

**LA ESCRITURA Y LA ORALIDAD: PRODUCCIÓN DE TIPOLOGÍAS TEXTUALES
INSPIRADA POR LOS EJES RECTORES**

Johana Astrid Alarcón Amador
Francis Shanat Alvarado Jaramillo
Julia Estefany Asprilla Cuesta
Astrid Lorena Bánquez Carmona
Katerin Colorado Londoño
Catalina Cuervo Maya
Cindy Vanesa Grajales Herrera
Laura Andrea Jiménez Sierra
Diana Marcela Machado Bolívar
Johanna Saldarriaga Castaño
Diana Carolina Sarmiento Toro
Maritza Velásquez Valencia
Sara Cristina Vidales Guzmán

Tecnológico de Antioquia-Institución Universitaria
Facultad de Educación y Ciencias Sociales
Licenciatura en Educación Preescolar
Medellín
2020-1

**LA ESCRITURA Y LA ORALIDAD: PRODUCCIÓN DE TIPOLOGÍAS TEXTUALES
INSPIRADA POR LOS EJES RECTORES**

Johana Astrid Alarcón Amador
Francis Shanat Alvarado Jaramillo
Julia Estefany Asprilla Cuesta
Astrid Lorena Bánquez Carmona
Katerin Colorado Londoño
Catalina Cuervo Maya
Cindy Vanesa Grajales Herrera
Laura Andrea Jiménez Sierra
Diana Marcela Machado Bolívar
Johanna Saldarriaga Castaño
Diana Carolina Sarmiento Toro
Maritza Velásquez Valencia
Sara Cristina Vidales Guzmán

Presentado para optar al título de: Licenciada en Educación Preescolar

María Teresa Muñoz Gutiérrez

Asesora

Tecnológico de Antioquia-Institución Universitaria

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Licenciatura en Educación Preescolar

Medellín

2020-2

**LA ESCRITURA Y LA ORALIDAD: PRODUCCIÓN DE TIPOLOGÍAS TEXTUALES
INSPIRADA POR LOS EJES RECTORES.**

MACROPROYECTO		
La escritura y la oralidad: producción de tipologías textuales inspirada por los ejes rectores.		
MICRO PROYECTOS	PRODUCCIÓN ESCRITA	PRODUCCIÓN ORAL
	Producción de textos narrativos en Primera Infancia.	El arte como movilizador de las producciones textuales descriptivas orales.
	La producción de ideas a través del lenguaje escrito en los niños de preescolar y primero, con base en el juego y la literatura.	
	La escritura: produciendo textos descriptivos a partir de situaciones de aprendizaje significativo mediadas por los ejes rectores el juego, el arte y la literatura.	
	Fortalecimiento de la escritura a través del juego, el arte, y la literatura.	

CAPÍTULO I . PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

El lenguaje, como aquella capacidad humana que permite la comunicación consigo mismo y con el otro, abarca cuatro habilidades lingüísticas que son leer, escuchar, hablar y escribir, estando las dos primeras íntimamente ligadas con la comprensión e interpretación de las ideas, y las dos últimas con la producción de estas mismas.

En este sentido, las estudiantes del programa Licenciatura en Educación Preescolar del Tecnológico de Antioquia – IU, identificaron dentro de sus prácticas pedagógicas, en los diferentes centros educativos, estrategias poco intencionadas para favorecer la escritura y la oralidad desde el punto de vista de la producción.

Lo anterior, debido a que las docentes titulares realizaban para desarrollar la habilidad escritural acciones como reconocimiento secuencial de letras, escritura del nombre propio, dictados y ejercicios de transcripción o copia ya fuera desde el tablero o con base en textos guía, incluso quienes estaban a cargo de los grados jardín y transición manifestaron explícitamente en las entrevistas y en diálogos informales con las docentes en formación que los niños en esa edad no saben escribir. Además, se evidenció que las docentes a cargo de los grupos no implementaban herramientas pertinentes que movilizarán el pensamiento reflexivo para que los niños pudieran enfrentarse asertivamente a diferentes problemas del lenguaje escrito y oral, debido a que, ante cuestionamientos expresados por los estudiantes, frente al nombre, sonido o forma de una letra, las docentes deletreaban y les brindaban la información necesaria para la conformación de palabras dejando de lado la resolución de problemas a cargo de los niños, evidenciando con ello el desconocimiento de las etapas de la escritura propuestas por Ferreiro y Teberosky (1993) quienes plantean que los niños construyen el código escrito de forma

progresiva siendo aproximadamente a los dos años y medio cuando comienzan a hacer sus primeros trazos.

Para el caso de la oralidad, se encontró en las Instituciones Educativas la ejercitación de dicha habilidad a través de diálogos cotidianos, canciones, preguntas para indagar saberes previos o verificar la comprensión de algunas indicaciones o lecturas, en su mayoría de tipo narrativo como son los cuentos, pero ninguna práctica intencionada hacia su desarrollo, dado que los niños llegan a la escuela como hablantes, y “se asume el lenguaje como algo dado, incluso como "don de Dios"; y no como capacidad del hombre de configuración de sentido de la realidad” (Carvajal y Rodríguez, (s.f) p.32).

Éstas prácticas, evidenciaron en algunos casos de parte de las docentes desconocimiento o falta de implementación intencionada de estrategias coherentes con los procesos naturales que atraviesan los niños en el desarrollo del lenguaje, en ocasiones por la premura del tiempo, por estar sujetas a las mallas curriculares y con ello el deber de darle cumplimiento a las asignaciones institucionales, a lo que se suma la búsqueda de la homogenización de los procesos, restringiendo la atención a las particularidades de los estudiantes y con ello a su capacidad imaginativa y creadora de ideas con usos comunicativos que generan en ellos desconfianza frente a su propio desempeño, desinterés y dificultades académicas a mediano y largo plazo que se agudizan, dada la transversalidad del lenguaje con las demás áreas del conocimiento.

Por ésta razón, el problema se centró en la carencia de estrategias para la producción de ideas orales y escritas que los niños pudieran construir a partir de Situaciones de Aprendizaje Significativo (SAS) involucrando diversas tipologías textuales, para que descubrieran otras posibilidades de comunicación, “no para expresar ideas que ya están “listas” en la mente, sino para que sus estudiantes las descubran, manipulen, analicen y puedan nombrarlas a su manera y no a la de otros” (Castaño, 2014 p. 14).

En consecuencia, la pregunta que emerge entorno a la problemática identificada, es ¿Qué impacto tiene para la producción textual oral y escrita la implementación de las SAS centradas en los ejes rectores con niños de primera infancia y básica primaria?

1.2 JUSTIFICACIÓN

A Partir de la Ley General de Educación se inicia un camino de visibilización de la educación preescolar como primer grado de educación formal en Colombia, con base en la cual, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), establece los Lineamientos Curriculares de Preescolar (1998), en los cuales estipula las dimensiones del desarrollo humano sobre las cuales ha de regirse toda práctica educativa para este grado de escolaridad.

Dentro de las dimensiones, se sitúa la comunicativa como aquella que concibe toda posibilidad de expresión del niño a partir de sus interacciones, y se centra explícitamente en la producción de las ideas al otorgar importancia al contenido de lo que él “desea expresar a partir del conocimiento que tiene o va elaborando de un acontecimiento, constituyéndose el lenguaje en la forma de expresión de su pensamiento” (MEN, 1998, p. 20), lo que ratifica que más allá de la forma, el lenguaje se sustenta en un propósito comunicativo.

En la misma línea del planteamiento anterior, el MEN manifiesta esta dimensión en términos de competencia comunicativa que implica atribuir sentido y significado a la experiencia y darlo a conocer, ya sea de forma oral o escrita (2009, p. 10) lo que devela el carácter creador del lenguaje humano, aun desde la primera infancia.

Posteriormente, los Derechos Básicos de Aprendizaje establecen que los niños son comunicadores activos y que en consecuencia expresan sus ideas, emociones y sentimientos atendiendo a diferentes formatos con intenciones comunicativas específicas (MEN, 2016, p. 15) lo que significa que el lenguaje tiene diversas formas de manifestación creadas por el hombre desde sus primeros años y que es deber del docente promover la exploración y uso de las variadas formas de expresión.

Así mismo para el caso de la educación básica primaria, el MEN establece los Estándares Básicos de Competencias en los cuales se contempla el lenguaje como una capacidad humana que permite la comunicación a través de variadas formas, que implica procesos de pensamiento mediante los cuales se percibe, analiza, transforma y expresa la información, mediante la comprensión y producción, entendida ésta última como el “proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros” (s. f, p. 21).

Conforme al juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como actividades rectoras de la primera infancia el MEN (2014), sostiene que son utilizadas para lograr y posibilitar otros aprendizajes, puesto que se trata de diversas maneras en las que el niño se expresa, se comunica y aprende. Estos ejes rectores representan a su vez una posibilidad diferente y dinamizadora de aprendizajes no sólo para la primera infancia, sino también para estudiantes de básica primaria, dado que se orientan hacia el desarrollo de competencias sociales, motoras, cognitivas y comunicativas, permitiendo a los niños la interacción, comunicación, construcción, y en este caso específicamente la producción de ideas de forma oral y escrita. Es así como la implementación de estrategias con base en las actividades rectoras al estar ajustadas a las características de la población infantil, son esenciales por su carácter motivador y a su vez porque detonan la expresión y con ello la producción oral y escrita, en actividades con sentido que se conviertan significativas, no sólo para el ámbito académico sino también cotidiano.

Y es que cuando se concibe el desarrollo del lenguaje no como un área específica sino como una habilidad transversal a las demás áreas, y como una necesidad del ser humano como ser social por naturaleza que comunica y expresa de diferentes formas, se comprende el impacto que pueden tener las prácticas de enseñanza en pro del aprendizaje, el cual es para la vida, y se demuestra en diferentes situaciones y escenarios, pues según González, Hernández y Márquez

(2013) es tal la importancia de la oralidad y la escritura que quienes son incompetentes en su uso “ven reducido su trabajo profesional, su vida académica y sus vínculos sociales (...) al mismo tiempo que empobrecen sus niveles simbólicos y de significado” (p. 266)

Todo lo anterior para sustentar la importancia del presente proyecto, cuyo objetivo dista de la promoción memorística y mecánica de la escritura y la oralidad, pues por el contrario, se fundamenta en el carácter reflexivo de ambos procesos al pensar en lo que se quiere decir, y organizar las ideas con base en una intención comunicativa propia de la cotidianidad, dado que no es lo mismo describir un objeto que presentar una noticia, entablar un diálogo con alguien o indicar cómo se hace una receta, cualquiera que sea el propósito comunicativo requiere emplear el lenguaje como producción de ideas.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 OBJETIVO GENERAL

- Determinar el impacto de las Situaciones de Aprendizaje Significativo (SAS) mediadas por los ejes rectores para la producción textual oral y escrita de los niños de primera infancia y básica primaria de cuatro Instituciones Educativas.

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar el proceso de producción textual de los niños de primera infancia y básica primaria mediante la observación y aplicación de una prueba diagnóstica.
- Implementar Situaciones de Aprendizajes Significativo que involucren los ejes rectores y fortalezcan la oralidad y la escritura de los niños a través de la producción de diferentes tipologías textuales.
- Evaluar antes, durante y después el desempeño de los estudiantes para identificar las características de las producciones textuales orales y escritas.
- Analizar el proceso de producción textual de los niños de primera infancia y básica primaria para el desarrollo de la oralidad y la escritura a partir de Situaciones de Aprendizaje Significativo mediadas por los ejes rectores.

1.4 ANTECEDENTES

El lenguaje es un tema central en todo proceso educativo y social, ya que permite el intercambio de ideas, saberes, experiencias, sentimientos y emociones. Es por esto, que se realizó un rastreo de diferentes fuentes de carácter regional, nacional e internacional orientadas al desarrollo del lenguaje, y propiamente de la escritura y la oralidad en los primeros años de educación dado que son estas habilidades las que representan el objeto de estudio del presente proyecto. No obstante, es importante aclarar que la mayoría de estudios se enfocaron a la identificación de las etapas de la escritura, o al desarrollo de la conciencia fonológica, para el caso de la oralidad, y contrario a ello, se identificó la escasez de ejercicios pedagógicos e investigativos orientados hacia la producción de ideas propias como un mecanismo de creación discursiva de acuerdo a diversas tipologías textuales como se podrá evidenciar en este apartado.

1.4.1 ANTECEDENTES REGIONALES

En Medellín, García, Manchola, y Sossa en el 2006 realizaron una investigación, titulada “El desarrollo del lenguaje oral a través de las acciones institucionales pedagógicas”, la cual se desarrolló en la Institución Educativa Finca la Mesa, sección Juan Bautista Montini de Medellín, en niños entre las edades de 5-7 años de los grados preescolar y primero, pues éste es un periodo de transición entre la educación preescolar y la básica primaria.

Dicho proyecto tuvo el propósito de describir el acompañamiento que se hace del lenguaje oral en la Institución Educativa Finca la Mesa, sección Juan Bautista Montini y con base en lo encontrado, diseñar una propuesta educativa acorde con los principios filosóficos de dicha Institución que le permita reconocer aquellas acciones institucionales pedagógicas que favorecen el desarrollo del lenguaje oral de sus estudiantes, a la vez, que enriquezca la labor docente.

Las estrategias implementadas fueron las siguientes: Diálogos, Narración de cuentos e historia, descripción de imágenes, canciones, obras de títeres, juegos grupales, vídeo - foro, debate, entrevista, dramatización, creación de cuentos en forma grupal, diálogos informales, canticuentos, cuadernos que utiliza la institución: viajeros, comunicativo, periódicos institucionales o murales.

Luego de la ejecución de la investigación, se evidenció que las estrategias implementadas posibilitan: la participación oral de los niños, la interacción entre pares, profesores y estudiantes, la expresión verbal espontánea de los niños, fomenta espacios de escucha que se generan entre pares, profesores y maestros en el desarrollo de la actividad, así como también espacios para el diálogo y la pregunta y el reconocimiento por parte del docente del repertorio verbal de los niños para la elaboración de las actividades.

Esta investigación es de gran ayuda, porque permite identificar las diferentes estrategias susceptibles de trabajar en el aula de clases para desarrollar la oralidad, la cual incluso puede ser aplicada al resto de la población estudiantil.

En el municipio de Marinilla, González en el año 2018 realizó una investigación llamada “Tipos de escritura que promueven las docentes de preescolar y primer grado del oriente cercano de Antioquia (Marinilla)” con el fin de saber si se trataba de Prácticas Tradicionales que brindan una escritura mecánica a través de planas, transcripción y dictados, eclécticas que implementan dinámicas tradicionales y constructivistas o Constructivistas que promueven la escritura con sentido mediante diferentes tipos de texto.

Se llevó a cabo en un centro educativo rural con metodología de Escuela Nueva con niños y niñas campesinos entre cinco y siete años que pudieran acceder más fácilmente a la educación

debido a su necesidad de desplazarse por el país para ayudar en el sustento de sus familias. Se utilizó un diseño investigativo en estudio de caso con enfoque cualitativo.

