

**ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS CONOCIMIENTOS QUE, SOBRE
LECTURA Y ESCRITURA, TIENEN DOS GRUPOS DE TRANSICIÓN,
DESPUÉS DE REALIZAR EN UNO DE ELLOS UN TRABAJO CONJUNTO
ENTRE UNA MAESTRA Y UNA FONOAUDIÓLOGA, MUNICIPIO DE POPAYÁN,
2007.**

**ZULMI YAVHIDY ANTE QUINTERO
DIANA CAROLINA PALACIOS LLANTÉN**

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

**ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS CONOCIMIENTOS QUE, SOBRE
LECTURA Y ESCRITURA, TIENEN DOS GRUPOS DE TRANSICIÓN,
DESPUÉS DE REALIZAR EN UNO DE ELLOS UN TRABAJO CONJUNTO
ENTRE UNA MAESTRA Y UNA FONOAUDIÓLOGA, MUNICIPIO DE POPAYÁN,
2007.**

**ZULMI YAVHIDY ANTE QUINTERO
DIANA CAROLINA PALACIOS LLANTÉN**

**Directora
Mg. PILAR MIRELY CHOIS LENIS
Fonoaudióloga**

**Asesor Metodológico
Esp. ISABEL MUÑOZ
Fonoaudióloga**

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

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	12
1. PROBLEMA	14
1.1. Descripción de área problemática	14
1.2. Formulación del problema	16
1.3. Antecedentes	16
1.3.1. Antecedentes Internacionales	16
1.3.2. Antecedentes Nacionales	20
1.3.3. Antecedentes Locales	25
1.4. Justificación	35
1.5. Objetivos	38
1.5.1. Objetivo General	38
1.5.2. Objetivos Específicos	38
2. REFERENTE TEÓRICO	39
2.1. Definición de Lectura	39
2.1.1. Definición de Escritura	42
2.1.2. Sistema de Escritura	46
2.1.3. Aprendizaje inicial de la Lectura y la Escritura	48
2.1.4. Aprendizaje de la Lectura	52
2.1.5. Aprendizaje de la Escritura	60
3. DISEÑO METODOLÓGICO	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	66
3.5.	Operalización de las variables	67
4.	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	69
4.1.	Aspectos socio-demográficos de los niños del grado Transición de la Institución Educativa Antonio García Paredes y Normal Superior de la ciudad de Popayán.	70
4.2.	Respuestas obtenidas en la evaluación de los niños del grado Transición de la Institución Educativa Antonio García Paredes y Normal Superior de la ciudad de de Popayán.	72
4.2.1.	Conocimiento de diferentes tipos de texto	72
4.2.2.	Lectura	77
4.2.3.	Escritura	83
4.2.4.	Funcionalidad de la Lectura y la Escritura	89
5.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS	91
6.	CONCLUSIONES	96
7.	RECOMENDACIONES	99
	BIBLIOGRAFÍA	101
	ANEXOS	106

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Distribución porcentual de la edad de los estudiantes evaluados, que finalizaron el grado de Transición en la Institución Educativa Antonio García Paredes de Popayán.	70
Tabla 1.1. Distribución porcentual de la edad de los estudiantes del grado Transición 3, que participaron en el trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga, en la Institución Educativa Normal Superior de Popayán.	70
Tabla 2. Distribución porcentual del género de los estudiantes evaluados, que finalizaron el grado Transición en la Institución Educativa Antonio García Paredes de Popayán.	71
Tabla 2.1. Distribución porcentual del género de los estudiantes del grado Transición 3, que participaron en el trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga, en la Institución Educativa Normal Superior de Popayán.	71
Tabla 3. Distribución porcentual de las respuestas obtenidas ante la presentación de diferentes tipos de textos (cuento, receta, carta, recorte de periódico y volante), del grupo de niños del grado Transición 3, que participaron en el trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga, en la Institución Educativa Normal Superior de Popayán	72
Tabla 3.1. Distribución porcentual de las respuestas obtenidas ante la presentación de diferentes tipos de textos (cuento, receta, carta, recorte de periódico y volante), del grupo de niños del grado Transición, que no recibieron un trabajo conjunto Docente - Fonoaudióloga, en la Institución Educativa Antonio García Paredes, de Popayán.	73

Tabla 4. Distribución porcentual de las respuestas obtenidas en la función social que se le atribuyen a los diferentes tipos de texto, del grupo de niños del grado Transición 3, que participaron en el trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga, en la Institución Educativa Normal Superior de Popayán.	74
Tabla 4. 1. Distribución porcentual de las respuestas obtenidas en la función social que se le atribuyen a los diferentes tipos de texto, del grupo de niños del grado Transición, que no recibieron un trabajo conjunto Docente - Fonoaudióloga, en la Institución Educativa Antonio García Paredes, de Popayán.	75
Tabla 5. Clasificación porcentual de las respuestas dadas en la actividad de Anticipación ante la presentación de la portada del cuento El Tigre y el Ratón, del grupo de niños del grado Transición 3, que participaron en el trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga, en la Institución Educativa Normal Superior de Popayán.	77
Tabla 5.1. Clasificación porcentual de las respuestas dadas en la actividad de Anticipación ante la presentación de la portada del cuento El Tigre y el Ratón, del grupo de niños del grado Transición, que no recibieron un trabajo conjunto Docente - Fonoaudióloga, en la Institución Educativa Antonio García Paredes, de Popayán.	78
TABLA 6. Distribución porcentual de los eventos referidos en la actividad de renarración por el grupo de niños del grado Transición 3, que participaron en el trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga, en la Institución Educativa Normal Superior de Popayán.	79
TABLA 6.1. Distribución porcentual de los eventos referidos en la actividad de renarración, por el grupo niños del grado Transición, que no	80

recibieron un trabajo conjunto Docente - Fonoaudióloga, en la Institución Educativa Antonio García Paredes, de Popayán.

- Tabla 7.** Distribución porcentual de los aspectos tenidos en cuenta en la renarración, del grupo de niños del grado Transición 3, que participaron en el trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga, en la Institución Educativa Normal Superior de Popayán. 81
- Tabla 7.1.** Distribución porcentual de los aspectos tenidos en cuenta en la renarración del grupo de niños del grado Transición, que no recibieron un trabajo conjunto Docente - Fonoaudióloga, en la Institución Educativa Antonio García Paredes, de Popayán. 82
- Tabla 8.** Clasificación porcentual del nivel de aprendizaje del Sistema de Escritura del grupo de niños del grado Transición 3, que participaron en el trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga, en la Institución Educativa Normal Superior de Popayán. 83
- Tabla 8.1.** Clasificación porcentual del nivel de aprendizaje del Sistema de Escritura del grupo de niños del grado Transición, que no recibieron un trabajo conjunto Docente - Fonoaudióloga, en la Institución Educativa Antonio García Paredes, de Popayán. 84
- 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, después de participar en un trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga. 87
- Tabla 9.1.** Clasificación porcentual de las respuestas dadas por los niños de Transición, en la actividad de producción textual, que no recibieron un trabajo conjunto Docente - Fonoaudióloga, en la Institución Educativa Antonio García Paredes, de Popayán. 87
- Tabla 10.** Distribución porcentual con respecto a la funcionalidad de la 89

Lectura y la Escritura del grupo de niños del grado Transición 3, que participaron en el trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga, en la Institución Educativa Normal Superior de Popayán.

Tabla 10.1. Distribución porcentual con respecto a la funcionalidad de la Lectura y la Escritura del grupo de niños del grado Transición, que no recibieron un trabajo conjunto Docente - Fonoaudióloga, en la Institución Educativa Antonio García Paredes, de Popayán. 90

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO 1. Formato de Evaluación Final: “Instrumento para evaluación de la lectura y la escritura en niños preescolares”.	106
ANEXO 2. Tipos de texto	109
ANEXO 3. Formato para la evaluación de los niveles de aprendizaje del sistema de escritura	112
ANEXO 4. Consentimiento informado	113

RESUMEN

El presente estudio cuantitativo con análisis interpretativo, se realizó con el objetivo de comparar los conocimientos que, sobre lectura y escritura, tiene un grupo de niños de Transición con el que se realizó un trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga a lo largo del año lectivo 2007 con respecto a otro, con el que no se desarrolló.

Los niños evaluados en la presente investigación pertenecen al grado transición de la Institución Educativa Antonio García Paredes, los cuales no contaron con un trabajo conjunto docente – fonoaudióloga. Los resultados de esta evaluación, fueron comparados con los obtenidos en otra investigación, realizada en el grado transición 3, de la Institución Educativa Normal Superior, quienes hicieron parte del trabajo conjunto.

Dicha comparación arrojó que los niños que no contaron con el acompañamiento Fonoaudiológico, lograron identificar los textos presentados por el nombre, pero presentaron mayor dificultad en reconocer la función social que estos representan. También se observa que en la actividad de anticipación del contenido de un cuento, los niños de la institución García Paredes, enuncian un evento, lo que muestra mayor dificultad para la realización de esta actividad, en relación con el otro grupo perteneciente a la institución Normal Superior.

En cuanto a la renarración del cuento leído, los primeros presentaron mayor dificultad, para narrar los eventos centrales del texto, además incluyeron información que no aparecía ni en el texto ni en las imágenes.

Con respecto al nivel de aprendizaje del sistema de escritura, algunos los niños de la institución García Paredes, presentaron una escritura pre-silábica donde incluyeron números y pseudoletas a diferencia de los niños del otro grupo, quienes lo hacen más por asociación de la pauta sonora a la cadena de grafías.

Por todo lo anterior se puede decir, que los niños que no participaron en el trabajo conjunto entre una Docente y una Fonoaudióloga, presentaron mayor dificultad en la realización de tareas relacionadas con los sistemas de lectura y escritura, en comparación con los que si contaron con este acompañamiento, en donde se evidencian mejores resultados a este nivel. Estos resultados podrían ser tomados en cuenta, en las escuelas evaluadas como en otras Instituciones educativas, con el fin de favorecer este tipo de trabajo conjunto, que muestra mejores resultados para el aprendizaje de la lectura y la escritura en etapas iniciales.

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.

Este proyecto se desarrolló en varias fases, en la primera de ellas se identificó los saberes que, sobre lectura y escritura, tenía el grupo de niños antes de iniciar la propuesta de intervención, también se describió la enseñanza de estos procesos, que tuvo lugar en uno de los proyectos de aula desarrollados en el marco del trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga.

Posteriormente se desarrolló, un trabajo investigativo referente a los conocimientos que sobre lectura y escritura, tenía un grupo de niños del grado transición tres, de la institución educativa Normal Superior, quienes participaron de la propuesta.

La presente investigación busca realizar un análisis comparativo de los conocimientos que en lectura y escritura tiene el grupo mencionado anteriormente quienes recibieron acompañamiento fonoaudiológico, con otro grupo con el cual no se realizó dicha intervención, y que cursaba el mismo año escolar.

Este texto está organizado en 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 presenta el referente teórico donde se mencionan diferentes concepciones acerca del aprendizaje de la lectura y la escritura. El tercero da cuenta del diseño

metodológico, dentro del cual se enuncia 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. EL PROBLEMA

1.1. Descripción del área problemática

La lectura y la escritura son procesos esenciales en el desarrollo del hombre que le permiten potenciar sus conocimientos, dando paso así al avance de la ciencia, el crecimiento de los saberes y con estos el desarrollo de las sociedades.¹ Tal como señala Castrillón (2003)², “sólo gracias a la objetivación del conocimiento a través de la escritura y la lectura, ha sido posible el desarrollo humano”.

Pero estos procesos pueden verse afectados en algunas personas, en las que podrían identificarse dificultades en la producción textual, escritura de tipo oracional y falta de cohesión en los escritos, entre otras. Estas dificultades se generan por múltiples factores, entre los cuales se puede mencionar, el desarrollo de prácticas tradicionales de enseñanza inicial de la lectura y la escritura.³

Tal como lo señala Pérez (2003)⁴, en ese tipo de prácticas se da prioridad a actividades de ejercitación de la motricidad fina, al aprendizaje de las letras de manera aislada, en contextos no significativos, dejando de lado el carácter social de la cultura escrita y los procesos de comprensión y producción textual.

¹ CASTRILLÓN ROLDÁN, Jairo Adolfo. El fomento de la lectura y la escritura como estrategia en la construcción de país, enero 2003. www.semiosfera.org.co (Consultado Noviembre 2008)

² *Ibíd.*, p. 14

³ PÉREZ, Mauricio. Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Bogotá: Primera edición, febrero de 2003. www.icfes.gov.co (Consultado Noviembre 2008)

⁴ *Ibíd.*, p. 14

En Colombia, se realizó un estudio con 646 escolares, a quienes se les aplicó una prueba básica de lectura y escritura, administrada por el Ministerio de Educación Nacional en varios municipios de la región, encontrándose que los niños apenas contestaron correctamente la mitad de las preguntas de la prueba en un 10.18%.⁵

Estos resultados muestran las dificultades que presentan los escolares a nivel de lectura y escritura, y como el desarrollo de estas habilidades, deben ser prioritarias en las escuelas, y más aún, deben ser fomentadas desde los grados iniciales, puesto que sus deficiencias repercutirán en el futuro aprendizaje de los niños.

El presente estudio, hace referencia a las habilidades de lectura y escritura, al comparar dos grupos de niños del grado transición, donde el primero ha sido acompañado a lo largo del año escolar por su Docente de grado con asesoría de una Fonoaudióloga, buscando desarrollar las competencias de lectura y escritura en los niños, el segundo grupo no contó con acompañamiento Fonoaudiológico como apoyo a la labor Docente, por lo que se espera conocer como se encuentran estos pequeños a nivel de lectura y escritura en comparación con el primer grupo al finalizar el año escolar.

Es importante tener en cuenta los problemas acarreados por las deficiencias en la lectura y escritura, viéndose reflejado en las altas tasas de repitencia escolar, en las dificultades de aprendizaje e incluso se llega a la deserción escolar.⁶ Estas dificultades comienzan desde los grados iniciales por lo que se deben tomar medidas en las escuelas, buscando alternativas de apoyo para los Docentes, como lo es el acompañamiento fonoaudiológico, que podría contribuirles a mejorar las habilidades de lectura y escritura en los niños.

⁵ REIMERS, Fernando, Ministerio de Educación Nacional, Cinco retos para maestros rurales en América Latina, Mayo 2003.

⁶ *Ibíd.*, p. 15

1.2. Formulación del problema

¿Qué conocimientos sobre lectura y escritura, tiene un grupo de niños de Transición con el que se realizó un trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga a lo largo del año lectivo con respecto a otro, con el que no se desarrolló, Popayán, año 2007?

