

**CONOCIMIENTOS SOBRE LECTURA Y ESCRITURA, DE UN GRUPO DE NIÑOS DE TRANSICIÓN 3, DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR DE POPAYÁN, ANTES Y DESPUÉS DE UN TRABAJO CONJUNTO ENTRE UNA MAESTRA Y UNA FONOAUDIÓLOGA DURANTE EL AÑO 2007.**

**MARTHA ESTHER GALÍNDEZ ANACONA  
RUTH ELENA MICANQUER MORA  
SANDRA MILENA SALAZAR URBANO**



**Universidad del Cauca  
Facultad Ciencias de la Salud  
Programa de Fonoaudiología  
Popayán  
2008**

**CONOCIMIENTOS SOBRE LECTURA Y ESCRITURA, DE UN GRUPO DE NIÑOS DE TRANSICIÓN 3, DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR DE POPAYÁN, ANTES Y DESPUÉS DE UN TRABAJO CONJUNTO ENTRE UNA MAESTRA Y UNA FONOAUDIÓLOGA DURANTE EL AÑO 2007.**

**MARTHA ESTHER GALINDEZ ANACONA  
RUTH ELENA MICANQUER MORA  
SANDRA MILENA SALAZAR URBANO**



**Asesor Metodológico  
Esp. AUGUSTO MUÑOZ CAICEDO  
Fonoaudiólogo**

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

**2008**

## DEDICATORIA

*Dedico este trabajo, en primer lugar a Dios Todopoderoso, quien me ha dado todo.  
A Camila, el regalo más bello del Padre Celestial.  
A mis padres, por su sacrificio y amor.  
A mis abuelos y demás familiares que contribuyeron a la elaboración de este trabajo, con su apoyo constante.  
A mis asesores Pilar Chois y Augusto Muñoz que con su paciencia y aporte constante permitieron llevar a cabo el presente proyecto.  
Y a mis compañeras de investigación, Ruth y Sandra por su entrega y trabajo continuo.*

*Martha E. Galíndez A.*

*A mi Padre Celestial por su gran amor y fidelidad  
A mis queridos padres por su esfuerzo y apoyo incondicional  
A mi hermano por su respaldo y cariño  
A mis compañeras Martha y Sandra por su dedicación, compromiso y lealtad  
Y a mis asesores Pilar Chois y Augusto Muñoz por compartir conmigo sus conocimientos y su tiempo.*

*Ruth Elena Micanquer Mora*

*A Dios por ser el motor de mi vida  
A mi madre por su amor, esfuerzo y apoyo incondicional  
A mi abuela, mi hermana, mi sobrina, mis tíos por brindarme su atención y compañía.  
A mis compañeras Ruth y Martha por su gran dedicación, compromiso y responsabilidad  
A mis asesores Pilar Chois Lenis y Augusto Muñoz Caicedo por sus invaluable aportes intelectuales que contribuyeron al desarrollo de este trabajo.*

*Sandra Milena Salazar Urbano*

## **AGRADECIMIENTOS**

*A Dios por ser nuestro guía.*

*A los niños de Transición 3, por su participación en este proyecto.*

*Al cuerpo docente de la Institución Educativa Normal Superior de Popayán,  
principalmente a la docente Maddys Villota, por permitirnos realizar el presente trabajo.  
A los fonoaudiólogos Pilar Chois y Augusto Muñoz por ser nuestros asesores y siempre  
creer en nosotros.*

*A nuestras familias por querernos tanto y darnos su apoyo incondicional.*

*A todas las personas que de una u otra forma colaboraron, ofreciéndonos su respaldo.*

*“No podemos reducir al niño a un par de ojos que ven, un par de oídos que escuchan, un aparato fonatorio que emite sonidos y una mano que aprieta con torpeza un lápiz sobre una hoja de papel. Detrás (o más allá) de los ojos, de los oídos, el aparato fonatorio y la mano hay un sujeto que piensa y trata de incorporar a sus saberes este maravilloso medio de representar y crear la lengua que es la escritura, todas las escrituras”.*

*Ferreiro (2002)<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Ferreiro, Emilia. Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México: Colección Popular Fondo de Cultura Económica, 2002. p.36

## CONTENIDO

	<b>Pág.</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	12
<b>1. PROBLEMA</b>	14
1.1. Descripción de área problemática	14
1.2. Formulación del problema	16
1.3. Antecedentes	17
1.3.1. Antecedentes Internacionales	17
1.3.2. Antecedentes Nacionales	25
1.3.3. Antecedentes Locales	29
1.4. Justificación	35
1.5. Objetivos	39
1.5.1. Objetivo General	39
1.5.2. Objetivos Específicos	40
<b>2. REFERENTE TEÓRICO</b>	41
2.1. Aprendizaje de la Lectura y la Escritura	41
2.1.1. Aprendizaje de la Lectura	45
2.1.2. Aprendizaje de la Escritura	53
<b>DESCRIPCIÓN CONTEXTUAL</b>	62
<b>3. DISEÑO METODOLÓGICO</b>	64
3.1. Tipo de estudio	64
3.2. Población y Muestra	64

3.2.1.	Criterios de inclusión	64
3.3.	Técnica e Instrumento de recolección de la información	64
3.4.	Procedimiento	67
3.5.	Operalización de las variables	68
<b>4.</b>	<b>ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS</b>	<b>70</b>
4.1.	Aspectos socio-demográficos de los niños del grado Transición 3 de la Institución Educativa Normal Superior de Popayán	71
4.2.	Respuestas obtenidas en la evaluación de los niños del grado Transición 3 de la Institución Educativa Normal Superior de Popayán, al finalizar el trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga durante el año lectivo 2007.	73
4.2.1.	Conocimiento de diferentes tipos de texto	73
4.2.2.	Lectura	79
4.2.3.	Escritura	87
4.2.4.	Funcionalidad de la Lectura y la Escritura	96
<b>5.</b>	<b>DISCUSIÓN DE RESULTADOS</b>	<b>99</b>
<b>6.</b>	<b>CONCLUSIONES</b>	<b>106</b>
<b>7.</b>	<b>RECOMENDACIONES</b>	<b>109</b>
	<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>111</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>117</b>

## LISTA DE TABLAS

	Pág.
<b>Tabla 1.</b> Distribución según la edad de los niños de Transición 3 en la Institución Educativa Normal Superior de Popayán, que participaron en el trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga, al finalizar el año lectivo 2007.	71
<b>Tabla 2.</b> Distribución según el género de los niños de Transición 3 en la Institución Educativa Normal Superior de Popayán que participaron en el trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga, al finalizar el año lectivo 2007.	71
<b>Tabla 3.</b> Distribución de las respuestas dadas por los niños de Transición 3, pertenecientes a la Institución Educativa Normal Superior de Popayán, antes y después de participar en un trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga durante el año 2007, ante la presentación de diferentes tipos de texto	73
<b>Tabla 4.</b> Distribución de las respuestas dadas por los niños de Transición 3, pertenecientes a la Institución Educativa Normal Superior de Popayán, antes y después de participar en un trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga durante el año 2007, acerca de la función social que le atribuyen a los diferentes tipos de texto.	76
<b>Tabla 5.</b> Distribución de las respuestas dadas por los niños de Transición 3, pertenecientes a la Institución Educativa Normal Superior de Popayán, en la	79

actividad de anticipación realizada antes y después de participar en un trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga durante el año 2007.

**Tabla 6.** Distribución de los eventos referidos por los niños de Transición 3, pertenecientes a la Institución Educativa Normal Superior de Popayán, en la actividad de renarración realizada antes y después de participar en un trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga durante el año 2007. 82

**Tabla 7.** Distribución de los aspectos tenidos en cuenta por los niños de Transición 3, de la Institución Educativa Normal Superior de Popayán, al realizar la renarración, antes y después de participar en un trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga durante el año 2007. 85

**Tabla 8.** Distribución del nivel de aprendizaje del Sistema de Escritura, de los niños de Transición 3, de la Institución Educativa Normal Superior de Popayán, antes y después de su participación en un trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga, durante el año 2007. 87

**Tabla 9.** Clasificación de las respuestas dadas por los niños de Transición 3, de la Institución Educativa Normal Superior de Popayán, en la actividad de producción textual, antes y después de participar en un trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga durante el año 2007. 91

**Tabla 10.** Distribución de las respuestas dadas por los niños de Transición 3, pertenecientes a la Institución Educativa Normal Superior de Popayán, antes y después de participar en un trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga durante el año 2007, con respecto a la función social que le otorgan a la Lectura y la Escritura. 96

## LISTA DE ANEXOS

	<b>Pág.</b>
<b>ANEXO 1.</b> Formato de Evaluación Final: “Instrumento para evaluación de la lectura y la escritura en niños preescolares”.	117
<b>ANEXO 1.1.</b> Tipos de texto	119
<b>ANEXO 1.2.</b> Texto del cuento “El tigre y el ratón” empleado durante la evaluación final	122
<b>ANEXO 1.3.</b> Formato para la evaluación de los niveles de aprendizaje del sistema de escritura	124
<b>ANEXO 2.</b> Consentimiento informado a docente y padres del grupo de niños evaluados.	125
<b>ANEXO 3.</b> Convenciones empleadas en las transcripciones de los intercambios comunicativos llevados a cabo durante la evaluación final	126

## RESUMEN

Este estudio descriptivo-comparativo, fue realizado en la Institución Educativa Normal Superior de Popayán, durante el año lectivo 2007, con el objetivo de comparar los conocimientos que, sobre lectura y escritura tienen los niños de Transición 3, antes y después de su participación en un trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga.

La comparación de las evaluaciones realizadas al inicio y final de la propuesta conjunta, hizo evidente una mayor identificación por el nombre de los diferentes tipos de texto, así como el reconocimiento de la función social que cada uno de estos cumple. En la actividad de renarración, se observó un incremento considerable de los menores que identificaron los eventos centrales de un cuento leído y que incluyeron en su producción expresiones textuales, con relación a la evaluación realizada antes del trabajo conjunto.

En la actividad de producción textual, los evaluados utilizaron la superestructura esperada (carta), asumieron el papel de enunciador, reconocieron la figura del enunciatario y cumplieron con el propósito de la producción, en mayor proporción que al inicio de la propuesta. En cuanto al aprendizaje del sistema de escritura se destaca que algunos niños empiezan a establecer una relación entre la pauta sonora y la cadena de grafías, competencia que no tenía ningún niño en la evaluación inicial.

Se puede inferir que el trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga incidió positivamente en el aprendizaje de la lectura y la escritura por parte de los preescolares. A partir de esto, se recomienda este modo de intervención en las instituciones educativas.

## INTRODUCCIÓN

Esta investigación hace parte del proyecto denominado “La enseñanza de la lectura y la escritura en un grupo de preescolar mediante el trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga”, a cargo de la docente del programa de Fonoaudiología, Pilar Chois.

A lo largo del año lectivo 2007, la profesora en mención desarrolló conjuntamente con la maestra de Transición 3 de la Institución Educativa Normal Superior de Popayán, Maddys Villota, una propuesta de intervención que pretendía promover el aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños que asistían a ese grupo.

Para acompañar este trabajo, se han desarrollado y culminado hasta ahora 2 proyectos de investigación: Uno, desarrollado por la estudiante de fonoaudiología Jenny Vargas, mediante el cual se identificaron los saberes que, sobre lectura y escritura, tenía el grupo de niños antes de iniciar la propuesta de intervención. El otro, desarrollado por las estudiantes Claudia Cújar, Angélica Girón, Jasbeidy Sánchez y Nataly Guerrero, se proponía describir el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura que tuvo lugar en uno de los proyectos de aula desarrollados en el marco del trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga.

La investigación que ahora se presenta, consiste en comparar los conocimientos que, sobre lectura y escritura, tenían los niños de Transición 3 de la Institución Educativa Normal Superior, antes de su participación en dicho trabajo conjunto y aquellos que evidenciaron después de la misma. En este trabajo, las autoras

intentarán establecer relaciones entre los resultados de tal comparación y el análisis que realizaron Cújar y otros de uno de los proyectos desarrollados por la maestra y la fonoaudióloga.

El presente trabajo está conformado por siete apartados. El primero de ellos hace referencia al problema, el cual involucra tanto la descripción como la formulación del mismo, además de antecedentes, justificación y objetivos. El segundo se centra en el referente teórico donde se mencionan diferentes concepciones que tienen varios autores acerca del aprendizaje de la lectura y la escritura. El tercero da cuenta del diseño metodológico, dentro del cual se encuentra el tipo de estudio, población y muestra, procedimiento, entre otros. El cuarto refiere el análisis de los resultados encontrados. El quinto la discusión de éstos, mientras que el sexto y séptimo constituyen las conclusiones y recomendaciones respectivamente.

## 1. PROBLEMA

### 1.1. DESCRIPCIÓN DEL ÁREA PROBLEMÁTICA

Pérez (2003)<sup>2</sup>, al realizar un análisis de los resultados de las pruebas SABER en el área de lenguaje, encontró que la mayoría de los estudiantes de básica primaria presentaban problemáticas, como una escritura oracional, falta de cohesión en sus producciones, dificultad para establecer relaciones entre los contenidos de diferentes textos, así como para realizar lectura crítica.

Una vez el ICFES comparó los resultados de 2002, 2003 y 2005, para el grado quinto, encontró un incremento poco significativo (1.86 puntos) en el área del lenguaje, pasando de 58.20 a 60.06. Para el año 2003, el 3.79% de los evaluados no alcanzó siquiera el nivel más bajo de interpretación textual; el 19.31% identificó la información literal formulada en el texto; el 47.8% la interpretó basándose en el texto y sólo el 29.1% interpretó e integró las ideas planteadas en el texto con experiencias y conocimientos previos, estableciendo conclusiones que no estaban presentes en el documento.<sup>3</sup>

Para el mismo año, a nivel departamental, de 13.108 niños de 5º grado a quienes se les aplicó la misma prueba, el 37.85% interpretó la información basándose en el

---

<sup>2</sup> PÉREZ, Mauricio. Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Bogotá: Primera edición, febrero de 2003. [Artículo de internet] [www.icfes.gov.co](http://www.icfes.gov.co) ( Consulta Mayo de 2007)

<sup>3</sup> COLOMBIA, INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR – ICFES. Pruebas SABER 2005: Marco de interpretación de resultados. Santa Fé de Bogotá: febrero de 2006. [Artículo de Internet] [www.menweb.mineducacion.gov.co](http://www.menweb.mineducacion.gov.co).(Consultado Febrero 07 de 2008)

texto y el 47.76% comprendió e integró las ideas con experiencias y conocimientos previos, porcentaje poco alentador si se tiene en cuenta un total del 100%.<sup>4</sup>

A nivel municipal, en los 2.935 estudiantes de 5<sup>o</sup> grado pertenecientes a la Escuela Normal Superior de Popayán (2003), se observó que los niveles de competencia en el área de lenguaje, estaban por debajo de lo esperado (61.42% promedio estándar<sup>5</sup>), específicamente para interpretar la información a partir del texto (40.31%) y para integrar las ideas con experiencias y conocimientos previos (47.53%)<sup>6</sup>

Pérez (2003)<sup>7</sup> considera que tales problemáticas podrían ser causadas, entre otras, por el desarrollo de prácticas habituales de enseñanza de la lectura y la escritura en los grados iniciales. De acuerdo con Negret y Jaramillo (1991)<sup>8</sup> tales prácticas se caracterizan porque en la etapa inicial se desarrollan tareas de aprestamiento, que implican actividades de tipo motor y sensoperceptual, asumiendo que de esta manera los niños quedan “listos” para aprender a leer y escribir. Pérez (2003)<sup>9</sup>, afirma que métodos como el fonético y el silábico, que incluyen esas tareas de aprestamiento, podrían incidir negativamente en la formación de sujetos que lean y produzcan textos en situaciones reales de uso.

---

<sup>4</sup> *Ibíd.*, p. 14.

<sup>5</sup> COLOMBIA, INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR – ICFES. Pruebas SABER 2003: Marco de interpretación de resultados. Santa Fé de Bogotá: febrero de 2006. [Artículo de Internet] [www.menweb.mineducacion.gov.co](http://www.menweb.mineducacion.gov.co). (Consultado Octubre de 2008)

<sup>6</sup> *Ibíd.*, p. 15

<sup>7</sup> PEREZ, Óp. Cit, p.14.

<sup>8</sup> JARAMILLO, Adriana y NEGRET, Juan Carlos. La construcción de la lengua escrita en el grado cero. Santa Fé de Bogotá: Ministerio de educación Nacional, 1991. p. 7 – 11.

<sup>9</sup> PÉREZ, Óp. Cit, p.14.

Existen personas interesadas en transformar dichos sistemas mecanicistas, pero son escasos los trabajos investigativos que acompañan tales esfuerzos<sup>10</sup>. Para un profesional de la fonoaudiología resulta particularmente interesante explorar aquellas prácticas pedagógicas, desarrolladas conjuntamente con una maestra, pues esto podría visualizar posibles caminos de intervención, cuando se intenta ayudar a incrementar las competencias de los niños en lectura y escritura.

Cuando se realizan prácticas de ese tipo, conviene indagar los conocimientos que sobre lectura y escritura tenían los niños antes de iniciar el trabajo conjunto y aquellos con que cuentan una vez termina el mismo, de manera que la comparación entre los saberes iniciales y los construidos al final del proceso, pueda contribuir a la valoración del impacto de la experiencia.

## **1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

¿Cuáles son los conocimientos que, sobre lectura y escritura, tiene los niños de Transición 3 de la Institución Educativa Normal Superior de la ciudad de Popayán, antes y después de un trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga, durante el año 2007?

---

<sup>10</sup> RINCÓN, Gloria. Entre textos: La enseñanza y aprendizaje de la comprensión de textos escritos en experiencias innovadoras de educación primaria del valle del Cauca. Santiago de Cali: Ed. Universidad del Valle, 2003. p.108.

### 1.3 ANTECEDENTES

En este apartado se presentan algunas investigaciones internacionales, nacionales y locales, que se constituyen en antecedentes del presente trabajo, puesto que han centrado su interés en la evaluación de la lectura y la escritura de niños en etapa inicial de escolaridad, especialmente en contextos educativos en los que se pretende desarrollar prácticas de enseñanza innovadoras.

#### 1.3.1. ANTECEDENTES INTERNACIONALES

A nivel internacional, se cita el trabajo descriptivo, realizado en la Universidad de Colima (México) en el año 1995, por Minerva Hernández<sup>11</sup>, titulado “Evaluación de la aplicación de actividades en lengua escrita en el programa de educación preescolar y los resultados en los niños”. Sus objetivos fueron identificar si las actividades realizadas en lengua escrita en el jardín infantil y su forma de evaluación, se relacionaban con los objetivos propuestos al inicio del año escolar, y determinar el nivel de adquisición de la lengua escrita, con relación a los ejes de desarrollo tenidos en cuenta en el estudio (afectivo social, cognoscitivo y psicomotriz).

Para esto, se implementó el programa PEP-81(Programa de Educación Preescolar de 1981), basado en el proceso cognitivo de adquisición del lenguaje, la teoría psicogenética de los procesos de adquisición del conocimiento y los aportes de la psicolingüística. Una de las actividades más desarrolladas fue la lectura de

---

<sup>11</sup> HERNÁNDEZ, Xochilt Minerva. Evaluación de la aplicación de actividades de lengua escrita en el programa de educación preescolar 1981 y los resultados de los niños. México: Junio de 1995. Trabajo de grado. p. 7-127.

cuentos infantiles, en la que las maestras favorecían la anticipación y predicción de personajes, finales y contenidos de la historia, aunque las educadoras siempre leían, sin permitir que los niños lo hicieran por sí mismos o para sus compañeros, impidiendo que diferenciaron el escribir-dibujar, leer-mirar, la escritura y otras formas de representación gráfica.

Se seleccionó una muestra de 80 niños preescolares en los jardines de Colima y Villa de Álvarez, a los cuales se les hizo seguimiento hasta el primer año de enseñanza básica, para corroborar los niveles conceptuales, obtenidos en lengua escrita. Se realizaron 3 evaluaciones transversales a lo largo del año lectivo (preescolar), en donde se registraba el proceso de aprendizaje de los niños, durante la aplicación del programa, con el fin de comparar si los resultados arrojados en la evaluación durante el primer ciclo de primaria, correspondían a la evaluación final en preescolar.

En cuanto a la identificación de la función de los textos escritos, el 100% de los egresados, comprendía que los textos decían algo, es decir, que tenían significado, mientras que en primaria el 97% de los niños, consideraban que el texto sin imagen no tenía significado, a menos que lo interpretara en función a ella. El aspecto menos favorecido a nivel lector, era el de la asociación sonido-grafía.

Se señaló fundamentalmente que a pesar del programa PEP-81 aplicado, no se logró que al egresar el educando del jardín conociera el uso y función de la lengua escrita, al igual que algunas convencionalidades de la misma, como identificar y escribir su nombre o descubrir la relación entre lenguaje oral y escrito. Se evidenció dificultad en lo relacionado con escritura espontánea, al igual que en la escritura al dictado y redacción con base a un tema expuesto previamente.

Los resultados alcanzados en escritura de letras y el nombre, fueron mejores que los aspectos de la lectura, a pesar de que las actividades desarrolladas, se dirigieron más al trazo y a la copia de letras, que a situaciones que permitieran al niño conceptualizar la escritura como elemento de comunicación. En el 55% de los niños existía un predominio en la utilización de grafías convencionales, pero también se observó que de un 42% de los niños, el 18% empleó garabatos o dibujos, el 24% combinó grafías con pseudografías y sólo el 3% utilizó grafías convencionales en su escritura, estableciendo correspondencia entre sílaba y grafía.

Al contrastar los resultados entre preescolar y primaria, se encontró que existía una falta de correspondencia entre los niveles conceptuales de algunos aspectos de lenguaje escrito (función de textos, asociación sonido-grafía, escritura de letras y del nombre propio), puesto que en escritura se desarrollaban actividades que favorecían el copiado y la coordinación fina, siendo nulas o muy escasas las acciones de dictado o redacción.

Por lo anterior, éste estudio toma importancia para el presente trabajo, debido a que permite realizar comparaciones concernientes a la etapa de escritura, función otorgada a los textos, encontrada entre los niños de Transición 3 y los evaluados por la autora, durante este ciclo escolar.

Las autoras Tovar, Ortega y Cols (2005)<sup>12</sup> realizaron una investigación cualitativa llamada “El arte de crear escribiendo: La producción textual en niños de la primera etapa de educación básica”, en el estado de Carabobo–Venezuela. Con este

---

<sup>12</sup> TOVAR, Rosa María. El arte de crear escribiendo: la producción textual en niños de la primera etapa de educación básica. Estado de Carabobo. Venezuela: Ed. Universidad de Carabobo, Abril 25 de 2005. p.589-598.

trabajo se pretendió conocer el proceso seguido por niños de primero y segundo grado en la producción de textos narrativos, específicamente cuentos e indagar acerca de los conocimientos que poseía cada uno de ellos sobre este género literario, cómo evolucionaban éstos con base a las situaciones significativas de aprendizaje brindadas y cómo se acercaban a la construcción textual. Se buscó además, encontrar indicadores del proceso seguido por los menores, a fin de generar una propuesta pedagógica.

