

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca



Universidad de La Sabana

ESCRIBIR EN EDUCACIÓN INICIAL: UNA REALIDAD A PARTIR DE LA LECTURA Y
LAS ACTIVIDADES RECTORAS DE LA EDUCACIÓN INICIAL.

ROSA ELENA CARRILLO CARRILLO

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

CHÍA, COLOMBIA

2015

ESCRIBIR EN EDUCACIÓN INICIAL: UNA REALIDAD A PARTIR DE LA LECTURA Y
LAS ACTIVIDADES RECTORAS DE LA EDUCACIÓN INICIAL.

ROSA ELENA CARRILLO CARRILLO

Trabajo de investigación presentado como requisito para optar al título de Magister en Pedagogía

Asesor de Investigación

Magister en Pedagogía: GLORIA ELIZABETH BERNAL DE FELIPE

Línea de Investigación

Prácticas Pedagógicas en Educación Inicial

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

CHÍA, COLOMBIA

2015

ESCRIBIR EN EDUCACIÓN INICIAL: UNA REALIDAD A PARTIR DE LA LECTURA Y
LAS ACTIVIDADES RECTORAS DE LA EDUCACIÓN INICIAL.

Esta tesis fue evaluada y aprobada para la obtención del título de Magister en Pedagogía por la
Universidad de La Sabana

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Chía, 12 de diciembre de 2015

A Dios por la bendición y sabiduría regalada

A mis padres por su ejemplo de superación,

A mi esposo e hijos por su apoyo incondicional y amor

A la comunidad educativa por la confianza depositada.

AGRADECIMIENTOS

Cada esfuerzo y culminación de un trabajo está lleno de seres humanos que de una u otra forma contribuyeron al éxito del mismo, esos seres que yo llamaría ángeles y que en cada uno de los momentos estuvieron ahí para aportar intelectual y emocionalmente.

Por tal razón agradezco a Gloria Bernal por su asesoría, compromiso y disponibilidad en este proceso de investigación, ella quien fortaleció y guio cada una de las etapas de forma asertiva proporcionando además material que enriqueció dicho trabajo.

Agradezco a la SED y la Universidad de La Sabana por la confianza, el apoyo económico y el trato humano y respetuoso.

A mi familia por el sacrificio mutuo de ver un sueño cumplido.

Tabla de contenido

Resumen	10
Abstract.....	11
Introducción.....	12
1. Planteamiento del Problema.....	14
1.1 Pregunta de Investigación	17
1.2 Objetivos.....	18
1.2.1 Objetivo General	18
1.2.2 Objetivos Específicos.....	18
1.3 Justificación	18
2. Antecedentes.....	20
2.1 Estado del arte.....	20
3. Marco Conceptual.....	31
3.1 Lenguaje	31
3.2 ¿Qué se entiende por leer en educación inicial?	33
3.3 La escritura en educación inicial.	36
3.3.1 Niveles de escritura	38
3.4 Las actividades rectoras de la educación inicial.	40
3.4.1 La literatura.....	40
3.4.2 El juego.....	43
3.4.3 El arte.....	45
3.4.4 La Exploración del medio	46
3.5 Didáctica de la lectura y la escritura.....	47
3.6 Participación de las familias en los procesos de lectura y escritura.	48
3.7 Secuencia didáctica.....	49
4. Diseño Metodológico.....	50
4.1 Enfoque.....	50
4.2 Alcance	51
4.3 Diseño de Investigación	52

4.4 Población	52
4.5 Categorías de Análisis.....	53
4.6 Técnicas de recolección de información	55
4.7 Plan de Acción.....	55
5. Resultados.....	57
5.1 Caracterización de los niveles escriturales con los que llegan las niñas y niños de transición	57
5.2 Prácticas de lectura y escritura en las familias	62
5.3 Reconocimiento del niño como lector y escritor desde el hogar.....	76
5.4 Propuesta Pedagógica	77
5.5 Valoración final de los niveles escriturales de las niñas y los niños.....	91
5.6 Sensibilización a padres de familia	93
5.6.1 Talleres	93
6. Conclusiones y Discusión	100
7. Reflexión Pedagógica	103
8. Referencias	105
9. Anexos.....	109
Anexo 1. Encuesta a padres de familia.....	109
Anexo 2. Diario de campo número 1	111
Anexo 3. Diario de campo número 2	113
Anexo 4. Diario de campo 3	115
Anexo 5. Guías de trabajo.....	117

Lista de Tablas

Tabla 1. Categorías de análisis.....	54
Tabla 2: Plan de acción.....	56

Lista de Gráficas

Gráfica 1. Caracterización inicial de niveles de escritura.....	62
Gráfica 2. ¿ Acostumbra a leerle a su hijo?	63

Gráfica 3. ¿Su niño señala dibujos cuando mira algún tipo de material como libros, revistas, volantes, periódicos etc.?	64
Gráfica 4. Gráfica 4. ¿Su niño juega a leer o hace como si leyera cuando tiene acceso a materiales como libros, revistas, volantes, periódicos etc.?	65
Gráfica 5. ¿Su niño juega a leer con otras personas, p.e, hermanos, primos, amigos, etc.?	66
Gráfica 6. ¿Su niño intenta inventar historias o narrar cosas?	66
Gráfica 7. ¿Sabe o intenta adivinar qué sigue cuando alguien le lee?	67
Gráfica 8. ¿Cuándo alguien le lee al niño, ha visto que él o ella lo compare con algo que le haya pasado en la cotidianidad?	68
Gráfica 9. ¿Pregunta por el significado de las palabras desconocidas que escucha?	68
Gráfica 10. ¿Su niño ve programas de TV?	69
Gráfica 11. ¿Su niño se interesa por materiales de lectura como periódicos, revistas, cuentos o historietas?	70
Gráfica 12. ¿Su niño dibuja?	71
Gráfica 13. ¿Su niño traza letras?	71
Gráfica 14. ¿Su niño pide que le escriba algo?	72
Gráfica 15. ¿Su niño diferencia entre dibujos y letras?	73
Gráfica 16. ¿Su niño diferencia entre letras y números?	73
Gráfica 17. ¿Usted muestra al niño señales y letreros en la calle?	74
Gráfica 18. ¿Su niño muestra interés por los letreros que ve en la calle?	74
Gráfica 19. ¿Su niño identifica nombres de productos o sitios comunes?	75
Gráfica 20. ¿Usted y su niño visitan bibliotecas o librerías?	75

Lista de Imágenes

Imagen 1. Escritura del nombre. Realizada por Juan Diego Calderón.	58
Imagen 2. Escritura del nombre. Realizada por Jefferson Manuel Torres.	59
Imagen 3. Escritura del nombre. Realizada por Carlos Pinzón.	60
Imagen 4. Escritura del nombre. Realizada por Maribel Mancera.	60
Imagen 5. Escritura del nombre. Realizada por Omaira Torres P.	61
Imagen 6. Escritura del nombre. Realizada por Laura Porras.	61
Imagen 7. Escritos de los participantes al inicio de la secuencia didáctica.	80

Imagen 8. Escritos participantes del grupo transición.	81
Imagen 9. Escritos de los participantes del grupo.....	83
Imagen 10. Escritos comparando lo que le gusta a cada participante y lo que le gusta a Pérez. ..	84
Imagen 11. Participación desde el lenguaje corporal y escrito.	85
Imagen 12. Participación de la comunidad educativa.....	87
Imagen 13. Veo y escribo.	88
Imagen 14. Exposición artística.....	90
Imagen 15. Escritos de los participantes al final de la secuencia didáctica.....	91
Imagen 16. Escritos de los participantes en la valoración final.....	92
Imagen 17.Sensibilización a padres.....	97
Imagen 18.Escrito de una mamá.....	98
Imagen 19. Testimonio Miriam Gallego Henao	98
Imagen 20.Testimonio Gloria Elena.....	99

Resumen

La lectura y la escritura son procesos que preocupan permanentemente a los docentes en el ámbito pedagógico y en particular a los de educación inicial; en primer lugar porque en Colombia enseñar a leer y a escribir ha sido cuestionado para este ciclo por los docentes, y en segundo, porque en general se evidencia que los niños, niñas y jóvenes tienen dificultades para leer y escribir en todos los ciclos de la educación.

Por ello, este trabajo muestra los resultados de un proceso de investigación cualitativa que tiene por objeto caracterizar las prácticas de escritura de un grupo de 21 niñas y niños del grado transición, del colegio I.E.D. Atenas jornada tarde; e indagar sobre las prácticas de lectura y escritura que tienen sus familias, para diseñar e implementar una secuencia didáctica que responda a las características y necesidades de las niñas y los niños y que contemple las actividades rectoras de educación inicial, para fortalecer la escritura y desde allí generar cambios que contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación inicial, pero sobre todo que transformen la calidad de vida de las niñas y los niños del país.

A partir de la valoración del proceso se evidencia que es necesario reconocer que la escritura es un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida, y por lo tanto se debe potenciar desde la educación inicial con actividades significativas en las que se contemplen la literatura, el arte, el juego y la exploración del medio.

Palabras Claves: Lectura, escritura, educación inicial y actividades rectoras de la educación inicial (juego, arte, literatura y exploración del medio)

Abstract

Reading and writing are processes that permanently concern to teachers in the pedagogical field and in particular the initial education; first because in Colombia teaching to read and write has been questioned for this cycle by teachers and second, because in general there is evidence that the children and young people have difficulty reading and writing in all cycles of education.

Therefore, this research shows the results of a process of qualitative research that seeks to characterize the practice of writing for a group of 21 girls and boys of the grade transition, the college I. E. D. Athens day afternoon, and inquire about the practices of reading and writing that have their families to design and implement a sequence didactics that respond to the characteristics and needs of girls and boys and watch the activities leading to initial education to strengthen writing and from there create changes that contribute to the improvement of the quality of early education, but especially that transform the quality of life for girls and children of the country.

From the evaluation of the process it is demonstrated that it is necessary to admit that the writing is a process that develops along the life and therefore it is necessary to promote from the initial education with significant activities in which there are contemplated the literature, the art, the game and the exploration of the way.

Key Words: Reading, writing, initial education and activities leading to early childhood education (game, art, literature and exploration of the medium).

Introducción

A partir de la Constitución Política de 1991; en Colombia, se reconoce a las niñas y niños como sujetos de derechos, y se establece el grado cero como obligatorio para los niños de cinco (5) años. Desde este momento, se inicia un proceso que incluye la construcción de una Política Pública para la Atención Integral de Primera Infancia, para asegurar, de alguna manera, que cada gobierno en su Plan de Desarrollo busque proteger la integralidad de las niñas y niños brindándoles una atención integral y por ende una educación de calidad.

Siguiendo la misma línea, desde el Ministerio de Educación Nacional-MEN- y la Secretaria de Educación del Distrito se han establecido y promovido lineamientos para la Educación Inicial en las que las actividades rectoras (arte, literatura, juego y exploración del medio) se consideran fundamentales para el desarrollo integral de las niñas y los niños.

Ahora bien, es importante mencionar que la escritura como proceso no ha figurado dentro de estas actividades y por lo tanto dentro de las prácticas pedagógicas de los agentes educativos no se le ha dado un lugar preponderante, por supuesto, se hace mención al acceso del lenguaje, la oralidad y la lectura que llevan a pensar en la escritura, pero no se hace claramente visible este proceso.

Por ello, es muy común que en las aulas de primera infancia los docentes luchen por establecer una conexión entre los planteamientos de la política pública, las exigencias de las instituciones y la relación con los aprendizajes y capacidades que deben desarrollar niñas y niños en la educación inicial, y en donde hablar, leer y escribir hacen parte fundamental de una educación de calidad, más aún cuando las diferentes investigaciones dan cuenta que los primeros años de vida son determinantes, en esta etapa se da un desarrollo neuronal importante y por lo tanto el aprendizaje ocurre más rápido, en especial si se brindan ambientes enriquecedores en donde la comunicación, el diálogo, el juego, el arte y la literatura, están presentes.

En consecuencia, los procesos que se deben desarrollar en la educación inicial se han convertido en una tarea compleja que lleva a los docentes a preguntarse sobre ¿qué se enseña y qué se aprende en educación inicial?, ¿cuáles son esas capacidades y aprendizajes que se deben generar en la primera infancia para brindarles una atención integral, a partir de su

reconocimiento como sujetos plenos de derechos y cuyo desarrollo depende de la calidad de las relaciones y ambientes que se generen?

Por ello, en primer lugar esta investigación parte de las concepciones que se tienen sobre la educación inicial, la lectura y la escritura, a la luz de la política pública y cómo los referentes de educación inicial se reconocen como procesos que favorecen y amplían las oportunidades y calidad de vida de las niñas y los niños de nuestro país.

1. Planteamiento del Problema

La realidad que se vive al interior de la escuela con relación a los procesos de lectura y escritura revela las dificultades que se presentan. Por un lado, los docentes se quejan porque a sus estudiantes no les gusta leer, sus niveles de comprensión de lectura son deficientes y su escritura casi nula, y por su parte los estudiantes se muestran apáticos a cualquiera de estos procesos, quizás porque la forma en que les enseñaron a leer y escribir no fue la más pertinente.

Es muy común escuchar en las aulas de clase “a mí no me gusta leer”, “yo no entiendo lo que dice ese texto”, “no sabemos para qué nos ponen a leer si a nosotros no nos gusta”.

Ahora bien, al revisar las investigaciones realizadas con relación a las oportunidades que brindan la lectura y la escritura, se encuentra que estos dos procesos a corto, mediano y largo plazo permiten mejorar las condiciones y calidad de vida de las niñas, niños y jóvenes desde diferentes ámbitos, y que por ello es necesario fomentar estas prácticas desde la primera infancia.

Por consiguiente, en los últimos años Colombia le ha apostado a estos procesos a partir de la implementación de propuestas Nacionales como el Plan Nacional de lectura y escritura “Leer es mi cuento” del Ministerio de Educación Nacional (2010) a través del cual se busca fortalecer las prácticas de lectura y escritura en las comunidades educativas, puesto que el país no ha logrado posicionarse en las pruebas que se desarrollan en el ámbito Nacional e Internacional, ni mejorar los niveles de comprensión de los estudiantes.

En Colombia desde el año 2006 se aplican las pruebas PISA –Programme for international Student Assessment, que traduce Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Las competencias que evalúa esta prueba abarcan las áreas de lectura, matemáticas y ciencias y se centran en la capacidad que tienen los estudiantes para razonar, comunicarse efectivamente, interpretar y resolver problemas.

De acuerdo con la investigación realizada por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) respecto a la prueba Pisa 2012 se encontraron los siguientes resultados con relación a los procesos de lectura: Colombia obtuvo un puntaje de 403, ocupando el puesto 17 de 18 países, indicando que el 51% de los estudiantes no alcanzó el nivel básico de la competencia que consiste en reconocer una idea principal, encontrar la información

que ofrece el texto, realizar inferencias simples, realizar comparaciones a partir de una característica del texto y realizar una evaluación crítica de un texto que es desconocido para él.

Esta investigación concluye que los estudiantes colombianos no alcanzan las competencias que les permiten solucionar problemas que aparecen de forma inesperada o que no están en su contexto.

Otras evaluaciones que se aplican en Colombia son las pruebas “Saber” y “Saber 11”; en la primera, participan todos los estudiantes de tercero, quinto y noveno grado de instituciones públicas, privadas, urbanas y rurales del país y en la segunda, como su nombre lo indica, participan estudiantes de grado once. Estas pruebas evalúan las competencias de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y competencias ciudadanas. Con estas pruebas se pretende apreciar las competencias de los estudiantes partiendo de la información del contexto al que pertenecen y los resultados obtenidos se dan a conocer a cada institución educativa para que a partir de estos se definan propuestas de mejoramiento a nivel institucional y nacional.

Para ser más puntuales y ubicarnos en el contexto en el que se realiza esta investigación, de acuerdo con los resultados del ICFES del año 2014 en las pruebas Saber, el grado tercero de la Institución Educativa Distrital Atenas, ubicada al sur oriente de la ciudad de Bogotá, localidad cuarta, barrio Atenas, que cuenta con 45 estudiantes obtuvo los siguientes puntajes:

El 19% de los estudiantes fueron valorados con la categoría de insuficiente que indica que las niñas y los niños no superan preguntas de menor complejidad de la prueba; el 36% fueron valorados con mínimo lo que indica que pueden extraer información explícita e implícita, relacionan personajes, caracterizan estados de ánimo de los personajes y la comprensión en este nivel se condiciona por la presentación continua de la información; con un 34% correspondiente a satisfactorio, los alumnos comprenden varios tipos de texto, identifican su estructura, el propósito que tiene y son capaces de utilizar información del contexto, también pueden construir textos con una intención y coherencia.

Así mismo, se evidenció que tan solo un 10% de los alumnos se encuentran en nivel avanzado en el cual se logra una comprensión global que puede relacionar e inferir, comparar y extraer información que no encuentra de manera explícita en el texto.

En quinto grado se evaluaron 45 estudiantes y se obtuvieron los siguientes porcentajes: insuficiente 10% que no supera las preguntas de menor complejidad de la prueba; mínimo 44% que logra hacer una lectura no fragmentada y reconoce la estructura de manera superficial aunque comprendiendo y reconociendo las oraciones y párrafos, corrige escritos cortos y sigue algunas reglas de cohesión; satisfactorio el 33% en el que se evidencia que este porcentaje de alumnos pueden comprender un texto cotidiano de manera global, identifican el tema, caracterizan personajes e infieren; en el nivel avanzado se ubican el 13% que muestra mayor comprensión, capacidad de relacionar datos con otras fuentes y posibilidad de hacer inferencias de todo el texto, y en la competencia escrita argumentan haciendo uso de diversas estrategias (semánticas, sintácticas y pragmáticas) revisando su escritura y buscando la unidad de la misma.

Estos resultados llevan a reflexionar a los docentes y directivos de las Instituciones Educativas sobre las prácticas pedagógicas que se realizan en la escuela, y principalmente analizar la situación real que tienen las niñas y los niños de transición 01, jornada tarde que forman parte de esta investigación, puesto que estos procesos se inician desde temprana edad.

Este grado se encuentra conformado por un grupo de once (11) niñas y diez (10) niños, para un total de 21 niños, que se encuentran entre los cinco (5) y seis (6) años y quienes muestran poco acercamiento a las prácticas de lectura y escritura.

En el grupo se observa la ausencia de estas demostraciones especialmente a nivel escritural, no en todos pero si muy marcadas en algunos niños que incluso expresan “no puedo dibujar o no sé dibujar”, “no puedo escribir”, “no sé escribir”. O al tomar un libro para mirarlo no se observa intención de detenerse en alguna página o leer las imágenes sino que pasan las hojas rápidamente para coger otro libro.

Se puede afirmar que una de las causas de esta problemática puede relacionarse con las prácticas pedagógicas que se tienen en el aula, puesto que la preocupación de los docentes frente a este proceso continúa siendo el aprestamiento motor y el reconocimiento de vocales, fonemas y grafemas, o el imaginario de no tener que iniciar el proceso de escritura en niñas y niños de esta edad. A pesar de diversas investigaciones que muestran la importancia de la lectura y la escritura, las aulas no son permeadas por un ambiente enriquecido en este aspecto, aunque en la escuela se cuenta con literatura infantil variada, los libros permanecen lejos del alcance de las

niñas y los niños, y se permite el acercamiento a ellos sólo cuando el docente lo considera pertinente o tiene alguna actividad relacionada con la lectura.

Sumado a esto, las niñas y los niños de este grupo se encuentran inmersos en un contexto familiar donde algunos padres no conocen el código alfabético formal, no comparten espacios de calidad con sus hijas e hijos y tienen un concepto sobre la lectura y escritura desde el desciframiento y la transcripción del código, apreciándose cuando los padres expresan: “mi hija ya sabe las vocales”, “ya escribe las planas que le pongo en un cuaderno”, “ya le estoy enseñando a leer y escribir con la cartilla que le compré” u otros comentarios que, al contrario, muestran indiferencia sobre su proceso de lectura y escritura, refiriéndose a ésta como una tarea de la escuela.

Esta situación no puede ignorarse, sino abordarse desde una mirada reflexiva y crítica que permita asumir una postura de transformación en el espacio escolar, que es el lugar donde se le debe brindar a las niñas y a los niños diversas oportunidades que les ayuden a construir un pensamiento crítico que sin duda alguna se empieza a desarrollar en esta edad y que siendo tan poco favorable desde su contexto familiar, se hace necesario potencializar desde el contexto escolar; pues, como lo afirma Young (citada por Reyes, 2005) cuando se dan oportunidades a los niños más vulnerables en la primera infancia se está abriendo una puerta para cambiar “el curso del desarrollo” (p, 7).

Es por ello que el acercamiento temprano a la escritura, debe constituirse en una oportunidad de desarrollo. Por ello, se considera necesario revisar, indagar, reflexionar y plantear prácticas pedagógicas que contribuyan al mejoramiento de esta situación que afecta directamente a las niñas, niños y jóvenes de nuestro país y en particular al grupo de niñas y niños que son objeto de la investigación para buscar estrategias que posibiliten el acercamiento a los procesos de lectura y escritura dado que desde ahí se debe transformar el sentido de estos procesos para el desarrollo de las capacidades de las niñas y los niños y por ende para su vida.

1.1 Pregunta de Investigación

¿De qué manera una secuencia didáctica centrada en las actividades rectoras de la educación inicial, incide en los procesos escriturales de niñas y niños de transición del colegio I.E.D. Atenas jornada tarde?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo General

Fortalecer los procesos de escritura de las niñas y los niños del grado transición a partir del diseño de una secuencia didáctica que contemple la lectura y las actividades rectoras de la educación inicial.

1.2.2 Objetivos Específicos

- a. Caracterizar los niveles escriturales con los que llegan los niños y niñas de transición.
- b. Sensibilizar a los padres de familia sobre la importancia de fortalecer las prácticas de lectura y escritura en sus niñas y niños.
- c. Diseñar una secuencia didáctica de lectura que contemple las actividades rectoras de educación inicial y apunte a favorecer los procesos de escritura.
- d. Valorar los avances en los procesos escriturales de las niñas y los niños a partir de la implementación de la secuencia didáctica.

1.3 Justificación

La educación inicial pública en Colombia se está enfrentando a cambios relevantes a partir de la inclusión de dos de los grados de educación inicial (pre-jardín y jardín), puesto que lleva a los maestros de estas instituciones a repensar en el verdadero sentido de este ciclo y en su articulación con la primaria.

Esta situación ha propiciado nuevos lineamientos frente al trabajo que se realiza en el ciclo inicial a partir de los planteamientos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la Secretaria Distrital de Integración Social y por supuesto, del Ministerio de Educación Nacional (MEN), en las que se plantea que en los primeros años de vida las niñas y niños necesitan diversas experiencias y oportunidades de aprendizaje, que potencialicen su desarrollo y tenga en cuenta sus características y particularidades.

Indudablemente se espera que estos planteamientos incidan directamente en las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes de educación inicial, pero la realidad que se vive en la

escuela es otra. Encontramos una realidad con diversidad cultural, diferentes maneras de enseñar y aprender, que no son tenidas en cuenta a la hora de planear las actividades pedagógicas.

Así mismo, aparecen propuestas de valoración por logros que plantean las instituciones y que dan prioridad a temas como: los niños “reconocen y escriben con las letras m, p, s, y l”. Por otro lado, los padres de familia exigen que sus hijas e hijos codifiquen y decodifiquen perfecto desde el grado transición.

Actualmente, la I.E.D. Atenas se está enfrentando al proceso de articulación de los tres grados de educación inicial, y la SED interviene desde el proyecto 901 con agentes de acompañamiento para las docentes de la institución, esto genera tensiones frente a las propuestas que se traen desde las actividades rectoras de la educación inicial y el proceso de lectura y escritura que se debe realizar en la institución basados en los planes de estudio, puesto que las docentes expresan que “la propuesta es muy bonita pero cómo la puedo hacer realidad en el aula cuando debo cumplir con aspectos académicos y mostrar resultados”, esto muestra la dificultad que se tiene como docente para establecer relaciones desde el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, con el desarrollo del pensamiento y las habilidades de aprendizaje frente al proceso lector y escritor.

En cuanto al grupo que participa en la investigación se evidencia una diferencia entre las niñas y los niños que ya habían socializado en un ámbito escolar, y los que llegan sin ningún proceso de formación. El primer grupo muestra mayor interés por la lectura, facilidad para escribir desde su propia concepción de escritura, mientras que el segundo grupo se interesa poco por acercarse a los libros y no se reconocen como escritores.

Por ello, uno de los objetivos de esta investigación es plantear una secuencia didáctica que fortalezca los procesos de escritura a partir de la lectura y las actividades rectoras de la primera infancia en la cual se retome la concepción actual de estos procesos, que se alejen de prácticas como las planas, los dictados y otras actividades que no contribuyen de manera clara al desarrollo integral de las niñas y los niños.

Se trata de establecer una serie de estrategias que posibiliten la reflexión sobre la práctica pedagógica y posicione al maestro como un actor clave para transformar las concepciones de las niñas, los niños y sus familias sobre la lectura y la escritura.

Del mismo modo, se busca que la lectura y la escritura se constituyan en herramientas fundamentales para que las niñas y los niños puedan expresar sus sentimientos, den a conocer sus ideas, participen activamente, construyan y se acerquen a nuevos conocimientos.

Finalmente, es importante mencionar que para lograr mejores resultados es necesario sensibilizar a las familias, dado que, como lo han mostrado diversas investigaciones, las familias se constituyen en un factor determinante que pueden movilizar transformaciones en sus miembros y por lo tanto, es necesario que la escuela trabaje en conjunto con ellas.

2. Antecedentes

2.1 Estado del arte

Hablar de lectura y escritura en el ciclo de educación inicial remite a una serie de investigaciones en el ámbito internacional y nacional que han abordado y enriquecido el tema de investigación. A continuación se referencian algunas que sirven para ubicar y desarrollar esta investigación.

En primer lugar se retomaran los planteamientos de Ferreiro y Teberosky (2009) quienes en sus investigaciones afirman que por años la lectura y la escritura son una preocupación constante de los maestros, por ello utilizan diversos métodos para enseñar a leer y escribir, sin embargo, se corre el riesgo que un número considerable de niñas y niños no aprendan, entonces se hace necesario entender que la lectura no significa descifrar, y la escritura no es una transcripción de un modelo sino que es la interacción que la niña y el niño hacen para construir de manera real e inteligente la escritura.

Smith (citado por Gómez 1995) expone que de acuerdo con sus investigaciones los niños cuando ingresan a la escuela tienen conocimientos sobre la lectura y escritura es decir, un “conocimiento previo” que es diferente al que tiene el adulto, pero no por ello inválido, al contrario demuestra un proceso cognitivo que necesita estrategias por parte del maestro para que explore de forma diferente la lectura sin iniciar una alfabetización por deletreo sino, por ejemplo, realizando una lectura silenciosa. En cuanto a la escritura, los niños hacen uso de lo que saben

realizando una propia “re-invencción del lenguaje escrito” donde ellos crean sus reglas y le dan significado, sin ser por esto menos exigente.

No obstante, se evidencia además que el ingreso a la escuela está marcado no sólo por los conocimientos que las niñas y los niños traen sobre la escritura, sino también por las concepciones que el maestro tiene acerca de estos procesos; tal como lo indica Guevara (2011) a partir de la investigación sobre “prácticas de lectura entre docentes de nivel inicial” encontró que las experiencias de lectura que los docentes brindan a las niñas y niños en el aula, están relacionadas con lo que leen y con el significado que tiene para ellos dichas lecturas. También encontró que los maestros no leen frecuentemente a pesar de que reconocen la lectura como preponderante.

Por su parte, Guzmán, Rodríguez, Rincón, Botero, Tristancho e Isaza (2011), evidencian que la forma de la enseñanza de la escritura se ha asociado solamente con la escuela, y los procesos se han centrado generalmente en la realización de actividades de percepción motoras, direccionalidad y manejo del espacio, olvidando la promoción de expresión de ideas y sentimientos para que los aprendizajes sean significativos para las niñas y los niños.

Por otra parte, Goodman (2002), afirma que sus investigaciones muestran la forma como los niños construyen su lenguaje escrito y sin embargo los maestros:

Asumimos que el aprendizaje de la lectura y de la escritura son actividades que tienen lugar en la escuela y que son enseñadas por los maestros. Hemos ocultado lo que los niños hacen antes de aprender a escribir en la escuela, en el mejor de los casos ignorándolo o, lo que es peor, despreciándolo. Se han destruido los comienzos del descubrimiento del sistema de escritura en los niños muy pequeños cuando hemos arrojado a la basura hojas llenas de garabatos, exploraciones sobre la forma de las letras y las funciones de la escritura (p. 107).

Otras investigaciones, como la de Villalón (2008), se refieren a la forma en que los niños inician la apropiación del lenguaje escrito a través de la interacción que realizan en sus primeros años, y reafirma que, el proceso de “enseñar a leer y escribir” implica ayudar a los niños a activar los procesos cognitivos y verbales necesarios para que se introduzcan en el lenguaje escrito. Además de motivarlos e interesarlos por aprender (p. 15).

Por lo tanto, se puede llegar a concluir que la familia juega un papel esencial en el proceso de construcción de la lectura y escritura en niñas y niños; Jiménez, D & Flórez (2011) en una de sus investigaciones menciona que la participación de la familia en el proceso lector es indiscutible, dado que es una práctica que se realiza desde el afecto, la imaginación y la “construcción de sentidos y significados en y con el otro” (p. 31).

Con relación a la incidencia del contexto, investigaciones como la de López (2015) revelan que aquellos niños que tienen al alcance libros y a los que les leen con frecuencia, al llegar aproximadamente a los 3 años inician un proceso en el que formulan “hipótesis de escritura, se interesan profundamente por las cuestiones de lectura, y la mayoría de ellos cerca de los 5 años se alfabetiza en sentido convencional” (p.1), así como el desarrollo de un:

Vocabulario más amplio y una predisposición a la conversación fluida, suelen mostrar mayor riqueza en sus ideas, en las relaciones de temporalidad, en las asociaciones cuando elaboran un pensamiento. Sus juegos se ven notablemente enriquecidos por circunstancias mágicas y personajes exteriores a sus vidas cotidianas. Los niños que no han gozado de los cuentos, las nanas, de la envoltura de palabras amorosas, de los relatos que describen sus acciones cotidianas, muestran por lo general un empobrecimiento en el acceso a la lectura y a la escritura, además de menores posibilidades de expresión oral (p. 2).

Además, esta misma autora menciona que “el pasaje de la palabra oral a la palabra escrita es una construcción sostenida a través del juego, de la conversación, de los procesos imaginarios y de la investigación propia de los niños” (p. 2), de ahí la importancia de brindar espacios donde el lenguaje esté siempre presente con una variedad de textos de lectura.