1.3. Antecedentes

En este apartado se presentan algunos estudios realizados a nivel internacional, nacional y local, que por su objeto de estudio hacen parte importante de los antecedentes de la presente investigación, puesto que centran su trabajo en los procesos iniciales de lectura y escritura de niños en etapa preescolar.

1.3.1. Antecedentes internacionales.

Un estudio importante para esta investigación fue el realizado por Tolchinsky y Sandbank (1988)⁷, dada a conocer en el artículo: "Producción Reflexión Textual: procesos evolutivos en influencias educativas". La población investigada estaba compuesta por 62 niños israelíes de 5 a 7 años, de los grados iniciales de escuelas de clase media baja.

⁷ TOLCHINSKY, Lilitana y SANDBANK, Ana. Producción y reflexión textual: procesos evolutivos e influencias educativas. Barcelona: Edit. Anagrama, 1988. www.univerxity.com (Consultado Noviembre de 2007)

Los grupos comparados eran homogéneos en términos de lugar de nacimiento, educación y profesión de ambos padres; además los niños estuvieron expuestos a sistemas de enseñanza que diferían en su concepto de qué es escribir y en cómo concebían los pasos sucesivos para dominar la escritura. Para este estudio se tuvieron en cuenta dos condiciones: las diferencias entre el currículum formal, analizando los programas escritos y los materiales escolares; y currículum real, analizando las actividades realizadas en clase.

Todos los niños fueron entrevistados en el primer mes de clases. Esto significaba, que el grupo de jardín de infantes, no había tenido ningún contacto sistemático con la enseñanza de la lectura o la escritura, el segundo grupo, estaban iniciando su aprendizaje formal y el tercero, había tenido un año completo de enseñanza.

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

Para el análisis de la expresión lingüística en etapas preconconvencionales de la escritura, se tuvo en cuenta el texto, como unidad de análisis, de varios niveles.

Un nivel constituido por lo que el niño dice mientras escribe junto con lo que queda registrado en el papel. Otro nivel es el del texto formado mientras se interpretaba lo producido; y el tercer nivel es lo producido durante la revisión del texto, siendo relevantes los dos primeros niveles.

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

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

El siguiente estudio, realizado por Teberosky⁸, donde no se conoce el año de realización, ni el nombre de la publicación, tenía como principal objetivo evaluar el conocimiento del lenguaje escrito.

Para la realización de este estudio, 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 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

⁸ TEBEROSKY citada por TOLCHINSKY, Liliana. Aprendizaje del Lenguaje escrito: Procesos evolutivos e implicaciones didácticas. Barcelona: Anthropos, 1993. p. 261 – 263.

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 esta investigación para el presente estudio, radica en el análisis que realiza la autora de la forma en que los niños asumen el lenguaje escrito,

haciendo referencia a la producción textual, siendo este un parámetro evaluado en los niños del presente estudio.

1.3.2. Antecedentes nacionales

En Colombia se han llevado a cabo importantes trabajos sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en preescolares.

Cabe destacar la investigación que realizó en el año 2003, el docente Hurtado⁹, en la escuela Normal superior Maria Auxiliadora del municipio de Copacabana, Antioquia; en conjunto con los docentes del grado primero de la institución, desarrolló un estudio sobre los Procesos Lingüísticos y Cognitivos más utilizados en los niños de primer grado de educación básica primaria, para resolver las tareas de leer y escribir.

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

En primer lugar se indagó sobre la profesión y grado escolar de los padres obteniendo los siguientes resultados: en cuanto al grado de instrucción de los padres, el 55.3% de ellos eran bachilleres, el 29.7% universitarios y el 25%

⁹ 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.

restante había cursado la primaria y algunos grados de secundaria; en lo que a la ocupación de los mismos se refiere, la gran mayoría de las madres se dedicaba a las labores del hogar y los padres a la construcción.

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

Mientras que en la evaluación final de escritura los niños evaluados presentaron: 1 (2.1%) hipótesis silábica, 6 (12.7%) hipótesis silábico alfabética, 40 (85.1%) presentaron hipótesis alfabética; es importante mencionar que estos niños no presentaron grafías sin control, ni hipótesis de cantidad y de variedad después de recibir apoyo pedagógico en el transcurso de año.

El aporte que este estudio da a la presente investigación, radica en la evaluación inicial y final que se hace a los niños del estudio, sobre el nivel de escritura en que se encontraban al empezar su educación formal y como se encontró al finalizar el año escolar, como también el apoyo pedagógico que recibieron estos niños en su aprendizaje; siendo éstos parámetros de comparación importantes con respecto al presente estudio.

El autor tiene en cuenta factores como: la profesión y grado escolaridad de los padres, nivel socioeconómico, aprendizaje del sistema de escritura, apoyo pedagógico, elementos que son considerados en este estudio.

Las Fonoaudiólogas Rodríguez y Niño (2000)¹⁰ realizaron un estudio en instituciones públicas del departamento del Valle del Cauca, entre el año lectivo 1998 – 1999, con docentes de los grados primero y segundo de educación básica de estas instituciones, a través de un convenio entre la Universidad del Valle, el ICETEX y el Ministerio de Educación Nacional y cuyo título es: “Evaluación de la lectura y la escritura en los grado de las escuelas públicas de sectores rurales y urbanos del Valle del Cauca”

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

Dentro de los resultados obtenidos al presentarles los diferentes tipos de textos y a la realización de la pregunta ¿Qué es esto?, se registro que los textos más reconocidos por su nombre fueron: la propaganda con un 13.2%, el cuento con 11.3% y la receta con 7.5%, posteriormente se les preguntó a los niños ¿Para qué sirve? cada texto presentado, los textos a los que los niños le atribuyeron correctamente su función fueron: el cuento con el 12.20%, seguido de la receta y

¹⁰ 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.

la tarjeta con 2.80% para cada uno, por el contrario los textos a los que los niños no lograron asignar correctamente su función fueron: la carta y la propaganda.

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

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

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

Las conclusiones a las que las autoras de la investigación llegaron, parten inicialmente de la caracterización sociodemográfica de los niños participantes del estudio, ya que hacen referencia a la influencia de ésta en los resultados

obtenidos; es decir, la procedencia (rural o urbana) de los niños, influyó significativamente en el reconocimiento de los diferentes textos por parte de ellos.

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

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

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

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

1.3.3. Antecedentes locales

A continuación se presentarán investigaciones realizadas en la ciudad de Popayán en las que se están desarrollando trabajos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura en grados iniciales.

Las estudiantes de último semestre del programa de Fonoaudiología en la Universidad del Cauca, Bautista y Perafán¹¹, realizaron una investigación sobre la “Caracterización de las prácticas de enseñanza de la lectura que desarrollan los docentes en el nivel preescolar de las instituciones educativas oficiales del municipio de Popayán 2005”.

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

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

¹¹ 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.

Se encontró que el 56.66% de maestros afirmó enseñar a leer en preescolar y un 43.33% refirió no enseñar a leer en este nivel, pues planteó que la enseñanza de la lectura debía tener lugar en el grado primero. Por otro lado es importante resaltar que menos de la mitad de los maestros (43.32%) identificó que los niños tengan algún tipo de conocimiento sobre la lectura sin necesidad de una instrucción formal y un alto porcentaje (36.66%) afirmó que sus alumnos no tenían conocimientos previos sobre lectura antes de ingresar a la escuela.

En cuanto a los requisitos que un niño debe cumplir para iniciar el proceso de aprendizaje de la lectura, la mayoría de profesores (73.33%) consideró el desarrollo de la psicomotricidad, y un 56.66% el de la sensopercepción, siendo los porcentajes de mayor prevalencia. A pesar de que el 50% de los docentes definió leer como comprender el significado de un texto, un 63.33% de ellos propone actividades de sensopercepción, un 26.66% refirió actividades de psicomotricidad tanto gruesa como fina, un 20% enseña grafemas aislados y la combinación entre ellos y un 13.33% promueve actividades como la realización de planas de dichos grafemas y sus combinaciones para su enseñanza.

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

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

En el año 2007 la estudiante Vargas¹² de último semestre del Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, llevó a cabo una investigación denominada: “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 fue un estudio de tipo descriptivo con características cualitativas, de corte Transversal.

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

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

El segundo instrumento empleado fue una encuesta realizada a los padres de los niños evaluados con el fin de recolectar datos sociodemográficos de los padres e información acerca las actividades que sobre lectura y escritura realizan los niños en el hogar. Para tal fin, se retomó una encuesta hecha por Alliende y Condemarín, en el año 2002 en su libro “La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo”, la cual fue sometida a juicio de expertos.

¹² 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.

El primer proceso evaluado fue la lectura a partir de los siguientes ítems: identificación de diferentes tipos textuales, anticipación, renarración y conocimiento de la estructura textual, posteriormente se evaluó el área de escritura, dividida en los ítems de: presentación y producción. Por último se evaluó la funcionalidad de la lectura y la escritura.

Con respecto al conocimiento sobre los textos se encontró que los niños tienen más contacto con unos textos que con otros; es así como, los textos más reconocidos por su nombre fueron: el recibo con el 72.2% (16), la tarjeta con el 63.6% (14), el cuento con el 31.8% (7) y la noticia con el 22.7% (5), a diferencia de el volante y la receta los cuales no fueron reconocidos por los niños por su nombre, pero sí lo hicieron por la imagen, como es el caso de la receta, la cual un 54.5% (12) de los niños la reconoció por la imagen, es decir que el niño al observar el texto no dio su nombre correcto, pero sí mencionó algunas de las imágenes que contenía el texto.

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

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

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

Con respecto a la escritura, las producciones de la mayoría de los niños se ubican en los niveles II y III del sistema de escritura, clasificados de la siguiente manera: el 72.2% (16) de ellos, usa sólo grafemas convencionales en su escritura, lo que indica que ya tiene un conocimiento concreto del sistema de escritura convencional.

Por otra parte, sólo el 63.6% (14) de los niños realiza pseudo letras (parecen letras pero no lo son), lo que indica es estos niños han iniciado el reconocimiento y aprendizaje del sistema de escritura convencional. Finalmente, es importante resaltar que sólo el 13.6% (3) de los niños evaluados se encontraba en el primer nivel de escritura, realizando grafías que no parecen letras pero que se diferencian del dibujo; lo anterior permite inferir que estos niños ya conocen la diferencia entre el dibujo y la grafía, pero aun están iniciando el reconocimiento del sistema de escritura.

Teniendo en cuenta que la finalidad de esta actividad era la producción de una carta, se observó que sólo el 25% (5) de los niños tuvo en cuenta una o algunas de las características propias de esta superestructura textual (saludo, contenido y despedida)

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

Finalmente y con un porcentaje del 35% (7) los niños hicieron uso de la descripción para la producción de la carta, en ésta los niños referirían algunas actividades que deberían realizar o realizaron los personajes de la historia.

Otro ítem evaluado fue el reconocimiento de la función social de la lectura y la escritura que arrojó los siguientes resultados:

Del total de niños evaluados el 59.1% reconoció la función social de la lectura y el 63.6% reconoció la función social de la escritura, dando respuestas como: para aprender, por el contrario un bajo porcentaje de niños no reconoció las funciones sociales de estas actividades.

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

El aporte de este estudio para la presente investigación radica en el análisis que se hace de las evaluaciones realizadas a los niños sobre los procesos de lectura y escritura, y las variables a tener en cuenta, que son las mismas del presente estudio.

Otro aspecto importante, es que en este estudio, la autora realizó una evaluación inicial a los alumnos del grado transición. En la cual se obtienen datos que sirven como punto de comparación, siendo este un aspecto importante ya que el objetivo del presente estudio, es la comparación de las evaluaciones inicial y final realizadas a dos grupos de niños, uno con el que se realizó un trabajo conjunto entre fonoaudióloga - docente y otro con el que no hubo este acompañamiento.

La anterior investigación fue tomada como punto de referencia para realizar otras, fue así como las estudiantes de noveno semestre de fonoaudiología de la Universidad del Cauca: Galíndez, Micanquer y Salazar¹³, llevaron a cabo el trabajo investigativo denominado: “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”.

Este fue un estudio de tipo cuantitativo, descriptivo comparativo, de corte longitudinal. La población y muestra estuvo constituida por la totalidad de niños que cursaban el grado Transición.

Es importante mencionar que este grupo fue evaluado inicialmente por la estudiante Jenny Vargas al iniciar el año escolar, antes de participar del trabajo conjunto fonoaudióloga- docente, por lo cual se retomaron los mismos instrumentos para la recolección de la información. 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

¹³ GALÍNDEZ, Martha. MICANQUER, Ruth. SALAZAR, Sandra. 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. Popayán- Cauca: 2007. Trabajo de Grado (Fonoaudiología). Universidad del Cauca. Facultad Ciencias de la Salud. Programa de Fonoaudiología.

mostró a cada estudiante la portada del cuento “El Tigre y el Ratón”¹⁴, 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 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.

¹⁴ KASZA, Keiko. Buenas Noches: El tigre y el ratón. Santa Fé de Bogotá: Ed. Norma, 1993. p.12-28.

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.

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.

Con respecto a la superestructura se encontró que 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 narrativo.

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.

La importancia de este estudio para la presente investigación, radica en que al realizar el análisis de los resultados, se podrán comparar los dos estudios, con respecto a los conocimientos que sobre lectura y escritura, tienen dos grupos del grado transición, tras el desarrollo de una propuesta conjunta entre una maestra y una fonoaudióloga en uno de ellos.

1.4 Justificación

El Ministerio de Educación Nacional (1997)¹⁵, sugiere que escribir y leer no son sólo un acto motor, sino, un proceso social e individual, es una forma muy importante de comunicación, que permite conocer el mundo, es una forma de relacionarnos, de dar a conocer nuestros sentimientos, nuestras ideas es una forma de aportar saberes.

Estos procesos permiten a las personas valerse por si mismas en la sociedad y en el mundo letrado, tomar conciencia que el lenguaje escrito es útil para enfrentar la vida diaria, estas son prácticas que los enriquecen afectiva y cognitivamente, y que han tomado en los últimos años mayor importancia en la educación que se imparte en el país, lo cual se refleja en pruebas como SABER, ICFES Y ECAES, marcando un hecho importante en la forma de pensar qué tipo de formación se esta impartiendo y qué resultados se están dando, buscando estrategias que contribuyan a mejorar la educación del país y por lo tanto el desarrollo.

En los resultados obtenidos en las pruebas SABER del 2003¹⁶ para el área del lenguaje en el departamento del Cauca, se destaca el bajo porcentaje (29%) de alumnos que alcanzan niveles superiores, que resulta inferior al promedio nacional (37%). Estos resultados deberían ser tomados en cuenta pues el lenguaje es uno de los elementos fundamentales para el desarrollo de una nación.

