

ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA QUE TIENE LUGAR EN UN  
PROYECTO DE AULA DESARROLLADO POR UNA MAESTRA EN  
COLABORACIÓN CON UNA FONOAUDIÓLOGA, EN EL GRUPO  
TRANSICIÓN TRES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR  
DE POPAYÁN, EN EL PRIMER PERIODO DE 2007

CLAUDIA VIVIANA CÚJAR FERNÁNDEZ  
NATHALIE GUERRERO INSUASTY  
ANGÉLICA MARÍA GIRÓN PLAZA  
JASBEIDY SÁNCHEZ MUÑOZ

Directora

PILAR MIRELY CHOIS LENIS

Fonoaudióloga. Especialista en la enseñanza de la lectura y escritura en lengua  
materna y Magíster en Lingüística y Español.

Docente de la Universidad del Cauca

Asesor Metodológico:

EDGAR CASTRO

Antropólogo

Docente de la Universidad del Cauca

UNIVERSIDAD DEL CAUCA  
FACULTAD CIENCIAS DE LA SALUD  
PROGRAMA DE FONOAUDIOLOGÍA  
POPAYÁN

2007

## CONTENIDO

	<b>Pág.</b>
INTRODUCCIÓN	
1. EL PROBLEMA	12
1.1 DESCRIPCIÓN DEL ÁREA PROBLEMÁTICA	12
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	14
1.3 ANTECEDENTES	14
1.3.3 Antecedentes internacionales	15
1.3.2 Antecedentes nacionales	19
1.3.3 Antecedentes locales	23
1.4 JUSTIFICACIÓN	25
1.5 OBJETIVOS	28
1.5.1 Objetivo general	28
1.5.2 Objetivos específicos	28
2. REFERENTE TEÓRICO	29
2.1 LECTURA	29
2.2 ESCRITURA	31
2.3 ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN PREESCOLAR	32
2.3.1 Prácticas habituales	33

2.3.2 Nuevos referentes para la enseñanza de la lectura y escritura	36
2.3.3 Proyecto de aula	43
2.4 INTERVENCIÓN FONOAUDIOLÓGICA EN EL ÁMBITO ESCOLAR	47
2.4.1 Modelo colaborativo	49
3. DISEÑO METODOLÓGICO	52
3.1 TIPO DE ESTUDIO	52
3.2 DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN	52
3.3 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	52
3.4 PROCEDIMIENTO	53
4. DESCRIPCIÓN	54
4.1 DESCRIPCIÓN CONTEXTUAL	54
4.2 DESCRIPCIÓN SOCIODEMOGRÁFICA DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN	55
4.3 DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROYECTO DE AULA OBJETO DE ANÁLISIS	56
5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	60
5.1 CONTENIDOS DE LECTURA Y ESCRITURA ENSEÑADOS	60
5.1.1 Contenidos enseñados implícitamente	60
5.1.2 Contenidos enseñados explícitamente	66
5.2 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA LA LECTURA Y ESCRITURA	68

5.2.1 Estrategias que retoman los referentes actuales	68
5.2. Referentes actuales que no se retoman	73
5.3 CONCEPCIONES DE LA DOCENTE	76
5.3.1 Concepciones de la lectura	76
5.3.2 Concepciones de escritura	78
5.3.3 Concepción de proyecto de aula	79
5.4 VALORACIÓN DEL TRABAJO COLABORATIVO POR PARTE DE LA DOCENTE	86
5.5 ROL DEL FONOAUDIÓLOGO	86
CONCLUSIONES	91
RECOMENDACIONES	93
BIBLIOGRAFÍA	95
ANEXOS	99

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge con el objetivo de describir los contenidos de enseñanza de la lectura y escritura que se abordan mediante un trabajo colaborativo entre una maestra y una fonoaudióloga y las estrategias metodológicas a través de las cuales se hace, durante el desarrollo de un proyecto de aula en el grupo transición tres de la Escuela Normal Superior de Popayán, en el primer periodo de 2007. Es importante mencionar que el proyecto de aula es una estrategia que permite la enseñanza de la lectura y la escritura de forma significativa y contextualizada.

Con lo anterior se pretende mostrar posibles caminos de acción interdisciplinaria para intentar llevar a la práctica algunos referentes teóricos actuales sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, que han permanecido ausentes en la mayoría de aulas de preescolar de la ciudad (Bautista y Perafán, 2005). En este aspecto radica el interés central de este trabajo: mostrar qué sucede cuando un fonoaudiólogo interviene conjuntamente con un docente, es decir cuando estos dos profesionales definen, discuten y ofrecen soluciones a los problemas de manera compartida con el propósito de promover el aprendizaje de la lectura y la escritura en un grupo de preescolar, con el interés explícito de tener en cuenta algunos resultados investigativos avalados por el Ministerio de Educación Nacional.

De esta forma se presenta a continuación la investigación “proceso de enseñanza de la lectura y escritura que tiene lugar en un proyecto de aula desarrollado por una maestra en colaboración con una fonoaudióloga, en el grupo transición tres de la Institución Educativa Normal Superior de Popayán, en el primer periodo de 2007”

## 1. EL PROBLEMA

### 1.1 DESCRIPCIÓN DEL ÁREA PROBLEMÁTICA

Los resultados de las pruebas masivas que evalúan la calidad de la educación (Pruebas SABER, 2004 y 2005 y ECAES, 2004 y 2005), tal como lo refiere el ICFES, evidencian dificultades de lectura y escritura, por parte de estudiantes de educación básica primaria, media vocacional y superior.

Mediante un análisis de los resultados de las pruebas SABER, Pérez Abril (2003) identificó algunas dificultades, específicamente en la producción de textos escritos, como la escritura de tipo oracional y la falta de cohesión *en los escritos, entre otras*. A nivel local, es importante señalar que un alto porcentaje (70.31%) de los niños remitidos por los docentes al servicio fonoaudiológico escolar en las instituciones en las cuales estudiantes de VII semestre de la Universidad del Cauca prestan el servicio, tienen algún tipo de problema en su desempeño lector y escrito.

Dichas dificultades se generan por múltiples factores, entre los cuales se puede mencionar el desarrollo de prácticas de enseñanza inicial de la lectura y escritura desde un enfoque sensoriomotor, tal como lo señala Pérez (2003). Desde ese enfoque, se da prioridad a actividades de ejercitación de la motricidad fina, al aprendizaje de las letras de manera aislada, su nombre y sonorización, en contextos no significativos, dejando de lado el carácter social de la cultura escrita, y los procesos de comprensión y producción textual, según plantea Jolibert (1998). Además, generalmente desde este enfoque no se reconocen los conocimientos que el niño ha construido sobre lectura y escritura antes de ingresar a la educación regular, lo cual genera una ruptura entre dichos conocimientos y la propuesta de la escuela.

Los hallazgos arrojados por investigaciones desde la psicología cognitiva y la psicolingüística, a partir de la década de los 80, dieron origen a una perspectiva desde la que se puede orientar la enseñanza de la lectura y escritura en contextos significativos y reales, partiendo de los conocimientos que tienen los niños sobre el sistema de escritura y el lenguaje escrito. Actualmente parece existir acuerdo entre las investigaciones de la psicología cognitiva y la lingüística en tales postulados. Además, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) demanda a los profesores acoger dicha perspectiva. Sin embargo, existen investigaciones a nivel de la ciudad de Popayán, como la realizada por Bautista y Perafán (2005), las cuales demuestran que, aunque existen algunos docentes que intentan llevar a cabo actividades para la enseñanza de la lectura y la escritura retomando la perspectiva cognitivo lingüística, siguen predominando las prácticas de tipo sensorimotriz.

Esta problemática demanda la participación activa por parte de profesores y otros profesionales como el Fonoaudiólogo, quien puede aportar, en calidad de profesional de la comunicación humana, al aprendizaje de la lectura y la escritura en el ámbito escolar. Sin embargo, por lo general se ha hecho mediante una intervención de tipo remedial, individual, fuera del contexto natural del alumno que es el aula de clase, dejando a un lado la promoción de las habilidades comunicativas y la prevención de las dificultades en estos procesos, tal como indican Flórez (2004) y Torres y Montaña (2000).

Aunque este sea el panorama general, existen maestros interesados en enseñar la lengua escrita desde el grado preescolar, con el objetivo de contribuir a la solución de la problemática de lectura y escritura que hoy es tan evidente a lo largo de toda la escolaridad. Sin embargo, son escasas las investigaciones que acompañan dichos esfuerzos educativos, tal como lo señala Rincón (2003), lo que conlleva a que los esfuerzos por desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras tengan menor impacto en la



implementación frecuente de las mismas. Por tanto, el no acompañamiento investigativo de este tipo de prácticas genera desinformación respecto a las posibilidades que puede contener aplicar los nuevos referentes teóricos sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en preescolar.

Por lo anterior, resulta importante realizar esta investigación, en la cual se intentará mostrar prácticas de intervención desarrolladas por dos profesionales interesados en el aprendizaje de la lectura y la escritura que tratan de tener en cuenta desarrollos investigativos y lineamientos del MEN. Así, este trabajo podría evidenciar un posible camino para abordar la enseñanza de la lectura y escritura mediante un trabajo colaborativo entre una maestra y una fonoaudióloga en el nivel preescolar.

## **1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

¿Cómo es el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura que tiene lugar en un proyecto de aula desarrollado por una maestra en colaboración con una fonoaudióloga, en el grupo transición 3 de la institución educativa Normal Superior de Popayán, en el primer periodo de 2007?

## **1.3 ANTECEDENTES**

En este apartado se mostrarán algunas investigaciones que se constituyen en antecedentes de este trabajo, porque revelan algunas características de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en contextos educativos en los que se pretende tener en cuenta desarrollos teóricos actualizados.

### **1.3.1 Antecedentes Internacionales:**

La maestra de preescolar, Zoraida Medina, realizó un estudio en el Jardín de niños Juan Luís Vives de México, en el año 1999, titulado “La educación preescolar: de la teoría a la práctica”. El punto de partida de este trabajo fue el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, con el objetivo de comprender y determinar la forma como el profesor de preescolar considera su práctica.

El estudio fue de tipo etnográfico y para la recolección de la información se utilizó la observación directa, la entrevista y cuestionario a los maestros. Por medio de la observación directa, la autora buscaba identificar las prácticas que el maestro ponía en juego en la orientación del proceso de la lectura y la escritura; con el cuestionario y la entrevista, dar testimonio oral y escrito de lo que decía realizar el maestro frente a los estudiantes y si esto era congruente con el desarrollo biopsicosocial del niño de preescolar.

El cuestionario comprendió 24 preguntas tanto abiertas como cerradas y la entrevista estaba conformada por 15, la mayoría dirigidas al análisis de las concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en los niños de preescolar. De esta forma, dicha investigación pretendía aportar algunas situaciones que ilustraran y dieran respuestas satisfactorias a un marco teórico formulado bajo los lineamientos de la teoría psicogenética del aprendizaje de la lectura y la escritura.

Entre los resultados más relevantes de ese estudio, se encuentra que en cuanto al aprendizaje de la lectura y la escritura en el niño de preescolar, existe un desconocimiento en el 51.2% de los maestros sobre lo que se considera aprendizaje de la lectura y la escritura a nivel preescolar. Por otro lado, en lo que respecta a la enseñanza de la lectura y la escritura en el niño de preescolar, un 60.7% de lo expresado por los educadores sí corresponde

a la función que ellos desempeñan como promotores y facilitadores del aprendizaje en el niño. Por último en lo referente a las actividades para el aprendizaje de la lectura y escritura, se encontró que un 85.7% de ellas no corresponden a las características del desarrollo infantil.

Medina concluyó que aunque el tema de la lectura y la escritura es tan conocido y familiar para los educadores, existe un desconocimiento importante acerca del proceso evolutivo del niño en la construcción de la lectura y la escritura y que aún son muchos los puntos oscuros y las dudas que afectan y obstruyen el trabajo docente.

Esta investigación se toma como antecedente puesto que la investigadora hace un análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, para comprender y determinar la forma como el profesor de preescolar considera su práctica escolar, lo cual tiene gran similitud con el objetivo de la presente investigación de describir los contenidos y formas de enseñanza de la lectura y la escritura en preescolar.

Otro antecedente, a nivel internacional, que comparte características con esta investigación, es el trabajo desarrollado por los docentes Estela Rost y otros, titulado “Alfabetización, Construcción e intercambio”, en la escuela de Formación Docente, en la provincia de Neuquén, Argentina, en 1997.

Los docentes se plantearon diversos objetivos de intervención pedagógica, para llevarlo a cabo en el grado primero de básica primaria, entre los que estaban la creación de situaciones reales y contextualizadas que permitieran trabajar simultáneamente la lengua oral, el sistema de escritura y su función social. De la misma manera se pretendió que los niños tomaran contacto con situaciones de lectura y escritura, vivenciándose el acto comunicativo y centrando la acción pedagógica en el trabajo con textos de uso social. El último objetivo fue tomar al niño como el ente activo y más importante en su

proceso de aprendizaje, que podría ser favorecido por el trabajo colaborativo, docente-docente y el desarrollo de Proyectos de Aula.

Durante la experiencia se desarrollaron diferentes proyectos de aula cuatrimestrales, en tres etapas, que abordaron las tipologías textuales informativa y expositiva. La primera etapa fue de organización, la cual tuvo dos momentos: el primero comprendió la planeación con los docentes, en la que se decidieron los propósitos, contenidos, tipologías textuales y la finalidad de los proyectos. El segundo momento se desarrolló con los alumnos; se establecieron metas, responsables y destinatarios. Después que los niños recolectaran la información, se inició la segunda etapa con la escritura por parte de los niños, sin pautas de textos; a continuación se leyeron las producciones, luego de la estructura utilizada en la tipología textual informativa y por último se realizó la reescritura. En la última etapa se llevó a cabo la revisión de los textos, en la que se observó la aplicación e interiorización de la estructura del texto informativo, además se realizó la publicación de estas producciones en la revista escolar.

Por los resultados obtenidos en la escritura de los niños, los docentes afirmaron, a modo de conclusión, que los proyectos de aula favorecieron el desarrollo del lenguaje oral y escrito de los alumnos.

Esta experiencia muestra semejanzas con la presente investigación, debido a que se planteó el desarrollo de contenidos en lectura y escritura por medio de Proyectos de Aula en el inicio de la escolaridad, asunto que se constituye en objeto de análisis en este trabajo.

También se encuentra, a nivel internacional, el trabajo de Mayra Bottaro, "Lectura y escritura como experiencia de interiorización del mundo social", realizado en Argentina en el año 2003, en el grado segundo de la institución Equalis Secundaria. Esta experiencia tuvo como objetivo la elaboración de

una carta abierta dirigida al Presidente de Argentina y a la comunidad escolar, a través de un café literario realizado en la institución, con motivo de la celebración del Día del Libro. Para la elaboración de la carta, los alumnos se apoyaron en los escritos de Pablo Neruda.

La experiencia se desarrolló en dos fases, durante la primera se abordó el proceso de lectura y en la segunda se llevó a cabo el de escritura. La fase de lectura se dividió en tres etapas, en la primera, los alumnos hicieron revisiones individuales de biografías de Pablo Neruda, a continuación se realizó una confrontación entre las mismas, en relación con la autobiografía de dicho autor. Esta etapa tenía como propósito familiarizar a los alumnos con el estilo, los temas, e intenciones que se le podían atribuir al autor.

En la segunda fase se llevó a cabo la lectura de textos escritos por el autor ya mencionado y posterior a esto se realizó una discusión sobre las conclusiones a las que había llegado cada estudiante. Aquí la docente se encargaba de resolver las dudas que iban surgiendo a lo largo de la lectura. En la última etapa se ejecutó la lectura individual de una carta escrita por Neruda, lo cual tenía como fin la apropiación, por parte de los alumnos, sobre la estrategia de este autor para ser escuchados acerca de la situación social del País, por medio de una carta abierta. La docente se encargaba de orientar el desarrollo de estrategias para la comprensión, tales como la supresión de ideas no significativas, para rescatar la idea fundamental, leer el párrafo siguiente para completar el sentido de la lectura y búsqueda de información que el texto no brinda y que es necesaria para su comprensión.

El proceso de escritura inició con la selección del tipo de carta a escribir, es decir si la carta sería abierta o al lector, eligiendo carta abierta; posteriormente se realizó búsqueda de modelos a seguir en diferentes portadores como periódicos y revistas. A continuación se llevó a cabo la sistematización de las características del texto seleccionado, además se

definió el destinatario y propósito. Después se realizó la planificación del texto y producción del mismo, procurando que los alumnos realizaran autocontrol en sus escritos. Lo anterior se realizó de manera individual, luego se llevó a cabo de forma grupal, en la cual la docente recolectaba las ideas de los alumnos y ayudaba en la elaboración de la carta colectiva.

La experiencia culminó con la publicación de la carta en un diario y presentación de esta a la comunidad escolar, por medio de lo cual los alumnos se dieron cuenta del carácter social de la lectura y escritura.

La anterior experiencia se asemeja a esta investigación, en cuanto que se trata de evidenciar el carácter social de la cultura escrita y permitir la adquisición de nuevos conocimientos significativos, a través de la lectura y la escritura.

### **1.3.2 Antecedentes Nacionales**

Un trabajo desarrollado en el país, que se constituye en antecedente para esta investigación, se desarrolló en la escuela Normal Superior de Copacabana, Antioquia, bajo la dirección del profesor Rubén Darío Hurtado. Se trató de una investigación cualitativa en la que se analizaron, por un lado, los procedimientos cognitivos y lingüísticos más utilizados por los niños de primer grado de educación básica primaria para resolver la tarea de leer y escribir, y por otro, las estrategias pedagógicas más eficientes para facilitarles la tarea mencionada. El grupo experimental estuvo conformado por 44 niñas y 3 niños integrantes del grado primero B, durante el año 2002.

Para recolectar la información requerida, el investigador realizó una evaluación del estado inicial relativo al nivel de conceptualización de la lengua escrita y otra evaluación del estado inicial relativo al proceso lector, en cuanto a la fluidez lectora, durante los meses de abril y mayo. Luego, se

implementó durante 6 meses una propuesta de intervención pedagógica centrada en la metodología por proyectos como estrategia para promover y cualificar el proceso lector y escritural.

