus iguales y con diversidad de géneros escritos. Ofrecer múltiples y variadas oportunidades donde la lengua escrita se viva

en sus diferentes dimensiones (comunicativa, cognitiva, afectiva y social) y se trabaje la enseñanza de la misma forma, que esta sea una herramienta para desempeñarse eficientemente en lo social. Es presentarles el lenguaje escrito sin despojarlo de su naturaleza social y más aún posibilitar los espacios necesarios para que los noveles aprendices reconozcan y comprendan su objetivo para la comunicación con el mundo que los rodea (Ferreiro, 2000).

En este sentido, se propone facilitar la interacción con la lengua escrita tal como es, es decir, plantear la lectura y escritura en contextos funcionales, donde se permita interpretar y producir diversos géneros. En este caso en específico la comprensión y producción de anécdotas al interior del aula de preescolar. Por su carácter personal e íntimo la anécdota adopta valor especial para los niños. Además, a través de ella, se sitúan en el lugar de autores y protagonistas de su propia historia. Al respecto Pérez Abril y Roa (2010) sostienen que,

... a los pequeños les fascina relatar sus anécdotas, los niños aparecen tanto como protagonistas como únicos destinatarios, pues en ellos se recrea la realidad que los pequeños viven la misma que puede ser compleja, dura, cruel... En el aula podemos aprovechar esta fascinación que los niños sienten... para lograr que construyan estrategias y habilidades necesarias para la cualificación de sus procesos de lectura, escritura... (p. 45).

El MEN (2014) en la serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral (documento 23) expresa que "...resulta imprescindible explorar esas herramientas que otorga la lengua escrita para organizar y comunicar la experiencia, para operar con símbolos y para pensar por sí mismo" (p. 16). Estos planteamientos abren opciones para que los niños sean concebidos como sujetos de derecho que pueden escribir sus propias historias, sus relatos o anécdotas personales en donde se dé cabida al pensamiento consensuado y dialógico, que puedan recrear, argumentar y reflexionar sobre aquello que les sucede y que es importante para ellos. O como bien pronuncia Lerner (2001):

Hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer, para incitar a sus lectores a emprender acciones que consideren valiosas para convencerlos de los puntos de vista o las propuestas que intentan promover, para protestar o reclamar, para compartir con los demás una bella frase o un buen escrito, para intrigar o hacer reír (p. 26).

El ejercicio pleno de la democracia es incompatible con el analfabetismo de los ciudadanos. La democracia plena es imposible sin niveles de alfabetización por encima del mínimo del deletreo y la firma. No es posible seguir apostando a la democracia sin hacer los esfuerzos necesarios para aumentar el número de lectores (lectores plenos, no descifradores) (Ferreiro, 2000, p. 3).

Por tanto, el leer y el escribir se proyectan como condiciones del desarrollo de un país. Por ello, hay que reivindicar la posibilidad de reconocer a los pequeños como productores y lectores desde los primeros grados de la escolaridad. “La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, no al revés” (Emilia Ferreiro citada por Vigil, 2004, p. 180). Ante esta situación nos hacemos la siguiente pregunta *¿Cómo contribuye el relato escrito de anécdotas como práctica sociocultural en la construcción de la lengua escrita en los niños de preescolar de dos instituciones educativas de Medellín?*

1.1. OBJETIVOS

1.1.1. Objetivo General

- Analizar la influencia del relato escrito de anécdotas como práctica sociocultural en la construcción de la lengua escrita en los niños de preescolar de dos instituciones públicas del municipio de Medellín.

1.1.2. Objetivos Específicos

- Identificar el desarrollo de la lengua escrita a partir de la anécdota como práctica sociocultural, en los estudiantes de preescolar de dos instituciones públicas del municipio de Medellín.
- Comparar la lengua escrita de anécdotas como práctica sociocultural de niños de preescolar de dos instituciones públicas del municipio de Medellín, entre el 9 de abril y el 5 de junio.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

El presente texto pretende revisar diversas investigaciones a nivel internacional y nacional que se confrontan en relación a la producción escrita de anécdotas en preescolar como estrategia para potencializar la adquisición del lenguaje escrito. Se tiene en cuenta para la búsqueda los siguientes descriptores: enseñanza de la lengua escrita, preescolar, escritura de anécdotas y textos narrativos en un contexto sociocultural. En los rastreos realizados no se ha identificado estudios previos sobre la narración escrita de anécdotas con niños de preescolar, no obstante, se reseñan varias producciones que relacionan otros textos narrativos con la didáctica de la lengua escrita en preescolar los cuales aportan datos relevantes para la elaboración de este estudio.

A nivel local

Arias en el año 2013, realizó una investigación llamada “El libro- álbum como estrategia para iniciar los procesos de lectura y escritura en niños de preescolar”, donde se buscaba fomentar por medio de la construcción de un libro-álbum la adquisición de la lectura y la escritura en niños de preescolar del municipio de Bello, Antioquia. La investigación fue cualitativa con un enfoque constructivista. Los objetivos fundamentales se centraron en la promoción de la producción de textos escritos con sentido y coherencia, además, de potencializar la idea de escribir en situaciones reales. De esta manera, la investigación logró generar en el aula un espacio dotado de sentido real de la escritura, donde ellos pudieron leer, escribir e indagar en correspondencia con sus intereses y el nivel de escritura en el que se encontraban.

Álvarez y Moreno (2014) en la ciudad de Medellín realizaron la investigación titulada “La confrontación pautada: una estrategia didáctica para dinamizar los procesos de construcción de la lectura y escritura en niños de transición y primero” utilizando un modelo de investigación cuantitativa con un diseño Cuasi experimental. En su trabajo implementaron una propuesta de intervención didáctica con proyectos de aula y la hora del cuento, donde se pudiera desarrollar las cuatro habilidades básicas en situaciones significativas. Dichas experiencias se sustentaron desde la confrontación pautada en los procesos de adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura con niños de transición y primer grado de educación básica primaria. El estudio concluyó que la confrontación implicó el retorno al texto base para reescribir aunado al reconocimiento del error constructivo como posibilidad de aprendizaje y aproximación a la lengua escrita.

Devoz y Puello (2015) en Arjona Bolívar, realizaron una investigación titulada “El cuento: Estrategia de enseñanza para la educación infantil” bajo la metodología cualitativa. Partieron de una observación minuciosa en la cual lograron hallar las falencias y necesidades que presentaban los niños, estas relacionadas con un desinterés en cuanto al aprendizaje de la lectura y escritura. En su propuesta utilizan los cuentos como medio para alcanzar los logros propuestos en la dimensión comunicativa, ya que estos no solo promueven los contenidos de la cultura, los conocimientos, los valores, sino que, también ponen en movimiento importantes mecanismos vinculados con el desarrollo cognitivo, lingüístico y la creatividad en los niños. En conclusión, indican que la narración de cuentos es una estrategia que favorece la adquisición del lenguaje escrito en líneas generales, así como la importancia de producir portadores de textos en el salón.

A nivel internacional

En la Plata, Argentina en el 2015, Zuccalá llevó a cabo una investigación titulada “Producir textos en los inicios de la escolaridad: La producción de textos orales, dictados a un adulto y escritos, en sala de 5 y primer grado”, en la que utilizó estrategias de análisis cuantitativas y cualitativas, con un enfoque constructivista. Los objetivos se centraron en análisis, exploración y comparación de los textos producidos desde una perspectiva evolutiva, relacionados estos con los diferentes modos de producción y dos enfoques contrastantes: el constructivista y el formal. El trabajo comparativo entre los dos grupos se tuvo como base para la producción de textos narrativos infantiles. Entre las conclusiones se destaca: (a). sin importar el nivel de escritura en el que se encontraban los niños se logró producir la narrativa. (b) Las prácticas pedagógicas tiene una influencia en la calidad de las narraciones de los niños, ya que, se demostró que los niños que tenían un encuentro temprano con la lectura y escritura de diferentes tipos de textos, lograron construir textos con organizaciones internas más complejas.

Lancy Cázares Herrera (2010) en Veracruz México, realiza la tesis “Aprendizaje de la lengua escrita en preescolares: diseño, aplicación y seguimiento de situaciones didácticas”, cuyo objetivo se centró en el diseño y aplicación de situaciones de aprendizaje en donde se privilegió la narración e invención de cuentos. La investigación, hizo parte de una experiencia guiada por la ingeniería didáctica de Artigue, donde se diseñaron tres situaciones que fueron aplicadas a niños preescolares. Una de las conclusiones a las que se llegó, es que para mejorar los procesos escriturales es conveniente mostrar una secuencia de imágenes a la hora de inventar una historia. Por otra parte, permitió una reflexión de la práctica docente en cuanto a la manera intervenir, la forma de organizar el trabajo, el tiempo y el espacio en el trabajo con los niños.

En Barcelona, Sepúlveda Castillo (2011) publicó la tesis doctoral “El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura” la cual tuvo por objetivo principal comprender el aprendizaje inicial de la escritura de textos a partir de la lectura y comentario de libros de literatura infantil. Para atender a este objetivo, se optó por una investigación de estudio longitudinal y de intervención sin grupo de control. El estudio permitió derivar que la producción de listas a partir de textos narrativos promovió el aprendizaje de las competencias infantil sobre lo oral y lo escrito y generó el conocimiento de una memoria viva decantada de los textos reescritos expresadas en listas colectivas que funcionaron como carteles para consultar a la hora de escribir.

En Valencia, España, Ribera (2009) realizó una investigación intitulada “Los aspectos textuales en la producción de género escritos con alumnos de educación infantil” su objetivo fue poner en relieve la producción de géneros escritos como la carta, el relato y la receta. En cuanto al conocimiento específico de los géneros, previo a la producción de los textos, se concluyó que los niños fueron capaces de producir los relatos de alguna experiencia vivida con facilidad, posiblemente por la escucha de relatos, tanto de carácter oral como leídos. Respecto a la carta, se detectó discrepancias evidentes, pues dependiendo de los conocimientos previos adquiridos en la escuela, los aprendices requerían mayor ayuda que aquellos con menos colaboración en el aula. En el caso de la receta de cocina, no había conocimiento de este discurso por lo que se necesitó de aprendizaje. Estas discrepancias visibilizaron la necesidad de conocer las características propias de cada uno de ellos como condición para su producción.

2.2. Marco referencial

En este apartado se presentan los sustentos teóricos para abordar la investigación. De esta manera, se contemplan la definición de géneros discursivo como proceso complejo y el discurso situado socioculturalmente. Se revisa lo que concierne a la estructura formal del género anécdota, se explicita el significado de lengua escrita y de lo que ella conlleva o posee a su interior; así, se determina lo que corresponde a la producción y comprensión del texto escrito. Los conceptos teóricos que se desarrollan tienen un carácter fundamental puesto que se convierte en el apoyo científico de la investigación y nos aportan los rasgos clave en los que se basa este estudio.

2.2.1. El género discursivo “anécdota”

Los géneros discursivos (GD), son formas de expresión del lenguaje. Surgen histórica y culturalmente a partir de los participantes con sus necesidades, así como también de los ámbitos de uso ya sean públicos, educativos, profesionales y personales (Boillos, 2017). Pueden cambiar de acuerdo a las transformaciones sociales y pueden ser predecibles de acuerdo a su ámbito, así es reconocible en algunos de ellos su temática, por ejemplo, si es una anécdota, probable sea eventos personales ocurridos en tiempo pasado. Las implicaciones que genera el reconocimiento de los géneros tiene repercusión en el acto de comprenderlos y de producirlos, no es lo mismo leer un género acta que un género anécdota, pues como su intención es diferente, la actitud y expectativas con que se encararan no podrá ser igual.

Su uso no está determinado por una formalización en especial o teórica. Como hablantes, a la par que aprendemos la lengua materna aprendemos los géneros discursivos. Es decir, "En la práctica los utilizamos (los géneros discursivos) con seguridad y destreza, pero teóricamente podemos no saber nada de su existencia" (Bajtín, 1999, p.267). Por ejemplo, géneros discursivos serían las noticias, las anécdotas, las tareas, cuentos, cartas, canciones, recetas... entre otros muchos (Alexopoulou, 2010).

Los géneros discursivos deben atender a ciertos parámetros contextuales. Estos se refieren a los ámbitos de uso, los participantes, las circunstancias temporales y espaciales de la enunciación, así como el propósito comunicativo. También se atiende a los rasgos lingüísticos, es decir, las formas morfosintácticas, léxico-semánticas, coherencia temática, cohesión, registro, modo de organización, longitud. Por ejemplo, el género “anécdota” puede materializarse según nuestra intención como productores lo que significa que en ella podemos narrar un acontecimiento, argumentar para influir sobre el receptor, describir un hecho o simplemente informar sobre el suceso. Veamos esto en un ejemplo de un discurso producido por un niño de preescolar cuando la maestra le invita a escribir un aparte anecdótico de su vida:

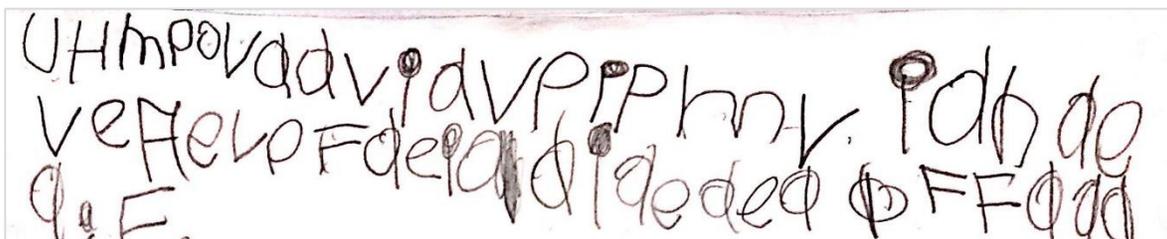


Imagen n°1, Muestra escritural de una anécdota

Transcripción: Un día al salir del metro mi tía con su amiga estaban escuchando música. Por no poner cuidado de un hueco del metro, ella metió el pie en el hueco y ella se fue para la casa. Después, cuando nosotros mi mamá, mi mamita y yo nos despertamos, ella tenía una venda en el pie y nos fuimos para el médico. Allá el doctor le dijo que se tenía que quedar con la venda y yo me sentí muy mal porque mi tía se doble el pie (Jaramillo, diario de campo n°16, mayo 16 de 2019).

En esta anécdota se narra e informa un acontecimiento __incidente de la tía en el metro y sus consecuencias al no caminar con cuidado__ y se argumenta sobre las complicaciones que se pueden generar al no estar atentos cuando se camina por el lugar. El ejemplo permite identificar como el escritor quiere dar a conocer un peligro eminente en las cercanías del medio de transporte. No obstante, hacerse a una imagen implica compartir el conocimiento sobre las características del lugar. No es fácil imaginar que este medio de transporte (el metro) pueda tener huecos en su interior. Así mismo, la preocupación de la familia frente al hecho sucedido y sus consecuencias __doblarse el pie__ pues resulta poco entendible para una persona que no comprende el concepto de doblarse la extremidad inferior. Una persona que no utilice el medio de transporte o que viva por ejemplo en el campo y no sepa que es un metro, requerirá orientación sobre el contexto con información extra. Este relato está determinado por el ámbito de uso, los participantes, el contexto temporo-espacial del acto enunciativo y el propósito del escrito al generar su discurso.

Respecto a los rasgos lingüísticos, se organiza de acuerdo con una estructura temporal-causal. Se concreta a través de su estructura: situación inicial, problema, acciones, situación final. Hay presencia de la coherencia global. También, mecanismos de cohesión, registro, modo de organización, longitud, entre otros.

2.2.2. La anécdota, estructura organizativa típica

Los tipos de texto, concebidos como modos de organización del discurso, tienen sus características lingüísticas y estructurales específicas que hacen que todo texto se constituya de acuerdo con las convenciones que impone el contexto en que aparece. A continuación, se presentan algunas de sus características estructurales.

“Desde su sentido epistemológico, el término anecdote está conexo a la historia y a lo inédito como una forma de expresar la novedad y la singularidad de la realidad cotidiana” (Ramos, 2018, p. 47). Así mismo, gira en torno a hechos reales y auténticos utilizando un lenguaje natural para relatar. Agrega Chamfort (citado por Jiménez, 2007) que esta implica el relato de un hecho vivido, o bien, de lo ocurrido a una

tercera persona. “La anécdota puede necesitar de una explicación contextualizadora, que el autor asume, reconociéndose, así como historiador legitimado de ‘la vida cotidiana’ (p.16). En la anécdota el lector es el interlocutor “...directo al que se dirige el autor, que se pone a sí mismo en escena como protagonista, en primera, o en tercera persona” (p.17). Se estructura de la siguiente manera:

Una situación inicial: es el primer componente del esquema de base, de carácter estable y en el que se plantean las circunstancias espacio-temporales: un lugar y un tiempo (que pueden ser algo vagos), los personajes y los acontecimientos. Le sigue una complicación o nudo: en esta parte, aparecen motivos dinámicos que destruyen el equilibrio de la situación inicial y desencadenan la acción. Habitualmente determina toda la evolución de la trama. Se continúa con la acción: se trata del núcleo central del relato, está suscitada por el desencadenante presente en la complicación. Esta da paso a la resolución: se trata de la nueva situación a la que conducen los acontecimientos surgidos en la complicación y la acción. Supone una transformación de la situación inicial. Y se culmina con una situación final: se trata de la moraleja del relato (Adam y Lorda, citados por Vílchez, 2014, p.22).

También cuenta con una microestructura, que según Ramos (2018) está configurada por marcadores discursivos los cuales permiten tres aspectos. El primero, poder organizar la información; el segundo reformular las ideas; y el último, establecer referentes temporales espaciales, es decir, la deixis; y la presencia de tiempos verbales en pretérito perfecto, indefinido e imperfecto.

Este tipo de texto da cuenta de vivencias, experiencias o prácticas que nacen de la cotidianidad de cada ser humano. En este sentido, es importante identificar y reconocer cada uno de los aspectos contextuales y sociales en los que se encuentran inmersos el autor y el lector del texto. Así, es importante considerar las anécdotas como prácticas que se enmarcan dentro de un entramado o enfoque sociocultural.

2.2.3. La anécdota como práctica sociocultural

Por su carácter informal, la anécdota se considera una práctica reservada al discurso oral. Como experiencia inscrita en el ámbito personal no posee reglas impuestas por las instituciones sociales externas. Su origen se sitúa en la rutina de la vida diaria constituyéndose como un cumulo de acciones cognitivas que “...suponen aprendizajes y usos lingüísticos valiosos, aunque sean diferentes de los legitimados por la escuela” (Cassany, 2008, p.41). A diferencia de los cuentos y de las fábulas, los relatos anecdóticos para niños no se comercializan en librerías por lo que en una biblioteca escolar se podría decir que es poco factible su presencia. Esto puede deberse a que, por su carácter personal e íntimo, que adquiere valor solo

para quien la vive, su producción no se valora como los demás discursos que se proyectan en el aula de clase. Este sentido, es factible ubicarla directamente a la *literacidad vernácula* y a *los géneros discursivos primarios*.

Sin embargo, cuando cruza el ámbito íntimo y trasciende al ámbito escolar, logra rehacer su intención. De esta manera la anécdota, puede adquirir un valor pragmático y discursivo para ser usada como una herramienta en un sentido específico y colectivo. El aprendiz al leer y producir anécdotas pone a prueba sus conocimientos, sentires, afectos, hazañas; impactando a quien se interese por su contenido. Así, impulsa al aprendiz a desplegar una serie de representaciones mentales que ha formado sobre los eventos socioculturales en los que actúa y produce. Tanto el autor como el lector pueden vincularse para explicar conceptos, expresar opiniones, y lanzar juicios. Intercambios o mediaciones para lograr la comunicación efectiva asegurando la inmersión en lo social y cultural.

Según Cassany y Hernández (citados por González y Herrera, 2015) el valor de este discurso (primario) para la escuela puede ser importante pues leer y escribir textos no formales como es la anécdota y otros discursos de carácter vernáculo, se constituyen como una excelente estrategia en tanto se explora:

... a) El conocimiento previo del aprendiz. b) El punto de partida para cualquier propuesta de enseñanza. c) La fuente para conocer los intereses y las motivaciones de los aprendices u d) otros contextos en qué trabajar la práctica de la lectura y la escritura de manera comunicativa, porque “si la escuela debe enseñar a vivir mejor al futuro ciudadano”, además debería enseñarle a hacer mejor lo que le gusta hacer en su tiempo de ocio y en su vida privada (pp. 28-29).

2.3. La lengua escrita o lenguaje escrito

La lengua escrita hace referencia al conjunto de los distintos modos discursivos de expresión que resultan de la utilización de la escritura. Su aprendizaje, va mucho más allá del conocimiento del sistema convencional de escritura e implica una actividad compleja y situada, fundamentalmente sociocultural, inscrita en el entramado de prácticas comunicativas. “En este entramado, los procesos de interpretación y de creación textual constituyen para el sujeto actividades que implican procesos sociales y culturales, así como procesos cognitivos y afectivos que son inseparables entre sí” (Serrano, 2014, p. 100).

Al mismo tiempo que los sujetos reconocer las discrepancias entre los diferentes discursos aprenden sobre asuntos instrumentales de la lengua. De esta manera un niño de preescolar cuando utiliza la lengua

escrita no sólo plasma unas marcas gráficas sobre el papel, sino que también produce un saber identificado en un discurso en particular. De esta forma, lo escrito no queda reducido a las marcas de la escritura, sino que se incluye los enunciados que el niño produce oralmente para ser escritos. Estas posibilidades dependen de las particularidades de las prácticas de leer y escribir, las cuales se descubren al participar en los usos de la lengua escrita en donde fluyen saberes, información y recursos del lenguaje. Desde esta concepción sociocultural de la lectura y la escritura se ofrece una perspectiva más descriptiva, realista, analítica, interpretativa respecto a las funciones de ambas prácticas sociales.

2.3.1. Escritura

La escritura se define como una actividad sociocultural compleja, la cual surge en contestación a una necesidad histórico cultural de comunicación humana. Se estructura y desarrolla de manera particular en tanto posee sus propias transformaciones. Implica comprenderla como un instrumento que media las relaciones de los sujetos culturales con sus contextos particulares y su vida interior. Como mediadora, exige condiciones particulares que origina y reviste de sentido el entorno de la tarea de escritura. A su vez, delinea una trama de condiciones específicas y proponen al escritor un modo de actuar en particular.

La escritura como proceso, implica al escritor en una serie de acciones y operaciones cognitivas, lingüísticas, textuales y socioculturales que determinan los subprocesos de producción: la planificación, textualización y la revisión. La investigación sobre los procesos mentales implicados en la composición escrita ha permitido trascender la visión de estos subprocesos como una sucesión ordenada de operaciones orientadas a la producción de textos.

Por el contrario, dichas operaciones se interrelacionan de manera recursiva y se incluyen unas dentro de otras de forma compleja. Además, se desarrollan de modos diferentes, dependiendo de diversos factores, algunos individuales y otros relacionados con el tipo de discurso o con el género textual en que se escribe, el cual, a su vez, se relaciona con la situación en que se usa la lengua escrita (Martínez, 2012).

Durante la planificación el escritor debe definir: el interlocutor, la intención comunicativa, el discurso, el tema, la organización de las ideas, la reacción del lector, entre otras. Se requiere que el escritor se ubique en un contexto social y temporal particular, aunado a la exigencia de proyectar un interlocutor. De igual forma, debe poner en juego sus conocimientos previos en torno a la producción textual.

La fase de redacción el escritor remarcar de forma precisa aquello que se presume compartido con el lector, al mismo tiempo que relaciona este conocimiento con la nueva información, la que se aporta desde el autor. Esta acción se organiza y se vincula el discurso de manera coherente y cohesiva, y propiciando una adecuada intención comunicativa. Por último, la revisión, la cual implica un proceso de reflexión donde se debe releer lo planificado y producido, atendiendo a los objetivos planteados, logro de propósito, adecuación, coherencia, estructura y cohesión, empleo del repertorio y convenciones lingüísticas. Acto seguido se dan las modificaciones del texto, para su edición y lectura por parte de otros.

En esta investigación se toma del proceso de escritura lo que compete a la coherencia global del texto. Entendida esta como una “Una propiedad semántica global del texto y referida al seguimiento de un núcleo temático a lo largo de la producción. Constituye un nivel macroestructural, en el sentido de dar cuenta de la globalidad del texto” (MEN, 1998, p. 40-41). Hay coherencia global cuando el escritor atiende a dos condiciones esenciales:

- Producir una o más de una proposición de manera coherente. Se puede tener un texto conformado por una sola proposición ya que la propiedad de la coherencia global no se refiere a la longitud del texto. [implica que todas sus partes deben estar relacionadas entre sí, así como con el contexto y la situación comunicativa].
- Seguir un hilo temático a lo largo del texto. Es decir que, a pesar de las dificultades para lograr buenos niveles de coherencia, cohesión o producción de superestructuras textuales, se mantiene un eje temático a lo largo de la producción (p.41). [El eje temático es la base sobre la que se construye una cierta construcción teórica. El eje temático muestra el tema o el conjunto de temas que guían un discurso].

De igual manera, se tiene en cuenta la función pragmática o socio-cultural. Lineamientos curriculares para la lengua Castellana en Colombia (1998) se refiere a ella como “... la posibilidad de producir un texto atendiendo a una intencionalidad determinada, al uso de un registro de lenguaje pertinente al contexto comunicativo de aparición del texto” (p. 44). Un texto cumple esta función cuando se configuran las categorías de intención y superestructura, las cuales aluden a pertinencia y tipo textual. Se cumple esta función cuando el escritor atiende a:

- La intención, la cual implica producir un texto atendiendo a una intencionalidad determinada (p.44). [Es el propósito que persigue el hablante con la emisión de su discurso. Esto significa que el emisor, a través de su mensaje, busca producir un efecto]
- La superestructura, alude al uso de una superestructura textual adecuada (p.46). [“Una superestructura puede caracterizarse intuitivamente como la forma global de un discurso, que define la ordenación general del discurso y las relaciones jerárquicas de sus respectivos fragmentos” (Van Dijk, citado por Pacheco, 2013, p.356). Se revisa: la situación inicial, la complicación, y la resolución o situación final: se trata de la moraleja del relato). Este esquema se le llama superestructura narrativa y puede aplicarse a una secuencia de fotografías o de dibujos.]

2.3.2. Lectura

Leer es una experiencia cultural incorporada en una comunidad particular. Cassany (2010) refiere que leer “... leer no es solo un acto cognitivo, sino también una tarea social (se asumen roles, se muestran identidades, se interactúa, se ejerce el poder al leer), cada comunidad ha desarrollado históricamente diferentes maneras de usar los artefactos letrados o textos” (p. 2). Es por ello que, quien se enfrenta al acto de leer debe tener presente que al hacerlo se vincula con unas costumbres, una historia y unas formas de comunicación propias. “Aprender a leer requiere no sólo desarrollar los procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socio culturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura” (Cassany, 2006, p.43). La lectura trasmuta en correspondencia con la historia, la localidad y las actividades humanas. Lo anterior lleva a pensar que, para que exista una lectura desde una mirada sociocultural se requiere prácticas reales y sobre todo genuinas donde se pueda vivenciar las formas particulares que adopta la lectura en un contexto social en cuestión.