Para la realización del trabajo se implementaron entrevistas semiestructuradas a las docentes para reconocer su concepción de la escritura y manera de enseñanza. Se hizo una observación no participante para argumentar la información obtenida y describir las prácticas de enseñanza de la escritura. Para finalizar se hizo un análisis de las guías de ambos grados para verificar el tipo de escritura que promueven.

El análisis de la información muestra que las docentes participantes tienen una buena formación académica y experiencia rural que les permite brindar una educación de calidad. En cuanto a las prácticas de escritura que realizan con los estudiantes se encontró que el 43% tienen prácticas tradicionales donde se enfatizan en planas y transcripción de guías o del tablero fragmentando la lengua y perdiendo su significado. El 43% realiza eclécticas que combinan la transcripción con actividades que promueven la lectura y escritura enriquecedora y el 14% prácticas constructivistas en las que los niños escriben textos con sentido a partir de diferentes tipologías textuales, promoviendo la formación de estudiantes autónomos, capaces de argumentar y crear. Sobre el concepto de escritura se preguntó a siete docentes de las cuáles el 14,28 % entienden la escritura como un medio de comunicación para interactuar con otros, el 42,86 % consideran que por la enseñanza de grafías y fonemas los niños aprenden a leer y escribir convencionalmente y el 42,86 % dicen que son procesos que adquieren mediante actividades académicas y extracurriculares.

Con relación a convocar a los estudiantes para escribir un 57% trabaja cuentos para que escriban lo que deseen, un 43% indican a los niños lo que deben escribir delimitando su espontaneidad y usando la transcripción, un 14% promueve la exploración con actividades para

conocer las letras y acercarse al código escrito y un 86% no hace prácticas escriturales contextualizadas, sino de forma mecánica.

Los resultados permiten plantear que las prácticas de enseñanza de la escritura que priman son tradicionales, eclécticas y constructivistas, siendo principales las dos primeras. El tipo de escritura que se promueve es mecánico, con dictado, copia y transcripción, segmentación de la lengua. Se concluye que las docentes participantes no utilizan las guías de escuela nueva por ser muy exigentes para los niños, en su lugar usan recursos de libros e internet. También los docentes rurales cuentan con mucho conocimiento, experiencia e ideas innovadoras que muchas veces no son apoyadas por el gobierno. En cuanto al proceso de escritura se ve su gran importancia en los grados preescolar y primaria puesto que de allí surgen otras habilidades incluyendo la posibilidad de comunicarse con los demás.

Esta investigación es de gran utilidad para el proyecto actual, porque permite comprender la implementación de estrategias tradicionales por parte de los docentes, para ser sustituidas por prácticas constructivistas que influyan positivamente en el proceso de aprendizaje de la escritura e incluyan diferentes tipos de texto, procesos de creación de ideas propias y capacidad de comprender espontáneamente los caracteres de la escritura.

En Medellín, Cartagena y Muñetón en el año 2016 realizaron una investigación titulada “Escritura en niños con dificultades en lectura: ¿habilidades asociadas o disociadas?”

El objetivo del estudio fue analizar 150 estudiantes del grado tercero cuyas edades oscilan entre los 8 y 10 años, los cuales usaban procesos similares o no para la lectura y la escritura. Para ello, clasificaron a los sujetos en 3 grupos así: 1. buenos lectores y buenos escritores; 2. buenos lectores y malos escritores y 3. malos lectores y malos escritores. Los niños y las niñas debían leer y escribir pseudopalabras y 5 tipos de palabras que diferían en su regularidad para la lectura y la escritura.

En este trabajo se evaluaron a los niños por medio del *input* auditivo y visual (frases que lees y escuchas). Si los dos procesos están realmente relacionados, aunque se les muestre la escritura de la palabra y se les dé su pronunciación, su rendimiento en la escritura deberá ser similar al de la lectura.

Una psicóloga, evaluó el rendimiento de escritura en 11 participantes sin dificultades de lectura (SDL) y 12 con dificultades de lectura (CDL), donde analizó diferentes tipos de errores como los de sustitución, omisión, rotación, adición, inversión, fragmentación y cambios consonánticos. Así mismo se tuvo en cuenta el periodo de tiempo al momento de dar la respuesta.

Los resultados muestran que el grupo CDL a diferencia del grupo SDL presenta mayores latencias (suma de retardos o demoras temporales), invierten más tiempo en la escritura de la palabra y cometen más errores a pesar del *input* auditivo y visual. Desde esta perspectiva, los niños que presentan dificultades en la lectura también tienden a presentar dificultades en la escritura, los errores que cometen están mediatizados por la estructura silábica y consistencia ortográfica. Por tanto, a nivel evolutivo los dos procesos están asociados.

Partiendo de la información arrojada en los resultados de la investigación acerca de las dificultades de la escritura, se concluye sobre la relación existente en ambos procesos, puesto que la lectura y la escritura están asociados a nivel evolutivo de los niños, ya que estas se deben al conocimiento que poseen los niños acerca de las letras del abecedario y del sonido que cada uno de estos contemplan.

Pues bien, el proceso de la escritura no se da por sí solo, dado que leer las palabras mientras que se están escribiendo ayuda a analizar si realmente se emplearon las letras necesarias para escribir y si se escucha igual. Visto esto desde la conciencia fonológica, es decir la

capacidad que tiene el niño para reconocer y usar los sonidos del lenguaje, por ello en esta investigación se mencionaba que los niños del grupo 1: buenos lectores, buenos escritores se les hacía más fácil la producción de sus propias ideas, en contraste con los del grupo 3: malos lectores y malos escritores se les dificultó más la producción debido a que si pronunciaban mal algún grafema o fonema así mismo lo escribían.

De allí la importancia de estimular la conciencia fonológica en los niños desde edad temprana, visto que esta les facilitará más los procesos cognitivos, lingüísticos y escriturales con aras de producir ideas propias.

En Medellín en el año 2017 se publicó una síntesis realizada por Colorado y Guerrero, la cual está titulada “La formación inicial en lectura y escritura en el preescolar a través del periódico: sistematización de experiencias” del Programa Prensa Escuela en las instituciones educativas de Medellín – Nivel preescolar.

Esta fue aplicada en el Jardín Infantil José María Córdoba, de Medellín. Y como técnica de investigación utilizó el enfoque cualitativo, cuya metodología se basa en el uso del papel periódico como herramienta didáctica y esencial para la formación de la lectura y la escritura, pero al mismo tiempo para el reconocimiento de los diferentes espacios de la ciudad que tienen que ver con el ámbito social y cultural.

El programa de Prensa Escuela le da un papel muy importante a la lectura y la escritura como espacio mediador para la convivencia con el otro, ya que gran parte de sus actividades son realizadas en grupos lo que posibilita al niño adquirir diversos aprendizajes y obtener experiencias significativas.

Dentro de las actividades aplicadas en este estudio fueron:

Aspectos gramaticales: los indígenas, en este se hizo el reconocimiento de las vocales en relación con el entorno, es decir que trabajaron la vocal I, trabajando el tema de los indígenas en cuanto a costumbres y estilo de vida.

Integración de áreas curriculares: el cuidado del cuerpo, allí la docente abordó diferentes apartados del periódico los cuales trataban temas del cuerpo humano en cuanto a cuidado e higiene, aprovechando un poco el recurso trató la prevención del abuso sexual, y lo complemento con rondas y canciones infantiles las cuales favorecen el aprendizaje de la escritura. También les proporcionó fichas gráficas lo que le permitió al niño entrenar su caligrafía ya que la escritura se va dando de manera imitativa.

Habilidades artísticas: suplementos infantiles del periódico, en esta se trabajó con una exposición del maestro Fernando Botero, lo cual se hizo muy llamativo para los niños y centraron más su atención por la variedad de contenido en cuanto a imágenes y textos.

Así con este tipo de actividades la docente logró ubicar a los niños en situaciones verdaderas de comunicación, en donde ellos pudieron expresar sus puntos de vista, y despertar su interés por la lectura y la escritura planteadas desde temas o contenidos que están unidos al entorno que los rodea.

Ciertamente, la docente por medio de estas actividades trabaja la escritura convencional, ya que le apunta al reconocimiento de las vocales y las consonantes, solo que los niños aprenden con un recurso didáctico (el periódico), y no tiene esa concepción de que escribir es copiar, ya

que este proceso de escritura se da espontáneamente por medio de la interacción y la participación con los otros.

Concluyendo así, que esta nueva práctica de enseñanza de la lectura y la escritura es una herramienta didáctica que le permite a los docentes brindar espacios a los niños para leer y escribir, sino que además les brinda un bagaje amplio de conocimientos de la realidad que viven, lo que genera en ellos mayor curiosidad por aprender más.

1.4.2 ANTECEDENTES NACIONALES

Con la investigación nombrada “Intervención para el aprendizaje de la lectura y la escritura en preescolar”, elaboradora en Popayán, Chois, en el año 2010, cuyo objetivo fue identificar los cambios en los modos de leer y escribir en 22 niños de transición 3 de la Normal Superior de Popayán, a través de la metodología de investigación cuasiexperimental, la cual contó con la herramienta etnográfica, con la entrevista semiestructurada, la observación participante y no participante. Además, se realizó evaluación antes, durante y después del proceso con la finalidad de establecer un análisis coherente en los resultados.

Con el fin de transformar las prácticas de enseñanza una fonoaudióloga y la maestra titular del grado transición 3, se unieron semanalmente para planear; dentro de las técnicas se desarrollaron cuatro proyectos de lengua que duraron 8 meses, los proyectos fueron nombrados de la siguiente manera; “reconocimiento de diversos tipos de textos”, “la comprensión textual”, “conozcamos el aeropuerto” y “Homenaje a papá y mamá”.

Es importante resaltar que los niños no dominaban la escritura convencional por esto se encontraban en distintas etapas, dentro del resultado se observó que los chicos mejoraron porque comprendieron a cabalidad la intención comunicativa de escribir. Las cifras arrojaron los siguientes números; al inicio del año un 4.5% no realizaban las tareas y al final del año todos las

elaboraron, al inicio del proyecto un 13.6% en la mayoría de sus grafías no parecen letras pero se diferencian del dibujo y al final del trabajo realizado todos elaboraban construcciones en las cuales sí se diferenciaban, al inicio solo un 18% realizaban números en sus construcciones y al final todos lo hacían, al inicio de la investigación un 63.6% de la población implementó pseudoletras y al finalizar ninguno y al inicio del proyecto utilizaban letras convencionales un 36.4% y al finalizar todos los infantes las utilizaban.

De la investigación se analizó que los temas desarrollados fueron escogidos por los niños los cuales revelaban sus intereses, necesidades y deseos. Además, la docente y la fonoaudióloga por medio de las actividades antes descritas, motivaron a los pequeños a responder preguntas estas constaban de completar palabras, de escribir cartas, escribir nombres de personajes y objetos, hacer tarjetas y construir textos, para esto utilizaron otros textos como modelos para construir los propios, obteniendo cambios secuenciales positivos en el rendimiento académico de los infantes, se agrega que el desarrollo de las actividades motrices básicas es necesario para que el pequeño escriba, pero que todos los procesos descritos en este resumen lo complementan, al igual que las prácticas sociales para el desarrollo del discurso y la pronunciación adecuada.

Esta investigación es de gran ayuda para la que se tiene en curso porque permite observar y considerar un trabajo unificado que ayude a fortalecer las bases dentro del proceso de escritura de los niños y niñas en el empoderamiento de conocimientos bien adquiridos para la vida posibilitando la producción de ideas propias.

En Tunja, Jiménez, Barón y Hernández en el 2018 realizaron una investigación, titulada “Provocación de la escritura a través de la lectura de textos e imágenes”, la cual se desarrolló en la Institución Educativa Gimnasio Villa Fontana que es de carácter privado donde se encuentran niños de nivel socioeconómico 3, 4 y 5. Se ejecutó la investigación con 12 estudiantes del grado

primero, entre los 6 y 7 años de edad, ellos aprendieron a leer y escribir bajo métodos tradicionales y comenzaron su proceso de producción de escritura.

El enfoque de investigación es cualitativo, es entonces la interpretación de la realidad desde el punto de vista de los sujetos que fueron objeto de estudio, es necesario que los estudiantes expresen sus ideas, experiencias e imaginación a través de la producción escritural. El desarrollo de esta propuesta estuvo enmarcado en el modelo de investigación acción en educación, siguiendo lo propuesto por Elliot (1994), buscando implementar la lectura de imágenes y textos escritos con el fin de establecer cuál de las dos provoca una mayor producción escrita.

La metodología implementada fue un taller diagnóstico, tres talleres de provocación de escritura a través de la lectura de cuentos en imágenes y cuentos en texto, una rejilla de observación participante y una rúbrica de evaluación de escritura, que fueron utilizadas para analizar el desempeño de los alumnos con respecto a su proceso de escritura.

Luego de la ejecución de la investigación se evidenció que los estudiantes presentaron dificultades similares en la organización de sus escritos, independientemente del material de lectura utilizado como estímulo, siendo los errores más comunes, la poca claridad en el planteamiento del escrito, ideas inconexas, vacíos de información o ausencia de alguna de las partes básicas de la narración, falta de conectores, pero se consideró que esto puede ser debido a la corta edad y experiencia de los niños en cuanto a la escritura, elementos que también hay que tener en cuenta para el presente trabajo.

En la Universidad Nacional de Colombia en la ciudad de Bogotá, en el 2013 y 2016, se realizó una investigación llamada “La literatura: una experiencia estética generadora del proceso de lectura y escritura en preescolar” a cargo de Acero, donde muestran propuestas para la adquisición de la lectura y la construcción de la escritura, teniendo en cuenta las experiencias de

los niños, su entorno, gustos y necesidades, a través de diversos ejercicios motrices, como lo es el juego y la práctica de habilidades artísticas como la música, la pintura, la dramatización y la construcción de la escritura mediante una serie de actividades motrices, sociales y cognitivas que utiliza como estrategia didáctica, algunas de ellas son: el uso de los cuentos infantiles y el trabajo con el nombre propio que les permite identificar la escritura de su nombre, establecer la relación entre la letra inicial de su nombre con la de sus compañeros, con otras palabras y observan la escritura al hacer comparaciones. Esta investigación es fundamental para el ejercicio actual, ya que empleó cuentos, que hacen parte de la tipología textual narrativa y además hacían comparaciones entre la escritura de los niños y las formas convencionales lo que representa un ejercicio de mediación que moviliza a los niños en el proceso de construcción de la escritura.

López en el 2016, en Bogotá, investigó “El andamiaje del maestro en el proceso de adquisición de la escritura en los niños de transición”. En ésta es fundamental la teoría Zona de desarrollo próximo (ZDP), ya que amplía la importancia de la escritura como concepción social desde la comunicación. Ella plantea que el proceso de adquisición de la escritura en el grado transición, es una actividad constructiva y social que realiza el niño en el desarrollo evolutivo, y que las producciones escritas por ellos son con el fin de analizar los elementos lúdicos que favorecen la escritura y la creación de ideas; este análisis fue realizado desde un paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo y diseño de Investigación-Acción, bajo una perspectiva sociocultural. Finalmente, la autora llega a la conclusión que la educación no debe ser homogenizada, más bien se debe tener en cuenta la diversidad tanto cultural como de capacidades. Ello se articula a la implementación que se hará en este proyecto de los ejes rectores, que respetan los intereses y ritmos de los niños, además de la producción de diferentes tipos de texto donde los niños sean los creadores según su propia experiencia, para que descubran el valor comunicativo y social de la escritura.

