

**LA VENTANA MÁGICA: LECTURA Y ESCRITURA PARA PREESCOLAR**

**MARTHA LILIANA RAMÍREZ HERRERA**

**201011154**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**ESCUELA DE PREESCOLAR**

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR**

**TUNJA**

**2015**

## CONTENIDO

TEMA.....	1
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>2</b>
INTRODUCCIÓN.....	3
<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</b>	<b>4</b>
PREGUNTA PROBLEMATIZADORA.....	5
<b>OBJETIVOS.....</b>	<b>6</b>
Objetivo general.....	6
Objetivos específicos.....	6
<b>JUSTIFICACIÓN.....</b>	<b>7</b>
<b>APROXIMACIONES TEORICAS.....</b>	<b>9</b>
Antecedentes.....	9
Algunas reflexiones sobre los conceptos de comprensión y producción.....	10
Re-dimensión de los conceptos para una aplicación en la escuela.....	13
Formación de lectores y escritores.....	15
Psicolingüística y sociolingüística. Una visión particular.....	17
La lectura y la escritura. Una perspectiva desde la comprensión y la producción.....	21
La lectura y la escritura como posibilidad de aprender el mundo desde la democracia del lenguaje.....	23
<b>SITUACION METODOLOGICA.....</b>	<b>27</b>
Fases de investigación (valoración).....	29
Condiciones actuales de la lectura y la escritura. Una valoración.....	31
Diseño de estrategias pedagógicas (talleres de producción y comprensión).....	32
Actividades.....	35
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>51</b>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....52

**EVIDENCIAS COMPLEMENTARIAS**

## **LA VENTANA MÁGICA: LECTURA Y ESCRITURA PARA PREESCOLAR**

### **Resumen**

Este trabajo de grado pretende diseñar estrategias pedagógicas en torno de la lectura y la escritura, desde una perspectiva democrática del lenguaje, con base en el seguimiento de procesos de aprendizaje en los niños de preescolar. Teóricamente se discuten diferentes teorías en torno de la temática de la investigación. Así mismo se diseñan unas fases de investigación conducentes a cumplir los objetivos específicos, propuestos más adelante. Las conclusiones apuntan a entender que se pueden formar en procesos lectores y escritores desde una perspectiva democrática del lenguaje, de manera que este trabajo puede servir como inspiración o replica para nuevas investigaciones que den tratamiento a esta temática.

### **ABSTRACT**

This paper is a pedagogical research about reading and writing that aims to show a significant change in pedagogical actions taken in the Garden of Uptc. In the first part some theoretical approaches that support the educational action unfold. In the second part the methodological processes are provided and, finally, conclusions briefly show compliance with the overall objective of the research and its importance.

**Keywords:** Reading, writing, children, preschool, teaching strategies.

**Tema:** Lectura y escritura en preescolar.

## INTRODUCCIÓN

Este documento se presenta como monografía para optar al título de Licenciada en Educación Preescolar. Desde esa perspectiva, la investigación se desarrolla con base en lo que ha estatuido la Universidad Pedagógica y Tecnológica, la Facultad de Ciencias de la Educación y, específicamente, la Escuela de Preescolar. En primer lugar, se realiza una panorámica general del problema, en la que se denota la constante dificultad en los niños de preescolar, en el proceso de interacción con la lengua escrita, con base en sus experiencias diarias. Se quiere plantear una dinámica alternativa para la enseñanza de la lectura y la escritura de modo que puedan repensarse los métodos tradicionalmente establecidos.

De esta manera, los objetivos tienen que ver con el diseño de estrategias para incentivar a los estudiantes para la aprehensión significativa de la lectura y la escritura, en un ambiente de aprendizaje propicio para los mismos. Por consiguiente, el fin no se basa solamente en que el niño desarrolle sus habilidades de motricidad fina para llegar a la escritura, sino que pueda comprender la importancia de aplicarla en su vida diaria, a partir de lo que el mundo le ofrece.

Asimismo, se plantea la pregunta: ¿Qué estrategias pedagógicas facilitan el desarrollo de procesos lectores y escritores en el contexto preescolar? Los resultados de la investigación, por tanto, no se refieren solo al sistema gráfico y su complejo aprendizaje, sino también a diversas posibilidades de comprensión, inferencia y análisis de diferentes textos. Para este fin se cita una variedad de textos y autores como “De cómo hacer del niño un lector y escritor con-sentido” de Mirtha Silva y Esaú Páez, el libro de Glenn Doman, “Cómo enseñar a leer a su bebé”; además se mencionan a Emilia Ferreiro, Tolchisnky y Freinet, que fundamentan diferentes métodos de lectura y escritura para los niños en el preescolar, que son base primordial para este proyecto.

En esta investigación se muestra que los niños en el preescolar tienen la capacidad de aprender, y que nosotros como maestros debemos dejar de limitarlos, diseñando ambientes de aprendizaje para el proceso de lectura y escritura.

Por esta razón, el objetivo de este proyecto consiste en describir y explicar estrategias pedagógicas que faciliten el desarrollo de procesos lectores y escritores en el contexto preescolar,

desde un desarrollo metodológico de carácter descriptivo-explicativo, en los que se tienen en cuenta los conocimientos que adquieren diariamente en su vida cotidiana; se observan sus transformaciones y las formas como se explicitan en los ambientes de aprendizaje de los niños.

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Esta investigación parte de notar que los niños en preescolar enfrentan dificultades en la lectura y la escritura, puesto que si bien han encontrado un universo gráfico y visual, no han interactuado con el aprendizaje o la didáctica de la lengua escrita, al menos de una forma más holística o amplia.

Así pues, en la medida de que el niño recorre los ambientes de aprendizaje, descubre que las clases se vuelven más complejas y, por esta razón, se le dificulta aún más su aprendizaje; por consiguiente, las actividades curriculares que se realizan, se vuelven más significativas en cualquier área del conocimiento y sobre todo en el contexto de esta investigación (el mundo preescolar). De ahí, que las prácticas de escritura para los niños de preescolar, requieran otro seguimiento. Es indudable que el estudiante, no logre mayor avance en sus procesos lectores cuando solamente se privilegian aspectos formales de la escritura, como son las planas de motricidad fina (mecánicas pre-escriturales), sin tener en cuenta un proceso más amplio de pensamiento (dinámicas de la lectura del mundo).

Generalmente, para la enseñanza de la lectura y la escritura se tienen en cuenta las mecánicas pre-escriturales, es decir, la forma de las grafías, el control de la margen, la posición para tomar el lápiz, la decodificación simbólica y gráfica, entre otras. Pero en lo que tiene que ver con las dinámicas de la lectura del mundo, no se hace mucho énfasis en la interpretación, coordinación de la lectura, procesos inferenciales y comprensión, entre otros aspectos.

De la misma manera, cuando se observa que la mayoría de conocimientos que se establecen en la escuela, están atravesados por un ritual de reproducción y copia de planas; cuando se observa que éstos son una práctica común en los diferentes ámbitos escolares en que el estudiante se desenvuelve, es posible deducir que procesos trascendentes como la interpretación de textos, no siempre se vivencian. En conclusión, uno de los atenuantes de este problema, se somete al único y exclusivo tratamiento de los aspectos estrictamente formales de la escritura.

Otra de las inquietudes de la investigación, surge de la innumerable literatura que se encuentra al respecto sobre lectura y escritura, tanto en el ámbito pedagógico-académico colombiano, como

en el internacional. Esto significa que, a pesar de los innumerables esfuerzos teóricos, que le imprimen una importancia fundamental a la enseñanza de la lectura y la escritura, estos no han tenido el impacto necesario para configurar una política verdadera sobre la escritura y su proceso de enseñanza-aprendizaje con los niños.

### **1.1 Pregunta Problematizadora**

¿Qué estrategias pedagógicas facilitan el desarrollo de procesos lectores y escritores en el contexto preescolar?



## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo General**

- Describir y explicar estrategias pedagógicas en torno de la lectura y la escritura, desde una perspectiva democrática del lenguaje, con base en el seguimiento de procesos de aprendizaje en los niños de preescolar.

### **2.2 Objetivos específicos**

- Caracterizar los procesos de aprendizaje en torno de la lectura y la escritura de los niños de Preescolar, para evidenciar sus debilidades y fortalezas.
- Explicar el significado de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura
- Construir actividades, talleres, tareas escriturales y lectoras, desde un enfoque democrático del lenguaje, mediante diferentes lecturas y escrituras.
- Propiciar ambientes democráticos del lenguaje en un contexto de preescolar, a través de la vivencia práctica de los talleres, actividades y tareas escriturales

### 3. JUSTIFICACIÓN

Desde una intervención educativa para los estudiantes de Preescolar, este trabajo de investigación tiene su motivo de ser, en función de sus implicaciones teóricas, basadas en el derecho a la diferencia y el derecho a la igualdad de oportunidades, que surgen como consideraciones fundamentales para desarrollar un trabajo investigativo de este carácter, puesto que aún no se ha comprendido, en su totalidad, que los niños de preescolar tienen los mismos derechos y las mismas oportunidades en los procesos lectores y escritores.

Desde un punto de vista que se relaciona, de manera contraria, a la idea psicolingüística, esta labor tiene una razón de tipo pragmática. El primer concepto tiene en cuenta una marcada presencia de la Dictadura del lenguaje en los ambientes de aprendizaje donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, -noción proveniente de Páez y Silva (2000, p. 15)-. Estos autores opinan que se puede “[...] establecer que hay una dictadura del lenguaje (no porque sea el lenguaje el “emperador” del aula). El dictado, el silabeo, la frase incoherente, impuestas por el maestro, como únicos pretextos de aprendizaje, se convierten en el paradigma y modelo para la enseñanza”.

Teóricamente hablando, este trabajo investigativo es necesario desde un punto de vista pedagógico y conceptual. El hecho de que los diversos abordajes y formulaciones, para el trabajo de producción escrita, desde el ámbito pedagógico, hayan generado una molestia frecuente en el ámbito de las prácticas de aula, sugiere, si no, un nuevo punto de vista, por lo menos sí, una alternativa pedagógica que pueda tener presente el hecho de llevar la vida a la escuela y viceversa, de modo que el niño sea, el que pueda escribir su versión de mundo, desde su interés y preferencias, desde sus vivencias.

Así mismo, es importante, para la investigación, tener en cuenta que el uso de la lengua escrita es una herramienta cultural, importante para la confirmación escolar y la convivencia democrática en diferentes ambientes de la vida académica y cotidiana de los niños y, por ende, este trabajo investigativo encuentra otro argumento para su desarrollo.

Desde este enfoque, se pretende, metodológicamente, ofrecer un giro lingüístico en los procesos de escritura. Este planteamiento tiene su argumento en torno de la práctica y observación de resultados que se efectuaron en el aula. De esta manera, se soporta el trabajo desde un enfoque diferente, con una orientación pragmática del lenguaje, lo que posibilita la inclusión, el derecho a la diferencia, mediante el desarrollo de procesos lectores y escriturales.

De la misma forma, se argumenta en función de ofrecer una solución al fracaso escolar, que generalmente, sucede en algunos niños que no pueden acceder a grados superiores de escolaridad. Por consiguiente, se plantea un diseño de estrategias pedagógicas que generen espacios democráticos del lenguaje, pues la investigación descriptiva-explicativa, permite no solo una valoración, en este caso, de los procesos pedagógicos sino también construcciones didácticas que expliquen cómo pueden mejorarse las prácticas de aula. Con este principio, se abre un camino a la diversidad, el trabajo autónomo y el trabajo en equipo, fundamentado en una política del lenguaje.

## 4. APROXIMACIONES TEÓRICAS

### 4.1 Antecedentes

Para citar algunos trabajos investigativos en torno de la lectura y la escritura, dentro de nuestro ámbito, se pueden reseñar los siguientes: “De cómo hacer del niño un lector y escritor con-sentido” de Mirtha Silva y Esaú Páez (2000, p. 8), texto de un valor primordial, porque “[...] se sitúa, investigativamente, en la Escuela pública y ofrece un sugerente análisis para desarrollar procesos de lectura y escritura en niños de Básica primaria”; también existe multiplicidad de trabajos del profesor Fabio Jurado, cuyo valor agregado se encuentra en haber sitiado, teóricamente, a la escritura como un aprendizaje crucial, para el ingreso a la cultura y para la adquisición social del conocimiento.

Por otro lado, encontramos a Alejandro Casas y Henry Esaú Tibatá, en el texto “Una comprensión política del aprendizaje de la lengua escrita. Democracia del lenguaje”. Este trabajo versa sobre la enseñanza de la lengua escrita que se da en la educación pública; Casas y Tibatá se basan en diferentes autores que comentan acerca de esta problemática, principalmente en los primeros años de escolaridad; ellos plantean la posibilidad de generar alternativas de inclusión y democracia en los ámbitos escolares de nuestro sistema educativo.

Delia Lerner, en su texto “Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario”, comenta que la lectura y la escritura deben ir más allá de lo formal, haciendo de estas un desafío, de manera que puedan incorporar a los estudiantes a una cultura escrita, formando en la escuela verdaderos lectores, a partir de una didáctica de la lectura y la escritura asumiendo una herencia cultural.

Emilia Ferreiro a partir de los problemas que han llamado su atención, transforma las ideas imperantes en cuanto a la adquisición de la lengua escrita y las implicaciones que sus descubrimientos tuvieron en el sistema educativo; afirma que la manera en que los niños adquieren el conocimiento de la lengua escrita, es definitiva para detener el analfabetismo.

Smith (1990, p.32) sostiene “... hay una relación entre la información visual y la no visual menos obvia, aunque de crucial importancia para la lectura. La relación se puede enunciar del siguiente modo: ambas clases de información se pueden intercambiar entre sí. Hay entre ambas una relación recíproca”

Respecto a lo anterior, se puede decir que cuando los niños y las niñas traen conocimientos previos de la lectura y la escritura, estaría utilizando lo que Smith llama información no visual. Ambas son indispensables para darle sentido a la lectura y la escritura.

Estos trabajos precedentes sirven para el desarrollo de la investigación, ya que los autores nombrados anteriormente, brindan un soporte teórico a lo que se desarrolla y se habla en el proyecto de grado **LA VENTANA MÁGICA: LECTURA Y ESCRITURA PARA PREESCOLAR.**

#### **4.2 Algunas reflexiones sobre los conceptos de comprensión y producción**

Dentro de este acápite, toma importante relevancia la discusión conceptual en torno de la comprensión y la producción, en un ámbito común a nuestra escuela: sus diversas formas de acción en su espacio propio. Es necesario, en primer lugar, afirmar que en la escuela es común entender la comprensión y la producción, desde un enfoque reduccionista que supone el aprendizaje de la escritura como un proceso que va de lo simple a lo complejo. Se cree que los estudiantes, para complejizar su aprendizaje, necesitan de la descomposición de los elementos más simples del conocimiento, cuando en realidad es más probable que ellos miren ampliamente el mundo y lo introyecten de esa misma manera.