La población estaba constituida por 72 niños de primero y segundo grado, entre 6 y 8 años, del Centro de Estimulación Integral de la Universidad de Carabobo, con diferentes niveles del proceso de adquisición de la lengua escrita, desde un nivel silábico hasta un alfabético y diferentes experiencias con la lectura y la escritura.

El análisis se realizó paralelamente a la recolección de los datos. Se encontraron dos grandes categorías: La primera, consistente en el conocimiento que poseían los niños acerca del cuento como género literario, debido al frecuente contacto con éste, al igual que a la gran diversidad de situaciones que ofrecía. La mayoría de niños escribió el título antes de producir el texto, guardando relación con la historia a desarrollar, especialmente con los personajes que allí intervenían. De igual forma, se encontró presencia de personajes definidos, que intervenían como actores de la historia con características propias para diferenciarlos unos de otros, utilizando para ello descripciones breves. Otro aspecto observado, fue que los cuentos poseían ilustración; además de los dibujos, incluían cortos diálogos escritos que reflejaban el pensamiento o expresiones de los personajes. Uso del tiempo pasado: todos los niños recrearon su historia en el pasado, en forma correcta, manteniendo la coherencia a lo largo del relato. Esto también reflejaba el tipo de cuentos leídos, en los que se hacía referencia al pasado, y el uso que el niño hacía cuando contaba algo.

La segunda categoría, estaba conformada por las características del proceso de producción de cuentos. En este sentido, se observó estructura del cuento, en las primeras producciones de los niños. Los elementos considerados con mayor frecuencia fueron: el título, el conflicto y los personajes. El desenlace de dicho conflicto solía no presentarse, dando por terminada la historia con la palabra “Fin”, sin haber cerrado el hilo de la misma. Se aumentó el interés por incluir el conflicto y desenlace de su historia, más no de ampliar la descripción del ambiente.

En conclusión, los niños lograron conocer la estructura básica del género literario cuento: inicio, conflicto, desenlace y final. Además, sirvió de base para organizar una propuesta pedagógica para el aprendizaje de la escritura como proceso para construir significados.

Para la presente investigación, se convierte en un aporte de importancia, puesto que permite comparar los resultados arrojados en el mencionado estudio y los obtenidos por los alumnos de Transición 3 al momento de realizar la tarea de renarración.

Igualmente, es de relevancia el trabajo desarrollado por las autoras Tolchinsky y Sandbank (1988)<sup>13</sup>: “Producción-Reflexión Textual: procesos evolutivos en influencias educativas”, del que no se explicitó el año de realización. Esta investigación tuvo como objetivo analizar los cambios que se producen con la edad en la producción de textos. Su población de estudio estuvo compuesta por 62 niños israelíes, entre 5 y 7 años, pertenecientes a escuelas de clase media baja; 16 en jardín de infantes, 16 en primer grado y 30 en segundo grado; con

---

<sup>13</sup> TOLCHINSKY, Lilita y SANDBANK, Ana. Producción y reflexión textual: procesos evolutivos e influencias educativas. Barcelona: Edit. Anagrama, 1988 [Artículo de Internet] [www.univerxity.com](http://www.univerxity.com) (Consultado Noviembre de 2006)

características homogéneas en términos de lugar de nacimiento, educación y profesión de ambos padres.

Las diferencias entre los ámbitos escolares fueron establecidas en dos niveles: el formal, que permitía analizar tanto los programas escritos como los materiales escolares; y el real, considerando las actividades realizadas en clase, las interacciones entre los niños y entrevistas con los maestros. Todos los menores fueron entrevistados en el primer mes de clase, por lo que para el primer grupo, se aseguraba que ninguno de ellos hubiera tenido algún contacto sistemático con la enseñanza de la lectura o la escritura, debido a que en Israel, se considera que esos aprendizajes no son tarea del jardín de infantes, razón por la cual, sólo realizaban actividades de escucha de cuentos y exposición a material impreso, sin ser estimulados a escribir ni a interpretar mensajes escritos. El segundo grupo, estaba recién comenzando su aprendizaje formal y el tercero, había tenido un año completo de enseñanza.

Todos los niños escucharon el mismo cuento y lo comentaron. Pasada una semana de haberlo escuchado, se les pidió en forma individual que lo escribieran. En otra sesión, se les pidió describir un aspecto del texto empleado.

Como resultado se obtuvo que los niños entrevistados se encontraban en distintos niveles de escritura. La mayoría de los de segundo grado (63%) escribía convencionalmente. El 50% de los evaluados de primero usaba letras con valor sonoro convencional, lo que facilitaba la interpretación del texto tanto por parte del niño como del examinador. En cuanto a los de jardín infantil eran capaces de crear listas de construcciones nominales cuando los textos eran cortos, o frases

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

Se pudo concluir, que desde los 5 años el niño tenía la capacidad de considerar los textos desde múltiples perspectivas: figurativas, ortográficas, de contenido, etc. Igualmente se determinó que a partir de esta edad, existía en él la capacidad de diferenciación textual; sin que el ambiente pedagógico influyera en esta distinción de géneros, contrario al papel relevante de la calidad de la reflexión y por ende del producto textual. No se encontraron diferencias marcadas en los tipos de texto con respecto al ambiente.

Esta investigación resulta importante para discutir los resultados del presente trabajo, debido a que permite establecer comparaciones entre las respuestas aquí contempladas y las obtenidas por los niños de Transición 3, en lo que respecta a la diferenciación textual y a la etapa de apropiación de la lengua escrita.

El estudio a continuación, no refiere ni el año de realización, ni el nombre de la publicación, pero sí rescata la participación de Ana Teberosky<sup>14</sup> en él, quien tenía como principal objetivo evaluar el conocimiento del lenguaje escrito.

Para la ejecución de ésta investigación, se programaron actividades en las que alumnos, desde los 5 años, debían escribir diversos tipos de texto. En las actividades desarrolladas se contó con dos tipos de poblaciones escolares: niños del ciclo inicial (6 a 9 años) y adultos del nivel inicial de alfabetización. En este

---

<sup>14</sup> TEBEROSKY citada por TOLCHINSKY, Liliana. Aprendizaje del Lenguaje escrito: Procesos evolutivos e implicaciones didácticas. Barcelona: Anthropos, 1993. p. 261 – 263.

estudio se analizaron cuáles eran las mejores condiciones de producción de textos escritos o para ser escritos. Ambos grupos fueron enfrentados a la misma tarea: re-escritura de noticias periodísticas. La consigna y la situación de producción, tanto en adultos como en niños, fue la misma: reformulación escrita de artículos de prensa leídos y comentados entre todos (maestra y alumnos). La ejecución de la tarea implicaba una retención de la información y de las expresiones del texto fuente. La maestra daba como consigna escribir la noticia como si fuera un periodista.

La metodología de la investigación se realizó en varias etapas: primera, lectura y comentario de la noticia periodística; segunda, elaboración colectiva oral del pre-texto de lo escrito; tercera, consulta a los diarios; cuarta, escritura individual o por parejas del texto (sin copiar); quinta, lectura; sexta, corrección (por parte del alumno con ayuda de la maestra) y séptima, edición final.

Al comparar entre el texto de los niños y el de los adultos se encontraron algunas características comunes y algunas diferencias. Inicialmente se evidenció que ambas poblaciones tenían una imagen de lo que era o debería ser el lenguaje escrito; así como el concepto que la tarea representaba, ya que no implicaba una actividad natural de comunicación, sino que requería de habilidades para trabajar a partir del texto y no sobre él.

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

comentaristas, alguien que recibe y opina sobre la información, pero que no trabaja sobre ella.

La importancia de la investigación para el presente proyecto radica en el análisis que realiza la autora de la forma en que los niños asumen el lenguaje escrito, al inicio de la alfabetización. Además se convierte en un referente válido al momento de correlacionar los datos con los encontrados en éste trabajo, en lo que a producción textual se refiere.

### 1.3.2. ANTECEDENTES NACIONALES

En cuanto a investigaciones nacionales que aportan al presente estudio, se encuentra el realizado por las fonoaudiólogas Rodríguez y Niño (2000)<sup>15</sup> en instituciones públicas del departamento del Valle del Cauca, durante el año lectivo 1998 – 1999, llevado a cabo con docentes de los grados primero y segundo de educación básica, a través de un convenio entre la Universidad del Valle, el ICETEX y el Ministerio de Educación Nacional. Dicho estudio, fue llamado “Evaluación de la lectura y la escritura en los grados de las escuelas públicas de sectores rurales y urbanos del Valle del Cauca”, y tuvo como objetivo describir los modos de leer y escribir de los niños de los grados iniciales, evaluados por medio de un instructivo, modificado del formato original, elaborado por el Licenciado Mauricio Pérez Abril de la Universidad Nacional en el año 1997.

Durante la mencionada investigación, se evaluaron 106 estudiantes de grado primero y segundo de escuelas públicas, de sectores urbanos y rurales, de los

---

<sup>15</sup> RODRÍGUEZ, Gloria y NIÑO, Rosa María. Evaluación de la lectura y la escritura en los grados de las escuelas públicas de los sectores rurales y urbanos del Valle del Cauca. Santiago de Cali: Universidad del Valle, 2000. p. 58-70.

municipios de Buenaventura, Cali, Tulúa, Palmira y Cartago. Dentro de los resultados obtenidos al presentarles los diferentes tipos textuales, se observó que los textos más reconocidos por su nombre fueron: el volante con un 13.2%, el cuento con 11.3% y la receta con 7.5%. Por otra parte, los niños reconocieron la función social del cuento con el 12.2%, seguido de la receta con 2.8%, mientras que a la carta y el volante, los menores no lograron asignarles correctamente su función.

En relación con la anticipación del contenido del texto se pudieron encontrar las siguientes respuestas: ideas sueltas 48.2%, nombra los personajes 17%, narra más de una idea 10.6%, narra superestructura 0.4% y no sabe 23.5%. En cuanto a la renarración, las respuestas más frecuentes fueron: repite con apoyo de imágenes 6.4%, repite manteniendo la secuencia 3.2%, enumera acciones 11.7%, repite sin secuencia 27.6%, realiza una narración diferente 12.8%, no realiza el ejercicio 29.8%.

Finalmente, en la evaluación de la funcionalidad de la escritura, el 68.2% reconoció las funciones escolares de ésta, el 14% reconoció sus funciones sociales, el 7.5% aportó otras razones y solo el 10.3% dijo no saber.

Las autoras de la investigación llegaron a la conclusión que las características sociodemográficas, como la procedencia de los niños participantes del estudio, estaban relacionadas con los resultados obtenidos; principalmente en el reconocimiento de los diferentes tipos textuales. Así mismo, la historia escolar y las experiencias sociales les permitieron identificar correctamente un mayor número de textos y el uso de éstos. De la misma manera, la falta de interacción de los escolares con diferentes tipos de texto no les facilitó la realización de una

buena anticipación, la identificación ni el dominio de las diferentes superestructuras textuales. En lo concerniente a la renarración, las autoras refirieron que la realización de esta tarea se vió apoyada principalmente en las imágenes, sin tener en cuenta la sucesión cronológica de las mismas, pero sí incluyendo vivencias familiares y adaptando la narración a su vocabulario.

El reconocimiento que los niños hicieron de la funcionalidad de la escritura, permitió a las autoras identificar que los evaluados tomaban esta actividad como un hecho puramente escolar, sin tener en cuenta la función social que esta cumplía.

Esta investigación tiene una gran importancia, puesto que sirve de base para el establecimiento de comparaciones entre las respuestas dadas en las poblaciones de los dos estudios, a partir de la aplicación del instrumento de evaluación individual, común entre ellos.

Otro estudio de importancia fue el llevado a cabo en el año 2002, en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, del municipio de Copacabana-Antioquia, en donde el docente Rubén Hurtado<sup>16</sup>, en colaboración con los docentes del grado primero de la institución, desarrolló una investigación cualitativa sobre los procesos lingüísticos y cognitivos más utilizados por los niños de primer grado de educación básica primaria para resolver las tareas de escritura.

Para éste se contó con 47 alumnos del grado primero, con una edad promedio de 6 años y medio. Con dichos niños se abordó la enseñanza de la escritura desde

---

<sup>16</sup> HURTADO, Rubén Darío & Cols. Lectura y escritura en la infancia. "Estrategias pedagógicas para facilitar su construcción". Copacabana- Antioquia: Ed. L&V Impresores, 2003. p.151-158. 2003.

un enfoque constructivista, a lo largo del año lectivo con apoyo pedagógico, y se les realizó una valoración del estado inicial y final del nivel de aprendizaje del sistema de escritura.

Los resultados de la evaluación inicial relativos al nivel de conceptualización de la lengua escrita, fueron: 34% de los niños evaluados realizó grafías sin control (16), 21% empleó la hipótesis de cantidad (10), 10.6% la hipótesis de variedad (5), 19.1% la hipótesis silábica (9), 4.2% la hipótesis silábico–alfabética (2) y 10.6% la hipótesis alfabética (5). En la evaluación final realizada, posterior a la intervención pedagógica, se pudo observar que ninguno de los menores utilizó grafías sin control, hipótesis de cantidad o variedad. Sólo 2.1% (1) de los alumnos demostró en sus producciones escritas la hipótesis silábica, 12,7% (6) la hipótesis silábico-alfabética y 85,1% de ellos (40) la hipótesis alfabética.

El aporte de este estudio a la presente investigación se centra en los resultados arrojados en la evaluación inicial y final que se hace a los niños de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, sobre el nivel de aprendizaje del sistema de escritura en que se encontraban al empezar su educación formal y al terminar el año lectivo, posterior a la implementación de un proyecto pedagógico basado en corrientes constructivistas. Por tal razón se convierte en un parámetro de comparación importante con respecto al presente trabajo, debido a que la población de ambos estudios fue evaluada tanto al inicio como al final del año lectivo, durante el cual se desarrolló un programa específico de enseñanza para promover y cualificar las habilidades escriturales.

### 1.3.3. ANTECEDENTES LOCALES

A este nivel se encuentra la investigación llevada a cabo por la estudiante Jenny Vargas<sup>17</sup>, del programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, llamada “Saberes que sobre lectura y escritura, tienen los niños que inician Transición 3, en la Escuela Normal Superior de Popayán, en el año 2007”. Este trabajo tuvo como objetivo identificar los conocimientos que sobre la lectura y la escritura tenían los niños al inicio de su educación formal, en aspectos como: el reconocimiento de diferentes tipos textuales, la producción de un texto escrito y el nivel de aprendizaje del sistema de escritura, entre otros, a partir de la evaluación de los niños de la institución educativa mencionada.

Este estudio fue de tipo descriptivo, con características cualitativas de corte transversal. La población estuvo constituida por 22 niños del grado transición 3 de la Escuela Normal Superior de Popayán, en edades entre los 4.8 y 5.5 años, 14 de sexo femenino y 8 masculino, los cuales fueron evaluados mediante un instrumento individual.

A partir de la evaluación, se pudo evidenciar que los textos más reconocidos por su nombre fueron: el cuento con el 31.8% (7) y la noticia con el 22.7% (5), a diferencia del volante y la receta, los cuales el grupo de niños no los reconocieron por el nombre, pero sí por la imagen, como es el caso de la receta 54.5% (12). En cuanto al volante, igual porcentaje de preescolares, tuvo en cuenta el material del portador presentado. Por otro lado, los tipos de texto a los que más le identificaron la función social fueron la receta con el 40.9% (9), la carta con el 27.3% (6) y el

---

<sup>17</sup> VARGAS, Jenny. Saberes que sobre lectura y escritura, tienen los niños que inician transición 3, en la Escuela Normal Superior de Popayán, en el año 2007. Popayán- Cauca: 2007. Trabajo de Grado (Fonoaudiología). Universidad del Cauca. Facultad Ciencias de la Salud. Programa de Fonoaudiología. p.40-41, 73, 77-99.

cuento con el 18.2% (4). En cuanto al volante y la noticia, ningún niño logró asignar su función correcta. El 36.4% (8) dió una respuesta sin relación acerca de la función del volante y sólo el 4.5% (1) dijo algo relacionado con el mismo. Con respecto a la noticia, el 31.8% (7) refirió que el texto era para leer, el 27.3% (6) afirmó que era para mirar y el 9.1% para mirar y leer.

En cuanto a la anticipación, del 100% de los evaluados el 59.1% (13) realizó esta actividad. El 40.9% (9) empleó la estructura textual narrativa para el desarrollo de la tarea, el 13.6% (3) utilizó la descripción y sólo el 4.6% (1) la prescripción.

Lo que respecta a la renarración, el 27.3% (6) de la población evaluada retomó todos los eventos centrales de la historia al momento de realizar dicha actividad y el 68.2% (15) sólo mencionó algunos de los eventos secundarios del cuento para desarrollar la tarea. Durante el transcurso de la renarración el 90.9% (20) de los menores conservó el eje temático de la historia, e igual cantidad, se basó en las imágenes para contar la misma, empleando expresiones familiares dentro de la narración, sin alterar el sentido. El 72.2% (16) de los niños no dijo el título del cuento al iniciar su narración, de igual manera, el 86.4% (19) de ellos no empleó expresiones textuales al realizar la actividad.

En cuanto a la escritura, se pudo observar que las producciones de la mayoría de los preescolares se ubicaron en un nivel presilábico del sistema de escritura (95.5%). Del total de evaluados, el 72.7%(16) empleó grafemas convencionales en su escritura; el 63.6% (14) realizó pseudo-letras, mientras que sólo el 13.6% (3) de los casos, utilizó grafías que no parecían letras pero que se diferenciaban del dibujo.

Por otra parte, se observó que durante la actividad de producción textual, sólo el 22.7% (5) de los niños realizó la tarea siguiendo la superestructura esperada (carta). El 36.4% (8) empleó la narración como estructura textual en la producción, en la cual los evaluados narraban algunos de los eventos ocurridos en la historia. El 31.8% (7) de los menores utilizaron la descripción para la producción de la carta; en ésta referían algunas actividades que deberían realizar o realizaron los personajes de la historia.

Finalmente, el 59.1% reconoció la función social de la lectura y el 63.6% identificó la de la escritura, dando respuestas con base a experiencias propias.

La importancia de esta investigación para el presente estudio, radica en que a partir del análisis de sus resultados se podrá llevar a cabo la comparación respectiva, entre el estado inicial y final de los conocimientos que sobre lectura y escritura posee este grupo de preescolares, tras el desarrollo de una propuesta conjunta entre una maestra y una fonoaudióloga

Otra investigación a nivel local, que se constituye en antecedente de este trabajo, es la realizada por Cújar, Guerrero, Girón y Sánchez<sup>18</sup>, titulada “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”.

---

<sup>18</sup> CÚJAR, Claudia Viviana y otros. 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. Popayán- Cauca: 2007. Trabajo de Grado (Fonoaudiología). Universidad del Cauca. Facultad Ciencias de la Salud. Programa de Fonoaudiología. p.43-45, 52-90.

El objetivo de dicho trabajo, se centró en describir qué se enseñaba sobre lectura y escritura en un proyecto de aula desarrollado por una maestra en colaboración con una fonoaudióloga, y cómo se hacía, mediante un estudio cualitativo de corte transversal, apoyado en técnicas etnográficas. Su población estuvo constituida por la docente de transición 3 de la Institución Educativa Normal Superior, una Fonoaudióloga y 22 niños preescolares entre las edades de 5 y 6 años.

Las autoras desarrollaron un proyecto de aula, el cual se considera como una actividad incluida en el plan de estudios, planificada de acuerdo al entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno, ejercitándolo en la solución de problemas cotidianos. Tal estrategia tiene 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<sup>19</sup>.

El procedimiento seguido por Cújar y cols, fue en su orden: observación y entrevista semi-estructurada a la docente, previas al desarrollo del proyecto de aula; filmación del mismo; aplicación de una guía de observación de tal proyecto durante la observación del video; y realización de una entrevista semi-estructurada a la docente posterior al desarrollo de dicha práctica.

El proyecto de aula objeto de estudio de esta investigación fue desarrollado en 13 sesiones y se denominó “Homenaje a papá y mamá”, en el cual se abordaron tareas para la realización de tal celebración, algunas de las cuales implicaban procesos lectores y escritores con propósitos específicos.

---

<sup>19</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Educación Preescolar: Ley 115 de 1994. Santa Fé de Bogotá: El Ministerio, Febrero 26 de 2008. [Artículo de Internet] [www.menweb.mineducacion.gov.co](http://www.menweb.mineducacion.gov.co). (Consultado Mayo de 2008)

De la investigación de Cújar y cols se refieren sólo las dos primeras categorías de análisis, debido a la posible relación con los resultados del presente estudio. La primera de ellas constituida por los contenidos de lectura y escritura enseñados (implícita o explícitamente), entre los que estaban la comprensión de una canción a partir de la anticipación de su contenido. Así mismo, el uso de saberes previos para comprender y decodificar un texto, la selección de un portador material de acuerdo a la necesidad mediante el planteamiento de preguntas, la toma de textos como modelo permitió que se enseñaran algunas características propias de cada uno acudiendo a referentes reales (carta, cuento), y a que los niños asumieran la escritura con un fin comunicativo. La producción textual a nivel individual fue promovida por la docente, a partir de la planeación del contenido del texto y el posterior dictado a “secretarios”. En cuanto a la escritura, se acudió a textos reales acordes a la necesidad, para la codificación y planeación de una carta.

La siguiente categoría contempló las estrategias de enseñanza de los procesos de lectura y escritura (que retomaban referentes teóricos actuales al igual que aquellas que no), entre las que se pudo evidenciar: prolongación fonética, uso de palabras de referencia para la decodificación y codificación de términos desconocidos, producción textual grupal de acuerdo a especificidades del texto y las convenciones sociales, al igual que presentación de textos modelo e interacción con éstos. Esta última actividad buscaba que los preescolares reconocieran diferentes tipos de texto, considerando lo que decían, cómo lo decían y cómo se veían físicamente, además que les pudieran reconocer su función social.

La investigación descrita anteriormente, cobra importancia para el actual estudio, ya que sus hallazgos permitirán establecer relaciones con los resultados arrojados a partir de la comparación de los conocimientos sobre la lectura y la escritura

encontrados en un grupo de niños de transición, antes y después de su participación en el trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga.