¹⁵ Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares. Preescolar: Lineamientos Pedagógicos, Niveles de educación Formal: Bogotá: 1997, Pág. 57 – 60, 117 - 118.

¹⁶ República de Colombia. MEN. Perfil del sector educativo departamento del cauca. Popayán Abril, 2004. www.mineducacion.gov.co (consultado en enero del 2009)

El Ministerio de Educación Nacional busca proyectos de escritura en niños que reciben ciertos aportes frente a otros que no lo reciben, con el fin de mejorar el sistema de enseñanza que se imparte en el país, por cuanto esta investigación pretende profundizar sobre los conocimientos de lectura y escritura entre dos grupos de transición, en las escuelas Antonio García Paredes y la escuela Normal Superior, después de realizar en esta última un trabajo conjunto entre una maestra y una Fonoaudióloga.

Este trabajo tiene aportes valiosos para diferentes profesionales, para los docentes de preescolar, este estudio brinda estrategias que pueden ser útiles en las aulas de clase, puesto que muestra otras alternativas de trabajo con los niños, buscando contribuir al desarrollo de los procesos iniciales de lectura y escritura siendo útil el apoyo de otros profesionales como los Fonoaudiólogos quienes son conocedores de dichos procesos.

También se verán beneficiados los docentes del grado transición del grupo evaluado, teniendo en cuenta que este proyecto, puede ser una herramienta que les permita comparar, los objetivos pedagógicos propuestos para el inicio de año, con respecto al desempeño escolar obtenido por los alumnos, una vez culminado el periodo lectivo.

De igual forma, permite comparar las respuestas dadas por los niños de grado transición de dos escuelas diferentes, relacionados con los procesos de lectura y escritura, con lo cual se podría inferir qué tipo de práctica pedagógica puede ser mejor.

Por otra parte, la realización de esta investigación permitirá a los docentes de grado primero desarrollar prácticas de enseñanza acordes a los conocimientos

reales de los niños, fomentando los saberes y habilidades de los estudiantes en los procesos de lectura y escritura.

Por último para los Fonoaudiólogos, este trabajo busca contribuir en el desarrollo de estrategias de acompañamiento con los docentes de grados preescolares, teniendo en cuenta los aportes brindados por esta investigación, que podrían ampliar, tanto el campo investigativo, como el laboral en esta área de desempeño, de igual manera evaluar las estrategias de intervención que realizan para el fomento de la lectura y la escritura en niños preescolares.

También se espera que los niños de grados iniciales, se vean beneficiados con los aportes de esta investigación, cuando sus educadores, al tener en cuenta la perspectiva del trabajo fonoaudiológico, combinado con la labor docente, adopten estrategias que les facilite el aprendizaje de los procesos ya mencionados.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo General

Comparar los conocimientos que, sobre lectura y escritura, tiene un grupo de niños de Transición con el que se realizó un trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga a lo largo del año lectivo 2007 con respecto a otro, con el que no se desarrolló.

1.5.2. Objetivos específicos

- Identificar características sociodemográficas como edad y género de la población evaluada.
- Comparar el desempeño en las tareas de anticipación y renarración, entre dos grupos de transición después de realizar en uno de ellos un trabajo conjunto entre una maestra y una Fonoaudióloga.
- Comparar la función que le otorga a la lectura y la escritura un grupo de transición con el que se realizó un trabajo conjunto entre una maestra y una Fonoaudióloga y otro con el que no se realizó.
- Comparar el nivel de aprendizaje del sistema de escritura y las habilidades para la producción textual entre dos grupos de transición después de realizar en uno de ellos un trabajo conjunto entre una maestra y una Fonoaudióloga.

2. REFERENTE TEÓRICO

A continuación se presentarán algunos referentes teóricos sobre los procesos de aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, que explican la opción teórica que sustenta este trabajo.

2.1. Definición de lectura

Camps y Colomer (1990)¹⁷ entienden la lectura como un proceso comprensivo que va más allá de la identificación de grafemas. Estas autoras destacan la existencia de tres modelos diferentes según los cuales se da la comprensión lectora: Un modelo de procesamiento ascendente desde el cual se concibe la comprensión de lectura como un proceso de agregación de la información que por niveles provee el texto, un modelo descendente según el cual este proceso se desarrolla básicamente gracias a los conocimientos previos y a los propósitos del lector. Finalmente, reconocen la existencia de un modelo interactivo, desde el cual se concibe al lector como un sujeto activo que utiliza sus conocimientos previos (referidos al conocimiento sobre los contenidos del texto; al conocimientos sobre los textos mismos y sobre el mundo) para interpretar el significado del texto.

Este último modelo, el interactivo, supera las falencias identificadas en los modelos anteriores, al reconocer que la comprensión lectora no radica exclusivamente en el lector ni esencialmente en el texto, sino en la interacción

¹⁷ CAMPS y COLOMER. citado por Rincón, Gloria; de la Rosa, Adriana; Rodríguez, Gloria; Chois, Pilar y Niño, Rosa María. La comprensión de textos escritos en la educación primaria, Universidad del Valle: Cali.

entre ambos en un contexto determinado. Desde el modelo interactivo, que se acoge en este trabajo, se sitúan los autores que a continuación se refieren.

Para Chartier ¹⁸(1993), por ejemplo, leer es un proceso mucho más complejo que la obtención de significados, para él leer es un proceso que abarca desde los motivos que nos llevan a elegir un texto, las reflexiones previas que nos hacemos sobre como lo utilizaremos y la manera de hacerlo. Leer implica un conjunto de operaciones de identificación, de relación, de comparación y de activación, que pueden ser o no concientes, leer es operar con el significado del texto, regular y acceder a nuevos conocimientos.

Jolibert (1995)¹⁹, por su parte, plantea que “Leer es interrogar un texto”, construir activamente un significado en función de las necesidades y proyectos del lector, a partir de diferentes claves del texto de distinta naturaleza y de estrategias pertinentes para articularlas.

Goodman y Smith plantean que durante la lectura el lector aporta sus conocimientos previos, cuestiona el contenido del texto basándose en la experiencia que tenga sobre el tema y empieza a solucionar ideas que le sirvan para acrecentar sus actos. Agregan que no sólo son importantes los actos previos del lector, sino el contenido del texto, pues debe ser interesante para quien lo lee e incrementar los saberes del lector. En este proceso interactivo, tanto el lector como el texto juegan un papel de vital importancia en la construcción del significado del texto.

¹⁸ CHARTIER, Roger. Prácticas de lectura. Marsella: Payot et Rivages, pág 80, 1993.

¹⁹JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores, productores de textos: Propuesta de una problemática didáctica integrada, Lectura y vida: Santiago de Chile, 1995.

Estos autores plantean la existencia de dos procesos que se utilizan en la búsqueda del sentido del lenguaje escrito: la inferencia y la anticipación. La inferencia es un proceso de razonamiento que permite ir más allá de lo que está explícitamente planteado, con el que se crean hipótesis sobre el tema que el texto aborda. La anticipación, por su parte, sirve para confirmar o rechazar hipótesis que plantea la lectura, pues casi siempre el lector crea ideas sobre el contenido del texto que pueden o no ser acertados y que confirma o rechaza al leer el texto.

Para Orozco (2003)²⁰, la lectura es un acto que va mucho más allá de la decodificación. Plantea que las habilidades de decodificación son sólo un paso para llegar a la interpretación de un texto escrito.

Para Santiago (2008)²¹ 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.

²⁰ OROZCO, Blanca Cecilia. El niño: científico, lector y escritor. Santiago de Cali: Centro de investigación en psicología, cognición y cultura, 2003. p. 50-55

²¹ SANTIAGO, Álvaro. Estrategias de aprendizaje y enseñanza de la lectura. Universidad Pedagógica Nacional. www.lenguaweb.info (consultado en Noviembre de 2008)

2.1.1. Definición de escritura

El Ministerio de Educación Nacional (1997)²² sugiere que escribir no es sólo un acto motor sino un proceso social e individual, es una forma muy importante de comunicación, que permite conocer el mundo, es una forma de relacionarnos, de dar a conocer nuestros sentimientos, nuestras ideas es una forma de aportar saberes.

Así mismo, los lineamientos curriculares en lengua castellana²³ plantean que escribir “No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas, se trata de un proceso que es social e individual, en el que se configura el mundo y se ponen en juego saberes, intereses y que a su vez esta determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir, escribir es producir el mundo”.

Cassany²⁴ (1999), por su parte, define la escritura como un hecho claramente cultural, un artefacto inventado por las personas para mejorar su organización social: para comunicarse a distancia, establecer formas de control grupal o acumular los saberes e inaugurar la historia en el sentido actual. Resalta que es una actividad que manifiesta el quehacer lingüístico humano y que va dirigida hacia la consecución de objetivos.

²² Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares. Preescolar: Lineamientos Pedagógicos, Niveles de educación Formal: Bogotá: 1997, Pág. 57 – 60, 117 - 118.

²³ Ministerio de Educación nacional. Lineamientos curriculares. Concepción del lenguaje: Leer, escribir, hablar, escuchar. Bogotá: 1997. www.menweb.mineducacion.gov.co/lineamientos/castellana/desarrollo (consultado en noviembre del 2007)

²⁴ CASSANY, Daniel. Construir la Escritura. Editorial Paidós. Pedagogía: Barcelona (España). 1999.

Ferreiro (1982)²⁵ plantea que la escritura implica la producción de textos, teniendo en cuenta el contenido y el interés que se transmite, la forma de expresarlo, la intención de la escritura y la diversidad de modos discursivos.

Esta autora afirma que escribir es plasmar el pensamiento. Es un medio, una forma del lenguaje que permite crear conocimiento y acercar al niño al mundo en el que se encuentra. La construcción de conocimiento es una actividad de pensamiento que implica reflexión construcción, reconstrucción, exploración, comunicación y búsqueda de significado. Destaca, además, que no se puede confundir el escribir con el dominio del sistema alfabético o de la habilidad motora para trazar letras.

Tal como afirma Jolibert (1998)²⁶, para un niño saber escribir es, en primer lugar, poseer una estrategia de producción de textos que se apoye en diversas competencias. Por un lado, en su capacidad de representación, tanto de la situación como del tipo de texto que desea producir, por otro lado, en competencias que le permitan escoger el tipo de texto que mejor conviene en una situación identificando en él sus principales características lingüísticas. Así mismo, el niño se apoya en una aptitud para gestionar la actividad de producción considerando los diferentes niveles de estructuras de un texto y en competencias lingüísticas generales.

Al ser la escritura un proceso de tanta relevancia y que se desarrolla en los niños en edades tempranas, no puede de cierta manera perderse el tiempo en el aprestamiento y actividades afines, cuando hay un tesoro por explorar en estos

²⁵ FERREIRO, Emilia y GÓMEZ, Margarita. Nuevas Perspectivas sobre los procesos de Lectura y Escritura. México. Siglo XXI Editores. 1982.

²⁶ JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores, productores de textos: Propuesta de una problemática didáctica integrada, Lectura y vida: Santiago de Chile, 1998.

niños , cuyas grafías aunque no parezca tienen un significado; los niños son capaces en edades tempranas de producir textos, y esto también hace parte del sistema de escritura, aunque no realicen una grafía adecuada. La extensión, cohesión y coherencia del texto ya hace parte y es el primer esbozo del sistema de escritura de los niños.

En cuanto a la escritura inicial, los trabajos de Ferreiro y Teberosky²⁷ (1995) sugieren que la escritura comporta una interacción entre el individuo y la lengua escrita, en tanto objeto de conocimiento. “Cuando los niños escriben, a partir de cierto momento evolutivo, grafican y comienzan a analizar la emisión oral de las palabras: hacen recortes silábicos que guían la escritura siguiendo una progresión de acuerdo con el orden de emisión de la palabra”.

El Ministerio de Educación Nacional (1998)²⁸, retoma el trabajo de Ferreiro, en donde plantea que la escritura como proceso, ha atravesado por tres fases:

La primera de ellas es la planificación: es decir cuando pensamos en qué y para que escribir nos planteamos objetivos, seguir, pensamos en el tipo de texto que hay que escribir, a quien va dirigido y cuál será el lenguaje más coherente para ellos. Luego viene la textualización que es en sí el desarrollo del texto, la explicación y abordaje de las ideas planteadas al inicio y como última fase está la evaluación, que es mirar si se cumplieron los objetivos planteados, si en verdad se hizo del texto algo agradable, importante, valioso que le aporte al lector.

²⁷ FERREIRO, E y TEBEROSKY, A. Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño: 14ª edición. México. Siglo Veintiuno Editores. 1995

²⁸ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares. Preescolar: Lineamientos Pedagógicos, Niveles de educación Formal. Bogotá: El Ministerio, 1998. p. 17-97

De acuerdo a estas definiciones se puede reconocer la escritura como un proceso mental superior; siendo esta un proceso comunicativo, cultural, lingüístico , social e individual , que atraviesa por tres fases: la planificación, la textualización y la evaluación necesarias para concretar un proceso tan importante como lo es la escritura; en el que se desarrollan dos subprocesos: uno de codificación, que demanda la capacidad gráfica del escritor y uno de producción textual, que implica la organización del discurso de acuerdo con las reglas del lenguaje escrito en un tipo textual determinado.

Interesa también resaltar que Frith (1985), considera a la escritura como el medio por el cual se llega a comprender la relación entre las letras y los sonidos del lenguaje. O sea, el uso de la escritura permite llegar a adquirir el principio alfabético.²⁹

Teberosky y Tolchinsky³⁰ (1995) plantean que escribir no consiste en una actividad espontánea e irreflexiva, sino que exige, entre otros procesos, los de elección de marcas gráficas y de organización del texto. Esto lo convierte en una reelaboración compleja, permite aumentar la capacidad de memoria, de clasificar y ordenar la información, a la vez que incrementa los procesos de reflexión motivados por la capacidad de objetivar el mensaje gracias a la diferenciación que se introduce entre el productor y la marca escrita.

²⁹ FRITH. Lectura y escritura con un enfoque constructivista: modelos psicológicos y componentes de la innovación. 1985. www.tesisenxarxa.net/tesis_urv/available. (consultado en noviembre de 2007)

³⁰ TEBEROSKY, A. y TOLCHINSKY, L.: Más allá de la alfabetización, 1995.

2.1.2. Sistema de escritura

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

Ferreiro (1992)³¹ plantea que desde que el niño inicia el descubrimiento de la lectura y la escritura, también inicia la interpretación, creación y conocimiento del sistema de escritura y aunque en un principio no es el socialmente aceptado, si es su primer bosquejo de lo que mas adelante será su forma de plasmar el lenguaje escrito; es decir, durante el proceso de reconocimiento del sistema de escritura, lo que el niño busca inicialmente es descubrir la diferencia entre lo que se representa y el cómo se representa. En otras palabras, el niño inicia la construcción de saberes de tipo cognitivo que irá desarrollando y despejando a través de la experiencia, donde la integración escolar juega un papel significativo.

