

**“ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA MEJORAR
LOS PROCESOS DE ESCRITURA EN NIÑAS CON DIFICULTADES
ESPECÍFICAS EN EL APRENDIZAJE, DESDE UNA VISIÓN
CONSTRUCTIVISTA”.**

ALIS GIOVANA CARDONA ALZATE

DIANA PATRICIA GIL ORREGO

HANNES ELIANA PATIÑO CARDONA

MARIA MARGARITA VILLA VILLA

PAOLA ANDREA MARINO MEJÍA

PAULA ANDREA SALAZAR FRANCO

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2000

**“ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA MEJORAR LOS
PROCESOS DE ESCRITURA EN NIÑAS CON DIFICULTADES ESPECÍFICAS
EN EL APRENDIZAJE, DESDE UNA VISIÓN CONSTRUCTIVISTA”.**

ALIS GIOVANA CARDONA ALZATE

DIANA PATRICIA GIL ORREGO

HANNES ELIANA PATIÑO CARDONA

MARIA MARGARITA VILLA VILLA

PAOLA ANDREA MARINO MEJÍA

PAULA ANDREA SALAZAR FRANCO

**Trabajo de grado para optar al título en
Licenciatura en Educación Básica Primaria.**

Asesora

ASNED EDITH RESTREPO MÚNERA

Magister en Psicopedagogía.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MEDELLÍN

A nuestras familias, maestros
y a todos aquellos que de una u otra
forma aportaron significativamente
a nuestra formación.

AGRADECIMIENTOS

Deseamos expresar nuestro agradecimiento a nuestra asesora Asned Restrepo, por sus atinados aportes a lo largo de la preparación de este proyecto y por su experta orientación en la realización del mismo.

De igual manera, agradecemos a la comunidad educativa de la escuela Agripina Montes del Valle, por abrirnos sus puertas y habernos permitido vivir esta experiencia que ha enriquecido nuestra labor docente.

A nuestro grupo de práctica por permitirnos compartir todos nuestros conocimientos con ayuda incondicional.

Finalmente, agradecemos a nuestras familias por el apoyo y paciencia que nos ofrecieron.

CONTENIDO

	pág
INTRODUCCIÓN	
1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	12
1.1. PROBLEMA	12
1.2. JUSTIFICACIÓN	12
2. OBJETIVOS	16
2.1. GENERALES	16
2.2. ESPECÍFICOS	16
3. MARCO TEÓRICO	18
3.1. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR DIFICULTADES ESCOLARES EN EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA? POSICIÓN TRADICIONAL – POSICIÓN CONSTRUCTIVISTA	18
3.2. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO EN LOS NIÑOS	28
3.3. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN	42
4. METODOLOGÍA	53
4.1. POBLACIÓN	53

4.2. MUESTRA	55
4.3. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	56
4.3.1. Descripción de la prueba.	57
4.4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	61
4.4.1. Evaluación del estado inicial.	61
4.4.1.1. Grados segundo y tercero de educación básica primaria.	61
4.4.1.2. Grados cuarto y quinto de educación básica primaria.	71
4.4.2. Evaluación del estado final.	77
4.4.2.1. Grados segundo y tercero de educación básica primaria.	77
4.4.2.2. Grados cuarto y quinto de educación básica primaria.	88
4.5. PROCESO SEGUIDO EN LA INVESTIGACIÓN	97
4.6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	99
5. CONCLUSIONES	114
6. RECOMENDACIONES	121
ANEXOS	127
BIBLIOGRAFÍA	173

LISTA DE ANEXOS

	pág
Anexo A. Procesos individuales.	128
Anexo B. Producciones variadas.	141

INTRODUCCIÓN

“Sin la escritura, el pensamiento escolarizado no pensaría ni podría pensar como lo hace, no solo cuando está ocupado en escribir, sino inclusive normalmente cuando articula sus pensamientos de manera oral. Mas que cualquier otra invención particular, la escritura ha transformado la conciencia humana”

Ong (1.987)

Es indudable que en los últimos años han ocurrido profundos cambios en el sistema educativo, como también el papel que desempeña el lenguaje dentro del contexto escolar, que para comprenderlo es preciso introducirlo en la realidad cotidiana de la escuela y seguir muy de cerca la evolución de los niños que ingresan a ella.

La escuela es el espacio privilegiado socialmente para la producción y difusión del conocimiento, en última instancia, es éste la razón de ser de la escuela, por esto consideramos que el desarrollo de un adecuado nivel de competencia del lenguaje

escrito y la lectura deberían ser el objetivo prioritario de la formación que la escuela ofrece a los alumnos.

En la actualidad las dificultades específicas en el aprendizaje escolar vienen aumentando de manera significativa, viéndose afectada especialmente el área de lecto-escritura.

Es por esto que, en el presente trabajo presentaremos algunas conceptualizaciones sobre prácticas didácticas que favorezcan el proceso lectoescritural en niñas de educación básica, que presentan dificultades específicas en el aprendizaje.

El trabajo incluye entre otros ítems, un marco teórico desarrollado en tres capítulos; el primero denominado *“Qué se entiende por dificultades específicas en el aprendizaje de la escritura: Posición tradicional – Posición constructivista”*, el segundo denominado *“Procesos de construcción del lenguaje escrito en los niños”* y el tercero llamado *“Estrategias de intervención pedagógicas”*; los cuales sustentan nuestra propuesta de intervención pedagógica diseñada e implementada con un grupo de niñas con dificultades. Además, presentamos las conclusiones y recomendaciones que se desprendieron de la ejecución del proyecto.

El diseño e implementación de nuestro proyecto está fundamentado en los aportes de la psicología cognitiva, la lingüística textual y el constructivismo, siendo algunos de sus representantes mas destacados: Daniel Cassany, Emilio Ferreiro, Maria Teresa Serafini, Emilia Sanchez, Joseph Jolibert, Mirtha Torres, Gloria Rincón, Ana Teberosky, Rubén Darío Hurtado, entre otros.

Es nuestro deseo que este trabajo sea para ustedes, nuestros lectores, una herramienta en la que encuentren elementos necesarios que les ayuden como lectores y escritores, encontrando en éste, líneas de reflexión que contribuyan a que las interacciones que se dan en el aula se movilicen y cambien favorablemente, cumpliendo de esta manera con el desafío de formar sujetos mas competentes.

1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1. PROBLEMA

Las niñas de segundo a quinto grado de educación básica primaria de la escuela Agripina Montes del Valle ubicada en el núcleo 0104, presentan dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

1.2. JUSTIFICACIÓN

El lenguaje siempre ha sido uno de los aspectos fundamentales de estudio dentro de la educación y es mediante él, que se logran todos los aprendizajes, por lo tanto es aquí donde radica su vital importancia. Si aceptamos que el lenguaje es un facilitador de la comunicación, una vía para lograrlo en la institución escolar es vitalizar la acción comunicativa a través del desarrollo de los procesos de comprensión y producción textual que favorecen la formación integral de los educandos.

Es innegable que el lenguaje se construye mediante la cooperación e integración entre los sujetos y es con su ayuda que el niño empieza a dominar su entorno, por lo tanto, se hace necesario brindar la oportunidad de desarrollarlo mediante la implementación de proyectos que movilicen permanentemente el proceso lectoescritural y que permitan a los niños expresar sus ideas y pensamientos de una forma significativa, dando cabida al análisis, la reflexión y la construcción conjunta de alternativas que permitan abordar el proceso.

La escritura se constituye en una herramienta primordial para comunicarnos y para transmitir a través de ella conocimientos, información, posiciones frente a la vida, estados de ánimo, en fin, todo aquello que con palabras se pueda dibujar y que tenga intención de ser dado a conocerse o de simplemente quedar registrado.

La historia misma es un cúmulo de palabras que en algún momento fueron pronunciados por alguien y que hoy cobran sentido por hacer parte de los archivos, diarios, libros; es decir, por haber sido llevados al lenguaje escrito.

Desde esta perspectiva, podríamos otorgarle a la escritura un lugar muy importante dentro de nuestra vida cotidiana, pues es ella la que nos posibilita ser miembros de una sociedad que está continuamente girando alrededor de la comunicación.

En la educación básica primaria las dificultades de aprendizaje de la lengua escrita vienen aumentando considerablemente. Las dificultades para adquirir y desarrollar la lectura y la escritura, entorpecen el progreso escolar de los niños y tiene efectos a largo plazo en su desarrollo cognitivo.

Actualmente, la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela ha venido implementando diferentes metodologías y estrategias pedagógicas de manera inadecuada, generando en los niños una actitud negativa frente a éstas áreas, ya que éste aprendizaje se centra solo en la forma de las letras olvidando el contenido de los textos, siendo esto el verdadero sentido comunicativo de la escritura.

Esta inadecuada intervención desconoce el proceso evolutivo del niño, la psicogénesis de la escritura y no respeta los ritmos de aprendizaje, siendo más importante el producto que el proceso de apropiación del conocimiento.

A raíz de esta reflexión, optamos por contribuir con nuestro conocimiento, a mejorar los procesos lectoescriturales en un grupo de niñas de aula regular y pertenecientes a un entorno sociocultural deprivado, pero poseedoras de unas características muy especiales que las hacen susceptibles a cualificar estos procesos.

La necesidad de brindar una ayuda adecuada a estas niñas, que a pesar de poseer una inteligencia normal, no logran aprender satisfactoriamente, nos lleva a implementar estrategias pedagógicas que permitan superar las dificultades del aprendizaje de la lengua escrita en dicha población. Dichas estrategias estarán enfocadas al mejoramiento de la comprensión de textos y en los aspectos relacionados con el buen escribir.

Es por esto, que se diseña una propuesta titulada *“ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICAS PARA MEJORAR LOS PROCESOS DE ESCRITURA EN NIÑAS CON DIFICULTADES ESPECÍFICAS EN EL APRENDIZAJE DESDE UNA CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA”*, en la cual las niñas interactúen con el lenguaje, descubriendo su función y valor social mediante el acercamiento a diversos portadores de discurso haciendo de la escritura algo significativo y divertido; además desarrollando habilidades básicas que ayudan y permiten movilizar los esquemas cognitivos de los niños.

2. OBJETIVOS

2.1. GENERALES

- { Diseñar estrategias de intervención pedagógica para mejorar los procesos de escritura en niñas con dificultades específicas en el aprendizaje escolar.
- { Confrontar los conceptos teóricos adquiridos durante nuestra formación profesional con la práctica pedagógica cualificando así el ejercicio docente.

2.2. ESPECIFICOS

- { Evaluar el estado inicial de las niñas frente a los procesos de lectura y escritura para detectar las necesidades y dificultades presentadas en dichas áreas.
- { Implementar estrategias de intervención que movilicen en las niñas los procesos de escritura y resuelvan las dificultades presentadas.
- { Hacer partícipes a padres y maestros en el acompañamiento de los procesos de escritura en las niñas con dificultades específicas en el aprendizaje.

- { Sistematizar el trabajo realizado en la práctica docente para evidenciar los resultados obtenidos durante el proceso de diseño e implementación de la propuesta.
- { Cualificar nuestros procesos de lectura y escritura.

3. MARCO TEORICO

3.1. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR DIFICULTADES ESPECÍFICAS EN EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA? POSICIÓN TRADICIONAL – POSICIÓN CONSTRUCTIVISTA

Durante muchos años la enseñanza de la escritura se ha venido haciendo a través de métodos tradicionales. El sistema educativo, actualmente ha tomado conciencia de la necesidad de crear e implementar nuevas propuestas que le permita a los niños apropiarse del lenguaje escrito.

Es así como en este capítulo, abordaremos la posición que ambos enfoques (tradicional y constructivista) tienen frente al tema de las dificultades en la escritura y lo desarrollaremos a través de los siguientes aspectos. Inicialmente haremos un corto recorrido por la historia de la escritura, por el concepto que sobre ésta se ha logrado construir y por los métodos que se han impartido para la enseñanza de la escritura. Posteriormente definiremos el concepto de dificultad en la escritura, su clasificación desde una posición tradicional y constructivista y por último daremos algunas conclusiones sobre la finalidad de la escritura.

El hombre siempre ha sentido la necesidad de comunicarse y para ello ha buscado diferentes maneras de hacerlo, estas formas de expresión han ido evolucionando a través del tiempo. Inicialmente lo hacía a partir del lenguaje oral, de figuras, pinturas y señales; luego fueron apareciendo formas de comunicación escritas cada vez más universales hasta llegar a la escritura convencional, concibiéndose ésta como la representación gráfica del lenguaje que utiliza un código o sistema de símbolos que son usados por las personas para transmitir mensajes. Es así como la escritura pasa a constituir una forma de comunicación que influye en el desarrollo personal y cultural del ser humano.

La concepción de aprendizaje del lenguaje más difundida en nuestra escuela tradicional es de inspiración asociacionista y la práctica escolar sigue respondiendo a dicha concepción, en donde el maestro es el único que sabe y puede, el único que corrige y sanciona, es el depositario de un saber concebido como inmutable compuesto de hechos para ser recitados y de nociones para ser repetidas. El niño es por definición el que no sabe, el que se convertirá en un ser racional gracias a la intervención de los adultos. Emilia Ferreiro (1984).

Dicha concepción ha pretendido darle solución al problema de la enseñanza de la escritura a través de la selección de un método. La preocupación de los educadores se ha orientado hacia la búsqueda del “mejor” o “más eficaz” de ellos, suscitándose así dos tipos fundamentales de métodos: Analítico y sintético.

El de corte analítico, es de carácter deductivo, en la medida en que parte del todo, sea este el texto, la oración o la palabra, hasta llegar a la parte, en este caso la sílaba o la letra con su respectivo nombre y sonido.

Los métodos de marcha analítica más conocidos son:

- ✎ Palabras generadoras: en el cual se presenta al niño una serie de palabras, generalmente aquellas cuyo significado pertenece al medio social; se lee cada palabra, primero lo hace el maestro y luego los alumnos, usando diferentes intensidades de voz. Se descompone la palabra en sílabas y sonidos hasta dejar únicamente el sonido que se quiere enseñar.
- ✎ Global: se parte de una frase clave, escrita en un cartel y reconocida por los niños, la cual será leída primero por todo el grupo, luego en grupos mas pequeños y por último individualmente; finalmente será leída varias veces por el maestro quien luego presenta la frase en rótulos para formar nuevamente el modelo. Los niños establecen relaciones y utilizan las palabras en situaciones nuevas, formando frases con sentido que el maestro escribirá en el tablero para que todos lo observen y las copien.