El lector, reconstruye el sentido del texto. Este no surge de la nada, puede emerger de diferentes contextos socioculturales, de un escritor, de su visión de mundo, de sus propias representaciones, de sus ideologías, dogmas y emociones. Al vincularse el lector con el texto identifica la información que se encuentra *en las líneas* (Cassany (2006). Mediante este procedimiento él logra reconocer el contenido superficial y su significado global, Para ello, determina la macroestructura o sentido global del texto, es decir, reconocer la unidad global de los significados y la forma como éstos se organizan según un plan y alrededor de una finalidad, por ejemplo, en una anécdota, la macroestructura se formula en términos del tema que trata (un accidente, una salida, un descubrimiento, etc.).

Antes, durante y después de la lectura el lector hace uso de sus saberes previos. El proceso de comprensión implica que este ponga en juego los saberes con los que cuenta y ha construido en el ámbito sociocultural, es decir, en su entorno local y familiar. Se debe activar los saberes para hacer más efectivo el proceso de comprensión, tal como lo expone Smith (citado por Iglesias, 2005) "... el aprendizaje es poner en relación lo que ya sabemos con lo nuevo, la eficacia en la lectura se produce cuando el lector consigue, con sus conocimientos previos dar respuesta satisfactoria a las preguntas que le plantea el texto" (p. 4).

Estas experiencias le permiten, además, adelantarse a la información que aún no se ha leído, esto es, predecir la información que sigue en el texto. Para llevar a cabo esta estrategia, además de los saberes previos también es imprescindible tener en cuenta los bloques de información que va brindando el texto y las diferentes claves textuales presentes allí (títulos, sub-títulos, imágenes, negritas, entre otras). Esto significa que a mayores conocimientos sobre el tema y mayor información acerca del texto, es posible hacer predicciones que resulten acertadas en cuanto al contenido textual. Para Smith (citado por Barboza, 2007)

... la predicción consiste en descartar alternativas improbables mediante la formulación de preguntas. El lector se basa en aspectos del texto como la superestructura, títulos, ilustraciones, encabezamientos, paréntesis y las experiencias y conocimientos. Él confirma y corrige de acuerdo a la coherencia que encuentra entre lo que le ofrece el texto y lo que ya conoce sobre el mismo (p. 65).

Cabe resaltar, que estas acciones son posibles porque se aprovechan los saberes previos, los índices textuales y paratextuales. Lo recuperado también, debe aportar simultáneamente a la comprensión crítica del discurso, por ello, el lector debe rescatar lo superficial del texto, pero además debe hacer inferencias; es decir, incursionar en procesos interpretativos, lo cual denomina Cassany (2006) como *lectura entre líneas*. Se entiende entonces, las inferencias como un proceso racional y una construcción propia que implica deducir lo que no está explícito en el texto y que tiene que ver con las conclusiones a las cuales puede llegar un lector al poner en interacción lo que le aporta el texto y sus conocimientos previos. Por ello, cada sujeto infiere de manera particular de acuerdo a sus experiencias o prácticas sociales, al respecto Cassany (2010) afirma que

...las inferencias dependen aunque sea en parte de elementos culturales (información, prácticas comunicativas, uso del humor o la cortesía, etc.) resulta mucho más difícil sostener que pueden ser universales; parece más plausible aceptar que en cada situación de lectura, en cada práctica letrada, dentro de cada comunidad idiomática, se construyen inferencias particulares, relacionadas con los textos, los recursos lingüísticos y los procedimientos de construcción del conocimiento empleados (p. 4).

Finalmente, después de la lectura se recuenta, para luego formular interrogaciones de carácter inferencial. Sin embargo, esto no es suficiente. Es necesario, además, entre otras acciones reconocer asuntos claves que aporta el autor, tales como: dónde y cuándo nació, cuál es su formación académica, a qué cultura pertenece, cuál es su ideología política, filosófica, religiosa, cómo valora la sociedad al autor. También características formales del texto como: la superestructura de cada género discursivo en el espacio de las disciplinas. Estos saberes que se imbrican le permite al lector y usando lo que también le acompaña en un (historia personal, social y cultural al que pertenece y en el que interactúa desde que nace) hacerse a una postura frente al contenido y a su autor, es decir, *logra trascender las líneas* (Cassany, 2006).

Entonces, el lector puede identificar estrategias de argumentación empleadas por el autor como opiniones; presentación de datos y evidencias; justificación con base en creencias, vivencias personales, testimonios, imaginarios colectivos y saberes populares de una cultura. Reconocer con claridad un problema en una anécdota y comprender el vínculo de cierta complicación entre los personajes, aun cuando no surjan de manera explícita. Puede localizar la información relevante explícita en el texto y trascender del significado superficial para extraer inferencias apoyadas en el texto como deducir la intención comunicativa del emisor, esto teniendo en cuenta la función social y los contextos del discurso, sean orales o escritos (González y Herrera, 2015). Lo que exige al lector una capacidad interpretativa para identificar la finalidad concreta que tiene el enunciado que ha emitido el enunciador en una situación comunicativa (convencer, informar, persuadir, etc.).

También puede reconocer el punto de vista del autor frente al tema que desarrolla; es decir, si este está informado, satirizando, criticando, narrando. Así mismo, evaluar el texto desde las características de la temática (relevante, pertinente, novedosa, atractiva, trillada, obsoleta, controversial). Es claro que esta tercera dimensión es *la lectura crítica*. Cassany (2006) expresa:

Ya no basta con comprender las ideas literales o principales: debemos ser capaces de retratar al autor, de identificar el género discursivo, de detectar las conexiones con otros textos, etc. Solo de este modo podremos valorar la credibilidad y el interés de un texto, podremos relacionarlo con nuestros puntos de vista y transformarlo en conocimiento (p. 68).

Como los niños aun no dominan el código, en el presente trabajo investigativo se optó por trabajar la lectura receptiva o en voz alta. Esta permite a través de la entonación, ritmo y volumen de la voz darle vida y significado a un texto escrito para que las personas que escuchan (niños de preescolar) puedan imaginar,

reflexionar, dialogar, discutir y confrontar saberes. Esta estrategia contempla actividades antes, durante y después de la lectura propuesta por Solé (1992). Se hace uso de la técnica de la pregunta para cuestionar sobre los saberes previos, predicciones, inferencias y criticidad.

Para el recuento se toma en consideración lo propuesto por Hurtado (2005) el cual afirma que “...el recuento es una estrategia que permite dar cuenta del resultado de la interacción entre el niño y el texto, sin ningún tipo de pregunta a priori que condicione su modo de leer...” (p. 82). A partir de esta estrategia, se tiene en cuenta si el niño logra “verbalizar libremente lo que se comprendió del texto leído” (p.82). En este apartado el niño puede optar por varias rutas: a) Una primera sería centrar su atención en apartes del texto no necesariamente siguiendo la estructura del mismo. b) Otra implica mezclar información no relevante o no pertinente en el texto. c) Y una tercera, seguir un hilo conductor que asegura la reconstrucción del evento.

3. METODOLOGÍA

3.1. Paradigma cualitativo

Esta investigación, se configuró desde el paradigma cualitativo, el cual apunta a: "...la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales, con una mirada "desde adentro", y rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales" (Galeano, 2004, p. 20). Aspecto de la investigación que permitió interpretar las realidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito que vivían los niños de grados preescolares. Según Wynn y Money (citados por Izacara, 2014) afirman que "La investigación cualitativa representa un modo específico de análisis del mundo empírico, que busca la comprensión de los fenómenos sociales desde las experiencias y puntos de vista de los actores sociales" (p. 13).

3.1.2. Enfoque: etnografía crítica

Para efectos de este trabajo, nos centramos en la etnografía crítica. Esta, según Schwandt (citado por Mainardes y Marcondes, 2011), se refiere a los estudios comprometidos con la crítica cultural, en donde se reconocen cuestiones políticas, sociales y económicas. Así, las investigaciones desde esta perspectiva

...buscam compreender as relações entre as questões investigadas e o sistema social mais amplo, com o objetivo de apreender a totalidade de suas determinações, bem como de desvelar sistemas de dominação, opressão, ideologia e discursos com a finalidade de contribuir para que tais situações sejam alteradas¹ (Mainardes y Marcondes, 2011, p. 426).

La investigación etnográfica crítica, "... demanda uma preocupação não apenas com a técnica, mas também com implicações mais profundas, tais como, as teorias que fundamentam a pesquisa, o nível de reflexividade do pesquisador e a necessária perspectiva de historicidade dos fenômenos investigados²" (Mainardes y Marcondes, 2011, p. 434)... Así pues, el investigador debe posicionarse como un sujeto activo

¹ Las investigaciones de ese género buscan comprender las relaciones entre las cuestiones investigadas y el sistema social más amplio, con el objetivo de aprender la totalidad de sus determinaciones, así como desvelar sistemas de dominación, opresión, ideología y discursos con la finalidad de contribuir para que tales situaciones sean alteradas.

² Demanda una preocupación no solo con la técnica, sino también con implicaciones más profundas, tales como, las teorías que fundamentan la investigación, el nivel de reflexividad del investigador y la perspectiva necesaria de historicidad de los fenómenos investigados.

y reflexivo, involucrándose directamente en el contexto con el fin de estudiar e interpretar las características del comportamiento cultural y social del mismo.

Margalef (citada por Valdez, 2012) plantea que “...la etnografía crítica y la pedagogía crítica comparten los mismos principios y son emancipadoras, por lo que van más allá de la descripción y la comprensión: buscan asumir una postura más comprometida con el cambio y la transformación social” (p. 22). Además, la etnografía crítica puede ser utilizada en diversos escenarios y contextos educativos, por ejemplo, “...a pesquisa sobre os processos de escolarização dos alunos... pode envolver: ... a investigação sobre os processos de ensino e aprendizagem de uma disciplina específica³” (Barton, citado por Mainardes y Marcondes, 2011, p. 435), en este caso, la construcción de la lengua escrita.

En este sentido, desde esta investigación, se buscó visibilizar el derecho que tienen los niños de comunicar y expresar sus conocimientos, experiencias y sentimientos a través de la lengua escrita, es decir, su derecho de usar el lenguaje en contexto. Igualmente, se pretendió que los estudiantes se formarán como sujetos críticos por medio de la lectura y escritura como procesos socioculturales. En últimas y concordando con lo expuesto por Vargas (2016), la etnografía crítica debe ser indispensable en el ámbito educativo, “...ya que ese educador y educadora serán las voces que denuncien aquello que se necesite denunciar” (p. 11), utilizando el conocimiento de forma tal que se logre producir un cambio social.

3.2. Contexto y Participantes

La investigación se realizó en dos Instituciones Educativas (IE) del municipio de Medellín y se focalizó el trabajo con niños de preescolar. La primera institución se encuentra ubicada en el barrio Aranjuez, comuna 4 de Medellín, es de carácter público y pertenece al sector urbano y ofrece los grados desde el nivel preescolar hasta la básica primaria en las jornadas mañana y tarde. Desde su misión la institución le apuesta a “... un modelo pedagógico humanista incluyente, basado en estrategias metodológicas activas que favorecen el aprendizaje significativo, la sana convivencia y el respeto por la diferencia; con una visión proyectada al desarrollo social, científico y tecnológico” (INFECT, 2005, p.14). Para la investigación se trabajó con el grado preescolar 04 que cuenta con 24 estudiantes, 17 niños y 7 niñas de la jornada de la tarde.

³ La investigación sobre los procesos de escolarización de los alumnos... puede involucrar: ...la investigación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de una disciplina específica.

La segunda, se encuentra ubicada en el barrio Belén Miravalle. Es de carácter público y ofrece educación a niños y jóvenes desde preescolar a 11° y media técnica; en tres jornadas académicas: mañana, tarde y jornada única. Los niños y niñas con los que se llevó a cabo esta investigación, son del grupo transición 4 de la jornada de la tarde con 30 estudiantes, 15 niños y 15 niñas. Su misión se centra en la convivencia respaldada en el contexto social, y se avizoran hacia el futuro en el fortalecimiento de los principios y valores del ser (IEJCM, 2017).

La razón por la cual se decidió trabajar en estas instituciones radicó en que, si bien en preescolar los objetivos que guían los procesos de enseñanza y aprendizaje no se centran en “enseñar a leer y escribir”, al equipo investigador le interesó observar cómo suceden estos procesos. Si bien en las IE, por un lado, se propende en modificar la concepción y las estrategias de aprendizaje, para consolidar una propuesta holística acorde con la realidad de los estudiantes, haciendo énfasis en habilidades de escucha, lectura, expresión y escritura; también, se proyectan al desarrollo social, científico y tecnológico, con un alto nivel académico, acciones que ameritan el dominio del lenguaje. Por ello, la investigación buscó poner en escena situaciones reales donde se reflexionó sobre la lengua escrita y así revisar, analizar las intenciones latentes que expresarán los niños cuando se les convocaba a producir anécdotas y los significados que les otorgarán a dichas incursiones, y cómo esto podría ayudar realmente a construir una visión más apropiada en las instituciones.

3.3. Técnicas e instrumentos de producción y registro de datos

3.3.1. Técnica de observación participante

“La observación participante se refiere a la recolección de información que realizan observadores implicados, como investigadores, durante un período de tiempo extenso en el campo, suficiente para observar un grupo: sus interacciones, comportamientos, ritmos, cotidianidades” (Galeano, 2004, p. 34). Como técnica implicó un proceso abierto donde nos acercamos a la realidad social del grupo para analizar lo que sucedía en la cotidianidad y así accedimos los datos a estudiar (Robledo, 2009). A través de esta observación, fue posible analizar cómo eran que los niños leían y escribían anécdotas, si estas eran coherente y estructuradas. Si eran capaces de lanzar predicciones e inferencias, dar un punto de vista o recontaban la anécdota de ellos o de otros. Las evidencias de este trabajo se registraron en el diario de campo y en los registros estructurados de observación.

3.3.2. Técnica de observación no participante

Mediante la observación no participante pudimos registrar la información detalladamente de lo que sucedía no solo con la aplicación de la secuencia didáctica sino también con lo que la escuela proponía para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. Por ello, en el diario de campo se registraron datos sobre estos asuntos. Fue entonces fundamental, la recolección de datos acaecidos en el aula de clase, plasmados en los cuadernos, pruebas diagnósticas y producción textual de los niños.

3.3.3. Diario de campo

“El Diario de Campo puede definirse como un instrumento de registro de información procesal... organizado metódicamente respecto a la información que se desea obtener a partir de diferentes técnicas de recolección de información” (Valverde, s.f., 309). Dicho texto se comenzó a redactar desde la primera intervención que se efectuó en las dos Instituciones Educativas y su fin fue registrar observaciones de manera descriptiva y analítica de los hechos significativos.

Este documento se dividió en tres apartados. En el primero se describió las acciones realizadas por los niños en compañía de la maestra cooperadora. De igual manera se registró lo sucedido durante la implementación de la secuencia didáctica ofrecida por las estudiantes investigadoras. Luego de tener esta información, se pasó a profundizar lo recabado con ayuda de las teorías. Así mismo, se realizaron memorandos de algunos acontecimientos que fueron seleccionados a propósito por la relevancia que cada joven investigadora le dio.

3.3.4. Análisis documental

Se realizó análisis documental, que según Dulzaides y Molina (2004) “... es una forma de investigación, cuyo objetivo es la captación, selección, evaluación, y síntesis de los mensajes subyacentes en el contenido de los documentos, a partir del análisis de sus significados, a la luz de un problema determinado” (p. 13). Con ello, se tuvo el interés en elegir documentos claves y relevantes para la investigación, en este caso se escogieron los escritos de anécdotas por parte de los niños, los diarios de campo y las pruebas diagnósticas de lectura y escritura realizadas a los estudiantes con sus respectivas respuestas, teniendo en cuenta la comprensión lectora y la producción textual. Los documentos mencionados son primarios y se analizaron de tal forma que ayudaron a recuperar la información con la que posteriormente se construyó un documento secundario donde se expuso de manera más clara y explícita los datos extraídos de los primarios.

En los documentos secundarios, primero se plasmó *la descripción física del texto*, en este punto desde las anécdotas producidas por los niños se identificaron características en su estructura, las cuales dieron cuenta del planteamiento, el episodio, la resolución y la situación final. Por otra parte, aquellas que fueron empleadas para la lectura receptiva donde se identificó el uso de estrategias de antes, durante y después de la lectura para la comprensión del texto. Segundo, se hizo *el análisis documental*, este permitió interpretar la información guiándose desde las teorías que acreditaron el proyecto investigativo. Por último, *la clasificación*, la cual ayudó a identificar los elementos claves para el trabajo.

El análisis documental estuvo acompañado también de la lista de chequeo, esta es “...un listado de preguntas, en forma de cuestionario que sirve para verificar el grado de cumplimiento de determinadas reglas o actividades establecidas con un fin determinado” (Cardona y Restrepo, 2013, p. 02). La lista de chequeo que se utilizaron fueron sobre las categorías: anécdota como práctica sociocultural y la lengua escrita. Estas nos permitieron identificar, verificar, extraer y analizar los datos relevantes de las teorías y metodología retomadas e implementadas en la investigación (ver anexos n°2, n°3 y n°4).

3.4. Métodos de análisis

Para el proceso de interpretación, análisis y verificación de los datos se utilizó la codificación abierta, axial y selectiva. En un primer momento, se retomaron los diarios de campo y las pruebas diagnósticas realizadas por las dos maestras investigadoras, documentos que fueron analizados rigurosamente a través de una lectura meticulosa de cada una de las líneas, cada uno de los párrafos y cada uno de los diálogos, con el fin de dilucidar las categorías previamente establecidas: la lengua escrita y la anécdota como práctica sociocultural. Esto se llevó a cabo de la siguiente manera: cada maestra, hizo una lectura de los hechos descritos en los documentos base, localizando la información para luego etiquetar y categorizar los fenómenos que fueron surgiendo, teniendo en cuenta interrogantes cómo: ¿de qué se trata aquí? ¿Qué fenómeno se menciona? ¿Quién? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Para qué? Lo anterior, comentando al lado derecho de cada línea, cada frase o cada párrafo la categoría que lo identificara. Dicho proceso posibilitó la organización de los datos, para vincular y reunir toda la información por bloques de acuerdo a la categoría que pertenecían.

Terminado el proceso anterior, se dio paso al segundo momento con la codificación axial. Teniendo en cuenta los dos objetivos específicos planteados, dicho proceso consistió en tomar las categorías antes mencionadas y la información que en ellas se vinculó para relacionar las subcategorías de cada una. Dando

paso al tercer momento, se hizo un trabajo de revisión para verificar que los datos si concordaran con las categorías y subcategorías donde se encontraban, de lo contrario, se reubicaban en el lugar correspondiente; si no pertenecían a ninguna de las subcategorías existentes se ubicaban en otro apartado como categoría emergente. En este último caso, se elaboraron fichas de contenido para clarificar el asunto y conceptualizarlo.

En el cuarto momento, de manera individual, se elaboraron rejillas donde se agrupo la información para tener un primer borrador de los hallazgos. Esta fue consignada de la siguiente manera: a) se identificó la categoría y subcategoría, b) se hizo una descripción breve del suceso, teniendo como pregunta orientadora ¿Qué está pasando aquí? (hallazgo), c) como soporte del hallazgo se colocaron sus respectivos datos y d) por último, se hizo una interpretación a la luz de la teoría, respecto a lo que estaba pasando en los datos referenciados. Seguidamente, como quinto momento, se ejecutó la fase de codificación selectiva, en la cual se organizó y seleccionó la información relevante, dejando de lado aquella que era redundante para el proyecto, posibilitando la delimitación y establecimiento de los componentes del marco teórico; en este momento, se agruparon los hallazgos y se realizó una interpretación sobre los mismos. En el sexto, con el fin de dar respuesta a la pregunta y los objetivos de investigación se consignaron los resultados, y finalmente como un último momento, se llevó a cabo una relectura buscando revisar y mejorar los resultados obtenidos.

3.5. Consideraciones éticas y legales

Para la realización del presente trabajo investigativo se tuvieron en cuenta una serie de aspectos éticos los cuales son mencionados por Barreto, M. (2011) como participación, respeto, información de consentimiento y asentimiento, y la retribución y rendición de cuentas. Los anteriores fueron tomados en cuenta y aplicados en este proyecto, respecto a la participación, se aplicó dando la posibilidad a los participantes que revelaran hasta qué punto deseaban hacer parte del proyecto. El respeto, se acogió informándoles en este caso, a los acudientes de los niños y a la maestra cooperadora, de manera clara, precisa y oportuna todo en cuanto a la investigación.

De igual manera, durante la puesta en escena de la investigación se entregó el formato de consentimiento y asentimiento, el cual hizo referencia no solo a la aceptación de la participación, sino al derecho que tenían los involucrados, tanto de estar informados sobre todo lo que se desarrollaba en el proyecto como de retirarse de éste en cualquier momento. También, se efectuó la retribución y rendición de cuentas, la cual involucró a las instituciones, para relatar qué se pretendió con el proyecto. Ahora bien, el último encuentro con la comunidad se celebró al final de la investigación, en dicha actividad se presentaron los hallazgos,

conclusiones y recomendaciones pertinentes, así mismo los agradecimientos a todos los participantes por vincularse a nuestro proyecto investigativo puesto que fueron actores cruciales para el éxito del mismo.

4. RESULTADOS Y ANALISIS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos durante el proceso de investigación, vinculados con la contribución del relato escrito de anécdotas como práctica sociocultural en la construcción de la lengua escrita en los niños de preescolar de dos instituciones educativas de Medellín. Se sustenta el ejercicio desde el paradigma cualitativo y el enfoque etnográfico crítico, desde donde se cuestiona la falsa conciencia e ideologías.; en este caso, aquellas que conciernen a la población, razón de nuestra indagación, en lo tocante al derecho de formarse como usuarios de la lengua escrita. Se utiliza como técnica principal para acopiar la información, las notas de campo tomadas in situ, o después del evento, las cuales se materializan a través del diario de campo y análisis de artefactos.

En primer lugar, se presentan los resultados y el análisis del desarrollo de la lengua escrita a partir de la anécdota como práctica sociocultural. En segundo lugar, se trabaja sobre los resultados obtenidos luego de comparar la lengua escrita de anécdotas como práctica sociocultural de niños de preescolar en dos momentos de la investigación. En cada apartado se muestran los hallazgos acompañados de fragmentos de datos y se cierra con la interpretación, la cual se apuntala desde el marco teórico.

4.1. Desarrollo de la lengua escrita a partir de la anécdota como práctica sociocultural.

Respecto al primer objetivo de esta investigación “Identificar el desarrollo de la lengua escrita a partir de la anécdota como práctica sociocultural, en los estudiantes de preescolar de dos instituciones públicas del municipio de Medellín”, se partió de la implementación de una secuencia didáctica (ver anexo n°8): para la actividad de lectura se recabaron anécdotas de los padres de familia (ver anexo n°8), los niños de preescolar y las maestras tanto como la cooperadora como la investigadora. Para la escritura se propuso construir un libro artesanal donde se acopiaron las anécdotas escritas por cada estudiante al final de la secuencia.

La lengua escrita, nombre con el que se conoce el proceso de lectura y escritura surge, del uso de la escritura en determinadas situaciones o circunstancias (Tolchinsky, 1989). A menudo el niño distingue el lenguaje escrito mucho antes de estar en posibilidad de leer un texto; por ejemplo, puede decir si alguien a quien no ve, está hablando o está leyendo e incluso si lo que lee es un periódico o un libro de cuentos: “... En este caso, el niño no inventa de cualquier modo su “lectura”, sino que formula de modo oral el lenguaje escrito, en el estilo propio de los libros de texto” (Gómez, 1982, p. 43). Teniendo en cuenta esta premisa del lenguaje escrito y la forma como los niños lo encaran se presenta a continuación los resultados.

— Lectura

“Leer es ir más lejos que nadie, entrar en los mundos que los sabios nos proponen con su particular visión, contemplar de otra forma el paisaje, aprender a vivir desde otros puntos de vista y aceptar que no estamos solos bajo las estrellas. (...) Todos los que se atrevieron a adentrarse en el mundo de la lectura volvieron enriquecidos y distinguidos por su educación”

(Hidalgo y Cantabrana, 2017, p. 79).

Leer no es una práctica natural ni se funda en el vacío. Implica situarse en una comunidad letrada en particular e “Indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir...” (Lerner, 1995, p. 5). El lector comprende el texto de acuerdo a su realidad interior y sus vivencias y de esta manera decodifica, infiere y da cuenta del significado que cada comunidad concede a los discursos (Cassany, 2006). A continuación, se presenta el proceso de comprensión de dos grupos de estudiantes al enfrentarse a la lectura de anécdotas escritas por sus padres, maestra y compañeros. El ejercicio se orientó desde la técnica de la pregunta, con el cual se pudo reconocer la multiplicidad de interpretaciones que ocurren en la mente infantil al leer un texto y las decisiones de interpretación de acuerdo a su momento socio histórico y su experiencia personal.

- Saberes previos

Los saberes previos hacen referencia a aquello que el aprendiz ya sabe. Se actualizan y recrean en el contexto donde se han creado. Así, cada lector, como lo expresa Fish (citado por Gergen, 2005)

... es miembro de alguna comunidad interpretativa, una red de personas que comprende el mundo de ciertas maneras. Y cualquiera sea la interpretación del texto que se haga, se apoyará inevitablemente en esas comprensiones. En efecto, el lector nunca hace una conexión fehaciente con la subjetividad del escritor; no se puede escapar del punto de vista que cada uno aporta a la interpretación (p. 4).

En ese sentido, el lector hace su propia comprensión apoyado en sus conocimientos previos, los cuales se constituyen en esquemas de pensamiento. Pueden diferenciarse en saberes más o menos especializados y los que se logran mediante la práctica. En el caso concreto, los niños de preescolar, llegaron con experiencias obtenidas en el contacto con la cotidianeidad. Con este bagaje se les facilitó vincular la experiencia con el contenido de las anécdotas a leer. Así, al inicio de la investigación pudo evidenciarse

como en los dos grupos participantes *los niños en su mayoría, al realizar la actividad en equipos, activaron sus saberes previos cuando se les preguntó por un tema en particular. Veamos:*

Se indagaron los saberes acerca de dónde habían ido a pasear. Las respuestas en equipo fueron las siguientes: Vaca: a una finca, a un parque. Súper estrellas: San Andrés, Santa Marta y Cartagena, el parque explora, los molinos. Súper héroes: a vacaciones donde mi abuelo a Montería, piscina, Cartagena, cine. Súper Barbies: zoológico, en el parque los Tamarindos. Princesas: a una finca, a San Andrés, a Cocorná. Copa: Santa Marta, Cali, piscina, la cancha. (Jaramillo, abril 30 de 2019, diario de campo N°6).