Yolanda Reyes (2003), señala que el desarrollo del lenguaje es una de las bases del desempeño exitoso de los niños en la vida y en sus aprendizajes. Desde los primeros años, los pequeños están en condiciones de expresarse a través de conversaciones y lecturas, a partir de canciones de cuna, arrullos e historias que sus padres o cuidadores les narran; por esta vía, los niños entran en contacto con el lenguaje.

En este sentido, la comunicación verbal, la literatura, la música, el juego, el arte y la exploración del medio, son pilares de la educación inicial que deben impregnar todos los espacios en donde los niños permanecen. Para lograrlo es necesario crear relaciones y escenarios

en los que puedan sentirse amados y seguros de tener su vida protegida, contando con las oportunidades materiales y sociales requeridas para su desarrollo integral.

Sin embargo, para que estas transformaciones se conviertan en práctica cotidiana no basta con acoger a los niños atendiendo a su diversidad, es necesario que los docentes reconozcan que saber de niños, es saber de lenguajes, de libros, lecturas, escrituras y sobre todo de conversaciones y afecto; de proyectos con intencionalidades pedagógicas claras, en los que la lectura, el juego, el arte, la exploración del medio, la conversación y la escritura sean prácticas que convocan a todos con igualdad de oportunidades.

Mediadores que comprendan realmente que cada elaboración que un niño hace sobre lo que vive, cada narración que crea, de acuerdo con sus capacidades, es como un taller desde donde puede experimentar sobre la persona en que se está convirtiendo, hasta transformarse en el narrador de su vida.

De esta manera, vale la pena contar con docentes que comprendan el papel que juegan en la invención del mundo interior de los niños, que se expresa en la voz desplegada a lo largo de sus vidas y les permite montar su propia caja de herramienta para su desarrollo personal, social y cultural.

En este marco, potenciar el desarrollo de la escritura a partir de la lectura resulta una pieza clave de la atención integral a la primera infancia y un factor importante en el tema de inclusión, que implica por un lado, considerar por igual las capacidades expresivas de todas las niñas y niños, sus intereses y necesidades, sus ritmos de aprendizaje, la diversidad de rutas con las que construyen conocimiento y significados. Por otro, delinear un horizonte comunicativo amplio y diverso para que ellos puedan comprender qué sentido tiene y cómo hacer parte de la sociedad.

Esta mirada propone la creación de alternativas de comunicación con conversaciones, lecturas y escrituras en las que las niñas y niños con diferentes capacidades se sientan interlocutores activos, experimenten avances y los reconozcan.

De esta forma la escritura y lectura se constituyen en un puente para disminuir las brechas sociales, acercando a los niños a oportunidades de crecimiento, de desarrollo personal y más adelante de un buen desempeño profesional y por ende laboral.

Proyectos y programas de lectura en Colombia

Dentro de esta investigación se considera necesario retomar los programas de lectura y escritura que se han desarrollado en el país para enriquecer y fortalecer la propuesta de esta investigación.

Un aspecto relevante a resaltar en Colombia es que en el año 2003 la Fundación para el Fomento de la lectura –Fundalectura- lanzó el programa “Leer en familia”, cuyo objetivo es generar oportunidades para el acceso y aprovechamiento de materiales de lectura en primera infancia en el núcleo familiar y con el apoyo de cajas de compensación familiar, instituciones de salud y bibliotecas.

Más adelante, en el año 2011, surge el Plan Nacional de Lectura y Escritura para Educación Inicial, Básica y Media (PNLE), liderado por el Ministerio de Educación Nacional que dentro de uno de sus objetivos busca que escuela propicie el enriquecimiento y cambio de las prácticas de lectura y escritura, de tal manera que los estudiantes transformen su visión y participen activamente en la construcción de una ciudad democrática; cabe anotar que este plan también surge de la preocupación por mejorar los resultados de las pruebas nacionales e internacionales.

Desde los referentes conceptuales, el PNLE plantea que los procesos de formación centrados en la lectura y la escritura deben darse como prioridad en la escuela a través de la participación y del diseño de situaciones que las promuevan desde lo social puesto que como lo afirma Kalman (2011) “...Lo que significa ser letrado se refiere a la posibilidad de usar el lenguaje escrito para participar en el mundo social...” (p, 11).

En este sentido, la lectura y escritura se constituyen en una forma de participar de manera crítica y por ello es necesario iniciar estos procesos desde el ciclo inicial puesto que les brindan las herramientas para participar en la construcción y transformación de sociedad.

Así mismo, según el Plan Nacional de Lectura y Escritura – PNLE- (2011):

La lectura es un proceso social e íntimo a la vez. Es individual, en tanto permite al sujeto construir su mundo de significaciones y adentrarse en otras realidades, y social, en la medida en que media las relaciones con los otros... (p, 12)

Lo anterior, vislumbra la lectura como tres actos (PNLE, 2011); el primero como proceso cognitivo donde es imprescindible el desarrollo de habilidades cognitivas para darle un sentido propio al texto que se lee; el segundo como práctica cultural que depende y se construye según el momento histórico o el lugar donde el sujeto está inmerso; y el tercero la lectura como un derecho donde se puede empezar a ejercer la ciudadanía de una manera responsable.

Desde la política se menciona que uno de los fines de la lectura “brindar herramientas para el ejercicio de la ciudadanía plena y estar en condiciones de participar de diferentes dinámicas de la vida social” (PNLE, 2011, p.13), así como la posibilidad que se empiece a leer por simple placer.

Aquí también surgen diversas formas de acercarse a la lectura y una de ellas que compete a los niños y niñas de ciclo inicial es la “lectura en voz alta” pues a través de esta práctica se inician en la cultura de lo escrito antes de leer.

Con respecto a la escritura el PNLE (2011), la concibe como una forma de expresar un propósito o algo que está impreso en el pensamiento, por esto invita a la escuela a enfocarse en tres objetivos para la enseñanza de la escritura, estos son: escribir para expresar la subjetividad aquí los estudiantes deben crear; escribir para generar conocimiento y construirse como autores, para esto deben desarrollar competencias de investigación donde busquen información y luego den sus opiniones y argumentos; y el último, escribir para ejercer la ciudadanía.

De la misma manera, tiene en cuenta al docente y la familia, el primero visto como el formador, propiciador de emociones, mediador y transformador de prácticas lectoras y escritoras, y el segundo como formador de ambientes en su hogar para que los niños crezcan inmersos en libros para convertirse en lectores por convicción y placer. Sin embargo, el plan reconoce que Colombia tiene grandes desventajas por las condiciones de muchos hogares donde a veces este ambiente es nulo y por eso invita a la escuela a mediar con los padres de familia permitiendo la circulación de los libros.

Para esto, el plan cuenta con los siguientes cinco componentes:

1. Materiales de lectura y escritura: Este componente busca que en el país exista la posibilidad de tener libros que promuevan los procesos de aprendizaje en estas dos competencias y para ello

están entregando una “Colección Semilla”, la idea de entregar una colección a cada institución educativa oficial es que niños, niñas y jóvenes puedan hacer uso de estos libros en conjunto con la comunidad educativa.

2. Fortalecimiento de la escuela y de la biblioteca escolar: Estos dos espacios considerados como referentes y promotores deben establecer acciones y relaciones que contribuyan en estas dos competencias.
3. Formación de mediadores de lectura y escritura. En este aspecto es necesario mencionar que uno de los componentes más importantes del Plan es el proceso de formación para los docentes de las Instituciones Educativas que cuentan con la colección.
4. Comunicación y movilización: Reconociendo la importancia y el compromiso que todos tenemos frente a la lectura y escritura, el plan realiza diversas acciones en diferentes escenarios para convertir la lectura y la escritura en una oportunidad para la cotidianidad.
5. Seguimiento y evaluación.

A partir del Plan surgen dos propuestas más cómo lo son: El concurso Nacional del cuento que se realiza cada año y cuyo propósito es fomentar la escritura y mejorar la competencia comunicativa, y la propuesta de Territorios Narrados que tiene en cuenta la diversidad cultural y lingüística por lo tanto busca que los estudiantes y los docentes produzcan materiales en su lengua nativa para promover la lectura y escritura en el proceso de la educación bilingüe intercultural (PNLE, 2011).

En el año 2012 surge la “Estrategia de Cero a Siempre” para garantizar la atención integral de las niñas y los niños del país, concibiendo la primera infancia como el ciclo de vida más importante en del ser humano y donde el proceso por el que está pasando afecta de manera determinante la posibilidad de aprendizaje que tendrá durante el resto de la vida (Fandiño, Reyes & Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2012).

La Estrategia propone además unas bases técnicas abordadas desde el desarrollo integral y; donde las actividades rectoras, juego, literatura, arte y exploración del medio son determinantes para el desarrollo integral de los niños y niñas por eso hace un reconocimiento de las personas que median o son participes en el desarrollo; así mismo, da un énfasis especial a la familia entendiéndola desde su cultura pero acentuándola como la primera institución que influye y genera experiencias significativas en los niños y niñas, contribuyendo al desarrollo de su

identidad individual y social (Fandiño, Reyes & Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2012).

En cuanto al trabajo pedagógico, lo describen como flexible intencionado, no homogenizado donde participen niños y niñas desde su singularidad, conservando siempre la cultura, la identidad, creencias y hábitos promoviendo la pertinencia y la equidad de los niños y las niñas (Fandiño, Reyes & Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2012) invitando a ejercer una reflexión desde la educación inicial que es necesaria debatir en la escuela contextualizada dando sentido pedagógico a las practicas que se ejercen dentro del aula y que propician transformaciones.

Otro aspecto abordado en esta propuesta pedagógica es la recreación, aquella que es necesaria para los niños y niñas y que les permite construir posibilidades de experiencias autónomas y libres. De la misma manera, reconoce la recreación como una necesidad básica y fundamental, como un derecho sustentado desde los derechos de los niños y el artículo 44 de la Constitución Política (Fandiño, Reyes & Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2012).

Así mismo, se inicia el reconocimiento del desarrollo humano como aquel proceso que inicia desde el vientre hasta la extinción de la vida, y que es diferenciado en cada individuo dependiendo los factores en los que se desenvuelva, tales como, el familiar, social y cultural; enfrentando a la educación inicial a un desafío, donde respetar y valorar las diferencias es esencial para abordar los procesos de enseñanza – aprendizaje (Fandiño, Reyes & Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2012).

Desde esta óptica, la educación inicial empieza a tomar unos rasgos especiales y se entiende de manera diferente, primero, surge como un derecho donde todos los niños y niñas merecen una educación que promueva y potencie todas sus capacidades; segundo, al ser un derecho, se valoran todas las diferencias sociales y culturales en que se desarrollan para brindar equidad; tercero, se atiende desde la integralidad para el desarrollo pedagógico; cuarto, se reconoce al niño y la niña como sujetos activos que interactúan con pares, adultos y el mundo; quinto, el ofrecimiento de reconocerlo y cuidarlo para darle seguridad; sexto, la necesidad que tienen los niños y niñas para desarrollarse en un ambiente natural; séptimo, la concepción de integralidad; octavo la oportunidad que se debe dar a los niños y niñas en su desarrollo para que genere en

ellos autonomía y autoconfianza; noveno, el hacer de sus intereses una experiencia que les posibilite expresar sus saberes y construir experiencias que amplíen la visión de los mismos; décimo, la educación inicial no es una preparación para la escuela primaria sino que implican el trabajo de los pilares que lo motiven en la educación escolar y por último ver la educación inicial como un trabajo pedagógico diverso, cambiante, pertinente que permite consolidar una pedagogía desde la primera infancia (Fandiño, Reyes & Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2012).

Lo anterior, replantea la labor en el aula, e incita a los docentes al análisis de la política pública y la realidad de la escuela, para propiciar cambios de concepciones acerca de la educación inicial y generar estrategias que beneficien a las niñas y niños.

En el año 2014 aparecen los Referentes Técnicos de Educación Inicial y con estos seis (6) documentos que enmarcan el sentido de la educación inicial y dan elementos para enriquecer el trabajo de los agentes educativos, estos documentos se refieren a las actividades rectoras (arte, juego, literatura y exploración del medio) así como a la cualificación del talento humano. Hacen referencia a la construcción que se da respecto a la educación inicial, el reconocimiento de niñas y niños como sujetos de derechos, que viven en contextos y situaciones diferentes y, por ende, deben ser atendidos de forma particular, singular y única.

Desde la Estrategia y los referentes, se concibe a la educación inicial como el momento en que los niños y las niñas, según Camargo, Reyes, Suárez (2014):

Construyen su propia realidad, generan aprendizajes, se desarrollan, potencian sus capacidades y adquieren otras, todo ello como parte de los procesos de socialización en los que participan al interactuar con la familia y al establecer relaciones con quienes les rodean, en todos los entornos en los que transcurren su vida (p. 42).

Al establecer esta concepción sobre la educación inicial se plantean los siguientes interrogantes:

En primer lugar se pregunta: ¿Qué es la educación inicial?, se menciona que es aquella que se brinda a las niñas y niños desde su nacimiento hasta que ingresan a la educación formal y los tiene en cuenta desde la diversidad y la diferencia. (Camargo, Reyes & Suárez, 2014).

Así mismo, se empieza a vislumbrar como un proceso intencionado y por lo tanto, debe ser sistemático, estructurado y planeado, aludiendo la primera a los criterios, contenidos y métodos que se abordarán teniendo en cuenta la singularidad, la segunda a la articulación y la tercera y última se refiere a la intención (Camargo, Reyes & Suárez, 2014).

En un segundo lugar aparece la siguiente pregunta, ¿para qué educar en la primera infancia? En la explicación se encuentra que el desarrollo neurológico y físico por el que pasan los niños y las niñas así como las relaciones que empiezan a hacer con sus pares, los adultos y el mundo son determinantes para su desarrollo; por ello la importancia de favorecer y brindar diversas experiencias que posibiliten el desarrollo particular, reconociendo la diversidad que conlleva a la construcción de relaciones equitativas donde pueden reconstruir y construir nuevos significados de su propia realidad, garantizando la participación (Camargo, Reyes & Suárez, 2014).

Esto significa que educar en primera infancia es garantizar el desarrollo integral e individual sin abandonar la concepción de un país multicultural, donde establecer relaciones participativas y respetuosas es la garantía de un futuro diferente.

Tercer interrogante, ¿quiénes participan en la educación inicial? En la respuesta la familia se antepone como el primer referente que inicia procesos de desarrollo integral y que son seguidos y acompañados por el entorno educativo que los fortalece iniciando una interrelación con los demás.

Cuarto interrogante, ¿qué procesos otorgan sentido a la educación inicial? En este sentido se concluye que los procesos mencionados son la interacción significativa y relevante que se refiere a todo lo que los rodea (ambiente, personas) así como la necesidad de ser escuchados y valorados, lo que les permitirá establecer relaciones con mayor significado; dentro de esta interacción se establecen las acciones pedagógicas que están inscritas desde los pilares y que deben promover la creatividad, el aprendizaje y el desarrollo de los niños y las niñas, según Paniagua (2012):

Las interacciones que viven niños y niñas de primera infancia en su vida cotidiana ejercen un peso importante en sus procesos de desarrollo, no como actos aislados, sino como un conjunto de configuraciones que depende de las formas o estilos en que se disponen y realizan (citado por Camargo, Reyes & Suárez, 2014, p. 70).

Por otro lado, los ambientes enriquecidos y propicios para el desarrollo infantil van desde lo espacial, temporal y relacional y están contruidos por los docentes de manera intencional para que generen en los niños y niñas emoción e inquietud, que serán los detonantes para favorecer el desarrollo.

Quinto interrogante, ¿cuáles son los espacios en los que acontece la educación inicial? es esencial reconocer que la educación inicial se da en todos los espacios y aunque se ha hablado del hogar y el educativo, esta propuesta integra a todos los otros entornos, siendo la salud y el espacio público reconocidos como generadores de experiencias significativas.

Sexto interrogante, ¿qué se enseña y qué se aprende en la educación inicial? es aquella que ofrece diferentes oportunidades de aprendizaje para potencializar y promover el desarrollo respetando las diferencias hace que lo que se enseñe sea a través de los pilares, para generar sensibilidad, creatividad, autonomía, reflexión y solidaridad.

Séptimo interrogante, ¿cómo se organiza el trabajo pedagógico en la educación inicial? parte de reconocer a los niños y niñas como protagonistas de su desarrollo, y para educación inicial, las estrategias pedagógicas son los talleres, proyectos de aula, rincones de trabajo o de juego.

A lo largo de los documentos que se constituyen en referentes de la educación inicial y con los cuales se pretende dar respuesta a cada uno de los interrogantes, desde el año 2014 se moviliza en Colombia una política pública para la educación inicial que además presenta un elemento importante en la pedagogía “el contexto” que caracteriza a Colombia que lo lleva a la diversidad y que establece diferencias entre unos y otros donde es necesario establecer prácticas educativas que atiendan y enriquezcan dichas diferencias sin que implique tener que construir una práctica para cada uno, sino que puedan, según Camargo, Reyes, Suárez (2014) “conjugar la riqueza que deriva de las diferencias para enriquecer los procesos de desarrollo de todas y todos, posibilitando la exploración, la recreación, la acción y la transformación del mundo” (p.51).

En este sentido, la educación en ciclo inicial no sólo reconoce la diferencia sino que promueve los procesos de participación como cimiento para la formación de sujetos críticos que proponen, transforman y dan un nuevo significado a su realidad.

3. Marco Conceptual

En este apartado se abordan los diferentes conceptos que se requieren para contextualizar la investigación y para retomarlos como referentes dentro de todo el proceso.

En primer lugar, se hace referencia al lenguaje como el sustento que permite a las niñas y niños establecer y construir relaciones desde lo oral, gestual y escrito, y así generar pensamiento, participación y acercamiento de forma natural al lenguaje escrito.

A partir de estos planteamientos, en un segundo plano se presentará el significado de leer en educación inicial, entendiéndolo como el reconocimiento de los saberes previos que se dan en un contexto particular y están marcados por una cultura, y que por lo tanto se convierte en una capacidad que se desarrolla para la vida.

En tercer lugar, aparece el concepto de escribir como la posibilidad de expresión y producción de texto desde temprana edad, necesaria para la construcción de significado social y fin comunicativo.

Lo anterior, permite vincular las actividades rectoras de la educación inicial al proceso de lectura y escritura, como herramienta que facilita a las niñas y niños el acercamiento y apropiación del conocimiento, teniendo en cuenta sus derechos e individualidades.

Finalmente, se muestran algunos métodos que se utilizan para la enseñanza de la lectura y escritura mostrando un panorama que desconoce el significado que se ha mostrado de leer y escribir, y de la importancia que tienen las actividades rectoras de la educación inicial en el proceso de aprendizaje. Así como la importancia de la familia en el acercamiento y estímulo de la lectura y escritura.

3.1 Lenguaje

Para referirse a las prácticas de lectura y escritura, en primer lugar es necesario partir del lenguaje, entendiéndolo como la capacidad que da significado al ser humano y que hace posible aprender, intercambiar ideas, asumir posiciones intelectuales, construir identidad, entre muchas otras posibilidades.

El lenguaje se empieza a construir antes de nacer, en el vientre de la madre a través del sonido, de ahí la importancia del reconocimiento del lenguaje por parte de los padres de familia para ofrecer un ambiente enriquecido en la palabra, la música y la literatura; y luego, la continuidad en la escuela, desde la posibilidad de hablar hasta la habilidad de escuchar cómo proceso fundamental de interacción social y aprendizaje.

Pérez & Roa (2012) se refieren al lenguaje como aquel que permite establecer relaciones desde el mismo momento en que se nace y que está constituido por “lo oral, gestual y de señas”, de esta manera las niñas y los niños empiezan a “construir su propia voz y participar de la vida social mucho antes de llegar a la escuela” (p.23). Esto implica reconocer el lenguaje como una construcción social donde los niños y niñas participan y se reconocen como sujetos que hacen parte de un colectivo y pueden ser escuchados, valorados y tenidos en cuenta.

El lenguaje se relaciona con el pensamiento y la afectividad, según Fandiño y Reyes (2012) esto significa que “la psiquis del bebé se nutre del lenguaje y a la vez, el lenguaje va nutriendo a la psiquis, mediante un movimiento permanente en el cual los adultos juegan un papel fundamental”. (p.37); desde esta perspectiva los adultos que forman parte de la vida de niñas y niños deben proporcionar en estos primeros años un lenguaje enriquecido tanto verbal como no verbal.

De igual manera, y tan natural como el lenguaje oral, se encuentra el lenguaje escrito, aquel que permite conocer culturas existentes y desaparecidas, donde se plasman las noticias, sucesos o fantasías y que además cumple una función de comunicar y expresar pensamiento en la sociedad, razón por la que la escuela necesita construir espacios donde niñas y niños se acerquen a la cultura escrita o como lo indica Pérez y Roa (2010), ingresar a la “cultura escrita” es generar situaciones que les permitan participar.

Así mismo, estos autores hablan de tres componentes del lenguaje; el primer componente, hace referencia al lenguaje oral e indican que aunque es natural en la niña y el niño, es imprescindible trabajarlo en la escuela para generar participación y “construir voz”, es decir, para iniciar el reconocimiento de sí mismo y del otro. Para esto, se necesitan algunas condiciones como escuchar al otro, pedir la palabra, que son base fundamental para toda la vida.

El segundo componente, es “explorar la cultura escrita”, partiendo del reconocimiento de niñas y niños escritores antes de ingresar a la escuela, el docente propicia espacios donde la hipótesis, y más adelante la reflexión, sirva para que las niñas y niños se descubran como “productores de texto”. En este aspecto se aborda el problema del trazo, una de las preocupaciones de los docentes al iniciar el proceso escritor, sin embargo, estos autores afirman que este es un aspecto relacionado con la motricidad y no con “la construcción y comprensión del sistema escrito”. Vygostky (1997), “señaló hace casi un siglo que la comprensión del sistema escrito es un asunto de la mente y no de la mano” (citado por Pérez y Roa, 2010, p. 36) y proponen para esto exponerlos a los trazos de una manera que tenga sentido para la niña y el niño.

El tercer componente “leer en los primeros grados”, los autores lo “toman como una práctica social y cultural” donde el docente proporciona diversos textos y promueve situaciones de reflexión que muestren a los niños los diferentes elementos que pueden encontrar en los textos así como la posibilidad de aprender, conocer e incluso generar discusiones sobre un tema en el aula.

Partiendo de estos componentes el lenguaje pasa de ser una competencia comunicativa a un acto comunicativo que transmite cultura, participación, reconocimiento y reinvención en las prácticas que se llevan a cabo en el aula.

3.2 ¿Qué se entiende por leer en educación inicial?

Después de hacer un recorrido con lo que ha sucedido en Colombia frente a la lectura y escritura se hace necesario ahondar en lo que significa leer desde la postura de diferentes autores para tomar una posición y a partir de ella construir una propuesta de intervención que responda a una concepción de la lectura y escritura vistos como procesos socioculturales.

Para empezar Bello & Holzwarth (2008), mencionan que leer es crear un espacio particular donde las niñas y los niños conjugan sus saberes con lo que se les lee; así leer se constituye en un acto natural donde el contexto social, cultural y familiar los lleva a “construir significados” a partir de los conocimientos previos. Así mismo, leer es brindar la posibilidad a de “interactuar con la lengua escrita”.

Cassany (2009), invita a pensar en leer como un proceso que va más allá de lo “biológico cognitivo o lingüístico” sino que es un proceso que está íntimamente ligado con lo cultural, la comunicación que tienen los niños cotidianamente en su vida. Además, este autor afirma que es necesario que la escuela deje:

Que chicos y chicas aprendan a leer lo que realmente quieren, que aprendan a leer lo que van a tener que comprender en su vida, que aprendan lo que el futuro les va a pedir. Que descubran el poder que tiene la lectura” (...p. 34).

Por su parte, Cabrejo (2003), expone que leer es la capacidad que tienen los niños y las niñas de establecer una relación entre “leer la voz y el rostro de la madre” y la “movilización del pensamiento”, aspectos que se fueron creando desde la gestación y continúan en el nacimiento, por eso leer significa ir más allá de una competencia es establecer vínculos emocionales a nivel familiar que más adelante serán transferidos a la escuela.

Reyes (2005), relaciona el leer con un derecho fundamental que garantiza a las niñas y los niños aprender a participar como ciudadanos e interactuar, por eso leer implica mucho más que el desarrollo de habilidades, leer es “ir afinando los mecanismos de diálogo con los textos de la cultura para construir sentidos vitales y transformadores como tarea permanente del sujeto” (p. 13).

Tales significados empiezan a abordarse desde un contexto significativo y, por lo tanto, leer en el ámbito escolar es según Nieto (2011), “un acercamiento al mundo maravilloso que tienen las palabras en contextos imaginarios y reales, de acuerdo con las necesidades de uso” (p, 18).

Fraca (citado por Flores, C y Martín, M. 2006). expone el leer como una actividad intelectual donde el sujeto interactúa con un texto escrito y relaciona su conocimiento con el contenido del texto; explicando que en los niños debe entenderse el leer desde el mismo momento en que toma un libro, observa las palabras, las imágenes y empieza a crear una historia desde los conceptos que tiene e incluso es capaz de anticiparse; así mismo, se refiere al escribir como la transmisión de un mensaje con significado que tiene una intención determinada, ejemplificando el escribir cuando un niño realiza un dibujo y luego lo describe a través de la escritura.

Entonces leer en ciclo inicial se convierte en experiencia real y significativa que identifica como sujeto protagonista al niño y la niña y lo relaciona según Cassany (2009), con su contexto y con las relaciones que construye para participar.

Desde este contexto teórico, la lectura es un proceso social y cultural donde niñas y niños son actores y constructores de su propio conocimiento, por eso la escuela debe dejar huella en la memoria para que leer se convierta en una pasión. Según Reyes (2003), leer en primera infancia es:

1. Crear un vínculo afectivo: Despojarse de la presión alfabética y conectar cada palabra, hace que las niñas y niños, creen un “nido emocional”, se den la oportunidad de emocionarse con una historia que luego permitirá ingresar al código escrito.
2. Enseñar el amor por la lectura: Cuando el adulto realiza conexiones entre “...la literatura y la vida. Este aprendizaje se transmite, casi por ósmosis...Así como se enseñan datos es posible “el arte de enseñar” placer y sentido en la experiencia de la lectura...” (p. 22).
3. Aprender a leer alfabéticamente: este aspecto requiere del respeto de los ritmos de aprendizaje que no concluyen en el primer grado y además en la capacidad de mantener la “la magia de las historias y leer al niño los textos que su psiquis y su deseo necesitan” (p. 23).
4. Relación de rapidez de aprendizaje con lector autónomo: En este sentido lo que explica la autora es que no existe ninguna relación entre estos dos aspectos, porque el niño logrará ser un lector autónomo si cuenta con un adulto que siga motivando y leyendo historias que le ayuden a su desarrollo emocional durante largo tiempo (p, 24).
5. Garantiza la inclusión de la familia: la lectura es una alternativa que invita a los padres a tener un encuentro de amor con sus hijos, transforma la comunicación, lo involucra de manera diferente en el proceso de sus hijos e incluso, se reconcilian a partir de las historias que leen (p, 25).

Otros propósitos que brinda la lectura y que son expuestos por Bello & Holzwarth (2008) están relacionados con el significado que tienen los textos durante la vida y que implica una relación íntima entre el lector y el texto; estos son:

1. La lectura acompaña la vida. En este aspecto leer permite conocer otras experiencias y darse cuenta que cada ser humano tiene una propia que jamás será igual a otra, y que al ser escrita acompañará junto a la lectura para toda la vida (p.21).
2. La lectura amplía experiencias porque permite viajar a lugares a los que nunca hemos ido, o vivir la vida de otros, pero al mismo tiempo, vivir la propia (p.21).

3. La lectura nos permite escapar por un tiempo, evadirnos del mundo, cuando nos sumergimos en la lectura de una novela y nos hallamos de pronto caminando las calles de un pueblo colombiano, de la mano de Gabriel García Márquez (p.21).
4. La lectura permite disfrutar la sonoridad del lenguaje, cuando por ejemplo, leemos un poema de Federico García Lorca e intentamos darle, en voz alta, un tono andaluz que hace sonar tan dulces las palabras. (p.21)
5. La lectura permite resolver una duda, porque cuando no sabemos acerca de algo o tenemos una duda, recurrimos a una revista, libro o guía que nos oriente.(p. 21)
6. La lectura nos mueve a actuar. Esto sucede cuando leemos algún texto que promueve el deseo de poner en práctica algo de aquello que estamos leyendo...Eso que leemos en ese momento, tal vez nos movilice a actuar frente a los niños y a la lectura haciéndoles ver cuánto poder tienen la lectura en la vida. (p.21).

Lo anterior, profundiza el significado de la lectura, la engrandece como la oportunidad que tienen niñas y niños de adentrarse en nuevas aventuras, conocer otros mundos a través de la imaginación, construir relaciones de afecto con lo escrito, reconocer que cada grafema unido crea significados y expresa sentimientos, por esto, leer en el aula debe convertirse en una pasión por el docente, en algo que va más allá del hábito, en la invitación a encontrarse con lo desconocido y entrelazarse con lo real.

3.3 La escritura en educación inicial.

No enseñar a escribir equivale a silenciar.

Silenciar es renunciar a educar.

Y renunciar a educar es renunciar a ser libres.

Hernández (2004)

Escribir en educación inicial significa brindar la oportunidad a niñas y niños de expresar algo por escrito reconociendo que escribir hace parte de la cotidianidad y cumple una función social, aquí prima la creación escrita y no la copia pues tal como lo indica Corral & Molinari (2008) “los niños aprenden a escribir escribiendo en el marco de situaciones relevantes desde la práctica social y con sentido para ellos, no en ejercicios preoperatorios (orales o gráficos) ni en ejercicios de copia repetitiva con graduación de letras” (p. 15).

Así, escribir sobrepasa la transcripción para posibilitar que niñas y niños reflexionen sobre el lenguaje escrito desde el instante en que diferencian un dibujo de un trazo y empiezan a construir hipótesis acerca de esos trazos.

Ahora bien, esta concepción de escribir debe romper paradigmas en la enseñanza de la escritura, donde prime para los maestros la necesidad de “formar niños que sean productores de textos, que estén en capacidad de escribir en el marco de diversidad de prácticas sociales que se ajustan a determinado propósito comunicativo” (Pérez & Roa, 2012, p.34), para que el acercamiento y la formación de la lengua escrita sean posibles desde el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos.

