

La confrontación pautada: una estrategia didáctica para dinamizar los procesos de construcción de la lectura y escritura en niños de transición y primero.



Asesor:
Rubén Darío Hurtado Vergara

Bibiana Álvarez Ruiz
Maricela Moreno Oviedo



La confrontación pautada
Una estrategia didáctica para dinamizar los procesos de construcción de la lectura y escritura en niños de transición y primero.

Trabajo de grado para optar al título de:
Licenciadas en Pedagogía Infantil

Autoras:
Bibiana Álvarez
Maricela Moreno Oviedo

Asesor:
Rubén Darío Hurtado Vergara
Licenciado en didáctica y dificultades del aprendizaje.
Mg. Lingüística: psicolingüística
Mg. Educación: psicopedagogía

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil

Medellín
2014

En primer lugar, agradecer a Dios que nos acompañó en esta maravillosa aventura, que nos permitió no desistir, perseverar y al fin darnos cuenta, de que fuimos capaces. A él nuestra eterna gratitud.

En segundo lugar, un inmenso agradecimiento a nuestro maestro, Rubén Darío Hurtado, por la sabiduría, tranquilidad y ánimo de sus palabras, por dejarnos aprender un poco de su gran legado y permitirnos dar vida a este proyecto.

Finalmente, agradecemos a nuestra familia, por ser un apoyo, una voz de aliento y por permitirnos el espacio y el tiempo, para dedicarnos a esta labor.

Maricela y Bibiana.

Tabla de contenido

Introducción	4
Planteamiento del problema	7
Preguntas de investigación	9
Objetivos	10
Objetivo general	10
Objetivos específicos	10
Estado del Arte	11
Marco Teórico	17
Leer y escribir una posibilidad en tiempo de crisis	17
Una pequeña posibilidad de explorar otros mundos: La lectura y la escritura como elementos formativos	19
¿Leer?... Algunos esbozos conceptuales	19
Escribir: aproximaciones a una definición	21
Leer y escribir: dos procesos anclados	22
Leer y escribir en la escuela: un camino de encuentros y desencuentros	27
Psicogénesis de la escritura: la prehistoria de un descubrimiento	29
Primer nivel de una historia	30
Paso a un segundo nivel en el tejido de esta historia	31
Un tercer nivel en el camino	32
La Confrontación Pautada: estrategias didácticas que potencian los procesos de lectura y escritura en la infancia	33
Metodología	35
Método: Mixto	35
Diseño Cuasi Experimental	35
Sujetos de la investigación	35
Colegio Santa María del Rosario	35
Escuela de la Universidad Nacional	36
Técnicas	37
Instrumentos	37
Análisis de datos	41
Sesiones de intervención	62
Conclusiones	75
Recomendaciones	79
Bibliografía	80

Introducción

Leer y escribir actualmente son habilidades necesarias para hacer parte de los sistemas políticos, democráticos y económicos de la sociedad. Además asistimos también a un momento histórico, en el que la información escrita es tan abundante, que saber leer y escribir son condiciones necesarias para comprender nuestra propia cultura y apropiarnos de ella. La construcción de estas dos habilidades comunicativas desde la infancia, se pueden ver limitadas o enriquecidas, por varios asuntos, entre ellos la intervención del Otro y hay un contexto que desde la historia de la humanidad ha sido el encargado para emprender la enseñanza de la lectura y escritura: la Escuela.

Luego, desde ciertas teorías, que provienen desde la psicología cognitiva se empieza a pensar en el contexto escolar en un niño que construye su saber. Piaget (1967), con su teoría del constructivismo genético, Vygotsky (1979) desde su enfoque sociocultural, con sus aportes sobre el valor de la socialización del acto lingüístico y sobre todo, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) con su trabajo clásico sobre “los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”; aportan diferentes elementos que permiten pensar el aprendizaje de la lengua escrita en la infancia cómo un proceso en el que el protagonista es el “niño”.

Teniendo en cuenta lo anterior, este texto da cuenta de la investigación relacionada con los efectos de la “*Confrontación Pautada*” en la construcción y cualificación de la lectura y la escritura en los niños de transición de la escuela de la Universidad Nacional –Sede Medellín y los niños de primero del Colegio Santa María del Rosario. “*La Confrontación Pautada*”, es un término que ha sido acuñado por Hurtado (2010), para aludir a diversas formas de corrección de la lectura y la escritura, donde se busca que los niños tomen conciencia de cómo leen y escriben y a partir de ahí emprenden un proceso de autocorrecciones que los lleve a construir y cualificar la lengua escrita.

El presente texto consta de cuatro capítulos. A continuación se hará una breve mención de cada uno de ellos.

En el capítulo uno se hace el *Planteamiento del problema*, aquí se explica de dónde surge la pregunta de investigación y cuáles son las razones para realizar los siguientes planteamientos: *¿Cómo incide la confrontación pautada en la construcción y cualificación de la lectura y la escritura en los niños(as), del grado primero del Colegio Santa María del Rosario y los niños (as) del grado transición de la I.E Universidad Nacional? ¿Qué tipo de estrategias de confrontación pautada (relectura, reescritura, trabajo colaborativo e información lingüística) son más eficientes en la movilización del aprendizaje de la lectura y la escritura en los*

niños(as), del grado primero del Colegio Santa María del Rosario y los niños (as) del grado transición de la I.E Universidad Nacional?

En el segundo capítulo se describe el *Estado del arte* del problema de este texto que tiene como propósito fundamental, emprender la revisión de diversas investigaciones a nivel internacional y nacional que abordan u homologan, el concepto de “*Confrontación pautada*”, como una estrategia didáctica que permite movilizar en los niños procesos significativos de aprendizaje de la lectura y la escritura. El filtro se centró especialmente en aquellas estrategias que se han delimitado para el presente trabajo de investigación, estas son: *la reescritura, la relectura, el trabajo cooperativo entre pares y la información lingüística.*

En el tercer capítulo se desarrolla el *Marco teórico* el cual se encuentra dividido en seis temáticas que abordan los contenidos específicos que permeaban el desarrollo conceptual de esta investigación. La primera temática fue titulada *Leer y escribir una posibilidad en tiempos de crisis*. Este texto concibe como posible, rupturas y por ende cambios en esta sociedad de crisis que habitamos, desde los mismos cambios que se puedan vivenciar en un aula de clases. Cita entre otros órganos al Ministerio de Educación (2011) y su Plan Nacional de lectura y escritura, aludiendo siempre a una necesidad de formar desde la autonomía, el disfrute y la crítica, a los estudiantes desde sus primeros años escolares, en lectura y escritura.

La segunda temática fue denominada *La lectura y la escritura como elementos formativos. ¿Leer?... Algunos esbozos conceptuales. Y Escribir: aproximaciones a una definición*. Este texto aborda con amplitud los conceptos de lectura y escritura como procesos que se transforman a lo largo de la vida. Igualmente desarrolla cómo la base de estos procesos vitales en la formación del sujeto tienen estrecha relación a la manera como los niños desde sus primeros años de vida se vinculan a ellos.

En la tercera temática *Leer y escribir: dos procesos anclados* se define leer y escribir como dos prácticas que se pertenecen y se entretienen de tal manera que no es posible concebir la una sin la otra, el texto afirma que asimismo que los niños aprenden a leer y a escribir textos leyendo y escribiendo textos y que por tal motivo la propuesta didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje debe incluir, desde las salas del nivel inicial y las aulas del primer grado, la posibilidad de leer y producir la enorme variedad discursiva que ofrecen los textos de circulación social.

En la cuarta temática *Leer y escribir en la escuela*, se revisa el trasegar del acto de leer y escribir en la historia de la escuela. Aludiendo a tres imágenes del maestro en la escuela que se enlazan fuertemente, con las incidencias que tuvo en diferentes épocas la enseñanza de la lectura y escritura a nivel social.

Una quinta temática habla de la *Psicogenesis de la escritura: la prehistoria de un descubrimiento* presenta los principales hallazgos de varios años de investigación sobre la Psicogenesis de los sistemas de interpretación que los niños construyen para entender la representación alfabética del lenguaje. Se basa especialmente en la ponencia de Emilia Ferreiro: “Desarrollo de la alfabetización: *Psicogenesis*” presentada en el undécimo congreso de lectura celebrado por la asociación internacional de lectura en Londres en 1986.

Para cerrar este capítulo se presenta el tema de *la Confrontación Pautada* como una estrategia didáctica que puede potencializar los procesos de lectura y escritura en la infancia porque contrasta, compara y cualifica los procesos de aprendizaje en los niños y las niñas. Desarrolla conceptualmente los 4 tipos de confrontación a trabajar durante las sesiones de intervención didáctica: *Relectura, reescritura, trabajo cooperativo y entrega de información lingüística*.

En el cuarto capítulo se presenta el diseño metodológico de esta investigación la cual es mixta pues integra de manera sistemática los métodos cuantitativos y cualitativos en un solo estudio. Del modelo de investigación cuantitativa se retomó el diseño Cuasi experimental intrasujetos, donde se experimentó una propuesta de intervención didáctica centrada en la confrontación pautada en los procesos de adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura en niños(as) de transición y primer grado de educación básica primaria. El diseño buscó estudiar los cambios que se observaron en los sujetos en función del tiempo.

De ambas instituciones se tomó una muestra que estuvo constituida por 49 niños (as), 18 de ellos pertenecientes al grupo experimental del Colegio Universidad Nacional (13 niños y 5 niñas) y 31 correspondientes al grupo experimental del Colegio Santa María del Rosario (31 niñas). Las edades de los niños (as) oscilaban entre los 5 y los 7 años. Pertenecientes a los estratos socioeconómicos 3 (Escuela de la Universidad Nacional) y 4 y 5 del Colegio Santa María del Rosario. Se describen en este capítulo los procedimientos de recolección y registro de datos, así como las técnicas e instrumentos utilizados. Se presenta además como se realizó el análisis de los datos y su interpretación.

Se presentan el análisis de los datos realizados tanto a la prueba inicial como la final después del proceso de intervención. Las conclusiones y posibles recomendaciones. Procurando con esto dar respuesta a la pregunta central de la investigación.

Planteamiento del problema

Asistimos actualmente, a un momento histórico en el cual la cultura escrita ha logrado gran predominio social. Documentos legales, prensa, libros electrónicos, sitios web, avisos publicitarios, entre otros, hacen parte de ese cúmulo de portadores de texto que implican no sólo acciones de escritura sino también de lectura. Por tanto la escritura y la lectura, han definido gran parte de la esfera social del individuo y son consideradas cómo habilidades comunicativas necesarias en el rol social de los sujetos.

Sin embargo, la construcción de ambas habilidades comunicativas desde la infancia, se puede ver limitadas o enriquecidas, por varios asuntos, entre ellos la intervención del Otro, asumiendo ese Otro como los sujetos que subyacen en los diferentes contextos sociales que habitamos. Empero, hay un contexto que desde la historia de la humanidad, ha sido el encargado o delegado para emprender la enseñanza de la lectura y escritura: la Institución-Escuela.

No obstante, es necesario antes de avanzar en la discusión establecer claridad sobre los conceptos: leer y escribir.

En primer lugar, leer se concibe como una habilidad comunicativa, que implica procesos de comprensión y análisis de la información. Desde una perspectiva constructivista, el acto de leer no se reduce sólo a la descodificación de un código, sino a un proceso más complejo en el que intervienen diferentes procesos mentales. Según Solé,

Leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas. (Solé, 1994:22-23).

Al señalar entonces el papel activo del lector, como sujeto dinámico, se deduce que el niño desde sus primeros años de vida, participa en el proceso de construcción de sentido, en tanto sujeto de lenguaje. Un lenguaje que lo inscribe en una cultura, unas tradiciones, un idioma y una forma de significar el mundo que habita.

En segundo lugar, la escritura, implica no sólo procesos motrices, sino y ante todo, procesos cognitivos. Desde una visión lingüística, señala Cassany (1999:24), que la escritura es una manifestación de la actividad lingüística humana, como lo es la conversación. De igual forma, otros autores afirman que en el acto de escritura intervienen también procesos culturales, en el que la lengua escrita es naturalizada por el sujeto. Autores como Ong (1987) reconocen a la

escritura como una tecnología, y en contraposición del habla, que es natural, como algo artificial. En esta perspectiva Valery plantea que:

Sin embargo, como la cultura se convierte en parte de la naturaleza del individuo, diríamos en una segunda naturaleza, cuando se adquiere un dominio competente, la escritura –como parte de esa cultura– se convierte también en una segunda naturaleza. La inteligencia resulta inexorablemente reflexiva, de manera que incluso los instrumentos externos que utiliza para llevar a cabo sus operaciones, llegan a ‘interiorizarse’, o sea, a formar parte de su propio proceso reflexivo. (Valery, 2000:40).

Es así como podemos establecer que ambos procesos: leer y escribir, inscriben al sujeto en su cultura y dotan de sentido la realidad social. No obstante el sujeto puede inscribirse en su cultura mediante la oralidad. Sin embargo en el siglo XXI, leer y escribir, son habilidades necesarias para hacer parte de los sistemas políticos, democráticos y económicos de la sociedad. Asistimos también a un momento histórico, en el que la información escrita es tan abundante, que saber leer y escribir son condiciones necesarias para comprender nuestra propia cultura y apropiarnos de ella.

Ahora bien, es la institución –escuela- la que históricamente, se le ha delegado esta tarea de enseñanza de la lectura y escritura, como se mencionó anteriormente, porque es de resaltar que las lecturas de emociones, sensaciones y realidades sociales, son lecturas que el sujeto construye día a día, en su interacción cotidiana con el mundo que habita, pero la lectura y la escritura exigen de una enseñanza más sistemática, es decir no es tan natural. Encontramos pues en la revisión de la historia de la enseñanza de la lectura y escritura hasta principios del siglo XXI, una recurrencia a diversos métodos, que en su ejecución se encuentran en un punto en común: una concepción empobrecida y limitada de la forma en que aprende el niño, quien queda reducido a una máquina que repite, memoriza y recita.

Luego, desde ciertas teorías, que provienen de la psicología cognitiva se empieza a pensar en el contexto escolar en un niño que construye su saber. Piaget (1967), con su teoría del constructivismo genético, Vigotsky (1979) desde su enfoque sociocultural, con sus aportes sobre el valor de la socialización del acto lingüístico y sobre todo, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) con su trabajo clásico sobre “los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”; aportan diferentes elementos que permiten pensar el aprendizaje de la lengua escrita en la infancia cómo un proceso en el que el protagonista es el “niño”. Al respecto sustenta Ferreiro (1998:27),

Que socialmente tenemos una imagen empobrecida del niño que aprende: lo reducimos a un par de ojos, un par de oídos, una mano que toma un instrumento para marcar y un aparato fonatorio que emite sonidos. Detrás de eso hay un sujeto cognoscente, alguien que piensa, que construye interpretaciones, que actúa sobre lo real para hacerlo suyo.

De tal forma, que darle protagonismo al niño (a) en su proceso de aprendizaje desde los primeros grados de escolaridad, es una estrategia didáctica, que se hace necesario considerar en aula de clase, para generar procesos en los que leer y escribir, no sólo se inscriban en prácticas escolares, sino en prácticas culturales. Hablamos pues de “estrategia”, porque hay una intencionalidad que subyace en la práctica del maestro, en este caso una intención de que los niños construyan la lectura y escritura de forma autónoma, propositiva y metacognitiva.

Es desde esta perspectiva teórica que nos interesa investigar los efectos de la “Confrontación Pautada” en la construcción y cualificación de la lectura y la escritura en los niños de transición de la escuela de la Universidad Nacional –Sede Medellín y los niños de primero del Colegio Santa María del Rosario. “La *Confrontación Pautada*”, es un término que ha sido acuñado por Hurtado (2013), para aludir a diversas formas de corrección de la lectura y la escritura, donde se busca que los niños tomen conciencia de cómo leen y escriben y a partir de ahí emprenden un proceso de autocorrecciones que los lleve a construir y cualificar la lengua escrita.

De tal forma, que la lectura y escritura desde la infancia, puedan ser direccionados como procesos en los que se hace necesario “confrontar” permanentemente al niño y movilizarlo a esa zona que Vygotsky (1979) llamó “*zona de desarrollo próximo*”, de tal forma que se logren avances significativos en sus procesos. Una confrontación, mediada desde la intención de guiar un proceso y valorar las creaciones individuales.

Asistimos pues, a un momento histórico, en el que el llamado a quienes enseñamos en las aulas de clases, es a pensar, buscar, crear o modificar estrategias didácticas, que permitan que los niños (as) tengan la posibilidad de construir sus aprendizajes en torno a la lectura y escritura, con un significado y procesos que trascienda el aula de clase. Un proceso que, en cualquier contexto, permita que los estudiantes sean autónomos.

Preguntas de investigación

- ¿Cómo incide la confrontación pautada en la construcción y cualificación de la lectura y la escritura en los niños(as), del grado primero del Colegio Santa María del Rosario y los niños (as) del grado transición de la I.E Universidad Nacional?
- ¿Qué tipo de estrategias de confrontación pautada (relectura, reescritura, trabajo colaborativo y dar información lingüística) son más eficientes en la movilización del aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños(as), del grado primero del Colegio Santa María del Rosario y los niños (as) del grado transición de la I.E Universidad Nacional?

Objetivos

Objetivo general

Describir como incide el uso de la estrategia “Confrontación Pautada”, en la construcción y cualificación de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura, en los niños(as), del grado primero del Colegio Santa María del Rosario y los niños (as) del grado transición de la I.E Universidad Nacional.

Objetivos específicos

- Establecer bondades y limitaciones de los siguientes tipos de confrontación pautada: relectura, reescritura, trabajo colaborativo y dar información lingüística, en las actividades desarrolladas con los estudiantes del grado primero del Colegio Santa María del Rosario y los estudiantes del grado transición de la I.E Universidad Nacional entre los meses de marzo y noviembre de 2013.
- Caracterizar las dificultades más frecuentes en el aprendizaje de la lectura y la escritura, que se observaron en las actividades desarrolladas con los estudiantes del grado primero del Colegio Santa María del Rosario y los estudiantes del grado transición de la I.E Universidad Nacional, entre los meses de marzo y noviembre de 2013.
- Comparar los resultados obtenidos en las pruebas realizadas antes y después de la implementación de las estrategias de confrontación pautada, a los niños (as) de primer grado del Colegio Santa María del Rosario y los estudiantes del grado transición de la I.E Universidad Nacional, entre los meses de marzo y noviembre de 2013.

Estado del Arte

El presente texto tiene como propósito fundamental, emprender la revisión de diversas investigaciones a nivel internacional y nacional que abordan u homologan, el concepto de “*Confrontación pautada*”, como una estrategia didáctica que permite movilizar en los niños procesos significativos de aprendizaje de la lectura y la escritura. El filtro se centrará especialmente en aquellas actividades que se han delimitado para el presente trabajo de investigación, estas son: *la reescritura, la relectura, el trabajo cooperativo entre pares y la pregunta.*

De acuerdo con lo anterior, los criterios para la selección de las diferentes investigaciones que constituyen este estado del arte de la cuestión, están dados por la proximidad que guardan con el problema que guía el desarrollo de este trabajo. Así como por los aportes que los resultados de las mismas entregan al desarrollo de reflexiones significativas, que amplíen las perspectivas y posibilidades de la presente investigación relacionada con la *Confrontación Pautada* o con prácticas de corrección de la lectura y la escritura donde se reivindique el diálogo y la argumentación.

De la misma manera la revisión de fuentes bibliográficas tuvo como criterios y principios de búsqueda, los siguientes aspectos:

Fechas de publicación.	Entre 2000 y 2012.
Conceptos claves.	<i>Aprendizaje, lectura, escritura, leer, escribir, didáctica de la lectura y la escritura, estrategias de enseñanza de la lectura y escritura, confrontación y/o confrontación pautada.</i>
Tipo de fuentes bibliográficas.	Artículos de revistas de publicación nacional e internacional, bases indexadas, Tesis Universitarias y seminarios.
Revistas Consultadas.	<i>Lectura y Vida Revista Latinoamericana de Lectura. Revista Lenguaje de la Universidad del Valle. Revista Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development. Revista Tablero. Revista Huellas del Centro de Servicios Pedagógicos de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.</i>

Además de las revistas consultadas, se revisaron también diversos libros entre los cuales podemos mencionar: “*Cultura Escrita y Educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro con José A. Castorina, Daniel Goldin y Rosa M*”. Donde se encontraron diferentes alusiones sobre la importancia de la intervención de un maestro compañero de aula, como posibilitador del aprendizaje de la escritura. Igualmente el seguimiento bibliográfico llevó al libro *Leer y escribir: el día a día en las aulas (2007) de Ana María Kaufman*. Es un texto que se propone acompañar a

los docentes de primero a sexto en su trabajo cotidiano. Propone a los maestros el desafío de revisar su propia mirada acerca de la alfabetización, se refiere particularmente a la experiencia desarrollada en el proyecto Escuelas del futuro coordinado por la universidad de san Andrés.

También se llegó al libro *La lectura en la educación inicial: al encuentro de la democracia extraviada* (2009) de Luis Bernardo Yepes Osorio. Texto que reflexiona alrededor de la participación y el acceso a la información a través de la lectura. Expone una serie de consideraciones que según el autor deberían carcomer a todos los especialistas e interesados en conocer el periodo de vida más importante del ser humano; que va desde el nacimiento a los seis años de edad. *Los estudios citados* provienen de países como México, Argentina, Chile y Venezuela y Colombia.

Para encontrar la información que pudiera establecernos como antecedente del concepto de “*Confrontación pautada*”, durante ocho meses académicos se realizaron diferentes reseñas con los artículos encontrados, en los que directa o indirectamente se encontró referencia a los tópicos de búsqueda. Se descartaron las revistas: *Tablero y Lenguaje; de la Universidad del Valle*, porque no se encontraron artículos relacionados. Se reseñaron 15 artículos de la revista *Lectura y Vida*, que se refieren puntualmente a diferentes estrategias de enseñanza de la lectura y escritura: como son la *relectura, la reescritura, el trabajo colaborativo y la riqueza lingüística del contexto*.

En la revista nacional *Huellas del Centro de Servicios Pedagógicos de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia*, se encontró un solo artículo que hacía referencia directa al tema de “*Confrontación Pautada*”. En este sentido se presenta a continuación una sinopsis de los artículos hallados más relevantes, los resultados y las conclusiones principales de cada investigación.