Desde el primer encuentro al proponer la lectura de anécdotas escritas por los padres de familia, de manera intencionada, se promovió un ejercicio de autorreflexión donde los niños a partir de la activación de sus saberes previos, pudieron identificar los relatos de hechos que sucedieron en sus familias y al exponerlos en el aula de clase les permitió la toma de conciencia sobre la propia vivencia. Se observó entonces en la muestra, que los saberes previos hacían parte de la vida misma y afloraron con solo activar unas palabras que orientaron a todos los niños en sus respuestas, pues los saberes previos ingenuos o elaborados hacían parte del diario vivir.

Sin embargo, al inicio se presentaron casos en donde *muy pocos niños no respondieron cuando se les indago por sus saberes previos.*

Durante la actividad se activaron saberes previos frente a la temática del texto a leer y se les preguntó dónde habían ido a pasear y estos no respondieron: ¿En todos lados hay barco de pedal? Vaca: (se queda callado todo el equipo) (Jaramillo, abril 30 de 2019, diario de campo N°6). Manzanitas: no respondieron (Restrepo, mayo 6 de 2019, diario de campo N°6).

Posiblemente, esto sucedió porque este tipo de estrategias no era familiar para ellos. Sus voces no eran escuchadas y por lo tanto no tenían la costumbre de poner a circular su palabra, opinar y exponer sus puntos de vista. Es decir, no eran sujetos activos en sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, en esta misma época, encontramos que *algunos niños fueron capaces de activar sus saberes previos sin depender del equipo en el que se encontraban.* Ellos ponían en escena dichos saberes a partir de sus experiencias personales, lo que les permitió aventurar hipótesis respecto a la temática de la anécdota.

Antes de iniciar con la lectura “Una araña en mi baño” la maestra les hace a los niños una serie de preguntas para indagar sus saberes previos frente a la temática, entre ellas están: ¿Quién les tiene miedo a las arañas? Yo (responden algunos). Jerónimo: yo cuando era bebé. Samuel: yo le tengo miedo a las grandes. Martín: yo también a las grandes” (Jaramillo, mayo 2 de 2019, diario de campo N°7). Yeiko: yo no. Salome: yo si les tengo miedo. Jerónimo Peñalosa: yo también les tengo mucho miedo. Jerónimo: yo no les tengo miedo (Restrepo, mayo 7 de 2019, diario de campo N°7).

Desde una perspectiva sociocultural, la lectura se inscribió como una práctica social y situada, donde los niños debieron transferir a su proceso de comprensión los saberes que les había brindado el contexto donde vivían. Así mismo, lo explica Smith (citado por Iglesias, 2005) cuando habla de ellos: “... el aprendizaje es poner en relación lo que ya sabemos con lo nuevo, la eficacia en la lectura se produce cuando el lector consigue, con sus conocimientos previos dar respuesta satisfactoria a las preguntas que le plantea el texto” (p. 4). En tal sentido, a medida que se fue trabajando y tomando conciencia del valor de esos saberes, se pudo evidenciar cómo poco a poco hubo mayores logros en la forma de activarlos y relacionarlos con el contenido de las anécdotas leídas.

Los pequeños de forma directa expresaron y explicaron sus experiencias, convirtiéndose esos saberes en puentes entre los nuevos contenidos y la organización cognitiva que poseían los aprendientes. A partir de dicho vínculo y exploración, se desarrolló el aprendizaje significativo. Por lo tanto, la actividad constructiva no hubiera sido posible sin los conocimientos previos, pues estos permitieron asimilar, entender e interpretar la información para más adelante ser reestructurada y transformada en un conocimiento nuevo.

Al final de la intervención pedagógica algunos niños de forma espontánea plantearon sus saberes previos sobre la temática y ofrecieron argumentos al respecto. Revisemos esto:

La maestra investigadora, antes de la lectura activa los saberes previos con relación al tema: perritos callejeros. Jerónimo: yo una vez vi uno muy flaquito, buscando comida en la basura. Emmanuel: por mi casa hay muchos perritos que viven en la calle. Salome: yo una vez vi uno que estaba en la calle y estaba muy sucio (Restrepo, mayo 14 de 2019, diario de campo N°10).

Es así como el contexto familiar, educativo y social aportó experiencias significativas a los estudiantes. En la medida que estos saberes se valoraron y se reconocieron no solo, determinaron qué información seleccionar, cómo organizarla y qué relaciones establecer, sino que también, posibilitaron en el aula de

clase el diálogo y la expresión de los niños desde su contexto íntimo. Todo ello, sin importar si esos saberes que poseían eran estructurados, sino que de alguna manera fueron fundamentales para construir uno nuevo. Al respecto, González (2015) asevera sobre las prácticas no escolarizadas que estas son

... interesante porque parte del conocimiento previo del alumno, es decir, parte de lo que ya sabe hacer y podría ir explorando aprendizajes más complejos pudiendo observar las diferencias entre lo que ya sabe y lo que le queda por aprender (y nosotros podemos enseñar). A los docentes nos proporcionaría una fuente de información valiosa para reforzar, avanzar o regular nuestras velocidades y profundidades en enseñanza (p. 14).

Culminando el proyecto, los niños lograron activar sus saberes previos y vincularlos con el tema a leer. La lectura de anécdotas en el aula de clase se convirtió entonces, en una oportunidad precisa para que lograran tener conciencia de otras realidades, las vividas por el otro. Además, les permitió la reflexión e introspección, ya que a través de los temas desarrollados pudieron generar una conciencia acerca de sus propios pensamientos, emociones y conductas, logrando así, el fortalecimiento de su inteligencia emocional.

- Predicciones

Respecto a las predicciones, Smith (1989) plantea que estas implican suprimir alternativas, para ello, el lector enlaza su propia experiencia y lo que puede pasar en una situación. Pueden usarse, para conjeturar en el antes y el durante la lectura. Un lector entonces, puede lanzar hipótesis previas basándose en los paratextos como el título, las imágenes y palabras claves del texto. Así mismo, durante, puede ir hilando la información visual que le aporta el texto con sus saberes previos para suponer lo que irá a suceder.

Los niños predijeron, se arriesgaron y lanzaron hipótesis. Estas conjeturas fueron el resultado de las interpretaciones que ellos hacían cuando se les ofrecían pistas sobre el contenido textual. Al inicio, este ejercicio fue fallido pues las huellas dejadas en las pistas no fueron utilizadas. Sin embargo, cuando trabajaron en equipo la posibilidad de estar con los otros les ayudó a proponer ideas, no siempre acordes, pero se ungió como logro en tanto ellos fueron comprendiendo la estrategia y las acciones para lanzar predicciones. Analicemos cómo sucedieron estos eventos:

Antes de leer

Se pudo hallar que, *al inicio de la investigación, algunos niños no usaron los índices textuales para predecir:*

Con el nombre de la anécdota “Susto en Guatapé” y esas palabras, me van a decir ¿De qué va tratar lo que vamos a leer? Equipo Las princesas: no sabemos. ¿A quiénes creen ustedes que les estará pasando lo que vamos a leer? Algunos manifiestan que no saben” (Jaramillo, abril 30 de 2019, diario de campo N°6).

Lo anterior, posiblemente sucedió porque, los estudiantes no se sintieron con la capacidad de aportar sus ideas, pues creían que estas no eran las pertinentes. Esto generó que se desperdiciaran los índices ofrecidos por el texto. Así, cuando no se realizaron las predicciones difícilmente el proceso de comprensión fue eficaz.

Empero, por esta misma época verificamos que *otro tanto cuando estaban en grupo, predecían, usando algunos de los índices textuales (palabras claves y/o título del texto) y sus saberes previos para apostarle al contenido textual.*

De la lectura de una anécdota escrita por los padres, la maestra investigadora busca que los niños relacionen sus saberes previos frente al tema (paseos al mar) con una serie de palabras claves: Manzanitas: de un paseo a la playa donde hay mar. Fresita: van a contar que se fueron de paseo a la playa. Grupo X: de que pasearon en el mar (Restrepo, mayo 6 de 2019, diario de campo N°6).

El dato anterior muestra cómo el trabajar junto a otros, permitió a los chicos ser capaces de lanzar predicciones oportunas. Tal vez, porque, se apoyaron no solo de los índices textuales, sino también, de las ideas generadas por sus compañeros. Por lo tanto, trabajar en equipos en un inicio, se constituyó en un andamio que más adelante, serviría como puente para que ellos hicieran uso de dicha estrategia de forma individual.

Culminando el proyecto, algunos niños sin apoyarse en el equipo de trabajo fueron capaces de predecir el contenido textual apoyándose en los índices ofrecidos y sus saberes previos.

Antes de iniciar con la lectura, la maestra pegó la anécdota “El día en que bote el balón” escrita en papel bond con sus respectivas imágenes en el tablero, acto seguido, les indicó que debían pasar al frente para

observar el texto. Luego, los niños lo visualizaron y se procedió a realizar algunas preguntas que los motivará a predecir: ¿cuál será el personaje principal de ese texto? Valery H: el niño ¿Dónde cree que suceden los hechos? Emiliano R: en el descanso de la escuela. Saray: en la cancha del colegio. Dylan: en el coliseo del colegio (Jaramillo, mayo 16 de 2019, diario de campo N°12). ¿Dónde ocurrió esa anécdota? Yeiko: en la cancha, donde uno juega fútbol (Restrepo, mayo 22 de 2019, diario de campo N°12).

Las predicciones antes de leer, resultaron siendo para los niños un factor fundamental para comprender el sentido y significado de la anécdota. En la medida que se les indagó por asuntos del contenido textual, realizaron anticipaciones lógicas de lo que aparecería en la lectura, pues al ser esta un género discursivo que hace parte del mundo de los niños, conectaron sus experiencias y las de otros, con lo que observaron, para poder resolver las preguntas y descubrir las pistas sobre lo que sucedería. En ese sentido, les resultó más fácil hacer predicciones ya que contaron con conocimientos previos acerca de la temática.

Durante la lectura

Se pudo evidenciar que *algunos predijeron, pero no utilizaron a cabalidad los índices aportados por el texto y sus saberes previos.*

Durante la lectura de la anécdota titulada “El perrito callejero” se realizan algunas preguntas predictivas: ¿Qué creen que pasó? Damián: se calló y se raspo. ¿Qué creen que hicieron los niños? Esteban: le dieron agüita porque tenía sed. Sara: lo sobaron y le quitaron la espumita de la boca. Juan David: lo llevaron al hospital. Matías: le dieron agua. Emmanuel: lo llevaron para el hospital de los perritos. ¿A quién fue a buscar? Salome: a un médico de los perritos. José: a el veterinario. Jerónimo: a una ambulancia. Juan David: a un veterinario, que cuida los perritos enfermos. ¿Qué les diría la mamá? Violeta: que no tocan los perros de la calle. Juan David: que lo llevaran al veterinario. Matías: que le dieran agua para que se le quitara la espuma (Restrepo, mayo 14 de 2019, diario de campo N°10).

Aunque las hipótesis en su mayoría no fueron verificadas, puede decirse que se presentó un logro significativo. Este tuvo que ver con la posibilidad de dar versiones o alternativas en tanto vincularon sus vidas y lo que aportó el texto. Smith (1989) piensa que los conocimientos previos son fundamentales para la predicción, afirma que: “...la teoría del mundo en el cerebro es la fuente de toda comprensión. La base de la comprensión es la predicción, o la eliminación previa de las alternativas improbables” (p.80).

Por su parte, se evidenció cómo a medida que se fue leyendo se aprovecharon los indicios aportados por el texto y *algunos de los niños, finalizando la experiencia investigativa, lograron lanzar predicciones mucho más complejas. Veamos:*

Para la actividad de lectura “El día en que bote el balón” la profesora fue haciendo pausas para hacer preguntas predictivas: ¿Con quién cree que estaba jugando Andrés? Shiana: con sus amigos. Jacob: con los amigos ¿Cuántos goles creen que había hecho el equipo de él? Sofía Guadalupe: uno ¿Qué pasaría en ese momento? José Miguel: botó la pelota. Shiana: botó la pelota, la buscó por todas partes y no la encontró” (Jaramillo, mayo 16 de 2019, diario de campo N°12).

Para este mismo corte, se identificó que *un grupo menos numeroso logró predecir, con argumentos acerca de lo que pasaría en la anécdota.*

La maestra investigadora durante la lectura “El perrito callejero” se detiene y realiza preguntas predictivas: ¿Qué les diría la mamá? Matías: que le dieran agua para que se le quitara la espuma. ¿Para dónde se lo llevarían? Salomé: a la veterinaria a que lo aliviaran (Restrepo, mayo 14 de 2019, diario de campo N°10).

Todo ello, fue posible porque la anécdota se constituyó como un género del cual los niños lograron apropiarse, ya que les permitió sumergirse en situaciones que sucedían en su espacio sociocultural: identificarse con los personajes, anticipar lo que podía pasar y suponer lo que ellos mismos hubieran hecho. Es importante resaltar, que todo lo anterior fue viable porque fueron capaces de vincular sus experiencias y las pistas ofrecidas por el texto. Acciones que se materializaron con la expresión argumentada y lógica de los hechos posibles ya que las anécdotas eran textos muy predecibles porque se constituían a partir de un discurso que todos los niños dominaban.

Al respecto, es posible afirmar que los niños en edad preescolar poco a poco fueron desarrollando su autonomía como lectores y esto fue posible porque se les reconoció como uno de ellos, y se les ofreció la seguridad en sí mismos como sujetos capaces de construir un saber.

- Inferencias

Según Facione (2007) se entiende las inferencias como la capacidad de “... identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis; considerar la

información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de los datos, enunciados, principios, evidencia, juicios, creencias... u otras formas de representación” (p. 5). Teniendo en cuenta lo anterior, es una estrategia poderosa con la cual los lectores complementan la información disponible, utilizando el conocimiento conceptual, lingüístico y los esquemas que ya poseen con ayuda de sus saberes previos.

Los pequeños, usaron los indicios presentes del texto y los conocimientos del mundo para inferir, hallar pistas claves, deducir ciertos asuntos importantes, resignificar a partir de sus experiencias previas; y con ello, dieron argumentos al respecto. Por lo tanto, Si un estudiante no tiene experiencias que pueda relacionar con el discurso que está leyendo se le dificultará utilizar el pensamiento inferencial y esto fue lo que inicialmente sucedió *cuando ninguno de los niños logró inferir el tipo de texto*.

Al inicio del trabajo se realizaron varias preguntas indagando sobre asuntos formales del género discursivo en cuestión y una de ellas fue: ¿sabe qué es una anécdota? Dylan: no. Sofía Guadalupe: es cuando a uno le hacen preguntas” (Jaramillo, abril 3 de 2019, diario de campo N°2). “Daralyn: no. Emmanuel: no” (Restrepo, abril 8 de 2019, diario de campo N°2).

Para finales de investigación, *todos los niños lograron inferir el tipo de texto a partir de la observación de su estructura y dieron argumentos al respecto*.

M: ¿Por qué dicen que es una anécdota? Shiana: porque es de un niño que se puso a jugar futbol y mire y lo intentó y no pudo, y lo intentó otra vez y si pudo y los demás estaban muy felices por él. Emiliano: porque es una historia de un niño que está jugando fútbol (Jaramillo, mayo 16 de 2019, diario de campo N°12) Salome: porque es lo que nos pasa. Juan David: porque las anécdotas son las cosas que nos pasan de verdad y nos enseña a que pensemos y hagamos tareas. Matías: porque el niño estaba jugando futbol y eso le paso (Restrepo, mayo 22 de 2019, diario de campo N°12).

Es evidente como los textos que incluyen relatos de las vivencias cotidianas de los niños suelen resultarles más cercanos a sus experiencias de lectura que aquellos que abordan diferentes cuestiones. Se puede decir, entonces, que inferir el tipo de discurso por parte de los niños se debió a que se vinculó a las prácticas letradas de la comunidad donde se encontraban ellos y al reconocer que tal evento hacía parte de su cotidianidad les permitió la reconstrucción de sus representaciones mentales.

En consecuencia, la lectura de anécdotas ejerció un cambio en los lectores, en este caso en los más pequeños y en su forma de inferir. A través de ella, reconfiguraron su mundo de acuerdo al bagaje que iban

adquiriendo y así se apropiaron de los textos leídos. De acuerdo con Rico (s. f) “Los relatos están llenos de lagunas que las personas deben llenar para que sea posible representarlos. Estas lagunas ponen en marcha la experiencia vivida y la imaginación de las personas. Con cada nueva versión, las personas reescriben sus vidas” (p. 3). Es así, como cada uno de esos textos, fue modelando su cosmovisión o forma de ver el mundo, en definitiva, los fue transformando. Por ello, lograron hacer inferencias, porque había un bagaje ya estructurado y fue aquel que pudieron construir con las anécdotas de ellos y de otros.

- **Criticidad**

La lectura crítica hace referencia al análisis profundo que el lector realiza el cual va más allá del descifrado e implica interpretar desde distintos puntos de vista y “... tomar conciencia del uso y del valor que tiene un texto en nuestra comunidad (visto como artefacto social y político)” (Cassany, 2006, p. 70). La propuesta de intervención en este apartado giró alrededor del desarrollo de habilidades y actitudes claves para apostarle al perfeccionamiento del pensamiento crítico. En este sentido, la toma de posición, el uso de sus saberes para argumentar, el reconocimiento del autor con su propósito, el plantearse un objetivo para la lectura, reconocer el tipo de discurso, el identificar sus propios errores y la posibilidad de identificar diversos contextos se constituyen como la base para lograr dicho cometido. A continuación, se reporta algunos hallazgos que visibilizan los propósitos del lector y del escritor, el tipo de discurso y la valoración.

- *Propósito del lector*

El propósito le permite al lector formularse metas, las cuales pueden alertar la forma de buscar información y la manera de ir leyendo (rápido, atento, selectivo). Estas claridades marcan el camino a seguir y permiten una lectura más eficaz. Tener claro qué buscamos permite saber cómo hay que buscarlo y desarrollar la lectura con más eficacia. Habiendo lo anterior, al inicio de la investigación, cuando se indagó por los propósitos del lector, *se halló que algunos niños formularon el propósito apoyados de su sentido común el cual indicó su función como estudiantes. Veamos:*

Se presentó la lectura “El susto de mi vida” aportada por uno de los padres de familia. Se les preguntó sobre sus propósitos de lectura: Alejandro: porque es para leérsela a todos los niños. Sofía: para que todos los niños aprendan a leer. Luciana: para que los niños aprendan y cuando sean grandes puedan hacerlo. Jacob: porque tenemos que aprender a leer” (Jaramillo, abril 24 de 2019, diario de campo N°5).

Estas construcciones por parte de los niños, pudieron ser el resultado de los espacios que se generaron alrededor de los procesos de comprensión, los cuales giraron en torno a lectura de textos incompletos. Allí, se dejó de lado la importancia de trazarse propósitos que guiarán la lectura y se hacía énfasis en el desciframiento del código, creando así, lectores que se enfrentarán a la tarea sin saber el qué, por qué y para qué leer.

Ahora bien, estas percepciones fueron trascendiendo en la medida que en el aula de clase se propusieron actividades donde se permitió la lectura de textos completos que relataron hechos sucedidos a actores de la comunidad discursiva de los niños. En ellas, los estudiantes tomaron conciencia acerca de lo que querían encontrar y/o saber de las anécdotas, propósitos que se guiaron en querer saber lo que le sucedía al otro. Es así como *los niños al final de la investigación lograron trazarse propósitos más sólidos con relación al contenido textual. Estos ayudándoles a guiar su lectura.*

La maestra investigadora lleva a cabo un ejercicio de lectura receptiva, con el texto “Una araña en mi baño. Antes de la lectura pregunta: ¿Qué quieren saber de lo que vamos a leer? Sofía Guadalupe: de lo que te ha pasado. Dylan: lo que a usted le pasó. Shiana: cómo es la anécdota (Jaramillo, mayo 2 de 2019, diario de campo N°7). Yeiko: quiero saber qué le pasó. Esteban: las cosas que te pasaron. Salome: yo quiero saber que te pasó con las arañas (Restrepo, mayo 7 de 2019, diario de campo N°7).

Interesarse por la vida del otro, en lo que ella aconteciera y la manera cómo el protagonista resolvía las tensiones fueron factores determinantes a la hora de los pequeños trazarse objetivos para su lectura, estos objetivos “... se constituye en una respuesta metacognitiva de planificación y motivación extra a su deseo de leerlo y comprenderlo” (Calero citado por Fonseca, Pérez y Silva, 2018, p. 62). Es así como el razonamiento consciente de los niños apareció para ofrecerles motivos para leer, lo que les permitió alcanzar niveles de comprensión superiores, en la medida que su proceso fue guiado hacia el cumplimiento de los propósitos iniciales. Como lectores críticos, fueron capaces de seleccionar la información que verdaderamente necesitaron frente a sus propósitos y en concordancia con su contexto.

- *Propósito del autor*

El escritor plasma su intención en el texto. Para ello, deja indicios que deben ser leídos en su contexto en particular. Cuando el lector se percata de esta relación entre la información o indicios textuales y los conocimientos previos, puede identificar el propósito del autor. Al respecto, Laín Entralgo (citado por Hidalgo y Cantabrana, 2017) sostiene que

... leer un libro es una incalculable aventura personal, un lance cuyo término depende a su vez de lo que el autor nos va diciendo cuando le “escuchamos con los ojos” y de lo que nosotros respondemos a su callado decir; y así, la lectura llega a ser un arte cuando ese coloquio polémico o amistoso adquiere orden y lucidez en el alma del que a ella se entrega (p. 78).

Sin embargo, esto al inicio de la investigación no fue lo común, pues los pequeños lanzaron hipótesis poco recapitadas en tanto desconocían el género discursivo trabajado. De esta manera *algunos niños enunciaron un propósito del autor, utilizando su sentido común para expresarlo.*

¿Para qué creen que el autor la escribió? Sofía M: para que nosotros podamos leer. Luciana F: como a usted le pasó eso para que los niños puedan leer. Shiana: para que todos los niños podamos aprender a leer. Martín: para traerla para leer. Dylan: para los que no saben leer puedan aprender. Sofía Guadalupe: para que los niños la lean” (Jaramillo, abril 30 de 2019, diario de campo N°6). Begueta: para que la lean” (Restrepo, mayo 6 de 2019, diario de campo N°6).

Al no tener interacción con los textos de manera reflexiva, a los niños se les hacía difícil identificar los propósitos que se tienen cuando se escribe, por lo tanto, sus respuestas se direccionaron a asuntos meramente académicos. Contrario a esto, cuando se trabajó en el aula de clase empleando textos anecdóticos, se permitió que los niños encontrarán más sentido al acto de lectura. Pues las anécdotas o los “... textos literarios proporcionan situaciones-tipo, papeles a desempeñar, esquemas de acción, de percepción, de evaluación, y en este sentido, permiten a los lectores encontrar patrones situacionales, de comportamiento, de soluciones (reacciones, actitudes) para situaciones agradables, difíciles o problemáticas” (Lahire citado por Belén, 2016, p. 91).

Así, lograron identificar que una persona al escribir no solo espera que alguien lea sus producciones. Empezaron a comprender que se escribe con objetivos establecidos y que estos influyen en el interlocutor. Es así, como *avanzada la investigación, gracias al trabajo con las anécdotas y apoyados en el reconocimiento del tipo de discurso, lograron vincular la información que se les había brindado para poder clarificar la intención comunicativa del autor.*

Les voy a volver hacer una pregunta que les hice antes de leer ¿Por qué creen que yo escribí la anécdota?
Sofía M: porque usted quería que los niños vieran como usted hacía esas cosas de la araña y que regó

eso en el baño. Sofía Guadalupe: para que nosotros sepamos lo que te pasó a ti (Jaramillo, mayo 2 de 2019, diario de campo N°7).

Al poner en contexto los textos producidos por los niños u otras personas, ellos reconocieron que cuando se escribe se hace con unos propósitos. Esto llevaba un implícito que involucró la intención comunicativa de los autores (de ellos, sus padres, la profesora u otra persona) evidenciada en el tipo de discurso. Así como lo expresa Parra (1991), esta lectura crítica, permitió a los lectores, en este caso los niños, interpretar las intencionalidades del emisor, con respecto a un saber, un concepto o una idea producida dentro de un contexto específico, el cual compartía con ellos, bajo las reglas de su lengua y la cultura de su grupo social; de esta manera, pudieron producir una respuesta pertinente y contextualizada frente a eso que se estaba leyendo.

- *Descubrir el género discursivo*

“Los géneros son estructuras textuales más o menos fijas, las cuales se utilizan en diferentes contextos y propósitos comunicativos. Cada género tiene sus propios parámetros, con funciones predeterminadas, recursos lingüísticos, roles, etc.” (Cassany, 2009, p.126). Analizarlos implica responder, entre otras cosas, qué partes lo componen y cómo se ordenan. Para que esto suceda se requiere interacciones con los géneros discursivos en variados contextos, tiempos y propósitos. Esto, pudo contrastarse al inicio de la secuencia didáctica, cuando los estudiantes aún no tenían suficiente familiarización con el género, pero conocían otros más. Entonces, la mayoría de *ellos de manera azarosa proponían una denominación al género anécdota*:

Los padres de familia fueron encargados de realizar por escrito algunas anécdotas familiares. Antes de iniciar su lectura se realizaron varias preguntas, algunas con el fin de revisar el concepto que tenían los niños acerca de la anécdota. ¿Sabemos qué es una anécdota? Copa: es un cuento, porque tiene letras. Súper estrellas: una carta para la familia. Súper héroes: un cuento” (Jaramillo, abril 30 de 2019, diario de campo N°6). Sofía M: una tarea. Valery: es una tarjeta para que los papás hagan una tarea.” (Jaramillo, abril 24 de 2019, diario de campo N°5).

Este desconocimiento por parte de algunos niños, dejó al descubierto que cuando se emplearon las anécdotas en el aula de clase no se trascendía de la oralidad. Cuando se les pedía, por ejemplo, que relataran lo sucedido el fin de semana, no se hacía énfasis en el análisis de las características de este género discursivo, ni del valor cultural que poseían para la construcción de la lengua escrita. Quizás, esto sucedía,

porque no había una conciencia acerca de que las anécdotas permitían a los niños la inscripción a una comunidad discursiva que valora y resignifica eso que a ellos les sucede.

Otros de los niños, *lograron identificar las características fundamentales de la anécdota las cuales implicaron el valor de verosimilitud, elaboración por medio de experiencias propias y la construcción en tiempo pasado.*

Maestra investigadora: ¿Cuál era esa tarea? Sofía M: una historia de lo que a uno le ha pasado. Valery: profe porque son para leer y contar historias que nos han pasado (Jaramillo, abril 24 de 2019, diario de campo N°5). Súper estrellas: es una cosa que le pasa a uno que ya pasó y que podemos explicar. Súper estrellas: es cuando a uno le pasa algo y lo cuenta” (Jaramillo, abril 30 de 2019, diario de campo N°6).