Durante dicho tiempo, el investigador principal se reunió periódicamente con la maestra y coinvestigadora para evaluar la propuesta y realizar así los ajustes pertinentes. También recolectaron a lo largo de ese periodo las producciones de los niños y los textos que leían y escribían para poder reconstruir la experiencia. En octubre del mismo año se llevó a cabo la evaluación final de los mismos aspectos tenidos en cuenta en la evaluación inicial para analizar los efectos de la intervención pedagógica.

Entre los resultados, los investigadores destacan que los niños realizaron avances significativos en su aprendizaje de la lectura y la escritura. Así el grupo investigador concluyó que el trabajo por proyectos resulta una metodología privilegiada para la enseñanza de la lectura y la escritura y resaltó la mediación del docente, especialmente la confrontación que pueda hacer de las producciones de los niños, como instrumento fundamental para movilizar los aprendizajes en este campo.

Esta investigación cabe retomarla debido a que una de las estrategias de enseñanza de lectura y escritura que se aplicó fue la metodología por proyectos y dicha estrategia va a ser tenida en cuenta, en la presente investigación, para analizar la enseñanza de la maestra.

Otro antecedente nacional es la investigación llevada a cabo por las fonoaudiólogas Sandra Torres y Mónica Montaña (2003) de la Corporación Universitaria Iberoamericana (C.U.I), titulada "Intervención fonoaudiológica para el incremento de la comprensión lectora y la composición de textos escritos de calidad de escolares de 6, 7, y 8 grado". Esta surgió de las altas deficiencias en la comprensión y producción de textos escritos de algunos

grupos de educación media de la institución de educación regular “Simón Rodríguez”, donde la C.U.I lleva a cabo su práctica, en los años 1999 y 2000.

El objetivo de este trabajo fue incrementar los desempeños en las habilidades para la comprensión y producción de textos escritos, a través de un programa de intervención fonoaudiológica en el aula de clase, desde un modelo de servicio colaborativo, basado en la estrategia de leer como un escritor, con el fin que los estudiantes de 6º, 7º, y 8º realizaran lectura inferencial y escribieran textos de calidad, realizando los procesos de planificación, transcripción y revisión. Para cumplir el objetivo se trabajó en cuatro fases; en la primera de ellas se diseñó el marco general de la propuesta, en la segunda, se diseñó el programa de intervención, en la tercera, la ejecución de la propuesta y en la cuarta, la evaluación y seguimiento del proyecto.

Al finalizar el proyecto, se evidenció que un 52.7 % de los niños incrementó su nivel de comprensión lectora de un nivel literal bajo a un nivel superior, inferencial alto. El desempeño en las habilidades de comprensión y composición de textos se incrementó de niveles bajos a intermedios y altos en un 92,2% de los niños. La motivación frente a la lectura y escritura también se incrementó en un 60%. Con respecto al proceso de composición, el 100% de los estudiantes planeó sus escritos, considerando la audiencia y el propósito, el 50% disminuyó las fallas de cohesión y coherencia, sin embargo no se logró que revisaran y editaran los textos. El desempeño en las actividades psicolingüísticas se incrementó en un 70% de los estudiantes y la motivación en un 40%.

La evaluación de los estudiantes sobre el trabajo de los equipos fue positiva, puesto que consideraron que el trabajo realizado en el área de español les sirvió para diferentes materias y que se hacía necesario implementar la misma estrategia en otras áreas, así como también su desempeño



académico, su motivación e interés se incrementaron gracias al trabajo realizado por los equipos de enseñanza. De esta forma, se concluyó que el trabajo integrado Docente- Fonoaudiólogo dentro del aula de clase tuvo un impacto significativo, en cuanto al logro de resultados relacionados con incremento en los desempeños en la lectura y escritura.

En la presente investigación se desea valorar el trabajo colaborativo, por tal razón es importante analizar la investigación de Montaña y Torres, ya que esta develó que el trabajo colaborativo favorece el desempeño lector y escritor de los estudiantes.

Otro trabajo se llevó a cabo en la ciudad de Cali, por Chois (2003), quien desarrolló una investigación con el objetivo de identificar los mecanismos de influencia educativa que utilizaba una maestra innovadora, de primero de educación básica, para enseñar a sus alumnos a comprender textos escritos. Pretendía, con ese trabajo, poner en evidencia posibles alternativas de acción en el salón de clase cuando una maestra desea tener en cuenta algunos desarrollos teóricos actuales para enseñar a leer y escribir, de manera que pudiera contribuir a disminuir la brecha existente entre la teoría y la práctica.

Para ello, registró lo que sucedió en el salón de clase a lo largo de una secuencia didáctica constituida por un proyecto de aula que se desarrolló durante 10 sesiones. En el proyecto participaron la maestra y 26 niños cuyas edades oscilaban entre los 7 y los 14 años, en una escuela pública. La investigadora no se centraba en las actuaciones de los alumnos, ni en las de la maestra, sino en la interacción de los dos actores para analizar cómo en ella se construía conjuntamente el significado de los textos que se leían en clase.

Chois identificó que la maestra, coherente con su propósito, lograba

desarrollar prácticas innovadoras como que abordaba con sus alumnos textos completos aunque ellos no leyeran ni escribieran convencionalmente, leían y producían conjuntamente textos diversos, con diferentes propósitos en situaciones genuinas de comunicación y valoraba y promovía las lecturas y escrituras no convencionales de los niños. No obstante, la autora también encontró que coexistían con ese tipo de prácticas otras que el desarrollo teórico actual no valida, como que realizaba demasiadas preguntas a los niños sobre un texto leído, hacía énfasis en una lectura frásica sin abordar el texto como totalidad y que no lograba promover la anticipación por parte de los niños ofreciendo los elementos necesarios.

Por lo anterior, Chois señala que la investigación hizo evidente que el camino de innovación pedagógica no es lineal y en ascenso permanente, sino que está marcado por aparentes contradicciones y se da en un proceso en espiral que demanda una reflexión permanente de la maestra sobre la propia práctica a la luz de los referentes teóricos que se consideran pertinentes.

La investigación de Chois permitirá comparar los hallazgos de esta con la de la presente investigación sobre el intento de las maestras por llevar acabo los nuevos referentes, en cuanto a la enseñanza de la lectura y escritura en grados iniciales.

### **1.3.3 Antecedentes Locales**

Paola Bautista e Isabel Perafán (2005) estudiantes de último semestre del programa de Fonoaudiología en la Universidad del Cauca, desarrollaron la investigación cuyo objetivo fue caracterizar 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 estuvo compuesta 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 maestros debían justificar. Las 9 preguntas restantes eran abiertas y los profesores 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 tenían algún tipo de conocimiento sobre la lectura sin necesidad de una instrucción formal y que 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 desarrollo de la sensopercepción, siendo los porcentajes de mayor prevalencia. A pesar de que el 50% de los maestros 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 han realizado diversas investigaciones sobre la lectura, su enseñanza y aprendizaje, lo cual pone de relieve la necesidad de desarrollar programas conjuntos entre ellos y Fonoaudiólogos para contribuir a la formación de sujetos capaces de comprender y producir textos desde grados iniciales.

#### **1.4 JUSTIFICACIÓN**

Orozco (2003) plantea que los avances de la investigación en psicolingüística y psicología cognitiva han puesto en evidencia el fracaso de la pedagogía sensorio-motriz en su intento de alfabetizar. Por tal razón, dichas corrientes, han propuesto prácticas para la enseñanza de lectura y escritura, que superan la visión de tareas perceptivo-motrices y resaltan el papel activo del lector-escritor, al asumir la lectura y escritura como procesos interactivos entre un sujeto socialmente constituido y un texto.

A pesar de ello, algunas investigaciones como la de Bautista y Perafán (2005) demuestran que se insiste en trabajar con los métodos sensorio-motrices, aún cuando los marcos teóricos de los Programas del Ministerio de Educación estipulan prácticas pedagógicas basadas en hallazgos de investigaciones recientes desde la psicolingüística. De ahí la pertinencia de aproximarse mediante la investigación a experiencias innovadoras que tienen como propósito llevar a la práctica algunos referentes teóricos actuales.

En ese aspecto radica el aporte central de este trabajo: mostrar qué sucede en un aula de clase cuando dos profesionales interesados en el aprendizaje de la lectura y la escritura intentan poner en práctica algunas propuestas avaladas por el desarrollo teórico actual. Una institución que trata de llevar a la práctica algunas alternativas mediante el trabajo colaborativo es la institución educativa “Normal Superior” de la ciudad de Popayán, en el grupo

de transición tres, por lo cual la presente investigación se desarrollará en esta institución.

De esta manera, se beneficiará el cuerpo de docentes encargado de la iniciación escolar de la institución educativa donde se realiza la investigación y otros docentes interesados en aplicar los referentes teóricos actuales, ya que la reflexión que genera esta investigación permite evidenciar caminos que podrían posibilitar que la teoría actual se lleve a la práctica con respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura, en ese contexto en particular, mediante el desarrollo de proyectos de aula.

De manera indirecta se favorecen los estudiantes, debido a que se incentiva la reflexión en los docentes en cuanto al proceso de aprendizaje en los niños, promoviendo el establecimiento de relaciones entre los conocimientos previos y los conocimientos nuevos, de una manera contextualizada, lo cual genera aprendizaje significativo.

También el campo laboral del fonoaudiólogo en el ámbito escolar se ve beneficiado porque resalta la importancia de desarrollar acciones de promoción y prevención en cuanto a la lectura y la escritura, esperándose así una disminución de los índices de alteraciones comunicativas en dichos procesos. De esta manera se favorece el desempeño comunicativo y académico en los estudiantes de los diferentes niveles educativos.

Además, esta investigación de tipo cualitativo, se convierte en un aporte al programa de fonoaudiología de la Universidad del Cauca, al ser una perspectiva investigativa poco implementada en las ciencias de la salud, contribuyendo así a ampliar los métodos de investigación de la fonoaudiología.

Por último, contribuye a la comunidad académica interesada en implementar

alternativas pedagógicas en el aula de clase relacionadas con la enseñanza de lectura y escritura e incursionar en el trabajo colaborativo docente-fonoaudiólogo, pues este proyecto contiene información valiosa acerca de estos temas y puede ser de gran aporte al desarrollo de otras investigaciones.

## **1.5 OBJETIVOS**

### **1.5.1 OBJETIVO GENERAL.**

Describir qué y cómo es la enseñanza de la lectura y la escritura mediante un proyecto de aula desarrollado por una maestra en colaboración con una fonoaudióloga, en el grupo transición 3 de la institución educativa Normal Superior de Popayán, en el primer período de 2007.

### **1.5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.**

1.5.2.1 Identificar los contenidos de lectura y escritura que se abordan mediante el trabajo colaborativo entre la maestra y la fonoaudióloga.

1.5.2.2 Determinar las estrategias de enseñanza de la lectura y la escritura que se desarrollan en el trabajo conjunto maestra fonoaudióloga durante el proyecto de aula.

1.5.2.3 Identificar las concepciones de lectura, escritura y proyecto de aula que soportan la práctica pedagógica que desarrolla la maestra en colaboración con una fonoaudióloga.

## 2. REFERENTE TEÓRICO

### 2.1 LECTURA

Solé (1988) aborda la comprensión lectora desde la perspectiva interactiva donde el texto y el sujeto lector son dos entes activos y en donde el lector realiza actividades de predicción e inferencia continua en el que se incluye el control del proceso, la comprobación y seguimiento de lo que se está entendiendo y de lo que no se entiende.

Niño (1996) también concibe la lectura desde una perspectiva interactiva; pero profundiza en ella planteando que la lectura implica, un conjunto de acciones que corresponde a la fase complementaria de la comunicación escrita, es decir a la comprensión por parte del segundo interlocutor (receptor). Estas acciones no se reducen a la simple identificación de los grafemas y demás signos de la lectura; más bien se trata de un proceso interpretativo en el que se implica lo más sublime y personal del lector, quien a través del mensaje escrito va en busca de la información, que genera el autor.

Leer es aplicar el pensamiento a un escrito para interpretar sus signos, recuperar y valorar la información de que son portadores y que tuvo en la mente el autor, de acuerdo con los propósitos, el contexto, las condiciones de los sujetos y el tipo de discurso. Dicha información puede aparecer más o menos manifiesta u oculta, configurada como ideas, conceptos, problemas, razonamientos, aplicaciones, relaciones y vivencias actitudinales estéticas, entre otros contenidos.

Así para este autor leer implica, pasar la mente por el contenido de los textos a partir de las palabras, frases, oraciones, párrafos, y páginas



enteras, para captarlo como un todo y determinar el tema y su desarrollo de los cuales debe dar cuenta, aproximarse a lo que piensa y siente el autor y valorar los contenidos identificados asumiendo una posición crítica que permita desempeñar un rol más creativo, útil y responsable dentro de la sociedad.

Camps y Colomer (1990), al igual que Niño y Zubiría refieren que la lectura es un proceso comprensivo que va más allá de la identificación de grafemas. Estas autoras destacan la existencia de tres modelos diferentes según los cuales se da la comprensión lectora: un modelo de procesamiento ascendente desde el cual se concibe la comprensión de lectura como un proceso de agregación de la información que por niveles provee el texto, un modelo descendente según el cual este proceso se desarrolla básicamente gracias a los conocimientos previos y a los propósitos del lector. Finalmente plantean un modelo interactivo, donde el lector es un sujeto activo que utiliza sus conocimientos previos (referidos al conocimiento sobre los contenidos del texto; al conocimientos sobre los textos mismos y sobre el mundo) para interpretar el significado del texto.

El M.E.N (1998) recopila las diferentes concepciones planteadas por los anteriores autores de manera mas precisa y define el acto de leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos etc, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado. En este sentido el acto de leer se entiende como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que no se basa solamente en la decodificación, reconociendo de esta manera los elementos que circulan más

allá del texto.

En esta investigación se asume el concepto de lectura teniendo en cuenta la perspectiva interactiva y las especificaciones que hace el M.E.N, ya que reconoce que el acto de leer es un proceso complejo y que por lo tanto su enseñanza no se puede reducir a prácticas mecánicas o a técnicas instrumentales únicamente.

Por otro lado el M.E.N establece que desde el inicio y constantemente se deben abordar los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico intertextual.

El nivel literal es en el cual el lector simplemente reconoce palabras, frases y realiza asociaciones automáticas con su uso, o hace transcripción grafemática y frásica para hacer una traducción semántica en donde palabras semejantes a las del texto leído ayudan a retener el sentido, es decir, evocar algo previamente leído, textualmente. En cuanto al nivel inferencial consiste en que el lector realice deducciones y presuposiciones, o completaciones de los aspectos intrínsecos del texto, estableciendo asociaciones y relaciones entre los significados. Por último en el nivel crítico intertextual se explota la fuerza de la conjetura por la puesta en red de saberes de múltiples procedencias, lo que conlleva a identificar intenciones ideológicas de los textos y de los autores y, en consecuencia a actualizar las representaciones ideológicas de quien lee.

## **2.2. ESCRITURA**

Según Niño Rojas (1990) escribir es un acto de creación mental en que un sujeto escritor, con un propósito comunicativo, concibe y elabora un significado global, y lo comunica a un lector mediante la composición de un texto, valiéndose del código de la lengua escrita.

Al igual que Rojas, Meek (1999) entiende la escritura como una actividad comunicativa, que no es solo la correspondencia grafema-fonema, sino que tiene un carácter pragmático dentro de la vida cotidiana, el cual se evidencia mediante la confluencia del conocimiento social, los procesadores de palabras y la cultura.

El M.E.N. (1998) en correspondencia con Meek manifiesta que el escribir no es solamente una decodificación de significados a través de reglas lingüísticas, sino que se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir.

De manera similar al M.E.N, Cassany (1999) define la escritura, un hecho 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. Es decir que es una actividad la cual manifiesta el quehacer lingüístico humano y que va dirigida hacia la consecución de objetivos.

En esta investigación se asume la escritura como un proceso comunicativo que demanda habilidades cognitivas y lingüísticas, siendo estas motivadas por las prácticas sociales. Retomando de esta manera lo sustentado, principalmente, por Cassany.

### **2.3 LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN PREESCOLAR**

Para hablar de la enseñanza de lectura y escritura se hace necesario primero, determinar conceptos como el de enseñanza, el cual en esta investigación se asumirá desde una perspectiva constructivista. De igual

manera se definirán los conceptos sobre enseñanza de contenidos de forma explícita e Implícita y estrategia de enseñanza.

La enseñanza, desde una perspectiva constructivista, según Huber (2005), propende por un aprendizaje que es visto como un proceso activo de construcción y reconstrucción de patrones de conocimiento. Es decir que la enseñanza debe desarrollarse a través del diálogo, del intercambio con otros aprendices y con sus construcciones de la realidad. Por tanto, no puede ser completamente autodirigida ni puede consistir en una instrucción totalmente controlada.

Ahora bien, según Lerner (2001), la enseñanza de contenidos puede darse de forma implícita, es decir contenidos aprendidos por participación en las actividades con otros lectores y escritores e implican conocimientos implícitos y privados que no se transmiten oralmente. También, refiere la misma autora, que la enseñanza se puede dar de forma explícita, lo cual implica la verbalización de los contenidos de enseñanza.

Por otro lado, de acuerdo con Orellana (2005), la estrategia de enseñanza consiste en realizar manipulaciones o modificaciones dentro de un curso o una clase con el objetivo de facilitar el aprendizaje y comprensión de los alumnos. Son planeadas por el agente de enseñanza y deben utilizarse en forma inteligente y creativa.

### **2.3.1 PRÁCTICAS HABITUALES**

De acuerdo con Solé (1996) en las prácticas que habitualmente se implementan en la enseñanza inicial de la lectura y escritura imperan paradigmas que afirman que la enseñanza debe seguir siempre al desarrollo, el cual es una condición indispensable para el aprendizaje, dado que este

último es algo que se añade al desarrollo, pero no tiene ninguna influencia en su materialización.

De igual manera, para Solé, continúan vigentes conceptos reduccionistas que ha gestado la historia. Tal es el caso del concepto de lectura, que en la historia de occidente entre los siglos XVI y XVII, era una actividad vinculada a la religiosidad, y cuya enseñanza no buscaba más que el niño aprendiera a repetir y escuchar oraciones litúrgicas muchas veces en latín. De ahí que la lectura no se asimilaba a la comprensión y se considera leer a la habilidad de traducir códigos.