En la revista “*lectura y Vida*” fue encontrado el artículo de Mónica Castellano (2006). *La reescritura colectiva de canciones: una experiencia didáctica con niños de preescolar*. Este artículo presenta una *experiencia didáctica* en la que un grupo de niños de preescolar integrado por 25 estudiantes con una edad promedio de 5 años y 8 meses de la ciudad de Querétaro, México, reescriben las canciones que conocen y cantan, para elaborar un cancionero. A lo largo de una secuencia de trabajo los niños-un grupo muy diverso en cuanto a sus escrituras (alfabéticas, silábico-alfabéticas, etc.)-trabajan sobre la especial forma del género lírico. A lo largo de esta experiencia los niños descubren las relaciones entre oralidad y escritura.

Es una propuesta que resalta el beneficio de la colaboración entre pares en relación al nivel de objetividad que logran los niños al compartir las tareas de lectura y *reescritura*. Los resultados que se exponen verifican la capacidad de los niños para plantearse la pregunta sobre el funcionamiento del sistema convencional de lectura y escritura. El artículo pone en relevancia la reescritura de diferentes textos como una estrategia útil y empleada con fines didácticos desde

hace mucho tiempo para facilitar las reflexiones de los niños, tanto sobre el lenguaje literario como sobre el sistema de escritura. Como lo señala Teberosky (1989 y 1992), se trata de una forma eficaz de que los niños realicen reflexiones acerca del modo en que se produce un texto y el modo en que se lee. En efecto, al tener resuelto el contenido de lo que se reescribirá, los niños pueden reflexionar mejor sobre cómo escribir atendiendo a la forma del texto.”

Igualmente el artículo señala los beneficios de una segunda estrategia como lo es el *Trabajo colectivo* donde no provienen de aquellos niños con mejores posibilidades de escritura, sino del esfuerzo de comunicación de sus ideas. Así, aunque el nivel puede ser menor o equivalente entre los interlocutores, la tarea de intercambio les permite a los participantes situarse con mayor objetividad sobre un punto particular de análisis de su tarea. En efecto, resulta especialmente relevante el nivel de esfuerzo que estos niños de preescolar fueron capaces de realizar al trabajar de manera colectiva.

Un segundo texto rastreado en la revista “Lectura y vida” es el de Diana Grunfeld. (2004). *La intervención docente en el trabajo con el nombre propio: una indagación en jardines de infantes de la ciudad de Buenos Aires.* El artículo presenta una investigación que sigue con especial atención la *intervención docente*- desde las consignas dadas en la presentación de las actividades hasta la forma de participación que el docente despliega a lo largo del desarrollo de la misma-Se analiza entonces el trabajo de lectura y escritura que se realiza con el nombre propio en 69 salas de 20 jardines infantiles públicos de la ciudad de Buenos Aires. La investigación permite conocer en qué medida la sala se organiza como un ambiente rico en textos escritos, en diversidad de situaciones didácticas que se despliegan para favorecer el proceso de construcción de la lectura y la escritura y las modalidades de intervención docente utilizadas en el trabajo con el nombre propio.

Como conclusión, se pone en relevancia la *intervención docente* como eje fundamental de la tarea didáctica en los procesos de formación. La autora menciona de manera precisa, diversas estrategias que puede utilizar el maestro para que los niños avancen en la comprensión de las reglas que rigen el sistema de escritura. Las que más desarrolla en este artículo son la *comparación* entre las escrituras de los niños, *la generación de ambientes*, y el ofrecimiento de *pistas e información* cuando los niños no saben cómo justificar su elección. Este artículo en especial hace mención directa a la palabra confrontación relacionándolo con la ocasión de *contra-argumentar, polemizar respuestas*, a pesar de ser correctas para que busquen más indicadores que guíen su lectura. También hace énfasis en la necesidad de *abrir al grupo* las opiniones de los niños para favorecer el intercambio y la reflexión.

El tercer artículo encontrado es el de Asned Múnica Restrepo (2000) Con el artículo *Estrategias para la intervención pedagógica en los procesos de enseñanza-Aprendizaje de la lectura y escritura*. De la revista Huellas. Centro de servicios pedagógicos. Facultad de

Educación. Universidad de Antioquia. El artículo presenta una serie de estrategias de intervención pedagógica, que pretenden facilitar a los maestros, la movilización significativa de los procesos lecto escriturales, específicamente en niños y jóvenes con o sin dificultades específicas en el aprendizaje de estas habilidades comunicativas. Se abordan a lo largo del artículo tipos de confrontación en el aula u otras actividades antes, durante y después de realizar la lectura de un cuento.

Entre las precisiones más relevantes la autora expone que quien *Confronta* debe ofrecer una información precisa, que permita que el estudiante comprenda con claridad su interrogante y no vuelva a preguntarse lo mismo. Expone además que la confrontación debe darse en un contexto real en la que el estudiante pueda asumir la escritura como un acto de inserción a la cultura escrita. Precizando que no solo se confronta la escritura de las palabras, sino el porqué del acto escritural.

También desarrolla y le da cuerpo a estrategias como la **Cooperación y la construcción colectiva del conocimiento**, siendo reiterativa en que a partir de la interacción de los alumnos se aprende, se comparte, se socializa, se confronta y se evalúan aprendizajes, convirtiendo el aula en un espacio de conocimiento circular. Conceptualiza el término *Confrontación* como la toma de conciencia frente al error, término que denota como constructivo y parte del proceso no como algo que se sanciona. Concluye que en la lectura y escritura la *Confrontación* permite que el sujeto se asuma como participante esencial del aprendizaje y de esta manera se controle y se regule el mismo.

Una cuarta investigación ubicada en la revista “Lectura y vida” es la realizada por Ana Teberosky y Angélica Sepúlveda(2008) llamada *Elaboración de listas a partir de textos y de textos a partir de listas: una actividad para aprender lenguaje escrito*. Este artículo presenta el análisis de listas producidas en los primeros cursos de la primaria. La investigación se realiza en una escuela pública de la ciudad de Barcelona que participa en un programa de asesoramiento de innovación en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura. La innovación está centrada en la lectura, comprensión y producción de textos auténticos, por lo general libros de literatura infantil, que se leen, *comentan y reescriben*, funcionando como textos fuente de referencia.

Las actividades de análisis de los textos se plasman de manera colectiva en listas que funcionan como carteles de consulta en el aula. A final de un año escolar se registraron un total de 27 listas-cartel realizadas en tres cursos. Los resultados del análisis de ese corpus muestran que la producción de listas a partir de textos promueve el aprendizaje de las convenciones de la escritura, al tiempo que ayuda a construir colectivamente una memoria del lenguaje propio de los textos escritos.

Un texto que también es relevante por su contribución a este estado del arte de la cuestión, son las memorias del seminario *Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua*, expuestas por Ana Teberosky y Ana María Kaufman durante el Segundo Congreso Latinoamericano de Lecto-escritura en 1999. Este documento le aporta como antecedente al presente trabajo en la medida que le hace preguntas a la investigación, una de ellas es ¿Cómo seleccionar y organizar la gran cantidad de tareas, materiales, cuerpo de conocimientos que forman parte del acervo pedagógico y decidir si son adecuados para cada momento del aprendizaje de los niños? Esta pregunta se responde con otra en el contexto de este trabajo ¿Qué estrategias de Confrontación Pautada permiten movilizar en los niños, procesos significativos de aprendizaje de la lectura y la escritura? el texto consultado plantea como necesario utilizar la información fundamentalmente sobre el niño para comprender su proceso de comprensión.

Ana María Kaufman (2007) en el artículo *El día a día en las aulas: proyectos de producción de textos*, publicado en la revista *Lectura y vida* presenta una serie de proyectos intencionados que tienen en su esencia generar un encuentro significativo con la lectura y la escritura. Para ello cada proyecto contiene una serie de estrategias que permiten enfrentar al niño con el acto de leer y el ejercicio de escribir para otros. Estos trabajos hacen especial énfasis en dos tipos de situaciones; *el encuentro de la lectura y la escritura a través del maestro*, y *las situaciones de lectura y escritura por sí mismos*. En la Primera hace referencia a las acciones que utiliza el docente para brindar la oportunidad de construir el significado de un texto, presentando la *lectura en voz alta* como una estrategia fundamental donde el docente pone a los niños en contacto directo con el lenguaje escrito y les entrega la oportunidad de navegar por la riqueza de los textos literarios, la superestructura correspondiente al género, el léxico entre otros. Con ello cada niño irá apropiándose de los diferentes géneros textuales, lo que redundará en sus habilidades para escribir y en su eficiencia para leer. La segunda situación que presenta hace referencia a lo que puede hacer el niño *por sí mismo* en relación a la lectura y la escritura. Leer y escribir aunque aún no puedan hacerlo convencionalmente; ***anticipar, coordinar informaciones, inferir, autocorregir, corroborar***. La autora le da gran importancia a las situaciones didácticas considerándolas cruciales, ya que deben brindar contextos válidos para que los niños puedan explorar el sistema de escritura.

Un libro que entra a fortalecer teóricamente este trabajo investigativo es el texto *Cultura Escrita y Educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro con José A. Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. Como lo señala Daniel Goldin: Aquí Emilia Ferreiro muestra su preocupación por la concepción de niño, habla de un sujeto activo que ya sabe cosas sobre la escritura antes de llegar a la escuela, que construye sus propias teorías sobre la misma, a medida que va aprendiendo. Frente al aula, Ferreiro se centra más en el aprendizaje del niño que por la enseñanza que le da el docente insistiendo en la necesidad de fomentar el aprendizaje en vez de cuantificarlo y clasificarlo.

En la conversación entrega como propuestas de reflexión para este trabajo investigativo la búsqueda de la diversidad y de la naturalidad, una acción que propone es la de sustituir el libro de texto único, controlado por el docente y la institución, por diversidad de libros de lectura que los niños elijan y usen a su antojo. Empezar el aprendizaje formal de la lectura y la escritura a partir del nombre escrito en vez de "aprender" el abecedario; defender la heterogeneidad y no tratar a los niños como un grupo uniforme que sabe sólo lo que se les enseñó en los cursos anteriores. Fomentar que cada individuo aporte a la clase todo lo que sabe; cambiar la idea de docente como el que enseña por la del docente como el que enseña y aprende.

Los hallazgos y aportes de estas investigaciones, mostrados a lo largo de este capítulo, además de ofrecer un estado del arte, como era el objetivo, alientan el camino porque demuestran que hay una preocupación y un interés porque el encuentro con la lectura y la escritura por parte de los niños sea cada vez más significativo y más autónomo. Los aportes de las investigaciones precedentes demuestran que es posible propender una práctica donde la lectura y la escritura se conciben en su dimensión personal y social, haciendo efectivamente del contexto escolar un lugar para el pensamiento y la transformación.

Además de lo anterior, las investigaciones toman al docente como objeto importante en el proceso circular de enseñanza y aprendizaje. Cada investigación aclara la importancia de su rol en el desarrollo de las diversas estrategias didácticas que propenden un aprendizaje autorregulado. Convoca al docente a que se convenzan de ello y asuman nuevas representaciones de sus prácticas, haciendo conciencia de la manera como se tejen las estrategias para que los estudiantes se involucren de manera comprometida con su propio aprendizaje desde la motivación y el diseño de ambientes escolares.

Marco Teórico

Leer y escribir una posibilidad en tiempo de crisis.

Por estos días en varias voces, se escucha el mismo resonar: “Estamos en tiempo de crisis”, y ahora en palabras de Martha C. Nussbaum (2010), esa misma idea evoca las palabras antes mencionadas. Señala la autora que la crisis mundial en materia de educación, es una bola de nieve que puede terminar en caos,

Se están produciendo cambios drásticos en aquello que sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes, pero se trata de cambios que aún no se sometieron a un análisis profundo. Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva la democracia. (Nussbaum, 2010:20).

Aptitudes, que van de la mano de la formación en Ciencias Sociales y por tanto incluyen procesos que van desde el conocimiento de la historia de nuestras naciones hasta una capacidad crítica al momento de leer y escribir. Según el documento “*Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar y Básica Media*” (2011), los estudiantes que aplicaron la Prueba Saber en el año 2009, tanto del nivel de básica como de la media, poseen, en su mayoría, un nivel bajo de comprensión de lectura, por tanto su acercamiento a la lectura y escritura en sus años escolares, se ha establecido bajo una relación de carácter escolar y no una relación de disfrute y aprendizaje.

Algunos de los resultados indican que los estudiantes al escribir construyen correctamente oraciones simples, pero no sucede lo mismo con las complejas. Además, no logran una consistencia global del texto, sino que ésta la alcanza sólo a nivel de las oraciones; sin embargo, estructuran clara y adecuadamente sus escritos. Así mismo, dejan de lado la revisión cuidadosa de los aspectos formales, elementos que delegan a los computadores y tienen dificultades para producir un texto manteniendo en mente quienes serán los lectores. Con respecto a los hábitos de lectura de niños y jóvenes entre 5 y 17 años, una encuesta del 2006 indicó, entre otros resultados lo siguiente: un alto porcentaje (44%) de niños entre 5 y 11 años afirma que no le gusta leer, unido al 66% de jóvenes entre los 12 y 16 años que señaló que leer les parece aburrido. En esta línea, el 83% de los niños y jóvenes encuestados afirmó que las razones que lo remiten a leer libros son netamente académicas, y sólo el 17% restante acude a la lectura de literatura por entretenimiento; esto se relaciona con el 54% de los estudiantes que afirmó que le gusta leer, pero no tiene acceso a libros que sean acordes a su edad, en otras

palabras, que respondan a sus intereses. (Documento Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicia, Preescolar y Básica Media, 2011:6).

No obstante, la problemática que reflejan los resultado de estas pruebas no son recientes en la escuela colombiana, que desde sus inicios se ha caracterizado por aludir a modelos de enseñanza, que dejan el estudiante reducido a una máquina que repite, memoriza y poco analiza su propia educación.

Ahora bien, en la actual sociedad caracterizada por un alto consumismo de bienes materiales, por incertidumbres y por la manipulación de un sistema capitalista, la enseñanza de una visión crítica, desde el lugar escuela, no es una finalidad. Así denomina Nussbaum (2010): “*Maquinas utilitarias*, a los sujetos que producen estas sociedades, donde los fuertes sistemas educativos han direccionado la educación con fines lucrativos y utilitaristas. El sujeto queda entonces reducido a los designios de un sistema.

Sin embargo, algo está pasando, un camino, aunque poco definido y escasamente transitado, se está abriendo paso en el panorama de la educación colombiana. Desde las políticas públicas, se ha enfatizado la relevancia que tiene la formación inicial en lectura y escritura. La creación de “*El Concurso Nacional de Cuento RCN y Ministerio de Cultura*”, en la que hay una categoría para los niños de la escuela básica primaria, es una invitación constante a vivir la lectura y escritura, desde una visión creadora, crítica y elaborada.

A nivel de ciudad, en Medellín, la apuesta por la creación de los Parques Bibliotecas, ha llevado a las comunas por un interés por conocer, habitar y transitar ese andar de la literatura, y por ende el sendero de la lectura y escritura. También la creación y sostenimiento de programas como “*Palabrario*”(programa de formación de maestros de preescolar y la básica primaria en la didáctica de la lectura y la escritura), es una invitación y una oportunidad constante a los maestros de la ciudad para que revisen sus prácticas de enseñanza , las transformen y desde allí puedan generarse estudiantes inquietos por leer y/o escribir.

Es así como, es posible concebir rupturas y por ende cambios en esta sociedad de crisis que habitamos, desde los mismos cambios que se puedan vivenciar en un aula de clases. Del mismo modo, señala Narodowski (1994) que la pedagogía, esa ciencia que se encarga de reflexionar y teorizar el acto educativo, se erige como un “*gran relato*” en estrecha conexión con la narración de una infancia deseada en una sociedad deseada. Es así, como la proyección que se quiera dar en una sociedad está directamente relacionada, con los virajes que se puedan dar a nivel de la educación.

Por tanto la posibilidad de pensar, diseñar y aplicar estrategias en el aula, relacionadas con los aprendizajes de la lectura y escritura, se constituyen en cimientos de una sociedad ávida

de cambios, como la nuestra, en la que una minoría ha elegido la violencia, que repercute con horror en la inmensa mayoría.

Sin lugar a dudas por medio de textos, de la lectura y escritura, nos hemos permitido conocer un poco esa naturaleza extraña de la que estamos hechos los humanos y que trasciende la carne, los huesos y el mismo razonar humano. Nos hemos reconocido, reconstruido y un poco resignado. “Es tremenda la ciudad por la noche, mucha luz y mucha sombra. Uno es como una lucecita de esas, perdida en ese mar luminoso. Eso puede ser uno, luz o tal vez una sombra. (Salazar, 1990:56).

Desde el mismo documento del Ministerio de Educación (2011) de Plan Nacional de lectura y escritura, se alude a una necesidad de formar desde la autonomía, el disfrute y la crítica, a los estudiantes desde sus primeros años escolares, en lectura y escritura. Señala Pérez y Roa (2010), que hoy es muy difícil imaginar una sociedad en la que no circulen textos, no se escriban, no se comenten, ni se lean. De manera tal, que la inserción de los ciudadanos en la sociedad está estrechamente relacionada con estas acciones, que dan también a los sujetos la posibilidad de viajar en el tiempo y en el espacio. Según Chois (2005:30) “la institución escolar tiene la misión de formar sujetos competentes en una cultura letrada, personas capaces de acudir a la lectura y a la escritura para resolver las necesidades y deseos que surjan en su participación en prácticas reales”. De allí, que sea necesario y fundamental, pensar en la formación de sujetos críticos, desde ese cotidiano, aguerrido, sentido y continuo trabajo en el aula de clases.

Una pequeña posibilidad de explorar otros mundos: La lectura y la escritura como elementos formativos.

¿Leer?... Algunos esbozos conceptuales.

Leer es un proceso que se transforma a lo largo de la vida y posiblemente en algún momento puede establecerse como una práctica cotidiana, sin embargo la base de este proceso vital en la formación del sujeto, es el cómo los niños desde sus primeros años de vida construyen su pensamiento y lenguaje, los cuales se ven enriquecidos o limitados con la influencia e intervenciones de adultos como docentes, padres de familia y personas en general, que rodean los diferentes contextos entre los que el niño intercambia comunicación cotidianamente.

La lectura vista desde un enfoque constructivo, señala Caballero y Serna (2009), rescata el papel del sujeto lector desde la autonomía favoreciendo el disfrute y el goce cuando se enfrenta al texto. Para Henao Mejía (2006:196), lo que más importa no es lo que informa la lectura, lo que transmite sino lo que sugiere, lo que suscita, lo que permite decir de nosotros mismos y de las representaciones que vamos construyendo.

Señala Ferreiro (1991), que aprender a leer ha sido considerada tradicionalmente una cuestión de adquisición de habilidades que se realiza principalmente en el contexto escolar. Sólo recientemente, este proceso de aprendizaje ha empezado a ser considerado como adquisición de conocimiento y, al mismo tiempo, se ha puesto de manifiesto la importancia de las adquisiciones que tienen lugar antes y fuera del contexto escolar.

De otro lado, Goodman (1996) concibe la lectura como un proceso psicolingüístico y social que pone en relación lector y texto, pensamiento y lenguaje, en un contexto determinado. En esta relación tanto el texto como el lector resultan modificados por el proceso de interpretación (Dubois, 1991), ya que el lector construye un texto, una representación del texto impreso, a través de transacciones con este y a partir de lo cual sus propios esquemas cognitivos son transformados al construir el significado (Goodman, 1996).

Por su parte Cassany (2006), señala que leer es comprender, de allí que se planteen ciertas críticas a ese concepto de leer como decodificar. También habría que pensar que podemos leer sin comprender, o podemos leer sólo algunos fragmentos de un texto y comprender su sentido. Solé (1994), explica que la comprensión es un requisito esencial para leer eficazmente, puesto que si no nos alteramos cuando no entendemos el mensaje de un texto, simplemente no podríamos hacer nada para compensar esa falta de comprensión, con lo cual la lectura sería realmente improductiva.

Preparar a los sujetos para que estén en capacidad de insertarse de manera efectiva en la vida social significa reconocer que la lectura atraviesa muchos de los ámbitos de nuestras interacciones, usamos la lectura para relacionarnos con los otros, para hacer parte de instituciones sociales, para diferentes acciones en la cotidianidad, para hacer parte de las decisiones democráticas, entre muchas otras prácticas en las que la lectura juega un rol fundamental.

Según el documento citado del “*Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar y Básica Media*” (2011), la lectura está relacionada con tres dimensiones humanas,

En primer lugar, *la lectura como proceso cognitivo*, que presenta al sujeto diversidad de retos y desafíos y le impone la necesidad de desarrollar habilidades cognitivas que le permitan estar en condiciones de construir un sentido propio sobre el texto, en constante relación con lo que lo constituye como lector: sus intereses, expectativas, conocimientos, etcétera... En segundo lugar, *la lectura como práctica cultural*, que hace referencia al carácter situado, en lo histórico y en lo social, de las prácticas de lectura. Los modos de leer, de interpretar y usar los textos responden a construcciones sociales de determinados grupos que se ubican en un lugar y un momento específicos. En tercer lugar, se plantea *la lectura como un derecho*; en esta línea, se reconoce la dimensión política de las

prácticas de lectura, indispensables para el ejercicio de una ciudadanía responsable y la consolidación de la democracia en las dinámicas sociales. (Plan Nacional de lectura, 2011:12).

De esta forma, podemos observar que el concepto de “leer” trasciende la decodificación de un código lingüístico y la entonación de un texto, porque en la lectura también están implícitas unas prácticas culturales. Por tanto, el acto de leer, le da significación a la vida humana en varios contextos, permite la recuperación de la historia, la posibilidad de conocer, por medio del texto, los pensamientos del hombre, de una forma organizada y finalmente, permite también organizar, ampliar y solidificar nuestros propios pensamientos.

Escribir: aproximaciones a una definición.

“La escritura es el sistema de signos más importantes jamás inventado en nuestro planeta.

FlorianCoulmas (1989:3)

El uso de la palabra escrita, se remonta a los inicios de la humanidad, porque fue allí en la escritura en piedra, donde el hombre primitivo encontró la magnífica oportunidad no sólo de plasmar su pensamiento, sino también de trasegar en el tiempo por medio de su escritura. Es así como escribir, paso de ser un mero acto comunicativo de algunas clases sociales privilegiadas, para convertirse hoy en el siglo XXI, en la forma de expresión más usada que emplea el hombre moderno para transmitir sus sentimientos, emociones y vivencias, en la aldea global por medio del entramado que forman las redes sociales de la internet.