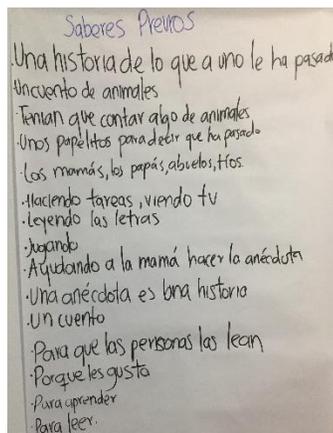


Imagen n°2, activación de saberes previos anécdotas padres de familia, Jaramillo, abril 30 de 2019, diario de campo N°6

Teniendo en cuenta las respuestas anteriores, posiblemente estos niños fueron partícipes de la actividad propuesta para los padres de familia, la cual consistía en escribir una anécdota. En ese sentido se inscribieron a una comunidad discursiva y por lo tanto lograron tener un acercamiento al tipo de discurso, lo que les permitió reconocer e identificar algunas de sus características.

Así mismo, *Al final de la intervención, algunos podían identificar características claves como la verosimilitud, el tiempo pasado, la autoría y elementos de su estructura. Veamos:*

Shiana ¿Sabes qué es una anécdota? Sí, es una cosa que uno escribe, pone el nombre y lo lee para otras personas de lo que le ha pasado triste, chistoso, alegre o de miedo. ¿Sabes las partes que debe tener una

anécdota?: El título, la anécdota, el autor, cuándo nos pasó y dónde y explicar todo lo que pasó (Jaramillo, mayo 31 de 2019, diario de campo N°16). Juan David ¿Sabes que es una anécdota? Sí, es escribir las cosas que nos pasan ¿Sabes las partes que debe tener una anécdota? Si, un título, el autor y abajo las cosas que le pasan a uno. (Restrepo, junio 4 de 2019, diario de campo N°15).

Resulta evidente que la lectura y escritura constante de anécdotas en el aula de clase permitió a los pequeños acercarse al concepto de este género discursivo e identificar sus características más importantes, esto a través del relato de sus experiencias y las de otros. Materializar lo que les sucede en su mundo y la posibilidad de leer lo que le acontece a los demás, sirvió como puente para reconocer la prácticas de la lengua escrita desde un punto de vista propio y personal.

Así, los estudiantes asumieron *una posición crítica cuando expresaron sus opiniones sobre aspectos importantes que se presentaron en el texto, pero no dieron argumentos al respecto. Asunto que se evidencia a continuación.*

Después de la lectura de la anécdota “El día que bote el balón” y con el fin de que los niños construyan una posición crítica frente a lo leído, la maestra pregunta: ¿Qué consejo le darían Andrés para la próxima vez que juegue fútbol? Juan David: que esté tranquilo y si lo sientan en la banca no se ponga triste. Emmanuel: que no se ponga triste cuando pierda. Sara: que no bote el balón. Salome: que no se puede botar el balón y ponerse triste por perder. Matías: que cuando pierda no se sienta mal, sino que vuelva a empezar y trate de ganar. Emmanuel: no se puede poner triste hay que seguir intentando (Restrepo, mayo 22 de 2019, diario de campo N°12).

Los niños de manera espontánea demostraron su capacidad para construir una posición crítica frente al texto que habían leído, así se evidenció en las conversaciones que surgieron después de la lectura de las anécdotas. Los diálogos giraron alrededor de examinar lo cotidiano, develando un acontecimiento para pensar, para reflexionar, para descubrir experiencias, sentimientos, emociones, ideologías y prejuicios frente algo. “... la lectura crítica educa para aprender a pensar y para ello es necesario... aprender a hablar, leer y escribir” (Londoño citado por Páez y Rondón, 2014, p. 29).

Las respuestas de valoración del contenido textual resultaron pertinentes, esto dado por la cercanía al contexto de la anécdota. Así, *la mayoría, de los niños dieron su opinión sobre el contenido y además argumentaron sus razones.*

La profesora, después de haberle leído a los niños la anécdota “El día que bote el balón”, lanzó varias preguntas de carácter crítico: ¿Qué fue lo que más le gustó de la anécdota y por qué? Jerónimo: cuando recuperaron el balón, porque uno se pone triste cuando lo bota. Daralyn: a mí me gusto cuando el vecino les llevó el balón, porque todos los niños se ponen felices. Ashlee: a mí me gusto que les devolvieron el balón, porque es muy bueno y uno debe devolver lo que no es de uno. (Restrepo, mayo 22 de 2019, diario de campo N°12).

El nivel de comprensión crítico fue entonces eficiente a la hora de los niños construir una posición personal, exponer un punto de vista o juzgar aquello que leían. Además, en este se tuvo en cuenta las implicaciones del texto en los sujetos y en sus conocimientos previos, lo que les permitió ir más allá de la lectura. El lector crítico examina la información y el conocimiento que aporta el texto desde su perspectiva, lo discute y propone alternativas (Cassany, 2006).

En ese sentido, al leer lo que otro vivió se concedió a los niños ver su propia vida, en tanto lo relacionaron con eventos sucedidos a ellos mismos. Esto fue posible porque a través de las anécdotas se relataron hechos que reflejaron lo que normalmente se hacía en la casa, en la escuela o en la calle, relatos que finalmente permitieron la comparación de eso de lo que sucede a los demás con la vida de ellos. Dicho ejercicio, además, permitió el descubrimiento de soluciones que no se les habían ocurrido, ver reflejados sus temores, sus conflictos, sus emociones y por lo tanto los colocó en perspectiva.

- Recuento

El recuento es la estrategia que usa el lector para recuperar de forma literal la información incluida en el texto. Esta permite, que por medio de la verbalización, el sujeto que aprende de cuenta de lo que comprendió. La actividad puede acompañarse de preguntas literales, inferenciales y críticas intertextuales, las cuales se formula con la intención de reorganizar la estructura local y global del texto. El recuento, se recupera mediante la confrontación, desde allí, “... se ofrecen modelos de diálogo entre niños y de éstos con adultos” (Hurtado, 2005, p. 83) los cuales posibilitan el desarrollo del pensamiento y la imaginación.

Cuando se propuso al inicio de la investigación, actividades que requerían el uso del recuento para la construcción de significados e interpretación del género discursivo en cuestión, se evidenció, *cómo a algunos niños se les dificultó recontar de forma ordenada los hechos sucedidos en la anécdota*. Ejemplo de ello es el siguiente:

Luego de leer el texto “Una araña en mi baño” se le entregó a cada niño imágenes de la anécdota para colorearlas y pegarlas en un palo de paleta. Una vez hecho lo anterior, la maestra les indicó conformar equipos de a tres en donde cada uno tendría un personaje para recontar la anécdota a los demás compañeros, a modo de dramatización. “El segundo grupo, inició mostrando todos los títeres al mismo tiempo y a moverlos, pero no dijeron nada. Una de las integrantes les dijo que hablaran y no quisieron, entonces no se pudo recontar nada de la anécdota” (Jaramillo, mayo 2 de 2019, diario de campo N°7).

El dato anterior pudo deberse al desconocimiento que tenían los niños de dicha estrategia, ya que en el aula de clase no era común el empleo de textos completos donde se permitiera expresar libremente tanto la interacción como lo comprendido de un texto.

Más adelante, se evidenció que *algunos niños con ayuda de sus compañeros y la maestra si lograron narrar la anécdota y seguir un hilo conductor.*

La actividad tuvo lugar con la visita de una amiga (títere) al aula de clase. Después que se marchó, la docente invitó a los estudiantes hacer el recuento de los sucesos. Luciana: después dijo que nos contaría una anécdota, pero eran mentiras. Shiana: sí, que una señora le había tirado agua y era aleluyas. Shiana: le dijo que títere más cochino y también nos dijo que le tiró agua. Sí, un balde... estaba fría (dicen entre todos) ¿Qué pasó después? Las aleluyas (gritaron). Jacob: pues nos quiso contar cómo esa señora lo mojó y nos tiró fue aleluyas. Y luego ¿Qué pasó? Shiana: nos dijo la mentira del tubo mágico que se encontró y mire como le dejo los ojos de Martín. Muy bien ¿Qué sigue? Shiana: se disculpó, que le dieran una oportunidad y que ya no iba hacer eso más. ¿Ahí terminó todo o pasó algo más? Martín: la castigaron. No, la castigamos (dicen todos). ¿Cómo la castigamos? Shiana: le dimos otra oportunidad y después que se iba para la casa. ¿O sea que ella se disculpó y ya se despidió? Si... (Responden algunos).” (Jaramillo, mayo 9 de 2019, diario de campo N°8).

El recuento les permitió a los niños hacer una paráfrasis del texto, agregar detalles sin alterar su sentido o excluir los poco relevantes. Los aprendientes, usaron sus propias palabras para reconstruir la información contenida en la anécdota “... usando vocabulario, frases u oraciones distintas a las del texto, pero equivalentes en significado” (Anónimo, 2009, párr. 3). Esto les permitió poner en juego acciones estratégicas cognitivas y metacognitivas para construir significados e ir tomando conciencia y control del aprendizaje.

Por su parte, al final, otros lograron seguir un eje temático de manera autónoma.

Después de que la maestra leyó para los niños la anécdota “El día que boté el balón” y hacer un recuento de forma oral, le entregó a cada uno una copia con cinco escenas para que organizaran en ella las cinco imágenes de la anécdota y la recontaran de manera escrita: José Miguel: Un día un niño estaba jugando fútbol y el equipo de Susana iba tres y el otro iba dos. Entonces, el otro equipo se enojó, él cogió la pelota y corrió mucho y chuto... (Piensa). ¿Quién es él? El niño. ¿Y ya escribió eso? Sí, acá (señala en el texto). ¿Chutó la pelota y qué más...? Y salió fuera del colegio. ¿Qué más pasó? El niño se puso triste. ¿Pero, dónde dice eso? Acá (señala)... y entonces lo trataron de animar diciéndole que porque no le decimos a la profesora que si salimos del colegio y buscamos el balón. Entonces paso una noticia muy mala: que la profesora dijo que no podíamos salir sin permiso del director, ve del rector. ¿Y dónde dice eso? En la parte de acá (señala)... Entonces, tocaron la puerta y recuperaron el balón. ¿Y cómo recuperaron el balón? Un vecino fue y se los entregó. ¿Y ya escribiste eso? (Señala) un vecino fue y les entregó el balón y entonces se los entregó... (Piensa) le dijeron a la profesora que recuperaron el balón y empezaron a jugar y metieron muchos goles... Que los niños metieron gol de revancha (señala la última parte de su texto). ¿La anécdota terminó así? Si (Jaramillo, mayo 24 de 2019, diario de campo N°13).



Imagen n°3, recuento de lectura, Jaramillo, mayo 24 de 2019, diario de campo N°13

Teniendo en cuenta lo anterior, es factible afirmar que la posibilidad de realizar el recuento estuvo influenciada por el tipo de género discursivo, es decir la anécdota leída. Al ser un texto que hacía parte de las comunidades discursivas en las cuales se desenvolvían los niños, les permitió recuperar la información por medio del discurso oral, el cual se fortificó a través de las experiencias compartidas. De esta manera, la forma de presentarse, de estructurarse fue algo cotidiano y sabido. Los chicos relataron de manera verbal y escrita detalles importantes del texto original y omitieron aquellos que consideraron poco relevantes.

Apoyados en lo anterior, reestructuraron la información con base en sus experiencias para así conformar un recuento personal.

- **Escritura**

Escribir es un proceso intelectual que se da dentro de ciertas prácticas sociales. Como práctica social, es herramienta semiótica que transforma el pensamiento e incide en la construcción del saber. La escritura como proceso exige condiciones particulares que originan y revisten de sentido el entorno de la tarea, lo que implica condiciones específicas y proponen al escritor un modo de actuar en particular. Por lo tanto, producir un texto debe atender a una intencionalidad determinada, así mismo, al reconocimiento de la macroestructura o eje temático y la estructura del discurso.

- **Intención comunicativa**

La intención comunicativa, responde a acciones lingüísticas y cognitivas organizadas que parten de una necesidad. Está, surge en contextos sociales, es la que se constituye en la guía que integra la actividad de producción y por ende a la selección de objetivos que finalmente ayudarán al escritor a materializar los distintos géneros discursivos, respondiendo al motivo que generó la situación de escritura. Bellón y Cruz (2002) expresan que:

... la escritura cobra su sentido dinámico en la medida en que posibilita al escritor diversidad en la comunicación para responder a los motivos, a las intenciones u objetivos de la tarea. Por ejemplo, si el escritor quiere contar una situación imaginaria, produce un texto narrativo; si quiere persuadir o convencer a alguien de la validez de su punto de vista, produce un texto argumentativo; o si va a realizar una exposición o una fiesta, realizará un texto informativo, etc. (párr. 27).

Por lo tanto, dichos motivos, responden a una situación comunicativa ubicada socioculturalmente y además permiten dotar de significado el mundo en el que se habita. Contrario a esto, *al inicio de la investigación se halló que algunos de los estudiantes no tenían conciencia de una intención comunicativa que les permitiera guiar su escritura. Veamos:*

La maestra investigadora invitó a los niños a escribir una anécdota dirigida a alguno de sus familiares. Después de la producción se indagó por: M: ¿A quién has decidido escribirle la anécdota? Jacobo: A mi

mamá. M: ¿Por qué a ella? J: Ah porque sí. M: ¿Por qué decidió escribirles eso? M: Porque sí (Jaramillo, mayo 15 de 2019, diario de campo N°11).

“Ashlee ¿Para quién escribiste? Ashlee: para mi tía mona. ¿Por qué para tu tía? Ashlee: porque yo la quiero mucho y ella me escucha cuando yo le cuento algo” (Restrepo, mayo 20 de 2019, diario de campo N°11).

Posiblemente lo anterior fue resultado de la falta de interacción que tenían los niños con la escritura en contextos reales y significativos. Tal vez, no eran conscientes de las intenciones que surgían al momento de escribir un texto, las cuales eran determinantes a la hora de producir una anécdota pertinente y coherente. Es decir, sus respuestas develaron que ellos no reconocían la posibilidad de escribir para otros, puesto que, nunca habían tenido la oportunidad de hacerlo y en la escuela esto no se propiciaba. En concordancia, se puede decir que su dificultad, como lo expone Pérez (2003) se debió a:

... la falta de trabajo sistemático sobre la lectura de diferentes tipos de textos, sus funciones y sus contextos de uso, hacen que no se problematice el tema de las intenciones comunicativas. Pareciera que no se trabajará en asuntos como ¿quién habla en el texto?, ¿a quién habla?, ¿para qué habla? Por otro lado, la poca escritura orientada hacia un interlocutor real en el espacio escolar hace que no se vea la importancia de construir el interlocutor del texto que se escribe, pues la mayoría de los escritos que se producen en la escuela están dirigidos al docente, principalmente con funciones más evaluativas (p. 15).

Sin embargo, con la puesta en escena de la anécdota como práctica sociocultural en el aula, los niños fueron comprendiendo la importancia de tener claro que cuando se producía un texto, primero era necesario pensar en un interlocutor y segundo, tener unos propósitos determinados. Usar la escritura sobre sí mismo, como un medio para exteriorizar el pensamiento, dio paso al surgimiento de conocimientos, descubrimientos y posibilidades. Porque “... la escritura es un recurso intelectual que promueve la reflexión, pues al escribir la propia experiencia, los eventos que la conforman se logran organizar en el tiempo, lo cual genera una percepción del cambio y una representación de significados...” (Reyes, 2014, p. 502).

En este caso, la necesidad de comunicar eso que a ellos les pasó en su vida, orientó lo que pretendían con su discurso: contar lo que les había pasado para que supieran de ellos. Cambios que fueron posibles porque este género discursivo, en efecto, involucró aspectos del entorno y la cultura en la cual se desenvolvían los niños. Por ello, nos dimos cuenta más adelante, *que los niños tomaron conciencia del para*

quién escribir y de su intención comunicativa. Cuando se les propuso la escritura de una anécdota dirigida a alguien argumentaron su respuesta. Lo anterior se evidenció así:

Antes de invitar a los niños a escribir una anécdota, la maestra investigadora generó en el aula de clase un diálogo con ellos respecto a la intención comunicativa. Después de la producción se indagó por: M: ¿Para quién escribiste? Matías: le escribí a mi mamá. ¿Y qué le escribiste? Matías: la anécdota de lo que me pasó. ¿Por qué le escribiste eso? Matías: porque yo quiero que ella lo lea y sepa lo que me pasó. M: ¿Para quién escribiste? Jerónimo: para mi papá. ¿Para qué le escribiste eso? Jerónimo: porque él no sabía, entonces para que supiera. ¿Y cómo va hacer para saberlo? Jerónimo: porque yo se lo entregó y él lo lee y porque él sabe leer y además yo le cuento (Restrepo, mayo 21 de 2019, diario de campo N°11).

A partir de sus producciones los niños lograron responder a una intención comunicativa. Desde la anécdota se recrearon y se vieron a sí mismos, pero también pudieron ver a los otros. Esos otros formaron parte de sus vidas, y sus relatos emergieron para hacerlos partícipes de sus experiencias, White y Epston (citado por Campillo, 2011) plantean que: “El modo narrativo sitúa a la persona como protagonista o como participante en su propio mundo”. De esta manera, cuando se tuvo al otro como finalidad, el texto cobró mayor significación y por ende mayor necesidad de ser pertinente y claro.

En este sentido, su uso les facilitó tener un acercamiento a la escritura teniendo en cuenta un interlocutor y un propósito determinado. Este reconocimiento por parte de los estudiantes, les permitió vincularse con sus receptores, exigiéndoles además, apropiarse del discurso que caracterizó la anécdota y de la situación comunicativa que emprendieron al informar por medio de la escritura el acontecimiento vivido. Afirmando lo anterior, Campillo (2011) plantea que “Escribir ofrece otras posibilidades que la palabra hablada no ofrece, permite el panorama de la recreación de los hechos recientemente vividos ... y el capturar los descubrimientos a los que la persona ha llegado al re-editar su propia historia” (p. 6). Todo esto fue posible porque el género discursivo trabajado permitió narrar la vida propia.

- Macroestructura /eje temático

La macroestructura es entendida como una propiedad semántica global que implica o requiere el seguimiento de un eje temático a lo largo del texto. Esta gira en torno al significado y se establece como un mecanismo de coherencia textual. Para que un texto pueda ser contemplado como una unidad de comunicación, es indispensable la presencia de un núcleo informativo, lo que asegura el tema del texto. En palabras de Calsamiglia y Tusón (1999) “...Es la proposición subyacente que representa el tema o tópico de

un texto y constituye la síntesis de su contenido. Un modo de identificarla es considerarla como una reconstrucción realizada por la persona que interpreta el texto” (p. 224).

Teniendo en cuenta lo anterior, si un conjunto de proposiciones no constituye un eje temático, son consideradas como una sucesión de enunciados incoherentes, por lo tanto, no pueden ser comprendidas como un texto. En cuanto a esto, se halló que al inicio, cuando se propuso la escritura de anécdotas para el libro artesanal dirigido a los padres, *algunos niños no lograron seguir un eje temático a lo largo de su escrito.*

“M: ¿Cuéntame qué le escribiste? Violeta: yo me caí en unas escaleras y me raspé con una escalera y una amiguita me trajo a su casa” (Restrepo, mayo 21 de 2019, diario de campo N°11).

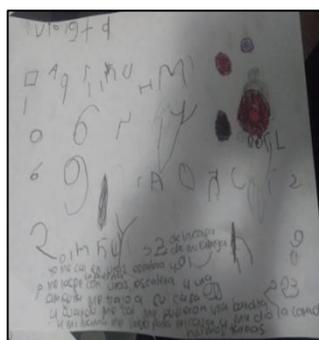


Imagen n°4, muestra escritural de una anécdota, Restrepo, mayo 21 de 2019, diario de campo N°11

En los grados preescolares fueron pocos los acercamientos que se tenían con diferentes géneros discursivos, así mismo fueron nulas las oportunidades de escribir sobre acontecimientos personales. Por lo tanto, al tener los niños pocas experiencias con escrituras reales y contextualizadas, les costó responder a la petición de producir, como fue en este caso, una anécdota. Estas situaciones provocaron en los estudiantes un “... desconocimiento que redundaba en dificultades de comprensión lectora y en la producción de textos pobres, confusos, no pertinentes... en suma: ineficaces” (Kaufman, 1994, p. 16).

Ahora bien, este proceder fue cambiando en la medida que se fue trabajando la escritura sobre ellos mismos. Teniendo en cuenta el género discursivo en cuestión, su estructura y un destinatario, los niños fueron capaces de construir textos más sólidos. Veamos:

Algunos de los estudiantes a través de la confrontación, relataron anécdotas por escrito, siguiendo un eje temático.

La maestra investigadora les propuso a los niños una actividad, la cual consistió en escribir una anécdota para colocarla en un libro artesanal. Luciana escribió así: un día en el Popular dos yo estaba jugando en el patio y mi tía no sabía si cerró la reja o no, y yo me salí y me caí en las escaleras de abajo y gritaron Tatiana la niña se cayó. Yo lloré y mi tía lloró más que yo (Jaramillo, mayo 15 de 2019, diario de campo N°11).

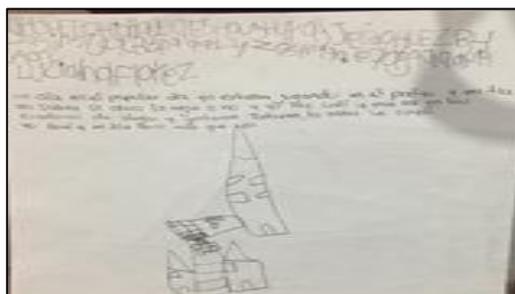


Imagen n°5, muestra escritural de una anécdota, diario de campo, N° 11, mayo 15 de 2019, Jaramillo

Con la voz, pero sobretodo con la palabra escrita de eventos cotidianos reconocidos en las anécdotas, los niños mejoraron la posibilidad de expresar sus ideas. Así, la propuesta que se le presentó a los niños no era solo un asunto de recordar acontecimientos de la vida a través de la escritura, sino poder utilizar esos recuerdos como un pretexto para cualificar los procesos escriturales (Kohan, 2016).

Sumado a esto, elegir un tema sobre el cual escribir se volvió un asunto establecido para la escritura de anécdotas. Los niños decidían la temática a producir cada vez de manera más espontánea, y como estas eran de sus experiencias y vivencias personales fueron tomando conciencia respecto a la pertinencia de elegir un solo suceso y no de varios al mismo tiempo, para así responder a su intención de querer comunicar el acontecimiento elegido.

También se halló al final del trabajo pedagógico que, durante la revisión y a través de la confrontación de la maestra investigadora, *la mayoría de los niños siguieron un eje temático y además agregaron información al texto para cualificarlo.*

La profesora les indicó a los niños escribir una anécdota para el libro artesanal. Julieta: El día que jugué con mi amiguito Thiago ... un día yo estaba jugando con mi amiguito Thiago y él estaba corriendo de

para atrás y no sabía para dónde iba y se fue para el piso del patio de afuera de las dos rejas y los dos nos reímos mucho y ya. ¿Dónde pasó eso? Julieta: en la casa de él. ¿Dónde crees que va eso, al final o antes de que cuentes que se cayeron? Julieta: antes de que yo diga todo esto. ¿Dónde lo vas a escribir? Acá arriba (se observa marcado en el texto con un círculo rojo) (Jaramillo, mayo 27 de 2019, diario de campo N°14).

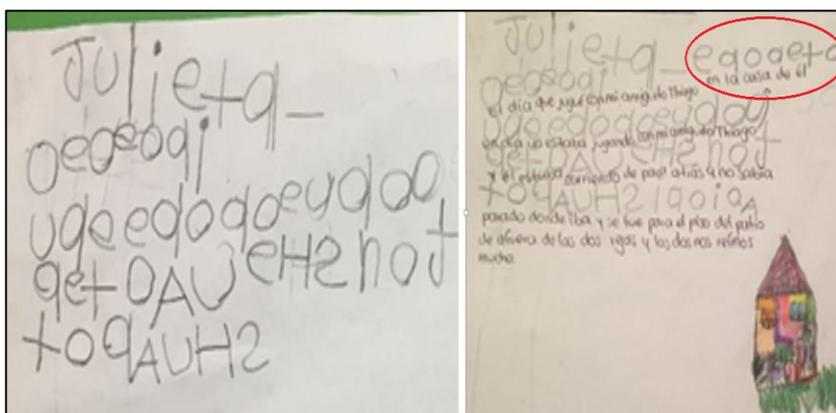


Imagen n°6, muestra escritural de agregados, Jaramillo, mayo 27 de 2019, diario de campo N°14
En el círculo se parecía el agregado que el niño realizó cuando se dio cuenta que a su texto le faltaba información

La escritura de textos coherentes se vio favorecida por el discursivo anecdótico que los niños producían. Al ser parte del mundo que los rodeaba les permitió tener un bagaje bastante amplio en cuanto a posibles temáticas, estas podían ser: familiares, de los amigos, las mascotas, entre otras. Al momento de elegir cuál iban a redactar se centraron en los detalles importantes logrando así un eje temático a lo largo de su redacción. Además, a través de la confrontación fueron capaces de volver a sus textos para agregar detalles faltantes y que estos fueran más completos. Calleja (2017) afirma:

Escribir responde a la necesidad, para algunos ineludible, de contar; de contar historias, de elegir bien las palabras que mejor sirvan para contarlas; de contar aquello que uno ve, siente, lee, imagina, vive. Escribir es contar lo que uno necesita contar: contarse a uno mismo o contar a los otros (párr.1).

Entonces, es posible afirmar, que cuando en el aula de clase los estudiantes pasaron de ver la escritura como algo lejano y descontextualizado para apropiarse de ella, la usaron en situaciones reales y desde su funcionalidad. Así, cada vez, fueron solidificando sus capacidades para la escritura.

— La anécdota como práctica sociocultural

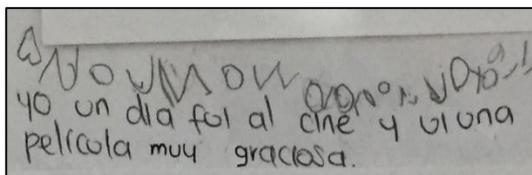
La anécdota relata un acontecimiento sucedido en el pasado y hace parte de la vida cotidiana. Tiene como característica fundamental la verosimilitud, es decir, que se relatan hechos reales. Además, se inscriben en el ámbito personal, pues se funda en la rutina de la vida diaria. En cuanto a su estructura, esta se compone de cuatro puntos fundamentales para su desarrollo: una situación inicial donde se plantean las circunstancias espacio-temporales; el episodio que presenta la complicación y las acciones; la resolución que responde al desenlace de la trama; y por último, la situación final que se trata de una valoración de todo lo relatado.

Este género discursivo, se configuró como un puente para vincular las experiencias inscritas en el ámbito personal de los niños con las prácticas de lectura y escritura que se vivían en el aula de clase. De esta manera las anécdotas “...son un medio de comunicación e interacción social en la escuela, que favorecen la expresión de emociones, sentimientos, necesidades y pensamientos, permiten la producción de textos...” (Ávila, Berrío, Duarte, Guio, Parra y Peña, 2015, p. 1).

Así mismo, se les permitió utilizar la lengua escrita con un propósito determinado y por ende pasar de un aprendizaje con textos sin sentidos a aquellos que respondieron a las necesidades que surgían en los contextos particulares. Por tanto, en la oportunidad que se les dio a los niños de expresar por medio de la escritura experiencias de su vida cotidiana, bien fuera para contar o informar aquello que les sucedía a ellos o a otras personas de su contexto cercano, se les permitió, poco a poco, ir reconociendo el concepto de anécdota y su estructura típica.