El método de corte sintético, es de carácter inductivo, en cuanto va de la parte al todo, partiendo fundamentalmente de la letra hasta llegar a la palabra. Insiste

fundamentalmente en la correspondencia entre sonido y la grafía. En el grupo de los métodos sintéticos encontramos los siguientes:

- ✎ Fónico: su énfasis está en enseñar los sonidos de las letras, primero las vocales para luego combinarlas con las consonantes, formar sílabas y finalmente llegar a la palabra y la frase.
- ✎ Silábico: emplea como punto de partida las sílabas directas, luego las compuestas por diptongos, hasta formar nuevas palabras y frases.
- ✎ Alfabético: enfatiza en el nombre de las letras, de esta forma se enseña el alfabeto y sus combinaciones.

Dichos métodos consideran la percepción visual como función determinante en el aprendizaje lectoescritural, ya que esto contribuye en el proceso de interiorización de los diferentes rasgos físicos de las letras que componen las palabras. También trabajan en torno a la globalización y los centros de interés. Además formulan la necesidad de escribir en script.

El aprendizaje de la escritura ha sido una cuestión mecánica, se ha manejado a través de dichos métodos como la transcripción gráfica del lenguaje oral; la utilización de ellos sigue estando vigente en nuestro sistema educativo actual aunque han surgido nuevas propuestas para hacer del proceso de adquisición de

la lengua escrita un aprendizaje significativo; las cuales se han centrado en los intereses y necesidades de los alumnos y en la función social que esta representa tanto para el alumno como para el docente, el proceso enseñanza - aprendizaje del lenguaje escrito ha sido tema de preocupación por ser este el pilar fundamental de los demás conocimientos o saberes. Para algunos niños mas que para otros, el apropiarse de esta habilidad ha representado algunas dificultades y esta se ha llamado trastorno específico del aprendizaje de la escritura el cual se ha entendido como la dificultad para la adquisición, reconocimiento y manejo de símbolos gráficos del lenguaje, que se observan en un niño con inteligencia y organización sensorial normales son alteraciones neurológicas severas.

Según Ajuriaguerra y Auzias, la mecanización del proceso escritural ha generado en los niños dificultades para la apropiación del código escrito, a lo cual han denominado disgrafía y la definen como un trastorno que se da en los niños y que no responde a problemas sensoriales o a lesiones cerebrales.

CLASIFICACIÓN DE LAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS EN EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA.

a. De tipo funcional:

(Giordano 1978) distingue dos tipos de disgrafía: disléxica y caligráfica.

La disgrafía disléxica es la alteración simbólica del lenguaje escrito como consecuencia de las dificultades disléxicas del niño.

La disgrafía caligráfica afecta no a la capacidad de simbolización sino a las formas de las letras y a la calidad de la escritura en sus aspectos perceptivo - motrices; se ha definido este tipo de disgrafía como disgrafía motriz.

La disgrafía disléxica afecta el contenido de la escritura. Los errores de este tipo de disgrafía son similares a los cometidos por el niño disléxico. Algunos errores son:

- Omisión de letras, sílabas o palabras (manita por manta)
- Confusión de letras con sonido semejante (d por p ó t por d)
- Confusión de letras con orientación simétrica similar (d por b)
- Inversión o transposición del orden de las sílabas (el por le - sol por los)
- Invención de palabras.
- Agregado de letras y sílabas al escribir (saliré por salir)

- Uniones y separaciones indebidas de sílabas, palabras o letras (ma mi ta por mamita)
- Sustituciones.

La disgrafía motriz lesiona la calidad de la escritura, alterando el grafismo en sus aspectos grafo - motores, las manifestaciones de este tipo de disgrafía son:

- Trastorno de la forma de las letras.
- Trastorno del tamaño de las letras.
- Deficiente espaciado entre letras, palabras y renglones.
- Inclinación defectuosa de las palabras.
- Trastorno de la fluidez y el ritmo escritor.

En la escuela los profesores saben que existen niñas cuya escritura es deficiente tanto en calidad de grafismos como en fluidez y capacidad de simbolización.

Existen unos requisitos mínimos para definir al niño con disgrafía:

- Capacidad intelectual en los límites normales o por encima de la media.
- Ausencia de daño cerebral graves.
- Ausencia de trastornos emocionales severos.
- Adecuada estimulación cultural y pedagógica.
- Ausencia de trastornos neurológicos graves.

b. De tipo neurológico:

Existen dificultades de tipo neurológico que impiden al niño escribir de forma satisfactoria (Barraguen Bordan). La escritura es una actividad perceptivo motriz que requiere una adecuada integración de la madurez neuropsicológica en el niño.

Los cuatro factores de tipo neuropsicológico que pueden provocar disgrafía son: las dificultades de lateralización, los trastornos de eficiencia psicomotora, los trastornos de esquema corporal, las funciones perceptivo-motrices y por último los trastornos de expresión gráfica del lenguaje.

DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA DESDE EL CONSTRUCTIVISMO.

Por otro lado, el enfoque define a la dificultad en el aprendizaje de la escritura como un retraso lectoescritural, es decir, que el niño tiene un proceso de apropiación lento del código escrito con respecto a la generalidad.

Este enfoque considera que este tipo de niñas con retraso escritural tienen capacidades, competencias lingüísticas y potencial suficiente para acceder a dicho aprendizaje.

Un niño con retraso lectoescritural presenta las siguientes características:

- Es un niño que se centra más en la codificación de los grafemas que en la construcción y producción significativa de textos.
- Presenta dificultades cuando de hacer un escrito se trata en relación con la generalidad del grupo.
- No ha logrado apropiarse del código escrito.
- No produce espontáneamente un texto.
- Comete errores específicos.
- Manifiesta aversión por la escritura debido a la dificultad que este representa para él.
- Posee bajos niveles de atención y concentración.

Los niños que tienen retraso lectoescritural también se caracterizan por poseer bajos niveles de comprensión manifestado principalmente por:

- Un recuento escrito de tema más detalle.
- Discurso fragmentado con ideas iniciales y finales.
- No opera con las macrorreglas.
- No tiene en cuenta la superestructura del discurso.

- No reconoce anomalías semánticas ni inconsistencias.
- No procesa la nueva información.
- No categoriza las ideas.
- Su lectura es lineal.
- Tiene en cuenta las ideas irrelevantes de manera literal.
- Ni integra sus conocimientos previos con la nueva información.
- No jerarquiza las ideas al dar el recuento.
- No construye ni crea nueva información.

Para que el niño pueda construir un texto, debe seguir paulatinamente unas etapas. En el próximo capítulo se dará a conocer dicho proceso que le facilitará a los niños producir textos.

3.2. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO EN LOS NIÑOS.

Estudios realizados en los últimos años sobre la escritura, han revelado que este proceso es mucho más complejo de lo que parece. Se trata de un proceso de reflexión y de comunicación con los otros, de un instrumento de expresión y de organización del pensamiento.

Basados en la lingüística textual, presentaremos en este capítulo, el proceso de adquisición de la lengua escrita siguiendo paso a paso la psicogénesis o etapas por las cuales pasa el sujeto en la búsqueda de la apropiación del código escrito, las cuales dan muestra de los diferentes ritmos de aprendizaje de cada uno de los sujetos; además, las características y principios básicos que determinan el acto de escribir o componer un texto. Así mismo, describiremos los procesos cognitivos implicados en la composición, los cuales están constituídos por varios subprocesos que se dan repetidamente y en forma recursiva; éstos ponen en juego las operaciones cognitivas e intelectuales que se desarrollan en la mente de quien escribe.

Por lo anterior, el aprendizaje de la escritura es un proceso individual y único, siendo a la vez, complejo, lento y progresivo. Dicho proceso requiere de un acompañamiento y confrontación constantes ya que representa el paso de la

oralidad a la escritura por medio de una reflexión sobre la organización de las ideas que se quieran plasmar con una finalidad específica; solo así se adquiere un control de las escrituras y se establecen los contenidos a escribir.

Durante la composición de un texto podemos remirar, valorar, reconsiderar y pulir nuestros planteamientos e ideas. Esto significa que a medida que se escribe, se generan en el pensamiento nuevas ideas que se relacionan, se estructuran y se expresan a través del lenguaje escrito y es en el transcurrir de este proceso donde se logran encontrar explicaciones y se descubren relaciones que antes no se establecían. Al respecto, Teberosky (1995) puntualiza: “La escritura no solo nos permite expresar nuestros pensamientos, sino que a la vez nos concede la posibilidad de pensar y de reflexionar sobre nuestro pensamiento para luego reestructurarlo en nuevas ideas”

De esta manera, la escritura, ese saber que parecía ser un don con el cual algunos individuos nacían, hoy, de acuerdo a la psicolingüística y en el marco de la concepción constructivista, se ha convertido en un saber que puede ser aprendido en forma significativa.

Para el proceso de construcción de la lengua escrita se parte del saber previo del niño y de propiciar experiencias de aprendizaje que le permitan acceder a lo

convencional partiendo de su estado inicial, de esta manera, es un principio básico que los niños produzcan textos escritos con el saber que tienen de su cultura.

Para el constructivismo, "Escribir es un proceso de comunicación de significados a través de los cuales se expresa lo que se siente y se piensa. Mas que un acto estético, es un acto real y comunicativo" (Hurtado, 1998). De esta manera el niño es creador de significados y es quien descubre mediante la escritura, nuevas formas de relacionarse y expresarse garantizando además de esta forma, un mejor desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Se escribe siempre con un propósito determinado: para expresar puntos de vista, comunicar sentimientos, emociones, experiencias y conocimientos, para informar y para plasmar registros que permanecen el tiempo.

Los niños desde temprana edad hacen uso de la lengua escrita con sistemas de escritura raros y cambiantes, luego mas tarde por sí mismos y por las interacciones que tienen con los adultos, con el medio y la cultura, descubren la diferencia entre sus escrituras y las de los demás. La psicogénesis de la escritura da prueba de cada una de las etapas experimentadas por los niños evidenciadas a través de los diferentes ritmos de aprendizaje para apropiarse del conocimiento. Es así, de esta manera, como comienza para ellos el camino constructivo descubriendo el sistema alfabético de la escritura.

Rubén Darío Hurtado (1991) hace referencia a lo planteado por Ferreiro sintetizando en dos grandes niveles el proceso de adquisición de la lengua escrita de la siguiente manera:

Nivel 1: NIVEL DE REPRESENTACIONES GRÁFICAS.

En este hay una diferenciación entre las representaciones de tipo icónico (dibujo) y no icónicas (letras), además se reconoce la arbitrariedad de la escritura. En este nivel existen unas etapas:

- . Garabateo sin control: El niño escribe con palos, líneas y curvas de manera desordenada.
- . Garabateo con control: Lo que el niño realizaba en un principio aparece organizado linealmente.
- . Dibujo grafía interna: El niño marca objetos escribiendo dentro del dibujo.
- . Dibujo grafía externa: El niño asigna un nombre a los dibujos escribiendo por fuera de ellos.
- . Rasgos generales pertinentes a la escritura: El niño utiliza palos y bolas para escribir.
- . Rasgos particulares pertinentes a la escritura: El niño utiliza seudolettras, es decir, casi letras en sus escritos.

- . Combinación de números, letras y signos: El niño hace un uso combinado de los números, letras y algunos signos lingüísticos en sus escritos.

Nivel 2: NIVEL DE HIPÓTESIS.

En este nivel los niños escriben con letras. Al interior de este aparecen las siguientes etapas:

- . Unigrafía: Los niños asignan al objeto representado una sola letra para nombrarlo
- . Grafía sin control: Los niños utilizan muchas letras para nombrar el objeto representado ocupando todo el renglón.
- . Hipótesis de cantidad: Los niños determinan una cantidad mínima de tres grafías para escribir el nombre de los objetos.
- . Hipótesis de variedad: Los niños reconocen la diferenciación de las escrituras, por lo tanto, a cada objeto representado le asigna un nombre diferente, es decir, combinan el repertorio que poseen.
- . Hipótesis silábica: El niño establece correspondencia entre la emisión oral y las partes componentes de una palabra estableciendo una relación fonema-grafema que puede ser:

- Sin valor sonoro convencional: A cada sílaba le asigna una letra que no corresponde con el valor sonoro de la letra o sílaba que compone la palabra.
- Con valor sonoro convencional: La letra asignada a cada sílaba corresponde con su valor sonoro convencional.
- . Hipótesis silábico-alfabética: Los niños asignan a una sílaba el lugar que le corresponde, mientras que para las otras escriben una sola letra, es decir, algunas las escriben en hipótesis silábica y otras en hipótesis alfabética.
- . Hipótesis alfabética: Los niños llegan a establecer la total relación entre fonema-grafema y acceden a la escritura convencional quedando en proceso el afianzamiento de aspectos como la ortografía y separación correcta de palabras.

Esta es una rápida visión de la compleja historia vivida por los niños cuando construyen la lengua escrita, pero esta tarea no queda ahí, se pretende con el constructivismo que el niño aprenda a pensar, a realizar esquemas, ordenar ideas; se busca promover de manera permanente, la producción de textos escritos realizados a partir de situaciones significativas y desde los niveles de consolidación de la lengua escrita en los niños, éstos deben producir textos escritos en toda la variedad posible de sus formas. Permitir el contacto con

diversos portadores de textos pondrá a la luz que la escritura tiene una verdadera funcionalidad (un para qué) que le da un sentido social y cultural.

Para ello, es necesario tener en cuenta algunas características básicas en la composición de textos planteadas por Cassany (1989):

- La adecuación: Propiedad del texto que determina la variedad y el registro que hay que usar. Cualquier lengua presenta variaciones, es decir, su uso varía según las diferentes situaciones comunicativas teniendo en cuenta el tema que se está tratando, el canal de comunicación y el propósito perseguido.
- La coherencia: Permite organizar la estructura comunicativa de una manera determinada. "La coherencia es una manera lógica de unir y coordinar oraciones y frases dentro del párrafo; así mismo, de relacionar párrafos dentro de un escrito" (Castro García, 1992).
- La cohesión: Es de carácter sintáctico. Constituye la propiedad del texto que conecta las frases entre sí mediante conectivos que aseguran la interpretación de cada frase en relación con las demás.
- La legibilidad: Calidad de las letras que permite que un texto sea entendible.
- La variedad: Consiste en que las palabras digan lo que se quiere decir nombrando cada objeto por su nombre, debe presentarse precisión del pensamiento evitando las generalizaciones.
- La economía: Utilización del menor número de palabras para expresar el máximo de ideas.

- Escritura correcta de palabras: Aspectos relacionados con la ortografía y errores específicos.
- Fluidez escritural: Dominio de la temática sobre la cual se escribe.

¿CÚALES SON LOS PRINCIPIOS BÁSICOS PARA COMPONER UN TEXTO?