Además Negret y Jaramillo (1991), plantean que en el ámbito de la lectura y la escritura han existido, desde comienzos del presente siglo, unos métodos concretos que se han venido llevando a cabo de manera sistemática de generación en generación. Según dichos autores, estos métodos se dividen en dos grandes grupos, teniendo como referencia su punto de partida. Existen los métodos de marcha sintética, porque van de las partes al todo, es decir que primero se enseña el nombre y los sonidos de las letras o las sílabas y después su combinación para formar palabras y frases. De igual manera existen métodos más recientes que son los de marcha analítica, según los cuales el niño debe acercarse primero a la palabra o a las frases como unidades significativas, para posteriormente ir descomponiendo esas unidades hasta llegar a las letras por su nombre y sonido.

Dichos autores exponen que la enseñanza de la lectura y la escritura se ha dividido en tres fases en el marco de estos métodos. La primera es el aprestamiento, que hace referencia a todas las bases sensoriales y motrices que, se supone, el niño debe poseer antes de iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura. La segunda es la fase de lectura y escritura inicial en la que se busca que el niño automatice las destrezas de decodificación y

codificación que le van a permitir leer y escribir. Por último la fase de lectura y escritura propiamente dicha a la que se le denomina fase comprensiva.

Ahora bien, diferentes autores han realizado diversas críticas a dichas prácticas habituales. Por ejemplo Lerner (2001) plantea que en la enseñanza de la lectura y escritura habitualmente se da prioridad a los objetivos didácticos sobre los objetivos comunicativos, relegando o se excluyendo los últimos. Esto conlleva a que los alumnos aprendan a leer y escribir con el único propósito de que realicen dichas tareas, más no se facilita que el estudiante aprenda a utilizar la lectura y escritura como prácticas sociales.

Por otra parte, Negret y Jaramillo (1991) exponen que las prácticas habituales no tienen en cuenta las reflexiones que realiza el niño frente al lenguaje escrito en su proceso de adquisición, se centra en los procesos de codificación y decodificación descuidando los procesos comprensivos y comunicativos. Además, desde tales prácticas, las dificultades que presentan los niños en los procesos de lectura y escritura se entienden como errores que se deben penalizar, y no como elementos que hacen parte y facilitan la adquisición de la lectura y escritura. Señalan también el escaso desarrollo de actividades que faciliten y promuevan la producción textual y el placer por asumir el papel de lector y /o escritor.

Las amplias críticas a las prácticas habituales y los resultados arrojados por investigaciones en los campos de psicología, la lingüística y pedagogía han permitido la construcción de propuestas de enseñanza de la lectura y escritura que reconocen el papel activo del aprendizaje y la función social de dichos objetos de conocimiento. A continuación se presentan algunos planteamientos básicos de tales propuestas.

### **2.3.2 NUEVOS REFERENTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA**

Autores como Barrera (1997)<sup>1</sup>, proponen una didáctica de la lectura y escritura que surge a partir del enfoque psicolingüístico. En esta didáctica se considera el centro del proceso de enseñanza al sujeto - aprendiz, concebido como un individuo con conocimientos tanto lingüísticos como cognoscitivos y comunicativos. De igual manera se considera que el entorno familiar y social que rodea al niño podría enriquecer sus relaciones. Se propone entonces, un desarrollo lingüístico integral, a través de experiencias con distintos tipos de textos, de actividades que faciliten procesos de indagación sobre el conocimiento previo que el niño posee, y de la adquisición de conocimientos que el niño integre y aplique a situaciones significativas.

Algo semejante ocurre con la propuesta de Jolibert (2000), respecto a la enseñanza contextualizada del sistema de escritura. Puesto que este autor, también desde la perspectiva cognitiva y psicolingüística, propone que 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 entonces, 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 mas significativo, para los alumnos, identificar un texto o formular hipótesis a partir de un título que abstraer letras.

A pesar de lo anterior, según Jolibert (2000), esto no quiere decir que los docentes se despreocupen del asunto, sino que por el contrario, también apoyen su construcción por parte de los niños, pero sin tratar de forzar su ritmo normal. Esto último se explica porque la atención a las letras está

---

<sup>1</sup> BARRERA. Citado por OROZCO, Blanca. El niño: científico, lector y escritor, matemático. Ed. Universidad del Valle. Cali, 2003

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.

Para la misma autora, una estrategia de enseñanza del sistema de escritura es la producción libre en la que cada niño debe elegir como va a grafiar su mensaje, para posteriormente explicárselo a sus compañeros y a su profesor, quienes son sus primeros lectores. También se pueden utilizar palabras de referencia, seleccionadas por ser utilizadas frecuentemente en la vida cotidiana del curso, porque facilita el aprendizaje de las letras en los niños y permite la confrontación de conocimientos previos y nuevos respecto al sistema de escritura. Aquí es importante mencionar lo señalado por Palinesar y Brown (1984)<sup>2</sup> sobre la generalización y transferencia de los conocimientos, lo cual se ilustra en la utilización de palabras de referencia para la construcción de nuevas palabras.

Otro planteamiento de Jolibert (1998) es referente a la comprensión textual la cual puede favorecerse mediante la confrontación de textos al permitir que los niños propongan su interpretación global pidiéndoles que la justifiquen y la confronten con las interpretaciones de los demás. Además en la confrontación no interviene directamente la docente para decir quien tiene la razón, sino que obliga a buscar otros elementos para progresar en la construcción del significado y de su coherencia. Así mismo, manifiesta esta autora, que permitir la confrontación de las primeras escrituras con los compañeros puede favorecer la construcción de las reglas del funcionamiento del texto. Del mismo modo se debe desarrollar una confrontación con textos de expertos, la cual apunta a tratar de entender como funciona un texto en todos los niveles, desde la superestructura hasta la concordancia de aspectos más particulares.

---

<sup>2</sup> Palinesar y Brown citado por SOLÉ, Isabel. En Estrategias de lectura. Ed Graó. Barcelona. 1992



También Jolibert (2004) habla de la importancia de abordar las reflexiones metacognitivas en los niños desde los grados iniciales, ya que aprender haciendo es necesario pero no suficiente, por lo tanto es necesario reforzar y consolidar los aprendizajes por una reflexión del propio aprendiz sobre ellos. Por lo anterior se debe facilitar la reflexión individual y /o colectiva de los niños para que lleguen a tomar conciencia de sus propios aprendizajes y como se los construye (¿qué aprendí?, ¿cómo lo hice? y ¿para qué?), además de transformar sus hallazgos implícitos en herramientas útiles en el aprendizaje.

En consonancia con lo anteriormente planteado, Anna Camps en la enseñanza de la composición escrita, esboza tres elementos que facilitan la reflexión metacognitiva en la producción textual. La primera es la *Planificación*, en la cual se hace la selección de ideas y su organización de acuerdo con los fines que se ha propuesto; es decir, la intención comunicativa, el destinatario y el tipo de texto que empleará. En segunda medida se lleva a cabo la *Revisión*, ésta permite que el escritor realice cambios bien sea en la planificación o bien el texto ya escrito. Por último se desarrolla el *Elemento final*, aquí se articula la planificación y la revisión; por lo tanto, es la composición escrita realizada por el estudiante en colaboración con el docente y/o sus compañeros.

Otros autores que plantean una propuesta pedagógica para la construcción de la lengua escrita en preescolar son Negret y Jaramillo (1991). En esta propuesta no se divide el aprendizaje de la lectura y escritura en las tres fases tradicionales, sino que se trabaja, desde el inicio y constantemente, a partir de los aspectos comprensivos, comunicativos y pragmáticos de la lengua escrita conociendo sus funciones sociales y culturales, teniendo siempre presente todos los procesos de construcción y comprensión que los

niños, tienen en los diversos momentos del proceso adquisitivo del lenguaje escrito.

Desde este enfoque, como lo plantean Pellicer y Vernon (1990)<sup>3</sup>, se pretende introducir a los niños en la comunidad de lectores y escritores, al realizar actividades didácticas que responden básicamente a dos premisas. Una de ellas es que la lectura y escritura es algo significativo, entendiéndose como significativo, el conocimiento que va más allá del principio alfabético del sistema de escritura, es decir conocimientos sobre los textos y los eventos sociales en que se lee y escribe. La otra premisa es reconocer la capacidad de los niños para iniciarse en el conocimiento letrado antes de que puedan realizar la conversión fonema-grafema.

La propuesta que describen Negret y Jaramillo (1991) presenta tres ejes que atraviesan todas las acciones y concepciones en el trabajo de preescolar, estos son, la expresión, la producción y circulación de textos escritos, y el contacto y contratación permanente con las producciones escritas de la cultura. La *expresión*, que parte del supuesto, que la lengua escrita es, en una de sus funciones fundamentales, un medio de expresión humano; su realización se funda en el desarrollo de las capacidades expresivas del niño en sentido general. En segundo lugar se encuentra la producción y la circulación de los textos escritos, los cuales significan escritura y lectura, pero en un sentido social y cultural más amplio que el de la pura codificación y decodificación. De esta forma, la propuesta constructivista busca promover, de manera permanente y desde el comienzo, la producción de textos escritos y la circulación de esas producciones entre todos los niños, realizadas a partir de situaciones significativas y desde los niveles de comprensión y consolidación en los niños de la lengua escrita.

---

3. Pellicer y Vernon citado por JARAMILLO, Adriana Amaya y NEGRET, Juan Carlos. En La Construcción de la lengua escrita en el grado cero. Documento complementario a los marcos generales. Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, 1991.

Existen unas condiciones para la producción y circulación de textos escritos con sentido, que deben tenerse en cuenta como pautas para la elaboración y promoción de las situaciones de escritura y lectura. Dichas pautas son: que la producción escrita sea causada, esto es que obedezca a una causa de la que obtenga la fuerza y la energía necesaria para realizarse; que la producción escrita sea necesaria, esto indica que debe obedecer a una necesidad dentro de la situación en la que se realiza; que la producción escrita sea funcional, es decir que provenga de una de las funciones que tiene social y culturalmente la lengua escrita, las cuales y a partir de las situaciones y contextos donde se produce y en los cuales obtiene su significación, son lo que le dan sentido al texto escrito para el sujeto que lo realiza y para el medio cultural en que está inserto.

Socialmente hablando, la finalidad de los textos escritos es casi siempre ser leídos. De allí la importancia de poner en circulación y lectura social todas las producciones escritas, de tal manera que no se limiten a simples tareas que sólo lee la maestra y con la función única de dar cuenta del grado de adquisición de una habilidad escolar. También es importante que la producción escrita sea diferencial, considerando así las referencias individuales referidas tanto al grado de desarrollo de las formas como los sujetos comprenden y realizan el texto escrito como a la diversidad de los estilos y registros escriturales (los modos como dentro de un sistema de escritura los sujetos escriben o leen). La última condición es que la producción sea desequilibrante, es decir que produzca en lo posible desequilibrios que impulsen al sujeto a transformar permanentemente su relación tanto a nivel de las formas de comprensión como de los modos de producción con el texto escrito.

El último eje es el contacto y la contrastación permanente con las producciones escritas de la cultura, el cual busca una permanente

interacción y contrastación de los sujetos escolares con las producciones escritas, enseñando de esta manera el conocimiento en los aspectos de la lengua escrita que se considera fundamental para acceder a la cultura. Así se infiere que ésta es la vía de socialización.

El contacto y contrastación se da a través de un acercamiento con los textos escritos producidos culturalmente en toda su diversidad, una permanente contrastación entre las producciones escritas de los niños de preescolar y la escuela, sin preocuparse por sus diferencias, una observación y contrastación permanente con las producciones escritas de la maestra, quien debe comportarse en el salón de clase utilizando todas sus competencias y de acuerdo con sus modos particulares de escribir y esporádicas contrastaciones formales que pretenden enseñar a los niños aspectos puntuales de su que hacer escritural.

De esta manera, aquí se entiende la enseñanza como una serie de actividades que intencionalmente el maestro desarrolla para que los niños tomen conciencia de ciertos aspectos puntuales y de ciertos conocimientos culturales necesarios para su desempeño escritural. Por ejemplo, la disposición material de un texto permite saber de qué tipo de texto se trata. Una revista o una nota enciclopédica difiere de un poema y las diferencias se observan a simple vista, encontrándose características como el tamaño de la letra, las imágenes y la distribución del texto, todo responde a fines comunicativos determinados.

Así pues, en las fases iniciales no se pretende que el niño aprenda gramática ni teoría literaria. Simplemente se trata de que sean capaces poco a poco de saber distinguir entre diferentes tipos de texto, considerando lo que dice, cómo lo dice y cómo se ve físicamente dicho texto, además de poder intuir para qué sirve socialmente hablando.

Ahora bien, respondiendo a esta intención, de que los niños diferencien los tipos de textos, Rodríguez<sup>4</sup> refiere que los profesores se sienten atraídos para asumir como objeto de enseñanza la superestructura, lo cual se explica porque esta parece tener un alto grado de generalidad al recoger las características que comparten diferentes textos que pertenecen a un mismo género. Esto permite, de acuerdo con la misma autora, conocer características superestructurales y a su vez contribuir a resolver algunos problemas que enfrentan los alumnos en la comprensión o escritura de textos, como la realización de anticipaciones según el género cuando se está leyendo o evaluar las propias producciones tratando de que se ajusten al mismo.

Por otro lado, Lerner (2001) plantea una propuesta para la enseñanza de la lectura y escritura que busca preservar en la escuela el sentido que dichos procesos tienen fuera de ella y evitar que se desvirtúen al ser enseñados y aprendidos. Según ella, como primera medida se debe posibilitar la escolarización de las prácticas sociales de lectura y escritura a través de la explicitación de los aspectos implícitos en las prácticas de lectura y escritura, como son los saberes lingüísticos y los quehaceres del lector y del escritor (hacer anticipaciones sobre el sentido de un texto, realizar análisis inferencial y crítica intertextual, seguir a un autor predilecto, escribir para cumplir diversos propósitos, aplicar estrategias metacognitivas en la comprensión y producción textual, y tener en cuenta el destinatario en este último).

En segundo lugar, es necesario articular los propósitos didácticos con los comunicativos. Esto puede ser posible mediante la implementación de proyectos de producción e interpretación los cuales permiten que todos los integrantes de la clase y no sólo el maestro orienten sus acciones hacia el cumplimiento de una finalidad compartida, además favorece el desarrollo de

---

<sup>4</sup> MARTÍNEZ. Citado por LERNER, Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario. 2007

estrategias de autocontrol de la lectura y escritura. Por último, se busca crear un equilibrio entre enseñanza y control, evitando que este prevalezca sobre el primero. De esta forma se disminuye el papel corrector del docente y se brinda a los alumnos la oportunidad de autocontrolar lo que están leyendo o escribiendo, haciendo que estas actividades las hagan cada vez mejor.

Los ejes mencionados anteriormente por Negret y Jaramillo y los señalamientos de Lerner se llevan a la práctica, mediante la elaboración de diversas estrategias entre las cuales se encuentran los proyectos de aula, cuyos aspectos básicos se desarrollarán a continuación.

### **2.3.3 PROYECTOS DE AULA**

La ley 115, artículo 14, de educación Colombiana, reglamenta y define un proyecto de aula como “una actividad dentro del plan de estudios, de manera planificada, que ejercita al educando en la solución de los problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico, y tecnológico del estudiante. Cumple la función de correlacionar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como la experiencia acumulada. La enseñanza prevista en la Ley 115 de 1994, se cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógicos”.

Rincón (2000), plantea que los proyectos se desarrollan en tres etapas. La primera de estas es *La planificación conjunta*, en la cual se incluye la toma de decisiones sobre la problemática a tratar, los objetivos que orientarán el proyecto y las actividades y medios para alcanzarlos. Esta fase se puede orientar, según esta misma autora, a través de las siguientes preguntas, que sirven como organizadores de la actividad: ¿qué vamos a hacer o aprender?, ¿qué queremos saber sobre esto?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿con quiénes?, ¿con qué? y ¿cómo vamos a denominar nuestro proyecto?.

El segundo momento es *la ejecución conjunta*. Rincón afirma que esta consiste en el desarrollo del proyecto o su puesta en práctica de acuerdo con el plan previsto. La tercera fase se denomina *la evaluación conjunta*, en la que se verifica el cumplimiento de la planificación, de los objetivos que se han propuesto y de las necesidades que van surgiendo durante el desarrollo del mismo. La evaluación es responsabilidad de maestros y niños.

Jolibert (1998) por su parte afirma que un proyecto de aula está organizado en cinco fases: *planificación, realización de las actividades, culminación, evaluación colectiva del proyecto de aula y evaluación del propio aprendizaje*.

La primera es la *planificación*, para esta misma autora, la estrategia a seguir en la recolección de inquietudes e intereses de los niños es por medio de la lluvia de ideas, además afirma que se debe realizar un contrato que incluya las tareas, responsables (individuo-grupo), recursos y tiempo para la actividad. El rol de la maestra, para Jolibert , es generalmente el de “secretaria” y de sugerir ideas, pero ella ya debe haber seleccionado los objetivos, teniendo en cuenta la función de la realidad educativa de la que se parte y del tiempo escolar que se dispone, además de los contenidos y estrategias que se irán desarrollando a lo largo del proyecto.

En la segunda etapa, *realización de las actividades*, se desarrolla lo planteado en la planificación. Según Jolibert (1998), la docente es la encargada de brindar apoyo y verificar que los participantes cumplan con lo establecido. También le corresponde favorecer situaciones contextualizadas, es decir programar actividades en las cuales los estudiantes se encuentren en contacto directo con aspectos concretos del tema que se está abordando, además debe emplear recursos didácticos, metodología y estrategias de

enseñanza y aprendizaje que favorezcan el logro de los objetivos previamente seleccionados.

Jolibert refiere que posteriormente se realiza la *culminación*, en la cual se hace el cierre del proyecto, a través de la socialización de lo realizado. Para esta misma autora esta socialización debe trascender del aula, lo cual indica que la maestra debe concientizar, a los alumnos, del carácter social de la cultura escrita, por medio del anuncio de los resultados en la comunidad en que se desenvuelve el niño.