Pero, ¿qué es la escritura? Desde una visión lingüística, señala Cassany (1999:24), que la escritura es una manifestación de la actividad lingüística humana, como lo es la conversación. Según el autor, son varios los rasgos lingüísticos que denota la escritura:

1. Actividad lingüística e intención: es una de las variadas formas de actividad humana, dirigida hacia la consecución de objetivos.

Contextualización: cada uso lingüístico, cada actividad de composición, es un acto contextualizado que tiene lugar en unas circunstancias temporales y espaciales, y con unos interlocutores concretos, que comparten un código en común y que pertenecen probablemente a una misma comunidad lingüística.

Proceso dinámico y abierto: el uso lingüístico y también el acto de composición, es un proceso dinámico y abierto de construcción de significado. El mensaje no está almacenado en el texto, sino que se elabora a partir de la interacción entre los conocimientos previos de los interlocutores y los signos escritos.

Discurso organizado: los textos son sistemas complejos de unidades lingüísticas de diferentes niveles (párrafos, oraciones, sintagmas y palabras) y de reglas o criterios de organización de las mismas.

Géneros y polifonía: los textos que produce un hablante, no son ni homogéneos ni singulares, porque se insertan en la tradición discursiva que ha desarrollado su comunidad lingüística a lo largo de su existencia.

Variación: lo escrito también varía respecto al dialecto y al registro. La perspectiva crítica: la lengua no refleja la realidad. Si hay un texto es porque alguien lo dijo o escribió, y en consecuencia refleja su punto de vista de la realidad. (Cassany, 1999:25).

De tal forma, que el acto de escribir no sólo está condicionado por una componente cognitivo, sino también cultural y subjetivo. La escritura trasciende las palabras, porque intenta extrapolar el pensamiento humano, hacerlo inteligible, organizado y en algunas ocasiones del dominio público.

De otro lado, señala Ferreiro (1997), que la escritura puede considerarse como una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras. La diferencia entre ambas consideraciones según la autora, radica en dos asuntos disímiles:

En el caso de la codificación ya están predeterminados dos tantos los elementos como las relaciones; el nuevo código no hace más que encontrar una representación diferente para los mismos elementos y las mismas relaciones. Por el contrario en el caso de la creación de una representación, ni los elementos ni las relaciones están predeterminados. (Ferreiro, 1997:14).

Leer y escribir: dos procesos anclados.

Es fundamental recuperar el placer de la lectura para toda la comunidad escolar. Leer por leer, leer para crecer, leer para ampliar el horizonte, para darle color a la vida, para soportar la vida. No menos importante es que los niños aprendan a escribir para que puedan comunicarse y expresarse no solo a través de la palabra dicha. (Ana María Kaufman, 1998 : 22)

Leer y escribir son actividades que a diario se realizan en la casa, en la calle, en las comunidades. Están relacionadas desde lo más complejo a lo más simple con la humanidad; cumplen desde las funciones más decisivas para un colectivo de personas como sellar pactos, tratados y acuerdos con todo tipo de fines, hasta aquellas funciones casi imperceptibles en la cotidianidad de todos; están ahí para tomar un mensaje y recordar luego, para entender aquello

que nos envían en un correo, como manual para instalar un electrodoméstico, como guía para encontrar un lugar, como fuente para informarnos, como puentes para conocer otras culturas.

Leer y escribir no son sólo medios para decir o reproducir las ideas de otros; son instrumentos vinculados a la revisión y a la construcción del propio conocimiento, indispensables en la sociedad de la información y del aprendizaje continuo. No es pues extraño que su enseñanza constituya un reto no sólo para la escuela, sino para la sociedad en su conjunto. De forma coherente, los procesos instruccionales diseñados para promover la adquisición de la escritura y la lectura, continúan reclamando la atención de numerosos investigadores. (Solé, 2000:67)

Considerar la lectura y la escritura desde esta concepción exige un planteamiento teórico distinto al que tradicionalmente muchas instituciones educativas siguen abonando. La posición intelectual que asume este trabajo investigativo se ubica del lado de esta postura y reclama un aula diferente a aquellas donde todavía están enfiladas las sillas ante un tablero, requiere una intervención docente atenta, novedosa y respetuosa por ese niño y esa niña que llegan a la escuela con su diversidad, su heterogeneidad, su avidez, sus conocimientos, sus preguntas e inquietudes por un sistema escrito que ven circular en ese mundo al que apenas llegan y empiezan a conocer.

Desde la misma enseñanza de la lengua, leer y escribir son dos prácticas que se pertenecen y se entretienen de tal manera, que no es posible concebir la una sin la otra. Aunque se pueda hacer mención a procesos mentales diferentes, cuando se lee o se escribe, ambas son condiciones necesarias para que se dé la otra. Por tanto, es posible construir caminos históricos similares de estas dos prácticas, que hoy son vitales para el hombre.

Desde la misma acuñación del término “alfabetización”, se evidenció la importancia de que los sujetos aprendieran a “leer y escribir”, como dos competencias básicas y necesarias para el desenvolvimiento social de los ciudadanos. El lenguaje escrito empezó a definir mucho de eso que somos en una sociedad moderna, documentos como la cédula de ciudadanía, que es un texto escrito, es la evidencia que existimos legalmente en un país. Es así como “leer y escribir”, pasaron de ser un contenido escolar para convertirse en una posibilidad de acceso a una cultura.

Sin embargo, asistimos en el siglo XXI, a un momento histórico imparable, en el que las nuevas tecnologías, nos exigen otras formas de leer y escribir en los medios digitales, tal como se reseña en el documento del Plan Nacional de Lectura(2011).

Ser alfabetizado en la era de la multimodalidad, la internet y la interconectividad no se reduce a saber manejar el código alfabético; supone el dominio de una sumatoria de lenguajes tradicionales y nuevos cuyo devenir apenas comenzamos a avizorar. Unesco e IRA (Internacional Reading Asociation) consideran la alfabetización como un conjunto de competencias para interactuar con la cultura

escrita de manera activa y crítica, que incluye desde el trato habitual con la prensa, los libros y, en general, el material escrito circundante, hasta el uso de internet (correos, blogs, chats, bibliotecas virtuales) y el dominio de herramientas de búsqueda de información. (Plan Nacional..., 2011:10).

Por ende, leer y escribir, son procesos que están anclados y que cada vez más, son impredecibles en la vida social. Es así como consideramos pertinentes abordar ciertos asuntos como la historia, la función social y el paso por la escuela, de ambos conceptos de manera conjunta.

En el estado del arte presentamos investigaciones que demuestran todo lo que se puede hacer en las aulas en relación a la construcción de la lectura y la escritura si se tiene claro que es necesario encararlas como prácticas significativas y transversales a la vida de toda persona y sus relaciones consigo mismo y con los otros. En el estado del arte de la cuestión se demostró a través de resultados y conclusiones la importancia de la lectura y la escritura como objetos que inciden no solo en el quehacer académico sino también en lo social y lo cultural de los sujetos. Así lo afirman Solé y Kaufman:

La lectura es básicamente un proceso de interacción entre el texto y el lector, donde entran en juego para el ejercicio de la comprensión tanto los saberes previos, como las condiciones subjetivas y motivacionales de un lector activo como las características formales del texto, donde al mismo tiempo pesan los propósitos de la lectura. Las estrategias que utilice el lector para la comprensión del texto deben ser enseñadas y practicadas desde los primeros grados de escolaridad y con la orientación del maestro. En lo que toca a la escritura, como proceso de composición, comporta igualmente el desarrollo de un proceso cognitivo que debe ser orientado, pero en el marco de un contexto social y cultural. (Solé; 2000: 54)

Esperamos que nuestros alumnos participen en prácticas de lectura y escritura de diferentes tipos de texto de circulación social, con propósitos determinados, con destinatarios reales, tal como se lee y se escribe fuera del ámbito escolar. En relación a esto hay un enorme aporte de acciones que hoy en día se están desarrollando en el aula y en las comunidades. Debemos proporcionar desde el comienzo y a lo largo de la toda la escolaridad un contacto permanente con la lectura y la escritura que circula en todos los ámbitos de una ciudad. (Kaufman, 2007: 19)

A pesar de la importancia que la lectura y la escritura comportan para la vida y su calidad, a pesar de esfuerzos importantes de país como *el Plan Nacional de Lectura y Escritura, Leer es mi cuento*, en el departamento de Antioquia con *El plan departamental de lectura y bibliotecas Antioquia Lee y Escribe* y de ciudad con *el Plan Municipal de Lectura; Medellín lectura*

*viva*¹. Las ideas que se mantienen acerca de estas dos habilidades comunicativas han evolucionado de manera muy lenta en un amplio número de instituciones educativas.

Es posible que en el terreno teórico el colectivo de docentes y la comunidad educativa haya recibido capacitaciones, seminarios, talleres de formación, pero hay que estar atentos a su práctica docente, pues más que en una *ruptura* se encuentran en un periodo de *transición* que sigue afectando a niños y niñas con quienes sin preguntarles se sigue validando la concepción de que solo es necesario y suficiente que el contenido que se ha de enseñar para que reconozcan la importancia de la lectura y la escritura sean las primeras letras, la repetición en masa de renglones de palabras y frases fuera del contexto y del alcance de los niños. Hay una gran cantidad de sinsentidos, de puertas para dentro de las aulas que solo reproducen un saber inmediato, poco significativo, poco inquietante y efímero. Así lo afirman Kaufman y Moreno:

La concepción que han precedido estas prácticas considera el texto como una suma de palabras que, a su vez, constituye una suma de letras; de modo que basta con enseñar las letras y cómo “juntarlas” para ir formando palabras, luego oraciones y, por último, textos”. (Kaufman,2007:19)

La lectura tal como se practica en muchas escuelas no lleva a la escritura, ni tiene una repercusión directa en ésta. Cuando se lee, pocas veces se convierte el hecho lector en plataforma para escribir. De hecho leer y escribir son actos que no suelen mantener una relación de reciprocidad. (Moreno, 2005:26)

Resultados negativos en la formación de las competencias comunicativas, en específico leer y escribir, obedecen a prácticas formativas que se detienen en saberes vacíos, que no ahondan en las estrategias que los niños deben desarrollar para, no solo acceder al conocimiento de procesos cognitivos involucrados en estas prácticas, sino en la manera de enfrentarlas, regularlas, cuestionarlas y construirlas en el horizonte de una formación para la transformación social. Lerner, Moreno y Yepes afirman al respecto que:

¹El Gobierno Nacional adelanta desde el 2011 el Plan Nacional de Lectura y Escritura, *Leer es mi cuento*, una iniciativa liderada por los Ministerios de Educación y de Cultura, que busca que los colombianos integren la lectura y la escritura a su vida cotidiana, participen de manera acertada en la cultura escrita y puedan enfrentarse de manera adecuada a las exigencias de la sociedad actual.

El departamento de Antioquia adelanta el Plan de Lectura y Bibliotecas *Lee y Escribe*, desafío que asume la Gobernación, a través de la coordinación del Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia, y que busca integrar a los actores culturales y educativos relacionados con el mundo de la cultura escrita.

La ciudad de Medellín adelanta El Plan Municipal de Lectura; *Medellín lectura viva*. Es concebido como una hoja de ruta mediante la cual se trazan los lineamientos iniciales para el desarrollo de estrategias que posibiliten la promoción de la lectura y la escritura en Medellín, así como el fortalecimiento del sector del libro y la lectura en la ciudad.

¿A leer se aprende leyendo? ¿A escribir se aprende escribiendo? Estas expresiones dan a entender que el lector se hace buen lector leyendo sin más. Pero nada se consigue sin más, sino con más dedicación, con más entusiasmo, y por tanto con método, aprender es un camino complejo y bastante difícil. En este camino la presencia del profesor es más que necesaria. Si el profesorado desconoce en qué consiste un verdadero aprendizaje lector, es ciertamente imposible que el alumnado aprenda a leer leyendo sin más. (Lerner, Moreno y Yepes: 2005:28)

De ahí el inminente interés por desarrollar y visualizar rigurosamente las diversas investigaciones que demuestren, tal como se evidenció en el estado del arte todo lo que se puede construir en el aula y fuera de ella, si se tiene como punto de equilibrio que el camino está en la movilización de los procesos de lectura y escritura, como procesos de pensamiento en contextos reales donde el maestro y su intervención tienen un lugar primordial en lo que pueda pasar con el niño y su encuentro con la palabra.

Es entonces primordial el papel del maestro en el accionar en el aula como un observador, como un informante que tenderá a proponer situaciones en las que los niños desplieguen todo tipo de estrategias para ir apropiándose de las características del sistema de escritura y del lenguaje escrito a través de prácticas de lectura de diferentes textos de circulación social. Para poder participar con solvencia en las prácticas sociales de lectura y escritura de diferentes tipos de textos, los alumnos deben apropiarse del sistema de escritura y del lenguaje escrito ellos no lo aprenden de forma tan natural. Numerosas investigaciones psicogenéticas han puesto de manifiesto que los niños se aproximan simultáneamente a estos dos aspectos de los textos cuando realizan prácticas de lectura. (Kaufman: 2007: 21)

Asimismo, sostenemos que los niños aprenden a leer y a escribir textos leyendo y escribiendo textos. Por esta razón la propuesta didáctica debe incluir, desde las salas del nivel inicial y las aulas del primer grado, la posibilidad de leer y producir la enorme variedad discursiva que ofrecen los textos de circulación social. Los alumnos deben estar en contacto con recetas para hacer tortas, con periódicos para informarse sobre algún suceso de actualidad que sea de su interés, con cuentos para entretenerse con las historias, y disfrutar del lenguaje literario, con instructivos para realizar experimentos científicos. El problema es que mucho tiempo que podría ser dedicado a situaciones de lectura y escritura se utiliza para la transmisión.

Lo anterior, constituye para este trabajo un aporte valioso para pensar la lectura y la escritura como un proceso de pensamiento que no se queda en un nivel funcional sino que trasciende al entorno en concreto. Entreviendo de esta manera, que es un recurso de gran significación a la hora de generar posiciones críticas y autónomas frente a lo que acontece en el diario vivir de los niños. No son solo contenido de un currículo, son medios de expresión, de construcción y producción de saberes significativos pertinentes a una sociedad. Todas estas

orientaciones teóricas alientan, el deseo de emprender, de manera específica, los procesos de lectura y escritura en la escuela, como procesos con sentido.

Leer y escribir en la escuela: un camino de encuentros y desencuentros.

Hace poco en una conferencia el mexicano Juan Domingo Arguelles, escritor, poeta y crítico literario, (2012) planteaba que les hemos dado a los niños los peores argumentos para que les guste leer, *“les hemos dicho que leer sirve para ampliar el vocabulario, para ser más cultos, más educados y nos hemos olvidado de algo simple y fundamental, el placer de leer. El disfrute del conocimiento”*. Planteaba José Saramago en una de sus conferencias, que la lectura es un asunto minoritario, porque históricamente la lectura fue oficio de ciertas clases sociales, y hoy aunque se hable de una sociedad alfabetizada, sigue existiendo apatía para leer y ciertas creencias sociales que colocan la lectura en un lugar poco deseado.

De la misma forma, hablar de “escribir” en la escuela es evocar a una práctica poco atractiva para los alumnos y que se ha convertido en la forma más utilizada de evaluar al estudiante. Señala Sergio Frugoni (2006:13), *“que hablar de la escritura en la escuela es nombrar a un ausente. Rastrear sus espacios significa deambular por lugares marginales, recreos del saber.”* Nos referimos entonces a una escritura, que también ha cargado con el peso de la llamada evaluación.

Entonces, se hace necesario revisar, un poco ese trasegar del acto de leer y escribir en la historia de la escuela. Según Chartier (2004), podemos aludir a tres imágenes del maestro en la escuela que se enlazan fuertemente, con las incidencias que tuvo en diferentes épocas la enseñanza de la lectura y escritura a nivel social.

En un primero momento, aludimos a la imagen de *“La enseñanza de la lectura por el maestro catequista”*. Señala Chartier (2004:25), *“que esta imagen aparece más de dos siglos antes de que la educación se volviera obligatoria en la ley francesa. Tenía la misión de la educación cristiana de los niños a través de la catequización de las masas.”* La segunda imagen es la del *“Maestro funcionario y los saberes laicos de la escuela republicana”*, se implanta a fines del siglo XIX. Refiere Chartier (2004:29), que *“Lo que está en juego es la salvación de la nación republicana, y el medio es la escuela laica, gratuita y obligatoria, que debe formar a los futuros electores del sufragio universal. Los maestros deben convencer a las generaciones jóvenes de este proyecto político y por ello se convierten en funcionarios del estados”*.

Finalmente, la tercera imagen, según él, no está definida aún, ya que hace alusión a la época a la que asistimos actualmente. No obstante, afirma Chartier (2004:32), *“su preocupación central no es la vida espiritual o la conciencia política, sino la inserción en el mundo laboral”*.

Es así como, el aprendizaje de la lectura y escritura estuvieron relacionados desde sus inicios con unos fines sociales y políticos, que respondieron a las necesidades de cada época. Sin embargo, el autor en mención señala que dos teóricos influenciaron de manera contundente las corrientes que se desarrollaron a nivel del aprendizaje de la lectura y escritura, por un lado Piaget inspira los métodos activos y Skinner la enseñanza programada.

Otro aspecto relevante que señala Chartier (2004), es la separación entre el aprendizaje de la lectura y la educación a través de la lectura, otro momento de desencuentro.

“Todas estas innovaciones introdujeron una separación insidiosa entre aprendizaje de la lectura y educación a través de la lectura, la misma que Rousseau y Pestalozzi consideraban nefasta: el medio se volvió el fin. En la educación antigua. Al leer/recitar el *Pater Noster* o el *De Viris Illustribus* los primeros versos de las *Geórgicas*, los niños se introducían a la vez en la lectura y en los contenidos constitutivos de la cultura escrita deseada. Al jugar a los dados silábicos, aprendían que leer es una combinación sin contenido. A los abecedarios de esta nueva pedagogía les gustaba las listas: listas de sílabas sin significados, lista de palabras a menudo clasificadas por su longitud (una, dos o tres sílabas), lista de frases que no formaban ningún texto”. (Chartier, 2004:104)

Es así como encontramos en los referentes históricos, unos fines con los cuales se daba la enseñanza de la lectura y escritura, distanciados de unos argumentos de placer, emoción y pasión por estos actos. Podríamos hacer referencia entonces, a unos desencuentros que vincularon estas prácticas comunicativas, con unas finalidades gubernamentales. Al respecto Ferreiro y Tea le y Sulzby, (1986) plantean que:

“Existe la creencia, todavía bastante común en muchos contextos escolares, de que el inicio de la escritura es paralelo al primer año de escolaridad. En las últimas dos décadas, se han investigado casos de niños cuyas habilidades para escribir y leer están muy desarrolladas antes de entrar a contextos formales de instrucción. Se ha demostrado de manera contundente que, bajo las condiciones apropiadas, el proceso de aprender a leer y escribir, que ocurre obviamente más tarde en la vida del individuo, no es muy distinto del proceso de desarrollo del lenguaje oral en edad escolar” (Ferreiro, 1986; Tea le y Sulzby, 1986:35).

De otra parte la enseñanza en sí, del proceso de leer y escribir, estuvo vinculado mucho tiempo a métodos memorísticos, repetitivos y carentes de sentido para los niños, como lo vimos en las anteriores referencias. Luego con la construcción de nuevas teorías, como lo fue la Psicogenésis de la escritura, por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), los maestros lentamente empezaron a modificar sus prácticas en el aula.

Psicogénesis de la escritura: la prehistoria de un descubrimiento.

“Si los niños ponen a prueba con tanto trabajo diversas hipótesis extrañas a nuestro modo de pensar es por alguna razón. A pesar de las prácticas escolares, su problema no es comprender tal o cual regla de correspondencia sonora, tal o cual escritura aislada. Su problema es comprender la naturaleza del sistema de escritura que la sociedad les ofrece”
(Ferreiro; 1982)

Cada ser humano tiene una historia, cuando llega al mundo recibe de sus familias, de su comunidad y de su contexto un pasado cultural, unas tradiciones, una cotidianidad que enmarca la suya, que permea sus hábitos y sus formas de estar en el mundo. En esa historia de vida que cada niño teje, en esa cotidianidad que vive, también construye al ritmo de sus experiencias lingüísticas, de sus encuentros y desencuentros con la cultura escrita, preguntas y explicaciones sobre la manera cómo funciona el sistema de lectura y escritura.

Hace más de treinta años Emilia Ferreiro y su grupo de investigación compartieron con el mundo el camino, la búsqueda, el proceso que viven todos los niños y niñas del mundo independientemente de su cultura e idioma para comprender el código escrito, para saber qué dice, para entender para qué se usa, para qué sirve. En contacto –mucho o poco- con cualquier portador de texto; etiquetas, cartas, periódicos, libros, revistas, cajas, mensajes de texto, correos, carteles, avisos, los niños se hacen preguntas, se forman ideas, revientan hipótesis. Estos investigadores llegaron a la conclusión que aun antes de los cinco años, los niños y las niñas saben mucho acerca de la palabra escrita, son actores y protagonistas, su poderosa inteligencia interviene en la construcción de su comprensión.

Ese proceso que fue revelado, develado a profundidad, documentado con absoluta rigurosidad, desmontó de manera directa una teoría que señalaba y juzgaba a los niños y niñas en sus primeros años de aprendizaje escolar como los principales responsables de lo mal llamado retraso, problemas de aprendizaje y deserción escolar.

Es responsabilidad de la presente investigación tener claridad y conocimiento sobre el proceso de construcción que hacen los niños sobre el código escrito. Este capítulo entonces presenta los principales hallazgos de varios años de investigación sobre la psicogénesis de los sistemas de interpretación que los niños construyen para entender la representación alfabética del lenguaje. Se basa especialmente en la ponencia de Emilia Ferreiro: *“Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis”* presentada en el undécimo congreso de lectura celebrado por la asociación internacional de lectura en Londres en 1986. Conclusiones de varios años de investigación realizadas principalmente en Argentina y México, con niños y niñas que hablaban el español, los primeros resultados fueron publicados en 1979 (Ferreiro y Teberosky).

La investigación de Emilia Ferreiro distingue tres grandes niveles en el desarrollo, que se presentarán a continuación (Ferreiro, 1986; Ferreiro y Teberosky, 1982).

Primer nivel de una historia

Esta investigación nos presenta un primer nivel donde los niños buscan criterios para distinguir entre los dos modos básicos de representación básica: el dibujo y la escritura. Llegan entre otras conclusiones a pensar que no es el tipo de líneas lo que permite distinguir entre dibujo y la escritura.