Tal como lo propone, Teberosky (1991)³² quien refiere, que la convivencia de los niños en la escuela debe ser la oportunidad para que ellos compartan y experimenten la comprensión y producción textual de forma socialmente activa y de gran valor intelectual para el niño; en otras palabras para que la escritura pueda convertirse en la base del lenguaje escrito este debe ser adquirido por el niño como una forma de representación de significados y no como un método de transcripción de conocimientos.

³¹ FERREIRO. La escritura antes de la letra. Colección Pedagógica Universitaria. Xalapa México: Universidad Veracruzana. Pág. 20 - 21, 1992.

³² TEBEROSKY. Ana. Aprendiendo a escribir. Ed. Horsory. Barcelona España. Pág. 17 – 23. 1991

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

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

Del mismo modo, para Ferreiro (1991)³⁴ existen 2 formas de concebir la escritura las cuales, pueden influir significativamente en el aprendizaje del niño: la primera, es considerar la escritura como una forma de representación del lenguaje, la segunda, como un código de transcripción gráfico de unidades sonoras; y aunque la escritura es un sistema de representación gráfico este deberá estar influenciado directamente por la necesidad del hombre de comunicar.

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

³⁴ FERREIRO, Emilia. Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso. Buenos Aires. Argentina: Bibliotecas universitarias. Pág. 16 -23.1991

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

2.1.3. Aprendizaje inicial de la lectura y escritura

Bravo, Villalón y Orellana (2003)³⁵, refieren que, para el aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura, es necesario activar las diferentes habilidades cognitivas, como las que son necesarias para hablar.

El proceso de apropiación mental del lenguaje escrito, en los niños que ingresan al primer año básico, tiene mayor o menor éxito según sea el desarrollo cognitivo alcanzado por ellos en los años del jardín infantil. Según Jolibert (1998)³⁶, dicha activación de las habilidades depende de la interacción que tenga el niño con los textos en el contexto en el que está inmerso, tal como lo plantea la teoría constructivista. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es visto como un proceso que debe ser significativo, activo, interactivo y reflexivo.

³⁵ 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.

³⁶ JOLIBERT, Josette y otros. Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula. Providencia Santiago: Dolment estudio, 1998. p. 205.

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

Esta concepción del aprendizaje, centrado en el alumno y en su actividad, se contrapone a la concepción conductista de un aprendizaje por inculcación, repetición, memorización mecánica y por modelaje del cerebro en los niños.³⁷

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

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

³⁷ *Ibíd.*, p.52

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

Precisamente Brown, Collins & Duguid (1989) plantean que el aprendizaje es un aspecto esencial de la práctica y la actividad, asociado con participación y no con adquisición. Dichos autores argumentan que el conocimiento es situado; es un producto de la actividad, del contexto y de la cultura en la cual éste es desarrollado y usado³⁸.

Jolibert (1998)³⁹ afirma que el lenguaje se va construyendo poco a poco, de manera estructurada, a través de la interacción, de la comunicación efectiva con los demás y no a través de un sinnúmero de palabras y conocimientos que emplean los adultos para llenar los cerebros de los niños. El lenguaje oral se va construyendo a través de la comunicación con múltiples interlocutores, en situaciones reales de intercambios. El lenguaje escrito se construye a través de la práctica efectiva: se aprende a leer leyendo, a escribir escribiendo, y también a leer escribiendo, y escribir leyendo.

³⁸ BROWN, COLLINS y DUGUID. Situated cognition and the culture of learning. Educational Researcher citado por Duque. Conciliando el aprendizaje formal e informal de la lectura emergente en contextos escolares. Ibagué, 2006. P.125-129.

³⁹ JOLIBERT, Óp. cit. P 52

Goodman (1992)⁴⁰, por su parte, destaca que en una sociedad alfabetizada los niños aprenden cosas sobre el lenguaje escrito no sólo como resultado de una enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela, sino porque han sido miembros de una sociedad alfabetizada durante cinco o seis años; una sociedad cuyos miembros, haciendo caso omiso del nivel socioeconómico, usan la lectura y la escritura diariamente de diversas maneras. De acuerdo con esta autora, es importante entender cómo las diferentes formas de actos de lectura y escritura influyen en el desarrollo de la alfabetización del niño; al igual que el contexto (retomando a Halliday, 1975) en el que los preescolares acceden a la letra impresa y a su uso.

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

Goodman (1992)⁴¹ afirma que es imposible considerar el desarrollo de la alfabetización sin entender el significado de la alfabetización en la cultura. En una sociedad orientada hacia lo impreso, la alfabetización de cada niño es alimentada por los nutrientes del entorno en el que crece.

Así mismo, el sistema escolar de cada país define los aprendizajes que los estudiantes de cada grado o ciclo escolar deben haber construido al finalizarlo. En

⁴⁰ GOODMAN Las raíces de la alfabetización citado por Duque Conciliando el aprendizaje formal e informal de la lectura emergente en contextos escolares. Ibagué, 2006.

⁴¹ *Ibid.*, p. 55

Colombia, el MEN (resolución 2343 de junio de 1996) ha establecido que al concluir el preescolar los niños deben ser capaces realizar conjeturas sencillas, previas a la comprensión de textos y de otras situaciones, deben haber desarrollado formas no convencionales de lectura y escritura y demostrar interés por tales procesos, lo cual va a permitir procesos de comunicación de emociones y vivencias a través de lenguajes y medios gestuales, verbales, gráficos, plásticos, medios de comunicación y en general, producciones culturales como el cine, la literatura y la pintura.⁴²

2.1.4. Aprendizaje de la lectura

Para Corral (1997)⁴³, los niños han demostrado que pueden aprender a leer antes de los 6 años, de la misma manera que aprenden a hablar; por lo tanto, leer, escribir, hablar y escuchar, deberían ser actos tratados de forma natural como integrantes de un proceso de comunicación. Según esta autora, aprender a leer es, desde el inicio, aprender a buscar significado a textos completos encontrados en situaciones reales de uso y desear, es decir, tener necesidad, de elaborar su sentido.

Según Jolibert (1998)⁴⁴, es el niño quien autoaprende a leer, con ayuda del profesor y de sus interacciones con sus compañeros y otros lectores. En este proceso es muy importante el papel del maestro. El debe facilitar, apoyar y ayudar a restaurar ese proceso de resolución de problemas. En la escuela, aprender a leer, es aprender a interrogar cualquier texto, en función de sus proyectos,

⁴² COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución 2343 de Junio de 1996: Indicadores de logros curriculares para el conjunto de grados del nivel preescolar. Santa fe de Bogotá: El Ministerio, 1996.

⁴³ CORRAL, Ana María. El aprendizaje de la lectura y escritura en la escuela infantil. Madrid: Revista Didáctica - Servicio de Publicaciones Universidad Complutense, (1997).

⁴⁴ JOLIBERT, Óp. cit. P 52

construyendo su significado a partir de estrategias diversas y de indicios de distintos orígenes.

De acuerdo a Jolibert (1998)⁴⁵, el lector aporta mucho a la construcción del significado de un texto, ya que lo aborda no solamente con el conocimiento previo, sino con el propósito de que responda a las necesidades del momento, sea de información, de entretenimiento, por otros objetivos combinados. Por otra parte, un texto manda centenares de señales, de informaciones, que aportan en la construcción de su significado. No hay por qué reducir estas señales, estas informaciones, sólo a las letras, como lo hacen los métodos tradicionales de enseñanza de la lectura.

Según Jolibert (1998)⁴⁶, la capacidad de deletrear es una de las últimas competencias lectoras que se construyen, es el producto del aprendizaje, no su condición previa. Es normal que la decodificación, que hace referencia al dominio del sistema de las letras y de sus combinaciones, no sea adquirida antes del término del primer año o inicios del segundo año, por lo que es más fácil y más significativo, para los alumnos, identificar un texto o formular hipótesis a partir de un título, que abstraer letras.

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

⁴⁵ JOLIBERT, Óp. cit. P 52

⁴⁶ JOLIBERT, Óp. cit. P 52

compañeros y a su profesor, quienes son sus primeros lectores. Así se construye el sistema de escritura.

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

El lector lleva a cabo procesos mentales que involucran: aclarar sus motivaciones y expectativas para enfrentar un texto preciso, movilizar sus experiencias y conocimientos previos, seleccionar estrategias eficientes para interrogar el texto, sacar informaciones de los diversos niveles del mismo y combinarlas, hacer hipótesis de significado e inferencias a partir de sus conocimientos previos. De esta manera procesa todos los datos, hasta construir un significado pertinente del texto, llegando a la comprensión del mismo, según señala Jolibert (1998)⁴⁷.

Para Orozco (2003)⁴⁸, el funcionamiento de los niños pequeños frente a la búsqueda del sentido del lenguaje escrito, puede comprenderse si se conocen los procesos de comprensión del discurso, especialmente la inferencia y la anticipación. Afirma que la inferencia, tiene una estrecha relación con la comprensión y permite la integración y la coherencia local y global de la información; mientras que en la anticipación se adelantan los contenidos del texto,

⁴⁷ JOLIBERT, Óp. cit. p 52.

⁴⁸ OROZCO, Óp. cit. p 44 .

a través de la elaboración de hipótesis que se confirman o transforman a medida que avanza en la lectura.

Así mismo Rincón y otros (2003)⁴⁹ señalan que aunque toda lectura es un proceso continuo de formulación, verificación de hipótesis y predicciones sobre lo que ocurre en el texto, existen unas predicciones (anticipaciones) que se hacen necesarias antes de empezar cualquier lectura y que se pueden realizar a partir de: la superestructura, los títulos, las ilustraciones y los encabezamientos; anticipaciones en las que se ponen en juego la experiencias propias del lector y los conocimientos previos que sobre el texto tenga.

Por lo que este proyecto tiene en cuenta lo planteado por Rincón, ya que este plantea que para inferir sobre el contenido de un texto se utilizan los conocimientos y experiencias que han sido adquiridas previamente por el lector.

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

Por otra parte Orozco (2003)⁵⁰ no plantea una postura radical en la que declara al niño capaz de comprender cualquier texto, ni de lograr su comprensión con una sola lectura, al contrario, al igual que el lector adulto, el niño requiere de varias

⁴⁹ RINCON, B. Gloria & Cols. Entre textos: La comprensión de textos escritos en la educación primaria. Ed. Universidad del Valle. Pág. 108. 2003.

⁵⁰ *Ibíd.*, p. 59

lecturas de un texto para comprenderlo, por lo que introduce la relectura como estrategia básica para la comprensión textual.

El grupo de investigación de este proyecto está de acuerdo con lo planteado por Orozco, al tener en cuenta que para lograr recontar una historia es necesario que el texto sea comprendido por los niños; al igual se deben dar estímulos que les facilite la comprensión de estos.

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

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

En el mismo sentido, Hurtado (2005)⁵¹, menciona algunas estrategias llevadas a cabo en el proceso de comprensión lectora, de las cuales es importante ampliar *El Recuento*, que permite dar cuenta de la interacción entre el niño y el texto, por medio de la verbalización de lo que se generó, procesó y representó, sin ningún tipo de condicionamiento, inicialmente de forma libre y luego mediada por preguntas literales, inferenciales y crítico intertextuales, que faciliten al lector la reconstrucción del significado global y específico del texto, así como las relaciones intertextuales que éste permita. Así mismo, hace referencia a la relectura, también señalada por Orozco, en el apartado anterior, como una de las estrategias más potentes en la comprensión de lectura, que permite reconstruir los significados de un texto y realizar una lectura más conceptual.

Retomando los planteamientos de Karmiloff (1996)⁵², la metacognición puesta en juego en la lectura, se evidencia en la conciencia que tienen los niños sobre su propósito en ella, cómo proceder para alcanzar tales propósitos y cómo regular el proceso mediante la autorregulación de la comprensión. La metacognición se aplica a la habilidad lectora, cuando se es consciente del comportamiento durante ésta y el uso apropiado de estrategias para facilitar o remediar fallas durante su ejecución.

Para concluir este apartado, vale la pena retomar a Isabel Solé (1991)⁵³, quien afirma que “aprender a leer no es distinto de aprender otros procedimientos que

⁵¹ HURTADO, Rubén Darío. El recuento, el resumen y las preguntas: estrategias didácticas para mejorar la comprensión de lectura. Antioquia: Universidad de Antioquia, 2005. www.revistalenguaje.univalle.edu.co (Consultado Octubre de 2008)

⁵² ROMERO, Flórez Rita; TORRADO, Pachón María Cristina; MONDRAGÓN, Bohórquez Sandra Paola; PÉREZ Vanegas Carolina. Explorando la metacognición: evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad. Santa fe de Bogotá, 2003, P. 85-98.

⁵³ SOLÉ Isabel citado en el libro de JOLIBERT, Formar niños lectores de textos, Santiago de Chile. Hachette. 1991.

se enseñan en la escuela. Requiere que el alumno atribuya sentido a la lectura, que cuente con los recursos cognitivos suficientes para hacerlo". Para ella la lectura no puede reducirse a un simple acto de decodificación, puesto que es un proceso complejo donde se construye el significado de los textos. Aquí están implicados los conocimientos y experiencias del lector; además de sus intereses y disposición emocional.

En cuanto a la Superestructura Textual⁵⁴, esta se define como un esquema abstracto que establece el orden global del texto, lo define y lo diferencia de otros tipos de texto.

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

Finalmente dentro de los Lineamientos curriculares para la Lengua castellana el MEN⁵⁵, propone que para que el estudiante conozca y maneje estrategias propias de cada texto, como la semántica, sintaxis, morfología, entre otras, que le permitan analizar y producir diversidad de textos, éste debe lograr apropiarse de diversos tipos textuales como los informativos, narrativos, argumentativos y explicativos, que le permitan apropiarse de herramientas del lenguaje escrito y la

⁵⁴ MEN. Lineamientos Curriculares Op. Cit. Pág.47.

⁵⁵ MEN. Lineamientos Curriculares Op. Cit. Pág.47..

cognición necesarias para su interacción social y la construcción del aprendizaje; para lo cual, sugiere realizar un trabajo con textos lúdicos en primeros años, para posteriormente pasar al trabajo textual estético y finalizar la escolaridad con un enfoque académico más literario.

El equipo investigativo de este proyecto está de acuerdo con lo sugerido por el MEN, puesto que el contacto con diferentes tipos de textos estimula la comprensión y la producción textual, la cual debe fomentarse desde los primeros años de escolaridad.