A continuación, para Jolibert (1998), se lleva a cabo la *evaluación colectiva del proyecto de aula*, teniendo en cuenta el tiempo empleado, el compromiso con las actividades programadas, funcionamiento de los grupos, factores facilitadores, y obstaculizadores. Esto se realiza primero con todo el grupo, posteriormente lo lleva a cabo la profesora, teniendo en cuenta los objetivos planteados en el proyecto, al igual que debe evaluar, lo más objetivamente posible, la metodología y estrategias utilizadas. El objetivo de esta etapa es determinar el porque del fracaso o éxito del proyecto desarrollado.

Por último se efectúa la *evaluación del propio aprendizaje* según Jolibert (1998). Aquí cada participante analiza qué ha aprendido (conocimientos nuevos con relación a los previos). Para esta autora, la maestra, a través de revisión conjunta, le hace notar al estudiante los logros alcanzados y las dificultades que persisten, de la misma manera le ayuda a identificar cuales son las estrategias de aprendizaje que más le favorecen.

Ahora bien, la metodología por proyectos para Jolibert tiene como ventajas brindar significado a las actividades de los niños, ya que responden a sus necesidades, también ayuda a organizar el trabajo escolar, lo cual les permite tomar decisiones con responsabilidad y evaluarlas. Además, favorece el trabajo cooperativo y hace que los estudiantes reconozcan la



escuela como un lugar privilegiado donde se realizan aprendizajes significativos para ellos, teniendo una persona facilitadora (Maestro). Adicionalmente, le permite a los alumnos la globalización e integración de los conocimientos y favorecen el aprendizaje significativo. En otras palabras, mediante el desarrollo de los proyectos de aula los alumnos asimilan y atribuyen significado a los contenidos propuestos, para ello establecen relaciones entre los conocimientos previos y los contenidos nuevos objeto del aprendizaje, lo cual con lleva a la confrontación de sus ideas mejorando de esta manera el desarrollo de las competencias orales, lectoras, escritas y expresión creativa.

En cuanto a los procesos de lectura y escritura, Jolibert y Rincón coinciden en que la realización de proyectos le permite al alumno concientizar el carácter social de la cultura escrita, ya que estos se desarrollan en un contexto significativo. Por otra parte, Hurtado y colaboradores (2000) refieren que los proyectos son importantes para el aprendizaje de los procesos de lectura y escritura, ya que generan múltiples posibilidades que acercan a los niños significativamente a estos procesos, permitiendo percatarse de las marcas escritas y atreverse a significarlas, escribir espontáneamente, entrar en contacto con los diferentes tipos y portadores de textos y describir el valor social y comunicativo de la cultura escrita, además permite la reflexión de la importancia de comunicarse por medio de la escritura y la lectura.

El proyecto de aula, de acuerdo con Hurtado y colaboradores debe desarrollarse en los grados iniciales de la educación formal, es decir preescolar y primero de básica primaria, como un proyecto lúdico-pedagógico, dadas las características de los niños en las edades de los 5 a los 7 años, puesto que según la psicología cognitiva durante esta etapa se instaura la capacidad simbólica, la cual es la capacidad para representar el mundo y la acción misma a través de la imagen y el lenguaje, lo cual favorece la observación y exploración, al igual que la disposición para

hipotetizar y preguntar, mejorando de esta manera el aprendizaje significativo.

A pesar de todas las ventajas que ofrece el desarrollo de los proyectos de aula, se pueden presentar algunas dificultades, como la no participación de algunos miembros del grupo, dificultad para integrar en algunas actividades a alumnos inquietos y decepción cuando el proyecto no está al alcance de los estudiantes, según refiere Jolibert (1998), esto en cuanto a los niños, pero pueden haber desventajas por parte de la profesora, por ejemplo que la metodología y estrategias no eran las adecuadas para cumplir el objetivo o que estas no fueran las apropiadas para favorecer el aprendizaje en los estudiantes.

#### **2.4. INTERVENCIÓN FONOAUDIOLÓGICA EN EL ÁMBITO ESCOLAR**

Los servicios fonoaudiológicos en Colombia se han desarrollado en dos períodos de acuerdo a lo planteado por Flórez (2004). EL primero, desde 1976 a 1995, el cual se caracterizó por la prestación de servicios a individuos con discapacidades o talentos especiales, en aulas remediales, diseñadas para niños con problemas de aprendizaje, pero sin deficiencias mentales y aulas especiales dirigidas a niños con retardo mental. Las políticas de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales, determinadas por la ley 115 de 1994, marcaron el inicio del segundo período, comprendido entre 1995 y 2000. Este consistió en la vinculación masiva de Fonoaudiólogos a las escuelas y aulas regulares, con el objetivo de intervenir no sólo a personas con discapacidad, sino también a aquellas que no presentan dificultades aparentes, y que la sociedad les exige habilidades a nivel de comunicación oral y escrita.

Debido a lo anterior, la Fonoaudiología empieza a mostrar su importancia en el ámbito educativo. A pesar de esto el panorama del Fonoaudiólogo en el

sector educativo se tornó confuso, tal como lo demostró la investigación realizada por Álvarez y Sepúlveda (2000)<sup>5</sup> en conjunto con la Secretaría de educación Distrital, la cual demostró que no existen políticas claras que reglamenten la labor Fonoaudiológica en la escuela.

El conocimiento de dicha problemática colombiana, motivó a las Fonoaudiólogas Rita Flórez, Claudia Bayona y Claudia González (2004), a crear un modelo de prestación de servicios Fonoaudiológicos en las instituciones educativas, basado en los modelos de ofrecimiento de servicios Fonoaudiológicos en la escuela, que se vienen desarrollando en los Estados Unidos desde 1993, de acuerdo a lo dispuesto por la Asociación Americana de Habla, Lenguaje y Audición (ASHA).

El primero de ellos es la consulta colaborativa, la cual consiste en que el Fonoaudiólogo, el maestro de educación especial, regular, y los padres, trabajan en equipo, para contribuir a la educación del estudiante, en los ambientes de aprendizaje. Después se encuentra la intervención en el aula, basado en los servicios directos que presta el Fonoaudiólogo dentro del aula de clase y en otros contextos naturales, los cuales se incluyen dentro del currículo. Luego el modelo clínico, en el que los servicios son prestados, de forma individual o en grupos reducidos, fuera del salón de clase. Finalmente se expone el programa de autocontenidos, por medio del cual el Fonoaudiólogo es el maestro responsable de brindar asesoría académica y se interesa por remediar las discapacidades de habla y lenguaje.

A pesar de que Rita Flórez expone un modelo para la prestación de servicios en el ámbito escolar, en el Manual de Procedimientos para la Práctica de Fonoaudiología (2003) en Colombia, no se especifican las funciones que

---

<sup>5</sup> SEPULVEDA, Álvarez. Citado por FLÓREZ, Rita. El lenguaje en la educación. Una perspectiva fonoaudiológica. Ed. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, 2004. P. 149

debe cumplir en el campo educativo, aunque sí se describen las actividades que realiza el fonoaudiólogo en el ámbito de la salud.

En síntesis de los modelos de ofrecimiento de servicios Fonoaudiológicos en la escuela, se puede inferir, que la consulta colaborativa, la intervención en el aula y el programa de autocontenidos, hacen parte del modelo colaborativo, el cual se explicará a continuación.

#### **2.4.1 MODELO COLABORATIVO**

El modelo colaborativo es una propuesta de intervención fonoaudiológica, planteado por los patólogos del habla y lenguaje en los Estados Unidos en la década de los noventa, cuya premisa fundamental es prestar sus servicios en conjunto con el docente que es el profesional que se encuentra en contacto directo con el usuario y quien está involucrado en los procesos de enseñanza- aprendizaje, a quien el fonoaudiólogo le aporta su conocimiento en las áreas de lenguaje y comunicación para el logro de una meta común: el desarrollo de las habilidades comunicativas y el óptimo desempeño académico.

De acuerdo con Acosta (1999)<sup>6</sup> el modelo colaborativo se puede definir como un proceso interactivo donde los diversos profesionales definen, discuten y ofrecen soluciones a los problemas de manera compartida. Para el mismo autor, dentro de este modelo el profesor y el fonoaudiólogo junto con otros miembros de los equipos psicopedagógicos, toman decisiones que modifican el contenido de la instrucción y las expectativas conceptuales con el objeto de conseguir el éxito del alumno en el aula. Este modelo posee diversas formas de interacción entre los profesionales involucrados, dentro de las

---

<sup>6</sup> ACOSTA. Citado por TORRES, Sandra y MONTAÑA, Mónica. El modelo colaborativo. Una alternativa para el trabajo del fonoaudiólogo en el sector educativo. En: revista Areté. Año 3, Nº 3. Programa de Fonoaudiología. Corporación Universitaria Iberoamericana. Bogotá, 2003. P,32

cuales la que es reconocida como la de mayor ventaja para el logro de los objetivos, es la denominada “ Equipos de enseñanza” la cual consiste en desarrollar un trabajo conjunto docente-fonoaudiólogo.

Dentro de dicho trabajo, a través del estudio de los objetivos pedagógicos, los contenidos de las asignaturas, los logros y las necesidades comunicativas de los estudiantes, se plantean como grupo interprofesional, objetivos, estrategias y formas de evaluación que serán ejecutadas y controladas por los dos profesionales dentro del aula de clase. De esa manera se evita sacar a los estudiantes de su ambiente, se logra que el grupo se nivele sin tener estudiantes diferentes o especiales, contextualizar el trabajo fonoaudiológico al proceso educativo del estudiante y realizar un seguimiento objetivo de los resultados obtenidos en el proceso tanto a nivel comunicativo como académico.

Para que este modelo sea efectivo Loucks – Horsley y Cols (1984)<sup>7</sup> refieren como guía para la implementación de un modelo cooperativo, en la modalidad de equipos de enseñanza, que se deben definir las responsabilidades del fonoaudiólogo y los profesores involucrados, o lo que los profesores deberán hacer de manera diferente y los beneficios que los estudiantes obtendrán del cambio.

El modelo colaborativo no necesariamente reemplaza la prestación del servicio de Fonoaudiología en forma individual a los estudiantes que lo requieran. En cambio, la intención es extender los servicios hacia el salón de

---

<sup>7</sup> LOUCKS-HORRSLEY. Citado por TORRES, Sandra y MONTAÑA, Mónica. El modelo colaborativo. Una alternativa para el trabajo del fonoaudiólogo en el sector educativo. En: revista Areté. Año 3, Nº 3. Programa de Fonoaudiología. Corporación Universitaria Iberoamericana. Bogotá, 2003. P,32

clases para mejorar las experiencias académicas de aprendizaje y las habilidades comunicativas de los estudiantes (Ferguson 1993)<sup>8</sup>.

Cabe anotar, que por ser un modelo de prestación de servicio “nuevo” se enfrenta a múltiples obstáculos para su diseño y ejecución, tales como: el acceso al salón de clase y la extensión de las metas del lenguaje dentro del currículo.

---

<sup>8</sup> FERGUSON. Citado por TORRES, Sandra y MONTAÑA, Mónica. El modelo colaborativo. Una alternativa para el trabajo del fonoaudiólogo en el sector educativo. En: revista Areté. Año 3, N° 3. Programa de Fonoaudiología. Corporación Universitaria Iberoamericana. Bogotá, 2003. P,33.

### **3. DISEÑO METODOLÓGICO**

#### **3.1 TIPO DE ESTUDIO**

Estudio cualitativo de corte transversal, apoyado en técnicas etnográficas.

#### **3.2 DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN**

La investigación se desarrolló en el casco urbano del municipio de Popayán en la institución educativa “Normal Superior”, en el grado Transición 3, debido a que dicho curso es orientado por una maestra con la intención explícita de retomar en su práctica pedagógica algunos referentes teóricos actuales y ha estado realizando, a lo largo del año lectivo, un trabajo conjunto con una Fonoaudióloga con el propósito de favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura.

#### **3.3 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS:**

##### *3.3.1 Contenidos de lectura y escritura Enseñados*

3.3.1.1       Contenidos enseñados implícitamente

3.3.1.2       Contenidos enseñados explícitamente

##### *3.3.2. Estrategias De Enseñanza De Los Procesos De Lectura Y Escritura*

3.3.2.1.1     Estrategias que retoman los referentes actuales

3.3.2.1.2     Referentes actuales que no se retoman

##### *3.3.3 Concepciones de la docente*

3.3.3.1       Concepción de lectura

- 3.3.3.2 Concepción de escritura
- 3.3.3.3 Concepción de Proyecto de aula

3.3.4 *Valoración del trabajo colaborativo*

3.3.5 *Rol Del Fonoaudiólogo*

### **3.4 PROCEDIMIENTO**

3.4.1 Observación y entrevista semiestructurada a la docente, la cual se realizó antes del inicio del desarrollo del proyecto de aula.

3.4.2 Filmación del Proyecto de Aula.

3.4.3 Aplicación de la guía de observación del proyecto de aula, esta se realizó durante la observación del video.

3.4.4 Entrevista semiestructurada a la docente al finalizar el proyecto de aula.



## **4. DESCRIPCIÓN**

### **4.1 DESCRIPCIÓN CONTEXTUAL**

La investigación se desarrolló en la institución educativa Normal Superior, ubicada en la calle 17 #12-40 Vía Sur, que corresponde a la comuna 6, razón por la cual la mayoría de los estudiantes que asisten a ella viven en los estratos 1 y 2.

La Normal Superior fue fundada en 1935, es decir que desde hace 72 años realiza labores para cumplir su misión de formar docentes. Esa misión explica que la institución, además de ofrecer los niveles educativos de preescolar, educación básica y media vocacional, ofrezca también cuatro ciclos complementarios de formación pedagógica.

En estos ciclos complementarios, los estudiantes abordan temas de pedagogía y didáctica y desarrollan prácticas docentes dentro de la institución y en otras como Cajete y El túnel. En las aulas que les sean asignadas, los estudiantes practicantes de los ciclos complementarios tienen como función la orientación de algunas clases, bajo la supervisión del docente titular de las mismas.

Para formar maestros que respondan a las necesidades de la población, la Normal Superior intenta poner en práctica estrategias pedagógicas innovadoras avaladas por los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y por algunos desarrollos teóricos. Por lo anterior, se han estado desarrollando proyectos de aula en la institución desde 1997, los cuales se han entendido como una estrategia para la integración de todas las áreas en un tema en general. Su implementación, sin embargo, no es obligatoria para todos los docentes.

Entre el grupo de docentes que desarrolla proyectos de aula con sus estudiantes en la institución, se encuentra la de Transición 3, la cual desde hace tres años los implementa para la enseñanza de los procesos de lectura y escritura con grupos de niños de 5 años de edad. Los proyectos de aula que ha desarrollado la licenciada, han consistido en indagar los intereses de los niños del curso, priorizar las temáticas, después desarrollar el cronograma propuesto y finalmente llevar a práctica las actividades programadas. Es importante resaltar que tan sólo en el año lectivo en curso ha realizado un trabajo colaborativo con una fonoaudióloga con el propósito de cualificar su intervención en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Antes de desarrollar el proyecto de aula objeto de análisis en esta investigación, la profesora y la fonoaudióloga orientaron el proyecto de aula “Conozcamos el aeropuerto”, que surgió del interés que plantearon los niños por conocer sobre los aviones y su lugar de abordaje.

#### **4.2 DESCRIPCIÓN SOCIODEMOGRÁFICA DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN**

La población que participó en el proyecto de aula objeto de estudio de la presente investigación estuvo constituida por la docente del grupo Transición 3 de la escuela Normal Superior de Popayán, 22 niños matriculados en ese curso y la fonoaudióloga, quien realizó un trabajo conjunto con la maestra.

La profesora, de 37 años de edad, realizó una carrera técnica de educación preescolar en el instituto Senda de Cali y obtuvo su título de licenciada en preescolar en la Universidad Santo Tomás. Además, cuenta con dos especializaciones: una en educación preescolar, en la Universidad Santo Tomás y otra en educación y orientación familiar, en la Universidad

Monserate de Bogotá. La licenciada cuenta con trece años de experiencia laboral en docencia, de los cuales cinco han sido en el nivel de preescolar.

El curso que orienta actualmente está conformado por 22 niños, de los cuales 14 (66.6%) pertenecen al género femenino y 8 (36.4%) al masculino. Los niños se encuentran en un rango de edad entre cuatro y cinco años y medio. De los 22 niños pertenecientes al curso transición tres, 3 (16.3%) no habían sido escolarizados previamente, 12 (54.5%) tienen una escolaridad previa de uno a dos años y 7 (31.8%) de tres a cuatro años. A pesar de esto, ninguno de los 22 niños, lee y/o escribe convencionalmente.

Por último, la fonoaudióloga, de 32 años de edad, quien trabajó conjuntamente con la docente, es especialista en la enseñanza de la lectura y la escritura y magíster en lingüística y español. Tiene una experiencia de 7 años en procesos de formación de docentes y de 6 años de docencia universitaria. Ha publicado algunos materiales sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en grados iniciales.

#### **4.3 DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROYECTO DE AULA OBJETO DE ANÁLISIS**

El proyecto objeto de estudio de esta investigación, se denominó “Homenaje a papá y mamá”. Surgió como una propuesta de la docente, bajo el argumento de que el entorno de los niños para la fecha de realización del proyecto, estaba enriquecido con información sobre la celebración del día de la madre y/o padre, lo cual podría potenciar la participación de los mismos.

Dicho proyecto se desarrolló en 13 sesiones. Inicialmente el trabajo estuvo encaminado exclusivamente a implementar actividades para celebrar el día de la madre, por lo cual el proyecto se denominaba “Homenaje a mamá”. Sin embargo, un cese de actividades académicas en las instituciones de

educación pública a nivel departamental, obligó a una reestructuración del proyecto, pues al reiniciar clases ya había pasado la celebración nacional del día de la madre y se encontraba próxima la celebración del día del padre. De esta manera, el proyecto tomó el nombre de “Homenaje a papá y mamá” y se abordaron tareas correspondientes a dicho título.