Con los mismos tipos de trazos podemos dibujar o escribir. La diferencia está en el modo en que las líneas están organizadas. Cuando dibujamos, las líneas se organizan siguiendo el contorno de los objetos; cuando escribimos, las mismas líneas no siguen el contorno de los objetos; cuando escribimos estamos fuera del dominio de lo icónico. Las formas de las letras no tienen nada que ver con la forma del objeto al que las letras se están refiriendo, y su organización no tiene nada que ver con la organización de las partes del objeto. (Ferreiro, 1986: 23)

Con esta distinción, los niños reconocen rápidamente dos de las características básicas del sistema de escritura: las formas son arbitrarias y están ordenadas de modo lineal, distinguen la linealidad y la arbitrariedad. En relación a la arbitrariedad los niños no se esfuerzan en inventar nuevas formas de letras, aceptan las formas sociales de las letras y rápidamente las adoptan, se dedican a mirar la manera cómo esos elementos están organizados. Según la autora en este primer nivel los niños logran dos grandes avances: en primer lugar considerar las cadenas de letras como objetos sustitutos y en segundo lugar hacer una clara distinción entre dos modos de representación gráfica: el modo icónico y el modo no icónico.

La relación entre las imágenes y el texto escrito le generan un nuevo problema a los niños que luego resuelven desde lo que Ferreiro (1986) ha denominado principio organizador: las letras representan los nombres de los objetos, los niños empiezan a examinar de qué manera las letras se organizan para representar adecuadamente los nombres.

La forma de los objetos representados queda excluida, porque ellos ya saben que las marcas escritas se colocan fuera del dominio de lo icónico. Por lo tanto, empiezan a considerar cuáles son las condiciones que una escritura debe tener para ser una buena representación del objeto: para ser "interpretable", "legible" o "capaz de decir algo".(Ferreiro, 1986: 22)

Esta investigación plantea que a partir de este momento los niños empiezan a enfrentar otros problemas en dos direcciones: cuantitativa y cualitativa. En el primer orden la pregunta que se hacen los niños es ¿cuántas letras tiene que haber en una escritura para que sea "legible"? llegando a la construcción de un principio interno denominado principio de la cantidad mínima. "En la prueba realizada a niños que hablan el español eligen tres como el número ideal de letras.

Si hay tres letras ordenadas de un modo lineal, están seguros de que "ahí debe decir algo". Si sólo hay dos letras, dudan. Si sólo hay una letra no se pueda leer. (Ferreiro, 1986: 22)

Según la conceptualización de los niños también debe estar presente una condición cualitativa: las letras deben ser diferentes. Si la escritura presenta "la misma letra todo el tiempo", no consideran que la cadena sea legible. Este segundo principio que regula la construcción conceptual ha sido llamado variaciones cualitativas internas. La autora expone que con esos dos principios organizadores, los niños están en condiciones de considerar cada escritura y decidir si se trata de algo interpretable o se trata solamente de una serie de letras que no constituyen la representación escrita de una palabra.

Paso a un segundo nivel en el tejido de esta historia

Para la investigación de Ferreiro (1986) uno de los logros principales del segundo nivel de desarrollo es el control progresivo de las variaciones cualitativas y cuantitativas que lleva a los niños a la construcción de modos de diferenciación entre escrituras. Según la autora a partir de este momento, los niños empiezan a buscar en las cadenas escritas diferencias objetivas que justifiquen interpretaciones diferentes. Aquí los niños empiezan a buscar diferencias gráficas que puedan sustentar sus diferentes intenciones. La pregunta de este nivel se centra en pensar ¿cómo crear diferenciaciones gráficas que posibiliten interpretaciones diferentes? ¿Cuál es la razón de las variaciones en la cantidad de letras? Los niños y las niñas ponen a prueba hipótesis;

Quizás las variaciones en el número de letras estén relacionadas con variaciones en los aspectos cuantificables de los objetos referidos (más letras si el objeto referido es grande y menos si es pequeño; más letras para un grupo de objetos y menos letras si se trata de un solo objeto; más letras para una persona de más edad y menos para un niño pequeño. Otra posibilidad, en la búsqueda de un modo razonable de controlar las variaciones cuantitativas, es establecer una cantidad mínima y máxima de letras para cualquier palabra escrita. Los niños pueden razonar así: si una representación escrita debe tener como mínimo tres letras pero no más de seis o siete, entonces es posible crear diferenciaciones cuantitativas dentro de un conjunto dado de producciones escritas. En ese caso, es el contexto creado por las otras palabras escritas lo que determina el modo de escribir determinada palabra. (Ferreiro, 1986: 24)

En esta parte de la ponencia, Ferreiro (1986) resalta que los niños manejan variaciones cualitativas y cuantitativas al mismo tiempo. Igualmente resalta que los principios previamente construidos permanecen sin cambios: la cantidad mínima y las variaciones cualitativas internas siguen regulando la construcción de una representación escrita.

Esos dos principios no bastan, sin embargo, para establecer comparaciones entre diferentes nombres escritos. Lo que ahora se ha agregado es la construcción de un sistema de variaciones que integra los principios anteriores pero permite un tipo

de comparación inter-relacional, mientras que las otras eran sólo intra-relacionales. Debe notarse que todos esos esfuerzos de los niños por crear modos de diferenciación gráfica para representar diferentes palabras preceden al conocimiento de la relación (alfabética) entre el sonido de una palabra y su representación escrita. (Ferreiro, 1986: 28)

Un tercer nivel en el camino

El tercer nivel que presenta Ferreiro (1986) corresponde a la "fonetización" de la representación escrita. Aquí los niños construyen tres hipótesis durante el período que caracteriza este nivel: silábica, silábico-alfabética y alfabética. Expone que una de las escrituras más importantes en el desarrollo es el propio nombre del niño.

Ellos pueden aceptar que determinadas cadenas de letras son necesarias para "decir" sus nombres, pero en cierto momento empiezan a buscar una racionalidad "intrínseca": ¿por qué precisamente esas letras y no otras?; ¿por qué esa cantidad de letras y no otra? (Ferreiro, 1986: 29)

El descubrimiento más importante de este niveles la relación existente entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito donde trozos orales corresponden a trozos escritos. Según Ferreiro (1986), algunos niños llegan a la hipótesis silábica sólo con un control cuantitativo de sus producciones. Esto es, ponen tantas letras como sílabas, pero cualquier letra para cualquier sílaba. Otros arriban a la hipótesis silábica con cierto conocimiento sobre las letras particulares que pueden usarse para representar una sílaba determinada.

Así, desde el punto de vista cualitativo, durante el subnivel silábico los niños suelen empezar a buscar letras similares para escribir segmentos sonoros similares de las palabras. La correspondencia sonido-letra resultante no es el convencional pero, por primera vez, los niños comienzan a entender que la representación escrita ligada al sistema alfabético de escritura debe centrarse casi exclusivamente en la pauta sonora de las palabras. (Ferreiro, 1986: 31)

Desde el punto de vista cognitivo, la hipótesis silábica representa el primer intento para resolver un problema muy importante y general: el de la relación entre el todo (la cadena escrita) y las partes .constituyentes (las letras). Las partes ordenadas de la palabra oral, sus sílabas, son puestas en una correspondencia uno a uno con las partes ordenadas de la cadena escrita, sus letras. (Ferreiro, 1986: 31)

Ferreiro (1986) explica como cuando los niños llegan a la hipótesis silábico alfabética y a la alfabética ya entienden la naturaleza del sistema alfabético así no manejen aun los rasgos ortográficos específicos de la escritura, ya han comprendido que la similitud sonora implica similitud de letras, y que las diferencias sonoras suponen letras diferentes, y escriben de acuerdo con ese principio, que es el principio fundamental de cualquier sistema de escritura alfabética.

La Confrontación Pautada: estrategias didácticas que potencian los procesos de lectura y escritura en la infancia.

Tal como lo hemos reseñado, diferentes métodos y estrategias se han utilizado a lo largo de la historia para enseñar a leer y escribir a los niños (as). En este proyecto en particular, hemos guiado el trabajo en el aula con una serie de estrategias didácticas que el profesor Rubén Darío Hurtado (2013), ha denominado “Confrontación Pautada”.

De tal forma que es una “Confrontación”, porque se interesa en contrastar, comparar y cualificar los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura. Por otra parte se le llama “Pautada”, porque es una confrontación que se hace con unos objetivos claros y guiados por el docente.

Según lo define Hurtada Vergara (2013: 13),

La confrontación pautaada es entendida como un tipo de intervención didáctica que busca que los niños, al comparar con otros niños, jóvenes o adultos, lo que hacen con la lengua, en este caso con la lectura y la escritura, tomen consciencia de la calidad de lo que hicieron y, en consecuencia emprendan un proceso de autocorrecciones que les permitan acceder a niveles cada vez más cualificados de su proceso lector y escritural.

Es así como el proyecto estableció 4 tipos de confrontación a trabajar durante las sesiones de intervención didáctica:

Trabajo colaborativo, éste tipo de estrategia permite que mediante el trabajo en grupo, los niños (as) puedan debatir, discutir y posibilitar por medio de sus propias confrontaciones grupales, aprendizajes individuales.

Posibilitar la cooperación como elemento movilizador. En este caso se hace necesario y enriquecedor generar espacios de cooperación y construcción colectiva del conocimiento, ya que a partir de la interacción de los alumnos aprenden, comparten, socializan, confrontan y evalúan aprendizajes, convirtiendo, además la clase en un espacio de conocimiento compartido y no de uso exclusivo del maestro. (Restrepo Múnera, 2000: 17)

La rescritura, acompañada también de una reflexión sobre el sistema de escritura, como lo propone Hurtado Vergara (2013),

El propósito al reescribirle a los niños no consiste en que aprendan a escribir la palabra que en el momento se confronta, sino dinamizar la conciencia sobre la escritura de la misma, para que de esta forma pueda comprender las regularidades de la escritura. (Hurtado Vergara, 2013: 18)

La relectura facilita la reconstrucción del significado del texto. El uso de estas estrategias de confrontación les permite a los niños y a las niñas acceder a otros niveles de comprensión al poner en juego sus intersubjetividades, es decir, lo que ellos y ellas consideran desde sus realidades en relación con la nueva información producto de la lectura de textos.

Dar información lingüística que los niños (as) soliciten para la producción de sus textos. Se trata, según lo explica Hurtado Vergara (2013: 19), de generar una situación comunicativa que convoque a los niños a producir textos escritos, ya sea de forma individual y colectiva y acompañar didácticamente dicha producción brindándole la información que requieran.

Metodología

Método: Mixto.

El método mixto integra de manera sistemática los métodos cuantitativos y cualitativos en un solo estudio, con el fin de obtener una “fotografía más completa del fenómeno. Según (Hernández Sampieri, 2010, pág. 46):

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.

Diseño Cuasi Experimental

Del modelo de investigación cuantitativa se retomó el diseño Cuasiexperimental intrasujetos, donde se experimentó una propuesta de intervención didáctica centrada en la confrontación pautadas en los procesos de adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura en niños(as) de transición y primer grado de educación básica primaria.

En este tipo de diseño los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento: son grupos intactos o naturales (la manera por la que surgen y la manera como se forman es independiente o aparte del experimento). Los grupos con que se realizó la investigación, son dos grupos escolares, con niños que comprenden los 5 y 7 años de edad.

El diseño buscó estudiar los cambios que se observaron en los sujetos en función del tiempo. En la presente investigación no se seleccionó grupo control, sino que los grupos seleccionados obraron como grupos experimentales en la medida en que fue con ellos donde se experimentó la propuesta de intervención didáctica centrada en la confrontación pautada. Así mismo con cada uno de ellos se realizaron pruebas antes y después de la intervención didáctica.

Población y muestra

Para el desarrollo de la presente investigación se tomó como población las siguientes instituciones:

Colegio Santa María del Rosario

El Colegio Santa María del Rosario de Medellín desde 1965 es una institución privada de carácter católico que ofrece a la niñez y a la juventud antioqueña principalmente una educación basada en los valores humano-cristianos, en la Filosofía y en los Principios pedagógicos de la

Congregación como pautas orientadoras que permiten llegar a opciones definidas y realizables en el proceso educativo.

Cuentan con la Licencia de Funcionamiento No. 17 del 16 de febrero de 1965, el Colegio Santa María del Rosario de Medellín, inicia sus labores escolares con un total de 135 alumnas, distribuidas en Preescolar, Básica Primaria y grado Sexto, bajo la dirección de la Madre María Vélez y varias religiosas de la Congregación, en la calle 16 A Sur No. 34-950.

Nombre de la Institución:		Colegio Santa María del Rosario. (Privada)
Barrio:	Sector La Visitación, El Poblado.	
Dirección:	Calle 7B sur # 29c -100	
Teléfono:	2663825	
Estrato:	6	
Número de niñas:	453 niñas.	
Niveles y grados que atiende:	Preescolar, básica primaria y secundaria.	
Nombredirector/a:	Sor. Ana María Claros Ospina	
Intencionalidad de la atención:	Modalidad académica	
Grupo con el que se realizó la investigación:	Grado primero.	
No de estudiantes:	31	
Edades:	6 y 7 años del grado primero.	

Escuela de la Universidad Nacional

De acuerdo a su política educativa, su objetivo es formar hombres y mujeres integrales, capaces de responder a las necesidades de una sociedad en constante cambio, cautivando a los estudiantes para el desarrollo del quehacer científico e investigativo con bases cimentadas en valores como el trabajo en equipo, la responsabilidad, el respeto, la solidaridad, el amor a sí mismo y el entorno, en aras de contribuir a un mejor presente. Su atención está dirigida a los hijos de los integrantes de la comunidad universitaria; estudiantes docentes, empleados y jubilados.

Nombre de la Institución:		Escuela de la universidad nacional. (Privada)
Barrio:	Robledo	
Dirección:	Carrera 80 No 65-223	
Teléfono:	4488388	
Estrato:	3	
Número de niñas y niños:	350	
Niveles y grados que atiende:	Preescolar, básica primaria	
Nombredirector/a:	Margarita Vélez	
Intencionalidad de la atención:	Académica	

Grupo con el que se realizó la investigación:	Transición
No de estudiantes:	20
Edades:	5 y 6 años del grado transición

De ambas instituciones se tomó una muestra que estuvo constituida por 49 niños (as), 18 de ellos pertenecientes al grupo experimental del Colegio Universidad Nacional (13 niños y 5 niñas) y 31 correspondientes al grupo experimental del Colegio Santa María del Rosario (31 niñas). Las edades de los niños (as) oscilaban entre los 5 y los 7 años. Pertenecientes a los estratos socioeconómicos 3 (Escuela de la Universidad Nacional) y 4 y 5 del Colegio Santa María del Rosario.

Técnicas

Las técnicas utilizadas en este trabajo para recoger la información fueron básicamente tres:

La observación participante, la cual se utilizó para registrar los efectos que generaba en la lectura y la escritura de los niños(as) los tipos de confrontación pautada (Relectura, reescritura, trabajo colaborativo y información lingüística) que las profesoras implementaban con ellos, esta observación se realizó entre los meses de marzo y noviembre de 2013 en las dos Instituciones Educativas. Esta puede definirse como un método interactivo de recolección de la información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996).

La revisión documental, que incluye documentos propios de las instituciones educativas, como los son los Proyectos Educativos. También se revisó material bibliográfico referente a la enseñanza de la lectura y escritura en la primera infancia, métodos de enseñanza de la lectura y escritura, estrategias de confrontación, entre otros documentos que permitieron identificar la problemática abordada en esta investigación.

Instrumentos

Diarios de campo: elemento vital para la construcción de ideas, reflexiones, focalización de problemáticas y otros elementos, que aportan a la formación de un maestro crítico, analítico y observador. Se realizaron 30 diarios campo, en los que se describieron las situaciones relacionadas con las categorías de análisis: Relectura, reescritura, trabajo colaborativo información lingüística, se teorizó y reflexiono sobre el acontecer en el aula de clases.

Evaluaciones diagnósticas: En el primer momento de la investigación, luego de definir el problema, los objetivos y la pregunta central, se realizó el diseño de los tipos de pruebas, que

permitieran conocer, por un lado el nivel de **conceptualización de la lengua escrita** en que se encontraba cada uno de los niños (as) del proyecto, ver *Ilustración N° 1*.






	UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL PROYECTO I – CONFRONTACIÓN PAUTADA FORMATO EVALUACIÓN ESCRITURA	
	Fecha: _____	
Datos de identificación		
N° Sujeto: _____		
Nombre completo: _____		
Edad: _____		
Grado: _____		
EVALUACIÓN "ESCRITURA"		
1. Dictado		
1. _____	Leao	
2. _____	Contra	
3. _____	Misa	
4. _____	Tiene	
5. _____	Queso	
6. _____	Martillo	
2. Escribe el nombre de los siguientes elementos:		
		
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. Describe la escena del cuento que más te haya gustado. Cuento: "La tortuga y la liebre"		
		
_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____		

Ilustración N°1

La prueba se aplicó en dos momentos: la evaluación inicial se realizó en ambas instituciones el **11 de Marzo de 2013**. Tal como se muestra en la *Tabla No. 1*, con la realización de dicha prueba se logró identificar el nivel de conceptualización de la lengua escrita de cada una de las niñas (institución femenina) del grupo. Estas escalas del nivel de representación, pertenecen a la clasificación que se realiza desde la psicogénesis de la escritura, según Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979). La evaluación final se segunda prueba se realizó en el mes de **noviembre del 2013**.

El segundo formato buscaba ubicar el nivel de fluidez y comprensión lectora, este formato también se aplicó una primera vez en marzo y luego en noviembre. La prueba se aplicó de forma individual a cada estudiante.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL PROYECTO I – CONFRONTACIÓN PAUTADA FORMATO EVALUACIÓN LECTURA		
Fecha:		
Institución:		
Auxiliares de Investigación:		
Objetivos:		
<ul style="list-style-type: none"> - Indagar acerca de las concepciones respecto a la lectura y escritura que tienen cada uno de las niñas del grado primero, del Colegio Santa María del Rosario. - Establecer mediante una evaluación mixta (cualitativa y cuantitativa) el nivel de fluidez y comprensión lectora de cada uno de las niñas del grado primero del Colegio Santa María del Rosario. 		
Datos de identificación		
N° Sujeto:		
Nombre completo:		
Edad:		
Grado:		
Diagnóstico:		
Preguntas (Concepciones de los niños y niñas)		
¿Qué es la lectura y la escritura?		
¿Para qué se lee y se escribe?		
¿Qué se lee y que se escribe?		
¿Quién te enseña a leer y a escribir? o ¿Cómo aprendes a leer y escribir?		
¿Es fácil leer y escribir?		
¿Cada cuánto lees y escribes?		
¿Te gusta leer y escribir?		
Evaluación de la lectura		
Fluidez lectora	Ruta iconográfica	
	Ruta indirecta o con mediación fonológica	
	Ruta directa o visual	
Comprensión lectora (recuento)	No reconstruye ninguna idea	
	Reconstruye alguna idea del inicio, medio o final	
	Utiliza en forma fragmentada ideas del comienzo, medio o final	
	Reconstruye todas las ideas del texto leído	

Ilustración N° 2

La segunda prueba que se diseñó, nos permitió indagar acerca de las *concepciones respecto a la lectura y escritura de los niños (as)* y además) el nivel de *fluidez y comprensión lectora*, Dicha prueba se realizó en la semana comprendida entre 11 y 15 de marzo de 2013. Se plantearon 14 preguntas, que se realizaron de forma individual a cada estudiante.

Preguntas:

¿Qué es la lectura? ¿Qué es la escritura? ¿Para qué se lee? ¿Para qué se escribe? ¿Qué se lee? ¿Qué se escribe? ¿Quién te enseña a leer? ¿Quién te enseña escribir? ¿Es fácil leer? ¿Es fácil escribir? ¿Te gusta leer? ¿Te gusta escribir?

En esta investigación se dieron los siguientes momentos:

Momentos de la investigación	Objetivo	Fecha programada
Evaluación inicial: Evaluación escrita. Entrevista guiada.	Indagar acerca de las concepciones respecto a la lectura y escritura que tienen cada uno de las niñas del grado primero, del Colegio Santa María del Rosario y los niños de la Escuela Universidad	Marzo de 2013.

	<p>Nacional.</p> <p>Evaluar el nivel de fluidez, comprensión lectora y nivel de conceptualización de la lengua escrita, según Ferreiro y Teberosky(1979). De cada uno de las niñas del grado primero del Colegio Santa María del Rosario y los niños de la Escuela de la Universidad Nacional.</p>	
<p>Experimentación de la propuesta de intervención didáctica centrada en la confrontación pautada de los procesos de lectura y escritura. Elaboración de diarios de campo y revisión documental.</p>	<p>Desarrollar diferentes actividades prácticas relacionadas con la estrategia de Confrontación Pautada, con los grupos de niños pertenecientes al proyecto.</p> <p>Analizar y reflexionar sobre lo sucedido en la experimentación de la propuesta a través de los diarios de campo</p> <p>Realizar revisión documental de diferentes textos, relacionados con el tema del proyecto.</p>	<p>Marzo de 2013 a Noviembre de 2013.</p>
<p>Evaluación final Evaluación escrita. Entrevista guiada.</p>	<p>Indagar acerca de las concepciones respecto a la lectura y escritura que tienen cada uno de las niñas del grado primero, del Colegio Santa María del Rosario y los niños de la Escuela Universidad Nacional.</p> <p>Evaluar el nivel de fluidez, comprensión lectora y nivel de conceptualización de la lengua escrita, según Ferreiro y Teberosky (1979). De cada uno de las niñas del grado primero del Colegio Santa María del Rosario y los niños de la Escuela de la Universidad Nacional</p>	<p>Noviembre de 2013.</p>
<p>Sistematización, análisis e interpretación de la información</p>		<p>Enero de 2014 a Abril de 2014.</p>


Análisis de la información

La presente investigación se desarrolló en dos contextos disímiles, como lo hemos reseñado anteriormente: Colegio Santa María del Rosario y Escuela Universidad Nacional, en ambas instituciones se aplicaron las mismas pruebas al inicio y al final de la práctica investigativa. Sin embargo, es importante resaltar, que los grupos de esta investigación fueron en el Colegio Santa María del Rosario, el grado 1° y en la Escuela Universidad Nacional, el grado Transición.

En el primer momento de la investigación, luego de definir el problema, los objetivos y la pregunta central, se realizó el diseño de los tipos de pruebas, que permitieran conocer, por un lado el nivel de conceptualización de la lengua escrita en que se encontraban cada uno de los niños (as) del proyecto.