Los niños y las niñas en educación inicial escriben, por eso es necesario reconocer esa escritura que, según Ferreiro & Teberosky (citado por Solano, 2011) no está de forma convencional para el adulto y sin embargo, para ellos tiene un significado porque lo que escriben se refiere o representa algo; esto implica un reconocimiento del docente hacia niños y niñas escritores y una invitación al cuestionamiento y transcripción de lo que ellos quisieron expresar, de esta forma valora lo que hace pero a su vez le muestra la forma como se escribe, imprimiendo curiosidad e incentivando el aprendizaje del código formal reconocido por ellos, pero aún no manejado desde la convencionalidad.

Por ende, los niños y niñas se incentivan y empiezan a construir o reconstruir la lengua escrita, Ferreiro (citado por Solano, 2011) se refiere a la “construcción” como el momento en el que utilizan su propio código escritor.

Lo anterior, refleja la importancia de permitir a niños y niñas a apropiarse de la escritura desde la práctica social y convierte a la escuela en propiciador de este aspecto, donde se reconoce a los niños y niñas como escritores, aprendiendo qué escribir, cómo escribir y para qué escribir.

Nieto (2011) se refiere a la “producción escrita” como aquella que se da a partir de las ideas y la necesidad que tienen las niñas y los niños de comunicarlas; afirma también que “aprendemos a escribir escribiendo lo que necesitamos aprender y comprender, de lo que somos, leemos y vivimos” (p.21). Por eso, escribir necesita ser retroalimentado por el adulto para hacer sentir a la niña y el niño que la escritura tiene validez, es importante y cumple un fin comunicativo.

Es por esto que Ferreiro dentro de sus investigaciones y observaciones empezó a identificar e interpretar lo que el niño iba haciendo en la construcción de las letras, que al ser comprendidos por los docentes empiezan a recobrar un significado, a entender un proceso, a respetar la individualidad y a orientar. Por esto, Ferreiro & Teberosky (1979):

Plantean cinco hipótesis en los que categorizan los niveles de escritura por los que atraviesan los niños antes de iniciar la escritura alfabética, a continuación se mencionan: la hipótesis silábica como una construcción original del niño, que no puede ser atribuida a una transmisión por parte del adulto. Cuando pasamos de la escritura de sustantivos a la escritura de oraciones el niño puede seguir utilizando la hipótesis silábica o bien pasar a otro tipo de análisis, pero buscando siempre las unidades menores que componen la totalidad que intenta representar por escrito (... citado por Solano, 2011, p. 34).

Para exponer con mayor detalle la construcción que realizan las niñas y los niños en la lengua escrita estos niveles se presentan a continuación.

3.3.1 Niveles de escritura

El primer nivel llamado “escritura no diferenciada” se refiere a la escritura icónica, significa que las niñas y los niños realizan trazos que no son dibujos partiendo desde rayones sin direccionalidad, palitos, bolitas o curvas abiertas y terminando en letras deformadas (Pseudoletas). La escritura aún no cumple una función comunicativa pues el niño no le da ninguna interpretación

El segundo nivel o “escritura diferenciada pre-silábica” ocurre cuando los niños y niñas utilizan pocos grafismos y los combinan en su escritura. La hipótesis de que para poder leer cosas diferentes debe haber una diferencia objetiva en las escrituras. Esto implica una continuidad con el período anterior, en el que requería por un lado un número mínimo de grafías y por la otra cierta variedad.

La diferencia de esta etapa con relación a la etapa anterior es que ahora utilizan mayor número de grafías y son más definidos y próximos a las letras. En esta etapa el niño pudo haber adquirido formas fijas de escritura, como por ejemplo el nombre propio, el cual no es analizable por partes sino que es entendido como una totalidad, no existe correspondencia entre partes del

nombre y su sonido. Cada letra equivale al todo y no tiene valor en sí mismo, la correspondencia entre escritura y su nombre es global, no analizable.

La adquisición de estas formas fijas está relacionada con contingencias culturales y personales. Estas formas fijas o modelos, de acuerdo a las investigaciones realizadas por las autoras, se encuentran más fácilmente en niños de clase media que en niños de clase baja.

Puede haber dos tipos de reacciones opuestas: por un lado puede tener lugar un bloqueo, en este caso el niño se limita a escribir lo que se le ha enseñado o lo puede copiar, manifestando una alta dependencia del adulto e inseguridad respecto de sus propias posibilidades. Este bloqueo puede ser sólo momentáneo. Por otro lado cuando no existe este bloqueo se puede ver que a través del modelo del nombre el niño es capaz de utilizar las letras conocidas para generar otra escritura. Estas las realiza respetando las dos hipótesis que ha adquirido en la etapa anterior, cantidad fija de grafías y variedad de las mismas, con la diferencia que las letras guardan semejanza con las de referencia y ahora utiliza mayor cantidad de formas gráficas (proyectos y trabajos escolares, 2012).

El nivel tres o escritura silábica generalmente se da entre los cuatro y cinco años donde los niños y niñas empiezan a dar un valor sonoro a cada letra y cada letra vale por una sílaba.

La evolución en este sentido se relaciona con que se supera la etapa de correspondencia global entre la forma escrita y su expresión oral y se busca encontrar la correspondencia entre partes del texto y partes de la expresión oral, de tal manera que cada letra será equivalente a una sílaba (2014).

La hipótesis silábica puede aparecer cuando el niño cuenta con la habilidad de reproducir formas gráficas similares a las letras o no. Cuando no cuenta con esta habilidad puede suceder que no adquieran un valor sonoro estable. Por otro lado puede suceder que la misma grafía represente palabras con diferente significación de tal forma que “AO” podría representar tanto “Sapo” como “palo”. Las vocales, si bien adquieren un valor fonético estable pueden funcionar en diferentes sílabas donde aparecen (proyectos y trabajos escolares, 2012).

Nivel cuatro o escritura silábica alfabética, es un período de transición en que el niño trabaja con ambas hipótesis a la vez: silábica y alfabética. Al alternar entre ambas al escribir pareciera omitir letras por ejemplo “pto” para “Pato”, pero en realidad no se trata de una omisión sino que está intentando conservar la primer hipótesis adquirida sobre la última (proyectos y trabajos escolares, 2012).

Y en el último nivel o nivel cinco, escritura alfabética, el niño realiza una diferencia entre los sonidos que tienen los fonemas logrando reconocer cada uno de ellos, sin embargo, continua

en la etapa de construcción escritural y por eso se encuentra que escribe una frase sin dejar espacios “elpatonada” y que aún no se tiene conciencia ortográfica.

3.4 Las actividades rectoras de la educación inicial.

En el año 2010 aparece el “Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito” que hace referencia a los pilares de la educación; estos luego son retomados en el 2012 en el documento “Una Propuesta Pedagógica para la Educación de la Primera Infancia” documento base para el lineamiento pedagógico de educación inicial nacional y aquí son abordados como actividades rectoras de la infancia; pero ¿Qué son las actividades rectoras?, son aquellas actividades propias de la infancia que permiten que la niña y el niño se relacionen con el mundo y con las personas que tienen a su alrededor; además, sirven como estructura pedagógica de la educación inicial, fomentando el desarrollo y reconocimiento de cada niña y niño.

Estas actividades plantean reconocer a la niña y al niño como sujetos que tienen una historia e interactúan en un contexto que los hace únicos e irrepetibles, por tanto es necesario permitirle experimentar según sus necesidades e intereses; en este sentido dichas actividades se constituyen en “el sentido mismo del qué es lo que privilegia en el trabajo cotidiano con niñas y niños” (p. 81).

A continuación se presentará cada actividad rectora para contextualizar el significado de cada una de ellas en la educación inicial.

3.4.1 La literatura

La literatura va más allá de los libros, involucra todas las posibilidades del uso del lenguaje, de la imaginación, del encuentro con la palabra escrita, que parte de la voz de otro llámese docente, padre de familia o par y que inserta a los niños y niñas en una cultura que los llena de curiosidad, que quieren explorar y conocer (López, 2015).

La literatura es la excusa perfecta para generar conocimiento, suscitar preguntas en los niños y niñas, por eso es considerada como un referente en los pilares de la educación; para esto según Fandiño & Reyes (2012) el significado de la literatura tiene tres lugares, el primero, se basa en la diversidad, el segundo, en la aleación con lo musical, y el tercero, con el acceso,

que significa el acercamiento real que pueden tener los niños y las niñas a los libros desde que son bebés; esto es lo que significa la literatura lo que los acerca al verdadero significado de leer y escribir, lo que los lleva a un encuentro con lo real e imaginario para construir nuevos significados.

La literatura vista desde la tradición oral hasta los libros que le abre una variada posibilidad de caminos en la estructura de su lenguaje, pero lo más importante que se vincula con la vida emocional.

En los referentes técnicos de educación inicial se concibe la literatura como aquella que traspasa los libros y tiene en cuenta el lenguaje no verbal, la singularidad que le da a cada niño el acento, el tono de voz y la identidad de la región de la que viene, la historia que cada uno tiene que contar y el uso del lenguaje en todos los contextos.

Ese contacto con la diversidad del lenguaje y la literatura, le va mostrando cómo adentrarse a lo escrito desde la imaginación, que a veces es violentado por la escolarización. Además, se refiere a que el mayor problema educativo en Colombia es la inequidad en las “bases del lenguaje” (p. 20) y por eso los niños y niñas deben emocionarse con las palabras, para que puedan hacerlas suyas, reconstruirlas y reinventarlas desde su imaginación.

Así mismo, la literatura posibilita generar en los niños y niñas emociones, hacer de lo imposible posible, viajar a través de la imaginación y ver el mundo con otros ojos; sin embargo, esto no significa que no cree significados, según Nöstlinger (citada en Pérez & Roa, 2012) “La literatura infantil no es una pastilla pedagógica envuelta en papel de letras sino literatura, es decir, mundo transformado en lenguaje” (p, 44).

Lo anterior, según Fandiño & Reyes (2012) implica que en educación inicial exista la posibilidad de incluir diversos géneros literarios que van desde la tradición oral, pasan por lo narrativo, los libros de imágenes, el álbum, lo informativo y hasta la música, que ayuden a rescatar la tradición y que deben estar a disposición de los niños y niñas, entendiendo que no siempre necesitamos hacer preguntas de lo que se les lee o de lo que ellos leen sino que se puedan entablar conversaciones que generen sensibilidad, reconociendo lo que estas suscitan en cada uno.

No obstante, para que esto sea posible es necesaria la intervención de un mediador adulto, en este caso el docente, quien da sentido, es capaz de emocionar, crear relaciones, interpretar o como lo afirma Reyes (2007, citada por Fandiño & Reyes, 2012) “Los adultos son para los niños y las niñas cuerpos que cantan y que parecen saberlo todo sobre las palabras; por ello son el modelo para apropiarse de las complejidades de la lengua materna...” (p, 79), cumpliendo un rol fundamental en el acercamiento con el lenguaje y la motivación por la apropiación formal del mismo.

Por eso, se debe pensar en la forma en que se puede enriquecer la literatura, para ello los anteriores autores proponen “la reelaboración de la tradición oral y lo narrativo”. En cuanto a la primera mencionan el “juego con el lenguaje” aquel donde los niños se acercan al texto oral que ha pasado de una generación a otra y que le posibilita una sensibilidad frente a las diversas manifestaciones del lenguaje como lo son las adivinanzas, versos y rondas entre otros y que no sólo fortalecerá los procesos de memorización significativa sino que mostrarán las primeras estructuras de un texto.

En cuanto a los textos narrativos, son los que comúnmente usa el docente por eso conviene cuidar que los textos que se tengan en el aula sean de “buena calidad literaria”, tengan una relación estrecha con la tradición oral y al hacer uso de algunas particularidades como “había una vez”, “erese una vez” “hace mucho tiempo” y “colorín colorado” se está llevando al niño a reconocer algunas estructuras tales como el inicio y el final.

3.4.1.1 Tipos de libros

Con relación a los libros López (2015) hace hincapié en la importancia de ofrecer todos los géneros literarios a las niñas y niños. Esta autora inicia con los libros – álbumes; en este tipo de libros la ilustración y el texto son indispensables, el uno acompaña al otro, le da sentido, la ilustración “suma contenidos que no están dichos en palabras”, convoca a los niños a percibir elementos que los adultos no logran relacionar; con ellos las niñas y niños establecen asociaciones logrando un “juego de palabras” indescriptibles (p,7).

Los libros – juego son aquellos que tienen en una página un garabato donde las niñas y los niños deben adivinar lo que esconde ese misterioso dibujo o por su parte los que invitan a crear a

partir de una imagen un objeto cotidiano en algo irrealista, por ejemplo en el libro de “Magallanes” un tornillo se convierte en una mariposa (p, 11).

Libros sin palabras, estos libros en ocasiones causan preguntas en cuanto a qué o cómo leerlos, simplemente si la ilustración es bella, rica e interesante el lector propone el relato que su imaginación, experiencia y sensibilidad le haya despertado (p, 12).

Conviene para esta autora hablar de la poesía, aquella difícil de leer por los docentes puesto que tienen que desarrollar otro tipo de sensibilidad para leerla, una sonoridad y textura que la haga atrayente, y que en educación inicial juega un papel fundamental porque:

En el juego, en la exploración, en las a veces caprichosas construcciones de sentido los niños ensayan sobre el significado, la musicalidad y el ordenamiento del lenguaje. A través del contacto con la poesía los niños ingresan en la lengua desde el lugar más grato y a la vez más efectivo: el juego, y a la vez, de la forma más abstracta y por lo tanto más compleja. Pero lo complejo de esa abstracción para ellos es abarcable, porque su mente, su base emocional, les permiten construir significados y atar significantes allí donde los adultos solo pueden replicar los existentes... (López, 2015, p. 23).

3.4.2 El juego

Siempre se ha dicho que el juego es la expresión máxima de la niñez, allí cada uno imagina, representa y recrea situaciones de su cotidianidad, refleja sueños, transmite su cultura y expresa sentimientos, es por eso que es un pilar fundamental y merece ocupar un lugar en la educación.

A través del documento se evidencian de una manera hilada no sólo las concepciones de juego y la funcionalidad de este en la escuela sino del rol que el adulto tiene dentro del juego porque a través de él pueden construirse vínculos; dentro de muchas definiciones del juego lo que cabe resaltar del documento es la siguiente definición:

El juego es un reflejo de la cultura y la sociedad, y en él se representan las construcciones y desarrollos de un contexto; el niño y la niña juegan a lo que ven y juegan lo que viven resignificándolo, por esta razón el juego es considerado como medio de formación cultural, puesto que inicia a los pequeños en la vida de la sociedad en la cual están inmersos (Fandiño & Reyes, 2012, p.66).

Así pues, a través del juego los niños y niñas se descubren como seres singulares que hacen parte de una cultura que pueden compartir para resignificarla, conocer y aprender.

Jugar hace parte del aprendizaje pues es innato en los niños y niñas de educación inicial, por ende es el aliado de los docentes, quienes lo hacen implícito en las prácticas pedagógicas y que según Fandiño & Reyes (2012) tiene dos orientaciones, la primera, parte de la experiencia, y la segunda, lo aborda como la actividad placentera, que es necesario afrontarla desde una tarea establecida que quiere llegar a un fin.

Otro aspecto relevante del juego consiste en la construcción de “identidad” porque genera vínculos y le permite ser auténtico y entender que todas sus expresiones producen algo en el otro, convirtiendo su cuerpo en un instrumento que comunica que le permite interactuar con los otros y el mundo. Se menciona también el juego como posibilidad de exploración.

Según Bruner (citado por Fandiño & Reyes 2012, p. 68), el juego tiene tres características:

1. El juego es en sí mismo un motivo de exploración.
2. Es una actividad para uno mismo y no para los otros.
3. Es un medio para la invención.

Estas características, hacen del juego una experiencia única para cada niña y niño y permite la apropiación del conocimiento y del mundo de una manera irrepetible que deja huella en la piel y el alma.

Por otra parte el juego permite estimular la dimensión cognitiva; cada vez que un niño o niña imita, utiliza un elemento transformándolo en otro, está haciendo uso del juego simbólico o tal como lo plantea Vigotsky (1933, citado por Fandiño & Reyes, 2012).

...durante el juego, los niños y niñas se proyectan en las actividades adultas de su cultura y recitan sus futuros papeles y valores. De este modo, el juego va por delante del desarrollo, ya que así los niños y niñas comienzan a adquirir motivación, capacidad y actitudes necesarias para su participación social, que únicamente puede llevarse a cabo de forma completa con la ayuda de sus mayores y sus semejantes (p. 69).

Entonces, el juego pasa de ser la simple imitación sino que se convierte en participación y cultura, por lo tanto se resaltan los juegos tradicionales como esa cultura que vive cada uno desde su individualidad y desde la familia y que los identifica en un contexto particular (Fandiño & Reyes, 2012).

3.4.3 El arte

El arte en educación inicial da rienda suelta a la imaginación, la libertad de movimiento y de acción, consolida la posibilidad de expresar y compartir un sentimiento o idea, evoca recuerdos, sueños o miedos, nos relaciona con el otro (Fandiño & Reyes, 2012) o como lo afirma Eisner (1995, citado por Fandiño & Reyes, 2012, p.11).

El arte proporciona los vínculos que consolidan el rito: produce afiliación mediante su poder de impactar en las emociones y generar cohesión entre los hombres. Revela lo inefable y amplía nuestra consciencia (p. 90).

En este sentido, empieza a valorarse el arte como el encuentro consigo mismo y con el otro a partir de otros lenguajes; en este caso el arte sobrepasa las actividades de aprestamiento y toma una perspectiva diferente que motiva e invita al aprendizaje partiendo de la integralidad y desde los siguientes tres lenguajes artísticos.

El primero, la expresión dramática: los niños y niñas de educación inicial entran a este lenguaje de manera natural y cotidiana, sin tener la necesidad de abordar el drama o el teatro de manera explícita, al contrario son actores, algunos con mayor expresión que otros, pero con las mismas posibilidades de actuar.

Este tipo de expresión permite mostrar, interpretar y simbolizar una realidad, da apertura al conocimiento nuevo y, a la vez, visibiliza la experiencia, estimula los gustos, emociones e ideas y despierta sensibilidad hacia el mundo permitiendo construir un mundo interior (Camargo, Reyes & Suárez, 2014). Exige atención y concentración de los participantes donde acuerdan que, papel hace cada uno, y la corporalidad asume un papel de máxima herramienta de expresión y comunicación.

El segundo, la expresión musical: aquella que parte de la cultura y que fascina por la variedad instrumental, por la voz, por los versos con rimas y por la sonoridad, adentrando a niños y niñas en un mundo rítmico y sensible.

Y por último; las artes plásticas y visuales: “a través de colores, formas, texturas y volúmenes, los niños y las niñas van descubriendo sus posibilidades de representación y el arte parece acompañar su desarrollo de una forma estrecha durante los primeros años” (Fandiño & Reyes,

2012, p, 96); todo esto permitiendo entender a los niños y niñas que son diferentes, que cada uno da su propia interpretación según la comprenda.

No obstante, es necesario que las niñas y los niños asuman una posición de “interprete” donde sus emociones y saberes hagan del arte una experiencia diferente; para esto según López (2013) los niños necesitan tres momentos que son importantes en esta experiencia.

La observación como momento en el que los niños hacen el primer reconocimiento y reciben la primera información.

La observación implica detenimiento, intencionalidad. La observación se liga a la contemplación, que, lejos de ser pasiva, como se podría suponer superficialmente, moviliza todos los sentidos y funciones cognitivas, también las emociones. En la aparente quietud de la observación-contemplación la subjetividad se pone alerta (p.34).

La apreciación momento en el cual el niño hace pasar el arte por su “sensibilidad, la manera de ver la vida, por sus preferencias y emociones” (p.35), se apropia de ella y le da sus propios “matices”.

Y la expresión, aquella donde cada uno es protagonista de su propia creación de su “propia obra” o tal vez “la expresión es la fusión de lo observado, lo apreciado y lo inventado” (p.35). Es aquí donde hacen uso de creatividad que puede compartirse con otros.

Los anteriores momentos convocan a reflexionar sobre el rol del maestro y la forma cómo acerca a las niñas y los niños al arte, pues es de suma importancia para “favorecer profundidad y diversidad estética en los niños”, un maestro con capacidad de escucha, sensibilidad e imaginación que pueda construir relaciones de aprendizaje con lo artístico y que a partir de estos momentos pueda descubrir cómo se apropian y crean los niños.

3.4.4 La Exploración del medio

Al nacer las niñas y los niños se encuentran con un “mundo construido” donde inician una interacción y apropiación del mismo para aprender a través de un proceso de exploración que empieza en la familia y continua en la escuela. Para esto, en una etapa inicial hacen uso de los sentidos, luego pasan de lo concreto a lo abstracto donde las estructuras mentales inician el proceso de conceptualización, expresaba (Domínguez, 1997, citado por Fandiño y Reyes, 2012).

Todo lo que está en el mundo y rodea a las niñas y los niños es la oportunidad de un nuevo aprendizaje o como lo indica Fandiño y Reyes (2012) “la exploración del medio, es entonces uno de los pilares a través de los cuales el niño y la niña se van acercando a las producciones culturales del conocimiento” (p. 105).

Es a partir de la exploración del medio donde los niños de ciclo inicial se acercan a las ciencias naturales, sociales, historia, oralidad, lectura y escritura, iniciando cuestionamientos y preguntas a partir de lo que observan indica (Tonucci, 1995, citado por Fandiño y Reyes, 2012).

La propuesta pedagógica para la educación en primera infancia (2012) menciona ¿qué se explora? y ¿Cómo se explora?; respecto a la primera pregunta se refiere a la cotidianidad, aquello con lo que niñas y niños interactúan diariamente ya sea en la casa, el jardín u otro lugar, teniendo en cuenta la diferencia que cada uno de ellos vive, explorando sus intereses y creando nuevos. En la segunda pregunta se refiere específicamente a la manipulación como aquella donde la niña y el niño reconoce a través de los sentidos y, adicionalmente, inicia un control sobre su propio cuerpo; la observación, como aquella que se genera por la curiosidad que causa un sonido, un color o una textura; la expresión verbal, que se enriquece con la manipulación y observación pues de allí surgen preguntas e hipótesis que los padres o docentes deben empezar a descubrir junto con las niñas y niños.

De ahí que el papel del docente es fundamental pues no solo debe permitir y continuar con la exploración del medio sino que debe generar espacios con ambientes planificados que sigan generando interés y necesidad de aprender cosas nuevas.

3.5 Didáctica de la lectura y la escritura

La didáctica está relacionada con las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la escuela, pero no se limita simplemente a una herramienta de “fórmulas o procesos”, al contrario como lo afirma Hurtado (2008) en la didáctica está inmerso el conocimiento y la capacidad de conceptualizar y proponer teorías que se relacionan con la enseñanza y el aprendizaje.

La lectura y la escritura en educación inicial se derivan de las concepciones que tiene el docente sobre el significado que tiene leer y escribir, dependiendo de esto surgen las didácticas pedagógicas vitales en la interrelación que puedan construir las niñas y los niños alrededor de la

lectura y la escritura, y el grado de motivación que se pueda generar en ellos. En palabras de Pérez (2003) “La lectura y la escritura en la escuela también deben tener sentido, sentido que puede consistir en establecer una relación social con otros sujetos...” (p. 25).

Desde esta mirada, es necesario establecer prácticas pedagógicas que brinden oportunidades a las niñas y niños desde la diversidad, según sus intereses.

Bien, respecto a la enseñanza de la lectura existen diversos métodos que van desde enseñar por fonemas hasta la lectura globalizada, que se presentarán a continuación.

El método fonético: consiste en enseñar sonido a sonido cada letra, iniciando por las vocales mencionando objetos que empiecen por dicha vocal y luego se van combinando con las letras para formar sílabas, luego palabras y al final frases.

El método de la palabra generadora: a partir de este método se elige una palabra significativa que se presenta en un cartel con una ilustración que haga alusión a la misma; se lee y descompone en sílabas y letras para luego recomponerla y combinarla con otras sílabas conocidas e ir agrupándolas en oraciones.

El método global va más allá de ejercicios o palabras generadoras sino que tiene una duración, amplitud e intensidad dependiendo de la maduración de la niña y el niño, se elige una frase junto a los niños, se escribe, se ilustra, se dramatiza, se lee, se copia.

Así mismo, el método de enseñanza para la escritura más común es el silábico – fonético que consiste en identificar cada letra o fonema con su sonido llevando a una simple codificación y decodificación que no implica una construcción significativa y social.

Sin embargo, la escritura concebida como práctica social, implica mostrar otras posibilidades de abordaje en el aula.

3.6 Participación de las familias en los procesos de lectura y escritura.

La familia es el primer encuentro que la niña y el niño tienen con el mundo físico, social, cultural y educativo. La familia habla con su rostro, su voz, su canto y por su puesto cuando lee, es a partir de estos encuentros que tienen las niñas y niños desde el vientre que empiezan a

construir y adentrarse en el hábito lector, de ahí la importancia que tiene la participación de las familias en los procesos de lectura y escritura.

Gil (2010) expresa que “la inducción familiar de la lectura debe abordarse de forma prioritariamente ritual, más que de manera formal. Para amar la lectura hay que entenderla como una actividad expresiva – o sea, ritualizada – en vez de instrumental” (p. 82), es decir con ejemplo y creatividad convertir el hogar en magia donde la lectura y escritura sean significativas para las niñas y niños.

Entender lo anterior, da una nueva visión sobre la importancia y significado que tiene la familia en los procesos de lectura y escritura, la importancia de participar en ellos de manera espontánea, real sin preocupaciones ni afanes porque como afirma Reyes (1999):

El hogar proporciona el contexto, el para qué; el hogar es el nido en el que la lectura encuentra o descubre eso que se llama un sentido primordial. Creo que ahí, en la revelación de ese sentido primordial, donde ubico el papel de los padres como insustituible e indelegable (seminario Internacional Animación a la lectura y literatura infantil y juvenil, p.1).

Entonces, la escuela debe ser facilitadora de este encuentro familiar a través de la lectura y la escritura, abrir espacios de participación a los padres donde puedan ser retroalimentados en la manera como pueden leer a sus hijos e hijas, crear préstamo de libros y mostrar el significado que tiene leer y escribir en educación inicial para transformar los imaginarios que la familia tiene frente a este aspecto.

3.7 Secuencia didáctica

La secuencia didáctica definida por Camps (2008) se relaciona con “las acciones” que se realizan de manera intencionada y que se pueden relacionar para lograr “algún aprendizaje”. Se caracteriza por:

1. Se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto (oral, escrito), y que se desarrolla durante un determinado período de tiempo más o menos largo, según convenga.
2. La producción del texto, base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables.

3. Se plantean unos objetivos de enseñanza/aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos (p.25).

Las secuencias didácticas se construyen a partir del maestro, quien la planea y la propone para alcanzar un propósito específico, en este caso escribir en educación inicial. Tiene en cuenta los saberes de las niñas y los niños y los involucra a través de la propuesta que el maestro propone, aunque se crea de manera anticipada y organizada es flexible.

Camps (2008) propone un esquema para desarrollar la secuencia didáctica y expone tres fases:

1. La preparación es el momento en que se formula el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guiarán la producción; es la fase de la primera elaboración de los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea...
2. La fase de producción es aquella en que los alumnos escriben el texto.
3. La evaluación debe basarse en primer lugar en la adquisición de los objetivos planteados, que son los criterios que habrán guiado la producción. Es, por lo tanto una evaluación formativa (p.27)

Estas fases se pueden ir relacionando en el transcurso de la secuencia puesto que se pueden replantear aspectos de la preparación para transformar la fase de producción, esto hace que la secuencia didáctica tenga unos propósitos específicos de enseñanza y aprendizaje que son planeados por el maestro.

4. Diseño Metodológico

4.1 Enfoque

El enfoque de esta investigación es cualitativo, dado que busca comprender un fenómeno, en este caso en el ámbito educativo, acerca de las prácticas de lectura y escritura en niñas y niños de ciclo inicial para realizar una intervención y transformarlo. Según Taylor & Bogdan (1986) “la investigación cualitativa es aquella que produce datos descriptivos; las propias palabras de las personas, habladas y escritas y la conducta observable” (p.4).

Para obtener esos datos descriptivos debe existir una relación cercana entre el investigador y los sujetos “en este caso las niñas y niños de transición” que a partir de la observación permiten obtener datos detallados.

Así mismo, esa interacción es la que permite buscar interrogantes de la realidad, que en este caso viven las niñas, los niños y los docentes, para hacer una construcción que parte de un interés teórico y una postura epistemológica; entonces se hablará de cualitativa y no cuantitativa no por la metodología o los instrumentos, sino por lo epistemológico, teórico y la manera cómo se acerca a la realidad humana y social (Martínez, 2011).

Otro aspecto que enfoca cualitativamente esta investigación es, según Martínez (2011), lo siguiente: “La investigación cualitativa tiene sus raíces gnoseológicas (conocimiento) en lo subjetivo; por lo tanto, es el sujeto quien aporta los elementos necesarios para conocer” (p.16), apreciando que esta investigación aborda el conocimiento previo con el que llegaron las niñas y los niños de transición en el proceso de lectura y escritura.

4.2 Alcance

Esta investigación tendrá un alcance descriptivo-explicativo. Entendiendo por descriptivo que:

El propósito de la investigación descriptiva: Busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Y su valor radica en que es útil para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación (Sampieri, 2010, p. 85).

Y explicativo:

Está dirigido a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Se enfoca en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables (Sampieri, 2010, p. 85).

Las anteriores definiciones permiten corroborar el alcance de esta investigación puesto que desde la parte descriptiva se va a realizar la caracterización del grupo de niñas y niños de transición en cuanto a los niveles de escritura.

Estas descripciones permiten explicar luego los avances que alcanzaron las niñas y los niños de transición en escritura, según los niveles en los que se encontraron al inicio de la caracterización.

4.3 Diseño de Investigación

La investigación corresponde al tipo de Investigación – acción que según Kemis (citado por Rodríguez, Herráiz, Prieto, Martínez, Picazo, Castro & Bernal 2011) es:

[..] Una forma de indagación autorreflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre los mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo), (p.4).

Desde esta perspectiva, la investigación parte de la reflexión de un problema global, que debe abordarse desde el aula, para transformar las prácticas pedagógicas y para ofrecer a los niños y niñas con condiciones sociales, económicas y culturales una posibilidad de equidad frente a la lectura y la escritura.

4.4 Población

La población está conformada por veintiún (21) estudiantes de los cuales once (11) son niñas y diez (10) son niños; este grupo de niñas y niños pertenecen al grado a transición 01, jornada tarde. Veinte (20) de ellos tienen 5 años y un (1) estudiante tiene seis (6) años. De este grupo trece (13) de ellos realizaron grado jardín en el colegio, dos (2) de ellos en un hogar comunitario; los seis restantes no habían tenido ningún tipo de escolaridad.