Entablar una oposición teórica al principio reduccionista del aprendizaje de la lengua escrita, es clave dentro de la escuela. Tolchinsky (1993, p. 195), por ejemplo, parte de una premisa equivocada, “porque [éste] sostiene que cualquier habilidad puede ser descompuesta en sus componentes más simples y que aprendemos desde los componentes más simples a los más complejos. Afirmaciones recientes de los representantes más destacados de esta corriente sostienen que escribir consiste en dos componentes simples: deletreo e ideación”.

Sin embargo, reducir la escritura a estos dos mecanismos sugiere una falta de comprensión global de la escritura en sí misma, como espacio de comunicación e interacción mutua entre seres humanos. Más allá de tales componentes está, por ejemplo, la interacción de los procesos escritores y lectores, que deben entenderse desde una percepción más amplia, en la que interactúan, simultáneamente, la forma para expresarlo, la reflexión del mismo y los enunciados que allí se producen, para comunicarse con el otro y con el universo.

Esto nos sugiere que “el sujeto es activo, busca y selecciona para aprender” Tolchinsky, (1995. p. 196). Es decir, el sujeto está en constante relación con su medio, está leyendo y escribiendo el mundo. Si bien Tolchinsky, (1995, p. 196), afirma que “Ningún conocimiento comienza de cero...” sería propicio, en otras palabras, entender que el proceso de ideación está lejos de ser un componente exclusivo de la escritura, sino que más bien, hace parte de un proceso vital del niño. Es decir, en lo que tiene que ver con la dimensión lingüística del niño, se nota desde su primera infancia que tiene un saber del lenguaje bastante extenso, diverso, espontáneo y que se dirige en múltiples dimensiones hacia la otra humanidad que lo escucha y lo lee.

Su saber del lenguaje tiene muchos avances y en ese sentido es la escuela, la que posiblemente empiece a limitarlo, mediante sus didácticas y estrategias pedagógicas. Para la escuela, los procesos de comprensión y de producción se dan desde un carácter inductivo: de lo particular a lo general. Para el caso particular, cabría la pregunta: ¿la primera letra que se debe aprender es la m?

Emilia Ferreiro (1999, p. 24) dice, respecto de lo precedente: “Y justamente ése es uno de los problemas que enfrentamos: había un visión instrumental tan fuerte según la cual la escritura es una técnica de transcripción de sonidos en formas gráficas, y viceversa..., que todo parecía muy sencillo”. Esta relación es un imaginario común en la docencia de nuestro país; solo sería la relación de un sonido con una letra y a través de un *mecanismo mágico*, el niño accede a la lectura. Pero el asunto está en que esa es una visión mecánica y desde ahí, no habría un mundo entero por conocer y descubrir, sino unas formas gráficas y sonoras para retener y memorizar.

En otro capítulo, Ferreiro (1999, p. 206) se refiere a otra crítica: “Incluso si se empieza por el nombre propio de los chicos, ya eso se considera prueba de desorden, porque eso supone que se renuncia a todo orden posible en la presentación del alfabeto”. Este planteamiento sigue dos

razones. La primera tiene que ver con el orden y la rigurosidad, con un proceso que va de lo simple a lo difícil y que tiene unas secuencias específicas: primero una grafía, después la sílaba, después las sílabas trabadas hasta llegar a la palabra. La segunda tiene que ver con la posición del alfabeto como único medio para conseguir la alfabetización de los niños.

En gran medida, se ha interpretado, de manera errónea, la teoría de Piaget, porque se sigue creyendo que el niño tiene un déficit cuando llega a la escuela, déficit que se va llenando en la relación de la articulación con las características gráficas de los fonemas, déficit que va desapareciendo cuando el niño escribe el dictado, cuando el niño afronta sus posibilidades venciendo *la dislexia, la disgrafía y la disortografía*. En conclusión, creemos que los procesos de comprensión lectora son un arduo camino que el niño alcanzará después de mucho tiempo, después de muchas prácticas.

Ferreiro (1999, p. 206) continúa su posición de la siguiente manera: “Si el chico es un niño urbano, crece en el desorden; nadie me convencerá de que nunca vio nada escrito. Lo más normal es suponer que el chico que llega a la escuela ya vio escrituras. Sin embargo es muy difícil convencer a los maestros”.

Para Ferreiro (1999, p. 207), hay una resistencia en el profesor a aceptar que un conocimiento previo es construido por el niño antes de la escuela. Se presenta, “[...] la enorme dificultad de reconocer aprendizajes hechos en contextos no controlados, y reconocer en el niño en desarrollo a un gran organizador de la información”.

Esta crítica tiene su razón de ser en una práctica que ha sido altamente vigilada por los docentes que asientan sus doctrinas en el tradicionalismo. El riesgo de este enfoque está en reducir la teoría piagetiana a un solo momento en la consecución de los procesos de comprensión y producción, dejando de lado la continuidad en las formas de simbolización, en las que el niño escribe y dibuja desde su propio anarquismo escritural. Recordemos “El principito”, cuando un niño quiere hacerse entender a través de sus dibujos y es interpretado de otras formas diferentes a las que él se refiere con sus dibujos.

### 4.3 Re-dimensión de los conceptos para una aplicación en la escuela

Entender la comprensión lectora como un proceso global, como un proceso en el que convergen subprocesos como la interpretación, la inferencia, el análisis, a la vez que se incluyen los procesos formales en el aprendizaje de la lectura y escritura para los niños y las niñas del preescolar, abre una posibilidad de entenderlos de una mejor manera. Entenderlos en su complejidad y no en sus segmentos, intervalos y fragmentos.

La comprensión, tal y como se concibe actualmente, según Jolibert (1995, p. 27) es “un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto”. Según Emilia Ferreiro, (1999, p. 228) “algunos investigadores han disuelto el problema diciendo: La comprensión no forma parte de la lectura”. Esta posición indica que la lectura es decodificación y que la comprensión es interpretación del mundo. Dentro de este artículo, la decodificación es una herramienta de la lectura, pero la lectura, también comprende a la comprensión.

La comprensión a la que el niño llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor. La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, el proceso de la comprensión.

De igual forma, se hace imprescindible entender la producción desde un sentido que necesariamente se diferencie de la reproducción. Con insistencia, se han configurado la reproducción y la producción como iguales. En verdad, la reproducción es lo que se hace hoy. Vemos la plana, la copia. El niño está produciendo si reproduce con buena letra, con ortografía la plana que le pone el maestro.

Así que es importante, la reflexión de Emilia Ferreiro (1999, p. 206): “Los repetidores del sistema fueron con quienes tuvimos más dificultades para actuar”. Cambiar esta situación no es fácil. Para ello hay dos caminos. El primero, nos ubica en la reflexión de no discutir, puesto que no siempre hay una opción para reflexionar con los otros docentes, sobre nuestras prácticas y cómo mejorarlas. El segundo nos ubica en una situación más compleja, continuar haciendo lo



que se ha venido haciendo: enseñar la lectura y escritura como hemos venido haciendo, sin importar el otro docente.

Sin embargo, ninguno de estos dos caminos ofrece una verdadera solución al problema. Un tercer camino implica, primero, pensar en el niño y sus posibilidades psicolingüísticas de aprendizaje de la lectura y escritura. Sus posibilidades son más amplias que la posibilidad de entender el aprendizaje de su lengua a través de la constante del alfabeto como único principio.

Así mismo es necesario enfrentar la manera de enseñar a otras perspectivas, a otras visiones, no solo de apoyo teórico, sino también de tipo práctico. Son importantes las reflexiones que puedan generarse a través de una simple charla de corredor, a través de una comunicación con los maestros o con los niños, o a través de un ejercicio comprensivo de nuestro trabajo docente.

Por lo tanto, al dificultar los procesos de comprensión y producción, en otras palabras, al verlos más allá de los primeros indicios que se plantean y sentirlos desde una dimensión que vaya más allá de los procesos intelectuales que allí concurren para ponerlos sobre los procesos de interacción, nos estaremos ubicando en la realidad educativa de nuestros niños.

Ferreiro (1999, p. 42) afirma que: “Probar situaciones es el mejor momento de una investigación, es el más interesante, porque uno debe estar pensando aceleradamente junto con el niño”. A partir de este pensamiento, hay una invitación. El docente no debe tener miedo de probar, de construir nuevos caminos, posibilidades de producción y comprensión, desde sus propias reflexiones. Pero a menudo, nos encontramos con el momento de conservar las rutinas porque es lo que más se conoce, porque no hay posibilidad de *equivocarse*.

Un ejemplo sería el manejo de la metalingüística, como una situación que el docente de Lengua Castellana –más o menos- tiene clara. La proporción de elementos del lenguaje, elementos metalingüísticos, supone un saber del maestro en relación con el saber del funcionamiento de la lengua. Es posible dar una clase al respecto. Pero cuanto más se le aporte a los niños y niñas conocimientos como el sustantivo, el verbo, el adjetivo, sin que haya una contextualización, el docente de Lengua Castellana más estaría perdiendo el tiempo.

La actividad metalingüística no se debe confundir con la identificación de categorías gramaticales o definiciones de elementos constitutivos de la lengua y del sistema, porque en

lugar de generar reflexiones sobre el código y su funcionamiento, se presta más para análisis erróneos y para extravíos conceptuales, que terminan en producciones erradas de los niños.

Ejercicios de estos no son útiles desde la propuesta de comprensión y producción que este trabajo de investigación ofrece, porque al contrario de mejorar y desarrollar la capacidad reflexiva de los estudiantes sobre su lengua, le crea más problemas y dudas. Es más, los estudiantes justifican ese tipo de saberes mediante enlaces semánticos y pragmáticos, que es una manera más próxima de comprender este tipo de conocimientos.

#### **4.4 Formación de lectores y escritores**

La problemática que aquí se relaciona indica una pregunta sobre la formación de sujetos que comprendan y produzcan textos, para ponerlos a jugar en el ámbito de interacción con los otros. El reto que esto constituye, implica mediar en la posición retrograda y tradicional en que el lenguaje se enseña en la escuela. Para darle significación a los procesos de comprensión y de producción en un espacio escolar, es urgente dirigir no solo la atención hacia el lugar teórico y su comprensión por parte del maestro, sino hacia el niño y sus posibilidades de edificarlos desde la globalidad que estos implican, para ejercer una diferencia entre el conocimiento estático y la dinámica del conocimiento.

Tolchinsky (1993, p. 317) aclara alrededor de lo anterior que: “Las capacidades de reproducir, almacenar y transformar por procesos recursivos de re-descripción de la mente que la escritura facilita y potencia, pueden tomarse como parámetros orientadores para iniciar el proceso de transformación del conocimiento”.

Por tanto, es necesario que haya un diálogo entre el maestro y el estudiante, un diálogo que ha de prever los saberes del niño, las maneras de acceder a los textos, desde un interés personal del niño, teniendo en cuenta su opinión, las formas de extraerle el jugo a este tipo de lecturas, para ser consecuentes con un espacio en donde el niño sea capaz de producir y generar significados y sentidos con lo que escribe. Diálogo que circunscriba el conocimiento en parte dinámica del aprendizaje. Diálogo que busque el cambio en la manera de producir y comprender los textos que se desarrollan en la escuela.

Que sea prioridad el propósito de formar lectores y escritores, ha de llevarnos a promover la lectura y escritura como una parte esencial de nuestra vida. Enfatizar sobre esta meta favorecerá el papel de decisión del niño, en un contexto en donde su participación y posibilidad de elección es prácticamente nula.

Orientar las acciones hacia lectores y escritores autónomos supone una redefinición en la práctica pedagógica de los componentes de la comprensión y la producción. En efecto, para concretar esta meta, es necesario poner en discusión nuestros saberes sobre la enseñanza de la lectura y escritura, pensar en la evaluación como un espacio de reflexión que no puede estar planteado como único y privativo del maestro, puesto que formar lectores autónomos implica la oportunidad de que en un texto haya varias interpretaciones y otros puntos de vista.

Una cuestión similar ocurrirá con la producción de textos, que no solo ha de jugar para los propósitos escolares que el maestro persiga, sino para las necesidades y exploraciones que el niño juzgará según su perspectiva del mundo. Esta construcción puede llevarnos a la conclusión de que las situaciones productoras y comprensivas de textos, enfrenten a los niños y niñas con la oportunidad de validar por sí mismos sus interpretaciones y elaboraciones escritas, de manera que el docente pueda pensar en su opinión como una posición posible, sin que sea la única o la última palabra.

Tolchinsky (1993, p. 317) dice que “Esa es la idea: que el aula se abra a otros materiales de lectura y a otros temas”. A partir de esa apertura del aula hacia un encuentro con su relación directa con la vida diaria, puede concretar la oportunidad de construir un trabajo reflexivo, comprometido con el sentido de evitar la reproducción y fundamentar una cultura de la comprensión y la producción en la escuela.

El papel de la escuela y del docente que enseña la lectura y escritura, en los procesos de comprensión y producción, se trata de reinventar un nuevo concepto de estos, pero también se trata de evitar la contradicción que permanece en la forma de división de los derechos y obligaciones que profesores y estudiantes tienen respecto al proceso de aprendizaje de la lectura y escritura.

Si miramos que se lee lo que considera relevante el docente, si este trata de evitar a toda costa la lectura por saltos, si no se le permite al niño que lea otras versiones del mismo tema para que

refute o controvierta, los procesos de comprensión, difícilmente, llegarán a darle al niño la oportunidad de formarse como lector en la cultura escrita de su comunidad.

Si solamente le damos la opción del resumen, si nos molesta ver un tachón o le damos la opción de la corrección porque lo que ha escrito está mal, dándole a este proceso una connotación negativa y errónea, los procesos de producción no serán sino un instrumento que le servirá al niño para angustiarse y desesperarse, no sentirse a gusto con lo que ha hecho.

Emilia Ferreiro (1999, p. 124), argumenta que darnos esa posibilidad de reflexionar sobre nuestras prácticas, nos da la perspectiva de equivocarnos y de ver que no solamente los libros de texto pueden enseñarnos: “En algunos casos he podido percibir cierta dialéctica, cuando un maestro que apenas entendió algunas cosas se anima a permitir que surjan otras, y también se anima a mirar lo que ocurre como un espacio de reflexión para él”.

Saber que podemos equivocarnos y que eso nos invita a reflexionar sobre lo que hacemos, seguramente, nos da herramientas para mejorar nuestra práctica y, de paso, tender una alfombra, para que los niños construyan sus aprendizajes desde una posibilidad de la interacción y comunicación con los demás.

Más adelante Emilia Ferreiro (1999, p. 124) explica que “[...] entonces el maestro empieza a percibir cosas sobre los niños que antes no veía, ellos le empiezan a mostrar algo que el maestro ignoraba, y esto a su vez, le muestra al maestro cosas sobre sí mismos, sobre su capacidad de pensar, de relacionar, categorizar”. Esto indica que no podemos tener miedo a que los niños también le enseñen al maestro, que no podemos seguir administrando el saber, como bien exclusivo de nosotros, y que así mismo, los niños tienen posibilidades de aprendizaje mucho más extensas que las que hemos venido aplicando.

