

**ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS
LECTOESCRITORAS EN ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO DE BÁSICA
PRIMARIA**

**MARIA CRISTINA ARDILA DUARTE
LUZ STELLA CRUZ MOYANO**

**Trabajo de grado como requisito parcial para optar al título de Magister en
Educación**

**Director
WILSON JAIMES MARTINEZ
PHD en Educación**

**UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
IBAGUÉ – TOLIMA
2014**



**FORMATO PARA SUSTENTACIÓN
TRABAJO DE GRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**



LÍNEA _____

DIRECTOR: _____

NOMBRE JURADO (S): _____

ESTUDIANTE(S): _____

DENOMINACIÓN
TRABAJO DE GRADO

CALIFICACIÓN:

APROBADO

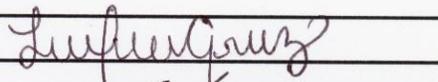
SI

NO

OBSERVACIÓN

FIRMA
ESTUDIANTE (S):


FIRMA DIRECTOR M.


FIRMA JURADO

CIUDAD Y FECHA: _____ DÍA MES AÑO

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos en primer lugar a Dios por habernos guiado en este camino, dándonos fortaleza para vencer los obstáculos que superados, nos han hecho más fuertes.

A nuestros familiares, esposos e hijos, porque con su apoyo incondicional en todo momento, nos acompañaron hasta el final haciendo que éste sueño se hiciera realidad.

También a Laura Mayorga, compañera y amiga que no dudó ni un solo instante en darnos su mano; y por supuesto, a la Dra. Luciana Torres Valderrama, profesional idóneo que sin duda fortaleció nuestro trabajo hasta lograr el objetivo. Muchas Gracias.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	15
1. PROBLEMA	18
1.1 DELIMITACION	18
1.2 FORMULACIÓN	19
1.3 JUSTIFICACION	19
2. OBJETIVOS	21
2.1 OBJETIVO GENERAL	21
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	21
2.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	21
3. MARCOS DE REFERENCIA	22
3.1. ANTECEDENTES	22
3.2 MARCO TEÓRICO	26
3.2.1 Teoría De Desarrollo De Jean Piaget:.....	27
3.2.2 Procesos De Escritura:	34
3.2.3 Teoría Psicogenética De La Adquisición De La Lengua Escrita:	36
3.2.4 Escritura Y Lectura:.....	42
3.2.5 Cambios En La Docencia A Partir Del Enfoque De Competencias:.....	45
3.2.6 Aplicación De La Valoración De Las Competencias:.....	48
3.2.7 ¿Qué Es Leer? Etapas En La Adquisición De La Lectura:	49
3.2.8 Lineamientos Curriculares:.....	52
3.2.9 Estrategia Didáctica:	57
3.3. MARCO CONCEPTUAL	62
3.3.1 Escritura:.....	62
3.3.2 Lectura:.....	64

3.3.3 Estrategia Didáctica:	65
3.3.4 Estándares:	66
4. METODOLOGIA	68
5. ANÁLISIS DE RESULTADOS	75
5.1 CATEGORÍA DE ANÁLISIS 1	75
5.2 CATEGORIA DE ANÁLISIS 2	79
5.3 CATEGORIA DE ANÁLISIS 3	81
5.4 CATEGORIA DE ANÁLISIS 4	86
6. CONCLUSIONES	88
7. PROPUESTA	90
7.1 DIAGNÓSTICO.....	90
7.2 PLANEACIÓN.....	93
7.2.1 La Maleta Viajera:.....	93
7.2.2 El Cine CLUB:.....	93
7.2.3 El Buzón De Mensajes:.....	94
7.2.4 El Tesoro Literario:.....	94
7.2.5 El Noticiero:	94
7.2.6 Los Títeres:.....	94
7.3 MONITOREO.....	96
7.4 VALORACIÓN	96
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
ANEXOS	103

LISTA DE TABLAS

	P.
Tabla 1 Estadios del desarrollo según Jean Piaget	34
Tabla 2 Niveles de escritura	40
Tabla 3 Resistencia de los Docentes	57
Tabla 4 Análisis de resultados de la investigación – Objetivo 1 – Métodos de Enseñanza	76
Tabla 5 Análisis de resultados de la investigación – Objetivo 1 – Estrategias Didácticas	78
Tabla 6 Análisis de resultados de la investigación – Objetivo 2 – Análisis Documental Institucional	80
Tabla 7 Análisis de resultados de la investigación – Objetivo 4 – Análisis de referentes	87
Tabla 8 Etapas en la adquisición de la lectura	91
Tabla 9 Etapas en la adquisición de la escritura	92
Tabla 10 Instrumentos por enseñar en cada saber	95
Tabla 11 Ficha sugerida para elaborar el cronograma de recursos del docente	96

LISTA DE FIGURAS

	P.
Figura 1 Fases fundamentales en la docencia estratégica	47
Figura 2 Representación gráfica Hipótesis de cantidad	51
Figura 3 Representación gráfica Hipótesis de variedad	51
Figura 4 Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje de grado Primero a Tercero	56
Figura 5 Caracterización de la población objeto – Objetivo 3	81
Figura 6 Sexo de la población objeto – Objetivo 3	82
Figura 7 Tipo de familia de la población objeto – Objetivo 3	83
Figura 8 Estrato socioeconómico de la población objeto – Objetivo 3	84
Figura 9 Niveles de escritura de la población objeto – Objetivo 3	85
Figura 10 Niveles de lectura de la población objeto – Objetivo 3	86

LISTA DE ANEXOS

	P.
Anexo A. Entrevista semiestructurada a docentes – Métodos de enseñanza	104
Anexo B. Entrevista semiestructurada a docentes – Estrategias Didácticas.	107
Anexo C. Taller investigativo 1 - Diagnóstico de lectura y escritura	110

RESUMEN

El desarrollo de competencias lecto-escritoras conlleva la implementación de estrategias didácticas que difieren de las que comúnmente se utilizan en el aula tradicional, para favorecer su aprendizaje y hacer del mismo una experiencia espontánea y placentera.

Es común encontrarse con situaciones del contexto donde se evidencian ambigüedades que afectan el desarrollo de estos procesos: Se observa que los estándares básicos de competencias establecidos por el Ministerio de Educación Nacional para el primer ciclo de básica primaria (1° 2° 3°) contemplan que los procesos lecto-escritores iniciales se deben desarrollar de manera secuencial y progresiva durante los tres primeros grados sin embargo es al grado primero al que se le da la mayor responsabilidad, y la mayor exigencia lo cual genera una presión del contexto: por parte de los padres de familia, directivos, docentes, que produce ansiedad al docente y resistencia al niño por aprender a leer y escribir con fluidez, lo cual motiva el presente estudio.

Por tal motivo la presente propuesta pretende resignificar la práctica pedagógica frente a las concepciones del desarrollo de competencias lectoescritoras, donde el maestro implemente una estrategia didáctica pertinente, para que su rol de mediador y facilitador frente a los estudiantes permita la construcción del conocimiento.

Palabras Claves: Proceso, lectura, escritura, estrategia didáctica.

ABSTRACT

The development of writing-and-reading abilities requires the introduction of didactic strategies, different from the ones commonly used in the regular classroom, in order to support the learning process and make it therefore, a spontaneous and enjoyable experience.

It is common to find this way, context conditions where the ambiguities that affect the development of these processes are evident. The basic standards for abilities established by Ministerio de Educación Nacional (MEN) for the primary basic cycle, mention that the initial writing-and-reading processes need to be developed in sequence and progressively during the first three school grades. However, it is the first school grade, the one in which the responsibility is based the most and where the highest exigency from parents, principals and teachers take place. All these previously mentioned facts produce in consequence, teacher's anxiety and kids' resistance in front of the writing-and-reading process, reason why this study is based for.

For this reason, the current proposal pretends to reevaluate the pedagogical practice in front of the development of writing-and-reading abilities process perception , where the teacher can implement pertinent pedagogical practices so that his/her role as a helper and mentor allows knowledge construction.

Key words: process, reading, writing, didactic strategy.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis ha sido formulada, desarrollada y documentada como parte del proceso de formación dentro del programa de MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ofrecido por la Universidad del Tolima. En consecuencia, su enfoque, alcance y propósito, se halla en coherencia con los lineamientos institucionales para el desarrollo de la investigación formativa.

La inquietud de investigación, obedece a la necesidad de atender la problemática observada en la Institución Santa Maria Goretti de la ciudad de Bucaramanga, específicamente en el grado 1, debido a la presión que se ejerce en el mismo con relación al desarrollo de competencias lecto-escritoras, puesto q el nivel de desempeño observado no es el mejor.

El sistema educativo colombiano y el desarrollo de las políticas públicas de calidad en educación, establecen que los “estándares de competencia” constituyen la ruta que deben seguir los educadores del país para lograr los aprendizajes esperados en cada una de las áreas obligatorias y fundamentales y de acuerdo tanto a los niveles como a los ciclos de formación que se hallan pre-establecidos.

Por consiguiente dichos estándares, sumados a la presión ejercida por la Institución Educativa y los padres de familia en torno al aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños de primer grado hacen que el docente considere que dicha responsabilidad recaer sólo en él.

La presente investigación pretende orientar a través de una estrategia didáctica el desarrollo de competencias lectoescritoras en los niños de primer grado de Básica Primaria de la Institución antes mencionada.

Para efectos de la aplicación de los instrumentos de investigación y garantizar su validez, se toma como muestra intencional a los estudiantes de primer grado.

Se espera como impacto de la presente investigación aportar a la comunidad educativa de la Institución Santa María Goretti de la ciudad de Bucaramanga, elementos pedagógicos y metodológicos para lograr una notable mejoría en la problemática observada, como una iniciativa para el permanente desarrollo de procesos de innovación en el aula.

Se reflexiona sobre el rol alfabetizador de la escuela, el uso inadecuado de métodos para la enseñanza de la lectura y escritura que no responden al contexto educativo en el que se aplican; generando ineficacia en el proceso formativo de los niños, por tanto estos dos procesos son concebidos como instrumentalistas, “como técnicas perceptivo-motrices: la lectura como descifrado, y la escritura como la transcripción gráfica del lenguaje oral” (Maldonado & Contreras, 2009, p.976).

Por tal motivo, este proyecto establece los siguientes objetivos, que permiten desarrollar con pertinencia el siguiente estudio. En primera medida se hace necesario caracterizar los métodos empleados por los docentes de primer grado para la enseñanza de la lecto-escritura.

En segunda medida se identifican las estrategias didácticas adoptadas institucionalmente para la enseñanza de la lectura y la escritura.

Seguidamente se caracteriza la población objeto, con respecto a los niveles de lectura y escritura.

Y por último se analizan los referentes teóricos que soportan la presente estrategia didáctica. Por tanto, se considera pertinente la innovación pedagógica como línea de acción que permita al grupo de investigadoras la construcción de una estrategia didáctica que responda a la problemática detectada.

Para finalizar, destacamos que los referentes que soportan el marco teórico de acuerdo con las dos categorías de análisis establecidas en esta tesis, corresponden, para la categoría de escritura a los planteamientos Ferreiro y Teberosky (1998) y Nemirovsky (2009) para lectura y para la categoría estrategia didáctica se retoman los fundamentos de Tobón. (2005).

1. PROBLEMA

1.1 DELIMITACION

La sede C de la Institución Santa María Goretti se encuentra ubicado en el municipio de Bucaramanga (Santander), presta sus servicios a 510 estudiantes de género femenino, en los niveles de preescolar y básica primaria. Esta institución educativa es de carácter oficial y fue fusionada en el año 2003 al Instituto Santa María Goretti. La población que atiende son estudiantes cuyas edades oscilan entre los 4 años y los 12 años de edad.

La filosofía de la institución se enmarca en sus valores institucionales, su misión y visión. Los valores que la identifican son: el respeto, la justicia, la responsabilidad, la honestidad, la solidaridad y la tolerancia. La misión institucional está enfocada al servicio de la niñez y la juventud. Formadora de personas constructoras de conocimiento, promotora de desarrollo humano e integral, mediante la vivencia de valores, principios éticos, democráticos y autónomos, conformados por una comunidad educativa dinamizadora que mediante un trabajo interdisciplinario fortalece la acción educativa y conlleva a los estudiantes a trascender en su entorno.

En su visión institucional se proyecta como una comunidad educativa de formación humanizante e integral de niños y jóvenes capaces de resolver situaciones cotidianas y liderar procesos de cambio para el mejoramiento de la sociedad. PEI (2003).

La sede C de la Institución Santa María Goretti se encuentra ubicada en el barrio La Victoria en la comuna 6, al sur occidente del municipio de Bucaramanga. La población que atiende corresponde a estudiantes de estratos 1, 2, 3 y 4. La población objeto de estudio de esta investigación corresponde al grado primero de primaria de la jornada de la mañana, conformado por 26 estudiantes cuyas edades.

Oscilan entre los 5, 6 y 7 años. El tipo de familia que predomina en esta población es el nuclear completo, es decir los niños viven con su papá y su mamá. (Formato

observador del alumno) A continuación se describe el hecho que evidencia la problemática existente en la institución:

Se observa que los estándares básicos de competencias establecidos por el Ministerio de Educación Nacional para el primer ciclo de básica primaria (1° 2° 3°) contemplan que los procesos lecto-escritores iniciales se deben desarrollar de manera secuencial y progresiva durante los tres primeros grados sin embargo en la institución es al grado primero al que se le da la mayor responsabilidad y la mayor exigencia lo cual genera una presión del contexto: por parte de los padres de familia, directivos, docentes, que produce ansiedad al docente y resistencia al niño por aprender a leer y escribir con fluidez, lo cual motiva el presente estudio.

1.2 FORMULACIÓN

Una vez efectuado el análisis a la problemática objeto de estudio se formula la siguiente pregunta de investigación.

¿Cuál sería la estrategia didáctica pertinente para desarrollar competencias lecto-escritoras en estudiantes de primer grado de básica primaria de la Institución Educativa Santa María Goretti sede C de la ciudad de Bucaramanga?

1.3 JUSTIFICACION

En los últimos años el ambiente educativo se ha visto enriquecido por aportes teóricos de diversas disciplinas, donde las investigaciones en el área del lenguaje en el primer ciclo de básica primaria se han limitado al estudio del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, mientras que son pocas las que abordan el rol del docente como mediador y facilitador del desarrollo de competencias lecto-escritoras. En este orden de ideas el grupo de investigadoras propone diseñar una estrategia didáctica para el desarrollo de competencias lecto-escritoras en primer grado de básica primaria

teniendo en cuenta que es en este grado de escolaridad donde se inicia o se potencializa este proceso.

Adicional a lo anterior esta estrategia pretende beneficiar el desarrollo de habilidades lecto-escritoras. La escuela dinamiza estos procesos cuando el docente le permite al estudiante intercambiar ideas, expresar puntos de vista, informarse, expresar su pensamiento e imaginar mundos posibles a través de la lectura y escritura. Desde esta perspectiva, pretendemos determinar factores didácticos que repercuten de manera significativa en el proceso de competencias lecto-escritoras en los niños. Por esta razón la estrategia didáctica ideada tiene el propósito de generar actividades que contribuyan a mejorar dicho proceso.

Es necesario resignificar la labor docente y adoptar una posición como lectores de las hipótesis de los niños y sumarle una actitud abierta al cambio, y así seguramente se formaran lectores y escritores desde el primer día de clase. Con la aplicación de estas estrategias se busca cuestionar las concepciones frente a la lecto-escritura, pues es posible que el conocimiento al respecto no sea muy claro y coherente pues obstaculiza de alguna manera los intereses de los niños al llegar a la escuela, porque se pretende que aprendan a leer y escribir en el menor tiempo posible para cumplir con las exigencias del mercado, sin tener en cuenta que ellos son escritores y lectores en potencia y lo que necesitan es un maestro orientador, mediador y facilitador del aprendizaje.

Por consiguiente, es necesario renovar los escenarios pedagógicos los cuales deben crear un ambiente rico en posibilidades para que los niños puedan adquirir información relevante para la construcción del conocimiento. Existen diversidad de métodos que han sido aplicados, unos con más efectividad que otros, tales como los métodos sintéticos o silábicos, los métodos analíticos o globales, los métodos mixtos, entre otros, que buscan potencializar las habilidades comunicativas en los niños, como escuchar hablar, leer y escribir.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

Diseñar una estrategia didáctica para el desarrollo de competencias lecto-escritoras, en estudiantes de primer grado de básica primaria del Instituto Santa María Goretti Sede C de la ciudad de Bucaramanga.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Caracterizar los métodos empleados por los docentes de primer grado de la Institución educativa Santa María Goretti para la enseñanza de la lecto-escritura.
2. Identificar las estrategias didácticas adoptadas institucionalmente para la enseñanza de la lectura y la escritura.
3. Caracterizar la población objeto, con respecto a los niveles de lectura y escritura.
4. Analizar los referentes teóricos que soportan la estrategia didáctica para el desarrollo de las competencias lecto-escritoras en los primeros años de escolaridad.

2.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ✓ ¿Por qué algunos estudiantes de primer grado reprobaban el año escolar?
- ✓ ¿Qué referentes teóricos soportan la estrategia didáctica?
- ✓ ¿Qué métodos utilizan los docentes de primer grado para enseñar a leer y escribir?
- ✓ ¿Qué estrategias institucionales existen para la enseñanza de la lecto-escritura?

3. MARCOS DE REFERENCIA

3.1. ANTECEDENTES

La revisión de antecedentes se realizó en torno a las categorías de análisis: escritura y didáctica de la lengua escrita. Se tuvieron en cuenta investigaciones de los últimos cinco años desarrolladas a nivel internacional, nacional y local.

En el ámbito internacional se revisa el artículo *Transitando el camino de construcción de la lengua escrita*, con *La Mochila Mágica* de Maldonado y Contreras (2009) el cual hace parte del proyecto de investigación “*La Mochila Mágica: un programa de promoción de lectura para la educación inicial*”, inscrito en el entro de Investigación “*Georgina Calderón*”, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela.

Se reflexiona sobre el rol alfabetizador de la escuela, el uso inadecuado de métodos para la enseñanza de la lectura y escritura que no responden al contexto educativo en el que se aplican; generando ineficacia en el proceso formativo de los niños, por tanto estos dos procesos son concebidos como instrumentalistas, “como técnicas perceptivo-motrices: la lectura como descifrado, y la escritura como la transcripción gráfica del lenguaje oral” (Maldonado & Contreras, 2009, p.976).

Las investigadoras encontraron que esta visión de la lectura y la escritura genera en los niños desinterés, apatía y desmotivación frente a estos dos procesos. El uso de prácticas y métodos tradicionalistas han conllevado a un aprendizaje mecanicista.

Por ello, en el marco de esta investigación se gesta la propuesta de *La Mochila Mágica* desde el año 1998, la cual busca dar alternativas didácticas a padres y maestros, principales responsables del proceso de alfabetización de los niños, concientizándolos

sobre el uso funcional de la lengua escrita. Así mismo, les plantea a los niños un acercamiento grato a la lectura y por ende al mundo de la escritura. Se enfatiza sobre la importancia de comprender que este proceso no sólo se da en la escuela sino que en el entorno social el niño aprende significativamente. Para este estudio se empleó como metodología la investigación cualitativa y la población objeto de estudio fue un jardín infantil del Estado Táchira de Venezuela.