A continuación son detallados los diferentes tipos textuales que pueden ser abordados dentro del proceso de enseñanza de la lectura y la escritura y responden a necesidades escolares concretas.⁵⁶

⁵⁶ MEN. Lineamientos Curriculares Op. Cit. Pág.47.

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

2.1.5. Aprendizaje de la escritura

Para Jolibert (1998)⁵⁷, aprender a producir textos es, desde el inicio, aprender a elaborar un texto que tenga significado para un destinatario real y de acuerdo con un propósito dado. Se aprende a producir textos múltiples, en situaciones de comunicación real, con auténticos interlocutores, en el marco de un proyecto.

Desde la perspectiva de esta autora, los niños deben tomar conciencia, a través de lo vivenciado, de la utilidad que tiene el escribir un texto: un texto comunica

⁵⁷ JOLIBERT, Óp. cit. P 52

algo, narra algo, explica, informa, incentiva, entretiene, etc. También deben tener la oportunidad de experimentar el poder y el placer que da el dominio adecuado de la producción de un texto, lo cual puede convocar un evento, expresar sentimientos, sueños u opiniones; solicitar algo, exigir el cumplimiento de algo, argumentar para lograr un objetivo, divertir o conmover.

Jolibert (1998)⁵⁸ afirma que para un niño, saber escribir es, en primer lugar, poseer una estrategia de producción de textos que se apoye en su capacidad de representación, tanto de la situación como del tipo de texto que desea producir.

Eso implica el ejercicio de competencias que le permitan escoger el tipo de texto que mejor convenga a la situación, identificando en él sus principales características lingüísticas.

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

Si se tiene en cuenta que los trabajos de Ferreiro, han hecho referencia a la capacidad de los niños pequeños, para producir mensajes significativos, graficándolos a su manera a medida que están construyendo el sistema escritura, es esencial estimular a escribir en forma regular. Pero en Kínder y al inicio del

⁵⁸ JOLIBERT, Óp. cit. P 52

primer año, la capacidad de producción de un niño, no tiene que ser confundida con su capacidad de grafíar sus propios mensajes.

Las autoras de este proyecto están de acuerdo con lo planteado por Ferreiro, al tener en cuenta que los niños que recibieron una estimulación a nivel escolar al estar en contacto con diferentes tipos de textos, lograron una mayor apropiación del sistema de escritura.

Teberosky y cols (1991)⁵⁹, basándose en la teoría de Piaget, demostraron que antes de ingresar al primer grado, los niños tienen ya información sobre el sistema escrito, sobre todo en zonas urbanas donde existen variadas posibilidades de adquirir el lenguaje escrito a través de diversas expresiones del mismo en la vida cotidiana; por lo que las autoras afirman que el contacto con el lenguaje escrito permite descubrir la relación directa entre los sistemas oral y escrito, así como su utilidad.

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

El Ministerio de Educación Nacional (1998), retomando los trabajos de Ferreiro, presenta una síntesis de los niveles de construcción del sistema escritura, describiendo tres niveles fundamentales en este proceso.⁶⁰

⁵⁹ TEBEROSKY, Op. Cit, p. 50.

⁶⁰ MEN, op cit, p. 47.

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

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

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

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de estudio

El presente estudio es de tipo cuantitativo, comparativo, con análisis interpretativo.

3.2. Población y muestra

La población y muestra que se tuvo en cuenta para la realización del presente estudio, estuvo conformada por 22 niños del grado Transición, de la Institución Educativa Antonio García Paredes que fueron evaluados al realizar el presente estudio, y se compararon con los resultados obtenidos en otra investigación que contó con 22 niños del grado Transición 3, de la institución Educativa Normal Superior, en la ciudad de Popayán.

3.2.1. Criterios de Inclusión

Haber asistido regularmente a los cursos de Transición seleccionados.

3.3. Técnica e instrumento de recolección de la información

Para la recolección de los datos del presente estudio, se contó con un instrumento para la evaluación de la lectura y la escritura en niños que no necesariamente leen y escriben de manera convencional, realizándose una prueba piloto para la familiarización con el instrumento ya mencionado. Este instrumento es una propuesta de evaluación inédita elaborada por Mauricio Pérez en abril de 1997, que fue retomado por las fonoaudiólogas Rodríguez y Niño (1998- 1999)⁶¹, con algunas adaptaciones, para realizar una investigación en el Valle del Cauca. (ANEXO 1). Se trata del mismo instrumento usado para la evaluación de los niños

⁶¹ RODRÍGUEZ, Op.cit, p.25

de la Normal Superior⁶² de Popayán, una vez concluyeron el trabajo conjunto la maestra y la fonoaudióloga.

⁶² GALÍNDEZ, MICANQUER, SALAZAR, Óp. cit. p 33

3.4. Procedimiento

- Firma del consentimiento informado por parte de los padres de los niños evaluados de la Institución Educativa Antonio García Paredes.
- Aplicación del instrumento a 22 escolares del grado Transición, de la Institución Educativa Antonio García Paredes, que no contaron con un trabajo conjunto entre una Fonoaudióloga y la Docente de grado, al finalizar el año lectivo.
- Tabulación y análisis de los datos obtenidos en la evaluación al finalizar el año escolar.
- Comparación de los resultados arrojados en la evaluación final, de los niños que tuvieron un acompañamiento Fonoaudióloga – Docente con los resultados obtenidos de la evaluación del presente trabajo, en donde los niños no contaron con el acompañamiento fonoaudiológico.

3.5. Operalización de las variables

NOMBRE DE LA VARIABLE	DEFINICIÓN	NATURALEZA	NIVEL DE MEDICIÓN	INDICADOR
Edad	Número en años y meses de vida del niño desde el nacimiento hasta el momento de la evaluación.	Cuantitativa	Razón	5.6-7.5 años
Género	Indica el sexo de las personas	Cualitativa	Nominal	Masculino Femenino
Reconocimiento de Tipos de Texto	Forma en que los niños identifican un texto presentado.	Cualitativa	Nominal	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica por nombre - Identifica por función - Se fija en el portador material del texto - Se fija en la imagen - Lo nombra como otro tipo de texto - Respuesta sin relación - No sabe/ no responde
Funcionalidad de los tipos de texto	Función que le atribuye los niños a un texto presentado.	Cualitativa	Nominal	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce función social del texto - Dice algo relacionado - "Para leer" - "Para ver" - "Para mirar y leer" - "Para escribir" - Respuesta sin relación - Correcta para otro tipo de texto u otra respuesta - Reconoce otras funciones posibles - No sabe/ no responde
Anticipación	Habilidad del niño para plantear el contenido de un texto, a partir de un título dado.	Cualitativa	Nominal	-Estructura Inicio(I)-Conflicto(C)-Final (F) / Relacionado
				-Estructura I-C-F / No Relacionado
				-No Estructura I-C-F / Relacionado
				Enuncia un evento
				Incluye información que no aparece ni en el texto ni en las imágenes.
				No realiza la tarea
Reenarración	Habilidad del niño para narrar un cuento escuchado previamente.	Cualitativa	Nominal	<ul style="list-style-type: none"> - Narra eventos centrales del texto - Narra eventos secundarios del texto - Incluye información que no aparece ni en el texto ni en las imágenes. - No realiza la tarea

Reenarración				<ul style="list-style-type: none"> - No realiza la tarea - Dice el título del cuento - Usa expresiones textuales - Conserva el eje temático - Usa expresiones familiares sin alterar el sentido del texto - Refiere diálogos entre los personajes - Cambia el nombre de algunos personajes - Incluye información no real pero relacionada con la historia - Conserva el narrador - Se basa en las imágenes para seguir la narración - Necesita apoyo del evaluador
Nivel de aprendizaje del Sistema de Escritura	Nivel de dominio del sistema de escritura.	Cualitativa	Nominal	<ul style="list-style-type: none"> -No realiza la tarea Nivel Pre-silábico: - Incluye números - Usa pseudo letras - Sólo usa grafemas convencionales. - Asocia algunos sonidos con sus grafemas correspondientes.
				<p>Asocia la pauta sonora a la cadena de grafías:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Hipótesis Silábica- Alfabética -Hipótesis Alfabética -Hipótesis Silábica
Producción Textual	Capacidad del niño para elaborar un texto teniendo en cuenta parámetros establecidos.	Cualitativa	Nominal	<ul style="list-style-type: none"> No realiza la actividad -Prescripción -Combinación Carta- Narración -Narración: Retoma Cuento fuente -Descripción: Retoma Cuento fuente
				<ul style="list-style-type: none"> -Carta: -Incluye saludo -Incluye contenido -Incluye despedida -Cumple el propósito explícitamente -Cumple el propósito implícitamente -Asume el papel del tigre como enunciador y lo mantiene a lo largo de la producción -Asume el papel del tigre como enunciador, pero no lo mantiene -Reconoce al ratón como enunciatario y lo mantiene a lo largo de la producción -Reconoce al ratón como enunciatario, pero no lo mantiene a lo largo de la producción. -No asume el papel del enunciador si no el del enunciatario. -Necesita apoyo del evaluador
Funcionalidad de la Lectura	Función que le atribuyen los niños a las actividades de lectura.	Cualitativa	Nominal	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce la función social - No reconoce la función social - No sabe/ No responde
Funcionalidad de la Escritura	Función que le atribuyen los niños a las actividades de escritura	Cualitativa	Nominal	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce la función social - No reconoce la función social - No sabe/ No responde

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo, se presenta la comparación entre las competencias lectoras y escritoras de los preescolares de la Normal Superior que participaron durante el año escolar de un trabajo conjunto Fonoaudióloga – Docente y los de la Institución Educativa Antonio García Paredes, quienes no contaron con ese acompañamiento.

Aspectos socio-demográficos de los niños del grado Transición de la Institución Educativa Antonio García Paredes y Normal Superior de la ciudad de Popayán.

Tabla 1. Distribución porcentual de la edad de los estudiantes evaluados, que finalizaron el grado de Transición en la Institución Educativa Antonio García Paredes de Popayán.

RANGOS DE EDAD	NIÑOS	PORCENTAJE
5.6-5.11	4	18.2%
6.1-6.7	13	59.1%
7.0-7.5	5	22.7%
Total	22	100%

Tabla 1.1. Distribución porcentual de la edad de los estudiantes del grado Transición 3, que participaron en el trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga, en la Institución Educativa Normal Superior de Popayán.

RANGOS DE EDAD	NIÑOS	PORCENTAJE
5.6- 6.3	22	100%
Total	22	100%

La mayoría de niños evaluados de las dos Instituciones Educativas, se encuentran dentro de los parámetros de edad establecidos por el MEN para cursar el nivel de educación preescolar (5 a 6 años).⁶³

⁶³ República de Colombia. MEN. Secretaria de Educación. Bogotá. 2007.

Tabla 2. Distribución porcentual del género de los estudiantes evaluados, que finalizaron el grado Transición en la Institución Educativa Antonio García Paredes de Popayán.

GENERO	NIÑOS	PORCENTAJE
FEMENINO	14	63,6%
MASCULINO	8	36,4%
Total	22	100%

Tabla 2.2. Distribución porcentual del género de los estudiantes del grado Transición 3, que participaron en el trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga, en la Institución Educativa Normal Superior de Popayán.

GÉNERO	NIÑOS	PORCENTAJE
FEMENINO	14	63.6%
MASCULINO	8	36.4%
Total	22	100%

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, es evidente que el género femenino, presenta un mayor porcentaje, correspondiente a un 63.6%, para las dos escuelas, lo que coincide con las encuestas realizadas por el DANE⁶⁴, que muestran un mayor número de mujeres en la población Colombiana.

⁶⁴ 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 (Consultado Febrero de 2008)

A continuación se presentan las respuestas obtenidas por los niños de los dos grupos evaluados en las diversas tareas de lectura y escritura propuestas. Algunas de esas respuestas se ilustran con ejemplos de diálogos entre evaluador y niño, en los que se utilizan las siglas de E: para evaluador y N: para niño.

CONOCIMIENTO DE DIFERENTES TIPOS DE TEXTOS.

Tabla 3. Distribución porcentual de las respuestas obtenidas en la identificación de diferentes tipos de textos, del grupo de niños del grado Transición 3, que participaron en el trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga, en la Institución Educativa Normal Superior de Popayán.

ITEMS	CUENTO		RECETA		CARTA		NOTICIA		VOLANTE	
IDENTIFICA POR NOMBRE	16	72.7%	4	18.2%	15	68.9%	15	68.2%	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%
Total	22	100%	22	100%	22	100%	22	100%	22	100%

Tabla 3.1. Distribución porcentual de las respuestas obtenidas en la identificación de diferentes tipos de textos, del grupo de niños del grado Transición, que no recibieron un trabajo conjunto Docente - Fonoaudióloga, en la Institución Educativa Antonio García Paredes, de Popayán.

ITEMS	CUENTO		RECETA		CARTA		NOTICIA		VOLANTE	
IDENTIFICA POR NOMBRE	10	45.5%	4	18.2%	16	72.7%	15	68.2%	0	0.0%
IDENTIFICA POR FUNCIÓN	0	0.0%	1	4.5 %	0	0.0%	1	4.5%	2	9.1%
SE FIJA EN EL PORTADOR MATERIAL	7	31.8%	0	0.0 %	1	4.5%	4	18.2%	7	31.8%
SE FIJA EN LA IMAGEN	5	22.7%	16	72.7%	0	0.0%	1	4.5%	10	45.5%
LO NOMBRA COMO OTRO TIPO DE TEXTO	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	4.5%	1	4.5%
RESPUESTA SIN RELACIÓN	1	4.5%	1	4.5%	5	22.7%	0	0.0%	2	9.1%
NO SABE, NO RESPONDE	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
Total	22	100%	22	100%	22	100%	22	100%	22	100%

Al comparar los dos grupos, se puede observar que la mayoría de los niños con los que se realizó un trabajo conjunto fonoaudióloga - docente, identificó los textos presentados por el nombre, como es el caso del cuento en un 72.7% (16). Por el contrario, los que no contaron con el acompañamiento fonoaudiológico, sólo lo identificaron por el nombre en un 45.5%. Además, la mayoría de niños de este último grupo identificó la receta por la imagen presentada en un 72.7%, mientras que el grupo de la Normal lo hizo en un 18.2%, puesto que estos tuvieron mayor reconocimiento de los textos al identificarlos por el nombre, lo que podría deberse a que los niños que participaron en el trabajo conjunto, han tenido un mayor contacto con los diferentes textos presentados.

Es importante mencionar que algunos de los niños que no contaron con acompañamiento identifican el cuento por el portador material en un 31.8% (7), es

decir el material en el cual está escrito el texto y dieron una respuesta sin relación al presentar la carta con un 22.7% (5), mientras que los niños que participaron en el trabajo conjunto no lo hicieron, dándole un valor lingüístico a este texto.