La primera sesión se desarrolló el siete de mayo del 2007, con una duración de 33 minutos. En ésta se llevó a cabo la planeación del homenaje a mamá a través de una lluvia de ideas que orientaba la maestra, durante la cual se les pidió a los niños compartir experiencias personales sobre la celebración del día de la madre. La segunda sesión se realizó el 11 de mayo del 2007, con la misma duración que la sesión anterior, en la que se elaboró el cronograma de actividades con la guía de la Fonoaudióloga y la docente, quienes escribían en el tablero las actividades planeadas con los niños y facilitaban la lectura y escritura de estos últimos mediante la prolongación fonética de los grafemas conocidos, la contrastación de palabras conocidas y desconocidas y la corrección grupal de las producciones textuales. En esta misma sesión, se dio inicio a la ejecución conjunta del proyecto, con la enseñanza y ensayo de una poesía alusiva a mamá.

La tercera sesión se desarrolló el 11 de junio, con una duración de 30 minutos, en la cual se reformuló el cronograma de actividades, debido a la ya mencionada reestructuración del proyecto. Para esto, los niños recordaron, con la orientación de la maestra, las actividades que habían programado para el homenaje a mamá y planearon otras actividades teniendo en cuenta las inquietudes y deseos de los niños, a quienes la docente les ayudó a reformular sus ideas. Además, en el marco de la planeación, la docente favoreció la codificación y decodificación.

Después, se desarrolló la cuarta sesión el 12 de junio, que tuvo una duración de 20 minutos, en los cuales se inició la ejecución conjunta del

proyecto homenaje a papá y mamá, con la realización de un portarretratos y una tarjeta a papá. En esta última actividad, la docente promovió la producción textual individual, pidiéndole a los estudiantes pensar en lo que deseaban expresarle al papá, para que posteriormente se lo dictaran a los practicantes de ciclos complementarios de la institución, quienes harían la labor de “secretarios”.

Se continuó el desarrollo del proyecto el 13 de junio con la quinta sesión, de 25 minutos, en la cual se verificaron las actividades ya realizadas con ayuda del cronograma y se efectuó el ensayo de la canción a papá, presentando el texto en una cartelera, a partir del cual los niños, con ayuda de la docente, realizaron anticipación de lo escrito, definición de vocabulario, lectura de palabras conocidas y dieron respuesta a preguntas de tipo literal e inferencial.

Posteriormente se desarrolló el 19 de junio la sexta sesión, que duró 2 horas y 10 minutos. En esta sesión se elaboró una tarjeta dirigida a la madre de cada niño, bajo la dirección de la Fonoaudióloga, quien presentó a los niños textos modelos y guió la producción textual conjunta, para la posterior transcripción por parte de los niños con ayuda de las practicantes de ciclo complementario de la institución. Luego, trabajó en esta misma sesión la docente, quien orientó la realización de la invitación al homenaje y facilitó la producción textual de los niños, siguiendo el modelo de la Fonoaudióloga.

La séptima sesión se llevó a cabo el 20 de junio durante 1 hora y 10 minutos, tiempo en el que se realizó el ensayo de la poesía a mamá, sin tener expuesto el referente escrito. Se ensayó también la dramatización del cuento “Choco encuentra una mamá” y la declamación de la poesía a papá con referente escrito. El día siguiente se realizó la octava sesión, con una duración de 35 minutos, en la que se ensayó nuevamente la poesía a papá con ayuda de referente escrito y la poesía a mamá sin referente escrito.

El 22 de junio se realizó la novena sesión que tuvo una duración de 20 minutos; en ésta se verificaron las actividades ya realizadas con ayuda del cronograma y la maestra socializó el orden del programa a desarrollar el día del homenaje. Posteriormente se realizó la onceava sesión, el 23 de Junio, con una duración de 2 horas. En esta sesión se realizó el último ensayo de las actividades a presentar y se leyó en conjunto con la docente las tarjetas que se le entregarían a los padres. Posteriormente, se llevó a cabo el homenaje a mamá y a papá siguiendo el programa que estableció la docente en la novena sesión, es decir: palabras de la profesora, poesía de los niños de transición tres, danza de estudiantes practicantes, canción “Que lindo ser amigo de papá”, dramatización de un cuento, entrega de regalos, refrigerio, y despedida.

Finalmente, el 17 de julio, una vez lo niños regresaron de vacaciones, se desarrolló la doceava y última sesión, con una duración de 30 minutos. En ésta se evaluó el proyecto, aquí se empleó estrategias que facilitaron los procesos de la lectura y la escritura en los niños, tal como se efectuó en la planeación del proyecto de aula, en el marco de la socialización de dos preguntas previamente resueltas con la ayuda de los padres. Dichas preguntas fueron: ¿qué actividades realizó el grupo para el homenaje a papá y mamá? y ¿qué aprendieron con el proyecto Homenaje a papá y mamá?

## 5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se analizarán los datos arrojados por el estudio, a la luz de las categorías de análisis propuestas.

### 5.1 CONTENIDOS DE LA LECTURA Y DE LA ESCRITURA ENSEÑADOS

#### 5.1.2 Contenidos enseñados implícitamente

En el transcurso del proyecto de aula la docente enseñó de forma implícita contenidos de lectura y escritura, es decir, aquellos que podían ser aprendidos por participación en las actividades con otros lectores y no se transmitían oralmente, tal como lo describe Lerner (2001). Se observó que la maestra enseñó, de manera implícita, a: comprender canción, utilizar saberes previos para comprender un texto, decodificar, seleccionar un tipo de texto adecuado de acuerdo a la necesidad, asumir textos como modelo, producir un texto teniendo en cuenta la superestructura de la invitación, identificar características propias del tipo de texto abordado acudiendo a referentes reales, codificar y planear un texto, los cuales se desarrollarán a continuación.

En la quinta sesión, al desarrollarse la fase de ejecución conjunta del proyecto de aula, se realizó el primer ensayo de la canción a papá, en el que se hizo evidente, por ejemplo, que se aborda la comprensión de una canción como objeto de enseñanza. Esto se puede observar en el siguiente intercambio:

1. M- Leamos el título. (Continúa leyendo todo el texto con señalamiento).
2. M- ¿Cuál es el título de la canción? (señalando el título).
3. Ns- Que lindo ser amigo de papá.
4. M- ¿Qué es ser amigo?
5. N1- es como tener un amigo.
6. N2- yo me sé una canción de amigo.

Aquí se observó que la docente intentó promover la comprensión de la canción a nivel literal, pidiéndoles a los niños evocar algo previamente leído, textualmente, tal como lo plantea el MEN. También retomó lo planteado por Pelliecer y Vernon (2004) desde el enfoque constructivista. En dicho enfoque se tienen en cuenta dos premisas, la primera es que la lectura y escritura es algo significativo, entendiéndose como significativo el conocimiento que va más allá del principio alfabético del sistema de escritura, es decir conocimientos sobre los textos y los eventos sociales en que se lee y escribe. La segunda, es que se reconoce la capacidad de los niños para iniciarse en el conocimiento letrado antes de que puedan realizar codificación o decodificación.

La primera premisa se evidenció cuando se va más allá del aprendizaje del sistema de escritura al favorecer la comprensión textual por parte de los niños. La segunda premisa se pudo observar cuando la docente pidió a los niños que leyeran el título de la canción siendo conciente de que ellos aún no leen ni escriben de forma convencional.

También la docente intentó enseñar a utilizar saberes previos para la comprensión de la canción al preguntar, en su tercer turno, sobre el concepto de una palabra (amigo), pero no pudo conseguir el objetivo, ya que no promovió la discusión con los niños y aceptó una definición tautológica, “ es como ser amigo”, como respuesta válida. Al intentar indagar sobre los conocimientos previos se abordó la enseñanza de la comprensión textual, en forma implícita, lo cual coincide por un lado, con el desarrollo lingüístico integral que propone Barrera (1997), quien refiere que se debe desarrollar actividades que faciliten procesos de indagación sobre el conocimiento previo que el niño posee.

Por otro lado, corresponde con lo expresado por Negret y Jaramillo (1991) quienes manifiestan que para la construcción de la lengua escrita en



preescolar, es necesario trabajar, desde el inicio y constantemente, a partir de los aspectos comprensivos, comunicativos y pragmáticos de la lengua escrita. De esta forma, se tienen siempre presentes los procesos de construcción y comprensión que los niños tienen en los diversos momentos del proceso adquisitivo del lenguaje escrito.

Decodificar fue otro contenido que la maestra enseñó, puesto que ella facilitó el reconocimiento de palabras conocidas y de grafemas contenidos en palabras en el marco de la lectura de un texto significativo. Este tipo de prácticas está sustentada por Jolibert (1998), quien plantea, por un lado, que se deben enseñar las letras como uno de los medios que se utilizan para construir el significado del texto y no como un requisito previo para elaborarlo y por otro lado, que la enseñanza de las letras no se debe realizar de forma aislada ni descontextualizada. Lo anterior se ejemplifica en el siguiente intercambio comunicativo:

1. M- (la maestra vuelve a leer el título) que... lindo... ser... amigo... de... papá.
2. M- ¿Dónde dice papá?
3. Ns- Allí (señalando la palabra papá en la cartelera)
4. M- Me van a decir cada uno cómo se llama su papá
5. N1- Alberto
6. N2- Cesar
7. N3- Guido
8. M-¿Con qué letra empieza aquí? (señalando la primera palabra del segundo párrafo).
9. Ns- Con la a
10. M- dice, aaayer mi papito se puso a aaafeitar.
11. M- ¿qué letra es ésta? (señalando el primer grafema de la palabra afeitar)
12. N- La a.

De igual manera, en la sexta sesión en la que se desarrollaba la fase de ejecución conjunta, se hizo evidente otro contenido: asumir textos como modelo. Tal aspecto se refleja en la realización de la tarjeta para mamá, como se describe a continuación:

1. F- Vamos a mirar estas tarjetas que realizaron otros niños para dárselas a mamá, ¿qué creen que dice en estas letras doraditas? (presentando tres tarjetas como modelo, previo a la elaboración de la tarjeta para mamá)
2. N1- Tiene rosas
3. N2- Tiene flores
4. F- Feliz día. De. Camilo Ferreiro. Para: Ángela... (leyendo la portada de la tarjeta). Esto es lo que va en la portada de las tarjetas, ahora, al voltearla encontramos lo que queremos decirle a la mamá.

Esto permitió que se enseñaran algunas características propias del tipo de texto abordado acudiendo a referentes reales, ya que se facilitó el acercamiento de los niños con textos escritos (tarjetas) producidos culturalmente, para que los niños tomen conciencia de ciertos aspectos puntuales y de ciertos conocimientos culturales necesarios para su desempeño escritural, aspecto referido por Negret y Jaramillo (1991).

En cuanto a la escritura, durante el desarrollo del proyecto de aula la docente enseñó a seleccionar un tipo de texto adecuado de acuerdo a la necesidad, mediante la producción de textos como la carta, la tarjeta de invitación, el cronograma y tarjetas de felicitaciones.

En la sexta sesión, por ejemplo, se realizó la invitación para el homenaje a “papá y mamá”, actividad que permitió la siguiente interacción:

1. M- Para que los papás vengan a la fiesta ¿cómo les vamos a decir?
2. N1- Papi, vamos a ir a una fiesta.
3. M- Pero, ¿cómo hacemos para invitarlos a una fiesta?
4. N1 Una tarjeta
5. M- con una tarjeta dice él (señalando al niño)... ¿hacemos una tarjeta?
6. Ns- Sí
7. M- ¿A quién han invitado a una fiesta de cumpleaños?
8. Ns- A mí
9. M- Y ¿qué dice la tarjeta?
10. N1-Sofía: te invito a una fiesta

La elaboración de la invitación, en el marco del proyecto mediante el cual se celebrará un homenaje a los padres, permitió enseñar que este tipo de texto

tiene la función de convocar a las personas a un evento determinado. Así pues, se pretendió que los niños entiendan que se escribe con un fin comunicativo determinado y no asuman la escritura como una simple tarea académica. Esto es coherente con lo planteado por Lerner (2001) en cuanto a que la enseñanza de la lectura y escritura debe buscar preservar en la escuela el sentido que dichos procesos tienen fuera de ella y evitar que se desvirtúen al ser enseñados y aprendidos. Según esta investigadora, se debe posibilitar la escolarización de las prácticas sociales de lectura y escritura y articular los propósitos didácticos con los comunicativos.

Esta actividad se asemeja con la investigación realizada por Bottaro (1999), quien realizó con la población objeto de su estudio una carta que respondió a una causa (la situación política de Argentina), a una necesidad (expresar la inconformidad al presidente) y a una función (el presidente se entere de la posición de los estudiantes). Con esto se observa que las dos docentes, de las diferentes investigaciones tenían como objetivo enseñar a los estudiantes que la escritura es una práctica social.

También, de forma implícita, enseñó a producir un texto teniendo en cuenta la superestructura de la invitación, tal como se verá en la siguiente transcripción:

1. M- ahora sí vamos a escribir la invitación... ¿cómo invitamos a papito y a mamita a la fiesta?
2. Ns- con una tarjeta
3. M-bueno con una tarjeta de invitación pero, ¿qué les vamos a escribir?
4. N1- Papi te invito a una fiesta
5. M- ¿sólo el papá?
6. Ns- No, a la mamá y al papá
7. M- y ¿qué les escribimos?
8. N1- papa y mamá vamos a una fiesta
9. M- Papi y mami te invito a celebrar tu día... ¿cuándo? (escribiéndolo en el tablero)
10. N1- El sábado
11. M- Muy bien, el sábado 23 ¿de qué?

12. Ns- Junio
13. M- Sábado 23 de junio de 2007... pero, ¿a qué hora?
14. N1 A las cinco
15. M- Lo vamos a celebrar a las 11 de la mañana
16. M- (leyó lo escrito en el tablero y señalando el final del texto) aquí abajo ustedes la firman.

Se observa que la profesora enseñó la superestructura de la invitación al facilitar que los niños enuncien al destinatario, al enunciador, propósito, fecha y hora del evento y conozcan la organización global de estos. Esto se puede sustentar en el planteamiento de Rodríguez (1997), quien afirma que la superestructura textual se puede asumir como objeto de enseñanza, ya que posibilita la solución de algunos problemas a los que se enfrentan los alumnos en la comprensión y producción de textos, como la realización de anticipaciones según el género literario cuando se está leyendo o evaluar las propias producciones tratando que se ajusten al mismo.

Otro contenido que la docente enseñó en el transcurso del proyecto de aula fue a codificar, es decir, como lo menciona Jolibert (1998), el dominio del sistema de las letras y sus combinaciones, contenido que se visualiza en el siguiente intercambio:

1. M- ¿Qué más le damos?
2. N1- Papas
3. M- ¿quién quiere escribirla?
4. N1- (Escribió en el tablero) pcpcs
5. M- ¿Está bien?
6. Ns- No
7. M- Ven, Yissel, escribe tú
8. N2- (Escribe) eces
9. M- ¿Está bien?
10. N3- Falta la a (escribe) ecas
11. M- Esta letra qué dice (escribiendo P)
12. Ns- Pa
13. M- Esta letra (escribiendo a)
14. Ns-aaa
15. M- Entonces que dice
16. Ns- Paaa

17. M- Y si le pongo este (escribiendo p)
18. Ns- Pap
19. M- muy bien, y si le pongo este (escribiendo a)
20. Ns- Papas
21. M- ¿Papas? (señalando papa), que le falta
22. Ns- ssss

De esta manera se observa que la docente ofrece a los estudiantes la posibilidad de situarse como escritores, así no escriban convencionalmente, generándoles confianza. Sin embargo, no facilitó en este caso la reflexión sobre los propios errores. El trabajo sobre la codificación, abordado mediante la adopción del rol de escritor, se sustenta en lo sugerido por Jolibert (1998) respecto a que la codificación, debe ser trabajada por los docentes, a pesar de que esta no sea adquirida antes del término del primer año o inicios del segundo año, de esta manera los docentes apoyan la construcción del sistema de escritura por parte de los niños sin tratar de forzar su ritmo normal. Aquí es importante resaltar que la atención a las letras, según la misma autora, 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.

### **5.1.3 Contenidos enseñados explícitamente**

De forma explícita, es decir verbalizando los contenidos que se pretenden enseñar, según Lerner (2001), se enseñó a producir un texto teniendo en cuenta la superestructura de una tarjeta, como se presenta a continuación:

1. F- Vamos a hacerle una tarjeta a mamá... para esto vamos a mirar unas tarjetas y nos vamos a fijar en cómo se dice en esas tarjetas, qué palabras utilizan y cómo se escribe...para poner en la tarjeta y que la mamá diga... ¡que lindo como escribe mi hija!...vamos a mirar unos ejemplos, no la vamos a copiar, sólo la vamos a leer y mirar.
2. F- (presentando una tarjeta) aquí hay unas rosas...les voy a leer...dice: "para mi madre en el día de las madres con amor"...por lo general las tarjetas se

abren (abriendo la tarjeta) y vamos a ver qué dice adentro (la fonoaudióloga lee la tarjeta y posteriormente presenta otros ejemplos)

3. F-(luego presentando las tarjetas que van a elaborar los niños) Esta es la tarjeta para la mamá, aquí dice "feliz día...de...para" (señalando el texto mientras lo lee), ahora la abrimos y hay un cuadrito, ¿para qué es el cuadrito?
4. N1- para dibujar
5. F- ¿seguro?, ¿cómo eran las otras tarjetas?
6. N2- Para escribir
7. F- Muy bien, vamos a pensar un mensaje y lo vamos a escribir aquí (señalando el recuadro dentro de la tarjeta)...vamos hacer entre todos el mensaje ¿Qué le van a decir a la mamá?

Se observa en este intercambio que, a partir del análisis de un texto modelo, la fonoaudióloga explicitó algunos elementos propios de la superestructura del texto tarjeta, lo que coincide con Lerner (2001) al referir que en primera medida se debe posibilitar la escolarización de las prácticas sociales de lectura y escritura a través de la explicitación de los aspectos implícitos en estas prácticas, como son los saberes lingüísticos y los quehaceres del lector y del escritor, en los cuales se incluye la identificación de la superestructura de los textos.

La docente también enseñó explícitamente a emplear una estrategia para leer una canción, como se observa a continuación:

1. M-*Este es el coro (señalando la palabra)..., cada vez que se encuentren esta palabra se tienen que devolver acá (señalando el párrafo del coro), ahora leamos (señalando la palabra coro)*
2. Ns- *(Se devuelven al coro y lo repiten)*

El anterior intercambio develó que la docente consideró como objeto de enseñanza una estrategia para leer una canción, contribuyendo de esta manera a que los niños aprendan a operar con los textos y a comprenderlos, según plantea Solé (1992).