## 1.4. JUSTIFICACIÓN

Investigaciones de tipo cognitivista (Ferreiro & Teberosky, 1979; Tolchinsky, 1993), han demostrado que desde edades muy tempranas y gracias al contacto con diversos tipos de texto en situaciones reales de uso, los niños desarrollan saberes sobre éstos y sus funciones, creando competencias lectoras y escritas previas a la escolaridad<sup>20</sup>. Pese a los resultados arrojados por estos estudios y a los lineamientos que propone el Ministerio de Educación Nacional, estos no son suficientes para garantizar que los docentes sean capaces de identificar dichos conocimientos y de proponer prácticas pedagógicas coherentes con los aprendizajes previos de los niños a su educación formal, ni tampoco con los conocimientos alcanzados durante la edad preescolar, tal vez por el desconocimiento de las investigaciones de este tipo y por ende de los saberes que los menores han construido sobre la lectura y la escritura, durante estas etapas<sup>21</sup>.

Ese hecho se evidencia en el gran número de dificultades de aprendizaje, presentadas en los estudiantes de primeros años, debido al escaso desarrollo de habilidades comunicativas y cognoscitivas requeridas para los procesos de lectura y escritura en la etapa inicial de adquisición. De igual manera se ha observado que un gran número de escolares del país, pertenecientes a un nivel básico, medio y superior de educación, que presentan las pruebas estatales, obtienen resultados

---

<sup>20</sup> FERREIRO, Emilia. La representación escrita del lenguaje y el proceso de alfabetización. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1986. p.9-25.

<sup>21</sup> Ibid. p. 32

negativos, especialmente en apartados en los que la lectura y la escritura son ejes fundamentales para su solución, tal como lo refiere el ICFES<sup>22</sup>.

Esto posiblemente causado por las malas prácticas de enseñanza de las mismas, en las que no se tienen en cuenta los conocimientos previos que acerca de la lectura y la escritura poseen los niños desde etapas tempranas, ni tampoco la manera de fortalecerlos<sup>23</sup>.

La situación ya descrita permite que se dé prioridad, a identificar los conocimientos que sobre la lectura y la escritura, poseen los niños de nivel preescolar, al iniciar y finalizar la propuesta de trabajo conjunto, para que con base a la comparación de los mismos, se adopten estrategias pertinentes a fin de mejorar los procesos de aprendizaje en escolares de nivel básico, tal como lo pretende esta investigación.

Inicialmente, ésta contribuye al trabajo docente “La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en un grupo de preescolar mediante el trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga”, que viene desarrollando la Magíster Pilar Chois Lenis<sup>24</sup>. El anterior busca implementar prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, acordes a una concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza y una perspectiva social lectora y escrita en el grupo Transición 3 de la Normal Superior de Popayán. Esta investigación permite comparar los conocimientos que tenían los niños sobre la lectura y la escritura, antes de la

---

<sup>22</sup> COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR – ICFES. Grupo de evaluación de la educación básica y media. Santa Fé de Bogotá: febrero de 2006. [Artículo de Internet] [www.icfes.gov.co](http://www.icfes.gov.co) (Consultado Octubre de 2007)

<sup>23</sup> BAUTISTA, Paola y PERAFÁN, Isabel. Caracterización de las prácticas de enseñanza de la lectura que desarrollan los docentes en el nivel preescolar de las instituciones educativas oficiales del municipio de Popayán 2005. Popayán- Cauca, 2005. Trabajo de grado (Fonoaudiología) Universidad del Cauca. Facultad Ciencias de la Salud. Programa de Fonoaudiología. p.43

<sup>24</sup> CHOIS, Pilar. La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en un grupo de preescolar mediante el trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga. Popayán- Cauca, 2006. Universidad del Cauca. Facultad Ciencias de la Salud. Programa de Fonoaudiología. p.2-8.

implementación de la propuesta de intervención conjunta con la maestra y aquellos que tienen después de dicha intervención, lo cual puede ofrecer evidencias a las orientadoras de este proceso sobre el impacto del trabajo conjunto entre la maestra y la fonoaudióloga. Dicha consideración permitiría posteriormente ajustar la propuesta de intervención a la luz de los avances y los problemas identificados.

Así mismo, los resultados de este trabajo podrían beneficiar a la comunidad docente de preescolar, perteneciente a la Institución Educativa Normal Superior de la ciudad de Popayán, ya que aporta información sobre los conocimientos alcanzados en lectura y escritura, por los alumnos de Transición 3, lo que posibilitaría determinar el cumplimiento de los logros pedagógicos trazados al iniciar el curso. Les permitiría además, acceder a un instrumento cuyo fin es explorar los conocimientos lectores y escriturales adquiridos por niños que no necesariamente leen y escriben convencionalmente. Esto es muy importante si se tiene en cuenta que la mayoría de pruebas existentes para aplicar en etapa preescolar, solamente evalúan los “requisitos” necesarios para aprender a leer y escribir desde una perspectiva sensorial y motora y no las competencias lectoras y escritas propiamente dichas en los menores, así como también que los instrumentos para evaluar lectura y escritura están dirigidos a sujetos que ya leen y escriben en forma convencional<sup>25</sup>.

Igualmente, este trabajo es de utilidad para los padres de familia de los estudiantes sujetos de investigación, puesto que éstos podrían verse beneficiados con el diseño de estrategias de estimulación, tanto de la lectura como de la

---

<sup>25</sup> CONDEMARIN, Mabel & otros. Madurez Escolar “Manual de evaluación y desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje escolar”. Santiago de Chile: Andrés bello, 1981. p. 13 – 14.

escritura, para ser aplicadas en el hogar, por parte de fonoaudiólogos, con base a los resultados arrojados por la investigación.

Los resultados obtenidos en este trabajo, pueden proporcionar a los docentes de primer ciclo de primaria, la información necesaria para transformar sus prácticas pedagógicas, acorde a las habilidades actuales en lectura y escritura de los niños preescolares, lo cual puede beneficiar de manera indirecta a los alumnos, al ser partícipes de éstas.

Finalmente, el presente estudio fortalece el campo de acción de la fonoaudiología, mediante el diseño de estrategias que estimulen las habilidades escritas y lectoras requeridas por los menores, a partir de sus conocimientos de lectura y escritura previos al ingreso a la educación básica. De esta manera, se favorecen los procesos de enseñanza- aprendizaje de lectura y escritura llevados a cabo en las instituciones educativas. Igualmente, sirve de base para la realización de investigaciones que acompañen tales procesos, así como en la intervención de los desórdenes a nivel lector y escritor.

## **1.5 OBJETIVOS**

### **1.5.1 OBJETIVO GENERAL**

Comparar los conocimientos que, sobre lectura y escritura, tienen los niños de Transición 3 de la Institución Educativa Normal Superior, antes y después de su participación en un trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga durante el año 2007.

### 1.5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar algunas características socio-demográficas como la edad y el género de la población objeto de estudio, posterior a su participación en el trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga en el año 2007.
- Determinar el conocimiento de diferentes tipos de texto y su función social en el grupo de niños de Transición 3, antes de la participación en el trabajo conjunto y después del mismo durante el año lectivo 2007.
- Establecer la capacidad para la anticipación y renarración del contenido de un cuento de los alumnos de Transición 3, antes de la participación en el trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga y después del mismo durante el año lectivo 2007.
- Determinar el nivel de aprendizaje del sistema escritura y la habilidad de producción textual de los niños pertenecientes a este grado escolar, antes de la participación del trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga y después del mismo durante el año lectivo 2007.
- Establecer la función social que cada niño otorga a la lectura y a la escritura, antes de la participación en un trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga y después del mismo durante el año lectivo 2007.

## 2. REFERENTE TEÓRICO

En este apartado se presentan algunos referentes teóricos sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en niños de grados iniciales, que resultan importantes para comprender la propuesta y los resultados de este trabajo.

### 2.1. APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

El proceso de apropiación mental del lenguaje escrito en los niños que ingresan al primer año básico, tiene mayor o menor éxito según sea el desarrollo cognitivo alcanzado por ellos en los años del jardín infantil. En este sentido Bravo, Villalón y Orellana (2003), refieren que el aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura, requiere de la activación de habilidades cognitivas diferentes a las necesarias para hablar<sup>26</sup>.

Según Jolibert (1998), dicha activación de las habilidades depende de la interacción que tenga el niño con el contexto en el que está inmerso, tal como lo plantea la teoría constructivista, en la que el aprendizaje es visto como un proceso<sup>27</sup>.

---

<sup>26</sup> BRAVO, Luis y otros. La alfabetización inicial: Un factor clave del rendimiento lector. Investigación FONDECYT #1010169. En: Foro educativo. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica, 2003 Chile. p. 3-20.

<sup>27</sup>JOLIBERT, Josette & otros. Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula. Providencia Santiago: Dolment estudio, 1998. p. 205.

Por lo anterior el aprendizaje, debe presentar las siguientes características: significativo cuando dicho proceso tiene sentido en la vida del aprendiz, cuando se articula con sus aprendizajes previos y siente que va a servir para algo; activo puesto que se construyen competencias y conocimientos a través de la acción; interactivo- social ya que resulta de la interacción con los compañeros, la familia y la comunidad y, por supuesto el docente; y reflexivo al razonar sobre lo aprendido y sobre el cómo se hicieron estos aprendizajes (metacognición) sistematizando lo logrado. Esta concepción del aprendizaje, centrado en el alumno y en su actividad, se contrapone a la concepción conductista de un aprendizaje por inculcación, repetición, memorización mecánica y por modelaje del cerebro en los niños.<sup>28</sup>

Para el estudio de los mecanismos de influencia educativa, la noción de interactividad constituye el eje principal, para la conceptualización de las prácticas educativas. Tomar este eje implica comprender las acciones del maestro, en consideración simultánea con las de los estudiantes y viceversa, y por lo tanto centrar el análisis en la interacción tanto de las actuaciones de unos y otros, como en la articulación de las prácticas discursivas, y no discursivas, es decir en la actividad conjunta (Coll y otros, 1995). Aquí el lector es concebido como un sujeto activo que utiliza conocimientos de tipo muy variado para obtener información del escrito, y que reconstruye el significado del texto, al interpretarlo de acuerdo a sus propios esquemas conceptuales y a partir de su conocimiento del mundo (del que los textos también son parte).<sup>29</sup>

Leer y escribir involucran algo más que el desarrollo de habilidades básicas. Constituyen esencialmente prácticas sociales y comunicativas que implican el desarrollo de las habilidades discursivas necesarias para alcanzar determinados

---

<sup>28</sup> *Ibíd.*, p. 41.

<sup>29</sup> SANTIAGO, Álvaro. Estrategias de aprendizaje y enseñanza de la lectura... Universidad Pedagógica Nacional. [Artículo de Internet] [www.lenguaweb.info](http://www.lenguaweb.info) (consultado en Mayo de 2008)

propósitos. De ahí que, para que los niños aprendan a leer y a escribir se requiere un ambiente que les invite a hacer uso de textos auténticos de todo tipo, que sirvan para algo; materiales múltiples, estimulantes y variados, que correspondan a la diversidad de sus deseos, necesidades y proyectos. También se necesita el apoyo metodológico adecuado, que los motive a ser realmente activos, a reflexionar sobre sus aprendizajes y a encontrar o elaborar las herramientas apropiadas cuando lo necesiten.<sup>30</sup>

Goodman (1992)<sup>31</sup> destaca que los niños aprenden cosas sobre el lenguaje escrito, no como resultado de una enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela, sino porque han sido miembros de una sociedad alfabetizada durante cinco o seis años; una sociedad cuyos miembros, haciendo caso omiso del nivel socioeconómico, usan la lectura y la escritura diariamente de diversas maneras. De acuerdo a esta autora, es importante entender cómo las diferentes formas de actos de lectura y escritura influyen en el desarrollo de la alfabetización del mismo niño; al igual que el contexto (retomando a Halliday, 1975) en el que los preescolares acceden a la letra impresa y a su uso, lo cual permite saber cómo es que construyen sus conocimientos a nivel lector y escritor.

No se puede afirmar que todo aprendizaje que se presenta en la escuela es formal, ni lo contrario, que todo aprendizaje que se presenta fuera de ésta es no formal. Esta autora muestra cómo en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura, muchas veces se ignora que antes de que los niños ingresen a la escolarización, ya han crecido en un mundo alfabetizado y son precisamente éstas vivencias de aprendizaje no formal, las que deben tenerse en cuenta para

---

<sup>30</sup>MASSONE, Alicia y GONZÁLEZ, Gloria. Alfabetización académica: implementación de un dispositivo de intervención para la optimización de los procesos de comprensión lectora y producción textual en la educación superior. En: Revista Iberoamericana de Educación... N°46/3 (Mayo 25 de 2008). [Artículo de internet] [www.lenguaweb.info](http://www.lenguaweb.info) (Consultado Junio 04 de 2008)

<sup>31</sup> DUQUE, Claudia Patricia. Conciliando el aprendizaje formal e informal de la lectura emergente en contextos escolares. En: Revista Colombiana de Psicología (Abril- Junio 2006); p.125-129. [Artículo de Internet] [www.humanas.unal.edu.co](http://www.humanas.unal.edu.co) (Consultado Julio de 2007)

empezar el aprendizaje formal de la lectura y escritura, ya que el reconocerlas posibilitará el comprender la individualidad de cada menor y la mejor manera de aprovechar sus raíces informales de alfabetización para obtener buenos lectores y escritores.

Goodman (1992)<sup>32</sup> enfatiza que es imposible considerar el desarrollo de la alfabetización sin entender el significado de ésta en la cultura, ya que en una sociedad orientada hacia lo impreso, la alfabetización de cada niño es alimentada por los nutrientes del entorno en el que crece. Igualmente afirma que el conocimiento inicial que poseen los niños sobre los procesos cognitivos es utilizado y almacenado, como un procedimiento que permite producir y comprender de manera eficaz los recursos cognitivos con los que cuenta: estrategias y conocimientos previos, entre otros, los cuales pueden ser aplicados en forma práctica al aprendizaje de la lectura y la escritura.

Al finalizar el grado preescolar, se espera que los alumnos alcancen cierto nivel de adquisición de conocimientos, según la legislación actual aportada por el Ministerio de Educación Nacional<sup>33</sup>, con base en la cual se puede considerar la eficacia de los procesos realizados en el aula de clase, abordando los aspectos comunicativos entre los que se encuentran: comprensión de textos orales sencillos tales como descripciones, narraciones y cuentos breves en diferentes contextos, donde exista formulación y respuesta a preguntas según sus necesidades de comunicación, así como la realización de conjeturas sencillas previas a la comprensión de textos y de otras situaciones, que permitan incorporar nuevas palabras al vocabulario, comprender su significado, desarrollar formas no

---

<sup>32</sup> *Ibíd.*, p. 43

<sup>33</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución 2343 de Junio de 1996: Indicadores de logros curriculares para el conjunto de grados del nivel preescolar. Santafé de Bogotá: El Ministerio, 1996. [Artículo de Internet] [www.menweb.mineducacion.gov.co](http://www.menweb.mineducacion.gov.co).(Consultado Mayo de 2008)

convencionales de lectura y escritura, lo que va a permitir la comunicación de emociones y vivencias a través de lenguajes y medios gestuales, verbales y gráficos. Lo anterior, sin dejar de lado la participación en diálogos y otras interacciones, asumiendo e intercambiando roles que contribuyan a establecer diferentes relaciones con los demás.

### **2.1.1. APRENDIZAJE DE LA LECTURA**

Para Corral y Villacastín (1997)<sup>34</sup> los niños han demostrado que pueden aprender a leer antes de los 6 años, de la misma manera que aprenden a hablar; por lo tanto leer, escribir, hablar y escuchar, deberían ser actos tratados de forma natural como integrantes de un proceso de comunicación. Según estas autoras, aprender a leer es desde el inicio, aprender a buscar significado a textos completos encontrados en situaciones reales de uso y a tener necesidad, de elaborar su sentido.

Por su parte, Orozco (2003)<sup>35</sup> plantea que quien “oye leer” se constituye igualmente en un lector, por ejemplo, los estudiantes invidentes se apropian del conocimiento de los textos que sus compañeros de estudio les leen. Esto propone un doble papel en el lector, descifrar el texto y comprenderlo, en cuyo caso el niño pequeño parece iniciarse como lector con el segundo de ellos, lo cual se va perfeccionando a través del tiempo hasta llegar a desentrañar la estructura y el funcionamiento de los textos, convirtiéndose en un lector autónomo.

---

<sup>34</sup> CORRAL, Ana María. El aprendizaje de la lectura y escritura en la escuela infantil. En: Revista Didáctica. Madrid. (1997). p.67-93.

<sup>35</sup>OROZCO, Blanca Cecilia. El niño: científico, lector y escritor. Santiago de Cali: Centro de investigación en psicología, cognición y cultura, 2003. p. 50-55

Según la anterior autora, la capacidad de deletrear es una de las últimas competencias lectoras que se construyen; agrega que es normal que la decodificación, que hace referencia al dominio del sistema de las letras y de sus combinaciones, no sea adquirida antes del término del primer año escolar o inicios del segundo, por lo que es más fácil y más significativo para los alumnos identificar un texto o formular hipótesis a partir de un título que abstraer letras.

Orozco (2003)<sup>36</sup> afirma que aprender a leer es un proceso en el que no se tiene que esperar a su culminación para declarar al niño como tal, y defiende la posición de que los niños pequeños evidencian conocimientos sobre el lenguaje escrito antes de iniciar con el aprendizaje formal de la lectura, tales como diferenciar entre tipos de texto, anticipar lo que debe aparecer por escrito, reconocer la invariabilidad o permanencia de esto, relacionar lo gráfico con lo que está impreso, entre otros.

De acuerdo a Jolibert (1998)<sup>37</sup>, el lector aporta mucho a la construcción del significado de un texto, ya que lo aborda no solamente con el conocimiento previo, sino con el propósito de que responda a las necesidades del momento, sea de información, de entretención, o por otros objetivos combinados.

Por otra parte, un texto manda centenares de señales, de informaciones, que aportan en la construcción de su significado. No hay porque reducir estas señales e informaciones sólo a las letras, como lo hacen los métodos tradicionales de enseñanza de la lectura.

---

<sup>36</sup> *Ibíd.*, p. 45

<sup>37</sup> JOLIBERT, *Óp. cit.* p. 41

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

Para las autoras Nayiber y Solano (2007)<sup>38</sup>, un cuento es advertible por los neolectores como tal por su soporte, portador, formato o silueta y por otros elementos paratextuales como los dibujos tanto de la tapa como aquellos representativos de secuencias, es decir por sus variables extrínsecas que interactúan con la información que aporta el título, datos suficientes para activar la anticipación del contenido y predisponer a los niños a la elección de un modo particular de lectura o de escucha.

En este sentido, Gonzáles<sup>39</sup>, concluye en una de sus investigaciones, que las anticipaciones se basan más en las imágenes que en el texto.

Bravo (2008)<sup>40</sup> plantea que el lector tiene información sobre lo que trata el texto pero no sabe con exactitud qué dice en un sector específico, por tanto debe

---

<sup>38</sup> NAYIBER Y SOLANO. Avances de la investigación: tendencias de la enseñanza de la escritura en Colombia, una mirada a los cuadernos de clase. Santa Fé de Bogotá, 2007. Tesis de grado (Licenciatura en pedagogía infantil). Universidad Javeriana. p. 2-4

<sup>39</sup> GONZÁLES, Lesvia Marina. Proceso de construcción de la lengua escrita en niños preescolares trujillanos. Ágora-Trujillo, Enero-Junio 2003. [Artículo de Internet] [www.saber.ula.ve](http://www.saber.ula.ve) (consultado en Junio 04 de 2008)

<sup>40</sup> BRAVO, Gladys. Función social de la lengua escrita. En: La Educación en nuestras manos. Santa Fé de Bogotá. N° 44. Marzo de 2008. [Artículo de Internet] [www.lenguaweb.info](http://www.lenguaweb.info) (Consultado Junio 11 de 2008)

formular una anticipación. En éstos casos los niños utilizan la información visual o auditiva para construir la anticipación, y también para verificarla.

Para Orozco (2003)<sup>41</sup>, el funcionamiento de los niños pequeños frente a la búsqueda del sentido del lenguaje escrito, puede comprenderse si se conocen los procesos de comprensión del discurso, especialmente la anticipación. Afirma que en la anticipación se adelantan los contenidos del texto, a través de la elaboración de hipótesis que se confirman o transforman a medida que se avanza en la lectura.

Por su parte Solé (1998)<sup>42</sup> afirma que existen diferentes estrategias de comprensión que se asocian a las tres fases que implica el ejercicio lector, tales como: prelectura o fase de anticipación en la que se encuentra definir objetivos, formular predicciones y plantear interrogantes con respecto al texto, basándose en conocimientos previos. Durante la lectura o fase de construcción se incluyen aspectos como centrarse en el contenido principal, controlar la comprensión, identificar afirmaciones, formular hipótesis y evaluarlas, formular preguntas y responderlas, así como buscar ayuda en caso de tener dificultades de comprensión. Después de la lectura o fase de evaluación, se da cuenta del proceso por medio de diversos recursos como los resúmenes.

Para Nemirovsky<sup>43</sup>, la anticipación en el acto lector es fundamental y afirma que con solo observar el soporte del texto, es posible anticiparse a su contenido, por ejemplo si es un libro se sabe que no hablará del tiempo que hará mañana, o del saldo del banco; si se tiene referencia sobre él autor se sabe que no hablará de

---

<sup>41</sup> OROZCO, Óp. Cit, p. 45

<sup>42</sup> SANTIAGO, Óp. Cit. p. 42

<sup>43</sup> NEMIROVSKY, Miriam. Como trabajar la lectura. [Artículo de Internet] [www.enebro.pntic.mec.es](http://www.enebro.pntic.mec.es) (Consultado Abril de 2008)

ciertas cosas y el conocer el título ayuda a pensar de qué tipo de texto se trata, es así cómo desde lo más macro hasta las distintas letras la anticipación está presente en el acto lector. Cuando más se domina el tema o asunto de que trata, mayor es la anticipación lectora, lectura sin anticipación no es lectura.

Así mismo, Rincón y otros (2003)<sup>44</sup> refieren que las anticipaciones se deben realizar o se realizan dependiendo del tipo de texto que se vaya a leer, por ejemplo en un texto poético las anticipaciones que se hagan pueden no resultar precisas, por el contrario si se realiza la anticipación de un texto informativo o narrativo, ésta puede ser más exacta; ya que el título de este tipo de texto es casi una macro estructura del mismo.

Hernández (1995)<sup>45</sup> menciona 5 estrategias que el niño emplea en forma natural, antes de conocer el código convencional, predice un texto tomando como referencia el objeto portador o el dibujo que lo acompaña para la comprensión lectora, dentro de las cuales está incluida la anticipación que permite adelantarse a las palabras que va leyendo y saber cuáles continúan.

Por su parte, Orozco (2003)<sup>46</sup> afirma que la renarración, es la prueba más contundente de que un niño pequeño es un aprendiz, entendiendo ésta como la habilidad que tiene el niño para recontar los cuentos que le leen los adultos y su uso como una actividad escolar para lograr la comprensión, de esta manera el niño se apropia de una historia y la puede contar, solamente cuando la ha comprendido. En conclusión, la renarración da cuenta del nivel de comprensión alcanzado por el niño.