#### **4.5 Psicolingüística y sociolingüística. Una visión particular.**

Pretender abarcar dos corrientes lingüísticas como son, la Psicolingüística y la Sociolingüística, en unas pocas páginas, no solo es imposible sino también una utopía. Este aparte se encarga, a lo largo de sus trayectos, de responder a la cuestión planteada por su oposición y diferencia, así como de propender por una dialéctica, entrevista a partir de que el lenguaje, en sus múltiples dimensiones, no se da en sesgo a través de una proyección sectaria,

sino más bien en la convergencia, en la multiplicidad de sus puntos de encuentro. En consecuencia, se cuenta con las significativas aportaciones teóricas de Smith, de Halliday, de Saussure, de Páez y Silva, entre otros.

Se puede esbozar un origen de la oposición conceptual a partir de cierto tipo de preguntas que pueden dar idea de la enorme brecha que se entreabre entre Psicolingüística y Sociolingüística: ¿cómo se aprende el lenguaje? ¿Qué pasa en el interior del niño para que se dé el lenguaje? ¿Qué mecanismos se operan dentro del niño para la producción del lenguaje? Podríamos decir que este tipo de preguntas corresponderían a un interés investigativo de corte psicolingüístico. Ahora bien, ¿Cuáles son las condiciones contextuales en qué se realiza el lenguaje? ¿A quién hablamos? ¿En dónde, cómo, cuándo, en qué situaciones ocurre el lenguaje?, son preguntas cuyo énfasis a la perspectiva sociolingüística.

Es común la cita, a veces cita de cita, de Ferdinand de Saussure (1916, pág. 10) “el lenguaje es un hecho social”, y reconocerla como un paradigma, conlleva implícitamente a entender el lenguaje como un propósito fundamental de la lingüística. En este caso, es preciso señalar que bajo esta cita, subyacen acciones repetitivas de interpretación y exégesis, lo que en muchas ocasiones, desvirtúa su sentido y pertinencia. De allí, es claro, evidente, extrapolar, que el lenguaje tiene un carácter de relación, es decir, no puede darse sin dos, aun cuando sea un diálogo interior o un monólogo, si se prefiere.

En esta vía, es posible clarificar que el anterior aporte se refiera a una perspectiva sociolingüística. En muchos sentidos, a partir de una argumentación que tiene en cuenta la calle, el grafiti, la publicidad, los contextos, dicha perspectiva ha pretendido negar la perspectiva psicolingüística. Einstein nos ofreció un concepto universal, el concepto de relatividad, aplicable a todas las ciencias del conocimiento. Pero, en esa misma búsqueda, desde un interés más particular y centrado en lenguaje, Halliday encuentra un camino de síntesis, en el que es capaz de reivindicar la perspectiva psicolingüística y equilibrada frente a la perspectiva sociolingüística.

En palabras de Halliday (1982, Pág. 23), “...así que, aunque enfoquemos nuestra atención en los aspectos sociales de la lengua -en la lengua como comunicación entre los individuos- seguimos haciéndonos la que esencialmente constituye un tipo de pregunta intra-organismos:

¿cómo sabe el individuo cómo comportarse de esa manera? A eso podríamos llamarlo psicolingüística”

Además de hacer pertinencia sobre la perspectiva intra-organismos, Halliday permea su visión con la perspectiva inter-organismos, de la que se deriva una adopción del criterio funcional de la lengua. Halliday (1982, Pág. 26) dice que “El aspecto social de la lengua pasa a ser el punto de referencia” En realidad, el trasfondo de la propuesta, radica en invertir el orden en que se debe darse el estudio lingüístico. En otras palabras, en primer lugar, estaría el estudio del lenguaje en su contexto y luego estaría el estudio del lenguaje en el interior del ser humano, adoptando una postura inter-organismos.

En relación con la Psicolingüística, para hacer énfasis en la diferencia que existe entre esta y la Sociolingüística, se puede decir que constituye una preocupación inherente al cómo se aprende el lenguaje, a los procesos que influyen en el interior del ser humano. Para este caso, en particular, un ser humano es un mundo: ¿qué pasa con relación al lenguaje dentro del niño? Frank Smith (1984, p. 28) dice: “el niño interioriza el lenguaje que deviene del mundo, de tipo escrito, por ejemplo, cuando dibuja con sus dedos en el aire o cuando raya una pared”.

De la misma manera, pero en un ámbito lector y escritor, Smith (1984, Pág. 38) enuncia la asimilación, como concepto piagetiano y la participación, consistente “en la adivinación de lo que ha de venir en la lectura”. En relación también, con las tareas psicolingüísticas, hay un campo recientemente abordado por la neurolingüística que se está amplificando, proporcionalmente al avance de la postura psicolingüística, campo que no pertenece a este trabajo, dado su carácter de brevedad y de síntesis.

De modo que a raíz de lo anterior, la Sociolingüística, busca un énfasis, francamente opuesto y referido a la pregunta ¿qué sería aquello que la lengua puede hacer y lo que se puede hacer con ella? A partir de esta perspectiva se podría delimitar una respuesta de este corte: la lengua se inclina por marcar espacios, determinar tiempos, determinar jerarquías, reglas de juego, de clasificación; la lengua obliga, señala límites, induce transformaciones, obstaculiza, bloquea, inmoviliza, comunica, informa, induce a efectos, seduce, insulta, separa, acaricia, hiere, asusta, abre campos de exclusión, cuadrícula el espacio, describe el mundo, se lo inventa, lo imagina, entre muchas otras posibilidades.

Esau Páez y Mirtha Silva (2002, Pág. 7) afirman que “Por lo demás, independientemente del sentido, de lo que signifique la frase de lo que se quiera decir o se intente significar, el lenguaje connota actos”, lo cual lleva al hecho de que es en un contexto determinado, en situaciones más o menos particulares, en donde el lenguaje se da. En esta perspectiva, por supuesto, no se pretende vedar las posibilidades de estudio de la lingüística.

Es decir, si se vuelve a la posición dicotómica entre psicolingüística y sociolingüística, se puede entrever que más que eso, y si bien existe una gran brecha de enfoque, existe un trayecto que no excluye ni a la una ni a la otra. Hay, entonces, un proceso interior, que determina unas formas de expresión, pero esas formas se abren en un espacio, en un ámbito de tipo contextual.

Es aquí, donde cabría preguntarse, en el caso del proceso interior, por las conexiones neurológicas, por el presupuesto biológico, por el innatismo y por otro tipo de estudios que dan cuenta del lenguaje en inter, así como también podría preguntarse por el sentido, orientado a los motivos e intenciones que mueven a alguien para emitir enunciados que pueden entenderse como nexos o puentes entre la postura psicolingüística y la postura sociolingüística; además de la pregunta propia del lenguaje en inter que acusa las transformaciones, los nuevos estados que un enunciado produce en los cuerpos.

Las condiciones concretas de existencia del lenguaje como practica social, pero que deviene de los individuos, en donde individuo se puede entender como el punto de referencia para la perspectiva psicolingüística, y en donde sentido es el punto de medición de convergencia entre las dos perspectivas, y en donde la práctica social es el punto de referencia para la perspectiva sociolingüística, implica pensar en un término de mediación de las dos posturas teóricas.

Para terminar se podría pensar que la psicolingüística y la sociolingüística, se fundamentan como dos corrientes lingüísticas, que están en oposición complementaria, puesto que la primera es una lingüística del interior y la segunda es una lingüística del exterior, cuyos ejes o vértices se tocan, amalgamándose para complejizar el lenguaje y de comprenderlo de manera holística. Por tanto, para este trabajo es importante de igual forma pensar los procesos de interiorización del lenguaje y los procesos de complejización del mismo en los contextos donde se vive cotidianamente.

#### 4.6 La Lectura y la Escritura. Una perspectiva desde la comprensión y la producción

Glenn Doman (1964, p.19) afirma: “Mirad atentamente a un niño entre dieciocho meses y cuatro años y fijaos en lo que hace, en primer lugar, alborota todo el mundo. ¿Por qué? Porque no deja de ser curioso... Está absolutamente alerta en todas las formas en las que pueda aprender algo sobre el mundo.” Es decir, el niño siempre está en constante deseo de aprender y de curiosear; sin embargo, nosotros como adultos confundimos esta curiosidad del niño por aprender, con la palabra *inquietos* o simplemente como falta de capacidad para concentrarse. Desde ahí los estamos limitando con una palabra, cuando la realidad es que no estamos comprendiendo su manera de explorar y de aprender; les comenzamos a cohibir, bajo nuestras reglas, su interés por descubrir, pues asimismo entre más pequeños los niños, más grande es su capacidad para aprender.

Con el método de Doman, se puede lograr lo que se ha mencionado antes, es decir, que el niño aprenda de una manera dinámica y creativa, puesto que hay que aprovechar al máximo sus capacidades; este autor nos muestra que sí es posible enseñarle al niño a temprana edad. Doman (1964, p.20) plantea que “nosotros mismos podemos hacer que disminuya ese deseo de aprender del niño si limitamos las experiencias a las que le exponemos”, así que nuestra tarea como educadores es incentivar al niño, estimularlo para que su proceso de aprendizaje se dé de una manera natural y sin forzarlo.

Lo importante de este método es que se le enseñe al niño en un espacio temporal muy breve, de manera que él no se canse y su atención no se disperse. Glenn Doman menciona que si el niño no se divierte, es mejor dejarlo porque esto debe ser algo entretenido, que guste al niño, que nunca sea una obligación. Así, si el espacio de aprendizaje es animado, el niño pedirá más; por tanto, el vínculo que se establece es absolutamente indescriptible.

Doman (1964, p.27) también interpreta que la lectura ayuda a madurar el canal visual y auditivo del niño y estructura mejor su cerebro. Estamos estimulando cada día más su cerebro; además, con la lectura se abren enormes ventanas al mundo del conocimiento, lo que constituye la base de todos los aprendizajes escolares.



Por otra parte, Freinet (1956, p.4) afirma que “leer es buscar el sentido de lo que se lee”. Es decir, no solo debemos preocuparnos por encontrar caminos de decodificación sino también de interpretación y de construcción de sentidos posibles para el niño. Muchos de los métodos y pautas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura requieren de un cambio, pues se ha persistido, sobre todo en el preescolar, en las dinámicas de la motricidad fina, o sea, en situaciones del tipo “*para que el niño suelte la mano*”. Freinet (1956, p. 4) hace referencia al “texto libre, a que el niño aprenda de una manera más natural, por medio del dibujo libre una expresión oral, que el niño aprenda de manera espontánea lo que necesita aprender y cuando lo necesita aprender”.

Implica ofrecerle al niño una manera más didáctica de aprender y lo más importante comprender lo que lee, a través de su experiencia, de lo que vive diariamente en su entorno, que no pierda su creatividad ni su autonomía; para Freinet (1996, p. 11), el niño aprende de una manera más sencilla cuando entran en contacto con los elementos de la vida real e interactúan.

En esa misma línea, Emilia Ferreiro (1996) habla de un preescolar que deje entrar la lectoescritura y que no la prohíba, es decir que los profesores le demos la libertad de que los niños aprendan a través de lo que los rodea, sin entrar en la dinámica de cohibirlos y pensando que solo pueden aprender en primaria. “Un lenguaje que no es el de todos los días, un lenguaje que tiene otras palabras y se organiza de otra manera, implica mantener a los niños alejados de la lengua escrita”, significa entrar a la forma tradicional de estar repitiendo letra por letra o ponerlos a realizar planas.

De esta forma, se debería dar a los niños multiplicidad de ocasiones de aprender, de saludables y propicios ambientes de aprendizaje, en los que sea interesante aprender a leer y a escribir. Es importante, en ese sentido que el profesor se atreva a “liberar la escritura” dentro del aula para que descubra que sus niños son inteligentes, activos y creativos también en el dominio de la lengua escrita, es simplemente darnos cuenta de que el niño puede pensar más de lo que imaginamos o creemos, es consagrar un ambiente de aprendizaje y permitir una formación a su ritmo.

Lerner (2000, p. 24) también comenta que “[...] justamente ése es uno de los problemas que enfrentamos: había un visión instrumental tan fuerte según la cual la escritura es una técnica de transcripción de sonidos en formas gráficas, y viceversa..., que todo parecía muy sencillo”. Esta relación es un imaginario común en la docencia de nuestro país; solo sería la relación de un sonido con una letra y a través de un mecanismo mágico, el niño accede a la lectura. Pero el asunto está en que esa es una visión mecánica y desde ahí, no habría un mundo entero por conocer y descubrir, sino unas formas gráficas y sonoras para retener y memorizar y, de esta manera, hacer sonreír a la profesora.

#### **4.7 La lectura y la escritura como posibilidad de aprehender el mundo, desde la democracia del lenguaje**

Los niños requieren de motivaciones para leer y escribir; cuando se les presenta como una obligación, como una mecánica de descifrar el código escrito, desaparece la posibilidad de comprenderlas como un derecho. En la actualidad se debe permitir disfrutar y hacer uso de las herramientas que el mundo puede brindar, inventarlas, crearlas, de tal manera que se llame la atención de los niños y niñas. Estos elementos permiten que los estudiantes sientan ese llamado, esas ganas de desarrollar y buscarle respuestas a las preguntas que se le presentan diariamente en cuanto a la cultura, a la sociedad y al mundo en general.

Si bien la lectura y la escritura han sido planteadas como una exigencia, nuestra postura es que son una base para el desarrollo cultural y cognitivo, pero son ante todo un derecho. Ese es el dilema de algunos educadores que se ven enfrentados al afán de que el niño y la niña aprenda a *leer* (decodificar) y a escribir las letras que se encuentran plasmadas en un texto; sin embargo, al estudiante no hay que enfrentarlo a la presión del tiempo, al aprendizaje de este código, hay que ofrecerle la libertad de que aprenda a su ritmo; cada niño encontrará la necesidad de expresarse, defendiendo sus convicciones, dando a conocer sus opiniones y sus pensamientos sobre el texto de la vida.

Más que lograr que el niño aprenda a decodificar y a copiar, se requiere que el niño sienta cierta curiosidad y necesidad por comprender lo que le rodea en la sociedad, como bien lo expresa Lerner (2000, p. 1):

Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos.

Si bien el objetivo es crear diferentes formas para utilizar el lenguaje, por qué no permitir que el niño lo aprenda en su total libertad y de la manera más natural sin presiones ni obligaciones, sino para que sienta verdaderamente la necesidad.