Una de las conclusiones más relevantes en este proyecto investigativo, es que el uso sistemático en un aula de clase del programa La Mochila Mágica, evidencia cambios significativos en los niños, maestros y padres; uno de ellos es que se concibe la lectura y la escritura como procesos en construcción, se le da un uso funcional a la lengua escrita mediante el uso de una variada y diversa gama de actividades que generan ambientes significativos de aprendizaje.

En este mismo ámbito, se analiza el artículo Nivel de escritura en alumnos de primer grado, de estrato sociocultural bajo, resultado de la investigación realizada por Guevara, López, García, Delgado y Hermosillo (2008) en instituciones públicas de México y que busca establecer el desarrollo y nivel de eficiencia de las habilidades de escritura de la población objeto de estudio.

La investigación presenta un estudio comparativo entre las habilidades escritas que tienen los niños al iniciar el año escolar y las adquiridas durante el año. Los autores retoman investigaciones previas para reiterar la importancia del ambiente familiar y el entorno cultural del niño como factores que influyen significativamente en sus procesos educativos, especialmente influyen en que el proceso de alfabetización sea un éxito o un fracaso.

Algunas de las conclusiones más relevantes de esta investigación son: los niños de estrato socioeconómico bajo presentan deficiencias preacadémicas y bajo dominio de habilidades lingüísticas orales al ingresar al grado primero de primaria. Durante el año

de evaluación del proceso de alfabetización se observó una relación estrecha entre el nivel con el que ingresaron los niños y los avances alcanzados durante el año escolar. Resaltan como una conclusión importante que este estudio aporta datos individuales que permiten identificar cuáles dificultades afectan el desarrollo académico en forma particular; permitiendo a los maestros construir estrategias para lograr avances en el proceso.

Existe una retroalimentación a la práctica maestro y una propuesta de sugerencias pedagógicas encaminadas al mejoramiento educativo. Se resalta así mismo, que la habilidad que más se ha desarrollado en los niños antes de iniciar el año escolar es la copia de palabras, por el contrario el dictado no ha sido empleado en el entorno familiar como estrategia de escritura. También se observa que durante el año escolar la copia y dictado de palabras son las estrategias que con mayor frecuencia utilizan los maestros.

En el ámbito nacional se analiza el artículo Relaciones entre aprendizaje inicial de la lengua escrita, métodos de enseñanza y estilo, correspondiente a la investigación realizada por Rincón y Hederich (2008), cuyo objetivo es examinar las diferencias que se establecen entre dos metodologías empleadas para la enseñanza de la escritura, como son el método silábico y el método global en niños con estilo cognitivo diferente, desde la dimensión de dependencia-independencia de campo. El estudio se realizó en una institución pública con estudiantes de preescolar y del grado primero de primaria.

Se empleó como metodología la descripción comparativa y preexperimental, aplicándose pretest y postest a los dos grupos objetos de estudio. Los autores utilizaron instrumentos que les permitiera identificar qué estilo cognitivo tenía la población objeto de estudio; entendiéndose el estilo cognitivo como la forma particular de un individuo para procesar la información. Así mismo, emplearon una prueba diseñada por Tolchinsky para determinar el nivel de escritura en el que se encuentran los niños al iniciar el año escolar y para la aplicación del postest aplicaron un instrumento de producción de texto.

Las conclusiones más relevantes de esta investigación muestran que existen efectos diferenciales entre la aplicación de los métodos silábico y global en el proceso de escritura. Se logró establecer una relación entre la tendencia de estilo cognitivo y el método de enseñanza, lo cual permitió determinar al finalizar la investigación el nivel de logro alcanzado por los niños.

De acuerdo a los resultados obtenidos el método global, favorece a estudiantes con diferentes estilos cognitivos. En cuanto al método silábico, se considera que favorece a estudiantes con tendencia a la independencia de campo.

Los autores recomiendan que por ser un estudio que no pretendía comparar los efectos de los 2 métodos sino presentarlos en forma independiente, dejan abierta la posibilidad de formular nuevas investigaciones en las cuales se puedan hacer comparativos de los dos métodos en grupos de niños de la misma edad y el mismo nivel de escolaridad.

Continuando con el análisis de investigaciones desarrolladas a nivel nacional, se presenta el trabajo investigativo: De la teta a la letra: De la música de la palabra a la magia de la escritura de Ramírez, Sicuamia, Ramírez y Cuineme (2008), desarrollado con estudiantes del primer ciclo de una Institución Oficial de Bogotá con el apoyo del Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, IDEP y la Universidad Externado de Colombia en el marco del proyecto la lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela, que recopiló experiencias innovadoras en Bogotá.

El objetivo de esta investigación es la consolidación de estrategias pedagógicas para maestros y padres y que propendan por el aprendizaje de la lectura y la escritura. Está basada en el enfoque de la investigación acción participativa, en el diseño metodológico se establecieron tres fases: diagnóstico y diseño de estrategias,

desarrollo de las experiencias y sistematización para la producción de una propuesta curricular en el primer ciclo.

Las conclusiones más relevantes de esta investigación son: la relación que se establece entre las prácticas familiares y escolares en torno al aprendizaje de la lectura y la escritura, resaltando que es en el entorno familiar donde la lengua materna se construye y por ende abre las puertas al mundo de la palabra y de la cultura. Además se concluye, que el error de las instituciones es encasillar en un currículo la lengua escrita, por lo que se genera una brecha de lo aprendido en el entorno familiar a lo que deberá aprender en la institución, teniendo en cuenta que frecuentemente la escuela presenta estos dos procesos en forma instrumentalista.

Otra de las conclusiones de esta investigación la creación de puentes entre la familia y la escuela a través de propuestas pedagógicas que favorecen de forma significativa la adquisición de la lengua escrita en los niños. En los padres ha logrado generar confianza y una orientación pedagógica para contribuir eficaz y significativamente en este proceso. En cuanto a los maestros, el proyecto ha abierto posibilidades pedagógicas que le permiten visualizar estos procesos como ejes transversales, logrando así un aprendizaje natural de éstos. Para algunas maestras sirvió como pretexto para reflexionar y redireccionar sus prácticas pedagógicas, otras maestras por el contrario se mantuvieron arraigadas a sus prácticas tradicionales.

3.2 MARCO TEÓRICO

Los referentes que soportan el marco teórico y de acuerdo con las dos categorías de análisis establecidas en el trabajo de grado, para la categoría procesos de escritura se abordan los planteamientos Ferreiro y Teberosky (1998) y Nemirovsky (2009) para lectura y para la categoría estrategia didáctica se retoman los fundamentos de Tobón. (2005).

Teniendo en cuenta que las investigadoras Ferreiro y Teberosky son Piagetanas se retoma la teoría constructivista cognitiva de Piaget. (2004)

3.2.1 Teoría De Desarrollo De Jean Piaget: Piaget contribuyó enormemente al entendimiento del desarrollo de la inteligencia. Su visión naturalista y biológica surge de observar la interacción del niño con su medio ambiente y de la comprensión de los procesos internos de organización y adaptación que le permiten dar un nuevo sentido al mundo que le rodea. Entre los principales aportes de Piaget está haber cambiado el paradigma niño, de un ser que recibe y acumula conocimiento con base a estímulos y refuerzos externos al estilo conductista, a un sujeto activo que construye su conocimiento desde adentro, gracias a la continua exploración del medio que le rodea, a través de los procesos de asimilación y acomodación, que le permiten avanzar hacia esquemas mentales más complejos.

Cuando las experiencias de un niño sobre su entorno no encajan en su estructura mental se produce en él una situación de desequilibrio y/o confusión. En un primer plano, se produce una asimilación del estímulo sin que esto constituya un cambio en la estructura mental; pero posteriormente, dentro de un proceso de acomodación, se modifica la estructura para incorporar los nuevos elementos, lográndose así un estado de equilibrio. Por ejemplo: un niño que inicialmente confundía a un pavo con una gallina, pero que posteriormente supo diferenciar ambos animales.

Según Piaget existe un mecanismo por el cual se produce el desarrollo de la inteligencia en el niño, éste posee esquemas mentales que corresponden a su nivel de desarrollo biológico y a su fondo de experiencias adquiridas a través de su interacción con el medio. Uno de los primeros esquemas mentales que desarrolla el bebé de cuatro a ocho meses es el del objeto permanente, esquema que le permite responder, por ejemplo a una pelota, aun cuando ésta no esté a la vista. Piaget concibe a la inteligencia como la capacidad que tiene cada individuo de

adaptarse al medio que le rodea, adaptación que requiere del equilibrio entre los mecanismos de acomodación y asimilación.

La adaptación consiste en la construcción de nuevas estructuras cognitivas que son producidas a partir de los procesos simultáneos y complementarios de asimilación y acomodación, en los cuales la directa interacción con el medio es necesaria. La organización, al igual que la adaptación, es una función intelectual, pero a diferencia de ésta no se origina a partir de una interacción con el entorno, sino como resultado de la reacomodación e integración de los esquemas mentales existentes. Es decir, la combinación de esquemas mentales da paso al desarrollo de estructuras mentales ordenadas, integradas e interdependientes, que en su conjunto forman el sistema mental global.

Piaget, vio a la organización como una función vital del desarrollo de la inteligencia, pues gracias a ella se forman estructuras mentales, las que lejos de ser pasivas, interactúan entre sí. Complementando lo anterior, el desarrollo intelectual requiere de la interacción de cuatro procesos:

1. Maduración del área física, motriz y perceptiva.
2. Experiencia física, dada por el contacto del niño con objetos, y el uso que haga de ellos.
3. Interacción social, dada por la relación que el niño tenga con otras personas.
4. Equilibrio dado por los procesos de acomodación que emerjan de los tres aspectos anteriores.

Es decir, el niño crecerá y ampliará su capacidad perceptiva, sensorial, de lenguaje y de motricidad; desarrollará sus aspectos físicos ampliando así su nivel de contacto con objetos del medio; interaccionará socialmente con adultos y con otros niños; y con base en los aspectos anteriores, experimentará continuos procesos de asimilación,

acomodación, adaptación y equilibrio. La noción de estadio es fundamental en epistemología genética y reposa sobre los siguientes principios:

- Los estadios se caracterizan por un orden de sucesión invariable.
- Cada estadio tiene un carácter integrativo, es decir, que las estructuras construidas en una edad determinada pasan a ser parte integrante de las estructuras de la edad siguiente.
- Un estadio es una estructura de conjunto no reducible a la yuxtaposición de las subunidades que la componen.
- Un estadio comporta a la vez un nivel de preparación y un nivel de acabado.
- En toda sucesión de estadios es necesario distinguir los procesos de formación, de génesis y las formas de equilibrio final.

Estas definiciones de estadio son sensiblemente diferentes de las halladas en las teorías psicoanalíticas. En particular, el acceso a un nuevo estadio se traduce por una forma radicalmente nueva de organización del estadio precedente. Otra contribución de Piaget fue haber explicado los procesos y funciones responsables de los cambios cognitivos en la identificación de estadios de desarrollo a través de los cuales las estructuras mentales se transforman

3.2.1.1 Estadios del desarrollo según Jean Piaget: Piaget distingue cuatro períodos en el desarrollo de las estructuras del conocimiento, íntimamente unidos al desarrollo del cariño – amabilidad y de la socialización del niño. Habla en varias ocasiones de la relaciones reciprocas de estos aspectos del desarrollo psíquico.

- El primer período (sensoriomotriz): El primer período que llega hasta los 14 meses, es el de la inteligencia sensorio-motriz, anterior al lenguaje y al pensamiento propiamente dicho. El punto de partida para adquirir nuevos modos de obrar. Sensaciones, percepciones y movimientos propios del niño se organizan en lo que Piaget denomina "esquema de acción".

A partir de los 5 ó 6 meses se multiplican y diferencian los comportamientos del estadio anterior. El niño incorpora los nuevos objetos percibidos a unos esquemas de acción ya formados (asimilación), es decir aprende cosas comprendiéndolas, pero también los esquemas de acción se transforman (acomodación), proceso en que se producen cambios entre las relaciones entre individuos o grupo de individuos en función de la asimilación. Uso de reflejos (0 – 1 mes). Total egocentrismo, los reflejos neonatales se fijan y perfeccionan. Reacciones circulares primarias (1 – 4 meses). Primeros hábitos. Se producen nuevas respuestas mediante la coordinación de los reflejos primitivos aplicados al cuerpo del niño.

Reacciones circulares secundarias (4 – 8 meses). Respuestas nuevas aplicadas a objetos externos a él, que se repiten intencionalmente con el propósito de mantener efectos interesantes.

Coordinación de esquemas secundarios (8 – 12 meses). Coordinación de esquemas secundarios, intencionalidad para conseguir una meta subordinando los medios a los fines, conductas anticipatorias. Reacciones circulares terciarias (12 – 18 meses). Una acción se repite pero para conseguir efectos nuevos: “experimentación” que lleva al descubrimiento de nuevos medios, por su propia acción.

Combinaciones mentales (18 – 24 meses). Inicio de la interiorización de la acción, de la representación simbólica, que le permite encontrar solución a un problema mentalmente. Al coordinarse los movimientos y percepciones se forman nuevos esquemas de mayor amplitud. El niño incorpora cosas procedentes del mundo exterior a sus esquemas de asimilación donde el niño como que comprende si el objeto que tiene a la mano es, por ejemplo, "para chupar", "para palpar", "para golpear", etc.

Durante el período sensorio-motriz todo lo sentido y percibido se asimilará a la actividad infantil. El mismo cuerpo infantil no está dissociado del mundo exterior, razón

por la cual Piaget habla de un egocentrismo integral, es decir de ser el centro de atención de todos.

- Período preoperatorio: El período preoperatorio del pensamiento llega aproximadamente hasta los seis años. Junto a la posibilidad de representaciones elementales (acciones y percepciones coordinadas interiormente) y gracias al lenguaje, asistimos a un gran progreso tanto en el pensamiento del niño como en su comportamiento.

Al cumplir los 18 meses el niño empieza a imitar las cosas con algunas partes del cuerpo que no percibe directamente (p. ej., fruncir la frente o mover la boca), incluso sin tener delante el modelo y entonces hace una imitación diferida. Pero a medida que se desarrollan la imitación y representación, el niño puede realizar los llamados actos "simbólicos", actos de signos o imágenes. Piaget habla entonces del inicio del simbolismo (una piedra, por ejemplo, se convierte en una almohada y el niño imita la acción de dormir apoyando en ella su cabeza). El niño todavía no puede despegarse de su acción para pasar a representársela; con los gestos y ademanes o representación, simbólicamente, ejecuta la acción que anticipa.

La función simbólica tiene un gran desarrollo entre los 3 y los 7 años. Por una parte, se realiza en forma de actividades lúdicas o juegos simbólicos en las que el niño toma conciencia del mundo, aunque deformada, es decir todavía no es completa. Por lo demás, al reproducir situaciones vividas las asimila a sus esquemas de acción y deseos de cariño, transformando todo lo que en la realidad pudo ser penoso y haciéndolo soportable e incluso agradable. Para el niño el juego simbólico es un medio de adaptación tanto intelectual como de cariño. El lenguaje es lo que en gran parte permitirá al niño adquirir una progresiva interiorización mediante el empleo de signos verbales, sociales y transmisibles oralmente.

Inicialmente, el pensamiento del niño es plenamente subjetivo, es decir que tiene relación con la manera de pensar o sentir y no con el objeto en sí mismo. El niño entonces presta atención a lo que ve y oye a medida que se efectúa la acción, es decir, solo presta atención cuando pasa algo sino no.

- Período de las operaciones concretas: El período de operaciones concretas se sitúa entre los siete y los once o doce años. Este período señala un gran avance en cuanto a socialización y objetivación del pensamiento. El niño concibe los sucesivos estados de un fenómeno, de una transformación, como "modificaciones", que pueden compensarse entre sí, o bajo el aspecto de "invariante", que implica volver a un estado anterior.

El niño no es capaz de distinguir aún de forma satisfactoria lo probable de lo indispensable. Solo razona sobre lo realmente dado, no sobre lo virtual. Así que, en sus anticipaciones de cosas que van a ocurrir es limitado. En esta edad, el niño no sólo es objeto receptivo de transmisión de la información del lenguaje y la cultura en sentido único. Surgen nuevas relaciones entre niños y adultos, y especialmente entre los mismos niños.

Los niños son capaces de una auténtica colaboración en grupo, pasando la actividad individual aislada a ser una conducta de cooperación. También los intercambios de palabras señalan la capacidad de descentralización. El niño tiene en cuenta las reacciones de quienes le rodean, el tipo de conservación "consigo mismo", que al estar en grupo (monólogo colectivo) se transforma en diálogo o en una auténtica discusión. La moral que está sometida a un poder externo infantil, unilateralmente adoptada, da paso a la independencia del medio que lo rodea del final de este período.

- La adolescencia: En oposición a la mayor parte de los psicólogos que han estudiado la psicología de la adolescencia, Piaget atribuye la máxima importancia, en este periodo, al desarrollo de los procesos cognitivos y a las nuevas relaciones sociales que éstos hacen posibles. Aquí se da la aparición del pensamiento formal por el que se hace posible una coordinación de operaciones que anteriormente no existía. Esto hace posible su integración en un sistema de grupo y red. La principal característica del pensamiento a este nivel es la capacidad de prescindir del contenido concreto para situar lo actual en un más amplio esquema de posibilidades.

La forma de insertarse en la sociedad adulta es un proceso lento que se realiza en diversos momentos según el tipo de sociedad o según como es la gente que rodea al individuo, su entorno. Aquí ya se siente al nivel de un adulto en la preadolescencia, comenzado a considerarse como un igual (independientemente del sistema educativo). De la moral de la dependencia y heretoromía, el adolescente pasa a la moral de unos con los otros, a la auténtica cooperación y a la independencia.

La adolescencia es una etapa difícil debido a que el muchacho todavía es incapaz de tener en cuenta las contradicciones de la vida humana, personal y social, donde hay muchos cambios tanto físicos como emocionales, razón por la que su plan de vida personal, su programa de vida y de reforma, suele ser utópico e ingenuo o que actúa sin malicia o no tiene picardía. La confrontación de sus ideas con la realidad suele ser una causa de grandes conflictos y pasajeras perturbaciones afectivas, (crisis religiosa, ruptura brusca de sus relaciones afectivas con los padres, desilusiones, etc.

- Permanencia del objeto

Tabla 1 Estadios del desarrollo según Jean Piaget:

Edad de aparición	Permanencia del objeto	Imitación
0-4 meses	No existe	El niño presenta una habilidad rudimentaria para imitar a un adulto que lo está imitando
4- 8 meses	El niño busca objetos parcialmente escondidos.	El niño imita el comportamiento de un modelo, pero solo si está dentro de su repertorio.
8-12 meses	El niño busca el objeto en primer lugar donde fue escondido.	El niño imita comportamientos ligeramente diferentes de aquellos que usualmente realizaba.
12-18 meses	El niño busca el objeto escondido en distintos lugares.	El niño imita comportamientos no familiares realizados por un modelo.

Manual de Psiquiatría Infantil - Barcelona-México, p.24-29.

Continuando con los referentes que soportan el marco teórico se alude a los postulados de Ferreiro y Teberosky (1998)

3.2.2 Procesos De Escritura: Concepto de escritura. Para Ferreiro (1991) la escritura es un proceso de construcción, en el cual el niño se involucra y participa; le compete a los adultos: padres y maestros propiciar ambientes significativos y brindar elementos que favorezcan la construcción del mismo. La escritura va más allá de la producción de marcas gráficas, implica un complejo proceso de interpretación de las mismas.