Además de los aspectos anteriores, se deben tener en cuenta los principios básicos en la composición de textos planteados por Serafini (1989) que posibilitan una adecuada utilización de las anteriores características en relación a los fines y funcionalidad social de la escritura los cuales se describen a continuación:

1) Un escrito es el proceso de operaciones elementales. En este se dan cinco fases:

- a. Predesarrollo: caracterizado por la construcción mental de los conceptos que se van a desarrollar.
- b. Desarrollo : caracterizado por la escritura del pensamiento (primer borrador).
- c. Observación: se expresan las reacciones y comentarios generados en el momento de la lectura del texto.
- d. Revisión : implica reescribir y releer el texto.
- e. Redacción: realización y lectura del escrito final.

2) El aprendizaje de la composición.

Este comprende tres fases:

- a. **Fluidez escritural:** facilidad en la expresión del pensamiento por escrito y dominio de la temática sobre la cual se escribe
- b. **Coherencia:** establecer relaciones al interior de proposiciones plasmadas respetando un eje temático.
- c. **Corrección :** toma de conciencia sobre el error.

3) Usar muchos tipos de escritos.

Se debe familiarizar al niño con diferentes portadores de textos, esto le permite desarrollar la variedad y la argumentación en sus producciones.

4) Usar muchos destinatarios y fines.

Se deben realizar escritos con diferentes destinatarios y fines como divertir, comunicar. Este aspecto acentúa la función social de la escritura.

5) Escribir frecuentemente.

Solo se aprende a componer escribiendo. En este aspecto, se debe incentivar a escribir desde la creación de pequeños textos incluyendo la organización del mismo y por último plasmar sus producciones.

6) Usar temas y contextos reales.

Se debe partir desde los conocimientos previos y experiencias que se tengan sobre un tema en especial para luego acceder a la composición.

7) Usar modelos de escritos.

Estos modelos deben estar adecuados a la capacidad intelectual y cognitiva de cada niña.

8) Es poco útil el estudio sistemático de la gramática.

No presentar las reglas en forma separada sino cuando se presenta la necesidad para que el aprendizaje de las mismas sea más significativo.

9) Hacer varias versiones de un escrito.

Se debe motivar a la reescritura de un escrito.

10) Equilibrar las correcciones y los elogios.

Los elogios motivan, se debe valorar el esfuerzo realizado por los niños en el momento de escribir.

Durante el desarrollo de los principios anteriormente señalados, se debe permitir al niña escribir sobre lo que sabe. Es importante que durante la experiencia de escritura el maestro comprenda qué hace el niño cuando aborda la tarea de

composición de un texto. Esto supone dedicar atención a los aspectos inherentes al proceso mismo de la escritura, es decir, “de qué manera los niños estructuran el texto que están produciendo, qué tipo de relaciones establecen entre las partes que lo componen (manejo de la macroestructura), observar si mantienen continuidad del tema a lo largo de las secuencias de enunciados”, Halliday (1976). De la misma manera, “distinguir qué tipo de información incluyen y cual omiten, si mantienen la cohesión del texto mediante la utilización de conectivos que hacen posible entrelazar un enunciado con otro, qué signos de puntuación emplean y en qué forma lo hacen”. Kaufman y Rodríguez (1993)

PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS EN EL PROCESO DE COMPOSICIÓN.

Según los aportes planteados por Cassany (1989), en el acto de composición de textos intervienen otros procesos más complejos que requieren reflexión, memoria y creatividad los cuales ponen en juego diferentes operaciones intelectuales conformados por distintos procesos y subprocesos básicos mentales como son el acto de planificar, redactar y examinar, además, se presenta un mecanismo de control encargado de regular cada uno de los procesos descritos a continuación.

1. Planificar.

Es el proceso en el cual se forma una representación mental de la información que contendrá un texto, ya sea generado por una palabra clave o una imagen visual.

La elaboración de esta representación contiene tres subprocesos:

- a. Generar ideas: incluye la búsqueda de informaciones que emergen de la memoria a largo plazo en la forma en que fueron comprendidas. Se pueden presentar ideas sueltas y fragmentarias.
- b. Organización de ideas: en este, se estructuran las informaciones según las necesidades de comunicación adecuándolas a nuevos objetivos y características del texto, este subproceso desempeña un papel importante puesto que se da la creación de nuevas ideas y se forman nuevos conceptos; además, desarrolla y elabora las características de un escrito como la coherencia durante la organización de las ideas.
- c. Formulación de objetivos: Este subproceso se encarga de la elaboración de los objetivos que dirigen el proceso de composición. Estos objetivos pueden ser de procedimiento (esquemático) o de contenido (tema específico).

2. Redactar.

En este proceso el escritor transforma las ideas que tiene en lenguaje visible y comprensible para el lector, es decir, se transforman y expresan las ideas a través del lenguaje escrito.

3. Examinar.

En este proceso se relee todo lo que se ha planificado y escrito anteriormente examinando las ideas y frases que se han redactado como también los objetivos elaborados inicialmente. Este proceso se compone de dos subprocesos:

- a. La evaluación: relacionado con una valoración del escrito, además se comprueba que el texto responda a lo que se ha pensado.
- b. La revisión: en este se modifican algunos aspectos del texto escrito.

Los subprocesos de evaluación y de revisión, así como el de generar ideas, pueden interrumpir los demás procesos y pueden ocurrir en cualquier momento de la composición.

4. El monitor.

Tiene la función de controlar y regular las actuaciones de todos los procesos y subprocesos durante la composición determinando el tiempo necesario para generar ideas, cuando debe pasar al proceso de redacción y cuando es conveniente interrumpir para revisar el escrito.

Los procesos cognitivos no son etapas rígidas del proceso de composición, ni suceden linealmente siguiendo un orden determinado. Estos dan cuenta de la estructura y funcionamiento que se tenga del lenguaje escrito; además, juegan un papel importante en el desarrollo del aprendizaje de la escritura.

Tenemos claro que este aprendizaje se logra a través de actividades significativas y en circunstancias reales de comunicación, es algo que nace de una necesidad o interés de expresión. Los niños, al igual que los adultos, sienten la necesidad de expresar sus vivencias o experiencias para recordarlas o para que otros las conozcan, pero muchas veces no encuentran el momento apropiado para expresarlas ni tienen el recurso apropiado para hacerlo.

Por lo anterior, es preciso que el maestro se convierta en un orientador convencido de la importancia y utilidad de la escritura, que sea consciente de su función comunicativa, debe ser además, un guía y colaborador que simultáneamente perfeccione con los niños sus escrituras, debe brindar los espacios adecuados para conocer las necesidades de los niños con relación a lo que se quiere expresar. No todos los niños escriben espontáneamente lo que sienten o piensan; por esto, el maestro debe dar permanente estímulo y apoyo a los mismos para que adquieran confianza en sus propias posibilidades como creadores.

Se enfatiza entonces, en la necesidad de orientar los procesos escriturales llevando a cabo estrategias para el aprendizaje que motiven a los niños para exponer sus ideas y de esta forma encontrar el verdadero sentido a sus escritos.

A través de la aplicación de dichas estrategias, las cuales abordaremos específicamente en el próximo capítulo, los niños tendrán la posibilidad de desarrollar su autonomía, al plasmar sus pensamientos por escrito sin temor a la confrontación.

3.3. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

El aprendizaje de la lengua escrita ha sido abordado en la escuela de muchas formas, a través de diferentes métodos y estrategias. Algunos de estos métodos son bastantes rigurosos y mecánicos, y en muchos casos producen en los estudiantes una actitud negativa frente a la lectura y la escritura.

Por esta razón, este capítulo tiene como propósito presentar estrategias de tipo constructivista que puedan ser aplicadas en el aula de clase y que permiten a los estudiantes construir de forma activa sus propios aprendizajes a través de una pedagogía por proyectos.

¿QUÉ ES UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA?

Las estrategias pedagógicas son aquellas acciones que realiza el maestro con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas en los estudiantes (Rubén Dario Hurtado 1998). Éstas permiten guiar al alumno en el

desarrollo y afianzamiento de la lengua escrita, creando condiciones en las que el niño, el docente y el objeto de conocimiento se involucren en situaciones de aprendizaje dando cabida al análisis, la reflexión y la construcción conjunta de alternativas que permitan comprender el proceso.

Para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y específicamente permitir la movilización de procesos de escritura en niños con dificultades específicas en el aprendizaje, se puede intervenir por medio de los proyectos pedagógicos.

Para conceptualizar los proyectos pedagógicos, retomamos los aportes de la autora Gloria Rincón Bonilla, extraídos del texto “ El trabajo por proyectos y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria “.

Los proyectos pedagógicos, se definen como una macrosituación de enseñanza en la que el docente plantea y organiza situaciones de aprendizaje que le posibilitarán al alumno apropiarse del conocimiento.

“... La pedagogía de proyectos permite vivir en una escuela inserta en la realidad, abierta sobre múltiples relaciones hacia el exterior: los niños trabajan aquí como en la realidad y tienen medios para desarrollarse. Esta práctica les permite:

- No depender solamente de las elecciones del adulto.

- Decidir y comprometerse en aquello que se ha escogido.
- Proyectarse en el tiempo, planificando sus acciones y sus aprendizajes.
- Asumir responsabilidades.
- Ser actores de sus propios aprendizajes, produciendo algo que tiene significado y utilidad. “ (Joseph Jolibert, 1992).

En Colombia, la Nueva Ley General de Educación (1994) impuso los proyectos pedagógicos y los definió así:

“El proyecto pedagógico es una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumple la función de correlacionar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada”.

El trabajo por proyectos además de ser una herramienta cognitiva también es una herramienta metacognitiva: permite aprender sobre el aprender. Así, al mismo tiempo se propicia una nueva forma de aprender a aprender, de desarrollar estrategias para enfrentar colectiva y organizadamente problemas de la vida escolar y extraescolar.

El trabajo por proyectos como una opción pedagógica, logra un alto nivel de integración, pues tienen en cuenta los contenidos curriculares propuestos en el plan de estudios.

Gloria Rincón, plantea dos tipos de proyectos:

- a) Proyectos interáreas: son los proyectos en los que el eje puede ser un tema o un problema ubicado claramente en un área, pero cuyo desarrollo integra todas las áreas necesarias.
- b) Proyectos intraárea: en estos el propósito está centrado en el aprendizaje sobre un tipo de texto, al mismo tiempo que se llevan a cabo acciones para producirlos.

Para realizar un proyecto de aula debemos tener en cuenta unas fases de desarrollo, que implican diferentes funciones:

- La primera es la planificación conjunta: Incluye la toma de decisiones sobre la problemática a abordar, los objetivos que orientarán el proyecto y las actividades y medios para alcanzarlos.

Algunas de las tareas para la planificación pueden abordarse a través de las siguientes preguntas:

¿Qué vamos a hacer o aprender? (tema)

¿Qué queremos saber sobre esto? (subtemas)

¿ Por qué? (objetivos e hipótesis)

¿Cómo? (actividades)

¿Cuándo? (cronograma)

¿Dónde? (espacios)

¿Con quienes? (invitados, colaboradores)

¿ Con qué? (recursos)

¿ Cómo vamos a denominar a nuestro proyecto?

- La segunda es la ejecución: Que consiste en el desarrollo del proyecto, es decir, la puesta en práctica del plan previsto.
- La evaluación conjunta: Es comprendida y vivida como proceso. Algunos de sus instrumentos son la conversación y la observación.

Los proyectos de aula se desarrollan a través de situaciones de aprendizaje significativas, que son actividades que se utilizan para facilitar el aprendizaje.

Estas deben partir de contextos reales de comunicación, los cuales darán sentido

a dicho proceso y se llevan a cabo en numerosas sesiones, permitiendo una elaboración colectiva de los niños con su docente.

Dichas situaciones buscan que los alumnos entren en contacto con la lengua escrita, y que puedan con sus propias hipótesis, producir e intercambiar todo tipo de portadores de texto en contextos significativos para ellos.

Los portadores de texto deben ser seleccionados, para que respondan a diversos usos de la lectura en la vida real abarcando textos literarios y no literarios. Entre estos tenemos: cartas, afiches, cuentos, ensayos, poemas, periódicos, etc. los cuales desarrollan las cuatro habilidades comunicativas: leer, escribir, hablar y escuchar. Estos deben tener contenidos significativos y brindarle a los alumnos la posibilidad de interactuar con una gran cantidad de escritos, que permitan la creación de sus propias producciones.

Las situaciones de aprendizaje se trabajan a través de actividades antes, durante y después; las actividades antes pretenden fortalecer en los niños la atención, despertar el interés, activar el conocimiento previo y promover la predicción.

Desde el mismo título del texto, de sus imágenes y de algunas palabras claves podemos invitar al niño a predecir el contenido del texto.

Las actividades durante permiten movilizar los procesos creativos e imaginativos y desarrollan la comprensión y producción de textos. Algunas de estas actividades son la lectura de textos literarios y expositivos, donde es recomendable durante la lectura suspender e invitar al niño a predecir el final del texto.

Las actividades después permiten evaluar, confrontar y desarrollar la creatividad; entre estas tenemos: narrar el texto o el relato en forma oral y/o escrita, elegir un personaje y elaborar una autobiografía o una descripción, dramatizaciones, transformar el texto fuente, etc.

¿ QUÉ ESTRATEGIAS UTILIZAR PARA FACILITAR LA COMPRENSIÓN LECTORA?

- El recuento: es una estrategia que facilita la reconstrucción espontánea del contenido del texto, ya sea en forma oral o escrita.
- La relectura: es decir, volver a leer el texto verificando lo que no ha quedado claro. Esta se realiza cuantas veces sea necesario para la comprensión del texto.

- El parafraseo: cuando los niños con sus propias palabras verbalizan y/o escriben lo que comprendieron de un texto.

¿ QUÉ ESTRATEGIAS UTILIZAR PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS?

Daniel Cassany (1989) Serafini, Alvaro Díaz, presentan un conjunto de estrategias que deben ser utilizadas durante el proceso de producción de un texto veamos algunas:

1. Escribir pensando en el lector. Es importante al escribir tener en cuenta al lector o lectores a quien va destinado el texto, es decir, la persona para quien se escribe.
2. Planificar la estructura del texto, o sea, pensar en lo que se va a escribir y como hacerlo. Lo que permite una mejor distribución del tiempo que se dispone.
3. Redactar, organizar en palabras lo que se desea comunicar. Esta redacción se realiza a través de diferentes fases: organizar las ideas, escribir el esquema, asociar cada idea a un párrafo, desarrollar los propios razonamientos, revisar y hacer más legible lo que se ha escrito.
4. Releer con frecuencia lo que se ha escrito, es una acción que permite mantener el sentido global del texto y enlazar las frases escritas con las que vienen después.