---

<sup>44</sup> RINCÓN, Óp. Cit, p.16

<sup>45</sup>HERNÁNDEZ, Óp. Cit, p.17.

<sup>46</sup> OROZCO, Óp. cit. 45

Los menores aprenden a narrar textos literarios logrando apropiarse de las pautas estructurales propias del género, en el caso específico del cuento, comprenden que éste posee: inicio, conflicto, desenlace y final, una trama que se desarrolla en un ambiente específico, con unos personajes particulares que viven la historia. Así mismo, los niños respetan de forma espontánea las reglas gramaticales que le dan coherencia y cohesión al texto, mediante el uso apropiado de los tiempos verbales y el enriquecimiento del contenido a través de la inclusión de descripciones de ambientes y personajes, así como el uso del suspenso y la aceleración o retardo de las acciones a desarrollar. Lo anterior les permite comprender la sucesión de transformaciones por las que debe pasar un texto hasta llegar a considerarse como versión definitiva<sup>47</sup>

En el mismo sentido, Hurtado (2005)<sup>48</sup> menciona algunas estrategias llevadas a cabo en el proceso de comprensión lectora, de las cuales es importante ampliar el recuento, que para la presente investigación equivale a la renarración. La mencionada estrategia permite dar cuenta de la interacción entre el niño y el texto, por medio de la verbalización de lo que se generó, procesó y representó, sin ningún tipo de condicionamiento, inicialmente de forma libre y luego mediada por preguntas literales, inferenciales y crítico intertextuales, que faciliten al lector la reconstrucción del significado global y específico del tipo textual, así como las relaciones intertextuales que éste admita.

Según Galleli (1996)<sup>49</sup>, la mayoría de los niños de 5 años ha tenido, aunque más no sea, un mínimo contacto con distintos textos; posee ciertas nociones sobre la función social de la lectura y la escritura y "maneja" diariamente distintos

---

<sup>47</sup> TOVAR, Óp. Cit. p 19

<sup>48</sup> HURTADO, Rubén Darío. El recuento, el resumen y las preguntas: estrategias didácticas para mejorar la comprensión de lectura. Antioquia: Universidad de Antioquia, 2005. [Artículo de internet] [www.revistalenguaje.univalle.edu.co](http://www.revistalenguaje.univalle.edu.co) (Consultado Abril de 2008)

<sup>49</sup> GALLELI, Graciela. Los CBC en la escuela- Nivel Inicial. Contenidos Básicos comunes para el Nivel Inicial. Argentina. Ed: Ministerio de Educación de la Nación, 1996. [Artículo de Internet] [www.lenguaweb.info](http://www.lenguaweb.info) (consultado en Junio de 2008)

portadores: una invitación para un cumpleaños, la caja de un remedio, de un juguete o de un alimento, la receta de un médico, un libro de cuentos, el periódico, una revista, etc. Esta autora igualmente sugiere que en aquellos lugares donde esta situación no se haya dado, la docente debe empezar por el simple contacto con los diferentes tipos de texto.

Rincón (2003)<sup>50</sup> reconoce que algunos conocimientos sobre ciertos géneros y tipos de textos se construyen a través de los usos sociales que de ellos se haga (por ejemplo, hacer notas, cartas familiares, construir y comprender algunas estructuras narrativas), también se tiene en cuenta que debido a la complejidad de algunos textos, para llegar a ser un buen lector y productor de éstos, se hace necesaria una reflexión y control consciente; favorecidos por múltiples y diversas situaciones de contacto y uso, además de la práctica de modos de leer, de comprensiones posibles, de la reflexión sobre esas experiencias, en las que se articulan y se sistematizan conocimientos, por ejemplo sobre las formas organizativas superestructurales, las funciones de los textos, contenidos de uso y aspectos microestructurales, porque “no se puede esperar que el lector se vuelva autónomo de manera autónoma”, la reflexión y la conciencia del proceso es fundamental.

Orozco<sup>51</sup> por su parte, rescata el conocimiento que los niños evidencian antes de iniciar el aprendizaje formal de la lectura, acerca de las diferencias entre tipos de texto. Para comprender la importancia de éstos es necesario conocer que cada tipo posee una superestructura, la cual permite diferenciar uno de otro.

---

<sup>50</sup> RINCÓN, Óp. Cit, p. 16.

<sup>51</sup> OROZCO, Óp. Cit, p. 45.

Dentro de los lineamientos curriculares para la lengua castellana, el MEN<sup>52</sup> propone que el estudiante debe apropiarse de diversos tipos textuales como los informativos, narrativos, argumentativos y explicativos, que le permitan el acceso a herramientas del lenguaje escrito y la cognición necesarias para su interacción social y la construcción del aprendizaje. De ésta manera podrá conocer y manejar estrategias propias de cada texto, como la semántica, sintaxis, morfología, entre otras.

Los diferentes tipos textuales que pueden ser abordados dentro del proceso de enseñanza de la lectura y la escritura y que responden a necesidades escolares concretas son:<sup>53</sup>

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

En cuanto a la función social de la lectura, Saucedo (2007)<sup>54</sup> afirma que se leen y se escriben, textos socialmente reconocidos en situaciones reales de

<sup>52</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares. Preescolar: Lineamientos Pedagógicos, Niveles de educación Formal. Bogotá: El Ministerio, 1998. p. 17-97

<sup>53</sup> *Ibid*, p. 52.

<sup>54</sup> SAUCEDO, Mónica. La lectura en la escuela de adultos: un espacio de identidad y resistencia. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). n.º 43/6 – 15 de agosto de 2007. Editorial: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). p.2-3.

comunicación con diferentes propósitos, sin embargo es justamente allí, en la función social de la lectura y de la escritura donde aparece empobrecida la función de la escuela; ya que la lectura debería trascender su función de fuente de conocimiento o de entretenimiento para transformarse en una “forma de acceder al saber subjetivo, relativo y personal”.

### **2.1.2. APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA**

Para Jolibert (1998)<sup>55</sup> aprender a producir, es desde el inicio, aprender a elaborar un texto que tenga significado para un destinatario real y con un propósito dado. Se aprende a producir textos múltiples, en situaciones de comunicación real, con auténticos destinatarios, en el marco de un proyecto.

En la perspectiva de esta autora, los niños deben tomar conciencia, a través de lo vivenciado, de la utilidad que tiene el escribir un texto, es decir que éste comunica algo, narra, explica, informa, incentiva, entretiene, etc. También deben tener la oportunidad de experimentar el poder y el placer que da el dominio adecuado de la producción de un texto.

Para un niño saber escribir es, en primer lugar, poseer una estrategia de producción de textos que se apoye en la capacidad de representación tanto de la situación como del tipo textual que desea producir implicando competencias que le permitan escoger el texto que mejor convenga a la situación, basándose en las principales características lingüísticas y considerando los diferentes niveles de

---

<sup>55</sup> JOLIBERT, Óp. cit. p. 41

estructuración de un texto: situación de producción, superestructura, enunciación, entre otras de acuerdo a las afirmaciones de la mencionada autora.

Para Tovar (2005)<sup>56</sup> aprender a escribir significa entrar en un proceso en el que se conjugan una serie de hipótesis que constantemente se comprueban y definen en ese devenir, originando conflictos cognitivos. Esto es un proceso de construcción intelectual que sin duda se conecta con el hecho de escribir, fomentando el descubrimiento y la transformación del conocimiento.

En este sentido, la escritura es un sistema de representación que el niño reconstruye de forma espontánea a través de la mediación del ambiente en el que se desenvuelve. Para la autora en mención, la enseñanza de la escritura no puede limitarse a la codificación, sino que debe inclinarse al desarrollo de un sentido comunicativo en el que prevalezca la certeza de que el uso adecuado de este sistema de representación es un proceso que está inmerso en la producción de textos escritos. En otras palabras la codificación es entendida como la puesta en papel de las ideas a través de grafías; y escritura como proceso de construcción de significados, de aquí que codificación y escritura estén interrelacionados. Es necesario partir de la escritura para llegar a la codificación, y no como se ha concebido tradicionalmente, aprender un código para finalmente llegar a escribir.

Durante el aprendizaje de la escritura, en sus vivencias cotidianas, el niño realiza importantes descubrimientos y se plantea hipótesis fundamentales que demuestran la capacidad que posee de reconstruir ese objeto de conocimiento, de manera que cuando el menor ingresa al sistema educativo formal ya posee una

---

<sup>56</sup> TOVAR, Óp. Cit. p. 19

gran cantidad de información, que es canalizada con la sistematización de este aprendizaje en la escuela.

Producir es plantearse la perspectiva de un tipo de texto dado, dirigido a un destinatario determinado, con una intencionalidad precisa. Un texto se produce por capas, con un ir y venir, entre intenciones del autor y necesidades lingüísticas del texto.

Por otra parte, esta misma autora plantea que es imprescindible que el proceso de escritura esté basado en el conocimiento de la audiencia a la que va dirigido el texto, que el niño tenga un destinatario real y auténtico que le permita definir las características de su producción.

Así mismo, invita a considerar como punto de partida “que los niños son capaces de escribir textos antes de conocer y saber usar el sistema alfabético notacional”. En esas primeras edades, se generan múltiples conexiones, y con ello múltiples saberes que conforman la base sobre la que se fundamenta el aprendizaje del sistema convencional de escritura.

Si se tiene en cuenta que los trabajos de Ferreiro (1986)<sup>57</sup>, han hecho referencia a la capacidad de los niños pequeños para producir mensajes significativos, grafiándolos a su manera a medida que están construyendo el sistema escritural, es esencial estimular a escribir en forma regular. Pero en kínder y al inicio del primer año, la capacidad de producción de un niño no tiene que ser confundida con su capacidad de grafiar sus propios mensajes. Un niño de 4 a 6 años es

---

<sup>57</sup> FERREIRO, Óp. Cit, p. 35

capaz de producir mucho más de lo que en ese momento, es capaz de grafiar. Es capaz de producir textos mucho más amplios y más complejos, siempre que alguien se los grafíe por él, es decir, siempre que el pueda dictar su texto a un “secretario” a su disposición. Al inicio el “secretario” simplemente registra lo dictado utilizando sus propias capacidades de productor de un texto para la diagramación del mismo, lo transcribe fielmente sin buscar corregirlo. Pero más tarde, poco a poco, el secretario se transforma en un interlocutor que realiza preguntas, construyendo así una discreta reflexión metacognitiva y dando paso a una producción colectiva.

Leer y escribir son como el anverso y el reverso de la misma hoja, en tanto que la lectura moviliza siempre una construcción de sentido por parte del lector o coautor de nuevos textos. La escritura, mucho más allá de una mera destreza motriz, implica una forma particular de pensamiento, expresión y comunicación, que se ha puesto en marcha, mucho antes del ingreso a la escritura alfabética propiamente dicha, debido al contacto progresivo con el lenguaje desde el ingreso al mundo simbólico, en el cual el sujeto toma parte activa desde el nacimiento. En este sentido los procesos complejos de planeación y de estructuración de ideas se encuentran como reserva de lo construido por el niño a través de su contacto con la lengua escrita.<sup>58</sup>

Ferreiro y Cols<sup>59</sup> basándose en la teoría de Piaget demostraron que antes de ingresar al primer grado, los niños tienen ya información sobre el sistema escrito, sobre todo en zonas urbanas donde existen variadas posibilidades de interacción en la vida cotidiana, con diversas manifestaciones del lenguaje escrito. El contacto

---

<sup>58</sup> REYES, Yolanda. La lectura en la primera infancia. Santa Fé de Bogotá Agosto 31 de 2005. p. 12-13, 21-27 [Artículo de Internet] [www.lenguaweb.info](http://www.lenguaweb.info) (consultado en Junio de 2008)

<sup>59</sup> FERREIRO, Op.cit. p. 35

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

Muchos niños y niñas representan y comunican su mundo interior con garabatos, bolitas, palitos, dos o tres letras colocadas en forma arbitraria para el adulto, pero lógicamente estructuradas. Estas producciones son las que explican la escritura como proceso, pues los niños no pasan de un no saber escribir, por ejemplo, "mariposa" a escribir mariposa convencionalmente.<sup>60</sup>

De esta manera, cuando el niño es capaz de diferenciar el dibujo de la escritura, comienza a representar por escrito lo que quiere comunicar, empleando al principio signos arbitrarios; a medida que se apropia del código escrito convencional su escritura cambia hasta emplear las letras del alfabeto. Estas formas sucesivas de representación escrita se denominan los niveles de construcción de la escritura<sup>61</sup>.

En el mismo sentido, el Ministerio de Educación Nacional (1998)<sup>62</sup> presenta una síntesis de dichos niveles de construcción del sistema de escritura, desde los trabajos de investigación de Emilia Ferreiro, describiendo tres niveles fundamentales en este proceso.

---

<sup>60</sup> HURTADO, Vergara Rubén Darío. ¿Cómo construyen los niños (as) la escritura? Universidad de Antioquia... [Artículo de Internet] [www.lenguaweb.info](http://www.lenguaweb.info) (consultado en Junio 04 de 2008)

<sup>61</sup> FERREIRO, Op.cit. p. 35

<sup>62</sup> MEN. Óp. Cit. p. 52

- NIVEL 1

En este primer nivel hay una distinción entre el dibujo (lenguaje icónico) y escritura (grafías) como formas de representación, reconociendo que la diferencia entre estos es la forma cómo se organizan las líneas, pues en el dibujo aunque también se trazan líneas se sigue un contorno. La escritura se organiza según dos principios convencionales: la arbitrariedad y la linealidad; siendo que en la primera las grafías se organizan linealmente y no reproducen a los objetos representados, en este primer momento el niño puede inventar formas grafémicas, mezclar estas con grafías convencionales hasta llegar a su apropiación, en donde acepta como mejores las grafías existentes que las inventadas. Además en sus producciones incluye cadenas de letras. Al mismo tiempo se encuentra la limitación de que el dibujo no es capaz de decir el nombre de los objetos

- NIVEL 2

En este aparte ya existe control sobre la cantidad y la cualidad en donde se buscan diferencias entre escrituras con interpretaciones diferentes, es decir no basta con que las grafías sean distintas, se necesita que un conjunto de grafías sea distinto de otro conjunto para determinar así cosas diferentes. En el primer nivel, estructuras iguales pueden significar situaciones distintas en momentos distintos; el niño puede asignar significados iguales sin variar las grafías ni la organización. En fin los niños enfrentan la siguiente problemática: ¿cómo crear diferencias gráficas para significar cosas distintas? en ese sentido, tienen en cuenta tanto en el principio cuantitativo como el cualitativo ya sea en forma separada o simultánea.

En este nivel se trabaja el significado de la palabra o la frase en su globalidad. La relación a tener en cuenta es la de cadena de grafías – significado; aquí no hay fonetización aún, lo que hace referencia a la relación sonido – grafía. Significado y significante constituyen una sola unidad. Es necesario que el niño cuente con un menú amplio de letras que le permitan asignar a palabras diferentes, letras diferentes, así como a organizaciones diferentes corresponden significados diferentes. Si existe la situación en la cual el niño presente un repertorio reducido, busca obtener significados distintos a partir de la variación en la posición de las letras. Se puede evidenciar además un principio sintáctico claro, a partir de las diferentes interrelaciones entre conjuntos o cadenas de grafías. También se puede hacer referencia a la reorganización cognitiva, en cuanto a formas de operación del pensamiento que van apareciendo simultáneamente.

Es importante resaltar que, para analizar los resultados en la presente investigación el nivel I y II se consideraron dentro del nivel presilábico, debido a que algunos menores evaluados aún no habían establecido la correspondencia entre la pauta sonora y cadena gráfica.

### ▪ NIVEL 3

A este nivel aparece explícitamente la relación entre sonido y grafía. Se llega a la fonetización de la representación escrita y es necesario trabajar la relación entre la representación gráfica y el componente fonético. En niños hispanohablantes se plantean tres hipótesis: silábica, silábico- alfabética y alfabética. Aparece un trabajo más complejo sobre la cantidad y la calidad, así como la necesidad de crear mayor control sobre éstas, aclarando cuestiones como letras similares para segmentos sonoros similares. En este momento la fonetización no se resuelve en términos silábico convencionales. La hipótesis silábica es controlada de manera

distinta por cada niño, algunos escriben tantas letras como sílabas otros reconocen algunas letras, como asociadas a sílabas particulares, generalmente escogen una vocal por la regularidad de ésta en la lengua española, otros prefieren la inicial del nombre, aunque la letra no corresponda fonéticamente, lo interesante es que el menor asocie la pauta sonora con una grafía, esa relación marca la hipótesis silábica. En este nivel se problematiza la relación entre el todo y las partes. En la hipótesis silábica-alfabética unas letras ocupan el lugar de sílabas y otras ocupan el lugar el de los fonemas. Finalmente en la hipótesis alfabética le corresponde a cada sonido una grafía, lo importante es la construcción del principio de control cognitivo de la calidad y la cantidad. Se presentan algunos problemas como la representación poligráfica de fonemas, espacios en blanco, signos de puntuación, mayúsculas. Por último se llega a la conclusión de que a similitud sonora, grafías similares; a diferencias fonéticas, letras diferentes. Lo anterior constituye el principio fundamental de la escritura alfabética.

En cuanto a la función social de la escritura Camps (1994) <sup>63</sup>, plantea que el dominio de los parámetros como el contexto de comunicación o contexto extralingüístico de los actos de lectura y escritura implican también el conocimiento de las funciones sociales de la escritura y de los roles sociales que pueden tener los participantes en dichos actos, incluye compartir presupuestos sociales y culturales (normas de uso, pragmáticas) que permiten actuar en función de las circunstancias contextuales.

Por su parte Teberosky (1995) <sup>64</sup> menciona una clasificación sobre las funciones que actualmente se le atribuyen a la escritura en las sociedades occidentales:

---

<sup>63</sup>CAMPS citado por PELIZZA, Luisa & cols. Las funciones sociales de la lengua escrita en la alfabetización inicial. Dpto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, UNRC... p.3-17.

<sup>64</sup>TEBEROSKY citada por PELLIZA & cols. *Ibíd*, p.60

función de comunicación, de registro, entre otras. Pelizza y cols<sup>65</sup>, encontraron en su estudio "Las funciones sociales de la lengua escrita en la alfabetización inicial" que aunque los docentes expresan que deberían enseñar a sus alumnos las funciones sociales de la escritura, no lo hacen en la práctica, limitándose en la mayoría de los casos a la enseñanza de la función de comunicación, por lo general a través de actividades como la escritura de una carta, otorgando escasa importancia a otras funciones sociales de la misma.

Hace unos años se sostenía que la escritura cumple importantes funciones en el contexto alfabetizador aun cuando no sea la intención explícita de los enseñantes. Al respecto, Rockwell (1994)<sup>66</sup> afirma que en las actividades de enseñanza se comunican contenidos explícitos e implícitos, entre los cuales se encuentran determinados supuestos, usos y relaciones incluidos en las actividades de leer y escribir, de forma tal que aun "cuando no se esté enseñando explícitamente cómo leer y cómo escribir, el uso de la lengua escrita en cualquier actividad de enseñanza transmite algo al respecto"

---

<sup>65</sup> *Ibíd*, p.60

<sup>66</sup> ROCKWEL citado por PELLIZA & cols. *Ibíd*, p.60.

## DESCRIPCIÓN CONTEXTUAL

La presente investigación tuvo lugar en la Institución Educativa Normal Superior, ubicada en la zona Sur de la ciudad, en la calle 17 #12-40 Vía Sur, Barrio La Ladera que corresponde a la comuna 6. La mayoría de los estudiantes que asisten a ella, pertenecen a un estrato socio-económico 1 y 2.

La Institución Educativa Normal Superior de carácter público, fue fundada en 1935, por lo que lleva 73 años realizando labores para cumplir su misión de formar docentes. Este hecho 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, así mismo desarrollan prácticas docentes dentro y fuera de la institución, bajo la supervisión del docente titular de las clases.

Para formar maestros que respondan a las necesidades de la población, esta institución educativa 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 vienen desarrollando proyectos de aula en la institución desde 1997, entendidos 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 este tipo de proyectos con sus estudiantes en la institución, se encuentra la maestra de Transición 3, quien 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, asumirlos como temáticas a abordar en el aula, proponer un cronograma para hacerlo y finalmente llevar a práctica las actividades programadas. Es importante resaltar que para el año lectivo 2007, realizó un trabajo colaborativo con una fonoaudióloga con el propósito de cualificar su intervención en la enseñanza de la lectura y la escritura.

### **3. DISEÑO METODOLÓGICO**

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

El tipo de estudio es Cuantitativo, descriptivo comparativo, de corte longitudinal<sup>67</sup>.

#### **3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA**

La población y muestra objeto del presente estudio estuvo constituida por la totalidad de niños que cursaban Transición 3 (22), en la Institución Educativa Normal Superior de la ciudad de Popayán, durante el año lectivo 2007.

##### **3.2.1. CRITERIOS DE INCLUSIÓN**

Niños del grado escolar Transición 3, pertenecientes a la Institución Educativa Normal Superior de la ciudad de Popayán, durante el año lectivo 2007, que participaron en el trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga.

#### **3.3. TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN**

Para la recolección de la información del presente estudio, se utilizó el mismo instrumento usado durante la realización de la evaluación de lectura y escritura al grupo de niños de Transición 3 de la Normal Superior de Popayán, al inicio del grado escolar, a cargo de la estudiante Jenny Vargas<sup>68</sup>, cuyo título fue “Instrumento de evaluación de la lectura y la escritura en preescolares”.

---

<sup>67</sup> URIBE, Luis. Epidemiología general. Santa Fé de Bogotá: Ed. Colección Educación Médica, Marzo de 2003. p. 43-70.

<sup>68</sup> VARGAS, Óp. cit, p. 29

Ella retomó el formato empleado por las fonoaudiólogas Rodríguez y Niño (1998-1999)<sup>69</sup> y le realizó algunas adaptaciones, validadas mediante juicio de expertos y prueba piloto.

Las mencionadas autoras, a su vez, lo retomaron de una propuesta de evaluación inédita elaborada por el profesor de la Universidad Javeriana de Bogotá, Mauricio Pérez Abril, en el año 1997.

Para esta investigación no fue necesaria la validación del instrumento mediante juicio de experto; sin embargo, se efectuó prueba piloto para que las evaluadoras se familiarizaran con la aplicación del instrumento. También conviene anotar que se usó un texto narrativo diferente al de la evaluación inicial. Por lo anterior, fue necesario adaptar algunas consignas con base en el nuevo texto.