Por otro lado Casas, (2009, p. 117) comenta, citando a Lerner, que “La lectura no se remite, única y exclusivamente, al texto sígnico, se remite a la multiplicidad de textos que encontramos en nuestra cotidianidad, al paisaje, a las situaciones, a las películas, a los programas de televisión, a los cuerpos, a los olores, a los sabores, a los colores, entre otros textos, como una posibilidad de "adentrarse en otros mundos posibles (...) [de] indagar en la realidad para comprenderla mejor (...), distanciarse del texto y asumir una posición crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita". De otra parte, la escritura no sería el despliegue de las grafías sobre un papel, es decir, lo que el niño se encuentra en la hoja en código escrito, sino también en lo que le rodea en sus experiencias a diario, en el contacto que existe entre él y en el ambiente, el cómo se desarrolla en los diferentes contextos.

Desde el punto de vista de estos dos autores, Casas y Lerner, hay una fuerte similitud con la inclinación teórica de esta monografía pues se basa en que el niño desarrolle un lenguaje democrático, con el cual los niños puedan expresarse y defender lo que piensan acerca de lo que encuentran día a día en el mundo que los rodea. Si bien el niño aprende el lenguaje escrito a partir de ciertas sensaciones, a partir de lo que ve, lo que oye y siente, entonces sí, el niño ya

viene con conocimientos previos que se dan a partir de sus vivencias con su entorno. Sin embargo, se ve una obligación de descifrar el código escrito en el sistema educativo de nuestro país, pero no ha sido vista la necesidad de repensar la lectura y la escritura desde nuevas alternativas, especialmente, las que tengan en cuenta espacios democráticos del lenguaje y puedan dar cuenta de las dudas del niño, de sus búsquedas y de sus expectativas.

La lectura y la escritura no debe ser una obligación como lo hace ver la sociedad sino un medio para entender y aprender el mundo que se da en cierto momento, una necesidad que el estudiante nota, y nosotros como docentes convertirnos en ese medio para llegar a la comprensión de estos textos, poniendo el aprendizaje de una manera más sencilla y lo más dinámica posible, dando a conocer que no es tan obligatorio sino más bien una forma de tener su propia opinión su propia expresión.

Por lo anterior, también Casas (2009, p. 117) dice que “la escritura no sería el despliegue de las grafías sobre un papel, sobre una pancarta o un aviso. La escritura sería, además de eso, el lugar donde concurren nuestra cultura, nuestros significados, nuestra manera de expresarnos en función de preservar nuestra humanidad y dirigirla hacia otros espacios de comprensión”.

Para finalizar, Lerner (2000, p. 8), agrega que:

Se trata de dar un lugar importante a la lectura para sí mismo, aunque no sea posible para el maestro evaluar la comprensión de todo lo que han leído; se trata también de compartir la función evaluadora, brindando a los alumnos oportunidades de auto controlar lo que están comprendiendo al leer y de generar estrategias para leer cada vez mejor, aunque esto haga más difícil conocer los aciertos o errores producidos en su primera lectura; se trata de delegar (provisoriamente) en los niños la responsabilidad de revisar sus escritos, permitiendo así que se enfrenten con problemas de escritura que no podrían descubrir si el rol de corrector fuera asumido siempre por el docente [...] Se generarán así nuevos aprendizajes y aparecerán también nuevas posibilidades de evaluación.

En cuanto a lo anterior podemos aportar que cada estudiante va a sentir la necesidad de buscar la respuesta y de ver en qué pudieron fallar o en qué pudieron acertar acerca de las construcciones de sus textos; en mi opinión la clave está en que hay que hacer más actividades dinámicas y participativas, en las que los estudiantes sean los protagonistas, donde puedan

expresar sus emociones, siendo niños y niñas que tengan buen manejo en la lectura y la escritura comprendiendo lo que leen y opinando en cuanto a lo que ven y sienten. En otras palabras, que no sean niños y niñas que solo descifran el código que se encuentra escrito, donde las estrategias pedagógicas no se queden solo en una rutina agotadora para ellos, sino que al contrario sean motivadoras y llamativas, haciendo que el estudiante llegue a la respuesta por sí solo, que descubra y vea la lectura y la escritura como un recurso para llegar a decir sus propios pensamientos haciendo una democracia del lenguaje y comunicándose con los demás de diferentes maneras, dándole la libertad a los niños de fortalecerse y promover espacios de lectura y escritura.

## 5. SITUACIÓN METODOLÓGICA

Este proyecto de grado se basa en un paradigma cualitativo, mediante un enfoque de investigación descriptivo-explicativo, que sirve como tipo de investigación, ya que el fin de esta, según Salkind (1999, p. 210) “es describir la situación prevaleciente en el momento de realizarse el estudio”, así como determinar y construir rutas de mejoramiento de tales situaciones. Por otra parte, la investigación de carácter descriptivo refleja y pinta una imagen. Así, el lector de este proyecto de grado podrá ver lo que sucede, a través de la síntesis investigativa que se plantea. En lo concerniente a las líneas de investigación, propuestas por la Escuela de Preescolar, este trabajo se circunscribe en los escenarios pedagógicos y didácticos, pues se preocupa por describir los alcances y limitaciones del proceso lector y escritor.

La investigación descriptiva es una manera de entender la enseñanza y no solamente investigar sobre ella, entendiendo la labor docente, la educación y la enseñanza como investigación permanente, donde haya una interacción humana, posibilitando espacios de aprendizaje sobre el lenguaje en la construcción colectiva de saberes lectores y escritores. De esta manera, el marco teórico en el que se sustenta y los objetivos del proyecto de grado, autores como Salkind y Hernández Sampieri (2003, p. 5) opinan que: “el enfoque cualitativo [...] con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y la observaciones”. Así, esta investigación no solo se fundamenta en hacer una descripción del proceso pedagógico en torno de la lectura y la escritura, sino también de explicar, a través del diseño de estrategias pedagógicas, la importancia de una nueva alternativa didáctica, a partir de una perspectiva democrática del lenguaje.

Hernández Sampieri (2003, p. 120) afirma que “Los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; es decir, están dirigidos a establecer las causas de los eventos, sucesos o fenómenos que se estudian, así como de crear opciones procedimentales, frente a las problemáticas que se plantean”. En este caso, se describe una situación (a manera de valoración), se explican sus causas y se desarrollan procedimientos de solución (diseño de estrategias).

La propuesta metodológica cualitativa, de tipo descriptivo, se prefirió en este caso, porque según Hernández Sampieri (2003, p. 332) “[se puede tratar] con profundidad, buscando el completo entendimiento de su naturaleza, sus circunstancias y sus características” y, además, porque el investigador puede acercarse a los sujetos observados en el contexto de la investigación, para describir, detalladamente, situaciones, eventos e interacciones, registrando lo que los participantes leen y escriben, de forma textual, desde una situación particular. Cook y Reichardt (1986, p. 15) afirman que “De esta manera, los investigadores pueden realizar la búsqueda selectiva de datos en los distintos escenarios (trabajo de campo en las aulas de referencia; sesiones de análisis de material con profesorado; reuniones de discusión del grupo de investigación) y, para su interpretación y comprensión, traducirlos en unidades de análisis que expresen los procesos interactivos” de dichos contextos. Por lo tanto, se eligió una configuración interpretativa de la situación específica: **Descripción y explicación de estrategias pedagógicas en torno de la lectura y la escritura para preescolar** desde el contexto preescolar, asumiendo que los resultados no serían, por tanto, generalizables, sino que, buscaran brindar algunos niveles de análisis para comprender la realidad estudiada.

La forma de representación tomada para mostrar los datos (fragmentos significativos de los registros de observación) y elaborar conclusiones fue la escritura, por considerarse un importante medio para reflejar, de forma integrada y contextualizada, la información relevante. En síntesis, para mirar la realidad educativa que se investiga, y establecer su importancia en el espacio académico de la investigación, se acudirá al análisis e interrelación de datos desde una perspectiva sistémica: el seguimiento de cada estudiante respecto de cómo conceptualiza el sistema de escritura, durante la práctica pedagógica integral, en relación con una descripción de las circunstancias con las que diariamente se interactúa (tipo de información lingüística y comunicativa; estrategias de enseñanza, y nivel de autonomía de sus estrategias de aprendizaje, entre otros).

También es importante hacer énfasis en que, para explicar la siguiente plataforma metodológica, es necesario complejizar la intención del objetivo, consistente en diseñar estrategias pedagógicas, desde una perspectiva democrática del lenguaje, con base en el desarrollo de procesos lectores y escritores, en los estudiantes de preescolar. En ese sentido, para

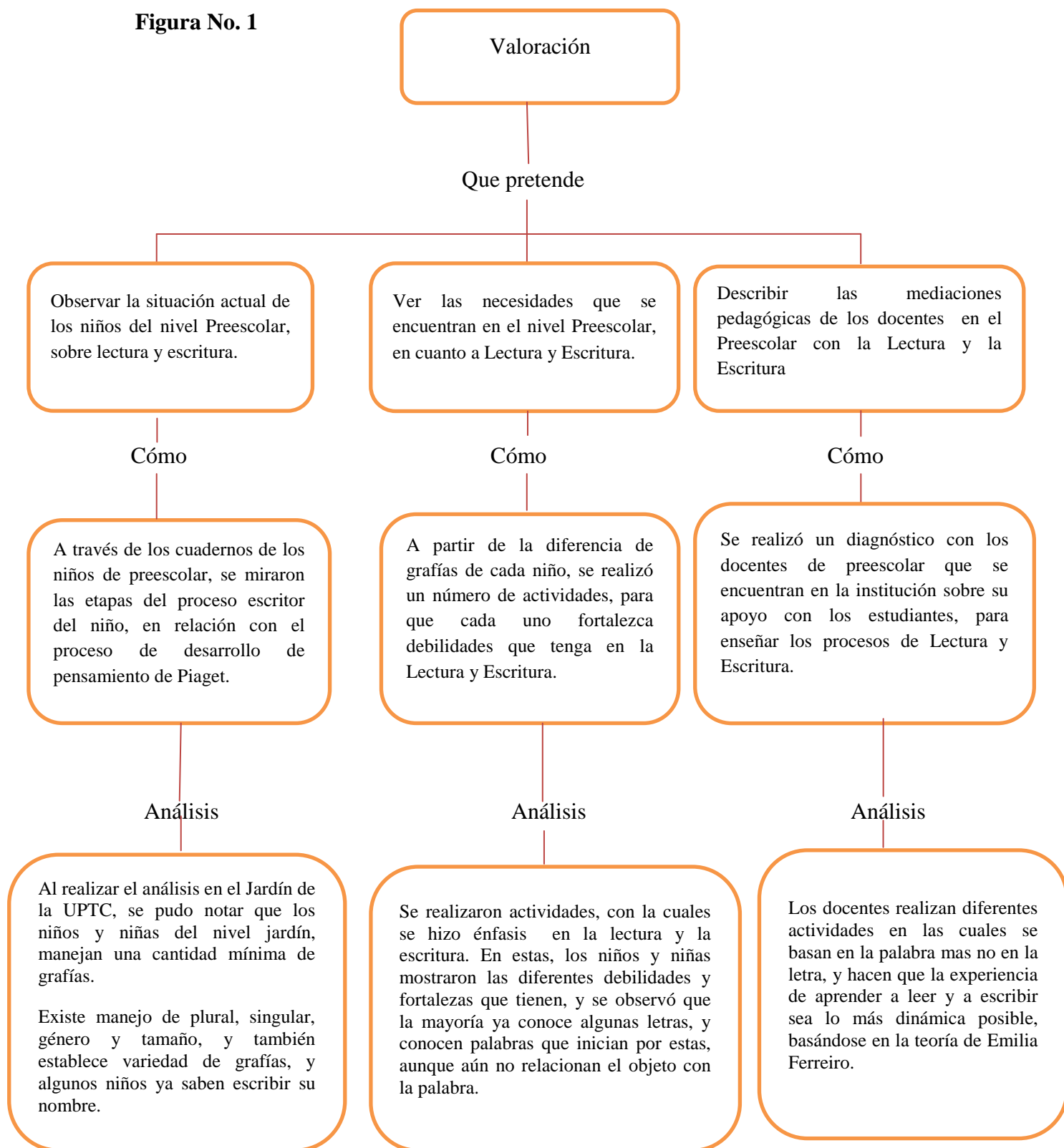
cada objetivo específico de la monografía, se delimitan unas fases de acción, que posibilitan una mejor comprensión del estudio de caso, a la vez que permiten desplegar una mayor comprensión del fenómeno pedagógico y democrático del proyecto de grado. De esta manera se manejarán las categorías de aprendizaje de lectura y escritura con las subcategorías de interpretación, coordinación, identificación de símbolos y continuidad de la lectura a través de las siguientes fases.

### **5.1 Fases de investigación (valoración)**

A continuación se presenta un cuadro, en el cual se explica la realización del diagnóstico, lo que se pretende hacer con este y el análisis como resultado de lo que se vio en la institución, este diagnóstico se hace teniendo en cuenta las opiniones de las docentes y de la directora del jardín, las cuales comentan el avance de los niños en cuanto a la lectura y la escritura, el cómo desarrollan estos procesos y qué actividades realizan para que los niños y las niñas aprendan a leer y a escribir.



Figura No. 1



**Fuente: Autora de la Investigación**

**5.1.1 Condiciones actuales de la lectura y la escritura. Una valoración.** Se comenzó la Práctica Pedagógica de último semestre en El jardín de la UPTC y pudo observarse que la prioridad de este es la atención integral de niños y niñas de 2 a 5 años, en donde asisten hijos de estudiantes, docentes y empleados de la Universidad; a través del desarrollo cognitivo, socio-afectivo, lúdico, cultural y deportivo, se preparan para el entorno social y escolar que favorece la construcción del conocimiento.

El jardín se divide en tres niveles párvulos, pre-jardín y jardín; la atención se brinda en dos jornadas, mañana y tarde, tiene como finalidad estimular a cada estudiante, cuestionándolo e incitándolo al camino de la investigación por medio de la lúdica, el goce y el disfrute del aprendizaje.

También se evidencia el trabajo por medio de la indagación y la exploración, la evaluación es continua y permanente, valorada cualitativamente, donde se mira con sumo detalle, los resultados de las estrategias implementadas, las dificultades y fortalezas de cada proyecto y el aprovechamiento alcanzado por los estudiantes en las actividades y planes implementados. De esta manera se respeta cada ritmo y estilo de aprendizaje, rompiendo con esquemas tradicionales que cohiben al niño de expresarse libremente; en el Jardín de la UPTC, se pretende que cada niño sea el protagonista de su propio aprendizaje, de manera que sean personas autónomas que se forman como seres integrales. Cada docente respeta la individualidad del niño y le brinda la mejor atención dentro o fuera del aula.

Por otro lado el Jardín de la UPTC se sustenta en autores como Freire (2004, p. 88), el cual dice que “El profesor que no lleve en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea no tiene fuerza moral para coordinar las actividades de su clase”. De esta manera el maestro debe prepararse y saber que tiene una responsabilidad enorme y que así mismo debe saber lo que realiza en el aula de clases, tanto moral como laboralmente.