Es importante resaltar que los contenidos mencionados en este apartado son coherentes con los objetivos que la docente se propuso con el proyecto de aula expresados en la entrevista, estos fueron “producción de textos teniendo en cuenta el enunciario, identificación de diferentes tipos de texto y lectura de palabras conocidas”.

### **5.3. ESTRATEGÍAS DE ENSEÑANZA DE LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA**

Las estrategias que se desarrollan en esta categoría de análisis hacen referencia a los apoyos que la docente utilizó para cumplir el objetivo de enseñar los contenidos de lectura y escritura. Esto concuerda con Orellana (2005), quien refiere que la estrategia de enseñanza consiste en realizar manipulaciones o modificaciones dentro de un curso o una clase con el objetivo de facilitar el aprendizaje y comprensión de los alumnos.

#### **5.3.1 Estrategias que retoman los referentes actuales**

En el marco de todo el proyecto de aula, estrategia que se utilizó para la enseñanza de la lectura y escritura, la docente llevó a cabo estrategias para cumplir este mismo fin, como fueron: prolongación fonética, uso de palabras de referencia para la decodificación y codificación de palabras desconocidas, presentación de textos modelo, lectura conjunta, transcripción, producción textual grupal e individual, circulación de textos producidos por los niños e interacción con diferentes tipos de texto. Además, planteó preguntas y promovió la discusión al interior del grupo. Estos aspectos se desarrollarán a continuación.

En la sexta sesión, por ejemplo, se realizó la tarjeta para mamá, actividad que inició con la anotación de la fecha, momento en el cual se da el siguiente intercambio comunicativo:

1. F - (A partir de marte, escrita en el tablero, la fonoaudióloga pregunta) ¿Qué falta para que diga martessssss?
2. N1- La de sala
3. N2- La de sapo
4. N3- la de sol
5. N4 la de sal
6. N5- (escribe en el tablero la letra "o" para completar la palabra)
7. F- ¿Cómo suena esa?
8. Ns- oooo
9. F- Mira, Nicol, en la cartelera donde dice oso, la de la mitad es la que suena ssss. Quitá la o y escribe la que suena ssssss.
10. (la niña corrige y escribe s)

De esta manera se trabaja sobre el aprendizaje del sistema de escritura mediante estrategias como el uso de palabras de referencia que se vio, por ejemplo, en el turno nueve. Esto se sustenta en lo planteado por Jolibert (1998), quien afirma que el uso de palabras de referencia, seleccionadas por ser utilizadas frecuentemente en la vida cotidiana del curso, es una estrategia que facilita el aprendizaje de las letras en los niños, ya que permite la confrontación de conocimientos previos y nuevos respecto al sistema de escritura. Aquí es importante mencionar lo señalado por Palinesar y Brown en (1984) sobre la generalización y transferencia de los conocimientos, lo cual se ilustra en la utilización de palabras de referencia para la construcción de nuevas palabras.

Por último, en el intercambio anterior se observa que se abordó la enseñanza del sistema de escritura dentro de una situación significativa para el niño, esto retoma lo planteado por Jolibert (1998) frente a que la enseñanza de las letras se debería dar de forma articulada a un texto y un contexto.

También en el desarrollo de la actividad "elaboración de la tarjeta a mamá" se hizo evidente como estrategia de enseñanza presentación de textos



modelo, la cual es apoyada por Negret y Jaramillo (1991), ya que ellos refieren que se debe buscar una permanente interacción entre los sujetos escolares y los textos escritos producidos culturalmente, tratando de que los niños sean capaces poco a poco de distinguir entre diferentes tipos de texto, considerando lo que dice, cómo lo dice y cómo se ve físicamente dicho texto, además de poder intuir para qué sirven, socialmente hablando. Esto se observó en las siguientes consignas de la fonoaudióloga:

1. F- Vamos a hacerle una tarjeta a mamá... para esto, vamos a mirar unas tarjetas y nos vamos a fijar en cómo se dice en esas tarjetas, qué palabras utilizan y cómo se escribe...para poner en la tarjeta y que la mamá diga... ¡que lindo como escribe mi hija!...vamos a mirar unos ejemplos, no la vamos a copiar, solo la vamos a leer y mirar.
2. F- (presentando una tarjeta) aquí hay unas rosas...lees voy a leer...dice: "para mi madre en el día de las madres con amor"...por lo general las tarjetas se abren (abriendo la tarjeta) y vamos a ver que dice adentro (la fonoaudióloga lee la tarjeta y posteriormente presenta otros ejemplos)

Posteriormente, en esta misma actividad, construyeron en grupo el texto que iría en la tarjeta para la mamá. La fonoaudióloga se encargó de orientar la participación de los niños de tal forma que sus aportes tuvieran en cuenta las especificidades del tipo de texto y las convenciones sociales en cuanto a producción de textos se refiere. Lo anterior se ejemplifica en la siguiente transcripción:

1. F- vamos a pensar un mensaje para mamá... ¿a quien se le ocurre algo súper mega bueno?
2. N1- un florero
3. F- vamos a escribir un florero... ¿escribir un florero? ... el florero lo podemos dibujar... escuchen muchachos aquí podemos dibujar una rosa, un florero lo que quieran (señalando la parte exterior de la tarjeta)...pero lo que vamos hacer entre todos es el mensaje, como por ejemplo el que ya leímos "por tú amor inagotable", "porque tienes muy bellos detalles"
4. N2- yo ya tengo una idea
5. F- ¿tienes una idea?...dale ¿Cuál es?
6. N3- que te voy a ayudar en todo lo que me pidas
7. F- Como le vamos a decir así como tu lo dices no escribimos que, sino que tu le vas a decir directamente a tu mamá, entonces ¿Cómo le dirías a tú mamá?..
8. Ns- silencio
9. F- Te... te ¿Qué?

10. N3- te quiero
11. F- bueno, pero escribamos eso que tú dices, ¿Cómo lo diríamos?
12. N3- te quiero con mucho amor

Es importante resaltar que la producción textual se abordó en el marco de un fin social, puesto que el texto tenía un destinatario real (la mamá) y una intencionalidad definida (homenajear a la mamá). Luego se leyeron los mensajes y enseguida se llevó a cabo la transcripción por parte de los niños. Además la fonoaudióloga, la maestra y las practicantes apoyaron a los niños en la transcripción de forma individual. De esta manera se desarrollaron las estrategias de lectura conjunta, transcripción y producción de textos de forma grupal.

Lo anterior tiene relación con lo mencionado por Negret y Jaramillo (1991) sobre la expresión, la cual se funda en el desarrollo de las capacidades expresivas del niño en sentido general y es trabajada de forma articulada con la producción de los textos escritos. Además, responde a las pautas para la producción de textos, determinadas por estos mismos autores, como son que la producción escrita sea causada, necesaria y funcional.

También, en esta actividad la fonoaudióloga llevó acabo la planeación del texto a escribir, ya que promovió en los niños la selección y organización de las ideas que se incluirían en la tarjeta dirigida a mamá, previo a la transcripción. Esto coincide con lo planteado por Anna Camps (1990) quien refiere que planificar consiste en la selección de las ideas y su organización de acuerdo con los fines que se ha propuesto; es decir, la intención comunicativa, el destinatario y el tipo de texto que empleará.

Por otra parte, en la penúltima sesión al realizarse el homenaje a papá y a mamá los niños entregaron los textos a sus destinatarios reales (papá y mamá), con lo cual se ilustra la estrategia circulación de textos escritos, que es sustentada por Negret y Jaramillo (1991), al mencionar la importancia de

poner en circulación y lectura social todas las producciones escritas, de tal manera que no se limiten a simples tareas que sólo lee la maestra y con la función única de dar cuenta del grado de adquisición de una habilidad escolar.

En cuanto al empleo de estrategias como: presentación de un texto modelo e interacción con diferentes tipos de textos, se hicieron evidentes en distintas actividades como: la realización de la tarjeta a mamá, tanto en el momento que se presentan textos modelos como cuando se escribe la tarjeta. También en la realización de la invitación y el ensayo de la canción a papá se tuvo contacto con un texto completo. Como se vio en todas estas actividades, los niños tuvieron contacto con diferentes tipos de textos permitiéndoles diferenciar la función social que cumple cada uno de estos, tal como lo mencionan Negret y Jaramillo (1991).

Ahora bien, la docente planteó preguntas como una estrategia para que los niños utilizaran saberes previos en la comprensión de un texto, lo que se refleja en lo propuesto por Barrera (1997) para favorecer el aprendizaje significativo de lectura y escritura que se da a través de la generación de conflictos cognitivos. Lo anterior se evidenció, por ejemplo, en la realización de la invitación al homenaje, en el momento en que la docente hizo preguntas como ¿qué texto podríamos realizar para que los papás y mamás vengan a la fiesta?, ¿entonces que le vamos a escribir?, entre otras (desarrolladas en los contenidos implícitos de la escritura). Se infiere de esta forma que la maestra reconoció los conocimientos previos que tienen los niños, respecto al lenguaje escrito.

Por último, otra estrategia implementada por la docente fue producción individual, la cual se pudo evidenciar, en actividades como, la elaboración de la tarjeta a papá, puesto que en esta oportunidad los niños dictan a las practicantes lo que quieren escribir en la tarjeta. Esto corresponde con lo

referido por Negret y Jaramillo (1991) en cuanto a que desde el comienzo, los docentes deben favorecer la producción de textos por parte de los niños.

### **5.3.2 Referentes Actuales que no se Retoman**

En la categoría de análisis anterior se pudo observar que las estrategias utilizadas por la maestra y la fonoaudióloga para la enseñanza de la lectura y la escritura, fueron coherentes con lo planteado en los nuevos referentes, desde la psicolingüística y psicología cognitiva. Sin embargo, se evidenció que se dejaron de lado algunos planteamientos de los nuevos referentes, pertinentes y significativos dentro de las actividades realizadas, ya mencionados, tales como: abordaje de forma integrada los tres niveles de comprensión lectora planteados por el MEN, confrontación entre los textos producidos por los niños, los de sus pares y los de expertos. Tampoco se generó reflexiones metacognitivas sobre los procesos de lectura y escritura, ni se explicitó aspectos implícitos en las prácticas de lectura y escritura.

Jolibert (1998) plantea que la confrontación favorece la comprensión de un texto, al permitir que los niños propongan su interpretación global pidiéndoles que la justifiquen y la confronten con las interpretaciones de los demás. Además, señala que en la confrontación no interviene directamente la docente para decir quién tiene la razón, sino que obliga a buscar otros elementos para progresar en la construcción del significado y de su coherencia. Como se mencionó anteriormente, esto no fue implementado por la docente, ya que, por ejemplo, en el abordaje de la canción a papá realizó preguntas de tipo literal sin realizar comparaciones entre las respuestas de los niños, lo cual hubiese podido facilitar en los niños una mejor comprensión del texto.

Así mismo, no se realizó la confrontación entre los textos producidos por los niños y entre éstos y los textos de expertos, tal como se observó en producciones como la tarjeta a mamá, a papá y la invitación. Lo anterior se

aleja de planteamientos actuales en cuanto a la enseñanza de la producción textual como el de Jolibet (1998) quien afirma que se debe favorecer la confrontación de las primeras escrituras con los compañeros para ir construyendo las reglas del funcionamiento del texto. Del mismo modo, se debe desarrollar una confrontación con textos de expertos, la cual apunta a tratar de entender como funciona un texto en todos los niveles, desde la superestructura hasta la concordancia de aspectos más particulares.

El hecho de que la maestra no haya realizado confrontación entre los textos se pudo haber dado porque este proyecto de aula fue el segundo que realizó la docente en este año lectivo (2007) y es el primer año en que se ésta intentado llevar a cabo un trabajo colaborativo.

Por otro lado, la no confrontación entre los textos producidos por los niños, los de sus pares y los de expertos en el proyecto de aula estudiado, se opone a la experiencia de Bottaro (2003), ya que en esta los alumnos hicieron revisiones individuales de biografías de Pablo Neruda y posteriormente realizaron confrontación entre las mismas, en relación con la autobiografía de dicho autor.

Otra estrategia no aplicada por la maestra y la fonoaudióloga fue la promoción de reflexiones metacognitivas sobre los procesos de lectura y escritura en los niños, lo cual ésta avalado por Jolibert (2004). Sin embargo es importante recordar que sí se generó reflexión metacognitiva acerca del proyecto de aula en general, durante la evaluación conjunta. La misma autora menciona que la reflexión metacognitiva se debe generar desde las fases iniciales de construcción de la lengua escrita, ya que aprender haciendo es necesario pero no suficiente porque es indispensable consolidar los aprendizajes mediante una reflexión del propio aprendiz sobre ellos. Por lo anterior, se debe facilitar la reflexión individual y /o colectiva de los niños para que lleguen a tomar conciencia de sus propios aprendizajes y cómo se

los construye, además de transformar sus hallazgos implícitos en herramientas útiles en el aprendizaje.

Es importante resaltar que la maestra y la fonoaudióloga no desarrollaron estrategias metacognitivas para la producción textual como: la revisión y el elemento final, mencionados por Anna Camps (1990). Aunque cabe mencionar que la Fonoaudióloga sí llevó a cabo la planeación, como se vio en la elaboración de la tarjeta a mamá descrito en la enseñanza de contenidos implícitos. Por el contrario la docente sólo brindó un espacio para que cada niño pensara en lo que deseaba escribir, sin enseñar estrategias que faciliten la planeación de un texto, tales como la discusión grupal, selección y organización de ideas tal como lo plantea Anna Camps (1990). Esto se ilustra en el siguiente intercambio:

1. M- Hoy vamos a elaborar... ¿qué? (mostrando la tarjeta a papá sin escritura)
2. N1- Tarjeta para mamá
3. M- Tarjeta para papá... Cada uno va a pensar, les vamos a dar unos minutitos, para que piensen, que nos ayuden a escribir... todos agachaditos vamos a pensar...
4. Ns-(niños agachan la cabeza)
5. M- Recuerden cómo es papá y qué cariño le vamos a decir...les vamos a dar tres minuticos
6. Ns- (Durante tres minutos los niños piensan en silencio lo que van a escribir)
7. M- Aquí van a hacer el dibujo de papá y lo van a colorear (señalando el recuadro blanco en la hoja externa de la tarjeta)...y adentro van a dictarle a las profes lo que le dicen a papá.

Por otra parte, se observó que la mayoría de los contenidos en lectura y escritura enseñados no se explicitaron, aspecto que pudo haber sido un obstáculo para la conciencia del aprendizaje por parte de los niños y a la vez la reflexión metacognitiva. Respecto a esto, Lerner (2001) refiere que se debe posibilitar la escolarización de las prácticas sociales de lectura y escritura a través de la explicitación de los aspectos implícitos en estas

prácticas, como son los saberes lingüísticos y los quehaceres del lector y del escritor.

Finalmente los hallazgos encontrados en el proyecto de aula sobre la enseñanza de los procesos de lectura y escritura corresponden a lo hallado en la investigación realizada por Chois (2003), ya que ella identificó, al igual que en la presente investigación, que es posible desarrollar prácticas innovadoras; pero coexisten con prácticas que el desarrollo teórico actual no valida, como lo menciona Chois (2003), o existen otras prácticas de referentes teóricos actuales que no se retoman, como se evidenció en el análisis de esta subcategoría.

## **5.4 CONCEPCIONES DE LA DOCENTE**

### **5.4.1. Concepciones de Lectura**

En la entrevista semiestructurada realizada a la docente de Transición 3, al preguntarle, ¿qué es leer? ella respondió: “Es un proceso en el que interviene un sujeto que tiene unos intereses, algunos deseos, saberes culturales y un texto como un portador de algún significado. Es como un proceso de interacción entre un sujeto, un actor y un contexto definido”. A partir de este concepto se deduce que ella entiende la lectura desde una perspectiva interactiva, tal como la definen el MEN (1998) y Solé (1988), entre otros autores. La definición que da la docente tiene mayor relación con la planteada por el MEN, ya que no concibe leer como un acto sólo de decodificación, sino que reconoce los elementos que circulan más allá del texto, tales como: lector, texto y contexto.

Así mismo, la praxis pedagógica permitió inferir que la maestra entiende como contexto una situación comunicativa en la que se juegan intereses e

intencionalidades del sujeto lector, tal como lo manifiesta el MEN. Esto se vio gracias a que las lecturas presentadas a los niños siempre respondieron a la necesidad comunicativa que generó el homenaje a papá y mamá.

A partir de la práctica pedagógica se puede inferir que hay concordancia entre lo expresado por la docente referente a la noción de lectura y el abordaje que ella hace de la enseñanza de ésta. Por ejemplo, en actividades como la canción a Papá, referida en contenidos implícitos de lectura, no se limitó a la enseñanza exclusiva de la decodificación sino que buscaba la interacción del niño con el texto y contexto, tal como lo refiere el MEN (1998).

También se pudo evidenciar que la docente, al igual que Camps y Colomer (1990) y Zubiría (1997), conciben al niño como un sujeto activo que utiliza sus conocimientos previos (referidos al conocimiento sobre los contenidos del texto; al conocimiento sobre los textos mismos y sobre el mundo) para interpretar el significado del texto, lo cual se vio reflejado en la actividad canción a Papá que se describió en el análisis de la subcategoría de contenidos implícitos de lectura.

Finalmente, durante el desarrollo del proyecto de aula se pudo observar que hay coherencia entre la concepción explícita de lectura y la práctica pedagógica que lleva acabo la maestra, aspecto que dista de los hallazgos encontrados en la investigación de Bautista y Perafán (2005), porque el 50% de los maestros, población objeto de estudio, definió leer como comprender el significado de un texto y la gran parte de ellos (63.33%) propone actividades de sensopercepción, lo cual indica que no existe relación entre la concepción que refieren y la práctica docente.



#### **5.4.2. Concepciones de Escritura**

La concepción de escritura que la docente explicitó en la entrevista fue: “Es producir algún mensaje real con una intencionalidad y con un destinatario definido, es decir un destinatario real”. Este concepto demuestra que la docente entiende la escritura como un proceso comunicativo, motivado por las prácticas sociales; esto concuerda con lo planteado por Rojas (1990), en cuanto a que escribir es un acto de un sujeto escritor, con un propósito comunicativo que concibe y elabora un significado global y lo comunica a un lector mediante la composición de un texto.