Un ejemplo donde los niños que no participaron en el trabajo conjunto fonoaudióloga – docente, identificaron el texto (noticia) por el portador material, se puede observar a continuación:

E: ¿Sabes qué es esto?

N: Un papel con letras chiquitas

Tabla 4. Distribución porcentual de las respuestas obtenidas en la función que le atribuyen los niños del grado Transición 3, a los diferentes tipos de textos, donde los niños participaron en un trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga, en la Institución Educativa Normal Superior de Popayán.

ITEMS	CUENTO		RECETA		CARTA		NOTICIA		VOLANTE	
RECONOCE FUNCIÓN SOCIAL DEL TEXTO	5	22.7%	9	40.9%	14	63.6%	12	54.5%	4	18.2%
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%
“PARA ESCRIBIR”	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
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%
RECONOCE OTRAS FUNCIONES POSIBLES	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	22	100%	22	100%	22	100%	22	100%	22	100%

Tabla 4. 1. Distribución porcentual de las respuestas obtenidas en la función que le atribuyen los niños de la institución educativa Antonio García Paredes del grado Transición, a los diferentes tipos de textos.

ITEMS	CUENTO		RECETA		CARTA		NOTICIA		VOLANTE	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
RECONOCE FUNCIÓN SOCIAL DEL TEXTO	4	18.1%	5	22.7%	4	18.1%	4	18.1%	1	4.5%
DICE ALGO RELACIONADO	1	4.5%	13	59.0%	4	18.1%	4	18.1%	4	18.1%
“PARA LEER”	11	50%	0	0.0%	3	13.6%	8	36.3%	5	22.7%
“PARA VER”	1	4.5%	0	0.0%	1	4.5%	0	0.0%	1	4.5%
“PARA MIRAR Y LEER”	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
“PARA ESCRIBIR”	0	0.0%	0	0.0%	3	13.6%	0	0.0%	1	4.5%
RESPUESTA SIN RELACIÓN	1	4.5%	1	4.5%	1	4.5%	1	4.5%	5	22.7%
CORRECTA PARA OTRO TIPO DE TEXTO U OTRA RESPUESTA	1	4.5%	1	4.5%	1	4.5%	2	8.3%	1	4.5%
RECONOCE OTRAS FUNCIONES POSIBLES	3	13.6%	3	13.6%	4	18.1%	4	18.1%	0	0.0%
NO SABE/ NO RESPONDE	0	0.0%	0	0.0%	1	4.5%	1	4.5%	5	22.7%
Total	22	100%	22	100%	22	100%	22	100%	22	100%

Al realizar la comparación entre los dos grupos sobre la función que le atribuyen a los diferentes tipos de textos, es evidente que el grupo de niños de transición 3, que contó con acompañamiento fonoaudióloga – docente, reconoce la función social de textos como el cuento, la receta y la carta con porcentajes de 22.7, 40.9 y 63.6% a diferencia de los que no contaron con dicho acompañamiento que lo hacen en un 18.1%, 22.7 y un 18.1%. También este último grupo se ubico en el ítem decir algo relacionado, hablando sobre el material o el uso que ellos cotidianamente le dan al texto, por ejemplo en la noticia con un porcentaje de 18.1%.

Es importante mencionar que algunos niños del grupo de la escuela García Paredes, le otorgan otro tipo de funciones a los textos, tal como se puede observar en el ejemplo siguiente, cuando se le interroga por la función de la noticia:

E: ¿Sabes qué es esto?

N: Ah, el periódico.

E: y.. ¿Sabes para qué sirve el periódico?

N: Para limpiar, para prender el fogón.

Algo parecido sucedió al presentar el volante, a lo que uno de los niños de la escuela García Paredes respondió:

E: ¿Sabes para qué sirve?

N: Para los niños de los ricos.

Con las respuestas obtenidas es posible afirmar que se encuentran diferencias entre los dos grupos puesto que la mayoría de los niños de la escuela Normal Superior, reconocen la función social de los textos, lo cual puede deberse a que estos niños realizaron actividades enfocadas para tal fin, impartidas por una Fonoaudióloga y una maestra a lo largo del año escolar.

LECTURA

- Anticipación

Tabla 5. Clasificación porcentual de las respuestas dadas en la actividad de Anticipación ante la presentación de la portada del cuento El Tigre y el Ratón, del grupo de niños del grado Transición 3, que participaron en el trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga, en la Institución Educativa Normal Superior de Popayán.

SUPERESTRUCTURA TEXTUAL	N	%	ÍTEMS	N	ÍTEMS	N
Narración	20	90.9%	Estructura I-C-F	3	Relacionado	3
			No Estructura I-C-F	17	No Relacionado	0
Enuncia un evento	0	0.0%	TOTAL	20	Relacionado	17
Incluye información que no aparece ni en el texto ni en las imágenes.	0	0.0%			No Relacionado	0
No realiza la tarea	2	9.1%				
TOTAL	22	100%				

Tabla 5.1. Clasificación porcentual de las respuestas dadas en la actividad de Anticipación ante la presentación de la portada del cuento El Tigre y el Ratón, del grupo de niños del grado Transición, que no recibieron un trabajo conjunto Docente - Fonoaudióloga, en la Institución Educativa Antonio García Paredes, de Popayán.

SUPERESTRUCTURA TEXTUAL	N	%	ÍTEMS	N	ÍTEMS	N
Narración	5	22.7%	Estructura I-C-F	0	Relacionado	0
			No Estructura I-C-F	5	No Relacionado	0
Enuncia un evento	13	59.1%	TOTAL	5	Relacionado	5
Incluye información que no aparece ni en el texto ni en las imágenes.	2	9.1%			No Relacionado	0
No realiza la tarea	2	9.1%				
TOTAL	22	100%				

En la actividad de anticipación, en la que se le pide a los niños contar una historia a partir del título y la imagen de la portada del cuento el Tigre y el Ratón, el grupo que no contó con un trabajo conjunto enunció sólo un evento en un 59.1% (13) y el 22.7%(5) realizó una narración sin tener en cuenta la estructura inicio, conflicto y final, al contar una historia relacionada con los personajes. El grupo que contó con el acompañamiento conjunto, dejó ver que ninguno de los niños se limitó a enunciar sólo un evento ya que el 90.9% (20) realizó esta actividad en forma de narración teniendo en cuenta la estructura inicio, conflicto y final. Esto pone en evidencia que los niños que contaron con el acompañamiento Fonoaudiológico a lo largo del año escolar, lograron desarrollar en mayor proporción sus habilidades lingüísticas al producir textos en forma narrativa.

A continuación se da un ejemplo de cómo uno de los niños de la escuela García Paredes enuncia un evento:

E: Mira, ahora el tigre y el ratón son muy buenos amigos, pero un día ellos tuvieron un problema y se pelearon, invéntate una historia en la que me digas por que se pelearon el tigre y el ratón.

N: Porque el otro no le quería emprestar el juguete al otro.

- Renarración

TABLA 6. Distribución porcentual de los eventos referidos en la actividad de renarración por el grupo de niños del grado Transición 3, que participaron en el trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga, en la Institución Educativa Normal Superior de Popayán.

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%
INCLUYE INFORMACIÓN QUE NO APARECE NI EN EL TEXTO NI EN LAS IMÁGENES.	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
NO REALIZA LA TAREA							1	4.5%

TABLA 6.1. Distribución porcentual de los eventos referidos en la actividad de renarración, por el grupo niños del grado Transición, que no recibieron un trabajo conjunto Docente - Fonoaudióloga, en la Institución Educativa Antonio García Paredes, de Popayán.

ITEMS	TODOS		ALGUNOS		NINGUNO		TOTAL	
NARRA EVENTOS CENTRALES DEL TEXTO	0	0.0%	20	87.0%	3	13.0%	23	100%
NARRA EVENTOS SECUNDARIOS DEL TEXTO	0	0.0%	11	52.4%	10	47.6%	21	100%
INCLUYE INFORMACIÓN QUE NO APARECE NI EN EL TEXTO NI EN LAS IMÁGENES.	1	16.7%	5	83.3%	0	0.0%	6	100%
NO REALIZA LA TAREA							0	0.0%

Al comparar los datos de las tablas, se puede observar que el grupo de niños que no contó con acompañamiento docente – fonoaudióloga, no logró narrar en totalidad los eventos centrales de un cuento leído con antelación, mientras que el grupo que contó con acompañamiento narró eventos centrales en un 54.5% notándose la gran diferencia a este nivel. Además se incluyó el ítem “incluye información que no aparece ni en el texto ni en las imágenes” en el análisis de las producciones de los niños de la escuela García Paredes, puesto que el 83.3% (5) de estos niños incluyó ese tipo de información, asunto que no ocurrió con el grupo de la Normal.

A continuación se da un ejemplo, en el cuál se observa cómo uno de los niños de la escuela García Paredes, no logra narrar todos los eventos centrales del texto.

E: Mira, ahora yo te voy a contar un cuento, tú debes ponerme mucha atención, por que se lo vas a contar a un compañerito tuyo, igual como yo te lo conté a ti.

N: Que el tigre y el ratón son amigos, pero el tigre era muy malo, por que el ratón era chiquitico, chiquitico, y el tigre lo ponía a hacer todos los mandados y se le robaba el queso que el ratoncito tenía para comer, una vez el tigre fue a visitar al ratón, pero como el ratón estaba bravo el tigre le tumbó la casa de una patada, el ratón se enojó y ya no quiso jugar más con el tigre y se fue a vivir para otra casa lejos.

En este ejemplo podemos apreciar, la inclusión de información que no aparece, ni en el texto, ni en las imágenes.

E: Mira, ahora yo te voy a contar un cuento, tú debes ponerme mucha atención, por que se lo vas a contar a un compañerito tuyo, igual como yo te lo conté a ti.

N: El tigre y ratón partieron un bizcocho y al ratón le dieron un pedacito y al león le dieron uno grandote, después al ratoncito, el león lo tiró de una y cogió una velita para soplar y luego el ratoncito hizo un castillo enorme, así grandote y ¡pun!, el león le dio una patada de una, entonces le dijo al león que ya no voy a ser tu amigo y luego se fue al columpio el solito y luego vio al león y se asustó y pun y lo llevó pa la casa y pun, le armó el castillo a el y al fin se hicieron amigos y fin.

Tabla 7. Distribución porcentual de los aspectos tenidos en cuenta en la renarración, del grupo de niños del grado Transición 3, que participaron en el trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga, en la Institución Educativa Normal Superior de Popayán.

ITEMS	SI		NO		Total
No realiza la tarea	21 (95.5%)		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

Tabla 7.1. Distribución porcentual de los aspectos tenidos en cuenta en la renarración del grupo de niños del grado Transición, que no recibieron un trabajo conjunto Docente - Fonoaudióloga, en la Institución Educativa Antonio García Paredes, de Popayán.

ITEMS	SI		NO		Total
No realiza la tarea	100%		0%		22
Dice el título del cuento	0	0,0%	22	100,0%	22
Usa expresiones textuales	13	59,1%	9	40.9%	22
Conserva el eje temático	18	81.8%	4	18.2%	22
Usa expresiones familiares sin alterar el sentido del texto	16	72.7%	6	27.3%	22
Refiere diálogos entre los personajes	7	31.8%	6	27.3%	22
Cambia el nombre de algunos personajes	8	36.4%	14	63.6%	22
Incluye información no real pero relacionada con la historia	7	31.8%	15	68.2%	22
Conserva el narrador	4	18.2%	18	81.8%	22
Se basa en las imágenes para seguir la narración	11	50,0%	11	50.0%	22
Necesita apoyo del evaluador	2	9,1%	20	90.9%	22

En la actividad de renarración se evidenció como los niños que no contaron con acompañamiento fonoaudióloga – docente a lo largo del año escolar, no retomaron el título del cuento al iniciar la actividad, comparado con un 40.9% (9), correspondiente a los niños que contaron con un trabajo conjunto.

También es importante mencionar, que el 18.2% de los niños sin acompañamiento conserva el narrador, usa expresiones familiares sin alterar el sentido del texto en un 72.7% y refiere diálogos entre los personajes en un 31.8%, mientras que el 50% del grupo con acompañamiento conserva el narrador, y el 95.5% usa expresiones familiares y refiere diálogos entre los personajes, teniendo en cuenta que estos niños han recibido mayor estimulación a nivel lingüístico, lo cual potenció el desarrollo de este tipo de actividades.

ESCRITURA

- Nivel de aprendizaje del sistema de escritura

Tabla 8. Clasificación porcentual del nivel de aprendizaje del Sistema de Escritura del grupo de niños del grado Transición 3, que participaron en el trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga, en la Institución Educativa Normal Superior de Popayán.

ITEMS					
	N°	%			
No realiza la tarea	0	0.0%			
Pre- silábico	14	63.6%		NIÑOS	PORCENTAJE
			Incluye números	0	0.0%
			Usa pseudo letras (parecen letras pero no lo son)	0	0.0%
			Sólo usa grafemas convencionales	14	63.6%
Asocia la pauta sonora a la cadena de grafías	8	36.4%	Asocia algunos sonidos con sus grafemas correspondientes	5	22.7%
			Hipótesis Silábica- Alfabética	4	18.2%
			Hipótesis Alfabética	4	18.2%
			Hipótesis Silábica	0	0.0%
Total	22	100%	Total respuestas	27	

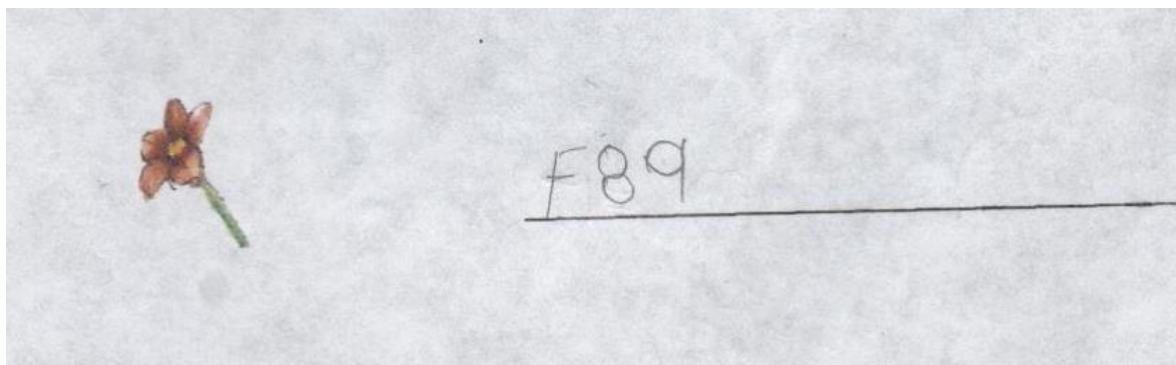
Tabla 8.1. Clasificación porcentual del nivel de aprendizaje del Sistema de Escritura del grupo de niños del grado Transición, que no recibieron un trabajo conjunto Docente - Fonoaudióloga, en la Institución Educativa Antonio García Paredes, de Popayán.