También en el orden nacional, Jiménez y Merchán plantean en el 2018 una “Propuesta para la producción de texto en los niños de preescolar de una IE Pública de Bucaramanga, Santander” considerando que los docentes plantean las actividades de una forma rutinaria, para eso se propone diseñar una propuesta didáctica sustentada en aprendizaje significativo con el fin de favorecer la producción de textos.

Esta investigación se realizó de forma socio-crítica con un enfoque participativo, las técnicas que se emplearon fueron la entrevista, observación no estructurada y el grupo focal. También se realizaron actividades que serían ejecutadas dentro y fuera del aula; para la realización de la entrevista se seleccionaron seis docentes para determinar la importancia que le daban al tema, el grupo focal se hizo con 16 padres de familia para que logran expresar la relación que tenían con este proceso y las expectativas que tenían frente al trabajo y por último se realizó una observación no participativa en donde se identificaron las actividades que realizaron los niños en el aula.

Al concluir la investigación se lograron identificar que guiados por diferentes estrategias pedagógicas significativas lograron promover la adquisición del texto escrito, además que los ejercicios de pre-escritura como el nombre logra generar impacto en los niños y confianza para un mejor acercamiento a la escritura, posibilitando que las actividades desarrolladas logren alcanzar las metas propuestas como es la producción de textos en los niños de preescolar. No obstante, en este ejercicio se busca trascender la escritura del nombre propio, reconociendo que es significativo para cada niño pero otorgando desde las posibilidades de escritura de diferentes tipos textuales, reales experiencias creadoras sin necesidad de un modelo.

Así mismo, Mera, Narváez y Patiño (2014) llevaron a cabo una investigación llamada “Proyectos de aula y la construcción de la escritura en grado primero del nivel de básica primaria”, con 40 estudiantes de la Institución Educativa Los Comuneros de Popayán –Cauca,

con el fin de mejorar las prácticas educativas y salir de lo tradicional, facilitando a los niños la posibilidad de escribir libremente por medio las experiencias vividas.

Para la investigación utilizaron dos grupos uno de 20 estudiante llamado grupo experimental con el que se llevaba a cabo un proyecto de aula desde las experiencias y aprendizajes que los niños compartían a diario, con trabajo colaborativo y en contacto con diferentes textos, como cuentos, periódicos, revistas, cartas, etcétera. Mientras que el otro grupo también era de 20 estudiantes, pero este era llamado grupo de control, los cuales seguían un método tradicional, con un proceso que se limitaba a un aprendizaje memorístico, repetitivo y de transcripción.

La intervención dio como resultado que el grupo de estudiantes experimental tuvo un aprendizaje significativo en cuanto a la producción de texto, ya que se basaron en las vivencias e intereses de los niños, con respecto al grupo de control se evidenció que, en el tema abordado sobre la escritura espontánea, mostraron inseguridad y oraciones cortas en lo que respecta a la escritura, además observaron que no mostraron autonomía debido al proceso tradicional el cual es limitado. Ello relacionado con este ejercicio permite a las docentes en formación reconocer que la escritura es un proceso y que el agrado o desinterés que demuestren los niños hacia ella depende en gran medida de las experiencias de aprendizaje ofrecidas por los docente.

Con relación a la producción textual oral, en el Parque Nacional Olaya Herrera, Bogotá, en el año 2012, Céspedes, Ramírez y Sastoque, realizaron una estrategia, denominada “Lectura en voz alta!... una herramienta para potenciar la Oralidad”. La radionovela pombo, desarrollada en el evento Lectura bajo los árboles, esta consistía en recrear por medio de sonido, música y animación, el poema “El Renacuajo Paseador” de Rafael Pombo. En esta situación de lectura se involucró a niños y niñas cuyas edades oscilan aproximadamente entre 4 y 10 años, pertenecientes a diferentes estratos socioeconómicos.

Para poder descifrar lo que se pretendía lograr, se categorizó la investigación en 3 aspectos: 1) Interacción de la Promotora con los niños, 2) Estrategias que emplea la Promotora para potenciar la oralidad de los niños, 3) Intervenciones orales de los niños, relacionadas con la lectura del cuento; con la intención de que, a través de la intervención, se observara qué recursos buscaba la promotora para potencializar la oralidad y participación en los niños.

La observación arrojó los siguientes resultados: 1) Interacción de la Promotora con los niños: preguntas, ideas previas, presentación del cuento. 2) Estrategias que emplea la Promotora para potenciar la oralidad de los niños: Comentarios de integración, Intervención Promotora-Niños; 3) Intervenciones orales de los niños, relacionadas con la lectura del cuento: Participación a partir de la lectura, participación a partir de la imagen. Teniendo en cuenta que el recibimiento de los niños en cada una de las categorías fue satisfactorio y positivo, se deduce que cada uno de los aspectos mencionados anteriormente, sirve como estrategias a la hora de potenciar la oralidad por medio de la lectura.

La lectura es algo fundamental a lo largo de nuestra vida, e incentivarla y potenciarla desde la infancia es un gran acierto, pero poder conjugarla mediante estrategias para así poder fortalecer la oralidad es algo aún mejor, esta investigación, deja a los docentes una gran idea para que por medio de un cuento o radio novela potencialicen saberes fundamentales en los niños.

Hernández, en el año 2015, realizó la investigación “Fortalecimiento de habilidades del lenguaje oral en preescolar a través de la narrativa digital”, en la cual pudo analizar cómo se fortalecen las habilidades del lenguaje oral en el grado de preescolar a través de la narrativa digital, esta se llevó a cabo con niños de 5 años de edad del nivel socioeconómico bajo de la ciudad de Bogotá, Colombia. Bajo una metodología de investigación cualitativa para así poder determinar qué estudiantes presentaban un bajo nivel de desempeño en la habilidad del lenguaje

oral, cuyas unidades de análisis se orientan a tres habilidades específicas de este, relato coherente de ideas, uso de descripciones y narración espontánea.

Se llevó a cabo una estrategia que se dividía en 5 fases:

1) Sensibilización, 2) Reconocimiento, 3) Construcción grupal de narraciones digitales, 4) Construcción individual de narraciones digitales y 5) Consolidación y producto final.

En el análisis de los datos que se obtuvieron, se mostró el caso de cuatro niños que presentaron un bajo nivel en las habilidades del lenguaje oral, nombrándolos (C1, C2, C3 y C4). En la descripción el relato, los niños solo realizaban algunas descripciones que componían la historia; en la coherencia del relato en algunos enunciados que observaron hay una secuencia y orden al ser expuestos, obteniendo también una respuesta frente el uso de las TIC, denominando esta categoría como Motivación, ya que se pudo ver el agrado, desagrado e interés por usar estas herramientas en especial en los cuatro casos.

La investigación permite mirar desde otra perspectiva que los procesos de enseñanza que se llevan a cabo desde los grados inferiores pueden implementar con el uso de las TIC, dándole un nuevo rumbo a la educación rompiendo con los esquemas netamente tradicionales.

Esta investigación sirve de fundamentación para la que se está llevando a cabo, ya que ofrece bases de cuán eficaz puede ser a la hora de buscar resultados y ver los procesos del lenguaje oral en los niños evidenciando sus fortalezas y habilidades frente a esta.

En la misma ciudad, Barrera y Reyes (2016) realizaron una investigación sobre “La oralidad un camino de retos y tropiezos”, esto con el objetivo de favorecer el desarrollo de la oralidad formal de los niños de preescolar haciendo uso de la explicación, mediante la implementación de talleres pedagógicos.

Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo donde se permitió la recolección de datos con instrumentos como la observación sistemática, encuestas a docentes, diálogos formales y

grabaciones espontáneas, se intervino por medio de talleres centrados en el desarrollo oral y explicativo, para esto se organizaron grupos de 7 niños en los grados transición y jardín.

Esta estrategia explicativa permitió que los niños construyeran discursos más complejos, llevándolos a nuevos aprendizajes y formularse nuevos conceptos que pueden usar en su cotidianidad, además permitió que cada niño alcanzara cierta independencia al momento de comunicarse enriqueciendo el habla y la escucha dentro del aula.

Por otro lado, en Caquetá, Núñez y Escandón (2012) realizaron un estudio titulado “El teatrino como herramienta didáctica para el desarrollo de la expresión oral en el preescolar” sobre el desarrollo de la expresión oral en el grado transición. Proceso que indaga sobre cómo potenciar la expresión oral de los niños del grado transición.

La investigación aporta al conocimiento sobre la enseñanza de la oralidad en la escuela infantil, teniendo claro que la construcción de palabra en el escenario del aula implica un trabajo intencional y sistemático por parte de la escuela para edificar la construcción de la identidad, la seguridad y el sentido de pertenencia social. En consecuencia, el sujeto que muestra una buena producción oral, que conoce y maneja las condiciones para su uso, tiene mayores posibilidades de competir en un mundo globalizado como el nuestro.

Se hace necesario el uso y manejo de temáticas específicas sobre la expresión oral, para que la escuela contribuya a potenciar las habilidades orales de los niños desde el preescolar, y así todo individuo en formación sea capaz de imaginar, pensar lógicamente y racionalmente, así como de realizar actos discursivos argumentados, coherentes y adecuados. En este caso la propuesta del teatrino permite realizar intervenciones pedagógicas amenas con los niños utilizando material didáctico como los títeres permitiendo así favorecer la expresión oral de los niños.

Durante la investigación, la obtención de datos se da a través del método etnográfico haciendo registro, interpretación y análisis de eventos comunicativos del aula infantil, para conocer la dinámica de la competencia sociolingüística.

Culminado el proceso de investigación se concluye que la oralidad es considerada como eje transversal de todas las áreas del conocimiento y de las dimensiones del ser humano, aspectos fundamentales para el desarrollo integral del niño. es por ello que los resultados que se obtuvieron dentro del estudio demuestran que los títeres son un medio didáctico de extraordinario valor que educa, entretiene y posibilita el desarrollo de la expresión oral; enriquece el lenguaje contribuyendo al desarrollo verbal (dicción, vocabulario, sintaxis), y al desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y creativo.

1.4.3 ANTECEDENTES INTERNACIONALES

En la Pontificia Universidad Católica de Chile, en el año 2012 se publicó una investigación realizada por Díaz y Price titulada “¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial?”, con el fin de estudiar las creencias y las motivaciones de los niños de Kínder y Primer año de enseñanza básica de nivel socioeconómico bajo, con el fin de identificar el concepto que tienen los niños frente a la escritura, la importancia y el gusto por el lenguaje escrito, y también el reconocimiento de portadores de textos.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas que fueron grabadas y transcritas para garantizar el discurso original, su aplicación fue individual con duración aproximada de 20 minutos por cada niño; dichas entrevistas fueron aplicadas a la población del estudio que corresponde a escuelas municipales de estrato sociocultural bajo de la Región Metropolitana. La muestra está constituida por 36 niños, distribuidos de la siguiente manera:

- 18 niños de segundo nivel de transición de Educación parvularia (kínder) (9 niñas y 9 niños), cuyas edades fluctúan entre los 5 años 5 meses y 6 años 9 meses, con un promedio de edad de 5 años 11 meses;
- 18 niños de Primer año de enseñanza Básica (9 niñas y 9 niños), de edades entre 6 años 5 meses y 8 años 9 meses, con un promedio de edad de 7 años.

En los resultados arrojados, se encontró que el 33,3 % de los niños de kínder y los de primero afirmaron que el concepto de escritura se relaciona con las letras, las palabras, con su nombre y también con los dibujos. En estos mismos grados el 61,1% y 88,8%, manifestaron que para escribir necesitan lápices como herramienta esencial de la escritura.

El 50% de las respuestas de los niños de Kínder, plantearon diferentes objetos necesarios para la escritura como regla, hojas o cuadernos y el 84,6% de los niños de primero indicaron que para escribir se debe tener un borrador por si se equivocan, el 46,2% plantearon que se debe tener

un sacapuntas cuando se escribe y el 38,5% indicaron que es necesario contar con lápices de colores al momento de escribir; allí la mayoría de los niños justificó su respuesta planteando que en algunas ocasiones se debe pintar el dibujo o hacer un dibujo relacionado con lo que se está escribiendo.

En cuanto al reconocimiento y función que le atribuyen los niños y niñas a las letras y palabras, la mayoría de los infantes de kínder plantearon que las letras son para escribir, y el 11,1% expresaron que son para aprender.

Al igual que con las letras, los niños de ambos cursos demuestran tener un alto conocimiento respecto a la palabra como unidad lingüística, donde se observa que un 83,3% de cada curso, es decir 15 por nivel, son capaces de reconocer y diferenciar cuándo se trata de una palabra, expresando diferentes argumentos para justificar sus respuestas. En el caso de los niños de preescolar, se dan cuenta que son palabras ya que se usan las letras, y los niños de primero indican que son palabras porque tienen las letras juntas.

Las respuestas fueron variadas y diversas en ambos cursos, donde el mayor porcentaje de niños de kínder 33,3%, relacionaron la función que cumple la escritura con que las personas aprendan, crezcan o sean grandes, un 11,1% que servía para recordar.

Un 33,3% de los niños de primero básico indicaron que las personas escriben para trabajar, un 22,2% manifestaron que la escritura es usada por las personas para recordar, y el 22,2%

Verbalizaron que las personas escriben para poder expresarse. Tres niños de kínder 16,6% y uno de primero básico 5,5%, plantearon que ellos escriben porque la educadora o el profesor les dicen que deben hacerlo. Por otro lado, el 72,2% de los niños de primero básico (13 de los 18 entrevistados), aluden en sus respuestas a que la importancia de aprender a escribir se atribuye a lograr aprendizajes.

Adicionalmente, los niños manifiestan que los principales entornos donde identifican material escrito son la casa (27,7%), la escuela (72,2%) y la calle niños de kínder (44,4%), debido a que en estos espacios se encuentran varios elementos que son portadores de texto como lo son los libros, las carteleras informativas, los abecedarios, los carteles de la tienda, los letreros de señalización, la televisión, lo que escriben sus familiares, los murales, los graffitis, entre otros. En cambio, el 16,6% de los niños de kínder (38,8%) de primero básico indicaron que no hay nada escrito en sus casas o sólo hay rayas, lo cual corresponde a un 27,7% del total de las respuestas en torno a los materiales textuales de las casas de los niños “en mi casa sólo hay rayas en las paredes que hacen con pintura”.

Así mismo, en cuanto al gusto por la escritura 11 niños, tanto de kínder como de primero básico (61,1% de cada curso) manifestaron que es porque quieren escribir, otros lo hacen por cumplir con las tareas y por el contrario otros expresaron que no lo hacen porque es muy aburrido o porque se cansan y otros mencionan que solo les gusta escribir dibujos.