Así, en cuanto a la superestructura, al inicio, *algunos niños cuando se les pidió escribir una anécdota, presentaron el planteamiento y la complicación sin la acción y resolución. Hallazgo que se evidencia en el siguiente dato:*

La maestra investigadora les propuso a los niños una actividad, la cual consistió en escribir una anécdota para colocarla en un libro artesanal que sería entregado a sus familiares al final de la investigación. Al terminar, ella se acercó a cada uno para preguntarle por el contenido de su texto. Ahora si me puedes leer lo que escribiste. Sofía: yo un día fui al cine y vi una película muy graciosa” (Jaramillo, mayo 15 de 2019, diario de campo N°11).



Imagen, n°7, muestra escritural de una anécdota, Jaramillo, mayo 15 de 2019, diario de campo N°11

En el dato, se observó que a la solicitud de escribir una anécdota, la niña se limitó a escribir proposiciones que no cumplían con una superestructura, haciendo caso omiso a la intención comunicativa de su texto y por ende a su interlocutor. La falta de información en su producción evidenció que no había una toma de conciencia de los elementos fundamentales del género discursivo, para que el texto atendiera a la superestructura que lo caracterizaba. A pesar de que ella hizo un intento de producirla, no quedó del todo explicitada y al faltarle detalles dejó sin herramientas al interlocutor para que pudiera comprender por completo la situación.

Más adelante, a través de la confrontación, cuando revisaron sus textos, *otro tanto, identificaron elementos estructurantes que son fundamentales* para que la anécdota pueda atender a una superestructura adecuada. Por ejemplo:

M: ¿Qué escribiste? Matías: que yo una vez iba a jugar con un amiguito, y después yo iba a sacar un juguete y me encontré un gato y no podía pasar porque me gruñó y era bravo. ¿Tú crees que, así como lo escribiste tú mamá podría entender todo, por ejemplo, dónde pasó? Matías: eso fue al lado de mi casa. ¿Será entonces importante escribirlo? Matías: sí, para que sepa que fue donde mi amiguito que vive al lado de la casa. ¿Qué pasó al final con el gato, tú qué hiciste, te fuiste? Matías: no, entonces yo le tiré una piedra y el me volvió a gruñir, entonces yo le arremedé y ya me fui para mi casa. ¿Dónde escribiste eso? Matías: no yo no lo puse. ¿Será importante ponerlo? Matías: sí. Cuéntame entonces como quedo tu anécdota, con lo que le agregaste. Matías: que yo un día estaba al lado de mi casa, iba jugar con un mi amiguito y después yo iba a sacar un juguete y me encontré un gato, y no podía pasar porque me gruñó y era muy bravo. Entonces yo le tiré una piedra y el me volvió a gruñir y yo le arremedé, y me fui para mi casa (Restrepo, mayo 21 de 2019, diario de campo N°11).

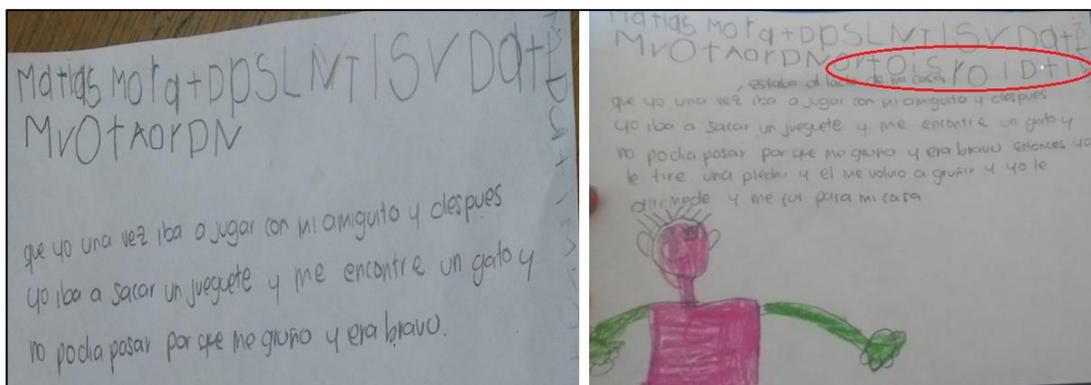


Imagen n°8, muestra escritural de agregados, Restrepo, mayo 21 de 2019, diario de campo N°11
En el círculo se parecía el agregado que el niño realizó cuando se dio cuenta que a su texto le faltaba información

A partir de preguntas guiadas los niños fueron capaces de reconocer elementos que eran fundamentales en la estructura organizativa de la anécdota. Identificaron tanto la situación inicial, las acciones que se desarrollaron, el cierre y la valoración, como también los personajes, el tiempo y el espacio donde sucedieron los hechos relatados. Esta forma de proceder, nos demostró una vez más que los niños se fueron apersonando de sus textos, porque finalmente era a ellos a quienes les pertenecían. Se puede ver cómo al hacer un proceso de reflexión, fueron tomando conciencia de cuál era la información que les hacía falta para que su texto quedará coherente y cumpliera con una superestructura adecuada.

Finalizando la investigación, se identificó que, *algunos niños sin ayuda, logran producir anécdotas completas, las cuales respondieron a la superestructura de este género discursivo (Planteamiento, episodio, resolución y situación final).*

Julieta: un día fui al parque con mi mamá y mi papá a pasear mi perrita. Cuando ella vio un perro, ladró y ladró, me arrastro y mi mamá me ayudó a sostenerla, pero se le deslizó la correa y mi perrita Estrella se soltó y se fue para donde ese perro y casi que la aporrea porque era chiquita. Luego la cogí, pero se volvió a escapar y esta vez la cogió mi papá y la llevamos a la casa para que no se escapara más y nos cansamos mucho persiguiéndola (Jaramillo, diario de campo N°15, mayo 29 de 2019).

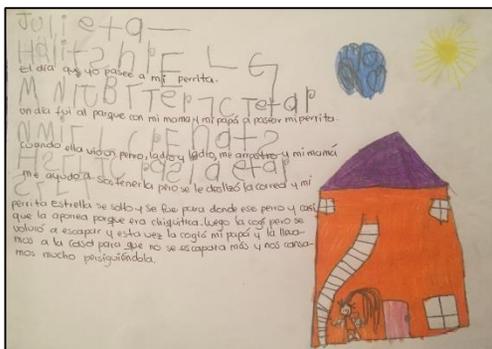


Imagen n°9, muestra escritural de una anécdota, Jaramillo, mayo 29 de 2019, diario de campo N° 15

Teniendo en cuenta lo anterior, se hizo evidente la capacidad que tienen los niños de responder al requerimiento con el que fueron planteadas las actividades (escribir una anécdota para alguien). Resignificaron sus experiencias teniendo en cuenta a un otro que en un futuro leería sus textos, para más adelante reflexionar acerca de su intención comunicativa y poner en contexto su discurso de manera adecuada y coherente.

Así mismo, desde sus producciones se pudo identificar una evolución importante. Inicialmente respondieron a la superestructura parcialmente lo que dificultó la comprensión del texto producido; los niños, omitían detalles importantes para la adecuación de su discurso, desconociendo a su interlocutor válido. Más adelante, con ayuda de la maestra y otras sin ella, hacían un proceso de reflexión e interacción con el género discursivo para responder a él de una manera más pertinente, adecuada y completa. Revisaron su texto, reconocieron y agregaron los detalles necesarios para que éste cumpliera con la estructura organizativa (superestructura) y poder estar en contexto de acuerdo a las demandas que el espacio y el tiempo les exigía.

4.2. Comparación de la lengua escrita de anécdotas como práctica sociocultural de niños de preescolar de dos instituciones públicas del municipio de Medellín, entre el 5 de abril y el 6 de junio.

A reglón seguido, se presenta una revisión de las producciones escritas de los niños logradas en las dos evaluaciones diagnósticas (ver anexo n°5 y n°6). La intención de este ejercicio y verificar cómo cada niño logra respecto a él mismo obtener logros frente a la comprensión y producción de anécdotas, de acuerdo a las subcategorías de análisis planteadas. Se analizan y se muestran evidencias de las producciones, en las cuales se respeta la versión original con la escritura empleada por sus autores. Se realizan transcripciones pues los niños que participaron en la investigación no dominan el código lingüístico. Con la intención de revisar los textos se realizaron transcripciones de lo escrito por cada uno.

— Proceso de comprensión

- Daralin

Para la prueba inicial se le presentó a la niña un ejercicio de lectura en donde debía responder preguntas sobre el contenido a leer. Dichos cuestionamientos se centraron en los paratextos ofrecidos (dibujos, palabras claves) y título del texto: El Regalo más esperado. Con lo ofertado conjugó la información para emitir una posible temática: "...cuentan que hay muchos dulces" (Restrepo, abril 9 2019, diario de campo N°3). Dicha respuesta no fue acertada en tanto que dejó de lado elementos claves para aportar a la macroestructura. Al final de la intervención y respondiendo la segunda prueba diagnóstica lanzó predicciones de la siguiente manera: "M: ¿de qué crees que va tratar esta anécdota? D: de un niño que se fue sin pedir permiso a ver una bicicleta y se perdió y que luego la mamá lo buscó" (Restrepo, junio 5 de 2019, diario de campo N°16).

Si bien, en los dos eventos la niña activó sus saberes previos, lo que es notorio es que Daralin fue capaz, en la segunda prueba, de ser más contundente y arriesgada a la hora de predecir el posible texto. Los detalles fueron numerosos, lo cual no se presentó en la primera oportunidad. Creemos que esa cuota de riesgo se la dio su posición frente a la lectura de la anécdota, pues había condiciones de su contexto que le hacían creer y mantener la idea de ser lectora, sumado a que la actividad estaba cargada de sentido, era algo interesante y estaba en un ambiente en donde todos le apostaban a leer. En ese sentido la actividad resultó significativa, pues a través de los relatos de la vida misma la niña realizaba introspecciones en el texto que le permitieron deducir con mayor facilidad eso que sucedería. Todo esto gracias a que la anécdota le ofreció un bagaje de saberes los cuales usó con seguridad. Solé (1996) plantea que: "Las estrategias de lectura aprendidas en contextos significativos contribuyen a la consecución de la finalidad general de la educación que consiste en que los alumnos aprendan a aprender" (p. 177).

En dicho proceso de lectura, también se identificó que la estudiante logró trazarse unos propósitos en la segunda prueba diagnóstica: "yo quiero saber porque se perdió el niño y si se lo robó un loco" (Restrepo, junio 5 de 2019, diario de campo N°16). Lo que le permitió dotar de sentido la lectura y remitirse a buscar la información necesaria para alcanzar dichas intenciones. En consecuencia, los objetivos orientaron el camino de la lectora hacia lo que debía buscar o hacer. Brown (citado por Solé, 1996) considera "... los objetivos de la lectura determinan cómo se sitúa un lector ante ella y cómo controla la consecución de dicho objetivo, es decir, la comprensión del texto" (p. 80). Teniendo en cuenta que el texto a leer era una anécdota

que relató lo que le había sucedido a otra persona, el interés de la niña por saber eso que le pasó al otro, le facilitó trazarse unos objetivos sólidos para poder encontrar la información que respondiera a su cometido inicial.

Ahora bien, durante la lectura en la primera evaluación, se lanzaron varias preguntas de predicción, esto se hizo a medida que se iba leyendo lo que permitía, ir recogiendo pista para poder conjeturar. Sin embargo, Daralín no las vinculó y se quedó en lo que observó en una de las imágenes (una niña acostada). La pregunta, por ejemplo, que implicó identificar el por qué el personaje se puso triste fue respondida con una expresión que nada tenía que ver con todo lo trabajado: “M: ¿por qué cree que se puso triste? D: porque estaba enferma (tal vez porque vio a la niña acostada). Luego, al indagar por el contenido de la bolsa en donde se sospechaba que había un muñeco, contestó: D: en la bolsa había confeti y una torta” (Restrepo, abril 9 2019, diario de campo N°3).

Para la segunda evaluación diagnóstica, en lo tocante a las predicciones, Daralín fue más acertada y además de predecir intentó verificar sus hipótesis. Al preguntarle por las acciones del personaje consiguió comprenderse con eso que hacía éste, entonces pudo dar un posible suceso: “M: ¿qué seguía haciendo el niño? D: seguía necio” (Restrepo, junio 5 de 2019, diario de campo N°16). Así también verificó sus predicciones: “M ¿sin permiso de quién? D: de un muchacho que vendía bicicletas. Cuando se continuó leyendo y con ello apareció la respuesta (quien dio el permiso fue la mamá) y además con la confrontación de uno de sus compañeros, verificó que su respuesta no era adecuada y expresó: D: ¡ah, yo dije que de un señor!” (Restrepo, junio 5 de 2019, diario de campo N°16) mostrando con ello su error. La expresión de su voz dio cuenta de que verificó y autocorrigió. Solé (1996) expresa que:

Asumir el control de la propia lectura, regularla, implica tener un objetivo para ella, así como poder generar hipótesis acerca del contenido que se lee. Mediante las predicciones, aventuramos lo que puede ocurrir en el texto; gracias a su verificación, a través de los diversos índices existentes en el texto, podemos construir una interpretación, lo comprendemos (p.22).

Se pudo determinar los logros desde la posibilidad de aprender a usar las pistas del texto. En la segunda oportunidad la pequeña fue realmente atinada. Es claro que en la medida que ella reconocía el género discursivo y que su temática hacía parte de su espacio sociocultural, las predicciones fueron más fáciles de hacer, pues empezó a tomar conciencia de que debía ir y lo que debía adivinar. Esto lo tomo de sus experiencias y las de los demás. Indudablemente la anécdota jugó un papel importante en la apropiación de esta estrategia, puesto que se trató de un texto que incluía las prácticas del ámbito personal de la niña,

aspecto que le permitió con mayor facilidad hacer un paralelo entre lo que le aportó el texto y lo vivido. Así mismo, se pudo ver en la muestra, que había una preocupación por verificar si sus hipótesis eran acertadas. Esto no sucedió al inicio del trabajo investigativo.

En cuanto a las inferencias, estas también cobraron importancia cuando la estudiante logró relacionar la información que le brindó el texto, con su propia vida. Pues las anécdotas le ofrecieron esa posibilidad de reconocerse en su contenido, fue esto lo que le facilitó hacer un vínculo entre la información del texto y sus experiencias. Como resultado de esta interacción fue posible que la estudiante realizará una elaboración personal: a la pregunta por la acción que realizaba uno de los personajes “M: ¿Por qué la mamá de Felipe se escondió? D: porque quería que el niño se asustara. M: ¿Qué creen que le dijo la mamá? D: que no se vuelva a quedar viendo cosas porque se vuelve a perder y le pega una pela” (Restrepo, junio 5 de 2019, diario de campo N°16).

El texto aportó una situación que fácilmente se pudo vivenciar y esto sirvió de pivote para que infiriera posibles desenlaces. Lo que lleva a plantear que la lectura más allá de cumplir un objetivo en sí mismo, se inserta en las prácticas de la vida y permite que las personas le den sentido, lo que puede llevar al lector a reflexiones. Daralin, comprendió la moraleja de la anécdota y la pudo plasmar con claridad: “...que no se vuelva a quedar viendo cosas porque se vuelve a perder y le pega una pela” (Restrepo, junio 5 de 2019, diario de campo N°16). Frente a esta situación de lectura, la procedencia de ese ámbito sociocultural específico le dio herramientas para la interpretación. Puede decirse que se propiciaron situaciones reales que facilitaron la lectura y los aprendizajes. Según Cassany (2010) “...en cada situación de lectura, en cada práctica letrada, dentro de cada comunidad idiomática, se construyen inferencias particulares, relacionadas con los textos, los recursos lingüísticos y los procedimientos de construcción del conocimiento empleados” (p. 2).

Después de la lectura en ambas pruebas se le pidió a la niña realizar un recuento con el fin de identificar el contenido literal del texto. En la inicial, se le solicitó recontar lo leído usando una serie de dibujos presentados en desorden, ella logró centrar su atención y organizó el texto apropiándose de unas partes claves de la anécdota para enunciar su progresión temática:



Imagen n°10, recuento con imágenes, prueba diagnóstica inicial.

Recuento: “Un día estaba la mamá y la niña viendo Coco. Entonces la mamá le preguntó ¿hija quieres el peluche de Coco? Después le cantaron el cumpleaños y le dieron un pastel y un regalo que era Miguel y ella se durmió con él” (Restrepo, abril 8 de 2019, diario de campo N°2).

Así mismo en el recuento de la prueba final siguió conservando la coherencia global y por ende la estructura típica de la anécdota:

Estaban caminando por una calle que había una bici muy linda. M: ¿por qué la mamá lo regañaba? D: porque no dejaba pasar a la gente ¿qué se fue a ver Felipe? D: una bicicleta muy bonita. M: ¿y cuándo se volteó qué pasó? D: se quedó solo y estaba asustado. M: ¿finalmente qué le dijo la mamá a Felipe? D: Que no se soltara de la mano (Restrepo, junio 5 de 2019, diario de campo N°16).

Una vez identificado eso que se explicita en el texto, la labor de la lectora trascendió, y en este sentido pudo verse cómo logró involucrarse en una actividad de elaboración verbal (parafrasear) donde utilizó sus propias palabras para reconstruir la información contenida en la anécdota, sin alterar el significado de la misma. Hurtado (2005) afirma que “A partir del recuento, el niño verbaliza lo que generó el intercambio con el texto, lo que procesó y representó del mismo sin ningún tipo de condicionamiento” (p. 82). Dichas elaboraciones fueron posibles porque el discurso que se relató era de hechos que la niña ya conocía, lo que le permitió traer con mayor facilidad a sus recuerdos eso que se había leído, fue así como logró hacer un recuento de manera efectiva.

Daralin, logró niveles más avanzados en su comprensión. Entonces pudo construir una posición personal frente al comportamiento del autor y emitir juicios frente a este: “M: ¿Qué opinas del escritor de esta anécdota? D: Que no hace caso y por eso le pasan cosas malas” (Restrepo, junio 5 de 2019, diario de campo N°16). Se puede ver que la niña fue capaz de implicar sus experiencias con la situación de lectura, lo que le permitió adoptar un punto de vista crítico, en este caso referido a una opinión acerca del autor. Se dieron los primeros pasos para esclarecer la importancia del discurso del emisor, “...el significado que emerge del texto; poner en juego el pensamiento y el lenguaje del lector, a partir de la relación recíproca que establece con sus esquemas de conocimiento: conceptos, concepciones, representaciones, recuerdos, experiencias de vida...” (Páez y Rondón, 2014, p.27). Experiencias de vida que le otorgaron el derecho de revisar la posición del autor en el texto.

- Julieta

Para la evaluación diagnóstica inicial de Julieta, antes de leer se activaron sus saberes previos frente al tema de la anécdota. Se le mostraron una serie de dibujos, así como también se realizó un corto conversatorio al respecto. Esto fue lo que enunció:

Para la actividad se les mostraron unos dibujos alusivos a las fiestas y Julieta contestó lo siguiente: “esos son regalos”. Luego se le invitó a describir las imágenes: “una fiesta”, “la mamá y el papá dándole regalos a los hijos”, “hay personas contentas”, “...a mí me hicieron una fiesta de la mujer maravilla, con una torta y una piñata de la mujer maravilla porque a mí me gusta mucho”, “me dieron ropa”. Inmediatamente se le informó del título de la anécdota (El regalo más esperado) y se le invitó a reunir toda la información anterior para predecir el texto, respondiendo así: “de un regalo” (Jaramillo, abril 9 de 2019, diario de campo N°3).

Para la segunda prueba, sucedida al final de la investigación, Julieta contestó así durante las preguntas de prelectura referentes al tema:

... que cuando uno no hace caso a uno lo tienen que regañar”, “a mí siempre me mandan a la tienda sola pero no me pierdo” Los niños se pierden por: “porque son desobedientes y porque no hacen caso”. Y ser necio es: “cuando uno no hace caso a la mamá”. Al presentársele las imágenes de la anécdota contestó: “que la mamá se desapareció porque que el niño quería esa bicicleta y no vio para dónde se fue su mamá y se le perdió y cuando él la vio se sintió feliz (Jaramillo, junio 5 de 2019, diario de campo N°17).

Comparando los dos eventos, puede decirse que Julieta tuvo toda la capacidad de activar sus saberes previos y predecir, y dichas conjeturas resultaron válidas. Con esto se reafirma la posibilidad que poseen todos los seres de construir sus esquemas de pensamiento, los cuales le sirven para encarar el mundo. En este caso son vivencias de la vida, de esa vida cuando se es niño y de las complicaciones que trae serlo. Dichas construcciones sociales se valoraron en el aula lo que le permitió a Julieta situarlos en un diálogo con el texto. Belén (2016) afirma que

Los lectores se apropian de las escenas, los personajes, la sucesión de acciones que otros han escrito para ellos, haciendo equivaler las escenas del libro y las escenas de la vida cotidiana. De allí en más, los

textos leídos pueden actuar como un filtro que permite darle sentido a la experiencia, y por lo tanto, definirla, darle forma (p. 101).

Además, en la primera prueba se indagó sobre el propósito del autor. La pregunta se orientó por las razones que llevaron al escritor a producir el texto; así respondió Julieta: “porque a la señora le gusta escribir” (Jaramillo, abril 9 de 2019, diario de campo N°3). Su respuesta fue errada en tanto que desvió su atención a asuntos que tiene que ver con el gusto y la motivación. Esto fue posible tal vez porque desconocía que detrás de todo acto de escritura había una intención por parte del emisor frente al receptor de su mensaje.

Para la segunda prueba la niña alcanzó un nivel de lectura más especializado, en el cual demostró asumir una actitud crítica frente a la lectura, puesto que cuando se le dijo el título de la anécdota y se le interrogó por el propósito del autor, usó sus saberes y la información ya brindada para identificar dicho propósito: M “¿Qué querrá decir el autor de este texto con el título? J: que la mamá se desapareció porque que el niño quería esa bicicleta y no vio para dónde se fue su mamá y se le perdió y cuando él la vio se sintió feliz” (Jaramillo, junio 5 de 2019, diario de campo N°17).

Lo que le permitió a la niña una mirada del texto desde la criticidad, fue reflexionar acerca de los posibles propósitos que tuvo el autor al escribir su texto, los cuales fueron más allá de la motivación. En su intento de identificar la intención del autor, Julieta le dio significado al texto estableciendo relaciones con sus experiencias de vida para poder construir una representación del mismo y significarlo a partir de su discurso individual, lo que le permitió valorar e interpretar que el emisor más que contar, intentó decir algo que indirectamente persuadía el pensamiento y el comportamiento frente a algo en específico, es decir, es su discurso reflejó las consecuencias que tuvo el protagonista por haber desobedecido las demandas de su madre. Al respecto Belén (2016) manifiesta que:

... los textos se construyen con materiales de la vida cotidiana (se nutren de la experiencia humana), a la vez que influyen en las maneras individuales de representar el mundo e interactuar con él. Por lo tanto, creemos que las identificaciones que se suscitan al leer (como las huellas) pueden perdurar en el tiempo más allá de la práctica específica de la lectura (p. 101).

De igual manera, en la segunda prueba se indago sobre el propósito de Julieta, el cual enfocó en saber sobre los sentires del protagonista de la anécdota: “... cómo se sintió el niño” (Jaramillo, junio 5 de 2019, diario de campo N°17). Es evidente cómo utilizando los paratextos y la información suministrada antes de leer, la niña pudo orientar sus aspiraciones. Esto le permitió tener claridad en cuanto a las pretensiones

durante la lectura, en este sentido, guió su comprensión buscando qué sintió el niño frente a eso que le había sucedido. De esta manera Cassany (2009), plantea que trazarse unos objetivos claros antes de leer, determina, no sólo la información a buscar, sino cómo se va a leer, para que sea una lectura más eficaz. Lo anterior, le permitió a la lectora saber cómo debía buscar la información y tener un desarrollo de la lectura que le permitió construir significados y sentidos del texto más oportunos y asertivos.

Durante la lectura se realizaron preguntas de carácter predictivo. En ambos talleres, la niña demostró que estuvo en sintonía y concordancia con la información presentada apostándole al significado global de los textos. A medida que se iba leyendo, ella reunía los índices textuales y lograba relacionar la información para realizar aproximaciones más oportunas, por ejemplo, en el primer taller: “M: ¿con quién creen que estaba ella? J: con la mamá. Después, M: ¿qué había en la bolsa? J: el peluche de coco” (Jaramillo, abril 9 de 2019, diario de campo N°3).

En el último taller, de igual forma acertó a los cuestionamientos así: “M: ¿qué seguía haciendo el niño? J: seguía siendo desobediente porque la mamá le decía que no fuera desobediente y que dejara pasar a la gente. Luego, M: ¿qué se había hecho? J: que se desapareció y el niño no se dio cuenta y se volteó y le quería decir que quería esa bicicleta y cuando se volteó y no la vio por ningún lado y busco y busco y demás que se fue a la casa” (Jaramillo, junio 5 de 2019, diario de campo N°17).

Considerando las pistas que dio el autor sobre lo que era importante en la anécdota le permitió a Julieta hacer una anticipación lógica de lo que aparecería más adelante en el texto. Igualmente, le ayudó a mantenerse involucrada y atenta para poder cumplir con sus objetivos y lanzar predicciones más eficaces que le posibilitaron una interpretación del mismo. Como lo afirma Caldera y Bermúdez (2007) las predicciones son sustanciales en tanto sirve “... para contextualizar la lectura y activar los conocimientos previos” (p. 250), de manera tal que la niña precisó de medios que le ayudarán a integrar dichos conocimientos a la lectura del texto con lo nuevo que éste contenía para involucrarse más allá del significado literal y poder lograr una interpretación más profunda. Los relatos que emergía de las anécdotas dieron la posibilidad de insertar discursivos propios del contexto sociocultural de la niña. Función que posibilitó predecir más fácilmente a través de la semejanza o comparación con eventos vividos.

En cuanto a la lectura entre líneas, a la estudiante en el primer taller, se le pidió que propusiera otro título (inferencia temática) para el texto y respondió de la siguiente manera: “el regalo porque habla de una fiesta” (Jaramillo, abril 3 de 2019, diario de campo N°3). En esta respuesta logró vincular la información

aportada por el texto y los saberes construidos a lo largo de la lectura, puesto que atendió a un asunto clave que giraba alrededor de la temática central.

Para el segundo taller, se evidenció que la niña siguió haciendo uso de dicha estrategia para inferir la información que no aparecía explícita en el texto. En este sentido, Julieta conectó la información explícita con la implícita sobre la base de sus conocimientos previos, esto se hizo evidente en respuestas como: “M: ¿Por qué la mamá de Felipe se escondió? J: porque el niño estaba muy desobediente y por eso se desapareció. Más adelante, M: ¿Qué aprendió Felipe cuando su mamá se perdió? J: que ya no se puede soltar de la mano de la mamá porque o sino vuelve y se le pierde” (Jaramillo, junio 5 de 2019, diario de campo N°17).