La autora considera que el sentido de la escritura cambia proporcionalmente a la evolución de las comunidades. Ha dejado de ser un objeto social para convertirse en un objeto netamente escolar. Al respecto señala:

La escritura se ha transformado de objeto social en objeto escolar. Esta transformación de la escritura en un objeto de propiedad escolar exclusiva hizo que perdiera algunas de las funciones que la justifican como objeto de importancia social. La escritura se transformó en un instrumento para pasar de grado. Hay que ser enfáticos: la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de ella, y no al revés. (Ferreiro, 1999 p. 45 y 47)

Enfoques de los procesos de escritura. Históricamente los procesos de escritura se han desarrollado desde diferentes enfoques. En un estudio realizado en Argentina, Alvarado (2009) presenta los que aún se encuentran vigentes en el quehacer pedagógico y que surgieron entre las décadas de 1920 y 1970. Los enfoques a los que se refiere son: el enfoque tradicional y el enfoque de la libre expresión.

Con respecto al enfoque tradicional, Alvarado (1999) señala:

A través de la enseñanza de la lectura y la escritura, la escuela ha ejercido, históricamente, una labor de disciplinamiento y fijación de normas y valores, a la vez que ha propiciado los modos de reflexión y elaboración de conocimiento que permiten el acceso a la ciencia y la teoría. (p.13)

El enfoque tradicional concibe la enseñanza de la escritura desde tres dominios básicamente: la ortografía, la caligrafía y la composición; siendo la caligrafía la de mayor relevancia. Alvarado (2009) señala “enseñar a escribir era enseñar a dibujar las

letras y, en esa tarea, el ejercicio de copia era lo central” (p.14). Desde esta perspectiva, la escritura se reduce a procesos de composición.

Presenta así mismo, el enfoque de la libre expresión, el cual se desarrolla bajo los fundamentos de la Escuela Nueva; destacando la libertad creadora de los niños en las prácticas de la enseñanza de la escritura; para lo cual se utilizaba el uso de láminas que estimulaban la descripción en los niños.

3.2.3 Teoría Psicogenética De La Adquisición De La Lengua Escrita: Las investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky han sido basadas en los fundamentos de la teoría psicogenética de Piaget; los resultados de estas investigaciones han determinado que los sistemas de escritura son una construcción social, en la cual el niño juega un papel preponderante.

A partir de los resultados obtenidos, Ferreiro y Teberosky (1998) señalan:

En lugar de un niño que espera pasivamente el reforzamiento externo de una respuesta producida poco menos que al azar, aparece un niño que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor, y que, tratando de comprenderlo formula hipótesis, busca regularidades, pone a prueba sus anticipaciones y se forja su propia gramática (que no es simple copia deformada del modelo adulto, sino creación original). En lugar de un niño que recibe de a poco un lenguaje enteramente fabricado por otros, aparece un niño que reconstruye por sí mismo el lenguaje, tomando selectivamente la información que le provee el medio. (p.22)

Métodos de enseñanza de la escritura. Con respecto a la forma en que se enseña la escritura en la escuela, Ferreiro y Teberosky (1998) señalan:

Tradicionalmente, desde la perspectiva pedagógica, el problema del aprendizaje de la lectura y escritura ha sido planteado como una cuestión de métodos. La preocupación de los educadores se ha orientado hacia la búsqueda del “mejor” o “más eficaz” de ellos. (p.17)

Desde los planteamientos de Ferreiro y Teberosky es necesario tener en cuenta que los niños construyen su propio sistema de escritura antes de vincularse al entorno escolar; los niños están involucrados de forma activa en su propio aprendizaje por tanto el hogar es uno de los primeros entornos en el que los niños inician los procesos de escritura. Frecuentemente el maestro de preescolar y primero de primaria manifiestan su interés por implementar un método que sea efectivo y pueda obtener resultados satisfactorios en sus estudiantes.

Ferreiro y Teberosky (1998) “señalan tres tipos de métodos utilizados en la enseñanza de la escritura: sintético, analítico y ecléctico. En cuanto al método sintético, las autoras señalan que la escritura es la transcripción gráfica del lenguaje oral” (p.19). Hacen parte de este método, el método alfabético, en el cual se enseñan las letras del alfabeto y el método fonético, el cual se fundamenta en la enseñanza del sonido y su relación con el grafema.

Con respecto al método analítico, éste hace referencia a la enseñanza de la escritura partiendo de palabras y frases en forma global; el cual está basado en método globalizador de Decroly.

Por último, plantean el método ecléctico, el cual es producto de la combinación entre los métodos sintético y analítico. En este se estimula la percepción auditiva y visual. Con base en los estudios realizados, Ferreiro y Teberosky proponen el método psicogenético, cuyo objetivo es:

Estudiar el proceso de construcción de los conocimientos en el dominio de la lengua escrita, a partir de: a] identificar los procesos cognitivos subyacentes a la adquisición de la escritura; b] comprender la naturaleza de las hipótesis infantiles; y c] descubrir el tipo de conocimientos específicos que posee el niño al iniciar el aprendizaje escolar. (p.38)

El método psicogenético es el resultado del trabajo realizado con un grupo de niños de cuatro a seis años; lo cual le permitió a Ferreiro y Teberosky (1998) establecer cinco niveles de escritura:

3.2.3.1 Nivel 1: En este nivel escribir es reproducir los rasgos típicos del tipo de escritura que el niño identifica como la forma básica de escritura. Si esta forma básica es la escritura de imprenta, tendremos grafismos separados entre sí, compuestos de líneas curvas y rectas o de combinaciones entre ambas.

En lo que respecta a la interpretación de la escritura, está claro que, a este nivel, la intención subjetiva del escritor cuenta más que las diferencias objetivas en el resultado: todas las escrituras se parecen mucho entre sí, lo cual no obsta para que el niño las considere como diferentes, puesto que la intención que presidió a su realización era diferente (se quiso escribir una palabra en un caso y otra palabra en el otro caso). Con estas características resulta claro que la escritura no puede funcionar como vehículo de transmisión de información. (p.241)

3.2.3.2 Nivel 2: La hipótesis central de este nivel es la siguiente: para poder leer cosas diferentes (es decir, atribuir significados diferentes) debe haber una diferencia objetiva en las escrituras. El progreso gráfico más evidente es que la forma de los grafismos es más definida, más próxima a la de las letras.

Pero el hecho conceptual más importante es el siguiente: se sigue trabajando con las hipótesis de que hace falta una cierta cantidad mínima

de grafismos para escribir algo, y con la hipótesis de la variedad en los grafismos. (p.249)

3.2.3.3 Nivel 3: Este nivel está caracterizado por el intento de dar un valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura. En este intento, el niño pasa por un período de la mayor importancia evolutiva: cada letra vale por una sílaba. Es el surgimiento de lo que llamaremos la hipótesis silábica. Con esta hipótesis el niño da un salto cualitativo con respecto a los niveles precedentes.

El cambio cualitativo consiste en que a] se supera la etapa de una correspondencia global entre la forma escrita y la expresión oral atribuida, para pasar a una correspondencia entre partes del texto (cada letra) y partes de la expresión oral (recorte silábico del nombre); pero además b] por primera vez el niño trabaja claramente con la hipótesis de que la escritura representa partes sonoras del habla. (p.255)

3.2.3.4 Nivel 4: Pasaje de la hipótesis silábica a la alfabética.

Vamos a proponer de inmediato nuestra interpretación de este momento fundamental de la evolución: el niño abandona la hipótesis silábica y descubre la necesidad de hacer un análisis que vaya ‘más allá’ de la sílaba por el conflicto entre la hipótesis silábica y la exigencia de cantidad mínima de grafías (ambas exigencias puramente internas, en el sentido de ser hipótesis originales del niño) y el conflicto entre las formas gráficas que el medio le propone y la lectura de esas formas en términos de la hipótesis silábica (conflicto entre una exigencia interna y una realidad exterior del sujeto mismo). (p.260)

3.2.3.5 Nivel 5: La escritura alfabética constituye el final de esta evolución. Al llegar a este nivel, el niño ha franqueado la “barrera del código”; ha comprendido que cada uno

de los caracteres de la escritura corresponde a valores sonoros menores que la sílaba, y realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir.

Esto no quiere decir que todas las dificultades hayan sido superadas: a partir de este momento el niño afrontará las dificultades propias a la ortografía, pero no tendrá problemas de escritura, en sentido estricto. (p. 266). En el método psicogenético, cada nivel de escritura permite al niño elaborar y comprobar sus hipótesis; la escritura entonces es considerada como un proceso complejo que le permite al niño evolucionar en su pensamiento. Basándose en el trabajo de Ferreiro y Teberosky, Díaz (2004, p.53) presenta un esquema en el cual se pueden establecer las características principales de cada uno de los niveles de escritura.

Tabla 2 Niveles de escritura: El enfoque constructivista de la escritura

ESCRITURAS PRESILABICAS	Nivel indiferenciado	Diferencia entre letras dibujos y números	
	Nivel diferenciado	Cantidad de grafías	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura de dos o más letras sin control de la cantidad: la cantidad de letras del texto es absolutamente aleatoria o se rige por el tamaño de la página. • Hipótesis de cantidad mínima de letras en cada palabra (generalmente tres) para que el texto sea legible. • Escritura con una cantidad de letras fija y constante: una vez establecido el límite inferior, se puede fijar el superior en una cantidad fija de caracteres, aunque esta hipótesis es poco duradera. • La cantidad y/o forma de letras está en función del tamaño del objeto, animal o persona

		a que se refiere la palabra: tamaño, número, edad, importancia afectiva (elefante tendrá más letras que hormiga en relación con el tamaño del animal).
	Variedad de grafías	<ul style="list-style-type: none"> • Amplitud del repertorio de grafías que utiliza. Por ejemplo puede utilizar sólo las letras de su nombre, variando el orden. • Hipótesis de la variedad de las letras en cada palabra (“no se puede” escribir la misma letra dos veces consecutivas) • Necesidad de variar la composición de las letras entre las diferentes palabras escritas en una lista.
ESCRITURAS	Nivel silábico	Se escribe una grafía por cada sílaba: pseudoletas. Vocales, consonantes. Vocal y/o consonante.
	Nivel silábico alfabético	Cada sílaba puede tener una o más letras pero todavía no se asigna un grafema a cada fonema (iniciales, finales, letras más conocidas...)
	Nivel alfabético	Se escriben todas las letras aunque algunas no correspondan con su valor convencional.

Díaz. (2004)

Factores que inciden en los procesos de escritura. Ferreiro y Teberosky (1998) señalan que existen factores de tipo psicológico y social que influyen de forma significativa en los procesos de escritura.

Ferreiro y Teberosky (1998) resaltan el papel del niño en su proceso de aprendizaje, reconociéndolo como un ser cognoscente y sociable. Al respecto señalan: El sujeto que conocemos a través de la teoría de Piaget es un sujeto que trata activamente de comprender el mundo que lo rodea, y de resolver los interrogantes que este mundo le plantea. No es un sujeto que espera que alguien que posee un conocimiento se lo transmita en un acto de benevolencia. Es un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo, y que construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo. (p.28)

En el contexto social, se hace énfasis en la importancia de propiciar ambientes agradables y que favorezcan el aprendizaje del niño; más sin embargo, es importante tener en cuenta que no sólo los factores exógenos inciden en los procesos de escritura, sino que los factores endógenos asociados al ritmo de aprendizaje de cada niño, a la concepción del aprendizaje y los fines de la escuela influyen relativamente.

3.2.4 Escritura Y Lectura: El término alfabetización ha ampliado y diversificado su sentido a través del tiempo. Tal como plantea el Diccionario de Alfabetización de la Asociación Internacional de Lectura (Venezky, R. 2005), “Alfabetización es la habilidad mínima de leer y escribir una lengua específica, como así también una forma de entender o concebir el uso de la lectura y la escritura en la vida diaria.” En esa línea asumimos que la alfabetización de un sujeto implica un proceso permanente a través del cual avanza y amplía su capacidad para producir e interpretar textos.

El entorno tiene un papel decisivo en dicho proceso. Las posibilidades sociales y culturales con las que un sujeto cuenta son determinantes en su alfabetización porque para avanzar en ella requiere de textos y de usuarios de textos. Los textos por sí mismos no bastan porque, para leerlos y producirlos, es necesario también interactuar

con personas que los usan, compartir sus actos lectores y escritores en toda su diversidad a fin de ir conociendo y apropiándose de las acciones específicas que se realizan en la cultura letrada .La alfabetización de un sujeto es, por lo tanto, un proceso social.

Entonces, es absolutamente imprescindible que la escuela se constituya en un ambiente alfabetizador, de manera que, para propiciar el aprendizaje de la lectura y de la escritura por parte de todos los sujetos escolarizados, promovemos que la escuela sea un ambiente donde los objetos y modos de actuar, propios de la cultura letrada, estén presentes diariamente.

Es en esa dirección que desarrollamos algunas iniciativas que vamos a comentar, señalando que:

La lectura en cualquiera de sus funciones tiene en la biblioteca uno de sus espacios más naturales para educar en la lectura y en el dominio autónomo de los caminos de acceso a la información y a su selección, reto educativo absolutamente imprescindible en una sociedad como la actual en la que el crecimiento de la información de la que se dispone no deja de aumentar de forma espectacular, a la vez que se multiplican las formas de acceder a ella (Colomer y Camps, 1996 p. 8).

Hacer de la escuela un espacio que impulse la lectura y la escritura.

La biblioteca escolar se transforma en el espacio de referencia al cual acudir para consultar, buscar información, ampliar, indagar, profundizar, disfrutar... a través de la lectura, a través del uso intensivo de textos de todo tipo. Además, cuando en dicha biblioteca existe un profesional que asume su funcionamiento, es también quien impulsa, orienta y asesora acerca de las distintas búsquedas posibles. Así, la biblioteca escolar es para docentes y alumnos el punto de referencia donde consultar y resolver

las diferentes necesidades e inquietudes vinculadas con la lectura es responsabilidad de todos los docentes, con independencia del curso, etapa o área en donde ejerzan.

Además de la biblioteca escolar, consideramos decisiva la presencia de una biblioteca en cada aula porque hace posible tener textos a mano, al alcance de la mano, para cogerlos, consultarlos, hojearlos, compartirlos, disfrutarlos, en cualquier momento oportuno de la jornada escolar. La biblioteca de aula significa favorecer una estrecha cercanía y la posibilidad de usar textos sin que medie protocolo alguno: no es necesario desplazarse por la escuela especialmente para localizarlos, no hay que solicitarlos, ni llenar un impreso; simplemente uno se acerca, los toma y los usa casi en cualquier momento. Ello promueve un vínculo físico, de proximidad, una relación fluida e incluso imprevista entre niños y textos.

La biblioteca de aula busca que los niños cuenten con un espacio, textos y alternativas de uso y producción. Para impulsarlo tomamos en cuenta con algunas variables vinculadas con su organización y funcionamiento

En el lugar destinado a la biblioteca de aula habilitamos algunas zonas diferenciadas: las novedades, la zona de lectura silenciosa, la zona de lectura en voz alta y la zona de producción de textos.

Consideramos los cambios, el incremento y el uso sistemático de la biblioteca de aula claros indicadores de nuestra evolución profesional. De ahí nuestro interés por sistematizar la información al respecto usando algunos recursos: una foto de la biblioteca de aula al inicio del curso lectivo y fotos sucesivas a intervalos regulares.

Esa documentación, unida a las notas registradas detrás de las fotocopias de todos los textos, a lo cual añadimos apuntes del docente sobre situaciones y reflexiones relativas al trabajo con la biblioteca de aula, nos permite tomar conciencia del camino recorrido.

Es evidente que disponer de los espacios y medios mencionados no exige recursos desmesurados, ni infraestructura específica, ni excesiva dedicación.

Exige sí la voluntad de docentes que, con el apoyo de sujetos e instancias con las que puedan contar, encaren el reto de poner en marcha opciones de trabajo que significan usar la escuela enriqueciendo su aprovechamiento. No se trata de todo o nada, no se trata de renunciar a cualquier iniciativa si no disponemos desde el inicio con todos los recursos deseables sino, por el contrario, de ir paso a paso, a través de un proceso que impulse un crecimiento paulatino. Se trata de verificar que al asumir estas iniciativas se abren derroteros en los que seguramente no habríamos siquiera pensado antes de empezar. Porque no olvidemos que impulsar iniciativas como estas implica abrir una vía privilegiada para potenciar el vínculo de los niños con la acción de leer y de escribir. Es decir, potenciar aquello en lo que consiste nuestra tarea en el ámbito de la alfabetización. (Nemirovsky, 2009, p. 20.)

3.2.5 Cambios En La Docencia A Partir Del Enfoque De Competencias: La formación basada en competencias está en el centro de una serie de cambios y transformaciones en la educación. A continuación se describen algunos de estos cambios, con el fin de comprender mejor las dimensiones de este enfoque.

3.2.5.1 Del énfasis en conocimientos conceptuales y factuales al enfoque en el desempeño integral ante actividades y problemas. Esto implica trascender el espacio del conocimiento teórico como centro del quehacer educativo y colocar la mirada en el desempeño humano integral que implica la articulación del conocer con el plano del hacer y del ser.

3.2.5.2 Del conocimiento a la sociedad del conocimiento. Esto implica que la educación debe contextualizar el saber en lo local, lo regional y lo internacional,

preparando a los docentes, estudiantes y administrativos para ir más allá de la simple asimilación de conocimientos y pasar a una dinámica de búsqueda, selección, comprensión, sistematización, crítica, creación, aplicación y transferencia.

3.2.5.3 De la enseñanza al aprendizaje. El enfoque de formación basado en competencias implica que el aprendizaje comienza a ser el centro de la educación, más que la enseñanza. Esto significa que en vez de centrarnos en cómo dar una clase y preparar los recursos didácticos para ello, ahora el reto es establecer con qué aprendizajes vienen los estudiantes, cuáles son sus 15 expectativas, que han aprendido y que no han aprendido, cuáles son sus estilos de aprendizaje y cómo ellos pueden involucrarse de forma activa en su propio aprendizaje.