De este modo se considera que los niños viven en una sociedad alfabetizada y por ello tienen ciertos acercamientos a la escritura, esto no significa que sepan escribir. Además, se sugiere que los docentes tomen en cuenta los conocimientos previos que poseen los niños frente a la escritura, debido a que esta es un medio de comunicación que ellos utilizan para aprender y expresarse; teniendo presente que esos conocimientos previos están estrechamente ligados a la cultura, a las experiencias y a la interacción que le brinda su entorno en cuanto a la escritura.

En Córdoba – Argentina, Sánchez y Borzone en el 2009, elaboraron una investigación llamada “Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica”, con dos grupos, uno es el grupo experimental (GE) que estaba formado por 77 niños, entre esos 34 varones y 43 mujeres en edades de 5 a 6 años, que asistían a una escuela pública urbana de nivel socioeconómico medio y bajo, y el otro grupo de comparación (GC) que se tomó como

referencia, estaba formado por 59 niños, 35 varones y 24 mujeres de una escuela privada urbana nivel socioeconómico medio y alto.

Para evaluar las habilidades de producción textual, se aplicó una prueba de renarración escrita, para esta tarea se seleccionó un cuento breve de estructura canónica (129 palabras), la prueba consistía en leer la historia dos veces y luego pedirles a los niños que escribieran la narración, sin límite de tiempo. La consigna que se les dio fue que los textos que ellos produjeran formarían luego un libro infantil que los niños de nivel Inicial podrían ilustrar, y que por eso tenían que ser tan claros como fuera posible. En ambos grupos, tanto en el GE como en el GC, el procedimiento fue el mismo y ambos grupos trabajaron a partir de la misma consigna. Para el análisis de las narraciones se consideró: a) la extensión de los textos, medida en cantidad de palabras completas; b) el empleo de los mecanismos de cohesión; c) el uso de las fórmulas de ficción (en tanto característica del cuento cuyo empleo permite reconocer una familiaridad con el estilo de lenguaje escrito).

Luego de la aplicación de las pruebas se pudo identificar que los niños del grupo que participaron de la experiencia tuvieron un mejor desempeño que los del GC. En efecto, los niños del GC utilizaron una menor cantidad de conectores, pero usaron con mayor frecuencia el adverbio temporal “después”, mientras que los niños del GE emplearon construcciones nominales y verbales para marcar cambios en el plano temporal: “a la mañana siguiente”, “pasó mucho tiempo”, esto debido a el análisis que hacen los niños día a día. Ahora bien, era esperable que el GC, proveniente de sectores medios y altos en los que se privilegian acciones tempranas con la lectura y la escritura, alcanzara un mejor desempeño en la producción textual. Sin embargo, sus textos escritos, al finalizar el año, no manifestaron ese dominio de los recursos discursivos.

Los resultados del estudio que presentaron las investigadoras muestran que el modelo de producción escrita de Berninger et al. (1992; 1994) explica, en parte, el desempeño de los niños

involucrados en el proceso de escritura; interviniendo activamente en los aspectos lingüísticos de la escritura, aportando de manera positiva a la propuesta planteada.

En Buenos Aires - Argentina en el 2013, Querejeta, Piacente, Guerrero y Alba realizaron una investigación titulada “La separación entre palabras en la escritura de niños que inician la escolaridad primaria”, para ello seleccionaron 15 niños mexicanos y 15 niños argentinos, de ambos sexos (19 varones y 11 niñas), entre las edades de 6 años y 9 meses que concurrían a instituciones escolares públicas y privadas que atienden a niños de diferentes niveles socioeconómicos (NSE).

Estas pruebas permitieron observar la cantidad y tipo de segmentaciones lexicales no convencionales que aparecen en las producciones escritas espontáneas, también se elaboraron oraciones al dictado, compuestas por palabras que aparecen en ambos países con una frecuencia similar y una prueba de vocabulario.

En la mayoría de los sujetos evaluados se observaron segmentaciones erróneas, siendo diferencial su aparición según se trató de escritura espontánea o dictado. En la escritura espontánea, el porcentaje de separaciones no convencionales en las oraciones fue igual a 56.7%, mientras que en los textos ascendió al 70%. En la escritura al dictado, esos porcentajes ascendieron al 86.7% tanto para la escritura de oraciones como de textos, los errores cometidos aparecieron más frecuentemente en la escritura del dictado en ambos grupos.

Los niños mexicanos obtuvieron puntajes más altos, lo que pone en evidencia un mayor dominio del principio alfabético con respecto a los argentinos; esta situación es esperable teniendo en cuenta que en México existen objetivos de enseñanza que implican una intervención pedagógica sistemática, conforme a métodos de tipo fónico, que posibilitan el aprendizaje del lenguaje escrito desde el nivel preescolar.

Se puede resaltar que las primeras expresiones de escritura están relacionadas con las palabras que los niños conocen, luego estos se codifican cuando se les solicita que escriban lo que quieran, de manera que mejoren su escritura.

Adicionalmente, “La iniciación de la lectura y escritura. Recursos para el aprendizaje de referencia” fue una investigación realizada en Venezuela, por Rubiano, en el año 2013 en centros de educación inicial, la cual tuvo como propósito evaluar el diseño y la aplicación del texto-juego-recurso “Desde el Amanecer” como una herramienta para la iniciación de la lectura y la escritura, para posteriormente, reflexionar, teorizar y reconstruir orientaciones lógicas y generar productos que permitan repensar la tradicional enseñanza de la lectura y escritura, a través de un enfoque cualitativo particularmente bajo el Modelo de Evaluación Iluminativa propuesto por Parlett y Hamilton (1972), este tipo de evaluación implica una estrategia de investigación general, que debe adecuarse a la realidad del objeto de estudio, además identifican tres etapas características de una investigación evaluativa iluminativa que sirvieron de guía. Se inició con la observación, la cual permitió realizar una investigación conducida a la elaboración del texto-práctica-recurso y se finalizó con la etapa de explicación, donde se mostró la utilidad y diseño del texto recurso.

En este trabajo se implementaron una serie de técnicas de investigación como: la observación, la entrevista individual, el grupo focal y el análisis de materiales escritos, mediante instrumentos tales como: los diarios de campo, registros anecdóticos y lista de cotejo en el caso de la observación; con respecto al análisis de materiales escritos el instrumento utilizado fue las muestras de tomas de escrituras recogidas antes y después de la aplicación del texto recurso y de las actividades realizadas durante el uso del mismo. Además, se implementaron algunos recursos tecnológicos que facilitaron el acopio permanente de la información, cámara de video, cámara fotográfica, y la grabadora digital.

Los resultados se analizaron, se codificaron y posteriormente, se categorizaron para establecer relaciones entre ellos y así darles una interpretación, con el fin de buscar la relación y el sentido implícito y explícito de los mismos. Eventualmente se realizó una reducción de datos mediante un proceso de síntesis en dos macrocategorías: expresadas en el avance que mostraron los niños en su alfabetización inicial y en las oportunidades que tuvieron de actuar en situaciones reales y pertinentes de la lectura y escritura.

La investigación infirió que el texto-recurso: “Desde el amanecer” resultó un buen mediador, tanto de las estrategias de la lectura, como del proceso de aprendizaje de la escritura. Por otro lado, el material logró que los niños a partir de su desarrollo pudieran aproximarse a conocimientos más adelantados, los niños que se encontraban en el nivel presilábico, los cuales conocían la lengua escrita identificaron más variedad de letras y los que se hallaban en el nivel silábico alfabético, que sabían utilizar diferentes letras avanzaron a distinguir relaciones fonéticas entre lo que escriben y lo que leen. Igualmente, el texto-recurso promovió el sentido comunicativo de la lengua escrita, ya que entre los niños y las familias realizaron un directorio real, con el fin de que los niños tuvieran los datos necesarios para comunicarse con su familia al momento de una emergencia, al igual que contaban que actividades realizaban desde que se levantan hasta que se iban a dormir. Por último, el recurso implementado generó orientaciones a maestros y padres para poder mediar el aprendizaje de la iniciación en la lectura y la escritura, pero también presentó la importancia de la reflexión en la praxis pedagógica, para la mejora continua y reorientación.

Esta investigación resulta fundamental a la hora de enseñar el lenguaje escrito en el grado preescolar, implementando actividades donde el niño tenga la posibilidad de aprender a través de la práctica, permitiéndole avanzar del garabateo a la escritura cada vez más convencional, además la práctica de trabajos grupales permite al niño interactuar con sus pares.

En el orden internacional, están Gutiérrez y Díez, quienes en el año 2016, en Madrid, analizaron en la investigación “Componentes del lenguaje oral y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades” las relaciones que existe entre los diversos componentes del lenguaje oral y el aprendizaje de la escritura, en el estudio participaron 166 alumnos, de diferentes centros públicos, entre los 4 y 6 años, de los cuales el 49,4% eran niños y el 50,6% niñas, a través de la investigación cuantitativa, con análisis descriptivo correlacional.

En este trabajo se utilizaron diferentes instrumentos para recolectar la información; se administraron a todos los participantes de forma individual pruebas: a) Evaluación de los componentes del lenguaje oral PLON-R (2004); se trata de una prueba de tipo estandarizado que está destinada a niños entre tres y seis años de edad, la cual tiene como propósito valorar los distintos componentes del lenguaje (forma, contenido y uso), permitiendo así valorar las tres funciones comunicativas básicas (informativa, reguladora y metalingüística), b) Evaluación del proceso evolutivo del aprendizaje de la escritura. Rosas (2009) consiste en evaluar las etapas de lecto-escritura, estas pruebas están orientadas a entender la fase en la que se halla el niño para lograr el proceso de la escritura; categorizadas en tres niveles: silábico, silábico-alfabético y alfabético. (Portilla y Teberosky, 2007), en su manejo se sostuvo una entrevista individual con el estudiante, seguidamente se le solicitaba que escribiera su propio nombre, seis personajes de cuentos infantiles (Caperucita roja, Pinocho, lobo, Blanca Nieves, rey, mariposa), de igual forma la escritura de dos frases con algunos de los personajes anteriormente mencionados, c) Proescrí, prueba de Evaluación de los Procesos Cognitivos en la Escritura, (Artiles y Jiménez, 2007) se implementaron pruebas relacionadas con el dominio de los procesos léxicos, exactamente las tareas de: dictado de letras, generar palabras y dictado de palabras.

Los resultados obtenidos evidenciaron que los distintos componentes del lenguaje oral se relacionan con el aprendizaje de la escritura en las primeras, demostrando que en los niños de 4 y

5 años el desarrollo del aprendizaje de la escritura se encuentra en el nivel silábico, donde el niño presenta la capacidad de segmentar al menos un sonido de la sílaba y representarlo con sus grafismos, de igual forma, se hace notorio que a la edad de los 5 y 6 años, la escritura se encuentra en el nivel silábico- alfabético donde el niño comienza a detectar y simbolizar algunas sílabas y a los 6 años el proceso de construcción de la escritura se ubica en el nivel alfabético, el niño puede descubrir todos los sonidos y representarlos debidamente con su letra.

La anterior investigación resulta ser importante al momento de enseñar la escritura, puesto que los estudiantes en edades tempranas adquieren dicha habilidad comunicativa con mayor facilidad mediante la implementación de actividades para proporcionar a los estudiantes experiencias o retos de escritura, de tal forma que paulatinamente se les permita ir accediendo a niveles de escritura superiores, asimismo es indispensable para el desarrollo de la escritura llevar a cabo en las intervenciones pedagógicas estrategias y materiales que se ajuste a las necesidades, gustos e intereses de los niños.

Huaina realizó una investigación llamada “Nivel de madurez para la lectoescritura alcanzado por los niños de 5 años del nivel inicial”, realizada en la Universidad Nacional De San Agustín en Arequipa- Perú en el 2015, donde plantea que escribir es representar las palabras o las ideas con letras u otros signos, trazados en un papel o en cualquier otra superficie, por lo que plantea que la coordinación entre los movimientos en continuo desplazamiento sirven para realizar trazos que puedan ser leídos e interpretados por otras personas, resaltando que probablemente es esta la actividad de motricidad fina más compleja que se puede aprender, donde emplean varios años de evolución y desarrollo para lograr la soltura suficiente. La escritura espontánea es una respuesta del niño a la constante estimulación que ejerce la profesora en el aula y los padres de familia, de acuerdo con el nivel de evolución y conciencia fonética que manifieste, sin embargo, con base en esta investigación las docentes en formación reconocen la

importancia de trascender la escritura desde el punto de vista motriz para estimularla desde el cognitivo, en este caso orientado hacia la producción de ideas propias con variados formatos discursivos.

Ahora, vale la pena mencionar que en Santiago de Chile, Villalón, Rojas-Barahona, Föster, Valencia, Cox y Volante (2011) realizaron una evaluación llamada “Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social” con 339 niños y niñas entre tres meses y cinco años de edad divididos en dos grupos, uno de intervención con 132 niños y un grupo de comparación con 207 niños, teniendo como objetivo evaluar los resultados de una intervención focalizada en el aprendizaje de la lectura y escritura temprana. Los maestros que participaron en la intervención estuvieron en un programa de capacitación profesional de estrategias de enseñanzas alfabetizadoras como lo son las áreas de conocimiento del alfabeto, el reconocimiento visual de palabras, la escritura emergente y la comprensión oral de los niños.

Utilizaron varias estrategias de lectura como lectura en voz alta, compartida, guiada e independiente. Para la enseñanza de la escritura implementaron estrategias de escritura interactiva e independiente utilizadas todos los días en cada área de contenido. El impacto de las estrategias fue evaluado mediante cuatro pruebas aplicadas de forma individual, durante la jornada escolar y en aulas independientes. Las pruebas medían el conocimiento alfabético, el reconocimiento de palabras, la comprensión oral y la escritura emergente.

Como resultados del grupo de comparación se obtuvo un aumento significativo en el reconocimiento de letras más que el grupo de intervención, para la escritura emergente y el reconocimiento visual de palabras el grupo de intervención tuvo mayores avances y para la comprensión oral no se percibieron diferencias entre los dos grupos.

La investigación evidencia que no hay un patrón determinado para que los niños adquieran el lenguaje, pero el diálogo y el intercambio de experiencia pueden promoverlo. Así como el cambio de las prácticas en los docentes sobre la lectura y escritura teniendo como propósito la producción de textos y no solo ejercitar la motricidad fina y la orientación espacial. Propone que se compense la diferencia de condiciones que tienen los niños de zonas socioeconómicas más bajas para que ellos tengan mejor acompañamiento escolar y adquieran las habilidades que les permitan enfrentar la escolaridad.

Con relación a la producción oral, en el escenario internacional, propiamente en México, Cervantes, en el año 2017, desarrollaron un proyecto cuyo fin era “El desarrollo de las competencias del lenguaje oral y escrito en los niños de tercer grado de educación preescolar”, que se desarrolló en el Jardín de Niños “Leona Vicario” en la colonia la Libertad, del municipio de Acapulco de Juárez; del estado de Guerrero, con el grupo de 3º grado “C”, con una duración de dos ciclos escolares 2012 - 2013 y 2013 – 2014.

Se diseñaron tres proyectos pedagógicos, estos surgieron de una necesidad que se presentaba en el salón de clases donde era necesario promover las competencias comunicativas como la oralidad, la escucha, la lectura y la escritura.