Cuando la niña hizo las inferencias, uso estrategias cognitivas y metacognitivas que le permitieron autorregular y ser consciente de su lectura. A su vez, le posibilitaron construir propuestas nuevas a partir de la información que con anterioridad se le había brindado y de los procesos mentales realizados en contextos para poder interpretar. Dichas construcciones fueron fundamentales a la hora de dotar de sentido y significado la anécdota tanto a nivel local como global. Esto, lo hizo a través de un proceso mediante el cual construyó saberes nuevos con base a los ya establecidos en sus experiencias y lo que el mismo texto le había proporcionado. Al respecto Belén (2016) expresa que:

Si, de entrada, se admite la veracidad de las narrativas explícitas en los textos, el lector llevará adelante una de las operaciones mentales de la lectura: la comparación entre lo narrado y las circunstancias individuales (pasadas o presentes)... La actitud de cotejar los episodios narrados con la experiencia propia, no sólo suscita la reflexión acerca del modo diario de resolución de los conflictos, sino que habilita al lector a ensayar (imaginariamente) diversas posibilidades de acción para situaciones futuras (pp. 94-95).

Después de la lectura, en ambas pruebas se le pidió a la pequeña que hiciera un recuento, esto con el fin de dar cuenta de los textos leídos. Para ello, en la prueba inicial se le indicó que reorganizará las imágenes en orden y recontará a partir de ellas la anécdota. Julieta, logró centrar su atención en algunos asuntos claves de la anécdota, sin embargo, enunció la progresión temática de una manera pertinente. Expresó y organizó las imágenes de la siguiente manera:



Imagen n°11, recuento con imágenes, prueba diagnóstica inicial.

Recuento: “A la niña la mamá le tenía una sorpresa, pero no era el peluche que ella quería y se puso triste. Luego se lo dieron y vieron una película y ella se acostó a dormir contenta” (Jaramillo, abril 9 de 2019, diario de campo N° 3).

Ya para la última prueba, demuestra un avance significativo en la estrategia del recuento, puesto que al pedirle que recontara el texto por medio de preguntas literales lo hizo parafraseando lo que la anécdota exponía en su estructura global. Al inicio de su paráfrasis, la niña manifestó no recordar qué estaban haciendo los personajes de la anécdota (situación inicial), pero en la medida que se avanzó con las preguntas dio cuenta de su interacción con el texto y por ende de su reconstrucción en el significado global y específico:

Recuento: ¿Felipe y su mamá la semana pasada qué hicieron? Se me olvidó. ¿Por qué la mamá de Felipe lo regañaba? Porque estaba muy desobediente. ¿Qué se fue a ver Felipe? La bicicleta. ¿Cuándo se volteó qué pasó? La mamá se había desaparecido. ¿Finalmente qué le dijo la mamá a Felipe? Que no le volviera a soltar la mano y dijo que susto otra vez volver a perder a la mamá” (Jaramillo, junio 5 de 2019, diario de campo N°17).

Si bien, el primer recuento se presentó imparcial, puesto que alteró dos momentos específicos de la estructura original, a medida que se hizo un encuentro significativo y en contexto con anécdotas cercanas a su entorno, que se vincularon con hechos que la niña posiblemente había vivido o conocía por experiencias de otros, fue más consciente cuando se le pidió reconstruir el significado del texto a través de preguntas literales. Cuando empleó dicha estrategia lo que la pequeña hizo fue parafrasear el texto con sus propias palabras. El recuerdo de los hechos relatados, le posibilitó hacer un recuento más oportuno, el cual no se trató de repetir y serle fiel al texto en el sentido estricto, sino que, por el contrario, lo que sucedió es que al parafrasearlo reconstruyó lo dicho por el autor, jerarquizando la información y suprimiendo aquella que consideró menos importante para darle sentido al texto.

Para finalizar, en el último taller, cuando se le formularon preguntas de carácter crítico, logró asumir una posición frente al autor y el texto. Dio su opinión frente al comportamiento del niño protagonista de la anécdota y valoró los hechos sucedidos: “M: ¿Qué opinas del escritor de esta anécdota? J: que es muy desobediente y que no le hace caso a la mamá” (Jaramillo, junio 5 de 2019, diario de campo N°17). De igual manera, dejó claro que no le cambiaría nada a la anécdota porque le gusto. Esa lectura tras las líneas, le permitió posiblemente comprender a la niña qué pretendía el autor con su discurso y de esta manera, poder articular una opinión personal respecto a las ideas que exponía con argumentos. Su respuesta es sin duda externa al texto puesto que en su exigencia de comprenderlo tuvo en cuenta el contexto social al que pertenecía el autor y pudo comprender sus acciones frente a los hechos que le sucedieron y así juzgarlo.

Como se evidencia en los resultados de las anteriores pruebas, son muchos los avances a los que se pudieron llegar con la posibilidad de leer y escribir en situaciones de la vida real y en contextos funcionales. En este caso el empleo de la anécdota como práctica sociocultural fue lo que permitió cualificar los procesos de comprensión de los niños, es así como a partir de su empleo, lograron establecerse propósitos claros antes de leer, predecir, verificar, autocorregir, inferir, recontar y construir una posición crítica frente a los textos leídos. Puede decirse que al ser un género discurso que guardó relación con la vida misma, se convirtió en un apoyo para que los niños resignificaran sus experiencias en el aula de clase y se fueran reconociendo como sujetos activos en la construcción de sus aprendizajes respecto a la lengua escrita.

— Escritura

- Sofía

Para la evaluación diagnóstica de la escritura al inicio del proceso, se le solicitó a Sofía escribir una anécdota. Así la produjo:

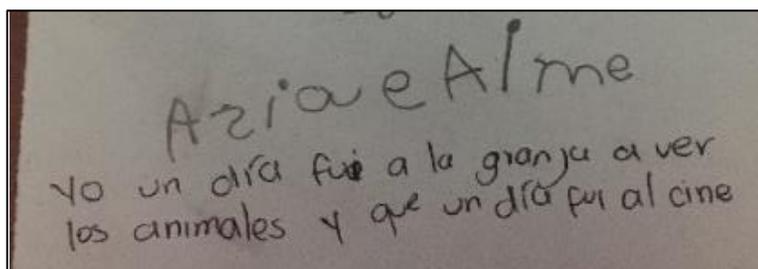


Imagen n°12, muestra de escritura anécdota evaluación diagnostica inicial, Jaramillo, abril 10 de 2019, diario de campo N°4

Transcripción: “Yo un día fui a la granja a ver unos animales y que un día fui al cine”

En la producción de la niña se identificó la presencia de dos posibles temáticas, en este caso las que respecta a visitar una granja e ir a cine. Obviamente, no había texto ni tampoco fue un acto de comunicación coherente en su globalidad. Se observó una yuxtaposición de dos frases, el fenómeno pudo corresponder al uso de la frase, en el aula, como mínima unidad de sentido. Jurado (1988) asevera que esto se deba a la realización de “ejercicios de construcción frástica (de frases u oraciones), sin propiciar condiciones para el posicionamiento del niño en la producción escrita” (p. 69).

Al revisar a profundidad lo escrito, se describió una situación inicial que pasó a una complicación donde enunció la presencia de unos animales, empero, lo que siguió, que debió ser las acciones para resolver el asunto y el cierre de su texto, se vio unido por otra temática. Esta segunda intención de anécdota decía así: “... y que un día me fui al cine” (Jaramillo, abril 10 de 2019, diario de campo N°4). Básicamente fue una oración entendible pero no cumplió con la función comunicativa de ser una anécdota. Esta particularidad pudo llevar a pensar que no refirió a los elementos pragmáticos que guiaron su producción textual y no reconoció a su interlocutor.

En la segunda oportunidad al final de la investigación, Sofía relató de forma escrita lo siguiente:

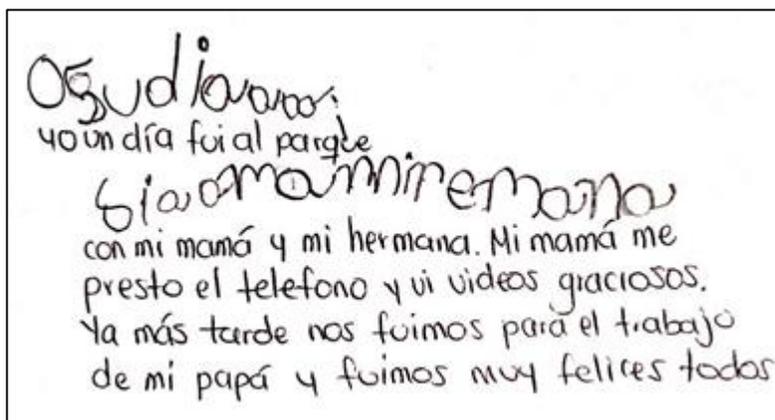


Imagen n°13, muestra de escritura anécdota evaluación diagnóstica final, Jaramillo, mayo 31 de 2019, diario de campo N° 16

Transcripción: “Yo un día fui al parque con mi mamá y mi hermana, mi mamá me prestó el teléfono y vi videos graciosos ya más tarde nos fuimos para el trabajo de mi papá y fuimos felices todos”

La producción escrita mostró diferencias significativas. La niña produjo un texto coherente con progresión temática. Evidenciando avances bastantes reveladores respecto a los aspectos que se tuvieron en cuenta para la valoración, quizás por la implementación en el aula de clase de la secuencia didáctica y su encuentro con este género discursivo.

Se observó que tuvo una conciencia en función al requerimiento pragmático la cual atendió al enunciado con el que fue planteada la prueba. A lo largo de su escrito, narró hechos reales de su vida personal, donde enunció una situación inicial en la cual presentó los personajes (ella, su mamá y su hermana), un lugar y tiempo respectivamente (fui al parque). Pasó a una complicación (mi mamá me prestó el celular) con acciones que explicitaron lo sucedido (vi videojuegos graciosos). Y en la situación concluyente manifestó el fin del relato (ya más tarde nos fuimos para el trabajo de mi papá) valorando la situación con expresiones de afecto (fuimos muy felices todos). De lo anterior, se hizo evidente que la información era coherente y cohesionada de manera tal, que dio cuenta que la niña pensó en su interlocutor y se apropió del lenguaje de acuerdo al contexto comunicativo en el que se encontraba.

En su apropiación del tipo de discurso y en la medida que fue cualificando su proceso, la niña reconoció las posibilidades que tuvo la anécdota para comunicar un acontecimiento vivido y hacerse entender, a través de su escritura, por el lector de su texto. Así mismo, tuvo en cuenta que, además de ser ella, la poseedora de toda la información, ésta debía ser redactada de manera coherente y que respondiera al requerimiento pragmático con el que fue plantada la prueba para que su interlocutor pudiera comprender su mensaje.

La anécdota al ser un texto que es propio del contexto sociocultural de la pequeña, le permitió transformar y evolucionar en la presentación de su escrito y tener claro los elementos estructurales que la conformaban. Además, la toma de conciencia sobre los asuntos importantes dentro de su producción de este género, influyó en que el texto respondiera a la superestructura del mismo y a su intención comunicativa.

- Emmanuel

En las pruebas de escritura, se le indicó a Emanuel que redactara una anécdota. Inicialmente su producción fue la siguiente:

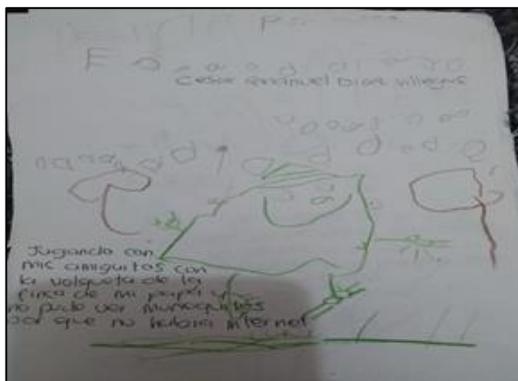


Imagen n°14, muestra de escritura anécdota evaluación diagnóstica inicial, Restrepo, abril 23 de 2019,
diario de campo N°4

Transcripción: “Jugando con mis amiguitos, con la volqueta de la finca de mi papá. No pude ver muñequitos porque no había internet”

Su producción no presentó una coherencia global, pues no logró seguir un eje temático a lo largo de su escrito, esto debido a la yuxtaposición de dos eventos diferentes. En el primero, relató un hecho donde se encontraba jugando con sus amigos, cuando debió dar una complicación, paso al segundo evento donde enunció no poder ver televisión. Además, no cumplió con una superestructura correspondiente para el texto pedido (anécdota), así mismo, la falta de coherencia hizo que su intención comunicativa no fuera clara. Por esto, se evidenció que aún el niño no reconocía un interlocutor válido.

Para la prueba final Emmanuel relato de forma escrita lo siguiente:

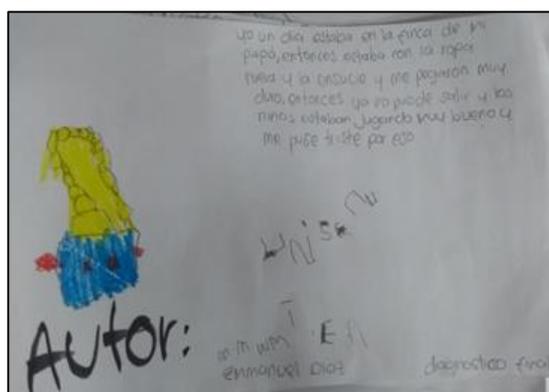


Imagen n°15, muestra de escritura anécdota evaluación diagnóstica final, Restrepo, junio 5 de 2019,
diario de campo N° 16

Trascripción: “Yo un día estaba en la finca de mi papá, entonces estaba con la ropa nueva y la ensucié, y me pegaron muy duro. Entonces, ya no pude salir y los niños estaban jugando muy bueno y me puse triste por eso”

Se evidenciaron cambios importantes en su proceso de escritura ya que en esta oportunidad si logró a lo largo de su producción conservar un eje temático, lo cual hizo que su escrito tuviera coherencia global. En cuanto a la función pragmática esta vez logró cumplir con ella, ya que tuvo en cuenta su intención comunicativa para producir su discurso y presentó una superestructura adecuada para el tipo de texto requerido. Primero, una situación inicial donde hizo presentación de los personajes (él como protagonista), se ubicó en un tiempo (un día) y un espacio (la finca). Presentó una complicación (estaba con la ropa nueva y la ensucié) y dio acciones para explicar lo sucedido (me pegaron muy duro). También presentó un respectivo final, donde dio un desenlace de los hechos en el cual utilizó recursos para demarcarlo (entonces, ya no pude salir) y valoró lo ocurrido (me puse muy triste). Así mismo, logró reconocer un interlocutor válido, ya que dio detalles que permitieron que su intención comunicativa fuera clara.

Estos progresos en el proceso de escritura fueron posibles cuando se le permitió al niño pasar de la escritura descontextualizada (ejercicios de copiado) a utilizarla en contexto. Lo cual fue posible cuando se trabajó la lengua escrita a través de la anécdota como práctica sociocultural, donde se resignificó y se dio valor a los eventos sucedidos en la vida de los niños. En ese sentido, este género permitió la trascendencia del mundo sociocultural del niño a las prácticas escolares, por lo tanto su proceso de construcción de la lengua escrita se hizo más significativo. Ya que, por medio de la anécdota Emanuel pudo ser autor y protagonista de sus propios textos y además escribir con sentido. A través de estos encuentros el niño, poco a poco, fue identificando sus interlocutores válidos; escribió de forma coherente, es decir mantuvo un eje temático; estableció una intención comunicativa clara para producir un discurso pertinente al contexto en el que se desarrolló y pudo cumplir con la superestructura del texto requerido.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A continuación, se consignan las conclusiones y recomendaciones, las cuales se presentan como un cierre a lo que se desarrolló en la investigación. En estas, se destaca la consecución de los resultados obtenidos y las consideraciones finales que se configuran como respuestas a la pregunta planteada. Para ello, se emplearon diversos instrumentos que posibilitaron la recolección de la información, sobre cómo es el proceso de construcción de la lengua escrita en niños de preescolar y la contribución de la anécdota como práctica sociocultural en él.

- a. Con la investigación se pudo comprobar que la anécdota como práctica sociocultural, insidió de forma determinante en el desarrollo de la lengua escrita en niños de preescolar. Fue evidente como los niños cualificaron el uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas y fueron tomando conciencia y control del aprendizaje, llevándolos a niveles más estructurados en la construcción de la lengua escrita.
- b. Respecto a las experiencias previas, se utilizaron para apoyar la comprensión. En la medida que se fueron leyendo más textos el bagaje se amplió y se actualizó. La anécdota dio mayores oportunidades para expresar puntos de vista y ampliar el conocimiento. Esto fue gracias a la lectura de diferentes relatos de vida, que, por su lenguaje informal, familiar y distendido, sustentado en hechos curiosos sucedidos y cercanos facilitaron la intermediación entre los saberes previos y el conocimiento.
- c. Las estrategias cognitivas como las predicciones resultaron más fluidas, pues los textos eran más previsibles en tanto constituían asuntos que podía constatar desde sus propias experiencias. Al vincular las relaciones conceptuales fruto de las experiencias, los niños lograron una interacción con lo relatado, pues este género pertenecía a su comunidad discursiva (barrio, escuela, localidad) lo facilitó dicho vínculo, les dio soporte y seguridad para adelantarse y predecir el contenido textual.
- d. El proceso de comprensión se cualificó, pues los niños fueron apostándole a la lectura entre líneas. Al ser la anécdota un género de su comunidad discursiva, barrio, escuela, localidad, permitió deducir la información no explícita, pues había una cercana compenetración con los sucesos leídos de otros autores cercanos a ellos, amigos de la escuela, padres, profesores o niños de la misma localidad, se sintieron identificados con lo relatado e hicieron un ejercicio consciente, y finalmente conjeturaron sobre la base de sus experiencias.

- e. Recontar el texto leído, es decir recuperar la información literal, exigió a los niños hacer una paráfrasis del mismo. Por medio del discurso oral y de las experiencias compartidas en lo cotidiano, recontaron el texto siguiendo una secuencia de los hechos relatados, donde pusieron en común detalles importantes del texto original y omitieron aquellos que consideraron poco relevantes. Dicho ejercicio fue posible porque el tipo de texto empleado era común para los niños, por lo tanto, fue tarea fácil evocar sus recuerdos sobre hechos ya conocidos y finalmente hacer un ejercicio de recuento de forma asertiva.
- f. En la medida que lo leído se compenetraba con su ser, los niños optimizaron la posibilidad de preguntarse por los autores. Reconocer al otro e identificar cómo el protagonista resolvía las acciones presentadas permitieron emitir objetivos, estos razonamientos se constituyeron como motivos para leer con sentido y de manera crítica. Esta lectura crítica surgió de la posibilidad de revisarse así mismo, pero al mismo tiempo de tener la necesidad de analizar al otro y lo que este quería comunicar con su texto.
- g. Producir anécdotas permitió a los estudiantes reconocer que en la escritura es menester pensar antes de redactar. Así ellos, fueron capaces de enunciar el tema a proponer para su trabajo. Estos temas fueron ricos en contenido y la evidencia de ello se plasmó en poder concretar una buena cantidad de información para construir un relato de su propia existencia a través de las anécdotas compartidas.
- h. Las anécdotas por su estructura narrativa y de fácil manejo para los niños sirvieron para predecir y /o conjeturar. Los niños pudieron identificar características como: la situación inicial, episodio y situación final. En la escritura se favoreció el hecho de ser relatos conocidos con anterioridad lo que ayudó a revisar la coherencia interna y estructuración de sus partes. Esto apoyado en los saberes previos los cuales se fueron constituyendo como un repertorio cotidiano de sucesos pues todos podían leer y escribir sobre sus hazañas, tristezas, alegría, miedos y penas. Esto se convirtió en un bagaje de anécdotas compartidas y vividas.
- i. Tomar conciencia de para quién y por qué escribir dio lugar para reconocer requerimientos pragmáticos de la escritura. Tener claro qué escribir, para qué hacerlo y sobre todo para quién está dirigido fueron asuntos importantes que no solo influyeron en la coherencia global sino en la producción de textos completos y con una intención comunicativa clara. Así, siendo los niños

dueños de lo que relataban produjeron anécdotas que atendieron al tipo de discurso y a la estructura adecuada para presentar la información a comunicar, pues evocan sus recuerdos y volvían a ellos para cualificar sus textos, lo que les permitió asumirse como usuarios competentes del lenguaje.

- j. La valoración de la producción escrita de los compañeros se configuró como herramienta de auto-revisión. Cuando los niños tomaron conciencia de revisar y criticar otros textos, les ofreció una doble oportunidad, pues las preguntas, agregados y críticas hechas al otro se revirtieron en ellos mismo y pudieron también opinar sobre el valor de sus propias vivencias. Este ejercicio de introspección fue gracias a la anécdota como práctica social pues al escuchar relatar las hazañas de sus compañeros y como estas se solucionaban dio pie para reconocer que sus textos requerían de ella.

Recomendaciones

- a. Desde el Ministerio de Educación se debe actualizar, reorientar y enriquecer el currículo para de esta manera ofrecer a los estudiantes desde los grados iniciales la posibilidad de vincularse con el lenguaje escrito de forma comprometida y responsable. Posibilidad que debe estar enmarcada en la restitución del valor que profesan las investigaciones que se han venido gestando desde los años 70, y que hacen parte de los Lineamientos Curriculares para la lengua Castellana en donde se reconoce a los niños de preescolar como usuarios competentes de la lengua.
- b. Se recomienda que desde la licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia se brinden a los estudiantes en formación escenarios de práctica en donde puedan experimentar a cabalidad las propuestas de enseñanza y aprendizaje de los géneros discursivos. De igual manera, involucrar a todos los docentes del programa en el conocimiento y divulgación de los resultados obtenidos en la ejecución de estas investigaciones en donde se traspasa del aprendizaje del código a situaciones que involucran de forma real la lengua escrita. Planear y llevar a la realización acciones en donde la universidad demuestre con la fuerza de los argumentos los cambios significativos para formar desde preescolar a los sujetos como lectores y productores de textos.
- c. Respecto al género anécdota, se hace necesario que en el aula se trastienda de la oralidad a la producción escrita de las mismas, para que los niños cualifiquen y fortalezcan los procesos de construcción de la lengua escrita a través de prácticas que emerjan de las experiencias de ellos.

- a. Ofertar espacios significativos en el aula de clase donde se pueda utilizar la lengua escrita en contexto y desde su funcionalidad.
- b. Reconocer los saberes previos como elementos claves para la comprensión lectora, valorando las experiencias y el bagaje cultural de los pequeños como una posibilidad de desplegar múltiples maneras y propósitos para la lectura y la escritura en eventos reales de comunicación. En ese sentido es necesario reconocer la voz de los niños, como una voz igual de valiosa a la de cualquier sujeto que participa en los procesos de enseñanza.
- c. Desde la perspectiva sociocultural, el aula de clase debe constituirse como una esfera social donde se desarrollen eventos heterogéneos y comunicativos por medio de la creación de comunidades discursivas, pero siempre a partir de lo que los niños saben y comprenden.
- d. Incluir en las aulas de clase las prácticas de lectura y escritura que se encuentran fuera del contexto escolar, donde sea posible explorar las diferencias lingüísticas y cognitivas entre lo personal y lo académico, para buscar zonas de desarrollo próximo y devolverle a lengua escrita su valor social.
- e. Resignificar las prácticas pedagógicas para encaminar los esfuerzos a la generación de comunidades lectoras y escritoras, donde se les dé a los niños la confianza de desempeñar el rol tanto de escritores como de lectores autónomos y críticos. Se hace imprescindible que se generen encuentros de diálogo y reflexión, que den cabida para la crítica y argumentación de los diferentes puntos de vista que surjan a partir de la lectura y la escritura de diferentes textos.

De la investigación realizada, se plantean algunos interrogantes que pueden servir para futuras pesquisas, los cuales surgen a partir de los hallazgos encontrados y la relevancia que tienen dichos temas en los procesos de construcción de la lengua escrita. Estos son: ¿De qué manera la implementación del aprendizaje cooperativo influye en el desarrollo de la producción escrita en niños y niñas de preescolar y primero de primaria? ¿Cómo las prácticas en el aula de los y las docentes pueden influir en las construcciones que los niños y las niñas tienen sobre la convivencia con los demás? ¿Cuál es la participación de la familia en la creación de espacios de convivencia escolar de las instituciones educativas? ¿Qué otros géneros discursivos se pueden utilizar para fortalecer la construcción de la lengua escrita en preescolar y cómo estas aportan a la construcción de ideales en línea al saber coexistir con los demás?