El Formato de evaluación utilizado estuvo constituido por cuatro componentes destinados a evaluar: en primer lugar, el conocimiento de diferentes tipos de textos, para el cual se presentó a cada uno de los niño(a) s, cinco tipos de textos: cuento, receta, carta, recorte de periódico, volante, en igual orden, y se plantearon dos preguntas: ¿Qué es? y ¿Para qué sirve?. El segundo aspecto a evaluar fue la lectura en la que se incluyeron: la anticipación y la renarración. Para la primera, se mostró a cada estudiante la portada del cuento “El Tigre y el Ratón”<sup>70</sup>, el examinador leyó el título del cuento y realizó dos preguntas abiertas: ¿Qué relación crees que tienen el tigre y el ratón? ¿Por qué? Luego se le pidió que narrara una historia que incluyera el conflicto entre el tigre y el ratón. Mientras que

---

<sup>69</sup> RODRÍGUEZ, Op.cit, p.25

<sup>70</sup> KASZA, Keiko. Buenas Noches: El tigre y el ratón. Santa Fé de Bogotá: Ed. Norma, 1993. p.12-28.

para la segunda, se leyó al niño(a) el cuento ya mencionado y se le pidió renarrarlo a otro alumno(a) que no lo conocía.

Otro componente a tener en cuenta fue la escritura, el cual estuvo integrado por dos elementos a evaluar: el primero de ellos, el aprendizaje del sistema de escritura, en el que se pidió al niño(a) escribir el nombre de algunos personajes u objetos del texto leído, representados gráficamente: tigre, flor, castillo, ratón, árbol y rinoceronte. Y el segundo, la producción textual, mediante la solicitud de elaborar una carta asumiendo el papel de un personaje del cuento que le pedía disculpas al otro. Considerando que los niños no necesariamente escribían convencionalmente, se les pidió dictar la carta al evaluador, quien actuaba como “secretario”.

Finalmente, el cuarto elemento de evaluación fue el reconocimiento de la funcionalidad de la lectura y la escritura, el cual se indagó mediante dos preguntas abiertas ¿Para qué crees que sirve leer? y ¿Para qué crees que sirve escribir?

El Instrumento fue aplicado individualmente a los niños del grupo Transición 3, contando en cada caso con el registro escrito y de voz, hecho que posteriormente permitió la transcripción textual de las grabaciones logradas durante la evaluación final.

Igualmente es importante mencionar que fue necesario retomar los resultados arrojados en la evaluación inicial, para poderlos comparar con los obtenidos en la evaluación posterior al trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga.

### 3.4. PROCEDIMIENTO

Para la obtención de los datos se desarrollaron los siguientes pasos:

- Adopción del “Instrumento de evaluación de lectura y escritura en niños preescolares”. (ANEXO 1)
- Consentimiento informado a la docente coordinadora del grado Transición 3 y a los padres de familia de los niños y niñas evaluados. (ANEXO 2)
- Aplicación del instrumento a cada uno de los escolares al finalizar el trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga.
- Tabulación y análisis de los datos obtenidos en la evaluación final de los niños\*.
- Comparación entre los resultados arrojados en la evaluación inicial y final de lectura y escritura, de los niños participantes del trabajo conjunto

La aplicación del Instrumento de evaluación se realizó entre los días 14 y 21 de Noviembre de 2007, durante la jornada de la mañana.

\*Se debe aclarar que las categorías del presente estudio surgen a partir de las respuestas dadas por los niños, en las cuales se incluyeron diferentes posibilidades para cada una de las actividades evaluadas.

### 3.5. OPERALIZACIÓN DE VARIABLES

NOMBRE DE LA VARIABLE	DEFINICIÓN	NATURALEZA	NIVEL DE MEDICIÓN	INDICADOR
▪ Edad	Número en años y meses de vida del niño desde el nacimiento hasta el momento de la evaluación.	Cuantitativa	Razón	5.6- 6.3 años
▪ Género	Característica física que determina la correspondencia a uno u otro sexo.	Cualitativa	Nominal	Masculino Femenino
▪ Reconocimiento de Tipos de Texto	Manera en que los niños identifican por nombre un texto presentado.	Cualitativa	Nominal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica por nombre</li> <li>- Identifica por función</li> <li>- Se fija en el portador material del texto</li> <li>- Se fija en la imagen</li> <li>- Lo nombra como otro tipo de texto</li> <li>- Respuesta sin relación</li> <li>- No sabe/ no responde</li> </ul>
▪ Funcionalidad de los tipos de texto	Función social que los niños atribuyen a cada texto presentado.	Cualitativa	Nominal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce función social del texto</li> <li>- Dice algo relacionado</li> <li>- "Para leer"</li> <li>- "Para mirar"</li> <li>- "Para mirar y leer"</li> <li>- Respuesta sin relación</li> <li>- Correcta para otro tipo de texto u otra respuesta</li> <li>- No sabe/ no responde</li> </ul>
▪ Anticipación	Habilidad del niño para proponer el posible contenido de un texto, a partir del título y las imágenes de la portada.	Cualitativa	Nominal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estructura I-C-F / Relacionado</li> <li>- Estructura I-C-F / No Relacionado</li> <li>- No Estructura I-C-F / Relacionado</li> <li>- No Estructura I-C-F/ No Relacionado</li> </ul>
				Descripción
				Prescripción
				No lo realiza
▪ Renarración	Habilidad para realizar el recuento del texto escuchado.	Cualitativa	Nominal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Narra eventos centrales del texto</li> <li>- Narra eventos secundarios del texto</li> <li>- No realiza la tarea</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- No realiza la tarea</li> <li>- Dice el título del cuento</li> <li>- Usa expresiones textuales</li> <li>- Conserva el eje temático</li> <li>- Usa expresiones familiares sin alterar el sentido del texto</li> <li>- Refiere diálogos entre los personajes</li> <li>- Cambia el nombre de algunos personajes</li> <li>- Incluye información no real pero relacionada con la historia</li> <li>- Incluye información basándose en las imágenes</li> <li>- Conserva el narrador</li> <li>- Se basa en las imágenes para seguir la narración</li> <li>- Necesita apoyo del evaluador</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nivel de aprendizaje del Sistema de Escritura</li> </ul>	<p>Nivel de dominio del sistema de escritura.</p>	<p>Cualitativa</p>	<p>Nominal</p>	<p>No realiza la tarea</p>
				<p>Nivel Pre-silábico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La mayoría de sus grafías no parecen letras pero se diferencian del dibujo</li> <li>- Incluye números</li> <li>- Usa pseudo letras</li> <li>- Parecen letras pero no lo son</li> <li>- Sólo usa grafemas convencionales</li> <li>- Asocia algunos sonidos con sus grafemas correspondientes</li> </ul>
				<p>Asocia la pauta sonora a la cadena de grafías</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hipótesis Silábica- Alfabética</li> <li>- Hipótesis Alfabética</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Producción Textual</li> </ul>	<p>Capacidad para construir un texto con las características propias del tipo textual al que corresponde.</p>	<p>Cualitativa</p>	<p>Nominal</p>	<p>No realiza la actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prescripción</li> <li>- Combinación Carta- Narración</li> <li>- Narración</li> <li>- Retoma Cuento fuente</li> <li>- Descripción</li> <li>- Retoma Cuento fuente</li> </ul>
				<p>Carta</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incluye saludo</li> <li>- Incluye contenido</li> <li>- Incluye despedida</li> <li>- Cumple el propósito explícitamente</li> <li>- Cumple el propósito implícitamente</li> <li>- Asume el papel del tigre como enunciador y lo mantiene a lo largo de la producción</li> <li>- Asume el papel del tigre como enunciador, pero no lo mantiene</li> <li>- Reconoce al ratón como enunciatario y lo mantiene a lo largo de la producción</li> <li>- Reconoce al ratón como enunciatario, pero no lo mantiene a lo largo de la producción</li> <li>- Necesita apoyo del evaluador</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Funcionalidad de la Lectura</li> </ul>	<p>Función social que atribuyen los niños a las actividades de lectura.</p>	<p>Cualitativa</p>	<p>Nominal</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce la función social de la lectura</li> <li>- No reconoce la función social de la lectura</li> <li>- No sabe/ No responde</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Funcionalidad de la Escritura</li> </ul>	<p>Función social que atribuyen los niños a las actividades de escritura</p>	<p>Cualitativa</p>	<p>Nominal</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce la función social de la escritura</li> <li>- No reconoce la función social de la escritura</li> <li>- No sabe/ No responde</li> </ul>

#### **4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

En el presente capítulo, se realiza la comparación mediante análisis univariado, de los resultados obtenidos en la evaluación que sobre lectura y escritura se les realizó a los niños del grado Transición 3 de la Institución Educativa Normal Superior de Popayán, antes y después de su participación en un trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga, durante el año lectivo 2007.

El primer aspecto a tener en cuenta es la identificación de diferentes tipos textuales. Posteriormente, se consideran la lectura y la escritura, constituidas cada una por dos ítems. Al finalizar, se analiza el punto correspondiente a la función social de la lectura y la escritura.

#### 4.1. Aspectos socio-demográficos de los niños del grado Transición 3 de la Institución Educativa Normal Superior de Popayán

**Tabla 1.** Distribución según la edad de los niños de Transición 3 en la Institución Educativa Normal Superior de Popayán, que participaron en el trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga, al finalizar el año lectivo 2007.

RANGOS DE EDAD	NIÑOS	PORCENTAJE
5.6- 6.3	22	100%
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

La tabla mostró que la totalidad de los evaluados se encontró dentro de los parámetros de edad establecidos por el MEN para cursar el nivel preescolar (5 a 6 años).<sup>71</sup>

**Tabla 2.** Distribución según el género de los niños de Transición 3 en la Institución Educativa Normal Superior de Popayán que participaron en el trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga, al finalizar el año lectivo 2007.

GENERO	NIÑOS	PORCENTAJE
FEMENINO	14	63.6%
MASCULINO	8	36.4%
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

---

<sup>71</sup> MEN. Óp. cit, p.32

Del total de la población evaluada, la mayor parte correspondió al género femenino (63.6%). Tal situación es coherente con las estadísticas reportadas por el DANE<sup>72</sup>, según la cual del total de la población colombiana, el 51.2% son mujeres y el 48.8% son hombres. El DANE señala que las mujeres representan mayor proporción de la población en todos los grupos poblacionales, excepto en el grupo de 0 a 14 años donde el 51% son hombres y el 49% mujeres, asunto que no se ve reflejado en el grupo escolar estudiado.

---

<sup>72</sup> DANE. Censo general del 2005: Datos estadísticos por sexo. Dirección de Censos y Demografía. Dirección de Metodología y Producción Estadística. Marzo de 2007. [Artículo de Internet] [www.dane.gov.co](http://www.dane.gov.co) (Consultado Octubre de 2007)

4.2. Respuestas obtenidas en la evaluación de los niños del grado Transición 3 de la Institución Educativa Normal Superior de Popayán, al finalizar el trabajo entre una maestra y una fonoaudióloga, en el año lectivo 2007.

#### 4.2.1. CONOCIMIENTO DE DIFERENTES TIPOS DE TEXTO

**Tabla 3.** Distribución de las respuestas dadas por los niños de Transición 3, pertenecientes a la Institución Educativa Normal Superior de Popayán, antes y después de participar en un trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga durante el año 2007, ante la presentación de diferentes tipos de textos

EVALUACIÓN ANTES DE LA PARTICIPACIÓN EN EL TRABAJO CONJUNTO										
ITEMS	CUENTO		RECETA		CARTA		NOTICIA		VOLANTE	
IDENTIFICA POR NOMBRE	7	31.8%	0	0%	2	9.1%	5	22.7%	0	0%
IDENTIFICA POR FUNCIÓN	0	0%	2	9.1%	1	4.5%	3	13.6%	2	9.1%
SE FIJA EN EL PORTADOR MATERIAL	1	4.5%	2	9.1%	9	40.9%	4	18.2%	12	54.5%
SE FIJA EN LA IMAGEN	3	13.6%	12	54.5%	3	13.6%	5	22.7%	4	18.2%
LO NOMBRA COMO OTRO TIPO DE TEXTO	0	0%	2	9.1%	3	13.6%	1	4.5%	2	9.1%
RESPUESTA SIN RELACIÓN	1	4.5%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
NO SABE, NO RESPONDE	0	0%	1	4.5%	3	13.6%	3	13.6%	2	9.1%
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>								
EVALUACIÓN DESPUES DE LA PARTICIPACIÓN EN EL TRABAJO CONJUNTO										
ITEMS	CUENTO		RECETA		CARTA		NOTICIA		VOLANTE	
IDENTIFICA POR NOMBRE	16	72.7%	4	18.2%	15	68.9%	15	68.9%	0	0%
IDENTIFICA POR FUNCIÓN	1	4.5%	2	9.1%	0	0%	2	9.1%	3	13.6%
SE FIJA EN EL PORTADOR MATERIAL	0	0%	3	13.6%	2	9.1%	3	13.6%	12	54.5%
SE FIJA EN LA IMAGEN	1	4.5%	4	18.2%	1	4.5%	0	0%	2	9.1%
LO NOMBRA COMO OTRO TIPO DE TEXTO	4	18.2%	6	27.3%	3	13.6%	1	4.5%	1	4.5%
RESPUESTA SIN RELACIÓN	0	0%	1	4.5%	0	0%	1	4.5%	0	0%
NO SABE, NO RESPONDE	0	0%	2	9.1%	1	4.5%	0	0%	4	18.2%
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>								

Como se observa en la tabla, ante la pregunta ¿qué es?, los niños lograron identificar algunos textos por el nombre en una mayor proporción, al finalizar su participación en la propuesta de trabajo conjunto; exceptuando al volante, con el cual no se obtuvieron respuestas de este tipo en ninguna de las dos evaluaciones. En la evaluación final, el cuento fue el texto más reconocido por su nombre (72.7%), lo cual sucedió también en la evaluación inicial, pero en porcentaje muy inferior (31.8%).

En los casos en que los escolares evaluados no reconocieron los tipos textuales por el nombre, lo hicieron empleando diversas estrategias, una de ellas fijarse en el portador del texto, es decir, mencionando el material en el que estaba impreso (papel, hoja). Esto se puede notar en el siguiente ejemplo, al preguntar acerca de la carta:

**Niño 8**

E: *"Y ¿qué me dirías que es esto?"*

N: *"Un papel también".*

E: *"También, pero acuérdate que esto también era de papel y se llamaba libro.*

*¿Esto cómo se llama?"*

N:...

E: *"Si yo te paso esta, te estoy pasando ¿qué?"*

N: *"Un papel"*

Cabe resaltar que entre las dos evaluaciones hubo un cambio significativo en la manera de identificar el texto carta, pues en la evaluación inicial la mayor proporción de preescolares (40.9%) se fijó en el portador material, mientras que en la valoración realizada al final de la propuesta la mayoría reconoció este texto por su nombre (68.9%).

Otra estrategia empleada por los niños fue fijarse en la imagen, ante la presentación de los diferentes tipos de texto. Se puede apreciar en la evaluación final que la cantidad de preescolares que se fijó en la imagen disminuyó con relación a la primera evaluación para todos los tipos de texto, como en el caso de la receta pasando de un 54.5%(12) a un 18.2%(4). Lo anterior indica que los menores evaluados descubren al texto como un elemento de comunicación, el cual posee función y significado.

Las respuestas encontradas durante el reconocimiento textual, pueden ser explicadas por la interacción de los niños con diferentes tipos de texto, que les permiten adquirir conocimientos sobre el lenguaje escrito, tal como lo es reconocer las diferencias entre éstos, tal como lo mencionan Orozco 2003<sup>73</sup> y Santiago<sup>74</sup>.

Con base en lo mencionado, es posible afirmar que las capacidades que posee la población estudio al finalizar el año lectivo para el reconocimiento de diferentes tipos textuales son notablemente mayores, que las presentadas al inicio del mismo. Lo anterior puede deberse al desarrollo de estrategias, durante la propuesta conjunta, en la cual se presentaron diferentes tipos de texto, considerando lo que decía, como lo decía y como se veía físicamente cada uno de ellos.<sup>75</sup>

---

<sup>73</sup> OROZCO, Óp. Cit, p.45

<sup>74</sup> SANTIAGO. Óp. cit. 42

<sup>75</sup> CÚJAR y cols, Óp. Cit. p.31

**Tabla 4.** Distribución de las respuestas dadas por los niños de Transición 3, pertenecientes a la Institución Educativa Normal Superior de Popayán, antes y después de participar en un trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga durante el año 2007, acerca de la función social que le atribuyen a los diferentes tipos de texto.

EVALUACIÓN ANTES DE LA PARTICIPACIÓN EN EL TRABAJO CONJUNTO										
ITEMS	CUENTO		RECETA		CARTA		NOTICIA		VOLANTE	
	RECONOCE FUNCIÓN SOCIAL DEL TEXTO	4	18.2%	9	40.9%	6	27.3%	0	0%	0
DICE ALGO RELACIONADO	0	0%	4	18.2%	2	9.1%	1	4.5%	1	4.5%
“PARA LEER”	9	40.9%	0	0%	1	4.5%	7	31.8%	2	9.1%
“PARA VER”	4	18.2%	4	18.2%	1	4.5%	6	27.3%	0	0%
“PARA MIRAR Y LEER”	4	18.2%	0	0%	0	0%	2	9.1%	1	4.5%
RESPUESTA SIN RELACIÓN	0	0%	3	13.6%	6	27.3%	4	18.2%	8	36.4%
CORRECTA PARA OTRO TIPO DE TEXTO U OTRA RESPUESTA	0	0%	1	4.5%	4	18.2%	0	0%	3	13.6%
NO SABE/ NO RESPONDE	1	4.5%	1	4.5%	2	9.1%	2	9.1%	7	31.8%
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

EVALUACIÓN DESPUÉS DE LA PARTICIPACIÓN EN EL TRABAJO CONJUNTO										
ITEMS	CUENTO		RECETA		CARTA		NOTICIA		VOLANTE	
	RECONOCE FUNCIÓN SOCIAL DEL TEXTO	5	22.7%	9	40.9%	14	63.6%	12	54.5%	4
DICE ALGO RELACIONADO	1	4.5%	1	4.5%	1	4.5%	0	0%	2	9.1%
“PARA LEER”	12	54.5%	1	4.5%	1	4.5%	6	27.3%	4	18.2%
“PARA VER”	1	4.5%	2	9.1%	1	4.5%	1	4.5%	1	4.5%
“PARA MIRAR Y LEER”	2	9.1%	2	9.1%	1	4.5%	2	9.1%	3	13.6%
RESPUESTA SIN RELACIÓN	0	0%	2	9.1%	2	9.1%	1	4.5%	1	4.5%
CORRECTA PARA OTRO TIPO DE TEXTO U OTRA RESPUESTA	0	0%	2	9.1%	1	4.5%	0	0%	2	9.1%
NO SABE/ NO RESPONDE	1	4.5%	3	13.7%	1	4.5%	0	0%	5	22.7%
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

Al comparar los datos arrojados al inicio y final de la propuesta de trabajo conjunto, relacionados con la función social que cada niño atribuía a los diferentes tipos de texto, se evidenció un avance para la mayoría de éstos, excepto para la receta, cuyo porcentaje se mantuvo igual para las dos evaluaciones. La evaluación final reveló que al terminar la propuesta, la carta fue el tipo textual al cual los preescolares le identificaron en mayor proporción (63.6%) su función social. No obstante, es importante resaltar que con el texto noticia hubo una mayor diferencia entre la evaluación inicial y final, pasando del 0% al 54.5% (12).

A pesar de que existe un incremento en el reconocimiento de la función social del volante, entre la evaluación inicial (0%) y final (18.2%), éste se mantuvo como el tipo textual cuya función social fue reconocida en menor proporción.

En algunos casos los niños tuvieron dificultad para identificar la función de los textos, por lo que plantearon respuestas que no tenían una relación clara con aquello por lo que se les indagaba (enunciadas como respuestas sin relación), como se observa en el siguiente intercambio:

**Niño 12**

*E: "¿Qué es esto? (Mostrándole el periódico)"*

*N:... "Un mapa"*

En la evaluación final, se pudo notar que disminuyeron esta clase de respuestas para la mayor parte de los textos, con respecto a la evaluación inicial, siendo de mayor relevancia el caso del volante, al pasar de un 36.4% (8) a 4.5% (1). Esta situación no se observó con el cuento, puesto que la proporción se conservó en ambos momentos (0%).

Estos hallazgos pueden ser explicados por la posibilidad que tienen los niños de relacionarse y acceder más a algunos tipos de texto, de acuerdo a las necesidades del momento, sea de información, entretención u otros objetivos combinados, incluso antes de iniciar su educación formal, tal como lo afirman Galleli<sup>76</sup> y Jolibert<sup>77</sup>.

Además el reconocimiento de dicha función puede estar relacionado con el desarrollo de la propuesta conjunta, en la cual se realizaron actividades enfocadas a la selección de un tipo de texto, de acuerdo a una necesidad específica, mediante el planteamiento de preguntas, lo anterior posiblemente les permitió a los niños reconocer para qué servían cada uno de ellos, socialmente hablando.

---

<sup>76</sup> GALLELI. Óp. Cit, p.50

<sup>77</sup> JOLIBERT. Óp. Cit, p.41

#### 4.2.2. LECTURA

- Anticipación

**Tabla 5.** Distribución de las respuestas dadas por los niños de Transición 3, pertenecientes a la Institución Educativa Normal Superior de Popayán, en la actividad de Anticipación realizada antes y después de participar en un trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga durante el año lectivo 2007.

EVALUACIÓN ANTES DE LA PARTICIPACION EN EL TRABAJO CONJUNTO						
SUPERESTRUCTURA TEXTUAL	N	%	ÍTEMS	N	ÍTEMS	N
Narración	9	40.9%	Estructura I-C-F	2	Relacionado	1
					No Relacionado	1
			No Estructura I-C-F	7	Relacionado	5
					No Relacionado	2
Descripción	3	13.6%	<b>TOTAL</b>	<b>9</b>		
Prescripción	1	4.6%				
No realiza la tarea	9	40.9%				
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>				

EVALUACIÓN DESPUÉS DE LA PARTICIPACION EN EL TRABAJO CONJUNTO						
SUPERESTRUCTURA TEXTUAL	N	%	ÍTEMS	N	ÍTEMS	N
Narración	20	90.9%	Estructura I-C-F	3	Relacionado	3
					No Relacionado	0
			No Estructura I-C-F	17	Relacionado	17
					No Relacionado	0
Descripción	0	0%	<b>TOTAL</b>	<b>20</b>		
Prescripción	0	0%				
No realiza la tarea	2	9.1%				
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>				

A partir de los resultados obtenidos en la actividad de anticipación del contenido de un texto narrativo, se pudo evidenciar que de los escolares evaluados el 90.9% empleó la superestructura de la narración, en relación con el 40.9% inicial. En los dos momentos, la mayoría de los niños no utilizaron una estructura inicio-conflicto- final. Así mismo, se pudo notar un incremento en el número de preescolares que se basaron en la información dada en la consigna, tal como el nombre de los personajes, título e imágenes, pasando de 5 a 17 casos. Lo anterior se ilustra en el siguiente ejemplo:

### **Niño 16**

*E: "Ahora mira, el tigre y el ratón ahora son buenos amigos, pero antes ellos tuvieron un problema, o sea se pelearon. Cuéntame una historia en donde me digas qué fue lo que paso entre el tigre y el ratón".*

*N: "Pasó, porque no querían ser amigos, y le hizo, él le hizo una trampa a él, y él le hizo una trampa a él, y a el lo cogieron, lo cogieron y le dice ya no somos amigos, ya no somos amigos, y después este le dijo, le hizo una trampa, lo cogió y le dijo, ya no somos amigos. Y después en la casa de él, a hacer un muñequito, el se lo revolvió, y el ya eran amigos no, el otra vez dijo ya no somos amigos y ya no eran amigos nunca más"*

Ninguno de los escolares al finalizar el trabajo conjunto produjo un texto con superestructura descriptiva o prescriptiva, lo cual sí sucedió en la primera evaluación. Esta situación indica que los preescolares han mejorado sus competencias en la anticipación de textos narrativos, que es lo esperado para esta tarea. Teniendo en cuenta que la estructura propia del cuento fue la que predominó en la actividad de anticipación, puede inferirse que muy posiblemente este es el tipo textual con el que más tienen contacto los niños durante los primeros años y que más se facilita evocar por parte de ellos, a partir de las experiencias previas de acercamiento a esta clase de texto, en las que el niño

reconoce y domina lo que se le presenta, de acuerdo a los planteamientos de autores como Nemirovsky<sup>78</sup> y el Ministerio de Educación Nacional<sup>79</sup>.