La noción de la docente permitió observar también, la dimensión social de la escritura, ya que plantea que todo mensaje escrito cumple una función determinada y posee un destinatario definido de acuerdo al contexto en el que se da un intercambio comunicativo. De igual manera en la praxis docente se pudo observar la concepción cultural de la escritura, reflejando así, lo que plantea Cassany (1999). Esto se evidenció por ejemplo, en la realización de la invitación a mamá y papá, actividad explicada en los contenidos implícitos de la escritura, ya que aquí se mostró que la escritura es una actividad comunicativa, de carácter pragmático dentro de la vida cotidiana, el cual se evidencia mediante la confluencia del conocimiento social, tal como lo refiere Meek (1999).

También en la práctica pedagógica se vio reflejado que la docente tuvo en cuenta el aspecto individual de la escritura, lo que no hizo manifiesto durante la entrevista inicial. Esto se pudo develar cuando se realizó la invitación a mamá y papá, porque la docente permitió a los alumnos poner en juego sus saberes, competencias e intereses, según el MEN (1998), en la realización de la invitación.

Por último, durante el desarrollo del proyecto de aula se pudo observar que hay una relación directa entre la concepción explícita de escritura y las actividades que promueven el desarrollo del proceso de escritura.

### **5.4.3 Concepción de Proyecto de Aula**

La docente manifestó durante la entrevista inicial que un proyecto de aula “Es un conjunto y una serie de actividades en la que se tiene la posibilidad de alcanzar unos objetivos puntuales, pueden ser específicos o generales, en un tiempo determinado...” Mediante esta definición se deduce que la docente es consciente de que un proyecto de aula va encaminado a cumplir con unos propósitos establecidos, tal como lo refiere Rincón (2000). Sin embargo, la docente no explicitó que el proyecto de aula cumple con la función de correlacionar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como la experiencia acumulada; tal como lo plantea la ley 115 de 1994.

Además, teniendo en cuenta la ley 115, no menciona que un proyecto de aula es una actividad planificada que se encuentra en el plan de estudios y ayuda al docente en la solución de los problemas cotidianos, que se seleccionan según el entorno social, cultural, científico y tecnológico del estudiante.

También, refiere la docente: “[...] en un proyecto de aula intervienen más que todo los niños en la propuesta de actividades, en qué necesidad hay, que es lo que ellos quieren saber; el docente canaliza la información de los niños porque los docentes también tienen unos intereses y un proyecto general”. Esto guarda similitud con lo planteado por Jolibert (1998), en la planeación conjunta, ya que esta autora establece que dentro de un proyecto de aula el papel de la maestra es el de secretaria. Lo anterior indica que la maestra no sólo debe recoger las inquietudes e intereses de los estudiantes, sino

también sugerirles ideas para que así las actividades planeadas cumplan con los objetivos del proyecto. Estos objetivos la docente debe seleccionarlos antes de la planeación conjunta, teniendo en cuenta la función de la realidad educativa de la que se parte y del tiempo escolar que se dispone.

A partir de la definición dada por la docente, se puede inferir que ella hace referencia a la etapa de planificación conjunta, mencionada por Jolibert (1998) y Rincón (2000); pero no mencionó las otras etapas del proyecto de aula planteadas por Rincón (ejecución conjunta y evaluación conjunta) o Jolibert (realización de las actividades, culminación, evaluación colectiva del proyecto de aula y evaluación del propio aprendizaje). Sin embargo sí las tuvo en cuenta al desarrollar el proyecto de aula “Homenaje a papá y mamá”

El proyecto de aula “Homenaje a papá y mamá” desarrollado por la docente en colaboración con la fonoaudióloga constó de tres etapas, las cuales fueron: planificación conjunta, ejecución conjunta y evaluación conjunta, lo cual corresponde con las etapas mencionadas por Rincón (2000).

En la tercera sesión se realizó la reestructuración del proyecto y se hizo nuevamente la planificación conjunta en la cual se observó que la docente tuvo en cuenta, para la organización de las actividades, las inquietudes e intereses de los niños promoviendo la discusión. Además encausó lo expresado por los niños de tal forma que correspondiera con los objetivos que ella se planteó con el proyecto los cuales fueron, de acuerdo a la entrevista realizada: “producción de textos teniendo en cuenta el enunciario, identificación de diferentes tipos de texto y lectura de palabras conocidas”.

Durante la etapa de planificación, la docente transcribió y organizó las ideas en el tablero, sugirió otras y determinó fechas para cada actividad. Esto se ve reflejado en el siguiente diálogo:

1. M- entonces planeemos lo que vamos a hacer, el 12 de junio hacemos el ensayo de la poesía a mamá, el doce de qué, ¿qué dice aquí? (señalando la palabra junio)
2. Ns- Junio
3. M- ¿Qué le vamos a presentar de regalo al papá, qué le vamos a hacer?
4. N1- Un auto
5. M- Así como le vamos a dar un collar a la mamá, al papá ¿qué le vamos a dar?
6. N1 un reloj de correa
7. N3- Una máquina
8. M- Una máquina de afeitar, tenemos que ver el dinero que tenemos, no es mucho... ¿Qué es esto? (mostrando una fotografía)
9. Ns- Una foto
10. M- en la casa hay muchas fotos sueltas... ¿qué proponen ustedes para que las fotos no estén sueltas?
11. N2- Un álbum
12. N3 Un cuadro
13. M- ¿Qué les parece lo del regalito del portarretrato?
14. Ns- síiii,
15. M- el portarretrato lo haremos el trece de junio.

De esta manera la maestra continuó con la planeación de las diferentes actividades.

El anterior intercambio comunicativo ilustra que la docente tiene en cuenta algunos planteamientos hechos por Rincón (2000), ya que manifiesta que la planeación conjunta se puede orientar a través de preguntas que sirven como organizadores de la actividad, tales como: ¿qué vamos a hacer o aprender?, ¿qué queremos saber sobre esto?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿con quiénes?, ¿con qué? y ¿cómo vamos a denominar nuestro proyecto? En este caso, como se pudo ver la docente empleó consignas como: ¿qué le vamos a presentar de regalo al papá?, ¿qué le vamos a hacer?, ¿qué proponen ustedes para que las fotos no estén sueltas?, ¿qué les parece lo del regalito del portarretrato?

Por otro lado se evidenció, en la misma actividad, la recolección de inquietudes e intereses de los niños por medio de la lluvia de ideas, tal como lo sugiere Jolibert (1998), quien además afirma que para la planeación la

estrategia a seguir es realizar un contrato que incluya las tareas, responsables (individuo-grupo), recursos y tiempo para la actividad, lo que se observó al aceptar en consenso la elaboración del portarretrato y establecer una fecha para la realización del mismo.

En cuanto a la fase de ejecución conjunta, se evidenció la realización de actividades contextualizadas en el marco del homenaje a papá y mamá que correspondían con lo determinado en la fase de planeación conjunta. También se visualizó que la docente intentó brindar apoyos pertinentes para el aprendizaje de los contenidos de lectura y escritura, a la vez que facilitó la verificación conjunta del cumplimiento de las actividades. Lo anterior se relaciona con la segunda etapa de un proyecto de aula: “realización de las actividades”, planteada por Jolibert (1998) según la cual, la docente es la encargada de brindar apoyo, verificar que los participantes cumplan con lo establecido y favorecer situaciones contextualizadas, es decir, programar actividades en las cuales los estudiantes se encuentren en contacto directo con aspectos concretos del tema que se está abordando. Una sesión que ejemplifica la ejecución conjunta fue la sexta, en la que se dio el siguiente intercambio, mientras los niños transcribían el mensaje en la tarjeta para mamá:

1. N1- yo no quiero escribir más, estoy cansado
2. M- si tú no terminas de escribir lo que quieres decirle a mamá, no vas a poder darle la tarjeta, porque al estar el mensaje incompleto no vas a poderle expresar todo lo que le quieres decir y ella se pondría muy triste.
3. N1- (El niño se motiva y termina la transcripción)
4. Una vez los niños terminan la realización de la tarjeta, la profesora presenta el cronograma de actividades del proyecto de aula y dice:
5. M- Bueno vamos a revisar que actividades ya hemos realizado, el 11 de junio hicimos la planeación ¿de qué? ( señalando el primer día)
6. N1- de la fiesta
7. M- ¿Para quién?
8. NS- para mamá y papá
9. M- El martes 12 hicimos los regalos para papá, ¿cuáles fueron?

10. N1- el cuadrito con nuestras fotos
11. M- pero, ¿cómo se llama donde se colocan las fotos?
12. N2- portarretratos
13. Con la misma dinámica continuó verificando el resto de actividades y señaló las que aún faltaban por realizar.

En la última fase del proyecto, que correspondió a la evaluación conjunta, se notó que la docente promovió la evaluación del aprendizaje de los niños a través de preguntas que posteriormente se socializaron. Al respecto Jolibert (1998) menciona que la maestra debe propiciar en cada participante del grupo el análisis de lo que ha aprendido en el proyecto, es decir conocimientos nuevos en relación a los previos, tarea que en este caso realizó la docente. Sin embargo, para esta autora la maestra también debe hacer notar al estudiante los factores facilitadores y obstaculizadores en el desarrollo del proyecto de aula, aspectos que no tuvo en cuenta la docente en el transcurso de esta última fase. Esto se evidenció en el siguiente intercambio comunicativo de la última sesión del proyecto de aula, que fue precisamente la evaluación conjunta:

1. M- Nosotros realizamos un proyecto, ¿cómo se llamaba este?
2. N1- fiesta
3. M- ¿para quién era el proyecto?
4. Ns- para mamá y papá
5. M- entonces, ¿cómo se llamaba?
6. Ns- fiesta a mamá y papá
7. M- Eso. Homenaje a mamá y papá. Ahora miremos el cronograma de actividades del proyecto y digamos si se cumplieron con las actividades o no (va marcando cada actividad). ¿Se cantó una canción a papá?
8. Ns- sí
9. M- (continúa con la misma dinámica con el resto de actividades). ¿Cómo les pareció la fiesta a sus papás?
10. Ns- bien
11. M- ¿Qué aprendieron con el proyecto? (Escribiendo cada una de las ideas de los niños en el tablero)
12. N1- A jugar
13. N2- a escribir
14. N3- Aprendí a elaborar collares y cartas
15. N4- Aprendí a decirle a mi papá que lo quería
16. N5- Aprendí a realizar tarjetas

A pesar de que la maestra no socializó con los niños los factores facilitadores y obstaculizadores durante la evaluación conjunta del proyecto de aula, se infiere que es consciente de ellos pues los refirió durante la entrevista posterior a este.

Respecto a los factores facilitadores menciona los siguientes: “el acontecimiento del día de la madre y el padre que es un acontecimiento a nivel general, que da una oportunidad para que los niños expresen esos sentimientos de amor hacia sus padres. El hecho de que los profesores siempre quieren que los niños expresen agradecimiento a sus padres. Elaboramos cartitas para que expresen esos sentimientos”. Por otro lado los factores que obstaculizaron el desarrollo del proyecto de aula, según la docente, fueron: “varios factores, el primero es la interferencia de las reuniones extraordinarias que programan la coordinación de la institución, otro factor son los ceses de actividades por el paro. Otro factor que no se si favorece o obstaculiza son los practicantes de preescolar porque no hay coherencia entre las didácticas de ellas y nosotras”.

Esto permite deducir por un lado, que el contexto social en el que se desenvuelve el niño permitió el mejor desarrollo de las actividades concientizándolos del carácter social de la cultura escrita, tal como lo refiere Jolibert (1998) y Rincón (2000) al explicar las ventajas en lectura y escritura que con lleva un proyecto de aula. Por otro lado, concuerda con lo referido por Jolibert (1998), al mencionar que en el proyecto de aula se pueden presentar diferentes dificultades.

Vale la pena señalar que aunque existieron factores obstaculizadores para el desarrollo del proyecto de aula, la docente refirió que el desempeño del grupo fue: “bueno porque los niños mostraron interés de expresar sus sentimientos y creación de nuevas palabritas, de lo que es en el cuento de la

lectura, algunos construyeron algunas frasecitas, por ejemplo en la dramatización del cuento casi me mandan a mi, o sea la espontaneidad...”. Esto permite visualizar los planteamientos de Jolibert (1998), Henao y colaboradores (2000) acerca de las ventajas del desarrollo de proyectos de aula, con respecto a la enseñanza de lectura y escritura, ya que generan múltiples posibilidades que acercan a los niños significativamente a estos procesos, permitiendo percatarse de las marcas escritas y atreverse a significarlas, escribir espontáneamente, entrar en contacto con los diferentes tipos y portadores de textos. Además describir el valor social y comunicativo de la cultura escrita y permitir la reflexión de la importancia de comunicarse por medio de la escritura y la lectura.

Lo anterior refleja que este proyecto de aula facilitó la enseñanza de la lectura y escritura, aspecto que concuerda con lo identificado por Henao (2002) al resaltar que el trabajo por proyectos resulta una metodología privilegiada para la enseñanza de la lectura y la escritura.

Para finalizar, es necesario resaltar que la maestra desarrolló un proyecto de aula como un mecanismo para trabajar la lectura y la escritura en los estudiantes de transición 3 dentro de situaciones significativas, Estela Rost y otros (1999) también realizaron una experiencia pedagógica en el grado primero de básica primaria, con los objetivos de crear a partir del desarrollo de proyectos de aula, situaciones reales y contextualizadas, que permitieran trabajar simultáneamente el lenguaje oral, el sistema de escritura y su función social. También pretendía que los niños tomaran contacto con situaciones de lectura y escritura, vivenciándose el acto comunicativo al centrar la acción pedagógica en el trabajo con textos de uso social.



## **5.5 Valoración del Trabajo Colaborativo por parte de la maestra**

De acuerdo con lo expresado por la docente, en la última entrevista, el trabajo colaborativo fonoaudiólogo – docente fue: “Excelente porque nos permitió encaminarnos, porque por nuestra propia experiencia tratamos de irnos por otro camino y la fonoaudióloga nos encamina: bueno ya hicimos esto y qué propuestas tenemos y ella nos pregunta que para qué. Además específicamente en el proceso de conocimiento y práctica de la conciencia fonológica”.

De la respuesta de la docente se puede inferir que ella entiende que un trabajo colaborativo es un proceso interactivo en el cual los profesionales implicados definen, discuten y ofrecen soluciones a los problemas de manera compartida. Además toman decisiones que modifican el contenido de la instrucción y las expectativas conceptuales con el objeto de conseguir el éxito del alumno en el aula, tal como lo plantea Acosta (1999).

También, la anterior valoración expresada por la docente se asemeja con la valoración que hicieron los estudiantes de 6,7, y 8 grado de la institución “Simón Rodríguez”, población objeto de estudio de la investigación realizada por Torres y Montaña (2003), ya que los alumnos señalan que el trabajo del equipo docente-fonoaudióloga fue positivo, puesto que su motivación e interés hacia la lectura y escritura se incrementaron.

## **5.6 Rol del Fonoaudiólogo**

La información sobre el desempeño de la Fonoaudióloga durante este proyecto de aula se obtuvo mediante el análisis de la entrevista semiestructurada de la profesora, de las observaciones que se hicieron de la

intervención de dicho profesional dentro del aula de clase y de la lectura de su diario de campo.

La fonoaudióloga, a partir de las intervenciones que desarrolló con los niños, como fueron planeación del proyecto de aula y realización de tarjeta para mamá, orientó unas reflexiones con la docente de transición 3 y otras docentes de preescolar, de la Normal Superior, que participaron de forma voluntaria en estas reflexiones. En estos espacios la fonoaudióloga propició la evaluación de las actividades realizadas, resolvió inquietudes de las docentes, propuso estrategias para la ejecución y evaluación del proyecto de aula. Además informó a las docentes respecto a estrategias y contenidos de enseñanza de la lectura y escritura según los referentes actuales. En otras palabras la fonoaudióloga fue la guía en la realización del proyecto de aula, como lo expresó la docente en la valoración del trabajo colaborativo, transcrita en la categoría que lleva este mismo nombre.

Así, de forma conjunta entre fonoaudióloga-docentes se determinaron dificultades que se venían presentando en el desarrollo del proyecto, a su vez se establecieron soluciones para las mismas.

El trabajo de la fonoaudióloga, descrito anteriormente, develó la premisa fundamental del trabajo colaborativo, planteada por Torres y Montaña (2003), en el cual el fonoaudiólogo presta sus servicios en conjunto con el docente que es el profesional que se encuentra en contacto directo con el usuario y quien está involucrado en los procesos de enseñanza- aprendizaje, a quien el fonoaudiólogo le aporta su conocimiento en las áreas de lenguaje y comunicación para el logro de una meta común: el desarrollo de las habilidades comunicativas y el óptimo desempeño académico. En este caso, las habilidades comunicativas que se favorecieron fueron la lectura y la escritura.

También se evidenció la interacción entre los profesionales (docentes-Fonoaudióloga), los cuales discutieron y dieron soluciones a los problemas de forma compartida, además se tomaron decisiones que modificaron el contenido de la instrucción, haciendo praxis lo planteado por Acosta (1999)<sup>9</sup>.

Por otro lado, es importante señalar que en las intervenciones con los niños el trabajo de la fonoaudióloga y el de la maestra se diferencian en la implementación de algunas estrategias como, por ejemplo, la fonoaudióloga utilizó presentación de textos modelos y realiza planeación grupal del texto, estrategias que no aborda la maestra.

Por lo anterior, es importante el trabajo de modelado que dio la fonoaudióloga a la docente de Transición 3, respecto a la implementación de estrategias de enseñanza de lectura y escritura como: prolongación fonética, uso de palabras de referencia para la decodificación y codificación de palabras desconocidas. Así mismo, realizó demostración de cómo presentar un texto modelo, hacer lectura conjunta con posterior transcripción, orientar la producción de textos de forma grupal y la circulación de los mismos. Además trabajó la interacción con diferentes tipos de texto, actividades de indagación sobre conocimientos previos y producción de textos de forma individual. Esto busca que la docente autoevalúe su práctica pedagógica e implemente estrategias que podrían optimizar su trabajo.

