

**SABERES QUE SOBRE LECTURA Y ESCRITURA, TIENEN LOS NIÑOS QUE
INICIAN TRANSICIÓN 3 EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE
POPAYÁN, EN EL AÑO 2007.**

JENNY MILDRETH VARGAS PANTOJA

Proyecto de Grado

Director

**PILAR CHOIS LENIS
Magister**

Asesor Metodológico

**ISABEL MUÑOZ
Fonoaudióloga**

1827

UNIVERSIDAD DEL CAUCA

Universidad del Cauca

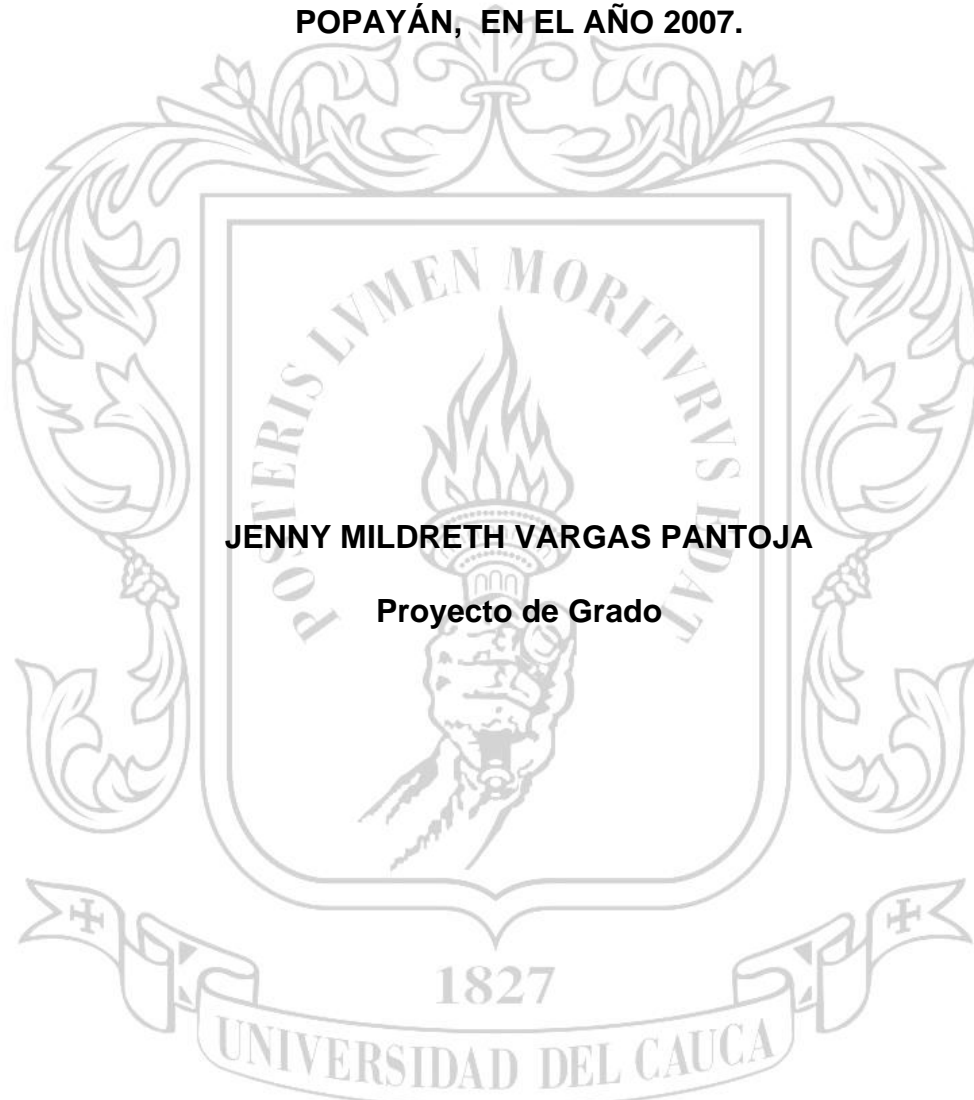
Facultad Ciencias de la Salud

Programa de Fonoaudiología

Popayán

2007

**SABERES QUE SOBRE LECTURA Y ESCRITURA, TIENEN LOS NIÑOS QUE
INICIAN TRANSICIÓN 3 EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE
POPAYÁN, EN EL AÑO 2007.**



JENNY MILDRETH VARGAS PANTOJA

Proyecto de Grado

**Universidad del Cauca
Facultad Ciencias de la Salud
Programa de Fonoaudiología
Popayán
2007**

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	4
1. PROBLEMA	5
1.1. Descripción de área problemática	5
1.2. Formulación del problema	8
1.3. Antecedentes	9
1.4. Justificación	30
1.5. Objetivos	34
1.5.1. Objetivo General	34
1.5.2. Objetivos Específicos	35
2. REFERENTE TEORICO	36
2.1. Lectura	36
2.2. Escritura	39
2.3. Lenguaje Escrito	43
2.4. Aprendizaje de la lectura y la escritura	46
2.5. Aprendizaje de la lectura	51
2.6. Aprendizaje de la escritura	60
2.7. Sistema de escritura	63
3. DISEÑO METODOLÓGICO	67
3.1. Tipo de estudio	67

3.2. Población y Muestra	67
3.3. Instrumentos	67
3.4. Procedimiento	68
3.5. Operalización de las variables	69
4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	70
4.1. Análisis Univariado	71
4.2. Análisis Bivariado	97
5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	114
6. CONCLUSIONES	124
7. RECOMENDACIONES	126
BIBLIOGRAFIA	128
ANEXOS	132

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Distribución porcentual de la edad de los Estudiantes evaluados que inician transición 3 en la Escuela Normal de Popayán.	71
Tabla 2. Distribución porcentual del genero de los estudiantes evaluados del grado transición 3 de la Escuela Normal Superior de Popayán.	72
Tabla 3. Distribución porcentual de los años de escolaridad previa de los niños evaluados del grado Transición 3 de la Escuela Normal Superior de Popayán.	72
Tabla 4. Distribución porcentual las respuestas obtenidas al presentar diferentes tipos de textos.	74
Tabla 5. Distribución porcentual de las respuestas obtenidas en la función que le atribuyen los niños a los diferentes tipos de texto.	76
Tabla 6. Clasificación porcentual de las respuestas dadas por los niños en la actividad de Anticipación.	79
TABLA 7. Distribución porcentual de los eventos utilizados por los niños en la actividad de renarración.	82
Tabla 8. Distribución porcentual de los aspectos tenidos en cuenta por los niños al realizar la renarración.	83
Tabla 9. Clasificación porcentual de las respuestas dadas por los niños al realizar la pregunta ¿Qué es lo que te acabo de leer?”	85
Tabla 10. Clasificación porcentual del nivel de aprendizaje del Sistema de Escritura	87

Tabla 11. Clasificación porcentual de las respuestas dadas por los niños en la actividad de producción.	90
Tabla 12. Distribución porcentual de las respuestas dadas por los niños con respecto a la funcionalidad de la Lectura y la Escritura.	92
Tabla 13. Resultados obtenidos en la encuesta realizada a los padres acerca de las actividades que sobre lectura y escritura realizan los niños en el hogar.	95
Tabla 14. Distribución porcentual de los rangos de edad vs. Tipos de textos que los niños reconocen por su nombre.	97
Tabla 15. Distribución porcentual de los resultados obtenidos en el reconocimiento por nombre de los diferentes tipos de texto vs. Escolaridad previa.	98
Tabla 16. Distribución porcentual de los rangos de edad vs. Función que atribuyen los niños a los diferentes Tipos de Textos.	99
Tabla 17. Distribución porcentual de los años de escolaridad previa vs. La función que atribuyen los niños a los diferentes Tipos de textos.	101
Tabla 18. Distribución porcentual de resultados de la actividad de la anticipación vs. Rangos de edad.	102
Tabla 19. Distribución porcentual de las respuestas obtenidas en la actividad de renarración vs. Edad.	103
Tabla 20. Distribución porcentual de los niños que realizaron la actividad de renarración vs. Solicitud de los niños para que les lean cuentos.	104
Tabla 21. Distribución porcentual del nivel de aprendizaje del sistema de escritura vs. Edad	105

Tabla 22. Distribución porcentual de los niveles de escritura vs. Escolaridad previa.	106
Tabla 23. Distribución porcentual del nivel de aprendizaje del sistema de escritura vs. Actividades de escritura que realiza el niño en el hogar.	107
Tabla 24. Distribución porcentual de los Niveles de escritura vs. El conocimiento por parte de los niños de algunas letras y su intencionalidad de escritura.	108
Tabla 25. Distribución porcentual de la actividad de producción textual vs. Carta – Tipo textual que los niños reconocen por su nombre.	109
Tabla 26. Distribución porcentual de la actividad de producción textual vs. Función que le atribuyen los niños al tipo textual – carta.	110
Tabla 27. Distribución porcentual de las actividades de producción textual vs. Tareas de producción que realiza el niño en el hogar.	111
Tabla 28. Distribución porcentual de los rangos de edad vs. El reconocimiento de la funcionalidad de la lectura y la escritura.	112
Tabla 29. Distribución porcentual de los años de escolaridad previa vs. El reconocimiento de la funcionalidad de la lectura y la escritura.	113

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1. Consentimiento informado a docente y padres del grupo de niños evaluados.	132
Anexo 2. Encuesta realizada a padres	133
Anexo 3. Instrumento para evaluación de lectura y escritura en niños preescolares.	134
Anexo 4. Tipos de textos	136
Anexo 5. Formato empleado para la Evaluación del nivel de aprendizaje del sistema de escritura.	139

RESUMEN

Este estudio, descriptivo de corte transversal, fue realizado en la Escuela Normal Superior de Popayán en el año 2007, con el objetivo de identificar los conocimientos que sobre la lectura y la escritura tienen los niños al inicio de su educación formal, específicamente en aspectos como: el reconocimiento de diferentes tipos textuales, la producción de un texto escrito y el nivel de aprendizaje del sistema de escritura, entre otros.

Entre los resultados, se encontró que la edad y la escolaridad previa son factores influyentes en la ejecución de actividades como: la identificación de diferentes tipos textuales, el nivel de aprendizaje del sistema de escritura, entre otras. Así mismo, la superestructura textual más reconocida por los niños es la narrativa, lo que probablemente evidencia la escasa interacción de éstos con otros tipos textuales y finalmente para referir las funciones de la lectura y la escritura los niños se basan en experiencias propias.

Los resultados de este trabajo podrían contribuir a que los fonoaudiólogos diseñen estrategias de promoción del aprendizaje de la lectura y la escritura, tanto en el hogar como en la escuela, a partir del reconocimiento de los saberes que sobre estas poseen los niños.

INTRODUCCIÓN

La psicología cognitiva ha logrado demostrar que los niños poseen conocimientos sobre la lectura y la escritura desde antes de ingresar a la escuela; sin embargo, tales conocimientos generalmente no son reconocidos por los docentes de los grados iniciales como determinantes para el aprendizaje de las mismas.

Por lo anterior, este estudio busca, por medio de la evaluación de actividades como: la identificación de diferentes tipos textuales, la renarración de una historia previamente escuchada y la producción de un texto escrito, entre otros, aportar al reconocimiento de los saberes que, sobre lectura y escritura, tienen los niños antes de iniciar su escolaridad.

Ya que, caracterizar algunos saberes que han construido los niños sobre la lectura y la escritura antes de iniciar su escolaridad, puede aportar al diseño de nuevas herramientas metodológicas para el aprendizaje de dichos objetos de conocimiento, que tomen como referente las competencias previas de los niños.

1. PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN DEL ÁREA PROBLEMÁTICA

Tradicionalmente se ha asumido que, antes de llegar a la escuela, los niños no poseen conocimientos sobre la lectura y la escritura, porque se ha considerado que dichos conocimientos se construyen en la institución escolar gracias a una enseñanza formal. Por otro lado, se ha asumido que leer y escribir es un asunto equivalente a decodificar y codificar, lo cual impide reconocer la lectura y la escritura no convencional que realizan los niños, como saberes válidos en el proceso de aprendizaje de tal objeto de conocimiento.

Se ha considerado también, que cuando el niño ingresa al preescolar no tiene la madurez necesaria para iniciar formalmente ese aprendizaje, por lo cual el docente de este nivel se dedica a realizar con los niños tareas de “aprestamiento”. Dichas tareas consisten generalmente, en el desarrollo de habilidades sensorio-perceptuales y motoras, lo cual, se supone, garantizará que los preescolares logren en el primer año de escolaridad básica el dominio de la lectura y escritura. De ahí que, habitualmente en el preescolar no se desarrollen actividades

específicas para el aprendizaje de la lectura y la escritura, relegando tal responsabilidad a los docentes de grado primero de la educación básica.¹

Investigaciones desarrolladas, principalmente desde la psicología cognitiva, (Ferreiro & Teberosky, 1979, Tolchinsky, 1993) han demostrado que, desde edades muy tempranas y gracias a su contacto con diversos textos en situaciones reales de uso, los niños han desarrollado saberes sobre tales textos y sus funciones creando competencias lectoras y escritoras. Sin embargo, la divulgación de los resultados de estas investigaciones y los lineamientos que propone el Ministerio de Educación Nacional, no son suficientes para garantizar que los docentes sean capaces de identificar dichos saberes y de proponer prácticas pedagógicas coherentes con los aprendizajes previos de los niños. Tal como señala Ferreiro (1991), los docentes tradicionalmente han propuesto prácticas de enseñanza con base en su experiencia previa, incidiendo negativamente en el proceso de aprendizaje de los niños.

Esto se confirma, a nivel local, con investigaciones como la realizada en la Universidad del Cauca por las estudiantes de último semestre de Fonoaudiología Bautista y Perafán (2006), quienes encontraron que el 73.33% de docentes de

¹ Bautista, Paola. Perafán, Isabel. “Caracterización de las prácticas de enseñanza de la lectura que desarrollan los docentes en el nivel preescolar de las instituciones educativas oficiales del municipio de Popayán 2005”. Tesis de Grado. Universidad del Cauca. Popayán. 2005.

preescolar desarrollo actividades de psicomotricidad y el 56.66% actividades de sensopercepción, sin estimular en los niños competencias para la lectura y escritura, que serán imprescindibles en el desempeño escolar de los mismos.

Lo anterior, podría estar relacionado con el desconocimiento, por parte de los profesores, de los saberes que los niños han construido sobre la lectura y la escritura antes de ingresar a la educación formal². Como consecuencia, a nivel nacional se ha venido observando que una gran mayoría de los escolares que presentan las pruebas que el estado les realiza a los estudiantes de: Quinto de primaria, Noveno de educación básica, Grados once y alumnos de últimos semestres de todas las carreras universitarias, obtienen resultados negativos especialmente, en pruebas de lectura y escritura, todo tal como lo refiere el ICFES³, esto posiblemente causado por las malas prácticas de enseñanza de las mismas.

Por lo tanto, es importante que el fonoaudiólogo, como profesional de la comunicación humana, contribuya al reconocimiento de los saberes que, sobre la lectura y la escritura, han construido los niños antes de iniciar su escolaridad, para

² FERREIRO, Emilia. Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso. Bibliotecas universitarias. Buenos Aires. Argentina. pág. 16 -23. 1991.

³ www.icfesinteractivo.gov.co.

brindar a los docentes información que les permita promover estrategias de enseñanza de lectura y escritura que potencien dichos saberes.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Qué conocimientos tienen, sobre lectura y escritura, los niños que inician transición 3 en la Escuela Normal Superior de Popayán en el año 2007?

1.3 ANTECEDENTES

En este apartado se presentan algunos trabajos realizados a nivel internacional, nacional y local, que por su objeto de estudio, resultan referentes importantes para la presente investigación.

Antecedentes Internacionales

Dentro de los trabajos realizados en otros países se encuentra el estudio Bristol “Lenguaje en el hogar y en la escuela”, realizado en Inglaterra, por Gordon Wells, entre los años 1972 y 1981⁴, cuyo objetivo era analizar la importancia de la adquisición y el uso del lenguaje oral en el hogar y en la escuela y su influencia en el lenguaje escrito. En este estudio de tipo longitudinal, se contó con una población de 128 niños, a quienes se les realizó un seguimiento desde el momento de la emisión de sus primeras palabras, hasta el final de la educación primaria.

La investigación fue desarrollada en dos fases, distribuidas de la siguiente manera: niños de 2 – 5 años, en periodo preescolar y niños de 5 – 10 años en periodo escolar. De igual manera, el material y la metodología empleada para tal

⁴ Flórez, Romero. Rita. 2004. El lenguaje en la Educación “Una perspectiva fonoaudiológica”. Ed. Universidad Nacional. Santa fe de Bogota. Colombia.

investigación se clasificó de acuerdo a los periodos mencionados, así pues, de 2 a 5 años se emplearon dos test de comprensión; durante el siguiente periodo, de 5 a 10 años, los instrumentos empleados fueron un test de vocabulario y otros que permitían analizar el conocimiento del niño del alfabetismo, análisis de lectura, conceptos numéricos y operaciones, comprensión de lectura, y cinco tareas de lenguaje oral: dos de comprensión y tres de producción, entre otras. Además, se realizó un seguimiento detallado de cada niño con docentes y padres, partiendo del supuesto que los test no lograban aportar todos los datos requeridos para la investigación.

La primera parte del test está diseñada para medir qué tanto saben los niños de cómo manejar lo impreso, para lo cual, se les presentaba un libro de cuentos ilustrado, pero al revés y de atrás para adelante, y se calificaba teniendo en cuenta los siguientes ítems: si el niño acomodaba el libro en la posición correcta, si identificaba en que parte del libro se contaba la historia (se tenía en cuenta si el niño señalaba el texto o los dibujos). La segunda etapa pretendía analizar cuanto conocía el niño del sistema convencional de escritura, razón por la que se les presentaba a los niños un papel con letras del alfabeto en mayúsculas y minúsculas y el niño debía nombrar las letras y/o los sonidos que conociera.

Al realizar el análisis de los resultados, los autores identificaron tres actividades que influían de manera significativa el conocimiento del alfabetismo y fueron: mirar libros de láminas y hablar sobre ellos, escuchar historias leídas por un adulto y pintar y colorear. Pero especialmente el escuchar historias, ya que les permitía a los niños ganar experiencia en el reconocimiento del lenguaje escrito y estructuras características; al oír el lenguaje escrito, el niño podía enfocarse en el texto, como vehículo para el conocimiento y adquisición de significados, consiguiendo que lo oído no se convirtiera en un texto ambiguo.

De igual manera, se encontró que los niños que obtuvieron más altos puntajes en el conocimiento del alfabetismo, tenían padres que leían más y tenían más libros; que los niños que presentaban dificultades escolares para el aprendizaje de la lectura y la escritura, con frecuencia no padecen problemas cognitivos que dificulten su aprendizaje, sino que no han tenido un acercamiento y adquisición de experiencias con el lenguaje escrito, es decir, son niños a los que nunca los padres les leyeron historias y son hogares en los que no hay libros que le permitan al niño acercarse a la escritura y al lenguaje escrito antes de la escuela, por otra parte se reconoció la importancia de mantener la continuidad entre el hogar y la escuela, lo cual permitía mejorar y motivar en el niño la exploración del lenguaje escrito. Finalmente, que no se debe posponer la enseñanza de la lectura hasta que los niños sepan leer convencionalmente, sino que por el contrario la

composición escrita se debe estimular desde el comienzo, independientemente de las habilidades manuales del niño.

La importancia del estudio Bristol para ésta investigación parte del análisis de los resultados obtenidos, especialmente los de la segunda fase del estudio (Fase escolar) en el que se hace el reconocimiento del valor constructivo de la lengua escrita en ambientes extra escolares, como el hogar, en donde la adquisición de experiencias escritas se da de forma activa y espontánea entre el niño y su entorno.

Del siguiente estudio, no se publica ni el año de realización, ni el nombre de la publicación, pero sí se informa la participación de Ana Teberosky en él, quien tenía como principal objetivo evaluar el conocimiento de “el lenguaje escrito”.⁵

Para la ejecución de éste estudio, se programaron actividades en las que alumnos, desde los 5 años, debían escribir diversos tipos de textos. En las actividades desarrolladas para la investigación, se contó con dos tipos de poblaciones escolares: niños del ciclo inicial (6 a 9 años) y adultos del nivel inicial de alfabetización; en el que se analizaron cuáles eran las mejores condiciones de producción de textos escritos o para ser escritos. Ambos grupos fueron enfrentados a la misma tarea: re-escritura de noticias periodísticas.

⁵ Tolchinsky, Landsmann. Liliana. Aprendizaje del Lenguaje escrito: Procesos evolutivos e implicaciones didácticas. Anthropos. Barcelona. Pág. 261 – 263. 1993.

La consigna y la situación de producción, tanto en adultos como en niños, fue la misma: Reformulación escrita de artículos de prensa leídos y comentados entre todos (maestra y alumnos). La ejecución de la tarea implicaba una retención de la información y de las expresiones del texto-fuente. La maestra daba como consigna “escribir la noticia como si fuera un periodista”.

La metodología de la investigación, constaba de varias etapas: Primero, lectura y comentario de la noticia periodística; segundo, elaboración colectiva oral del pre-texto de lo escrito; tercero, consulta a los diarios; cuarto, escritura individual o por parejas de la noticia (sin copiar); quinto, lectura del texto escrito; sexto, corrección (por parte del alumno con ayuda de la maestra) y séptimo, edición final.

Al comparar entre el texto de los niños y el de los adultos, se encontraron algunas características comunes y algunas diferencias, inicialmente que, tanto niños como adultos tienen una imagen de lo que es o debería ser el lenguaje escrito; por otra parte, el concepto que la tarea representaba, ya que no implicaba una actividad natural de comunicación, sino que requería de habilidades para trabajar a partir del texto y no sobre el.

Al analizar el estudio, se observó que los niños se ubicaban más fácilmente en la posición de informadores, asumiendo la voz anónima del periodista e imitando tal estilo, es decir hacían uso profesional de la re-escritura periodística, respetando una organización convencional de la información en el plano de la noticia. En cambio, los adultos tenían

tendencia a ubicarse más en posición de comentaristas, alguien que recibe y opina sobre la información, pero que no trabaja sobre ella.

La importancia del estudio en la presente investigación, radica en el análisis que realizan los autores del como asumen los niños en el inicio de la alfabetización, el concepto del Lenguaje Escrito, ya que permite evidenciar que el entorno escrito en el que se desarrolla el niño, le ayuda a tomar diferentes posiciones frente a un texto, siempre incluyendo vivencias personales en ellos.