ITEMS					
	N°	%			
No realiza la tarea	0	0,0%			
Pre- silábico	16	72.7%		NIÑOS	PORCENTAJE
			Incluye números	4	18.2%
			Usa pseudo letras (parecen letras pero no lo son)	5	22.7%
			Sólo usa grafemas convencionales	7	31.8%
Asocia la pauta sonora a la cadena de grafías	6	27.3%	Asocia algunos sonidos con sus grafemas correspondientes	0	0.0%
			Hipótesis Silábica- Alfabética	2	9.1%
			Hipótesis Alfabética	3	13.6%
			Hipótesis Silábica	1	4.5%
Total	22	100%	Total respuestas	22	

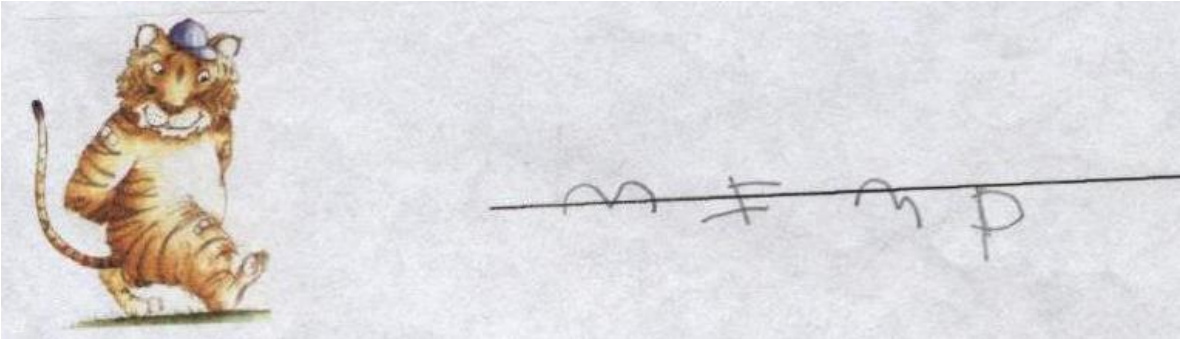
En cuanto al aprendizaje del sistema de escritura, en el grupo que no recibió acompañamiento fonoaudiológico se encontró que un 22.7% (5) incluyó pseudolettras en sus producciones, el 18.2% (4) incluyó números y el 31.8% usó grafemas convencionales. Esto no se presentó en el grupo que contó con acompañamiento conjunto, pues no incluyó pseudolettras ni números en sus producciones, además el 63.6% usó grafemas convencionales, lo cual revela una mayor apropiación del sistema de escritura, debida probablemente a su participación en el trabajo realizado con fonoaudióloga. La buena apropiación de este sistema pone de manifiesto la importancia de los aportes que brinda el fonoaudiólogo en procesos como la escritura en grados iniciales.

A continuación se ve un ejemplo en el que los niños de la escuela García Paredes incluyen números y pseudolettras:

Incluye números:



Incluye pseudo letras:



- **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, después de participar en un trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga.

SUPERESTRUCTURA TEXTUAL	Nº	%
No realiza la actividad	1	4.5%
Prescripción	1	4.5%
Combinación Carta – Narración	6	27.2%
Carta	14	63.6%
TOTAL	22	100%

CLASIFICACIÓN DE LAS RESPUESTAS PARA LA CARTA	SI	%	NO	%
Incluye saludo	0	0%	14	63.6%
Incluye contenido	14	63.6%	0	0%
Incluye despedida	1	4.5%	13	59.1%
Asume el papel de tigre como enunciador	13	59.1%		
Reconoce al ratón como enunciatario	13	59.1%		

Tabla 9.1. Clasificación porcentual de las respuestas dadas por los niños de Transición, en la actividad de producción textual, que no recibieron un trabajo conjunto Docente - Fonoaudióloga, en la Institución Educativa Antonio García Paredes, de Popayán.

SUPERESTRUCTURA TEXTUAL	Nº	%
No realiza la actividad	1	4.5%
Prescripción	7	31.8%
Combinación Carta – Narración	5	22.7%
Carta	9	40.9%
TOTAL	22	100%

CLASIFICACIÓN DE LAS RESPUESTAS PARA LA CARTA	SI	%	NO	%
Incluye saludo	1	4.5%	8	36.3%
Incluye contenido	9	40.9%	0	0.0%
Incluye despedida	0	0.0%	9	40.9%
Asume el papel de tigre como enunciador.	8	36.3%		
Reconoce al ratón como enunciatario.	9	40.9%		

En la actividad de producción textual, donde los niños debían inventarse una carta, asumiendo que ellos eran el tigre y debían pedirle perdón al ratón, se pudo observar, cómo el grupo que no contó con el acompañamiento Fonoaudiológico, realizó esta actividad en forma de prescripción, sin tener en cuenta la consigna que se dio para la realización de la actividad, con un 31.8% (7) y el 40.9%(9) lo hizo en forma de carta, en donde se incluyó contenido en un 40.9% y asumieron el papel del tigre como enunciador en un 36.3%. En cambio los niños que contaron con acompañamiento Fonoaudiológico, expresaron oralmente un texto en forma de carta en un 63.6% (14), en el se incluyó contenido en un 63.6% y asumieron el papel del tigre como enunciador en un 59.1%, demostrando la importancia de la

labor fonoaudiológica en el ámbito escolar, en procesos tan importantes como lo son la lectura y la escritura, donde la producción textual juega un papel primordial.

El siguiente ejemplo muestra cómo uno de los niños de la escuela García Paredes realizó la actividad en forma de prescripción:

E: Ahora vamos a escribir una carta, como si tú fueras el tigre y le fueras a pedir perdón al ratoncito, entonces tú me la vas a dictar y yo la voy a escribir, ¿listo?

N: Que sean buenos amigos y que se quieran mucho y que se den la paz.

FUNCIONALIDAD DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Tabla 10. Distribución porcentual con respecto a la funcionalidad de la Lectura y la Escritura del grupo de niños del grado Transición 3, que participaron en el trabajo conjunto entre una maestra y una fonoaudióloga, en la Institución Educativa Normal Superior de Popayán.

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%
TOTAL	22	100%	22	100%

Tabla 10.1. Distribución porcentual con respecto a la funcionalidad de la Lectura y la Escritura del grupo de niños del grado Transición, que no recibieron un trabajo conjunto Docente - Fonoaudióloga, en la Institución Educativa Antonio García Paredes, de Popayán.

ITEMS	PARA QUE SIRVE LEER		PARA QUE SIRVE ESCRIBIR	
Reconoce su función social	15	68.1%	12	54.5%
No reconoce la función social	6	27.2%	10	45.4%
No sabe, no responde	1	4.5%	1	4.5%
TOTAL	22	100%	22	100%

En cuanto al reconocimiento de la función social que los niños le otorgaron a la lectura y la escritura, se encontró que los niños que contaron con acompañamiento Fonoaudiológico a lo largo del año escolar, hicieron un reconocimiento de dichas funciones, presentaron porcentajes de 90.9% (20) y 77.3% (17). Los niños que no contaron con este acompañamiento, reconocieron estas funciones en un 68.1% (15) y 54.5% (12). Esto podría ser el resultado de la realización de actividades en lectura y escritura, gracias al acompañamiento fonoaudiológico que se les brindó a los alumnos de transición 3 de la escuela Normal Superior.

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación, se establecen algunas relaciones entre los resultados obtenidos en esta investigación y los presentados por otros estudios, mencionados en los antecedentes.

Con respecto al reconocimiento que hacen los niños de diferentes tipos de texto, el estudio realizado por Rodríguez y Niño (2000)⁶⁵, con estudiantes del primer ciclo de educación básica del Valle del Cauca, arrojó que el tipo de texto más reconocido por su nombre fue el cuento con un 11.3%. Por su parte, los niños de la escuela García Paredes reconocieron el cuento en un 45.5%, mientras que los niños de transición 3 de la escuela Normal Superior lo reconocieron en un 72.7%. Se puede observar que los niños de las dos primeras investigaciones reconocieron en menor proporción el texto presentado por el nombre, mientras que la mayoría de los niños de transición 3 de la escuela Normal superior lograron identificarlo de esta forma, lo que podría deberse al contacto con los textos presentados en su entorno escolar, al participar en un trabajo conjunto fonoaudióloga - docente. Lo anterior puede ser explicado con base en los planteamientos de Santiago (2008), quien manifiesta que el lector utiliza conocimientos de tipo muy variado para obtener información del escrito y lo interpreta de acuerdo a sus propios esquemas conceptuales a partir de su conocimiento del mundo.⁶⁶

⁶⁵ RODRIGUEZ Y NIÑO, Óp. cit. P 22-23

⁶⁶ SANTIAGO, Óp. cit. P 44

En cuanto a la función social que se le atribuye a los diferentes tipos de texto presentados, se encuentran también diferencias entre los resultados de la investigación realizada por Niño y Rodríguez y los de la presente investigación. La población evaluada en el Valle del Cauca reconoció la función del cuento en un 12.20%, la receta en un 2.80% y no lograron asignar correctamente la función de la carta, algunos de los niños de la Institución García Paredes reconocieron la receta en un 22.7%, el cuento 18.1% y la carta en un 18.1%, de forma semejante, los de la Institución Normal Superior los identificaron en un 40.9%, 22.7% y 63.6%. Esto podría deberse a los conocimientos adquiridos en lectura y escritura, gracias a la participación que tuvieron en el trabajo conjunto, con respecto a los niños que no contaron con dicha intervención. Esto se relaciona con lo planteado por el MEN⁶⁷, quien sugiere que los estudiantes deben apropiarse de herramientas del lenguaje escrito, necesarias tanto para su entendimiento como para su interacción social, y la construcción del aprendizaje, al relacionarse durante su vida escolar con diferentes tipos de textos.

Los niños evaluados en el estudio de la Universidad del Valle, al realizar la actividad de anticipación del contenido de un cuento a partir de su título e imagen de la portada, inventaron una historia en forma de narración, con porcentajes de 0.40%. En el estudio realizado en la Institución García Paredes algunos de los niños realizaron esta actividad con un porcentaje de 22.7%, mientras que los alumnos evaluados en la Normal Superior realizaron narración en un 90.9%. Esto podría deberse a los conocimientos previos que adquirieron estos niños al contar con el acompañamiento fonoaudiológico. Lo anterior se ve sustentado por los planteamientos de Rincón⁶⁸ quien afirma que en la anticipación se ponen en juego la experiencias propias del lector y los conocimientos previos que se tiene sobre el

⁶⁷ MEN, Óp. cit. P.63

⁶⁸ RINCON, Cols, Óp. cit. P 60.

texto, lo que nos dice que entre más contacto tengan los niños con los textos, mayor será su reconocimiento.

En la actividad de renarración de un cuento previamente leído, un bajo porcentaje, el 11.7%, fue realizado por los niños evaluados en la Universidad del Valle y el 6.40% se basó en las imágenes, a diferencia de los niños de la Institución García Paredes donde ninguno se basó en las imágenes, ni retomó el título del cuento, pero conservó el narrador en un 18.2% y narró eventos centrales en un 40.9%, mientras que los de la Normal Superior dicen el título del cuento en un 40.9% conservaron el narrador en un 50%, narraron eventos centrales con un 54.5%. Se puede notar en estos últimos un desarrollo a nivel lingüístico que podría haber sido fomentado al recibir estimulación en este campo por parte de la Fonoaudióloga y la maestra. Esto se podría relacionar con lo planteado por Orozco (2003)⁶⁹, quien afirma que la renarración es la habilidad que tiene el niño para re - contar los cuentos que le leen los adultos, de esta manera el niño se apropia de una historia y la puede contar, solamente cuando la ha comprendido y ha recibido estímulos que favorezcan sus conocimientos a este nivel.

Hurtado⁷⁰, quien evaluó en un grupo de primero de primaria el aprendizaje del sistema de escritura antes de un proceso de intervención pedagógica, encontró que el 19.1% de los niños plantearon la hipótesis silábica y el 4.2%, la hipótesis alfabética. Resultados similares fueron obtenidos en la Institución García Paredes, donde algunos niños presentaron la hipótesis alfabética en un 13.6%, la hipótesis silábica con un 4.5% y usa grafemas convencionales en un 31.8%, mientras que los alumnos de la institución Normal Superior presentaron la hipótesis alfabética en un 18.2%, usaron grafemas convencionales en un 63.6% y no se encontró en su escritura la hipótesis silábica. Las respuestas dadas por estos

⁶⁹ OROZCO, Óp. Cit, P.60

⁷⁰ HURTADO. Óp. Cit, p.22-23

últimos niños a nivel del sistema de escritura, podría ser el resultado de la participación en un trabajo conjunto. Esto se relaciona con lo planteado por Ferreiro, quien hace referencia a la estimulación que se debe dar a los niños pequeños en forma regular a nivel de la escritura para así lograr producir mensajes significativos.

Los resultados de la investigación que se realizó en la Institución García Paredes, referentes a la producción textual, en la cual los niños debieron realizar una carta, muestran que el 31.8% hizo prescripción, en la cual daban pasos que debía seguir el tigre para obtener el perdón del ratón, el 40.9% realizaron una carta incluyendo contenido con un 40.9% y asumiendo el papel del tigre como el enunciador un 36.3%. En el estudio efectuado en la Normal Superior los niños de grado transición que participaron en un trabajo conjunto, realizaron actividades para trabajar los procesos de lectura y escritura, en esta actividad la respuesta más común fue elaborar una carta, con un porcentaje de 63.6%, incluyeron contenido en un 63.6%, asumieron el papel del tigre como enunciador en un 59.1% y sólo el 4.5% hizo prescripción. Estos resultados se asemejan a los arrojados por el estudio de Teberosky, donde se mostró cómo al trabajar con los niños actividades que implicaron el desarrollo de la producción textual, estos fueron capaces de producir un texto informativo, viéndose reflejado en el desempeño de los escolares en esta área, tal como lo afirma Jolibert (1998)⁷¹, quien plantea que para producir textos el alumno debe tener proyectos de escritura que sean proyectos de vida, ubicarse en el mundo escrito (tipos de textos, producción, edición, difusión), conocer y saber seleccionar estrategias para enfrentar la producción de un texto, utilizar y saber procesar indicios (informaciones lingüísticas significativas) de toda índole, ser capaces de

⁷¹ JOLIBERT. Óp. cit. P 46

establecer relaciones de cohesión y coherencia entre las informaciones que entregará a su lector.