Cabe aclarar que el número de niños que ejecutó la actividad de anticipación, fue mayor en la evaluación final (20), con respecto a la inicial (13). Lo mencionado, puede demostrar un mejor dominio de sus habilidades de comprensión.

Los preescolares evaluados, fueron capaces de realizar la anticipación del contenido del texto, considerando la información suministrada por la evaluadora, lo cual muestra cómo el cuento puede ser un texto predecible por los alumnos, a partir de elementos para textuales, que les permiten activar este proceso lector, lo cual coincide con los planteamientos de Nayiber y Solano (2007)<sup>80</sup>, Gonzáles (2003)<sup>81</sup> y Rincón y otros (2003)<sup>82</sup>

Los avances en esta actividad, podrían asociarse con la ejecución de estrategias durante la propuesta, relacionadas con el uso de saberes previos para proponer el posible contenido de un texto, en forma dirigida a través de preguntas, llevando a los niños a las respuestas esperadas<sup>83</sup>

---

<sup>78</sup> NEMIROVSKY. Óp. Cit, p.48

<sup>79</sup> MEN. Óp. Cit, p. 52

<sup>80</sup> NAYIBER Y SOLANO. Óp. Cit, p.47

<sup>81</sup> GONZÁLES, Óp. Cit, p. 47

<sup>82</sup> RINCÓN. Óp. Cit, p. 16

<sup>83</sup> CÚJAR y cols. Óp. Cit, p.31

- Renarración

En forma seguida, se presenta la clasificación de las respuestas obtenidas, durante la realización de la Renarración. En una primera tabla, se organizan en porcentajes los niños que tuvieron en cuenta los eventos primarios y secundarios del cuento leído, al momento de ejecutar la actividad y en una segunda tabla se clasifican los aspectos considerados por los menores para hacer dicha tarea.

**Tabla 6.** Distribución de los eventos referidos por los niños de Transición 3, pertenecientes a la Institución Educativa Normal Superior de Popayán, en la actividad de renarración realizada antes y después de participar en un trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga durante el año 2007.

EVALUACIÓN ANTES DE LA PARTICIPACIÓN EN EL TRABAJO CONJUNTO								
ITEMS	TODOS		ALGUNOS		NINGUNO		TOTAL	
NARRA EVENTOS CENTRALES DEL TEXTO	6	27.3%	14	63.6%	2	9.1%	22	100%
NARRA EVENTOS SECUNDARIOS DEL TEXTO	1	4.5%	15	68.2%	6	27.3%	22	100%
No realiza la tarea							0	0%

EVALUACIÓN DESPUÉS DE LA PARTICIPACIÓN EN EL TRABAJO CONJUNTO								
ITEMS	TODOS		ALGUNOS		NINGUNO		TOTAL	
NARRA EVENTOS CENTRALES DEL TEXTO	12	54.5%	9	40.9%	0	0%	21	95.4%
NARRA EVENTOS SECUNDARIOS DEL TEXTO	10	45.4%	11	50%	0	0%	21	95.4%
No realiza la tarea							1	4.5%

Al comparar los datos de la evaluación final con los arrojados en la realizada antes de desarrollar la propuesta de trabajo conjunto, se pudo notar un incremento considerable de los niños que retomaron en su renarración la totalidad de los eventos centrales del cuento leído. Al inicio, dichos eventos fueron tenidos en cuenta en un 27.3% mientras que al final en un 54.5%, observándose un avance del 27.5%, entre los dos momentos. También es importante resaltar que todos los eventos secundarios fueron considerados por una mayor proporción de escolares en la evaluación final, encontrándose una diferencia de 40.9%, que permitió evidenciar un progreso notorio. Antes de participar en la propuesta conjunta entre una maestra y una fonoaudióloga, 27.3% (6) de los niños de Transición 3 no evocó suceso secundario alguno, pero al finalizar el año escolar, sólo el 4.55% (1) de los estudiantes tuvo una conducta similar.

A continuación se muestra un ejemplo en el que es evidente la renarración de todos los eventos del cuento leído, tanto de los centrales como de los secundarios.

### **Niño 2**

*N: "El tigre y el ratón. El ratón estaba con su amigo el mejor, su mejor amigo que era un tigre, entonces un día el tigre dijo que si quería jugar al vaquero y dijo que el ratón era el malo y que el era el bueno, entonces los buenos siempre ganan. Un día quisieron comer algo, el tigre tenía el pedazo más grande y el ratón el más pequeño. Luego dijo: ¡que bueno que es compartir! Un día fueron a pararse ahí y el león le ordenó traer esa flor, entonces, un día que el ratón, el tigre estaba leyendo, el ratón construyó el más grande castillo y dijo: "hola tigre. Mira el gran castillo que construí". Luego, el tigre, que no le gustaba el castillo, lo pateó porque no le gustaba, entonces el ratón le gritó: "¡tu ya no eres mi amigo!". El ratón se columpió, estaba enojado y triste. El ratón se bajó del columpio, asustado del tigre, y no lo iba a comer, sino le iba a mostrar esto: "reconstruí tu castillo". Entonces el ratón le dijo que si quería jugar a los vaqueros, entonces que el tigre era el malo y que los buenos siempre ganan. Después querían comer un delicioso bizcocho, entonces el ratón cogió el pedazo más grande y el tigre el más pequeño. Luego que estaban ahí, el ratón le ordenó coger una flor, entonces el tigre que era*

*valiente se la cogió, y dijo: “aunque te la traiga, tú no eres mi amigo”. Entonces ellos se volvieron a hacer los mejores amigos. Después tuvieron otro pequeño problema, tuvieron un nuevo amigo”.*

Los niños renarraron tanto los eventos centrales como los secundarios, con mayor facilidad que en la evaluación inicial, quizá por la familiaridad que tienen con este tipo de texto.

La actividad en mención puede dar cuenta del nivel de comprensión alcanzado por el niño, aún sin constituirse en un lector autónomo. Así mismo, se convierte en una prueba de que los niños pequeños están en capacidad de ser aprendices de la lectura, tal como lo señala Orozco<sup>84</sup>

---

<sup>84</sup> OROZCO. Óp. Cit, p. 45

**Tabla 7.** Distribución de los aspectos tenidos en cuenta por los niños de Transición 3, de la Institución Educativa Normal Superior de Popayán, al realizar la renarración, antes y después de participar en un trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga durante el año 2007.

EVALUACIÓN ANTES DE LA PARTICIPACIÓN EN EL TRABAJO CONJUNTO					
ITEMS	SI		NO		Total
No realiza la tarea	0 (0%)				0
Dice el título del cuento	6	27.3%	16	72.2%	22
Usa expresiones textuales	3	13.6%	19	86.4%	22
Conserva el eje temático	20	90.9%	2	9.1%	22
Usa expresiones familiares sin alterar el sentido del texto	20	90.9%	2	9.1%	22
Refiere diálogos entre los personajes	15	68.2%	7	31.8%	22
Cambia el nombre de algunos personajes	13	59.1%	9	40.9%	22
Incluye información no real pero relacionada con la historia	10	45.5%	12	54.5%	22
Conserva el narrador	11	50%	11	50%	22
Se basa en las imágenes para seguir la narración	20	90.9%	2	9.1%	22
Necesita apoyo del evaluador	15	68.2%	7	31.8%	22

EVALUACIÓN DESPUÉS DE LA PARTICIPACIÓN EN EL TRABAJO CONJUNTO					
ITEMS	SI		NO		Total
No realiza la tarea	1 (4.5%)				1
Dice el título del cuento	9	40.9%	12	54.5%	21
Usa expresiones textuales	10	45.4%	11	50%	21
Conserva el eje temático	21	95.5%	0	0%	21
Usa expresiones familiares sin alterar el sentido del texto	21	95.5%	0	0%	21
Refiere diálogos entre los personajes	21	95.5%	0	0%	21
Cambia el nombre de algunos personajes	8	36.4%	13	59.1%	21
Incluye información no real pero relacionada con la historia.	16	72.7%	5	22.7%	21
Conserva el narrador	11	50%	10	45.4%	21
Se basa en las imágenes para seguir la narración	21	95.5%	0	0%	21
Necesita apoyo del evaluador	5	22.7%	16	72.7%	21

En la actividad de renarración de un cuento propuesta al finalizar del trabajo conjunto, se evidenció una mayor proporción de niños que empleó expresiones textuales, con relación a la evaluación inicial, pasando de un 13.6 % a un 45.4%. Tal aspecto es evidente en la siguiente expresión del **Niño 1**: *“Cada vez que jugábamos a los vaqueros”*.

Es necesario destacar que las habilidades de los preescolares después de la propuesta conjunta, en lo que respecta a la renarración fueron mayores, puesto que requirieron en menor medida de la ayuda del evaluador. Sólo fue necesario el apoyo de éste, en 22.7%(5) de los casos en la evaluación final, mientras que en la efectuada antes del trabajo conjunto el 68.2%(15) de los niños requirió facilitación. Igualmente es importante mencionar que fue mayor el número de evaluados que no cambió el nombre de los personajes de la historia, pasando de un 40.9% (9) a un 59.1% (14).

Al comparar la evaluación final con la evaluación inicial, cabe resaltar un avance durante la tarea de renarración, al tenerse en cuenta en mayor proporción los aspectos valorados en la actividad, lo que posiblemente puede indicar una mejor interpretación textual por parte de los alumnos, dando muestras de su capacidad de comprensión y apropiación de la historia, refiriendo situaciones, expresiones al igual que diálogos que no se encuentran explícitamente dentro del texto, sin alterar el sentido del mismo. Estos planteamientos están en concordancia con lo afirmado por Orozco (2003)<sup>85</sup>

---

<sup>85</sup> OROZCO. Óp. Cit, p.45

#### 4.2.2. ESCRITURA

- Nivel de aprendizaje del sistema de escritura

**Tabla 8.** Distribución del nivel de aprendizaje del sistema de escritura, de los niños de Transición 3, de la Institución Educativa Normal Superior de Popayán, antes y después de su participación en una propuesta conjunta entre una maestra y una fonoaudióloga, durante el año 2007.

EVALUACIÓN ANTES DE LA PARTICIPACIÓN EN EL TRABAJO CONJUNTO					
ITEMS					
No realiza la tarea	Nº	%		NIÑOS	PORCENTAJE
	1	4.5%			
Pre- silábico	21	95.5%	La mayoría de sus grafías no parecen letras pero se diferencian del dibujo.	3	13.6%
			Incluye números	4	18.2%
			Usa pseudo letras (parecen letras pero no lo son)	14	63.6%
			Sólo usa grafemas convencionales	16	72.7%
			Asocia algunos sonidos con sus grafemas correspondientes	0	0%
Asocia la pauta sonora a la cadena de grafías	0	0%	Hipótesis Silábica- Alfabética	0	0%
			Hipótesis Alfabética	0	0%
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>	<b>Total respuestas</b>	<b>37</b>	

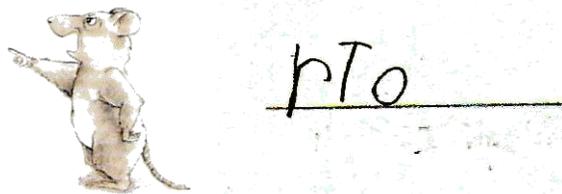
  

EVALUACIÓN DESPUÉS DE LA PARTICIPACIÓN EN EL TRABAJO CONJUNTO					
ITEMS					
No realiza la tarea	Nº	%		NIÑOS	PORCENTAJE
	0	0%			
Pre- silábico	14	63.6%	La mayoría de sus grafías no parecen letras pero se diferencian del dibujo.	0	0%
			Incluye números	0	0%
			Usa pseudo letras (parecen letras pero no lo son)	0	0%
			Sólo usa grafemas convencionales	14	63.6%
			Asocia algunos sonidos con sus grafemas correspondientes	5	22.7%
Asocia la pauta sonora a la cadena de grafías	8	36.4%	Hipótesis Silábica- Alfabética	4	18.2%
			Hipótesis Alfabética	4	18.2%
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>	<b>Total respuestas</b>	<b>27</b>	

Para la siguiente interpretación, es necesario aclarar que las respuestas dadas por los individuos se incluyeron en más de una categoría, por lo cual la sumatoria de las respuestas no corresponde al total de niños evaluados.

El nivel de aprendizaje de la escritura, al finalizar la propuesta conjunta, evidenció un avance notable en relación con el inicio de la misma, ya que un 36.4% (8) asoció la pauta sonora a la cadena de grafías, contrario a lo encontrado en la evaluación inicial en la cual ninguno de los preescolares realizó dicha asociación. Del porcentaje mencionado, el 18.2% (4), se planteó la hipótesis silábica - alfabética, observándose que en ocasiones los preescolares escribían una letra por cada sílaba o una letra por cada fonema que constituía la palabra.

La producción del **Niño N° 19**, ilustra lo anterior.



El 18.2% restante, asoció la pauta sonora a la cadena de grafías, planteándose la hipótesis alfabética, como se observa en el siguiente ejemplo:

**Niño N° 9**



RiNoseVonte

Los planteamientos de autores como Tovar<sup>86</sup> y Ferreiro<sup>87</sup>, se asemejan con los resultados encontrados en la actividad anterior, ya que éstos pueden estar asociados con el contacto que los niños pueden tener con el lenguaje escrito tanto en el ambiente escolar como social, mucho antes de iniciar su educación básica, lo cual les permite tener un mejor conocimiento del sistema de escritura convencional.

De igual forma, al finalizar la propuesta conjunta, un 63.6% (14) de los preescolares se mantuvo en un nivel pre-silábico de aprendizaje del sistema de escritura, con respecto al 95.5% (21) encontrado en la evaluación inicial. Aunque es necesario rescatar que al concluir el trabajo conjunto, aquellos niños que fueron clasificados dentro de este nivel demostraron un avance, ya que no incluyeron en sus producciones números ni pseudolettras, igualmente demostraron una reflexión entre la pauta sonora y la escritura, escribiendo convencionalmente algunos de los grafemas contenidos en la palabra. Tal situación puede observarse en el siguiente ejemplo, aportado por el **Niño Nº 16**:



rtocoto



ritesomco

---

<sup>86</sup> TOVAR, Op. Cit, p. 19

<sup>87</sup> FERREIRO, Op. Cit, p.35

Esto último puede explicarse, posiblemente gracias a las estrategias de enseñanza de la lectura y la escritura contempladas dentro de la propuesta conjunta entre una maestra y una fonoaudióloga, tales como: prolongación fonética y uso de palabras de referencia para la codificación de términos desconocidos<sup>88</sup>.

---

<sup>88</sup> CÚJAR y Cols. Óp. Cit, p. 31

- Producción textual

**Tabla 9.** Clasificación de las respuestas dadas por los niños de Transición 3, de la Institución Educativa Normal Superior de Popayán, en la actividad de producción textual, antes y después de participar en un trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga durante el año 2007.

EVALUACIÓN ANTES DE LA PARTICIPACIÓN EN EL TRABAJO CONJUNTO								
SUPERESTRUCTURA TEXTUAL	Nº	%						
No realiza la actividad	2	9.1%						
Prescripción	0	0%						
Combinación Carta – Narración	0	0%	CLASIFICACIÓN DE LAS RESPUESTAS		SI	%	NO	%
Narración	8	36.4%	Retoma cuento fuente	8	36.3%	0	0%	
Descripción	7	31.8%	Retoma cuento fuente	5	22.7%	2	9.1%	
Carta	5	22.7%	Incluye saludo	1	4.5%	4	18.2%	
			Incluye contenido	5	22.7%	0	0%	
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>	Incluye despedida	0	0%	5	22.7%	
			Cumple el propósito	Explícitamente	0	0%	5	22.7%
				Implícitamente	5	22.7%	0	0%
			Asume el papel de Choco como enunciador y lo mantiene a lo largo de la producción	4	18.2%			
			Asume el papel de Choco como enunciador, pero no lo mantiene a lo largo de la producción	1	4.5%			
			Reconoce a la Señora Oso como enunciatario y lo mantiene a lo largo de la producción.	4	18.2%			
			Reconoce a la Señora Oso como enunciatario, pero no lo mantiene a lo largo de la producción.	1	4.5%			
			Necesita apoyo del evaluador	5	22.7%	0	100%	

EVALUACIÓN DESPUÉS DE LA PARTICIPACIÓN EN EL TRABAJO CONJUNTO								
SUPERESTRUCTURA TEXTUAL	Nº	%						
No realiza la actividad	1	4.5%						
Prescripción	1	4.5%						
Combinación Carta – Narración	6	27.2%	CLASIFICACIÓN DE LAS RESPUESTAS		SI	%	NO	%
Narración	0	0%	Retoma cuento fuente	0	0%	0	0%	
Descripción	0	0%	Retoma cuento fuente	0	0%	0	0%	
Carta	14	63.6%	Incluye saludo	0	0%	14	63.6%	
			Incluye contenido	14	63.6%	0	0%	
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>	Incluye despedida	1	4.5%	13	59.1%	
			Cumple el propósito	Explícitamente	13	59.1%	1	4.5%
				Implícitamente	1	4.5%	13	59.1%
			Asume el papel de tigre como enunciador y lo mantiene a lo largo de la producción	13	59.1%			
			Asume el papel de tigre como enunciador, pero no lo mantiene a lo largo de la producción	1	4.5%			
			Reconoce al ratón como enunciatario y lo mantiene a lo largo de la producción.	13	59.1%			
			Reconoce al ratón como enunciatario, pero no lo mantiene a lo largo de la producción.	1	4.5%			
			Necesita apoyo del evaluador	1	4.5%	13	59.1%	

Dado que en la actividad de producción textual se les pidió a los niños escribir una carta, esperando que siguieran la superestructura de dicho tipo de texto, se pudo apreciar un cambio importante entre aquellos que lograron realizar la tarea en la evaluación inicial (22.7%) y aquellos que lo hicieron en la evaluación final (63.6%). Además, después del trabajo conjunto, los preescolares tuvieron en cuenta, en mayor cantidad el propósito explícito, al igual que el mantenimiento del enunciador y enunciatario. Los aspectos nombrados se muestran en la producción del **Niño N°2**:

*N: “¿Me puedes disculpar pequeño amigo? ¿Me puedes dar una oportunidad? Lo lamento por haberte tu castillo. Lo he reconstruido de nuevo, ¿me podrías dar una disculpa? Por favor. ¿Podríamos ser amigos de nuevo?, quiero que seamos amigos de nuevo. Lo lamento mucho, pero mucho. ¿Podríamos ser amigos de nuevo? Hasta ahí”.*

Debido a que algunos de los niños evaluados durante la actividad de producción textual, no hicieron uso exclusivo de la superestructura narrativa o de la del texto tipo carta, fue necesario crear una nueva categoría que incluyera a los escolares que las emplearon de forma combinada. Cabe destacar que dicha situación no se presentó en la evaluación inicial. El siguiente ejemplo es propio de una producción en la que se emplean simultáneamente los tipos de superestructura mencionados:

#### **Niño 8**

*N: “Ratón, ¿me perdonas? Y si tigre, gracias, y se fueron a su casa y se ponieron a cocinar un bizcocho, después el ratón estuvo muy feliz. Después dijo el ratón puedo cocinar un bizcocho y el tigre le respondió, si, ¿me prestas un plato? Y el tigre le respondió, si gracias. Eso no más”.*

De igual forma es importante considerar un único caso en el cual el niño planteó situaciones para condicionar la conducta de otro. Dicho hallazgo se denominó prescripción y se incluyó como nueva variable de análisis. La siguiente producción ejemplifica lo dicho:

#### **Niño 4**

*“Pedirle perdón al tigre. Que le regale un regalo. Que lo quiera mucho, que lo felicite, que le traiga muchos regalos, que no es con otro niño pequeñito, que no peleen mucho y que se quieran, que le traigan muchas cosas, traerle cepillo, que lo alegre, que le de muchos besos, que le traiga un anillo, que le traiga un borrador, que lo alegre mucho, que le traiga un anillo, una grabadora, que le haga una casita,*

*para que viva con el león, que le alegre mucho, para que vivamos juntos, que le traiga muchas cosas, le traiga comida, pa que se alegre. Que le traiga asientos para que vivan juntos, para que nazca la mamá, que vivan juntos todos, que le traiga uvas, y que lo alegre mucho, que le traiga un borrador y un lápiz, que le traiga muchos juguetes, que le traiga ositos y los títeres y pelotas. Que le traiga un tambor, que le traiga un borrador, que le alegre mucho, que le traiga muchas cosas y que lo felicite y le de muchos besos. Que le haga una casita para que vivan juntos, que vivan juntos, que lo alegre mucho, que le traiga cuadernos, borradores, muchos muñequitos. Que la venga a felicitar la mamá, al hijo y al osito y al tigre, para que vivan juntos siempre... Listo."*

Otro aspecto a mencionar fue la disminución del número de preescolares que necesitó apoyo del evaluador para llevar a cabo su producción textual. Por ejemplo en la evaluación inicial, todos los estudiantes que lograron producir la carta requirieron algún tipo de apoyo (5), mientras que al finalizar la propuesta, sólo un estudiante de los que realizaron la tarea, precisó de ayuda, lo que permite evidenciar un mayor conocimiento de la carta como tipo de texto, así como unas mayores competencias en la producción textual, siendo capaces de situarse como autores, de asumir el papel de un enunciador, de reconocer la figura de un enunciatario y seleccionar ciertas estructuras lingüísticas que les permitan cumplir un propósito comunicativo. Esta afirmación concuerda con lo planteado por Tovar (2005)<sup>89</sup>.