Otro estudio importante para la presente investigación es el realizado por Bravo, Villalón y Orellana, en el año 2003, cuyo título es “La alfabetización inicial, un factor clave del rendimiento lector”⁶, el cual se realizó con el objetivo de mostrar que una parte importante del éxito en el aprendizaje de la lectura, en la educación básica, dependía del desarrollo cognitivo y psicolingüístico de los niños en los años anteriores a su ingreso al primer año básico, principalmente en el período del Jardín Infantil.

Para tal estudio se contó con una población muestra de 400 niños, encontrándose: que solamente un 28% de los niños tenía un rendimiento suficiente en los procesos de lenguaje escrito y sistema de escritura, mientras que un 34.7% de los alumnos que ingreso al primer año, no estaban en condiciones de iniciar con éxito el aprendizaje de la lectura. Por otra

⁶ Bravo, Luís. Villalón; Orellana. La alfabetización Inicial: un factor clave del rendimiento lector. Investigación. FONDECYT # 1010169. 2003.

parte, dentro de los resultados se encontró que el reconocimiento de algunos nombres escritos, el conocimiento de al menos 12 letras y la identificación del fonema inicial de dos palabras, al ingresar al primer año, predecían el rendimiento lector a fines del primer y segundo año básico. De igual manera, entre los procesos predictivos que aparecían con mayor frecuencia se encontraron, el desarrollo del lenguaje oral, de la conciencia fonológica, de la memoria verbal, de la velocidad para nombrar objetos y la asociación visual- semántica.

El resultado de esta investigación mostró que desde preescolar, se podía determinar cuáles eran los niños que tendrían mayores dificultades para aprender a leer; se confirmó así, que la clave del éxito en el aprendizaje inicial de la lectura, estaba en el desarrollo de habilidades de algunos procesos cognitivos y verbales básicos.

En conclusión, el aporte del anterior estudio a ésta investigación, radica en el análisis que se hace sobre la importancia de los conocimientos previos del niño en la adquisición y dominio de saberes sobre lectura y escritura antes de iniciar su escolaridad.

Otro aporte importante, a este estudio es el dado por las autoras Liliana Tolchinsky Landsmann y Ana Sandbank en el artículo: “Producción Reflexión Textual: procesos evolutivos en influencias educativas”, correspondiente a una investigación, cuya población

estudiada estaba compuesta por 62 niños israelíes de 5 a 7 años, de los grados iniciales de escuelas de clase media baja.

Los grupos comparados eran homogéneos en términos de lugar de nacimiento, educación y profesión de ambos padres; además los niños estuvieron expuestos a sistemas de enseñanza que diferían en su concepto de qué es escribir, y en cómo concebían los pasos sucesivos para dominar la escritura.

Para este estudio se tuvieron en cuenta dos condiciones: las diferencias entre el currículum formal, analizando los programas escritos y los materiales escolares; y currículum real, analizando las actividades realizadas en clase. Todos los niños fueron entrevistados en el primer mes de clases. Esto significaba, que el grupo de jardín de infantes, no había tenido ningún contacto sistemático con la enseñanza de la lectura o la escritura, el segundo grupo, estaban iniciando su aprendizaje formal y el tercero, había tenido un año completo de enseñanza.

Todos los niños escucharon el mismo cuento y lo comentaron, posteriormente se les pidió en forma individual que lo escribieran; como resultado se obtuvo que los niños entrevistados, se encontraban en distintos niveles de escritura. La mayoría de los de segundo grado (63%), escribía convencionalmente, el 50% de los niños de primer grado usaban letras con valor sonoro convencional; en cuanto a los de jardín infantil, eran capaces de crear listas de construcciones nominales cuando los textos eran cortos, o frases

complejas, narraciones más largas y con una estructura de los enunciados más elaborada, cuando eran textos largos.

Para el análisis de la expresión lingüística en etapas preconventionales de la escritura, se tuvo en cuenta el texto, como unidad de análisis, de varios niveles. Un nivel constituido por lo que el niño dice mientras escribe junto con lo que queda registrado en el papel. Otro nivel es el del texto formado mientras se interpretaba lo producido; y el tercer nivel es lo producido durante la revisión del texto, siendo relevantes los dos primeros niveles.

A partir de los resultados obtenidos, se pudo concluir que desde los 5 años el niño tenía la capacidad de considerar los textos desde múltiples perspectivas, figurativas, ortográficas, de contenido, etc. Sobre esta multiplicidad de perspectivas el ambiente educativo marcaba su elección y entonces las diferencias eran evidentes. A igualdad de condiciones sociales, existían conocimientos básicos que se construían fuera de la escuela y no parecían ser influidos por la acción educativa.

La importancia de este estudio en la presente investigación, parte del reconocimiento que los autores hacen, sobre la no necesidad de la influencia pedagógica en la adquisición de algunos conocimientos sobre lectura y escritura en los niños, sin importar su trabajo extraescolar o su estrato socioeconómico. Es decir, se ratifica el reconocimiento de saberes previos a la educación formal. Siendo este aspecto una de las variables analizadas en el presente estudio.

Antecedentes Nacionales

En cuanto a investigaciones nacionales que aportan al presente estudio, se encuentran las siguientes:

El estudio realizado por las Fonoaudiólogas Gloria Rodríguez y Rosa Maria Niño en instituciones públicas del departamento del Valle del Cauca, entre el año lectivo 1998 – 1999, con docentes de los grados primero y segundo de educación básica de estas instituciones, a través de un convenio entre la Universidad del Valle, el ICETEX y el Ministerio de Educación Nacional y cuyo título es: “Evaluación de la lectura y la escritura en los grado de las escuelas públicas de sectores rurales y urbanos del Valle del Cauca”

Para esta investigación fueron evaluados 106 estudiantes de los grados primero y segundo de escuelas públicas de los municipios de Buenaventura, Cali, Tulúa, Palmira y Cartago. (Vale la pena aclarar que los niños evaluados pertenecían a los sectores rurales y urbanos de los municipios anteriormente mencionados) Como objetivo general del estudio las investigadoras se propusieron describir los modos de leer y escribir de los niños de los grados iniciales. Por otra parte para la evaluación de los niños de tal investigación fue utilizado el instructivo elaborado por el Licenciado Mauricio Pérez Abril de la Universidad Nacional en el año 1997; el cual fue modificado para los propósitos de la investigación.

Dentro de los resultados obtenidos al presentarles los diferentes tipos de textos y a la realización de la pregunta *¿Qué es esto?*, se registro que los textos mas reconocidos por su nombre fueron: la propaganda con un 13.2%, el cuento con 11.3% y la receta con 7.5%, posteriormente al preguntarles a los niños *¿Para qué sirve?*, cada texto presentado, los textos a los que los niños le atribuyeron correctamente su función fueron: el cuento con el 12.20%, seguido de la receta y la tarjeta con 2.80% para cada uno, por el contrario los textos a los que los niños no lograron asignar correctamente su función fueron: la carta y la propaganda.

En cuanto a las respuestas obtenidas, al realizar la pregunta *¿De qué crees que trata el cuento?* (Anticipación), se clasificaron los siguientes resultados: ideas sueltas 48.20%, nombra los personajes 17%, narra mas de 1 idea 10.60%, narra superestructura 0.40% y no sabe 23.50%; En cuanto a la actividad de renarración, obtenida ante la consigna *“Cuénteme el cuento que leímos”* las respuestas más frecuentes fueron clasificadas de la siguiente manera: repite con apoyo de imágenes 6.40%, repite manteniendo la secuencia 3.20%, enumera acciones 11.70%, repite sin secuencia 27.60%, realiza una narración diferente 12.80%, no realiza el ejercicio 29.80%.

De igual manera, en cuanto al conocimiento de la superestructura textual del cuento, 71.57% de los niños reconoció la estructura, dando respuestas, que fueron clasificadas de la siguiente manera: reconoce el cuento sin dar razones, reconoce el cuento y da más de una característica, reconoce elementos, menciona razones de otro tipo, y por otra parte sólo el 28.30% no logró identificar la superestructura del cuento.

Finalmente, en la evaluación de la Funcionalidad la escritura, a través de la consigna *¿Para qué crees que sirve escribir?*, las respuestas más frecuentes fueron: reconoce las funciones escolares de la escritura 68.16%, reconoce las funciones sociales de la escritura 14%, otras razones 7.50%, no sabe 10.30%.

Las conclusiones a las que las autoras de la investigación llegaron, parten inicialmente de la caracterización sociodemográfica de los niños participantes del estudio, ya que hacen referencia a la influencia de ésta en los resultados obtenidos; es decir, la procedencia (rural o urbana) de los niños, influyó significativamente en el reconocimiento de los diferentes textos por parte de ellos.

Por otra parte, se tiene en cuenta la historia escolar del niño en las respuestas dadas por el mismo, argumentando que, no era igual la respuesta dada por un niño que hubiese tenido escolaridad previa, a uno que no lo hubiera hecho; de igual manera las experiencias sociales de los niños, les permitía identificar correctamente un mayor número de textos y sus usos.

Del mismo modo, la falta de interacción de los niños con diferentes tipos de textos no les facilitó la realización de una buena anticipación, lo que le permitió a las investigadoras reconocer las falencias en la identificación y dominio de las diferentes superestructuras textuales. En cuanto a la renarración las autoras refieren, que la realización de esta tarea por parte de los niños se vio apoyada principalmente en las imágenes, pero sin tener en cuenta el orden cronológico de la misma, pero sí incluyendo vivencias familiares y adaptando la narración a su vocabulario.

Finalmente, en cuanto al reconocimiento que los niños le dan a la funcionalidad de la escritura, permitió a las autoras reconocer que los niños miran esta actividad como un hecho netamente escolar, en el cual, no tienen en cuenta las función social que este cumple, lo que les da una idea del empobrecimiento de su entorno como cultura letrada dando una separación tajante entre la sociedad y la escuela.

La importancia de esta investigación para el presente estudio, radica en que a partir de ésta se toma y posteriormente es adaptado el instructivo para la evaluación de los niños, por lo tanto el análisis de los resultados permitirá crear un parámetro de comparación de los resultados obtenidos en las dos investigaciones.

Otro estudio encontrado, fue el realizado en el año 2002, en la escuela Normal superior Maria Auxiliadora del municipio de Copacabana, Antioquia, en donde el docente Rubén Hurtado⁷, en colaboración con los docentes del grado primero de la institución, desarrolló un estudio sobre los Procesos Lingüísticos y Cognitivos más utilizados en los niños de primer grado de educación básica primaria, para resolver las tareas de leer y escribir.

Para dicho estudio se contó con 47 niños del grado primero, con los que se abordó la enseñanza de la lectura y a la escritura desde un enfoque constructivista y a quienes se les realizó una valoración del estado inicial y final del nivel de aprendizaje del sistema de escritura y del lenguaje escrito, además de realizarse un trabajo de apoyo pedagógico entre éstas dos evaluaciones, es importante aclarar, que para la presente investigación sólo se tendrán en cuenta los resultados de la evaluación inicial.

⁷ Hurtado. Rubén Darío & Cols. Lectura y escritura en la infancia.” Estrategias pedagógicas para facilitar su construcción”. Ed. L&V Impresores. Copacabana Antioquia. Colombia. Pág.151-158.2003.

En primer lugar se indago sobre la profesión y grado escolar de los padres obteniendo los siguientes resultados: en cuanto al grado de instrucción de los padres, el 55.3% de ellos eran bachilleres, el 29.7% universitarios y el 25% restante había cursado la primaria y algunos grados de secundaria; en lo que a la ocupación de los mismos se refiere, la gran mayoría de las madres se dedicaba a las labores del hogar y los padres a la construcción.

Por otra parte, los resultados de la evaluación inicial escritura, fueron: 16 niños evaluados realizaban grafías sin control (34 %), 10 manejaban la hipótesis de cantidad (21%), 5 la hipótesis de variedad (10.6%), 9 la hipótesis silábica (19.1%), 2 la hipótesis silábico – alfabética (4.2%) y 5 la hipótesis alfabética (10.6%).

El aporte de este estudio a ésta investigación, radica en la evaluación inicial que se hace a los niños del estudio, sobre el nivel de escritura en que se encontraban al empezar su educación formal, siendo éste un parámetro de comparación importante con respecto al presente estudio. Ya que, en ésta investigación los niños habían tenido una escolaridad previa dentro de la misma institución con una enseñanza de enfoque constructivista. Por otra parte, el estudio hecho por Hurtado, tiene en cuenta factores como: la profesión y grado escolaridad de los padres, elementos que son considerados en este estudio.

De igual manera, se cita la investigación: “Explorando la metacognición: evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad”,

llevada a cabo por Rita Flórez, Sandra Paola Mondragón, Carolina Pérez y María Cristina Torrado (2003), en la ciudad de Santa Fe de Bogotá, para la cual se propusieron dos grandes objetivos: primero, crear un instrumento que permitiera evaluar las operaciones metacognitivas implicadas en los procesos de lectura y escritura; segundo, describir y categorizar las operaciones metacognitivas evidenciadas en los procesos de lectura y escritura en niños y niñas.

Se seleccionó una muestra de 36 sujetos (18 niños y 18 niñas, 3 niños y 3 niñas por cada grado escolar) que cursaran transición y básica primaria en una institución educativa, perteneciente al estrato socioeconómico tres, de la ciudad de Bogotá; con un nivel de desarrollo del lenguaje acorde a la edad y con una edad cronológica similar tanto en años como en meses.

Se aplicaron dos tareas estructuradas, en las cuales se utilizó la estrategia de pensamiento en voz alta durante la realización de la tarea y una entrevista posterior al desarrollo de la misma. La primera tarea permitía evidenciar operaciones metacognitivas en lectura, comprendiendo dos partes: un texto de tres párrafos en los cuales se aumentaba el nivel de exigencia; al incorporar un número de palabras desconocidas, que buscaban ocasionar verbalizaciones o comportamientos metacognitivos, mediante el pensamiento en voz alta durante la actividad; y una entrevista breve, inmediata a la finalización de la lectura.

La segunda, tarea evidenciaba operaciones metacognitivas en escritura. En esta actividad de producción de un texto escrito, se utilizó el dictado para propiciar la producción de textos autónomos y permitir al niño, usar su memoria de experiencias para la creación de un texto escrito, que funcionara como un medio de comunicación, para lo cual se le solicitó narrar un cuento, posteriormente, el entrevistador hablaba con chico acerca de las partes más interesantes del cuento y posteriormente le pedía que le dictara el mismo cuento para publicarlo en el periódico. Durante el dictado, el entrevistador asumía sólo el papel de escritor, y no brindaba ninguna ayuda más que la de recoger las palabras del niño. Una vez éste terminaba de dictar el texto, el adulto lo leía en voz alta y por último realizaba preguntas dirigidas hacia la edición del texto.

De acuerdo con los resultados obtenidos en producción escrita, se reconoció que los niños a edades tempranas, cuando iniciaban su acercamiento al proceso escritor, poseían un conocimiento estratégico poco elaborado, lo cual indicaba que no presentaban un conocimiento amplio acerca de las estrategias más eficaces para resolver un problema de escritura.

La relación directa más significativa fue la establecida entre el nivel de metacognición en lectura y el nivel de comprensión lectora, permitiendo confirmar que a mayor nivel de metacognición se es mejor lector. Igualmente, se encontró que existe una correlación directa entre las variables de metacognición en

escritura con producción escrita, ya que al ser la metacognición un proceso de control y monitoreo activo, permite regular las acciones por medio de operaciones como la planeación, el monitoreo y la evaluación, las cuales facilitaron la identificación, selección y organización de la información que debía ser transmitida en el texto para cumplir con éxito la tarea.

Como se esperaba, se encontró una relación interesante entre el grado escolar de los estudiantes con respecto a las otras variables. Se reconoció que los desempeños de los niños evolucionaron a medida que aumentaba su grado escolar.

Aunque el presente estudio no analiza las habilidades metacognitivas de los niños, sí tiene en cuenta las habilidades de producción y comprensión de los niños, las cuales son analizadas en el estudio de Rita Flórez, siendo éste un aspecto importante al momento de discutir las respuestas obtenidas en el presente estudio.

Antecedentes Locales

Las estudiantes de último semestre del programa de Fonoaudiología en la Universidad del Cauca, Paola Bautista e Isabel Perafán, realizaron una

investigación sobre la “Caracterización de las prácticas de enseñanza de la lectura que desarrollan los docentes en el nivel preescolar de las instituciones educativas oficiales del municipio de Popayán 2005”.

Este estudio fue de tipo descriptivo, de corte transversal. La población estuvo constituida por los maestros de nivel preescolar de 135 instituciones educativas oficiales y la muestra se compuso por 30 de ellos, quienes respondieron a una entrevista individual.

Para la recolección de la información se utilizó un único instrumento, en el que inicialmente se registraban los datos que permitían la identificación y la caracterización sociodemográfica de los maestros, y luego se registraban las respuestas a cada pregunta. Se presentó un total de 12 preguntas, de las cuales tres demandaban como respuesta un sí o un no que los docentes debían justificar; las 9 preguntas restantes eran abiertas y podían contestarlas mediante la enumeración de varias opciones, que no eran dadas previamente por el entrevistador.

Se encontró que el 56.66% de maestros afirmó enseñar a leer en preescolar y un 43.33% refirió no enseñar a leer en este nivel, pues planteó que la enseñanza de la lectura debía tener lugar en el grado primero. Por otro lado es importante resaltar que menos de la mitad de los maestros (43.32%) identificó que los niños tengan algún tipo de conocimiento sobre la lectura sin necesidad de una

instrucción formal y que un alto porcentaje (36.66%) afirmó que sus alumnos no tenían conocimientos previos sobre lectura antes de ingresar a la escuela. En cuanto a los requisitos que un niño debe cumplir para iniciar el proceso de aprendizaje de la lectura, la mayoría de profesores (73.33%) consideró el desarrollo de la psicomotricidad, y un 56.66% el de la sensopercepción, siendo los porcentajes de mayor prevalencia. A pesar de que el 50% de los docentes definió leer como comprender el significado de un texto, un 63.33% de ellos propone actividades de sensopercepción, un 26.66% refirió actividades de psicomotricidad tanto gruesa como fina, un 20% enseña grafemas aislados y la combinación entre ellos y un 13.33% promueve actividades como la realización de planas de dichos grafemas y sus combinaciones para su enseñanza.

El estudio permitió identificar que gran parte de los docentes entrevistados no se han apropiado de los aportes que diversas investigaciones han realizado sobre la lectura, su enseñanza y aprendizaje.

El aporte de este estudio a la presente investigación, es el reconocimiento que hacen los docentes de la prevalencia en el dominio de actividades de psicomotricidad y sensopercepción previas a la enseñanza de la lectura y la escritura y la no aceptación de los mismos, sobre los conocimientos previos que acerca de la lectura y la escritura poseen los niños al iniciar su educación formal.

1.4 JUSTIFICACIÓN

Si bien desde la década de los 80 las investigaciones psicogenéticas han demostrado que los niños inician su aprendizaje de la lectura y la escritura desde mucho antes de ingresar a la escuela, estos aprendizajes por lo general no son reconocidos en preescolar. Lo anterior, arroja como consecuencia unas prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura poco significativas en los grados iniciales y, por lo tanto, un deficiente desempeño lector y escritor de los mismos y un desagrado frente a la realización de tales tareas (Ferreiro 1991, Tolchinsky 1993).

Como una manera de contribuir a la solución de tal situación, el presente estudio busca explorar los conocimientos que un grupo de niños que apenas se dispone a iniciar su educación formal, tiene sobre lectura y escritura, considerando que tales conocimientos juegan un papel muy importante en el aprendizaje de los mismos en la escuela y que deberían ser un referente obligado para la planeación e intervención pedagógica de los docentes de preescolar; Teniendo en cuenta, que el impacto de esta situación es profundo si se considera que actualmente existen 1.815 niños cursando preescolar en Popayán, 2.052 en el departamento del Cauca y un total de 17.012 en Colombia⁸.

⁸ www.mineducacion.gov.co/ Perfil del sector educativo del departamento del Cauca. Abril del 2004.

Realizar esta investigación, permitirá a Fonoaudiólogos y docentes interesados en la enseñanza y el aprendizaje de los procesos de lectura y escritura, conocer un instrumento que permite explorar tales saberes en niños, que no necesariamente leen y escriben convencionalmente. Esto es un aporte significativo, pues la mayoría de pruebas para niños de preescolar se limita a establecer el alcance de los que, se supone, son “requisitos” para aprender a leer y escribir, en lugar de caracterizar las competencias propiamente lectoras y escritoras de los chicos. Además, los instrumentos para evaluar la lectura y la escritura generalmente están pensados para sujetos que ya leen y escriben convencionalmente.⁹

Por otro lado, al reconocer los conocimientos que los niños tienen sobre la lectura y la escritura antes de iniciar la educación preescolar obligatoria, los profesionales mencionados podrían crear estrategias de promoción de tales aprendizajes, que resulten coherentes con tales conocimientos. Este trabajo, por lo tanto, podría contribuir a la transformación de las prácticas de enseñanza tradicionales identificadas en la ciudad de Popayán, por investigaciones como la de Bautista y Perafán (2006).

De igual manera, este trabajo aporta elementos a la discusión actualmente vigente sobre la pertinencia o impertinencia de la enseñanza de la lectura y la escritura en

⁹ CONDEMARIN, Mabel & otros. Madurez Escolar “Manual de evaluación y desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje escolar”. Andrés bello. Santiago de Chile. pag 13 – 14. 1981

el preescolar. Esto es porque, al identificar que los niños han desarrollado ciertas competencias en la lectura y la escritura antes de someterse a una enseñanza formal, es innegable la posibilidad de continuar aportando al desarrollo de tales competencias en el primer nivel de escolaridad obligatoria.

Desde otro punto de vista, puede plantearse que este trabajo arroja información sobre la calidad de estímulos que ofrece la familia para el aprendizaje lector y escritor de los niños, pues al tratarse de chicos que apenas inician el preescolar, podría atribuirse sus competencias a las posibilidades que brinda el hogar. Por lo anterior, la información que arroje este estudio podría ser tomada en cuenta para el diseño de estrategias de promoción de la lectura y la escritura en el hogar, considerando que si los padres favorecen este aprendizaje desde los primeros años de vida del niño en contextos significativos, contribuirían a prevenir posibles problemas de aprendizaje.