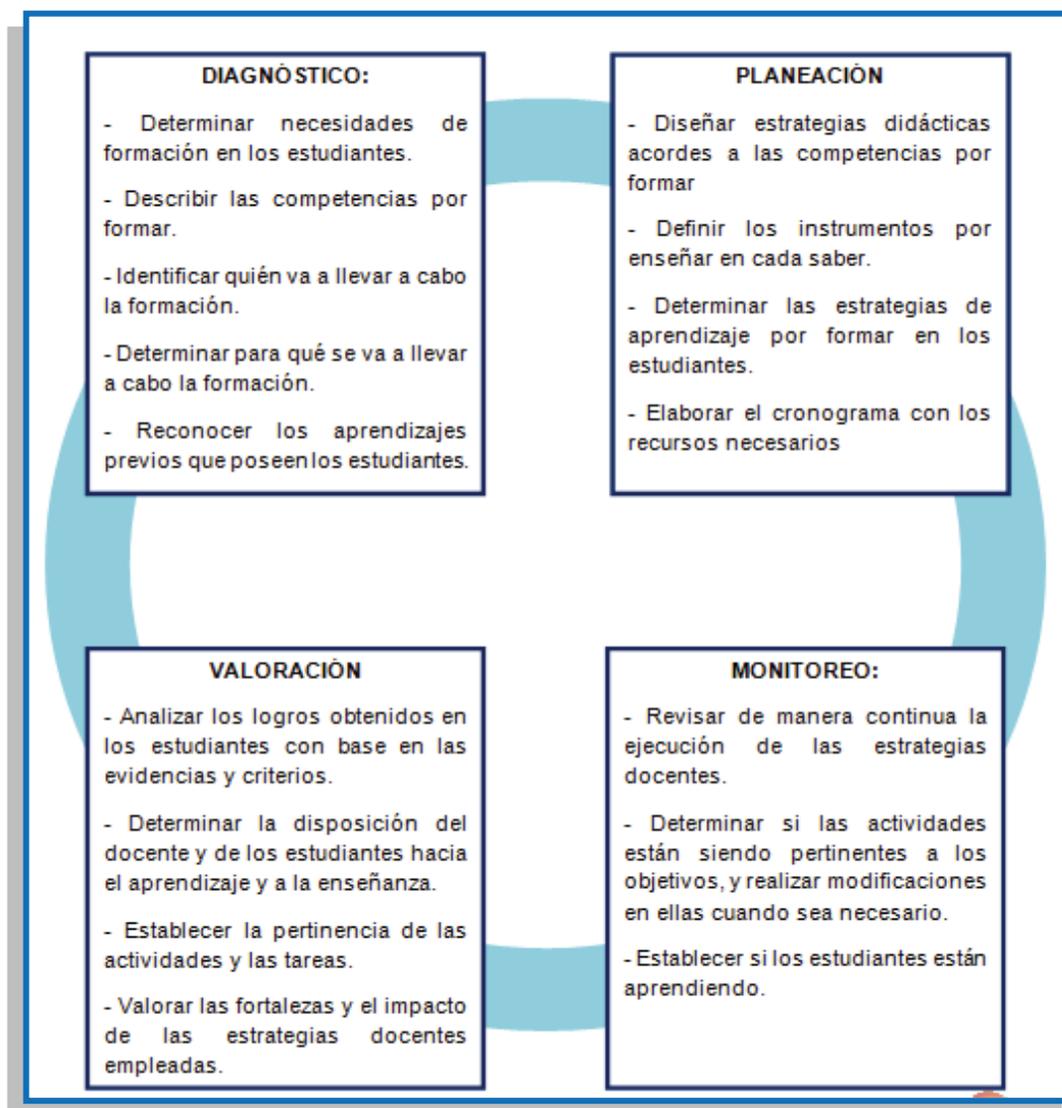
A partir de ello se debe orientar la docencia, con metas, evaluación y estrategias didácticas. Esto se corresponde con el enfoque de créditos, en el cual se debe planificar no sólo la enseñanza presencial sino también el tiempo de trabajo autónomo de los estudiantes.

Puede apreciarse entonces un cambio en la enseñanza; cambio que no es hacer más práctico el saber, o integrar la teoría con la práctica, u orientar la educación hacia la empleabilidad. El enfoque de formación con base en competencias es mucho más que eso. Pretende orientar la formación de los seres humanos hacia el desempeño idóneo en los diversos contextos culturales y sociales, y esto requiere hacer del estudiante un protagonista de su vida y de su proceso de aprendizaje, a partir del desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades cognoscitivas y metacognitivas, la capacidad de actuación, y el conocimiento y regulación de sus procesos afectivos y motivacionales.

Las competencias, entonces, significan calidad e idoneidad en el desempeño, protagonismo de los estudiantes, orientación de la enseñanza a partir de los procesos de aprendizaje y contextualización de la formación.

A diferencia de la docencia tradicional, la pedagogía estratégica implica la construcción, deconstrucción, y reconstrucción continua de la práctica pedagógica, a partir de la reflexión que hace el mismo docente sobre su proceder. Por ende, el cambio no se impone desde arriba sino que surge desde cada maestro y maestra en la institución educativa. A la vez, se busca que cada estudiante aprenda a partir de la reflexión sobre sus experiencias escolares y cotidianas. (p. 197,198)

Figura 1. Fases fundamentales en la docencia estratégica. Formación basada en Competencias Tobón (2005)



3.2.6 Aplicación De La Valoración De Las Competencias: La valoración de las competencias requiere de tres procesos interdependientes: autovaloración, covaloración y heterovaloración.

3.2.6.1 Autovaloración: es el proceso por medio del cual, la propia persona valora la formación de sus competencias con referencia a los propósitos de formación, los criterios de desempeño, los saberes esenciales y las evidencias requeridas.

Se recomienda para la autovaloración, las siguientes pautas:

- Crear un espacio de confianza y aceptación dentro de la institución educativa para que los estudiantes puedan expresarse de manera libre.
- Generar el hábito en los estudiantes de comparar los logros obtenidos con los objetivos propuestos.
- Construir en los estudiantes la actitud de asumir la autoevaluación con responsabilidad y sinceridad, desde el marco del proyecto ético de vida.

3.2.6.2 Covaloración: Consiste en una estrategia por medio de la cual los estudiantes valoran entre sí, sus competencias de acuerdo con unos criterios previamente definidos. La covaloración requiere las siguientes pautas:

- Concienciar a los estudiantes sobre la importancia de los comentarios de los compañeros para mejorar el desempeño y construir la idoneidad.
- Generar en el grupo un clima de confianza y aceptación que permita la libre expresión.
- Asesorar a los estudiantes en como valorar los logros, y las dificultades en sus compañeros, junto con el lenguaje por emplear.

3.2.6.3 Heterovaloración: Consiste en la valoración que hace una persona de las competencias de otra, teniendo en cuenta los logros y los aspectos por mejorar de

acuerdo con unos parámetros previamente acordados. Por consiguiente se requieren las siguientes pautas:

- Preparar a los estudiantes para tener una disposición, a someterse a la valoración de sus competencias por parte del docente, de la institución, de las empresas o del Estado.
- Tener en cuenta los resultados de la autovaloración y la covaloración.
- Escuchar a los estudiantes y resolver sus inquietudes.
- Revisar periódicamente las técnicas e instrumentos de valoración con el fin de mejorar la calidad del proceso. (Tobón, 2005)

3.2.7 ¿Qué Es Leer? Etapas En La Adquisición De La Lectura: Leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. (Solé, 1992).

Por lo tanto, y desde esta perspectiva:

- Leer no es descifrar: Cuando leemos no recorremos con la vista cada palabra de principio a fin. Lo que hacemos es leer la primera parte y anticipar el resto. Esta anticipación se relaciona íntimamente con todo el texto y los saberes previos del lector.
- Leer es construir significados desde un proceso transaccional: Cada persona vuelca en la construcción del significado, sus saberes previos, su propia historia, su interioridad y experiencias de vida. Este concepto proviene de la "Teoría Transaccional" que desarrolló Rosenblat en 1978 , quien dice: "Mi punto de vista del proceso de la lectura como transaccional afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto".(p. 67)

Llamo a esta relación una transacción a fin de enfatizar el circuito dinámico fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión de lector y texto en una síntesis única que constituye el "significado", ya se trate de un informe científico o de un poema."

Y considerando que él llama "poema" a toda obra literaria expresa: "El poema debe ser pensado como un suceso en el tiempo. No es un objeto o una entidad real. Sucede durante la compenetración del lector y el texto. El lector trae al texto su experiencia pasada y su personalidad presente.

Bajo el magnetismo de los símbolos ordenados del texto, el dirige sus recursos y cristaliza, con la materia prima de la memoria, el pensamiento y el sentimiento, un nuevo orden, una nueva experiencia que él ve como el poema. Este llega a ser parte del flujo perpetuo de su experiencia para ser reflejado desde cualquier ángulo importante para él como ser humano."

En palabras de Goodman

Entre el lector y el texto se da un proceso de transacción a través del cual ambos se transforman.[...]...el escritor construye un texto a través de transacciones con el mismo a medida que se desarrolla y a medida que se expresa su significado. El texto es transformado en el proceso y también lo son los esquemas del autor. El lector también construye un texto durante la lectura a través de transacciones con el texto publicado y los esquemas del lector también son transformados en el proceso a través de la asimilación y acomodación que ha descrito Piaget. (p. 12)

En el proceso de adquisición de la lectura el niño se plantea una serie de hipótesis. Estas hipótesis son comunes a todos los niños. Por grande que sea nuestro esfuerzo por explicarles que no es así, no lo van a comprender hasta que lo descubran por sí

mismos. Pero este descubrimiento es necesario que sea estimulado desde la INTERVENCIÓN docente.

Las dos hipótesis a partir de las cuales se elaboran las problemáticas que surgen en todos los niños son:

3.2.7.1 Hipótesis de cantidad: El niño piensa que las palabras largas se pueden leer mientras que los monosílabos no. Podemos comprobarlo dándole al niño un conjunto de tarjetas con palabras largas, cortas, monosílabos con distintos tipos de letra y le preguntamos cuáles se pueden leer. Luego, preguntémosle “por qué cree” que las que señaló no se pueden leer.

Ejemplo:

Figura 2 Representación gráfica Hipótesis de cantidad: Acceso a la lectura y escritura desde el enfoque constructivista.

MARIPOSA	TE	<i>mesa</i>
A	<i>teléfono</i>	BICICLETA

Murcia (p.12)

3.2.7.2 Hipótesis de variedad: El niño cree que las palabras que tienen letras repetidas no se pueden leer. Podemos comprobarlo dándole al niño un conjunto de tarjetas con palabras de dos y tres sílabas, que tengan letras repetidas, y le preguntamos cuáles se pueden leer. Luego, preguntémosle “por qué cree” que las que señaló no se pueden leer. Ejemplo:

Figura 3 Representación gráfica Hipótesis de variedad: Acceso a la lectura y escritura desde el enfoque constructivista

MARIPOSA	AAAAA	TTTTTETTTTTT
PELOTA	PEPE	BICICLETA

Murcia (p.12)

3.2.8 Lineamientos Curriculares: En cumplimiento del artículo 78 de la Ley 115 de 1994 los cuales se presenta una síntesis de los niveles de construcción del sistema de escritura por el niño, desde los trabajos de investigación de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky que fueron explicados anteriormente.

El sentido de estos trabajos es brindar elementos para comprender la complejidad del proceso de construcción de la lengua escrita en el niño. De ninguna manera esto se puede asociar a un método o unos pasos a seguir. Es decir, no se trata de hacer “la clase” sobre la hipótesis silábica, o algo así. La teoría sirve para comprender el proceso y tomar una posición en cada momento del trabajo pedagógico, saber introducir un elemento que desestabilice, saber jalonar un proceso, saber respetar una demora en algún punto... En fin, de lo que se trata con estos avances investigativos es de cambiar la mirada frente al trabajo pedagógico en el campo del lenguaje, de cuestionar ciertas prácticas habituales en la escuela; pero es claro en este punto que el dominio del código escrito es responsabilidad de la escuela. Podría pensarse desde esta perspectiva, que comprender la complejidad del proceso permite generar ambientes de comunicación y significación en los que la escritura resulte importante.

Es decir, que el problema de la lengua escrita, más que un problema de métodos es un problema de claridad teórica. Si no se cuenta con una teoría muchas cosas no se ven, y otras evidentes, que parecen importantes, puede que sean irrelevante. En efecto la

lengua, como los códigos, no se enseña, se aprende; se aprende desde la interacción, en la necesidad del uso, en la práctica y en la participación en contextos auténticos; lo que no indica que no haya un conocimiento en el usuario sobre cómo funciona la lengua, pues todos los usuarios de una lengua tienen un conocimiento tácito de las reglas que la constituyen.

Cuando Reyes dice que el educador tendría que enseñar las normas relativamente estables, es necesario preguntarse en qué momento el estudiante está ya dispuesto para tomar conciencia de las categorías que hacen funcionar el sistema. De cualquier modo, no es en la educación primaria donde debe insistirse en la gramática explícita de la lengua, porque allí se trata de aprender a pedalear sin que necesariamente el niño tenga qué saber por qué el pedal hace girar la rueda cada vez que se le aplica una fuerza; lo más importante en los primeros peldaños de la pirámide escolar es la liberación de la palabra por el niño, el fortalecimiento de su competencia comunicativa a nivel oral, para luego acceder a la necesidad de leer y escribir.

3.2.8.1 Concepción de Lenguaje: Volviendo al asunto de las habilidades comunicativas, y a manera de ejemplo, veamos cómo es posible concebir desde una orientación hacia la significación, procesos como leer, escribir, hablar y escuchar.

En la tradición lingüística y en algunas teorías psicológicas, se considera el acto de “leer” como comprensión del significado del texto. Algo así como una decodificación, por parte de un sujeto lector, que se basa en el reconocimiento y manejo de un código, y que tiende a la comprensión. En una orientación de corte significativo y semiótico tendríamos que entender el acto de leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan

intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado.

En este sentido, el acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector. En esta orientación, respecto a la concepción sobre “escribir”, ocurre algo similar. No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo.

En este punto aparecen trabajos como el del profesor Fabio Jurado “La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia”³⁴; el título de este trabajo da cuenta de la orientación desde la cual se está comprendiendo, desde la perspectiva significativa y semiótica, el acto de escribir. Pero es claro que el hecho de comprender el acto de escribir como producción de la significación y del sentido no excluye el componente técnico, lingüístico y comunicativo del lenguaje; las competencias asociadas al lenguaje encuentran su lugar en la producción del sentido.

Más adelante se profundiza un poco sobre algunas categorías para la comprensión del proceso de escritura. Respecto a los actos de “escuchar” y “hablar”, es necesario comprenderlos de manera similar. Es decir, en función de la Significación y la producción del sentido. Escuchar, por ejemplo, tiene que ver con elementos pragmáticos como el reconocimiento de la intención del hablante, el reconocimiento del contexto social, cultural, ideológico desde el cual se habla; además está asociado a complejos procesos cognitivos ya que, a diferencia del acto de leer en el que se cuenta con el impreso como soporte de la significación, escuchar implica ir tejiendo el significado de manera inmediata, con pocas posibilidades de volver atrás en el proceso

interpretativo de los significados. A su vez, hablar resulta ser un proceso igualmente complejo, es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue, es necesario reconocer quién es el interlocutor para seleccionar un registro de lenguaje y un léxico determinado, etcétera.

En fin, estos ejemplos buscan introducir la reflexión sobre la complejidad de las cuatro habilidades vistas en un enfoque que privilegia la construcción de la significación y el sentido.

En síntesis, es necesario reconceptualizar permanentemente lo que estamos entendiendo por leer, escribir, hablar, escuchar, y asignarles una función social y pedagógica claras dentro de los procesos pedagógicos de la institución, y respecto al desarrollo de los Proyectos Educativos Institucionales. Humberto Eco, *Los límites de la interpretación*, (p. 293).

Por otra parte, los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje están organizados de manera secuencial, atendiendo a grupos de grados, de tal forma que los de un grupo de grado involucran los del grupo anterior, con el fin de garantizar el desarrollo de las competencias de lenguaje, en afinidad con los procesos de desarrollo biológico y psicológico del estudiante.

La estructura definida permite una lectura vertical y horizontal de los estándares, así como la comprensión de su relación con el conjunto de grupos de grados y la organización temática y conceptual de cada estándar.

En lo conceptual, los estándares propuestos en el área de lenguaje para cada grupo de grados presuponen unos conocimientos construidos en los grados anteriores, lo cual permite verlos como secuenciales, no sólo de un grado a otro, sino de un grupo a otro, atendiendo requerimientos de orden cognitivo y buscando potenciar el desarrollo de los ejes propuestos en los Lineamientos Curriculares, sin aislarlos, más bien

interrelacionándolos en forma adecuada para alcanzar los objetivos propuestos por este documento.

Figura 4 Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje de grado Primero a Tercero. Ministerio de Educación Nacional

Al terminar tercer grado...

PRODUCCIÓN TEXTUAL		COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL
Produzo textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos.	Produzo textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.	Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.
<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizo, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas. • Expreso en forma clara mis ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa. • Utilizo la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar mi propósito en diferentes situaciones comunicativas. • Tengo en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos, de acuerdo con la situación comunicativa en la que intervengo. • Describo personas, objetos, lugares, etc., en forma detallada. • Describo eventos de manera secuencial. • Elaboro instrucciones que evidencian secuencias lógicas en la realización de acciones. • Expongo y defiendo mis ideas en función de la situación comunicativa. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo. • Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo. • Busco información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otras. • Elaboro un plan para organizar mis ideas. • Desarrollo un plan textual para la producción de un texto descriptivo. • Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc. • Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo. • Identifico la silueta o el formato de los textos que leo. • Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos. • Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto. • Elaboro resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto. • Comparo textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones.
<p><i>Lenguaje</i> <i>1^o - 3^o</i></p>		
<p>Nota 1. Se recuerda que el estándar cubre tanto el enunciado identificador (por ejemplo "Produzo textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos") como los sub-procesos que aparecen en la misma columna.</p>		

3.2.9 Estrategia Didáctica: Teniendo en cuenta que es común encontrar resistencia en los docentes ante la aplicación de nuevas estrategias, el presente trabajo de investigación, tiene como propósito orientar el quehacer pedagógico en el primer grado de básica primaria, para potenciar las competencias lecto-escritoras. La tabla 3 muestra algunos de los aspectos que corroboran lo mencionado anteriormente

Tabla 3 Resistencia de los Docentes: Formación Basada en Competencias

Resistencia	Manifestación	Recomendaciones
No aportan nada nuevo.	Cuando se exponen las estrategias didácticas, a veces los docentes opinan que son lo mismo que siempre se ha trabajado, pero con otras palabras. Esto hace que no las asuman ni se motiven a estudiarlas.	<p>*Reconocer que ha habido innovaciones en las estrategias didácticas como resultado de la investigación pedagógica, psicológica, y antropológica, motivo por el cual aportan nuevos sentidos, visiones y significaciones.</p> <p>*Comprender que las estrategias didácticas tradicionales (por ejemplo, clase expositiva, clase magistral, repaso del material etc.) son insuficientes para formar las competencias.</p>

<p>Son complicadas.</p>	<p>Los docentes con frecuencia expresan que las nuevas estrategias didácticas son difíciles de llevar al practica debido a que son complicada o muy “técnicas”.</p>	<p>*Capacitarse con profundidad en el tema, ya que él se humano tiende a asumir lo que no conoce como difícil de hacer, porque no está familiarizado.</p>
<p>Van contra la creatividad de los docentes</p>	<p>En ocasiones los docentes expresan que no aplican determinadas estrategias didácticas innovadoras porque, según ellos éstas coartan su creatividad ya que requieren seguir una serie de pasos predeterminados</p>	<p>*Tener contacto con otros docentes que aplican en su práctica pedagógica las estrategias y pedirles asesoría en este campo.</p> <p>*Emplear videos y material didáctico para comprender mejor la implementación de las estrategias.</p> <p>*Comprender que las estrategias en si no limitan la creatividad, ya que ellas son sólo pasos generales para orientar una forma de proceder. Antes por el contrario están pensadas para potencializar no solo la creatividad de cada docente sino también de los estudiantes. En todas ellas es necesario plantearse metas, abordar problemas, crear soluciones, etc.</p> <p>*Es necesario que cada docente asuma la utilización de las estrategias didácticas con</p>

		flexibilidad y apertura, estableciendo un estilo personal en su empleo y adoptándolas a los contenidos de los cursos que trabaja.
--	--	---

Tobón (2005)

Parafraseando a Schon (1992,1998). El enfoque de la formación basada en competencias, el énfasis no está en los estudiantes ni, tampoco en los docentes sino en la relación intersistémica de ambos: De acuerdo con esto se busca formar determinadas estrategias en los estudiantes y al mismo, construir y afianzar sus propias competencias como profesionales de la pedagogía, teniendo como guía la formación humana integral, la transdisciplinariedad , la apertura mental, la flexibilidad, las demandas sociales y económicas, y el entretrejo del saber mediante la continua reflexión sobre la práctica.