5. Revisión: es una actividad que permite mejorar los escritos, a través de aspectos que tienen que ver con “el buen escribir” (coherencia, cohesión, legibilidad, escritura correcta de palabras, fluidez escritural, economía, variabilidad) se hace a partir de la relectura y reescritura de la producción textual.
- Algunas veces es necesario utilizar fuentes de apoyo como: las enciclopedias, los diccionarios, los pares y maestros.

¿ QUÉ ESTRATEGIAS DE CONFRONTACIÓN PODEMOS UTILIZAR?

La confrontación es una forma de comparación o indagación que le permite al niño tomar conciencia del estado de su producción en relación con otras conceptualmente diferentes; veamos algunas.

A nivel individual:

- Básicamente se utiliza la autocorrección del texto por medio de la relectura y la reescritura.
- La verbalización: después de que el niño se atreva a escribir, es necesario preguntarle ¿qué escribiste? o hacerle sugerencias como: léeme lo que

escribiste; para que pueda establecer relaciones y comparaciones de manera que sea él mismo quien descubra que pasó y busque la alternativa de solución.

- Escritura debajo: el maestro puede reescribir debajo del texto del alumno, no para corregirlo, sino para que compare su producción lingüística.

A nivel colectivo:

- Recurrir a un par: cuando se presentan dudas, los niños recurren a los mismos compañeros para que se las resuelva.
- Elegir la producción de un alumno, escribirla en el tablero tal cual y confrontarla grupalmente. Todos leen el texto y van introduciendo cambios que mejoran el contenido del mismo.
- Intercambio de producciones: cuando un alumno le confronta la producción a otro, es decir, entre pares corrigen y complementan el escrito del otro.
- Un niño sale al tablero a escribir y los demás dictan, o sea, se selecciona a un alumno para que escriba una producción que se ha realizado conjuntamente.
- Recuentos colectivos: pueden ser orales o escritos, donde los niños den cuenta del contenido de un texto.
- Los referentes: buscar información complementaria en textos fuentes, diccionarios, enciclopedias, etiquetas, etc.
- Escritura colectiva: la profesora escribe en el tablero y los niños dictan.

- Los niños dictan y el maestro escribe. Es una escritura colectiva en la que todos los niños aportan ideas para complementar y/o mejorar la producción.

Éstas son algunas de las estrategias de confrontación que se pueden utilizar, para acompañar a los niños a que construyan la lengua escrita. Esta confrontación se realiza preguntando, informando, permitiendo el intercambio y la exploración de materiales escritos.

Lo que se pretende con la confrontación, es que los niños vayan tomando conciencia de las diferencias de sus escritos con las de los demás, para que así recurran a la autocorrección; pues este proceso es el que les permitirá una autorregulación de sus producciones y por ende la autonomía cognoscitiva.

Estas herramientas mediante su organización y actividades permitirán a los docentes crear espacios donde se comprometa su acción, para transformar el aula y la escuela buscando que los niños construyan un conocimiento que les permita acceder a la lengua escrita en una relación “afectivamente grata y cognoscitivamente consistente”

4. METODOLOGÍA

4.1. POBLACIÓN

El diseño experimental del proyecto se desarrolló en la escuela Agripina Montes del Valle, ubicada en la comuna nororiental del municipio de Medellín, en el barrio Villa de Guadalupe.

La infraestructura física de la escuela está conformada por dos plantas en las cuales se encuentran seis salones, dos baños, un patio salón que sirve igualmente como biblioteca, una cocina, dos oficinas y una cancha de basquetbol.

La escuela cuenta actualmente con 14 profesores licenciados en básica primaria, preescolar. Algunos de ellos especializados en áreas como informática y administración educativa; además en la institución existe una maestra de apoyo.

Los padres de familia de las alumnas poseen una preparación académica baja. Por lo general el máximo grado de estudios realizados son en básica primaria, seguido de secundaria. Gran parte de la población económicamente activa de la zona, vive de la economía informal. Entre los oficios que más desempeñan están: obreros de la construcción, oficios varios, comerciantes, empleados, conductores, vigilante, mecánicos, carpinteros, amas de casa, empleadas domésticas, modistas, entre otros.

El barrio Villa de Guadalupe cuenta con sitios para el esparcimiento y la recreación tales como una cancha de microfútbol, de basquetbol, un parque, un teatro al aire libre y con un centro médico donde se ofrecen servicios odontológicos, laboratorio clínico y consulta general. El nivel socioeconómico que circunda la escuela se encuentra estratificado entre uno y dos, siendo característica peculiar la conformación de dos o tres familias en una sola vivienda.

Villa de Guadalupe es un barrio caracterizado por tener un alto grado de violencia social, al igual que conflictos familiares como agresión verbal y física. Se presenta también un alto grado de madre cabeza de familia y madresolterismo, por lo que la mayoría de las niñas de la escuela dependen de terceros para su cuidado y atención.

4.2. MUESTRA

El proyecto está dirigido particularmente a 78 alumnas de la escuela Agripina Montes del Valle, ubicadas entre los grados segundo y quinto de educación básica, en edades que oscilan entre los seis y los trece años.

Estas niñas se caracterizan por tener un ritmo de aprendizaje lento en comparación con sus compañeras, poseen bajos niveles de comprensión lectora y producción textual, además, su edad cronológica no coincide con su edad mental. La mayoría de ellas tiene nivel de repitencia de dos grados. Son niñas que provienen de entornos sociales y familiares muy conflictivos, carecen de autoestima, por lo que en ocasiones se muestran tímidas y reacias al trabajo grupal.

La mayoría de las familias afrontan conflictos económicos y a raíz de este, se desencadenan otras situaciones entre ellas, la falta de diálogo entre padres e hijos, pocas manifestaciones de afecto y acompañamiento en la formación integral de las niñas. Las niñas permanecen mucho tiempo solas por obligaciones laborales de sus padres por lo que no hay quien esté al frente de su proceso de

aprendizaje. Establecen buenas relaciones con sus demás compañeras manifestadas en la amabilidad y buen trato que dirigen hacia ellas.

4.3. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

El instrumento empleado para evaluar el estado inicial de las niñas frente a los procesos de comprensión y producción textual fue una prueba informal que comprendía lectura de textos literarios y expositivos, de los cuales las niñas realizaban recuentos orales y escritos.

Es de aclarar, que a las niñas que no habían accedido a la escritura convencional, se les solicitó el recuento escrito en el nivel de hipótesis en que se encontraba y la maestra, a partir de la lectura que la niña hacía de su texto, transcribía el contenido del mismo.

Se utilizaron los tres tipos de lectura: oral, silenciosa y receptiva.

ASPECTOS A EVALUAR:

I. LECTURA.

a) Fluidez Lectora.

b) Comprensión lectora.

II. ESCRITURA.

a) Nivel de conceptualización.

b) Producción de textos.

c) Aspectos periféricos.

III. CONCEPTUALIZACIÓN SOBRE LAS CUATRO HABILIDADES BÁSICAS.

IV. RECONOCIMIENTO DE PORTADORES DE DISCURSO.

4.3.1. Descripción de la prueba.

I. LECTURA.

a) Fluidez Lectora.

- Alumnas 2º y 3º de educación básica primaria

Este aspecto se evaluó por medio de la lectura oral de un texto literario titulado “Choco encuentra una mamá”. Una por una, las niñas leen el cuento y simultáneamente se va grabando el tipo de lectura realizado.

- Alumnas 4º y 5º de educación básica primaria

Se solicitó a las niñas realizar una lectura compartida, es decir, cada niña leía un párrafo del texto literario “El más pequeño de los pajaritos”. A medida que cada niña leía, se realizaba la grabación de la misma.

b) Comprensión lectora.

Este ítem se evaluó a partir de los tres tipos de lectura: oral, receptiva y silenciosa.

- Grados 2º y 3º de básica primaria.

Finalizada la lectura, se les solicitó a las niñas realizar un recuento oral del contenido del texto, el cual fue grabado en forma individual para posterior análisis.

- Grados 4º y 5º de básica primaria

Para evaluar el nivel de comprensión en estos grados, se invitó a las niñas a realizar inicialmente un recuento oral colectivo y luego el recuento individual y por escrito.

LECTURA RECEPTIVA:

- Grados 2º y 3º de básica primaria.

La maestra leyó el texto literario “La fiesta de las flores”. Posteriormente, las niñas hicieron un recuento oral colectivo para finalmente elaborar un recuento individual y por escrito acompañado del dibujo.

- *Grados 4º y 5º de básica primaria*

El texto literario llamado “ El mago de las cometas” fue leído por la maestra a la totalidad de las niñas. Luego de la lectura, se hizo un recuento oral colectivo y un recuento individual por escrito acompañado por un dibujo.

LECTURA SILENCIOSA.

Este tipo de lectura se dirigió a las niñas de los grados 4º y 5º donde individualmente las alumnas leyeron el texto expositivo “Cosas de ballenas”. Luego, cada una elaboró un recuento escrito acompañado por un dibujo.

II. ESCRITURA.

Este aspecto se evaluó a partir de los recuentos escritos, realizados por todas las niñas, en los cuales se analizó el nivel de conceptualización y la composición de textos. La observación directa a las niñas durante la prueba nos permitió evaluar los aspectos periféricos tales como manejo de la margen, direccionalidad, postura, manejo del lápiz y linealidad.

III. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS CUATRO HABILIDADES COMUNICATIVAS.

Este aspecto se evaluó por medio de una encuesta individual realizada a las niñas sobre el significado que tienen para ellas los conceptos de leer, escribir, hablar y escuchar. Las preguntas realizadas fueron las siguientes:

¿Sabes que es hablar?

¿Sabes que es escribir?

¿Qué es para ti leer?

¿Qué entiendes por escuchar?

¿Para qué sirve leer, escribir, escuchar y hablar?

¿Qué podemos escribir, leer?

¿Cuál es la importancia de saber leer, escribir, hablar y escuchar?

IV. RECONOCIMIENTO DE PORTADORES DE DISCURSO.

Se les presentó a las niñas diferentes portadores de texto tales como revistas, periódicos, recetas, diccionarios, cuentos, cartas, entre otros, con el fin de observar los conocimientos que ellas tenían de cada uno y se indagó a través de preguntas como:

¿Qué es?, ¿para qué sirve?, ¿quién lo escribe? y ¿qué contiene?

4.4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.4.1. Evaluación del Estado Inicial.

4.4.1.1. Grados 2º y 3º de Básica Primaria.

EVALUACIÓN DEL ESTADO INICIAL DEL NIVEL DE COMPRENSIÓN Y FLUIDEZ LECTORA EN NIÑAS DE 2º Y 3º DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

		Texto Literario		Texto Expositivo	
Aspecto	Categoría	Frecuencias	%	Frecuencias	%
Fluidez Lectora	Buena				
	Deficiente	41	100%	41	100%
Comprensión Lectora	Buena	1	2.4%		
	Aceptable	6	14.6%		
	Deficiente	34	83%	41	100%

Fluidez Lectora.

Los resultados obtenidos en el cuadro anterior nos permiten concluir que el 100% de las niñas presentan una fluidez lectora deficiente caracterizada por una lectura silábica y deletreada con errores específicos como omisiones, sustituciones, inversiones y agregados.

Lo anterior nos permite hipotetizar que las causas de las deficiencias en fluidez lectora que presentan las niñas pueden ser debidas a una inadecuada intervención dada a partir de metodologías tradicionales centradas en la enseñanza de la lectura y la escritura a través de métodos como el silábico y el alfabético los cuales enfatizan en la codificación y decodificación de signos; además, no se generan espacios para crear hábitos de lectura que permitan la ejercitación del proceso lector ni espacios de confrontación y reflexión sobre los errores cometidos, por lo tanto, si no se hace al niña tomar conciencia sobre estos se interiorizan inadecuadamente. Otra posible causa puede ser debida a factores de tipo emocional lo cual es característico en una minoría de las niñas.

Comprensión lectora.

Los resultados obtenidos en el cuadro anterior nos permiten concluir que: el 2.4% de las niñas presentan una comprensión lectora buena dando cuenta del contenido global y específico del texto retomando elementos iniciales, intermedios y finales

de manera lógica y cohesiva; el 14.6% de las niñas dan muestra de una comprensión lectora aceptable retomando elementos iniciales y finales con ideas coherentes al dar cuenta del contenido del texto y un 83% presentan un nivel de comprensión lectora deficiente; el tipo de recuento que realizan tiene las siguientes características: Tema más detalle, recuento incoherente con ideas aisladas de cualquiera de los tres elementos, inicial, intermedio y final, acompañado de intromisión de esquemas.

Lo anterior nos permite hipotetizar que las causas de las deficiencias en comprensión lectora que presentan las niñas pueden ser debidas a que la escuela no se ha preocupado por enfatizar el desarrollo del pensamiento a través de estrategias como: la inferencia, la predicción, la anticipación; no se proporcionan espacios para la activación de saberes previos, para la formulación de preguntas inferenciales y el intercambio de ideas pues solo se evalúa la comprensión a través de preguntas literales que aparecen en cuestionarios y algunas veces con resúmenes solicitados a las niñas.

**EVALUACIÓN DEL ESTADO INICIAL DEL NIVEL DE CONCEPTUALIZACIÓN
DE LA ESCRITURA EN NIÑAS DE 2º Y 3º DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA**

Nivel de representación gráfica	Frecuencias	Porcentaje %
Presilábico (Hipótesis de variedad)	12	29.2%
Silábico.	3	7.3%
Silábico – Alfabético.		
Alfabético.	26	63.4%

Los resultados obtenidos en el cuadro anterior nos permiten concluir que el 29.2% de las niñas se encuentran en un nivel presilábico, en la hipótesis de variedad, es decir, utilizan diferentes grafismos para cada palabra que escriben, son conscientes de que las escrituras son diferentes y por ello modifican la variedad de las grafías. El 7.3% se encuentran en un nivel silábico, es decir, con valor sonoro convencional, es decir, hace corresponder a cada sílaba un grafema ya sea vocálico o consonántico. El 63.4% se encuentran en un nivel se encuentran en un

nivel alfabético es decir, hacen correspondencia fonográfica, con algunas inconsistencias al principio, pero finalmente logran llegar a la forma convencional de la escritura.

Lo anterior nos permite hipotetizar que las niñas aunque no tengan edad y capacidades para el aprendizaje, no han accedido a la hipótesis alfabética debido a que se han implementado métodos tradicionales que consisten en enseñar el nombre, los sonidos de las letras o las sílabas y después su combinación para formar palabras y frases que van de las partes al todo, haciendo de la escritura algo fragmentado y sin significación alguna para ellas, además, ellas no reconocen la función social de la escritura como medio de expresión y de comunicación.