Por último, esta investigación contribuye al trabajo “Diseño e implementación de una propuesta conjunta entre Fonoaudióloga y Docente, para el aprendizaje de la lectura y la escritura en el preescolar” que viene desarrollando la Magíster Pilar Chois Lenis, en el marco del cual, este estudio permite la identificación de algunos contenidos que deben ser tomados en cuenta para la formulación de la propuesta y la posterior evaluación del impacto de la intervención.

Por todo lo anteriormente enunciado, se espera que el aprovechamiento de los resultados de este trabajo redunde, no sólo en beneficio de la formación del grupo objeto de estudio, sino también de la de todos los niños de grados iniciales, cuyos tutores (maestros, fonoaudiólogos y familiares) empiecen a tener en cuenta los saberes que sobre lectura y escritura construyen en ambientes extraescolares.

1.5. OBJETIVOS

1.5.1 OBJETIVO GENERAL

Identificar los conocimientos que, sobre lectura y escritura, tienen los niños que inician transición 3 en la escuela Normal Superior de Popayán, en el año lectivo 2007.

1.5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar algunas características sociodemográficas como la edad y la escolaridad previa en la población objeto de estudio.
- Identificar los tipos de textos que reconocen los niños y la función social que les atribuyen.
- Reconocer las competencias de los niños para la anticipación y renarración de un cuento.
- Determinar las habilidades de los niños para la producción de un texto escrito y su nivel de aprendizaje del sistema de escritura.
- Identificar las funciones que los niños atribuyen a la lectura y a la escritura.
- Identificar las actividades que, sobre lectura y escritura, realizan los niños en el hogar.

2. REFERENTE TEÓRICO

En éste capítulo son argumentados teóricamente los procesos que desarrolla el niño dentro del aprendizaje de la lectura y la escritura, a través de la definición que hacen diversos autores sobre conceptos como lectura, escritura, lenguaje escrito, sistema de escritura entre otros y que sustentan las actividades evaluadas en este proyecto.

2.1 LA LECTURA

Leer es construir activamente la comprensión de un texto, en función de proyectos y necesidades del momento, según refiere Jolibert (1998). Esta definición evidencia el reconocimiento que hace la autora del papel activo que cumple el sujeto durante la lectura y la función social de ésta, al señalar que se lee para responder a necesidades e intenciones determinadas.

Cuetos¹⁰ también reconoce la actividad del lector; señala que éste debe mantener una actitud personal, activa y afectiva hacia la lectura, pues así aporta sus conocimientos para interpretar la información, regula su atención y motivación y genera predicciones y preguntas sobre lo que está leyendo. Por eso, el acto de

¹⁰ CUETOS citado por José Luís Ramos Sánchez, Procesos de lectura y escritura: descripción, evaluación e intervención E.O.E.P. General de Mérida, Facultad de Educación (UEX). 2002.

leer es entendido como un proceso dinámico de desarrollo cognitivo asociado al hecho de actuar, donde se da la intervención de las relaciones sociales y afectivas.

Para este autor, una vez que se ha comprendido el texto, es necesario que se integre en la memoria del lector. Esto será posible siempre que se establezca un vínculo entre la información que el lector ya posee y la nueva información que ha comprendido. En este momento, los conocimientos previos que poseen los sujetos adquieren importancia, puesto que cuanto más conocimiento se posea sobre un tema, mejor se podrá comprender y con mayor facilidad se podrá retener.

La lectura, entonces, puede constituirse en una herramienta privilegiada para la construcción de conocimientos. Tal como plantea García Márquez (2003): “leer es conocer el mundo”, porque cada texto enriquece el saber y llena de nuevas experiencias; la lectura permite explorar nuevas culturas y estar a la vanguardia de los avances y la tecnología.

A la luz del modelo interactivo se asume la lectura como un proceso de interacción entre un lector y un texto en un contexto determinado. Desde ésta perspectiva, Camps y Colomer (1996), plantean que el lector es considerado un sujeto activo que emplea conocimientos variados para obtener información del texto y que reconstruye el significado del texto al interpretarlo de acuerdo con sus propios

esquemas conceptuales. Así, lo que el lector ve en el escrito y lo que este mismo aporta son dos subprocesos simultáneos y de estrecha interdependencia.

En los lineamientos curriculares en lengua castellana (MEN, 1998) se asume el modelo interactivo de la lectura y se define el acto de leer como un proceso en el que un sujeto, que posee variedad de conocimientos, intereses, deseos, gustos, etc., se relaciona con un texto que propone ciertos significados desde una perspectiva específica y que postula un modelo de lector. Por tanto, leer es un proceso complejo, donde interactúan el texto, el contexto y el lector y que va más allá de la identificación de grafemas¹¹.

Más que la descomposición de las palabras, la lectura debe proporcionar conocimiento, necesidad de explorar, de resolver dudas e interrogantes, debe lograr que el lector desarrolle nuevas experiencias y habilidades y que esté implicado en la construcción de significados sobre el texto.

Desde esta perspectiva, entonces, leer es un procedimiento que involucra procesos perceptivos pero no se limita a ellos; es una tarea esencialmente cognitiva y lingüística. Orozco (2003), quien acoge tal planteamiento, identifica algunos procesos cognitivos implicados en la búsqueda del sentido del lenguaje

¹¹ Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares. Preescolar. Lineamientos pedagógicos, niveles de educación forma. Ed. El ministerio.1998.

escrito: la inferencia y la anticipación. La inferencia es un proceso de razonamiento que permite ir más allá de lo que está escrito, con el que creamos hipótesis sobre el tema. El otro proceso de vital importancia es la anticipación sirve para confirmar o rechazar hipótesis que plantea la lectura, pues casi siempre el lector crea ideas sobre el contenido del texto que pueden o no ser acertados y que confirma o rechaza al leer el texto.

2.2 LA ESCRITURA

Según el Ministerio de Educación Nacional (1998)¹², escribir “No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas, se trata de un proceso que es social e individual, en el que se configura el mundo y se ponen en juego saberes, intereses y que a su vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir, escribir es producir el mundo”.

Esta definición pone sobre relieve que la escritura excede ampliamente la codificación, es decir, producir un texto escrito demanda del sujeto mucho más que la capacidad de convertir los sonidos en letras. En consonancia con lo

¹²MEN. Lineamientos curriculares Op. Cit. Pág. 45 – 52

anterior, Emilia Ferreiro (1.982)¹³ señala que en la producción de textos deben considerarse diversos aspectos como el contenido y el interés que se transmite, la forma de expresarlo, la intención de la escritura y la diversidad de modos discursivos que pueden adoptarse de acuerdo con el propósito comunicativo.

Por otro lado, el MEN (1998) resalta la escritura como proceso social, como un acto que surge de una necesidad de comunicarse con un interlocutor en un contexto determinado. Este planteamiento es compartido por Jolibert y otros (1998), quienes plantean que escribir es producir mensajes reales, con intencionalidad y destinatarios reales, lo cual se opone a copiar o caligrafiar. Así mismo, plantea que escribir es producir un tipo de texto particular en función de necesidades, lo cual resalta el hecho de que los diversos tipos de textos se ponen al servicio del escritor, quien debe seleccionar el más adecuado de acuerdo a la práctica social en la que participa.

En el mismo sentido, Cassany (1999)¹⁴ define la escritura como un hecho claramente cultural, un artefacto inventado por las personas para mejorar su organización social: para comunicarse a distancia, establecer formas de control grupal o acumular los saberes e inaugurar la historia en el sentido actual. Se trata

¹³ FERREIRO, Emilia y GÓMEZ, Margarita. *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de Lectura y Escritura*. México. Siglo XXI Editores. 1982.

¹⁴ CASSANY, Daniel. *Construir la Escritura*. Editorial Paidós. Barcelona. España. 1999

principalmente de una actividad para la consecución de objetivos, según señala este autor.

A la luz de estas definiciones se puede reconocer que en la escritura de un texto intervienen dos subprocesos: uno de codificación, que demanda la capacidad gráfica del escritor y uno de producción textual, que implica la organización del discurso de acuerdo con las reglas del lenguaje escrito en un tipo textual determinado.

En coherencia con lo anterior, puede plantearse que un sujeto que no sepa aún hacer la conversión de fonema a grafema, es decir, que no escriba convencionalmente, puede producir un texto escrito cuando otra persona alfabetizada haga la tarea de “secretario”, haciendo uso de sus conocimientos sobre el lenguaje escrito.

Tal como afirma Jolibert (1998), para un niño saber escribir es, en primer lugar, poseer una estrategia de producción de textos que se apoye en diversas competencias. Por un lado, en su capacidad de representación, tanto de la situación como del tipo de texto que desea producir, por otro lado, en competencias que le permitan escoger el tipo de texto que mejor conviene en una situación identificando en él sus principales características lingüísticas. Así mismo, el niño se apoya en una aptitud para gestionar la actividad de producción

considerando los diferentes niveles de estructuras de un texto y en competencias lingüísticas generales.

Por lo anterior, y como señala la misma autora, la capacidad de producción de un texto, no debe ser confundida con su capacidad de grafíar sus propios mensajes: “un niño de 4 a 6 años es capaz de producir mucho más de lo que, en este momento, es capaz de grafíar. Es capaz de producir textos mucho más amplios y más complejos, siempre que alguien los grafíe por él, es decir, siempre que él pueda dictar su texto a un secretario a su disposición” Al inicio el secretario simplemente registra lo dictado, transcribe fielmente el texto sin buscar corregirlo. Pero más tarde, poco a poco, el secretario se transforma en un interlocutor que realiza preguntas, construyendo así una discreta reflexión metacognitiva. Mientras tanto a lo largo del año, en kínder, primer año y en primer semestre de segundo año, deben instaurarse sesiones de producción colectiva en el pizarrón, o en un paleógrafo actuando el docente de secretario.¹⁵

En esta investigación se asume la producción textual como un proceso comunicativo que demanda el ejercicio de competencias cognitivas y lingüísticas, y que tiene lugar en una práctica social determinada.

¹⁵ Jolibert, Op. Cit. p. 219

2.3 LENGUAJE ESCRITO

Desde el inicio del hombre, éste siempre ha sentido la necesidad de comunicar y/o almacenar información para posteriormente ser transmitida y es entonces allí donde aparece el sistema de escritura y el lenguaje escrito como medio de comunicación y expresión del hombre; Inicialmente, podría decirse que el lenguaje escrito es una función particular de la lengua, diferente al habla o cualquiera de las formas de expresión humana, siendo las diferentes situaciones comunicativas las que le dan un sentido, de ahí que éste sea un aprendizaje continuo que desarrolla el niño a partir de la interacción con diversidad de textos.¹⁶

Para Ferreiro y Teberosky (1992), La lengua escrita está presente en toda la vida cotidiana cumpliendo una función social, por lo tanto es lógico pensar que antes de iniciar la escuela el niño ya ha construido conocimientos sobre la misma, es decir es la sociedad el medio en el cual el niño inicia su aprendizaje y construcción a través de la interacción con el entorno, es decir, *el conocimiento se crea a partir de la experiencia*. En otras palabras, la Lengua Escrita es un aprendizaje que inicialmente se da de forma espontánea en el niño a partir de la interacción con un ambiente escrito en donde la cultura, la forma de comunicación y producción

¹⁶ Jaramillo, Amaya. Adriana & Negret, P. Juan Carlos. La construcción de la lengua escrita en el grado cero. Ministerio de educación nacional. Bogota. Colombia. Pág. 7 – 11. 1991.

textual cumplen un papel importante, pero que finalmente requiere de un acompañamiento metodológico que estimule y cultive la misma.

Del mismo modo, Piaget (1989), Vigotsky (1991), Bruner (1992) y Teberosky (1992), plantean: “Que el lenguaje y la lengua escrita en particular son determinantes en los procesos de construcción de los saberes”, convirtiéndose en objeto de conocimiento de carácter social, que le permite al niño reconocer y reproducir el lenguaje escrito, aún sin saberlo conceptualmente, pero reconociéndolo si como una forma de comunicación¹⁷.

Es decir, desde que el niño inicia la adquisición de los conocimientos sobre la lectura y la escritura, empieza a reconocer y producir textos que se irán transformando con la madurez del pensamiento y la adquisición del sistema de escritura, que le permitirá comprender, diferenciar y emplear de forma correcta tanto el lenguaje oral como el lenguaje escrito para transmitir su pensamiento; de igual manera, Teberosky (1992) afirma que el inicio del conocimiento sobre el lenguaje escrito, no depende del manejo personal de la escritura, por lo tanto, no coincide con el inicio de la escolarización del niño.

¹⁷ Jurado, Valencia. Fabio. El aprendizaje de la lecto-escritura desde la perspectiva de la narratividad, la competencia comunicativa y la argumentación infantil. En: Programa de capacitación docente básica primaria. Bogota. Colombia. Pág. 8 – 12. 1998.

Es importante resaltar que la lengua escrita no se adquiere de manera idéntica en todos los sujetos, ya que ésta depende de frecuencia en el desarrollo de actividades de comprensión, interpretación y producción textual del niño, por lo tanto la construcción de la lengua escrita se deriva más del desarrollo de los esquemas que se van consolidando el niño, que de la enseñanza sistemática de la misma. En otras palabras, la lengua escrita es un proceso en el cual los niños aprenden el lenguaje a través del lenguaje, donde este aprende a escribir escribiendo y a leer leyendo (*La practica hace al maestro*); siempre y cuando este aprendizaje parta del interés, la necesidad y las expectativas del niño; es decir el lenguaje escrito es un proceso intelectual que crece, se perfecciona y acompaña al hombre a lo largo de la vida.

Por el contrario, Tolchinsky (1996) plantea que el lenguaje escrito debe estar influenciado por el dominio de propiedades tanto formales como instrumentales de escritura, reconociendo las propiedades formales como las formas gráficas en las que se plasma el lenguaje (sistema de escritura) y las propiedades instrumentales como la aplicación que tienen el lenguaje escrito y las variaciones del mismo de acuerdo con las necesidades de comunicación.

En conclusión, según, Teberosky (1991) ¹⁸ el lenguaje escrito es la capacidad para producir y reproducir de forma más o menos fija las características principales de este lenguaje, aunque no se posea la habilidad para plasmarlo correctamente.

2.4 APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA

Bravo, Villalón y Orellana (2003), refieren que el aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura, requiere de la activación de habilidades cognitivas diferentes de las que son necesarias para hablar.

El proceso de apropiación mental del lenguaje escrito, en los niños que ingresan al primer año básico, tiene mayor o menor éxito según sea el desarrollo cognitivo alcanzado por ellos en los años del jardín infantil. Según Josette Jolibert (1998), dicha activación de las habilidades depende de la interacción que tenga el niño con el contexto en el que está inmerso, tal como lo plantea la teoría constructivista. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es visto como un proceso que debe ser significativo, activo, interactivo y reflexivo.

¹⁸ Teberosky. Ana. Aprendiendo a escribir. Ed. Horsory. Barcelona España. Pág. 17 – 23. 1991.

Significativo, cuando el aprendizaje tiene sentido en la vida del aprendiz, cuando se articula con sus aprendizajes previos y siente que va a servir para algo; activo, puesto que se construyen competencias y conocimientos a través de la acción; interactivo social, ya que resulta de la interacción con los compañeros, la familia, la comunidad y, por supuesto, el docente y reflexivo, porque demanda al aprendiz reflexionar sobre lo aprendido y sobre cómo se construyeron estos aprendizajes (metacognición) sistematizando lo logrado.

Esta concepción del aprendizaje, centrado en el alumno y en su actividad, se contrapone a la concepción conductista de un aprendizaje por inculcación, repetición, memorización mecánica y por modelaje del cerebro en los niños¹⁹.

Para la autora en mención, los niños son visualizados como seres inteligentes, activos, curiosos, llenos de iniciativas, responsables, sociales, capaces de hacer y aprender mucho más de lo que se les pide generalmente, siempre que se les proporcione las condiciones adecuadas y no se les impida crecer. Esta concepción se contrapone a la imagen de niños, como seres débiles, afortunadamente “dotados” o irremediablemente “limitados”, es decir, con definidas ventajas o desventajas , genéticas, sociales; a la imagen de niños “flojos” “ traviesos” etc.

¹⁹ Jolibert, Josette y otros. Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula. Providencia Santiago: Dolment estudio, p. 205 (1998).

En consecuencia, los niños son capaces de aprender a leer y escribir, siempre que exista un clima cálido, acogedor para sus propias experiencias, su cultura, su lenguaje, capaz de incentivar sus iniciativas, curiosidades, exploraciones y toma de decisiones. Un medio estimulante hecho de expectativas positivas y de intercambios sociales múltiples, permite experimentar situaciones de aprendizaje que sean situaciones de vida, que tengan sentido para ellos, que estén en sus proyectos, que les estimulen a actuar, comunicar, compartir con sus compañeros y aprender más para poder actuar y comunicar mejor.

Para que los niños aprendan a leer y a escribir, se requiere un ambiente que les invite a hacer uso de textos auténticos de todo tipo, que sirvan para algo; materiales múltiples, estimulantes y variados, que correspondan a la diversidad de sus deseos, de sus necesidades, de sus proyectos. También se necesita el apoyo metodológico adecuado, que los motive a ser realmente activos, a reflexionar sobre sus aprendizajes y a encontrar o elaborar las herramientas apropiadas, cuando lo necesiten.

Precisamente Brown, Collins & Duguid (1989) plantean que el aprendizaje es un aspecto esencial de la práctica y la actividad, asociado con participación y no con adquisición. Dichos autores argumentan que el conocimiento es situado; es un

producto de la actividad, del contexto y de la cultura en la cual éste es desarrollado y usado²⁰.

Jolibert (1998) afirma que el lenguaje se va construyendo poco a poco, de manera estructurada, a través de la interacción, de la comunicación efectiva con los demás y no a través de un sinnúmero de palabras y conocimientos que emplean los adultos para llenar los cerebros de los niños. El lenguaje oral se va construyendo a través de la comunicación con múltiples interlocutores, en situaciones reales de intercambios. El lenguaje escrito se construye través de la práctica efectiva: se aprende a leer leyendo, a escribir escribiendo, y también a leer escribiendo, y escribir leyendo.

Goodman (1992)²¹, por su parte, destaca que en una sociedad alfabetizada los niños aprenden cosas sobre el lenguaje escrito no sólo como resultado de una enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela, sino porque han sido miembros de una sociedad alfabetizada durante cinco o seis años; una sociedad cuyos miembros, haciendo caso omiso del nivel socioeconómico, usan la lectura y la escritura diariamente de diversas maneras. De acuerdo con esta autora, es importante entender cómo las diferentes formas de actos de lectura y escritura influyen en el desarrollo de la alfabetización del niño; al igual que el contexto

²⁰ DUQUE, Aristizábal Claudia Patricia. Conciliando el aprendizaje formal e informal de la lectura emergente en contextos escolares. Ibagué, 2006. P.125-129.

²¹ DUQUE, Op. Cit. p. 125-129.

(retomando a Halliday, 1975) en el que los preescolares acceden a la letra impresa y a su uso.

En las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura, según Goodman, muchas veces se ignora que antes de que los niños ingresen a la escuela, ya han crecido en un mundo alfabetizado y son precisamente estas vivencias de aprendizaje informal, las que deben tenerse en cuenta para empezar el aprendizaje formal de la lectura y escritura, ya que el reconocerlas, posibilitará comprender la individualidad de cada niño y la mejor manera de aprovechar sus raíces informales de alfabetización para formar buenos lectores y escritores.

Goodman afirma que es imposible considerar el desarrollo de la alfabetización sin entender el significado de la alfabetización en la cultura. En una sociedad orientada hacia lo impreso, la alfabetización de cada niño es alimentada por los nutrientes del entorno en el que crece.

Así mismo, el sistema escolar de cada país define los aprendizajes que los estudiantes de cada grado o ciclo escolar deben haber construido al finalizarlo. En Colombia, el MEN (resolución 2343 de junio de 1996) ha establecido que al concluir el preescolar los niños deben ser capaces realizar conjeturas sencillas, previas a la comprensión de textos y de otras situaciones, deben haber desarrollado formas no convencionales de lectura y escritura y demostrar interés

por tales procesos, lo cual va a permitir procesos de comunicación de emociones y vivencias a través de lenguajes y medios gestuales, verbales, gráficos, plásticos, medios de comunicación y en general, producciones culturales como el cine, la literatura y la pintura.²²

2.5 APRENDIZAJE DE LA LECTURA

Para Corral (1997)²³, los niños han demostrado que pueden aprender a leer antes de los 6 años, de la misma manera que aprenden a hablar; por lo tanto, leer, escribir, hablar y escuchar, deberían ser actos tratados de forma natural como integrantes de un proceso de comunicación. Según esta autora, aprender a leer es, desde el inicio, aprender a buscar significado a textos completos encontrados en situaciones reales de uso y desear, es decir, tener necesidad, de elaborar su sentido.

Según Jolibert (1998), es el niño quien autoaprende a leer, con ayuda del profesor y de sus interacciones con sus compañeros y otros lectores. Para el aprendiz, se trata de estructurar poco a poco cada día más finalmente, una realidad texto, identificada, desde el inicio, como compleja. En la escuela, aprender a leer, es

²² COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución 2343 de Junio de 1996: Indicadores de logros curriculares para el conjunto de grados del nivel preescolar. Santa fe de Bogotá: El Ministerio, 1996.

²³ Corral, Ana María. El aprendizaje de la lectura y escritura en la escuela infantil. Madrid: Revista Didáctica - Servicio de Publicaciones Universidad Complutense, (1997).

aprender a interrogar cualquier texto, en función de sus proyectos, construyendo su significado a partir de estrategias diversas y de indicios de distintos orígenes.

De acuerdo a Jolibert (1998), el lector aporta mucho a la construcción del significado de un texto, ya que lo aborda no solamente con el conocimiento previo, sino con el propósito de que responda a las necesidades del momento, sea de información, de entretenimiento, por otros objetivos combinados. Por otra parte, un texto manda centenares de señales, de informaciones, que aportan en la construcción de su significado. No hay por qué reducir estas señales, estas informaciones, sólo a las letras, como lo hacen los métodos tradicionales de enseñanza de la lectura.

Según Jolibert (1998), la capacidad de deletrear es una de las últimas competencias lectoras que se construyen, es el producto del aprendizaje, no su condición previa. Es normal que la decodificación, que hace referencia al dominio del sistema de las letras y de sus combinaciones, no sea adquirida antes del término del primer año o inicios del segundo año, por lo que es más fácil y más significativo, para los alumnos, identificar un texto o formular hipótesis a partir de un título que abstraer letras.