A diferencia de la docencia tradicional la pedagogía estrategia implica la construcción, deconstrucción y reconstrucción continua de la práctica pedagógica a partir de la reflexión que hace el mismo docente sobre su proceder.

Por ende, el cambio no se impone desde arriba si no que surge desde cada maestro y maestra en la institución educativa. A la vez, se busca que cada estudiante aprenda a partir de la reflexión sobre sus experiencias escolares y cotidianas. (Tobón 2005 p. 197,198).

En tal sentido, puede decirse que la enseñanza es una construcción conjunta como producto de los continuos y complejos intercambios con los alumnos y el contexto instruccional (institucional, cultural, etc.), que a veces toma caminos no necesariamente

predefinidos en la planificación. Así mismo, se afirma que en cada aula donde se desarrolla el proceso de enseñanza- aprendizaje, se realiza una construcción conjunta entre enseñante y aprendices únicos e irrepetibles. Por esta y otras razones se concluye que es difícil considerar que existe una única manera de enseñar o un método infalible que resulte efectivo y válido para todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Visto desde otro punto de vista la enseñanza es también en gran medida una auténtica creación. Y la tarea que le queda al docente para realizar es saber interpretarla y tomarla como objeto de reflexión para buscar mejoras sustanciales en el proceso completo de enseñanza- aprendizaje. (Frida & Hernández, 2002, p.140)

Partiendo de lo anterior, señalamos que las estrategias de enseñanza son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer & Wolff, 1991).

Se considera que el docente debe poseer un bagaje amplio de estrategias conociendo qué función tienen y cómo pueden utilizarse o desarrollarse apropiadamente. Además es necesario tener presentes cinco aspectos esenciales para considerar que tipo de estrategia es la indicada para utilizarse en ciertos momentos de la enseñanza:

- Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, etc).
- Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se va a abordar.
- La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.

- Vigilancia constante del proceso de enseñanza (de las estrategias de enseñanza empleadas previamente, si es el caso), así como del progreso y aprendizaje de los alumnos.
- Determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta ese momento, si es el caso.
- Cada uno de estos factores y su posible interacción constituyen un importante argumento para decidir por qué utilizar alguna estrategia y de qué modo hacer uso de ella. Dichos factores también son elementos centrales para lograr el ajuste de la ayuda pedagógica. . (Frida & Hernández, 2002, p.141)

Continuando con los referentes de estrategias Sergio Tobón (2005, p. 201) considera que las estrategias didácticas son procedimientos dirigidos a alcanzar una determinada meta de aprendizaje mediante técnicas y actividades. Por tanto las estrategias se elaboran de acuerdo con un determinado método de enseñanza, el cual consiste en un procedimiento general para abordar el aprendizaje, que requiere asumir siempre una actitud flexible en el proceso didáctico y trascender toda sistematización que obstaculice como tal la formación, puesto que “todo intento de ayuda educativa, desde los esfuerzos pedagógicos, es un riesgo, un reto y un constante y potencial afán de mejora” (López- Herrerías, 2002, p. 16)

Por otra parte el concepto de estrategia didáctica hace referencia a un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito.

De esta forma todo lo que se hace tiene un sentido dado por la orientación general de la estrategia. En el campo de la pedagogía, las estrategias didácticas se refieren a planes de acción que pone en marcha el docente de forma sistemática para lograr unos determinados objetivos de aprendizaje en los estudiantes (Pérez, 1995, p.6)

3.3. MARCO CONCEPTUAL

3.3.1 Escritura: Es pertinente entonces, iniciar con algunos conceptos sobre la escritura:

Desde la Real Academia de la Lengua Española, la escritura es la acción o efecto de escribir, pero desde los diferentes estudios, se ha dicho mucho más; que es una habilidad adquirida, que es una destreza mecánica o que es un proceso ligado a la psicomotricidad.

Algunos de los conceptos que se han manejado desde las diferentes áreas de estudio son: En primera instancia, desde la neurofisiología, Rodríguez (2004) afirma que según esta ciencia “se cree que la escritura es el resultado de la conexión de varias áreas del cerebro, sobre todo de cortezas asociativas” (parr.3). Pero también manifiesta las discrepancias entre diferentes estudios en el tema señalando que: “algunos autores creen que esta relación es muy estrecha, y otros creen que los centros que controlan la escritura serían totalmente independientes de aquellos que controlan el lenguaje. (párr.3)

Siguiendo con los conceptos y ahora desde la literatura, Barthes (2006) plantea “la escritura es un acto de solidaridad histórica. Lengua y estilos son objetos; la escritura es una función: es la relación entre la creación y la sociedad” (p. 22). Su visión está ligada a la relación de la palabra con los sentimientos, la poesía, la historia, las circunstancias y los recuerdos para indicar la funcionalidad de ella como forma de expresión, como forma de lenguaje.

En este mismo campo de acción, Poca (1991) afirma “cuando el sinsentido social amenaza a los escritores, la escritura puede ser un <<arte>>. Si bien la literatura ya no es un bien universal bajo el que

pueden reconciliarse todos los hombres, es el resultado de un costosísimo trabajo” (p.52).

Ahora bien, desde la antropología y los estudios en la lingüística estructural Levi-strauss (1992) opina:

La escritura es una cosa bien extraña. Parecería que su aparición hubiera tenido necesariamente que determinar cambios profundos en las condiciones de existencia de la humanidad; y que esas transformaciones hubieran debido ser de naturaleza intelectual. La posesión de la escritura multiplica prodigiosamente la aptitud de los hombres para preservar los conocimientos. Bien podría concebirse como una memoria artificial cuyo desarrollo debería estar acompañado por una mayor conciencia del pasado y, por lo tanto, de una mayor capacidad para organizar el presente y el porvenir. (p.323)

Es interesante la posición histórica de la función de la escritura, su herencia y lo que está obligado a marcar para las presentes y futuras generaciones pues como él expone su naturaleza es intelectual.

Los postulados anteriores le confieren un magno lugar a la escritura en todos los aspectos, áreas del conocimiento y desarrollo histórico de la humanidad, así pues continuar en ese afán de querer saberlo todo con respeto a ella, no es capricho sino más bien querer vincularse a la par de del aprendizaje continuo y ahondar en las inquietudes que surgen y que son motivo de estudio en la labor educativa.

No se podría entonces, dejar de mencionar el trabajo de Cassany Construir la escritura, en el que inicia con una cita de Bereiter y Escardamalia en ella, donde se establece una semejanza entre la difícil tarea de escribir bien un texto y la compara con diferentes labores entre las que están la construcción de un edificio.

Esto, porque el reto de enseñar a escribir como dice Cassany (1999) conlleva “a ser más conscientes de los altos requerimientos verbales y cognitivos que exige la composición, además de su importancia sociocultural en un estado de derecho, científico, literario y burocratizado como el nuestro” (p.12).

3.3.2 Lectura: Son varias las definiciones del término lectura; desde el diccionario de la real academia española este hace referencia al acto de leer.

Al respecto conviene mencionar conceptos desde la visión de diferentes autores:

El pedagogo brasileño Paulo Freire (2006) caracteriza” la lectura como un proceso en que se aprenden y conocen de manera crítica el texto e igualmente el contexto, ámbitos trabados por una relación dialéctica” (p.104).

Siguiendo con los conceptos desde la perspectiva de lectura literaria Barker y Escarpit. (1973). Consideran la lectura como un acto a la vez sociable y sensible que, por lo mismo, suspende la relación entre el individuo y su universo para construir otros nexos con el universo de la obra. La lectura es un desequilibrio, pues se realiza en respuesta a una insatisfacción y se constituye en recurso para oponerse a la fragilidad y las pasiones propias de la condición humana.

Por lo anteriormente expuesto Jitrik(1998) concibe precisamente la lectura como una actividad, pero a la vez se pregunta en qué consiste, cómo se produce y qué estatuto le corresponde en el ámbito de las actividades sociales, puesto que leer es un hecho cultural, no natural y constituye una instancia comunicativa, por lo que se evade, por su autonomía, del circuito de la comunicación y, posiblemente por este último motivo, se sabe poco acerca de lo que es leer y lo que se sabe adolece de varias deficiencias. (p.18).

A la vez, Chartier (1994) concibe la lectura en una doble dimensión: una individual, con carácter de acción dinámica que responde a las sollicitaciones del texto e implica una labor de interpretación, y otra colectiva (del orden cultural) relativa no sólo a las sociabilidades por donde circulan y varían los modos de acceder a determinados textos sociabilidades entre el lector y el texto, sino también a las tareas conformadoras de las prácticas de lectura. (p. 23).

A partir de las distintas concepciones presentadas anteriormente conviene mencionar, que los contextos familiares, sociales y escolares repercuten en el proceso de lectura del niño, ya que antes de que se ingrese a la escuela el niño ha estado en contacto con la lectura y de manera espontanea se adentra en este proceso para construir significados.

3.3.3 Estrategia Didáctica: Inicialmente se mencionan algunos conceptos sobre estrategia y didáctica tomando como referente el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española.

Estrategia: La ciencia propia de un general del ejército.

Didáctica: Lo que es propio y a propósito de la enseñanza.

Por otra parte, referida al campo didáctico, Carrasco (2007) afirma que “las estrategias son todos aquellos enfoques y modos de actuar que hacen que el profesor dirija con pericia el aprendizaje de sus alumnos, La estrategia didáctica pues, se refiere a todos los actos favorecedores del aprendizaje”. (p. 83)

Parafraseando a Camps (2007) en cuanto a la adquisición de la lengua las estrategias didácticas juegan un papel importante cuya finalidad es contribuir a la enseñanza de la misma y a su vez esté acorde a las necesidades de un mundo complejo dinámico y

cambiante en donde los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje no pueden considerarse como algo estático ya constituido.

Siguiendo con los conceptos Sartori (2004) teoriza que “La estrategia didáctica hace alusión a una planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, de manera consiente y reflexiva, en relación a las técnicas y actividades que pueden utilizarse para llegar a las metas propuestas para un determinado grupo de clase”. (p. 267).

Desde esta misma concepción Roser (1995) afirma:

“La palabra estrategia aplicada al ámbito didáctico, se refiere a aquella secuencia ordenada y sistematizada de actividades y recursos que los profesores utilizamos en nuestra práctica educativa; determina un modo de actuar propio y tiene como principal objetivo facilitar el aprendizaje de nuestros alumnos”. (p. 55).

En su forma más concreta Quezada (2004) opina: “la estrategia didáctica comprende el conjunto de acciones que ejecuta el maestro para desarrollar las situaciones de aprendizaje por parte de los estudiantes”. (p. 64)

A partir de estas perceptivas es importante anotar que través del que hacer pedagógico, la función del maestro requiere dinamizar los escenarios pedagógicos, incluir estrategias didácticas que posibiliten, el desarrollo de habilidades en los estudiantes y facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje generando una manera particular de construir el conocimiento desde las distintas áreas.

3.3.4 Estándares: Recordemos que los Estándares de Competencias Básicas son criterios claros y públicos que permiten establecer los niveles básicos de calidad de la

educación a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones del país, en todas las áreas que integran el conocimiento escolar.

En los estándares básicos de calidad se hace un mayor énfasis en las competencias, sin que con ello se pretenda excluir los contenidos temáticos. No hay competencias totalmente independientes de los contenidos temáticos de un ámbito del saber -qué, dónde y para qué del saber-, porque cada competencia requiere conocimientos, habilidades, destrezas, comprensiones, actitudes y disposiciones específicas para su desarrollo y dominio. Sin el conjunto de ellos no se puede valorar si la persona es realmente competente en el ámbito seleccionado. La noción actual de competencia abre, por tanto, la posibilidad de que quienes aprenden encuentren el significado en lo que aprenden.

3.3.4.1 Competencia lectora: La competencia lectora explora la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos. Se espera que puedan comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos. (Icfes)

3.3.4.2 Competencia escritora: De acuerdo con los estándares, esta competencia se refiere a la producción de textos escritos, de manera que atiendan a los siguientes requerimientos: (a) responder a las necesidades comunicativas, es decir, si se requiere relatar, informar, exponer, solicitar o argumentar sobre un determinado tema; (b) cumplir procedimientos sistemáticos para su elaboración; y (c) utilizar los conocimientos de la persona que escribe acerca de los temas tratados, así como el funcionamiento de la lengua en las diversas situaciones comunicativas.

4. METODOLOGIA

El presente proyecto se aborda como una investigación en educación que busca responder a una problemática específica del aula de clase. Al respecto, Stenhouse (1987) señala “la investigación es educativa en el grado en que puede relacionarse con la práctica de la educación” (p.42).

Así mismo, se aborda como una investigación social cualitativa teniendo en cuenta que parte de una realidad del entorno social, en este caso en particular, el proyecto aborda una problemática específica detectada en una institución educativa.

Para Bunge (1999), la educación es uno de los problemas sociales que debe intervenir desde la investigación social; al respecto señala: “Sostengo en especial, que, si se pretende abordar eficaz y equitativamente los candentes problemas sociales de nuestro tiempo, hay que hacerlo a la luz de una investigación social seria, aunada a principios morales que combinen el interés propio con el bien público”. (p.9)

Para dar respuesta a la problemática detectada se busca presentar una Innovación Pedagógica como resultado del proceso investigativo; considerando que las innovaciones pedagógicas o educativas responden a: “proyectos socioeducativos de transformación de nuestras ideas y prácticas educativas en una dirección social e ideológicamente legitimada” (Escudero, 1998, p.88).

Algunas de las características establecidas por Escudero (1988) para este tipo de proyectos son:

- La innovación educativa es un proceso de definición, construcción y participación social.

- La innovación educativa merece ser pensada como una tensión utópica en el sistema educativo, en las escuelas, en los agentes educativos.
- La innovación en educación ha de parecerse más a un proceso de capacitación y potenciación de instituciones educativas y sujetas que a otro, bien distinto, de implantación de nuevos programas, nuevas tecnologías, o inculcación de nuevos términos y concepciones.
- Innovar en educación requiere articular debidamente una serie de procesos y establecer con cuidado una estructura de diversos roles complementarios.

Por tanto, se considera pertinente la innovación pedagógica como línea de acción que permita al grupo de investigadoras la construcción de una estrategia didáctica que responda a la problemática detectada.

Para el desarrollo del proyecto de investigación se ha determinado el uso del método analítico–inductivo, teniendo en cuenta que se pretende analizar una problemática particular que influye a nivel general en el desarrollo de competencias lecto-escritoras.

Para el desarrollo de esta investigación se propone un estudio exploratorio. Rojas (1995) señala “su propósito “es recabar información para reconocer, ubicar y definir problemas; (...), recoger ideas o sugerencias que permitan afinar la metodología, depurar estrategias, etcétera” (p.41)

El corte de la investigación es de tipo transversal, considerando que se pretende “analizar el problema durante un período determinado” (Rojas, 1995, p. 74).

El objetivo de un estudio transversal es conocer todos los casos de personas con una cierta condición, en un momento dado sin importar por cuánto tiempo mantendrán esta característica, por ende lo que se busca es analizar una problemática en un año de escolaridad determinado.

Ahora bien, respecto a la descripción de la población y la muestra y de acuerdo con Rojas (2002) la población “es el conjunto de elementos (personas, instituciones, documentos u objetos) que poseen la o las características que resultan básicas para el análisis del problema que se estudia” (p.170).

La población seleccionada en un proyecto de investigación puede ser finita e infinita dependiendo el tipo de estudio que se vaya a realizar. Al respecto, Balestrini (1998), define la población como “cualquier conjunto finito o infinito de personas, casos o elementos que presentan características comunes” (p.123).

La población infinita se refiere a un número que no es susceptible de definir, por tanto no es posible emplear en la presente investigativa este tipo de población. La población finita, permite delimitar el número de elementos o sujetos que se va a tener en cuenta en una investigación.

Teniendo en cuenta el tipo de poblaciones definidas por Balestrini (1998), se ha determinado que para la investigación en curso se tomará una población finita, conformada por 26 estudiantes del grado primero de básica primaria de de la Institución Educativa María Goretti Sede C de la ciudad de Bucaramanga. La población seleccionada son niñas cuyas edades oscilan entre los 5,6 y 7 años.

Con respecto al muestreo, ésta es una técnica utilizada en la investigación y tiene como función determinar el número de la población objeto de estudio que va a ser intervenida. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) la muestra “es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia” (p.394). . Para Rojas (2002) el muestreo es el “procedimiento estadístico que permite analizar las características que presenta una situación o fenómeno en una parte de la población llamada muestra” (p. 164). El muestreo busca

determinar el número de personas a los que se le aplicará los instrumentos establecidos. Existen dos métodos de muestreo: el probabilístico y no probabilístico. Hernández, Fernández y Baptista (2010) los definen así:

- a) Probabilístico, CUAN (implica seleccionar al azar casos o unidades de una población que sean estadísticamente representativos de ésta y cuya probabilidad de ser elegidos para formar parte de la muestra se pueda determinar).
- b) No probabilístico o propositivo, CUAL (guiado por uno o varios fines más que por técnicas estadísticas que buscan representatividad) (p. 580)

La investigación en curso no aplicará ningún tipo de muestra, teniendo en cuenta que el número de la población objeto de estudio es pequeño; por tanto, se trabajará con el 100% de la población.

Para dar cumplimiento a los objetivos trazados en el presente proyecto de investigación se ha diseñado una ruta metodológica específica para cada uno de ellos.

Para dar alcance al primer objetivo: Caracterizar los métodos empleados por los docentes de primer grado de la Institución educativa Santa María Goretti para la enseñanza de la lecto-escritura, se ha diseñado la siguiente ruta metodológica:

1. Se seleccionará de manera intencional 4 (cuatro) docentes de la institución educativa en mención, que hayan trabajado con el grado primero de básica primaria.
2. Se realizará con los 4 (cuatro) docentes seleccionados una entrevista semiestructurada, para establecer y caracterizar los métodos que frecuentemente se emplean en la enseñanza de la lectoescritura.

Para el cumplimiento de este primer objetivo se utilizará la entrevista como técnica de investigación. Rojas (2002) señala:

Es una técnica que se utiliza para recopilar información empírica “cara a cara”, de acuerdo con una guía que se elabora con base en los objetivos del estudio y de alguna idea rectora o hipótesis que orienta la investigación. La entrevista se hace, por lo general, a personas que poseen información o experiencias relevantes para el estudio. (...) La información se registra en el mismo instrumento(guía), o en fichas o cuadernos de trabajo (p.140).

La entrevista es una técnica que frecuentemente se emplea en las investigaciones sociales ya que permiten interactuar e involucrarse con las personas que se encuentran inmersas en la realidad social que se está interviniendo en el presente proyecto de investigación.