EVALUACIÓN DEL ESTADO INICIAL DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL
EN NIÑAS DE 2º Y 3º DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Texto Literario	Texto Expositivo
------------------------	-------------------------

Aspectos	Categorías	Frecuencias	%	Frecuencias	%
Cohesión	Buena				
	Aceptable				
	Deficiente	41	100%	41	100%
Coherencia	Buena				
	Deficiente	41	100%	41	100%
Escritura correcta de palabras	Buena				
	Deficiente	41	100%	41	100%
Fluidez escritural	Buena				
	Deficiente	41	100%	41	100%
Economía	Buena				
	Deficiente	41	100%	41	100%
Variabilidad	Buena				
	Deficiente	41	100%	41	100%

Legibilidad	Buena	39	95%	39	95%
	Deficiente	2	5%	2	5%

Los resultados obtenidos en el cuadro anterior nos permiten concluir que un 100% de las niñas presenta una cohesión es deficiente ya que no hay presencia de conectores ni de signos de puntuación o si los hay son utilizados de manera inadecuada.

El 100% de las niñas presentan en sus escritos una coherencia deficiente, ya que presentan una inadecuada organización lógica de las ideas.

El 100% de las niñas presentan una escritura deficiente de palabras mostrando aspectos como: mal uso de las mayúsculas, presencia de errores específicos como inversiones, omisiones, sustituciones, agregados, rotaciones, contaminaciones, inadecuada separación de palabras y desproporción en el tamaño de las letras.

En cuanto a la fluidez escritural podemos decir que en el 100% de las niñas es deficiente debido a pobreza en el uso del vocabulario, dificultad para expresar y plasmar sus ideas y falta de información sobre el tema al escribir.

El 100% de las niñas presentan una economía deficiente en el lenguaje reflejada en la falta de concisión en sus textos y la permanente redundancia en la escritura.

El 100% de las niñas presenta una variabilidad deficiente en el lenguaje ya que se les dificulta expresar sus ideas en forma precisa.

El 95% de las niñas presentan en sus escritos buena legibilidad, es decir, que sus trazos se entienden al leer, un 5% presentan una legibilidad deficiente debido a que no tienen trazos finos y claros y esto dificulta la decodificación de los grafemas.

Lo anterior nos permite hipotetizar que las causas en las deficiencias de la producción textual que presentan las niñas pueden deberse a:

- Las niñas no piensan antes de escribir, no se brindan espacios para que reflexionen sobre sus producciones, haciéndolo de una manera mecánica al transcribir textos en forma exagerada y que inhibe el desarrollo de su pensamiento.
- La falta de interacción con diferentes portadores de textos los cuales les permiten conocer diferentes estructuras de discurso y familiarizarse con un lenguaje cotidiano con el texto como instrumento que comunica. Estos les

brindarían información a las niñas acerca de diferentes aspectos de la escritura como la separación adecuada de palabras, el uso de las mayúsculas, el uso de signos de puntuación; además, les ofrece nuevas palabras para ampliar su vocabulario y le brinda información acerca de diferentes temas.

- El entorno que rodea a las niñas no permite fomentar el hábito de la escritura de una manera significativa.

Es de anotar que además de las posibles causas anotadas anteriormente la dificultad presentada en la composición de textos se debe a que las niñas en estos grados se encuentran afianzando la hipótesis alfabética, por lo tanto, la toma de conciencia sobre los aspectos relacionados con el buen escribir están en proceso

ASPECTOS PERIFÉRICOS

Frecuencia	Porcentaje %
------------	--------------

Aspectos periféricos	Si	No	Si	No
Trazos normales	41		100%	
Linealidad en la escritura	41		100%	
Direccionalidad	41		100%	
Manejo de la margen	41		100%	
Buena posición del cuerpo	15	26	36.5%	63.5%
Toma adecuadamente el lápiz	41		100%	

El cuadro anterior nos muestra que los trazos, la linealidad, direccionalidad, manejo de la margen y agarre del lápiz son normales en las niñas a excepción de la postura corporal que en un 63.5% es inadecuada.

De lo anterior podemos concluir que la escuela se ha centrado en aspectos externos a la escritura haciendo que estos sean aprendidos con mas facilidad.

En cuanto a la postura corporal podemos decir que las niñas no han tenido una confrontación que les permita reflexionar sobre la incidencia que esta tiene al momento de escribir.

4.4.1.2. Grados 4º y 5º de Básica Primaria.

EVALUACIÓN DEL ESTADO INICIAL DEL NIVEL DE COMPRENSIÓN Y FLUIDEZ LECTORA EN NIÑAS DE 4º Y 5º DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

		Texto Literario		Texto Expositivo	
Aspecto	Categoría	Frecuencias	%	Frecuencias	%
Fluidez Lectora	Buena				
	Deficiente	42	100%	42	100%
Comprensión Lectora	Buena				
	Aceptable			1	2.4%
	Deficiente	42	100%	41	97.6%

Los resultados obtenidos en el cuadro anterior, nos permiten concluir que un 100% de las niñas, presentan una deficiente fluidez lectora, con características como:

palabra por palabra, frase por frase, sin signos de puntuación y cometen errores específicos como: omisiones, sustituciones, inversiones, rotaciones y agregados.

Lo anterior nos permite hipotetizar que tales deficiencias pueden ser debidas a una inadecuada intervención pedagógica, la cual, se centró más en desarrollar procesos de decodificación, que en la ejercitación significativa de la misma, entendida como una lectura permanente y confrontada, para desarrollar estrategias de control y regulación del proceso lector.

Los resultados obtenidos en cuanto a la comprensión lectora, evidencian una deficiencia del 97.6% en las niñas evaluadas. Predominando en su recuento elementos iniciales y/o finales fragmentados e incoherentes. Una minoría del 2.4% aceptable ya que da cuenta del contenido global del texto retomando elementos iniciales y finales con ideas coherentes.

Estas deficiencias, pueden ser debidas a que la enseñanza de la lectura se ha centrado en enfatizar el desarrollo de la fluidez lectora durante los años escolares principalmente en la lectura de corrido.

La evaluación de la comprensión lectora se realiza a través de cuestionarios, los cuales contienen solamente preguntas literales, que no permite a los alumnos realizar un recuento de manera lógica y reflexiva del contenido del texto.

EVALUACIÓN DEL ESTADO INICIAL DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL
EN NIÑAS DE 4º Y 5º DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Texto Literario	Texto Expositivo
------------------------	-------------------------

Aspectos	Categorías	Frecuencias	%	Frecuencias	%
Cohesión	Buena				
	Aceptable	1	2.4%	1	2.4%
	Deficiente	41	97.6%	41	97.6%
Coherencia	Buena				
	Deficiente	42	100%	42	100%
Escritura correcta de palabras	Buena				
	Deficiente	42	100%	42	100%
Fluidez escritural	Buena				
	Deficiente	42	100%	42	100%
Economía	Buena				
	Deficiente	42	100%	42	100%

Variabilidad	Buena				
	Deficiente	42	100%	42	100%
Legibilidad	Buena	42	100%	42	100%
	Deficiente				

Del cuadro anterior se puede concluir que una minoría de las niñas, es decir el 2.4% presentan una cohesión aceptable, pues dentro de sus escritos se observa que forman párrafos; manejan conectivos; pero sólo utilizan un signo de puntuación, el punto a parte. El 97.6% restante, es deficiente, ya que, en sus textos no utilizan signos de puntuación, ni tienen un manejo adecuado de conectivos.

Con relación a la coherencia, el 100% es deficiente, pues presentan una inadecuada organización lógica de las ideas.

Respecto a la fluidez escritural, se observa que en el total de las niñas es deficiente, ya que en su discurso no tienen un dominio del tema y no logran expresar con facilidad sus ideas.

El 100% de las niñas presentan una inadecuada escritura de palabras, ya que, se evidencian errores específicos como: omisiones, inversiones, sustituciones, rotaciones; problemas ortográficos y de separación de palabras.

Referente a la economía y la variabilidad en el lenguaje el 100% de las niñas muestran una deficiencia en estos aspectos, pues no son concisas ni precisas al escribir, es decir, redundan en las ideas y son poco explícitas para expresar sus pensamientos.

Las niñas presentan una buena legibilidad, es decir, que sus grafías son claras y se entienden al leer.

Los resultados obtenidos en estos aspectos, nos permiten hipotetizar, que la escuela se ha centrado más en la forma de las letras y en la estética, que en la construcción de contenidos o textos significativos y espontáneos que desarrollen la creatividad e imaginación; y en que las niñas memoricen reglas ortográficas y se enfrenten diariamente a la transcripción, la copia y el dictado.

El entorno que rodea a las niñas no les ha permitido la interacción con diversos tipos de textos, lo que les proporcionaría una mejor habilidad frente a los aspectos relacionados con el buen escribir.

ASPECTOS PERIFÉRICOS

Frecuencia	Porcentaje %
------------	--------------

Aspectos periféricos	Si	No	Si	No
Trazos normales	38	4	90.4%	9.6%
Linealidad en la escritura	42		100%	
Direccionalidad	42		100%	
Manejo de la margen	42		100%	
Buena posición del cuerpo	40	2	95.2%	4.8%
Toma adecuadamente el lápiz	42		100%	

Los resultados obtenidos en el cuadro anterior nos permite observar que en los aspectos de lineabilidad, direccionalidad, manejo de la margen y agarre del lápiz, un 100% de las niñas muestran buena habilidad.

El 90.4% presentan trazos normales, pues sus grafías son claras dándole la forma adecuada a cada letra. Y el 9.6% restante presentan trazos inadecuados, que hacen que su letra sea poco legible.

El 95.2% presenta una posición adecuada del cuerpo, pues su postura al escribir es adecuada. Y el 4.8% no adoptan una buena posición, pues se acercan demasiado a la mesa y con la cabeza agachada.

4.4.2. Evaluación del estado final.

A continuación presentaremos los resultados de la evaluación del estado final realizada a las niñas después de un proceso de intervención pedagógica llevada a cabo durante un año.

4.4.2.1. Grados 2º y 3º de Básica Primaria.

Inicialmente en el proyecto contábamos con 41 niñas ubicadas en los grados 2º y 3º de básica primaria, de las cuales 8 se retiraron antes de finalizar el proyecto y aplicar dicha evaluación quedando un total de 33 niñas.

Debido a los resultados obtenidos, fue necesario adicionar en los cuadros de producción textual, la categoría de aceptable que diera cuenta de un nivel

intermedio con el fin de valorar el texto producido por las niñas que no alcanzaba a ser totalmente satisfactorio ni deficiente, pero que daba indicios de su mejoría en los procesos de composición.

Seguidamente presentaremos el análisis de cada uno de los ítems del proceso lector y la producción textual.

EVALUACIÓN DEL ESTADO FINAL DEL NIVEL DE COMPRENSIÓN Y FLUIDEZ LECTORA EN NIÑAS DE 2º Y 3º DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Texto Literario	Texto Expositivo
-----------------	------------------

Aspecto	Categoría	Frecuencias	%	Frecuencias	%
Fluidez Lectora	Buena				
	Deficiente	33	100%	33	100%
Comprensión Lectora	Buena	8	24.2%		
	Aceptable	20	60.6%	22	60.6%
	Deficiente	5	15.15%	11	33.33%

Fluidez lectora

El 100% de las niñas pasaron de una lectura silábica y palabra por palabra a una lectura frase por frase, persistiendo algunos errores, principalmente omisiones, confusiones e inversiones.

Es de aclarar que aunque las niñas continúan presentando características que las ubican en la categoría de deficiente, se han evidenciado logros significativos que dan cuenta de una mejoría en su proceso de afianzamiento de este aspecto ya que al iniciar el proyecto no se observaban estas características propias al nivel escolar en el que se encontraban.

Comprensión lectora.

El análisis realizado en este proyecto en cuanto al texto literario nos permite concluir que:

- El 24.2% de las niñas presentan una comprensión lectora buena, es decir, dan cuenta del contenido global y específico del texto retomando elementos iniciales, intermedios y finales de manera lógica y cohesiva.
- El 60.6 de las niñas presentan una comprensión lectora aceptable, caracterizada por retomar elementos iniciales y finales con ideas coherentes al dar cuenta del contenido del texto y,
- El 15.15% de las niñas dan muestra de un nivel de comprensión lectora deficiente, realizando recuentos caracterizados por tema mas detalle con

ideas aisladas e incoherentes de cualquiera de los tres elementos (iniciales, intermedios y finales), acompañado además con intromisión de esquemas.

Las categorías utilizadas para caracterizar el nivel de comprensión del texto expositivo de las niñas son las mismas que han sido descritas en el análisis de la comprensión del texto literario, por lo tanto, no abordaremos nuevamente la explicación de las mismas en el texto expositivo.

Es así como el 66.6% de las niñas presentan una comprensión lectora aceptable y un 33.3% una comprensión lectora deficiente.

El análisis hecho anteriormente nos permitió concluir que:

- Ha sido mejor el nivel de comprensión del texto literario que del expositivo debido a la poca familiaridad que tienen con este último, ya que los temas propuestos en dichos textos, se presentan a nivel de información directa con el texto fuente.
- Los tipos de recuentos que realizan las niñas son mas claros cuando los presentan a nivel oral que cuando lo hacen a nivel escrito.

**EVALUACIÓN DEL ESTADO FINAL DEL NIVEL DE CONCEPTUALIZACIÓN DE
LA ESCRITURA EN NIÑAS DE 2º Y 3º DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA**

Nivel de representación gráfica	Frecuencia	Porcentaje %
Presilábico (Hipótesis de variedad)	3	9.09%
Silábico.		
Silábico – Alfabético.		
Alfabético.	30	90.9%

Los resultados obtenidos en el cuadro anterior nos permiten concluir que el 9.09% de las niñas aún se encuentran en un nivel presilábico en la hipótesis de variedad, es decir, utilizan diferentes grafismos para cada palabra que escriben siendo conscientes de que las escrituras son diferentes y por ello modifican su repertorio. El 90.9% se encuentran en un nivel de hipótesis alfabética, es decir, hacen correspondencias fonográficas llegando a la forma convencional de la escritura.

En conclusión, podemos decir que se han evidenciado logros significativos en cuanto al paso de hipótesis de variedad y silábica a la hipótesis alfabética afianzando muy favorablemente la escritura.