Esto no quiere decir, señala la investigadora francesa, que los docentes se despreocupen del asunto, sino que por el contrario, también apoyen su construcción por parte de los niños, pero no sin forzar su ritmo normal. La atención a las letras está vigente desde el inicio, pero la identificación y la articulación de las mismas se construyen poco a poco, a través de varias actividades, a lo largo de todo proceso de aprendizaje. En la actividad de producción libre cada niño debe elegir cómo va a grafíar su mensaje, para posteriormente explicárselo a sus compañeros y a su profesor, quienes son sus primeros lectores. Así se construye el sistema de escritura.

Igualmente, la autora propone que aspectos como el soporte, el tamaño, el hecho de que sea manuscrito o digitado, la silueta de los bloques de texto destacándose del fondo, constituyen informaciones iniciales para empezar a entender un texto. Desde el primer momento, en función del contexto en el cual se encuentra un texto, se pueden formular hipótesis de significado, de los elementos de la situación de comunicación: autor, mensaje, destinatarios, tipo de texto al que pertenece, valiéndose de diversas informaciones que aporta el texto. En el texto se combinan todos estos indicios en un único tejido complejo y significativo.

El lector lleva a cabo procesos mentales que involucran: aclarar sus motivaciones y expectativas para enfrentar un texto preciso, movilizar sus experiencias y conocimientos previos, seleccionar estrategias eficientes para interrogar el texto,

sacar informaciones de los diversos niveles del mismo y combinarlas, hacer hipótesis de significado e inferencias a partir de sus conocimientos previos. De esta manera procesa todos los datos, hasta construir un significado pertinente del texto, llegando a la comprensión del mismo, según señala Jolibert (1998)²⁴.

Para Blanca Cecilia Orozco (2003)²⁵, el funcionamiento de los niños pequeños frente a la búsqueda del sentido del lenguaje escrito, puede comprenderse si se conocen los procesos de comprensión del discurso, especialmente la inferencia y la anticipación. Afirma que la inferencia, tiene una estrecha relación con la comprensión y permite la integración y la coherencia local y global de la información; mientras que en la anticipación se adelantan los contenidos del texto, a través de la elaboración de hipótesis que se confirman o transforman a medida que avanza en la lectura.

Así mismo Ricón & otros (2003) ²⁶ señala que aunque toda lectura es un proceso continuo de formulación, verificación de hipótesis y predicciones sobre lo que ocurre en el texto, existen unas predicciones (anticipaciones) que se hacen necesarias antes de empezar cualquier lectura y que se pueden realizar a partir de: la superestructura, los títulos, las ilustraciones y los encabezamientos;

²⁴ *Ibíd.*, p. 205.

²⁵ OROZCO, Blanca Cecilia. *El niño: científico, lector y escritor*. Cali: Centro de investigación en psicología, cognición y cultura, 2003.

²⁶ RINCON, B. Gloria & Cols. *Entre textos “la comprensión de textos escritos en la educación primaria”*.Ed. Universidad del Valle. Pág. 108. 2003.

Anticipaciones en las que se ponen en juego las experiencias propias del lector y los conocimientos previos que sobre el texto tenga.

De igual manera ésta autora refiere que las anticipaciones se deben realizar o se realizan dependiendo del tipo de texto que se vaya a leer, por ejemplo en un texto narrativo o poético las anticipaciones que se hagan pueden no resultar precisas, por el contrario si se realiza una anticipación de un texto informativo o narrativo, ésta puede resultar más exacta; ya que el título de este tipo de textos es casi una macro estructura del mismo.

Por otra parte Orozco no plantea una postura radical en la que declara al niño capaz de comprender cualquier texto, ni de lograr su comprensión con una sola lectura, al contrario; al igual que el lector adulto, el niño requiere de varias lecturas de un texto para comprenderlo, por lo que introduce la *Relectura* como estrategia básica para la comprensión textual.

De igual forma, afirma que aprender a leer es un proceso en el que no se tiene que esperar a su culminación para declarar al niño como tal y defiende la posición según la cual los niños pequeños evidencian conocimientos sobre el lenguaje escrito antes de iniciar con el aprendizaje formal de la lectura, tales como diferenciar entre tipos de textos, anticipar lo que debe aparecer por escrito,

reconocer la invariabilidad o permanencia de lo escrito, relacionar lo gráfico con lo que está escrito, entre otros.

Así mismo asegura, que la *renarración*, es la prueba mas contundente de que un niño pequeño es un aprendiz, entendiendo ésta como la habilidad que tiene el niño para re - contar los cuentos que le leen los adultos y su uso como una actividad escolar para lograr la comprensión, de esta manera el niño se apropia de una historia y la puede contar, solamente cuando la ha comprendido. La renarración da cuenta del nivel de comprensión alcanzado por el niño dependiendo de la edad, que si bien no llega a una total, como podría ser lograda por un lector experto, no por ello podría desconocerse como tal.

En el mismo sentido, Hurtado (2005), menciona algunas estrategias llevadas a cabo en el proceso de comprensión lectora, de las cuales es importante ampliar *El Recuento*, que permite dar cuenta de la interacción entre el niño y el texto, por medio de la verbalización de lo que se generó, procesó y representó, sin ningún tipo de condicionamiento, inicialmente de forma libre y luego mediada por preguntas literales, inferenciales y crítico intertextuales, que faciliten al lector la reconstrucción del significado global y específico del texto, así como las relaciones intertextuales que éste permita. Así mismo, hace referencia a la *Relectura*, también señalada por Orozco, en el apartado anterior, como una de las estrategias

más potentes en la comprensión de lectura, que permite reconstruir los significados de un texto y realizar una lectura más conceptual.

Retomando los planteamientos de Karmiloff (1996)²⁷, la metacognición puesta en juego en la lectura, se evidencia en la conciencia que tienen los niños sobre su propósito en ella, cómo proceder para alcanzar tales propósitos y cómo regular el proceso mediante la autorregulación de la comprensión. La metacognición se aplica a la habilidad lectora, cuando se es consciente del comportamiento durante ésta y el uso apropiado de estrategias para facilitar o remediar fallas durante su ejecución.

Para concluir esta apartado, vale la pena retomar a Isabel Solé²⁸, quien afirma que “aprender a leer no es distinto de aprender otros procedimientos que se enseñan en la escuela. Requiere que el alumno atribuya sentido a la lectura, que cuente con los recursos cognitivos suficientes para hacerlo”. Para ella la lectura no puede reducirse a un simple acto de decodificación, puesto que es un proceso complejo donde se construye el significado de los textos. Aquí están implicados los conocimientos y experiencias del lector; además de sus intereses y disposición emocional.

²⁷ ROMERO, Op. Cit.P. 85-98.

²⁸ Isabel Solé citado en el libro de Jolibert, J Formar niños lectores de textos, Santiago de Chile. Hachette. 1991.

En cuanto a la Superestructura Textual²⁹, esta se define como un esquema abstracto que establece el orden global del texto, lo define y lo diferencia de otros tipos de texto.

Así mismo la superestructura textual se establece a partir de tres puntos de vista importantes; el primero de ellos es el pragmático, éste hace referencia a la relación entre el texto y la situación en que se produce; el segundo es el punto de vista semántico, el cual se relaciona con el significado del texto, el análisis semántico dice cuando el texto tiene sentido, sí es coherente, sí expresa relaciones lógicas, sí hace progresión temática o sí por el contrario es confuso, contradictorio, entre otras y finalmente el tercer punto de vista es el morfosintáctico, en el que se tiene en cuenta la organización, orden y conformación del texto.

Finalmente dentro de los Lineamientos curriculares para la Lengua castellana el MEN³⁰, propone que para que el estudiante conozca y maneje estrategias propias de cada texto, como la semántica, sintaxis, morfología, entre otras, que le permitan analizar y producir diversidad de textos, éste debe lograr apropiarse de diversos tipos textuales como los informativos, narrativos, argumentativos y

²⁹ MEN. Lineamientos Curriculares Op. Cit. Pág. 117 – 118. 1998.

³⁰ Republica de Colombia. Ministerio de Educación Nacional, Lineamientos Curriculares. Área de Lengua Castellana. Bogota. Magisterio. 1998.

explicativos, que le permitan apropiarse de herramientas del lenguaje escrito y la cognición necesarias para su interacción social y la construcción del aprendizaje. Para lo cual, sugiere realizar un trabajo con textos lúdicos en primeros años, para posteriormente pasar al trabajo textual estético y finalizar la escolaridad con un enfoque académico más literario.

A continuación son detallados los diferentes tipos textuales que pueden ser abordados dentro del proceso de enseñanza de la lectura y la escritura y responden a necesidades escolares concretas.

TIPO TEXTUAL	MODALIDAD
Informativos	Noticia Nota de enciclopedia Artículo periodístico Circular Carta
Narrativos	Cuento Novela Mito Fábula Historieta Relato cotidiano
Argumentativos	Ensayo Artículo de opinión Reseña Editorial de un periódico o revista
Explicativos	Receta Reglas de un juego Instructivo para armar un juguete, mueble.

2.6 APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

Para Josette Jolibert (1998), aprender a producir textos es, desde el inicio, aprender a elaborar un texto que tenga significado para un destinatario real y de acuerdo con un propósito dado. Se aprende a producir textos múltiples, en situaciones de comunicación real, con auténticos interlocutores, en el marco de un proyecto.

Desde la perspectiva de esta autora, los niños deben tomar conciencia, a través de lo vivenciado, de la utilidad que tiene el escribir un texto: un texto comunica algo, narra algo, explica, informa, incentiva, entretiene, etc. También deben tener la oportunidad de experimentar el poder y el placer que da el dominio adecuado de la producción de un texto, lo cual puede convocar un evento, expresar sentimientos, sueños u opiniones; solicitar algo, exigir el cumplimiento de algo, argumentar para lograr un objetivo, divertir o conmovir.

Jolibert afirma que para un niño, saber escribir es, en primer lugar, poseer una estrategia de producción de textos que se apoye en su capacidad de representación, tanto de la situación como del tipo de texto que desea producir. Eso implica el ejercicio de competencias que le permitan escoger el tipo de texto que mejor convenga a la situación, identificando en él sus principales características lingüísticas.

Para lograr estas competencias no basta con producir textos, sino que es necesario aprender sistemáticamente a producirlos. En definitiva, señala Jolibert, para producir textos el alumno debe tener proyectos de escritura que sean proyectos de vida, ubicarse en el mundo escrito (tipos de textos, producción, edición, difusión), conocer y saber seleccionar estrategias para enfrentar la producción de un texto, utilizar y saber procesar indicios (informaciones lingüísticas significativas) de toda índole, ser capaces de establecer relaciones de cohesión y coherencia entre las informaciones que entregará a su lector.

Si se tiene en cuenta que los trabajos de Emilia Ferreiro, han hecho referencia a la capacidad de los niños pequeños, para producir mensajes significativos, graficándolos a su manera a medida que están construyendo el sistema escritura, es esencial estimular a escribir en forma regular. Pero en kínder y al inicio del primer año, la capacidad de producción de un niño, no tiene que ser confundida con su capacidad de grafíar sus propios mensajes.

Tal como lo plantean Teberosky y cols (1991)³¹, quienes, basándose en la teoría de Piaget, demostraron que antes de ingresar al primer grado, los niños tienen ya información sobre el sistema escrito, sobre todo en zonas urbanas donde existen variadas posibilidades de adquirir el lenguaje escrito a través de diversas expresiones del mismo en la vida cotidiana. Por lo que las autoras afirman que el

³¹ TEBEROSKY. Op. Cit. pág. 35.

contacto con el lenguaje escrito permite descubrir la relación directa entre los sistemas oral y escrito, así como su utilidad.

De esta manera, cuando el niño es capaz de diferenciar el dibujo de la escritura, comienza a representar por escrito lo que quiere comunicar, empleando al principio signos arbitrarios; a medida que se apropia del código escrito convencional, su escritura cambia hasta emplear las letras del alfabeto. Estas formas sucesivas de representación escrita se denominan los niveles de construcción de la escritura.

El Ministerio de Educación Nacional (1998), retomando los trabajos de Ferreiro, presenta una síntesis de los niveles de construcción del sistema escritura por el niño, describiendo tres niveles fundamentales en este proceso.³²

En el primer nivel, el niño hace una distinción entre el dibujo y la escritura como formas de representación. Reconoce que la escritura se organiza según dos principios convencionales: la arbitrariedad y la linealidad; rasgos que no comparte con el dibujo. En este primer momento el niño puede inventar formas grafémicas, mezclar éstas con grafías convencionales e incluir números. Se plantea dos hipótesis: cuantitativa y cualitativa; según la primera, también llamada de cantidad mínima, se necesitan tres o más letras para que algo pueda ser leído. De acuerdo

³² MEN. Lineamientos curriculares. Op. cit. P. 57 - 60

con la segunda, otro criterio de legibilidad es que dos grafías iguales no estén contiguas

En un segundo nivel, los niños buscan diferencias entre escrituras con interpretaciones diferentes, es decir, no basta con que las grafías sean distintas a nivel interno, se necesita que un conjunto de grafías sea distinto de otro conjunto para determinar así cosas distintas. Aquí no hay fonetización aún, lo que hace referencia a la relación sonido – grafía.

En el tercer nivel, aparece explícitamente la relación entre sonido y grafía. Los niños hispanohablantes se plantean tres hipótesis: silábica, silábico- alfabética, y alfabética. Aparece un trabajo más complejo sobre la cantidad y la calidad, así como la necesidad de crear mayor control sobre éstas, aclarando cuestiones como: letras similares para segmentos sonoros similares.

2.7 SISTEMA DE ESCRITURA

Cuando se habla de lenguaje escrito no se puede desconocer que éste es una de las principales formas de comunicación del hombre, y está fuertemente ligado al sistema de escritura el cual permite su producción e interpretación.

Ferreiro (1992) plantea que desde que el niño inicia el descubrimiento de la lectura y la escritura también inicia la interpretación, creación y conocimiento del sistema de escritura y aunque en un principio no es el socialmente aceptado, si es su primer bosquejo de lo que mas adelante será su forma de plasmar el lenguaje escrito; es decir, durante el proceso de reconocimiento del sistema de escritura, lo que el niño busca inicialmente es descubrir la diferencia entre lo que se representa y el cómo se representa. En otras palabras, el niño inicia la construcción de saberes de tipo cognitivo que irá desarrollando y despejando a través de la experiencia, donde la integración escolar juega un papel significativo.

Tal como lo propone, Teberosky (1991) quien refiere, que la convivencia de los niños en la escuela debe ser la oportunidad para que ellos compartan y experimenten la comprensión y producción textual de forma socialmente activa y de gran valor intelectual para el niño; en otras palabras para que la escritura pueda convertirse en la base del lenguaje escrito este debe ser adquirido por el

niño como una forma de representación de significados y no como un método de transcripción de conocimientos.

De igual manera, Ferreiro (1996) plantea que en el aprendizaje del sistema de escritura el niño no hará invención de letras, sino que por el contrario tratara de comprender y de conceptualizar el sistema alfabético (adulto), pasando por diferentes momentos evolutivos, momentos que inicialmente se dan de forma natural pero que requieren de un apoyo pedagógico para su construcción final.

Por el contrario, M. CondeMarin (1981)³³ reconoce la escritura como un método de conversión de unidades sonoras en unidades gráficas, para lo cual el niño requiere de unas habilidades preceptuales básicas como lo son: las habilidades auditivas, visuales y motrices. Razón por la cual, es importante tener en cuenta que tal aprendizaje puede estar influenciado por dos corrientes, que pueden afectar o influenciar significativamente la construcción y dominio del sistema, la primera de ellas es la educación tradicional, la cual considera tal proceso como el dominio de los aspectos figúrales de la escritura; la segunda es la Psicología Cognitiva que ve la adquisición del sistema de escritura como el inicio en la construcción del pensamiento.

³³ Condemarin, Mabel & otros. Madurez Escolar “Manual de evaluación y desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje escolar”. Ed. Andrés bello. Santiago de Chile. Pág. 15 – 29.1981.

Del mismo modo, para E. Ferreiro (1991) Existen 2 formas de concebir la escritura las cuales, pueden influir significativamente en el aprendizaje del niño: la primera, es considerar la escritura como una forma de representación del lenguaje, la segunda, como un código de transcripción gráfico de unidades sonoras; y aunque la escritura es un sistema de representación gráfico este deberá estar influenciado directamente por la necesidad del hombre de comunicar.

Finalmente y aunque la escritura y el lenguaje escrito van directamente relacionados, cada uno depende de la evolución del pensamiento del lector, es importante aclarar que la escritura cumple unos procesos que se van desarrollando a partir de la experiencia del niño, pero que en todos se cumplen de la misma manera y en el mismo orden, lo que finalmente nos da como resultado el sistema de escritura convencional.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 TIPO DE ESTUDIO

El presente es descriptivo con características cualitativas, de corte Transversal.

3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población y muestra del presente estudio estuvo conformado por todos los niños matriculados en el grado transición 3 en la escuela Normal Superior del mismo municipio: 14 niñas y 8 niños, de edades entre los 4.8 y 5.5 años.

3.4 INSTRUMENTOS

Para la recolección de datos del presente estudio fueron usados dos instrumentos. El primero de ellos fue el material empleado para la evaluación de los niños, que se retomó del instrumento utilizado para el estudio realizado por las Fonoaudiólogas Gloria Rodríguez y Rosa Maria Niño en la Universidad del Valle, quienes a su vez lo tomaron de una propuesta de evaluación hecha por el licenciado Mauricio Pérez Abril en el año de 1997 para la Universidad Nacional. Este instrumento fue adaptado a los objetivos propuestos en esta investigación y

se validó mediante Juicio de Experto, realizado por la docente Gloria Rojas y Prueba Piloto, a raíz de la cual se eliminaron algunos ítems a evaluar.

El segundo instrumento empleado fue una encuesta realizada a los padres de los niños evaluados con el fin de recolectar datos sociodemográficos de los padres e información acerca las actividades que sobre lectura y escritura realizan los niños en el hogar. Para tal fin, se retomó una encuesta hecha por Felipe Alliende y Mabel Condemarín, en el año 20002 en su libro “La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo”, la cual fue sometida a juicio de expertos.

3.4 PROCEDIMIENTO

- Consentimiento informado a la Docente coordinadora del grado transición 3 y a los padres de familia de los niños evaluados.
- Aplicación del Test a cada uno de los niños del grado Transición 3
- Realización de encuesta a los padres de los niños evaluados (Anexo 1)
- Tabulación y análisis de los datos obtenidos en la encuesta realizada a los padres y en la evaluación de los niños.

3.5 OPERALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

NOMBRE DE LA VARIABLE	DEFINICIÓN	NATURALEZA	NIVEL DE MEDICIÓN	INDICADOR
▪ Edad	Número en años y meses de vida del niño desde el nacimiento hasta el momento de la evaluación.	Cuantitativa	Razón	Años
▪ Género	Indica el sexo de las personas	Cualitativa	Nominal	Femenino, masculino
▪ Escolaridad Previa	Número de años de escolaridad cursados por el niño antes de iniciar su educación formal	Cuantitativa	Razón	Años
▪ Reconocimiento de Tipos de Texto	Manera en que los niños nomina un texto mostrado.	Cualitativa	Nominal	Tarjeta, volante, receta, carta, recibo, noticia, cuento
▪ Funcionalidad de los tipos de texto	Función que atribuyen los niños a cada texto presentado.			
▪ Anticipación	Habilidad del niño para crear una narración a partir de un título dado.	Cualitativa	Nominal	Si lo realiza (¿cómo?) – No lo realiza
▪ Renarración	Habilidad del niño para contar una historia previamente escuchada.	Cualitativa	Nominal	Si lo realiza (¿cómo?) – No lo realiza
▪ Superestructura Textual	Capacidad del niño para diferenciar la estructura global del cuento de otros tipos textuales.	Cualitativa	Nominal	Reconoce el cuento – otra respuesta – no lo reconoce
▪ Nivel de aprendizaje del Sistema de Escritura	Conocimiento y dominio del sistema de escritura en el que se encuentra el niño antes de iniciar su educación formal.	Cualitativa	Nominal	Nivel I, II, y III
▪ Producción Textual	Capacidad del niño para crear un texto escrito por vía oral.	Cualitativa	Nominal	Si lo realiza (¿cómo?) – No lo realiza
▪ Funcionalidad de la lectura y la escritura	Función que atribuyen los niños a las actividades de lectura y escritura.	Cualitativa	Nominal	Si la reconoce – no la reconoce
▪ Comportamientos lectores y escritores de los niños en casa	Comportamientos lectores y escritores que los padres han identificado en los niños en el hogar	Cualitativa	Nominal	Nunca, a veces, siempre.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo, se realiza el análisis uni y bivariado de los resultados obtenidos en la evaluación que sobre lectura y escritura se les hizo a los niños del grado transición 3 de la Escuela Normal Superior de Popayán.

La primera área evaluada fue la lectura a partir de 4 ítems, dentro de los que se encuentra la identificación de diferentes tipos textuales, posteriormente se evaluó el área de escritura, también dividida en ítems. (Anexo 2)

4.1 ANÁLISIS UNIVARIADO

4.1.1 Aspectos Sociodemográficos de la población Evaluada

Tabla 1. Distribución porcentual de la edad de los estudiantes evaluados que inician transición 3 en la Escuela Normal de Popayán.

RANGOS DE EDAD	Niños	Porcentaje
4.8 a 4.10	10	45,5%
4.11 a 5.1	10	45,5%
5.3 a 5.5	2	9,1%
Total	22	100%

Del total de niños evaluados el 45.5% (10), se ubicaban en los rangos de edad entre los 4.8 a 4.10 y 4.11 y 5.1 años, respectivamente.

Vale la pena aclarar que todos evaluados se encuentran en la edad escolar (4.8 a 5.8 años) exigida por el MEN para el ingreso a este grado escolar.³⁴

³⁴ República de Colombia. MEN. Secretaria de Educación. Bogotá. 2007.

Tabla 2. Distribución porcentual del genero de los estudiantes evaluados del grado transición 3 de la Escuela Normal Superior de Popayán.

GENERO	Niños	Porcentaje
FEMENINO	14	63,6%
MASCULINO	8	36,4%
Total	22	100,0

Del total de la población evaluada el 63.6% (14) corresponde al género femenino y el 36.4% (8) al género masculino, siendo evidente que la mayor parte de la muestra son niñas.