Las actividades que se desarrollaron nacieron del interés de los estudiantes de acontecimientos que fueran familiares para ellos, y que a través de expresión oral ellos pudieran compartirlas, dándose la oportunidad de establecer una conversación con base en preguntas permitiendo que los estudiantes comunicaran todas sus necesidades e inquietudes.

Como resultado se pudo evidenciar que no solo se favorecieron las competencias comunicativas, también ayudó al trabajo colaborativo, respetando los puntos de vista de otros y aportando propuestas al momento de realizar las actividades, con ello fortaleciendo la convivencia y los valores, como el respeto, tolerancia, entre otros.

Además, para favorecer las competencias comunicativas, fue necesario involucrar a los padres de familia, a través de actividades permanentes dentro y fuera del aula. Se dejaban lecturas de cuentos, donde al día siguiente en la clase, tendrían que compartir lo escuchado en casa, así como tareas de investigación donde los padres ayudaban a sus hijos a investigar y comprender sobre el tema que se trabajará en la clase.

La investigación permite ver la importancia de la implementación de proyectos en las aulas de clases, ya que se facilita el desarrollo del lenguaje oral al dejar que los niños pueden expresar abiertamente cuáles son sus intereses y compartir todo su conocimiento acerca de esto.

También en México, en el año 2007, se realizó un estudio guiado por los autores Guevara B, García V, López H, Delgado S y Hermosillo G. En la investigación nombrada “Nivel de escritura en alumnos de primer grado, de estrato sociocultural bajo” participaron 262 alumnos de primer grado de primaria, inscritos en ocho grupos escolares, la población fue de 129 niñas y 133 niños, entre el rango de 5 a 10 años de edad. Los grupos escolares correspondieron a cuatro escuelas públicas del Municipio de Tultitlán, elegidas por estar ubicadas en colonias de estrato socioeconómico bajo. Los niños fueron evaluados de manera individual, en un aula de aproximadamente 3x3 metros, con pizarrón, mesa y bancos. Cada una de las escuelas proporcionó un espacio similar para llevar a cabo las evaluaciones.

Se eligió el Instrumento para Evaluar Habilidades Recurrentes para la Lectura, diseñado para evaluar destrezas de tipo lingüístico y conceptual que los niños deben dominar antes de iniciar el aprendizaje de la lengua escrita. El inventario abarca 10 áreas conductuales específicas o subpruebas: pronunciación correcta de sonidos del habla, discriminación de sonidos, análisis y síntesis auditivos, recuperación de nombres ante la presentación de láminas, seguimiento de instrucciones, conocimiento del significado de palabras, comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supra ordenadas, repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles,

diferencia entre dibujo y texto y expresión espontánea. El instrumento fue aplicado a cada niño por estudiantes egresados de la carrera de psicología, entrenados expresamente para su aplicación.

La subprueba con mejor ejecución fue seguimiento de instrucciones, con una media de 9.6, de los 10 puntos posibles. Las demás subpruebas obtuvieron, en orden descendente las calificaciones siguientes: pronunciación de sonidos del habla 12 de 15 puntos posibles, diferenciación figura texto con 8 de 10, análisis y síntesis auditivas con 14 de 20 puntos posibles. Por debajo del 70% de respuestas correctas se ubicaron: recuperación de nombres ante la presentación de láminas (7 puntos de los 10 posibles) y discriminación de sonidos (7 de 10). Por debajo del 50% de ejecución se encontraron las habilidades: repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles (4 de 10 puntos), significado de palabras (7 de 20), expresión espontánea (3 de 10) y sinónimos, antónimos y palabras supra ordenadas (5 de 20 puntos posibles). La mayoría de los participantes obtuvo una ejecución que apenas rebasa la mitad de la calificación total de la prueba EPLE, lo cual parece ser indicativo de que los alumnos de la población estudiada ingresaron al primer grado de primaria con un nivel de habilidades lingüísticas que puede considerarse insatisfactorio.

La investigación se considera fundamental ya que si esta es empleada en las diferentes aulas de clases, les permite ver a las docentes en qué áreas se encuentran los niños y que estrategias implementar o cómo ayudar a los estudiantes que tienen estas dificultades en su mejoramiento. Es importante resaltar que en las aulas de clase se deben crear espacios que faciliten o estimulen las diferentes habilidades comunicativas.

Aberga en el año 2016, en Perú, realizó una investigación titulada “Programa habilidades orales”. Para esto se utiliza el método hipotético – deductivo con técnicas y herramientas como la

observación y la encuesta, enfocada a los niños de 5 a 7 años. A través de la investigación se confirma que este proyecto causa un efecto positivo en los niños, mejorando el desarrollo del lenguaje oral en el aspecto verbal y no verbal en los estudiantes, se opta por fomentar actividades lúdicas y psicomotrices, creando espacios y áreas en el aula donde los niños puedan desenvolverse con naturalidad y utilicen los materiales didácticos que a ellos les agrada y se hace necesario recomendar a los padres de familia que ayuden a desarrollar el lenguaje oral a través de cuenta cuentos, lectura de fábulas y diferentes actividades que ayuden a fomentar la producción de texto oral.

Por otro lado, se encuentra en México a Prado (2012) quien plantea la investigación “la influencia de la lectura de cuentos en el desarrollo narrativo en niños de edad preescolar”, con el objetivo de observar cómo favorece el desarrollo narrativo de los niños a través de los cuentos.

Para la recolección de datos se utiliza una encuesta con el fin de observar el contacto que los niños tienen con la cultura escrita en el hogar. Se realiza un grupo experimental integrado por ocho niños y ocho niñas en donde se realizan lecturas y actividades basadas en cuentos.

En las actividades realizadas, se propuso la creación de historias donde se encontrará el inicio, introducción, reacción, consecuencia y final basándose en imágenes, para esto los niños contaban con la ayuda de un docente, con un orientador o por el contrario se realizaba de una manera autónoma.

Los resultados de esta investigación mostraron que la intervención del docente por medio de la lectura y el trabajo con cuentos se dio de manera favorable en la producción de narraciones con estructuras y con mayor cantidad de elementos dentro de la historia.

CAPÍTULO II. REFERENTES CONCEPTUALES

Las habilidades comunicativas son un todo que se complementa y hace posible la comunicación, sin embargo, en el presente trabajo se tendrán en cuenta precisamente aquellas que tienen que ver con la producción, entendida no como un ejercicio mecánico de reproducción de ideas sino como un proceso de construcción de diversos discursos orales y escritos en diversos formatos que hacen parte de la cotidianidad lingüística de las personas. A su vez, se enunciarán aquellos conceptos fundamentales que transversalizarán todo el trabajo como los son las tipologías textuales y los ejes rectores.

Escribir

Cassany (1995) afirma que "escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber juntar letras o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas."

Literatura

Consiste en "familiarizarse con la cultura oral y escrita, explorar sus convenciones y su valor connotativo, expresarse a través de gestos, dibujos, trazos y garabatos, interpretar y construir sentido, inventar historias y juegos de palabras y disfrutar de los libros informativos, lo mismo que de la narrativa y de la poesía - oral y escrita -, pero, sobre todo, implica experimentar las conexiones de la lectura con la vida" (MEN, 2014 p. 24)

Juego

El Ministerio de Educación Nacional (2014) cita a Vigotsky (1933) quien postula que "El juego va por delante del desarrollo, ya que así los niños y niñas comienzan a adquirir motivación, capacidad y actitudes necesarias para su participación social" (p. 24).

Arte

Es un mecanismo del ser humano para expresar y comunicar, dado que "el arte se hace presente en la vida de cada persona y se comparte de maneras diversas. Propicia la representación de la experiencia a través de símbolos que pueden ser verbales, corporales, sonoros, plásticos o visuales, entre otros". (MEN 2014, p. 13).

Exploración del medio

La exploración implica estar "tocando, probando, experimentando y explorando todo cuanto les rodea; ellas y ellos están en una constante búsqueda de comprender y conocer el mundo. Un mundo configurado por aspectos físicos, biológicos, sociales y culturales, en los cuales actúan, interactúan y se interrelacionan con el entorno del cual hacen parte". (MEN 2014, p. 13).

Texto Descriptivo

Calsamiglia y Tusón (1999, p. 280) apoyadas en Adam, tienen para el texto descriptivo una estructura con tres procedimientos: 1. *Anclaje descriptivo*, o sea, la elección del tema a describir, 2. *Aspectualización*, es decir, la descripción de propiedades o características de lo que se va a describir y 3. *Puesta en relación* con el mundo exterior que trae consigo la relación espacio temporal con otros elementos del entorno.

Texto Narrativo

Es conocido también como texto literario y Adam, citado por Marinkovich (1999, p. 123) plantea que el texto narrativo se constituye por: tiempo, personaje, transformaciones, acciones y relaciones causales.

Texto informativo

Vicentelli (1999) citando a Alfonso (1997), considera que “el texto informativo es todo discurso que se refiere a noticias, instrucciones, conocimientos, textos que sirvan para enseñar, orientar y divulgar resultados de investigaciones” (p. 13).

Texto Instructivo

Merino expresó que “los textos instructivos tienen el propósito de orientar los procedimientos en forma detallada, clara y precisa para realizar alguna actividad ya sea simple o compleja” (2009, p. 1).

Etapas de la adquisición de la escritura

Ferreiro y Teberosky en el año (1979) plantearon por medio del libro llamado “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño” cuatro niveles escriturales por los cuales pasan los niños para llegar a la escritura convencional. Dichos niveles son:

Etapas de Representaciones Presilábicas: En esta etapa, la línea divisora ya que el niño trata de establecer la separación del dibujo representativo a la escritura (y los números se escriben, tanto como las letras, y además aparecen impresos en contextos similares). El siguiente momento importante es cuando se hace la distinción entre letras, que sirven para leer y los números, que sirven para contar (p. 58).

Etapas de Representaciones Silábicas: En esta etapa, los niños reconocen y nombran de una manera estable las vocales (por lo menos tres de ellas) y que identifican algunas consonantes, no solo por pertenecer a tal o cual persona o nombre, sino dándole un valor silábico en función del nombre al que pertenecen (p. 64).

Etapa de Representaciones Silábicas Alfabéticas: En esta etapa, el acento está puesto en el análisis auditivo para poder llegar a aislar los sonidos y establecer las correspondencias (grafema-fonema) (es decir letras-sonidos), dos cuestiones se plantean como previas: a) que la pronunciación sea correcta para evitar confusiones entre fonemas, y b) que las grafías de forma próxima se presenten separadamente, para evitar confusiones visuales entre grafías (p. 18).

Etapa de Hipótesis Alfabética: En esta etapa, el nivel superior está constituido por aquellos niños que conocen prácticamente todas las letras del abecedario por su nombre, y eventualmente, son capaces de dar el nombre y el valor sonoro, o los distintos valores sonoros que puede admitir una misma letra (p. 65).

Mediación

Fernández y Villavicencio (2016) comparten con Escobar (2011) que la mediación del aprendizaje es “un proceso de interacción pedagógica; social, dialógico, lúdico, consciente, intencional, sistemático, destinado a generar experiencias de buen aprendizaje” (p. 49).

Lenguaje

Piaget. (1965) considera que el lenguaje constituye una de las manifestaciones de una función más general, de la función simbólica, definida como la capacidad para representar la realidad a través de sus significantes, como la capacidad para representar las cosas y los sucesos en ausencia de los mismos. Es una capacidad que el niño manifiesta casi de forma simultánea en sus primeros gestos y dibujos, en sus imágenes mentales y en el juego simbólico.

Oralidad

Garzón (2008) define la oralidad es el proceso de comunicación (verbal, vocal y corporal o no verbal) entre dos o más interlocutores presentes físicamente todos en un mismo espacio. La

oralidad debe ser diferenciada del simple hablar en voz alta cuando hablar deviene expresión, pero no comunicación.

Etapas de la oralidad

Díaz (2009) reconoce principalmente dos etapas del lenguaje oral, llamadas prelingüística y lingüística o verbal. En la prelingüística, que va aproximadamente hasta los dos años “el niño/a se comunica por movimientos y gestos, con la finalidad de atraer la atención, lograr una respuesta o manifestar una conducta (...) poco a poco, manifiesta interés por reproducir los sonidos que oye” (p. 3), entre tanto, en la etapa lingüística “el niño/a dispone ya de un lenguaje bastante comprensible que irá ampliándose paulatinamente. Diferencia los fonemas, (...) asocia palabras oídas con objetos que le rodean, inventa palabras nuevas cuando tiene dificultad para articular una en concreto” (p. 4).

Confrontación

“La confrontación es una estrategia que consiste en permitirle a los niños(as) comparar sus producciones lingüísticas con otras producidas por sus compañeros y profesores” (Hurtado, 2008, p.146).

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

3.1 SISTEMA DIDÁCTICO

El presente trabajo sustenta su sistema didáctico en la propiciación de Situaciones de Aprendizaje Significativo (SAS), las cuales, según Hurtado, Serna y Sierra “son secuencias de procedimientos que posibilitan la movilización de esquemas de aprendizaje en el niño (a), le generan conflicto cognitivo y le demandan la resolución o explicación a una situación problemática dada para conocer, indagar, explorar y modificar su realidad” (2003, p.21).

En consecuencia, las intervenciones propuestas dentro del proyecto plantearon a los niños y niñas experiencias de aprendizaje movilizadas por el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como ejes rectores que motivaron como situación problemática la producción de diversos tipos de texto orales o escritos, donde fueron los niños quienes haciendo uso de su repertorio lingüístico buscaron las estrategias (dibujos, sonidos, letras, palabras, ideas, etc) para su resolución, pues como dice el MEN estos ejes responden a la naturaleza del niño, a sus intereses socio afectivos, cognitivos y comunicativos y a través de ellos, “las niñas y los niños encuentran formas de acercamiento a su mundo individual y social y logran potenciar su desarrollo” (2014, p. 78).

Por lo tanto, las situaciones de aprendizaje tuvieron tres momentos: un momento de motivación, en el que se generó la indagación de saberes previos, la interacción grupal y/o individual con los ejes rectores propuestos, lo cual sirvió como insumo al momento de la aplicación en el cual a partir de la experiencia previa se llevó a cabo el ejercicio de producción textual, sea oral o escrito; en el caso de la escritura esta se confrontó a partir de la escritura convencional que realizaban las docentes en formación según el significado que cada niño le otorgará a sus grafías, para que pudiera comparar ambos trazos, e identificar semejanzas y

diferencias entre ellos, comprendiendo poco a poco la estructura del código escrito de forma convencional, y finalmente en el cierre o evaluación, en el cual se identificaron los desempeños de los niños con relación al tipo de texto planteado también haciendo uso de las actividades rectoras. Allí se revisaron de forma grupal algunas de las producciones textuales de los niños teniendo en cuenta la estructura de la tipología de texto propuesta, generando un espacio para la autoevaluación y coevaluación, en tanto la evaluación se hace grupal y compartida.