El colegio al que pertenecen es el I.E.D Atenas, ubicado en la localidad cuarta de San Cristóbal al sur oriente de la ciudad, en el barrio Atenas; este colegio cuenta con estudiantes desde el grado pre-jardín hasta el grado noveno y tiene las dos jornadas (mañana y tarde).

El estrato socio-económico al que pertenecen es uno (1) y dos (2); las familias tienen diferentes características pues, hay un grupo de cuatro (4) niños que tienen como cabeza de

familia a su mamá, un niño que tiene como cabeza de familia a su papá y los once (11) restantes viven con sus padres y algunos con familia extensa como lo son abuelos y/o tíos.

De este grupo, se puede establecer que por lo menos diecisiete (17) padres de familia trabajan, en algunos casos los dos; quedando los niños y niñas al cuidado de terceros y en otros casos donde uno de los padres es el que trabaja.

El nivel educativo de los padres va desde un grupo que no terminó la primaria hasta otros que realizaron bachillerato, ninguno con nivel universitario. El aspecto laboral que viven las familias va desde trabajo informal (vendedores ambulantes, recicladores, trabajo doméstico, amas de casa), hasta trabajo en alguna empresa (servicios generales, mensajero, vendedor punto de venta).

Los cuidadores o terceras personas que están con las niñas y los niños asumen funciones como llevarlos al comedor comunitario, dejarlos en el colegio, recogerlos, cuidarlos en las horas de la tarde y recibir los informes académicos; a través de las conversaciones informales que se tienen con ellos, tres de estas personas expresan “no saber leer, ni escribir” y una de ellas no escribe su nombre por lo que refieren que tampoco les pueden ayudar en las tareas que se envían desde el colegio, y que cumplen las funciones solamente de acompañamiento a los niños y niñas por lo que el ambiente en el que permanecen no es el que favorece el desarrollo de competencias en cuanto a la lectura y escritura se refiere. Mientras que los otros son, algún familiar abuelas o tíos, provenientes del campo y que expresan “no podemos ayudarles con la tarea porque no sabemos cómo hacerlo”.

Estos son rasgos generales de la población que se ahondarán en la caracterización que mostrará con más detalle las prácticas de lectura y escritura que se tienen desde la familia y los cuidadores de las niñas y los niños.

4.5 Categorías de Análisis

Las categorías que se presentan a continuación surgen de los planteamientos del marco conceptual.

Tabla 1. Categorías de análisis

Desarrollo de la Escritura			
CATEGORIA A MEDIR	DESCRIPCIÓN	INDICADOR	PONDERACIÓN
Desarrollo de la Escritura	Escritura no diferenciada	Los niños y las niñas inician la escritura realizando los primeros rayones sin ningún tipo de direccionalidad	Nivel 1
		Los garabatos empiezan a cortarse y terminan convirtiéndose en sucesiones de bolitas, palitos o curvas abiertas	
		Aparecen las primeras imitaciones de las letras deformadas- pseudolettras	
		No hay dominio del renglón	
	Escritura diferenciada Pre – silábica	Los niños empiezan a dar muestra del uso de grafismos más próximos a las letras	Nivel 2
		Los niños siguen pensando que necesitan de un mínimo de grafismos para escribir algo	
		Integran en los escritos la linealidad del trazo, segmenta las marcas notacionales	
		Revuelven letras y números	
		Sabe que los textos dicen cosas	
		Empiezan a formularse hipótesis sobre qué es lo que puede decir lo que escriben	
	Escritura Silábica	Primero intentos para darle un valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura	Nivel 3 – Primera etapa
		Hay una correspondencia estricta entre las letras y las sílabas	Nivel 3 – Segunda etapa
		Importa lo cuantitativo: cantidad de letras y sílabas	
		Importa lo cualitativo: Qué letra usar para la sílaba	
	Escritura silábico – Alfabética	Los niños van introduciendo más de una grafía por sílaba y posteriormente para cada sílaba escribe la vocal y consonante con valor sonoro convencional	Nivel 4
		Los textos poseen una intención comunicativa y coherencia	
		Es posible encontrar separaciones en las palabras	
		Mezcla mayúsculas con minúsculas	
Escritura Alfabética	Hay correspondencia entre grafema y fonema	Nivel 5	
	Se dan omisiones y sustituciones		
	Tiene un uso adecuado del renglón		
	Hay homogeneidad en el tipo y tamaño de la letra		
	Progresivamente se preocupa por		

CATEGORIA A MEDIR	DESCRIPCIÓN	INDICADOR	PONDERACIÓN
		separación y ortografía	
		Se evidencia segmentación de todas las palabras	
		El escrito es plenamente legible	

4.6 Técnicas de recolección de información

Las técnicas de recolección de información que se utilizaron para esta investigación son:

- Diario de campo: Dentro de esta observación está incluida la participación del investigador con el grupo. A través de ella se adquiere información que se registra en el diario de campo y que incluye los momentos donde se hace el trabajo de escritura, especialmente en el desarrollo del proyecto creado para tal fin. Este diario de campo fue utilizado para la caracterización de los niveles escriturales de la niñas y los niños de transición que se realizó a partir de las categorías propuestas por Ferreiro y además fue instrumento de observación para la realización del proyecto de aula porque permitió tener detalles de las reacciones que tenían los niños al momento de escribir y de los cambios que se presentaron a medida que se avanzaba en el proyecto.
- Encuesta a padres de familia: El objetivo de esta encuesta es conocer las actividades que el niño realiza junto a sus padres en casa, así como lo que ellos pueden observar frente a los comportamientos que tienen sus hijos frente a estos dos procesos.

Es importante mencionar que la encuesta que se utilizó fue desarrollada por el Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la infancia de la Universidad Nacional de Colombia para el Programa Fiesta de la Lectura del ICBF.

4.7 Plan de Acción

Después de realizar la caracterización de los niveles de escritura de niñas y niños de transición y analizar los resultados de la encuesta inicial de los padres de familia se diseñó la secuencia didáctica “La literatura infantil me hace hablar, leer, escribir y ser feliz”, teniendo en cuenta los

planteamientos del marco teórico para que cada una de las actividades partiera de un proceso de lectura e incluyera las actividades rectoras; arte, juego, literatura y exploración del medio.

Esta propuesta se implementó a partir de los niveles de escritura en los que se encontraban las niñas y niños de transición; se inició con una escritura libre y espontánea que luego suscito preguntas e inquietudes en ellos por conocer más grafemas y realizar los trazos correctos, escribir frases que les surgían para su familia o de algún dibujo que veían.

Tabla 2: Plan de acción

PRODUCTOS	ACTIVIDADES	TAREAS	MES								RESPONSABLE
			Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	
Construcción marco teórico.	Construcción de cronograma. Inicio marco teórico	Elaboración cronograma. Continuación del marco teórico.									Rosa Elena Carrillo Asesoría: Gloria Bernal
Estructura de propuesta pedagógica	Enriquecimiento del marco teórico, elección de categorías, instrumentos	Seguir retroalimentando el marco teórico									Rosa Elena Carrillo
		Elegir categorías e instrumentos.									Rosa Elena Carrillo Asesoría: Gloria Bernal
Diseño de propuesta pedagógica e inicio de la implementación.	Continuación marco teórico. Propuesta pedagógica.	Marco Teórico									Rosa Elena Carrillo
		Mostrar propuesta pedagógica e iniciar la implementación.									Asesoría: Gloria Bernal
Análisis de la información	Triangulación y análisis de la información.	Redacción de análisis.									Rosa Elena Carrillo Asesoría: Gloria Bernal
Elaboración de conclusiones	Realizar las conclusiones de la investigación.	Redacción de conclusiones.									Rosa Elena Carrillo Asesoría: Gloria Bernal

5. Resultados

A continuación se presentan los resultados y análisis de este trabajo de investigación de acuerdo con los objetivos que se plantearon para el mismo; mostrando en primer lugar, la caracterización inicial de los niveles escriturales de las niñas y niños de transición; en segundo lugar, la encuesta a padres donde se valoran las actividades que la niña y el niño hacen en casa durante una actividad de lectura conjunta con sus padres; en tercer lugar, la puesta en marcha del proyecto de aula; y en cuarto, y último lugar, la valoración final de los resultados de los niveles de escritura de las niñas y niños.

5.1 Caracterización de los niveles escriturales con los que llegan las niñas y niños de transición

Al iniciar el primer periodo escolar (2015) se realizan una serie de actividades para reconocer los conocimientos previos con los que llegan las niñas y los niños al grado transición a partir de los niveles de escritura que se plantean desde el marco teórico y que se pueden evidenciar en los trabajos de producción escrita.

En un primer momento se indaga por las capacidades de las niñas y los niños para escribir su nombre porque, como lo indica Ferreiro (1976), para el desarrollo de toda escritura en el niño el nombre personal tienen un gran significado.

Ahora bien, es importante tener en cuenta que la actividad para escribir el nombre fue acompañada de la orientación de la docente quién realizó preguntas, cómo: ¿Quién sabe escribir su nombre?, ¿Quién necesita que le ayude a escribirlo?

Frente a este aspecto se observa que las niñas y los niños diferencian entre dibujos y letras aunque no identifican su fonema. Así mismo, se observa que en el grupo hay un niño que garabatea pero ese garabateo tiene significado para él.

Se evidencia que las niñas y los niños que cursaron jardín en el colegio reconocen y escriben algunas vocales en su nombre aunque no formen parte del mismo, sin embargo, se aprecia que tres de los niños que cursaron jardín y que escriben las vocales y trabajaron la escritura del nombre el año anterior, lo olvidaron.

En general, se evidencia que al pedirles a los niños y niñas que escribieran su nombre once (11) de ellos lo escribieron, mientras que los otros expresaron “no se escribir”, esta expresión visibiliza dos aspectos importantes frente a la escritura; el primero que las niñas y los niños no se reconocen como escritores porque sus trazos carecen de significado o como lo indica Ferreiro (1991) “no hacen interpretación de esas marcas gráficas” (p.2); y la segunda que ellos saben que la escritura tiene una forma particular en sus trazos porque viven en un mundo impreso.

Sin embargo, al ser alentados por la maestra nueve (9) de ellos se animaron a escribir y sólo uno (1) no hizo nada y prefirió retirarse.

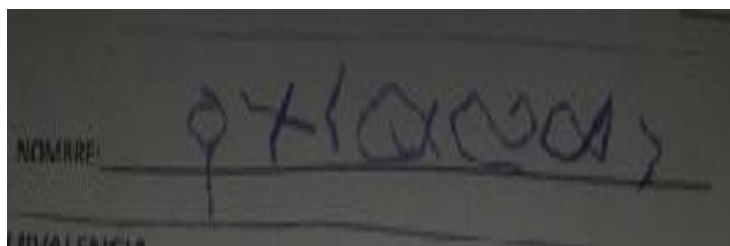
A continuación se da a conocer los resultados de la categorización de las prácticas de escritura de acuerdo a los niveles de escritura que se establecen en el cuadro de categorías.

Caracterización por niveles

Nivel uno (1): escritura no diferenciada.

Dos (2) niños se ubican en este nivel. Su proceso se encuentra centrado en garabatos palos y bolas, estos trazos no pueden ser interpretados por terceras personas al no ser por la palabra que indica “nombre”; no aparece ningún grafema o vocal que permita entender que lo escrito allí es “Juan Diego” como se muestra en la siguiente imagen.

Imagen 1. Escritura del nombre. Realizada por Juan Diego Calderón.

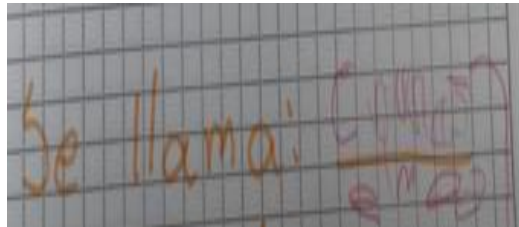


Otro aspecto, que se observa en la imagen es la extensión en la escritura del nombre. También, al preguntarle a uno de los niños, después de un rato, ¿qué escribió? menciona que no dice “nada”, “yo no sé escribir” lo que significa que aún la escritura no cumple una función comunicativa y que no hace interpretación de su propia escritura, adicionalmente no muestra curiosidad por saber la manera de escribir su nombre.

Nivel dos (2): escritura diferenciada pre-silábica.

En este nivel tenemos un niño con el siguiente indicador: hace uso de algunos grafismos aunque se ve inseguro. Se encuentran aproximaciones a los grafismos en este caso vocales como la “e” y la “a”, así como el inicio de formulación de hipótesis sobre lo que escribe, este último porque al preguntarle ¿qué escribió? el niño responde “mi nombre” “Jefferson Manuel” y adiciona “mi nombre tiene la (e) y la (a) mírelas profe” demostrando que está iniciando una conciencia fonológica, en este caso, de dos vocales. En este nivel aún se sigue manteniendo la extensión en la escritura.

Imagen 2. Escritura del nombre. Realizada por Jefferson Manuel Torres.



Nivel tres (3) primera etapa: escritura silábica.

Las características de este nivel se dan cuando el niño sabe que lo que escribe es su nombre y además la primera vocal realmente es la que tiene su nombre porque le da el valor sonoro, en este caso la “a” para Carlos. Se observan trazos claros pero aún una tercera persona no podría realizar una interpretación de lo que está escrito, simplemente se verían como la escritura de dos vocales. Realizando comparaciones tales como mi nombre tiene la “a” “de avión” e inicia preguntas como ¿Qué otras cosas empiezan por a?. Así mismo empieza a realizar una búsqueda de correspondencia entre los sonidos.

En este nivel se encontró que en el grado transición habían tres (3) niños que se ubicaban en él.

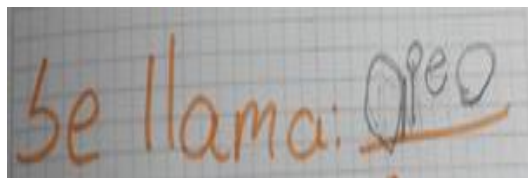
Imagen 3. Escritura del nombre. Realizada por Carlos Pinzón.



Nivel tres (3) segunda etapa: escritura silábica.

Con esta característica se encontraron trece (13) niñas y niños. De acuerdo con los planteamientos de Ferreiro (1976), en este nivel existe una correspondencia de las vocales al escribir el nombre. Como lo muestra la siguiente imagen “Maribel”, una de las niñas, representa cada sílaba con una vocal. Se observa que la cantidad de letras (cuantitativo) empiezan a tomar valor en la escritura y lo cualitativo se identifica claramente por la vocal que debe usar en cada sílaba. Al preguntar ¿qué escribió? dice “mi nombre” e indica con el dedo cada una de las vocales diciendo en la primera “ma” en la segunda “ri” y en la tercera vocal “bel”, siendo un indicio de “recortar muy bien a nivel oral las sílabas” (Ferreiro, 1991, p.8). La hipótesis silábica es más consciente porque realiza las divisiones silábicas al leer su nombre y además la señala siendo cada vocal la que equivale a una sílaba.

Imagen 4. Escritura del nombre. Realizada por Maribel Mancera.

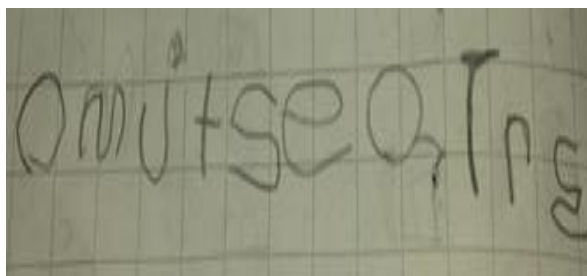


Nivel cuatro (4): escritura silábico – alfabética.

En este caso solamente una de las niñas introduce más de una grafía por sílaba y hay mezcla de mayúsculas con minúsculas. Se observa en la primera imagen que la niña hizo uso de algunas

grafías que concuerdan con su nombre “omi” Omaira y en los apellidos “ts” torres “eatre” Pedraza. Existe una escritura sin separación aunque Ferreiro afirma que en algunos casos es posible encontrar separaciones en las palabras; en este nivel la escritura es extensa porque la niña escribe su nombre y apellidos y las omisiones de las vocales y las consonantes se dan por el valor sonoro que empieza a tener la niña al pronunciar su nombre. Es un periodo de transición en donde la niña según Ferreiro (19... “trabaja con ambas hipótesis a la vez: silábica y alfabética”

Imagen 5. Escritura del nombre. Realizada por Omaira Torres P.



Nivel cinco (5): escritura alfabética.

Se encontró que en el aula solamente hay una niña que escribe correctamente su nombre, usa adecuadamente el renglón, su letra es homogénea y su nombre es legible plenamente. Sus trazos son seguros y los realiza con la direccionalidad correcta. Al preguntar “¿qué letras tiene su nombre” la niña muestra y menciona cada vocal pero no indica ninguna de las consonantes.

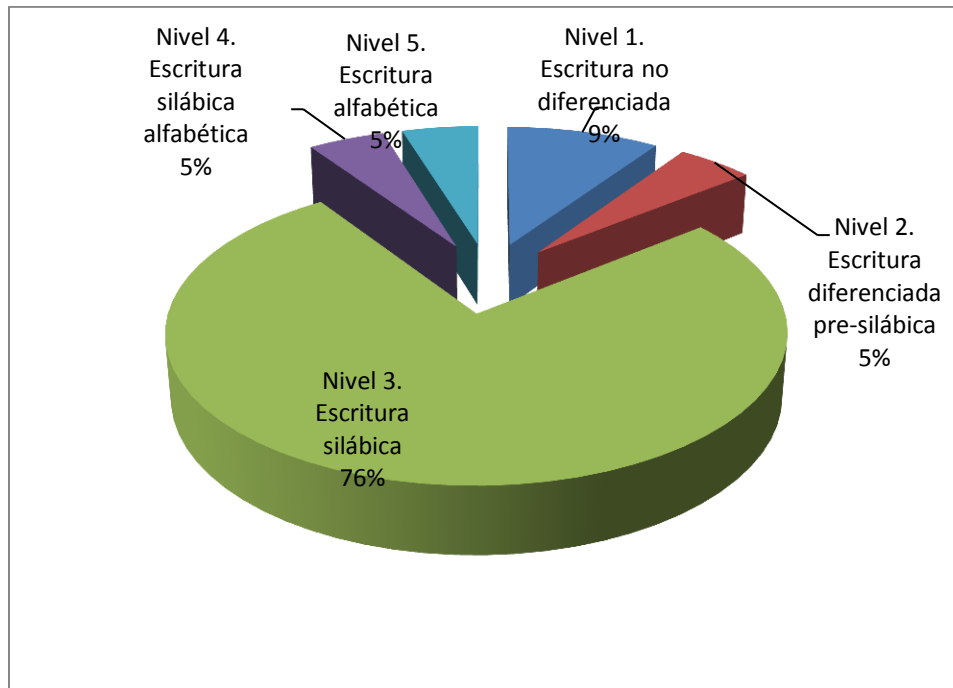
Imagen 6. Escritura del nombre.

Realizada por Laura Porras.



A continuación se presenta la gráfica general con relación al nivel inicial de escritura en que se encuentran las niñas y los niños del grado transición.

Gráfica 1. Caracterización inicial de niveles de escritura.



En la caracterización inicial, se observa en la gráfica 1 que los niños y niñas se encuentran en diferentes niveles de escritura, el 9.52 % se ubicó en el nivel 1 de escritura, el 4.76 % en el nivel 2, el 76.19% en el nivel 3 el 4.76% en el nivel 4 y el 4.76% en el nivel 5.

Este resultado es significativo porque la mayoría de las niñas y los niños se ubica en el nivel tres (3), que se caracteriza por el inicio de darle un valor sonoro a cada letra de la escritura siendo un aspecto relevante en el proceso escritural.

Demostrando el conocimiento previo con el que llegan las niñas y los niños a la escuela frente a la escritura y además siendo significativo para el diseño de la propuesta pedagógica que se presenta más adelante y que respetará los niveles escriturales pero además buscará promover la escritura para el avance de un nivel a otro.

5.2 Prácticas de lectura y escritura en las familias

A partir de la información que se recogió de la encuesta inicial y final y las actividades realizadas con los padres se evidencia un entorno familiar carente de tiempo para compartir lecturas, falta de libros en la casa y poco interés por leerles a los niños y niñas.

Así mismo, se evidenció que la concepción que tienen los padres frente a la lectura y escritura esta mediada por procesos de decodificación de unos símbolos y por una lectura del mundo de las imágenes.

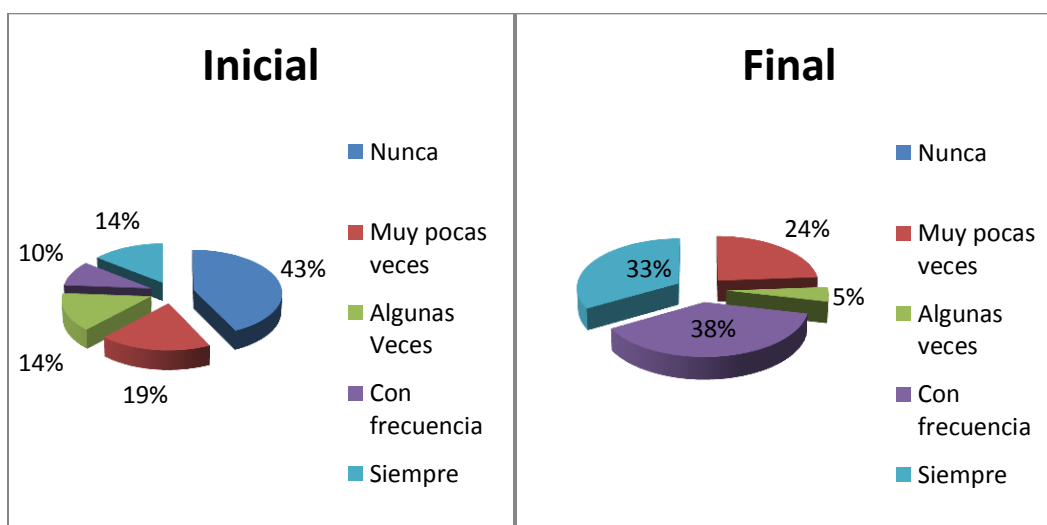
Durante uno de los talleres de sensibilización expresaron que a ellos no les leían y sólo tres tienen recuerdos de historias narradas por su madre o canciones por parte de la abuela. Respecto a la escritura algunos recordaron que sus padres les daban algún papel cuando “me mandaban a un mandado”, aunque no se acuerdan de recibir una carta o mensaje escrito por parte de sus padres.

Mencionan además que no visitan bibliotecas o librerías y que en su tiempo libre prefieren ir a un parque, dado que no conocen la biblioteca de su localidad ni los beneficios que brinda.

A continuación, se presentan los resultados de la primera encuesta y se contrastan con la segunda encuesta para poder evidenciar los cambios que se generaron entre la primera y la segunda aplicación de la misma.

La encuesta que se realizó tiene un número de 20 preguntas que se relacionan con los hábitos de las familias en cuanto al proceso de lectura y escritura que tienen con sus hijas e hijos en la cotidianidad.

Gráfica 2. ¿Acostumbra a leerle a su hijo?



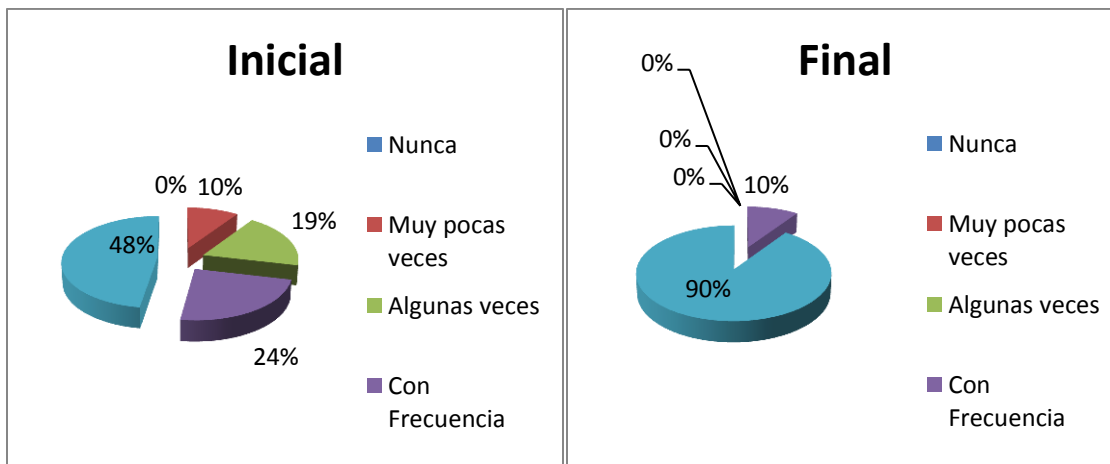
Las gráficas anteriores muestran que al iniciar la investigación los padres en un 43% no le realizaba lectura a su hijo o hija un índice alto que no favorece a las niñas y los niños para adentrarlos a la lectura desde el afecto y el placer que puede ofrecer la familia al ser un espacio no escolarizado y tal como lo afirma Reyes (2003) cuando las niñas y los niños no están enfrentados a la “presión alfabética” se puede establecer una relación diferente desde la emoción y el afecto que les servirá más adelante para ingresar al código escrito.

Otra respuesta que tiene un porcentaje alto es la de muy pocas veces con el 19% complementando el anterior porcentaje de poca favorabilidad para este proceso de lectura que es importante en el acercamiento y posterior adquisición de la lectura. Los padres que leían a sus hijos siempre, son el 14%.

Al finalizar el proceso de investigación y aplicación de la propuesta el porcentaje de padres que nunca le leía a su hijo o hija desapareció e incluso la mamá que expresó no saber leer ni escribir inició junto a su hijo una lectura de imágenes aunque con muy poca frecuencia.

Unos porcentajes que aumentaron considerablemente fue el de siempre con un 33% y con frecuencia el 38%, sin embargo, se sigue observando que la respuesta muy pocas veces aún es alta con el 24%.

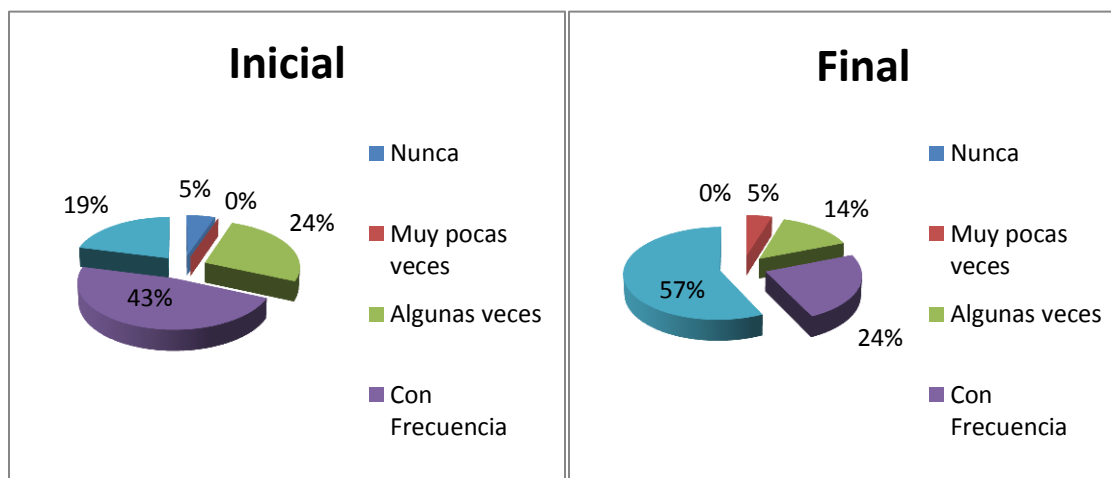
Gráfica 3. ¿Su niño señala dibujos cuando mira algún tipo de material como libros, revistas, volantes, periódicos etc.?



En las gráficas se observa que en un inicio sólo un 48% de los niños señala siempre los dibujos cuando mira algún material, y esto se debe según la respuesta que dieron los padres, en primer lugar, porque tienen pocos materiales en casa, y en segundo lugar, porque ellos no prestan atención a sus hijos cuando están mirando un libro o revista y por eso no se atreven a afirmar si señalan o no.

La gráfica final muestra el aumento al 90% y los padres expresaron “yo ahora estoy más pendiente y veo que mi hijo si mira y lee los dibujos”, desaparecieron los ítems de muy pocas veces y algunas veces.

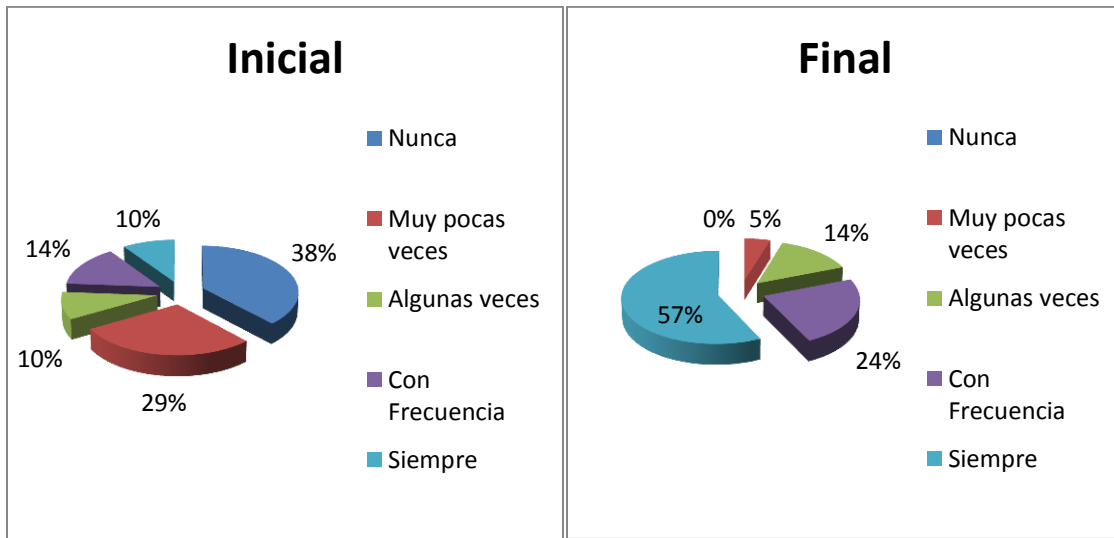
Gráfica 4. ¿Su niño juega a leer o hace como si leyera cuando tiene acceso a materiales como libros, revistas, volantes, periódicos etc.?



La gráfica muestra que en la encuesta inicial un 43% de los padres afirman que su niño juega a leer con frecuencia “yo lo veo que pasa hojas y dice cosas de los dibujos, no sé si eso es leer”, un 24% que su hijo lo hace algunas veces; un 19 % siempre y un 5% responde que nunca.