La prueba se aplicó en ambas instituciones antes de iniciar las sesiones de intervención en **Marzo de 2013** y luego al finalizar las sesiones en **Noviembre de 2013**. Con la realización de dicha prueba se logró identificar el nivel de conceptualización de la lengua escrita de cada uno de los niños(as) del proyecto. Estas escalas del nivel de conceptualización de la lengua escrita, pertenecen a la clasificación que se realiza Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979).

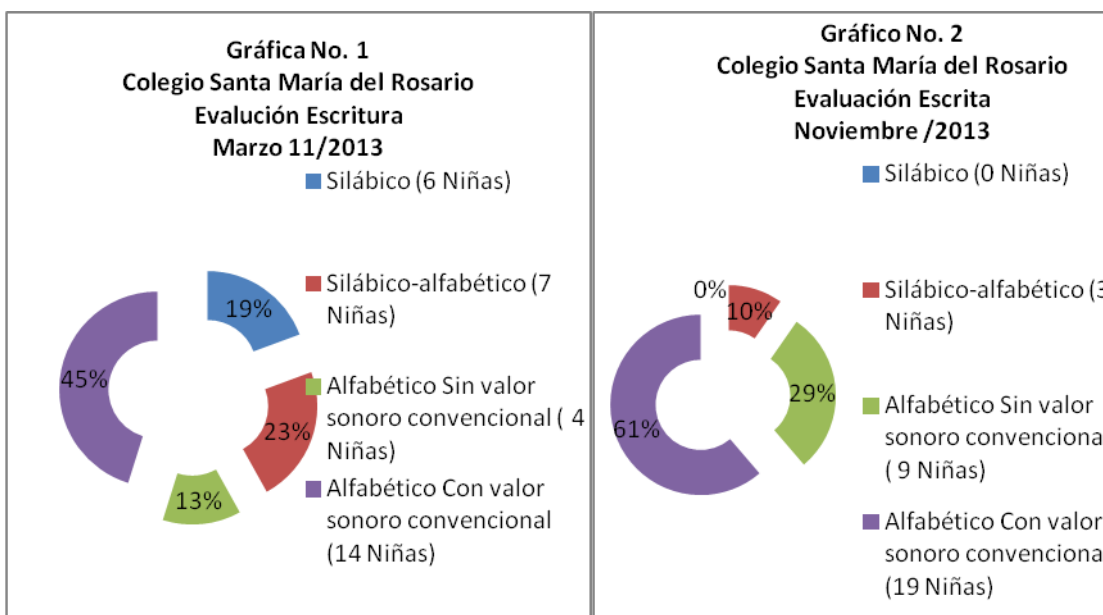
En el Colegio Santa María del Rosario se logró establecer, tal como se muestra en la *Tabla No. 1*, que en marzo en la Evaluación Inicial (EI) un alto porcentaje de las estudiantes, el 45%, se encontraban en un nivel alfabético con valor sonoro convencional, no obstante las estudiantes en sus producciones, no utilizaban signos de puntuación y carecían de coherencia en la redacción de sus textos. Un bajo número de niños (as) escribía en un nivel silábico.

Tabla No. 1					
		UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL PROYECTO I – CONFRONTACIÓN PAUTADA ANÁLISIS EVALUACIÓN LENGUA ESCRITA			
		Evaluación Inicial (EI) : Marzo /2013 Evaluación Final (EF): Noviembre /2013			
Institución		Colegio Santa María del Rosario (Privado)			
Auxiliares de Investigación		Maricela Moreno Oviedo			
Objetivo: Establecer mediante una evaluación cualitativa el nivel de representación gráfica en que se encuentra cada uno de los niñas del Colegio Santa María del Rosario.					
Numero de sujetos evaluados: 31 niñas					
Edades: 6 y 7 años					
Estrato Socioeconómico: 5 y 6					
			EI	EF	
Nivel de conceptualización	Presilábico				
	Silábico		6 niñas		
	Silábico-alfabético		7 niñas	3 niñas	
	Alfabético	Sin valor sonoro convencional		4 niñas	9 niñas
		Con valor sonoro convencional		14 niñas	19 niñas

Por otra parte en la Evaluación Final (EF), se observó movilización en las estudiantes en sus niveles de conceptualización, como se expresa en la **Gráfica No. 1 y No. 2**. Se evidenció aumento significativo en los niveles alfabéticos, en los cuales se ubican la gran mayoría de las estudiantes del grupo. Sólo 3 estudiantes, que equivalen a un 10%, registran en el nivel silábico.


De tal forma, que es posible evidenciar que las estrategias de confrontación pauta (La reescritura, la relectura, el trabajo colaborativo y la información lingüística), abordadas en el grupo posibilitaron en las niñas niveles de conceptualización de la lengua escrita, más próximos a la convencionalidad.

También se observó que las estudiantes, en la Evaluación final, elaboraban con mayor coherencia su discurso escrito, en los que usan signos de puntuación, preguntan por la ortografía de las palabras y son conscientes de la existencia de un lector para sus textos, saben que la legibilidad de la letra es importante para quién lee. De igual forma, utilizan de manera autónoma estrategias de confrontación como la relectura y reescritura.



Gráfica N° 1 y 2: Colegio Santa María del Rosario. Evaluación Escrita. Marzo-noviembre 2013

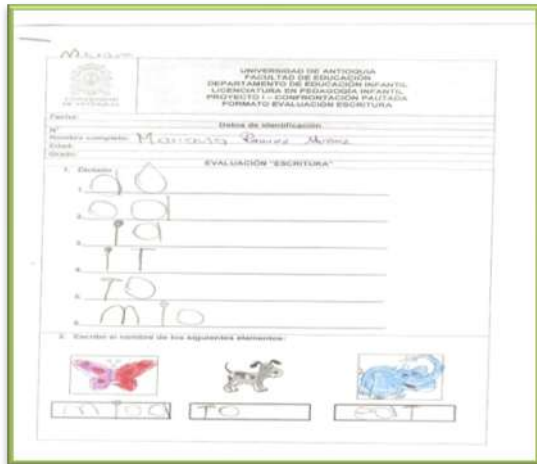
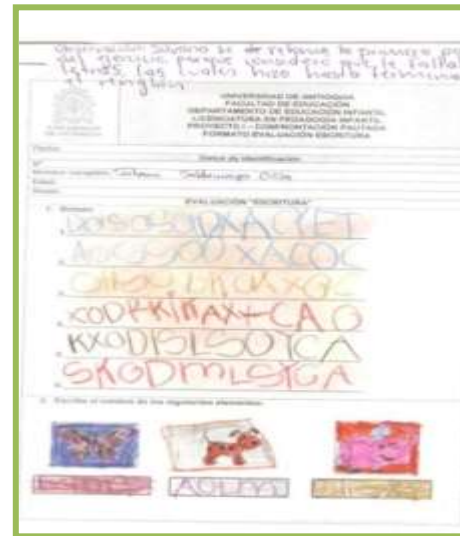
Por su parte en la Escuela de la Universidad Nacional, se obtuvieron los siguientes datos, que se pueden observar en la Tabla No. 2:

Tabla No. 2				
		UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL PROYECTO I – CONFRONTACIÓN PAUTADA ANÁLISIS EVALUACIÓN LENGUA ESCRITA		
		Fecha: Marzo /2013		
Institución		Escuela de la Universidad Nacional(Público-privado)		
Auxiliar de Investigación		Bibiana Álvarez Ruiz		
Objetivo: Establecer mediante una evaluación cualitativa el nivel de conceptualización de la lengua escrita en que se encuentra cada uno de los niños y niñas de la escuela de la universidad nacional en el mes de marzo.				
Numero de sujetos evaluados: 18 niños y niñas				
Edades: 5 y 6				
Estrato Socioeconómico: 1,2,3				
		EI	EF	
Nivel de conceptualización de la lengua escrita	Pre silábica		9 niños	2 Niños
			2 niñas	
	Silábico		4 niños	8 Niños
			3 niñas	1 niña
	Silábico-alfabético			3 Niños
				1 Niña
Alfabético	Sin valor sonoro convencional			

		Con valor sonoro convencional		3 niños
--	--	-------------------------------	--	---------

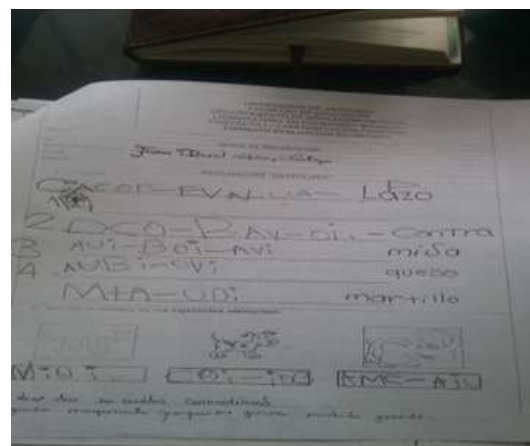
En la Escuela de la Universidad Nacional se logró establecer, tal como se muestra en la Tabla N° 2, que en marzo en la Evaluación Inicial (EI) un alto porcentaje de las estudiantes, el 61%, se encontraban en un nivel presilábico y el 39% se encontraba en un nivel silábico, ni un solo niño (o) se encontraba en los niveles silábico-alfabético, ni alfabético.

Para el nivel *Presilábico* estos 11 niños (as) escribían con palos, bolas, letras, números y curvas. No relacionaban los textos con los aspectos sonoros del habla. Colocaban muchas letras sobre el renglón.-entre 12 y 16 letras- lo único que les limita su escritura era la margen.



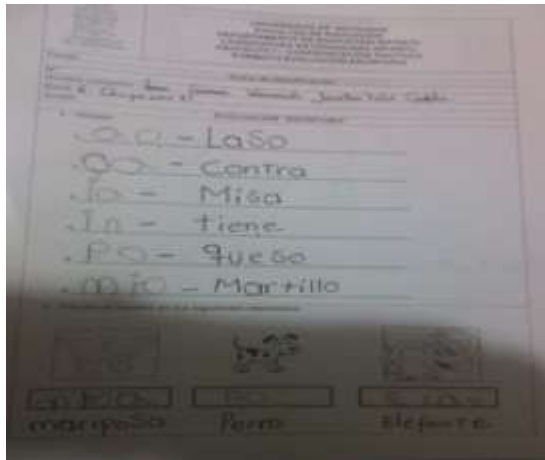
Para el nivel *Silábico* los niños(as) escribían con las letras iniciales que correspondían a las sílabas de la palabra; de manera común esas letras eran las vocales de cada sílaba, aunque también aparecían algunas consonantes. En algunos ejemplos al final de cada palabra aparecía una secuencia arbitraria de letras que los niños (os) agregaban para dar significado.

Por otra parte en la Evaluación Final (EF), se observó movilización en los niños (as) en sus niveles de conceptualización, como se expresa en la **Gráfica No. 3 y No. 4**, Se evidenciaron 9 niños en el nivel silábico que equivale al 50% y un paso significativo al nivel silábico-alfabético con 4 niños (as) en este nivel que representan el 22% y 3 en el nivel alfabético que representa el 16.6%. Sólo



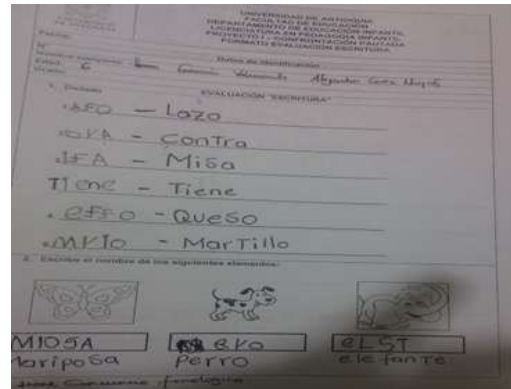
2 niños que equivalen a un 11%, registran en el nivel presilábico.

Para el nivel *Presilábico* estos niños no encuentran aún una relación grafema-fonema, juegan entre las cantidades y la variedad. Tienen en cuenta que las palabras no siempre se escriben igual, por lo que empieza a observarse variaciones en sus escrituras, ya sea en la variedad de símbolos, en la cantidad, o en ambos aspectos.



Para el nivel *Silábico* la relación y la coincidencia sonoro-gráfica se hace más evidente entre los niños, entienden mejor la función de cada letra dentro de las palabras. En esta evaluación los niños asignan un significado silábico a cada símbolo escrito, es decir, por cada sílaba escriben una letra. Fue muy común que los niños escribieran sólo las vocales de cada sílaba, aparecieron ciertas consonantes que corresponde a las sílabas.

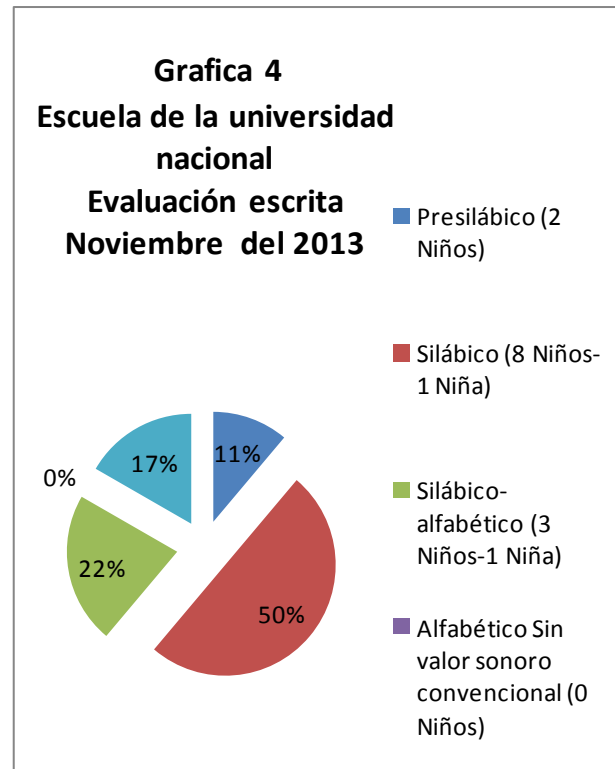
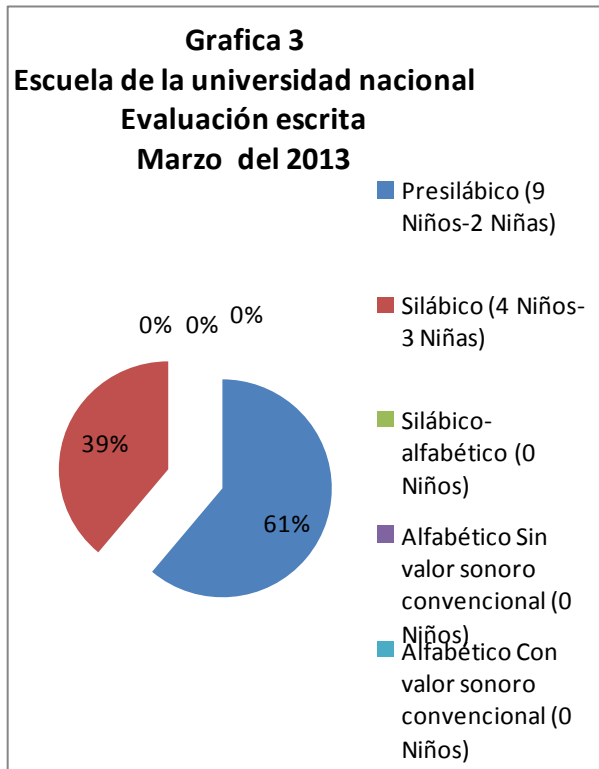
Para el nivel de conceptualización *Silábico Alfabética con predominio de valor sonoro convencional*, además de las vocales, existe en la escritura de los niños la presencia de algunas consonantes, donde la mayoría corresponden a las que integran la sílaba representada.



correctamente con el sonido correspondiente.

Para el nivel de conceptualización *Alfabética*, los niños (as) se encuentran en un proceso de construcción denominado escrituras alfabéticas con valor sonoro convencional. En todas las escrituras existe una correspondencia sonoro-gráfica, es decir, cada letra escrita representa un sonido. Sólo se presentan errores polivalentes, siendo los errores grafo fonéticos muy poco comunes, o en el mejor de los casos, inexistentes. Cada letra escrita coincide

De tal forma, que es posible evidenciar que las estrategias de confrontación pautada, abordadas en el grupo posibilitaron movilizar a los niños (as) a niveles de conceptualización de la lengua escrita más próximos a la convencionalidad.



Gráficas 3 y 4: Escuela Universidad Nacional. Evaluación Escritura. Marzo-Noviembre /2013

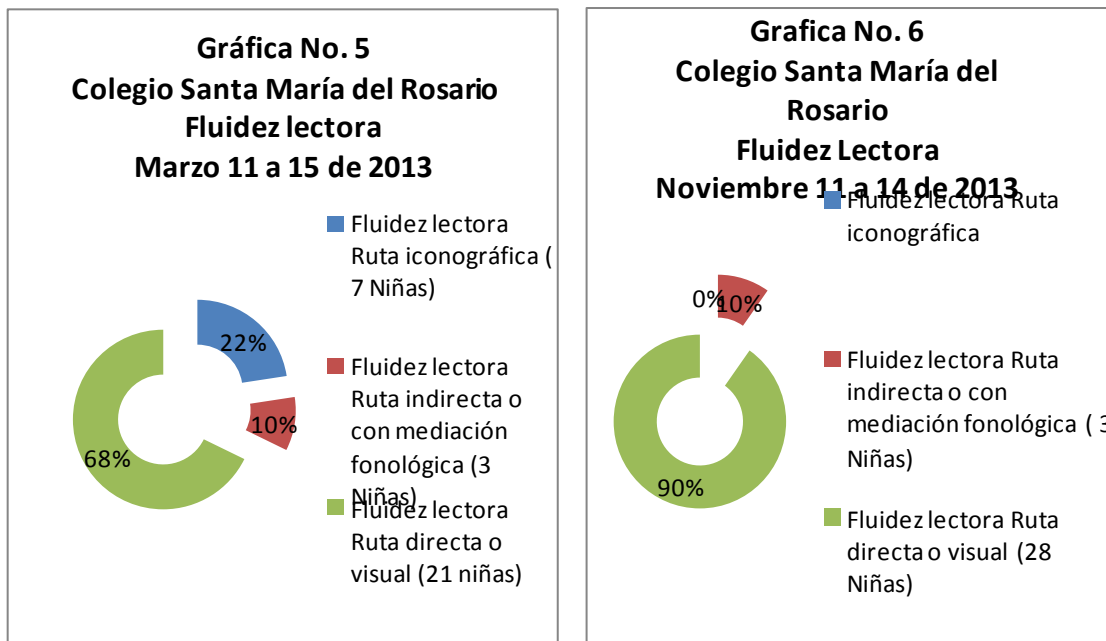
La segunda prueba que se diseñó y aplicó, nos permitió establecer el nivel de *fluidez* y *comprensión lectora* de las estudiantes. La prueba inicial se realizó en la semana comprendida entre 11 y 15 de marzo de 2013, y la evaluación final entre el 11 y 14 de noviembre.

De esta prueba se lograron establecer, en el Colegio Santa María del Rosario, que un significativo número de estudiantes leían, utilizando la ruta directa visual, es decir una lectura convencional, tal como se observa en la **Gráfica N° 5**. No obstante también se determinó que las estudiantes leían de manera pausada, en algunos momentos cuando encontraban palabras largas detenían la lectura para preguntar por la pronunciación de las mismas y en pocos casos cambiaban la pronunciación de las palabras.



Para evaluar la fluidez y comprensión lectora, se utilizó el texto *¿Qué crees?* de la escritora Mem Fox de la editorial Fondo de Cultura Económica, textos denominado libro álbum donde la

imagen y el texto forman una sola historia. Por otra parte y como se puede detallar en la **Gráfica No 6**, al finalizar las sesiones de intervención la mayor parte del grupo leía utilizando la ruta directa, en la gran parte de las niñas se observaron lecturas fluidas, con las pausas necesarias y un manejo también de la tonalidad en la voz, cuando leían en voz alta.



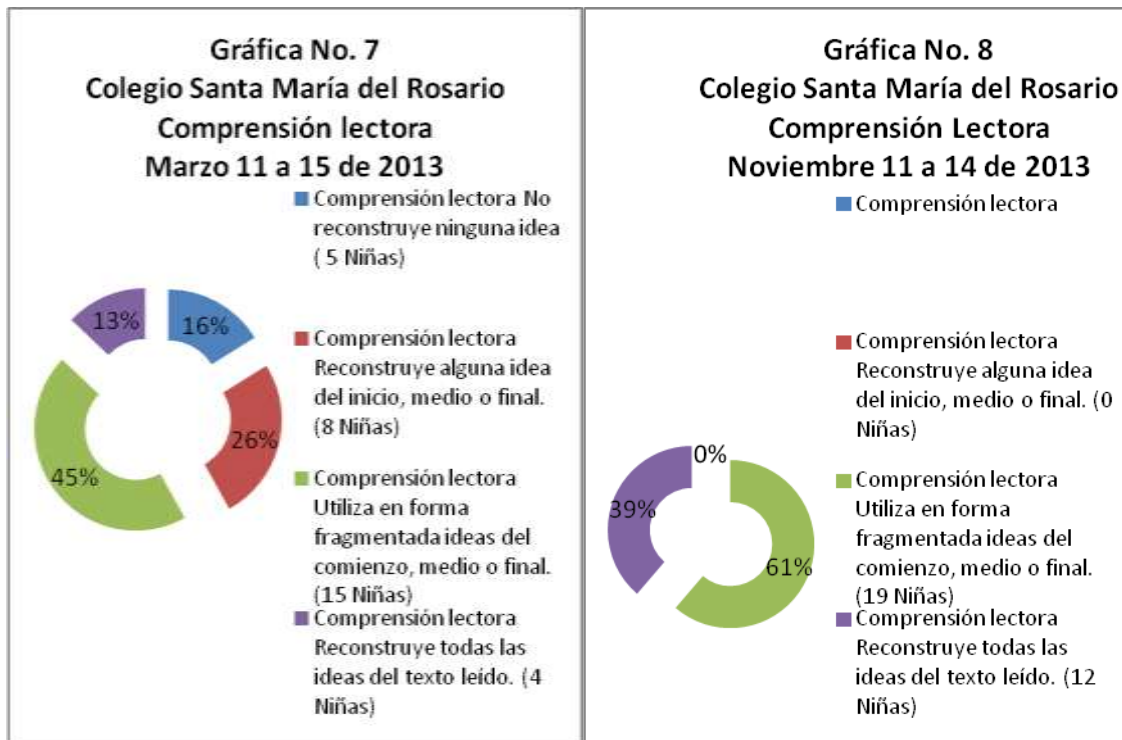
Gráfica N° 5 y 6: Colegio Santa María del Rosario. Fluidez. Marzo-noviembre 2013

Por otra parte, referente a la comprensión lectora, se logró establecer por medio de preguntas, realizadas después de dos lecturas, una la realizaba el estudiante y otra el auxiliar de investigación, que en la mayoría de los casos las niñas, al realizar un recuento del texto, utilizan de forma fragmentada las ideas del comienzo, medio y final del cuento, como se observa en la **Gráfica N° 7**.