6. REFERENCIAS

- Alexopoulou, A. (2010). *El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0097.pdf
- Álvarez, B., y Moreno, M. (2014). *La confrontación pautada: una estrategia didáctica para dinamizar los procesos de construcción de la lectura y escritura en niños de transición y primero* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/249>
- Anónimo. (2009). ¿Qué es parafrasear? Recuperado de <http://manual-estrategiasapdje.blogspot.com/2009/05/que-es-parafrasear.html>
- Ávila, L., Berrio, H., Duarte, L., Guio, L., Parra, H., y Peña, D. (2015). *Prácticas vernáculas: una posibilidad para fomentar la construcción de sentido en la producción textual*. (Tesis de maestría). Universidad de San Buenaventura. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/141765.pdf>
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Recuperado de: <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/estetica-de-la-creacion3b3n-verbal.pdf>
- Barboza, F. (2007). Los conocimientos previos en la comprensión de la lectura. *Legenda*, 12, 9, pp. 61-67.
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2, 9, pp. 635 – 648. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2/v9n2a11.pdf>
- Belén, V. (2016). Lecturas reparadoras: reflexiones sobre las narrativas terapéuticas en la literatura de autoayuda. *Revista de Estudos da Comunicação*, 17, 42, 86-103. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/324622980_Lecturas_reparadoras_reflexiones_sobre_las_narrativas_terapeuticas_en_la_literatura_de_autoayuda/fulltext/5ad97c86aca272fdaf821074/Lecturas-reparadoras-reflexiones-sobre-las-narrativas-terapeuticas-en-la-literatura-de-autoayuda.pdf
- Bellón, C., y Cruz, M.P. (2002). La escritura como actividad sociocultural compleja en el aula de transición: avances teóricos. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2463/3429>
- Boillos, M. (2017). Escribir a través de los géneros discursivos en el marco educativo basado en las competencias: el caso del País Vasco. *Tejuelo*, 26, pp. 63-90. Recuperado de https://www.academia.edu/38250895/Escribir_a_trav%C3%A9s_de_los_g%C3%A9neros_discursivos_en_el_marco_educativo_basado_en_las_competencias_el_caso_del_Pa%C3%ADs_Vasco
- Caldera, R., y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 11, 37, pp. 247-255. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603710.pdf>
- Calkins, L. (1994). *Didáctica de la escritura*. Argentina: AIQUE.
- Calleja, J. (2017). La escritura como terapia. Recuperado de <http://psheda.com/la-escritura-como-terapia/>
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel. Recuperado de <https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Calsamiglia%20y%20Tuson%20-%20Las%20cosas%20del%20decir.%20Manual%20de%20an%C3%A1lisis%20del%20discurso.pdf>
- Campillo, M. (2011). Aprendiendo terapia narrativa a través de escribir poemas terapéuticos. *Revista de la universidad veracruzana*, 7, 1, pp. 1-21. Recuperado de <https://www.uv.mx/psicologia/files/2013/06/Aprendiendo-terapia-narrativa.pdf>
- Cardona, C. y Restrepo, A. (2013). *Herramientas del control lista de chequeos*. Recuperado de: http://puntosdeencuentro.weebly.com/uploads/2/2/3/6/22361874/listas_de_chequeo.pdf
- Cassany, D. (2006). Análisis de una práctica letrada electrónica. *Páginas de Guarda*, 2, pp. 99-112. Recuperado de https://www.academia.edu/6976070/An%C3%A1lisis_de_una_pr%C3%A1ctica_letrada_electr%C3%B3nica

- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Recuperado de <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1K249FCXL-2B7097T-2P6>
- Cassany, D. (2009). Leer para Sophia. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22473/Cassany_leerparasofia.pdf
- Cassany, D. (2010). Sobre las inferencias en ELE y L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. Recuperado de: https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530db3e1d9cab.pdf
- Cassany, D., y Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. Recuperado de <http://cienciasformales.mex.tl/imagesnew/7/4/6/3/6/LEER%20Y%20ESCRIBIR%20EN%20UNIVERSIDAD.pdf>
- Cázares, L. (2010). *Aprendizaje de la lengua escrita en preescolares: diseño, aplicación y seguimiento de situaciones didácticas*. (Tesis de maestría). Universidad Veracruzana. Veracruz, México. Recuperado de https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/tesis_lancy.pdf
- Devoz, I y Puello, E. (2015). *El cuento: Estrategia de enseñanza para la educación infantil en el hogar infantil comunitario bellavista de Arjona Bolívar*. (Tesis de pregrado). Universidad del Tolima. Turbaco, Colombia. Recuperado de: <http://190.242.62.234:8080/jspui/bitstream/11227/2117/1/El%20Cuento%20como%20estrategia%20de%20ense%C3%B1anza.pdf>
- Dulzaides, M., y Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*. 12, 2, pp. 1-4. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/5013/1/analisis.pdf>
- Echavarría, M. L., y Quintero, A. (2002). La persistencia de los imaginarios colectivos: un análisis crítico de nuestras formas de enseñar a leer ya escribir para transformar los sueños. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7487/1/MariaEchavarría_2002_imaginarioscolectivos.pdf
- Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización teoría y práctica*. Recuperado de: <https://books.google.es/books?id=tEW6zozqGQEC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante, conferencia de las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores*. CINVESTAV. Recuperado de <http://atencapital.org.ar/sites/default/files/Leeryescribirenumundocambiante.pdf>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo xxi. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=wHFXcQcPvr4C&oi=fnd&pg=PA11&dq=Ferreiro,+E.,+%26+Teberosky,+A.,+\(1991\).+Los+sistemas+de+escritura+en+el+desarrollo+del+ni%C3%B1o.+Siglo+xxi.+&ots=XiBkt9woVN&sig=XnOp35mW5KVOvv363oHHETESI00#v=onepage&q=Ferreiro%2C%20E.%2C%20%26%20Teberosky%2C%20A.%20\(1991\).%20Los%20sistemas%20de%20escritura%20en%20el%20desarrollo%20del%20ni%C3%B1o.%20Siglo%20xxi.&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=wHFXcQcPvr4C&oi=fnd&pg=PA11&dq=Ferreiro,+E.,+%26+Teberosky,+A.,+(1991).+Los+sistemas+de+escritura+en+el+desarrollo+del+ni%C3%B1o.+Siglo+xxi.+&ots=XiBkt9woVN&sig=XnOp35mW5KVOvv363oHHETESI00#v=onepage&q=Ferreiro%2C%20E.%2C%20%26%20Teberosky%2C%20A.%20(1991).%20Los%20sistemas%20de%20escritura%20en%20el%20desarrollo%20del%20ni%C3%B1o.%20Siglo%20xxi.&f=false)
- Fonseca, M., Pérez, J., y Silva, H. (2018). *La explicitación del propósito de lectura como estrategia metacognitiva en la enseñanza de la comprensión lectora en aulas multigrado de la Institución Educativa Simón Bolívar de Paz de Ariporo, Casanare, Colombia*. (Tesis de maestría). Universidad de la Salle. Yopal, Colombia. Recuperado de http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/28317/MY162240_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores. Recuperado de <http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=FAUSAC.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=026153>

- Gergen, K. (2005). La comunicación terapéutica como relación. *Sistemas Familiares*. Recuperado de <http://www.fundacioninterfas.org/capacitacion/wp-content/uploads/2016/05/39.Gergen.pdf>
- Gómez, P. (1982). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. México: FUTURA S.A. Recuperado de <http://iebem.morelos.gob.mx/sites/iebem.edu.mx/files/PROPUESTAPARAELAPRENDIZAJEDELALENGUAESCRITA.pdf>
- González, P. (2015). De la escritura académica a la vernácula: un viaje de ida y vuelta. Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/6819/Andr%E9sGonz%E1lezPiedad.pdf?sequence=1>
- González, F y Herrera, E. (2015). *Análisis crítico del discurso de los “memes” alusivos al debate sobre paramilitarismo del Congreso de la República de Colombia*. (Tesis de pregrado) Universidad del Valle. Cali. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/9577/1/CB-0539462.pdf>
- Hidalgo, A., y Cantabrana, B. (2017). Efectos terapéuticos de la lectura. *Revista de Medicina y Cine*. 13, 2, pp. 75-78. Recuperado de http://revistas.usal.es/index.php/medicina_y_cine/article/view/16587/17227
- Hurtado, R. (1998). *La lengua viva: una propuesta constructivista para la enseñanza de la lectura y la escritura en niños de preescolar y primer grado de educación básica primaria*. Medellín: Instituto de Educación No Formal.
- Hurtado, R. (2005). El recuento, el resumen y las preguntas: estrategias didácticas para mejorar la comprensión de la lectura. *Revista Lenguaje Universidad del Valle*. 33, 79-76. Recuperado de <http://revistas.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4825/6965>
- Iglesias, E. (2005). La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:48c2da35-6a97-4b79-8d42-b5ae13755f20/2005-redele-3-05blanco1-pdf.pdf>
- Institución Educativa Juan María Céspedes. (2017). *Proyecto Educativo Institucional Institución Educativa Juan María Céspedes*. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/0008337047f8138b69965>
- Institución educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro. (2005). *Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado de: <https://es.calameo.com/read/003763336733b3260b39c>
- Izacara, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Recuperado de <http://dide.minedu.gob.pe/handle/123456789/4613>
- Jiménez, B. (2016). Transfondo semiótico de los procesos de lectura y escritura en la infancia. En: Hurtado, R. (ED), *Enseñanza de la lectura y escritura en la educación preescolar y primaria*. (pp. 127-142). Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2416/1/Ense%C3%B1anza%20de%20la%20lectura%20y%20la%20escritura%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20preescolar%20y%20la%20primaria.pdf>
- Jiménez, D. (2007). La anécdota, un género breve: Chamfort. *Çedille, Revista de Estudios Franceses*. 3, pp. 9-17. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/26455028_La_anecdota_un_genero_breve_Chamfort
- Jolibert, J. (1993). Recomendaciones para mejorar comprensión lectora y de escritura de niños de áreas rurales y urbano marginales. En: UNESCO, *Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe*. (9-12). Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000096791>
- Jurado, F. (1998). *Evaluación de competencias en lectura*. Bogotá: Plaza y Janes.
- Kaufman, A. (1994). Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién. *Lectura y vida*. 15, 3, pp. 15-32. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a15n3/15_03_Kaufman.pdf
- Kohan, S. (2016). *Escribir sobre uno mismo*. Alba Editorial. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=iom49_gUfMC&pg=PT3&lpg=PT3&dq=Escribir+sobre+uno+mismo+no+es+solo+una+forma+de+conservar+los+recuerdos,+sino+que+resulta+sumamente+%C3%BAtil+para+enriquecer+el+campo+literario+y+perfilar+el+estilo&source=bl&ots=r922FBJqme&sig=ACfU3UIVdjQiIymr5w1Avavp0mkcJRz9tA&hl=es&sa=X&ved=2ahUKewievITdvq7

[1AhVux1kKHe0ICicQ6AEwAHoECAoQAO#v=onpage&q=Escribir%20sobre%20uno%20mismo%20no%20es%20solo%20una%20forma%20de%20conservar%20los%20recuerdos%20C%20sino%20que%20resulta%20sumamente%20%20C3%20BAtil%20para%20enriquecer%20el%20campo%20iterario%20y%20perflar%20el%20estilo&f=false](#)

- Lerner, D. (1994). Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente. *Lectura y vida*, 15(3), 33-54. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a15n3/15_03_Lerner.pdf
- Lerner, D. (1995). ¿Es posible leer en la escuela? *Lectura y vida*, 17, 1, pp. 5-24. Recuperado de <https://innovacion.com.ar/odisea-profes/wp-content/uploads/2013/04/Lerner-Delia-2005a-Es-posible-leer-en-la-escuela.pdf>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mainardes, J. y Marcondes, M. (2011). Reflexões sobre a Etnografia Crítica e suas Implicações para a Pesquisa em Educação. *Educação & realidade*, 36, 2, pp- 425-446. Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/17004>
- Martínez, J. (2012). Perspectiva sociocognitiva de la escritura. *Revista Infancias Imágenes*, 11, 2, pp. 31-43. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817207>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Serie lineamientos curriculares Lengua castellana. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf
- Ministerio de educación nacional. (2014). *La literatura en la educación inicial*. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N23-literatura-educacion-inicial.pdf>
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Recuperado de: https://asambleasdialogicas.files.wordpress.com/2013/10/nemirovsky_planificaci_363n1.pdf
- Páez, R y Rondón G. (2014). La lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117041131/lecturacr.pdf>
- Pacheco, M. (2013) *¿Qué significa elaborar el discurso en el grado cero?* En L, Arieta, E, Ledesma, y F, Ávila: *Lectura y Escritura: Debates y Desafíos para el Mejoramiento de la Calidad Educativa: VI Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO – Compilación*. Recuperado de https://www.academia.edu/30983690/Lectura_y_Escritura_Debates_y_desaf%C3%ADos_para_el_mejoramiento_de_la_calidad_educativa
- Parra, M. (1991). La lingüística textual y su aplicación a la enseñanza del español en el nivel universitario: planteamientos teóricos. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/viewFile/16884/17753>
- Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/2-MEN-Leeryescribirenaescuela.pdf>
- Pérez, A. y Roa, C. (2010). Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el primer ciclo. Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Recuperado de <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/handle/123456789/100?mode=full>
- Ramos, M. (2018). *El proceso de escritura desde la anécdota como género textual en los niños y niñas del colegio Manuel Cepeda Vargas IED*. (Tesis de maestría). Pontificia universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co:8443/bitstream/handle/10554/35199/EL%20PROCESO%20DE%20ESCRITURA.%20DESDE%20LA%20AN%C3%81COTA%20COMO%20GENERO%20TEXTUAL%20EN%20LOS%20NI%C3%91OS%20Y%20NI%C3%91AS%20DEL%20GRADO%20QUINTO%20DEL%20COLEGIO%20MANUEL%20CEPEDA%20VARGAS%20IED.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Reyes, A. (2014). El uso de la escritura terapéutica en un contexto institucional. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*. 52, 5, pp. 502- 509. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4577/457745484010.pdf>
- Ribera, P. (2009). *Los aspectos textuales en la producción de géneros escritos con alumnos de educación infantil*. Universidad de Valencia, España. Recuperado de: http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/97/cuando_los_nios_entran_en_el_mundo_del_lenguaje_escrito.pdf
- Rico, D. (s. f.). Terapia narrativa y cuentos terapéuticos. Recuperado de <https://www.uv.mx/psicologia/files/2016/10/terapianarrativa.pdf>
- Robledo, J. (2009). Observación participante: ¿técnica o método? *Revista Nure Investigación*, 39. Recuperado de <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/viewFile/433/424>
- Sepúlveda, A. (2011). El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re) escritura. (Tesis de doctorado). Universidad de Barcelona. Barcelona, España Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42727/2/LASC_TESIS.pdf
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Revista Lenguaje Universidad del Valle*. 42(1), 97-122. Recuperado de <http://praxis.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4980/7123>
- Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.
- Solé, I. (1992). *Sobre la lectura*. Barcelona: Grao.
- Solé. (1996). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>
- Valdez, Z. (2012). Etnografía crítica. Surgimiento y repercusiones. *Revista comunicación*. 21, 1, pp. 16-24. Recuperado de: <http://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/issue/view/120>
- Valverde, L. (s.f.). El diario de campo. *Revista Trabajo Social*. Recuperado de <http://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>
- Vargas, I. (2016). ¿Cómo se concibe la etnografía crítica dentro de la investigación cualitativa? *Revista electrónica Educare*. 20, 2, pp. 1-13. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194144435004.pdf>
- Vigil, N. (2004). Acciones para desarrollar la escritura en lenguas indígenas. *Glosas Didácticas*. 12, 174-183. Recuperado de <https://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/15vigil.pdf>
- Zuccalá, G. (2015). Producir textos en los inicios de la escolaridad: La producción de textos orales, dictados a un adulto y escritos, en sala de 5 y primer grado. Comparación entre enfoques pedagógicos diferentes. (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Argentina Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1162/te.1162.pdf>

7. ANEXOS

7.1. Anexo n°1, consentimientos informados

Consentimiento informado padres de familia

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación Departamento de Pedagogía Infantil

Formulario de consentimiento Informado

Contribución del relato de anécdotas como práctica sociocultural al proceso de redacción de niños de preescolar de tres instituciones públicas del municipio de Medellín

Estimada madre / padre de familia, mi nombre es _____ soy estudiante de Pedagogía Infantil del noveno Semestre de la Universidad de Antioquia. Estoy participando de la investigación: La anécdota como práctica sociocultural al proceso de redacción de niños de preescolar, requisito para obtener mi título de Pedagoga Infantil. Para esta investigación trabajaremos en el grupo _____ del que su hijo(a) hacen parte.

La Institución Educativa viene interesada en la implementación de nuevas propuestas metodológicas, acordes con los principios y compromisos plasmados en la Misión y Visión Institucional. De esta manera el relato de anécdotas contribuirá a que los niños(as) se reconozcan producto de una historia familiar, social y cultural, así como también protagonista de sus escritos. Este ejercicio requerirá de la toma de evidencias tales como registros fotográficos, videos y muestras escriturales, las cuales serán estrictamente confidenciales y el nombre de su hijo(a) no será utilizado.

La participación es voluntaria y no afectará la nota que obtenga en la escuela. Usted y su hijo(a) tienen el derecho de retirar su consentimiento en cualquier momento. El estudio no conlleva ningún riesgo; todo lo contrario, participar en la investigación les permitirá al pequeño(a) mejorar el vínculo con la escritura y la lectura, usar la palabra para ser escuchado, hacer oír su voz, dar a conocer sus opiniones, comunicar informaciones, aprender más y mejor sobre la producción de diferentes tipos de textos, entre otras cosas.

Los resultados de la investigación serán publicados al final de esta y usted podrá solicitarlos cuando así quiera. Cualquier pregunta o cuestión puede comunicarse conmigo.

Nombre del estudiante en formación:

Celular _____ Email: _____

Asesora de práctica

Astrid Quintero

Celular: 3218837101 Email: astrid.quintero@udea.edu.co

Si su hijo(a) puede participar, favor llenar el formato de autorización y devolver a la maestra o estudiante investigadora.

Formulario de consentimiento informado

He leído la información expuesta en otros apartes de este texto. La investigadora me ha explicado el estudio y ha contestado mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para que mi hijo(a) _____ Grupo _____ participen en el estudio: Contribución del relato de anécdotas como práctica sociocultural al proceso de redacción de niños de preescolar.

He recibido copia de este procedimiento.

Firma de la madre, del padre o de quien hace sus veces _____

Cédula _____

Firma estudiante: _____

Consentimiento informado padres de maestros**Universidad de Antioquia****Facultad de Educación Departamento de Pedagogía Infantil****Formulario de consentimiento Informado****Contribución del relato de anécdotas como práctica sociocultural al proceso de redacción de niños de preescolar de dos instituciones públicas del municipio de Medellín**

Estimada profesora, mi nombre es _____ soy estudiante de Pedagogía Infantil del noveno Semestre de la Universidad de Antioquia. Estoy participando de la investigación: Contribución del relato de anécdotas como práctica sociocultural al proceso de redacción de niños de preescolar. Para esta investigación trabajaremos en el grupo _____ del que usted es directora.

La Institución Educativa viene interesada en la implementación de nuevas propuestas metodológicas, acordes con los principios y compromisos plasmados en la Misión y Visión Institucional. De esta manera el relato de anécdotas contribuirá a que los niños(as) se reconozcan producto de una historia familiar, social y cultural, así como también protagonista de sus escritos. Este ejercicio requerirá de la toma de evidencias tales como registros fotográficos y videos, las cuales serán estrictamente confidenciales y su nombre no será utilizado a no ser que usted así lo decida.

Su participación es voluntaria y usted tiene el derecho de retirar su consentimiento en cualquier momento. El estudio no conlleva ningún riesgo; todo lo contrario, participar en la investigación les permitirá conocer y apoyar estrategias para cualificar la producción y comprensión escrita. Así como a sus estudiantes mejorar el vínculo con la escritura y la lectura, usar la palabra para ser escuchado, hacer oír su voz, dar a conocer sus opiniones, comunicar informaciones, aprender más y mejor sobre la producción de diferentes tipos de textos, entre otras cosas.

Los resultados de la investigación serán publicados al final de esta y usted podrá solicitarlos cuando así quiera. Cualquier pregunta o cuestión puede comunicarse con:

Nombre del estudiante en formación:

Celular _____ Email: _____

Asesora de práctica

Astrid Quintero

Celular: 3218837101 Email: astrid.quintero@udea.edu.co

Si puede participar, favor llenar el formato de autorización y devolver a la maestra o estudiante investigadora.

Formulario de consentimiento informado/Autorización

He leído la información expuesta en otros apartes de este texto. La investigadora me ha explicado el estudio y han contestado mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para participar en este trabajo Contribución del relato de anécdotas como práctica sociocultural al proceso de redacción de niños de preescolar de tres instituciones públicas del municipio de Medellín.

He recibido copia de este procedimiento.

Nombre y apellidos:

Firma:

Cédula:

Teléfono:

7.2. Anexo n°2, lista de chequeo anécdota

Institución Educativa: _____
 Maestra investigadora: _____
 Grado: _____
 Fecha: _____

Tabla de valores

S:Siempre – A/V:A veces- N: Nunca- N/A: No aplica

ESTRUCTURA		CRITERIOS
DURANTE TODO EL TEXTO		Los hechos presentados son reales.
		Alterna entre el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto o indefinido
		Los tiempos verbales son consistentes a los largo del texto.
PLANTEAMIENTO Situación inicial: se plantean las circunstancias espacio-temporales: un lugar y un tiempo (que pueden ser algo vagos), los personajes y los acontecimientos		Utiliza Recursos para iniciar
		Se ubica en el tiempo
		Se ubicar en el espacio.
		Valora el hecho que se presenta.
		Presenta los personajes
EPISODIO Se divide en dos. (a) Se presentan los motivos dinámicos que destruyen el equilibrio de la situación inicial. (b) Supone la intervención de los personajes y el desarrollo de los hechos		Uso de deixis personal
		Presenta una situación inesperada
(a) Complicación	(b) Acción	Usa expresiones para indicar la acción inesperada. ...
		Presenta al personaje/s desarrollando los hechos incluidos en la complicación.
		Utiliza marcadores discursivos como conectores, organizadores y secuenciadores de la información.
RESOLUCIÓN Es el desenlace de la trama. Supone el fin del relato en algunos casos.		Las acciones relatadas conservan su razón de verosimilitud
		Usa expresiones que indican el final de la narración.
		Presenta el desenlace de la trama
SITUACIÓN FINAL Se trata de valoración de lo y se muestra cómo el transmisor de la anécdota refleja su estado de ánimo.		Usa expresiones para valorar lo ocurrido y expresar sus emociones.
		Utiliza marcadores discursivos para demarcar el final.

7.5. Anexo n°5, prueba de lectura receptiva inicial

Cuestionario de preguntas texto “El regalo más esperado”

Antes de leer

a. Temática-ampliación de saberes: Mostrar diferentes ilustraciones para activar los saberes previos de los niños frente al tema del texto a trabajar.



Preguntar: ¿Qué ves en estas fotos? Las personas que vemos ¿Cómo creen que están? Tristes, asustadas, alegres, sorprendidas... ¿Te gusta cumplir años? ¿Cuándo cumples? ¿Qué haces cuando cumples años? ¿Qué regalos te han dado el día que cumples años?

Luego, se presenta el título y se les dice: Con las fotos que vimos y el título que se llama El regalo más esperado, ¿de qué creen ustedes que se tratará el texto?

b. Predicciones:

Luego se le entrega el texto impreso para que los niños puedan revisar y preguntarles:

- ¿Este texto será un cuento, una carta, una noticia, una receta o una anécdota?
- ¿A quién está dirigido?
- ¿Dónde creen que suceden los hechos?
- ¿Cuál será el personaje principal? ¿Está contento o asustado el personaje? ¿Por qué?
- Señalar el título: “El regalo más esperado” ¿qué dirá aquí?

Después de hacer las predicciones anteriores, se procede con la lectura de la anécdota.

EL REGALO MÁS ESPERADO

Por: Alejandra



Un día antes de mi cumpleaños, me encontraba con mi **¿Con quién cree que estaba?** mamá viendo mi película favorita “Coco”. Mientras la veíamos ella comenzó a preguntarme **¿Qué me preguntaría mi mamá?** cuál era mi personaje favorito de la película y yo le contesté que era Miguel, el niño. Luego me dijo que sería muy chévere tener ese amiguito en la casa **¿Será que mi mamá me lo regalaría?**

Al otro día ¡ya era mi cumple! y al despertar mi mamá me tenía **¿Qué me tendría mi mamá?** unas sorpresas: un rico desayuno y una torta de cerezas. Pero..., yo me puse triste... muy triste, **¿Por qué creen que me puse?** porque pensé que el regalo era algo de la película que habíamos visto el día anterior.



Por la noche, cuando ya me iba a dormir, ella entró a mi habitación en compañía de mi papá y traían una bolsa muy grande y colorida. Me sorprendí mucho y al abrirla, ¡ohhhhhhhh! cuál fue mi sorpresa! ¡Ahí estaba! ¡siiiiii yupiiiiiii!!! **¿Qué había en la bolsa?** Un peluche de Miguel, mi personaje favorito. Los abracé y les di las gracias. Ese día dormí muy feliz acompañada de Miguel.



Durante la lectura

a. Predicciones - Parar de tanto en tanto e ir haciendo las siguientes preguntas:

- ¿Con quién cree que estaba?
- ¿Qué me preguntaría mi mamá?
- ¿Será que mi mamá me lo regalaría?
- ¿Por qué creen que me puse triste?
- ¿Qué había en la bolsa?

Después de leer

- b. Recuento: Entregarles a los niños-as, de manera individual, las imágenes de la anécdota para que las organicen en orden y luego recuenten el texto
- c. Inferencia: a partir de lo leído hacer las siguientes preguntas.
- ¿Qué otro título le pondrías al texto y por qué?
 - ¿Porque ese personaje era mi favorito en la película?

7.6. Anexo n°6, prueba de lectura receptiva final

Cuestionario de preguntas texto “El día que se perdió mi mamá”

ANTES DE LA LECTURA

Temática

- ¿Qué es para ti la desobediencia
- ¿Alguna vez has sido desobediente u obediente?
- ¿Te has perdido alguna vez?
- ¿Por qué los niños se pierden?
- ¿Qué significa ser necio, lo has sido alguna vez?

Predicciones

- Presentarles los dibujos, decirle que aparecen en orden (primero pasó esto, señalar la imagen 1 y revisar con el niño lo que se ve... luego se hace lo mismo con la segunda y así hasta terminar) una vez revisado los dibujo agregar que en la anécdota alguno de los dos personajes es desobediente y necio; para luego preguntar ¿de qué tratará la anécdota?



Preguntas de criticidad

- ¿Quién y cómo será el protagonista de la historia?

Propósito del autor/ criticidad

- El título de la anécdota es: “El día que se perdió mi mamá” ¿Qué querrá decir el autor con este título?

Propósito del lector

- ¿Qué quieres saber del texto que leeremos?

DURANTE LA LECTURA

El día que se perdió mi mamá

Por: Felipe Díaz

La semana pasada iba con mi mamá por la calle y estaba muy necio. Mi mamá me decía a cada rato:

— ¡Felipe pórtate bien, que estas muy inquieto y no dejas pasar a la gente!

Pero, yo seguía (¿qué seguía haciendo?) brincando y corriendo por el andén.



De pronto vi en una tienda una bicicleta muy bonita y sin permiso de (¿de quién?) mi mamá me fui a verla.

Cuando me voltee para decirle a mi mamá que quería la bici, ella se había (¿se había qué?) desaparecido. Quedé muy asustado y comencé a gritar:

¡Mamáaaaaaaaaaaaaaaaa! ¡Mamáaaaaaaaaaaaaaaaa!



En eso ella apareció pues se había escondido detrás de una puerta (¿por qué la mamá de Felipe se escondió?)... Cuando la vi corrí hacia ella y la abracé... mamá me dio un beso y me dijo: (¿qué le dijo?)

— Hijo no te alejes de mi lado porque puedes perderte.

Entonces, nos tomamos de la mano y nos fuimos caminado. Ese día no volví a soltar la mano de ella, ¡qué susto volver a perder a mi mamá!

DESPUÉS DE LA LECTURA

Recuento

Se ayuda al niño a que organice la anécdota con unas preguntas que indagan por la progresión temática:

- ¿Felipe y su mamá la semana pasada qué hicieron?
- ¿Por qué la mamá de Felipe lo regañaba?
- ¿Qué se fue a ver Felipe?
- ¿Finalmente que le dijo la mamá a Felipe?

Inferencia

- ¿Qué aprendió Felipe cuando su mamá se perdió?

Criticidad

- ¿Qué opinas del escritor de la anécdota?
- ¿Le cambiarías algo al texto y por qué?