EVALUACIÓN DEL ESTADO FINAL DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL
EN NIÑAS DE 2º Y 3º DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Texto Literario	Texto Expositivo
------------------------	-------------------------

Aspectos	Categorías	Frecuencias	%	Frecuencias	%
Cohesión	Buena				
	Aceptable	20	60.6%	7	21.2%
	Deficiente	13	39.3%	26	78.7%
Coherencia	Buena	24	72.7%	13	39.3%
	Deficiente	9	27.2%	20	60.6%
Escritura correcta de palabras	Buena				
	Aceptable	26	78.7%	26	78.7%
	Deficiente	7	21.2%	7	21.2%
Fluidez escritural	Buena	27	81.8%	17	51.5%
	Deficiente	6	18.1%	16	48.4%

Economía	Buena				
	Aceptable	15	45.45%	8	24.24%
	Deficiente	18	54.54%	25	75.75%
Variabilidad	Buena				
	Aceptable	26	78.78%	17	51.51%
	Deficiente	7	21.21%	16	48.48%
Legibilidad	Buena	33	100%	33	100%
	Deficiente				

Los resultados obtenidos en el cuadro anterior nos permiten concluir que en cuanto al texto literario:

- En cuanto a la cohesión podemos decir que el 60.6% de las niñas tienen una cohesión aceptable ya que se han evidenciado en sus escritos el uso de algunos signos de puntuación y conectores de manera indiscriminada y esporádica, y el 39.3% presentan una cohesión deficiente caracterizada porque en sus escritos hay poca o ninguna presencia de conectores y signos de puntuación.
- En cuanto a la coherencia podemos decir que en un 72.7% de las niñas es buena ya que son capaces de construir proposiciones estableciendo relaciones entre ellas y manejando un eje temático durante todo el texto, y en el 27.2% restantes es deficiente debido a que presentan en sus escritos ideas aisladas que no tienen relación entre sí, pero si al interior de las mismas pues

logran construir una idea con sentido y establecer concordancia entre sujeto y verbo.

- Con respecto a la escritura correcta de palabras en un 78.7% de las niñas es aceptable, caracterizada por una disminución notoria de errores específicos, separación inadecuada de palabras y uso indiscriminado de las mayúsculas. Un 21.27% de las niñas aún continúan presentando una escritura deficiente de palabras persistiendo en sus escritos errores como inversiones, omisiones, contaminaciones, incorrecta acentuación y separación de palabras y desproporción del tamaño de las letras.
- En cuanto a la fluidez escritural observamos que en un 81.8% de las niñas es buena, evidenciada en el aumento del vocabulario y conocimiento de las temáticas tratadas que las llevaron a expresar con mas facilidad su pensamiento por escrito. El 18.1% restante continúan presentando una fluidez escritural deficiente manifestada en la pobreza lexical y poco conocimiento previo sobre el tema trabajado, lo que las lleva a que sus escritos sean pobres, poco fluídos y poco creativos.
- Respecto a la economía al escribir, en un 45.45% de las niñas fue aceptable ya que ahora presentan mayor concisión en sus escritos, es decir, redundan menos al expresar una idea reduciendo la repetición de las mismas; mientras que un 54.54% aún continúan presentando una economía deficiente debido a que en sus escritos repiten constantemente una idea, haciendo que sus textos

sean densos, redundantes y monótonos. Las ideas que presentan no son concretas ni expresan el contenido real del texto.

- La variabilidad fue aceptable en un 78.78% de las niñas, es decir que ahora son mas explícitas al nombrar algunas de las cosas y situaciones por su nombre debido a que ya tienen un vocabulario mas variado; y fue deficiente en un 21.21% de las niñas quienes por poseer un repertorio tan pobre, hacían de sus textos algo poco preciso dejando ideas implícitas que alteran el sentido del texto y que no le permiten al lector comprender y hacerse una idea del contenido del mismo.
- El 100% de las niñas presentan en sus escritos buena legibilidad, es decir, sus trazos se entienden al leer ya que le dan la forma adecuada a cada letra.

El análisis anteriormente realizado nos permite concluir que frente al texto expositivo se presenta mayor dificultad en las niñas debido a la falta de conocimientos previos sobre las temáticas presentadas en dichos textos.

A continuación presentaremos los resultados obtenidos de los aspectos de la producción textual en los textos expositivos. Las categorías utilizadas para caracterizar este aspecto, son las mismas que han sido descritas en el análisis del texto literario.

Por consiguiente, un 100% de las niñas presentan en sus escritos buena legibilidad.

Un 21.2% de las niñas presenta una cohesión aceptable y un 78.7% presenta una cohesión deficiente. Un 39.3% de las niñas presentan una coherencia buena y un 60.6% son deficientes. En cuanto a la escritura correcta de palabras, un 78.7% de las niñas poseen buena escritura de palabras y en un 21.2% aún es deficiente. A nivel de la fluidez escritural un 51.5% de las niñas presentan buena fluidez y un 48.4% son deficientes. En cuanto a la economía, un 24.24% de las niñas evidencian en sus escritos una economía aceptable y un 75.75% presentan una economía deficiente. De la misma forma con respecto a la variabilidad podemos decir que un 21.21% es aceptable y en un 48.48% de las niñas aún sigue siendo deficiente.

ASPECTOS PERIFÉRICOS

Frecuencia	Porcentaje %
------------	--------------

Aspectos periféricos	Si	No	Si	No
Trazos normales	33		100%	
Linealidad en la escritura	33		100%	
Direccionalidad	33		100%	
Manejo de la margen	33		100%	
Buena posición del cuerpo	30	3	90.9%	9.09%
Toma adecuadamente el lápiz	33		100%	

El cuadro anterior nos muestra que los trazos, la linealidad, la direccionalidad, el manejo de la margen y el agarre del lápiz siguen siendo normales, mientras que la

postura corporal que inicialmente era inadecuada en las niñas, ahora ha mejorado notoriamente gracias a la confrontación permanente que en este aspecto que se le realizó a las niñas durante el proyecto, a través de la concienciación sobre la importancia e incidencia de esta en el momento de escribir

4.4.2.2. Grados 4º y 5º de Básica Primaria.

En los siguientes cuadros presentaremos los resultados de la evaluación del estado final realizada a las alumnas de los grados 4º y 5º de educación básica, después de un proceso de intervención pedagógica llevada a cabo durante un año lectivo.

La prueba de evaluación inicial se aplicó a 43 niñas, de las cuales se retiraron 6 antes de finalizar el proyecto y aplicar la evaluación del estado final.

Es de anotar que en los aspectos de escritura correcta de palabras, variabilidad y economía fue necesario crear una categoría intermedia denominada aceptable, en la cual se ubican aquellas niñas que no eran totalmente deficientes y que a pesar

de mostrar una mejoría en estos aspectos tampoco alcanzaban a categorizarse como buenas.

A continuación se encuentra el análisis de cada uno de los ítems del proceso lector y producción textual.

**EVALUACIÓN DEL ESTADO FINAL DEL NIVEL DE COMPRENSIÓN Y FLUIDEZ
LECTORA EN NIÑAS DE 4º Y 5º DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA**

		Texto Literario		Texto Expositivo	
Aspecto	Categoría	Frecuencias	%	Frecuencias	%
Fluidez Lectora	Buena	23	62.1%	23	62.1%
	Deficiente	14	37.8%	14	37.8%
Comprensión Lectora	Buena	18	48.6%	9	24.3%
	Aceptable	11	29.7%	15	40.5%
	Deficiente	8	21.6%	13	35.1%

Fluidez lectora

Tanto en el texto expositivo como literario el 62.1% de las alumnas presentan una fluidez lectora buena, pues se encuentran realizando una lectura de corrido frase

por frase y con un tono de voz adecuado, tienen en cuenta al leer solamente la coma y el punto; continúan cometiendo algunos errores específicos como la omisión, pero cuando se les confronta toman conciencia de ellos y se autocorrigien.

El 37.8% continúan realizando una lectura palabra por palabra, sin tener en cuenta signos de puntuación y cometen errores específicos como rotaciones, sustituciones e inversiones.

Comprensión lectora

En cuanto a la comprensión lectora del texto literario el 48.6% de las alumnas fueron ubicadas en la categoría buena, ya que en sus recuentos orales y escritos dan cuenta del contenido global y específico del texto, retomando elementos iniciales, intermedios y finales de manera lógica y cohesiva. En el texto expositivo se ubicó en esta categoría el 24.3%.

En la categoría de aceptable, en el texto literario, se ubicaron el 29.7% de las alumnas y en el expositivo el 40.5 % pues dan cuenta del contenido del texto retomando elementos iniciales y finales con ideas coherentes.

El 21.6% de las niñas en el texto literario y el 35.1 % en el texto expositivo se ubicó en la categoría deficiente pues sus recuentos presentan características tales como: ideas iniciales y finales del texto, tema mas detalle, recuento incoherente

con ideas aisladas de cualquiera de los tres elementos: inicial, intermedio, final. El recuento está en su mayoría acompañado de intromisión de ideas y elementos iniciales y finales fragmentados e inconexos.

EVALUACIÓN DEL ESTADO FINAL DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL
EN NIÑAS DE 4º Y 5º DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

		Texto Literario		Texto Expositivo	
Aspectos	Categorías	Frecuencias	%	Frecuencias	%
Cohesión	Buena	9	24.3%	3	8.1%
	Aceptable	20	54%	20	54%
	Deficiente	8	21.6%	14	37.8%
Coherencia	Buena	27	73%	23	62.1%
	Deficiente	10	27%	14	37.8%
Escritura correcta de palabras	Buena				
	Aceptable	33	89.2%	33	89.2%
	Deficiente	4	10.8%	4	10.8%
Fluidez escritural	Buena	36	97.3%	27	73%

	Deficiente	1	2.7%	10	27%
Economía	Buena				
	Aceptable	19	51.4%	19	51.4%
	Deficiente	18	48.6%	18	48.6%
Variabilidad	Buena				
	Aceptable	29	78.3%	26	70.2%
	Deficiente	8	21.6%	11	29.7%
Legibilidad	Buena	37	100%	37	100%
	Deficiente				

El cuadro anterior nos permite hacer un análisis de los logros obtenidos por las niñas al producir un texto literario y expositivo tipo recuento y espontáneo.

El 24.3% de las alumnas presentan una buena cohesión en sus escritos, pues en ellos se encuentran una mayor variedad de conectivos y signos de puntuación que mejoraron la redacción, lo que a su vez permitió una mayor coherencia del texto. Cuando se produjeron textos expositivos se ubicó solamente un 8.1% en ésta categoría.

La categoría que más sobresale es la aceptable, ya que, un 54% de las alumnas lograron construir textos utilizando reiteradamente un mismo conectivo, además empleaban como signos de puntuación, la coma de manera indiscriminada y el punto aparte. Lo que sucedió igualmente en el texto expositivo. El 21.6% restante es deficiente, pues en sus escritos no utilizaban signos de puntuación, ni tenían un

manejo adecuado de conectivos. En el texto expositivo se observa que el 37.8% se ubican en esta categoría.

En cuanto a la coherencia del texto literario el 73% de las niñas se ubicaron en la categoría buena y en el texto expositivo el 62.1%, debido a que lograron producir textos coherentes presentando párrafos con ideas ordenadas lógicamente.

El 27% de las niñas en el texto literario y el 37.8% en el texto expositivo presentan una deficiente coherencia, pues se evidenció en sus escritos una inadecuada organización lógica de las ideas las cuales no tienen relación entre si, pero sí al interior de cada proposición construida, pues logran crear una idea con sentido y establecer concordancia entre sujeto y verbo.

En relación con la escritura correcta de palabras, tanto en texto literario como expositivo, se observó que el 89.2% de las niñas se ubican en la categoría de aceptable, pues en sus escritos disminuyó la aparición de errores específicos y hay separación adecuada de palabras; persiste el poco uso de mayúsculas, minúsculas y la acentuación de las palabras.

El 10.8% de las niñas presentaron en los textos literarios y expositivos, una inadecuada escritura y separación de palabras, al igual que continúan presentando errores específicos, poco uso de mayúsculas y minúsculas y no

acentúan las palabras; por las anteriores características las niñas se ubicaron en la categoría de deficiente.

Fluidez escritural, en este aspecto el 97.3% de las niñas en los textos literarios fueron buenas, lo que se evidenció en la riqueza del lenguaje, el dominio del tema y la creatividad en sus escritos. Y en el texto expositivo el 73% de las niñas se ubican en ésta categoría.

En la categoría deficiente en el texto literario, se ubican el 2.7% de las niñas y en el texto expositivo el 27%, pues sus producciones son poco fluidas, lo que se pudo evidenciar en su pobreza lexical, y poco conocimiento previo sobre el tema trabajado.

Con respecto a la economía tanto el texto literario como expositivo, se observa que el 51.4% de las niñas tienen una economía aceptable en sus escritos, ya que, presentan en ellos mayor concisión, es decir, redundan menos al expresar una idea. El 48.6% de las niñas tanto en el texto expositivo como literario, continúan mostrando una deficiente economía representada en la producción de textos redundantes y monótonos.

En cuanto a la variabilidad, dentro de la categoría aceptable en el texto literario se encuentran el 78.3% de las niñas y en el texto expositivo el 70.2% es decir, que

sus producciones son más explícitas pues nombran cada cosa por su nombre debido a que tienen un vocabulario mas variado.

Fueron deficientes en el texto literario el 21.6% y en el texto expositivo el 29.7% de las niñas, quienes por poseer un repertorio pobre producen escritos poco precisos, dejando ideas implícitas que alteran el sentido del texto y que no le permiten al lector hacerse una idea global del mismo.

En el caso del texto literario observamos que el 100% de las niñas presentan una buena legibilidad, ya que, sus trazos continúan siendo claros y legibles. Lo mismo sucedió en los textos expositivos.

ASPECTOS PERIFÉRICOS

Frecuencia	Porcentaje %
------------	--------------

Aspectos periféricos	Si	No	Si	No
Trazos normales	37		100%	
Linealidad en la escritura	37		100%	
Direccionalidad	37		100%	
Manejo de la margen	37		100%	
Buena posición del cuerpo	35	2	94.5%	5.4%
Toma adecuadamente el lápiz	37		100%	

El anterior cuadro nos permite observar que un 100% de las niñas presentan una adecuada lineabilidad de la escritura, direccionalidad, sus trazos son normales, manejo de la margen y del lápiz.

El 94.5 % presenta una posición adecuada del cuerpo, pues su postura al escribir es correcta. Y el 5.4 % no adoptan una buena posición, pues se acercan demasiado a la mesa y con la cabeza agachada.

4.5. PROCESO SEGUIDO EN LA INVESTIGACIÓN

El proceso de investigación inició con un encuentro entre la asesora y las estudiantes, en el cual se hizo la presentación general del proyecto, se definió el problema y la escuela a la cual iría dirigido e igualmente se presentaron las expectativas e inquietudes de las estudiantes frente a éste. La investigación se centró en el año lectivo 1999.