Esta intervención que realizó la fonoaudióloga con los niños es consecuente con el modelo de intervención en el aula, referido por Rita Flórez (2004). Este se basa en los servicios directos que presta el fonoaudiólogo en el aula de clase y en otros contextos naturales que se incluyen dentro del currículo. A su vez, Acosta (1999) plantea que el trabajo colaborativo posee diversas

---

<sup>9</sup> ACOSTA. Citado por TORRES, Sandra y MONTAÑA, Mónica. El modelo colaborativo. Una alternativa para el trabajo del fonoaudiólogo en el sector educativo. En: revista Areté. Año 3, N° 3. Programa de Fonoaudiología. Corporación Universitaria Iberoamericana. Bogotá, 2003. P,32

formas de interacción entre los profesionales involucrados, dentro de las cuales la más reconocida y la de mayor ventaja para el logro de los objetivos, es la denominada “Equipos de enseñanza” que consiste en desarrollar un trabajo conjunto docente-fonoaudiólogo. Dentro de dicho trabajo, a través del estudio de los objetivos pedagógicos, los contenidos de las asignaturas, los logros y las necesidades comunicativas de los estudiantes, se plantean como grupo interprofesional, objetivos, estrategias y formas de evaluación que serán ejecutadas y controladas por los dos profesionales dentro del aula de clase. Este trabajo colaborativo se observó, por ejemplo, durante la realización de la tarjeta a mamá, ya que la fonoaudióloga y docente apoyaron la transcripción de la tarjeta por parte de los niños, con el fin de controlar los objetivos y estrategias para la enseñanza de la lectura y escritura planeadas con anterioridad.

En esta categoría es importante señalar lo expresado por la docente en la última entrevista, sobre los cambios en la enseñanza de lectura y escritura que ha generado el trabajo colaborativo con la fonoaudióloga.

En cuanto a los cambios en la lectura la maestra refirió que fueron “dar participación a los niños, que ellos sean los que expresen sus ideas, llevar a cabo la relación del texto con lo que se dice, analizar. Además, antes se enseñaban las letras haciendo énfasis en los sonidos pero fuera de la realidad, pero ahora se realiza dentro de experiencias reales”. Esto se pudo constatar en diferentes actividades dentro del proyecto de aula, como por ejemplo en el ensayo de la canción a papá cuando se realizó conceptualización de palabras encontradas en el texto, entre otras, lo que da cabida a la participación activa de los niños. De igual manera se presencié la enseñanza de los grafemas de forma contextualizada en el marco del homenaje a papá y mamá, principalmente en la fase de planeación del proyecto de aula, a través del uso de palabras de referencia, corrección

grupal y la prolongación fonética que facilitó el aprendizaje de la conversión grafema-fonema.

Para finalizar, en cuanto a la enseñanza de la escritura, la docente manifestó que los cambios que ha generado el trabajo colaborativo con la fonoaudióloga fueron que: “antes se llevaban los textos ya redactados y el niño sólo los copiaba, ahora ellos participan en la producción de los textos por ejemplo cartas, invitaciones y la escritura es para un destinatario real, es decir que se les ponía a transcribir, pero no una vivencia de ellos o sea sin intencionalidad”. Lo anterior se pudo evidenciar, por ejemplo, en la realización de la tarjeta a mamá, la invitación al homenaje, actividades descritas en los apartados sobre contenidos y estrategias.

## CONCLUSIONES

A partir del análisis y discusión de los datos se puede concluir que:

1. Los contenidos enseñados y el empleo de estrategias para la enseñanza de la lectura y escritura a los niños de transición tres de la “Institución Educativa Normal Superior”, que se identificaron en la presente investigación, evidencian que es posible llevar a la práctica los nuevos referentes teóricos respecto a la enseñanza de dichas procesos cognitivos.
2. Iniciar procesos de innovación no es un asunto sencillo y no se puede dar de un momento a otro un cambio radical, por lo cual en esta investigación se encontró que durante la intervención con los niños, la docente y la fonoaudióloga dejan de lado algunas estrategias que hubieran sido pertinentes y significativas para la enseñanza de la lectura y escritura, a la luz de los nuevos referentes teóricos, como por ejemplo la reflexión metacognitiva.
3. El trabajo colaborativo docente- fonoaudióloga, analizado en la presente investigación, permitió establecer que el rol del fonoaudiólogo está centrado en orientar a las docentes en los contenidos y forma de enseñar los procesos de la lectura y escritura, mediante asesoría y modelado, mientras que la docente trabaja directamente con los niños durante todo el proyecto de aula. De esta manera, la intervención fonoaudiológica para potenciar el aprendizaje de la lectura y la escritura y prevenir alteraciones en las mismas, puede cubrir mayor población dentro del ámbito educativo, ya que las docentes actúan como multiplicadoras de la experiencia con diversos grupos de estudiantes.

4. Existe coherencia entre las concepciones explicitadas (lectura, escritura, trabajo colaborativo y proyecto de aula) por la maestra y la práctica pedagógica desarrollada por la misma, lo cual se puede evidenciar mediante las entrevistas realizadas a la docente y la observación de las actividades desarrolladas en el proyecto de aula. Esto evidencia que es factible llevar a la práctica los nuevos referentes teóricos en cuanto a la enseñanza de la lectura y escritura.
5. De acuerdo a la valoración que realizó la docente sobre el trabajo fonoaudiológico y de la observación de este dentro del proyecto de aula, se puede afirmar que los apoyos teóricos y prácticos que impartió la fonoaudióloga, posiblemente influyeron en que la labor pedagógica de la docente se mantuviera dentro de las prácticas innovadoras.
6. La intervención de la fonoaudióloga observada en esta investigación, podría evidenciar que la labor fonoaudiológica en el ámbito escolar posiblemente favorece la enseñanza de forma significativa de los procesos de lectura y escritura, previniendo a su vez las alteraciones en el aprendizaje de dichos procesos.
7. El proyecto de aula es una estrategia que posibilita el desarrollo de prácticas de enseñanza de lectura y escritura que retomem algunos referentes teóricos actuales sobre el tema, puesto que genera espacios para la comprensión y producción de textos en situaciones reales de uso.

## RECOMENDACIONES

A partir de las conclusiones y del análisis de los resultados de la presente investigación, se pueden derivar las siguientes recomendaciones:

1. Resulta pertinente desarrollar investigaciones que analicen el desarrollo de prácticas innovadoras de enseñanza de la lectura y la escritura con otras docentes de diversos niveles de escolaridad, para identificar variables que influyan en implementación de dichas prácticas.
2. También se recomienda investigar la enseñanza de la lectura y la escritura, que imparta una docente que intenta innovar, sin el apoyo del fonoaudiólogo, para poder establecer un paralelo con la presente investigación y determinar con mayor exactitud las implicaciones, favorables o desfavorables, que conllevan el trabajo colaborativo docente-fonoaudiólogo en el aula de clase.
3. Promover el trabajo colaborativo docente-fonoaudiólogo en grados iniciales de otras instituciones educativas, debido a que son pocas las instituciones que acogen dicha modalidad de trabajo para la enseñanza de la lectura y escritura. De esta manera, se podría fomentar la participación del fonoaudiólogo en el ámbito escolar, para la promoción del aprendizaje de la lectura y escritura y la prevención de alteraciones en este, teniendo en cuenta que los hallazgos de esta investigación evidenciaron el posible impacto favorable del trabajo colaborativo en el aula de clase.
4. Continuar desarrollando investigaciones de tipo cualitativo en el programa de fonoaudiología de la Universidad del Cauca, teniendo en



cuenta que dicho tipo de investigación permite una mirada más holística del objeto de estudio y podría generar así hallazgos más significativos.

5. Promover la participación del fonoaudiólogo en procesos de formación o actualización docente, teniendo en cuenta que tienen como interés común el aprendizaje de la lectura y la escritura, además de saberes disciplinares específicos.
  
6. Fomentar el desarrollo de proyectos de aula para la enseñanza de la lectura y la escritura por parte de los maestros, ya sea de forma individual o en el marco de un trabajo colaborativo. También es pertinente que los fonoaudiólogos implementen esta estrategia fuera del aula de clase, tanto en su intervención individual como grupal.

## BIBLIOGRAFÍA

- BAUTISTA, Paola y PERAFÀN, 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". Universidad del Cuca: 2005.
  
- BOTTARO Mayra. "Lectura y escritura como experiencia de interiorización del mundo social", En: revista Latinoamericana "Lectura y Vida". Volumen 20. Argentina: 1999.
  
- CAMPS Anna. La enseñanza de la composición escrita. Una visión general. Monográfico leer y escribir. Cuadernos de pedagogía. Julio-agosto 1990 525 PTAS. No 216.
  
- CASSANY DANIEL, Construir la escritura, ediciones Paidós Iberica S.A. Barcelona: 1999.
  
- COLOMER Teresa y CAMPS Ana. Enseñar a leer, enseñar a comprender. España: Celeste ediciones/MEC: 1990
  
- FLÓREZ, Rita. El lenguaje en la educación. Una perspectiva fonoaudiológica. Ed. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: 2004.
  
- HENAO ÁLVAREZ, Octavio. Reseña del libro lenguaje y lecto escritura. Medellín: 1988, 172 p. Universidad de Antioquia.
  
- HUBER, Margit. La enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva constructivista. [Internet] 28 Octubre de 2007.

- JARAMILLO, Adriana Amaya y NEGRET, Juan Carlos. La Construcción de la lengua escrita en el grado cero. Documento complementario a los marcos generales. Ministerio de Educación Nacional República de Colombia: 1991.
  
- JOLIBERT, Josette. Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias de aula. Ed. Dolmen. Chile: 1998.
  
- \_\_\_\_\_ . El vaivén permanente de una construcción recíproca. Bogota. Magisterio: 2004.
  
- LERNER, Delia. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica, México: 2001.
  
- MEDINA, Zoraida. La educación preescolar: de la teoría a la práctica. México: 1999.
  
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares. Preescolar: Lineamientos Pedagógicos. Niveles de educación formal. Bogotá: 1998.
  
- ORELLANA L. Rafael R. Diferencia entre método, estrategia y actividad. Guanare, Mayo 2005. [Internet] 28 Octubre de 2007.
  
- OROZCO, Blanca. El niño: científico, lector y escritor, matemático. Ed. Universidad del Valle. Cali: 2003.
  
- PELLICER, Alejandro; y VERNON, Sofía. "Aprender y Enseñar la Lengua Escrita en el Aula". Ediciones S.A C.v. Barcelona: 2004.

- PÉREZ, Mauricio. Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Colombia. Grupo de Procesos Editoriales de la Secretaría General del ICFES: 2003.
  
- RAMOS, José Luís Sánchez. Procesos de lectura y escritura: descripción, evaluación e intervención E.O.E.P. General de Mérida. Facultad de Educación (UEX).
  
- RINCÓN, Gloria. El trabajo por proyectos y la enseñanza - aprendizaje del escrito en la educación primaria. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle: 2000.
  
- ROST Estela y otros. "Alfabetización, construcción e intercambio". En: revista Latinoamericana "Lectura y Vida". Volumen 20. Argentina: 1999.
  
- SOLE, Isabel. ¿Lectura en educación infantil? ¿Sí, gracias? En: BOFARULL, M. Teresa y otros. Comprensión lectora. España. Graó, Junio: 2001.
  
- \_\_\_\_\_. Estrategias de lectura. Ed Graó. Barcelona: 1992.
  
- TEBBEROTSKY, Ana." Comprensión Lectora, El uso de la lengua como procedimiento". Editorial Laboratorio Educativo": 2001.
  
- TORRES, Sandra y MONTAÑA, Mónica. El modelo colaborativo. Una alternativa para el trabajo del fonoaudiólogo en el sector educativo. En: revista Areté. Año 3, N° 3. Programa de Fonoaudiología. Corporación Universitaria Iberoamericana. Bogotá: 2003.

- ZUBIRÍA, Miguel. Teoría de las seis lecturas: Mecanismo de aprendizaje semántico. Tomo 1. Ed. Fondo de publicaciones Bernardo Herrera: 1997.

## ANEXOS

UNIVERSIDAD DEL CAUCA  
FACULTAD CIENCIAS DE LA SALUD  
PROGRAMA DE FONOAUDIOLOGIA  
IX SEMESTRE  
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN  
“ ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA POR UNA MAESTRA EN  
COLABORACIÓN CON UNA FONOAUDIOLOGA, A TRAVÉS DE UN PROYECTO DE  
AULA, EN TRANSICIÓN TRES PREESCOLAR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
NORMAL SUPERIOR DE POPAYÁN, EN EL PRIMER PERIODO DE 2007”.  
ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PREVIA AL PROYECTO DE AULA

1. ¿Cuántos años tiene?

---

---

2. ¿Cuales han sido sus estudios?

---

---

3. ¿Cuánto tiempo de experiencia laboral en docencia tiene?

---

---

4. ¿Cuánto tiempo de experiencia laboral en docencia en preescolar tiene?

---

---

5. ¿Que es leer para usted?

---

---

6. ¿Que es escribir para usted?

---

---

7. ¿Cree usted que los niños tienen conocimientos previos de lectura antes de iniciar el grado preescolar?, ¿Cuáles?

---

---

8. ¿Cree usted que los niños tienen conocimientos previos de escritura antes de iniciar el grado preescolar?, ¿Cuáles?

---

---

9. ¿Qué es un proyecto de aula?

---

---

10. ¿Qué espera lograr con la aplicación del proyecto de aula?

---

---

11. ¿Qué espera que los niños aprendan en lectura dentro del proyecto de aula?

---

---

12. ¿Qué espera que los niños aprendan en escritura dentro del proyecto de aula?

---

---

13. ¿Cuánto tiempo empleará en el desarrollo de un proyecto de aula?

---

---

14. ¿Cuál es la manera para seleccionar los temas que se desarrollarán en el proyecto de aula?

---

---

15. ¿Cómo se definirán las tareas y los responsables de ejecutarlas?

---

---

16. ¿cómo llevará a cabo la evaluación del proyecto de aula?

---

---

17. ¿Qué piensa usted del trabajo colaborativo entre docente- fonoaudiólogo dentro del aula de clase?

---

---

UNIVERSIDAD DEL CAUCA  
FACULTAD CIENCIAS DE LA SALUD  
PROGRAMA DE FONOAUDIOLOGIA  
IX SEMESTRE  
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN  
“ ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA POR UNA MAESTRA EN COLABORACIÓN CON UNA  
FONOAUDIOLOGA, A TRAVÉS DE UN PROYECTO DE AULA, EN TRANSICIÓN TRES PREESCOLAR DE LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR DE POPAYÁN, EN EL PRIMER PERIODO DE 2007”.  
ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PREVIA AL PROYECTO DE AULA

1. ¿Cuáles fueron los factores que facilitaron el desarrollo del PA?

---

---

2. ¿Qué factores obstaculizaron el desarrollo del PA?

---

---

3. ¿Cómo fue el desempeño del grupo?

---

---

4. ¿Cómo fue el desarrollo del trabajo colaborativo fonoaudiólogo – docente?

---

---

5. ¿Qué aportes brindo la fonoaudióloga en el desarrollo del proyecto de aula?

---

---

6. ¿Cuáles han sido los cambios en la enseñanza de lectura que han generado el trabajo colaborativo con la fonoaudióloga?

---

---

7. ¿Cuáles han sido los cambios en la enseñanza de la escritura que han generado el trabajo colaborativo con la fonoaudióloga?

---

---

8. ¿Cuáles logros cree usted que alcanzaron los niños en cuanto a la lectura?

---

---

9. ¿Cuáles logros cree usted que alcanzaron los niños en cuanto a la escritura?

---

---

10. ¿Cumplió con las expectativas del proyecto de aula? ¿Cuales?

---

---





UNIVERSIDAD DEL CAUCA  
 FACULTAD CIENCIAS DE LA SALUD  
 PROGRAMA DE FONOAUDIOLOGIA  
 IX SEMESTRE

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

“ ENSEÑANZA DELA LECTURA Y ESCRITURA POR UNA MAESTRA EN COLABORACIÓN CON UNA FONOAUDIOLOGA, A TRAVÉS DE UN PROYECTO DE AULA, EN TRANSICIÓN TRES PREESCOLAR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR DE POPAYÁN, EN EL PRIMER PERIODO DE 2007”.

GUIA DE OBSERVACION DEL PROYECTO DE AULA

	PLANEACIÓN	EJECUCIÓN	EVALUACIÓN
1.TIPOS DE TEXTOS QUE SE LEEN a. Quien los selecciona b. Cuales son los criterios de selección c. Propósito			
2.TIPOS DE TEXTOS QUE SE ESCRIBEN a. Quien los propone b. Destinatario c. Criterios de selección d. Propósito			
3. MODO EN QUE SE LEE O ESCRIBE a. Organización del grupo b. Consigna del profesor c. Aportes por parte de los niños			
4. PRACTICAS QUE RETOMAN EL DESARROLLO TEORICO ACTUAL.			
5. PRACTICAS QUE SE ALEJAN DEL DESARROLLO TEORICO ACTUAL			
6. VALORACION EXPLICITA QUE HACE LA PROFESORA SOBRE TEXTOS			

7. ACTIVIDADES QUE SE PROPONEN A PARTIR DE LO LEIDO			
8. QUEHACERES DEL LECTOR QUE SE DESARROLLAN.			
9. QUEHACERES DEL ESCRITOR QUE SE DESARROLLAN.			
10. QUEHACERES DEL LECTOR Y ESCRITOR QUE SE EXPLICITAN			
11. ESTRATEGIAS a. Antes de la lectura y escritura b. Durante la lectura y escritura c. Después de la lectura y escritura.			
12. NOCIONES QUE SE PUEDEN INFERIR DE LA PRACTICA DOCENTE.			
10. ACTIVIDADES QUE DESARROLLA EL FONOAUDIOLOGO. a. Apoyo teórico b. Apoyo técnico			

CONVENCIONES EMPLEADAS EN LAS TRANSCRIPCIONES DE LOS  
INTERCAMBIOS COMUNICATIVOS LLEVADOS A CABO DURANTE EL  
PROYECTO DE AULA

- M: Maestra
- N1: Niño uno
- N2: Niño dos
- Ns: Mayoría de los niños
- F: Fonoaudióloga
- ...: Pausa
- (): Descripción de acciones