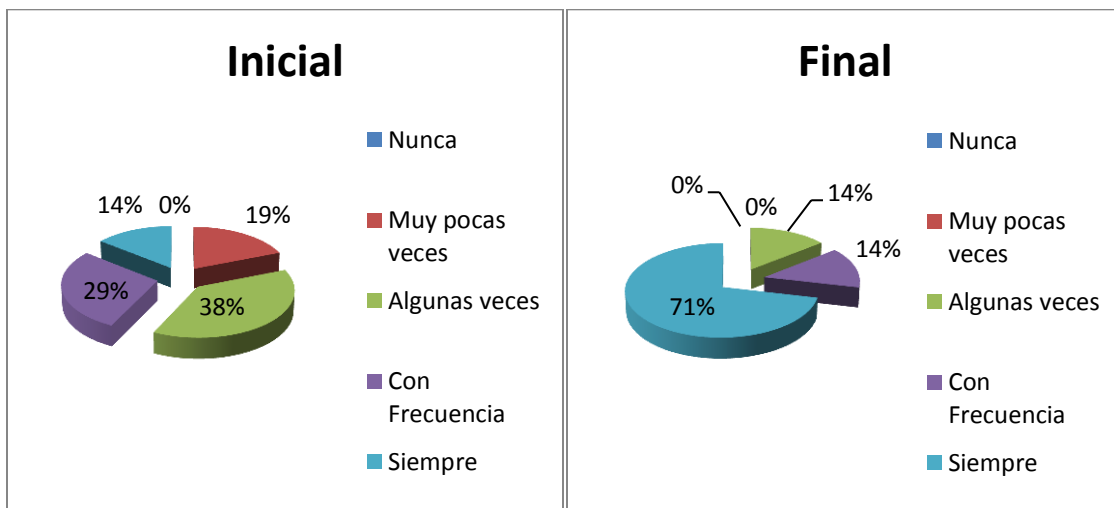
Al final de la encuesta el 57% de los padres responden que su niño siempre juegan a leer, mientras que el 24% dice que lo hace con frecuencia; el 14% algunas veces y el 5% afirma que muy pocas veces. Aunque los porcentajes cambiaron favorablemente aún es necesario continuar el trabajo con los padres de familia para que sean más conscientes de los procesos de lectura que tienen sus hijos.

Gráfica 4. ¿Su niño juega a leer con otras personas, p.e, hermanos, primos, amigos, etc.?



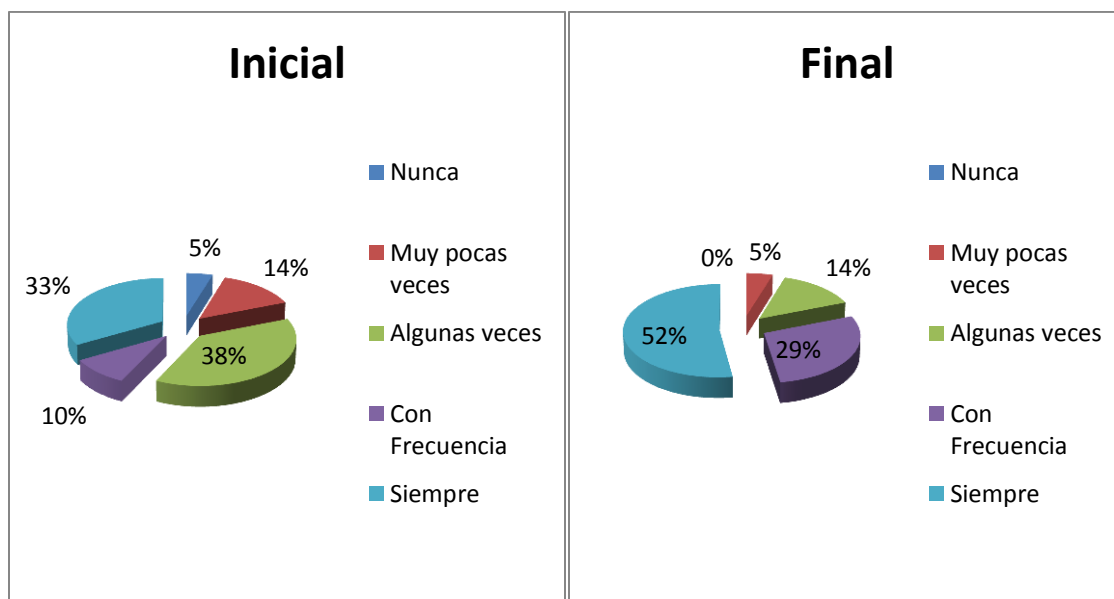
El análisis de las gráficas permiten comparar que en la encuesta inicial un 38% de los niños no jugaban a leer con otras personas nunca, y un 29% lo hacía muy pocas veces, esto cambio en la encuesta final, pues desapareció el ítem de nunca juega a leer con otras personas y se incrementó el siempre a un 57%, los padres decían que sus hijos “quieren leer” y en ocasiones en las noches “se sentaban a leerles a sus hermanos”. Esto demuestra que cuando los niños se exponen diariamente a la lectura se incrementa la oralidad y el acercamiento a la lectura (López, 2015).

Gráfica 5. ¿Su niño intenta inventar historias o narrar cosas?



Las anteriores gráficas permiten observar que en la encuesta inicial el 38% los niños algunas veces han inventado historias, el 29% lo hace con frecuencia, el 19% muy pocas veces y el 14% inventa historias siempre. En la gráfica de la encuesta final el 71% de los padres responde que sus hijos siempre inventan historias, el 14% las inventa con frecuencia y el otro 14% algunas veces, corroborando la teoría expuesta por López (20015), quien muestra que la literatura llena de curiosidad a los niños y les da la posibilidad de usar la imaginación, por lo tanto les es más fácil inventar o narrar historias.

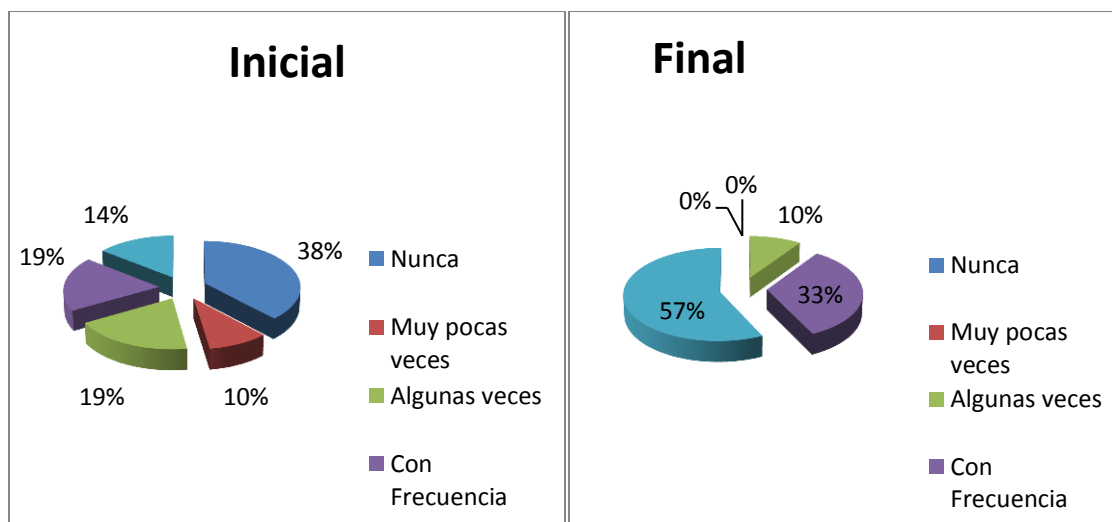
Gráfica 6. ¿Sabe o intenta adivinar qué sigue cuando alguien le lee?



En la primera encuesta, se evidenció que el mayor porcentaje lo tenía la respuesta de algunas veces con un 38%, seguida del siempre con un 33%. Al final del año esta respuesta cambio disminuyendo el ítem algunas veces al 29%, y aumentando el ítem siempre al 33%. Los padres expresaron que este cambio se dio por la posibilidad que se les brindo de “llevar libros a la casa” y por el tiempo que se empezaron a tomar para leer junto a sus hijos.

Otro aspecto a resaltar es que el ítem de nunca al inicio fue de un 5% y al finalizar fue del 0% dando por lo menos una muestra que ahora los padres leen un poco más con sus hijos y que prestan mayor atención a las actividades que sus pequeños realizan. Evidenciando lo expuesto por Reyes (1999) que habla del papel que tienen los padres en el acercamiento al encuentro con la lectura.

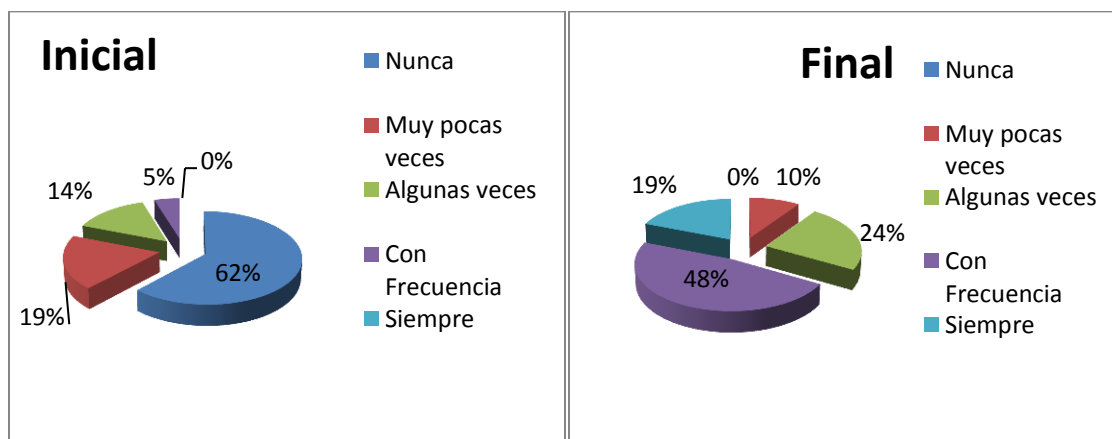
Gráfica 7. ¿Cuándo alguien le lee al niño, ha visto que él o ella lo compare con algo que le haya pasado en la cotidianidad?



En la encuesta inicial se aprecia que el porcentaje nunca es el que marca la diferencia con un 38%, comparado con los otros que están repartidos equitativamente, por ejemplo, los ítems con frecuencia y algunas veces tienen un 19% cada uno, mientras que siempre tiene un 14% y muy pocas veces un 10%. Indicadores que según los padres se dieron porque ellos leen muy poco o no les leen en su casa.

En la encuesta final, la gráfica nos muestra un cambio total, desapareció el ítem de muy pocas veces y nunca, se incrementó el siempre al 57%, y con frecuencia al 33%, los padres expresaron que los talleres de sensibilización les sirvieron para realizar cambios en su hogar.

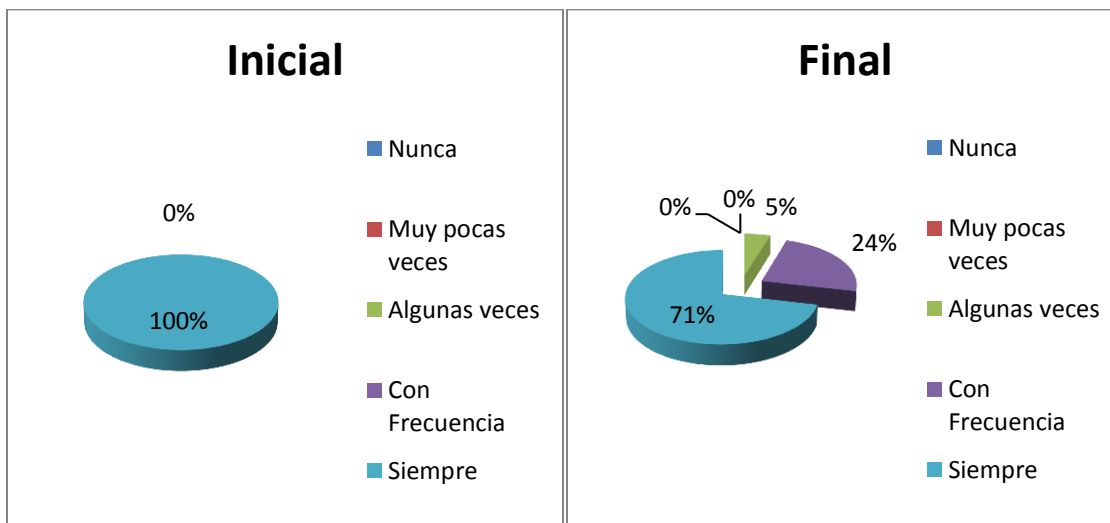
Gráfica 8. ¿Pregunta por el significado de las palabras desconocidas que escucha?



Al inicio un 62% de los niños no preguntaban por el significado de las palabras nunca, y al final aunque el nunca desapareció, la respuesta que más se incremento fue con frecuencia, con un 48%, seguido de algunas veces con un 24%.

La respuesta muy pocas veces al inicio tenía un 19% y al final un 10%, esto suele suceder en transición puesto que los niños disfrutaban de la lectura sin ahondar por algunas palabras desconocidas o redundantes, sino, por la sonoridad o curiosidad que cause.

Gráfica 9. ¿Su niño ve programas de TV?

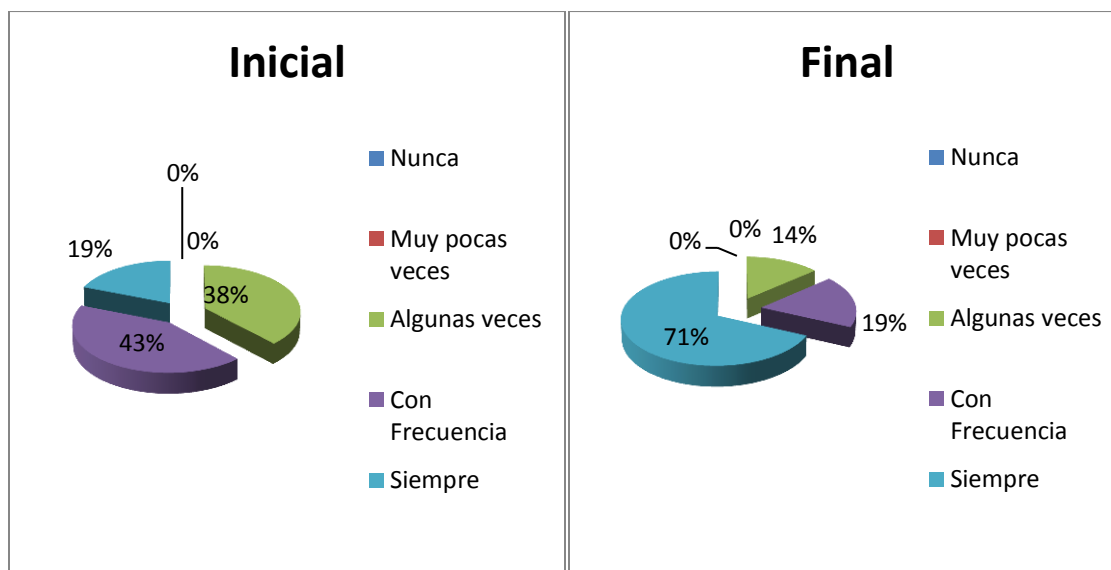


La gráfica muestra que la totalidad de los niños ven programas de televisión siempre, es la actividad que realizan diariamente según los padres de familia y seguirá siendo de predilección por parte de ellos pues al final bajo el siempre sólo al 71% debido a que los padres empezaron a utilizar más tiempo en proporcionar diversas actividades tanto de lectura como de juego.

Lo anterior no significa que se deba alejar a los niños de la televisión sino que se utilice dicha herramienta como acercamiento a los procesos de lectura y escritura proporcionando diversión y aprendizaje.

Además los padres mencionan que comparten algunos momentos con sus hijos a través de la televisión porque se reúnen para ver algún programa favorito por la familia, especialmente aquellos concursos que se presentan.

Gráfica 10. ¿Su niño se interesa por materiales de lectura como periódicos, revistas, cuentos o historietas?



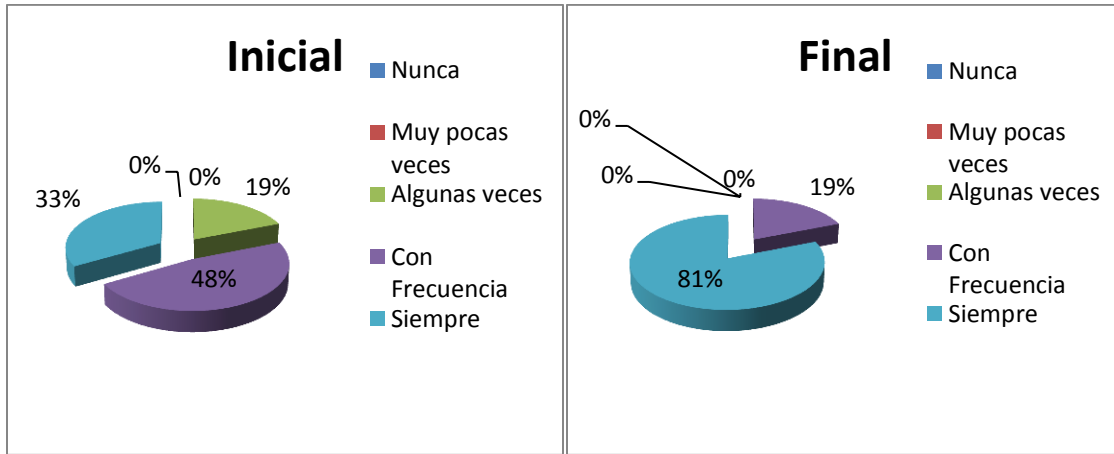
La gráfica refleja en la encuesta inicial que tan solo un 19% siempre se interesaba por leer lo que tenían en casa especialmente “revistas de catálogo” afirmó un padre de familia, esto cambió al final de la encuesta y se aumentó en un 71% y una de las razones que da un padre de familia es “el poder llevar los libros a casa” tanto del colegio como de la biblioteca.

Se resalta que la respuesta nunca y muy pocas veces no aparece ni en la encuesta inicial, ni en la final, así como la disminución de algunas veces que pasa del 38% al 14%.

Esto demuestra en palabras de Reyes (2003) que garantizar la inclusión de la familia es una alternativa que crea vínculos afectivos y transforma la comunicación.

Cuando la escuela logra que las familias sientan que hacen parte de la escuela se empiezan a tejer lazos diferentes de comunicación y participación porque se les brindan herramientas y alternativas que tal vez no son conocidas por los padres de la comunidad educativa.

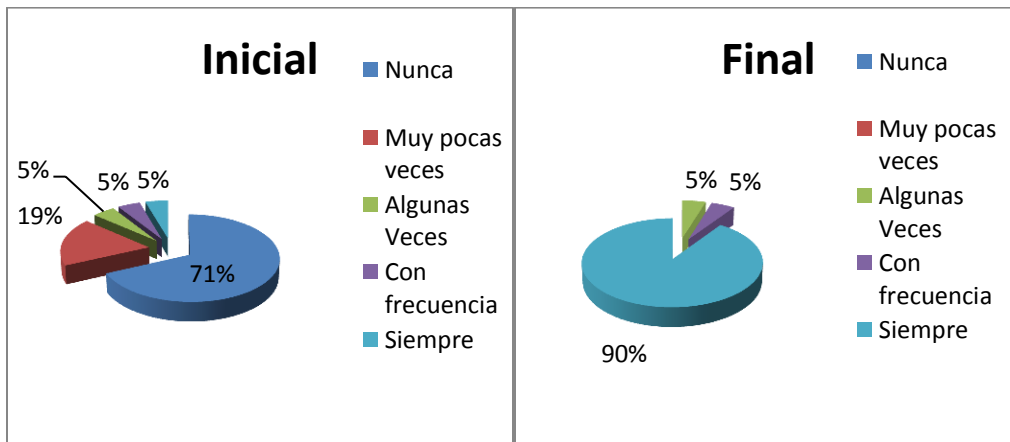
Gráfica 11. ¿Su niño dibuja?



Los resultados de las gráficas muestran al inicio la respuesta siempre en un 33% ya que los padres no reconocen los garabatos como una manera de dibujar y expresan “yo le enseño a dibujar a mi hijo una casa y un carro”, esto cambia al final pasando a un 81% donde los padres reconocen que sus hijos dibujan a su manera, tienen una manera particular de interpretar lo que ven y usan la imaginación para dibujar.

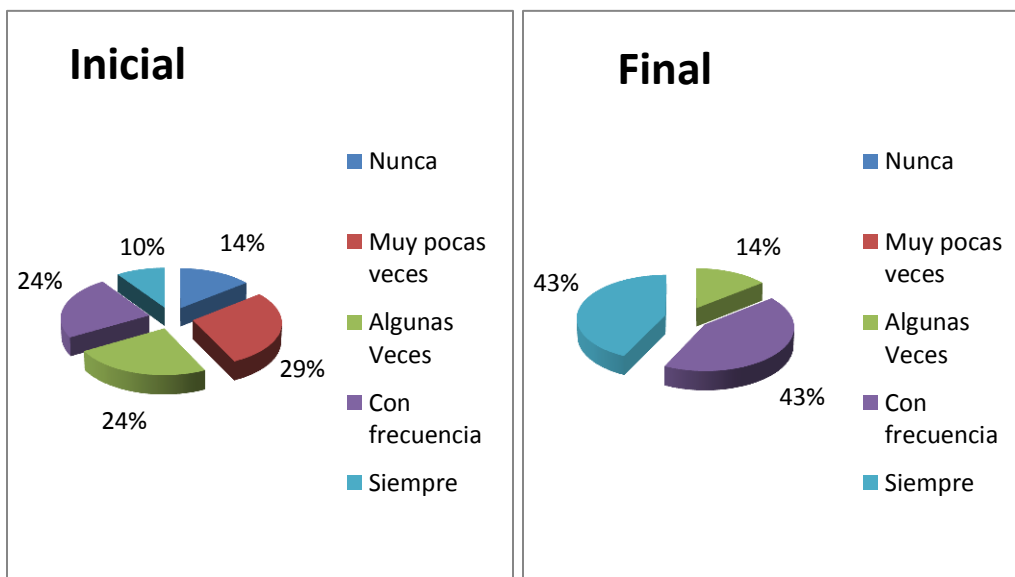
El ítem de algunas veces que al inicio tenía un 19% al final obtiene el 0% y la respuesta con frecuencia que tenía el 48%, al final obtuvo un 19%: Estos resultados muestran que los padres cambiaron durante el desarrollo de la secuencia didáctica y los talleres, e iniciaron un reconocimiento de sus hijas e hijos como escritores que mediante el garabateo querían expresar algo.

Gráfica 12. ¿Su niño traza letras?



La gráfica muestra que en la primera encuesta un 71% de los padres no reconocen los trazos que realizan sus hijos como una forma de escritura, seguido de un 19% que expresa que muy pocas veces su hija o hijo realiza letras agregando que sus pequeños se la pasan “viendo televisión”. Después del trabajo que se realizó los padres empezaron a reconocer en un 90% a sus hijos e hijas como escritores, aunque ellos afirman que aún no han cambiado en el aspecto de realizar preguntas a sus hijos e hijas frente a lo que trazan.

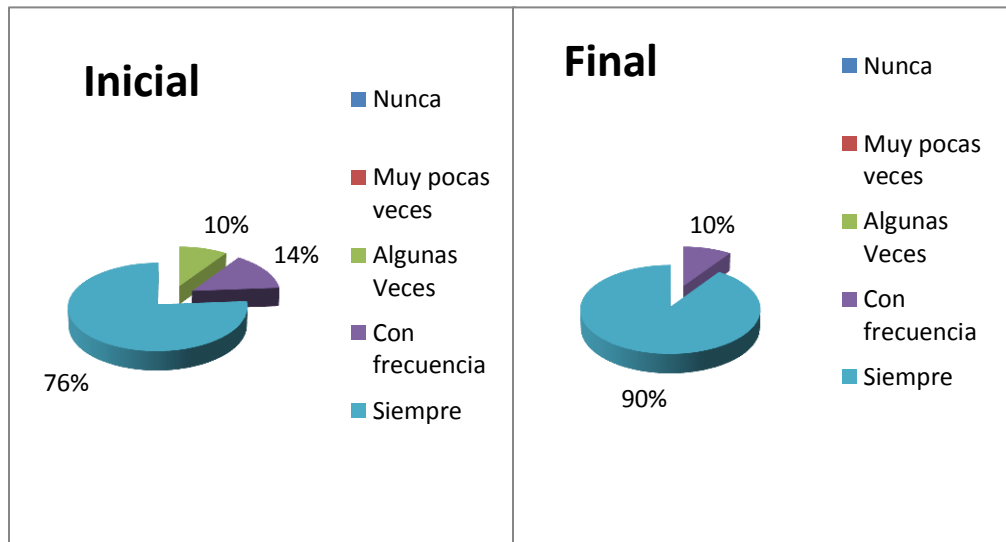
Gráfica 13. ¿Su niño pide que le escriba algo?



Los resultados de las gráficas muestran que en un inicio los padres afirman que su hijo muy pocas veces (29%) piden que les escriban algo, seguido de un 24% correspondiente a algunas veces y con frecuencia, mientras que nunca tiene un 14% y siempre un 10%.

Este porcentaje da un giro al final porque el siempre aumenta al 43%, así como la respuesta con frecuencia con un mismo porcentaje (43%), muy pocas veces y nunca obtienen un 0%, y la respuesta algunas veces se reduce al 14%.

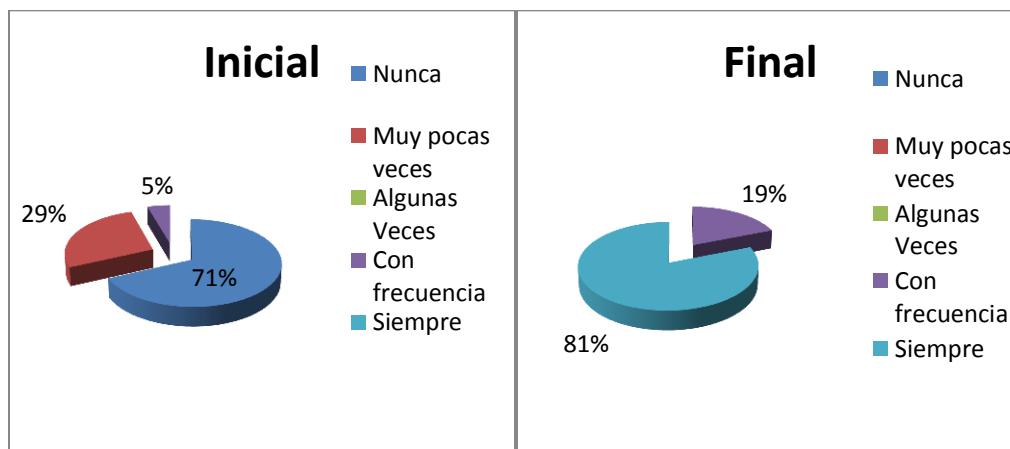
Gráfica 14. ¿Su niño diferencia entre dibujos y letras?



El 76% de los padres reconocen al inicio de la encuesta que su hijo diferencia los dibujos de las letras, mientras que un 14% afirma que lo hace con frecuencia, dejando un 10% en algunas veces. Al final, la respuesta siempre aumenta a un 90% y con frecuencia a un 10%, la respuesta de algunas veces que aparecía al inicio de la encuesta con un 10%, al final de la misma tiene un porcentaje de cero.

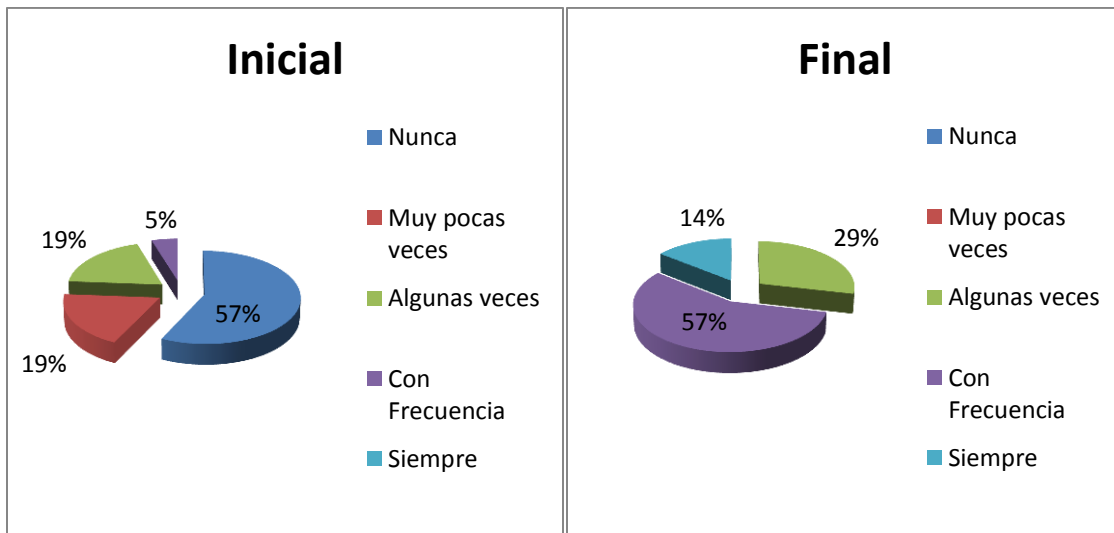
Las anteriores gráficas se pueden afianzar con la teoría de Vygostky (1997) quien señalo la escritura como la relación que hacen los niños en su mente con lo que los rodea y no con un simple ejercicio de motricidad fina.

Gráfica 15. ¿Su niño diferencia entre letras y números?



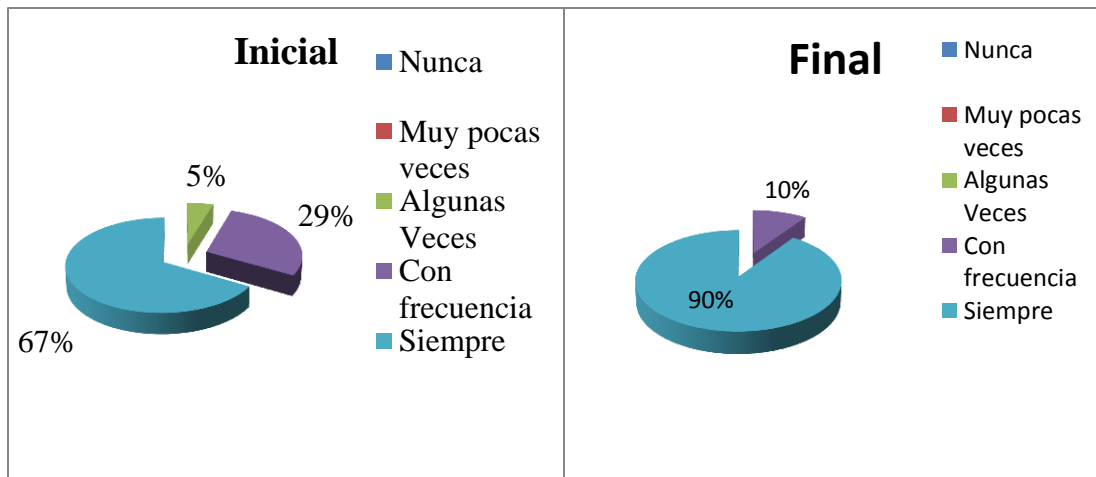
Esta gráfica muestra que al inicio en un 71% los padres mencionaron que sus hijos e hijas no diferencian letras y números, al finalizar la mayoría reconoce que sus hijos diferencian entre letras y números. En la encuesta final el 81% responde que siempre diferencian entre las letras y números y un 19% lo hace con frecuencia.