Durante el primer semestre de práctica se definieron los objetivos generales y específicos del proyecto. Se diseñó y aplicó una prueba informal de evaluación, a 78 alumnas de la escuela Agripina Montes del Valle, con el fin de detectar las necesidades y dificultades de las niñas; luego se procedió al análisis e interpretación de los resultados obtenidos y al diseño de estrategias de intervención para movilizar su proceso escritor.

Iniciamos la intervención pedagógica a partir de situaciones de aprendizaje y proyectos de aula, con una intensidad horaria de 12 horas semanales durante tres semestres y dirigida a 6 grupos de 14 niñas.

Durante el primer semestre se inició el rastreo bibliográfico para la elaboración del marco teórico que sustentaría nuestro trabajo y la escritura de borradores respecto al tema.

En el segundo semestre continuó el trabajo de intervención con las niñas, se realizaron talleres dirigidos a padres y maestros, con el fin de brindarles elementos para el acompañamiento del proceso escritor.

En cuanto a la sistematización del proyecto, se escribieron las conclusiones y se continuó con la escritura y reescritura del marco teórico. Finalizado el semestre se aplicó nuevamente la prueba de evaluación del estado final.

En el tercer semestre se realizó el análisis comparativo de los resultados obtenidos por las niñas en la evaluación inicial y final. Se escribió la población y la muestra, al igual que el marco teórico y recomendaciones tanto como para los padres, maestros y universidad.

Después de cada situación o proyecto de aula se sintetizaron observaciones generales y conclusiones en el diario de campo. Finalizado cada semestre se elaboraron informes pedagógicos individuales.

Paralelo al trabajo de intervención se realizaron ampliaciones conceptuales durante los tres semestres, a partir de textos trabajados en el seminario de práctica, estos tendientes a la aplicación en la escuela, al igual que la cualificación de nuestro proceso escritor y lector.

4.6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.

Durante la implementación de las situaciones de aprendizaje, pretendíamos alcanzar los siguientes logros. A continuación presentamos los indicadores por cada situación de aprendizaje.

Situación de aprendizaje

“ CONOZCAMOS LOS ANIMALES DOMÉSTICOS Y SALVAJES “

Logros:

- ✓ Realiza recuentos orales de textos expositivos.
- ✓ Elabora listas y descripciones sencillas de manera coherente y creativa.
- ✓ Afianza la hipótesis alfabética.

Indicadores de logros:

- ✓ Expresa con mayor claridad sus ideas a nivel oral
- ✓ Amplía sus conocimientos acerca de los animales domésticos y salvajes.

DESCRIPCION DE LAS SESIONES.

Actividades antes.

- Presentación y entrega individual de una figura de un animal doméstico y uno salvaje.
- Cada niña dirá en voz alta el nombre del animal y alguna característica del mismo.
- En el tablero estarán escritos en rótulos, los nombres de cada uno de los animales; al terminar cada niña la presentación de su animal tomará del tablero el rótulo que corresponde al nombre de dicho animal.
- Se les dirá la siguiente consigna “Reúnanse las niñas que tengan animales que crean que puedan estar juntos o que tengan algún parecido”.
- Se organizan los subgrupos y cada uno justificará el por qué están reunidos.
- Al interior de cada subgrupo se les pregunta: ¿De qué otra forma creen que se pueden organizar?.
- Después de realizar varias clasificaciones libres de los animales, se orientan las niñas a la reflexión de reunir los animales que puedan vivir o no cerca del hombre (domésticos y salvajes) sustentando cuáles son las características que distinguen un grupo de otro.

Actividades durante.

- Elaboración individual de una lista de animales domésticos y salvajes en el cuaderno.

- Voluntariamente una niña anotará su lista en el tablero, luego las demás con el rótulo del mismo nombre del animal lo buscarán y harán pareja, lo pegarán al frente de su igual. De esta forma se realiza la confrontación. Cada niña revisará la lista que elaboró en el cuaderno y en forma individual la confronta partiendo del modelo que hay en el tablero.
- Se coloca en el tablero los rótulos nuevamente y cada una de las niñas leerá uno en voz alta y luego en forma colectiva.
- A continuación se procede a seleccionar y clasificar la lista de animales de la siguiente manera: domésticos, salvajes, perjudiciales.
- Al hacer reconocimiento de estas categorías se leen nuevamente en forma colectiva y se hace una segunda lista clasificando y especificando los animales domésticos y salvajes. Se realiza la confrontación por medio de los rótulos grupalmente.
- Lectura receptiva informativa por parte del maestro sobre un texto referido a los animales domésticos en la casa y en la finca y de los animales salvajes, apoyada en láminas llamativas para su comprensión.
- Relectura del texto informativo. Realización de preguntas literales e inferenciales para verificar en las niñas el nivel de comprensión del texto.
- Por parejas, las niñas realizarán un recuento escrito sobre la lectura escuchada, la profesora les asigna una categoría a trabajar, bien sea domésticos o salvajes.

- Confrontación y reconstrucción del texto en forma grupal realizada en el tablero.
- Lectura grupal del texto reconstruido y escritura del mismo en el cuaderno.

Actividades después.

- Presentación del video “El mundo Salvaje”.
- Puesta en común de su contenido y síntesis de los principales aspectos de su contenido.
- Descripción oral de los animales que aparecen en el video.
- Presentación del modelo del álbum “Historia Natural”.
- Activación de saberes previos a través de preguntas como:
¿Qué es un álbum?
¿Qué encontramos en él?
¿Para qué nos sirve?
- Entrega del material para la elaboración de un álbum, entre ellos diez dibujos donde aparecen los siguientes animales: pato, perro, gato, gallina, oveja, elefante, jirafa, tigre, león y serpiente. Cada niña los coloreará a su gusto.
- Construcción grupal de la descripción de cada uno de los animales (la maestra escribe y las alumnas dictan).
- Posteriormente se confronta con el concepto que aparece en el diccionario, haciéndole al primer texto los cambios necesarios.

- Antes de escribir la caracterización de cada animal, al lado del tablero se coloca un cartel donde aparecen los aspectos a tener en cuenta para escribir un buen texto:

Separa bien las palabras.

Ten en cuenta los signos de puntuación.

Usa correctamente los espacios de la hoja.

Recuerda las mayúsculas.

Ocupa todo el renglón.

No te olvides de las tildes.

Revisa tu escrito cuando termines.

Pregunta cuando dudes o no sepas.

Recursos.

Imágenes de animales.

Rótulos con nombres de animales.

Textos informativos sobre animales.

Album de Historia natural.

Video “ El mundo salvaje”.

Tablero.

Situación de aprendizaje

“VIVA LA SALUD”

Logros:

- ✓ Comprende y disfruta de la lectura y escritura.
- ✓ Organiza sus ideas e información mediante clasificaciones y síntesis.

Indicadores de logro:

- ✓ Construye recuentos de textos informativos.
- ✓ Reconoce y clasifica mediante cuadros sinópticos, alimentos según su especie y función.
- ✓ Elabora listas y carteleras de forma creativa.
- ✓ Realiza con habilidad sopas de letras y guías de trabajo.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES.

Actividades antes

- ♦ Indagación.

¿Qué entiendes por la palabra salud?

¿Qué se necesita para tener buena salud?

¿Qué es una enfermedad?

¿A que se debe que las personas se enfermen?

Di el nombre de enfermedades que conocen.

¿Para ustedes que significa la palabra higiene?

¿Porqué es importante la higiene?

- En parejas llevan el artículo o reporte sobre la salud, que previamente se les habia pedido.
- Pasado el tiempo estipulado para la lectura, cada pareja hará un comentario sobre lo leído y comprendido. Durante la socialización se aclaran dudas y terminos poco conocidos.
- Al finalizar cada pareja dará cuenta del contenido de los textos, el maestro hará las siguientes preguntas:

¿Qué piensas del texto?

¿Quien lo dice y para qué lo dice?

- Elaboración de un escrito sobre la salud de lo expuesto por las compañeras, en parejas.
- Plenaria donde cada pareja lee el texto construido.

Actividades durante.

- Lectura receptiva por parte de la maestra del texto expositivo: Los alimentos y clases de alimentos.
- Preguntas literales sobre lo leído:

¿Qué nos proporcionan los alimentos que consumimos?

¿Qué hace nuestro cuerpo con el alimento?

¿Qué entienden por la palabra desecho y la palabra reserva?

- Confrontación con el diccionario

- Indagación sobre lo que es un cuadro sinóptico.
- Presentación de modelos de cuadros sinópticos.
- En el tablero se pegará un cartel con el modelo de un cuadro sinóptico de los alimentos clasificados según su especie: cereales, verduras, leguminosas, etc. Lectura de lo escrito en el cartel por las niñas, indicándolo a cada una la parte que leerá. Verificación de la estructura de dicho portador de discurso.
- Se les pide a las niñas que elaboren un cuadro sinóptico, con los alimentos más usados en sus casas.
- Presentación ante el grupo del trabajo.
- Cada niña en su cuaderno elaborará una lista de mercado y clasificará los alimentos que la componen.
- Elaboración de una cartelera sobre la clasificación de los alimentos.

Actividades después.

- Presentación del video: Higiene para señoritas.
- Recuento oral colectivo de lo observado en el video.
- Recuento escrito individual del contenido del video y socialización de los mismos, para luego realizar la confrontación colectiva.
- Se les pide a las niñas que consulten sobre: la transpiración, el acné, la dieta, ejercicios físicos, los efectos del consumo de tabaco, alcohol y drogas.
- Socialización de lo investigado.

- Lectura oral: Como mantener una buena digestión, después de esta las niñas realizaran un breve comentario de la misma.
- Selección de palabras claves de la lectura anterior para la construcción de un glosario.
- Realización por parte de las niñas de una sopa de letras que contiene palabras alusivas a la salud.
- Entrega a cada niña de una lectura reflexiva: “Afirmaciones para amar tu cuerpo” se realizara de manera silenciosa y se fijará en los cuadernos.
- Realización de una guía de trabajo que engloba toda la temática tratada durante el proyecto.

Recursos.

- Guía de trabajo.
- Modelo de cuadro sinóptico.
- Videos.
- Lecturas informativas.

Situación de aprendizaje
“RECETARIO DE VALORES”

Logro:

- ✓ Produce espontáneamente un texto descriptivo.

Indicadores de logro:

- ✓ Utiliza el diccionario para buscar el significado de palabras desconocidas.
- ✓ Inventa recetas de manera coherente y cohesiva.
- ✓ Aplica los signos de puntuación en sus escritos.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIONES.

Actividades antes.

- Indagar saberes previos a través de preguntas como:

¿Qué son los valores?

¿Para qué sirven?

¿Qué valores conocen?

- Lectura receptiva de una definición de valor y breve comentario oral y colectivo.
- Cada niña escribe su propia definición de valor en el cuaderno.
- Se elabora una lista colectiva en el tablero de valores, donde cada niña sale y escribe un valor.

- Lectura receptiva del cuento “El Príncipe Feliz” y recuento oral colectivo, acompañado de preguntas inferenciales y textuales:

¿Cuáles fueron las maneras de actuar del príncipe y la golondrina?

¿Cuál de esas maneras de comportarse te llamó más la atención y por qué?

¿En tu barrio conoces personas generosas como el príncipe?, ¿Qué hacen por los demás?

Actividades durante

- Cada niña escoge un valor y escribe en el cuaderno cuándo y cómo lo practica.
- Se escoge como modelo el valor del amor para que cada niña escriba su receta, teniendo en cuenta los pasos a seguir. (Este portador se trabajó con anterioridad con las niñas).
- Confrontación colectiva, la niña escribe en el tablero su receta, la profesora lee tal cual lo que la niña ha escrito y las demás compañeras hacen correcciones al respecto.
- En subgrupos las niñas dramatizarán una acción en la cual se resalte la importancia de un valor.
- A cada niña se le asigna un valor con el que hará una receta, guiada por el modelo de la receta del amor escrita anteriormente.

Actividades después

- Las niñas escriben la receta en el tablero, se confronta grupalmente leyendo tal cual.
- Construir un recetario de valores con la recopilación de las recetas hechas por las niñas.

Recursos

- Modelo de la receta del amor.
- Tablero.
- Cuento el “El Príncipe Feliz”
- Diccionario.
- Texto Etica y Valores.

Situación de aprendizaje

“CONOZCAMOS EL MAR”

Logros:

- ✓ Expresa sus ideas de manera coherente y precisa
- ✓ Produce textos informativos de manera fluida y creativa.

Indicadores de Logros:

- ✓ Construye recuentos escritos de textos informativos
- ✓ Elabora una guía turística de manera coherente y precisa.
- ✓ Conoce y valora los recursos marítimos Colombianos

DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES.

Actividades antes

- Presentación de imágenes relativas al tema, acompañadas de palabras claves solicitándoles a las niñas hacer un apareamiento entre imagen y palabra.
- Realizar un recuento oral colectivo de lo observado, acompañado de preguntas inferenciales que permitan ampliar el contenido.
- Elaborar por parejas un escrito de lo que saben del mar, acompañado de dibujo.

- Hacer una plenaria de los escritos donde cada pareja lee al grupo su producción.

Actividades durante

- Presentación del video: “buscando en el mar profundo”, acompañado de la actividad alcance el pescado la cual consiste en que cada alumna sale al tablero y elige un rotulo con forma de pescado el cual contenía preguntas referentes al contenido del tema.
- Elaboración de un recuento oral colectivo del video observado.
- Cada alumna en su cuaderno hará un listado de los animales que aparecen en el video.
- Por parejas elegir el animal que más les haya llamado la atención y realizar su descripción en forma escrita.
- Cada pareja leerá en voz alta el escrito al grupo.
- Se realizará una confrontación grupal a partir de la lectura, enfatizando en aspecto a resaltar y aspectos a mejorar.

Actividades después

Como producto final se realizará una guía turística, para su producción se desarrollaran las siguientes actividades.

- Ubicación geográfica de los departamentos costeros de Colombia.
- Se presentaran dos modelos de guía: volante y video de una agencia de viajes.

- Por parejas consultaran los datos importantes de un departamento costero de Colombia, que sirvan de base para elaborar su guía.
- Seleccionar imágenes de revistas que puedan servir para la ilustración de la guía.
- Construir por grupos la guía turística.

Recursos

- Documental: “Buscando en el mar profundo”
- Volante y video de una agencia de viajes.
- Atlas de Colombia El Colombiano.
- Periódico El Semanal.
- Modelos de guías turísticas.
- Revistas.
- Juego alcance el pez.