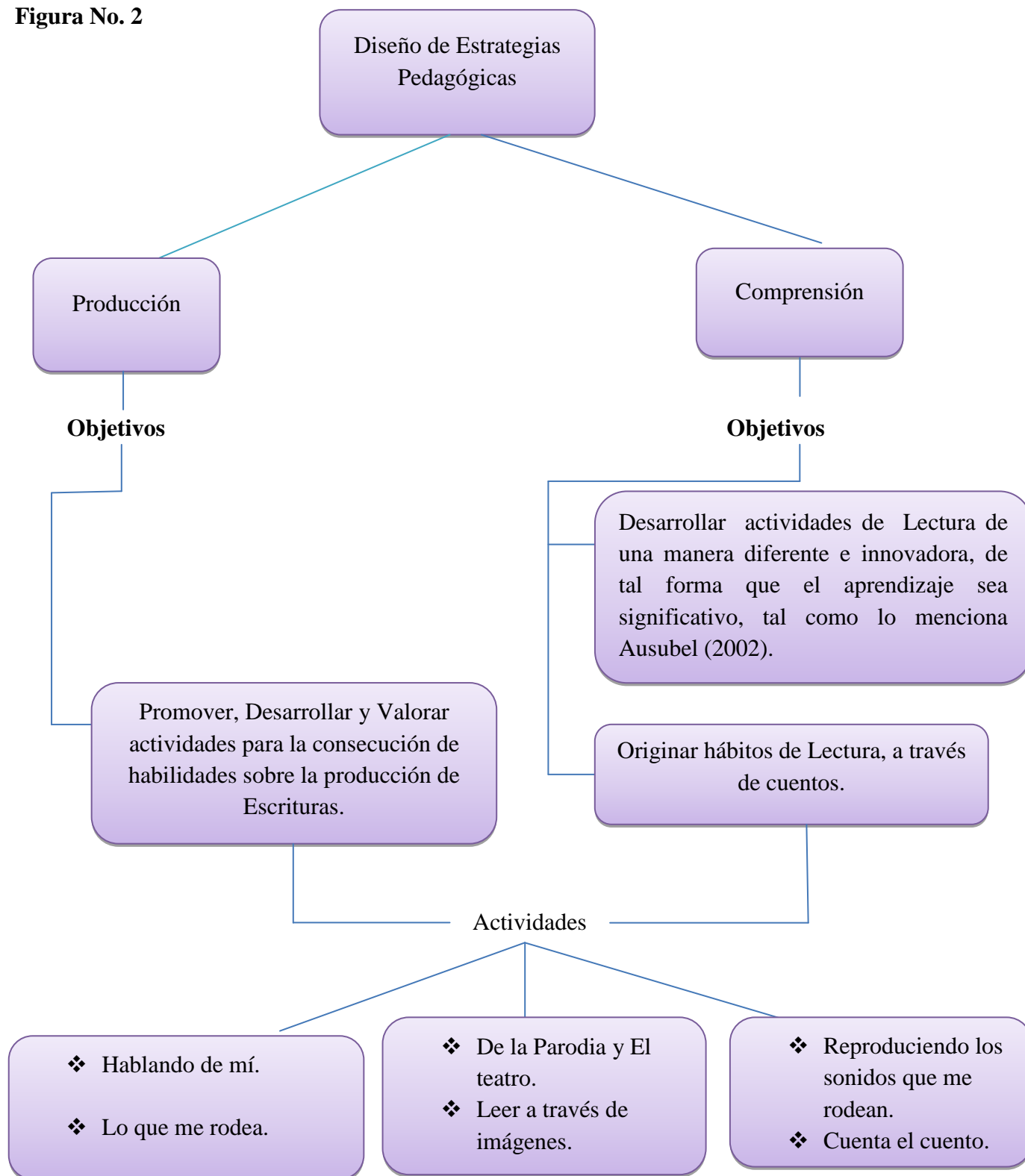
Lo que se necesita es que el niño aprenda de sus experiencias, y el contacto con la naturaleza, por tanto se hace oportuno el aprovechamiento de cada una de las instalaciones del jardín y de las actividades que se plantean, Se tuvo la oportunidad de percibir en el Proyecto Pedagógico Institucional (PEI) de esta institución, teorías que brindan un ambiente de aprendizaje significativo, que se enfoca exclusivamente en los intereses de los niños y niñas. Por tanto la práctica de profundización estuvo al nivel de exigencias de los ritmos y aprendizajes de los estudiantes, en la que se realizó un trabajo colectivo en lo investigativo y en lo pedagógico, lo

que propició condiciones para la realización de los diferentes proyectos en los que se hizo énfasis en áreas lógico- matemáticas, lectura y escritura e idiomas.

A partir de lo anterior comencé mi práctica pedagógica, mirando las diferentes debilidades de cada estudiante en todas las áreas, sin embargo basándome en la lectura y la escritura logrando un aprendizaje integral. Cuando se trabajó con los niños de nivel jardín se pudo notar que los niños y niñas ya manejaban diferentes grafías, algunos de los niños ya sabían anotar su nombre con una guía de la docente, y manejaban algún tipo de asociación, grafías diferentes para palabras diferentes, al ver el avance de los niños, siempre se tuvo en mente que los niños tuvieran un aprendizaje significativo, en cuanto las clases de lectura y escritura y, por supuesto, que las demás áreas tuvieran un tratamiento pedagógico lúdico y que los estudiantes pudieran participar en estas, siendo los protagonistas de las clases. Los niños y niñas de este nivel necesitaban actividades más participativas, de forma que aprender a leer y a escribir no fuera una obligación ni un requisito para la sociedad, sino un aprendizaje que se diera de manera natural, que los niños disfrutaran de esto, dejando de lado las clases magistrales. Por tanto, surgió la necesidad de la intervención pedagógica en cuanto a las diferentes áreas, pero resaltando la lectura y la escritura, apartando los métodos tradicionales que me permitan a mí y a los estudiantes realizar proyectos de su interés y necesidad.

**5.1.2 Diseño de estrategias pedagógicas (talleres de producción y comprensión).** Tomando en cuenta lo anterior se quiso realizar una variedad de actividades lúdicas en las que se hiciera uso de la lectura y la escritura, logrando tener la atención de los niños y niñas; que los estudiantes pudieran tener un aprendizaje de una manera diferente, un poco más dinámica y significativa para ellos, en la que lograran disfrutar cada momento de la actividad y que su atención estuviera puesta en esta. Así que las actividades que se proponían cada día para los niños debían ser definitivamente lúdicas y significativas, en las cuales ellos tuvieran la seguridad de participar y la iniciativa de aportar ideas, sin sentirse oprimidos y dejando la timidez de lado; indiscutiblemente se necesitaban actividades que pudieran incentivarlos a un aprendizaje más profundo, por tanto, se diseñaron y desarrollaron otras estrategias las cuales se encuentran bajo el siguiente esquema:

Figura No. 2



**Fuente: Autora de la Investigación**

Estas actividades no solo se diseñaron, también se realizaron con el fin de ser aplicadas, de ver si realmente podían funcionar en el aula y fuera de esta, llamando la atención de los niños y niñas, de forma que avanzaran en procesos de lectura y escritura con más seguridad y apropiación de estas, adquiriéndola como algo necesario para resolver incógnitas, y que a través de estas pudieran expresarse, dar a conocer sus ideas y opiniones.

Con las estrategias pedagógicas que se plantean en el cuadro anterior, se puede decir que esas actividades solo se pensaban proponer más no desarrollarlas, pero a raíz de que se inicia la Práctica Pedagógica de X semestre, se empieza a desbordar la investigación ya que surge la necesidad de ver qué pasa después de la implementación de estas estrategias pedagógicas de las que se habla en la monografía.

A partir de esto se comienza a realizar una valoración para ver la situación actual de los estudiantes del Jardín de la UPTC en lectura y escritura, entonces se comienza a ejecutar cada una de las actividades propuestas, con un formato; así que no solo se pensaron, se diseñaron, sino que también se aplicaron y, consecuencia de esto, salieron diferentes análisis correspondientes a cada actividad, teniendo evidencias fotográficas y el resultado de cómo funcionan las actividades para la lectura y la escritura, de cómo los niños aprenden y se interesan por el tema por medio de estas actividades.

### 5.1.3 Actividades

#### Instrumentos para diagnosticar el estado de los procesos de lectura y escritura en los niños del jardín de la UPTC



**Jardín Infantil de la UPTC**  
**Directora: Silvia Elena Villegas Hurtado**  
**Dirección: Bloque 3 casa 1,2,3 barrio la colina Tunja Boyacá**  
**Tel: 7440805**  
**Jornada: Mañana y tarde**  
**Horario: Jornada de la mañana: 8 Am – 11: 30 Am**  
**Carácter: Oficial**

#### ACTIVIDAD N° 1: Hablando de mí

- ★ **PROPÓSITO:** Reconocerse y describirse a sí mismo, realizando una exposición para sus compañeros.
- ★ **Descripción de la actividad:** Los niños y las niñas hicieron una exposición acerca de sí mismos, contando sus cualidades y diferentes gustos frente a sus compañeros, dando a conocer un poco más acerca de ellos.
- ★ **Duración de la actividad:** Una hora.

NOMBRE: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_ GRADO: \_\_\_\_\_



Fotografía de la actividad (Fuente: Autora de la investigación).

### **Análisis e interpretación de la muestra No 1**

Con base en los presupuestos teóricos de Freud & Piaget (1982), alrededor del yo, se realizó una mediación pedagógica alternativa, que diera cuenta con interioridad del niño y la niña. Con la actividad “Hablando de mí” se pudo notar que los niños y las niñas sienten un poco de timidez al iniciar a hablar de ellos mismos; sin embargo, luego de un momento comienzan a expresarse con mayor seguridad y fluidez, hablando sobre ellos, sobre lo que más les gusta, haciendo de este un momento agradable, un compartir con los demás.

En la anterior evidencia se muestra a la alumna Sara Páez, hablando sobre ella misma, contándole a sus compañeros un poco más sobre sus gustos y lo que más le llama la atención, haciendo uso de una cartelera donde resalta sus cualidades, Sara en esta actividad, fortaleció su lenguaje oral y su expresión corporal interactuando con sus compañeros, al igual que los demás niños y niñas que pasaron a describirse.





**Jardín Infantil de la UPTC**

**Directora: Silvia Elena Villegas Hurtado**

**Dirección: Bloque 3 casa 1,2,3 barrio la colina Tunja Boyacá**

**Tel: 7440805**

**Jornada: Mañana y tarde**

**Horario: Jornada de la mañana: 8 Am – 11: 30 Am**

**Carácter: Oficial**

ACTIVIDAD N° 2: Lo que me rodea

- ★ **PROPÓSITO:** Reconocer las revistas y periódicos como medios de comunicación gráfica, realizando un collage sobre diferentes imágenes publicitarias, deportivas, culturales, entre otras.
- ★ **Descripción de la actividad:** Se realizó un collage con las marcas más reconocidas para los niños y niñas, recortándolas para pegarlas en un cartel blanco; de esta manera, el niño y la niña hacen inferencias en torno del nombre del producto mediante la asociación de imagen y palabra.
- ★ **Duración de la actividad:** Una hora.
- ★ **NOMBRE:** \_\_\_\_\_ **FECHA:** \_\_\_\_\_ **GRADO:** \_\_\_\_\_



**Fotografía de la actividad (Fuente: Autora de la investigación)**



## **Análisis e interpretación de la muestra No 2**

A partir de la actividad “lo que me rodea”, se pretende que los niños y las niñas comiencen a reconocer e identificar las palabras de los productos que se encuentran en su vida cotidiana, haciendo una lectura a partir de la imagen que se encuentra en cada revista; la mayoría de los niños estuvieron muy atentos, realizando asociación de imagen y palabra, reconociéndolas en seguida, y teniendo la libertad de escoger el logo que más les gustaba o que a diario consumen; de tal forma, los niños y niñas pudieron compartir con los demás a través del lenguaje, siendo capaces de leer en diferentes contextos, con distintos materiales didácticos. Ferreiro & Teberosky (1972, p. 1) aseguran que “El Jardín de Infantes debería tener como propósito permitir a niños y niñas la experiencia libre de escribir, ya que se aprende mejor explorando de formas y combinaciones para descubrir el sentido de la lectura y la escritura”.

En la anterior fotografía se puede observar a uno de los grupos que se hicieron para escoger las diferentes marcas de los productos, y realizar una lectura de imágenes que encuentran en su vida cotidiana.





**Jardín Infantil de la UPTC**

**Directora: Silvia Elena Villegas Hurtado**

**Dirección: Bloque 3 casa 1,2,3 barrio la colina Tunja Boyacá**

**Tel: 7440805**

**Jornada: Mañana y tarde**

**Horario: Jornada de la mañana: 8 Am – 11: 30 Am**

**Carácter: Oficial**

ACTIVIDAD N° 3: De la parodia y el teatro

- ★ **PROPÓSITO:** Pintar máscaras con todo el grupo de niños, al terminar cada niño representara un personaje y creará un dialogo para dramatizar con sus compañeros.
- ★ **Descripción de la actividad:** se realizó con los niños y niñas del grado jardín mascarar con las cuales cada uno pasó e interpretó su personaje favorito, haciendo de este un momento agradable.
- ★ **Duración de la actividad:** Una hora.

NOMBRE: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_ GRADO: \_\_\_\_\_



**Fotografía de la actividad (Fuente: Autora de la investigación).**

### **Análisis e interpretación de la muestra No 3**

En la actividad “De la parodia y el teatro”, se pudo notar que los niños y las niñas se desenvuelven con mayor facilidad, cuando tienen un instrumento, en este caso la máscara, ya que a partir de hacer uso de esta, demuestran más seguridad e interpretan el personaje sin ningún pretexto, con mayor naturalidad, compartiendo con sus compañeros nuevas ideas, desarrollando su imaginación y dejándolo todo al descubierto. Cañas, (1992), dice que “es importante utilizar la máscara dentro del currículum escolar por varias razones: como protección, que ayude de manera determinante a la expresión del niño tímido, forma general de ocultar el rostro, exigiendo, por lo tanto a nuestros alumnos que lleguen a expresarse mediante el resto del cuerpo con exclusividad, como apoyo instrumental básico a las representaciones de mimo y pantomima, llegando a expresar a través de ellas sentimientos claramente determinados como son la alegría, el dolor, el terror, el odio, la vergüenza, la ira...”.

Como se puede ver en la imagen, los niños empiezan a expresarse a través del arte, dejando volar su imaginación, Salome, María José y Nicolás están pintando su propio antifaz en compañía de los demás compañeros, para luego inventar un personaje y representarlo.