Gráfica 16. ¿Usted muestra al niño señales y letreros en la calle?



Estas gráficas muestran un cambio significativo entre la práctica inicial y la final que tenían los padres cuando salían a la calle, en un inicio el 57% de los padres nunca se tomaban el tiempo de mostrar una señal o letrero en la calle, mientras que al final un 57% de los padres expresan que con frecuencia cuando salen les muestran y leen los letreros a sus hijos.

Gráfica 17. ¿Su niño muestra interés por los letreros que ve en la calle?



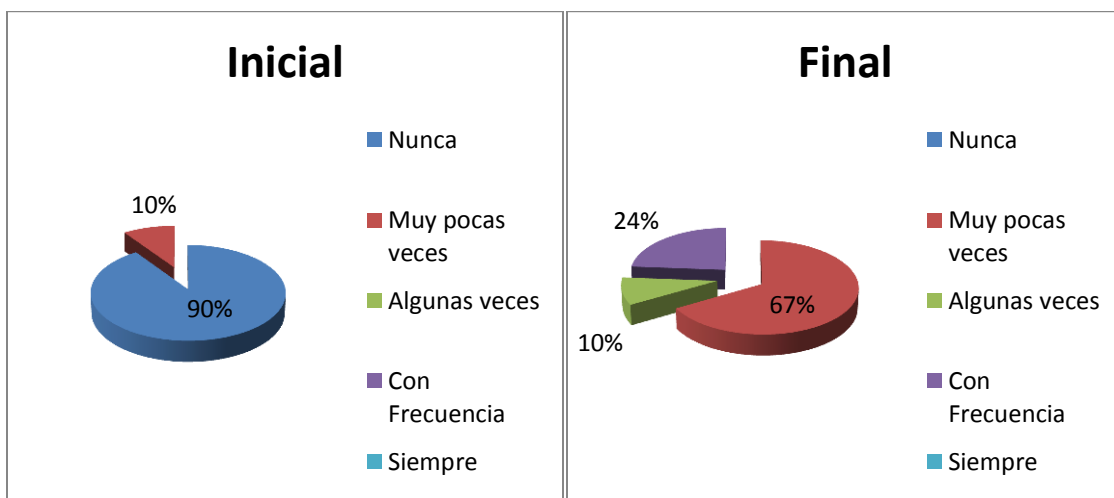
El 67% de los niños muestran interés por los letreros que ven en la calle, también se encuentra al inicio la respuesta con frecuencia con porcentaje de 29% y algunas veces con un 5%, esta última desaparece al final de la encuesta, mientras que con frecuencia disminuye al 10% y siempre aumenta al 90%.

Gráfica 18. ¿Su niño identifica nombres de productos o sitios comunes?



Un 86% de los padres afirma que su niño identifica los nombres de productos como por ejemplo 'Coca Cola', y de algunos bancos porque son lugares que frecuentan, o que ven en propagandas de televisión mientras que el restante 14% dice que su hijo lo hace con frecuencia. En la encuesta final el 100% responde que su hijo identifica diversos productos, contrastando con la teoría de Bello & Holzwarth (2008) quienes afirman que leer se relaciona con el contexto y con los conocimientos previos.

Gráfica 19. ¿Usted y su niño visitan bibliotecas o librerías?



Las gráficas nos muestran al inicio una realidad de las familias y es el no conocer las bibliotecas como un espacio de diversión y aprendizaje, al inicio el 90% de los padres no habían visitado la biblioteca “La Victoria” que les queda muy cerca a sus hogares, después del trabajo y la tarea que se les dejó de visitarla un fin de semana desapareció el nunca y se incrementó el muy pocas veces con un 67%. Comparando las gráficas encontramos que no se logró que las familias practiquen ir siempre a la biblioteca, aunque contaron la experiencia de ir como “algo bonito porque una persona le leyó a mi hijo muy bonito”, “porque hicieron una actividad con mi hijo” aún hace falta que encuentren en la biblioteca un sentido de aprendizaje, tal como lo expresa López (2015) este es el espacio donde la lectura se puede convertir en un juego y se crean relaciones diferentes entre niños y libro puesto que los libros están al alcance del niño.

5.3 Reconocimiento del niño como lector y escritor desde el hogar

Cuando se les pregunta a los padres ¿Su niño juega a leer o hace como si leyera cuando tiene acceso a diversos materiales?, algunos padres expresan “no darse cuenta” y los que responden que sus hijos “si lo hacen” dicen que no les prestan atención porque “no saben leer”. No obstante, 11 padres escribieron que les habían comprado cartilla a sus hijos para que empezaran a “leer” y que les estaban enseñando la “m con la a” y les “ponían planas” porque querían que su hijo o hija “aprendiera a leer y escribir” para que aprendiera “más de lo que ellos saben”. Otros padres expresaron “mi hijo ya se sabe las vocales y las lee”, “mi hijo o hija no sabe nada”, “ni hijo o hija no lee”. Esto muestra la concepción que tienen los padres frente a la lectura dado que la reconocen como un proceso de decodificación en donde prima el establecimiento entre los fonemas y grafemas.

Restándole importancia a la lectura como proceso en el que leer es construir con sentido y la lectura es un diálogo entre lo que dice el autor y lo que el lector construye con sus conocimientos y experiencia.. Frente a la escritura ocurre algo similar, muchos padres mencionan que “nunca le han preguntado a su hija o hijo que escribió”, “pienso que no escriben y que solo hacen mamarrachos”, algunos afirman “lo veo haciendo rayones en hojas pero nunca pregunto qué está haciendo”; estas situaciones son cotidianas en los hogares, aunque algunos padres afirman que sus hijas e hijos pasan horas con hojas y colores pero que ellos no entendían

la importancia de preguntar que escribió, por lo tanto sienten que han perdido oportunidades para compartir estos procesos con sus hijos e hijas.

En la encuesta final, se observa que los padres toman un poco de conciencia frente al significado de leer y escribir, entienden el punto que lleva su hijo frente a este proceso y han dejado las presiones tanto para sus hijos como para la docente.

Reconoce el entusiasmo que muestra su hijo o hija y propicia mayores espacios en el hogar para que ellos lean y escriban espontáneamente.

5.4 Propuesta Pedagógica

A partir de los resultados de la caracterización inicial sobre la escritura, lo que expone el marco teórico y la encuesta de los padres de familia, se diseñó una secuencia didáctica que tiene en cuenta las actividades rectoras de la educación inicial (juego, arte, literatura, y exploración del medio) y en la que se concibe la lectura y la escritura como procesos socio culturales que tienen un sentido comunicativo y que contribuyen al desarrollo de las capacidades de las niñas y los niños.

Para contextualizar al lector y brindarle herramientas que le sirvan para crear nuevas propuestas, en los siguientes párrafos se conjugó la teoría con la práctica como aspecto relevante para la construcción de la secuencia.

El primer aspecto que se tuvo en cuenta para elaborar la secuencia fue el acercamiento que la docente realizó con las niñas y los niños a la lectura. Los libros generan curiosidad, invitan al descubrimiento y la exploración de forma innata, no obstante al pensar en la lectura como propuesta para acercar a la escritura brinda una escena diferente, y por tanto necesita un encuentro entre el lector y el libro cautivante, aquí apoya la teoría propuesta por López (2013) sobre la lectura y la narración, que consiste en dejar a las niñas y niños apropiarse de los libros para más adelante “conformar una comunidad de niños enamorados del libro” (p. 38). Por eso desde el inicio escolar el grupo de transición disfrutó diariamente de una lectura sin más excusa que el placer de leerla, sin preguntas y sin trabajo en hojas que hablará del personaje u otro aspecto del libro leído, sólo el enigma de escuchar la historia, de reírse, asustarse o expresar cualquier sentimiento que la lectura generó.

Como segundo aspecto y luego de dos meses, la elección de la historia a partir de las actividades rectoras de la educación inicial (juego, arte, exploración del medio y literatura). Para la elección del libro la docente pensó en “qué poner en ese acervo que debería nutrir la imaginación, la curiosidad, el sentido de la belleza, la relación con la palabra escrita” (López, 2015, p.4), por esto, eligió una historia conocida por cada niña y niño y padre de familia que le permitió descubrir su propia historia de vida convirtiéndolo en narrador, protagonista e investigador.

En tercer lugar, la pregunta como herramienta que estimula en niñas y niños la creación oral, escrita y artística. Al inicio las preguntas surgieron de la docente ¿Quién creen que es Pérez?, ¿Dónde vive?, ¿Quién es su familia? y más adelante las niñas y niños formulaban más preguntas como ¿Qué le gusta comer a Pérez?, ¿Dónde trabaja? , ¿Cuál es su juguete favorito? entre otras tantas que surgieron, a medida que daban respuestas particulares se realizó una comparación con la vida de cada uno, esto garantizó la participación e integración del grupo y transformó la manera de escribir en el aula aproximándose a lo expuesto por Ferreiro y Teberosky (2009) que hablan de la escritura como la construcción que hacen los niños sobre lo que desean escribir.

En cuarto y último lugar, las imágenes de la historia como herramienta de producción escrita, para esto se tuvo en cuenta lo expuesto por Nieto (2011) quien afirma que cada niña o niño escribe porque siente la necesidad de expresar algo, por eso debe estar acompañado del adulto quien le reafirma y le da relevancia a la escritura realizada por cada uno de ellos y le demuestra que lo que quiso escribir o lo que escribió es importante y puede comunicar y expresar algo.

A continuación se presenta la secuencia didáctica “La literatura infantil me hace hablar, leer, escribir y ser feliz” que contempla diferentes actividades. Es importante tener en cuenta que en primer lugar se presentan las actividades realizadas con las niñas y los niños y en un segundo lugar las actividades de la secuencia que se realizaron con las familias.

Secuencia Didáctica

Título: “La literatura infantil me hace hablar, leer, escribir y ser feliz”.

Institución: I.E.D. Atenas

Docente: Rosa Elena Carrillo Carrillo

Curso: Transición 01

Jornada: Tarde (21 niñas y niños)

Año: 2015.

Observación: durante el transcurso del año se realizaron 45 actividades que constantemente los enfrentaron a la escritura, los parámetros para elegir las que se describen a continuación fueron aquellas que provocaban altos grados de motivación en las niñas y niños, sin decir que en las otras no existió motivación, pero intencionalmente se realizaron unas que despertaran el interés y no generaran monotonía con la secuencia.

Inicio de la secuencia didáctica.

Aprendizajes esperados

Actividad Rectora: El Juego		
Saber conocer (conocimientos)	Saber hacer (procedimientos)	Saber ser (actitudes y valores)
Comprende que utilizando su imaginación puede caracterizar un personaje.	Practica habilidades comunicativas (leer, escribir, escuchar y hablar) para interpretar un personaje de su imaginación.	Reconoce que sus pares y él tienen diferentes formas de comunicarse.
Reconoce la función que tiene la oralidad y expresión corporal en el inicio del proceso escritor.	Establece diferencias entre la comunicación corporal y escrita.	Valora el esfuerzo propio y el de los demás por realizar una producción escrita.

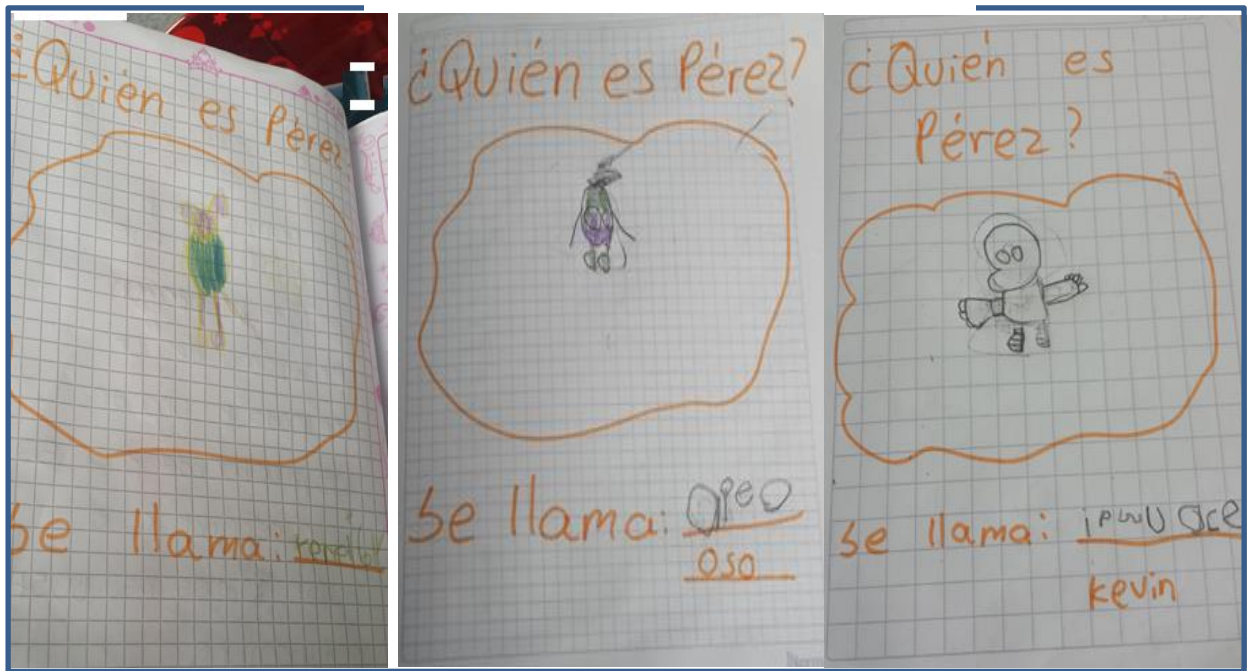
Actividad No. 1: ¿Quién es Pérez?

Motivación: Las niñas y los niños reciben un video del agente secreto Máximo quien les cuenta que tiene la misión de buscar a Pérez, y para esto necesita su ayuda. Cada uno es nombrado agente secreto y para esto deben enviarle algunos datos a Máximo como su nombre y el dibujo de quién creen que es Pérez.

Desarrollo: Se les pregunto a las niñas y niños si deseaban ser agentes y ayudar a Máximo y se habló sobre lo que pensaban ellos que hacia un agente secreto. Luego se les pide imaginar quién o qué puede ser Pérez, cada niña y niño dice lo que imaginó y pensó, continúan dándole vida al personaje a través de su cuerpo, imitando los movimientos y sonidos de su personaje.

Cierre: Para finalizar se les pide dibujar quien es Pérez para ellos y darle un nombre. Se enfrentan a la escritura desde lo que ellos saben.

Imagen 7. Escritos de los participantes al inicio de la secuencia didáctica.



Aprendizajes esperados

Actividad Rectora: La exploración del medio, el arte y la literatura.			
Saber (conocimientos)	conocer	Saber hacer (procedimientos)	Saber ser (actitudes y valores)
Se apropia de los lugares de la escuela reconociendo que forma parte de ella.		Utiliza cada espacio para lo que está diseñado.	Respeta y cuida su colegio.
Comprende que los textos		Práctica habilidades de	Entiende y hace conjeturas

narrativos se pueden disfrutar de diversas formas: oral y vivencial.	escucha, atención y respeto de la palabra.	sobre las características que tiene un texto narrativo y a la vez escribe lo que le gusta de este tipo de texto.
-----------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Actividad No. 2: Un regalo especial

Motivación: Las niñas y los niños reciben un regalo, junto a este un mensaje que dice “adivina que es”, frente a esto empiezan a sacudir la caja, cada uno predice qué puede ser y acompaña esta predicción de una explicación.

Desarrollo: Para abrir el regalo se hace un círculo en el salón, se canta la canción “salpicón” acordando antes cuantas veces se va a cantar, “ellos dicen 5”, esto significa que cuando se termine de cantar por quinta vez el que tenga la caja de regalo la abrirá. Aparece un libro “Argemiro caza pájaros” de Celso Román, unas tiras de papel de colores, cinta y tizas. La docente hace la lectura y al finalizar pregunta ¿qué hacemos con estas tiras?, uno de los niños responde seamos pájaros, gritan al unísono sí.

Cierre: La docente les propone salir a explorar su colegio como pájaros y al final dibujar y escribir en el patio, con las tizas, qué y cómo se sintió. Se pretende seguir enfrentándolos a la escritura desde sus saberes.

Imagen 8. Escritos participantes del grupo transición.



Aprendizajes esperados.

Actividad Rectora: Juego y arte		
Saber conocer (conocimientos)	Saber hacer (procedimientos)	Saber ser (actitudes y valores)
<p>Reconoce la idea que tiene de los lugares donde viven las personas o los animales.</p> <p>Escribe sobre el lugar donde vive “Pérez” entendiendo que la escritura sirve para comunicar lo que piensa.</p>	<p>Construye su idea de vivienda de manera individual y colectiva.</p> <p>Construye frases.</p>	<p>Muestra interés por escribir.</p> <p>Realiza transcripción de ideas propias.</p>

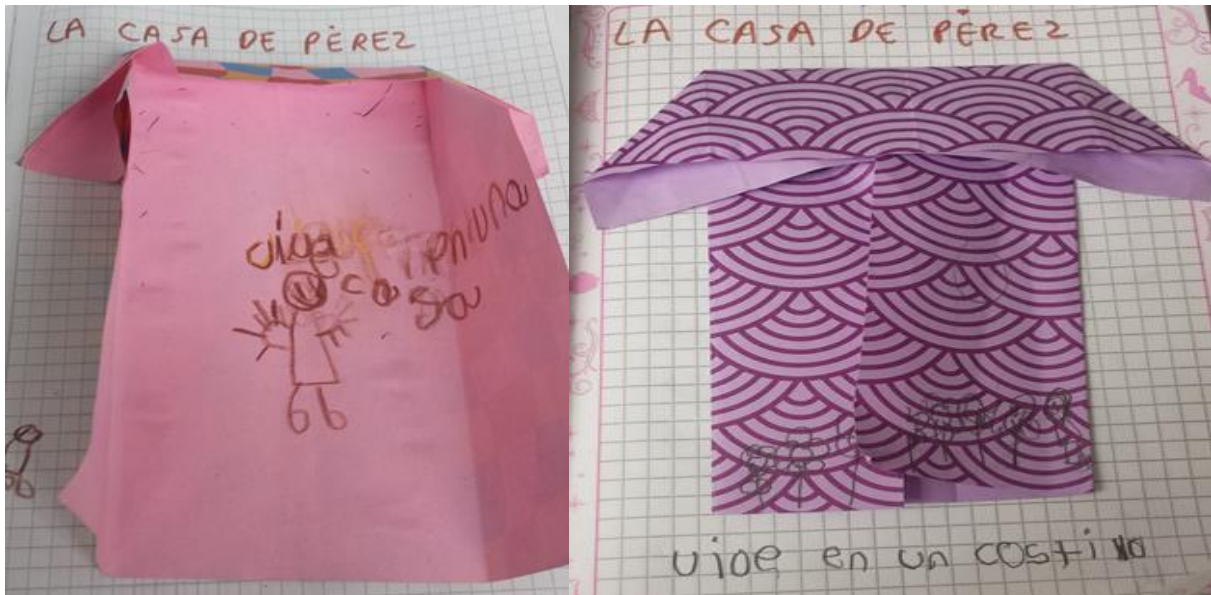
Actividad No. 3: ¿Dónde vive Pérez?

Motivación: Se inicia con un trabajo de manejo de espacio y se les propone pensar en ¿cómo creen que es la casa de Pérez?, se canta la canción la casita y luego se les pide realizar casas con su cuerpo.

Desarrollo: Se empieza a caminar por el salón en diferentes direcciones y respetando el espacio del otro, luego se invita a través de la canción “la casita” a formar la casa de Pérez, primero de forma individual y luego la docente les indicará el número de niños que deben estar para armar la casa. Cada grupo dirá qué tipo de casa es.

Cierre: Para el cierre de la actividad se les dará a las niñas y niños papel plegado, elaborarán una casa y dibujarán a Pérez, escribiendo a la vez qué tipo de casa es.

Imagen 9. Escritos de los participantes del grupo.



Aprendizajes esperados.

Actividad Rectora: Juego y arte			
Saber (conocimientos)	conocer	Saber hacer (procedimientos)	Saber ser (actitudes y valores)
<p>Reconoce la idea que tiene de los lugares donde viven las personas o los animales.</p> <p>Escribe sobre el lugar donde vive “Pérez” entendiendo que la escritura sirve para comunicar lo que piensa.</p>		<p>Construye su idea de vivienda de manera individual y colectiva.</p> <p>Construye frases.</p>	<p>Muestra interés por escribir.</p> <p>Realiza transcripción de ideas propias.</p>

Actividad No. 4: ¿A qué juego yo y a qué juega Pérez?

Motivación: Se invita a los niños y niñas a realizar un match con unos juegos que ya se tienen dispuestos en el patio. El match es una actividad lúdica que se da en un espacio abierto y los participantes deben superar una serie de retos que le son puestos en ese espacio.

Desarrollo: En el patio se tiene un match de juegos donde hay actividades como, saltar, montar triciclo, hacer rollos, trasladar un ping pong a un recipiente con una cuchara y armar una torre. Luego se irá al salón y se realizará un círculo para hablar sobre lo que sintieron y qué otros juegos les gusta.

Cierre: Se les invitará a realizar un dibujo sobre su juego favorito y a escribir sobre el juego favorito de Pérez.

Imagen 10. Escritos comparando lo que le gusta a cada participante y lo que le gusta a Pérez.



Aprendizajes esperados.

Actividad Rectora: Juego, exploración del medio y arte.			
Saber (conocimientos)	conocer	Saber hacer (procedimientos)	Saber ser (actitudes y valores)
Comprende que a partir de la escritura se pueden enviar mensajes a personas que se encuentran lejos.		Elige el personaje de la historia y le da un nombre verbalmente, para luego escribirlo.	Realiza hipótesis sobre la escritura relacionando con su conocimiento previo.

Actividad No. 5: Un cuento para Pérez

Motivación: Llega un mensaje enviado por Máximo donde les dice que ha dejado un mensaje secreto, ellos serán agentes para ello tendrán lupas que les ayudarán a encontrar el mensaje.

Desarrollo: Después, disfrazados como agentes, se sale en busca del mensaje, se encuentra el mensaje detrás de un árbol. Este mensaje dice que a Pérez le gustan los cuentos y que ellos debían inventar uno, al final se dirigen al salón para crear el cuento oral.

Cierre: Al finalizar las niñas y niños elegirán qué les gusto del cuento y escribirán sobre eso.

Imagen 11. Participación desde el lenguaje corporal y escrito.



Las actividades que se encuentran a continuación, se desarrollaron después de mitad de año, para descubrir al “Ratón Pérez”. Para esto, una mamá se disfrazó de la esposa de “Pérez”, les trajo como regalo un ratón para guardar los dientes que fueran perdiendo y les trajo una mochila que contiene imágenes de ésta y otras historias, y según la esposa de “Pérez” la razón de las otras imágenes es porque le gustaban a su esposo y quería compartirlas con ellos.

Con esas imágenes los niños empezaron a escribir de frases y cada viernes eligen una imagen, la llevan a su casa y junto a sus padres escriben algo sobre la imagen.

Aprendizajes esperados.

Actividad Rectora: Juego, exploración del medio y arte.			
Saber (conocimientos)	conocer	Saber hacer (procedimientos)	Saber ser (actitudes y valores)
Descubre que puede escribir lo que ve en una imagen.		Realiza descripciones de imágenes.	Escribe frases sobre una imagen y realiza inferencias de la misma.

Actividad No. 6: La mochila de Pérez

Motivación: Pérez envía una pista para encontrar su mochila, la primera pista los lleva a la caseta del vigilante quién lee y entrega la segunda pista, de esta manera participan las señoras de servicio general, la señora de la tienda escolar, la secretaria, el bibliotecólogo, docentes de primaria, coordinadora y rectora.

Desarrollo: Niñas y niños finalizan la elaboración de una máscara de ratón que venían realizando días atrás, en ese momento llega un mensaje que es entregado por el vigilante, la docente lo lee y dice “todos los días nos abre la puerta, nos saluda y cuida, si sabes quién es él tan elegante, ve hacia su sitio y pide otra pista”, al terminar de leerla las niñas y niños gritan el nombre del vigilante, nos dirigimos en grupo para la puerta.

Cierre: Después de todo el recorrido por las diferentes dependencias del colegio, niñas y niños eligen una imagen y escriben algo sobre esta.

Imagen 12. Participación de la comunidad educativa.



Aprendizajes esperados.

Actividad Rectora: Literatura y arte.				
Saber (conocimientos)	conocer	Saber (procedimientos)	hacer	Saber ser (actitudes y valores)
Realiza imágenes y los que ya empezaron a leer el código alfabético leen algunas frases.	lectura de	Utiliza el proceso de lectura en el que se encuentra (si es de imágenes, lee imágenes, si es lectura formal la realiza)		Respeto la escritura de los demás y escribe ideas diferentes a las del texto.

Actividad No. 7: La selva loca

Motivación: Se realiza la lectura del cuento “La selva loca”, para esto se van eligiendo niñas y niños que lo van dramatizando.

Desarrollo: Se elige un niño por votación para que sea mono (el personaje de la historia), y a medida que avanza la historia se van sacando otras niñas y niños quienes dramatizan lo que se lee.

Cierre: Finalmente, se les entrega el dibujo de un mono para que escriban algo de la imagen, la pueden relacionar con el cuento o escribir lo que desean.

Imagen 13. Veo y escribo.



Aprendizajes esperados.

Actividad Rectora: Literatura, juego y arte.			
Saber (conocimientos)	conocer	Saber hacer (procedimientos)	Saber ser (actitudes y valores)
Lee en voz alta.		Utiliza el libro de forma adecuada al momento de compartir la lectura en voz alta.	Aprende que existen textos que dan información científica sobre los ratones y escribe sobre el ratón.

Actividad No. 8: El ratón del campo y el ratón de la ciudad

Motivación: Se inicia con la canción “Doña ratoncita”, luego se realiza lectura en voz alta por parte de las niñas y los niños, para esto se asignan turnos

Desarrollo: Después de cantar y leer el cuento, la docente saca un títere para contar algunos datos curiosos sobre los ratones, también hablan de la diferencia que existe entre el ratón del campo y la ciudad, se aclaran palabras desconocidas o nuevas para ellos.

Cierre: Se entrega un dibujo del ratón para que escriban.

Aprendizajes esperados.

Actividad Rectora: Literatura, juego y arte.				
Saber (conocimientos)	conocer	Saber (procedimientos)	hacer	Saber ser (actitudes y valores)
Describe imágenes de Chocó.		Compara costumbres de nuestra ciudad con la de otra ciudad.		Escribe para exponer sus propios trabajos.

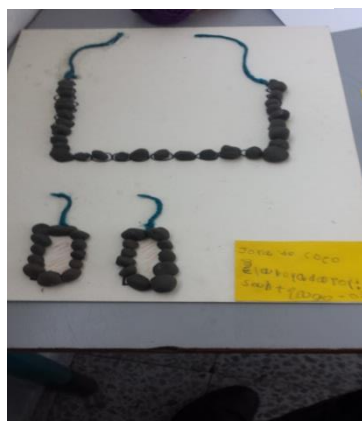
Actividad No. 9: Pérez conoce Chocó (departamento de Colombia)

Motivación: Llega una caja con un globo terráqueo, y una nota que dice conoce el mundo, “pero en especial conoce Chocó” lugar de tu país.

Desarrollo: La docente indaga sobre lo que para ellos es eso que ha llegado, unos dicen “la tierra”, “el mundo”, “donde vivimos”, luego les explica lo que es y les muestra algunos lugares como la India, Canadá, Colombia y a la vez ellos preguntan por otros lugares como “donde viven los canguros”, “donde viven los pingüinos” y se habla acerca de esto.

Cierre: Finalmente se sacan otros materiales para elaborar collares, pulseras y aretes simulando que es con coco.

Imagen 14. Exposición artística.



Esta actividad fue la que se realizó para el cierre del proyecto, en ella participaron niñas y niños de grado jardín quienes durante el transcurso del proyecto fueron participes de algunas de las actividades.

Aprendizajes esperados.

Actividad Rectora: Literatura, juego y arte.			
Saber (conocimientos)	conocer	Saber hacer (procedimientos)	Saber ser (actitudes y valores)
Utilizar la carta como herramienta de comunicación escrita.		Comprender que la carta tiene una estructura.	Escribe una carta para expresar sentimientos y emociones a un personaje que cobro importancia y le permitió imaginar, descubrir y aprender.

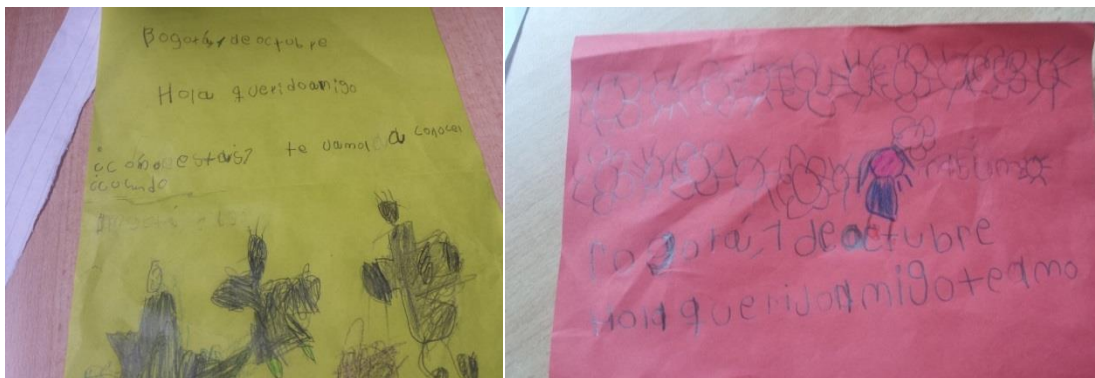
Actividad No. 10: Despedida a Pérez

Motivación: Pérez envía una carta de despedida y agradece el trabajo de todas las niñas, los niños y las docentes, les envía de regalo una torta para preparar.