3.2 FASES DEL PROYECTO

Considerando el periodo de estadía de las licenciadas en formación en los diferentes centros de práctica se realizaron diez intervenciones, dos de ellas destinadas a la realización de una prueba inicial y otra final respectivamente. Así pues, se llevó a cabo la aplicación de una prueba inicial para la identificación tanto del reconocimiento, apropiación y producción que hacen los niños y niñas de las diferentes tipologías textuales propuestas, como de las etapas en las que se encontraron con relación tanto a la escritura como a la oralidad. Dicha prueba también fue aplicada exactamente igual al finalizar el proceso para contrastar los desempeños de los niños y comprender las características de sus producciones.

Durante las ocho intervenciones intermedias entre prueba inicial y final, se implementaron las ocho Situaciones de Aprendizaje Significativo (SAS) las cuales requirieron de la indagación de saberes previos, la presentación de la estructura del tipo de texto a trabajar y la movilización de aprendizajes con experiencias articuladas que implican jugar y socializar con sus pares, explorar y construir con diferentes materiales, interactuar con la literatura, desde todas sus manifestaciones para luego producir un texto acorde a la experiencia tenida y a un tipo de texto determinado, encontrando sentido y uso social al lenguaje.

Así mismo, durante todas las Situaciones de Aprendizaje Significativo (SAS) se tendrá la mediación de las licenciadas en formación, entendida como una relación de diálogo, de reciprocidad que permita tanto la identificación de los discursos orales y escritos de los niños, como la movilización de sus procesos de aprendizaje, pues “los docentes en su rol de mediadores, permanentemente están facilitando las construcciones del aprendizaje” (Fernández y Villavicencio, 2016, p. 51).

3.3 CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN

La población estudiada consta de 439 niños y niñas, cuyas edades se encontraban entre los 4 a los 8 años de edad, está distribuida en cuatro Instituciones Educativas, tres de carácter privado ubicadas en la ciudad de Medellín, y una del sector público en el municipio de la Pintada, Antioquia.

En la I.E Nuestra Señora del Buen Consejo, se contó con tres grupos, dos de transición y uno de primero de básica primaria. En el Colegio Santa Bertilla Boscardín hubo siete grupos estudiados, entre los que se encontraba un grupo de jardín, dos de transición, y en la básica primaria dos de primero y dos de segundo.

Por su parte en la I.E Sagrado Niño, hubo cuatro grupos, dos de transición y dos de primero de primaria, mientras que en la I.E la Pintada sólo se tuvo un grupo de transición.

La totalidad de los docentes que estaban a cargo de los grupos estudiados eran profesionales en la educación y con experiencia en el área. Las tres instituciones de Medellín, se ubicaban en estrato 3 y la I.E la Pintada en estrato 1 y 2.

3.4 TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y CONSIDERACIONES ÉTICAS

Como elementos investigativos, el presente proyecto empleó técnicas e instrumentos que permitieron recolectar la información acerca de los procesos de producción oral y escrita de los niños estudiados.

Para ello son fundamentales los planteamientos de Cerda (1999), quien establece precisiones acerca de la observación como aquel procedimiento por medio del cual “se pueden conocer todos los aspectos y definiciones que posee cada individuo sobre la realidad y los constructos que organizan sus mundos” (p. 244), y la entrevista como un ejercicio basado en la “interrogación, o sea el hacer preguntas a alguien con el propósito de obtener información específica” (p. 258) que no se puede obtener a simple vista.

Por su parte, la entrevista se realizó a las docentes titulares, antes de iniciar la aplicación de las pruebas iniciales y estuvo orientada hacia la identificación del concepto que tienen de escritura y oralidad, las estrategias que implementaban para su desarrollo, así como también del reconocimiento y utilización que hacían en las prácticas de aula de las diferentes tipologías textuales para el caso de cada macroproyecto. Las respuestas se registraron fielmente permitiendo una caracterización de las docentes y se emplearon luego, el análisis de la información.

Con relación a la observación participante, en ella se emplearon como instrumentos el diario de campo y la rúbrica de observación. Según Cerda (1999, p.249) el primero “es una narración minuciosa y periódica las experiencias vividas y los hechos observados por el investigador” y la segunda, hace referencia a “una matriz de valoración que facilita la calificación del desempeño de los estudiantes, en áreas que son complejas, imprecisas y subjetivas, a través de un conjunto de criterios graduados” (Ortega, Romero y Guzmán, s.f.); se hace necesario especificar que los diarios de campo se llevaron a cabo por cada situación de aprendizaje

implementada enfatizando en aquellos elementos relevantes articulados a cada micro, mientras que la rúbrica fue individual para conocer el proceso de cada niño tanto en las etapas de la escritura o la oralidad, como para el manejo que hacían de los elementos que componen la estructura de cada tipología textual.

Así mismo, como parte fundamental de los instrumentos para la recolección de la información, se tuvo un portafolio con las producciones textuales de los niños en coherencia con las diferentes tipologías textuales propuestas por cada micro, lo que permitió hacer un análisis detallado del proceso de producción y de las etapas de la escritura que construyeron los niños estudiados. Para el caso de la oralidad se hicieron grabaciones de audio, las cuales fueron transcritas posteriormente para acompañar las creaciones artísticas de los niños con base en las cuales se hizo la producción textual.

Como parte de las consideraciones éticas se tuvo el consentimiento informado diligenciado por los padres de familia y/o acudientes de los estudiantes que fueron objeto de estudio, donde se informó que hacía parte del trabajo académico y a partir de allí autorizaron tanto la participación como la publicación del material investigativo y académico que de allí se desprendió con el ánimo de garantizar la protección de datos de los menores.

CAPÍTULO IV. PROPUESTA PEDAGÓGICA

Cada propuesta correspondiente al macro proyecto la escritura y la oralidad: producción de tipologías textuales inspiradas por los ejes rectores, consta de diez intervenciones, distribuidas en una prueba inicial, una final y ocho intermedias. En este sentido, se dará a conocer a continuación la propuesta de diagnóstico inicial y final de cada micro proyecto y la forma como se estructuraron las actividades intermedias con base en las cuales se recolectó la información.

4.1 La escritura: produciendo textos descriptivos a partir de situaciones de aprendizaje significativo mediadas por los ejes rectores el juego, el arte y la literatura.

En la prueba diagnóstica de este micro proyecto se inició con el estribillo en el cual cada uno debía decir su nombre y una característica, a la vez que tocaba un instrumento musical, por ejemplo “me llamo Laura y soy responsable”, y el siguiente “me llamo Carlos y soy amigable” y así sucesivamente hasta que todos participaran expresando características físicas o de la personalidad. Seguidamente, la docente en formación realizó una descripción de sí misma en voz alta, haciendo énfasis en sus partes físicas como ojos, nariz, boca, cabello, color de piel, estatura, contextura y una característica de su forma de ser. Posteriormente, se entregó plastilina a cada estudiante para que moldeara a uno de sus compañeros, el cual después debía describir por escrito siguiendo los mismos criterios del ejemplo brindado. Para finalizar se socializaron algunas producciones escritas de los estudiantes, según los criterios propuestos para la descripción.

Para las actividades intermedias, se empleó lectura de cuentos, trabalenguas, canciones, y videos que presentaban algunos personajes los cuales eran representados de forma plástica haciendo uso del arte como eje rector con recursos como lana, cartulina, mirella, palos de paleta, plastilina, pegante, entre otros, cuyas creaciones eran el punto de partida para las producciones textuales escritas de tipo descriptivo. Es importante aclarar que al finalizar la descripción siempre

se hizo socialización de los trabajos de algunos niños, ya fuera elegidos al azar o de forma voluntaria para corroborar el uso de la tipología textual propuesta.

4.2 La producción de ideas a través del lenguaje escrito en los niños de preescolar y primero, con base en el juego y la literatura

Este micro proyecto trabajó en sus intervenciones de forma intercalada el texto instructivo y la carta como texto informativo, sin embargo, la actividad diagnóstica tanto inicial como final, estuvo orientada propiamente hacia la elaboración de este último tipo de texto. En suma, la actividad diagnóstica se llamó ¡Y para quién es esta carta!, e inició con el juego “Llegó carta” en el cual se dio un juego de palabras de pregunta respuesta, donde la carta dio unas indicaciones, en este caso de ir a un lugar, cuyo nombre debían marcar con las palmas o cualquier parte del cuerpo, haciendo separación silábica, por ejemplo, Ca-li (dos palmas), Tá- me-sis, (tres palmas) y así sucesivamente. Luego se les mostró a los niños un modelo de carta dirigida a ellos, con base en la cual de manera explícita se les indicó las partes de la carta (fecha, remitente, destinatario, saludo, mensaje, despedida y firma) posteriormente se les entregó una hoja de block a cada niño para que realizara una carta a alguno de sus compañeros o persona significativa. Una vez realizadas estas, se hizo lectura de algunas de ellas para corroborar la utilización de los criterios establecidos en la producción textual del texto informativo propuesto.

Por su parte las estrategias intermedias que se plantearon entre la prueba inicial y final se enuncian de forma precisa en la siguiente tabla:

Orden de ejecución	Nombre de la intervención	Tipología textual abordada

Actividad diagnóstica	¡ Y para quién es esta carta !	Texto Informativo
Actividades intermedias	¿Y cómo se hará el pan de...?	Texto Instructivo
	Mi corazón en tus manos	Texto Informativo
	Voy a sembrar un...	Texto Instructivo
	¿Y a ti qué emoción te gusta más?	Texto Informativo
	Yo quiero hacer una máscara de...	Texto Instructivo
	El día de los niños quiero...	Texto Informativo
	Mi figura en origami	Texto Instructivo
	¿Si llegará la carta?	Texto Informativo
Actividad diagnóstica	¡ Y para quién es esta carta !	Texto Informativo

TABLA 1: Fuente Elaboración propia Año 2019

4.3 Producción de ideas desde la oralidad, a partir del arte y la literatura

La actividad diagnóstica inicial y final de este micro proyecto se llevó a cabo de forma individual, y fue grabada con audio para luego ser transcrita la producción textual de los niños. La actividad constó de una ruleta, la cual contenía 12 imágenes de animales diferentes, repartidos de la siguiente manera:

- Animales aéreos: Mariposa, abeja, murciélago, loro.

- Animales acuáticos: Pulpo, tiburón, cangrejo, ballena
- Animales terrestres: León, elefante, cerdo, caballo.

Para iniciar, se describió un animal, que no se encontraba en la ruleta, ejemplo: “Es un animal de color amarillo, vive en la granja, hace pío pío, camina en dos patas y come maíz”, esto con el ánimo de que el niño analizara las características y adivinara sobre que animal se le está hablando, ofreciendo así un modelo de descripción centrado en el color, alimento, sonido onomatopéyico, número de patas, etc.

Seguidamente, cada niño giró la ruleta, y según el animal que le correspondió lo describió teniendo en cuenta los criterios mencionados en el ejemplo anterior.

Entre la prueba inicial y final, se llevaron a cabo ocho intervenciones intermedias orientadas hacia la producción textual oral del tipo de texto descriptivo, con base en objetos, alimentos o personajes favoritos de los niños, dado su nivel de significatividad, los cuales fueron creados inicialmente empleando diversos recursos como vinilo, papel iris, lana, mirella, ojos móviles, plastilina, etc.

Es importante aclarar, que a partir de la creación que realizaron los niños se les propuso realizar su descripción, con base en los criterios que se tenían definidos para este ejercicio, el cual se hizo de forma individual ante el resto del grupo, y cuyo registro se tomó a través de audios y se evaluó según una rúbrica establecida para tal fin. Dichas intervenciones se presentaron de la siguiente manera:

Orden de ejecución	Nombre de la intervención	Tipología textual abordada
Actividad	Ruleta de animales	Texto Descriptivo

diagnóstica Individual		
Actividades intermedias	Héroe favorito.	Texto Descriptivo
	Así es mi amigo.	Texto Descriptivo
	Mi dulce favorito.	Texto Descriptivo
	Mi comida favorita.	Texto Descriptivo
	Mi juguete favorito.	Texto Descriptivo
	Mi prenda favorita.	Texto Descriptivo
	Mi lugar favorito.	Texto Descriptivo
	Una vuelta por el museo.	Texto Descriptivo
Actividad diagnóstica individual	Ruleta de animales	Texto Descriptivo

TABLA 2: Fuente Elaboración propia Año 2019

4.4 Producción de textos narrativos en Primera Infancia

En el micro proyecto que se hace mención, se empleó para la actividad diagnóstica inicial y final la fábula “El Osito y el Cerdito” (creación propia) cuya lectura se hizo en voz alta empleando títeres para personificarla. Previo a la lectura se dialogó con los estudiantes acerca de las partes de la fábula, haciendo énfasis en la moraleja, una vez finalizada la presentación de la

lectura del libro didáctico con títeres dedales se les propuso a los estudiantes su escritura. Para ello, se les entregó a los niños una guía con las imágenes de los personajes de la fábula, para que escribieran sus nombres y posteriormente la moraleja, lo que sirvió de insumo para la identificación de las etapas de la escritura en las que se encontraron los estudiantes y su capacidad para producir ideas.

Entre la implementación de la prueba inicial y la final, se llevaron a cabo ocho intervenciones, que emplearon diferentes fábulas las cuales fueron recreadas con dramatizaciones, obras de títeres, proyectadas y en lecturas en voz alta con base en imágenes, para motivar posteriormente la producción textual de los niños. En cada intervención, fueron leídas ante el grupo algunas de las producciones textuales escritas por los estudiantes, con el propósito de que conjuntamente se verificará el cumplimiento de lo propuesto, y a su vez esto se convierta en un referente para las siguientes producciones.

4.5 Fortalecimiento de la escritura a través del juego, el arte, y la literatura

Con relación a este micro proyecto, vale la pena mencionar que se empleó para su ejecución el tipo de texto instructivo a partir de figuras en origami. Para ello, se inició cada intervención haciendo lectura de un texto, y con base en este se elaboró una figura en origami de acuerdo con un personaje abordado en el mismo. Simultáneamente con el doblado, se leyó en voz alta el texto instructivo realizado para ofrecerles un modelo a los niños ya que luego de que se realizó la figura, se hizo la producción textual de forma individual, enfatizando en el nombre de la manualidad, los materiales y el paso a paso de su ejecución. Al finalizar la producción textual instructiva por parte de cada niño, se leyeron algunas en voz alta, teniendo en cuenta la estructura del tipo de texto, así como también la coherencia y claridad de las ideas

CAPÍTULO V. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Este macro proyecto acogió a la Institución Educativa la Pintada, al Centro Educativo Sagrado Niño y los Colegios Parroquial Nuestra Señora del Buen Consejo y Santa Bertilla Boscardín; en estos, se realizó un estudio con 328 estudiantes de los cuales 186 eran niños y 142 niñas, cuyas edades oscilaban entre los 4 y 8 años de edad. Tal estudio se enfocó en el análisis de la producción de textos escritos de 275 estudiantes y producciones textuales orales de 53 sujetos, en las cuales se observaron las etapas de la adquisición de la escritura con base en Ferreiro y Teberosky y las etapas de la oralidad basadas en Díaz. |

Se realizó una prueba diagnóstica inicial en la que de 275 sujetos que trabajaron la escritura asistieron 259 y para la oralidad 53, siendo esta la totalidad de su población. De igual manera, se hizo una prueba diagnóstica final en la que asistieron 235 estudiantes en escritura y 51 en oralidad.