En su mayoría las estudiantes en el momento de hacer el recuento recordaban los personajes, lugares y sobre todo la situación problema que se desarrolla en la historia. En algunos casos las niñas omitían detalles del inicio de la historia, pero el final si lo recordaban con bastante exactitud. Luego de realizar las prácticas de intervención, en las cuales se trabajó en algunas ocasiones las partes del cuento, la ambientación que se realiza al principio de las historias y se preguntaba a las niñas luego de una lectura, por lo sucedido en la historia, se observan que las estudiantes tuvieron avances significativos en este punto.

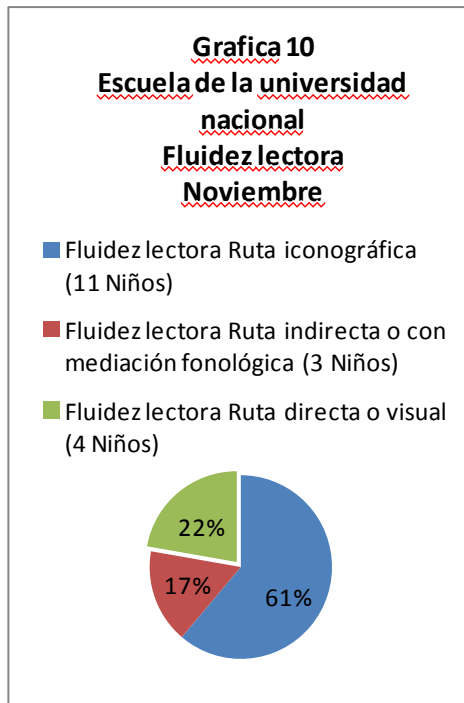
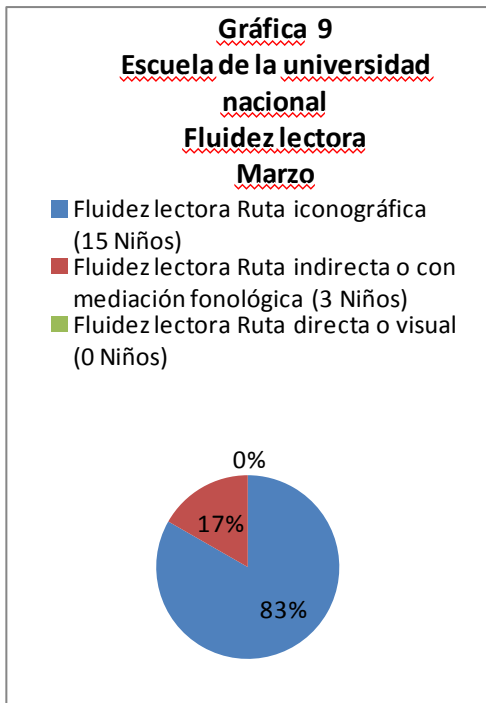
Tal como lo muestra la **Gráfica N° 8**, hay un aumento en el número de estudiantes, que luego de una lectura reconstruye todas las ideas centrales de un texto. En esta evaluación final, el

vocabulario de las niñas fue mayor, utilizaban los conectores para contar sus ideas e identificaron con claridad cómo hacer un recuento de forma coherente.



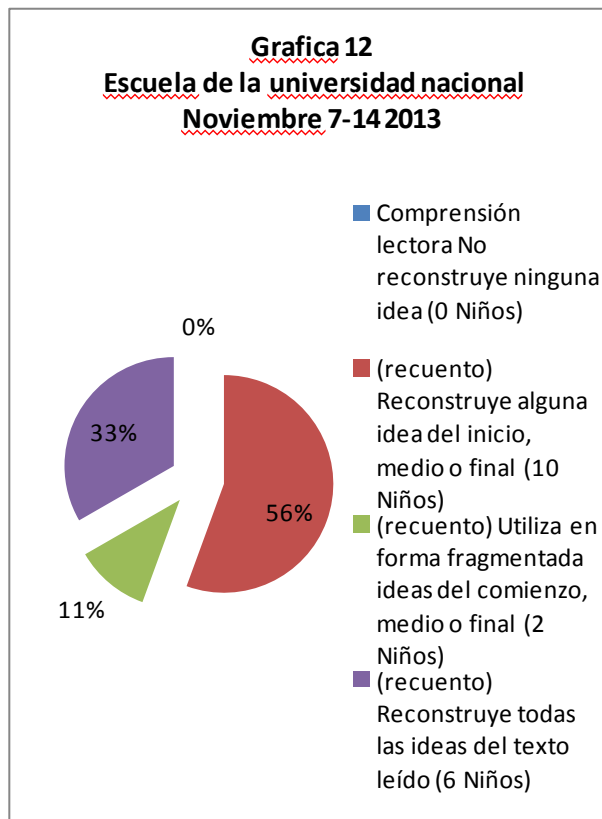
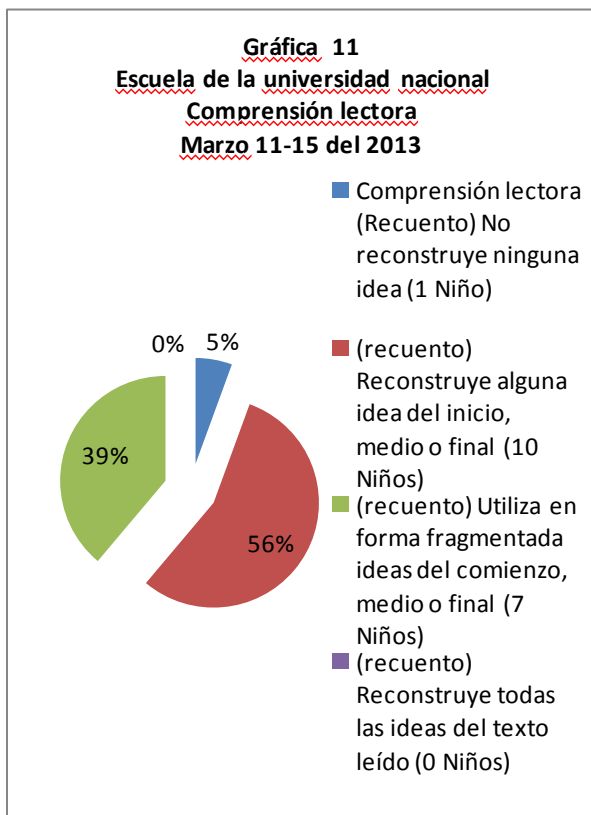
Gráfica N° 7y 8: Colegio Santa María del Rosario. Comprensión. Marzo-noviembre 2013

De esta segunda prueba se logró establecer en la Escuela de la Universidad Nacional frente a la Fluidez que un significativo número de estudiantes leían utilizando *la ruta iconográfica*, 15 niños (as) que equivalen al 83%, utilizaban solo la imagen para dar cuenta de la historia tal como se observa en la **Gráfica N° 9 y 10**. La mayoría realizaban una lectura visual de izquierda a derecha, la imagen era su único recurso para tejer una historia e ignoraban por completo el texto. Solo tres niños (as) que equivale a 17% realizaban una lectura a través de la *ruta indirecta o con mediación fonológica*. Estos niños hacían uso del texto de izquierda a derecha y leían de forma lineal, pero igualmente la imagen era su mayor recurso para crear una historia. También se determinó que los niños (as) conocían la estructura narrativa de los cuentos pues un gran porcentaje iniciaba la lectura con frases como *Había una vez... Una vez en... Érase una vez...* Igualmente cerraban con la palabra universal *Fin*. Sus textos se detenían de manera muy prolongada en el detalle de las imágenes.



Gráfica N° 9 y 10: Escuela de la Universidad Nacional. Marzo-noviembre 2013

Se puede detallar en la **Gráfica No 10**, al finalizar las sesiones de intervención 11 niños (as) que equivalen al 61% utilizan la *ruta iconográfica*, esto da a entender que 4 niños (as) están utilizando otro tipo de ruta para leer. 3 que equivale al 17%, se valen de la *ruta indirecta o con mediación fonológica* y 4 que equivale al 22% utilizan la ruta directa o visual, leen convencionalmente. En esta evaluación final los niños usaron el texto de manera más consciente como recurso para leer y seguían una estructura narrativa más coherente a la hora de inventar historias.



Gráfica N° 11 y 12: Escuela de la Universidad Nacional. Evaluación de Comprensión lectora. Marzo-noviembre 2013

Por otra parte para evaluar la comprensión lectora, se logró establecer por medio de la técnica del *recuento* el nivel de los niños (as) en relación a 4 categorías. Para ello se realizó la lectura en voz alta de una historia, posteriormente se invitó a cada niño a contar con sus palabras la trama del cuento. Tal como lo indica la **Gráfica N° 11 y 12**. Para el mes de marzo, 1 niño que equivale al 5% *No reconstruye ninguna idea*. 10 niños(as) que equivalen al 55% *reconstruyeron alguna idea del inicio, medio o final*. 7 niños (as) que equivale al 38% *utilizan en forma fragmentada ideas del comienzo, medio o final*. Ningún niño (a) reconstruía *todas las ideas del texto leído*.

Para el mes de noviembre y después de la sesiones de intervención se presentaron los siguientes resultados. 10 niños(as) que equivalen al 55% *reconstruyeron alguna idea del inicio, medio o final*. 2 niños (as) que equivale al 11% *utilizan en forma fragmentada ideas del comienzo, medio o final*. 6 niños (as) que equivalen al 33% *reconstruyen todas las ideas del texto leído*. Esta evaluación pone en relevancia la superación la categoría *No reconstruye ninguna idea* y el paso a la categoría *reconstruyen todas las ideas del texto leído* con 6 niños.



Para evaluar la fluidez y comprensión lectura en el mes de marzo, se utilizó el texto *Willy*



el soñador del escritor Anthony Browne de la editorial Fondo de Cultura Económica texto denominado libro álbum donde la imagen y el texto forman una sola historia. Para evaluar en el mes de noviembre la comprensión lectora se utilizó el libro *Dorotea y Miguel* de la escritora Keiko Kasza de la colección Buenas noches de la editorial Norma.

Finalizada la etapa de intervención en ambas instituciones educativas y luego de comparar los datos obtenidos, intercambiar reflexiones sobre la práctica, se logró evidenciar que las estrategias de confrontación pautada utilizadas, lograron movilizar los niveles de conceptualización, tanto en lectura como escritura, de cada uno de los estudiantes de cada grupo. Por una parte las estudiantes del Colegio Santa María del Rosario, mostraron en la evaluación final una escritura más elaborada, con un uso de los signos de puntuación más discriminado, igualmente la lectura cobró un sentido más íntimo, al ser concebida como un momento de aprendizaje más rico y significativo, dando más cuenta de lo que los textos dicen. . En la Escuela de la Universidad Nacional, se logró que niños cualificaran su comprensión lectora, así como también, la calidad de su producción textual, lo cual se evidenció, no sólo, en el hecho de que más niños en la evaluación final terminaran en la hipótesis alfabética, sino que también, fueran más ricos en sus ideas, asimismo manifestaran mayor interés por la lectura.

Por otra parte, esta investigación también indagó sobre las concepciones que tenían los niños frente a diferentes tópicos relacionados con la lectura y escritura. Señala Goodman (1.990), que las hipótesis que realizan los niños acerca del lenguaje escrito y que algunos especialistas han llamado *desarrollo psicogenético*, pueden definirse como la historia de una idea o un concepto, en tanto influida por la actividad intelectual personal del que aprende.

“...la atenta y profunda observación del conocimiento que construyen los alumnos en respuesta a los objetos de la cultura es lo que ha permitido a los piagetianos diferenciar niveles de desarrollo coincidentes con distintos momentos de la historia infantil”.
(Goodman, 1.990: 14)

De tal forma, que esas concepciones que los niños (as) tenían sobre el lenguaje, nos permitieron conocer un poco la forma como ellos, se relacionaban con este instrumento cultural,

que es la escritura y lectura. Se establecieron 18 preguntas, que los niños (as) respondieron de forma oral. Las preguntas fueron realizadas en el mes de marzo, antes de comenzar las sesiones de intervención y luego en noviembre al finalizar las mismas. Luego de analizar las respuestas de los niños (as), se escogen 6 preguntas que logran representar con mayor claridad las concepciones de los niños respecto a la lectura y escritura.

Preguntas:

¿Qué se lee? ¿Qué se escribe? ¿Quién te enseña a leer? ¿Quién te enseña escribir? ¿Es fácil leer? ¿Es fácil escribir?

¿Qué se lee?

En relación con esta pregunta, las niñas *Colegio Santa María del Rosario* reconocían que se pueden leer imágenes y además todo aquello que contenga letras, sin embargo en su mayoría relacionó la pregunta con los cuentos, por ser el formato textual que mayor presencia tiene en la vida de estos estudiantes.

Colegio Santa María Del Rosario					
¿Qué se lee?					
Marzo			Noviembre		
Categorías	Fr.	%	Categorías	Fr.	%
Cuentos y escritura	20	65%	Palabras, oraciones, textos.	27	87%
Letras y palabras	7	23%	Libros	4	13%
Párrafos y renglones	1	3%			
Lo que dice la profe	1	3%			
No asociada	2	6%			

Por otra parte en noviembre los niños (as) identificaron que los elementos que se pueden leer, no sólo son libros, sino también palabras u oraciones contenidas en elementos diferentes al libro. Un porcentaje bajo de estudiantes, nuevamente relacionó los libros, como aquellos elementos que se pueden leer.

Por su parte en la Escuela de la Universidad Nacional al realizar esta entrevista en el mes de marzo y noviembre los niños (as) entregaron una serie de respuestas que evidencian lo que Goodman (1990,Pág. 131) ha denominado *un saber tácito* comprendiendo este término como el conocimiento intuitivo que tienen los niños acerca del lenguaje, los supuestos que tienen sobre el universo escrito. Universo que han construido en su interacción social con estos objetos, no solo en la Escuela de la universidad Nacional sino también en sus espacios cotidianos. Para el mes de noviembre sus respuestas son más claras y hay mayor riqueza lingüística y argumentativa en sus voces. *Conocen las funciones que cumple el lenguaje escrito y saben cómo participar en su uso.*” (Goodman: 1990: 130)

Escuela Universidad Nacional ¿Qué se lee?					
Marzo			Noviembre		
Categorías	Fr.	%	Categorías	Fr.	%
Libros e historias	12	66%	Libros e historias	6	33%
Letras y números	3	16%	Carteles, cartas y revistas	6	33%
Invitaciones y etiquetas	3	16%	Mensajes del computador	3	16%
			El nombre	3	16%
			Cosas que los demás escribieron	2	11%

Frente a esta pregunta se agruparon las respuestas de los niños (as) en tres categorías. En el mes de marzo 12 niños (as) que equivalen el 66% consideran que se leen libros e historias. Tal como sucede en el Colegio Santa María del Rosario este alto porcentaje puede estar vinculado a las historias y los cuentos, pues es el portador de texto con el que han tenido mayor contacto. Igualmente consideran que se lee no solo letras, allí también cabe la lectura de números, tarjetas de invitación y etiquetas. Para el mes de noviembre y después de una intervención que proporcionó materiales de lectura y se estructuró un ambiente informativo adecuado en términos

de lengua escrita; con la instalación, por ejemplo, de una Biblioteca de aula con una variedad de libros, revistas, diarios, almanaques y textos producidos por los niños (as), sus respuestas frente a esta pregunta fueron más amplias, el mayor porcentaje se lo lleva los libros y las historias con un 33% , pero este mismo porcentaje está en la repuesta de 6 niños quienes indican que se leen carteles, cartas y revistas, además de mensajes en el computador, sus nombres y llama la atención especialmente la respuesta *“Cosas que los demás escribieron.Las personas que ya no están muestran la aventura en la vida real, hicieron los libros.”*

¿Qué se escribe?

En la realización del siguiente cuestionamiento los estudiantes en un alto porcentaje mencionaron que se escriben letras y palabras, aunque también hacen alusión a que se escribe “lo que dice la profe”.

Por el contrario, en el mes de noviembre, los niños (as), lograron una construcción más elaborada de sus respuestas y asociaron la escritura, como una construcción con sentido en la damos cuenta de nuestro pensamiento. Algunas de las respuestas que dieron los niños (as):

“Uno puede escribir sus ideas, inventar historias, pues uno necesita letras para escribir, pero puede escribir lo que quiera y que no sean palabras malas”. Respondió el Sujeto No. 18.

Como se observa en la siguiente tabla, los niños (as) en su gran mayoría, respondieron que se puede escribe lo que se piensa.

Colegio Santa María Del Rosario					
¿Qué se escribe?					
Marzo			Noviembre		
Categorías	Fr.	%	Categorías	Fr.	%
Palabras y letras	20	65%	Ideas, pensamientos y sentimientos	24	76%
Lo que dice la profe	5	16%	Palabras	4	14%
Sumas y restas	1	3%	Lo que uno quiera	3	10%
Tareas	2	6%			

En la Escuela de la Universidad Nacional frente a esta pregunta los niños (as) siguen entregando el saber que tienen sobre la escritura, saber en el que debe basarse todo proceso de enseñanza y aprendizaje, conocimiento que han adquirido en sus experiencias cotidianas, *“en sus particulares contextos sociales, culturales, religiosos, económicos, lingüísticos y letrados.”* (Goodman, 1990, Pág. 129) Para esta pregunta en el mes de marzo se refleja en un alto porcentaje que 8 niños que equivalen el 44% consideran que se escriben letras, números y nombres, esta concepción puede estar precedida por prácticas donde se ha considerado el texto como una suma de palabras que, a su vez, constituye una suma de letras donde solo basta con enseñarlas y juntarlas para formar palabras, luego oraciones y, por último, textos.

Aunque es en un menor porcentaje llama la atención las respuestas donde 2 niños consideran que se escribe para comunicar algo y para expresar sentimientos, es evidente que estos niños han participado de actos de escritura en contextos donde han tenido una función social y comunicativa real, estas son sus respuestas *“Se escribe lo que uno está expresando, lo que uno siente en su corazón.”* *“Se escribe cuando uno está feliz y quiere mandar un mensaje o cuando quiere saber qué le pasa o cuando está enfermo o cuando quiere visitar la prima se le pone un mensaje.”* *“Se escribe para que los otros vean si paso algo para escribir, si un animal está enfermo.”* Dan cuenta de que han participado en prácticas de escritura con propósitos determinados y con destinatarios reales.

Para el mes de noviembre se refleja un alto porcentaje en respuestas donde los niños introducen, nuevas ideas un 27% que equivale a 4 niños consideran que se escriben *Poemas, cartas, listas, correos*. Estas nuevas categorías evidencian un trabajo de intervención donde se contribuyó a ampliar el horizonte de los niños. *“Leer por leer, leer para crecer, leer para ampliar el horizonte, para darle color a la vida, para soportar la vida. Los niños aprendan a escribir para que puedan comunicarse y expresarse no solo a través de la palabra dicha.* (Ana María Kaufmann, Pág. 22)

Escuela Universidad Nacional					
¿Qué se escribe?					
Marzo			Noviembre		
Categorías	Fr.	%	Categorías	Fr.	%
Cosas	2	11%	Lo que pongan a hacer	2	11%
Letras, números, nombres	8	44%	Todas las cosas	3	16%
Cuentos, libros.	6	33%	Libros	3	16%
Sentimientos	1	5%	Palabras, letras y números	3	11%
Comunicados	1	5%	Poemas, cartas, listas, correos.	4	27%
			Nombres	3	16%

¿Quién te enseña a leer y a escribir?

En la realización de esta pregunta, sólo se encontraron tres categorías significativas para los niños: Enseñan a leer profesores, padres y abuelos. Importante señalar que en el caso que los niños (as) mencionaron abuelos, fue porque no vivían con sus padres sino con sus abuelos. Como se observa en la gráfica la gran mayoría de niños, tanto en la evaluación inicial como final, señalan que son los padres y profesores, quienes desempeñan esta tarea.

Colegio Santa María Del Rosario					
¿Quién te enseña a leer y escribir?					
Marzo			Noviembre		
Categorías	Fr.	%	Categorías	Fr.	%
Profesor y padres	17	55%	Profesor y padres	19	62%
Profesora	12	39%	Profesora	10	31%
Abuela	2	6%	Abuela	2	7%

En la Escuela de la Universidad Nacional un alto porcentaje respondió que son sus padres quienes les enseñan a leer y escribir, en marzo con 11 niños (as) que equivalen al 61% y en noviembre con 7 niños (as) que equivalen el 38%, seguidamente también en un porcentaje alto se menciona a la profesora como aquel adulto que les enseña a leer y escribir, en marzo con 3 niños (as) que equivalen al 16% y en noviembre con 6 niños (as) que equivalen el 33%.

Escuela de la universidad nacional ¿Quién te enseña a leer y escribir?					
Marzo			Noviembre		
Categorías	Fr.	%	Categorías	Fr.	%
Padres	11	61%	Profesora	6	33%
Profesora	3	16%	Padres	7	38%
Página Web	1	5%	Sola	1	5%
Otros familiares	3	16%	Un libro	1	5%
			Pares del salón.	2	11%

En el mes de noviembre se observan dos nuevas categorías frente a esta pregunta, 2 niños que equivalen al 11% aseguran que otros niños de la escuela les enseñan a leer, demostrando como la interacción y el trabajo cooperativo propuesto en la intervención fue una estrategia importante de confrontación y un poderoso factor para facilitar el desarrollo del lenguaje escrito; literalmente estas son sus respuestas: *“Algunos niños de todos los salones.”* *“En la escuela, los niños me enseñan.”*

Estas dos categorías: profesores y padres presentes en marzo y noviembre, en ambas instituciones, pueden evidenciar dos cosas, en primer lugar la importancia e incidencia que tienen los adultos en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, pues son referentes constantes de confrontación, de información y de modelos lingüísticos para los niños, de la misma manera es muy significativo que los altos porcentajes estén en ambas figuras, mostrando un gran interés de la familia por el aprendizaje del código escrito, aunque en ocasiones pueda ser

contraproducente y generar tensiones entre la escuela y la familia y una presión social y psicológica hacia el niño.

¿Es fácil leer?