Existen diferentes tipos de entrevista: estructurada, semiestructurada y no estructurada. Se ha seleccionado la entrevista semiestructurada, Hernández, Fernández y Baptista (2010) señalan que éstas “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas)”. (p.418)

Para la ejecución del segundo objetivo: Identificar las estrategias didácticas adoptadas institucionalmente para la enseñanza de la lectura y la escritura, se ha determinado la siguiente ruta metodológica:

1. Realizar una revisión al Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Área de Lengua Castellana; con el fin de determinar desde el modelo pedagógico adoptado por la Institución educativa Santa María Goretti, cuáles son las estrategias didácticas que han sido definidas para la enseñanza de la lectura y escritura en el grado primero de la básica primaria.

2. Analizar las estrategias didácticas adoptadas por la institución y su incidencia en el proceso de enseñanza de la escritura y lectura en las estudiantes del grado primero de primaria; con el fin de obtener un documento base que permita al grupo de investigadoras diseñar una estrategia didáctica innovadora para el desarrollo de competencias lecto-escritoras.

Como técnica se emplea el análisis documental, teniendo en cuenta que los documentos que se revisarán son de tipo institucional y según Sandoval (2002) estos son una fuente donde se puede obtener información relevante y valiosa para la investigación. Para Sandoval (2002) “los documentos son una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de comprensión de la realidad, que caracterizan a los que lo han escrito” (p.138) Sandoval (2002) señala que para llevar a cabo el análisis documental es necesario estructura cinco etapas:

“En la primera, se realiza el rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles; en la segunda, se hace una clasificación de los documentos identificados; en la tercera, se hace una selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación; en la cuarta, se realiza una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y consignarlos en "memos" o notas marginales que registren los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se vayan descubriendo; finalmente, en el quinto paso, se realiza una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva total, sobre la realidad humana analizada.”(p.138)

Para dar alcance al tercer objetivo: Caracterizar la población objeto, con respecto a los niveles de lectura y escritura, se ha trazado la siguiente ruta metodológica:

1. Aplicar al 100% de la población objeto de estudio (niñas del grado primero de básica primaria de la Institución Educativa María Goretti Sede C) un taller investigativo que nos permita establecer el nivel de lectura y escritura en el que se encuentra cada estudiante.
2. Analizar los resultados del taller investigativo y determinar un plan de acción que permita contribuir al diseño de la estrategia didáctica innovadora para mejorar las competencias lectoescritoras de la población objeto de estudio.

La técnica que se empleará para el desarrollo de este objetivo es el Taller Investigativo. Al respecto Sandoval (2002) señala “ su fortaleza principal estriba en la posibilidad que brinda el abordar, desde una perspectiva integral y participativa, situaciones sociales que requieren algún cambio o desarrollo. Esto incluye partir desde el diagnóstico de tales situaciones, hasta la definición y formulación de un plan específico de cambio o desarrollo, pasando por sus etapas intermedias, por la identificación y valoración de las alternativas más viables de acción. Esto significa que el taller no es sólo una estrategia de recolección de información, sino también, de análisis y de planeación” (p.146-147)

La planeación de un taller investigativo abarca cuatro etapas, las cuales son definidas por Sandoval (2002): “encuadre, diagnóstico, identificación - valoración y formulación de las líneas de acción requeridas y, por último, estructuración y concertación del plan de trabajo” (p. 147)

En la etapa de encuadre se determinara el número de participantes, se estructuran los objetivos y metas del taller y se determina la metodología a emplear para dar cumplimiento a los objetivos y metas trazadas. Es importante definir acciones que permitan motivar a los participantes.

En la etapa de diagnóstico, se deben determinar las actividades que se realizarán, que permitan finalmente establecer un diagnóstico acertado de la situación. ,

En la tercera etapa, se identifican y se determinan las líneas de acción que van a responder a los objetivos y metas trazadas y a la problemática detectada en el diagnóstico.

En la cuarta etapa, se determina el plan de trabajo que deberá llevarse a cabo para cumplir con las líneas de acción definidas en la etapa anterior.

A continuación se muestra un taller que evidencia las etapas mencionadas anteriormente.

Taller: Por el camino leyendo mi vida voy construyendo.

Etapa de encuadre: Se explicó el propósito del taller: Establecer el nivel de escritura y lectura en el que se encuentra cada estudiante que conforma la población objeto de estudio. Se dio a conocer la metodología y el plan de acción a desarrollar: la proyección del video sobre la metamorfosis de la mariposa. Posteriormente, se entregó a cada niña una guía para que plasmara a través de palabras y dibujos lo que más les había llamado la atención, permitiéndoles socializar lo escrito a través de la lectura del mismo. (Anexo C)

Etapa de diagnóstico: esta labor corresponde a los investigadores, por tanto, se elaboró una guía escrita para registrar el trabajo realizado. La información se obtuvo mediante la observación y la interacción de los investigadores con las estudiantes, estableciendo el nivel de escritura y lectura que tenía basándose en la teoría de Ferreiro concerniente a los niveles de escritura y en la teoría de Myriam Nemirovich en lo relacionado a los niveles de lectura.

Etapa de identificación: una vez analizado el diagnóstico se pudo establecer el nivel de escritura y lectura de cada estudiante y a su vez clasificar la población desde estas características.

Etapa de formulación de líneas de acción: una vez se detectaron los niveles, se tuvieron en cuenta como insumo para la elaboración de las actividades pedagógicas de la estrategia didáctica.

Para dar cumplimiento al cuarto objetivo: Analizar los referentes teóricos que soportan la estrategia didáctica para el desarrollo de las competencias lecto-escritoras en los primeros años de escolaridad, se ha trazado la siguiente ruta metodológica:

1. Realizar una revisión documental de los diferentes referentes desde la teoría psicológica y educativa sobre la enseñanza de la escritura y la lectura en niños.
2. Analizar y determinar cuáles de los referentes revisados pueden tomarse como sustento teórico de la estrategia didáctica que se pretende diseñar en el proyecto de investigación.

Como técnica de investigación se plantea el análisis documental, para lo cual es necesario realizar una revisión bibliográfica y hemerográfica de los referentes teóricos alusivos al tema de investigación. Al respecto, Rojas (2002) señala:

Es el trabajo preliminar que realiza el investigador para poder llevar a cabo su estudio, y consiste en conocer y clasificar, a través del análisis del índice o de una lectura panorámica de los textos, aquellos materiales (documentos, censos, libros, artículos, etc.) que tratan teórica y empíricamente cuestiones relacionadas con el problema objeto de estudio. Esta revisión permite un acercamiento a la realidad que se va a investigar a través de las aportaciones teóricas y empíricas hechas por otros científicos. (p.177)

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1 CATEGORÍA DE ANÁLISIS 1

A continuación se presenta un cuadro con la categorización de la entrevista semiestructurada para determinar los métodos de enseñanza para el desarrollo de competencias lecto-escritoras en niños de primer primaria la cual se aplicó a cuatro docentes de la institución escogidos de manera intencional y que durante su trayectoria han tenido la experiencia de orientar el proceso formativo en el primer grado de básica primaria. Las preguntas de la entrevista fueron diseñadas intencionalmente, con el objeto de profundizar y comparar de manera más concreta las respuestas de los docentes con respecto a los métodos de enseñanza.

Tabla 4 Análisis de resultados de la investigación – Categoría de Análisis 1 – Métodos de Enseñanza: Investigador Principal

CATEGORIZACION DE ENTREVISTA A DOCENTE				
METODOS DE ENSEÑANZA				
OBJETIVO No. 1				
PREGUNTA	ENTREVISTADO 1	ENTREVISTADO 2	ENTREVISTADO 3	ENTREVISTADO 4
1	Método tradicional	Método tradicional	Método tradicional	Método de la psicogénesis
2	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Método de la psicogénesis
3				El beneficio para los estudiantes es que se respeta su ritmo de aprendizaje
4	No	No	No	Ver a cada estudiante de manera individual observar el proceso de forma detallada
5	Si es importante innovar pero se experimenta temor a lo desconocido	si pero mi tiempo no me permite capacitarme	si pero el método tradicional siempre ha funcionado para enseñar a leer y escribir	Si porque me permite hacer un aporte valioso a mis estudiantes
6	No	No	No	Si con este método se ubica a los niños por niveles para enseñarlos a leer y escribir
7	No conozco los referentes	No	No recuerdo	No lo desconozco
8	Porque el niño aprende a leer y escribir al final del año	Porque es el único que conozco	Porque es el que he usado hace mucho tiempo	Porque se da más libertad al niño para generar su conocimiento
9	Ninguno	No conozco	No se	Ninguno
10	En que tiempo se observan los resultados	Que los hace diferentes al tradicional	* Como se aplican y quien me capacitaria con respecto al tema	* Como se aplican y que diferencias hay entre uno y otro

Los datos arrojados permitieron conocer los métodos utilizados en el desarrollo de competencias lecto-escritoras en niños de primer grado donde se evidencia lo siguiente.

1. Prevalece el método tradicional sobre los otros métodos.
2. Se evidencia desconocimiento tanto de referentes teóricos tanto de métodos de enseñanza.
3. La mayoría de los docentes consideran que todos los niños son capaces de leer y escribir con el método tradicional.

El siguiente cuadro corresponde a la categorización de la segunda entrevista semiestructurada, la cual se aplicó a cuatro docentes de la institución escogidos de manera intencional y que durante su trayectoria han tenido la experiencia de orientar el proceso formativo en el primer grado de básica primaria. Las preguntas de la entrevista fueron diseñadas intencionalmente, con el objeto de profundizar y comparar de manera más concreta las respuestas de los docentes con respecto a las estrategias didácticas empleadas para el desarrollo de competencias lectoescritoras en niños de primer grado.

Tabla 5 Análisis de resultados de la investigación Categoría de Análisis 1 – Estrategias Didácticas: Investigador Principal

CATEGORIZACION DE ENTREVISTA A DOCENTE				
E ESTRATEGIAS DIDACTICAS				
PREGUNTA	ENTREVISTADO 1	ENTREVISTADO 2	ENTREVISTADO 3	ENTREVISTADO 4
1	Cuentos, videos, textos	Plan lector cada docente lo aplica con libertad	Libros, videos	El video been, la sala de informàtica
2	Si las empleo	Si las utilizo	Si las empleo	Si las empleo
3	Carteleras, trabajo en grupo	Guías de trabajo, talleres	Libros de consulta, videos	Sala de informàtica, video been
4	Si porque todos aprenden a leer y escribir	Si porque hacen la tarea y participan en la actividad	Si pienso que todos realizan las actividades previstas	Si porque todos aprenden
5	Ninguno	No conozco	Ninguno	No se
6	No porque unos aprenden más rápido que otros	No porque unos tienes más habilidad que otros	No porque a unos los papàs les orientan en casa y a otros no	No porque al trabajar por niveles se hace posible que el niño aprenda su capacidad
7	No conozco	No se	No he escuchado de ella	No se
8	Cuentos, videos, textos	Plan lector	Libros, videos	El video been, la sala de informàtica
9	Ni actitud seria de aceptación e interès	Mi actitud seria positiva siempre y cuando me capaciten y e sienta a gusto	Lo haria si la instituciòn lo considera pertinente siembre y cuando no sea difícil de llevar a la pràctica	Mi actitud seria de interès por aprender y asumir liderazgo para promover su implementaciòn.
10	Implementar nuevos recursos en mi clase	No me gustaria cambiar nada	Tener más recursos didàcticos en mi salón	Intercambiar experiencias con otros docentes para conocer otras estrategias

La grafica presentada, refiere el los resultados que se obtuvieron de la entrevista donde se pudo establecer que:

1. Se evidencia desconocimiento tanto de referentes teóricos tanto de métodos de enseñanza como de estrategias didácticas.
2. Los docentes confunden recursos materiales con estrategias didácticas.
3. Es común encontrar el concepto de que las estrategias didácticas nuevas son difíciles de aplicar.
4. El poco interés en la aplicación de estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo cognitivo y significativo de los estudiantes.

5.2 CATEGORIA DE ANÁLISIS 2

La siguiente tabla refiere la información relacionada con el análisis documental con el propósito de observar tanto los planes de área como el PEI de la institución y poder determinar si existían métodos y estrategias didácticas adoptados institucionalmente para el desarrollo de competencias lectoescritoras en niños de primer grado.

Tabla 6 Análisis de resultados de la investigación – categoría de análisis 2 – Análisis Documental Institucional:
Investigador Principal

RESULTADOS DEL ANALISIS DOCUMENTAL INSTITUCIONAL	
OBJETIVO No. 2	
PEI	PLANES DE AREA
<u>ESTRATEGIAS DIDACTICAS PARA EL AREA</u>	
Analizando el PEI de la institución se pudo evidenciar que en dicho documento no se explica en ninguno de sus capítulos de manera detallada, cuáles son las estrategias didácticas que los docentes de primer grado deben adoptar en el desarrollo de su práctica pedagógica para la enseñanza de la lecto-escritura.	De igual manera en los planes de área, en su estructura curricular no se observa la información que compete al uso de estrategias didácticas específicas para enseñar a leer y escribir en el primer grado.
Desde el modelo pedagógico adoptado por la institución que corresponde al modelo constructivista con enfoque cognitivo se puede apreciar que la práctica pedagógica no corresponde a la teoría que fundamenta el modelo.	Por otra parte se pudo establecer que el docente tiene la libertad a conveniencia de aplicar las estrategias que considere pertinente para el desarrollo de competencias lecto-escritoras.
<u>RECURSOS</u>	<u>RECURSOS</u>
Libros, textos escolares, diccionarios, enciclopedias, video been, grabadora, televisor, DVD, sala de informática, guías, talleres	Libros, textos escolares, diccionarios, enciclopedias, video been, grabadora, televisor, DVD, sala de informática, guías, talleres.
<u>FUNDAMENTACION TEORICA</u>	<u>FUNDAMENTACION TEORICA DEL AREA</u>
JEAN PIAGET	Lineamientos curriculares de lengua castellana 1998 MEN
	Estándares básicos de competencias
	Ley general de educación

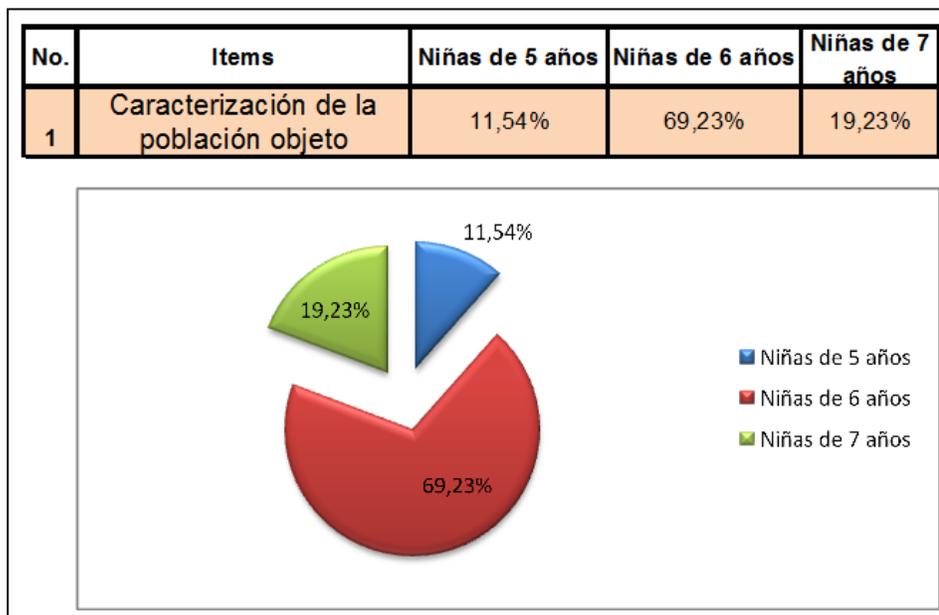
Los resultados obtenidos permitieron establecer lo siguiente : La institución educativa no cuenta con estrategias didácticas institucionalizadas que faciliten la labor del docente en su quehacer pedagógico, por ende el presente trabajo de investigación reafirman la necesidad de renovar e implementar estrategias didácticas que potencialicen las habilidades comunicativas en los estudiantes, apoyadas en la utilización de métodos que difieran del tradicional.

5.3 CATEGORIA DE ANÁLISIS 3

A continuación presentamos gráficamente la caracterización de la población objeto de la presente investigación:

La siguiente gráfica muestra los porcentajes de edades de las niñas objeto de la muestra:

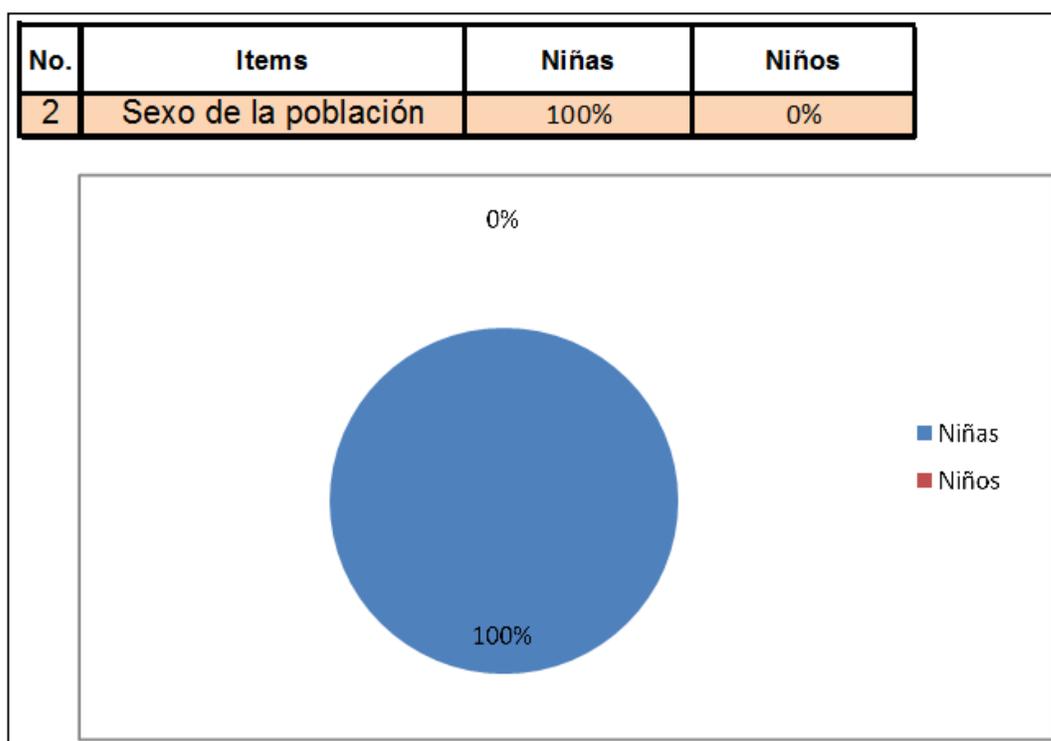
Figura 5 Caracterización de la población objeto – Categoría de análisis 3: Investigador Principal



El diagrama anterior muestra que en promedio el 69,23% de la población analizada corresponde a niñas en los 6 años de edad, que un 19,23% corresponde a niñas de 7 años y que un 11,54 % hace referencia a niñas de 5 años.

Esta gráfica muestra la caracterización de la población objeto de estudio en cuanto al sexo.