En este trabajo se abordaron dos técnicas de recolección de información, la primera de ellas la entrevista semiestructurada que se realizó a las docentes para determinar la concepción que tenían de la escritura y la oralidad dependiendo de cada caso, además de cuáles estrategias implementaban dentro del aula para el desarrollo de estas habilidades. La segunda técnica que se utilizó fue la observación participante, la cual sirvió para identificar los procesos que llevaron los niños y niñas para la producción de ideas y el fortalecimiento del lenguaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, fue necesaria la utilización de los siguientes instrumentos: una guía de preguntas para la entrevista, una rúbrica para la observación y recolección de la información. Adicional a esto, durante todo el proceso se hizo uso del diario de campo, el cual fue un soporte esencial para recolectar la información durante las mediaciones realizadas, por

último, los audios, las evidencias fotográficas y los portafolios de producciones textuales, con los trabajos realizados por la población.

Dentro de este marco, se describirán una serie de categorías identificadas dentro del proceso de escritura y oralidad que se evidenciaron en los niños, las cuales fueron:

- Etapas de la escritura y de la oralidad
- Mediación pedagógica
- Experiencias detonantes para la producción textual
- Diversidad de tipologías textuales

Etapas de la adquisición de la escritura y la oralidad

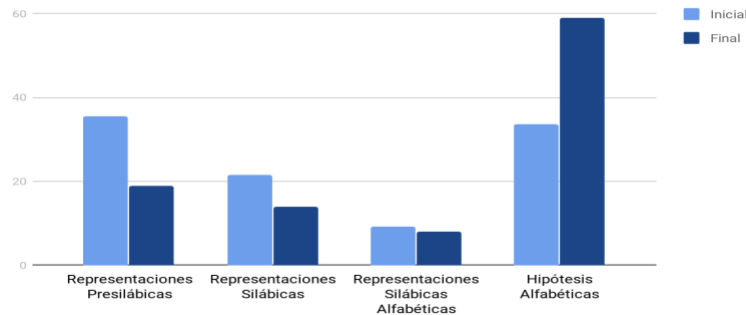
Ahora bien, se darán a conocer los resultados arrojados para la escritura mencionando que los sujetos se ubicaron en cuatro etapas de esta y teniendo en cuenta los enunciados de Ferreiro y Teberosky (1979) son: Representaciones Presilábicas, Silábicas, Silábicas Alfabéticas e Hipótesis Alfabética, en este sentido se encontraron las siguientes subcategorías, en la primera de ellas se identificó en los estudiantes un avance de una etapa a otra, y en la segunda se observó movilización entre las características de una misma etapa en la escritura.

En la prueba inicial se encontró que el 100% de la población estudiada equivalente a 259 sujetos, los cuales se ubicaron en las etapas de la siguiente manera: 92 que corresponden al 35.52% pertenecientes a la etapa de Representaciones Presilábicas, 56 igual al 21.62% en la etapa de Representaciones Silábicas, 24 similar al 9.27% en la etapa de Representaciones Silábico Alfabéticas y 87 que representa al 33.59% situados en la etapa de Hipótesis Alfabética.

A diferencia en la prueba final, se halló que el 100% de la población estudiada correspondiente a 235 sujetos, 45 de estos son semejantes al 19% que se localizaron en la etapa

de Representaciones Presilábicas, 34 que aluden al 14% en la etapa de Representaciones Silábicas, 18 similar al 8% en la etapa de Representaciones Silábicas Alfabéticas y 138 que es proporcional al 59% en la etapa de Hipótesis Alfabética.

Gráfica 1. Prueba diagnóstica inicial y final.



Gráfica 1. Datos comparativos de la prueba diagnóstica inicial y final. (2020). Fuente propia.

La gráfica anterior, muestra una tendencia ascendente de los sujetos entre cada nivel escritural, ya que tiene un crecimiento notorio hacia la adquisición del código convencional, por ello, en la prueba inicial el 35,52% de los sujetos se encontró en la etapa de Representaciones Presilábicas, donde hacían un gran esfuerzo por representar sus ideas empleando algunas letras sin control de cantidad o mediante dibujos, en cuanto a la prueba final se encontró que el 59% se movilizó hacia la Hipótesis Alfabética, siendo esta la cifra más representativa y el último nivel escritural en el cual el niño descubre que la relación que se establece entre grafía y fonema corresponde a un sistema fonético y no silábico, comprendiendo que se necesita una letra para representar cada sonido y es así como sus falencias ya son direccionadas hacia el sistema ortográfico.

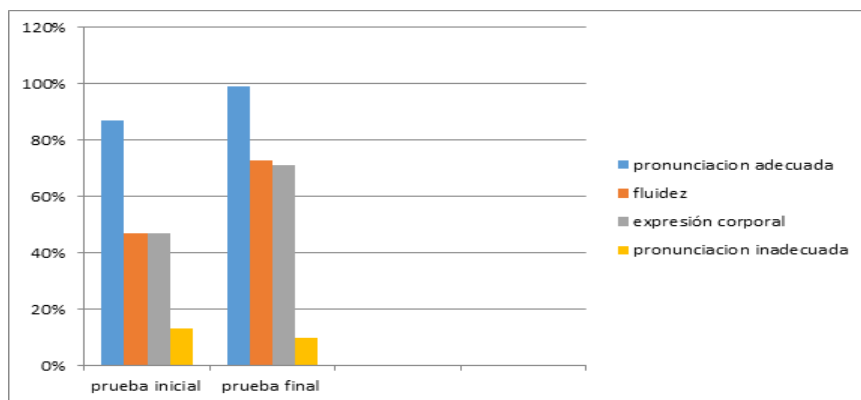
Por lo tanto, el aprendizaje de la escritura es un proceso arduo, en el cual los infantes se diferencian por sus diversos ritmos de aprendizaje lo que les permite desenvolverse en ritmos paulatinos y rápidos, dependiendo en gran manera del acompañamiento del docente, su disposición y del ambiente que se crea para que el niño se sienta motivado a escribir a partir de experiencias significativas sus propias ideas.

Por otro lado, se hace alusión a los resultados de la oralidad para los cuales, en la prueba inicial, 53 estudiantes se encontraron en la etapa oral lingüística. Del 100% que equivalen a 53 estudiantes, el 87% presentó una pronunciación adecuada, mientras que el 13% presentó una pronunciación inadecuada; el 47% son fluidos al hablar, y el 47% acompaña su discurso con expresión corporal.

La prueba final arrojó la siguiente información, 51 estudiantes se encuentran en la etapa oral lingüística. Del 100% de los estudiantes, el 88% presentó una pronunciación adecuada, mientras el 12% presentó una pronunciación inadecuada; el 73% son fluidos al hablar y el 71% acompaña su discurso con expresión corporal.

La siguiente gráfica da cuenta de las características percibidas dentro de la etapa oral lingüística.

Gráfica 2. Características en la prueba inicial y final.



Gráfica 2. Datos comparativos de la prueba diagnóstica inicial y final en cuanto a las características. (2020). Fuente propia.

Como se puede observar en la gráfica anterior, en cuanto a la pronunciación adecuada, un 87% de los sujetos articulaban las palabras y emitían bien el sonido de estas, en la prueba final este porcentaje incrementó al 88%, esto quiere decir que aunque los datos demuestran un avance mínimo, se consideró importante seguir trabajando en fortalecer esta característica, ya que los pequeños al ir perfeccionando la forma en la que pronunciaban o emitían las palabras lograron una mejor comprensión de estas. En cuanto a la fluidez, al inicio se encontró que el 47% de los estudiantes hablaban o expresaban sus ideas sin realizar pausas y tartamudeos, este porcentaje aumentó a un 73% debido a las actividades empleadas en el aula de clase, las cuales ayudaron a que el niño constantemente realizará el ejercicio de hablar y crear sus discursos, lo cual permitió una mejora en el uso de esta característica, evitando silencios innecesarios o que los chicos repitieran en diferentes ocasiones la misma sílaba o palabra.

Por último, se encuentra la expresión corporal, donde al inicio solo un 47% acompañaba su discurso con movimientos y gestos corporales, al finalizar este porcentaje se amplió a un 71% donde los sujetos no solo realizaban movimientos y gestos, sino que también se les hizo fácil

demostrar emociones, este avance se dio gracias a que los sujetos en las diferentes intervenciones pudieron describir frente a sus pares, permitiéndoles un mejor desenvolvimiento delante de sus compañeros y docentes.

Avance de una etapa a otra

En esta subcategoría, teniendo en cuenta los resultados de la prueba inicial, se analizó que el 9.27% de los sujetos hacían mención a la etapa de Representaciones Silábicas Alfabéticas ya que se encontraban en proceso para dar cuenta de todas las letras que conformaban las palabras, aun así, otros le otorgaron valor sonoro individual a algunas vocales y consonantes por lo cual no se tenían en cuenta ciertas sílabas, en este sentido varios estudiantes reflejaron dificultades en la conformación de las palabras y otros se encontraron reflexionando acerca de las letras necesarias para escribir donde se observó omisión de la consonante “H”.

Es así como Ferreiro y Teberosky (1979) manifiestan que:

El acento está puesto en el análisis auditivo para poder llegar a aislar los sonidos y establecer las correspondencias (grafema-fonema) (es decir letras-sonidos), dos cuestiones se plantean como previas: a) que la pronunciación sea correcta para evitar confusiones entre fonemas, y b) que las grafías de forma próxima se presenten separadamente, para evitar confusiones visuales entre grafías (p. 18).

En sintonía con Ferreiro y Teberosky es fundamental que los estudiantes establezcan relación con cada letra del alfabeto y su respectivo sonido, de esta manera cuando se estén enfrentando al proceso de producción escrita, ellos evocarán sus grafías disminuyendo la omisión de fonemas, lo cual facilita el desarrollo de la escritura acercándose poco a poco al código convencional.

Por lo expuesto con antelación se plantea el caso del sujeto 12 del grupo C del Colegio Santa Bertilla Boscardín, donde se comparan dos ejercicios pertenecientes a la prueba diagnóstica inicial y final en los cuales se muestra transición de una etapa a otra.

En la prueba diagnóstica inicial representó en su escrito “destinari ”en lugar de (destinatario) en la que hizo omisión mixta (vocal y consonante), además realizó aumento de consonante y vocal así, “chaoho” por (chao). También realizó omisión de la letra H escribiendo “ola” refiriéndose a (hola) aunque en este caso la falta de esta letra obedece a una regla gramatical y no a la escasa identificación de valor sonoro. En la prueba diagnóstica final se observó que en la producción textual ya no se presentaron las falencias anteriores y se avanzó hacia la etapa de la escritura de Hipótesis Alfabética, donde el sujeto presentó dificultad ortográfica, representando “valla” por decir (vaya). Es así como se hace el acercamiento a la semejanza entre el valor sonoro y la grafía.

A continuación, se observan dos imágenes, en las que se refleja una estructura descendente, lado izquierdo la prueba diagnóstica inicial donde se utilizó diversos colores para hacer más llamativo su escrito acompañándolo de dos ilustraciones que son coherentes con lo plasmado en el papel y en el lado derecho la prueba diagnóstica final, allí se contempló como el dibujo tomó fuerza ya que utilizó gran parte de la hoja para representarlo, haciendo uso de un vocabulario más amplio. Evidenciable en las siguientes producciones.

Imagen 1 y 2. Producción textual de una carta.

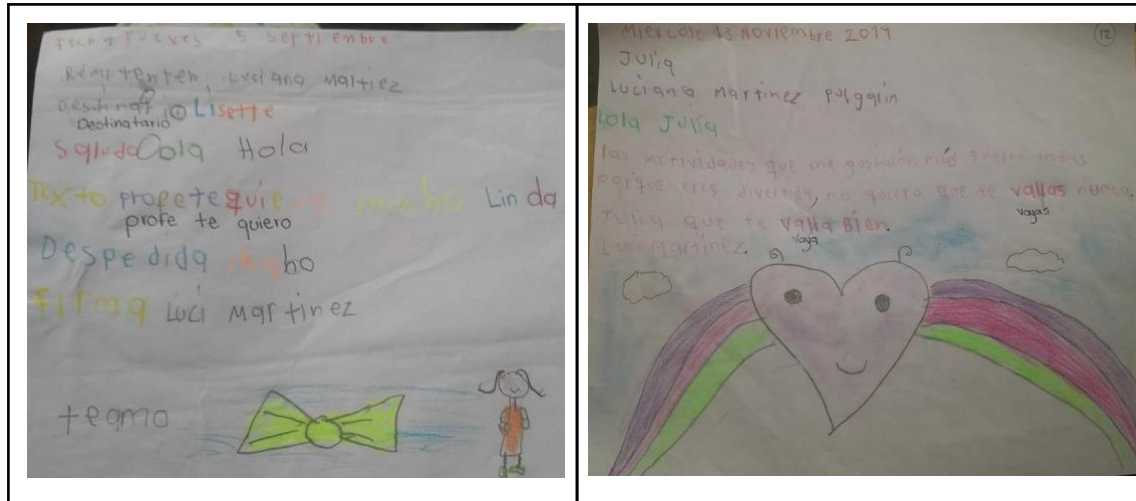


Imagen 1 y 2. Producción textual informativa, llamada: ¡Y para quién es esta carta! Sujeto 12, grupo C. Prueba inicial (5/09/2019). Prueba final (15/11/2019).

De lo antes descrito, se concluye que el sujeto apoyaba su producción escrita con el acompañamiento docente, en el cual utilizó la pronunciación y vocalización pausada y clara, haciendo énfasis en la separación de sílabas, empleando diversos movimientos corporales, entre ellos palmas y zapateo para la marcación silábica. Adicionalmente, se pudo percibir que ciertas palabras no se escribían a cabalidad por lo que en el momento de pronunciarlas de forma individual lo hacían incorrectamente, ya que se orientaban por la forma como les sonaba, como lo sucedido con la palabra “des-ti-na-rio” la cual escribió y pronunció con certeza para referirse a (des-ti-na-ta-rio).

Del mismo modo, se contempló que el avance de etapa fue debido al aprendizaje de las rimas, dado que en estas se evidenciaba la búsqueda de sonidos y letras, mostrando en sí la veracidad de las palabras que se querían transmitir. La reflexión de la propia lengua les proporcionó el camino hacia el empoderamiento de la conciencia fonológica a través de equivalencias entre fonemas y grafemas, es decir, por las unidades sonoras y su representación

gráfica llegando a formar palabras, luego frases y por último textos, reflejando el avance de una riqueza léxica, silábica y fonética

Movilización en una misma etapa

En esta subcategoría se hace alusión al proceso de escritura y oralidad donde los estudiantes permanecieron en la misma etapa, pero lograron transitar en las características que sustenta el nivel en que se encontraban.