**Jardín Infantil de la UPTC**

**Directora: Silvia Elena Villegas Hurtado**

**Dirección: Bloque 3 casa 1,2,3 barrio la colina Tunja Boyacá**

**Tel: 7440805**

**Jornada: Mañana y tarde**

**Horario: Jornada de la mañana: 8 Am – 11: 30 Am**

**Carácter: Oficial**

ACTIVIDAD N° 4: Leer a través de imágenes

- ★ **PROPÓSITO:** Contar la historia de un cuento a través de las imágenes que ve en este.
- ★ **Descripción de la actividad:** cada niño escogió un libro para contarle a sus compañeros lo que decía en este, guiándose por las imágenes que veía, realizando de imagen y palabra.
- ★ **Duración de la actividad:** Una hora.

NOMBRE: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_ GRADO: \_\_\_\_\_



**Fotografía de la actividad (Fuente: Autora de la investigación).**

#### **Análisis e interpretación de la muestra No 4**

La actividad “Leer a través de imágenes” sirve para que los niños puedan expresar lo que piensan acerca de lo que perciben a través de las imágenes, hablando con propiedad acerca del libro que tienen en sus manos, con esta actividad se pudo notar la fluidez de la mayoría de estudiantes al expresarse, teniendo un lenguaje crítico con libertad de expresión, y ver la actitud de los demás estudiantes, estando atentos para escuchar lo que seguía en la historia por boca de su compañero.

A partir de lo anterior Ferreiro y Teberosky (1989), toman como base los planteamientos de Piaget, “definen al niño y la niña, como ese sujeto activo que compara, excluye, ordena, categoriza, reformula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza, etc., en acción interiorizada (pensamiento) o en acción efectiva (según su nivel de desarrollo)”.

En esta actividad uno de los primeros que se animó a pasar, escoger un cuento y contarlo con sus palabras fue Neil Alejandro, el cual comenzó a crear inferencias sobre esto y a relatarle a sus compañeros lo que sucedía en este cuento según las imágenes que veía plasmadas en el libro





**Jardín Infantil de la UPTC**

**Directora: Silvia Elena Villegas Hurtado**

**Dirección: Bloque 3 casa 1,2,3 barrio la colina Tunja Boyacá**

**Tel: 7440805**

**Jornada: Mañana y tarde**

**Horario: Jornada de la mañana: 8 Am – 11: 30 Am**

**Carácter: Oficial**

ACTIVIDAD N° 5: Reproduciendo los sonidos que me rodean

- ★ **PROPÓSITO:** Reproducir distintos sonidos y movimientos de animales, haciendo asociación de palabra e imagen, posteriormente se dibujará y se escribirá el sonido y el animal que más le llamo la atención.
- ★ **Descripción de la actividad:** Se llevaron unas láminas con imágenes de diferentes animales y sus respectivas onomatopeyas, se comenzó mostrándole estas imágenes y ellos iban produciendo sus sonidos, posteriormente se les mostró las palabras y ellos debían ubicarlas en su respectiva imagen.
- ★ **Duración de la actividad:** Una hora.

NOMBRE: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_ GRADO: \_\_\_\_\_



**Fotografía de la actividad (Fuente: Autora de la investigación).**

### Análisis e interpretación de la muestra No 5

Con la actividad “Reproduciendo los sonidos que me rodean” los niños y niñas participaron activamente en esta, reproduciendo los diferentes sonidos cada vez que se les mostraba una imagen de un animal, luego cada uno paso a ubicar las diferentes onomatopeyas, pasando al tablero reconociendo las palabras que se encontraban allí y emitiendo los diferentes sonidos, haciendo de esta una actividad muy divertida y llamativa para ellos, para finalizar se entregó una hoja en blanco, para que dibujaran su animal favorito y escribieran el sonido que este emite. A partir de lo anterior Ruiz, (1996, p. 43) indica que "[...] la habilidad para leer no emerge de un vacío sino que se fundamenta en el conocimiento preexistente del niño y la niña sobre el lenguaje, y se construye mediante un proceso dinámico en el cual interactúan y se apoyan los cuatro procesos del lenguaje: escuchar, hablar, escribir y leer".

La actividad que se muestra en la imagen, fue llamativa para los niños, las láminas que se llevaron fueron manipuladas y pegadas en el tablero por los niños, emitiendo la onomatopeya que eligieron y después escribiendo el sonido y dibujando su animal preferido entre estos.





**Jardín Infantil de la UPTC**

**Directora: Silvia Elena Villegas Hurtado**

**Dirección: Bloque 3 casa 1,2,3 barrio la colina Tunja Boyacá**

**Tel: 7440805**

**Jornada: Mañana y tarde**

**Horario: Jornada de la mañana: 8 Am – 11: 30 Am**

**Carácter: Oficial**

#### ACTIVIDAD N° 6: Cuenta el cuento

- ★ **PROPÓSITO:** Hacer un círculo con todo el grupo de estudiantes, posteriormente entre todos se creará un cuento comenzando con “Había una vez”.
- ★ **Descripción de la actividad:** Se organizó el grupo en un círculo mientras todos daban la vuelta, se escogió uno de los niños para que comenzara el cuento, él tenía que pasar al medio y basarse con la palabra pirata, y mientras tanto todos lo escuchaban atentos, en seguida el niño escogió a otro compañero y así sucesivamente hasta que salió un cuento inventado por todos.
- ★ **Duración de la actividad:** Una hora.

NOMBRE: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_ GRADO: \_\_\_\_\_



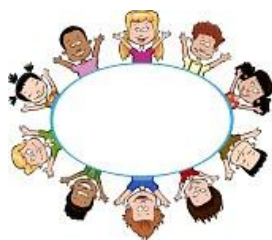
**Fotografía de la actividad (Fuente: Autora de la investigación).**



### **Análisis e interpretación de la muestra No 6**

En “Cuenta el cuento”, los estudiantes estuvieron muy atentos a lo que decía cada uno de sus compañeros, y esperaban que el niño o niña que estuviera en medio los eligiera para comenzar a aportar al cuento, al final de la actividad salió un cuento el cual contenía animales piratas y tesoros, esta actividad se realizó basada en una palabra y ellos comenzaban a inferir sobre esta, desarrollando su creatividad e imaginación.

En la evidencia anterior, se puede ver a los niños y niñas del grado jardín, con los elementos del cuento, se les dio una palabra clave donde cada uno iba agregándole algo a la historia según su imaginación, mientras se iba caminando en círculo, cada uno de los niños participo en la actividad e invento un final para esta.





**Jardín Infantil de la UPTC**  
**Directora: Silvia Elena Villegas Hurtado**  
**Dirección: Bloque 3 casa 1,2,3 barrio la colina Tunja Boyacá**  
**Tel: 7440805**  
**Jornada: Mañana y tarde**  
**Horario: Jornada de la mañana: 8 Am – 11: 30 Am**

ACTIVIDAD N° 7: Reconociendo mi bandera.

- ★ **PROPÓSITO:** interpretar la historia de la bandera de Colombia y el significado de cada color, a través de la construcción de habilidades lectoras de imágenes, íconos y símbolos.
- ★ **Descripción de la actividad:** Se dibujó el croquis de la bandera de Colombia, posteriormente los niños eligieron un color por grupo, cada uno de estos grupos comenzó a recortar y rasgar pedazos de papel seda, en seguida pegaron los papeles de colores en su respectivo espacio, para finalizar los niños del color amarillo, los de color azul y lo de color rojo, explicaron que significaba cada color de su bandera.
- ★ **Duración de la actividad:** Una hora.
- ★ **NOMBRE:** \_\_\_\_\_ **FECHA:** \_\_\_\_\_ **GRADO:** \_\_\_\_\_



Fotografía de la actividad (Fuente: Autora de la investigación).

### **Análisis e interpretación de la muestra No 7**

Con la actividad “Reconociendo mi bandera”, los niños y las niñas participaron en el cuento que se les llevo y estuvieron muy atentos al significado de cada color y la historia de la bandera de su país, posteriormente se armaron grupos y a cada uno le correspondía un color, para finalizar los niños expusieron su bandera y su color, Vygotski (1980, p. 14) comenta que “el lenguaje oral y escrito son parte de la tendencia en la cual lo niños y las niñas interactúan con su medio”.

Para esta actividad se llevó un cuento acerca de los símbolos y la bandera de Colombia, haciendo de esta historia algo creativo y lleno de imaginación para los niños, posteriormente los niños comenzaron a crear su propia bandera por grupos con papel seda en cartulina blanca, al terminar pasaron a exponer el significado de cada color.





**Directora:** Silvia Elena Villegas Hurtado  
**Dirección:** Bloque 3 casa 1,2,3 barrio la colina Tunja Boyacá  
**Tel:** 7440805  
**Jornada:** Mañana y tarde  
**Horario:** Jornada de la mañana: 8 Am – 11: 30 Am  
**Carácter:** Oficial

ACTIVIDAD N° 8: Refugio para pensar las infancias.

- ★ **PROPÓSITO:** visitar el refugio para que los niños y niñas conozcan y disfruten del rincón literario, desarrollando la actividad llamada “el ahorcado” con fichas que contienen las letras del abecedario.
- ★ **Descripción de la actividad:** Se llevaron los niños al refugio, en este lugar los niños y niñas del jardín, conocieron las instalaciones e hicieron uso de ellas, quedándose en el mundo de la palabra, haciendo la actividad del ahorcado con las diferentes letras del abecedario.
- ★ **Duración de la actividad:** Una hora.
- ★ **NOMBRE:** \_\_\_\_\_ **FECHA:** \_\_\_\_\_ **GRADO:** \_\_\_\_\_



Fotografía de la actividad (Fuente: Autora de la investigación).

### **Análisis e interpretación de la muestra No 8**

Con el recorrido por el “Refugio para pensar las infancias”, los niños y las niñas pudieron hacer uso de las diferentes instalaciones que se encuentran allí, en seguida se realizó una actividad llamada “el ahorcado” en el rincón “el mundo de la palabra”, que contiene fichas con las letras del abecedario e imágenes de diferentes objetos con su respectivo nombre y un número.

Posteriormente el niño cogía un número veía la imagen que lo tenía, y escribía la palabra que correspondía a esta, con las fichas del abecedario, en esta actividad los niños estuvieron muy activos, reconociendo la palabra de cada imagen y las letras que la conforman.

Ruiz (1996, p. 1) indica que “el niño y la niña se van apropiando de la lengua escrita de una forma natural mediante experiencias de lenguaje que se presentan en las situaciones sociales cotidianas y de juego que tienen sentido para él y para ella”

En la anterior imagen se muestra al grupo de niños y niñas de grado jardín, en la entrada del refugio para pensar las infancias, en esta actividad los niños estuvieron muy atentos y contentos, desarrollando su expresión corporal, generando hipótesis y haciendo asociación de imagen y palabra para jugar el ahorcado.



## CONCLUSIONES

Con este trabajo de investigación, cuya meta estaba determinada para describir y explicar estrategias pedagógicas en torno de la lectura y la escritura, se pudo alcanzar un alto grado de desempeño por parte de los niños y niñas del jardín, logrando que se expresaran de la manera en que ellos se sintieran más cómodos. Se estableció la libertad de tener un lenguaje crítico y democrático, ya que en la institución seguía desarrollando actividades bajo los parámetros de escolaridad formal, en la cual se encuentran las planas, los trazos y los textos guía. Para llevar a cabo la praxis, se partió de un diagnóstico y de la construcción y reflexión de un diario de campo, en el cual se tuvo en cuenta la opinión de la profesoras y por supuesto se observó y analizó el proceso escritor en los diferentes cuadernos de los niños y niñas, posteriormente, se detectaron elementos fundamentales en torno de los saberes previos de los escolares del jardín; se notó que los niños, tal como lo dice en el análisis del diagnóstico, manejaban una cantidad mínima de grafías. A partir de lo anterior, se pudo realizar y aplicar estrategias pedagógicas con las cuales se pudieron ampliar la construcción de la lengua escrita y una lectura de lo que el niño encuentra en el contexto.

Así mismo la creación y aplicación de estas actividades, se realizaron con el fin de que cada niño avanzara en el proceso de lectura y escritura, respetando el ritmo de cada escolar de diferentes formas. Con esto el niño disfrutó de aprender a leer y a escribir, a expresarse de con su propia forma de ser; por esta razón, la aplicación de las actividades fue un éxito ya que los resultados de estas fueron muy satisfactorios, los niños y niñas se divirtieron, aprendieron y avanzaron, logrando una construcción personal de la identidad de los estudiantes de manera autónoma y las posibilidades de involucrarse en el contexto en el que viven, ofreciendo responder adecuadamente a los requerimientos de una sociedad transformadora.

Para finalizar se puede decir que con este proyecto de grado se logró un ambiente democrático en la institución y con los niños, con el cual ellos pudieron experimentar, vivenciar y desarrollar varias actividades, que hicieron de su ambiente de aprendizaje algo diferente. La realización de los talleres escriturales nos mostraron la posibilidad de que pudieran leer el mundo, sin dejar de lado un enfoque lúdico, que diera cuenta de los espacios democráticos del lenguaje.

## REFERENCAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona, Paidós.
- Cañas Torregrosa, J. (1992). *Didáctica de la expresión dramática*. Octaedro: Barcelona.
- Casas, A. & Tibatá, H. (2009). *Una comprensión política del aprendizaje de la lengua escrita*. Democracia del lenguaje. En: Cuadernos de Lingüística, No. 12. Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Cook, T.D. y Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en educación evaluativa*. Madrid, España, Morata.
- Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa: Guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la Escuela popular*. Madrid, Morata.
- Páez, E. & Silva, M. (1996). *De cómo hacer del niño un lector y escritor con sentido*. Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá.
- De Saussure, F. (1916). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires, S. Ed.
- Ferreiro E. & Teberosky A. (1972), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid, Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Smith, F. (1984). *La comprensión de la lectura*. México, Trillas.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Gráficas Rogar

- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía, cartas a quien pretende enseñar*. Brasil, Paz e Terra.
- Hernández, R. (2003). *Metodología de la investigación*. México, Mc Graw Hill. Tercera Edición.
- Jolibert, J (1995). *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile, Dolmen.
- Lerner, Delia (2000). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Piaget J. (1982). *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Ruiz, D. (1996). *La alfabetización temprana en el ambiente preescolar*. San Juan, Puerto Rico, Universidad de Puerto Rico.
- Salkind, Neil. (1999). *Métodos de investigación*. México, Prentice Hall, Tercera Edición.
- Teberosky, A. & TOLCHINSKY, L. *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Santillana.
- Tolchinsky, L. (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona, Antrhopos.

## **REFERENCIAS INFOGRÁFICAS**

Doman, G. (sf). *Cómo enseñar a leer a su bebé*. Disponible en:

<http://es.scribd.com/doc/5871662/Doman-Glenn-J-Como-Ensenar-a-Leer-a-Su-Bebe>

Legrand, L. (1999). Célestin Freinet, un creador comprometido al servicio de la escuela popular.