Desarrollo: Se prepara la torta según las instrucciones de la caja, algunos niños comparten su plato favorito y cuentan cómo lo preparan las mamitas. Se escribe una receta de bruja.

Cierre: Luego se comparte la torta y finalmente escriben una carta a Pérez.

Imagen 15. Escritos de los participantes al final de la secuencia didáctica.



5.5 Valoración final de los niveles escriturales de las niñas y los niños.

Después de realizar las diferentes actividades que hacen parte de la secuencia didáctica se obtuvieron los siguientes resultados a nivel escritural.

Nivel uno (1): Escritura no diferenciada.

Ningún niño o niña se ubica en este nivel.

Nivel dos (2): escritura diferenciada pre-silábica.

Los dos niños que se encontraban en el nivel uno, ahora se encuentran en el dos. Así mismo, se indica que el primer niño es cuidado por una señora que no reconoce el código alfabético formal y el segundo niño es el hijo de la señora que tampoco posee dicho código, esto hace que el contexto donde están inmersos no apoye las interacciones con la lengua escrita.

Nivel tres (3): escritura silábica.

En este nivel se encuentran dos niños. Hacen uso de lo sonoro especialmente en la primera vocal que escuchan, empezaron a tener en cuenta la cantidad de grafismos.

Nivel cuatro (4): escritura silábico – alfabética.

En este nivel encontramos nueve (9) niñas y niños, se denota la intención comunicativa y existe la correspondencia sonora en lo que escriben, aunque pueden en ocasiones omitir alguna

vocal o consonante. Escriben lo que piensan de una imagen de una manera clara y coherente, lo que demuestra una intención comunicativa, unos conocimientos previos e imaginación, que les permiten realizar dichas escrituras.

Nivel cinco (5): escritura alfabética.

Este nivel lo alcanzaron 8 niños y niñas. En sus escritos muestran una correspondencia entre el grafema y el fonema, su letra es homogénea en seis de ellos y en otros dos aún no usan adecuadamente el renglón. Cuando leen, siete (7) de ellos leen la frase de forma silábica pero al terminar de leerla la repiten sin titubear. Así mismo, al momento de escribir se les escucha pronunciar muy despacio e ir leyendo lo que escriben.

Sus escrituras son creadas por ellos según una imagen o una palabra dada. Y expresan palabras de orgullo ante sus otros compañeros diciendo que ellos ya saben leer y escribir, también ayudan a otros niños explicando la manera como deben leer y escribir e incluso deletreando sonido a sonido al compañero.

Imagen 16. Escritos de los participantes en la valoración final.



5.6 Sensibilización a padres de familia

De acuerdo a los resultados de la encuesta que se les aplicó a las familias sobre las prácticas de lectura y escritura que ellos realizan con las niñas y los niños, se evidenció la necesidad de iniciar un proceso de sensibilización para que ellos desde sus saberes puedan contribuir al desarrollo de prácticas que fortalezcan estos procesos. Por tal razón, desde la escuela se proponen y realizan unos talleres que ofrecen diversas herramientas desde las actividades rectoras de educación inicial, que permiten experimentar desde la práctica cómo desde la familia se facilita el acercamiento a los procesos de lectura y escritura.

Con relación a lo anterior, en esta investigación la familia es fundamental en el desarrollo de la lectura y la escritura de las niñas y los niños, por ello, la escuela no puede aislarla; cómo lo indica Hurtado (2008):

Es necesario pensar en la forma como la escuela va a vincular a los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura de sus hijos. Normalmente los padres de familia desean ayudarles a sus hijos en estos procesos, pero no siempre saben cómo hacerlo de ahí la importancia de programar talleres con ellos que, más que informativos, sean formativos (p. 150).

Para esto, se plantean tres talleres para los padres de familia, atendiendo a las necesidades e intereses que se identificaron a partir de la escuela y así resignificar el concepto de lectura y escritura.

5.6.1 Talleres

Los talleres son otra estrategia didáctica que promueve la participación de los niños y las niñas, sin embargo, en este caso se realizan con las familias, estos deben ser bien planeados pero flexibles, según la definición que se da en la propuesta pedagógica para la educación de la Primera Infancia los talleres son:

Espacios de crecimiento que garantizan a las niñas y los niños la posibilidad de hacer cosas y, al mismo tiempo incitan a la reflexión sobre lo que están haciendo. El taller es un lugar especializado y en él se desarrollan actividades meditadas. En el taller es posible curiosear, probar y volver a probar, concentrarse, explorar, buscar soluciones, actuar con calma, sin la obsesión de obtener un resultado a toda costa. Puede ser también una diversión y un juego. Es hacer por el placer de hacer. El taller ayuda

a los niños a crecer dejándoles tiempo para crecer. (Quinto, 2008, p.17) citado por Fandiño y Reyes (2012, p. 128).

La definición anterior se ajusta a los talleres planteados para los padres de familia proporcionando la oportunidad que tienen sus hijas e hijos como aquella que a través de la diversión y el juego pueden expresar sentimientos y emociones que acerquen a los niños al encuentro con la lectura y la escritura.

Taller 1: Recuerdos de mi infancia.

Objetivo: Sensibilizar a los padres sobre prácticas de lectura, escritura y las actividades rectoras de la educación inicial.

Inicio

Este encuentro inició preguntando las expectativas que tenían frente al taller donde ellas expresaron que esperaban “no fuera solo de hablar”, “no las regañaran”. Al preguntar ¿por qué habían ido? responden “porque me preocupó por mi hijo”, “porque mi hijo me insistió que viniera, que la iba a pasar bien”, se inició con un reconocimiento del espacio y de las demás madres de familia, luego se realizaron ejercicios de expresión corporal y gestual a través de la creación de una historia oral que inició la maestra y continuaron las madres de familia. Al inicio se mostraron un poco tímidas, pero luego la interacción fue favorable.

Desarrollo

Después se realizaron juegos de la infancia y se evocaron recuerdos. Se preguntó ¿qué habían sentido al jugar? y respondieron “me sentí bien”, “me acordé de mis hermanos y amigos” y a la pregunta ¿creen que el juego ha cambiado? responden que “sí porque antes podíamos jugar en la calle con los vecinos y ahora nuestros hijos no salen”, “sí porque antes cuando peleábamos con nuestros amigos no nos pegábamos sino decíamos no juega más, pero al momento se nos pasaba”, ante la pregunta ¿les parece importante que sus hijos jueguen y por qué? Respuestas “sí porque aprenden a compartir”, “sí porque pueden aprender a perdonar al amigo”, “sí porque podemos practicar matemáticas al jugar con los dados” y “enseñarlos a concentrarse”.

Cierre

Al finalizar la actividad se les preguntó ¿Volverían a otro taller? “si me gustó mucho porque aprendí cosas nuevas”, “si porque mi hijo se puso feliz cuando me vio”, “si porque quiero aprender cómo debo leerle cuentos a mi hijo”, “sí porque me divertí”.

En esta actividad se contó con 13 madres de familia, no asistió ningún padre aunque en el grupo se tiene un niño que vive sólo con el papá.

Taller No. 2 Cómo leo un cuento a mi hijo

Objetivo: Comprender que todo padre es un buen lector de cuentos.

Inicio

En el aula estaban dispuestos varios libros y se eligió uno, se invitó a participar a los padres para leer el cuento, una mamá expreso “yo no sé leer cuentos y tomó el libro”, durante la lectura se escuchó rapidez, ninguna pausa, no hay cambios de tonalidad en la voz y poca expresión en el rostro.

Desarrollo

Otra mamá llamó tímidamente a la profesora y le dijo “profesora yo no sé leer ni escribir”, entonces la docente le respondió “no se preocupe”; en ese momento la docente toma un libro de imágenes y realiza la lectura, con diferentes tonalidades de voz y expresión en el rostro.

Cierre

Al finalizar, al preguntar ¿qué aprendieron? los padres dijeron que “podían leer imágenes junto a sus hijos”, “hacer gestos era importante”, “cambiar la voz puede motivar”, “leer es divertido”; la mamá que antes se había acercado y expresado “no saber leer ni escribir” le pide a la profesora que le enseñe a escribir su nombre y acuerdan que ella enviará un cuaderno para empezar la transcripción del nombre.

Asistieron 20 madres de familia y un padre.

Taller No. 3. Un mensaje especial

Objetivo: Practicar la escritura como función emocional.

Inicio

Se invita a las madres a pensar en su hijo o hija para que luego realicen un dibujo y les escriban lo que piensan de ellas o ellos.

Desarrollo

En el aula se disponen marcadores, colores, lápices y papeles. La maestra comparte con ellos una carta que le escribió para agradecerles por la participación en los talleres y el interés que mostraron por acompañar a sus hijos en esta propuesta. Luego los invita a pensar en sus hijos e hijas y escribir ya sea una carta, un mensaje o palabras que describieran lo que ellos pensaban y sentían por sus hijos.

Cierre

Al finalizar se pregunta ¿qué piensan de escribir?, “no me gusta porque mi letra es fea pero me emocionó pensar en mi hija y escribirle cosas bonitas”, “puedo escribir lo que pienso de mi hijo”, “le puedo dejar un mensaje”, se reflexiona sobre lo importante que es ser ejemplo de sus hijos y se les invita a que escriban ya sea una lista para ir a la tienda o un mensaje para los pequeños.

En esta actividad participan 16 madres de familia, no asiste el padre de familia.

El siguiente registro gráfico muestra la emoción de las madres durante las actividades desarrolladas.

Imagen 17.Sensibilización a padres.



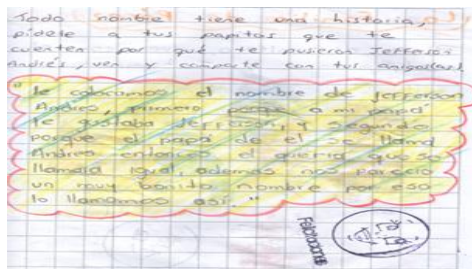
Otra actividad que destacan es cuando les dejaron un escrito a sus hijas e hijos en el colegio, ver la alegría en los rostros de ellos al siguiente día y el agradecimiento que ellos dieron “los emocionó”.

Actividades en casa: Imagino y escribo con mi hijo y para mi hijo

Estas actividades fueron para la casa, la docente a través de la propuesta pedía a los padres contar y escribir algo a sus hijos, por ejemplo: la historia del nombre de sus hijos, a qué jugaban de niños, cómo hacer una receta, entre muchas otras. Al inicio se observó que los padres contaban verbalmente pero no escribían, luego a través de las historias que compartían los llevo a “perder el miedo que sentían” frente a enviar un escrito al colegio y se creó un vínculos diferentes con la docente y también con los niños y niñas.

Al tiempo cinco padres de familia contaban que solían ponerles planas a sus hijas e hijos empezaron a hacer que las niñas y los niños transcribieran lo que ellos les contaban, cuando la docente les preguntaba ¿Si les gustaba escribir eso que les ponía el papá o la mamá? Respondían que sí, además al momento de compartir lo que habían realizado en casa, estos cinco pequeños demostraban contar con más detalle lo que les habían contado.

Imagen 18. Escrito de una mamá.



Testimonios de las madres

Después de la realización de los tres talleres se les pidió escribir ¿cómo se habían sentido?, ¿para qué les habían servido los talleres?, ¿qué cambios han tenido en la familia frente a la lectura y la escritura?

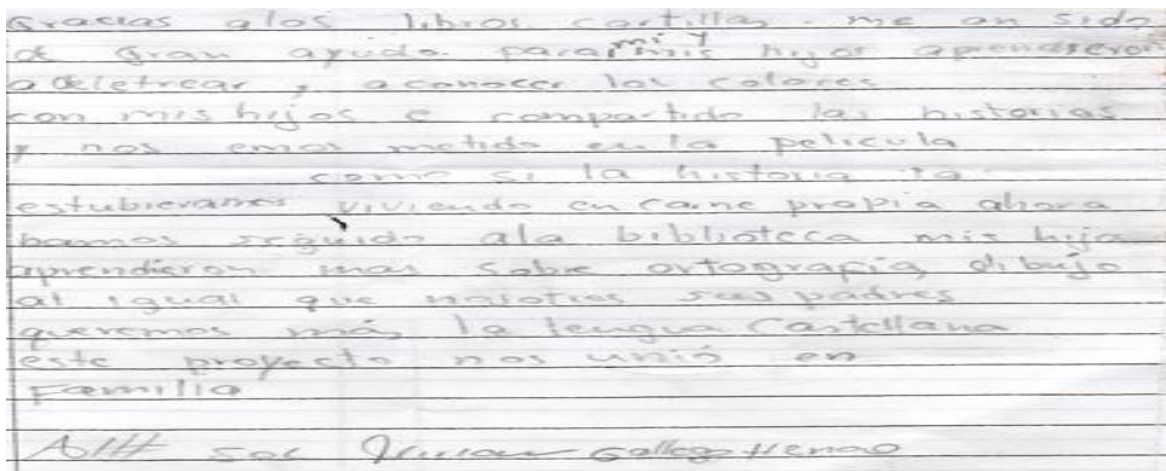
A continuación se presentan dos testimonios:

Primer testimonio:

Los libros, cartillas, han sido de gran ayuda para mí y mis hijos aprendieron a deletrear y a conocer los colores con mis hijos e compartido las historias y nos emos metido en la película como si la historia la estubieramos viviendo en carne propia ahora vamos seguido ala biblioteca mis hijas aprendieron mas sobre ortografía, dibujo al igual que nosotros sus padres queremos más la lengua castellana este proyecto nos unió en familia.

Att Miriam Gallego Henao.

Imagen 19. Testimonio Miriam Gallego Henao

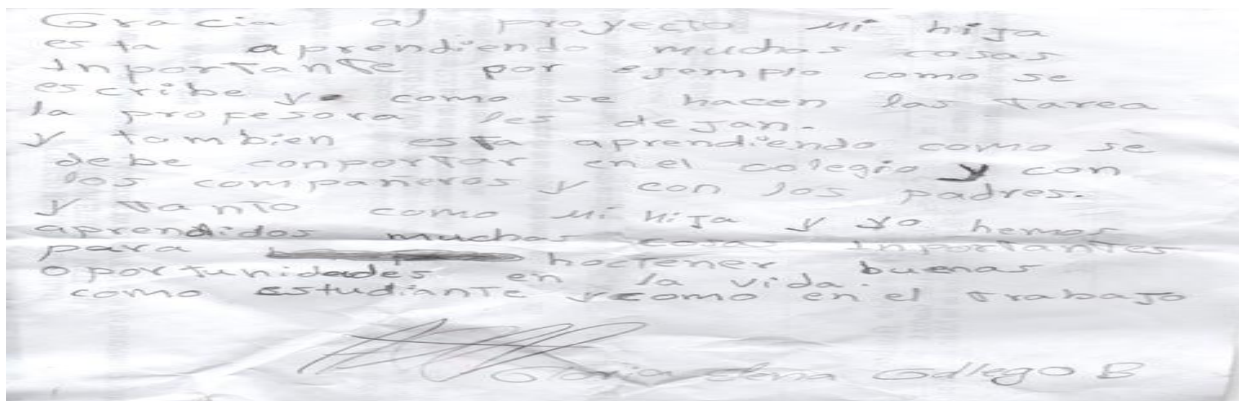


Segundo testimonio:

Gracia al proyecto mi hija esta aprendiendo muchas cosas importante por ejemplo como se escribe y como se hacen las tarea la profesora les dejan.

Y también esta aprendiendo como se debe conportar en el colegio y con los compañeros y con los padres y tanto como mi hija y yo hemos aprendidos muchas cosas importantes para hoctener buenas oportunidades en la vida como estudiante y como en el trabajo.

Imagen 20. Testimonio Gloria Elena.



Att. Gloria Elena

Hasta aquí se recogen las experiencias de los talleres que tan solo se constituyen en un punto de partida para continuar con la propuesta.

6. Conclusiones y Discusión

A partir de todo el proceso de investigación surgen las siguientes conclusiones que se presentarán en tres categorías: prácticas de las familias, prácticas pedagógicas de la docente y los avances de las niñas y los niños con relación a los dos procesos.

Prácticas de las familias

Fue necesario que los padres reconstruyeran el significado de leer para transformar las prácticas que tenían en el hogar. Luego de la implementación de la propuesta reconocieron que la lectura es un proceso que inicia desde la gestación, que todo el tiempo los niños están leyendo y que por lo tanto, no solo la lectura está en los textos.

Con la propuesta, los padres comprendieron además que la lectura no es solo una actividad académica sino que es una actividad que suscita placer, así como lo suscita ir a un parque, a una fiesta o cualquier actividad de goce.

Así mismo, se evidencia que hay una comprensión de la lectura y la escritura que contribuye al desarrollo de sus niñas y niños y que ellos hacen parte importante del proceso.

Además, se encontró que frente al proceso escritor las familias interiorizaron que ellos son referentes para las niñas y los niños; que a medida que sus hijas e hijos ven que sus padres se comunican y expresan sentimientos a partir de lo escrito, empiezan a encontrar una intencionalidad, una función social y comunicativa a la escritura. Perder el miedo a ser criticados o juzgados por la ortografía que tienen fue el paso más efectivo para que los padres enviaran sin temor sus escrituras a la escuela y empezaran a darle otro significado.

Por otra parte, el proyecto logró establecer lazos afectivos entre la familia y disminuyó la ansiedad que mostraban los padres en el proceso de lectura y escritura, entendiendo que cada niña y niño necesita un tiempo diferente para reconstruir la lectura y la escritura y que no es comparable con nadie.

Esto es un punto de partida que nos invita a reflexionar sobre el papel que tiene la escuela para acercar y sensibilizar a los padres de familia sobre la importancia de fomentar procesos de lectura y escritura en sus niñas y niños. Por lo tanto la conclusión principal es que se deben

fomentar estas prácticas en los colegios y trabajar de la mano de las familias para transformar concepciones y prácticas que se han tejido a través de la historia y que son difíciles de cambiar.

Por otro lado se concluye, que es necesario facilitar materiales de lectura a los padres, dado que, en su mayoría no cuentan con la solidez económica para comprarlos y en muchas ocasiones les de miedo pedirlos prestados porque los niños los pueden dañar.

Por lo tanto, se debe empezar a fomentar prácticas de cuidado y responsabilidad en los préstamos de libros que se realicen para llevarlos a casa.

Desde esta investigación se reconoce que la familia es motor para el desarrollo de estos procesos, lleva a los docentes a transformar el sentido de la entrada de los padres a la escuela, siendo necesario quitar límites y hacerla atractiva para ellos, pues solo de esta manera se puede garantizar un contexto familiar con mayor posibilidad para los niños y las niñas.

Prácticas Pedagógicas de la maestra

En primer lugar, es necesario mencionar que todo este proceso llevó a la maestra a reflexionar sobre la forma en que se ha abordado la lectura y la escritura desde el aula. Para la maestra fue todo un reto redescubrir la función social de estas dos habilidades que no se retoman desde la educación inicial.

Por otro lado, significó una transformación importante en la forma de acercarse a las niñas, niños y a sus familias a estas prácticas.

Fue interesante descubrir que existe la posibilidad de acercarse a un mundo equitativo y con igualdad de oportunidades cuando se tiene clara la función social y cultural de la lectura y la escritura.

Por otro lado, acercarse a la realidad y específicamente a su práctica desde los aportes teóricos y las políticas fue todo un acierto dado que, esto permitió evidenciar cómo se puede llegar a una articulación entre lo que plantean los expertos y su aplicación en el aula.

Por lo tanto, se considera necesario que todos los docentes de educación inicial lean, interioricen y se actualicen en la política pública, que conozcan las posibilidades que brinda la escritura, la lectura y las actividades rectoras para enriquecer el desarrollo integral de las niñas y los niños.

Otra conclusión importante es que es necesario reconocer la diversidad de nuestros niños y niñas, reconocer que cada uno es un mundo diferente y por tanto sus condiciones, saberes, capacidades, son diferentes, y eso precisamente los hace singulares. No podemos esperar que todos aprendan y estén en un mismo nivel. Cada uno tiene su ritmo de aprendizaje.

Aunque esta propuesta de investigación fue desarrollada para las niñas y los niños de transición, durante el proceso se entendió que las ideas que se socializan con otros pares pueden ser una oportunidad de intercambio de saberes y de participación de otros grados. La sensibilidad que despertó el proyecto en maestros de primero y segundo permitió realizar algunas actividades para estos grupos y reflejar otra manera de abordar la lectura y la escritura, así como enriquecer el proyecto.

Las niñas y los niños

Definitivamente se comprobó que la lectura es un proceso que va de la mano de la escritura y que las palabras se constituyen en motor para provocar en los niños todo un proceso de imaginación, creación y conversación a partir de los personajes de un libro, una canción o un juego.

Las actividades rectoras están presentes en la vida de las niñas y los niños y por lo tanto todas las acciones que se plantean alrededor de estas generan gozo y placer, lo cual los lleva a que las experiencias de aprendizaje sean cada vez más significativas.

Los niños y las niñas pudieron vivir y sentir de una manera diferente la lectura y la escritura no como actividades rutinarias sin sentido, sino como actividades que les permitían comunicar y expresar sus sentimientos, pensamientos, gustos e ideas alrededor de diferentes actividades.

Exponerlos a diferentes tipos de texto les permitió evidenciar que el mundo se comunica de mil maneras y que aprender es fácil, por lo tanto el lenguaje no los excluye sino que los adentra a su cultura.

Reconocerse como lectores y escritores fue uno de los mayores logros de los niños y las niñas del grado transición. Sin embargo, es importante avanzar en este proceso e indagar qué pasa con la lectura y la escritura en los demás grados y preguntarnos si ¿todos los maestros tienen clara la

función de la escuela frente a los procesos de lectura y escritura? Y ¿cómo están interpretando las políticas públicas de lectura y escritura?

7. Reflexión Pedagógica

La experiencia de realizar un proceso de investigación genera cuestionamientos en el quehacer diario como docente, he aquí algunas de esas reflexiones que se suscitan en el recorrido de la misma, especialmente frente al tema de leer y escribir en educación inicial.

Indudablemente y desde mi perspectiva la discusión de leer y escribir en educación inicial es legítima, sin embargo, al reconocer la política pública de Primera Infancia con sus concepciones e implicaciones me lleva a pensar en estos dos aspectos; el primero como un derecho fundamental de equidad que no está en discusión y al que por ende deben acceder todas las niñas y los niños de nuestro país, pues de lo contrario estaríamos desconociendo sus derechos y sus saberes previos frente a estos dos procesos indispensables para ejercer la participación ciudadana, y el segundo, la importancia de involucrar a las familias en la construcción de la lectura y la escritura como placer de aprendizaje.

Cuando se toma conciencia que leer y escribir son dos procesos necesarios para la vida, para transformar realidades y brindar oportunidades, se puede hacer un trabajo de articulación donde todos los docentes somos responsables de enriquecer este aspecto, que va más allá de una simple materia, puesto que el lenguaje es universal y constante, se reconstruye día a día con la participación, y se enriquece con cada una de las áreas.

En esta perspectiva lo que tendría que discutirse es el valor que se le da a estos dos procesos en la praxis que se lleva a cabo en la escuela, qué concepciones de lectura y escritura tienen los maestros de educación inicial, ¿será acaso que pretendemos unificar y no tener en cuenta las particularidades de las niñas y los niños?, y olvidamos la diversidad de ritmos y maneras de aprendizaje que tienen las niñas y los niños. Olvidamos por completo que nuestra aula es multicultural, tanto como nuestro país, y que debemos brindar diferentes oportunidades y posibilidades a nuestras niñas y niños, que rompan con pedagogías tradicionales que solo conllevan al desarrollo de unos contenidos que no inciden en el avance personal y social y que no se acercan a sus realidades.

En este sentido, el currículo debe abordarse con posturas teóricas y prácticas, debe invitar a conformar equipos de trabajo que discutan y propongan alternativas de cambio frente a leer y escribir en la escuela y pasar de la palabra a la acción. Abandonar la postura coloquial “en mi salón hago lo que quiera” para trabajar colaborativamente en pro de las niñas y los niños.

De la misma manera, es necesario discutir y reevaluar las teorías puesto que nuestro contexto es diferente a aquellos donde tal vez surgen dichas teorías, es necesario pensar en la integralidad que viven nuestros niños Colombianos que en ocasiones están marcadas por la desnutrición, la violencia, la falta de oportunidades y por ello la manera como la teoría se puede asumir en países desarrollados no es la misma que se podría dar en nuestro país.

Ahora bien, también es indispensable el vínculo con la familia, reconociendo que aunque no es un trabajo sencillo no es imposible, no cerremos puertas para ellos, al contrario, la escuela debe estar abierta pues con tan solo algunos que lleguen se están transformando realidades. El trabajo en equipo y cooperación de toda la comunidad educativa es lo que realmente romperá las brechas sociales que existen frente a la lectura y escritura en este país.

Es indispensable confiar en las familias independientemente del nivel social o académico, creer en las capacidades de las niñas y los niños, reconocer los aprendizajes que tienen tanto cultural como familiar, no perder la esperanza y buscar estrategias que atiendan cada particularidad y que posibiliten el acceso al aprendizaje a partir de la experiencia y la reconstrucción

Finalmente, esta investigación me permitió explorar una forma diferente de acercar a las niñas y los niños a la lectura y la escritura vinculando las actividades rectoras de educación inicial y reconociendo que el aprendizaje en las niñas y niños es sinónimo de felicidad. Del mismo modo deja expectativas y proyecciones para continuar con la implementación de esta secuencia didáctica y tener la oportunidad de involucrar otros docentes no sólo para ser partícipes sino para ser creadores de nuevas secuencias didácticas.

8. Referencias

- Bello, A & Holzwarth (2008). *La lectura en el nivel inicial*. Buenos Aires. Recuperado el 19 de abril de 2015 de http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2009/lectura_nivel_inicial.pdf
- Cabrejo, E. (2003). *La lectura comienza antes de los textos escritos*. Fundalectura. Asociación Colombiana de Industrias ráficas, Andigraf.
- Camargo, M. Reyes, Y. & Suárez, D. (2014). *Sentido de la educación inicial*. Recuperado el 17 de junio de 2015 de http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-341880_archivo_pdf_doc_20.pdf
- Camps, A. (2008). *Secuencia didáctica*. Impresión Formato. Colombia.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Recuperado el 13 de abril de 2015 de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/capitulo/300-miradas-y-propuestas-sobre-la-lecturapdf-n4Q87-libro.pdf>
- Castro, A., Vélez, A., Nocua, A., Hoyos, B., Angarita, C., García, D. Suárez, Reyes, Y.(2013). *Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión*. Bogotá, D.C: Panamericana Formas e Impresos S.A.
Cero a Siempre
- Corral, A & Molinari, C. (2008). *La escritura en la alfabetización inicial*. Buenos Aires. Recuperado el 15 de marzo de http://www.waece.org/escuelaverano_escritura.pdf
- Etaapa Silábica. (2014). Recuperado el 6 de enero de 2015. <http://es.slideshare.net/21fri08da95/etapa-silabica-36400004>
- Fandiño, G., & Reyes, Y. (2012). *Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia. Documento base para la construcción del lineamiento pedagógico de educación inicial nacional*. Recuperado el 10 de marzo de 2015 de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-310603_docu2.pdf.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (2009). *Psicogénesis de la Lengua Escrita*. Recuperado el 2 de abril 2015 de <http://es.slideshare.net/Barbaroli/psicogenesis-de-la-lengua-escrita-1535601>

- Flores, C. & Martín, M. (2006). *El aprendizaje de la lectura y la escritura en Educación Inicial*. Revista Scielo. Sapiens v.7 n.1 Caracas. Recuperada el 19 de julio de http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152006000100006&lng=es&nrm=i
- Flórez, R., Arias, N., & Guzmán, R. *El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura*. Revista Educación y Educadores, (9), 118-133. Recuperado el 6 de mayo de 2015 de http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942006000100008&lng=es&nrm=
- Gil, E. (2010). *Lectura del hogar como criadero de lectores*. Catarata. Madrid.
- Gómez, M. (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela*. México. Recuperado el 29 mayo de 2015 de <http://es.scribd.com/doc/113650876/El-nino-y-sus-primeros-anos-en-la-escuela-Margarita-Gomez-Palacio#scribd>.
- Goodman, Y. (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Argentina. Siglo veintiuno editores, s.a.
- Goodman, K. (2003). *El aprendizaje y la lectura y la enseñanza de la lectura y la escritura*. Revista Enunciación, (8), 77-98. Recuperada el 19 de abril de 2015 de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2480/3463>
- Guzmán, R., Rodríguez, C., Rincón, M., Botero, C., Tristancho, M., & Isaza, L. (2011). *Lecturas y lenguajes expresivos en el desarrollo infantil temprano*. Recuperado el 19 de abril de 2015 de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/ContenidoPrimeraInfanciaICBF/Documentacion/Gu%20pedag%20gic%20Fiesta%20de%20la%20Lectura.pdf>
- Guevara, J. (2011). *Prácticas de lectura entre docentes de nivel inicial*. Buenos Aires. Recuperado el 20 de marzo de <http://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/10853/1/%5bP%5d%5bW%5d%20T.L.%20Edu.%20Guevara%2c%20Jennifer.pdf>

- Hurtado, R. (2008). *Factores a considerar en la construcción de una didáctica de la lectura y la escritura en la infancia*. Impresión Formato. Colombia.
- ICFES (2013). *Colombia en Pisa 2012. Informe nacional de resultados Resumen ejecutivo*. Bogotá, D.C. Recuperado el 12 de marzo de 2015 de http://www.icfesinteractivo.gov.co/resultados/res_est/sniece_log_per.jsp
- Jiménez, D & Flórez, R. (2011). *¿La lectura y la literatura como derechos?* Recuperado el 26 de marzo de http://coloquiodiscapacidad.com/investigaciones/images/Jimenez_Florez_2011.pdf
- López, M. (2015). "El derecho a leer desde el descubrimiento, la imaginación, la construcción de sentidos sobre las cosas del mundo..." en el marco del: *encuentro: diálogos y reflexiones sobre literaturas, lecturas, escrituras y relatos con niñas y niños de 3 a 5 años*, 2 de octubre, Compensar.
- Martínez, J. (2011). *Métodos de investigación cualitativa*. Silogismos de investigación. No. 08. Recuperado el 10 de enero de 2015 de <http://cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo/article/viewFile/64/53><http://cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo/article/viewFile/64/53>
- Nieto Camero, L. (2011). *Didáctica de la Lectura y la Escritura en el Primer Ciclo Escolar*. Bogotá: Autores editores.com.
- Pérez Abril, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá, ICFES. Recuperado el 14 de julio de http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/M_Perez_Leer_y_escribir_escuela.pdf
- Pérez Abril, M., & Roa Casas, C. (2012). *Referentes para la Didáctica del lenguaje en el Primer Ciclo*. Bogotá, D.C: Imprenta Nacional de Colombia.
- Plan Nacional de Lectura y Escritura.(2011) Recuperado el 19 de marzo de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417_base_pnl.pdf
- Proyectos y trabajos escolares. (2013). *Características de las fases evolutivas en la adquisición del proceso de a lectoescritura según la teoría constructivista*. Recuperado el 06 de enero de 2016. <http://proyectosytrabajosescolares.com/archivos/1007>
- Reyes, Y. (1999). *Nidos para la lectura*. Conferencia dictada en el seminario internacional Animación a la lectura y literatura infantil y juvenil. Patrocinado por el Instituto Distrital

- de Cultura y Turismo y la colaboración de la Biblioteca Luis Ángel Arango, la Biblioteca Nacional, Colsubsidio y la Cooperativa Editorial Magisterio.
- Reyes, Y. (2003). *Lectura en la primera infancia. Cuando leer es mucho más que hacer tareas*. Fundalectura. Asociación Colombiana de Industrias Gráficas. Andigraf.
- Reyes, Y. (2005). *La lectura en la Primera Infancia*. Bogotá, CERLAC. Recuperado el 22 de marzo de 2015 de http://www.oei.es/inicial/articulos/lectura_primera_infancia.pdf
- Rodríguez, S., Herráiz, N., Prieto, M., Martínez, M., Picazo, M., Castro, I., ...Escámez S. (2010-2011). *Investigación Acción. Métodos de investigación en Educación Especial. 3ra. Edición*. Recuperado el 4 de junio de 2015 de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf.
- Sampieri, R. (2010). *Metodología de la Investigación*. Recuperada el 14 de junio de http://www.academia.edu/6399195/Metodologia_de_la_investigacion_5ta_Edicion_Sampieri
- Solano, C. (2011). *Necesidades psicolingüísticas y sociales de ingreso al primer grado con respecto a la lectura y escritura (tesis de maestría)*. Universidad de la Sabana. Bogotá, Colombia.
- Taylor & Bogdan (1986). *Metodología de la investigación*. Recuperado en marzo de <https://www.ocwus.us.es/didactica-y.../investigacion-en.../investigacion.../rosalia.pdf>
- Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Recuperado el 9 de abril de 2015 de <http://galeon.com/ligrosdetec/parte1.pdf>

9. Anexos

Anexo 1. Encuesta a padres de familia

Encuesta padres de Familia del Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia de la Universidad Nacional de Colombia.