Tabla 3. Distribución porcentual de los años de escolaridad previa de los niños evaluados del grado Transición 3 de la Escuela Normal Superior de Popayán.

ESCOLARIDAD PREVIA	Niños	Porcentaje
1 a 2 años	12	54,5%
3 a 4 años	7	31,8%
Sin escolaridad previa	3	13,6%
Total	22	100%

En la tabla se observa que la gran mayoría de los niños tiene escolaridad previa, en otras palabras, el 54.5% (12) de los niños había cursado de 1 a 2 años de escolaridad y el 31.8% (7) de 3 a 4 años de escolaridad.

Por lo anterior, podría decirse que en la actualidad la gran mayoría de padres, posiblemente reconoce la importancia de la integración temprana de los niños a ambientes escolares lúdicos como los hogares Infantiles del ICBF o en instituciones privadas que ofrezcan este servicio.

4.1.2 Análisis de las respuestas obtenidas en la evaluación de los estudiantes del grado transición 3 de la Escuela Normal Superior de Popayán.

4.1.2.1 Lectura

➤ *Tipos de Texto*

Los textos empleados para la evaluación de este ítem fueron: una tarjeta de invitación, un volante de promoción de artículos de navidad, una receta de un postre, una carta escrita a computador y en su respectivo sobre, un recibo de la empresa de energía, una noticia recortada de un periódico y un cuento infantil; los cuales se le presentaron a los niños uno a uno, siempre en el mismo orden y acompañado de la pregunta ¿Qué es esto? (Anexo 3)

Tabla 4. Distribución porcentual las respuestas obtenidas al presentar diferentes tipos de textos

ITEMS	TARJETA		VOLANTE		RECETA		CARTA		RECIBO		NOTICIA		CUENTO	
IDENTIFICA POR NOMBRE	14	63.6%	0	0%	0	0%	2	9.1%	16	72.7%	5	22.7%	7	31.8%
IDENTIFICA POR FUNCIÓN	0	0%	2	9.1%	2	9.1%	1	4.5%	0	0%	3	13.6%	0	0%
IDENTIFICA POR SIMILITUD	5	22.7%	0	0%	3	13.6%	1	4.5%	0	0%	1	4.5%	10	45.5%
SE FIJA EN EL PORTADOR MATERIAL	0	0%	12	54.5%	2	9.1%	9	40.9%	4	18.2%	4	18.2%	1	4.5%
SE FIJA EN LA IMAGEN	2	9.1%	4	18.2%	12	54.5%	3	13.6%	0	0%	5	22.7%	3	13.6%
LO NOMBRA COMO OTRO TIPO DE TEXTO	0	0%	2	9.1%	2	9.1%	3	13.6%	0	0%	1	4.5%	0	0%
RESPUESTA SIN RELACIÓN	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	4.5%	0	0%	1	4.5%
NO SABE, NO RESPONDE	1	4.5%	2	9.1%	1	4.5%	3	13.6%	1	4.5%	3	13.6%	0	0%
Total	22	100%	22	100%	22	100%	22	100%	22	100%	22	100%	22	100%

Con los resultados obtenidos en la anterior tabla se pudo evidenciar que los niños tienen más contacto con unos textos que con otros; es así como, los textos más reconocidos por su nombre fueron: el recibo con el 72.2% (16), la tarjeta con el 63.6% (14), el cuento con el 31.8% (7) y la noticia con el 22.7% (5), a diferencia de el volante y la receta los cuales no fueron reconocidos por los niños por su nombre, pero sí lo hicieron por la imagen, como es el caso de la receta, la cual un 54.5% (12) de los niños la reconoció por la imagen, es decir que el niño al observar el texto no dio su nombre correcto, pero sí mencionó algunas de las imágenes que contenía el texto, tal como es el caso del **niño N° 6**

- E. *¿Qué es esto?*

- N. *Eh.... Un helado*

En cuanto al volante el 54.5% (12) de los niños se fijo en el portador material para su denominación, en otras palabras el niño hacía referencia al material en el que estaba contenido el texto, tal como se observa en la respuesta dada por el **niño N° 8**.

- E. *y esto qué será?*

-N. *un papel*

Es posible, que la causa de los resultados obtenidos, partan de la posibilidad que tienen los niños de relacionarse más con algunos tipos de textos que con otros. Pues, aunque todos los niños evaluados pertenecían a la zona urbana y podían tener contacto con todos los textos presentados, existen algunos con los que los niños tienen más contacto, por ejemplo, las tarjetas de invitación o los recibos (agua, energía), los primeros, porque van dirigidos casi exclusivamente a los niños y los segundos, porque son textos que sin importar el nivel socioeconómico llegan a todas las casas. A diferencia del periódico o las propagandas, ya que, los niños ven estos textos como actividades adultas las cuales no poseen mayor importancia para ellos.

Empleando los mismos textos del ítem anterior, luego de que el niño diera la respuesta a la pregunta *¿Qué es esto?*, se les preguntaba *¿Para qué sirve?*, a continuación se analizan las respuestas obtenidas.

Tabla 5. Distribución porcentual de las respuestas obtenidas en la función que le atribuyen los niños a los diferentes tipos de texto.

ITEMS	TARJETA		VOLANTE		RECETA		CARTA		RECIBO		NOTICIA		CUENTO	
RECONOCE FUNCIÓN SOCIAL DEL TEXTO	10	45.5%			9	40.9%	6	27.3%	12	54.5%			4	18.2%
DICE ALGO RELACIONADO			1	4.5%	4	18.2%	2	9.1%	3	13.6%	1	4.5%		
"PARA LEER"	2	9.1%	2	9.1%			1	4.5%	2	9.1%	7	31.8%	9	40.9%
"PARA MIRAR"					4	18.2%	1	4.5%	1	4.5%	6	27.3%	4	18.2%
"PARA MIRAR Y LEER"			1	4.5%					1	4.5%	2	9.1%	4	18.2%
RESPUESTA SIN RELACIÓN	7	31.8%	8	36.4%	3	13.6%	6	27.3%	2	9.1%	4	18.2%		
CORRECTA PARA OTRO TIPO DE TEXTO U OTRA RESPUESTA			3	13.6%	1	4.5%	4	18.2%						
NO SABE/ NO RESPONDE	3	13.6%	7	31.8%	1	4.5%	2	9.1%	1	4.5%	2	9.1%	1	4.5%
Total	22		22		22		22		22				22	

EL texto al que mas niños le atribuyó la función correcta fue el recibo con el 54.5% (12), seguido de la tarjeta con el 45.5% (10), la receta con el 40.9% (9), la carta con el 27.3% (6) y el cuento con el 18.2% (4) respectivamente.

Lo anterior se puede notar en la una de las respuestas dadas por el niño N° 10.

- **EJEMPLO DEL RECIBO**

- E. y ¿esto?

- N. un recibo

- E. *Un recibo... ¿para qué sirve?*
- N. *Para... para pagar la energía y el agua*

En cuanto al volante y la noticia, ningún niño logro asignar su función correcta, por el contrario el 36.4% (8) dio una respuesta sin relación para el volante y sólo el 4.5% (1) dijo algo relacionado con el mismo, como es el caso de la respuesta dada por el niño N° 22.

- E: *eso y y esto ¿qué es?*
- N: *¿ahí? Es, la gente lo... la gente por mi casa lo, lo mete por la puerta*
- E: *um... y ¿para qué sirve?*
- N: *es una hoja que mandan para... para... que... lo reciban cuando va a mirar en la puerta.*

Por el contrario de las respuestas dadas por los niños para la noticia, el 31.8% (7) refirió que el texto era *para leer* y el 27.3% (6) afirmó que el texto era *para mirar*. Por otra parte es importante mencionar que aunque un porcentaje de los niños reconoció la función social del texto, el 40.9% (9) de ellos mencionó que el texto era para leer, respuesta que también hace parte de la función social del texto.

Lo anterior se explica con las respuestas dadas por los niños N° 6 y 8 respectivamente.

- E. *¿y esto?.. ¿Qué es esto?*
- N. *un libro de cuentos*
- E. *¿para qué sirve?*
- N. *Pa' contar historias*

- E. ¿Y este?
- N. Un cuento..
- E. Un cuento... ¿y para qué sirve?..
- N. Para leer

Posiblemente las repuestas dadas por los niños en cuanto a la función social de los textos depende del contacto de ellos con los mismos, ya que de los textos que los niños reconocieron por su nombre, a algunos de ellos también les atribuyeron la función correcta, como es el caso del recibo, la tarjeta y el cuento, lo que confirma que estos son los textos con los que tiene más contacto los niños antes de iniciar su escolaridad.

➤ *Anticipación*

La consigna para evaluar éste ítem fue: “Cuéntame una historia que quede bien con este título: *“Choco encuentra una mamá”*, al tiempo que se le permitía al niño observar la carátula del cuento que se leería una vez realizara la anticipación.

En la siguiente tabla son clasificadas las respuestas de los niños, teniendo en cuenta: primero cuántos de ellos realizaron la actividad y segundo, al realizar la tarea que superestructura textual utilizaron y si ésta estaba relacionada o no con el título del cuento.

Tabla 6. Clasificación porcentual de las respuestas dadas por los niños en la actividad de Anticipación

SUPERESTRUCTURA TEXTUAL			ÍTEMS			ÍTEMS		
	N	%		N	%		N	%
Realiza la tarea	13	59.1%						
No realiza la tarea	9	40.9%						
TOTAL	22	100%						
Narración	9	69.2%	Estructura I-C-F	2	22.2%	Relacionado	1	50%
						No Relacionado	1	50%
			No Estructura I-C-F	7	77.7%	Relacionado	5	71.4%
						No Relacionado	2	28.5%
Descripción	3	23.0%	TOTAL	9	69.2%			
Prescripción	1	7.6%						
TOTAL	13	59.1%						

Del total de niños evaluados el 59.1% (13) de estos realizó la actividad de anticipación, así mismo de los que hicieron la anticipación el 69.2% (9) de ellos empleo la estructura textual narrativa para el desarrollo de la tarea, de los cuales sólo el 22.2% (2) incluyo los componentes Inicio, Conflicto, Final propios de éste tipo de textos, pero sólo el 50% (1) de los ellos realizó el ejercicio de anticipación teniendo en cuenta la instrucción dada previamente.

Narración ejemplificada en el siguiente caso. Niño N° 15

- E: *sí, yo se la voy a leer, pero quiero, primero, que tú me cuentes una historia. Qué piensas tú, qué te imaginas que puede decir esta historia que se llama: “Choco encuentra una mamá”*
- N: *que no podía encontrar una mamá, que no sabía a donde*
- E: *y no sabía a dónde, muy bien y ¿qué más?*
- N: *y entonces le preguntó a la jirafa*
- E: *le preguntó a la jirafa*
- N: *y le dijo no podía ser la mamá, quería tener ese hijo... y después le preguntó a todos los animales y después le contó y ahí... y después se durmieron*
- E: *y ¿quién te contó la historia?*
- N: *un amigo.*

Es importante aclarar que el niño N° 15, que fue quien hizo la anticipación relacionada con el título del cuento, la había escuchado previamente de alguno de sus compañeros ya evaluados.

Por último y teniendo en cuenta que sólo el 40.9% de los niños no realizó la actividad de anticipación, podría decirse que la gran mayoría de los niños posee las habilidades y conocimientos necesarios para crear hipótesis textuales a partir de un título, aunque ésta no siempre se relacione completamente con el título propuesto y la estructura textual esperada (narrativa).

Por otra parte y destacado que la estructura textual narrativa fue la que predominó en la actividad de anticipación, puede inferirse que muy posiblemente este es el tipo textual con el que más tienen contacto los niños antes de iniciar su escolaridad.

➤ Renarración

Al finalizar la actividad de *anticipación*, se le leyó al niño el cuento “**Choco encuentra una mamá**” y una vez finalizada la lectura, éste debía contarle la historia escuchada a un niño, ante la consigna: “*Ahora tú le vas a contar la historia que te conté a este amiguito, que no la conoce; Cuéntasela tal y como yo te la conté*”, Para esta actividad se contó con la colaboración de un niño del grado transición 1, buscando que el ejercicio se desarrollara en un contexto real para el niño, con el fin de que los resultados fueran lo mas exactos posible.

A continuación, se realiza la clasificación de los ítems, que surgieron a la exploración de los resultados obtenidos en la tarea de Renarración; en la primera tabla organizan en porcentajes los niños que tuvieron en cuenta los eventos primarios y secundarios para realizar la Renarración y en la segunda tabla, se clasifican los aspectos que los niños utilizaron para hacer la renarración.

TABLA 7. Distribución porcentual de los eventos utilizados por los niños en la actividad de renarración.

ITEMS	TODOS		ALGUNOS		NINGUNO		TOTAL
NARRA EVENTOS CENTRALES DEL TEXTO	6	27.3%	14	63.6%	2	9.1%	22
NARRA EVENTOS SECUNDARIOS DEL TEXTO	1	4.5%	15	68.2%	6	27.3%	22
Total	7	31.8%	29	131.8	8	36.4%	

Tal como se observa en la tabla un gran número de los niños retomó eventos centrales y secundarios, para la realización de la renarración; en otras palabras el 27.3% (6) de los niños retomó todos los eventos centrales de la historia al momento de realizar la renarración y el 68.2% (15) sólo retomó algunos de los eventos del cuento para desarrollar la actividad.

Tabla 8. Distribución porcentual de los aspectos tenidos en cuenta por los niños al realizar la renarración.

ITEMS	SI		NO		Total
Dice el título del cuento	6	27.3%	16	72.2%	22
usa expresiones textuales	3	13.6%	19	86.4%	22
Conserva el eje temático	20	90,9%	2	9,1%	22
Usa expresiones familiares sin alterar el sentido del texto	20	90,9%	2	9,1%	22
Refiere diálogos entre los personajes	15	68,2%	7	31,8%	22
Cambia el nombre de algunos	13	59,1%	9	40,9%	22

personales					
Incluye información no real pero relacionada con la historia	10	45,5%	12	54,5%	22
Conserva el narrador	11	50,0%	11	50,0%	22
Se basa en las imágenes para seguir la narración	20	90,9%	2	9,1%	22
Necesita apoyo del evaluador	15	68,2%	7	31,8%	22

Durante el desarrollo de la renarración el 90.0% (20) de los niños conservó el eje temático de la historia y en igual porcentaje se basaron en las imágenes para contar la historia y emplearon expresiones familiares dentro de la narración pero sin alterar el sentido de la historia*. Tal como se observa en el siguiente ejemplo en donde están contenidos los tres aspectos anteriormente mencionados.

Niño N° 12

- N. *choco estaba domio en una cabeza de un lobo, cuando el lobo se depeto, el pájaro llego, ijo la mate no vaya a omi... y llego la mama.. eh... una jirafa y choclo le dijo oiga uste es mi madre, lo siento yo no soy su madre po que yo no tengo alas,....*

- N. *tapoco yo no tengo eto así,entonces choclo le ijo que... que ella no tenia alas, no mas patas y choclo le ijo uste es amarillo así como mí, yo tengo una pipa así como uste* ijo la.. la jirafa....uste no tiene de eso lo que yo no tengo, le ijo... le ijo.. la... la jirafa...*

- E. *Y que mas paso*

- N. *que se contro a unos pinbuinos y les ijo a choclo uste es mi made, no siento yo no soy su made, po que yo no tengo esa bola así como uste*.. y esas alas..*

- E. *Mmmm*

- N. *se contro a una señora..... que?*

- E. *Morsa*

- N. *le ijo choco que.. uste es mi madre.. no siento yo no soy madre po que yo no tengo alas y... y la patas así rayadas... entoces choco e puso a buscar una madre y se.. se.. se puso tite y se fue*

- E. *Se puso triste y se fue? Haaa*

- N. *etoces choco se puso triste y la señora lleo y...y...corrió abraza...lleo y lo abrazo con mucho...eh..quería.. abrazo a coco y le ijo que .-..vamos a coge una mazana y se la ieron para que se la cumiera.... Luego se puso se feliz y le ieron un beso.... Y se jue a baila, canta y.. y cogieron ota mazana.....*

Por otra parte, es importante destacar que el 72.2% (16) de los niños no dijo el título del cuento al iniciar su narración, de igual manera el 86.4% (19) de ellos empleo expresiones textuales al realizar la renarración.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en esta actividad, se puede afirmar, que los niños entendieron la historia; lo cual se observa en el alto porcentaje de chicos que realizaron la actividad. Por otra parte, el que los niños hubieran apoyado su narración en la observación de las imágenes les facilitó el mejor desempeño en el desarrollo del ejercicio.

Del mismo modo, es muy probable que el cuento sea uno de los tipos textuales con el que tienen más contacto los niños antes de iniciar su educación formal, razón por la que, posiblemente pueden realizar con más facilidad tareas de renarración.

➤ Superestructura Textual

La realización de este ítem, se hizo a través de la pregunta: **lo que te acabo de leer es: ¿una noticia, un cuento o un poema?**

Tabla 9. Clasificación porcentual de las respuestas dadas por los niños al realizar la pregunta ¿Qué es lo que te acabo de leer?”

ITEMS	NIÑOS	Porcentaje
UN CUENTO	15	68,2%
OTRA RESPUESTA	2	9,1%
NO RESPONDE	5	22,7%
Total	22	100,0

Tal como lo describe la tabla la respuesta más frecuente a la pregunta ¿Qué es lo que te acabo de leer?, fue: *un cuento*, con un porcentaje del 68.2% (15), con respecto al 22.7% (5) de niños que no supo reconocer la estructura textual del cuento.

Por lo anterior, podría decirse que los niños aunque, aun no reconocen directamente la estructura del cuento, si pueden identificarlo a partir de diferentes opciones textuales; posiblemente esto se deba a que el cuento es el texto con el que tienen más contacto los niños dentro de los aprendizajes previos a la escolarización, tal como se formuló en el análisis de la actividad de anticipación y renarración.

4.1.2.2 ESCRITURA

➤ Representación

Para el desarrollo de este ítem se le pidió a los niños escribir el nombre de algunos de los personajes del cuento “*Choco encuentra una mamá*”, frente a los dibujos que los representaban. (Anexo 4)

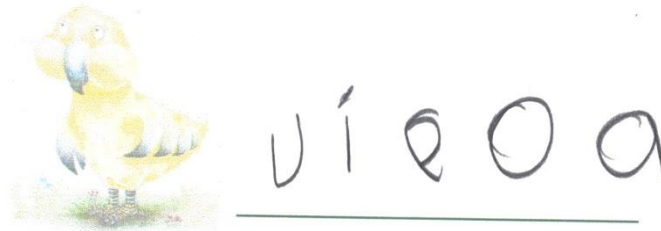
A continuación, es presentada una tabla con los resultados de las respuestas dadas por los niños para esta actividad, vale la pena aclarar, que los niveles 3 de escritura, fueron propuestos a partir de las producciones hechas por los niños sin tener en cuenta la clasificación que propone E. Ferreiro (1991).

Tabla 10. Clasificación porcentual del nivel de aprendizaje del Sistema de Escritura

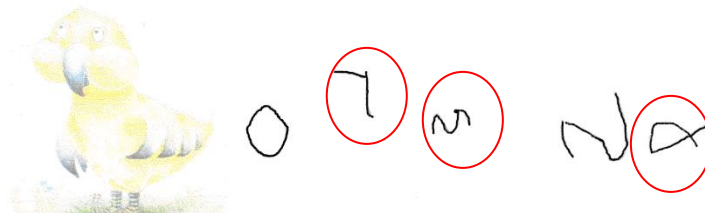
ITEMS		NIÑOS	Porcentaje
No realiza la tarea		1	4.5%
Nivel I	La mayoría de sus grafías no parecen letras pero se diferencian del dibujo.	3	13.6%
Nivel II	Incluye números	4	18.2%
	Usa pseudo letras (parecen letras pero no lo son)	14	63.6%

	Hipótesis de cantidad	10	45.5%
	Hipótesis de variedad	11	50.0%
Nivel III	Solo usa grafemas convencionales	16	72.7%
Total		34	

Tal como se observa en la tabla, las producciones de la mayoría de los niños se ubican en los niveles II y III del sistema de escritura, clasificados de la siguiente manera: el 72.2% (16) de ellos, usa sólo grafemas convencionales en su escritura, lo que indica que ya tiene un conocimiento concreto del sistema de escritura convencional, como es el caso del escrito realizado por el **NIÑO Nº 4**



Por otra parte, sólo el 63.6% (14) de los niños realiza pseudo letras (parecen letras pero no lo son), lo que indica es estos niños han iniciado el reconocimiento y aprendizaje del sistema de escritura convencional, tal como se observa en los escritos realizados por el **NIÑO Nº 16**.



Finalmente, es importante resaltar que sólo el 13.6% (3) de los niños evaluados se encontraba en el primer nivel de escritura, realizando grafías que no parecen letras pero que se diferencian del dibujo; lo anterior permite inferir que estos niños ya conocen la diferencia entre el dibujo y la grafía, pero aun están iniciando el reconocimiento del sistema de escritura. Tal como se observa en el ejercicio realizado por el **NIÑO Nº 1**.



Por lo anterior, puede decirse que los niños en su gran mayoría inician la educación formal con algún conocimiento sobre el sistema de escritura convencional, aunque hasta el momento de la evaluación ninguno de los niños establecía una relación entre la pauta sonora y la grafía para sus producciones, probablemente esto se deba a la falta de experiencia de los niños en actividades de producción previas a la educación formal.

➤ Producción

Para el desarrollo de este ítem se les pidió a los niños dictar una carta, a través de la siguiente consigna: *“Ahora tú me vas a dictar una carta de Choco dirigida a la señora oso contándole cómo se siente con ella y con su familia”*

En la siguiente tabla son clasificadas las respuestas de los niños al momento de realizar el dictado de la carta, inicialmente, se tienen en cuenta las superestructuras empleadas por los niños y luego las respuestas que de estas se derivan.

La actividad fue desarrollada únicamente por 20 niños, ya que, de los 2 niños restantes, uno no quiso hacer el ejercicio y el otro sugirió elementos para dibujar a cambio de la actividad de producción de la carta.

Tabla 11. Clasificación porcentual de las respuestas dadas por los niños en la actividad de producción.