5. CONCLUSIONES.

- ⇒ La experiencia realizada nos permite evidenciar y corroborar lo que teóricamente se vino trabajando frente a las actividades significativas implementadas en el aula, las cuales favorecen ampliamente el proceso de aprendizaje en las niñas y promueve permanentemente su expresividad en todas sus vertientes posibles, ya que estas logran desarrollar una actitud crítica y reflexiva respecto a la construcción del conocimiento, privilegiando los aspectos comprensivos y comunicativos de la lengua escrita.

- ⇒ Entre mas relación tienen las niñas con actividades significativas de lectura y escritura, mas posibilidad tienen de acceder a la cultura y a un mayor conocimiento del mundo que la rodea, papel que le corresponde inicialmente al contexto sociofamiliar, pero fundamentalmente a la escuela.

- ⇒ Si la escuela no se convierte en ese espacio socializador e integrador donde se formen sujetos pensantes y se integren los saberes y la cultura, seguiremos formando niñas con pocas expectativas frente a la vida, ignorantes, incapaces de reflexionar y resolver problemas.

- ⇒ La relación permanente de las niñas con diferentes portadores de discurso, facilita la apropiación significativa de la lengua escrita tanto en las niñas antes de la hipótesis alfabética como después.

- ⇒ La creación e implementación por parte de los niñas de estrategias de autorregulación que les permitan controlar permanentemente el proceso lectoescritural que están llevando a cabo.

- ⇒ La experiencia nos permite corroborar que las grandes dificultades en la comprensión de textos especialmente expositivos son debidas al poco hábito lector, desconocimiento de vocabulario adecuado al contexto, poco o ningún saber previo frente al contenido, bajo nivel sociocultural, poca familiaridad con los textos y experiencia lingüística; las niñas se centran más en la decodificación que en la búsqueda de significados y presentan poca capacidad cognitiva.

- ⇒ A pesar de que el énfasis del proyecto no fue en el área de lectura, se evidenciaron algunos logros a nivel de la fluidez en todas las alumnas del proyecto, ya que las actividades realizadas facilitaron mayor toma de conciencia en aspectos como: lectura de corrido, autocorrección, importancia de signos de puntuación, matices de voz y disminución de errores específicos.

- ⇒ En todas las niñas participantes en el proyecto se evidenciaron logros en la comprensión lectora, frente al texto fundamentalmente literario, debido a la implementación de actividades, antes durante y después. La mayoría de las alumnas son capaces de dar cuenta del contenido global del texto de manera más lógica y cohesiva, aunque les faltan algunos elementos que complementarían la totalidad del texto. Lo anterior no se evidenció en los recuentos escritos pues en el momento de plasmar las ideas continúan presentando grandes dificultades escribiendo solamente ideas aisladas, listado de ideas, tema mas detalle y realizan intromisión de esquemas.

- ⇒ Frente a los recuentos orales y escritos de textos expositivos, especialmente los textos de estudio, se evidenciaron algunos logros significativos puesto que las niñas dan cuenta de los textos de una forma mas lógica y coherente del contenido, teniendo en cuenta los elementos iniciales, intermedios y finales.

- ⇒ Frente al nivel de conceptualización se pudieron evidenciar en las niñas algunos logros en cuanto al paso de una minoría de las niñas que se encontraban en hipótesis de variedad a la silábico - alfabética, la gran mayoría de las niñas se encontraban en la hipótesis alfabética afianzándola muy favorablemente escribiendo de una forma más convencional.

⇒ El trabajo de confrontación permanente tanto a nivel individual como colectivo contribuyó a:

- La apropiación consciente y estructurada de los diferentes contenidos desarrollados.
- La aceptación de la crítica realizada tanto por maestras como por pares, de una forma mas madura.
- La toma de conciencia del error como parte importante del proceso de aprendizaje y no como algo que se pueda sancionar, castigar, “tachar”, a lo cual está habituado el niño.

⇒ En el proceso de intervención se resalta la importancia de la relectura y la reescritura ya que éstas contribuyen a que las niñas tomen mayor conciencia sobre el error y mejoren sus producciones orales y escritas.

⇒ A lo largo del proyecto fueron implementados diferentes tipos de confrontación tanto individual como colectiva que permitieron acompañar significativamente a las niñas, para acceder a la apropiación del código escrito y mejorar sus niveles de producción textual. Entre los mas relevantes se encuentran:

- *Individual:*
 - Fonetización y verbalización directa de la palabra para detectar el error específico.
 - Lectura tal cual del texto producido.
 - Escritura debajo por parte de la maestra y comparación entre las dos escrituras.
 - Relectura por parte de las niñas.
 - Utilización de referentes.

- *Colectiva:*
 - Escribir tal cual la producción de una niña en el tablero.
 - Intercambio de producciones entre pares.
 - Construcción colectiva donde una a una las niñas salen al tablero a escribir una parte del texto.
 - Las niñas dictan y la maestra escribe en el tablero.
 - Las niñas dictan y una niña escribe en el tablero.

La experiencia vivida durante nuestro proyecto de práctica nos generó los siguientes interrogantes, los cuales dejamos a consideración del lector:

¿Por qué si se están presentado nuevas innovaciones pedagógicas, se continúa recurriendo a la enseñanza tradicional?

¿Cómo puede reducir la escuela, la lectura y escritura a unos fríos y simples manuales desprovistos de información y que no hacen ningún aporte al desarrollo lingüístico de las niñas?

¿Son los centros de práctica un modelo apropiado para crear en los estudiantes una motivación hacia la docencia?

¿De qué manera ha incidido la presencia de proyectos en la escuela, cuando no se observa en los maestros ningún cambio tendiente a mejorar la educación?

¿Dónde está la presencia del estamento gubernamental en la organización interna de las escuelas?

Si los maestros no tienen sentido de pertenencia con la escuela, ¿Cómo pretenden que los alumnos lo tengan, si se supone que se educa con el ejemplo?

¿Estamos los maestros conscientes de la incidencia que tiene sobre la vida de un individuo, la intervención que como docentes hacemos durante los primeros años escolares?

¿Leemos y escribimos los maestros para estar en capacidad de movilizar procesos de lectura y escritura en los estudiantes de manera significativa?

¿Realmente tienen los maestros criterios para evaluar cualitativamente a los estudiantes?

¿Es la escuela productora de trastornos de aprendizaje por desconocimiento en el proceso de adquisición de la lengua escrita?

¿Nuestra visión como maestros nos permite realmente interesarnos en los procesos de aprendizaje que viven nuestros alumnos mas que en el resultado final?

6. RECOMENDACIONES.

El trabajo llevado a cabo durante nuestro proyecto de práctica profesional nos lleva a convocar a padres, maestros e instituciones formadoras de docentes a tomar conciencia sobre la importancia de movilizar y mejorar el proceso escritural de niños y niñas de educación básica. Por lo tanto, realizamos las siguientes recomendaciones que pueden enriquecer cada vez mas su labor.

Padres.

- ✓ Mostrar interés por las labores escolares de sus hijas, visitando la escuela, teniendo conversaciones periódicas con los maestros y supervisando las tareas de sus niños en el aprendizaje escolar, especialmente aquellos que tienen hijos con dificultades específicas en el aprendizaje.

- ✓ Estimular a las niñas a que se interesen por su propio aprendizaje para que la escuela no sea sinónimo de aburrimiento sino de todo un universo por conocer.

- ✓ Estimular y valorar los progresos de las niñas como estrategia para incentivarlos a que continúen avanzando.
- ✓ No compararlas con los hermanos, familiares, ni compañeras. Recuerden: su ritmo de aprendizaje es diferente.
- ✓ No desanimarse al notar pocos logros en cuanto al aprendizaje lectoescritural de las niñas, ya que este es un proceso lento que requiere acompañamiento y confrontación constantes.
- ✓ Brindarle a la niña un lugar adecuado para leer y escribir, pues el silencio y la tranquilidad son imprescindibles para el estudio.
- ✓ Enseñarle a la niña a distribuir el tiempo de la manera mas apropiada para que así pueda estudiar y recrearse.
- ✓ Es conveniente que los padres de familia continúen apoyando el proceso lector y escritor de sus hijas iniciado en la institución, incrementando las habilidades comunicativas como es el hablar, el escuchar, el leer y el escribir.
Lo anterior mediante la realización de actividades como:
 - Lectura periódica de textos.
 - Leer avisos que observen en sus salidas cotidianas.

- Visitar bibliotecas con las niñas.
- Establecer diálogos con ellas.
- Obsequiarles material impreso como cuentos, revistas entre otros.
- Ver y escuchar noticias y programas de televisión con las niñas y realizar comentarios al respecto.
- Hacerlas partícipes de las actividades cotidianas de lectura y escritura en la casa como la realización de listas de mercado, toma de mensajes, hacer mandados, entre otras.

Docentes.

- ✓ Tener presente los diferentes ritmos de aprendizaje, procesos evolutivos y niveles de conceptualización de los niños en lectura y escritura, para no atropellar sus procesos de aprendizaje.
- ✓ Hacer del aula un espacio significativo de comunicación en el cual las alumnas tengan la posibilidad de desarrollar su potencial escritor mediante la implementación de proyectos de aula, los cuales surgirán de las necesidades e intereses de las alumnas y maestros.

- ✓ Los maestros deben propiciar en sus alumnas el gusto por la lectura y la escritura creando espacios de interacción con diversos portadores de texto tales como periódicos, cartas, revistas, textos de estudio, entre otros.

- ✓ Observar permanentemente los procesos de aprendizaje de las alumnas. Esto dará pautas para prevenir e intervenir oportunamente frente a las dificultades en el área de la lectura y la escritura que presentan las alumnas.

- ✓ Convertirnos en lectores y productores de textos para que en el ejemplo podamos incentivar a las niñas a leer y escribir.

- ✓ Contextualizar la enseñanza de la lectoescritura teniendo en cuenta el diario vivir de las niñas.

- ✓ Renovar sus prácticas pedagógicas a través de la implementación de propuestas actuales ya que la enseñanza tradicional será un retroceso para las alumnas.

- ✓ Indagar o activar los saberes previos de las alumnas antes de enfrentarlas a una actividad de lectura y escritura dentro del aula de clase. Esto les permitirá conocer qué información traen y cual les hace falta.

- ✓ Emplear diversas estrategias de confrontación durante el proceso de construcción de la lengua escrita que lleven a la alumna a la reflexión continua y toma de conciencia de su propio error.

- ✓ Desarrollar cada vez mas las potencialidades no exploradas de cada maestro como lectores y escritores.

Escuela.

- ✓ Crear convenios interinstitucionales para la realización de actividades como promoción de lectura y escritura, hora del cuento, caja viajera, entre otras.

- ✓ Generar espacios de reflexión entre los maestros de la institución tendientes a cualificar los procesos de enseñanza - aprendizaje de los niños.

- ✓ Dar continuidad al proyecto implementado en dicha institución generalizando las propuestas a toda la comunidad educativa.

- ✓ Buscar el diálogo permanente entre todos los que componen la comunidad educativa y crear de esta manera un clima que inspire seguridad y confianza.

Universidad.

- ✓ Apoyar a los estudiantes en su papel de investigadores, brindándole los medios necesarios para llevar a cabo sus propuestas.

- ✓ Ampliar el número de cursos de formación en el área de la lectoescritura para profesores de educación básica.

- ✓ Mayor difusión a las instituciones educativas sobre los cursos de formación en el áreas de la lectura y la escritura que ofrece la universidad.

BIBLIOGRAFÍA

CASSANY, Daniel. *Actitudes y valores sobre la composición escrita*. Revista la Alegría de Enseñar. Jul-Sep 1999

CASSANY, Daniel. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. 1989

CASTEDO, Mirta Luisa. *Construcción de lectores y escritores*. La Plata. Argentina.

CONDEMARIN, Mabel y CHADWICK, Mariana. *La escritura creativa y formal*.

FERNANDEZ FERRERES. *Didáctica del lenguaje*. Perú. Sarramona. Ediciones Ceac. 1982.

FERREIRO, Emilia & TEVEROSKY, Ana. *Sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. 1986

FERREIRO, Emilia. *Problemas de psicología educacional*. Serie ensayos N°1. Buenos Aires. Ediciones IPSE1975.

HURTADO, Rubén Darío. *La Lengua Viva*. Medellín - Colombia. Centro de pedagogía participativa. 1991

JOLIBERT, Joseph. *Formar niños productores de textos*. Sexta edición. Chile, Dolmen 1995.

JURADO VALENCIA, Fabio & BUSTAMANTE, Guillermo. *Los procesos de escritura*. 1998

KAUFMAN, A.M. *Leer y escribir*. Buenos Aires: Santillana, 1989.

KAUFMAN, A.M. y M.E. RODRÍGUEZ. *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana. 1993

LERNER, D y A. PALACIOS. *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Caracas. Ministerio de Educación. Kapelusz Venezolana, 1990.

McCORMICK. *Didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Aique, 1993.

MESA, Orlando y HURTADO V, Rubén Darío. Cuallificación en lectura, escritura y matemáticas (para el mejoramiento de la calidad de la educación en Antioquia). Proyecto Col 93/021. Secretaría de educación y cultura de Antioquia. 1997.

NEGRET, Juan Carlos & JARAMILLO, Adriana. *Constructivismo y Lengua Escrita*. Revista la Alegría de Enseñar, V3 #12 Julio 1992.

PARADISO, Juan Carlos. Comprensión de textos expositivos. Estrategias para el aula. Argentina. 1996

PEREZ GRAJALES, Héctor. *Comunicación Escrita. Producción e interpretación del discurso escrito*.

RINCON, Gloria. *El trabajo por proyectos en la formación de docentes*.

SAMPAYO. Intervenciones docentes durante la escritura. Génesis escolar de la escritura. Secretaría de Educación de Buenos Aires, Argentina. 1993.

SERAFINI, María Teresa. *Cómo Redactar un Texto*. 1989.

SERRANO, E y J, PEÑA. La evaluación de la escritura en el contexto escolar. Implicancias para la práctica pedagógica. Revista Lectura y Vida V.19 # 2 junio 1998.

TEBEROSKY, A y L, TOLCHINSKY. Más allá de la alfabetización. Buenos Aires: Aula XXI – Santillana, 1995.

“Un niño aprende a hablar y a entender lo que otros hablan desde su primer año de vida; entonces empieza a intercambiar significados con la gente que lo rodea; luego viene una época en la que desea poder hacer con el lenguaje los actos de significación que quiere realizar, aquello que ya no puede ejecutarse solo hablando y escuchando y es a partir de ese momento, cuando la lectura y la escritura cobran sentido para él”

Halliday