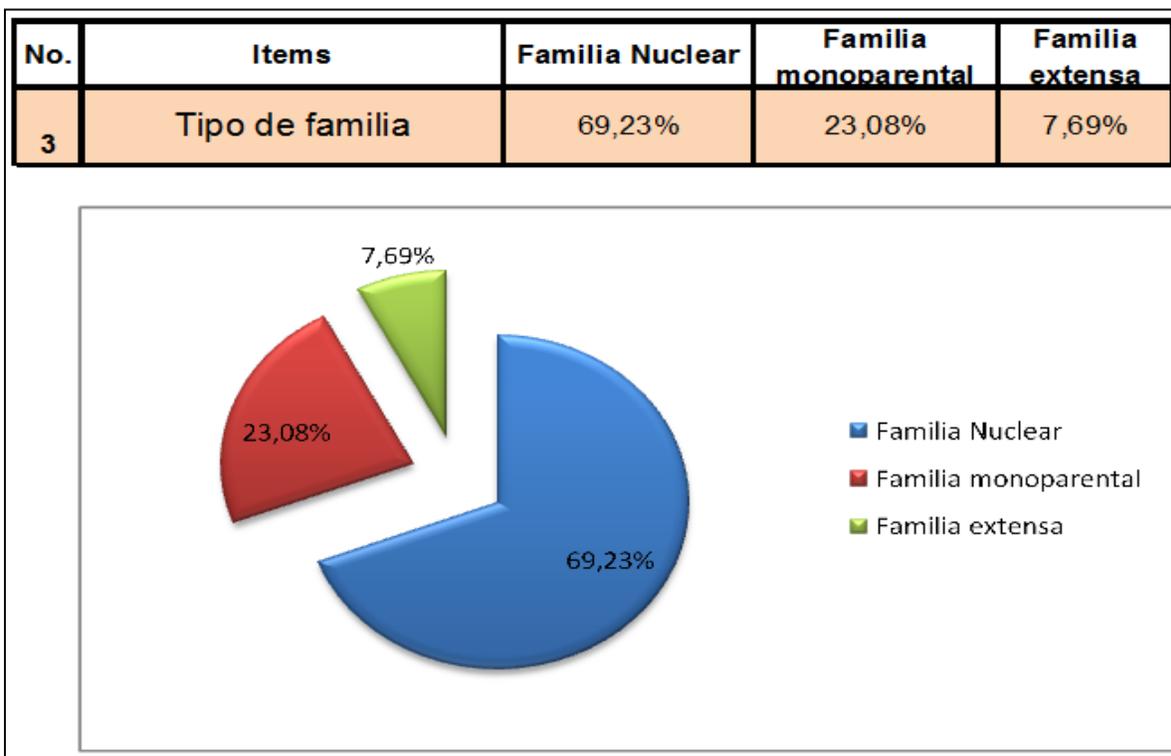
Figura 6 Sexo de la población objeto – Categoría de análisis 3: Investigador Principal



El diagrama anterior arroja que el total de la población objeto es de sexo femenino.

La gráfica a continuación, presenta la información correspondiente al tipo de familia de las niñas de la muestra.

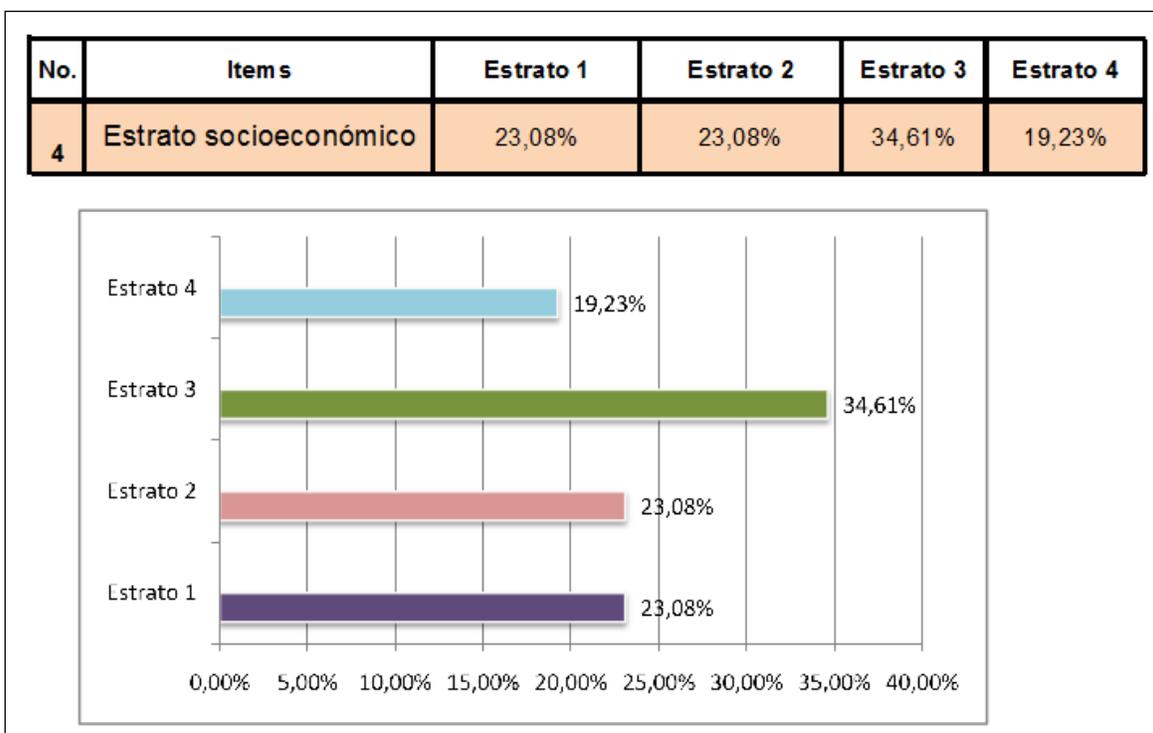
Figura 7 Tipo de familia de la población objeto – Categoría de análisis 3: Investigador Principal



La grafica muestra que en promedio el 69,23% de las niñas, pertenecen a familias de tipo nuclear, es decir que viven con sus dos padres y hermanos; el 23,08% pertenecen a familias de tipo monoparental; y que el 7,69% pertenece a un nucleo familiar extenso.

El siguiente diagrama de barras muestra la caracterización de la población objeto de estudio en cuanto al estrato social.

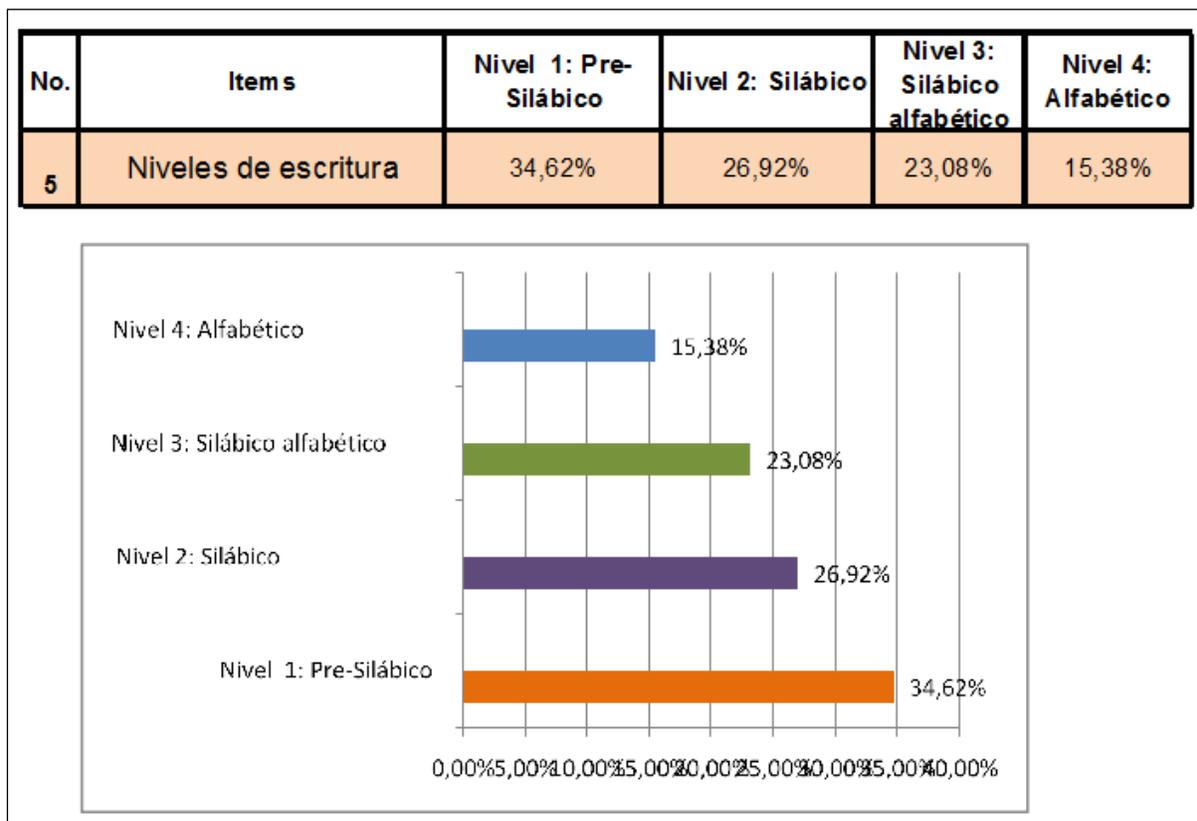
Figura 8 Estrato socioeconómico de la población objeto – Categoría de análisis3: Investigador Principal



Con la información anteriormente expuesta se determina que en promedio el 34,61% de las niñas, habitan en un estrato socioeconómico medio o de nivel 3, que un 23,08% pertenece al estrato 1 al igual que el porcentaje del estrato 2, y finalmente que un promedio de 19, 23% pertenece un estrato socioeconómico de nivel 4.

La gráfica que se muestra a continuación, permite evidenciar la caracterización de la población objeto de estudio en cuanto al nivel de escritura para lo cual se aplicó se un taller investigativo.

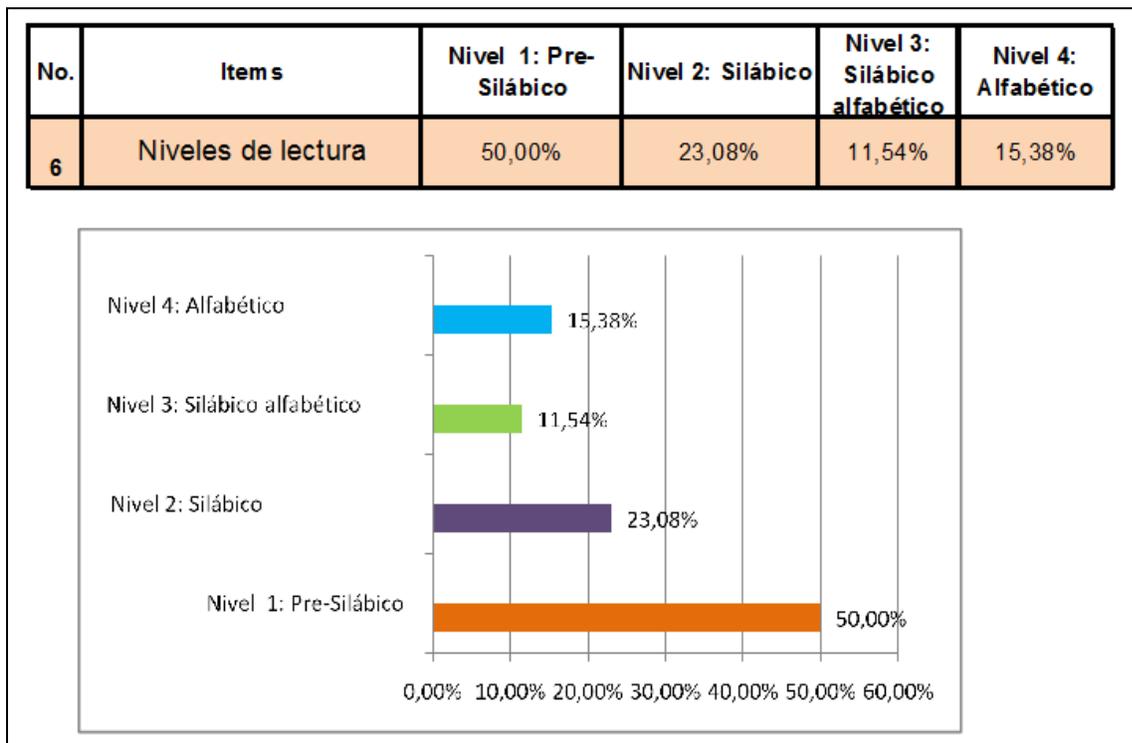
Figura 9 Niveles de escritura de la población objeto – Objetivo 3: Investigador Principal



De acuerdo con los datos arrojados se puede determinar que la mayoría de población se encuentran ubicados principalmente en el nivel Pre-silábico, con un promedio de 34,62% para el caso de escritura; que un 26,92% pertenece al nivel silábico, un 23,08% corresponde al nivel silábico-alfabético y un 15,38% al nivel alfabético.

La siguiente grafica refiere la caracterización de la población objeto de estudio con respecto al nivel de escritura en el cual se encuentran para lo cual se aplicó un taller investigativo.

Figura 10 Niveles de lectura de la población objeto – Categoría de análisis 3: Investigador Principal



La información anteriormente presentada, permite establecer que un 50% de la población se encuentra en el nivel presilábico, que un 23,08% se encuentra en el nivel silábico, que un 15,38% se encuentra en el nivel alfabético y que finalmente, un 11,54% pertenece al nivel silábico-alfabético.

5.4 CATEGORIA DE ANÁLISIS 4

La tabla que se muestra a continuación presenta el análisis de los referentes teóricos que soportan la estrategia didáctica para el desarrollo de las competencias lecto-escritoras en los primeros años de escolaridad, como técnica se emplea el análisis documental que reafirma la pertinencia de cada uno de los postulados de los siguientes autores Para escritura Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, para lectura Myriam Nemirovki y e Sergio Tobón para el desarrollo de competencias.

Tabla 7: Análisis de resultados de la investigación – Categoría de análisis 4 – Análisis de referentes: Investigador Principal

ANÁLISIS DE REFERENTES		
OBJETIVO No. 4		
ESCRITURA	LECTURA	FORMACION BASADA EN COMPETENCIAS
Emilia Ferreiro y Ana Teberosky	Myriam Nemirovsky	Las estrategias docentes se elaboran de acuerdo con un determinado método de enseñanza, el cual consiste en un procedimiento general para abordar el aprendizaje. A su vez, las estrategias docentes guían el establecimiento de técnicas y actividades. Tobón (2005)
La escritura es un proceso de construcción, en el cual el niño se involucra y participa; le compete a los adultos padres y maestros propiciar ambientes significativos y brindar elementos que favorezcan la construcción del mismo. La escritura va más allá de la producción de marcas gráficas, implica un completo proceso de interpretación de las mismas. Ferreiro (1991)	Una de las características que subyacen a todos los métodos de enseñanza de la lectura y de la escritura es que el objeto de estudio se fragmenta, se corta en trozos, que básicamente diferencia a un método de otro es el tamaño del fragmento que se selecciona: letra, sonido, sílaba palabra o frase. Esta concepción del aprendizaje, como adición de fragmentos, ha estado vigente durante muchísimo tiempo. Hoy en día sabemos que ni el lenguaje escrito ni ningún otro objeto de estudio se aprende de esa manera, en definitiva esa concepción distorsiona el objeto de estudio y dificulta al sujeto la apropiación del mismo.	El concepto de estrategia hace referencia a un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito. De esta forma, todo lo que se hace tiene un sentido dado por la orientación general de la estrategia.

De acuerdo con los datos arrojados se puede establecer que la didáctica de la lectura y escritura deben estar integradas en torno al desarrollo de competencias básicas, según lo corroboran los autores mencionados anteriormente, cada uno desde su perspectiva soporta la propuesta sugerida, que conlleva a que los docentes de primer grado de básica primaria logren innovar en la manera como se han desarrollado las competencias lectoescritoras.

6. CONCLUSIONES

1. Al Caracterizar los métodos empleados por los docentes de primer grado de la Institución educativa Santa María Goretti para la enseñanza de la lecto-escritura; se concluye que:

- La institución no cuenta con estrategias didácticas ni métodos de enseñanza institucionalizados para el desarrollo de competencias lecto-escritoras en primer grado.
- Existe poco interés en la aplicación de nuevos métodos y estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo cognitivo y significativo de los estudiantes.

2. Al identificar las estrategias didácticas adoptadas institucionalmente para la enseñanza de la lectura y la escritura; se concluye:

- La institución educativa no cuenta con estrategias didácticas que faciliten la labor del docente en su quehacer pedagógico.
- Se hace necesario renovar e implementar estrategias didácticas que potencialicen habilidades comunicativas en los estudiantes.

3. Una vez Caracterizada la población objeto, con respecto a los niveles de lectura y escritura; se concluye que:

- En promedio el 69,23% de las niñas, pertenecen a familias de tipo nuclear, es decir que viven con sus dos padres y hermanos.
- Los niveles de escritura y lectura en la población analizada se encuentran ubicados principalmente en el nivel Pre-silábico, con un promedio de 34,62% para el caso de escritura y un 50% en el caso de la lectura

4. Al analizar los referentes teóricos que soportan la estrategia didáctica para el desarrollo de las competencias lecto-escritoras en los primeros años de escolaridad; se concluye que:

- Los referentes escogidos intencionalmente corresponden idóneamente desde cada una de sus perspectivas a fortalecer la propuesta sugerida en el presente proyecto de investigación.
- Los docente de primer grado deben innovar en la forma como se han venido potencializando las competencias lectoescritoras en los niños de primer grado.

En general, se sugiere que en la Institución Educativa Santa María Goretti Sede C, se implemente la propuesta didáctica, para desarrollar las competencias lecto-escritoras en estudiantes de primer grado que contempla cuatro etapas fundamentales a saber: Diagnóstico, planeación, monitoreo y valoración según la perspectiva de Sergio Tobón y la articulación de la misma con los planteados de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky y Myriam Nemirovsky.

Si bien es cierto la población objeto de estudio seleccionada corresponde a las estudiantes de primer grado de la Institución mencionada anteriormente, esta propuesta puede ser aplicada en cualquier Institución Educativa con características similares.

7. PROPUESTA

Una vez analizados los resultados de la investigación, y confrontados estos con los referentes teóricos se presenta la siguiente propuesta didáctica para el desarrollo de los procesos de aula en cuanto a la lectura y escritura en primer grado.

Partiendo de los planteamientos de Sergio Tobón se estructura la ruta de la estrategia didáctica y se incorporan a esta ruta lo que proponen autores de la didáctica específicos del área, que en este caso son: Myrian Nemirovsky, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky.

Por lo anteriormente expuesto se sugiere al docente seguir la siguiente ruta para el desarrollo de competencias lecto-escritoras.

7.1 DIAGNÓSTICO

Para este diagnóstico inicial se sugiere aplicar una prueba individual. (Anexo C)

De acuerdo a los resultados del diagnóstico se ubica a las niñas en el nivel de lectura planteada por Myriam Nemirovsky (Tabla 4) y el de lectura según los postulados de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. (Tabla 5). Allí se explica la rúbrica planteada por las autoras las cuales determinan dicha clasificación.

Tabla 8 Etapas en la adquisición de la lectura: Acceso a la lectura y escritura desde el enfoque constructivista – Martínez Murcia, L.