Superestructura Textual	Nº	%	Clasificación de las Respuestas	Nº	%
1. Descripción	7	35%	Retoma cuento fuente	5	71.4%
			No retoma cuento fuente	2	28.5%
2. Narración	8	40%	Retoma cuento fuente	8	100%
			No retoma cuento fuente	0	0%
3. Carta	5	25%	Saludo	1	20%
			Contenido	5	100%

TOTAL	20	100%	Despedida	0	0%	
			Cumple el propósito	Explicítamente	0	0%
				Implícitamente	5	100%
			Asume el papel de Choco como enunciador	4	80%	
			Reconoce a la Sra. Oso como enunciatario	4	80%	
			Necesita apoyo del evaluador	5	100%	

Teniendo en cuenta que la finalidad de esta actividad era la producción de una carta, se observó que sólo el 25% (5) de los niños tuvo en cuenta una o algunas de las características propias de esta superestructura textual (saludo, contenido y despedida), tal como lo demuestra la producción del **NIÑO N° 2**, en la que usa el *saludo* para iniciar su carta. *"Querido choco... y mucha alegría con su... que sea tu mamá y por eso te quiero"*, en el siguiente ejemplo se evidencia el uso de *contenido* dentro de la producción de la carta, es decir el niño expresó lo que debía contener la carta, pero no refiere una introducción (saludo) ni un final para la misma (despedida). **Niño N°**

11.

- E. *y que dice esa carta?*

- N. *Te quiero, oso, gracias, te quiero mucho, déme un beso*

Por otra parte, fue la narración con un porcentaje del 40% (8) la estructura textual más utilizada por los niños en la producción de la carta, en la cual los niños narraban algunos de los eventos ocurridos en la historia, como se demuestra en la carta del **niño N° 22**.

“Choco... se fue con la sra. Oso a su casa, después bailaron, después terminaron de bailar, después se acostaron, después la invitaron a su, a su casa, después la vio a Choco, la sra. Oso, y, y, y, y... luego le dio un fuerte abrazo a todos, a todos los hijos, a Choco y a los hijos de ella, después se fue, estaron juntos”.

Finalmente y con un porcentaje de el 35% (7) los niños hicieron uso de la descripción para la producción de la carta, en ésta los niños referirán algunas actividades que deberían realizar o realizaron los personajes de la historia. Como ejemplo está la producción realizada por el **niño N° 10**.

-E. Dime que le escribiría choco a la señora oso... contándole que se encuentra muy feliz, con ella y con su familia... mmm... que le escribirá choco a la señora oso?

- N. Que es una familia...

- N. que tenga amigos...

- E. que mas le escribe?

- N. Que lo quiere con mucho cariño y abracitos...

- N. que... que... que... lo cuide mucho...

Por lo anterior, podría decirse que probablemente antes de iniciar la educación formal los niños no han tenido mucho contacto con textos como la carta, pero sí con textos narrativos, lo cual se demuestra en el número de niños que realizaron una narración para la producción de la carta. Por otra parte durante todo el proceso de evaluación se trabajó con un texto narrativo, lo que posiblemente interfirió en la actividad de producción, a demás de que posiblemente es difícil para un niño producir un tipo textual a partir de otro.

➤ Funcionalidad de la Lectura y Escritura

Al finalizar la actividad de producción, se les pregunto a los niños *¿Para qué crees que sirve leer?* y *¿Para qué crees que sirve escribir?*, buscando analizar el conocimiento sobre la función que le atribuyen los niños a estas actividades.

Tabla 12. Distribución porcentual de las respuestas dadas por los niños con respecto a la funcionalidad de la Lectura y la Escritura.

ITEMS	PARA QUE SIRVE LEER		PARA QUE SIRVE ESCRIBIR	
	Reconoce su función social	13	59,1%	14
No reconoce la función social	9	40,9%	8	36,4%
TOTAL	22	100%	22	100%

Del total de niños evaluados el 59.1% reconoció la función social de la lectura y el 63.6% reconoció la función social de la escritura, dando respuestas como: para aprender, por el contrario un bajo porcentaje de niños no reconoció las funciones sociales de estas actividades; encontrándose respuestas como la del **NIÑO Nº 6**, quien dijo: *“Para... Para colocarse las gafas”*, respuesta que se clasificó dentro de las que los niños no conocen la función social de la lectura y la escritura; pero si es analizada la expresión del niño, muy posiblemente éste asocia la actividad de lectura y/o escritura con las gafas, por que alguno de sus padres utiliza gafas para leer o escribir.

Otra respuesta encontrada en las que se refiere que el niño no conoce la función social de la lectura y la escritura es la dada por el **NIÑO Nº 13**, cuya respuesta fue: *“pa’... para, para que conocen al papá”*.

Probablemente el conocimiento que tienen los niños acerca de las funciones de la lectura y la escritura, es derivado de los objetivos que de estas se desprenden, es así como los niños lo asocian con el aprendizaje, con la lista del mercado o con la realización de cartas entre otras, actividades que se realizan casi siempre a partir de la lectura y/o la escritura.

4.1.3 Análisis y resultados obtenidos acerca de las actividades que sobre lectura y escritura realizan en el hogar los niños participantes de la Investigación.

Dentro de las actividades realizadas para el estudio de campo, se les pidió a los padres de los niños evaluados, diligenciar una encuesta sobre las actividades de lectura y escritura que estos hacían en el hogar, además, de incluir algunos datos personales como edad y grado escolar.

En cuanto a los datos sociodemográficos de los padres se encontró que, el 52.3% de los padres se ubican en un rango de edad entre los 31 y 40 años, por el contrario, el 61.9% de las madres estaba en un rango de edad entre los 20 y 30 años; en referencia al nivel de escolaridad de los padres, tanto hombres como mujeres han realizado estudios secundarios con un porcentaje del 76.1% y el 71.4% respectivamente.

La importancia de esta información en el estudio, radica en aporte que posiblemente pueden hacer los padres en el proceso de la adquisición de conocimientos sobre la lectura y la escritura que hace el niño antes de iniciar su educación formal.

Del mismo modo, en la siguiente tabla son consideradas las respuestas de los padres en la encuesta realizada.

Tabla 13. Resultados obtenidos en la encuesta realizada a los padres acerca de las actividades que sobre lectura y escritura realizan los niños en el hogar.

CONDUCTAS	APRECIACIÓN					
	Nunca		A veces		Siempre	
1. Su hijo solicita que le lean cuentos	3	13.6%	10	45.5%	9	40.9%
2. Mira detenidamente libros y revistas	2	9.1%	9	40.9%	11	50%
3. Reconoce palabras en envases, letreros, bebidas,	2	9.1%	10	45.5%	10	45.5%

helados, signos de tránsito						
4. Pregunta: “¿Qué dice ahí?”, señalando textos o palabras.	2	9.1%	11	50%	9	40.9%
5. Pregunta cuando escucha una lectura: “¿En qué parte dice eso?”	5	22.7%	11	50%	6	27.3%
6. Solicita que le regalen libros o revistas	2	9.1%	9	40.9%	11	50%
7. Conoce nombres de letras e intenta escribirlas.	3	13.6%	11	50%	9	40.9%
8. Les dicta espontáneamente a los adultos, mensajes, cartas o tarjetas.	5	22.7%	11	50%	6	27.3%
9. Se aprende de memoria un cuento leído por un adulto e imita la acción de leerlo.	1	4.5%	12	54.5%	9	40.9%
10. Puede seguir la secuencia de un libro en que se narra una historia mediante ilustraciones.	2	9.1%	13	59.1%	7	31.8%
11. Escribe “ garabatos ”, asumiéndose como escritor.	1	4.5%	8	36.4%	13	59.1%

De los datos obtenidos en la encuesta, se puede resaltar que la mayoría de los niños, siempre o a veces, realizaban las actividades señaladas, tal como se observa en el ítem 1, en el que se pregunta acerca de la solicitud de los niños para que se les lean cuentos, encontrándose que el 45.5% (10) de los niños a veces lo hacía y el 40.9% (9) lo hacía siempre; en cuanto al reconocimiento de palabras en bebidas, letreros, envases, en igual porcentaje el 45.5% (10) de los niños lo hacía siempre o a veces. De igual manera, el 50% de los niños indagaba a veces, sobre lo que decía en algún lugar o texto desconocido para él y sólo el 40.9% (9) lo hacía siempre, posiblemente el alto porcentaje de niños que indagan sobre contenidos textuales desconocidos para ellos, se deba a el interés constante de los niños por adquirir conocimientos sobre su entorno.

En cuanto a las actividades de escritura, solo el 13.6% (3) de los niños desconocía el nombre de algunas letras e intentaba escribirlas. Por el contrario, el 59.1% (13) de los niños encontraba agradable y siempre realizaba actividades de escritura

(garabatos), de la misma manera el 50% (11) de los niños a veces le dictaba a sus padres textos como: tarjetas, cartas, mensajes entre otros y sólo el 22.7% (5) nunca lo hacía.

Por lo anterior, se deduce que al inicio de la educación formal el niño está iniciando la construcción de saberes sobre lectura y escritura, los que posiblemente pueden estar influenciados por la estimulación que sobre estos se realice tanto en el hogar como en los jardines infantiles a los que asisten.

* Vale la pena aclarar, que los ítems resaltados en el anterior análisis son tenidos en cuenta en el posterior cruce de datos.

4.2. ANÁLISIS BIVARIADO

En este apartado serán cruzados algunas de las variables obtenidas en la evaluación realizada en la Escuela Normal Superior de Popayán, al inicio del año 2007, con los estudiantes que iniciaban Transición 3, acerca de los Conocimientos que poseen sobre la lectura y la escritura.

➤ Tipos de textos

Tabla 14. Distribución porcentual de los rangos de edad vs. Tipos de textos que los niños reconocen por su nombre.

RANGOS DE EDAD	TARJETA		VOLANTE		RECETA		CARTA		RECIBO		NOTICIA		CUENTO		TOTAL
4.8 a 4.10. años	5	50%	0	0%	0	0%	0	0%	7	70%	2	20%	2	20%	10
4.11 a 5.1 años	7	70%	0	0%	0	0%	1	10%	7	70%	3	30%	4	40%	10
5.3 a 5.5 años	2	100%	0	0%	0	0%	1	50%	2	100%	0	0%	1	50%	2
Total	14	63.6%	0	0%	0	0%	2	9.1%	16	72.7%	5	22.7%	7	31.8%	22

A partir de la anterior tabla puede inferirse, que la edad es un factor significativo en la adquisición de algunos conocimientos previos sobre la lectura y la escritura de los niños, ya que a mayor edad su relación con el entorno es más amplia y por ende sus conocimientos y experiencias.

En otras palabras, de los niños que se encontraban en el rango de edad entre los 5.3 a 5.5 años, el 100% (2) de ellos reconoció por su nombre el recibo y la tarjeta y el 50% (1) reconoció el cuento; de igual manera, de los niños que se ubicaban en el rango de edad entre los 4.11 y 5.1 años, el 70% (10) identifico por su nombre el recibo y la tarjeta, el 40% reconoció el cuento y el 30% de ellos identificó la noticia.

Tabla 15. Distribución porcentual de los resultados obtenidos en el reconocimiento por nombre de de los diferentes tipos de texto vs. Escolaridad previa.

AÑOS DE ESCOLARIDAD	TARJETA		VOLANTE		RECETA		CARTA		RECIBO		NOTICIA		CUENTO		TOTAL
1 a 2 años	8	66.6%	0	0%	0	0%	1	8.3%	9	75%	1	8.3%	5	41.6%	12
2 a 3 años	4	57.1%	0	0%	0	0%	1	14.2%	4	33.3%	3	42.8%	2	28.5%	7
Sin escolaridad previa	2	66.6%	0	0%	0	0%	0	0%	3	33.3%	1	33.3%	0	0%	3
Total	14	63.6%	0	0%	0	0%	2	9.1%	16	72.7%	4	18.2%	7	31.8%	22

Los tipos de textos más reconocidos por su nombre fueron: el *recibo*, *la tarjeta* y *el cuento*; siendo los niños que tenían de 1 a 2 años de escolaridad, los que en mayor número reconocieron estos los textos, es decir el 75% (9) de los niños reconoció el recibo, el 66.6% (8) para la tarjeta y el 41.6% (5) reconoció el cuento.

A diferencia de los niños que no tenían escolaridad previa, de los cuales el 66.6% (2) de ellos reconoció la tarjeta por su nombre y el 33.3% (3) reconoció el recibo, por otra parte, de los niños que tenían de 2 a 3 años de escolaridad previa el 28.5% (2) identificó por su nombre el cuento, el 42.8% (3) la noticia y el 14.2% (1) la carta.

Con los resultados anteriores, se observa que los años de escolaridad previa influyen positivamente en el número de textos que los niños reconocen por su nombre, es así como los niños que tenían de 2 a 3 años de escolaridad identificaron el mayor número de textos (recibo, tarjeta, cuento, noticia, carta).

Por lo anterior, podría deducirse que la escolaridad previa probablemente le permite al niño adquirir experiencias significativas para el aprendizaje de la lectura y la escritura, en este caso para el reconocimiento de los diferentes tipos textuales.

Tabla 16. Distribución porcentual de los rangos de edad vs. Función que atribuyen los niños a los diferentes Tipos de Textos.

RANGOS DE EDAD	TARJETA		VOLANTE		RECETA		CARTA		RECIBO		NOTICIA		CUENTO		TOTAL
4.8 a 4.10. años	6	60%	0	0%	4	40%	2	20%	4	40%	0	0%	1	10%	10
4.11 a 5.1 años	3	30%	0	0%	4	40%	4	40%	6	60%	0	0%	3	30%	10
5.3 a 5.5 años	1	50%	0	0%	1	50%	0	0%	2	100%	0	0%	0	0%	2
Total	10	45.5%	0	0%	9	40.9%	6	27.3%	12	54.5%	0	0%	4	18.2%	22

De los tipos de textos mas reconocidos por su función, en primer lugar se encuentra el *recibo* y el rango de edad en que un mayor número de niños acertaron en su respuesta se ubico entre los 5.3 y 5.5 años, con un porcentaje del 100% (2) de los niños de esta edad; en segundo lugar se encuentra la *Tarjeta* y el rango de edad en el que mas niños asignaron la función correcta al texto fue entre los 4.8 y 4.10 años, con un promedio del 60% (6) de la población evaluada de esta edad, en tercer lugar se encuentra la *Receta* como el texto al que mas niños le atribuyo su función correcta, el cual fue identificado en igual porcentaje por los niños en los rangos de edad entre los 4.8 a 4.10 y 4.11 a 5.1 años, con un

40% de la población evaluada, en último lugar se encuentra el cuento, el cual sólo el 30% (3) se los niños en el rango de edad entre 4.8 y 4.10 años le atribuyeron la función correcta.

Por lo anterior, podría decirse que la edad es un factor influyente en el reconocimiento de los diferentes textos, ya que los niños que se ubicaban en los rangos de edades más altos, fueron los que asignaron en mayor porcentaje la función correcta a los diferentes tipos de texto, es decir en la medida en que el niño crece este acumula mayor número de experiencias que fortalecen sus conocimientos.

Tabla 17. Distribución porcentual de los años de escolaridad previa vs. La función que atribuyen los niños a los diferentes Tipos de textos

AÑOS DE ESCOLARIDAD	TARJETA		VOLANTE		RECETA		CARTA		RECIBO		NOTICIA		CUENTO		TOTAL
1 a 2 años	8	66.6%	0	0%	0	0%	1	8.3%	9	75%	1	8.3%	5	41.6%	12
2 a 3 años	4	57.1%	0	0%	0	0%	1	14.2%	4	57.1%	3	42.8%	2	28.5%	7
Sin escolaridad previa	2	66.6%	0	0%	0	0%	0	0%	3	100%	1	33.3%	0	0%	3
Total	14	63.6%	0	0%	0	0%	2	9.1%	16	72.7%	4	18.2%	7	31.8%	22

Los niños que no tenían escolaridad previa lograron atribuir correctamente la función a textos como: *el recibo* en un 100% (3), *la tarjeta* con un 66.6% (2) y la

noticia con un porcentaje del 33.3% (1). Por el contrario, los niños que tenían de 1 a 2 y de 2 a 3 años de escolaridad reconocieron 5 de los 7 tipos de texto presentados, distribuyéndose los porcentajes de la siguiente manera: los niños que tenían de 2 a 3 años de escolaridad, asignaron la función correcta a el recibo y la tarjeta con un porcentaje del 57.1% para cada uno, el 42.8% (3) de ellos reconoció la noticia y sólo el 14.2 % (1) reconoció la carta; en cuanto a los niños que tenían de 1 a 2 años de escolaridad el 75% (9) de ellos identificó por su función el recibo, el 66.6% (8) reconoció la tarjeta, y en igual porcentaje los niños reconocieron la carta y la noticia con un 8.3% de la población total.

Por lo anterior, se deduce que la escolaridad previa le permite al niño asignar con más facilidad la función a diferentes tipos textuales, ya que el inicio temprano de la integración escolar, posiblemente le facilita al niño el estar más en contacto con el entorno y por ende con mayor número de textos.

➤ Anticipación

Tabla 18. Distribución porcentual de resultados de la actividad de la anticipación vs. Rangos de edad.

RANGOS DE EDAD	NARRACIÓN		DESCRIPCIÓN		PRESCRIPCIÓN		NO REALIZA LA TAREA		TOTAL
4.8 a 4.10. años	2	20%	2	20%	0	0%	6	60%	10

4.11 a 5.1 años	5	50%	1	10%	1	10%	3	30%	10
5.3 a 5.5 años	2	100%	0	0%	0	0%	0	0%	2
Total	9	40.9%	3	13.6%	1	4.5%	9	40.9%	22

En la tabla se observa que el 100% (2) de los niños en el rango de edad entre los 5.3 y 5.5 años y el 50% (5) realizó una narración en la actividad de anticipación, la cual era la estructura textual que se esperaba que los niños emplearan para el desarrollo de la actividad; de igual manera se observa que el 60% (6) de los niños mas pequeños, es decir los que estaban en el rango de edad entre los 4.8 y 4.10 años no realizo la actividad.

Lo anterior permite suponer que a menor edad son menos las habilidades y conocimientos que posee el niño, que le permitan formular hipótesis a partir del titulo de un texto, posiblemente esto se deba, a la falta de experiencia que tienen los niños en el desarrollo de tales actividades.

➤ Renarración

Tabla 19. Distribución porcentual de las respuestas obtenidas en la actividad de renarración vs. Edad.

RANGOS DE EDAD	NARRA EVENTOS CENTALES DEL TEXTO		NARRA EVENTOS SECUNDARIOS DEL TEXTO		TOTAL
4.8 a 4.10. años	9	90%	7	70%	10

4.11 a 5.1 años	9	90%	7	70%	10
5.3 a 5.5 años	2	100%	2	100%	2
Total	20	90.9%	16	72.7%	22

En la tabla se observa que el 100% de los niños en edades entre los 5.3 y 5.5 años, utilizaron eventos centrales y secundarios del cuento al momento de realizar la renarración del mismo.

Por lo anterior, podría decirse, tal como se ha venido mencionando que los niños que tienen mayor edad han logrado adquirir mayor número de experiencias, las cuales le permiten comprender más fácilmente los textos y por ende realizar con más facilidad actividades como la renarración.

Tabla 20. Distribución porcentual de los niños que realizaron la actividad de renarración vs. Solicitud de los niños para que les lean cuentos.

SU HIJO SOLICITA QUE LE LEAN CUENTOS	REALIZA LA TAREA - RENARRACION				TOTAL
	SI	%	NO	%	
NUNCA	3	100%	0	0%	3
A VECES	8	80%	2	20%	10
SIEMPRE	9	100%	0	0%	9
TOTAL	20	90.9%	2	9.1%	22

Del total de niños que *siempre* le solicitaron a un adulto que les leyera cuentos, el 100% de ellos realizó la actividad de renarración; al igual que los niños que no le solicitaban a sus padres que les leyeran cuentos.

Lo anterior, permite inferir que la habilidad que posee el niño para el recuento de historias, no depende del trabajo previo que los niños hayan hecho con estas, sino posiblemente de la facilidad del texto para ser comprendido y renarrado.

➤ Niveles de escritura

Tabla 21. Distribución porcentual del nivel de aprendizaje del sistema de escritura vs. Edad

RANGOS DE EDAD	NIVELES DE ESCRITURA						
	NIVEL I		NIVEL II		NIVEL III		TOTAL
4.8 a 4.10. años	2	20%	6	60%	4	40%	10
4.11 a 5.1 años	1	10%	7	70%	6	60%	10
5.3 a 5.5 años	0	0%	2	100%	1	50%	2
Total	3	13.6%	15	68.2%	11	50.0%	22

Un alto porcentaje de los niños evaluados se ubica en los niveles II y III del sistema de escritura, pero son los niños de los rangos de edades más altos los que tiene mayor porcentaje de chicos ubicados en estos niveles, es así como el 100% (2) de los niños en edades entre los 5.3 y 5.5 se encuentran en el II nivel de aprendizaje del sistema de escritura y el 50% (1) se hallan en el nivel III.

En cuanto a los niños localizados en el rango de edad entre los 4.10 y 5.1 años, el 70% (7) de ellos se encuentra en el II nivel de aprendizaje del sistema de escritura y el 60% (6) en el III nivel.

Por lo anterior, se deduce que la edad es un componente significativo en la adquisición de los conocimientos en el niño; ya que probablemente a mayor edad, se han desarrollado en el niño mayor número de habilidades y destrezas que le permiten tener un conocimiento más amplio, en este caso del sistema de escritura convencional.

Tabla 22. Distribución porcentual de los niveles de escritura vs. Escolaridad previa.

Años de Escolaridad Previa	NIVELES DE ESCRITURA						
	NIVEL I		NIVEL II		NIVEL III		TOTAL
1 a 2 años	2	16.6%	8	66.6%	9	75%	12
3 a 4 años	0	0%	5	71.4%	4	57.1%	7

Sin escolaridad previa	1	33.3%	1	33.3%	2	66.6%	3
Total	3	13.6%	14	68.2%	16	72.7%	22

En esta tabla se resalta el alto porcentaje de niños se ubican en los niveles II y III de aprendizaje del sistema de escritura y la asociación con la escolaridad previa de los mismos, es así como de los niños que han tenido de 2 a 3 años de escolaridad, el 71.4% (5) de ellos se encuentra en el nivel II de aprendizaje del sistema de escritura y el 57.1% (4) se encuentra en el nivel III. De igual manera de los niños que han tenido de 1 a 2 años de escolaridad el 75% (9) de ellos se ubica en el nivel III de aprendizaje del sistema de escritura y el 66.6% (8) en el nivel II.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, puede decirse que la integración escolar le permite al niño acercarse más al conocimiento y dominio del sistema de escritura; posiblemente esto se deba, a que en las instituciones a las que los niños asisten, se realizan algunas actividades de escritura que le ayudan en su proceso de conocimiento y aprendizaje del sistema.