La investigación de Niño y Rodríguez en la Universidad del Valle, indagó a los niños sobre la funcionalidad de la escritura y se encontró que el 14% reconoció su función social. Los resultados del estudio realizado en la Institución García Paredes, muestran que el 68.1% de los niños reconocen la función social de la lectura y el 54.5% el de la escritura. Por su parte el grupo de la Normal Superior que contó con este tipo de apoyo, reconoció dicha función en mayor proporción, esto podría deberse a que los niños tuvieron interacción con textos escritos, reconociendo su funcionalidad, con un 90.9% para la lectura y un 77.3% para la escritura; relacionándose con lo expuesto por Jolibert (1998)⁷², donde plantea que las habilidades para desarrollar los procesos de lectura y escritura van a depender de la interacción que tenga el niño con los textos, en el contexto en el que está inmerso, tal como lo plantea la teoría constructivista. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es visto como un proceso que debe ser significativo, activo, interactivo y reflexivo.

⁷² JOLIBERT. Óp. cit. P 46

6. CONCLUSIONES

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

- Con respecto al reconocimiento de diversos tipos de textos, se encontró que la mayoría de alumnos de Transición 3 de la Normal Superior, identifican los textos por el nombre, a diferencia de los de la institución Antonio García, donde un menor porcentaje lo hace. Las respuestas encontradas durante la identificación de los textos, podrían ser el resultado de la interacción de los niños de la Normal con diferentes tipos de texto, que les permiten adquirir conocimientos sobre el lenguaje escrito, gracias a que estos alumnos contaron con la intervención fonoaudiológica a lo largo del año escolar.
- En cuanto a la función que atribuyen a los diferentes textos presentados, se observa que la mayoría de los niños de la Normal reconoce la función social del cuento, la receta y la carta, mientras que los de la escuela García Paredes hacen un menor reconocimiento en cuanto a la funcionalidad de estos. Esto podría deberse a la posibilidad que tuvieron los niños de la Normal de relacionarse y acceder más a diferentes tipos textuales en el marco del trabajo por proyectos orientado conjuntamente por una maestra y una fonoaudióloga.
- En la actividad de anticipación del contenido de un cuento a partir de su título y la imagen de la portada, es posible observar que algunos de los

niños de grado transición 3, que contaron con acompañamiento docente-fonoaudióloga realizaron narraciones con la estructura inicio, conflicto y final, mientras que algunos de los niños que no recibieron este acompañamiento, no tuvieron en cuenta dicha estructura, además de que incluyeron información que no estaba contenida en el texto ni en las imágenes, poniendo de manifiesto la importancia de la labor fonoaudiológica en el ámbito escolar.

- En lo concerniente a la actividad de renarración de un cuento leído, se observa que algunos de los niños del grado transición que no contaron con acompañamiento fonoaudiológico, no mencionaron el título del cuento, ni conservaron el narrador, sólo nombraron algunos eventos centrales, y expresiones familiares sin alterar el sentido del texto. Contrario al grupo que contó con el acompañamiento docente-fonoaudióloga, donde la mayoría de niños además de retomar el título del cuento, conservaron el narrador, narraron la mayoría de eventos centrales y usaron expresiones familiares sin alterar el sentido del texto. Esto podría deberse a la intervención fonoaudiológica con la que contaron.
- En cuanto al nivel de aprendizaje del sistema de escritura, se encontró que algunos niños que no recibieron acompañamiento Fonoaudiológico, incluyeron en sus producciones pseudolettras y números mientras que ningún niño del grupo que participó en el trabajo conjunto lo hizo, usando grafemas convencionales. Resultado que podría ser posible gracias al apoyo recibido por parte de la fonoaudióloga a este nivel.

- Cuando se pidió a los niños producir una carta a partir de una situación retomada del texto leído, se pudo observar que algunos de los niños que no contaron con el acompañamiento Fonoaudiológico, realizaron esta actividad en forma de prescripción y en menor proporción lo hicieron como una carta, incluyendo contenido y asumiendo el papel del tigre como enunciador, en comparación con los que recibieron este apoyo, quienes en su mayoría produjeron el texto solicitado, teniendo en cuenta los ítems anteriormente mencionados.
- En cuanto al reconocimiento de la función social que se le otorgó a la lectura y la escritura, se podría inferir, que la mayoría de niños que contaron con acompañamiento Fonoaudiológico, a lo largo del año escolar, hicieron este tipo de reconocimiento, mientras que aquellos que no contaron con dicha intervención, presentaron porcentajes más bajos, en la realización de la función social de la lectura y la escritura. Los bajos porcentajes podrían ser el resultado de la falta de información, sobre la importancia de los procesos ya mencionados.

7. RECOMENDACIONES

En este apartado se exponen algunas recomendaciones que se derivan del análisis y las conclusiones obtenidas al realizar esta investigación.

- Es importante que las escuelas evaluadas y otras instituciones educativas, cuenten con un profesional como el Fonoaudiólogo, que puede trabajar en forma conjunta con los docentes, ya que los resultados permiten inferir que sería un gran apoyo para abordar los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura con los niños.
- Las escuelas deberían apoyar los programas para desarrollar los procesos de lectura y escritura inicial, como los realizados en la escuela Normal Superior, en donde se trabajó mediante proyectos de aula, favoreciendo el desarrollo de competencias lectoras y escritoras.
- Las estrategias planteadas por la Fonoaudióloga, que participó en el trabajo conjunto, están basadas en los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, favoreciendo el desempeño de las áreas de lectura y escritura, en los niños que hicieron parte de esta propuesta, donde se evidenció mejores resultados en cuanto al nivel que alcanzaron en estas áreas. El mejoramiento de este nivel sugiere que las estrategias puedan ser tenidas en cuenta por otros fonoaudiólogos, como por educadores que trabajan con estos procesos.

- Conviene seguir desarrollando investigaciones en el campo educativo que permitan analizar el trabajo conjunto del fonoaudiólogo con otros profesionales, para identificar su impacto y promover diversas estrategias de intervención.

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.
2. 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.
3. COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares. Preescolar: Lineamientos Pedagógicos, Niveles de educación Formal. Bogotá: El Ministerio, 1998. p. 17-97
4. COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución 2343 de Junio de 1996: Indicadores de logros curriculares para el conjunto de grados del nivel preescolar. Santa fe de Bogotá: El Ministerio, 1996.
5. CAMPS y COLOMER. citado por Rincón, Gloria; de la Rosa, Adriana; Rodríguez, Gloria; Chois, Pilar y Niño, Rosa María. La comprensión de textos escritos en la educación primaria, Universidad del Valle: Cali.
6. CONDEMARIN, Mabel y otros. Madurez Escolar "Manual de evaluación y desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje escolar". Ed. Andrés bello. Santiago de Chile. Pág. 15 – 29.1981.
7. CASSANY, Daniel. Construir la Escritura. Editorial Paidós. Pedagogía: Barcelona (España). 1999.

8. CASTRILLÓN ROLDÁN, Jairo Adolfo. El fomento de la lectura y la escritura como estrategia en la construcción de país, enero 2003. www.semiosfera.org.co (Consultado Noviembre 2008)
9. CORRAL, Ana María. El aprendizaje de la lectura y escritura en la escuela infantil. Madrid: Revista Didáctica - Servicio de Publicaciones Universidad Complutense, (1997).
10. CHARTIER, Roger. Prácticas de lectura. Marsella: Payot et Rivages, pág 80, 1993.
11. 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 (Consultado Febrero de 2008)
12. DUQUE, Claudia Patricia. Conciliando el aprendizaje formal e informal de la lectura emergente en contextos escolares. Ibagué, 2006. P.125-129.
13. FERREIRO, Emilia y GÓMEZ, Margarita. Nuevas Perspectivas sobre los procesos de Lectura y Escritura. México. Siglo XXI Editores. 1982.
14. FERREIRO, Emilia. Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso. Buenos Aires. Argentina: Bibliotecas universitarias. Pág. 16 - 23.1991
15. FERREIRO, E y TEBEROSKY, A. Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño: 14ª edición. México. Siglo Veintiuno Editores. 1995
16. FRITH. Lectura y escritura con un enfoque constructivista.
17. GALÍNDEZ, Martha. MICANQUER, Ruth. SALAZAR, Sandra. 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. Popayán- Cauca: 2007. Trabajo de Grado (Fonoaudiología). Universidad del Cauca. Facultad Ciencias de la Salud. Programa de Fonoaudiología.

18. HURTADO, Rubén Darío. El recuento, el resumen y las preguntas: estrategias didácticas para mejorar la comprensión de lectura. Antioquia: Universidad de Antioquia, 2005. www.revistalenguaje.univalle.edu.co (Consultado Octubre de 2008)
19. 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.
20. JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores, productores de textos: Propuesta de una problemática didáctica integrada, Lectura y vida: Santiago de Chile, 1995.
21. JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores, productores de textos: Propuesta de una problemática didáctica integrada, Lectura y vida: Santiago de Chile, 1998.
22. JOLIBERT, Josette y otros. Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula. Providencia Santiago: Dolment estudio, 1998. p. 205.
23. KASZA, Keiko. Buenas Noches: El tigre y el ratón. Santa Fé de Bogotá: Ed. Norma, 1993. p.12-28.
24. Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares. Preescolar: Lineamientos Pedagógicos, Niveles de educación Formal: Bogotá: 1997, Pág. 57 – 60, 117 - 118.
25. OROZCO, Blanca Cecilia. El niño: científico, lector y escritor. Santiago de Cali: Centro de investigación en psicología, cognición y cultura, 2003. p. 50-55
26. PÉREZ, Mauricio. Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Bogotá: Primera edición, febrero de 2003. www.icfes.gov.co (Consultado Noviembre 2008)

27. REIMERS, Fernando, Ministerio de Educación Nacional, Cinco retos para maestros rurales en América Latina, Mayo 2003.
28. República de Colombia. MEN. Perfil del sector educativo departamento del cauca. Popayán Abril, 2004. www.mineduccion.gov.co (consultado en enero del 2009)
29. República de Colombia. MEN. Secretaria de Educación. Bogotá. 2007
30. RINCON, B. Gloria & Cols. Entre textos: La comprensión de textos escritos en la educación primaria. Ed. Universidad del Valle. Pág. 108. 2003.
31. 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.
32. ROMERO, Flórez Rita; TORRADO, Pachón María Cristina; MONDRAGÓN, Bohórquez Sandra Paola; PÉREZ Vanegas Carolina. Explorando la metacognición: evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad. Santa fe de Bogotá, 2003, P. 85-98.
33. SANTIAGO, Álvaro. Estrategias de aprendizaje y enseñanza de la lectura. Universidad Pedagógica Nacional. www.lenguaweb.info (consultado en Noviembre de 2008)
34. SOLÉ Isabel citado en el libro de JOLIBERT, Formar niños lectores de textos, Santiago de Chile. Hachette. 1991.
35. TEBEROSKY citada por TOLCHINSKY, Liliana. Aprendizaje del Lenguaje escrito: Procesos evolutivos e implicaciones didácticas. Barcelona: Anthropos, 1993. p. 261 – 263.

36. TEBEROSKY, Ana. Aprendiendo a escribir. Ed. Horsory. Barcelona España. Pág. 17 – 23. 1991
37. TEBEROSKY, A. y TOLCHINSKY, L.: Más allá de la alfabetización, 1995
38. TOLCHINSKY, Liliana y SANDBANK, Ana. Producción y reflexión textual: procesos evolutivos e influencias educativas. Barcelona: Edit. Anagrama, 1988. www.univerxity.com (Consultado Noviembre de 2007)
39. 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 EVALUACIÓN FINAL



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

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, noticia, volante (ANEXO 2).

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 3).

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)

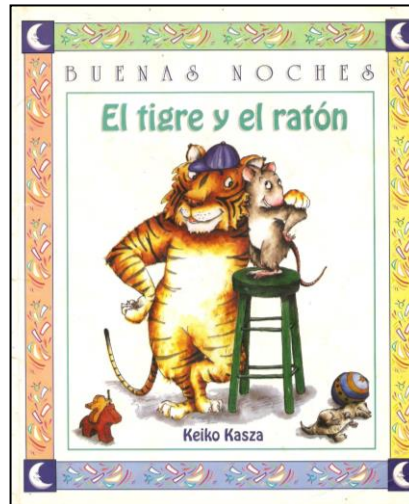
4. FUNCIONALIDAD DE LA LECTURA Y ESCRITURA

Finalmente pregúntele al niño:

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

ANEXO 2. TIPOS DE TEXTO

1. CUENTO



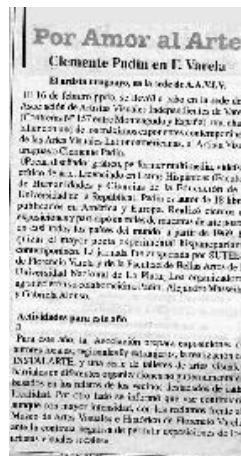
2. RECETA



3. CARTA



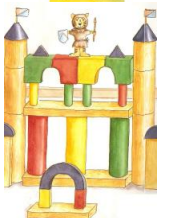
4. NOTICIA



5. VOLANTE



ANEXO 4. NIVELES DE APRENDIZAJE DEL SISTEMA DE ESCRITURA



ANEXO 4. CONSENTIMIENTO INFORMADO



Universidad
del Cauca

8.2.16

Popayán, diciembre 10 de 2007

Facultad Ciencias de la Salud
Departamento de Fonoaudiología

Licenciada
AMPARO RIASCOS
Institución Educativa Antonio Garcia Paredes
Popayán

Cordial saludo.

El Programa de Fonoaudiología de la Facultad de Ciencias de la Salud, de la Universidad del Cauca, fomenta la proyección social, a través de la planeación y diseño de proyectos de promoción y prevención, que permitan no solo el fortalecimiento del conocimiento científico, disciplinar sino además, el crecimiento mutuo en beneficio de la salud comunicativa de la comunidad.

Es así, como en compañía de las estudiantes Yavidi Ante y Diana Palacios, nos encontramos en la etapa de elaboración de un proyecto, por lo que solicitamos su aprobación para realizar trabajo de campo con los niños del grado de transición Debido a que el año escolar ha culminado dicha prueba será realizada en la residencia de cada alumno durante el mes de diciembre de 2007.

Sin otro particular, nos despedimos agradeciendo de antemano la atención y el apoyo brindado.

Atentamente,


ANSREA GUEVARA AGREDO
Jefe Programa

Programa 10

IMPRESIÓN AUTOMÁTICA DEL SISTEMA

Carrera 6a. Calle 13 Norte Popayán - Colombia
Teléfono 8254118 Extensión 107 - email.fonoaudiologia@unicauca.edu.co