ETAPAS EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA	
<ul style="list-style-type: none"> PRIMERA ETAPA: No diferencia Imagen y Texto, Dibujo de escritura. 	<p>DIAGNÓSTICO: Cuando les mostramos una imagen con texto y le preguntamos ¿qué dice aquí?. Señalan con el dedo todo, imagen y texto indistintamente.</p>
<ul style="list-style-type: none"> SEGUNDA ETAPA: Para el niño el texto refiere el nombre de la imagen. <div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 50px; margin: 10px auto; text-align: center; padding: 5px;">PELOTA</div> <div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 50px; margin: 10px auto; text-align: center; padding: 5px;">MARIPOSA</div> <div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 50px; margin: 10px auto; text-align: center; padding: 5px;">LA MARIPOSA VUELA</div>	<p>DIAGNÓSTICO: Mostramos diferentes tarjetas y con ellas vamos preguntando.</p> <p style="text-align: center;"><i>TARJETA 1:</i></p> <div style="text-align: center;"></div> <p><i>Preguntamos:</i> - ¿qué te parece que dice aquí?</p> <p><i>Contesta:</i> - Mariposa.</p> <p><i>Preguntamos de nuevo:</i> - ¿Cómo lo has sabido?</p> <p style="text-align: center;"><i>TARJETA 2:</i></p> <div style="text-align: center;"></div> <p><i>Preguntamos :</i> - ¿... y aquí, que te parece que dice?</p> <p><i>Contesta:</i> - Mariposa.</p> <p><i>Preguntamos de nuevo:</i> - ¿Cómo lo has sabido?</p> <p style="text-align: center;"><i>TARJETA 3:</i></p> <div style="text-align: center;"></div> <p><i>Preguntamos :</i> - ¿... y aquí, que te parece que dice?</p> <p><i>Contesta:</i> - Mariposa.</p> <p><i>Preguntamos de nuevo:</i> - ¿Cómo lo has sabido?</p> <p>En todos los casos suelen responder señalando el dibujo:</p>

Tabla 9 Etapas en la adquisición de la escritura: Acceso a la lectura y escritura desde el enfoque constructivista – Martínez Murcia, L.

	<i>-Porque aquí hay una mariposa.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • TERCERA ETAPA: Toma en cuenta caracteres generales de la escritura. En esta etapa, el texto sigue refiriendo el nombre de la imagen, aunque ya toma en cuenta caracteres generales de la escritura. El texto empieza a aportar información y uno de los primeros rasgos que tienen en cuenta son las propiedades cualitativas. 	<p>DIAGNÓSTICO: Las mismas tarjetas y preguntas que en la etapa anterior.</p> <p>Contesta explicando diferencias entre los textos, especialmente en cuanto a longitud:</p> <p><i>"-Porque es más larga y esta es más corta..."</i></p> <p><i>"- Aquí dice mariposa pero aquí dice la mariposa es de colores (por ejemplo).... porque es más larga"</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • CUARTA ETAPA: Sigue fijándose en la imagen como recurso para anticipar lo que pone en el texto, aunque toma en cuenta detalles de las palabras realizando una comparación cualitativa. 	<p>DIAGNÓSTICO: Mostramos las tarjetas (siempre con apoyo de la imagen) y hacemos las mismas preguntas:</p> <p>a-Los mismos carteles que en las etapas anteriores</p> <p>b-Una misma palabra en femenino y masculino: GATO - GATA</p> <p>Da respuestas del tipo:</p> <p><i>-Porque empieza por la M de María.</i></p> <p><i>-Porque termina con la "o".</i></p> <p><i>-Porque son distintas...aquí dice "mariposa", pero aquí dice otra cosa.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • QUINTA ETAPA: Lee algunas palabras del texto 	<p>DIAGNÓSTICO: Cuando le mostramos las tarjetas, empieza a leer algunas palabras del texto y a interpretarlo de forma convencional con cierta independencia de la imagen.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • SEXTA ETAPA: Lee todo el texto 	<p>DIAGNÓSTICO: Ante nuestras preguntas, actúa leyendo todo el texto, comprendiéndolo.</p>

Esta prueba permite desarrollar cada etapa del diagnóstico las cuales son:

1. Determinar necesidades de formación en los estudiantes.
2. Describir las competencias por formar.
3. Identificar quien va a llevar a cabo la formación.
4. Determinar para qué se va a llevar a cabo la formación.
5. Reconocer los aprendizajes previos que poseen los estudiantes.

Después de aplicado el diagnóstico se continúa con la fase de planeación.

7.2 PLANEACIÓN

Esta fase de planeación tiene cuatro etapas y se presentan las siguientes sugerencias para el desarrollo de cada una de estas.

- Diseñar estrategias didácticas acordes a las competencias por formar.
- Definir los instrumentos por enseñar en cada saber.
- Determinar las estrategias de aprendizaje por formar en los estudiantes.
- Elaborar el cronograma con los recursos necesarios.

En primera instancia el docente puede diseñar libremente su estrategia o si desea aplicar las siguientes:

7.2.1 La Maleta Viajera: Se le denomina viajera porque los docentes de los diferentes grados la utilizan en sus aulas como recurso didáctico en el desarrollo de sus clases. En ella los niños encuentran accesorios, pinturas, libros, películas. Disfraces, títeres, entre otros, que les permiten a través del desempeño de roles, dramatizaciones, y pantomima, descubrir diferentes formas del lenguaje oral, gestual escrito y corporal.

7.2.2 El Cine CLUB: Busca dinamizar los proceso de lectura y escritura los niños de forma democrática seleccionan una película la relacionan con el contexto semántico

del momento y participan activamente desde el diseño de la boleta, hasta la publicidad de la misma que involucra actividades para reforzar de manera transversal los contenidos de las diversas áreas.

7.2.3 El Buzón De Mensajes: permite a los niños escribir y dibujar sobre el tema que deseen, enviando mensajes que expresen sus ideas, emociones y sentimientos, los cuales ofrecen la oportunidad de comunicarse con sus pares e igualmente convertirlos en mensajes viajeros con lo cual se puede lograr una conexión con su familia y así el arte de leer y escribir se convierte en una experiencia cotidiana, natural, no en un trabajo rutinario con horario sistematizado es decir se produce en ellos el gusto por la lectura y la escritura.

7.2.4 El Tesoro Literario: La cual invita a los niños y niñas a escribir sus propios relatos fábulas, cuentos, historietas que partan de un ejemplo dado en el aula que sirve como modelo para su creación literaria, que le permite expresarse con naturalidad de tal manera que el lenguaje escrito les permite fusionar la fantasía de sus historias con la realidad de su entorno social.

7.2.5 El Noticiero: Es otra estrategia, mediante la cual A través del juego de roles se brinda un espacio para que libremente los niños narren escriban y socialicen desde su propia óptica un acontecimiento significativo de su vida por ejemplo: Su cumpleaños, el regreso de un familiar del extranjero, la celebración del aniversario de su colegio o los aprendizajes construidos en una salida pedagógica entre otros.

7.2.6 Los Títeres: a partir de actividades con títeres, los niños tienen la oportunidad de reconocer, enfrentar y transformar en forma constructiva situaciones adversas que amenazan su desarrollo. se tomó el títere como herramienta porque se entiende el arte como un puente maravilloso hacia el juego y hacia la posibilidad de trabajar desde un lugar protegido temas que, de otro modo, serían muy difíciles de abordar; el títere

resulta ser un elemento altamente valioso como mediador entre el mundo infantil interno y la realidad.

En segundo lugar para definir el desarrollo de las competencias lecto-escritoras se recomienda al docente tener en cuenta los siguientes instrumentos, de acuerdo a los planteamientos de Sergio Tobón.

Tabla 10 Instrumentos por enseñar en cada saber: Formación Basada en Competencias – Sergio Tobón (2005)

Instrumentos por enseñar en cada saber.		
Saber ser	Saber conocer	Saber hacer
➤ Valores.	➤ Nociones.	➤ Procedimientos.
➤ Actitudes.	➤ Propositiones.	➤ Técnicas.
➤ Normas.	➤ Conceptos.	

Así mismo tener en cuenta las concepciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberoski, quienes teorizan que “el niño posee ideas o hipótesis “que pone continuamente a prueba frente a la realidad, esperando a ser corroboradas para llegar al conocimiento objetivo”. Durante todo el proceso de desarrollo de competencias lecto- escritoras el docente debe estar atento a interpretar las hipótesis de los estudiantes para descubrir los avances en su proceso de lectura y escritura.

De igual forma para determinar las estrategias de aprendizaje por formar en los estudiantes, se sugieren los siguientes apartes:

1. Son todas aquellas ayudas planteadas por el docente que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información. A saber, todos aquellos procedimientos o recursos utilizados por quien enseña para promover aprendizajes significativos.
2. Las estrategias de enseñanza deben ser diseñadas de tal manera que estimulen a los estudiantes a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por sí mismos.

3. El énfasis se encuentra en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía verbal o escrita.

La última etapa de esta fase invita al docente a elaborar el cronograma con recursos necesarios para lo cual se sugiere el siguiente esquema:

Tabla 11 Ficha sugerida para elaborar el cronograma de recursos del docente:
Investigador Principal

Fecha.	Actividades	Recursos	Se ejecutó. Si- No

7.3 MONITOREO

Esta etapa del monitoreo tiene tres fases: para lo cual las investigadoras de manera específica, recomiendan al docente seguir los planteamientos de Tobón frente a la importancia de realizar una autovaloración, covaloración y heterovaloración, las cuales permite desarrollar las tres fases que son:

1. Revisar de manera continua la ejecución de las estrategias docentes.
2. Determinar si las estrategias están siendo pertinentes a los objetivos, y realizar modificaciones en ellas cuando sea necesario.
3. Establecer si los estudiantes están aprendiendo

7.4 VALORACIÓN

En esta última fase se sugiere al docente recopilar los resultados obtenidos a través de la heterovaloración, autovaloración, covaloración y heterovaloración que aplicó en la fase anterior y de esta forma podrá:

1. Analizar los logros obtenidos en los estudiantes con base en las evidencias y criterios.
2. Determinar la disposición del docente y de los estudiantes hacia el aprendizaje y a la enseñanza.
3. Establecer la pertinencia de las actividades y tareas.
4. Valorar las fortalezas y el impacto de las estrategias docentes empleadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, M. (2009). Entre líneas: Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Buenos Aires: Ediciones Manantial. Recuperado de http://books.google.com/books?id=ZLINZCrc_Q0C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Balestrini, M. (1998). Cómo se Elabora un Proyecto de Investigación. Caracas, Venezuela: Editorial Consultores Asociados.

Barthes, R. (2006). ¿Qué es la escritura? - En El grado cero de la escritura: seguido de nuevos ensayos críticos (18 ava. ed.). España: Siglo XXI editores.

Briones, G. (1990). La investigación social y educativa. Bogotá: Litográficas Calidad Ltda.

Brunner, J. (1992). Actos de significado - Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza editores.

Bunge, M. (1999). Las ciencias sociales en discusión una perspectiva filosófica. Buenos Aires, Argentina: Editorial Suramericana.

Camps, A. (2007) Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona, España: Graó.

Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Barcelona: Paidós Editores. Recuperado de: <http://www.google.com/search?tbm=bks&tbo=1&hl=es&q=Construir+la+escritura&btnG=>

Carrasco, J. (2007). Una Didáctica para hoy: cómo enseñar mejor. Alcalá, España: Ediciones RIALP,S.A.

Chartier, R. (1994). El orden de los libros: lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII. Barcelona, España: Gedisa editores.

Colomer, T. & Camps, A. (1996). Enseñar a leer, enseñar a comprender. Barcelona, España: Celeste Ediciones.

Díaz, C. (2004). En La escritura colaborativa en la educación infantil: estrategias para el trabajo en el aula. Barcelona, España: Horsori editorial.

Díaz, F. & Hernández, G. (2da ed.) (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw-Hill

Escudero, J.M. (1988). La innovación y la organización escolar: La gestión educativa ante la innovación y el cambio. España: Narcea S.A. de Ediciones.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (18ava. ed.) (1998). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. (1999). Cultura escrita y educación. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (2005). Cartas a quien pretende enseñar (Versión pdf). Recuperado de: <http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/cartas%20a%20quien%20pretende%20ensenar.pdf>

Guevara, Y.; López, A.; García, G.; Delgado, U. & Hermosillo, A. (2008). Nivel de escritura en alumnos de primer grado, de estrato sociocultural bajo. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982008000300003&script=sci_arttext

Hernández Sampieri, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (4ta ed.) (2010). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw-Hill

Jitrik, N. (1998). Lectura y cultura. México: UNAM

Levi-strauss, C. (2da. ed.) (1992). Lección de Escritura. En Tristes trópicos. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.

Maldonado, Z. & Guerrero, D. (2009). Transitando el camino de construcción de la lengua escrita, con La Mochila Mágica. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7, (2), 971-998. Recuperado de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/viewArticle/202>

Martínez Murcia, L. Acceso a la lectura y escritura desde el enfoque constructivista. Recuperado de: <http://www.zona-bajio.com/EI%20nino%20ante%20los%20textos.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2011). Lineamientos curriculares para la aplicación de pruebas saber 5to y 9no. Recuperado de: http://www.icfes.gov.co/examenes/component/docman/doc_view/146-pruebas-saber-5-y-9-lineamientos-para-la-aplicacion-muestral-de-2011?Itemid=

Muñoz, J.F.; Quintero, J. & Munevar, R.A. (2001). Como desarrollar competencias investigativas en educación. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Nemirovsky, M. (1999). Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños. México: Editorial Paidós.

Poca, A. (1991). La escritura: teoría y técnica de la transmisión. Barcelona España: Libergraf. S.A.

Quezada, J. (2004). Didáctica de las ciencias experimentales. Granada, España: Editorial EUNED

Ramírez, D.; Sicuamia, G.; Ramírez, A.B. & Cuineme, M. (2008). La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela. Experiencias innovadoras en Bogotá. Bogotá: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, IDEP.

Rincón, C. & Hederich, C. (2008). Relaciones entre aprendizaje inicial de la lengua escrita, métodos de enseñanza y estilo cognitivo. Folios, 28, 51-63. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a05.pdf>

Rodríguez, I.C. (2004) Neurofisiología de la escritura. Recuperado de: <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=468>

Rojas, R. (1995). Guía para realizar investigaciones sociales. México: Plaza y Valdez editores.

Rojas, R. (2002). Investigación Social: Teoría y praxis (Versión pdf). Recuperado de: <http://raulrojassoriano.com/cuallitlanezi/wp-content/themes/raulrojassoriano/assets/libros/investigacion-social-teoria-praxis-rojas-soriano.pdf>

Roser, T. (1995). Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural. Barcelona, España: Editorial GRAÓ.

Sandoval, C.A. (2002). Investigación Cualitativa (Versión pdf). Recuperado de: http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021085/und_2/pdf/casilimas.pdf

Sartori, M. & Castilla, M. (2004). Educar en la diversidad ¿Realidad o Utopía?. Recuperado de: <http://books.google.com.co/books?id=tVzMhRIHbpMC&pg=PA38&lpg=PA38&dq=Educar+en+la+diversidad+%C2%BFRealidad+o+Utop%C3%ADa?&source=bl&ots=Ooo98b3Mxq&sig=KCukyRBUF1z3bZr8A4ZJsrNdZv8&hl=es&sa=X&ei=OsdjU7-EGq7NsQTF24CABQ&ved=0CCgQ6AEwAA#v=onepage&q=Educar%20en%20la%20diversidad%20%C2%BFRealidad%20o%20Utop%C3%ADa%3F&f=false>

Solé, I. (1992). Estrategias de Lectura. Barcelona, España: Grao - ICE

Sthenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza (Versión pdf). Recuperado de: <http://snap3.uas.mx/RECURSO1/LibrosElectronicos/BIBAS-ELECTRONICOS-EXTRA/BIBAS%20POSGRADO-ELECTRONICOS/La%20investigacion%20como%20base%20de%20la%20ense%20anza%20-%20L%20Stenhouse.pdf>

Tobón, S. (2da ed.) (2005). Formación Basada en Competencias, pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: ECOE Ediciones

Venezky, R.L. (2005) “¿Qué es alfabetización? Vocabulario de lectura y escritura”. Recuperado de: http://jornadasarce2011.files.wordpress.com/2011/10/nemirovsky_la-escuela-espacio-alfabetizador.pdf

ANEXOS

Anexo A. Entrevista semiestructurada a docentes – Métodos de enseñanza.

Nombre: _____ **Inst. Educativa:** _____

Grado: _____ **Fecha:** _____

MÉTODOS DE ENSEÑANZA: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

1. En su experiencia como docente de primer grado ¿Qué método ha enseñado para leer y escribir? Explíquelo.

2. ¿Qué otros métodos diferentes al tradicional conoce usted para la enseñanza de la lecto-escritura? Coméntelos brevemente.

3. Si su método no es el tradicional, ¿Qué otro método emplea y que beneficios le aporta a sus estudiantes?

4. En los últimos tres años, ¿Se ha visto en la necesidad de implementar cambios en su método para enseñar a leer y escribir? Menciones cuales.

5. ¿Considera que es importante innovar en la aplicación de métodos para la enseñanza de la lectoescritura? Explique.

6. ¿Ha escuchado sobre el método de la sicogénesis para la enseñanza de la lectoescritura? ¿Qué conoce de él?

7. ¿Cuáles son los referentes teórico que sustentan el método que actualmente usted utiliza?

8. Explique por qué cree que el método que ha empleado para la enseñanza de la lectoescritura es bueno.

9. ¿Qué referentes teóricos conoce en didáctica de la lectoescritura?

10. Si tuviera la posibilidad de estudiar otros métodos diferentes al tradicional ¿Qué expectativas tendría frente a ellos?

Anexo B. Entrevista semiestructurada a docentes – Estrategias Didácticas.

Nombre: _____ **Inst. Educativa:** _____

Grado: _____ **Fecha:** _____

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

1. ¿Conoce si su institución cuenta con estrategias didácticas para la enseñanza de la lectoescritura? Diga cuales.

2. ¿Ha utilizado usted éstas estrategias con las que cuenta la institución? Mencíonelas

3. En su práctica pedagógica para el desarrollo de competencias lectoescritoras, ¿Qué estrategias didácticas utiliza?

4. ¿Considera que las estrategias didácticas que utiliza para la enseñanza de la lectoescritura, logran los resultados esperados?

5. ¿Qué referentes teóricos conoce en estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura y escritura?

6. ¿Considera que todos los niños aprenden a leer y a escribir al mismo ritmo? Explique

7. ¿Qué conoce sobre la teoría de Frida Díaz Barriga?

8. ¿Qué tipo de recursos utiliza para desarrollar competencias lecto escritoras en los estudiantes de primer grado?

9. ¿Cuál sería su actitud ante la necesidad de implementar nuevas estrategias en la enseñanza de la lecto escritura?

10. ¿Qué le gustaría cambiar en su práctica pedagógica para enriquecer el desarrollo de competencias lectoescritoras en los niños?

Anexo C. Taller investigativo 1 - Diagnóstico de lectura y escritura



TALLER INVESTIGATIVO N° 1

Por el mundo leyendo y escribiendo mi vida voy construyendo.

GUIA DE APRENDIZAJE

Fecha: _____

Nombre: _____

Objetivo: Determinar el nivel de escritura y lectura en el que se encuentra cada estudiante que conforma la población objeto de estudio.

1. Observa el video infantil sobre la metamorfosis de la mariposa. Ten en cuenta la importancia de escuchar atentamente y pon a jugar tu imaginación.
2. Plasma con un dibujo y con tus palabras lo que más te gustó del video.



3. Comparte con tus compañeros tu producción a través de la lectura.