El hecho que los preescolares sean capaces de crear producciones tales como la carta puede indicar posiblemente, cómo incluso antes de conocer y saber usar el sistema alfabético, generan mensajes significativos que implican una forma particular de pensamiento, expresión y comunicación a partir del contacto activo con el mundo y no deben ser confundidos con su capacidad de grafiar sus propias ideas. Se aprecia cómo elaboran textos mucho más amplios y más complejos, siempre que alguien los grafíe por ellos, es decir que puedan dictar su texto a un

---

<sup>89</sup> TOVAR. Óp. Cit., p. 19

secretario a su disposición que transcriba fielmente el texto sin buscar corregirlo. Lo anterior se asemeja con lo expuesto por autoras como Tovar (2005)<sup>90</sup> y Ferreiro (1986)<sup>91</sup>.

Los avances que se pudieron encontrar en la actividad en mención, posiblemente se debieron a la puesta en marcha del trabajo conjunto dentro del aula de clase, en el cual se crearon situaciones dirigidas a un contexto en particular, para promover la producción textual, tanto individual como grupal, con apoyo de posibles “secretarios”.<sup>92</sup>

---

<sup>90</sup>Ibíd., p.19

<sup>91</sup> FERREIRO. Óp. Cit, p.35

<sup>92</sup> CÚJAR y cols, Óp. Cit, p.31

#### 4.2.3. FUNCIONALIDAD DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

**Tabla 10.** Distribución de las respuestas dadas por los niños de Transición 3, pertenecientes a la Institución Educativa Normal Superior de Popayán, antes y después de participar en un trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga durante el año 2007, con respecto a la función social que le otorgan a la Lectura y la Escritura.

EVALUACIÓN ANTES DE LA PARTICIPACIÓN EN EL TRABAJO CONJUNTO				
ITEMS	PARA QUE SIRVE LEER		PARA QUE SIRVE ESCRIBIR	
Reconoce su función social	13	59.1%	14	63.6%
No reconoce la función social	9	40.9%	8	36.4%
No sabe, no responde	0	0%	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

EVALUACIÓN DESPUÉS DE LA PARTICIPACIÓN EN EL TRABAJO CONJUNTO				
ITEMS	PARA QUE SIRVE LEER		PARA QUE SIRVE ESCRIBIR	
Reconoce su función social	20	90.9%	17	77.3%
No reconoce la función social	2	9.1%	4	18.2%
No sabe, no responde	0	0%	1	4.5%
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

En la tabla anterior se observó un incremento notable en la cantidad de niños que reconocieron la función social de la lectura (90.9%) con respecto al 59.1% encontrado previo a la propuesta de trabajo conjunto.

Se asumió dentro del grupo de los niños que reconocieron de manera adecuada la función de la lectura a quienes refirieron una situación concreta de práctica lectora, o establecieron una relación de ésta con contextos de aprendizaje, tal como se ejemplifica en los siguientes casos respectivamente:

**Niño 7**

E: *"Muy bien. ¿Para qué crees que sirve leer?"*

N: *"Para hacer dormir".*

**Niño 20**

E: *"Tú, ¿para qué crees que sirve leer?"*

N: *"¿Leer?... para aprender muchas cosas, para que pase a primero, para que no lo echen del salón, porque si no, no sabe nada"*

En cuanto a la pregunta *¿Para qué sirve escribir?*, los evaluados lograron identificar en mayor proporción (77.3%) la funcionalidad de la escritura en relación con lo arrojado en la evaluación inicial (63.6%). Al igual que en el caso de la lectura, se incluyó en este grupo aquellos niños que hicieron alusión a situaciones concretas de prácticas escritoras o la asociaron a contextos de aprendizaje. Lo mencionado anteriormente puede apreciarse en los siguientes ejemplos respectivamente:

**Niño 2**

E: *"Y ¿para qué crees que sirve escribir, entonces?"*

N: *"Para que la mamá lea lo que has escrito y te diga muy bien".*

**Niño 6**

E: *"¿Para qué crees que sirve escribir?"*

N: *"Uno aprende a escribir, cuando va a escribir algo así como una carta, uno ya sabe escribir, si no, no puede escribir".*

Aunque se puede observar un incremento en el número de niños que reconocieron alguna función social de la lectura y la escritura, el avance más notable fue para la primera de éstas, lo cual puede deberse posiblemente al mayor contacto de los preescolares con prácticas lectoras y a las experiencias con hábitos de lectura en los diferentes ambientes en los que se desenvuelven.

Dentro del ítem “No reconoce la función social de la lectura y la escritura”, se tomaron aquellos casos en los cuales los evaluados se limitaron a responder “para leer- escribir”, o las asociaron al código, es decir que se ciñeron únicamente a la representación gráfica de los grafemas, este último aspecto se ve reflejado en este ejemplo:

**Niño 11**

E: “*para qué crees que sirve escribir*”

N: “*para... para hacer letras y leer*”

Es evidente el incremento en la proporción de niños que logró identificar la función social de la lectura y la escritura posterior al trabajo colaborativo, debido posiblemente a la práctica de éstas, no solo de forma individual, sino también por el contacto con personas que hacen uso frecuente de las mismas. Esto podría incidir en la conciencia que los menores desarrollan acerca de la utilidad que tiene el lenguaje escrito, lo que a la vez les permite avanzar a nivel comunicativo y social, como lo menciona Jolibert (2000)<sup>93</sup>, Goodman (1992)<sup>94</sup>, Galleli (1996)<sup>95</sup>, Massone<sup>96</sup> y Tovar (2005)<sup>97</sup>.

Las mejores habilidades con que cuentan los preescolares quizá se deban al acercamiento con diversos contenidos de lectura y escritura (ya sea implícitos o explícitos), abordados a lo largo de la propuesta de trabajo conjunto<sup>98</sup>, gracias a lo cual los menores hayan podido reconocer el fin comunicativo del lenguaje escrito, así como la influencia de éste en su esfera social.

---

<sup>93</sup> JOLIBERT. Óp. Cit, p.41

<sup>94</sup> DUQUE. Óp. Cit, p. 43

<sup>95</sup> GALLELI. Óp. Cit, p.50

<sup>96</sup> MASSONE. Óp. Cit, p. 43

<sup>97</sup> TOVAR. Óp. Cit, p.19

<sup>98</sup> CÚJAR y cols. Óp. Cit, p.31

## 5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se establecen relaciones entre los resultados encontrados en este proyecto y algunos arrojados por otros estudios, a nivel internacional, nacional y local. Algunos antecedentes dan cuenta de evaluaciones de lectura y escritura aplicadas a diferentes poblaciones y otros refieren valoraciones previas y posteriores a una intervención. Para la discusión con los primeros, se consideran sólo los resultados de la evaluación final de este trabajo, mientras que para la discusión con los segundos, se tienen en cuenta los datos obtenidos a partir de la comparación de las dos valoraciones.

Un primer aspecto a tener en cuenta, es el reconocimiento que hacen los niños de diferentes tipos de texto. Con respecto a esto, en el estudio realizado por Rodríguez y Niño (2000)<sup>99</sup>, con estudiantes de grados iniciales de educación básica primaria del Valle del Cauca, se encontró que los tipos de texto más reconocidos por su nombre fueron el volante (13.2%), el cuento (11.3%) y la receta (7.5%). Por el contrario, en la presente investigación, se observó que los preescolares, al finalizar la propuesta conjunta entre una maestra y una fonoaudióloga, identificaron por su nombre con mayor facilidad el cuento (72.7%) y la carta (68.9%); en menor proporción lo hicieron con la receta (18.2%). En cuanto al volante, ninguno de los niños de Transición 3 de la Normal Superior de Popayán, pudo identificarlo por su nombre, diferente a lo arrojado en el estudio realizado en la Universidad del Valle.

---

<sup>99</sup> RODRÍGUEZ. Óp. Cit, p. 25

Es importante resaltar que, el porcentaje de niños de esta investigación que reconoció por su nombre los textos presentados fue mayor que el de los niños de grados iniciales del departamento del Valle, aún considerando que dicho grupo poblacional cursaba primero, segundo o tercero de educación básica, mientras que los niños evaluados en este trabajo cursaban el nivel preescolar.

Otro aspecto a analizar, fue el reconocimiento de la función social de cada texto presentado durante el proceso de evaluación. En la investigación realizada en la Universidad del Valle<sup>100</sup>, se encontró que los tipos textuales a los que los niños le reconocieron su función fueron: el cuento con el 12.2%, seguido de la receta y la tarjeta con 2.8% para cada uno, mientras que a la carta y al volante, los escolares evaluados no lograron asignar correctamente la funcionalidad. Al comparar estos datos con los arrojados en el presente estudio, se evidenciaron mayores capacidades de los niños de la Institución Educativa Normal Superior de Popayán en esta tarea. A pesar de que el cuento fue uno de los tipos textuales, del que menos evaluados (22.7%) reconocieron su función social al final de la propuesta conjunta, se trató de un porcentaje mayor que el observado en la población evaluada en el departamento del Valle (12.2%).

Rodríguez y Niño (2000)<sup>101</sup> consideran que factores tales como la historia escolar, y las experiencias sociales contribuyen en mayor o menor medida a la identificación que los niños puedan hacer de los diferentes tipos textuales y de la función social de cada uno de éstos. En este sentido, las situaciones experimentadas por los preescolares durante su participación en la propuesta de trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga, pudieron haber incidido de manera positiva en las habilidades mencionadas.

---

<sup>100</sup> Ibid., p.25.

<sup>101</sup> Ibid., p.25

En cuanto a los datos obtenidos en la evaluación final, se pudo evidenciar que del 100% de los niños de Transición 3 evaluados, el 90.9%(20) realizó la tarea de anticipación empleando la superestructura textual narrativa, porcentaje muy superior al encontrado en la investigación desarrollada en el Valle<sup>102</sup>, en la que sólo el 0.4% tuvo una conducta similar, la población restante planteó ideas sueltas (48.2%), realizó una descripción (17%) y narró más de una idea (10.6%), respuestas que no se evidenciaron en los preescolares de la Normal Superior.

Es importante considerar que las autoras del estudio desarrollado en la Universidad del Valle, refieren que la falta de resultados positivos en esta actividad se debió posiblemente a la interacción que hizo el evaluador con el niño, pues en algunos casos la consigna se vió apoyada de preguntas como: ¿y qué más ves? o dando características de los personajes, situación que no se presentó en este trabajo.

Por otro lado, podría decirse que para la renarración del cuento “El tigre y el ratón” la mayoría de los niños (95.4%) mencionó todos o algunos de los eventos centrales del texto. Contrario a lo anterior, sólo el 11.7% de los niños evaluados en el estudio realizado en el departamento del Valle<sup>103</sup> renarró el texto que se les leyó retomando las acciones del cuento.

Rodríguez y Niño (2000)<sup>104</sup>, encontraron que durante la renarración, un bajo porcentaje de niños se basó en las imágenes (6.4%), comparado con el 95.5% encontrado en la evaluación final del presente estudio, otorgando en este último caso una mayor importancia a los elementos que el texto brindaba. El 12.8% de la

---

<sup>102</sup> Ibid, p. 25

<sup>103</sup>Ibid., p.25

<sup>104</sup> Ibid., p.25

población estudio de las citadas autoras realizó una narración diferente a la contenida en el texto fuente, mientras que en esta investigación el 72.7% de los niños agregó información no real pero relacionada con la historia. En la investigación de la Universidad del Valle se encontró un mayor porcentaje de escolares que no realizó la actividad (29.8%), con relación al 0.5% de niños de Transición 3 que tuvieron una conducta similar. Igualmente, tales autoras refirieron que la realización de esta tarea se apoyó principalmente en las imágenes, sin tenerse en cuenta la sucesión cronológica de las mismas, pero sí incluyendo vivencias familiares y adaptando la narración al vocabulario. Lo anterior se asemeja a lo encontrado en el grupo de preescolares de este proyecto, aunque cabe resaltar que éstos tuvieron en cuenta la secuencialidad de los eventos, en la mayoría de ocasiones.

En cuanto al nivel de aprendizaje del sistema de escritura, de los niños de primer grado de enseñanza básica, pertenecientes a instituciones educativas de Colima y Villa de Álvarez, evaluados por Hernández (1995)<sup>105</sup>, el 55% utilizó grafías convencionales, el 18% empleó garabatos o dibujos, el 24% combinó grafías con pseudografías y sólo el 3% estableció correspondencia entre sílaba y grafía, mientras que en la presente investigación, ninguno de los niños que terminaba el nivel preescolar usó el garabateo y las pseudoletas, y se evidenció un mayor porcentaje de niños que logró asociar la pauta sonora a la cadena de grafías (36.4%) con relación al estudio citado.

Los avances encontrados en el presente trabajo pueden deberse a la puesta en marcha de estrategias empleadas durante la propuesta conjunta, como el uso de palabras de referencia para la codificación de términos desconocidos, situación

---

<sup>105</sup> HERNÁNDEZ. Óp. Cit, p. 17

que no se dió en la investigación de Colima en la cual se favoreció solamente el copiado y la coordinación fina.

Por otra parte, Hurtado (2002)<sup>106</sup>, quien evaluó el aprendizaje del sistema de escritura antes y después de un proceso de intervención pedagógica, encontró un incremento en la relación que los escolares establecían entre los sonidos y la cadena de grafías, situación similar a lo observado en los niños evaluados en la presente investigación. Por ejemplo, los menores de la Normal de Copacabana se plantearon en mayor cantidad la hipótesis silábico- alfabética pasando de 4.2% (2) a 12.7% (6), de igual forma la alfabética de 10.6% (5) a 85.1% (40). Así mismo, al comparar la evaluación inicial y final en este estudio, los niños se plantearon la hipótesis silábica-alfabética en mayor porcentaje, pasando de 0% a 18.2% (4) y la hipótesis alfabética, en igual proporción.

Los menores evaluados por el mencionado autor evidenciaron un mayor progreso en lo que refiere al nivel de aprendizaje de sistema de escritura. Lo anterior posiblemente se deba a que ellos estaban terminando su segundo año de escolaridad, mientras que los niños de la Normal Superior de Popayán apenas estaban terminando su primer año al momento de la evaluación final. Además, es válido resaltar que los estudiantes de Copacabana llevaban dos años participando en la estrategia de trabajo por proyectos, contrario a los preescolares del presente trabajo, quienes sólo tenían un año de participar en una propuesta conjunta que incluía esa estrategia.

Otra de las actividades evaluadas, después del trabajo conjunto, fue la de producción textual de una carta, tarea de la que se obtuvo que el 63.6% (14) de

---

<sup>106</sup> HURTADO. Óp. Cit, p.27

los niños cumplió con la consigna. Estos resultados coinciden con la investigación realizada por Teberosky (1993)<sup>107</sup>, pues esta autora mostró que los niños lograron producir un texto informativo que conservaba los rasgos propios de dicho tipo textual, después de haber analizado algunos ejemplares del mismo. Es necesario precisar que los escolares evaluados por dicha autora desarrollaron diversas y constantes actividades de producción textual, lo que probablemente incidió de manera positiva en los resultados arrojados en tal estudio, lo que se asemeja a lo ocurrido con la población del presente proyecto, la cual a lo largo de año lectivo participó de una serie de actividades para favorecer las habilidades escritas, entre ellas la producción textual, dentro del marco de la propuesta conjunta entre una maestra y una fonoaudióloga.

El 77.3% (17) de los preescolares, de la Institución Educativa Normal Superior de Popayán, reconoció alguna función social de la escritura durante la evaluación final, incluyendo en sus respuestas situaciones concretas de prácticas escritoras como *“para que mamá lea lo que has escrito y te diga muy bien”* (**Niño 2**) al igual que de aprendizaje *“para que aprenda mejor y le pueda ganar a los niños en aprender”* (**Niño 21**). Por su parte en el estudio realizado en la Universidad del Valle<sup>108</sup> se encontró que el 68.2% reconoció las funciones escolares de la escritura, el 14% las funciones sociales de la misma, el 7.5% aportó otras razones y sólo el 10.3% dijo no saber.

Si bien es cierto que al final de la intervención los resultados fueron mejores que los encontrados en la evaluación inicial realizada a los niños pertenecientes a la Institución Educativa Normal Superior de Popayán, éstos no superan los arrojados por el estudio de las autoras Rodríguez y Niño (2000) en cuanto a la función

---

<sup>107</sup> TEBEROSKY, Óp. Cit, p.23

<sup>108</sup> RODRÍGUEZ. Óp. Cit, p.25.

otorgada a la escritura. Vale la pena aclarar que en este proyecto se considera que las experiencias escolares son igualmente prácticas sociales, por lo tanto fue necesario tomar como referencia la sumatoria de las funciones escolares y sociales reconocidas por los niños del estudio del Valle, al momento de establecer la comparación.

## 6. CONCLUSIONES

A partir del análisis de los resultados obtenidos en esta investigación, se presentan las siguientes conclusiones:

- Con base en la comparación de las evaluaciones realizadas al inicio y final de la propuesta conjunta entre una maestra y una fonoaudióloga, es evidente una mayor identificación por el nombre de los diferentes tipos de texto, así como el reconocimiento de la función social que cada uno de estos cumple.
  
- La superestructura de la narración es la más empleada por los preescolares en la actividad de anticipación del contenido de un cuento a partir de su título y la imagen de la portada, tanto en la evaluación inicial como final, aunque en ésta última en mayor proporción, lo cual revela una mayor apropiación, por parte de los niños, de la estructura narrativa.
  
- En lo concerniente a la renarración, se observa un incremento considerable de los menores que identificaron los eventos centrales del cuento leído y que incluyeron en su producción expresiones retomadas del texto fuente, con relación a la evaluación realizada antes del trabajo conjunto, evidenciando una mayor capacidad de comprensión de los textos narrativos.

- En la actividad de producción textual, los evaluados organizaron su discurso en la superestructura esperada (carta), atendiendo algunos aspectos tales como: asumir el papel de enunciador, reconocer la figura del enunciatario, cumplir con el propósito de producción planteado, entre otros, en mayor proporción que al inicio de la propuesta. Lo anterior evidencia que los niños han participado previamente en situaciones de producción de textos como la carta, en el marco del trabajo conjunto entre la maestra y la fonoaudióloga.
  
- En cuanto al aprendizaje del sistema de escritura, se destaca que algunos niños empiezan a establecer una relación entre la pauta sonora y la cadena de grafías, competencia que no tenía ningún niño en la evaluación inicial. Dicho avance posiblemente se deba a que los niños han acumulado mayor número de experiencias con respecto al aprendizaje del lenguaje escrito, lo cual les permite tener un mejor conocimiento del sistema de escritura convencional.
  
- Al finalizar la propuesta conjunta, se destaca que para las actividades de renarración y producción textual, los preescolares requirieron en menor medida del apoyo del evaluador, lo que muestra mayor autonomía de los niños en la realización de tareas que impliquen la puesta en juego de sus saberes sobre lectura y escritura.
  
- Se observa un incremento notable en la cantidad de niños que reconocen algunas funciones sociales de la lectura y la escritura. Lo anterior puede deberse a que los preescolares participaron en prácticas lectoras y escritoras con sentido durante la propuesta conjunta entre una maestra y una fonoaudióloga.

- Se puede inferir que el trabajo conjunto desarrollado entre una maestra y una fonoaudióloga en el grupo transición 3 de la Normal Superior de Popayán, podría haber incidido positivamente en el aprendizaje de la lectura y la escritura por parte de los preescolares.

## 7. RECOMENDACIONES

A continuación se presentan algunas recomendaciones que se derivan de los resultados obtenidos y en las conclusiones ya mencionadas.

- Para favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura en los grados iniciales convendría tener en cuenta el desarrollo de estrategias metodológicas que retomem los lineamientos teóricos avalados actualmente por el Ministerio de Educación Nacional tales como las desarrolladas durante la propuesta conjunta.
- Promover el desarrollo del trabajo colaborativo el fonoaudiólogo y el docente en el ámbito escolar, dado que los hallazgos de esta investigación evidencian mayores competencias a nivel lector y escrito en los preescolares posiblemente por la propuesta implementada.
- A partir de este estudio se podrían proponer algunas recomendaciones generales para que los padres de familia apoyen desde el hogar, el aprendizaje de la lectura y la escritura permitiendo que los niños participen en prácticas extracurriculares significativas.
- Realizar procesos de investigación que permitan reflexionar sobre propuestas innovadoras en lectura y escritura, que incluyan la participación del fonoaudiólogo. Dichas propuestas podrían convertirse en posibles modelos de intervención a nivel grupal.

- Es importante respetar los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños, así como reconocer sus niveles de respuesta, con lo cual se permita la construcción de significado.
- Debido a los resultados favorables encontrados en la presente investigación, el trabajo por proyectos de aula, podría ser implementado en las instituciones educativas, a fin de contribuir favorablemente en los procesos de aprendizaje a nivel lector y escrito.

## BIBLIOGRAFÍA

1. BAUTISTA, Paola y PERAFÁN, Isabel. Caracterización de las prácticas de enseñanza de la lectura que desarrollan los docentes en el nivel preescolar de las instituciones educativas oficiales del municipio de Popayán 2005. Popayán- Cauca, 2005. Trabajo de grado (Fonoaudiología) Universidad del Cauca. Facultad Ciencias de la Salud. Programa de Fonoaudiología. p.43.
2. BRAVO, Gladys. Función social de la lengua escrita. En: La Educación en nuestras manos. Santa Fé de Bogotá. N° 44. Marzo de 2008. [Artículo de Internet] [www.lenguaweb.info](http://www.lenguaweb.info) (Consultado Junio 11 de 2008)
3. BRAVO, Luis y otros. La alfabetización inicial: Un factor clave del rendimiento lector. Investigación FONDECYT #1010169. En: Foro educativo. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica, 2003 Chile. p. 3-20.
4. CAMPS citado por PELIZZA, Luisa & cols. Las funciones sociales de la lengua escrita en la alfabetización inicial. Dpto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, UNRC... p.3-17.
5. COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR – ICFES. Pruebas SABER 2003: Marco de interpretación de resultados. Santa Fé de Bogotá: febrero de 2006. [Artículo de Internet] [www.menweb.mineducacion.gov.co](http://www.menweb.mineducacion.gov.co) (Consultado Octubre de 2008)
6. COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR – ICFES. Grupo de evaluación de la educación básica y media. Santa Fé de Bogotá: febrero de 2006. [Artículo de Internet] [www.icfes.gov.co](http://www.icfes.gov.co) (Consultado Octubre de 2007)

7. COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR – ICFES. Pruebas SABER 2005: Marco de interpretación de resultados. Santa Fé de Bogotá: febrero de 2006. [Artículo de Internet] [www.menweb.mineducacion.gov.co](http://www.menweb.mineducacion.gov.co). (Consultado Febrero 07 de 2008)
8. COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Educación Preescolar: Ley 115 de 1994. Santa Fé de Bogotá: El Ministerio, Febrero 26 de 2008. [Artículo de Internet] [www.menweb.mineducacion.gov.co](http://www.menweb.mineducacion.gov.co). (Consultado Mayo de 2008)
9. COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares. Preescolar: Lineamientos Pedagógicos, Niveles de educación Formal. Bogotá: El Ministerio, 1998. p. 17-97
10. COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución 2343 de Junio de 1996: Indicadores de logros curriculares para el conjunto de grados del nivel preescolar. Santafé de Bogotá: El Ministerio, 1996. [Artículo de Internet] [www.menweb.mineducacion.gov.co](http://www.menweb.mineducacion.gov.co). (Consultado Mayo de 2008)
11. CONDEMARIN, Mabel y otros. Madurez Escolar “Manual de evaluación y desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje escolar”. Santiago de Chile: Andrés bello, 1981. p. 13 – 14.
12. CORRAL, Ana María. El aprendizaje de la lectura y escritura en la escuela infantil. En: Revista Didáctica. Madrid. (1997). p.67-93.
13. CÚJAR, Claudia Viviana y otros. 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. Popayán- Cauca: 2007. Trabajo de Grado (Fonoaudiología). Universidad del Cauca. Facultad Ciencias de la Salud. Programa de Fonoaudiología. p.43-45, 52-90.