Tabla 23. Distribución porcentual del nivel de aprendizaje del sistema de escritura vs. Actividades de escritura que realiza el niño en el hogar.

ESCRIBE GARABATOS	NIVELES DEL SISTEMA DE ESCRITURA						
	NIVEL I		NIVEL II		NIVEL III		TOTAL
NUNCA	0	0%	1	7.1%	1	6.25%	1
A VECES	2	66.6%	5	35.7%	4	25%	8
SIEMPRE	1	33.3%	8	57.1%	12	75%	13
Total	3	100%	14	100%	16	100%	22

Como se observa en la tabla de los niños que siempre realizaban actividades de escritura en el hogar, el 75% (12) de ellos se encontraba en el nivel III de aprendizaje del sistema de escritura y el 57.1% en el nivel II; de la misma manera, de los niños que a veces realizaba actividades de escritura en el hogar el 35.7% (5) se encontraban en el nivel II de aprendizaje del sistema de escritura y el 25% en el nivel III.

Por lo anterior, se puede presumir que las tareas de escritura que el niño realiza de forma espontánea le permiten crear y fortalecer habilidades en el dominio del sistema de escritura, ya que son actividades que él realiza por placer y sin sentir la presión de la de adquisición de un aprendizaje a través de la misma.

Tabla 24. Distribución porcentual de los Niveles de escritura vs. El conocimiento por parte se los niños de algunas letras y su intencionalidad de escritura.

CONOCE NOMBRES DE LETRAS E INTENTA ESCRIBIRLAS.	NIVELES DEL SISTEMA DE ESCRITURA						
	NIVEL I		NIVEL II		NIVEL III		TOTAL
NUNCA	0	0%	1	7.1%	0	0%	3
A VECES	2	66.6%	7	50%	7	43.7%	11
SIEMPRE	1	33.3%	6	42.8%	9	56.2%	9
Total	3	100%	14	100%	16	100%	22

A pregunta “*Conoce nombres de letras e intenta escribirlas*” realizada en la encuesta a padres, acerca de las actividades que sobre lectura y escritura realizaban los niños en el hogar, se encontró que de los niños que *siempre* realizaban esta actividad el 56.2% (9) de ellos se encontraba en el nivel III de aprendizaje del sistema de escritura y el 42.8% (6) en el nivel II ; A diferencia de los niños que *nunca* realizaron tal actividad de los cuales sólo el 7.1% (1) se encontraba en el nivel II de aprendizaje del sistema de escritura.

Teniendo en cuenta los resultados, se puede deducir que la constante interacción de los niños con actividades de escritura les permite adquirir nuevas experiencias y habilidades en la construcción del sistema de escritura, ya que probablemente con estas actividades el niño puede ir desarrollando y despejando hipótesis sobre el sistema de escritura.

➤ Producción Textual

Tabla 25. Distribución porcentual de la actividad de producción textual vs. Carta – Tipo textual que los niños reconocen por su nombre.

PRODUCCIÓN TEXTUAL	CARTA				Total
	Si la reconoce		No la reconoce		
Utiliza la superestructura textual de la carta	1	20%	4	80%	5
Utiliza otra superestructura textual	1	5.8%	16	94.1%	17
Total	2	9.0%	20	90.9%	22

Como se observa en la tabla, del total de niños que emplearon la superestructura de la carta para su producción textual, sólo el 20% (1) de ellos reconoció la carta por su nombre.

Esto demuestra que, el reconocimiento de una superestructura textual no garantiza que el niño haga uso de la misma.

Tabla 26. Distribución porcentual de la actividad de producción textual vs. Función que le atribuyen los niños al tipo textual – carta.

PRODUCCIÓN TEXTUAL	CARTA				Total
	Si atribuye la función		No atribuye la función		
Utiliza la superestructura de la carta	1	20%	4	80%	5
Utiliza otra superestructura	5	29.4%	12	70.5%	17

Total	2	9.0%	20	90.9%	22
-------	---	------	----	-------	----

Al igual que en la tabla anterior, del total de niños que emplearon la superestructura textual de la carta, sólo el 20% (1) de ellos, atribuyeron una función adecuada al texto.

Lo anterior, probablemente se deba a que la carta no es un tipo textual con el que están muy relacionados los niños, de ahí que no reconozcan su función y por ende no dominen la superestructura correspondiente en sus propias producciones.

Tabla 27. Distribución porcentual de las actividades de producción textual vs. Tareas de producción que realiza el niño en el hogar.

LES DICTA ESPONTÁNEAMENTE A LOS ADULTOS MENSAJES, CARTAS O TARJETAS.	PRODUCCIÓN TEXTUAL				
	Si realiza la tarea		No realiza la tarea		TOTAL
NUNCA	4	80%	2	20%	5
A VECES	10	90.9%	0	0%	11
SIEMPRE	6	100%	0	0%	6
Total	20	90.9%	2	9.0%	22

En la tabla se observa que la mayoría de los niños realizó la actividad de producción textual, siendo evidente que el 100% (6) de los niños *siempre* le dicto a sus padres mensajes, cartas o tarjetas de manera espontáneas y el 90.9% (10) lo hizo a veces. Por otra parte es importante que de los niños que *nunca* les dictaron de manera espontánea mensajes a sus padres, sólo el 20%(2) de ellos no realizó la actividad de producción.

Aunque los resultados en la actividad de producción fueron altos, vale la pena aclarar que no todos los niños emplearon la superestructura textual (carta) esperada para esta actividad, pero se rescata el hecho de que el 90.9% de los niños hizo el ejercicio, lo que permite reconocer la habilidad que poseen los niños para tratar de producir un texto a partir de otro.

➤ Funcionalidad de la Lectura y la Escritura

Tabla 28. Distribución porcentual de los rangos de edad vs. El reconocimiento de la funcionalidad de la lectura y la escritura.

RANGOS DE EDAD	RECONOCE LA FUNCION SOCIAL DE LA LECTURA		RECONOCE LA FUNCION SOCIAL DE LA ESCRITURA		TOTAL
4.8 a 4.10. años	6	60%	7	70%	10
4.11 a 5.1 años	5	50%	5	50%	10
5.3 a 5.5 años	2	100%	2	100%	2
Total	13	59.1%	14	63.6%	22

Teniendo en cuenta la anterior tabla, puede decirse que en su mayoría y sin importar el rango de edad en el que se encuentren los niños, estos reconocen la función social de la lectura y la escritura, resaltado que el 100% (2) de los niños que se encuentran en el rango de edad entre los 5.3 y 5.5 años reconocieron la función social de la lectura y la escritura.

Probablemente los resultados anteriores se deban a que los niños más grandes han adquirido más experiencias con respecto a las funciones que cumplen la lectura y la escritura en su entorno.

Tabla 29. Distribución porcentual de los años de escolaridad previa vs. El reconocimiento de la funcionalidad de la lectura y la escritura.

AÑOS DE ESCOLARIDAD	RECONOCE LA FUNCION SOCIAL DE LA LECTURA		RECONOCE LA FUNCION SOCIAL DE LA ESCRITURA		TOTAL
1 a 2 años	7	58.3%	8	66.6%	12
2 a 3 años	4	57.1%	5	71.4%	7
Sin escolaridad previa	2	66.6%	1	33.3%	3
Total	13	59.1%	14	63.6%	22

En la tabla se evidencia que en un alto porcentaje los niños que tuvieron escolaridad previa, reconocieron la función social de la lectura y la escritura, pero vale la pena resaltar que el 66.6% (2) de los niños sin escolaridad previa reconoció la función social de la lectura y el 33.3% (1) reconoció la función social de la escritura.

Lo anterior probablemente se deba a que para que el niño reconozca la función social de la lectura y la escritura, no necesariamente debe haber iniciado su escolarización, ya que como dice estas actividades son funciones sociales, las cuales el niño puede encontrar y reconocer en cualquier ambiente en el que se desenvuelva.

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo serán puestos en relación, los resultados obtenidos en esta investigación, con algunos arrojados por otras investigaciones y con diferentes planteamientos desarrollados en el referente teórico.

Para iniciar, de los 7 tipos de texto presentados a los niños, los más reconocidos por su nombre fueron: el recibo con el 72.7%(16), la tarjeta con el 63.6% (14), el cuento con el 31.8% (7) y la noticia con el 22.7%(5); y lo textos a los que los niños le atribuyeron la función correcta fueron: el recibo con el 54.5%(12), la tarjeta con el 45.5%(10), la receta con el 40.9% (9) y la carta con el 27.3% (6). Por el contrario, los textos que los niños menos reconocieron por su nombre fueron el volante y la receta y a los que menos lograron atribuirle su función social fueron el volante y la noticia.

El estudio realizado por la Universidad de Valle, en instituciones públicas del departamento, con niños de los grados iniciales de educación básica primaria, arrojó resultados diferentes, pues los textos más reconocidos por su nombre fueron: la receta con 7.5%, el cuento con 11.3% y el volante con un 13.2% de la población total y a los que asignaron la función correcta fueron el cuento con 12.20% de la población total y la receta y la tarjeta con 2.80% para cada uno.

Como se observa, los porcentajes arrojados por el estudio realizado en el Valle del Cauca fueron significativamente bajos en comparación con los resultados obtenidos en el presente estudio en relación a los mismos textos. Es importante resaltar que los niños evaluados por las estudiantes de la Universidad del Valle, pertenecían a zonas rurales y urbanas, lo que, los autores consideran, fue un aspecto influyente en los resultados obtenidos en el conocimiento de los diferentes textos; mientras que en este trabajo participaron sólo niños de zonas urbanas.

Por lo anterior, podría decirse que la procedencia de los niños, puede ser significativa al momento de identificar diferentes tipos textuales, ya que, en la zona urbana los niños tienen más posibilidades de rodearse de textos variados y enriquecer su lenguaje escrito. Así lo refiere Ferreiro (1991): “Cuando los niños habitan un ambiente urbano, encuentran escrituras por todas partes (letreros de la calle, envases comerciales, propagandas, carteles etc.) Nadie puede impedirle al niño que las vea y las conozca, como tampoco pueden pedirle que solamente le pida información a sus maestros”³⁵. También lo plantean Teberosky y cols (1991) , quienes, basándose en la teoría de Piaget, demostraron que antes de ingresar al primer grado, los niños tienen ya información sobre el sistema escrito, sobre todo en zonas urbanas donde existen variadas posibilidades de adquirir el lenguaje escrito a través de diversas expresiones del mismo en la vida cotidiana.

³⁵ Emilia. Ferreiro. (1991). Proceso de Alfabetización. La alfabetización en proceso. Ed. Bibliotecas Universitarias. Buenos Aires. Argentina.

En cuanto a la realización de la actividad de anticipación, el 59.1% (13) de los niños evaluados realizó el ejercicio, de los cuales, el 69.2% (9) hizo una narración, el 23.0% (3) realizó una descripción y el 7.6% (1) un prescripción. Por el contrario, en el estudio realizado por la Universidad del Valle se encontró que un 48.20% de los niños dio ideas sueltas, un 17% realizó una descripción, 10.60% narró más de 1 idea y sólo el 0.40% narró con la superestructura textual narrativa.

Teniendo en cuenta lo anterior, podría decirse que los niños del presente estudio mostraron mejores resultados en la realización de esta actividad, ya que más de la mitad de los niños empleó la estructura textual narrativa para la realización del ejercicio, que era lo esperado. Por otra parte, los autores del estudio desarrollado en la Universidad del Valle, refieren que la falta de resultados positivos en esta actividad se debió posiblemente a la interacción que hizo el evaluador con el niño, pues en algunos casos la consigna se vio apoyada de preguntas como: ¿y qué más ves?, o dando características de los personajes, lo cual pudo incidir en las características de las producciones de los niños. En esta investigación, por el contrario, las evaluadoras apoyaban la producción de los niños con cuestionamientos como “qué más pasó?”, lo cual podría contribuir a la elaboración de narraciones.

En cuanto a la actividad de renarración, Orozco (2003) refiere que ésta es una prueba de comprensión, pues se trata de una actividad que sólo puede realizar el niño correctamente cuando se ha apropiado de la historia, es decir, la ha comprendido.

Por lo anterior, podría decirse que el cuento “Choco encuentra una mamá” fue un texto comprendido por la mayoría de los niños, lo que se ve registrado en los resultados obtenidos, según los cuales el 90.9% de los niños conservó el eje temático de la historia y usó expresiones familiares sin alterar el sentido del texto. Contrario a lo anterior, sólo el 3.20% de los niños evaluados en el estudio realizado por la Universidad del Valle renarró el texto que se les leyó manteniendo la secuencia.

Ahora bien, lo anterior permite señalar que las habilidades que poseen los niños del presente estudio, para la realización de la actividad de renarración posiblemente son mucho más amplias que las presentadas por los estudiantes de la investigación realizada por la universidad del Valle. Sin embargo, podrían haber influido en los resultados factores como la complejidad del texto utilizado y/o las interacciones que el evaluador estableció con los niños.

Por otra parte, en el estudio **Bristol** “Lenguaje en el hogar y en la escuela”, realizado en Inglaterra, por Gordon Wells (1981), se concluyó que el escuchar historias, les permitía a los niños ganar experiencia en el reconocimiento del lenguaje escrito y estructuras características, ya que al oír el lenguaje escrito, el niño podía enfocarse en el texto, como vehículo para el conocimiento y adquisición de significados, consiguiendo que lo oído no se convirtiera en un texto ambiguo.

Lo anterior, difiere con el presente estudio, ya que se encontró que tanto el 100% de los niños que *siempre* le solicitó a sus padres que les leyeran cuentos, como los que nunca lo hicieron, lograron hacer una renarración.

Por otro lado, el análisis de las producciones escritas por los niños, permitió clasificarlas en tres niveles, considerando su apropiación del sistema de escritura. Se encontró que el 72.7% (16) de los niños usaba exclusivamente grafemas convencionales, el 63.6% (14) incluía pseudolettras en sus producciones y sólo el 13.6% producía grafías que, aunque se diferenciaban del dibujo, no parecían letras. Lo anterior podría ser, aunque sea parcialmente, el resultado de la intervención docente que han tenido algunos niños en años anteriores, pues tal como encontraron Bautista y Perafán (2005), el 56.66% de maestros enseñaba a leer en preescolar, lo que podría permitir al niño reconocer algunos rasgos de sus sistema de escritura.

Sin embargo, los niños no sólo aprenden en la escuela. Tal como plantea Goodman (1992)³⁶, en una sociedad alfabetizada, los niños aprenden cosas sobre el lenguaje escrito no como resultado de una enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela, sino porque han sido miembros de una sociedad alfabetizada. Coinciden con este planteamiento Brown, Collins & Duguid (1989), quienes refieren que el aprendizaje es un aspecto integral, no separado de la práctica social, es decir, es un aspecto esencial de la práctica y la actividad, donde este se asocia con participación y no con adquisición. Esto se puede corroborar en el presente estudio, pues se encontró que el 66.6% de los niños que no tenían escolaridad previa usaban solamente grafemas convencionales en sus producciones.

Sobre el nivel de aprendizaje del sistema de escritura, esta investigación también arrojó que el 45.5% (10) de los niños se planteaba la hipótesis de cantidad y el 50.0% (11) la hipótesis de variedad. Resultados diferentes mostró el estudio realizado por Hurtado en la Escuela Normal Superior Maria Auxiliadora del municipio de Copacabana, pues señaló que el 21% (10) de los niños manejaban la hipótesis de cantidad y el 10.6%,(5) la hipótesis de variedad, resultados significativamente inferiores a los obtenidos en este estudio. Posiblemente la diferencia entre los resultados de ambas investigaciones se deba a la complejidad en la actividad de escritura propuesta en la investigación hecha por Hurtado o a

³⁶ DUQUE, Op. Cit. p. 125-129.

los criterios de evaluación empleados para la misma; considerando que los niños de tal estudio tenían un año de escolaridad previa en la misma institución con un enfoque constructivista en su formación lo que, se esperaba, ha debido influir de forma positiva en la actividad de escritura de los niños.

Lo anterior podría explicarse, a la luz del planteamiento hecho por Ferreiro (1992) según el cual la lengua escrita no se adquiere de manera idéntica en todos los sujetos, puesto que esto depende de la frecuencia en el desarrollo de actividades de comprensión, interpretación y producción textual del niño. Por lo tanto, la construcción de la lengua escrita se deriva más del desarrollo de los esquemas que se van consolidando el niño, que de la enseñanza sistemática de la misma.

Otra de las actividades evaluadas en éste trabajo, fue la de producción textual de una carta, tarea de la que se obtuvo que sólo el 25% (5) de los niños realizó una carta como tal. Estos resultados difieren de los que arrojó el estudio realizado por Teberosky, pues ésta autora mostró que los niños lograron producir un texto informativo, que conservaba los rasgos propios de dicho tipo de texto, después de haber analizado algunos ejemplares del mismo. Sin embargo es necesario precisar que la población evaluada en el estudio de Teberosky venía desarrollando diversas y constantes actividades de producción textual, lo que probablemente incidió de manera positiva en los resultados arrojados en tal estudio, mientras que no se puede asegurar que los niños de esta investigación lo hubieran hecho.

Jolibert (1998), asegura que la capacidad de producción de un texto, no debe ser confundida con la capacidad del niño para grafiar sus mensajes, ya que según la autora “un niño de 4 a 6 años es capaz de producir mucho más de lo que, en este momento, es capaz de grafiar. Es capaz de producir textos mucho más amplios y más complejos, siempre que alguien los grafía por él, es decir, siempre que él pueda dictar su texto a un secretario a su disposición” Esto pudo verificarse con los resultados de esta investigación, pues se observa que el 25% de los niños logra producir un texto escrito con la superestructura solicitada aunque ninguno de ellos escribe convencionalmente.

Por otra parte, Ferreiro (1982)³⁷ señala que escribir es producir un tipo de texto particular en función de necesidades, lo cual resalta el hecho de que los diversos tipos de textos se ponen al servicio del escritor, quien debe seleccionar el más adecuado de acuerdo a la práctica social en la que participa; planteamiento que es confirmado por Josette Jolibert (2000), quien refiere que aprender a producir un texto, es desde el inicio, aprender a elaborar un escrito que tenga significado para un destinatario real y para un propósito dado. Con relación a esto, es importante señalar que en la situación de evaluación propuesta a los niños de este estudio, se intentó considerar algunos de los planteamientos propuestos por Ferreiro y Jolibert como establecer las figuras de un enunciador, un enunciatario y fijar un propósito

³⁷ FERREIRO, Emilia y GÓMEZ, Margarita. Nuevas Perspectivas sobre los procesos de Lectura y Escritura. México. Siglo XXI Editores. 1982.

de producción. Sin embargo, el que el niño se asumiera como enunciador a partir de un personaje del cuento leído y a su vez produjera un tipo de texto determinado (carta) a partir de otro (cuento), podría haber resultado muy complejo y probablemente esto limitó las respuestas en la actividad de producción propuesta al niño.

Por otro lado, el estudio realizado por Rita Flórez (2003) mostró que los niños a edades tempranas, cuando iniciaban su acercamiento al proceso escritor, poseían un conocimiento estratégico poco elaborado para resolver un problema de escritura, lo cual le impedía cumplir con éxito la tarea. Lo anterior, se evidencia en los resultados obtenidos en el presente estudio; en el cual se observó una marcada dificultad en la actividad de producción propuesta a los niños.

En cuanto a la función que atribuyen los niños a la lectura y la escritura, se encontró que el 59.1% (13) de los niños reconoció la función social de la lectura y el 63,6% (14) reconoció la función social de la escritura, mientras que el estudio realizado en la Universidad del Valle en el cual se indago solamente acerca de la función que le atribuían los niños a la escritura, se encontró que sólo el 14% de los niños lo hizo. De lo anterior se puede inferir que los niños de la presente investigación han tenido más contacto con actividades de lectura y escritura en el hogar o en el entorno en el que se desenvuelven, lo cual les ha permitido identificar sus funciones.

Finalmente, dentro de los resultados obtenidos en la encuesta realizada a los padres acerca de las actividades que sobre lectura y escritura realizan los niños en el hogar, se destaca que un gran porcentaje de niños, siempre o casi siempre, realizaban de manera espontánea actividades como: solicitar que le lean cuentos, siempre 40.9% (9), a veces 45.5% (10), reconocimiento de palabras en envases, letreros, bebidas, helados, signos de tránsito siempre 45.5% (10), solicitar que le regalen libros o revistas, siempre el 50% (11), a veces el 40.9% (9), mirar detenidamente libros y revistas, siempre el 50% (11), a veces el 40.9% (9), entre otras. De acuerdo con el estudio **Bristol**, este tipo de actividades influyen de manera significativa en el conocimiento del alfabetismo y le permiten al niño ganar experiencia en el reconocimiento del lenguaje escrito. Por lo tanto, se podría inferir que los niños evaluados en este estudio podrían haber iniciado satisfactoriamente su proceso de alfabetización.

6. CONCLUSIONES

A continuación y después de haber analizado los resultados obtenidos en este estudio, se puede concluir que:

- ✓ La edad y la escolaridad previa son factores influyentes en la ejecución de actividades como la identificación de distintos tipos textuales, la renarración de una historia previamente escuchada y el nivel de aprendizaje del sistema de escritura en el que se encuentren los niños; posiblemente esto se deba a que a mayor edad y escolaridad previa el niño ha acumulado mayor número de experiencias con respecto al aprendizaje del sistema de escritura; lo cual le permite tener un mejor conocimiento del sistema de escritura convencional.

- ✓ La estructura de tipo textual narrativo, es la más reconocida y empleada por los niños tanto en actividades de comprensión y de producción en donde se les solicite realizar otro tipo de texto. Lo anterior probablemente se deba a que los niños tienen más contacto con tipos textuales narrativos antes de iniciar su escolarización, razón por la cual ellos lograron realizar con mayor facilidad ejercicios como el de renarración.

- ✓ Al inicio de la educación formal todos los niños sin importar la escolaridad previa y la edad, han iniciado la construcción de los conocimientos sobre el sistema de escritura y sobre el lenguaje escrito; de ahí que, las funciones que los niños le atribuyen a la lectura y la escritura, parten del contacto que estos han tenido con tales actividades en el medio en el estos se desarrollan.

- ✓ Las actividades de lectura y escritura que realiza el niño en el hogar de manera espontánea, se convierten en conocimientos significativos de las mismas; los cuales posteriormente se pueden ver reflejados en la facilidad con que el niño asuma el aprendizaje sistemático de tales saberes.