Paris: UNESCO. Disponible en:

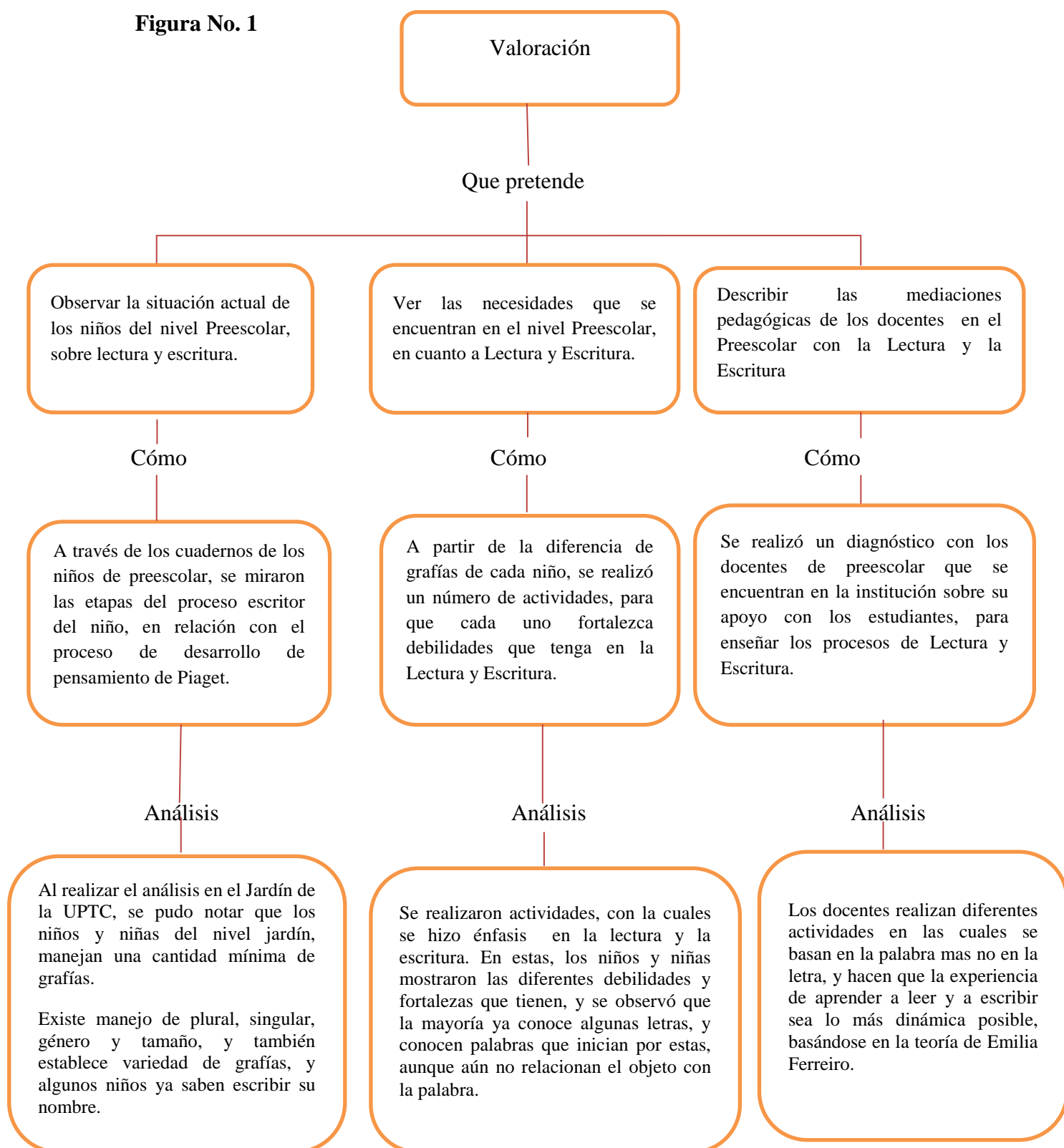
<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/freinets.pdf>



Martínez Peláez, P. (2008). *Innovación técnica: Adaptación del método de Glenn Doman para su uso en el ámbito escolar como método de lectura alternativo al método silábico*. ISSN 1998-6047, DEP. LEGAL: GR 2922/2007. Disponible en: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_11/PATRICIA\\_MARTINEZ\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_11/PATRICIA_MARTINEZ_1.pdf)