14. CHOIS, Pilar. La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en un grupo de preescolar mediante el trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga. Popayán- Cauca, 2006. Universidad del Cauca. Facultad Ciencias de la Salud. Programa de Fonoaudiología. p.2-8.
15. DANE. Censo general del 2005: Datos estadísticos por sexo. Dirección de Censos y Demografía. Dirección de Metodología y Producción Estadística. Marzo de 2007. [Artículo de Internet] [www.dane.gov.co](http://www.dane.gov.co) (Consultado Octubre de 2007)
16. DUQUE, Claudia Patricia. Conciliando el aprendizaje formal e informal de la lectura emergente en contextos escolares. En: Revista Colombiana de Psicología (Abril- Junio 2006); p.125-129. [Artículo de Internet] [www.humanas.unal.edu.co](http://www.humanas.unal.edu.co) (Consultado Julio de 2007)
17. FERREIRO, Emilia. La representación escrita del lenguaje y el proceso de alfabetización. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1986. p.9-25.
18. Ferreiro, Emilia. Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México: Colección Popular Fondo de Cultura Económica, 2002. p.36
19. GALLELI, Graciela. Los CBC en la escuela- Nivel Inicial. Contenidos Básicos comunes para el Nivel Inicial. Argentina. Ed: Ministerio de Educación de la Nación, 1996. [Artículo de Internet] [www.lenguaweb.info](http://www.lenguaweb.info) (consultado en Junio de 2008)
20. GONZÁLES, Lesvia Marina. Proceso de construcción de la lengua escrita en niños preescolares trujillanos. Ágora-Trujillo, Enero-Junio 2003. [Artículo de Internet] [www.saber.ula.ve](http://www.saber.ula.ve) (consultado en Junio 04 de 2008)
21. HERNÁNDEZ, Xochilt Minerva. Evaluación de la aplicación de actividades de lengua escrita en el programa de educación preescolar 1981 y los resultados de los niños. México: Junio de 1995. Trabajo de grado. p. 7-127.

22. HURTADO, Rubén Darío & Cols. Lectura y escritura en la infancia. “Estrategias pedagógicas para facilitar su construcción”. Copacabana-Antioquia: Ed. L&V Impresores, 2003. p.151-158.
23. HURTADO, Rubén Darío. El recuento, el resumen y las preguntas: estrategias didácticas para mejorar la comprensión de lectura. Antioquia: Universidad de Antioquia, 2005. [Artículo de internet] [www.revistalenguaje.univalle.edu.co](http://www.revistalenguaje.univalle.edu.co) (Consultado Abril de 2008)
24. HURTADO, Vergara Rubén Darío. ¿Cómo construyen los niños (as) la escritura? Universidad de Antioquia... [Artículo de Internet] [www.lenguaweb.info](http://www.lenguaweb.info) (consultado en Junio 04 de 2008)
25. JARAMILLO, Adriana y NEGRET, Juan Carlos. La construcción de la lengua escrita en el grado cero. Santa Fe de Bogotá: Ministerio de educación Nacional, 1991. p. 7 – 11.
26. JOLIBERT, Josette & otros. Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula. Providencia Santiago: Dolment estudio, 1998. p. 205.
27. KASZA, Keiko. Buenas Noches: El tigre y el ratón. Santa Fé de Bogotá: Ed. Norma, 1993. p.12-28.
28. MASSONE, Alicia y GONZÁLEZ, Gloria. Alfabetización académica: implementación de un dispositivo de intervención para la optimización de los procesos de comprensión lectora y producción textual en la educación superior. En: Revista Iberoamericana de Educación... N°46/3 (Mayo 25 de 2008). [Artículo de internet] [www.lenguaweb.info](http://www.lenguaweb.info) (Consultado Junio 04 de 2008)
29. NAYIBER Y SOLANO. Avances de la investigación: tendencias de la enseñanza de la escritura en Colombia, una mirada a los cuadernos de clase. Santa Fé de Bogotá, 2007. Tesis de grado (Licenciatura en pedagogía infantil). Universidad Javeriana. p. 2-4

30. NEMIROVSKY, Miriam. Como trabajar la lectura. [Artículo de Internet] <http://enebro.pntic.mec.es> (Consultado Abril de 2008)
31. OROZCO, Blanca Cecilia. El niño: científico, lector y escritor. Santiago de Cali: Centro de investigación en psicología, cognición y cultura, 2003. p. 50-55
32. PELIZZA, Luisa & cols. Las funciones sociales de la lengua escrita en la alfabetización inicial. Dpto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, UNRC... p.3-17.
33. PÉREZ, Mauricio. Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Santa Fé de Bogotá: Primera edición, febrero de 2003. [Artículo de internet] [www.icfes.gov.co](http://www.icfes.gov.co) ( Consulta Mayo de 2007)
34. REYES, Yolanda. La lectura en la primera infancia. Santa Fé de Bogotá Agosto 31 de 2005. p. 12-13, 21-27 [Artículo de Internet] [www.lenguaweb.info](http://www.lenguaweb.info) (consultado en Junio de 2008)
35. RINCÓN, Gloria. Entre textos: La enseñanza y aprendizaje de la comprensión de textos escritos en experiencias innovadoras de educación primaria del valle del Cauca. Santiago de Cali: Ed. Universidad del Valle, 2003. p.108.
36. ROCKWEL citado por PELIZZA, Luisa & cols. Las funciones sociales de la lengua escrita en la alfabetización inicial. Dpto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, UNRC... p.3-17.
37. RODRÍGUEZ, Gloria y NIÑO, Rosa María. Evaluación de la lectura y la escritura en los grados de las escuelas públicas de los sectores rurales y urbanos del Valle del Cauca. Santiago de Cali: Universidad del Valle, 2000. p. 58-70.

38. SANTIAGO, Álvaro. Estrategias de aprendizaje y enseñanza de la lectura... Universidad Pedagógica Nacional. [Artículo de Internet] [www.lenguaweb.info](http://www.lenguaweb.info) (consultado en Mayo de 2008)
39. SAUCEDO, Mónica. La lectura en la escuela de adultos: un espacio de identidad y resistencia. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). n.º 43/6 – 15 de agosto de 2007. Editorial: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). p. 2-6.
40. TEBEROSKY citado por PELIZZA, Luisa & cols. Las funciones sociales de la lengua escrita en la alfabetización inicial. Dpto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, UNRC... p.3-17.
41. TOLCHINSKY, Liliana y SANDBANK, Ana. Producción y reflexión textual: procesos evolutivos e influencias educativas. Barcelona: Edit. Anagrama, 1988 [Artículo de Internet] [www.univerxity.com](http://www.univerxity.com) (Consultado Noviembre de 2006)
42. TEBEROSKY citada por TOLCHINSKY, Liliana. Aprendizaje del Lenguaje escrito: Procesos evolutivos e implicaciones didácticas. Barcelona: Anthropos, 1993. p. 261 – 263.
43. TOVAR, Rosa María. El arte de crear escribiendo: la producción textual en niños de la primera etapa de educación básica. Estado de Carabobo. Venezuela: Ed. Universidad de Carabobo, Abril 25 de 2005. p.589-598.
44. URIBE, Luis. Epidemiología general. Santa Fé de Bogotá: Ed. Colección Educación Médica, Marzo de 2003. p. 43-70.
45. VARGAS, Jenny. Saberes que sobre lectura y escritura, tienen los niños que inician transición 3, en la Escuela Normal Superior de Popayán, en el año 2007. Popayán- Cauca: 2007. Trabajo de Grado (Fonoaudiología). Universidad del Cauca. Facultad Ciencias de la Salud. Programa de Fonoaudiología. p.40-41, 73, 77-99.

## ANEXOS

### ANEXO 1. FORMATO DE EVALUACION FINAL



UNIVERSIDAD DEL CAUCA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD  
PROGRAMA DE FONOAUDIOLÓGÍA

#### INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE LECTURA Y ESCRITURA EN NIÑOS PREESCOLARES

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad (a-m): \_\_\_\_\_

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

Antes de iniciar la prueba, registre los datos personales del niño y la fecha de evaluación, tanto en la hoja de respuestas como en el cassette.

#### 1. CONOCIMIENTO DE DIFERENTES TIPOS DE TEXTO

Conocimiento sobre portadores y tipos de textos: cuento, receta, carta, recorte de periódico, volante (ANEXO 1.1).

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

#### 2. LECTURA

##### 2.1. Anticipación

Se le mostrará la portada del cuento El Tigre y El Ratón, y se le leerá el título del cuento. A continuación se le preguntará: ¿Qué tipo de relación tienen los dos personajes de la portada?, ¿Por qué? Se le informará al niño(a) que el ratón y el tigre ahora son buenos amigos pero que antes ellos tenían un problema. Se le

pedirá al niño que cuente una historia en donde cuente qué pasó entre el tigre y el ratón.

## 2.2. Renarración

Luego se le dirá al niño: “Te voy a leer el cuento, y luego tú se lo vas a contar tal cual como yo te lo conté a otro niño que no lo conoce”.

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

## 3. ESCRITURA

### 3.1. Nivel de aprendizaje del sistema de escritura

En el anexo 1, estan dibujados los personajes y objetos del cuento: “El Tigre y el Ratón”, presente al niño el anexo y pidale escribir al frente de cada uno su nombre (ANEXO 1.2).

### 3.2. Producción textual

Pídale al niño que le dicte una carta, teniendo en cuenta la siguiente consigna: “El tigre le pide perdón al ratón, hagamos de cuenta que tú eres el tigre y me vas a contar lo que quieres que le escriba al ratón”.

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

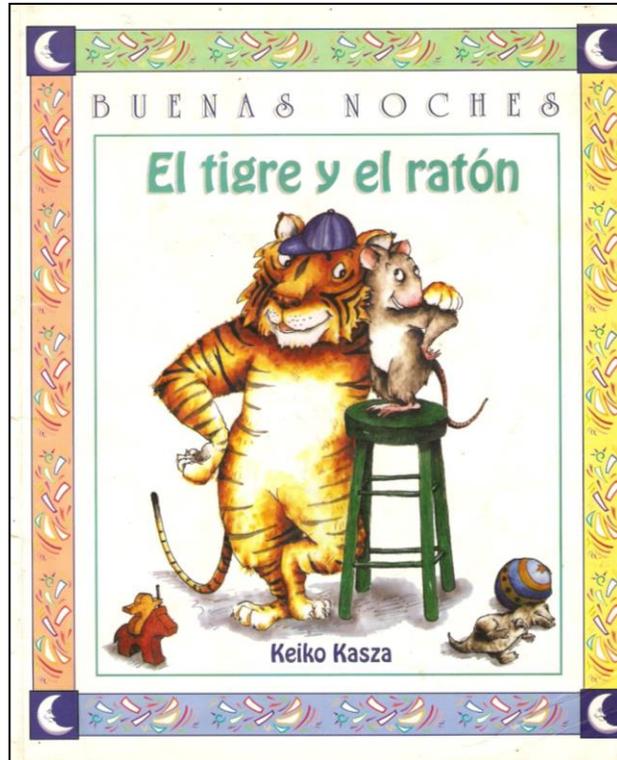
## 4. FUNCIONALIDAD DE LA LECTURA Y ESCRITURA

Finalmente pregúntele al niño:

- ¿Para qué crees que sirve leer?
- ¿Para qué crees que sirve escribir?

## ANEXO 1.1. TIPOS DE TEXTO

### 1. CUENTO



### 2. RECETA

**Esponjado de Fresa**

**Ingredientes:**

- 1 Caja de Gelatina Frutiño de Fresa.
- 1 Sobre de Baticrema.
- 1 Lata grande de leche condensada.
- 1/2 Libra de fresas.
- 2 Claras de huevo.
- 1 Taza de azúcar.

**Preparación:**

1. Prepare la Gelatina Frutiño según las instrucciones. 2. Vierta la gelatina tibia en la licuadora y licúela con las fresas. 3. Aparte prepare la Baticrema y mézclela con la leche condensada, las claras de huevo a punto de nieve y el azúcar. 4. Incorpore suavemente sobre esta mezcla el licuado de gelatina con fresas. 5. Vierta en un molde y refrigere por 3 horas. Sirva en porciones individuales y disfrute.

### 3. CARTA

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

Popayán, 20 Noviembre de 2007

Apreciado Amigo (a)

Nos une intrínsecamente la responsabilidad de construir un Caca para todos, y es por tal razón que me es propio resaltar su protagonismo e importancia en este proceso. Gracias a usted podremos juntos y de manera participativa intervenir de manera justa, diligente y oportuna los destinos de nuestro departamento.

Con usted sera posible disminuir la cifra del 60% de Cacaceros que viven en pesimas condiciones de vida.

Nuestros campesinos podran hacer que las politicas publicas de este problema de gobierno se materialicen consiguiendo la protección social básica con calidad humana. Con su apoyo disminuirémos la pobreza extrema, el hambre, la mortalidad infantil, la cobertura de la salud y la calidad de la educación.

Gracias a usted, con su decisión y apoyo podremos fortalecer socioeconómicamente el cacao, protegiendo nuestro patrimonio ambiental, para que el 55% del departamento continue siendo reserva forestal y disfrutaremos de un medio ambiente apto para todos.

Mi propuesta, es su propuesta, sus necesidades son mi preocupación, el departamento nos necesita así que Dios le bendiga por aximír sus obligaciones de ciudadano y gracias por construir un Caca para todos, con nuestro programa de gobierno.

*Eduardo José Cortales*  
Eduardo José Cortales  
Candidato a la gobernación

### 4. NOTICIA

**Bioética** Dos mil siete, «el año de la vida»

Ramón Córdoba Palacio, MD  
elpulso@elhospital.org.co

«Vamos a hacer del 2007 el año de la vida...», así lo proclamó en su mensaje de fin de año el doctor Álvaro Uribe Vélez, Presidente de la República, desde la martirizada Bojayá, y agregó, según lo registra la prensa: «[...] repudiamos el delito y el crimen, hasta que derrotemos el crimen, hasta que muera el crimen para que viva la vida».

Qué grato que en esta época histórica de destrucción y muerte el Primer Mandatario del país proclame públicamente su adhesión a la vida y el repudio al delito y al crimen, hasta derrotar "el crimen". Su mensaje es una luz de esperanza para quienes pública y privadamente hemos defendido la vida en todas sus manifestaciones, y especialmente

a la vida que se manifiesta en el ser humano en todas las etapas de su desarrollo.

Y esta decisión del Presidente de la República fue lanzada poco tiempo después de que la Corte Constitucional en un fallo con muchos vacíos, inclusive legales, despenalizó el crimen del aborto voluntario, poniendo el valor de la vida por debajo del deseo de la madre, o del de la salud de ésta o de la del niño. Insisto, despenalizó el crimen del aborto porque el hecho de que la ley tolere un acto no hace dicho acto éticamente aceptable, no le quita el carácter intrínseco de crimen. La Real Academia de la Lengua Española define como crimen: « [m.] Acción voluntaria de matar o herir gravemente a una persona». Y matar voluntariamente y sobre seguro "a una persona", es lo que ejecuta quien realiza un aborto y la madre que consiente en ello.

La discusión de si es vida humana o no, recurso sofista al que acuden quienes tienen mentalidad abortista, carece de bases sólidas, porque tanto la historia como la biología nos enseñan que desde cuando el género humano existe el resultado natural de la fecundación de un óvulo por un espermatozoide de seres de este género es siempre un ser humano, ontológicamente una persona, desde el momento mismo de la fecundación, y que no hay en la evolución de su desarrollo cambio de especie. También está demostrada la autonomía teleológica de ese nuevo ser que sólo necesita, como todo ser vivo, el ambiente propicio para alcanzar su madurez, hecho demostrado científicamente incluso por los métodos de reproducción asistida.

Sin embargo, y en notable contraste con la manifestación del señor Presidente, poco tiempo antes el Ministerio llamado de

la Protección (¿?) Social estuvo muy ocupado en reglamentar científicamente cómo se debía llevar a cabo el crimen del aborto. Podemos concluir que para este Ministerio el año 2007 no será el año de la vida como lo proclamó el doctor Álvaro Uribe Vélez, Presidente de la República, sino el año del crimen científicamente reglamentado.

Hacemos votos porque el año 2007 sea verdaderamente el año de la vida, el año en el «que derrotemos el crimen, hasta que muera el crimen para que viva la vida», como lo proclama el Señor Presidente, y no el año de la muerte criminal reglamentada científicamente como lo programa el llamado Ministerio de la Protección (¿?) Social.

**Nota:** Esta sección es un aporte del Centro Colombiano de Bioética, CECOLBE.

## 5. VOLANTE

**Llego!**  
**a Popayán**

**Chicco**  
**DE COLOMBIA S.A** Productos INSTITUCIONALES

 **Kimberly-Clark**  
Professional

- \* Amplia Gama de Productos Institucionales de Aseo
- \* Asesoría en Manejo de Líquidos para el Aseo
- \* Capacitación en Bioseguridad  
Gratis para nuestros clientes

**Nuestros Asesores Te Visitarán.**

Carrera 7A No. 16AN - 39 Telefax: 823 4515  
Cel. 317 434 2070 - Popayán - Cauca  
chiccopopayan@hotmail.com

## ANEXO 1.2. TEXTO DEL CUENTO “EL TIGRE Y EL RATÓN” EMPLEADO DURANTE LA EVALUACION FINAL

### EL TIGRE Y EL RATÓN<sup>109</sup>

*Soy un ratoncito muy pequeño. Tigre, en cambio, es un tipo muy grande y fuerte. Somos muy buenos amigos. Aún así, teníamos un pequeño problema. Cada vez que jugábamos a los vaqueros, Tigre hacía de bueno y yo tenía que hacer de malo.*

*Tigre decía:*

*-Qué bueno es compartir, ¿verdad?*

*¿Qué podía decir yo? Yo tan solo era un ratón muy pequeño.*

*Cada vez que veía una flor que le gustaba mucho, me mandaba a recogerla.*

*Entonces Tigre decía:*

*- ¿No es acaso hermosa la naturaleza?*

*¿Qué podía decir yo? Yo tan solo era un ratón muy pequeño.*

*Un día construí el castillo más grande que jamás hubiera construido.*

*- ¡Mira Tigre! - Lo llamé emocionado. Y Tigre dijo:*

*-Buen trabajo.*

*Luego salto en el aire y destruyo mi castillo de un puntapié.*

*- ¡Excelente, Tigre! - grité. Ya no eres mi amigo. Es posible que yo sea un ratón muy pequeño, pero tú eres un grandulón muy malvado.*

*Estaba furioso y triste pero, sobre todo, estaba asustado. Jamás le había gritado a Tigre.*

*Cuando tigre me encontró, mi corazón se paralizó. Pensé que me daría un puntapié de la misma manera como se lo había dado a mi castillo.*

*- ¡Vete, Tigre! ¡No te tengo miedo! ¡Déjame en paz! - grité.*

*Sin embargo Tigre no había venido a pegarme. Había reconstruido mi castillo y tan solo quería mostrármelo. Acepte ir a verlo, pero antes de verlo le dije:*

*-Aún así, no soy tu amigo.*

*Tigre me pregunto después si quería jugar a los vaqueros. Dijo que yo haría de bueno y que él haría de malo. Yo acepté.*

*Sin embargo, le dije:*

*-Aún así, no soy tu amigo.*

---

<sup>109</sup> KASZA, Óp. cit, p. 65

*Luego Tigre me preguntó si quería que compartiéramos un bizcocho. Yo acepté.*

*Sin embargo, le dije que aún no era su amigo.*

*Finalmente Tigre me preguntó si quería una flor. Yo le señale una, y Tigre, muy valientemente, decidió ir por ella.*

*-Es posible, tan solo posible, que vuelva a ser tu amigo -le dije a Tigre, y él sonrió.*

*Desde entonces nos llevamos muy bien. Nos turnamos para todo y repartimos los bizcochos por la mitad.*

*Pero aún así, tenemos un problema...*

*¡Un nuevo compañero de barrio!*

### ANEXO 1.3 NIVELES DE APRENDIZAJE DEL SISTEMA DE ESCRITURA



---



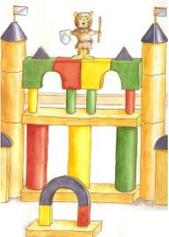
---



---



---



---



---

## **ANEXO 2. CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Yo, Maddys Yaneth Villota, apruebo mi participación en el proyecto “LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN UN GRUPO DE PREESCOLAR MEDIANTE EL TRABAJO CONJUNTO ENTRE UNA MAESTRA Y UNA FONOAUDIÓLOGA”, que dirigirá la fonoaudióloga y la docente de la Universidad del Cauca, Pilar Chois.

Consiento que el trabajo se realice con mis estudiantes de Transición 3 de la Institución Educativa Normal Superior de Popayán, con el propósito de promover su aprendizaje de la lectura y la escritura, durante el año lectivo 2007. Sé que ellos serán evaluados al inicio y final de la propuesta de intervención que algunas sesiones de trabajo orientados por mi o la fonoaudióloga serán registradas en video para su posterior análisis.

Estoy de acuerdo con que estudiantes del programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, usen la información que arroje este proyecto con fines académicos e investigativos.

**MADDYS YANETH VILLOTA**

Transición 3

Normal Superior de Popayán

### **ANEXO 3. CONVENCIONES EMPLEADAS EN LAS TRANSCRIPCIONES DE LOS INTERCAMBIOS COMUNICATIVOS LLEVADOS A CABO DURANTE LA EVALUACIÓN FINAL**

- E: Evaluadora
- N: Niño
- ...: Pausa o Silencio
- (): Descripción de comportamientos no verbales que acompañaban las intervenciones verbales