Fecha de la observación: _____

Nombre del Colegio: _____

Nombre del observador: _____

Nombre del Adulto: _____

Nivel del niño: _____ Fecha de Nacimiento: _____ Edad: ____

Encuesta dirigida a padres: Por favor responda las siguientes preguntas marcando con una “X”.

Ítem a valorar	Siempre	Con Frecuencia	Algunas Veces	Muy Pocas Veces	Nunca
1. ¿Acostumbra a leer a su niño (a)?					
2. ¿Su niño (a) señala dibujos cuando mira algún tipo de material como libros, revistas, volantes, periódicos etc.?					
3. ¿Su niño(a) juega a leer o hace como si leyera cuando tiene acceso a materiales como libros, revistas, volantes, periódicos etc.?					
4. ¿Su niño(a) juega a leer con otras personas, p.e. hermanos, primos, amigos, etc.?					
5. ¿Su niño(a) intenta inventar historias, o narrar cosas?					
6. ¿Sabe o intenta adivinar qué					

sigue cuando alguien le lee?					
7. ¿Cuando alguien le lee al niño(a), ha visto que él (ella) lo compare con algo que le haya ocurrido antes?					
8. ¿Pregunta por el significado de las palabras desconocidas que escucha?					
9. ¿Su niño(a) ve programas de TV?					
10. ¿Su niño(a) se interesa por materiales de lectura como periódicos, revistas, cuentos o historietas?					
11. ¿El niño(a) reconoce palabras familiares al verlas escritas?					
12. ¿Su niño(a) dibuja?					
13. ¿Su niño(a) traza letras?					
14. ¿Su niño(a) pide que le escriba algo?					
15. ¿Su niño(a) diferencia entre dibujos y letras?					
16. ¿Su niño(a) diferencia entre letras y números?					
17. ¿Usted le muestra al niño(a) señales y letreros en la calle?					
18. ¿Su niño(a) muestra interés por los letreros que ve en la calle?					
19. ¿Su niño(a) identifica nombres de productos o sitios comunes?					
20. ¿Usted y su niño(a) visitan bibliotecas o librerías?					

Anexo 2. Diario de campo número 1

Fecha: Marzo

Hora: 1:00 p.m.

Descripción:

La actividad se inicia en la ludoteca proyectando un video que fue enviado especialmente para el grupo. Aquí un agente llamado Máximo (Hijo de la docente de 8 años) se presenta al grupo y les pide ayuda para encontrar a Pérez, los invita a ser agentes secretos; aunque para poder pertenecer a un grupo tan especial como este deben dejarse conocer por Máximo, para esto con el paso de los días le irán escribiendo su nombre, lo que les gusta hacer, qué serán cuando grandes entre otras cosas así como el poder de su imaginación.

Mientras esto sucede se refleja en el rostro de las niñas y niños alegría, están en silencio y atentos escuchando lo que dice el agente e incluso cuando dijo que le gustaría que le escribieran su nombre algunos niños empezaron a decirle “Yo me llamo Carlos”, “Yo Santiago” y luego pidieron que les pusieran el video de nuevo.

Al terminar el video después de ponerlo por segunda vez y empezar a hablar sobre lo que hacen los agentes secretos Tatiana dijo “Buscan personas”, Camilo dijo “ellos usan lupas, sombrero y gafas”, Laura “se esconden para que no los vean” y Duvan pregunta ¿Máximo nos va a mandar lupas?, los demás niños no decían nada sino se reían.

La docente invita al grupo a dirigirse al salón de transición 01, allí las mesas y sillas estaban en un rincón para tener el espacio necesario para el momento de imitar a Pérez (el imaginado por ellos), les pidió hacer un circulo, cerrar los ojos y pensar quién creían ellos que era Pérez, y empezaron a decir en voz alta “yo creo que es un caballo, un oso”, “el ratón Pérez de los dientes”, la docente interrumpió y les dijo que primero pensarán.

Después cada niña y niño empezó a decir quién era Pérez para ellos, y salieron animales (vaca, oso, caballo, conejo), princesas, robot, muñeca, extraterrestre, doctor, policía. Samuel, Cristian, Sharon y Angie necesitaron un poco más de tiempo para pensar en quién podría ser

Pérez, mientras tanto Santiago les decía “digan que es un policía”, “digan qué es un perro”, la docente le pidió que dejara a sus compañeritos pensar y elegir.

Cuando todos terminaron se les pidió imitar los movimientos y sonidos (onomatopeyas) de lo que habían dicho, moviéndose a la vez por el espacio, aquí empezaron a caminar detrás de la maestra y luego en círculos muy pegados unos a los otros. Imitaron fácilmente los movimientos del personaje que habían elegido.

A continuación se organizaron en grupos de 6 por mesa para que cada uno hiciera el dibujo de ¿Quién es Pérez?, la docente entrego el cuaderno y empezaron a hacerlo, Diego le pide ayuda a Camilo y cuando la docente le pregunta ¿por qué no haces el dibujo tú?, él responde que no puede. Al terminar el dibujo se les pide inventarle un nombre a Pérez, Brayan dijo “yo no sé escribir” y Camilo responde fácil “escríbale su nombre”, entonces empezaron a decir las niñas y niños “si, es más fácil escribirles nuestro nombre”, tan sólo tres niños se arriesgaron a escribirle otro nombre.

Interpretación

El inicio de la propuesta es muy importante, es el momento donde se cautiva a las niñas y niños, motivándolos a realizar un trabajo de forma significativa y que empiece a tener sentido para cada uno.

Sus periodos de atención y escucha son cortos siendo necesario trabajar en estos para que puedan seguir instrucciones con mayor facilidad.

Los sonidos u onomatopeyas son de gran placer para ellos, imitar como hace cada animal y adoptar su propio estilo tanto en sonido como en movimiento es interesante porque se perciben los diferentes tipos de personalidad, el que es callado realiza un sonido suave y sin mucho movimiento pero por ejemplo Yampierry quien es extrovertido no solo hace un sonido llamativo sino que se mueve al ritmo de ese sonido o imita el movimiento del animal.

Al momento de enfrentarse a la escritura se encuentra un grupo de niños que aún no muestran ningún intento de escribir y que se deben estimular más para que se atrevan a hacerlo. Se encuentran trazos fuertes en la mayoría del grupo.

Cuando escriben su nombre se ven errores como la inversión de letras, omisión y trazos que no siguen la direccionalidad de la misma, por lo tanto es necesario continuar el trabajo de lateralidad y motricidad para que adquieran la habilidad que requiere el empezar a escribir aunque el énfasis está en que escribir es poder expresar lo que pienso, siento e imagino.

Es más sencillo llevar a la niña y el niño a la escritura cuando ha tenido la posibilidad de pasar por lo oral y lo corporal para luego escribirlo.

Pre-categorías

Escucha, oralidad, dibujo, escritura.

Anexo 3. Diario de campo número 2

Fecha: Viernes 30 de mayo de 2015

Hora: 2:30 p.m.

Descripción

Siendo la 2:30 pm después de descanso escuchamos la voz de Tatiana la vigilante quien decía “Profe les llevo esto”, gire mi cuerpo y mirada hacia ella y vi que tenía en sus manos una caja, las niñas y niños se emocionaron y como ya es costumbre realizamos un círculo para saber quién lo iba a destapar.

Le correspondió a Evangie, todos miraban con gran sorpresa y apareció un cuento que rota por todos para que los puedan ver y se oyó al unísono “lelo profe”. Como de costumbre cuando vamos a leer un cuento los niños lo saludaron cantando “Hola cuento, hola cuento ¿Cómo estás? ¿Cómo estás? Gusto en saludarte, gusto en saludarte dindondan, dindondan. Y el cuento les responde saludándolos con la misma canción pero diciendo niños (la maestra intenta cambiar de voz pues la que saluda es la cucarachita).

Mientras se estaba realizando esto con el grupo Dilan Segura desde que llego al salón había tomado unas fichas, estaba jugando con ellas y hablando con Martín, no cantaron sino jugaban y se reían. Decidí no decirles nada y empecé la lectura del cuento, mientras cambiaba voces, y de repente sin decir nada Dilan y Martín dejaron de jugar con las fichas y empezaron a escuchar la historia. Como la historia tenía una parte donde siempre la cucarachita le repetía lo mismo a sus

enamorados —"¡Ay no, no, que me asustarás. – a medida que empezó a avanzar la historia los niños eran los que respondían “ay no, no que me asustarás”, en medio de la lectura los niños sonrían, piden que les muestre los dibujos e imitan los sonidos de los pájaros que Argemiro va cazando Algunos como Yampierry, James, Mabel, Camilo, Tatiana se mueven mientras imitan los sonidos.

Se continuó con el final de la historia y se les pidió hacer un títere de dedo y se pusieron unas tiras de papel que fueron las plumas y se exploró el colegio.

Mientras van dibujando algunos niños como Yuliana, Yampierry, Lizeth, Paula y Luis se acercan a mí constantemente a mostrarme lo que van dibujando y a preguntarme si les está quedando bonito.

La mayoría transcribió el título y la fecha a su cuaderno, no lograron hacerlo Jorge Sneider, Juan Diego Calderón, Dilan y Martín Felipe.

Interpretación.

La literatura es una herramienta para centrar la atención de los niños y las niñas, sin necesidad de regañar para que se concentren y esto se vio con Dilan y Martín que sin decirles nada al sentir el silencio y empezar a escuchar el cuento se acercaron a ver y a atender también.

Es importante resaltar que esta actividad de leer fue propuesta por una de las niñas y que los demás se entusiasman también ante la lectura, es un grupo que disfruta de la lectura de cuentos y a los que frecuentemente les leo cuentos, por el simple placer de leer y de que ellos escuchen, sin buscar hacer ninguna actividad.

Se puede evidenciar que los niños y niñas tienen una muy buena memoria al aprenderse rápidamente la frase —"¡Ay no, no, que me asustarás. – para empezar a participar durante la narración de la historia.

Los sonidos u onomatopeyas son de gran placer para ellos, imitar como hacen los pájaros y adoptar su propio estilo tanto en sonido como en movimiento es interesante porque se perciben los diferentes tipos de personalidad, el que es callado realiza un sonido suave y sin mucho

movimiento pero por ejemplo Yampierry quien es extrovertido no solo hace un sonido llamativo sino que se mueve al ritmo de ese sonido o imita el movimiento se pájaro.

Ya se empieza a evidenciar el interés en algunos de ellos por saber que escribe la maestra, aunque en este caso fue expresado por Evangie, en otras oportunidades han sido otros los niños que han preguntado que escribo (pues diariamente uso el tablero para escribir ya sea lo que vamos a trabajar o inventarme alguna rima del proyecto) y luego repiten como si estuvieran leyendo, esto es una muestra que están iniciando la curiosidad por la lectura y la escritura.

En la transcripción, sus trazos son más firmes, seguros y legibles, intentan dar un mayor control del espacio aunque algunos todavía manejan un espacio muy grande. Las letras las escriben en el sentido correcto en su gran mayoría, se ha dejado de escuchar la frase “yo no puedo” e incluso escucho “Cierta profe que lo estoy haciendo bien o bonito”. Todo esto es una muestra en la maduración que está alcanzando su motricidad fina al igual que la coordinación y lateralidad porque todo se relaciona.

Se siguen apropiando de las formas, sus dibujos van siendo más claros aunque a Jorge Sneider aún se le dificultan y otros como Luis piden ayuda. Se esfuerzan por mejorar día a día.

Es necesario seguir trabajando en el manejo del tiempo porque hay algunos niños que conversan mucho y se demoran en terminar, tal es el caso de Helen, Paula, Lariana, Jorge Sneider, Juan Diego que casi nunca logra hacer ni un solo trabajo de no ser supervisado por la maestra, esto afecta en especial cuando se quiere hacer una actividad grupal.

Pre-categorías

Literatura, escucha, dibujo, transcripción, oralidad.

Anexo 4. Diario de campo 3

Fecha: Agosto

Hora: 3:30 p.m.

Descripción

Esta es una hora crucial, acaban de entrar del descanso, alimentarse con el refrigerio, por eso se realiza un ejercicio de coordinación viso-manual para centrar la atención del grupo. Cuando se logra la calma, la docente alcanza la mochila de Pérez y le pide a cada niño tomar la imagen que más le gusta, saca unas hojas calcantes y los niños se asombran porque no las conocían, se les permite explorar con ellas y se algunos la ponen sobre la imagen y dicen “miren es magia, se puede ver lo que está ahí”, la docente les pide sacar un lápiz y empezar a copiar la imagen en la hoja. Jefferson dice “no puedo” y Camilo lo ayuda. Al finalizar se le pidió a cada niño escribir una frase del dibujo que tenía. Todos lo hicieron.

Interpretación

Durante el transcurso del año el grupo ha practicado la escritura desde su saber previo y ha sentido la necesidad de preguntar sobre el código formal, se nota el interés por querer saber cómo escribir algunas frases y otros niños que se encuentran en otro nivel escritural ya lo hacen solos y ayudan a sus compañeros.

Esto es una muestra de que el trabajo cooperativo tanto de escuela – familia y pares, enriquece el conocimiento y permite utilizar el lenguaje.

Pre-categorías

Escritura, creación textual, cooperación.



Anexo 5. Guías de trabajo

Colegio Atenas I.E.D.

P.E.I. Construyendo un Ambiente Saludable y Feliz

Guía Integrada

Preescolar

Nombre del estudiante: _____

¿Quién es Pérez?

Elaborada por: Rosa Elena Carrillo Carrillo

Amiguitos cada uno de ustedes ha dibujado a Pérez, y para descubrir quién es el verdadero Pérez tendrán que iniciar una búsqueda con su familia, en el colegio y con las personas que conozcan, además tendrán que ir conociendo poco a poco unas nuevas amigas que los acompañaran para toda la vida. ¡Mucha suerte y que empiece la diversión y el conocimiento!

Pregunta a tus papitos quién creen ellos que es Pérez, pídeles que te lo describan, qué te digan donde vive y luego que realicen en estos cuadros el dibujo de lo que te han contado, ven y comparte con tus amigos.

Pérez es mi apellido y estoy muy orgulloso, porque en el mundo soy famoso. Por eso quiero que sepas y que no lo olvides nunca que dos hermosas vocales se esconden en mi apellido.
¿Cuál es?

Aprende, la canción de las estrellas.

Canción de: Colorea todas las vocales “E-e que encuentres en la canción”
“Las estrellas”



La estrella roja,
bajo la lluvia,
con su paraguas,
nunca se moja.

La estrella verde
es distraída y por el cielo
Siempre se pierde.



La estrella rosa
Usa chupete,
Usa babero ,
Es muy mimosa.



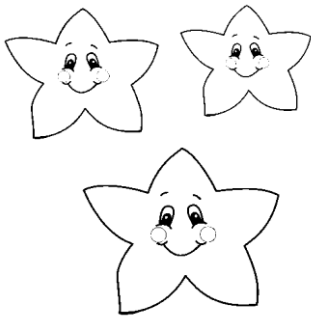
La estrella flaca
tiene un sombrero
con una pluma
Se llama Paca

La estrella gorda
pregunta todo,
No escucha nada,
Está muy sorda.



La estrella blanca en el
verano, va de paseo a

Bahía blanca.



La estrella gris
Con su familia,
Vive contenta...
¡Vive Feliz!

De la canción anterior responde haciendo una carita feliz a la respuesta correcta:

1. ¿Los colores de las estrellas eran?

Dorado, negro, gris amarillo, azul, rojo roja, verde, rosa

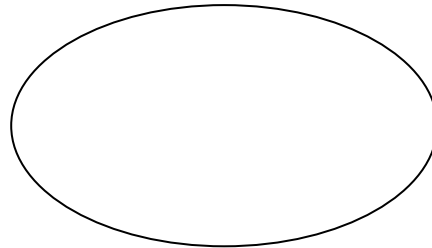
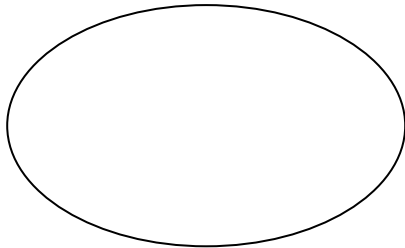
2. ¿Cuántas estrellas hay?

9 7 3

3. La estrella gris vivía con su familia.

Triste y aburrida Serena y tranquila Contenta y feliz

4. Ahora dibuja una estrella gorda y otra flaca.



Como la has pasado, me imagino que bien, ya casi descubres ¿quién soy yo? Pérez, pocos días faltan para que me conozcas y mientras eso pasa, otra pista te daré: muchos lugares me gusta visitar y todos mis sentidos usar por eso te voy a invitar. Ve conoce y luego dibuja. Además otra vocal aprenderás por eso la “i” debes encerrar.

Lugares que visita Pérez.

El Laboratorio

Sala de informática

Dibuja el sentido que más usaste en esta experiencia.



¿Cuál de estos ojos son los de Pérez?



Una sorpresa te envió Pérez, solo debes tocar y adivinar. Colorea los objetos que crees haber tocado.



Ahora cómo crees que es la piel de Pérez. Haz una carita feliz en la que creas que es.

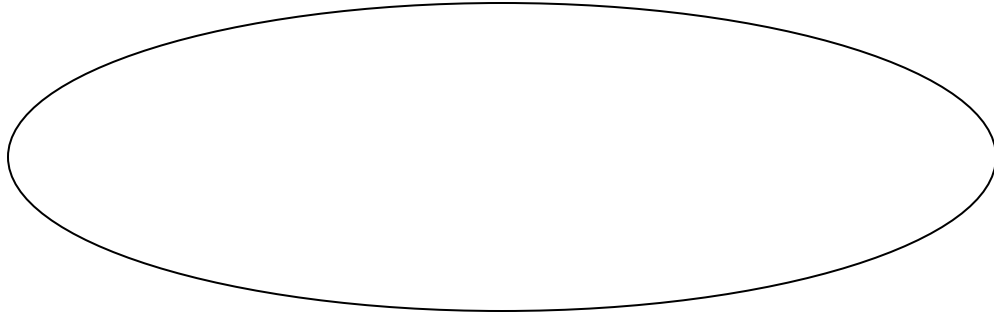
Peluda Áspera

Suave Rugosa

Te gusto la actividad anterior, pues esta la vas a disfrutar, mi sentido del olfato es muy agudo, me encanta oler cosas, especialmente aquellas que están en la cocina, pídele a tus papitos que te pongan una venda en los ojos para que no puedas ver nada, luego que te lleven a la cocina y te pongan a oler diferentes cosas, debes adivinar qué es, después de oler debes probar para confirmar que adivinaste el olor.

Olores y Sabores Preferidos de Pérez

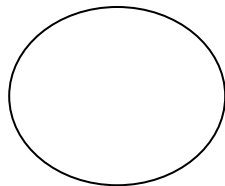
De todos los olores y sabores que probaste ¿Cuáles crees que son los preferidos de Pérez?
Dibújalos.



Con ayuda de tus papitos responde:

¿A qué crees que huele Pérez?

Dibuja la nariz de Pérez.



Sonidos que le gustan a Pérez

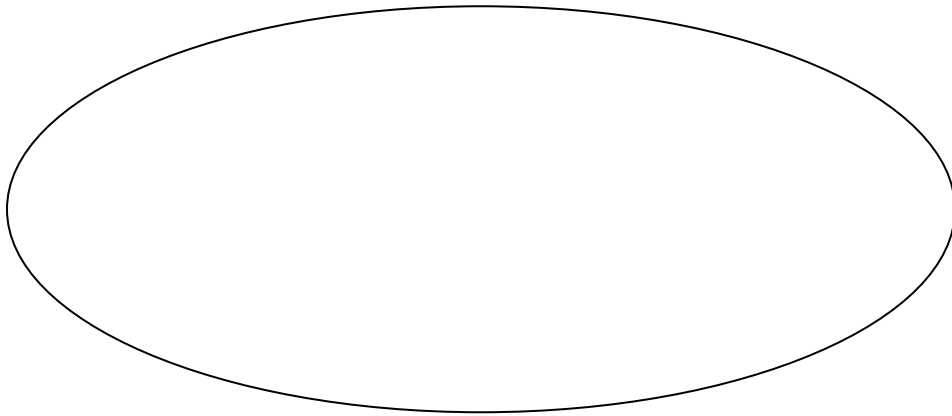
Ve y da un paseo por la calle con tus papitos, escucha los sonidos, dibuja los que crees que le gustan a Pérez.



Haz imaginado muchas cosas sobre mí, pero aún no sabes otras; por eso te cuento que vivo en la calle del Arenal, número 8, de Madrid, allí hay una tienda donde puedo encontrar muchas cosas y en especial un lugar que me encanta visitar y si adivinas cuál es en esta semana te visitaré.

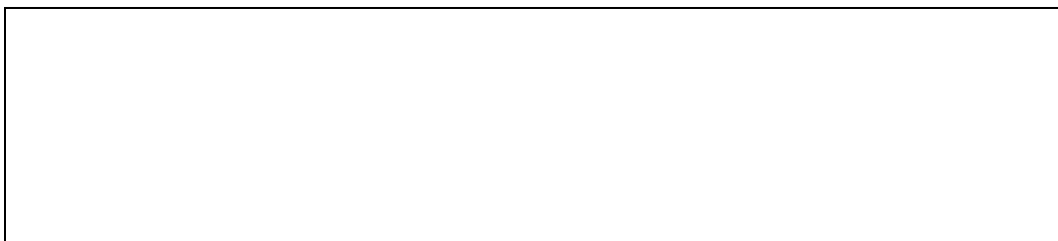
“Entra el estudioso
Nunca el holgazán
Va buscando libros
Que allí encontrará”

Conoces este lugar del colegio, si aún no, ve, conócelo y dibuja



Hora de conocerme. Hoy estaré en tu colegio, vas a descubrir quién soy, debes estar muy atento pues algo te contaré. Cuéntale a tus papitos quién soy, realicen un dibujo mío.

Pérez

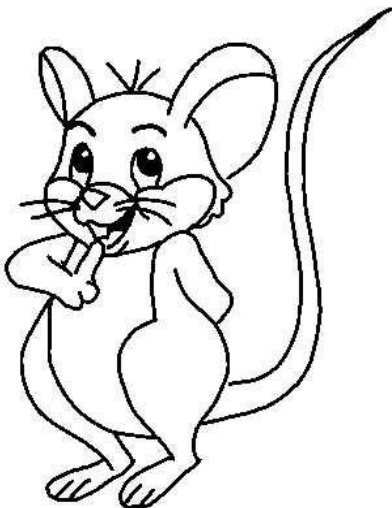


Ahora pídeles que te cuenten y que escriban si a ellos los visito algún día el Ratón Pérez, si fue así que les dejo de sorpresa. Sino que escriban algo que conozcan sobre Pérez.

Bueno colorea cuál de estos animalitos soy.



De estos ratones uno está mirando a la derecha enciéralo.



El Ratón Pérez es una leyenda y por lo tanto tiene muchas versiones, esta es una de ellas, y a través de los días unas personas muy especiales vendrán a contarte otras versiones de este famoso personaje, mientras tanto escucha esta y disfrútala.

Cuento del Ratoncito Pérez

Pepito Pérez era un pequeño ratoncito de ciudad. Vivía con su familia en un agujerito de la pared de un edificio. El agujero no era muy grande pero era muy cómodo, y allí no les faltaba la comida. Vivían junto a una panadería, por las noches él y su padre iban a coger harina y todo lo que encontraban para comer. Un día Pepito escuchó un gran alboroto en el piso de arriba. Y como ratón curioso que era trepó y trepó por las cañerías hasta llegar a la primera planta. Allí vio un montón de aparatos, sillones, flores, cuadros..., parecía que alguien se iba a instalar allí.

Al día siguiente Pepito volvió a subir a ver qué era todo aquello, y descubrió algo que le gustó muchísimo. En el piso de arriba habían puesto una clínica dental. A partir de entonces todos los días subía a mirar todo lo que hacía el doctor José M^a. Miraba y aprendía, volvía a mirar y apuntaba todo lo que podía en una pequeña libreta de cartón. Después practicaba con su familia lo que sabía. A su madre le limpió muy bien los dientes, a su hermanita le curó un dolor de muelas con un poquito de medicina... Y así fue como el ratoncito Pérez se fue haciendo famoso.

Venían ratones de todas partes para que los curara. Ratones de campo con una bolsita llena de comida para él, ratones de ciudad con sombrero y bastón, ratones pequeños, grandes, gordos, flacos... Todos querían que el ratoncito Pérez les arreglara la boca.

Pero entonces empezaron a venir ratones ancianos con un problema más grande. No tenían dientes y querían comer turrón, nueces, almendras, y todo lo que no podían comer desde que eran jóvenes. El ratoncito Pérez pensó y pensó cómo podía ayudar a estos ratones que confiaban en él. Y, como casi siempre que tenía una duda, subió a la clínica dental a mirar. Allí vio como el doctor José M^a le ponía unos dientes estupendos a un anciano. Esos dientes no eran de personas, los hacían en una gran fábrica para los dentistas.

Pero esos dientes, eran enormes y no le servían a él para nada. Entonces, cuando ya se iba a ir a su casa sin encontrar la solución, apareció en la clínica un niño con su mamá. El niño quería que el doctor le quitara un diente de leche para que le saliera rápido el diente fuerte y grande. El

doctor se lo quitó y se lo dio de recuerdo. El ratoncito Pérez encontró la solución: "Iré a la casa de ese niño y le compraré el diente", pensó. Lo siguió por toda la ciudad y cuando por fin llegó a la casa, se encontró con un enorme gato y no pudo entrar.

El ratoncito Pérez se esperó a que todos se durmieran y entonces entró a la habitación del niño. El niño se había dormido mirando y mirando su diente, y lo había puesto debajo de su almohada. Al pobre ratoncito Pérez le costó mucho encontrar el diente, pero al fin lo encontró y le dejó al niño un bonito regalo.

A la mañana siguiente el niño vio el regalo y se puso contentísimo y se lo contó a todos sus amigos del colegio. Y a partir de ese día, todos los niños dejan sus dientes de leche debajo de la almohada. Y el ratoncito Pérez los recoge y les deja a cambio un bonito regalo. Y colorín colorado este cuento se ha acabado.

FIN

Este cuento ha sido enviado por María Dolores Roca –www.ortoclinic.com

Del cuento anterior responde haciendo una carita feliz a la respuesta correcta:

1. ¿Cómo se llamaba el ratoncito?

Pablo Pérez Pepito Pérez Palomo Pérez

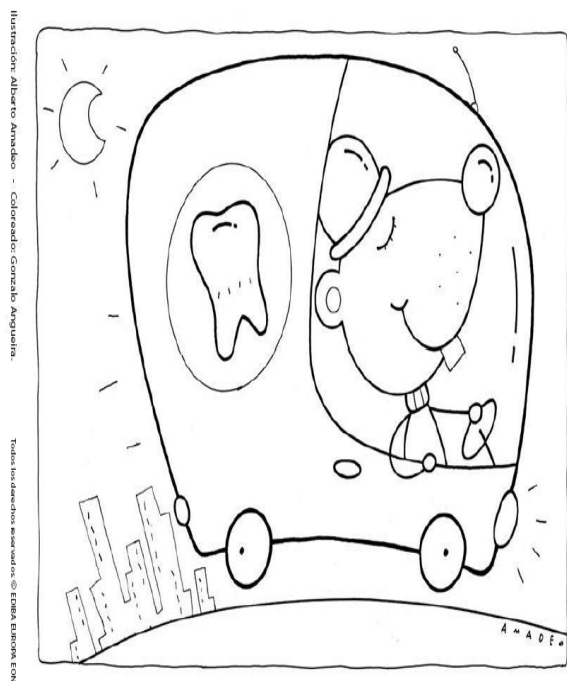
2. El ratoncito vivía junto a:

Una droguería Un supermercado Una panadería

3. Pérez se hizo famoso porque empezó a curar el dolor de:

Estómago dientes Cabeza

Del cuento anterior sabemos que Pérez es un ratoncito de ciudad, observa bien los dos dibujos y encuentra 5 diferencias, táchalas.



Pérez les ha dejado una hermosa sorpresa que dentro de poco vas a encontrar.