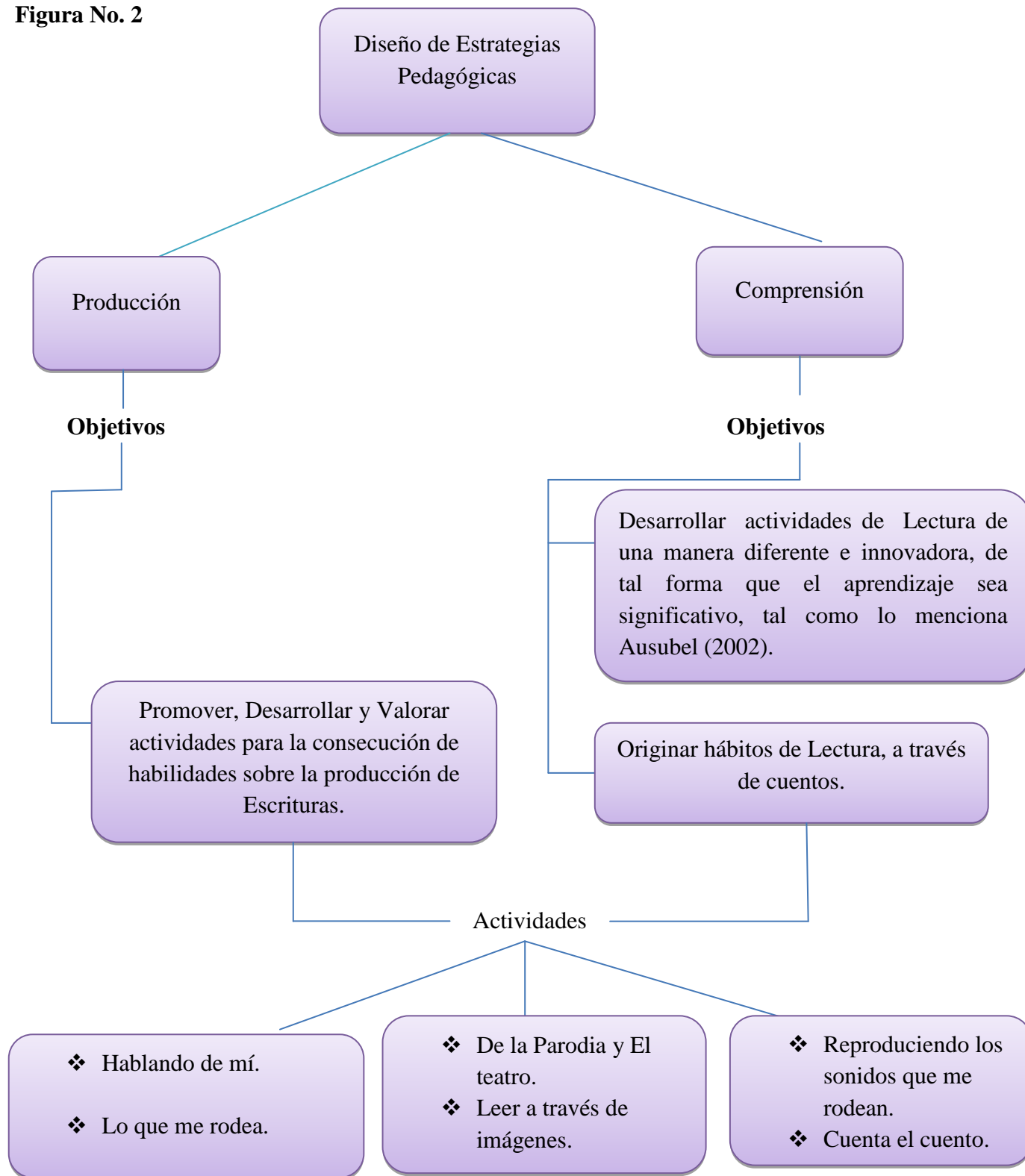
# **EVIDENCIAS COMPLEMENTARIAS**

Figura No. 1



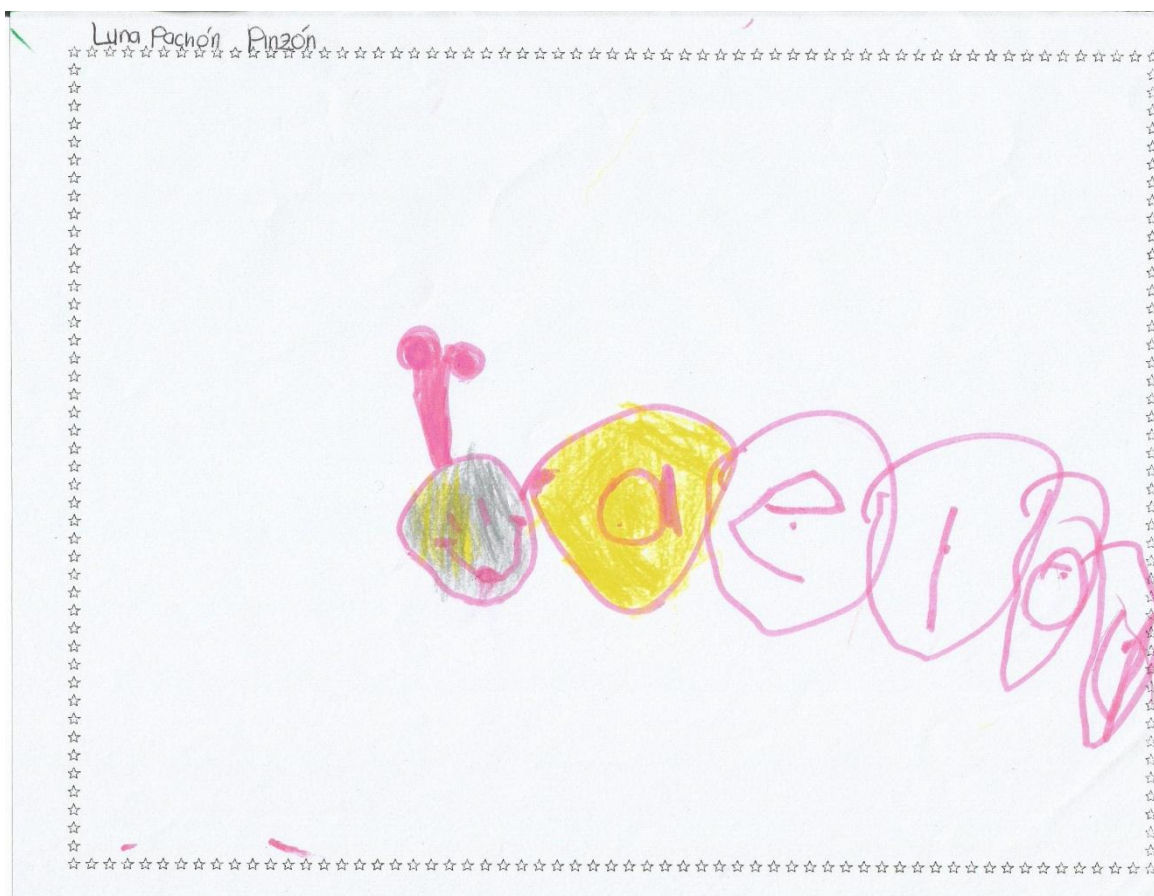
**Fuente: Autora de la Investigación.**

Figura No. 2

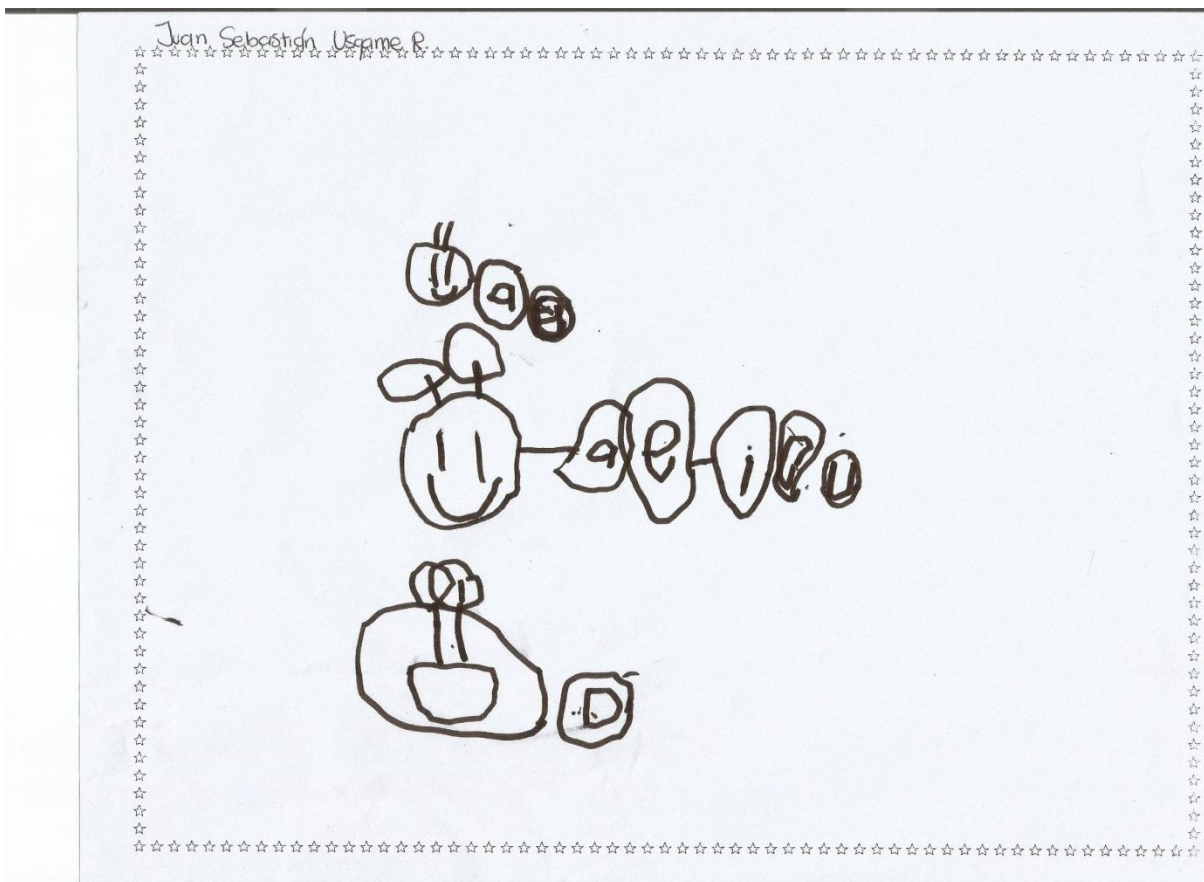


**Fuente: Autora de la Investigación**

20 de Agosto 2014



20 de Agosto 2014



29 de Agosto 2014





29 de Agosto 2014

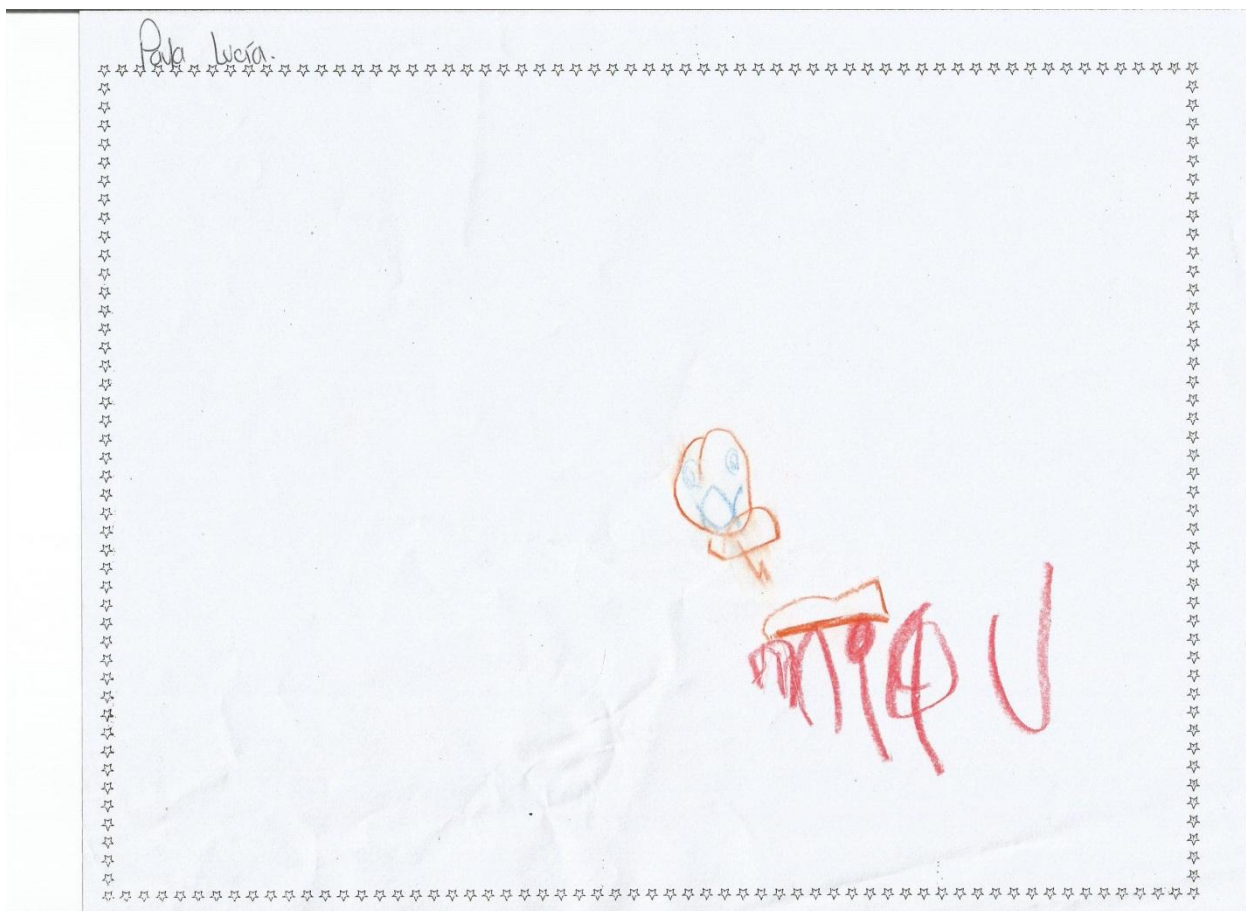


4 de Septiembre 2014

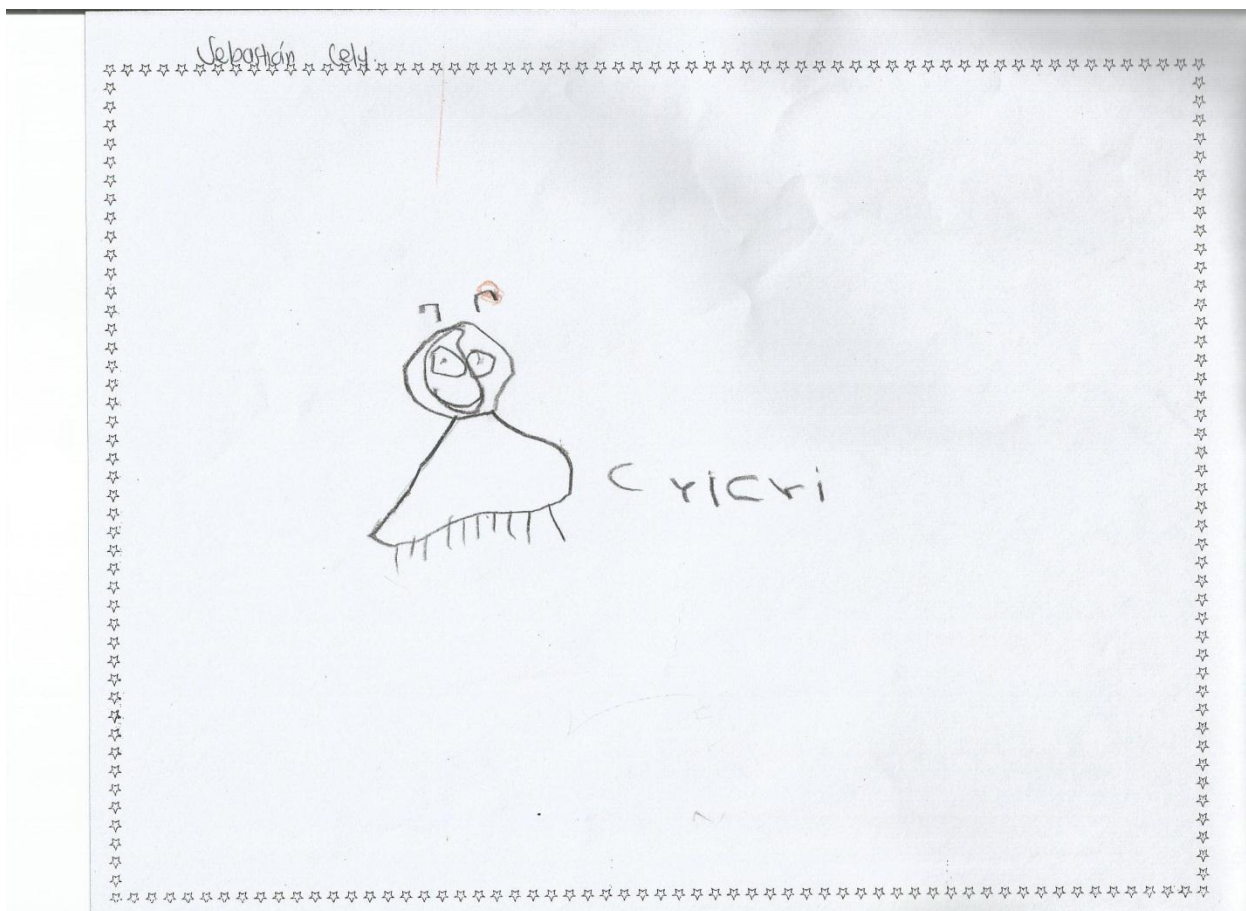




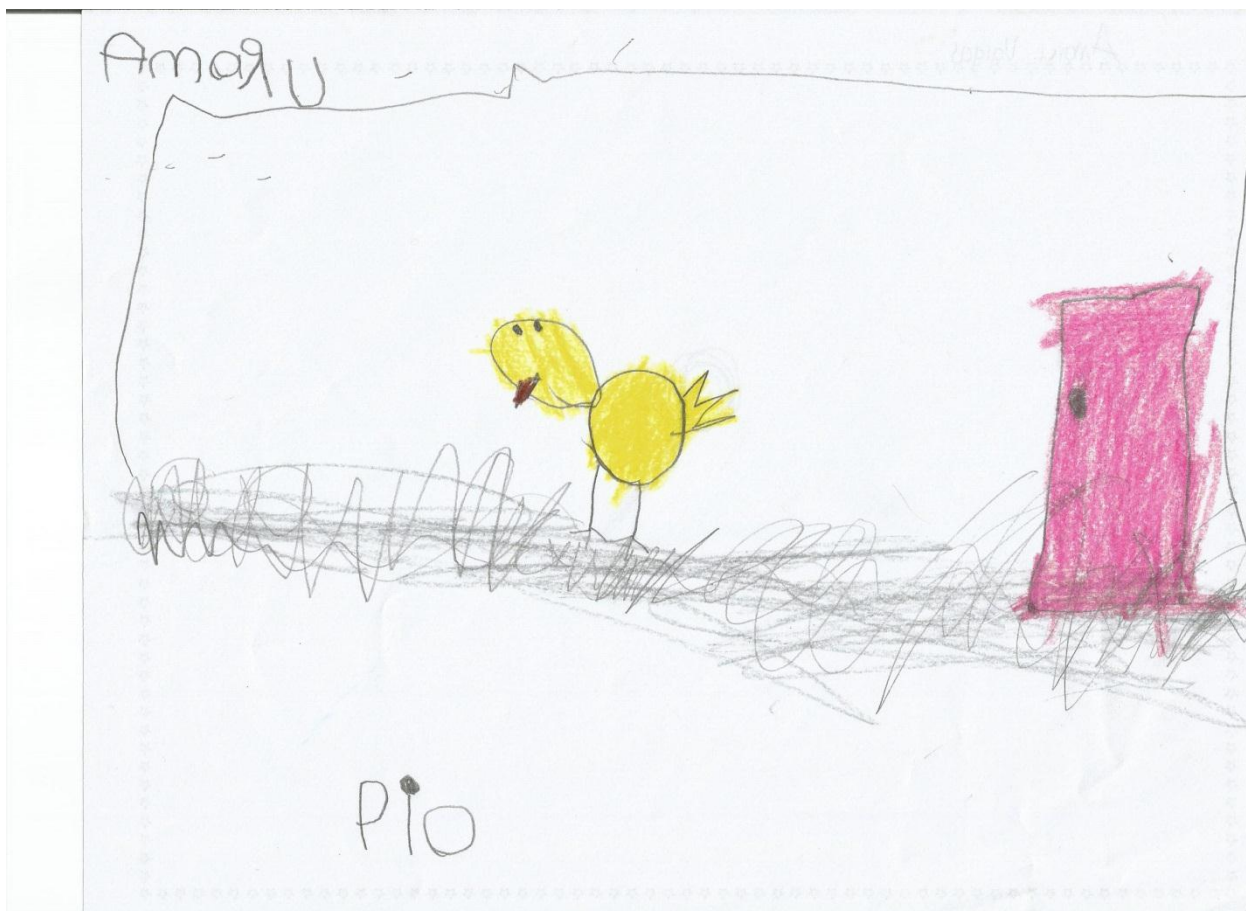
4 de Septiembre 2014



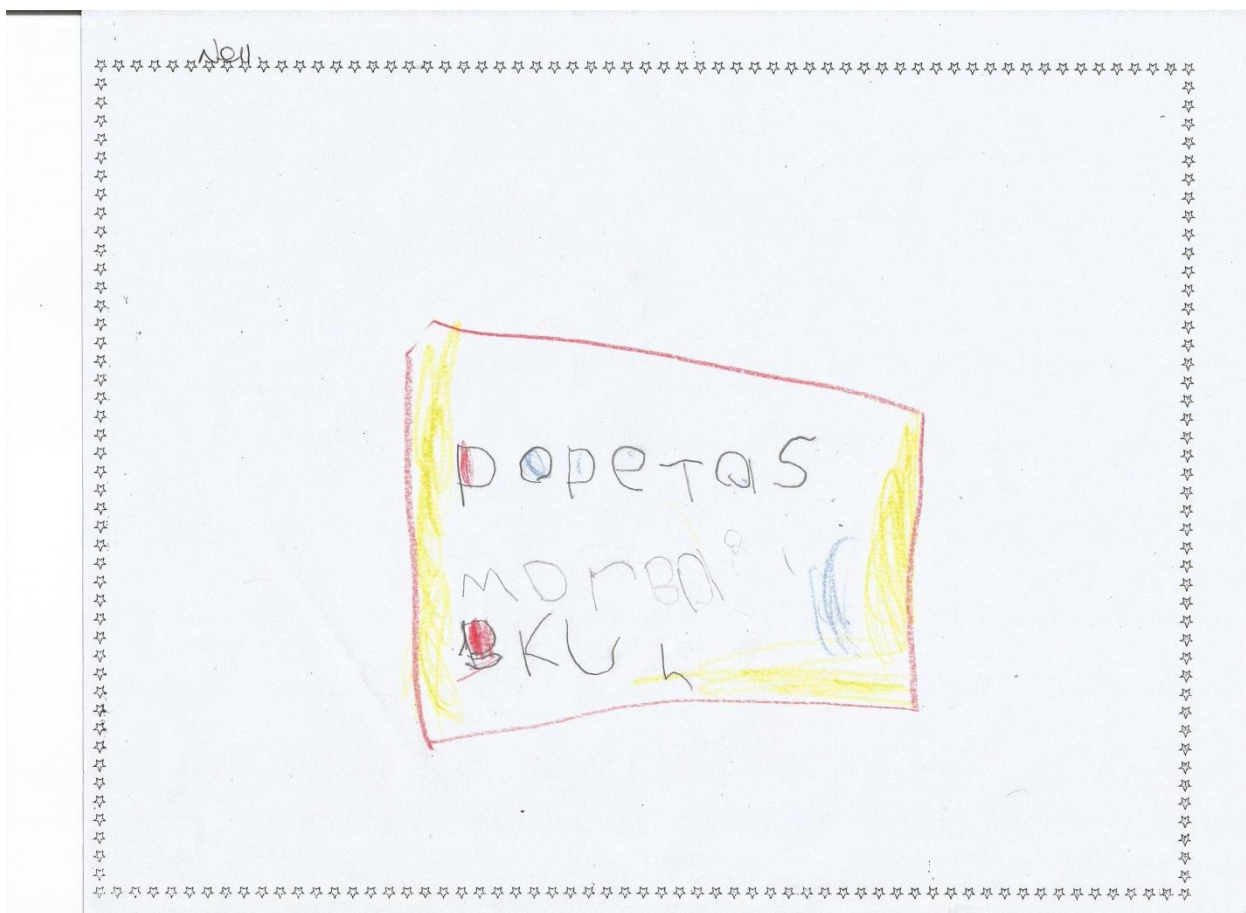
4 de Septiembre 2014



4 de Septiembre 2014



10 de septiembre de 2014





10 de septiembre de 2014



10 de septiembre de 2014