En el Colegio Santa María del Rosario, se observó un interesante cambio en las respuestas de los niños (as). Por una parte, en la Evaluación Inicial, sólo al 55 % le parecía fácil leer, pero luego en la Evaluación Final al 90% le parecía fácil leer. Cuando se le preguntaba a los estudiantes, el porqué de su respuesta fue común observar que en algunos casos, ellos relacionaban la lectura como un acto que les gustaba, que les emocionaba y que les parecía divertido.

En un primer momento, los alumnos relacionaban la lectura como una actividad escolar, para ser evaluada, como algo que sino hacían bien, requería práctica y práctica que les resultaba mecánica y aburrida. Uno de los estudiantes nos dijo, en la primera evaluación: *“Es muy difícil leer, porque cada vez que intentó y no lo hago bien, me da susto, también rabia y a veces mi hermana se ríe de mí, porque no leo bien”*.

Colegio Santa María Del Rosario					
¿Es fácil leer?					
Marzo			Noviembre		
Categorías	Fr.	%	Categorías	Fr.	%
Si	17	55%	Si	28	90%
No	14	45%	No	3	10%

En la Escuela de la Universidad Nacional esta pregunta trajo como respuestas para el mes de marzo un 50% 50%, 9 niños (as) aseguraron que era muy fácil leer, entre las razones más significativas se encuentran aquellas que se pueden categorizar en una; en tanto tengan un otro, un externo, bien sea un maestro o un familiar que les enseñe, les resulta fácil leer. Algunas respuestas fueron *“Sí, porque la profe lo pone con tiza en el tablero.”* *“Si porque mis papás me enseñan desde que yo tenía 3 años.”* *“Si porque mi mamá me lee mientras tanto y así yo voy aprendiendo.”* Los 9 niños (as) restantes piensan que no es tan fácil, entre las razones más

significativas se encuentran aquellas que aluden a un esfuerzo mental de sí, sus respuestas apuntan a una conciencia sobre su trabajo personal e interno *“No, porque uno se tiene que esforzar mucho para saber leer.” “No, porque no sé qué dice en el libro.” “Leer no es tan fácil, porque yo no aprendo tan fácil.” “No, porque yo no sé lo que hago.”* Podría pensarse aquí que pese a que hay unos factores externos que pueden ayudarles, hay una claridad de parte de estos niños en relación al trabajo y la comprensión que deben librar para entender el código escrito.

Escuela de la Universidad Nacional					
¿Es fácil leer?					
Marzo			Noviembre		
Categorías	Fr.	%	Categorías	Fr.	%
Si	9	50%	Si	12	66%
No	9	50%	No	6	34%

Para el mes de noviembre 12 niños (as) que equivalen al 66% consideran que sí es fácil leer, pero estas respuestas dejan ver unos niños (as) que trabajaron sobre la comprensión personal e individual de este objeto, y dejan entender que ese trabajo les ha llevado tiempo, esfuerzo y les ha costado. Algunas de sus respuestas fueron: *“Si, a mí me parece fácil porque solo hay que leer las letras.” “Sí, porque se juntan las letras y las palabras.”* Un niño que ya lee convencionalmente expresa *“Me costó, en este momento es fácil, cuando uno escribe se siente como algo bueno, puede hacer lo que quiera cuando escribe.” “Creo que sí, porque algunos conocen casi todas las letras y escriben con las letras que saben y como quieren.”* 6 niños (as) que equivalen al 34% consideran que no es tan fácil pues en esa misma reflexión han encontrado que es un trabajo que implica construcción y preguntas de su parte. Algunas respuestas fueron: *“No es tan fácil porque al leer, uno tiene que pensar bien qué va a decir.” “No, porque a veces me confundo porque pienso que la c suena ku” “Es fácil, si uno conoce todas las letras.” “Si no te sabes todas las letras puede ser difícil.”*

Estos resultados y las respuestas de los niños pasaron por una propuesta de intervención que ofreció un ambiente donde tuvieron la oportunidad de ejercitar sus habilidades y de reflexionar sobre el lenguaje escrito desde diferentes micro-mundos.

¿Es fácil escribir?

En el siguiente cuestionamiento, también se dio un cambio significativo en los porcentajes, ya que se pasó de un 42% a un 82%, que le parecía fácil escribir. Sin embargo se evidenció no sólo un cambio, en si era fácil o no, sino también un cambio en la forma como los niños (as), asumían el momento de escribir. En su mayoría los niños mencionaban que escribir los cansaba, que era aburridor y que la maestra, siempre les hacía marcas con colores en lo que ellos escribían. También un número significativo de estudiantes, relacionaban la escritura con la escuela y no la utilizaban fuera de ella.

Colegio Santa María Del Rosario					
¿Es fácil escribir?					
Marzo			Noviembre		
Categorías	Fr.	%	Categorías	Fr.	%
Si	13	42%	Si	25	81%
No	18	58%	No	6	19%

En esta institución, se desarrollaron prácticas que permitieron que los niños (as), pudieran asumir la escritura como un elemento social, que nos posibilita comunicarnos no sólo con la maestra sino también con nuestros padres, amigos, familiares y con quien deseemos. Una de las actividades más significativas que se desarrolló, fue el intercambio de cartas con niños (as) de otros colegios, en los cuales la escritura no era la convencional, sino que se desarrolló por medio de pictogramas. Fueron 4 entregas de cartas, que despertaron en los alumnos emoción y curiosidad por saber que contenía el mensaje.

De otra parte, en la Escuela de la Universidad Nacional en el mes de marzo 8 niños (as) que equivalen al 45% consideran que si es fácil escribir. Respuesta que se relaciona con la anterior, pues consideran que en tanto tengan un otro, bien sea un maestro o un familiar que les enseñe, les resulta fácil escribir. 10 niños (as) que equivalen al 55% consideran que no lo es. Sus respuestas tienen relación con el esfuerzo, con la atención y con la construcción que deben hacer

constantemente. Las respuestas más significativas fueron: “*Si porque mi mamá y mi papá también me enseñan a escribir.*” “*No, porque también se tiene que esforzar mucho uno.*” “*No, porque la escritura requiere mucha atención a la profe.*”

Escuela de la Universidad Nacional					
¿Es fácil escribir?					
Marzo			Noviembre		
Categorías	Fr.	%	Categorías	Fr.	%
Si	8	45%	Si	12	66%
No	10	55%	No	6	34%

Para el mes de noviembre 12 niños (as) que equivalen al 66% consideran que es fácil escribir. 6 niños (as) que equivalen al 34% consideran que no es fácil. Las respuestas más significativas giran en torno a este último dato. Los niños dicen cosas como “*Tampoco porque uno tiene que elegir qué letras tiene que escribir*” “*Un poquito porque la mamá hace una muestra y el hijo repite lo que hizo la mamá.*” “*No, porque también me confundo más y mucho más, porque me confunde mucho las letras.*” Estas 3 respuestas dejan ver en un aula de clase, los niveles de comprensión y las concepciones de los niños (as) que como dijimos al principio tienen su raíz en la interacción social y en los contextos en que se mueven. Para los niños de las respuestas 1 y 3 escribir es un trabajo individual, relacionado con la construcción que hace en el día a día en la interacción con el objeto. En esa misma aula de clase un niño sigue considerando que escribir es copiar y que debe esperar la muestra que hace la mamá para repetirlo.

Tanto en el mes de marzo y noviembre pudimos ver qué conocen los niños (as) de las funciones que cumple el lenguaje escrito y saben cómo participar en su uso. Saben qué es leer y escribir y en qué tipo de materiales puede presentarse la lectura y la escritura saben quién lee, quien escribe donde las personas leen, para qué usan la lectura y la escritura, quien puede y no puede leer. Saben que tipo de formas adopta la escritura. Saben quienes escriben, con qué se escribe y para qué se usa la escritura.

Fue muy importante para la organización de las intervenciones estas evaluaciones y cada una de las respuestas de los niños (as) para potencializar, cualificar y revisar la importancia de la confrontación pautada. Cada intervención tomó en cuenta al mismo tiempo *“las prácticas culturales de la sociedad relacionadas con la alfabetización, y las ideas acerca de qué es leer y escribir que tienen los niños en sus experiencias iniciales con el aprendizaje de la lectura y escritura en la escuela.”* (Ana Teberosky, 1982: 58)

Aun hoy sabemos que muchas escuelas todavía se organizan como si los niños llegaran sin ningún conocimiento. *“Los libros de lectura iniciales, carpetas de trabajos y actividades de aprestamiento para la lectura destinada a los más pequeños pasan por alto las experiencias que los niños tienen con la lectura y escritura y los tratan como si fueran pizarras en blanco.”*(Goodman, 1990:133) y miren todo lo que saben.

Experimentación de la propuesta didáctica centrada en la confrontación pautada (Relectura, reescritura, trabajo colaborativo e información lingüística)

Se dio inicio a la experimentación de la propuesta el 18 de marzo de 2013, con una intensidad de 2 días a la semana, y en cada día se tenía la posibilidad de intervenir 2 o 3 horas, dependiendo de la disponibilidad de la maestra cooperadora. En algunos casos, no era posible intervenir, por actividades extraescolares que se cruzaban con los días de práctica. En total se realizaron 25 intervenciones.

A continuación se presentan algunas evidencias de los efectos de los tipos de confrontación pautada (Relectura, reescritura, trabajo colaborativo e información lingüística) en el aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños(as) de transición y primer grado de la Escuela de la Universidad Nacional y del Colegio Santa María del Rosario respectivamente.

En una de las primeras intervenciones realizadas en el Colegio Santa María del Rosario se les presentó a las estudiantes diferentes portadores de textos elegidos con anterioridad. Aunque en la primera evaluación de lectura realizada a las niñas, se logró establecer su nivel de conceptualización de la lengua escrita, con esta actividad se buscaba que por medio del *trabajo*

colaborativo las estudiantes lograran identificar cada portador de textos con sus características de estructura textual.

Para el desarrollo de las actividades de este día, se eligió con anterioridad 5 portadores de texto, en este caso se eligieron los siguientes:

Revista: Únete

Periódico: Centro Comercial Los Molinos

Cartilla: Cartilla Hoteles Solar

Cuento: “El premio es para el mejor” -Editorial Norma – Colección Playhouse Disney

Cartilla Informativa: Banco BBVA

Los portadores fueron entregados a los grupos, un portador de texto a la vez y con cada uno se le realizarán las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de texto es?
- ¿Por qué crees que una revista, periódico o cuento (dependiendo de la respuesta del niño)?
- ¿Para qué sirve este texto?

Estas fueron algunas de las respuestas de las estudiantes, que se encuentran reseñadas en el **Diario de campo -Colegio Santa María del Rosario -Fecha: Marzo 18 de 2013.**

Cartilla turística “Hotel Solar”. Se lo entregó a las niñas, lo hojea, uno de los grupos me muestra las imágenes que aparecen del mar, de las piscinas y algunas comidas.

Entonces les pregunté a uno de los grupos:

- ¿Cómo se llama este libro? mmmm... es un libro de cosas de la vida. No es cuento porque no tiene título, no tiene muchas letras.
- ¿Qué ves en el libro? Playas, casa, árboles y dice “Solar”. Este libro tiene mucha pintura.

- ¿Para qué sirve este libro? Sirve para ver cosas.

Luego le indique a las estudiantes que este libro era una cartilla de turismo, que se utiliza para ver lugares para luego visitarlos, ver hoteles, playas y escoger un destino de viaje.

Revista Únete. El siguiente grupo reconoció inmediatamente que era una revista. En este caso no hicieron lectura, sino que reconocieron las imágenes, hicieron una lectura de estas. Y reconocieron el título de la revista porque lo habían visto en otras oportunidades.

- ¿Qué es esto? Una revista, mi mamá la tiene.
- ¿Cómo sabes qué es una revista? Porque tiene cosas ¿Qué cosas? Cosas de películas, modelos, algunas cosas de la televisión, señores, un rey. Este señor trabaja en la momia, yo me la veo. (La niña identifica la imagen de un actor, quien es protagonista de la película “*La Momia*”)
- ¿Cómo es una revista? Con cosas para uno leer y ver. Ver que va a pasar. Mira este es Narnia, yo tengo la película.
- ¿Cómo se llama esta revista? Uneto, ¿Cómo? Uneto. (Entonces le pido a la niña que me deletreo el título de la revista y luego lo lea todo y allí se lee bien, Únete).

Cuento “El premio es para el mejor”: El grupo en este caso, también identificó de manera inmediata que se trataba de un cuento. En este caso uno de las niñas no lee, sólo reconoce las imágenes.

- ¿Por qué dices que es un cuento? Por la forma para uno leer, veo a Mickey Mouse y hay letras, tiene título. Yo veo a Mickey Mouse en la televisión, a Pluto, Mini.
- ¿Qué traen los cuentos? Dibujos... Letras. Tiene cosas para uno ver y escuchar.

Cartilla Informativa: Banco BBVA:

- ¿Qué es esto? No sé ¿Qué cree que es? Un banco. ¿Qué dice aquí? Persona natural.
- ¿Para qué cree que sirve este libro? El banco sirve para guardar plata.

- ¿Qué banco es? No sé, BBBA. Este libro tiene muchas letras.

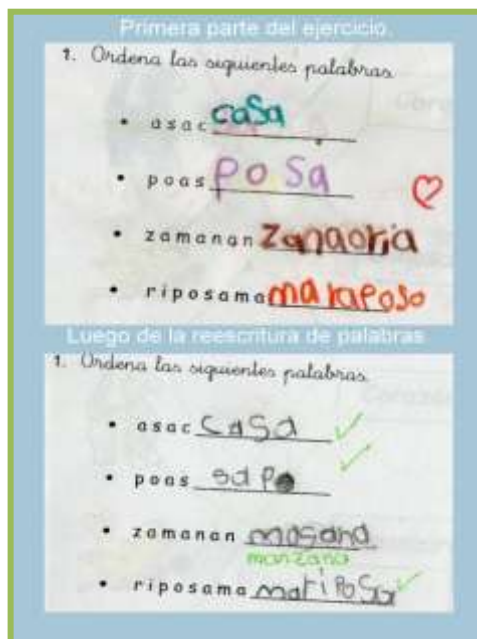
Periódico: Centro Comercial Los Molinos

- ¿Qué es esto? Una revista ¿Una revista? No, un periódico.
- ¿Por qué sabes qué es un periódico? Por qué las revistas son más pequeños y tiene otro papel.
- ¿Para qué sirven los periódicos? Para saberlo que va a pasar ¿Cómo así, dame un ejemplo? Por ejemplo un accidente que aparece en el periódico, o un choque.
- ¿En tu casa leen periódicos? Sí, mi mamá y mi papá
- ¿Qué más sale en el periódico? Productos, cosas que están en oferta, teléfonos, comida.
- ¿Cómo se llama este periódico? Los Molinos (El niño no lee el título, sino que reconoce el slogan que dice “Los Molinos”).
- ¿Tú conoces los molinos? Si, ayer fui con mi papá a comprar un DVD, porque el otro mi papá se sentó encima y lo quebró.

Seguidamente de la actividad se logró identificar que el trabajo en grupo favoreció en las estudiantes, la identificación del portador del texto, la lectura de su contenido y se observó que algunas niñas que no poseen fluidez lectora, se aventuraron a leer sin miedo y en otros casos las niñas actuaron como pequeñas profesoras enseñándoles a las estudiantes la sonoridad de las palabras.

Luego de analizar los datos obtenidos en la primera evaluación, se logró establecer los niños (as) que podían potenciar en los otros estudiantes su zona de desarrollo próximo y así conseguir por medio del trabajo colaborativo, aprendizajes significativos en el proceso lecto-escritor. Por medio del siguiente ejercicio grupal, se lograron identificar momentos importantes en el cual la confrontación pautada, posibilitaba en los niños (as), un acercamiento hacia la escritura correcta de las palabras, así como se relata en el siguiente fragmento del diario.

“Se organizaron grupos de 5 niñas, cada grupo debía construir una historia, en la que todas sus integrantes escribieran una parte de la narración. Fue muy interesante ver como las niñas se ayudaban y corregían a sus compañeras, en la escritura correcta de las palabras. Sin embargo en algunos casos fue necesario dialogar con el grupo en general porque hubo regaños a sus compañeras, por no saber escribir las palabras”. **Diario Pedagógico-Colegio Santa María del Rosario -Fecha: Abril 15 de 2013.**



Actividades como esta, permitieron en ambos grupo, de las dos instituciones, una comprensión importante del error como posibilidad de aprendizaje y así las niños (as) fueron aceptado el error en la escritura, como una forma de descubrir la forma correcta de escribir las palabras. Tal como se reseña en el diario de campo.

“En el primer momento se les explicó a las niñas la actividad y la realizaron de forma individual. El ejercicio consistía en organizar las letras de una palabra, que se encontraban desordenadas. Luego se recogió la actividad y se escribió en el tablero el ejercicio, de forma que todo el grupo pudiese visualizarla. Se sacaron varias niñas al tablero a realizar la actividad y luego por medio de la reescritura se corrigieron las palabras. Finalmente se entregó de nuevo la actividad a las niñas y se evidenciaron resultados positivos, en los que las niñas habían logrado identificar la escritura adecuada de las palabras”. **Diario de Campo-Colegio Santa María del Rosario -Fecha: Abril 24 de 2013.**

En la escuela de la Universidad Nacional, después de aplicar y evaluar los instrumentos para indagar el nivel de conceptualización sobre el código escrito que tenían los niños (as),

después de escuchar lo que sabían sobre la lectura y la escritura, al igual que entender sus niveles de fluidez y comprensión lectora, con el total consentimiento de la maestra cooperadora la clase se convirtió en un ambiente dinámico de aprendizaje donde los niños (as) podían hacer algo que ya sabían hacer; leer leyendo y escribir escribiendo.

De manera sensata se organizó el ambiente del aula y se planteó un proyecto que fuera importante para todos, donde los niños (as) pudieran hablar, escuchar, leer y escribir entorno a situaciones significativas y reales de lectura y escritura, alrededor de temas que fueran del total interés del grupo, con la finalidad siempre de plantear situaciones donde las cuatro estrategias de confrontación pautada(Relectura, reescritura, trabajo colaborativo e información lingüística) estuvieran presentes en la cotidianidad de aprendizaje de los niños(as).La intervención tuvo como principio lo que Ana Teberosky afirma:

“Gran parte de la construcción y transmisión del conocimiento ocurre en un contexto de interacciones sociales. En el contexto de las interacciones sociales incluimos no solo los medios educativos con los cuales el maestro trata de transmitir el conocimiento y de desarrollar las capacidades de los niños, sino también el ambiente escolar, las normas y valores del grupo, el conocimiento y formación del maestro (y de los niños) las oportunidades de comunicación e intercambio con que cuentan los niños y el reconocimiento de que todos pueden enseñar (incluidos los niños) y todos pueden aprender (incluido el maestro)”(Ana Teberosky; 1982; Pág. 81)



Como primera estrategia se enriqueció la *Biblioteca de aula* que había en el salón, la cual solo contaba con material literario. Se proporcionó entonces, nuevos materiales de lectura y se estructuró un espacio que tuviera textos reales, de uso social para que los niños accedieran y estuvieran en contacto permanente con **información lingüística** en diversos portadores de texto y

adecuados en términos de lengua escrita; libros álbum, libros de imagen, juegos de palabras, diccionarios, enciclopedias, biografías, folletos, libros inventados, nombres, etiquetas, revistas, periódicos, textos producidos por los niños(as). La llegada de estos libros creó entre ellos gran interés y alegría. La fiesta entorno a este lugar, da absoluta cabida a lo que afirma Astrid Quintero (2010) y Goodman (1990)

La biblioteca es un lugar cargado de múltiples sensaciones para los niños y niñas; en este lugar, ellos y ellas intercambian saberes, crean sus propios espacios de conocimiento y se sumergen en auténticos procesos de investigación (...) Para ello, los /las estudiantes hojean, manipulan, revisan, leen y comparan los textos. A su vez, el/la maestro/a intervienen para indagar: ¿es un cuento de miedo? ¿Es de piratas? ¿Es de hadas? ¿Es una receta, cómo sabes que es una receta? (...) ¿Encontraremos información sobre los dinosaurios? ¿Cómo inicia el texto?(Quintero, 2010, pág.27)

“Es necesario que en las aulas se refleje el rico entorno letrado en que los niños están inmersos fuera de la escuela. Es necesario que todas las experiencias de aprendizaje sean organizadas de modo tal que inviten a los niños a participar en hechos de lectoescritura como una parte legítima y significativa de su aprendizaje académico diario.”(Goodman, 1990:135)

Este ambiente empezó a hacer parte de la cotidianidad del aula y con ello se instauró otra acción importante **La hora del cuento**, actividad que enriqueció el aprendizaje sobre la lectura y la escritura, dándoles **información lingüística** permanente sobre cómo se lee, cómo está estructurada la escritura, en qué formatos se encuentra, en qué dirección se lee, entre otros. Todos los días después de almorzar, los niños escuchaban en la voz de su maestra las historias que estaban en la biblioteca, esta acción periódica permitió confrontar a los niños (as) desde una importante estrategia **La relectura**, que permitió la pregunta y la construcción constante de conocimiento entorno al código escrito. Tal como se reseña en el siguiente fragmento del diario de campo.

*“Nos ubicamos cerca del espacio donde está la biblioteca de aula, allí nos organizamos en media luna para escuchar el cuento que se proponía y para que todos los niños y niñas tuvieran una buena visión del libro. Aquí varios niños querían estar cerca, decían que para ver los dibujos. Leí en voz alta el cuento “Una historia fantástica” es un libro álbum donde hay imagen y texto, les presente la portada e indagué cuál sería el título de la historia, la respuesta de varios de ellos fue: “sobre una vaca, sobre la vaca y el señor, sobre la leche” cuando les pregunté por qué decían esto, entre las voces de los niños escuche: “por los dibujos, porque aparece una vaca.” Una de las niñas que ya lee convencionalmente aportó diciendo en voz alta el título del cuento: “E l título es la historia fantástica.” Los demás niños aceptaron lo que dijo la niña. Al iniciar la lectura les pregunte dónde dice algo, uno de los niños se puso de pie y señaló el texto siguiendo el camino de izquierda a derecha. Les pregunte a los demás si estaban de acuerdo y todos dijeron que sí. Durante la lectura señalé intencionalmente el camino de la narración, de igual forma cuando hacia pautas me detenía en la palabra. Al terminar la historia les pedí que recordáramos juntos de qué trataba y cómo se desarrollaba el cuento. A esta actividad la llame “El cuento colectivo” donde el primero iniciaba la historia, y cuando quisiera le pasaba una vaca de peluche a quien continuaría la historia. Durante esta actividad los niños relataron de manera general lo que sucedió en la historia, si alguien decía una cosa que no tenía que ver con ella los demás niños que estaban muy atentos le refutaban diciéndole “así no es.” **Diario de campo Escuela de la Universidad Nacional. -Fecha: junio4 de 2013.***

Para esta sesión se tomó de manera intencional las acciones que desde el proyecto se delimitaron para intervenir y confrontar a los niños y niñas. Se desarrolló arriba una sesión en la que el *muestreo, la pregunta y el recuento* propiciaron en el aula la toma de conciencia sobre los diferentes componentes de la producción textual. A través de la lectura en voz alta -acción que los niños disfrutaban enormemente- se pudo evidenciar que la mayoría diferenciaban el texto de la imagen. La pregunta: ¿dónde dice algo? detonó en ellos su espíritu de respuesta y la mayoría señaló el texto, aunque varios también dijeron que los dibujos también decían. En esta

oportunidad la maestra se presentó como una lectora modelo, que hacía evidente los componentes del libro: de manera intencional, señalaba la ruta de la lectura, hacia pautas deteniéndose en las palabras.