7. RECOMENDACIONES

En este apartado serán realizadas algunas sugerencias, teniendo en cuenta los resultados obtenidos y las conclusiones a las que se llegó.

- ✓ Capacitar a Fonoaudiólogos y docentes en el reconocimiento de los conocimientos que, sobre lectura y escritura, poseen los niños antes de iniciar su escolaridad, con el fin de que dichos saberes se constituyan en referentes obligados en el diseño de estrategias para su promoción.
- ✓ Fomentar el desarrollo de actividades para la promoción del aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños desde edades tempranas, tanto en el hogar como en las instituciones a las que los niños asisten antes de iniciar la educación formal, con el fin de aprovechar sus deseos de explorar el entorno y sus capacidades cognitivas y lingüísticas tempranas.
- ✓ Promover la estandarización del instrumento de evaluación empleado en esta investigación, con el fin ayudar a Fonoaudiólogos, docentes y demás personas interesadas en el trabajo de enseñanza y estimulación de la lectura y la escritura en los niños, a reconocer y aprovechar los conocimientos que sobre estas poseen los niños antes de iniciar cualquier proceso de intervención.

- ✓ Promover la integración de Fonoaudiólogos tanto en instituciones escolares como en guarderías con el objetivo ampliar el campo de labor de estos profesionales y donde se reconozca el lenguaje escrito como otra gran área de intervención de dichos profesionales.

- ✓ Promover la realización de otras investigaciones en las que se analicen factores que incidan en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

- ✓ Realizar un estudio comparativo en el que se analicen factores como la procedencia o lengua materna de los niños y su incidencia en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

BIBLIOGRAFIA

1. ALFARO, Miriam; BARRA, María Angélica. Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula. Providencia Santiago: Dolment estudio, pág. 205 (2000).
2. ALLIENDE, Felipe y CONDEMARÍN, Mabel. La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo. Ed. Andrés Bello. Chile 2000.
3. BAUTISTA, Paola. Perafán, Isabel. 2005. "Caracterización de las prácticas de enseñanza de la lectura que desarrollan los docentes en el nivel preescolar de las instituciones educativas oficiales del municipio de Popayán 2005. Tesis de Grado. Universidad del Cauca. Popayán.
4. BRAVO, Luís; VILLALÓN; ORELLANA. La Alfabetización Inicial: Un Factor Clave Del Rendimiento Lector. Investigación FONDECYT #1010169, 2003.
5. CASSANY, Daniel. *Construir la Escritura*. Editorial Paidós. Barcelona. España. 1999
6. COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución 2343 de Junio de 1996: Indicadores de logros curriculares para el conjunto de grados del nivel preescolar. Santa fe de Bogotá: El Ministerio, 1996.

7. COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares. Preescolar: Lineamientos Pedagógicos, Niveles de educación Formal. Bogotá: El Ministerio, Pág. 57 – 60, 117 - 118. 1998.
8. CONDEMARIN, Mabel & otros. Madurez Escolar “Manual de evaluación y desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje escolar”. Ed. Andrés bello. Santiago de Chile. Pág. 15 – 29. 1981.
9. CORRAL, Ana María. El aprendizaje de la lectura y escritura en la escuela infantil. Madrid: Revista Didáctica - Servicio de Publicaciones Universidad Complutense, (1997).
10. CUETOS citado por José Luís Ramos Sánchez, Procesos de lectura y escritura: descripción, evaluación e intervención E.O.E.P. General de Mérida, Facultad de Educación (UEX). 2002.
11. DUQUE, Aristizábal Claudia Patricia. Conciliando el aprendizaje formal e informal de la lectura emergente en contextos escolares. Ibagué. Pág.125-129. 2006.
12. FERREIRO, Emilia. 1991. Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso. Pág. 16 -23. ed. Bibliotecas universitarias. Buenos Aires. Argentina.
13. FERREIRO, Emilia y GÓMEZ, Margarita. Nuevas Perspectivas sobre los procesos de Lectura y Escritura. México. Siglo XXI Editores. 1982

14. FLÓREZ, Romero. Rita. El lenguaje en la Educación “Una perspectiva fonaudiológica”. Ed. Universidad Nacional. Santa fe de Bogota. Colombia. 2004.
15. HURTADO, V. Rubén Darío & otros. Lectura y escritura en la Infancia. Estrategias pedagógicas para facilitar su construcción. Ed. L&V Impresores. Copacabana Antioquia. Colombia. Pág. 153- 158. 2003.
16. JARAMILLO, Amaya. Adriana & Negret, P. Juan Carlos. La construcción de la lengua escrita en el grado cero. Ministerio de educación nacional. Bogota. Colombia. Pág. 7 – 11. 1991.
17. JOLIBERT, Josette & otros. Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula. Providencia Santiago: Dolment estudio. Pág. 205 (1998).
18. JURADO, Valencia. Fabio. El aprendizaje de la lecto-escritura desde la perspectiva de la narratividad, la competencia comunicativa y la argumentación infantil. En: Programa de capacitación docente básica primaria. Bogota. Colombia. Pág. 8 – 12. 1998.
19. OROZCO, H. Blanca Cecilia. El niño: científico, lector y escritor, matemático. 2ª ed. Ed. Universidad del Valle. Cali. Colombia. 2003.
20. RINCON, B. Gloria & Cols. Entre textos “la comprensión de textos escritos en la educación primaria”.Ed. Universidad del Valle. Cali Colombia. Pág. 108. 2003.

21. ROMERO, Flórez Rita; TORRADO, Pachón María Cristina; MONDRAGÓN, Bohórquez Sandra Paola; PÉREZ Vanegas Carolina. Explorando la metacognición: evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad. Santa fe de Bogotá, 2003, P. 85-98.
22. SOLÉ. Isabel citado en el libro de JOLIBERT, J. Formar niños lectores de textos. Santiago de Chile. Hachette. 1991.
23. TEBEROSKY. Ana. Aprendiendo a escribir. Ed. Horsory. Barcelona España. Pág. 17 – 23. 1991
24. TOLCHINSKY, L. Liliana. Aprendizaje del lenguaje escrito; Procesos evolutivos e implicaciones didácticas. Ed. Anthropos^o. Barcelona. España. 1993.
25. www.icfesinteractivo.gov.co.
26. www.mineducacion.gov.co/ Perfil del sector educativo del departamento del cauca. Abril del 2004.

ANEXOS

Anexo 1.

ENCUESTA A PADRES

Nombre de los padres: _____

Fecha de encuesta: _____

Nombre del niño: _____

A continuación hay una serie de preguntas con respecto a las actividades de lectura que realiza su hijo; léalas detenidamente y conteste lo más sinceramente posible.

Conductas	APRECIACION		
	Nunca	A veces	Siempre

<ul style="list-style-type: none"> • Su hijo solicita que le lean cuentos • Mira detenidamente libros y revistas • Reconoce palabras en envases, letreros, bebidas, helados, signos de tránsito • Pregunta: “¿Qué dice ahí?”, señalando textos o palabras. • Pregunta cuando escucha una lectura: “¿En qué parte dice eso?” • Solicita que le regalen libros o revistas • Conoce nombres de letras e intenta escribirlas. • Les dicta espontáneamente a los adultos, mensajes, cartas o tarjetas. • Se aprende de memoria un cuento leído por un adulto e imita la acción de leerlo. • Puede seguir la secuencia de un libro en que se narra una historia mediante ilustraciones. • Escribe “garabatos”, asumiéndose como escritor. 			
---	--	--	--

ANEXO 2.

INSTRUMENTO PARA EVALUACIÓN DE LECTURA Y ESCRITURA EN NIÑOS PREESCOLARES.

La prueba será aplicada de forma individual y en su totalidad el mismo día, registrándose la respuesta en forma escrita y en grabación de voz.

Antes de iniciar la prueba, anote los datos personales del niño y la fecha de la evaluación, tanto en la hoja de respuestas como en el cassette, usando uno para cada niño evaluado.

1. LECTURA.

Conocimiento sobre portadores y tipos de textos

1.1 Tipos de portadores: invitación a una fiesta, un volante, una receta, una carta, un recibo, una noticia (recorte de prensa), un cuento.

Tome uno a uno los portadores, siempre en el mismo orden, preséntelos al niño y hágale las siguientes preguntas: **¿Qué es esto?** , **¿Sabes para qué sirve?** , si el niño no le responde correctamente o dice no saber, sígale haciendo preguntas, buscando obtener una respuesta correcta o aproximada sobre lo que se está indagando.

Nota: No olvide registrar las respuestas del niño de forma escrita y en grabación de voz.

1.2. Anticipación.

- ✓ Tome el cuento **“Choco encuentra una mamá”**
- ✓ Dígale al niño que le va a leer una historia llamada: *“Choco encuentra una mamá”*, luego de darle el título de la historia, dígale al niño: **Cuéntame una historia que quede bien con este título.**

Grabe la respuesta del niño, cuando esté termine, apague la grabadora y dígale ahora te voy a leer la historia.

1.3. Renarración

- ✓ A continuación, siéntese junto al niño y léale el cuento **“Choco encuentra una mamá**, hágalo en voz alta, con buena pronunciación y entonación; luego encienda la grabadora y dígale al niño: **“Ahora tú le vas a contar la historia que te conté a este amiguito, que no la conoce; Cuéntasela tal y como yo te la conté”**

Se le pedirá a algún niño o niña de un grado superior que nos colabore en la prueba, (La persona que nos ayude en esta parte de la actividad, hará únicamente el papel de receptor, en ningún momento éste deberá intervenir en la narración del niño).

1.4. Superestructura Textual

- ✓ Pregúntele al niño: **¿Qué es lo que te acabo de leer?**, si el niño le responde que es un *Cuento*, registre la respuesta, de lo contrario dígame: **“lo que te conté es: una noticia, un cuento o un poema”**, y registre la respuesta.

2. ESCRITURA

2.1. Representación

En el anexo 1, están dibujados los personajes del cuento: **“Choco encuentra una mamá”**, preséntele al niño el anexo y pídale escribir en frente de cada uno su nombre.

2.2. Producción

Pídale al niño que le dicte una carta de **“Choco dirigida a la señora oso contándole como se siente con ella y con su familia”**

Registre textualmente lo que el niño le diga. (Hágalo al tiempo que graba el dictado).

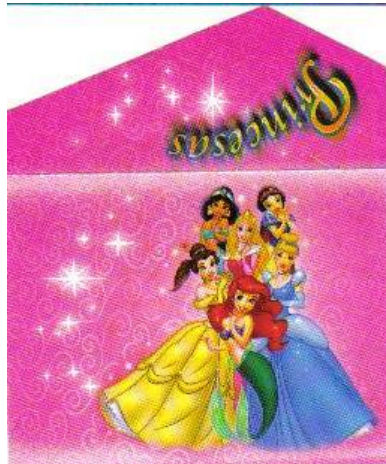
2.3. Funcionalidad de la Lectura y Escritura

Finalmente pregúntele al niño: **¿Para qué crees que sirve leer? y ¿para qué crees que sirve escribir?** Registre la respuesta.

Anexo 3.

TIPOS DE TEXTOS

1. TARJETA DE INVITACIÓN



2. PROPAGANDA

**ATENCIÓN LLEGA NAVIDAD
MONTE SU PROPIO NEGOCIO
APRENDA:**

<p>CURSO COMPLETO DE CULINARIA</p> <p>Platos Navideños POLLO RELLENO - LOMO RELLENO PECHUGAS AL GRATIN - LOMO EN FLOR LOMO AL GOURMET - PERNIL AL HORNO</p> <p>Comida Típica e Internacional CARNES: CERDO - RES - POLLO PESCADOS Y MARISCOS PASTAS - LASAÑA - PIZZA SALSAS - ARRÓCES - ENSALADAS</p> <p>DESHUESADA DE POLLO SUFFLES - RELLENOS GOULASS - AJIACO ARROZ CHINO</p> <p>UN PLATO DIFERENTE PARA CADA DIA HORARIO DE CLASES DE: 2 A 6 PM.</p>	<p>CURSO NAVIDEÑO EN COUNTRY</p> <p>APRENDA ESPECTACULARES MODELOS PESEBRES - FIGURAS PARA EL ARBOL PAPA NOEL - SERVILLETEROS PORTA VASOS - BANDEJA NAVIDEÑA Y MUCHO MAS</p> <p>ESTOS PROYECTOS TE MUESTRAN LAS DIFERENTES APLICACIONES: PONCEADO - DIFUMINACIONES VOLUMEN - PINCELADAS</p> <p>APLICACION DE RESINA VENGA Y ADMIRE LO QUE VA A APRENDER HORARIO DE CLASES DE: 9 A 12 M.</p>
---	---

INFORMES E INSCRIPCIONES >> 22, 25 y 26 de Octubre
Inician: Miércoles 27 de octubre
 ÚNICAMENTE MIÉRGOLES
 VALOR DE CADA CLASE \$ 10.000

CASA DE LA CULTURA
 CALLE 5 No. 4-33 - POPAYAN
NO NECESITA MATERIALES, NI IMPLEMENTOS

REGISTRO CC. 826142 - 1
TEL. 96.961.557-2
MATRÍCULA \$ 5.000

3. RECETA

Crepés de Chocolate



Aporte Nutricional

	Porción	Por 100g
Proteínas	4.9g	4.9g
Grasa	4.0g	4.0g
Hidratos de Carbono	37.3g	37.3g
Energía en kcal	160	160

*El valor energético de los alimentos se expresa en kilocalorías (kcal) y en kilojulios (kJ).

Ingredientes (para 6 crepés):

MASA PARA CREPES

- 1/2 taza de harina
- 1 huevo de vaca
- 1 huevo
- 1 cucharada de mantequilla derretida
- 1/2 cucharadita de sal
- 5 cucharadas de azúcar
- 7 cucharadas de leche


RELLENO

- 1 taza de mermelada de vainilla
- 1/2 taza de frutos frescos en rodajas

Preparación:

1. Calienta la harina.
2. Bata los ingredientes líquidos e incorpore poco a poco la harina hasta obtener una masa homogénea.
3. Deje reposar durante 1 hora.
4. En una sartén antiadherente calienta 3 cucharadas de mantequilla, cuando tenga burbujas cortas y deje dorar por el otro lado.
5. Cuando los crepes estén bien calientes con mantequilla y rodajas de fruta, si lo desea, decore con un poco de azúcar pulverizada y una mesa entera.

4. RECIBO



FACTURACIÓN DEL SERVICIO DE ENERGÍA ELÉCTRICA
 Centrales Eléctricas del Cauca S.A. Empresa de Servicios Públicos
CEDELCA S.A. E.S.P.
 AV. 7 No. 1N - 2B Piso 3 y 4. Tels: 8235975 Fax: 8235974
 POPAYAN
 www.cedecca.com

Cuenta No. **144601**
 Cite este número para cualquier transacción

Factura No. **SENC-17778023**
 Fecha de Exp. **09-Oct-2006**

CLIENTE

MARTHA LEGARDA JIMENEZ
 DIR C 26EN 4-24
 POPAYAN

REPARTO ESPECIAL

INFORMACIÓN TÉCNICA

Ciclo: 10 Ruta: 05012913564 Tarifa: 100
 RESIDENCIAL CON CONTADOR Servicio: 1-Residencial
 Estrato: 3 Nivel de Tensión: 1 Carga Inst: 6.0
 Alimentador: T Transformador: T161100820 Grupo: 1

COMPONENTES COSTO DE PRESTACIÓN DEL SERVICIO

Cu = Cm + Tm + T-Pe + Dv + Om + Cm

Gr	Tr	Tr	Tr	Tr	Tr	Tr
79.4144	17.6339	1479	187.8033	12.2869	44.6195	350.0476

INDICADORES DE CALIDAD

Mes	Acumulado	Meta
DES	67	2.75
FEV	9	6

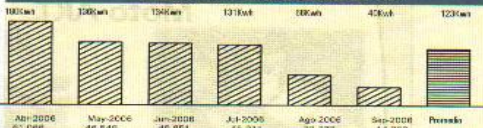
Calidad Energ. al Cliente: 621,1815 Compañía Promotora

OBSERVACIONES

ESTADO DE FINANCIACIÓN

CONCEPTO	Clasificación (Código)	Valor Cuentas	Saldo
TOTAL			
Último pago	18-Sep-2006		30,679
Pago corriente hasta	Supuesto de Descto		118,882
20-Oct-2006	21-Oct-2006		14460148-31

CONSUMO PARA SU CALIDAD DE VIDA



DETALLE DE LA MEDICIÓN

Metro	Serie	Ind. Ant.	Ind. Act.	Consumo	Porcentaje
NOA	6952061	A2	T	5	123
Ind. Ant.	11461	Ind. Act.	11540	Consumo	79

PERIODO FACTURADO

Desde	Hasta	Facturas Vendidas	Ingresos de Mes
07-Sep-2006	05-Oct-2006	0	50

DETALLE DE SU CUENTA

Categoría	Origen	Valor	Saldo
CONSUMO ACTIVA	79	368,5477	28,325
SUBSIDIO	79	53,7821	-6,249

Subtotal Cedecca: 24,076
 tasa alumbr público: 6,603

Subtotal Alumbrodo Público: 6,603

TOTAL: 30,679

Último pago: 18-Sep-2006: 118,882

Pago corriente hasta: 21-Oct-2006: 14460148-31

LOS USUARIOS QUE SEAN CUMPLIDOS CON EL PAGO OPORTUNO DE ESTA FACTURACIÓN, PODRÁN PARTICIPAR EN EL SORTEO DE DOS BICICLETAS TODOTERRENO, ADEMÁS SEGUIRÁN ACUMULANDO OPCIONES PARA EL SORTEO DEL VEHICULO CERO KILOMETROS EN DICIEMBRE.

Cedecca S. A. E.S.P.
TRANSMITIENDO SU MEJOR ENERGÍA.

Participa de los sorteos con: Serie: 04 No: 130072

Si usted es un usuario moroso establezca un acuerdo de pago, evite suspensiones del servicio y cobros por reconexiones, participe en los sorteos a que tienen derecho nuestros usuarios cumplidos.

Los recursos que desperdiciemos hoy no podrán disfrutarlos nuestros hijos mañana.
¡ Un país sin energía, es un País sin futuro!

¡MEJORE SU VALOR PAGADO JORNANDO AL VALOR DE INGRESO DEL DÍAHO REALIZANDO!

ESTE DOCUMENTO EQUIVALE A LA FACTURA. PRESTA MENOR VALOR EJECUTIVO DE ACOBRADO CON EL ART. 130 LEY 1462-04

4. NOTICIA

Maestros con mucha clase

La delegación nacional, integrada en su mayoría por vallecaucanos, logró tres medallas de oro, cuatro de plata y una de bronce en La Florida, Estados Unidos, en el Campeonato Mundial.

Colombianos en uno de los mejores de Sudamérica y el Valle tiene a la mejor del háckido del país, es algo que dejaron en claro los deportistas nacionales con su actuación en el campeonato mundial en Estados Unidos. Allí, en Orlando, Florida, la Selección Colombiana conformada por cinco vallecaucanos y un talismán alcanzó tres medallas de oro, cuatro de plata y una de bronce en el Disney's Martial Art, que contó con la participación de 5.000 deportistas.

El maestro Manuel Antonio García, vicepresidente de la Federación Colombiana de Háckido confirmó que durante la competencia los deportistas disputaron las modalidades de formas con armas, formas sin armas y formas con música.

El háckido es un arte marcial coreano que consta de ruidos, braves, patadas, lanzamiento, proyecciones, defensas y golpes de mano, técnicas de medicina y manejo de armas tradicionales como tunchaku, bo (gato corto), tan bo (palo largo), sai, cadenas y sable.

En la especialidad de formas con armas (figuras de defensa personal con espadas) la medalla de oro fue para Mauricio García, mientras que Alejandro Molano y Kelly Verónica Me...

Este es el grupo de deportistas del Valle que se preparan para el Torneo Internacional en Venezuela.

Sedes

- Palmeiras:** Coliseo Ramón Elías López.
- Itabira:** Boliclo Echeverry.
- Vamos:** Casita Comunal Barrio La Trinchera.
- Cartago:** Coliseo del Café La 20.
- Jaramandí:** Coliseo B del Barrio Babilonia.
- Cali:** Píscaros Alberto Galindo segundo piso. Todos los días a partir de las 5:00 p.m. los interesados de la las entregan información a los interesados.

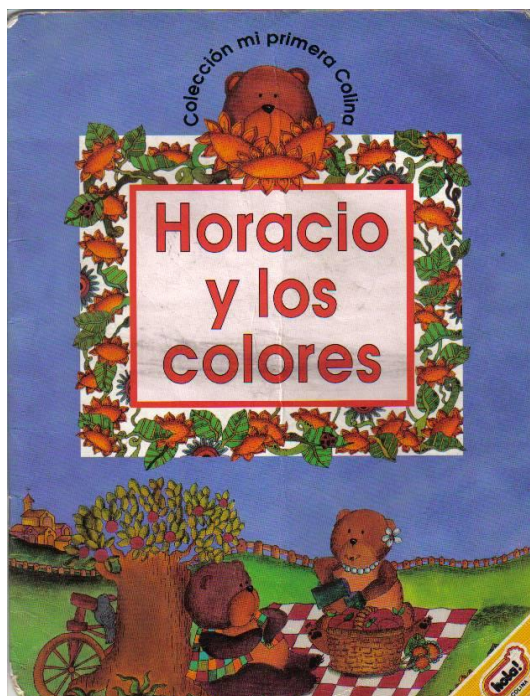
Cinturones

- Bianco:** Técnicas contra agarres de muñeca.
- Amarillo:** Técnicas contra agarres corporales.
- Naranja:** Técnicas contra ataques de puño.
- Verde:** Técnicas contra patadas.
- Azul:** Técnicas contra ataques con arma blanca.
- Violeta:** Técnicas contra agarres y control de arma blanca y defensa personal.
- Rojas:** Técnicas de defensa activa.
- Grises:** Técnicas de defensa en el suelo.
- Negros:** Recuperación de las técnicas anteriores. De ahí en adelante los deportistas avanzan por danes, hasta el cinturón negro.

Para recordar

Los horarios de las clases en la escuela son: martes, miércoles y viernes para niños desde las 5:00 p.m.; adultos a partir de las 6:30 p.m. Sábados y domingos, todo, desde las 9:00 a.m.

6. CUENTO



7. CARTA

La carta fue escrita a computador y se encontraba en su respectivo sobre.

Anexo 4.