7.7. Anexo n°7, propuesta de intervención⁴

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA ESCRIBIR ANÉCDOTAS	
PLANEACIÓN 1	DESCRIPCIÓN
<p>Leer para escribir</p> <p>Materiales: Los sobres con las anécdotas, papel bond y marcadores.</p> <p>Propósito: activar los saberes previos sobre el concepto de anécdota Lanzar hipótesis (predicciones, inferencias)</p> <p>Realizar un primer acercamiento conjunto al concepto de escritor</p>	<p>Para la ejecución de esta actividad conviene tener claros los objetivos de la discusión e iniciarla con una introducción general y animando a la cooperación entre todos. Para ello, la docente les comenta a los niños que en este día se trabajará con la tarea que los acudientes realizaron y enviaron en los sobres.</p> <p>Para iniciar, mediante una discusión guiada que permita la activación de los saberes previos que los niños tienen acerca de la anécdota, se les hace preguntas como ¿Saben que hay en los sobres? en caso de que los niños no recuerden se puede leer nuevamente el comunicado de la tarea y se empieza a indagar sobre ¿Quién escribió el texto? ¿Qué hicieron ellos cuando los acudientes estaban escribiendo? ¿Qué es una anécdota para ustedes? ¿Alguna vez han escrito o leído anécdotas y para quién? ¿Cómo reconocer que lo que estamos leyendo o escribiendo es una anécdota? ¿Para qué escribimos anécdotas? ¿Te han contado o has contado una anécdota? ¿Quién escribe anécdotas? ¿Para quién se escribe una anécdota?</p> <p>Las preguntas planteadas permiten más de una respuesta, por lo tanto, la docente es la encargada de ir motivando poco a poco a los estudiantes a explicar sus respuestas y permitir que ellos formulen preguntas y que se resuelvan en la medida de lo posible en el momento indicado.</p> <p>Es importante que se tome nota de todos los aportes que los niños den al respecto y se haga visible a los ojos de ellos para que pueda ser verificado posteriormente. Para terminar, es conveniente realizar un recuento de lo concretado.</p> <p>La profesora les indica a los niños que se leerá una de las anécdotas escritas por sus padres. Esta deberá pegarse en el tablero (debe ser escrita en papel bond sin el nombre del niño) posterior a esto se les indica a los niños que se acerquen y las observen detenidamente mirando los detalles dónde empiezan, dónde terminan, cuál es el título, quien la escribió, será que cuentan algo charro, triste, miedoso. Esto con el fin de facilitar la socialización posterior de las mismas.</p>

⁴ Se presentan solo algunos apartes de la intervención didáctica.

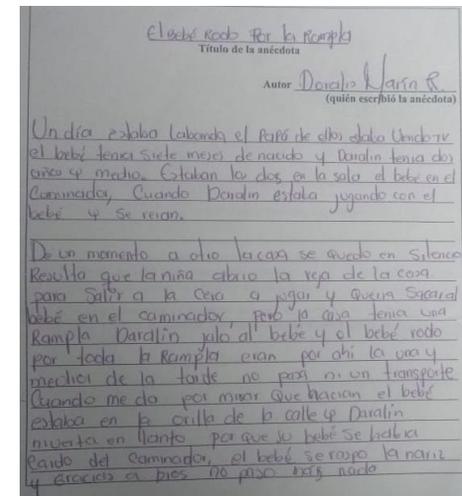
Cuando todos ya la revisen y hayan dicho muchas cosas sobre ella (la maestra solo observa en esta parte) pasa a hacer un conversatorio. Allí pregunta que vieron, dónde empiezan, dónde terminan, cuál es el título, quien la escribió, de quién será la madre o padre, será de algo charro, triste. Las respuestas de los niños no serán evaluadas en tanto son predicciones o hipótesis que deberán verificarse con el texto mismo.

Se inicia lanzando el propósito con el cual se lee. Preguntando ¿por qué creen que vamos a leer este texto?

Seguidamente se procede a la lectura de la anécdota. La cual debe hacerse marcando cada uno de los detalles. Primero se indica a los niños que se leerá el título (señalándolo) **Él bebe rodo por la rampa**, después se presenta el autor (señalándolo) **Doralin** Luego se procede a la lectura, diciendo *la anécdota empieza por aquí* (señalando el inicio). Esta se lee despacio y la maestra va acentuando cuando se mencionan los personajes, esto para permitir la identificación de cada uno la mamá, el papá, el bebé y Daralin y las acciones de cada uno, al finalizar también es necesario indicar que es el final (señalando). También se debe permitir que los niños vayan haciendo comentarios. Al finalizar se volverá a leer de nuevo, esta vez un poco más rápido y al finalizar se les pregunta a los niños:

¿Quién escribió esta anécdota? Se invita a los niños a pensar en el autor ¿recuerdan quien fue el autor? ¿Es la mama de quién? A la hija de la autora se le debe pedir que escuche atentamente las respuestas de sus compañeros y luego se le permite que diga si acertaron o no. Se invita a que imaginen a la autora ¿Será mayor o joven? Y que justifiquen sus respuestas, es decir ¿Por qué creen eso? **¿Para que la escribiría?** Invitar a los niños a pensar por qué escribió precisamente esa anécdota. **¿Cómo empieza la anécdota?** ¿Recuerdan que les señalé y leí donde iniciaba? Si los niños no recuerdan es necesario volver a leerles. **¿A quién le sucedió?** aparte Doralin la mamá ¿Qué otros personajes aparecen? Si no recuerdan se pueden dar algunas pistas como ¿Quién estaba viendo televisión? ¿Quién fue el que se calló? ¿Quiénes estaban jugando? También si es necesario se vuelve a leer. **¿En qué lugar ocurrió?** Deben justificar porque creen eso. También se les ayuda diciendo si la mamá estaba lavando y el papá viendo televisión ¿dónde estarían?

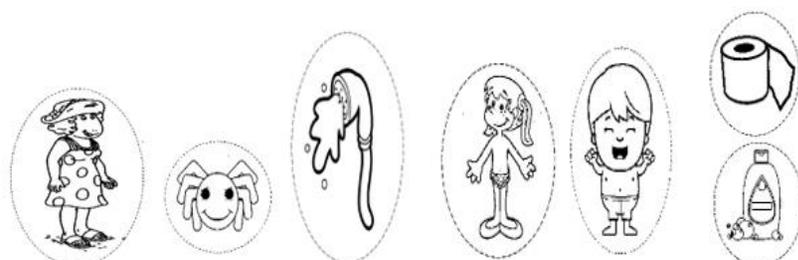
¿De qué trata esta anécdota que acabamos de leer? Es triste, chistosa, feliz o de miedo. Si los niños no recuerdan se debe leer de nuevo. **¿Cómo termino la anécdota?** ¿Recuerdan que les mostré



el final? Si no recuerdan se vuelve a leer. **¿Qué hubieras echo si tu hermanito se cae a la calle? ¿Qué te gusta de lo que leímos y que no?** Invitando a argumentar **¿Creen que esta anécdota es real e interesante?** ¿Por qué?

Al finalizar las lecturas se hace una recapitulación de las respuestas de los niños. En este punto se revisa lo dicho por ellos siguiendo las 10 preguntas anteriores, pero juntando todo lo dicho de cada una sin repetir información, de manera que nos permita hacer una construcción conjunta de las propiedades y características generales del texto que se está trabajando (la anécdota). Estas a su vez serán anotadas en un papel bond diferente y al finalizar el ejercicio se hará un recuento de las mismas. **Lo anterior, con el fin de que las características queden sistematizadas como un banco de herramientas para próximos encuentros con este tipo de textos.**

PLANEACIÓN 3	DESCRIPCIÓN
<p>Leer para escribir.</p> <p>Materiales: texto narrativo: anécdota escrito en papel bond.</p> <p>Propósito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisar como otros escriben anécdotas • Lanzar hipótesis (predicciones, inferencias) • Revisar algunas características del escritor • Verificar y autocorregir las predicciones e inferencias • Despertar la capacidad crítica y de argumentación ante la lectura • Recontar la anécdota 	<p><i>Antes de leer</i></p> <p>Indagar por la intención comunicativa del autor y algunas de su característica: a. ¿Quién será el autor de esta anécdota? b. ¿Por qué crees que el autor/a escribió esta anécdota que leeremos? c. ¿Qué quieres saber tú de la anécdota que leeremos? Luego, anunciamos que les leeremos lo que nos pasó y sentados en semicírculo iniciará la lectura y de tanto en tanto hará preguntas predictivas:</p> <p><i>Durante la lectura</i></p> <p>Una araña en mi baño</p> <p>Ayer me fui a bañar antes de irme al colegio. Abrí la llave del agua y cuando me estaba echando el champú me volteé y en el espejo me encontré una araña... (1) ¿Qué creen que hice? Cerré la llave del agua y agarré un pedazote de papel higiénico para atraparla, pero... (2) ¿La pude atrapar? ella corría y corría y corría rápidamente. Cuando iba a atraparla se movía y se movía y no podía cogerla. Entonces agarre (3) ¿Qué creen que agarre para matar la araña? El frasco de champú y empecé a embarrarla echándole champú y aun así no la podía atrapar... Asustada llame a... (4) ¿A quién creen que llamé? mi mamá para que me ayudara y cuando ella llegó ya la araña... (5) ¿Se había muerto o ido? se había ido y mi mamá me regañó (6) ¿Qué me habrá dicho mi mamá, imitemos su voz? porque había hecho un desastre... En el piso había pedazos de papel higiénico y todo el champú que regué. Me tocó limpiar todo a la carrera porque me iba a coger la noche para ir al colegio, con el susto que de pronto (7) ¿Qué susto tendría yo? el animalito volviera.</p> <p><i>Después de leer</i></p> <p>(8) ¿Cree usted que la actitud de la mamá fue la correcta? Explique su respuesta. (9) Crees que esta anécdota es verdadera y emocionante, por qué (10) ¿Qué consejo le daría usted al protagonista de la</p>

		<p>anécdota? Al finalizar, volver a repetir la pregunta sobre la intención del autor y verificar con base en la lectura si realmente lo que se dijo ha sido atinado (11) ¿Por qué crees que el autor/a escribió esta anécdota que leeremos?</p> <p>Para terminar, recontar la anécdota. Se invita a los niños a que recordemos que fue lo que me pasó. Permita que ellos vayan diciendo y ayude cronológicamente para que esto suceda.</p>
PLANEACIÓN 4		DESCRIPCION
<p>Leer para escribir.</p>	<p>Nivel de participantes: en equipos de a 3</p> <p>Duración aprox.: 30 minutos</p> <p>Propósitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentar la anécdota a sus compañeros. • Recontar la anécdota por medio de títeres. • Identificar la macroestructura y superestructura textual por medio de títeres. 	<p>Luego de relatar la anécdota se le entrega a cada niño/a una ficha para que colorea y realicen un títere con palitos de paleta.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Una vez coloreado, recortado y pegado el palito a cada títere, se les dice que armen equipos de a 3 en donde cada uno tendrá un personaje y narrarán la anécdota. Mientras están practicando recuerde la estructura de la anécdota pregunte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inicio a quién le sucedido el hecho (presentación de la(s) persona(s), dónde ocurrió y cuándo (lugar y tiempo del hecho), • Desarrollo: Qué pasó (relato del hecho o hechos sucedidos), desenlace: (resolución del hecho o hechos sucedidos) y evaluación qué impresionó y que sentimientos experimento (comentario acerca de lo sucedido). <p>Teniendo en cuenta la trama de la anécdota. Revise que esto suceda también durante la dramatización. La intervención final consiste en hacer preguntas sobre qué les ha gustado, si les gustaría hacer lo que el personaje.</p>
PLANEACIÓN 5		DESCRIPCION
<p>Escritura colectiva.</p>	<p>Propósito: Recontar de forma oral la anécdota Planificar y redactar una anécdota</p>	<p>Condiciones Generales: rol de docente</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> • Toma nota de lo dictado a la vista del grupo porque de este modo los niños perciben todo el tiempo el sistema notacional, pero no como suma de objetos aislados sino «en uso». </div>

ocurrir a todos o a la mayoría de los alumnos del aula
Elaboración colectiva de un borrador dictado al maestro

- Presenta como recursos valiosos el plan previo y el borrador de un discurso, que son etapas de producción y elementos de recuperación de información y de control del producto.
- Hace notar las correcciones que el grupo indica, ya que tachaduras, agregados, flechas evidencian el proceso de mejoramiento del producto —también su complejidad— y representan parte del quehacer de escritor. Utilizar papeles afiche permite conservar los pasos del proceso de construcción textual como testimonio del trabajo real de escribir.
- Va guiando a los niños durante la experiencia para que logren distinguir la oralidad de la escritura, ya que un mismo tema, aun con el mismo propósito, nunca tendrá un formato oral igual al de su producción escrita. La escritura no es la transcripción puntual de un contenido oral, tiene otros requisitos, otras convenciones no sólo gráficas sino del «modo de decir». Esto abarca aspectos gramaticales, de vocabulario, de coherencia y cohesión, etc.
- Se ocupa de fomentar el intercambio de saberes y destaca la importancia de cooperar entre pares. La discusión acerca de lo que están produciendo es en sí una práctica social del lenguaje altamente eficaz para desarrollar conocimientos. No sólo se invita a cuestionar las intervenciones erradas, sino los aciertos, ya que estimular la problematización de un aspecto de la realidad en grupo amerita reflexionar sobre todos los aportes.
- El docente explicita y recuerda cada vez que se considere necesario el contrato didáctico propio de la situación: los niños son los autores del texto, ellos tienen la responsabilidad de decidir cómo se escribe, qué se corrige, qué queda en la versión final, aunque tienen en el maestro un moderador y un informador calificado.
- Los estimula para que descubran —y si es necesario lo explicita— las condiciones de la situación de dictado: se dicta en un tono y un ritmo distintos de los que se utilizan en comentarios y discusiones.
- Brinda informaciones cuando los niños no logran resolver cómo se expresa algo, dudan entre opciones o les hacen falta modelos para elegir la más pertinente. Dichas enseñanzas tendrán lugar cuando los niños evidencien una necesidad genuina que otorgue validez a la intervención. También estará atento a que utilicen sus propios recursos como lectores, consultando fuentes, y sugiere o aporta las que considera útiles para el caso, nuevas o conocidas. El uso de puntuación básica en los textos por

parte del maestro en etapas iniciales puede integrarse «en acción», ya que los productos deben ser básicamente correctos y entendibles. No se debe perder de vista que, en los libros, que les leen y ellos exploran, esos signos están presentes.

Planificación de la redacción

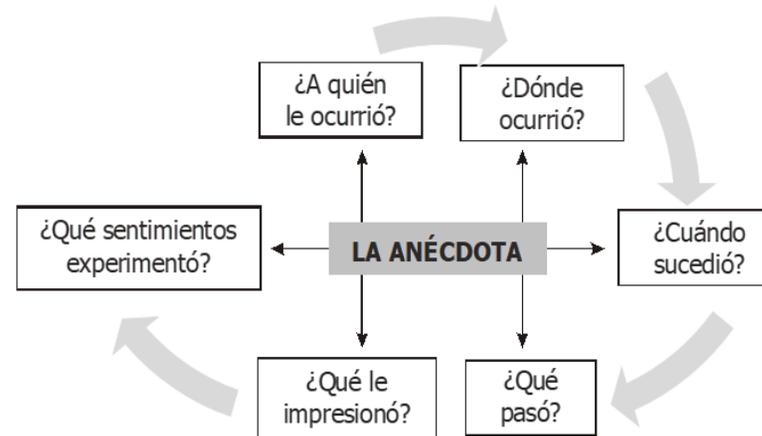
Sentados todos en semicírculo, abrir el diálogo explicitando el objetivo y el destinatario de la escritura (se escribe un texto para que sea leído por otros):

- ¿Recuerdan lo que paso ayer...o la semana pasada con la visita de Ramón? ¿Qué les parece si lo escribimos para pegarlo afuera del salón y que todos lo puedan leer?

La maestra expresa a los niños:

- La clase pasada nos visitó Ramón, y cuando se fue recordamos que fue lo que nos pasó con él. Hoy vamos de nuevo a recordar en orden lo que nos sucedió con su visita pues la vamos a escribir.

Para el recuento tener en cuenta la estructura de la anécdota:



Nota: expresarles a los niños que su participación, silencio y respeto en la actividad es muy importante y que al final de la sesión, se le dará un dulce a los niños que cumplan estas condiciones como premio.

Después del recuento oral, se preguntará **cuál fue el momento preferido**, pues este será el que vamos a escribir.

A medida que los niños van opinando se anotan las ideas en un papel afiche que corresponderá a la planeación y se pregunta quiénes están de acuerdo con cada momento y **se elige el que tenga el mayor número de votos**. Por ejemplo: un niño dice que su momento favorito fue cuando el títere les lanzó agua, se escribe esto en el afiche y se da la indicación de que alcen la mano los niños que están de acuerdo con este momento y se anota a un lado el número de estudiantes que alzaron la mano.

Cuando se tenga claro el momento, en un primero borrador (otro papel afiche) se hará un torbellino de ideas recogiendo toda la información que brinden los niños sobre este y se deben escribir tal cual lo expresen. Una vez se agotan las ideas o transcurre el tiempo destinado a la actividad, se clasifica y ordena las ideas.

Ayude a reflexionar sobre la cantidad de información que se deberá incluir teniendo en cuenta los destinatarios. Para ello, pregunte si lo dicho será suficiente. Por ejemplo, si ellos dicen que alguien nos lanzó agua, los convoca a que digan quien fue, como era realmente esa agua, ...recordemos que los demás estudiantes del colegio no saben qué fue lo que pasó (qué pasó) (recuerde tomar foto al acopio de ideas). Pedirles a los niños que le dicten lentamente, escribir al ritmo del dictante, demostrándoles naturalmente, cómo se relacionan el texto escrito con el oral y los grafemas con los fonemas.

En el último afiche se redactará el momento dándole una cronología y coherencia. A medida que se va escribiendo se podrá ir revisando las ideas y se puede sugerir mirar un aspecto por vez:

- Si está escrito todo lo que querían decir o se olvidaron de algo
- Ayuda a reflexionar sobre la **coherencia global (progresión temática)** del texto
- Puede proponer la sustitución de palabras repetidas en el texto.

Luego, se leerá en voz alta el texto terminado y se les preguntará a los niños que cuál título les gustaría asignarle. Las ideas se escriban en el tablero y se somete a votación- tener en cuenta que el título es un elemento importante de la macro y súper pues alerta de su significado ayudar a que no propongan cualesquiera cosas.... Después de elegirlo, se escribe en el afiche del texto final y se le preguntará a los estudiantes en qué lugar quisieran pegarlo, igualmente se somete a una votación y cuando se defina este se procederá a colocarlo allí.

ACTIVIDAD 8		DESCRIPCIÓN
Leer para escribir	Propósito:	Antes de iniciar con la lectura, la maestra pega la anécdota escrita en papel bond con sus respectivas imágenes en un lugar visible para los niños (el tablero), acto seguido, les indica que deben pasar al

Formular preguntas acerca del tema.
 Argumentar las decisiones tomadas para referirse a las predicciones e inferencias.
 Elaborar hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura
 Predecir a partir de la información que se le brinda

frente para observar el texto. Luego de que los niños lo visualicen, se procede a realizar algunas preguntas que los motive a predecir. Cada niño debe permanecer en su silla mientras se lleva a cabo el diálogo.

¿Este texto será un cuento, una carta, una noticia, una receta o una anécdota? ¿Por qué? ¿A quién está dirigido? ¿Dónde está el título, dónde el texto y donde las imágenes? ¿Dónde creen que suceden los hechos? ¿Cuál será el personaje principal? ¿Está contento o triste el personaje? ¿Por qué? Leer el título: “El día que bote el balón” Si el texto que leeremos se llama así ¿De qué tratará? Las respuestas de los niños serán discutidas y puestas en común, sin embargo, no serán evaluadas puesto que son hipótesis que se verificarán después de la lectura.

Al terminar con el diálogo se le entrega a cada niño una guía de anticipación en la cual se leerán algunas oraciones verdaderas o falsas con relación al tema de la anécdota. Esto, con el fin de que cada uno anticipe si corresponde o no al texto. La maestra será la encargada de leer el enunciado y dando la palabra a los niños para argumentar su respuesta y ellos a su vez llenaran la columna del lado izquierdo en la casilla correspondiente.

Antes de leer			Después de leer	
Verdadero	Falso		Verdadero	Falso
		El viernes me encontraba en la escuela jugando futbol con mis amigos.		
		Pero, cuando pensé que iba hacer un gol ¡oh sorpresa! Tire el balón fuera de la escuela...		
		Me sentí muy alegre y entusiasmado porque bote el balón y además porque perdimos el partido.		
		¡Andrés, busquemos a su mamá, para que nos ayude a recuperarlo!		
		Por lo menos habíamos recuperado el balón, porque el partido ya era imposible.		

Seguidamente se les comenta a los niños que el día de hoy les leerán la anécdota que les relató un niño de otro salón y la ha traído para que la recuerden. Se procede con la lectura, es bueno ir mostrando desde la cartelera cada una de las particularidades de la misma. Por ejemplo: aquí es el título (señalando) lo leeré **El día en que bote el balón...** luego aquí está el autor (señalando), se

llama **Andrés Henao**, seguir leyendo e ir mostrando hasta terminar. Durante la lectura se van haciendo pausas para hacer predicciones.

El día que bote el balón.

Por: **Andrés Henao**

El viernes me encontraba en la escuela jugando fútbol **¿Con quién creen que estaba jugando?** con mis amigos. El equipo de Susana ya había hecho tres goles y mi equipo solamente había hecho **¿Cuántos goles creen que había hecho el equipo de Andrés?** uno. ¡oooooooooooooo!, íbamos perdiendo!



En ese momento un amigo me pasó el balón. Como yo estaba tan desesperado **¿Por qué estaba desesperado?** decidí correr mucho y chutarlo con todas mis fuerzas. Pero, cuando pensé que iba hacer un gol ¡oh sorpresa! **¿Qué pasaría?** tire el balón fuera de la escuela...

Me sentí **¿Cómo creen que se sintió Andrés?** muy triste y apenado, no solo porque boté el balón, sino porque, por mi culpa... habíamos perdido el partido.

Al verme así de mal, todos mis amiguitos se acercaron y me animaron, diciéndome **¿Qué creen que le dijeron los amiguitos a Andrés?:**

- ¡Andrés, busquemos a la profe, para que nos ayude a recuperarlo!

Sin embargo, ella nos dio una mala noticia. **¿Qué creen que les dijo la profe?** nos comentó que no podíamos salir del colegio sin permiso del rector.





Desanimados y aburridos, estábamos todos parados en la puerta de la escuela esperamos que sonara el timbre para entrar de descanso. En ese instante alguien tocó la puerta y el Ceta la abrió.

Cuál sería nuestra sorpresa al encontrar parado en la puerta **¿Quién creen que estaba en la puerta?** a un vecino con el balón en la mano, ¡qué alivio sentí en ese momento! Por lo menos habíamos recuperado el balón, porque el partido ya era imposible. Me fui con mis amigos para el salón con el balón en la mano pensando en la revancha del día siguiente.



A partir de lo leído hacer las siguientes preguntas:

¿Ustedes creen que los niños le agradecieron al vecino por haberles devuelto el balón? ¿Será que en el partido de la revancha el equipo de Andrés si logro ganar? ¿Qué consejo le darían Andrés para la próxima vez que juegue futbol? ¿Será que uno se debe poner triste o enojarse cuando pierde un juego? ¿Cómo se sienten ustedes cuando ganan o pierden? ¿Qué fue lo que más le gusto de la anécdota y por qué? ¿Qué otro título le pondrías al texto y por qué?

Cuando ya los niños hayan expresado sus respuestas, se procede a recontar la anécdota. Para luego volver a la guía de anticipación y verificar y autocorregir las predicciones que lanzaron respecto a las oraciones antes de la lectura: - “niños recordemos que fue lo que paso” ¿Cuándo sucedió? ¿Quiénes estaban? ¿Dónde? ¿Qué fue lo que ocurrió? ¿Cómo se sintió el niño? ¿Cómo terminó la anécdota?,

Antes de leer			Después de leer	
Verdadero	Falso		Verdadero	Falso

		El viernes me encontraba en la escuela jugando futbol con mis amigos.		
		Pero, cuando pensé que iba hacer un gol ¡oh sorpresa! Tire el balón fuera de la escuela...		
		Me sentí muy alegre y entusiasmado porque bote el balón y además porque perdimos el partido.		
		¡Andrés, busquemos a su mamá, para que nos ayude a recuperarlo!		
		Por lo menos habíamos recuperado el balón, porque el partido ya era imposible.		

Es importante que se haga una confrontación de lo escrito por los 10 niños que se están evaluando. Finalmente, permita que algunos muestran su trabajo al grupo dándoles la oportunidad de que vuelvan a releerlo en contexto comunicativo, por ello, no dejar alentarlos a que ellos lean públicamente.

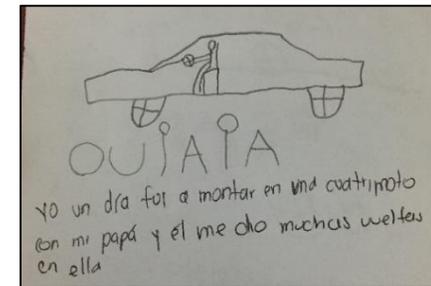
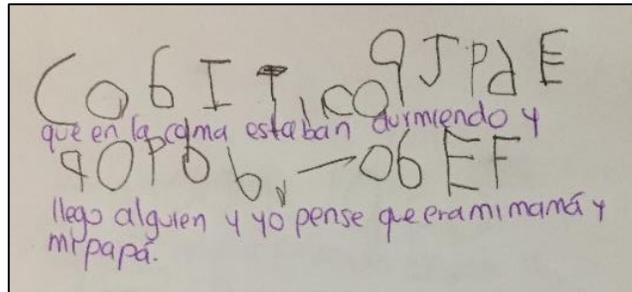
ACTIVIDAD 10	DESCRIPCIÓN
--------------	-------------

Escribir una anécdota

Propósito:
 Reconocer la coherencia global de un texto.
 Identificar la progresión temática.
 Producir una anécdota que cumpla con los parámetros de la comunicación.

Descripción

La maestra inicia diciendo que hace días se encontró unas anécdotas de unos niños del salón, pero cuando las leyó no entendió algunas cosas y que por ello las volvió a traer. Procede a leer la anécdota de Jacob Cabrera y dice: bueno Jacob, tu escrito está súper interesante, pero hay cosas que no entiendo (El espacio que se deja entre frase y frase del cartel es para alentar a Jacob a que complete la anécdota).
 1. cuándo fue que te sucedió: hace un mes, hace mucho tiempo... ¿cuándo? 2. Cómo te diste cuenta que llegó alguien. 3. Si no eran tu papá y mamá quiénes fueron. 4. Cuando los viste qué sentiste: miedo, alegría, tristeza, susto. 5. Qué pasó finalmente.



La maestra deberá llevarlas escritas en papel bond de forma convencional dejando un espacio prudente entre cada frase.

El texto es escrito por Luciano y se le pregunta: a dónde fuiste a montar en la cuatrimotor, si tu papá te dio muchas vueltas te mareaste o qué pasó, solo diste vueltas y cuando se terminó qué hicieron, quedaste triste, aburrido, alegre después de ese paseo

Este primer aparte la hace la maestra es decir va anotando lo que falta en el cartel. Cuando ya está agotada la confrontación (no hacer excesiva insistencia si el niño no logra recordar no hay nada que hacer) vuelve a leer la anécdota y se aprueba si todos lo creen.

Terminada la actividad se pasa a la redacción de una anécdota. Se les dice a los niños vamos a escribir una anécdota que sea la más larga y completa que puedan escribir en donde todo lo que pasó esté allí. La anécdota puede ser como ya saben triste, alegre, de miedo de lo que quieran. Una vez escriban paso a revisar. Recuerden que se la vamos a entregar a nuestros papás.