Con la hora del cuento nació un proyecto que fue de gran significación para los niños (as). Después de la lectura en voz alta del cuento *Ramón preocupón* del escritor Anthony Browne de la editorial Fondo de Cultura Económica, los niños compartieron una serie de experiencias sobre sus miedos y temores. Sus diálogos y conversaciones sobre este tema fue muy reiterativo y generó entonces la idea de un nuevo proyecto para los meses de septiembre, octubre y noviembre llamado *No tengo miedo*.



Fueron muchos los aprendizajes y el despliegue de la creatividad de los niños (as) durante todo el proyecto pero su atención se concentró especialmente en la última fase de éste, hacer un *Festival de muñecos Quitapesares* para un grupo invitado de la escuela, fue importante para ellos pues debían hacer 50 muñecos para un público real, que los visitaría en un tiempo real.

Entre las actividades que los tuvo ocupados, creando y aprendiendo y donde la maestra pudo intervenir desde cada una de las estrategias de *Confrontación pautada*: podemos mencionar el *Taller de Quitapesares* donde un subgrupo debía encargarse de realizar las *tarjetas de invitación* para el grupo visitante, otro subgrupo produciría los muñecos con su *Manual de funcionamiento* y un *empaquete* con el nombre del muñeco. Otro subgrupo se encargaría de la *decoración del festival*; *cartel de bienvenida*, *listado de materiales para el evento* y *comunicado de prensa para leerlo en la radio de la Escuela*. A continuación y para efectos del presente trabajo solo presentamos dos intervenciones consideradas de gran importancia para demostrar el efecto de la confrontación pautada en los aprendizajes de los niños (as) desde la estrategia *de trabajo cooperativo y la reescritura*.



La promoción del trabajo por subgrupos, el *trabajo colaborativo* fue intencional, fue usado como fuente y apoyo del aprendizaje, la interacción entre los niños (as) les permitió aprender a hablar juntos y ayudarse mutuamente, igualmente la mezcla de edades también permitió el encuentro de diversos niveles de conceptualización del código escrito, situación que sirvió para que aquellos, que por ejemplo, se encontraban en niveles silábicos conversaran en torno a la palabra con niños (as) que se hallaban en niveles silábicos-Alfabéticos, como lo rastrea el siguiente diario de campo.

*“En una de las mesas estaban dos niñas trabajando en el empaque de sus respectivos Quitapesares: Susana y Silvana, Susana quería escribir “Cariñosa” ella se encuentra en el nivel de conceptualización silábico. En el papel ya había escrito la C de la palabra Cariñosa mientras hacía el sonido Ca, estaba muy cerca de Silvana quien le dijo “la a” Susana escribió la A mayúscula. Silvana quien se encontraba en el nivel silábico-alfabético se fue a escribir esta palabra en su empaque, estaba muy concentrada en su trabajo, la maestra le pidió que le ayudara a Susana, ella la miró, ya había escrito **Cari** y se estaba preguntando por la silabaño, Susana pregunta cuál será la ñ y Silvana piensa un momento y se va al abecedario que tienen en el salón y la señala diciendo esta es la ñ, ante la mirada de Susana va a su puesto y desde allí vuelve y mira la letra y la copia en su producción, con la intervención de la profesora en la pronunciación escribe la o, va y se la muestra a Susana y señalando cada silaba intenta que hasta lo que ha escrito diga cariñosa, aunque ha escrito **cArin**, cuando le está leyendo a Susana cae en la cuenta de que le faltó la S lo dice en voz alta: “me faltó la S” la escribe delante de Susana **cArinsoy** vuelve a leer **cAri n so**. Susana copia lo que hizo Silvana. **Diario de campo Escuela de la Universidad Nacional. -Fecha: octubre 22 de 2013.**”*

Este ejemplo nos introduce a lo que claramente Ana Teberosky llama *Socialización de los conocimientos*, (1982; Pág. 83) ella asegura que los niños preescolares son capaces de establecer conversaciones colectivas no solo en espacios de juego sino también en tareas más

orientadas y reflexivas y que esta capacidad puede ser aplicada a una tarea con un objetivo bien claro: la construcción de escrituras.

La *reescritura* estuvo muy presente en el trabajo con los niños (as) durante toda la intervención, de hecho en sus ejercicios escriturales pedían que les escribiéramos debajo de sus textos. Para la implementación de esta estrategia de confrontación pautada se pensó de manera clara qué clase de preguntas se harían a los niños durante y después de la reescritura. En el siguiente fragmento de un diario de campo se dejan ver con claridad las preguntas que se le hacían a los niños (as):



*“Cuando estaban escribiendo el nombre de los muñecos Quitapesares para los empaques, Martín le contó a la maestra que su muñeco se llamaba Isabella, ella le dijo: ¿Me lo puedes leer? Martín leyó de corrido, Isabela. La profesora le dijo: ¿Me lo lees de nuevo señalando con el dedo? El niño señaló por cada letra una sílaba del nombre, letras que no coincidían convencionalmente con la palabra Isabela. En ese momento llegó una niña y le dijo: “ahí no dice Isabela”, la profesora intervino diciéndole que “Para él allí decía Isabella y es algo que vamos a respetar.” Luego le dice: “Vamos a comparar, yo te voy a escribir como yo escribo Isabella”, mientras escribe lo lee en voz alta, el niño interviene diciendo con sorpresa: “Se escribe con la de mi nombre” cuando la maestra termina le dice: “Miremos en cuales letras coincidimos, revisemos en cuales no coincidimos.” **Diario de campo Escuela de la Universidad Nacional. -Fecha: octubre 22 de 2013.**”*



Con la *reescritura* y de hecho con cada una de las estrategias de confrontación pautada se puso atención a estas preguntas, convirtiéndolas en problemas con los que los niños (as) debían enfrentarse, cada pregunta era intencional, cada filtro de información

buscaba generar más preguntas en los niños, esto gracias a la observación atenta y sensible de sus procesos de desarrollo, también a sus diálogos verbales y por el conocimiento que se tenía sobre sus niveles de conceptualización y sus creencias sobre la lectura y la escritura. El anterior fragmento también deja ver que se construyó y se interpretó lo escrito por los niños (as) desde la certeza de que todos escriben aunque no lo haga convencionalmente.

Conclusiones

En el devenir de esta investigación, trasegamos por un camino de enseñanzas en torno a la forma cómo los niños (as) construyen su escritura y aprender a descifrar el mundo de las letras, y en algún momento que pareciese difícil de explicar, pero que sucede: el niño lee y escribe, con muchos de los rasgos de la convencionalidad. En esta ocasión ese trasegar, estuvo marcado por la utilización, pero también por reflexión y reinención de la forma en que se pueden utilizar las estrategias de confrontación pautada en el aula de clases.

Encontramos tres aspectos fundamentales de cómo incidió el uso de la estrategia “Confrontación Pautada”, en la construcción y cualificación de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura, en los niños(as), del grado primero del Colegio Santa María del Rosario y los niños (as) del grado transición de la I.E Universidad Nacional:

1. La confrontación pautada, permitió que los niños (as) fueran protagonistas de su propio aprendizaje, al ser ellos quienes preguntaban, quienes volvían sobre su texto para realizar la reescritura, luego de las sugerencias del maestro y sobre todo, los estudiantes dejaron ver al final de las intervenciones que el error, ese que en muchas ocasiones se tachaba con rojo, es una posibilidad de aprendizaje a la que los niños (as) de este proyecto no le temieron. Por el contrario ese error al escribir **una palabra**, posibilitó en los niños (as), la curiosidad por cómo se escribía correctamente.
2. *El trabajo colaborativo*, le brindó a los grupos una oportunidad de conocerse mejor, de aceptar la palabra del Otro, la sugerencia del compañero y no ver de forma negativa la corrección que le hace otro niño (a). En el principio de la práctica, se evidenció en ambos grupos de la investigación poca tolerancia hacia cualquier comentario del compañero y poca capacidad de escucha en actividades grupales. Sin embargo, luego de posibilitar, mediante diferentes sesiones de intervención didáctica, la aceptación entre los niños (as) y comprender la dinámica del trabajo en grupo, fue posible evidenciar que varios momentos, que aunque no se pidiera a los niños (as), que trabajaran en grupo, ellos mismos cuando tenían dudas, buscaban a un compañero y le pedían su opinión. De tal

forma, que este tipo de confrontación, es también una posibilidad de que los estudiantes, pueden construirse como seres sociales, que viven en comunidad y que necesitan de Otros, para crecer en su formación.

3. El uso frecuente de estas estrategias, no sólo en nuestras intervenciones, sino también por los otros maestros de curso, fue un factor importante, porque había en el ambiente un mismo lenguaje de aprendizaje para los niños (as). Se observó que en otras clases como la de matemáticas, en la que también se utilizaban la estrategia de *relectura*, cuando los niños (as), trabajaban situaciones problema y también utilizaban la *reescritura*, en varios casos de estudiantes que escribían los números en espejo. De tal forma, que en las últimas sesiones, ya no era necesario sugerir las estrategias de confrontación pautada, sino que los niños de forma autónoma las utilizaban.

De otra parte, en lo referente a las limitaciones que puede tener la utilización de este enfoque, se observó que en ambas instituciones que la influencia poco positiva de los contextos familiares, en los cuales existe una premura y preocupación frecuente, por cuándo el niño (as) va a leer, afecta el proceso de los estudiantes, sobre todo cuando ellos mismos comparan que “*mi amigo lee y yo no*”. De manera puntual se pueden concluir los siguientes aspectos, como limitaciones de cada tipo de confrontación utilizada:

- **Relectura:** en algunos casos, cuando los niños (as) no han comprendido la importancia de releer sus textos, desarrollan la actividad con poca motivación. Se hace necesario, en la utilización de esta estrategia, realizar primero otras actividades que lleven a los estudiantes a entender porque es importante volver sobre el texto en varias ocasiones, para lograr una lectura más clara.

Una actividad importante en este punto, fue trabajar por varias sesiones con un mismo texto y desarrollar ejercicios de comprensión diferentes, como el dibujo, la dramatización y la invención de finales diferentes. Así al finalizar todo el ejercicio, se puede conversar con los niños (as) y comparar, el nivel de comprensión que tenían con la primera lectura y el que lograron luego de tres lecturas más.

- **Reescritura:** en este caso, fue necesario trabajar con los niños (as), la existencia del lector, porque era frecuente observar que aspectos como la legibilidad de la letra, la

estética de la misma y la ortografía, no era un punto importante para los estudiantes. Luego de varias sesiones, en las que se trabajó la existencia del lector y en las cuales los mismos alumnos actuaron como lectores de los textos de sus compañeros, se logró en los niños (as), un interés más constante en realizar actividades de reescritura cuando fuese necesario.

- *Trabajo colaborativo:* como se expuso anteriormente una limitación de este tipo de confrontación, es la poca tolerancia que en ocasiones pueden tener los niños (as), con sus mismos compañeros. De igual forma, se observó que hay estudiantes que presentan mayor dificultad para trabajar con Otros y en muchos casos, son rechazados por sus amigos de curso. También en un primer momento, los niños (as), no aceptaban con agrado que un compañero los corrigiera, porque no asumían que su par, pudiera ser una persona apta para enseñarles.
- *Dar información lingüística:* esta estrategia es de gran importancia, porque brinda claridad a los niños (as), sin embargo cuando la información es ambigua puede generar en los alumnos mayor confusión. En algunos casos cuando los estudiantes preguntaban por la ortografía correcta de las palabras, se presentaban discusiones porque ellos mencionaba que la madre u otra profe, les había enseñado esa palabra de manera diferente.

Fue así como en este trasegar, fuimos entendiendo que las estrategias de *confrontación pautada*, fueron para nosotros una estrategia que nos permitió conocer los grupos que tendríamos a cargo, conocer a cada niño (as). Luego las mismas estrategias nos permitieron acercarnos al grupo y buscar la forma, para lograr que funcionaran como un grupo de aprendizaje de una forma armónica. Finalmente las estrategias de *confrontación pautada*, permitieron en nosotras y en los niños (as), un encuentro pautado, medido y apacible con el Otro, pero también revelador y significativo. Nos permitimos construir una forma de acercarnos a la lectura y escritura, no cómo herramientas de la escolaridad sino como dos formas de expresión, que nos hacen seres de la cultura y del mundo, así como lo diría uno de nuestros niños, en una de las últimas sesiones:

“Profe, ese libro que nos leímos, es tan bueno, que quisiera meterme en él y encontrar que fue lo que no nos contó...Viajar entre muchos libros, debe ser una aventura muy loca”.

Recomendaciones

En busca de que la realización de esta investigación pueda tener eco en las instituciones educativas en las cuales se realizó este proyecto, se hacen las siguientes recomendaciones a los maestros (as) de aula:

- Es fundamental que la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela, pasé de ser una tarea escolar y así pueda configurarse para los niños (as) como prácticas sociales con sentido, en la cual los estudiantes reconozcan la importancia de escribir y leer. Implementar en el aula la producción de textos que puedan ser llevados a casa y compartirlos con los padres o algún amigo, textos que tengan una intención comunicativa clara y en lo posible que vayan dirigidos a alguien real o imaginario.
- *La confrontación pautada* como estrategia de enseñanza, posibilita en los niños (as) no sólo un conocimiento de su lengua, sino que además posee otras bondades como el desarrollo de la metacognición, la autonomía y autorregulación de los estudiantes. Sin embargo es importante que cuando se decida utilizar estas estrategias, se realicen diagnósticos de los grupos y en lo posible de cada niño (a), para así poder conocer con exactitud los niveles de conceptualización de la lengua escrita que cada alumno ha construido y así poder planear las actividades a realizar en el grupo. Igualmente es muy significativo que a la par con el trabajo colaborativo, se fortalezcan en el grupo habilidades de escucha y respeto por la palabra del compañero, la tolerancia con el Otro y darle validez a la palabra u opinión de los niños (as).
- Este trabajo permitió visibilizar como la lectura y la escritura como objetos de conocimiento pueden construirse en el aula con la participación activa de cada niño y mediante la interacción social que se desarrolla entre el maestro, los niños y sus pares. Por tanto, es importante que las dos instituciones participantes reconozcan el potencial que tiene esa ruta metodológica que vienen estableciendo, donde la fortalezcan, la sigan construyendo y la den a conocer a toda la comunidad educativa.
- Guiadas por esta investigación y los hallazgos encontrados, insinuamos una propuesta por parte del colectivo de maestros de las instituciones participantes que desarrolle un curriculum de lengua escrita para los niños (as) que no escriben convencionalmente y que se encuentran en los niveles iniciales de educación. Un curriculum sistemático y riguroso que permita un tránsito seguro y tranquilo al grado primero, que no desdibuje, ni borre el aprendizaje que los niños (as) traen de casa y los saberes que construyen en sus primeros años de vida. Un curriculum que obligue el conocimiento de la psicogenesis de la lengua escrita por parte de los maestros y que los invite a observar, potencializar, cualificar y confrontar los procesos de desarrollo de los niños, en relación a sus niveles de conceptualización de la lectura y la escritura.

Bibliografía

- ARAYA L. (2007). “*¿Qué nos pasa en escritura? Hipótesis sobre los problemas en la enseñanza de la lengua escrita*”. Revista Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura, ISSN 0325-8637, Vol. 28 No 1. p. 6-15
- BENVENISE, C. (1992). “*La escritura del lenguaje dominguero*”, en E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI Editores: México.
- BORZONE, A. (2000). Culturas orales y alfabetización: un desafío para la escuela. En: Revista Lectura y vida. Vol. 21, n° 2.
- CABALLERO, E. y Serna, D. (2009). “*Las estrategias de lectura en el marco de una didáctica de la lengua castellana*. Revista Lenguaje y Escuela. No. 6. p: 53-66. Medellín: Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana.
- CASSANY, D. (1999). “*Construir la escritura*”. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- CASSANY, D. (2006). “*Describir el escribir*”. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.
- CASTELLANO. M. (2006). La reescritura colectiva de canciones: una experiencia didáctica con niños de preescolar. En: revista Lectura y Vida, Vol. 27, n° 4, diciembre, pág. 6-17
- CHARTIER, A. (2004). “*Enseñar a leer y escribir: Una aproximación histórica*”. México: Fondo de Cultura Económica.
- CHOIS, P. (2005). “*Sobre la lectura y la escritura en la escuela: ¿Qué enseñar?*”, en La didáctica de la lengua materna: estado de la discusión en Colombia, Universidad del Valle, p. 30, Cali.
- DUBOIS, M (1994) En: revista Lectura, escritura y formación docente. Lectura y vida. Págs. 1-9.
- FERREIRO, E. (1998). “*Alfabetización: Teoría y Práctica*”. México: Siglo XXI Editores.
- FERREIRO, E. (1990), “*Desarrollo de la alfabetización. Psicogenesis.*” En: Los niños construyen su lectoescritura. Argentina: Grupo Editor Aique.

- FERREIRO, E. (2007). *“Las inscripciones de la escritura”*. Revista Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura, ISSN 0325-8637, Vol. 28 No 4.
- GALLO, A (2005). Cuando las ideas se hacen cuento: un proyecto de escritura colectiva en el jardín de infantes. En: revista Lectura y Vida, Vol. 26, n° 3, septiembre, pág. 46-54
- GOODMAN, Y. (1990), *“El conocimiento infantil acerca del desarrollo de la alfabetización. Comentarios finales.”*, En: *Los niños construyen su lectoescritura*. Argentina Grupo Editor Aique.
- GOODY, J. (1977). *“La domesticación del pensamiento salvaje”*. Madrid, Akal.
- GRUNFELD, D. (2004). La intervención docente en el trabajo con el nombre propio: una indagación en jardines de infantes de la ciudad de Buenos aires. En: revista Lectura y Vida, Vol. 25, n° 1, marzo, 34-44
- HENAO, J. (2006). *“Una experiencia de escritura personal con adolescentes. El protagonista inicial: un adolescente”*. Medellín: Secretaría de Educación Municipal.
- HURTADO, R. (2010). La confrontación pautada: una estrategia didáctica para dinamizar los procesos de construcción de la lectura y la escritura en los niños de educación preescolar y básica primaria. En: Hurtado, R. et al. (2010). *La lectura y la escritura como prácticas discursivas* (pp13-26.). Medellín, Universidad de Antioquia: Facultad de educación.
- KAUFMAN, Ana María. (1998). *“En “Alfabetización temprana... ¿y después?”*. Buenos Aires: Santillana S.A.
- LERER, S. (2009). *“La magia de los libros infantiles”*. Barcelona: Ares y Mares.
- NARODOWSKI, Mariano. (1994). *“Infancia y poder”*. Argentina: Aique.
- NUSSBAUM, Martha C. (2010). *“Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita las humanidades”*. Bogotá: Panamericana.

ONG, W. (1987). “*Oralidad y escritura*”. Tecnologías de la palabra. México: Fondo de Cultura Económica

PÉREZ, M. Roa, C. y Ramos, G.(2009) “*Leer en voz alta en la educación inicial: una experiencia estética que estrecha los lazos entre el niño, el libro y la familia*”. Pontificia Universidad Javeriana, IDEP, p. 37, Bogotá.

PÉREZ, M. y Catalina Roa. (2010).“*Herramientas para la vida: hablar leer y escribir para comprender el mundo*”, p. 27, Bogotá.

PIAGET, J. (1967). “*Génesis de las estructuras lógicas elementales*”. Argentina: Editora Guadalupe

Plan departamental de lectura y bibliotecas Tomado el 21 de octubre de <http://www.culturantioquia.gov.co/lectura-bibliotecas/antioquia-lee-escribe.html>

Plan nacional de lectura y escritura. Tomado el 21 de octubre de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-49672.html>

Ministerio de educación. Plan decenal de educación. Tomado el 23 de octubre de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_edinicial.pdf

Plan municipal de lectura tomado el 27 de octubre de http://www.cerlalc.org/redplanes/boletin_redplanes15/pdf/Medellin.pdf

QUINTERO, A. (2010), “Cuando enseñar es dejar aprender”, En *La lectura y la escritura como prácticas discursivas*. Medellín, Lito impresos.

RESTREPO, E. (2000). “*Estrategias para la intervención pedagógica en los procesos de enseñanza-Aprendizaje de la lectura y escritura*”. Revista Huellas: Centro de servicios pedagógicos. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. No. 2. p 16-22

SALAZAR, A. (1990). “*No nacimos pa' semilla: la cultura de las bandas juveniles de Medellín*”. Bogotá: Cinep

SOLÉ, I. (1994). “*Estrategias de lectura*”. Barcelona: Grao.

SOLÉ, I (1995) El placer de leer. En: *Revista Lectura y vida*. Págs. 1-8.

- TEBEROSKY, A (1990), *“La lengua que escriben los niños pequeños: reflexiones sobre una situación de aprendizaje. En: Los niños construyen su lectoescritura. Argentina: Grupo Editor Aique.*
- VALERY, O. (2000). *“Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky”*. Revista Educere Universidad de Los Andes - Facultad de Humanidades. Año 3. No. 9. p. 38-43. Venezuela.
- VEGA, P (2005). Alfabetización en niños preescolares: factores que inciden en su desarrollo: estudio piloto. En: revista Lectura y Vida, Vol. 26, n° 4, diciembre, pág. 19-29
- VYGOTSKY, L.S. (1977). *“Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas”*. Buenos Aires: La Pléyade.
- VYGOTSKY, L.S. (1979). *“El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”*. Barcelona: Grijalbo-Crítica Crítica.
- YESPES, L. (2009). *La lectura en la educación inicial: al encuentro de la democracia extraviada. Medellín: Fondo Editorial Comfenalco.*