Inicialmente, en cuanto a la escritura en la prueba final se encontró que un 19 % perteneciente a 45 estudiantes que se mantuvieron en la etapa de Representaciones Presilábicas, es aquí, donde el niño aún no tiene la competencia escritural y por ello, van empleando diferentes grafías y representaciones, teniendo siempre claro el significado de las palabras que escriben. Es por esto que, se debe tener en cuenta que para obtener la escritura convencional es necesario que el niño obtenga más experiencia en la representación de grafías, para que esta lo conlleve cada vez más a perfeccionar y a adquirir el código escrito, considerando que este proceso puede variar acorde a sus experiencias y su contexto.

Como es el caso del sujeto 1 del grupo D del Centro Educativo Sagrado niño, donde se verifica el avance que tuvo en el mismo nivel durante la escritura inicial y las representaciones finales dentro del nivel Representaciones Presilábicas. A continuación, se muestra las ilustraciones.

Imagen 3 y 4. Prueba diagnóstica inicial y final.

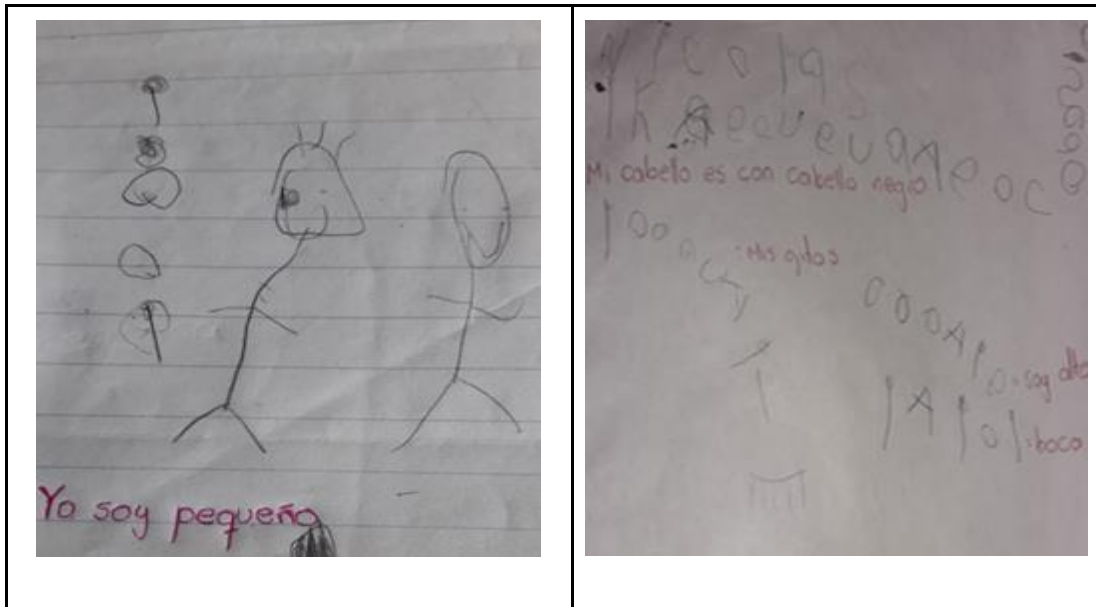


Imagen 3 y 4. Se muestra la producción escritural en cuanto a la descripción de personas. Sujeto 1 del grupo D (2019).

Se puede evidenciar, que en la prueba inicial el sujeto 1 del grupo D, se encontraba en las Representaciones del nivel Presilábico, ya que, al inicio, el niño en sus producciones textuales realizó trazos similares al dibujo cuando se le pidió que representara de forma escrita, mientras que, en la prueba final (imagen 4) plasmó producciones con distintas grafías utilizadas en el mismo orden y variando la cantidad en diferentes escrituras.

Retomando la información anterior, se hace posible contemplar que los estudiantes pueden movilizarse dentro de un mismo nivel avanzando en sus diferentes características, en palabras de Nemirovsky (1999), para avanzar

Es necesario que las situaciones didácticas lo propicien, y de eso se trata: de contribuir, desde la institución escolar, también al aprendizaje del sistema de escritura a través de la producción e interpretación de textos. Ahora bien, los niveles reseñados no necesariamente guardan relación con la edad cronológica, es decir, puede haber sujetos más pequeños que presenten escrituras mucho más

evolucionadas desde el punto de vista del sistema de escritura, que las que producen algunos sujetos de mayor edad, pues la evolución está determinada por las oportunidades que los niños tienen de interactuar con la escritura y con usuarios de la escritura convencional en situaciones en que analicen, reflexionen, contrasten, verifiquen y cuestionen sus propios puntos de vista (p.23).

De lo anterior se puede inferir, que el tránsito entre las características del mismo nivel escritural, surge debido a las actividades enfocadas a la construcción de conocimientos relacionados con la adquisición del código escrito, en la cual cada niño demuestra un desempeño particular de acuerdo a sus experiencias y por lo tanto no es una característica estándar aplicable a todos los niños en un momento determinado, así como lo dice Nemirovsky (1999), se debe reflexionar en torno a la individualidad del proceso, ya que este no está condicionado por la edad, y a partir de ello se pudo observar que los estudiantes que estuvieron en la prueba inicial en la etapa de Representaciones Presilábicas se mantuvieron allí, pese a enfrentar las mismas experiencias que los otros que sí avanzaron a otra etapa, transitando de forma diferente por las características que la comprenden; donde se les permitió realizar sus propias producciones textuales, teniendo al docente como un guía que le ayudó a reflexionar, implementando cuestionamientos recíprocos enfocados en la resolución de problemas que aparecían a lo largo del aprendizaje escritural, por ejemplo, aprender a diferenciar el dibujo de la escritura, ir creando conciencia fonológica y a su vez el reconocimiento de las letras necesarias para construir textos.

Por otro lado, se trae a colación la movilización que tuvo el proceso de oralidad dentro de una misma etapa. Para esto se menciona que, durante las pruebas realizadas, los estudiantes se encontraron en la etapa oral lingüística, tomando esta como una categoría a desarrollar, de las

cuales desprenden las siguientes características, tomadas en cuenta como subcategorías: expresión corporal, fluidez y pronunciación.

Etapas oral lingüística

Para definir la etapa oral lingüística, se toma como referencia a Díaz (2009) quien define, que, “el niño/a dispone ya de un lenguaje bastante comprensible que irá ampliándose paulatinamente. Diferencia los fonemas, (...) asocia palabras oídas con objetos que le rodean, inventa palabras nuevas cuando tiene dificultad para articular una en concreto” (p.4).

Así mismo, se tiene que, al inicio de la implementación del proyecto, se identificó que los estudiantes en su totalidad se encontraban en la etapa oral lingüística, ya que su lenguaje era amplio, eran capaces de construir frases y empleaban la oralidad para comunicarse con una intención definida, también se notó que al momento de describir sus descripciones eran breves y poco detalladas, sin embargo, a medida que el proyecto se fue desarrollando, los alumnos cada vez incluían nuevas palabras en sus descripciones, mejoraban su pronunciación, detallaban más el objeto a describir, agregaban adjetivos calificativos, formaban frases para expresar y responder de una manera más coherente a ciertas preguntas, producían ideas más rápidamente y las expresaban ante el grupo e individualmente de una forma más fluida; en consecuencia, en la prueba final se logra apreciar el avance significativo que tuvieron los alumnos, los cuales, aunque permanecieron en la etapa lingüística, propia de su edad, la enriquecieron incluyendo características como la fluidez, pronunciación adecuada y expresión corporal, las cuales hacen parte de la etapa oral lingüística.

Como evidencia de lo anterior, se tiene que en la prueba inicial, al sujeto 4 de transición A, perteneciente al Colegio Parroquial Nuestra Señora del Buen Consejo, le correspondió

describir un animal, en este caso fue el loro, su descripción es la siguiente: “es un animal que vive en los árboles y es verde y empieza por L y vuela”; posteriormente, en la prueba final, a este mismo sujeto, le correspondió describir el león, frente al cual expresa: “Es grande y vive en la selva, tiene ojos cafés, es amarillo y naranja, tiene orejas, tiene ojos cafés, tiene una gran nariz negra”.

Se evidencia como en la prueba inicial, esté sujeto, a pesar de encontrarse en la etapa oral lingüística, su lenguaje no era extenso, este se disponía sólo a mencionar cómo era el animal de manera concreta, sin dar muchos detalles, limitando sus respuestas; mientras que en la prueba final, el estudiante aumentó su vocabulario, ya que, no solo habló de cómo es este, sino que también hizo alusión y expresó que tiene el animal, es decir, se dispuso a manifestar más detalles, realizando una observación minuciosa de la imagen antes de realizar la descripción, mencionando adjetivos calificativos como grande, cafés, amarillo, naranja, etc., articulando palabras en frases.

Teniendo en cuenta los cambios que se obtuvieron desde el inicio de la prueba inicial hasta ejecutar la prueba final, se puede decir que las intervenciones realizadas durante su proceso escolar, ayudaron a que el estudiante se desarrollara de forma positiva, creando seguridad al hablar, expresando con más firmeza lo que piensa y siendo más observador, ya que al estudiante tomarse el tiempo de pensar y luego hablar, hace que sus ideas sean más claras y coherentes, es importante aludir a que este tipo de actividades influyeron en el enriquecimiento de la etapa oral de los estudiantes como se evidencia en el ejemplo enunciado anteriormente, además de que se logró que los estudiantes se divirtieran mientras obtenían un mejor desarrollo del lenguaje.

Seguidamente se empezará a dar paso a las tres características que conforman la etapa lingüística, estas tomadas en cuenta como subcategorías.

Expresión corporal

Como bien se menciona inicialmente, la etapa lingüística, en este caso, es evaluada mediante algunas características, una de ellas la expresión corporal, tomada en dicho proyecto como subcategoría de esta etapa; sobre la expresión corporal Blanco (2009) afirma que, “es un medio que a través de códigos del cuerpo y de movimiento se comunica con el entorno, con los otros y consigo mismo” (p.1).

En cuanto a la expresión corporal, los estudiantes se disponían a estar cómodos durante la prueba inicial y final, ya sea sentados o de pie y al realizar una descripción sus movimientos corporales se relacionaban con lo que comentaban, algunos sujetos perdieron la paciencia al describir y acudieron a señalar en la ruleta los aspectos físicos del animal, o sino realizaban gestos con su cuerpo haciendo énfasis en las características que querían aludir. La expresión corporal es un aspecto que ayudó a que los sujetos durante todas las intervenciones, tuvieran una descripción asertiva, puesto que lograron establecer relación con lo que pensaban y querían expresar, siendo claros y precisos. Es importante resaltar que una persona se puede comunicar de muchas formas y el habla es una de las que más se utiliza, está acompañada de una buena postura y unos movimientos adecuados, permite que lo que se quiere transmitir se haga de forma efectiva, que los estudiantes tomen conciencia de su propio cuerpo y que les sea más fácil comunicar sus pensamientos y emociones.

Fundamentando lo anterior, se muestra que, en la prueba final, el sujeto 8 de transición A, del Colegio Parroquial Nuestra Señora del Buen Consejo, realizó la siguiente descripción: (se escribe (...)) para representar las pausas que hace dicho sujeto durante su descripción oral), “Es

rasposo, eeee (...) tiene colorrrrrrrr (...) café, tiene pies (...) duerme por la noche, tiene dos pies, dos alas, orejas, boca, naricita chiquita y orejas”.

Simultánea a la descripción, la estudiante acompañó esta con movimientos y gestos corporales, ya que realizó señales con sus manos, por ejemplo, cuando expresó que tenía una “naricita chiquita”, se tocó la nariz, haciendo referencia a esta parte del cuerpo; pasó exactamente lo mismo cuando nombró que el animal tiene orejas y se toca las suyas; cuando mencionó que “tiene dos alas”, realizó un movimiento con sus brazos abiertos simulando las alas del animal y al decir que “tiene pies” se puso el dedo índice en la mejilla mientras realiza las pausas, dando a entender que se encuentra pensando y observando los detalles antes de describir y procedió a señalar sus pies con el mismo dedo.

El sujeto en mención, utilizó estos gestos y movimientos corporales para señalar las diferentes partes del cuerpo que quería comentar, lo realizó con la intención de que quien lo estuviera escuchando, pudiera entender lo que estaba expresando, de ahí, la importancia de estos gestos o expresiones corporales, las cuales ayudan a potencializar la habilidad comunicativa oral.

Así mismo, la expresión corporal se manifestó en la demostración de sus sentimientos frente a las demás personas o situaciones, es decir, cuando se enfrentaban a una tarea o realizaron la producción textual descriptiva, se pudo notar con el movimiento corporal y los gestos que el estudiante si quería participar, si se encontraba feliz, molesto, si le gustaba la actividad, o si realmente no era de su agrado. Conocer su propio cuerpo ayudó a que los estudiantes emplearán en la escuela y en su diario vivir un discurso claro, enriquecedor y lleno de diferentes movimientos que no solo ayudaron en el lenguaje, sino que también tienen un papel fundamental en distintos ámbitos como lo son el motor y el afectivo, por ejemplo, en lo afectivo, los pequeños

aprendieron a reflejar emociones y a ser conscientes de sus sentimientos, a darle forma mediante estas técnicas de transmisión como lo son gestos, movimientos u otras expresiones corporales. En cuanto a la motricidad, cada movimiento ayuda a que el niño refuerce futuras habilidades como por ejemplo escribir, saltar o correr; también ayuda a que el estudiante tome conciencia de su propio cuerpo, de su esquema y de las posibilidades expresivas y comunicativas que el cuerpo le proporciona, por ello, la relevancia de implementar o fomentar en los niños actividades que les permita una libre expresión corporal.

Fluidez

Por otra parte, tomando la fluidez como subcategoría, se encuentra que, Fillmore (como se citó en Horche y Marco, 2008) afirma que: “la fluidez es la habilidad de llenar el tiempo con habla y que una persona que es fluida en este sentido no tiene que pararse muchas veces a pensar qué es lo siguiente que quiere decir o cómo decirlo” (p.371).

Con relación a esta habilidad, durante la prueba inicial, se identificó que el 47% de los sujetos, pese, a que en su vocabulario diario hablaban y se expresaban con claridad, cuando se les asignaba describir algo en concreto, la mayoría de estos se mostraban tímidos, presentando diferentes características como pausas, tartamudeos y uso excesivo de muletillas, lo que impedía que la descripción e ideas de los sujetos fueran claras, se consideró que esto se debía a que los estudiantes no estaban acostumbrados a realizar este tipo de actividades que fortaleciera su pensamiento y su lenguaje oral de forma intencionada. En la prueba final en cambio, se observó que el 73 % de los sujetos, al momento de describir, se sintieron más cómodos de expresar lo que pensaban, se demostró porque los alumnos brindaron descripciones en las que hablaban con seguridad, claridad, mencionando una idea tras otra o dependiendo del caso, si tardaban era por

periodos muy cortos entre cada idea, evidenciándose así un mejor desenvolvimiento en su producción de ideas verbalmente.

Para dar veracidad a lo anterior, se presenta de forma literal el ejemplo de producción textual llevado a cabo por el sujeto 11 del grado transición A, del Colegio Parroquial Nuestra Señora del Buen Consejo, en cuyo discurso se escriben puntos suspensivos (...) para representar las pausas que hace dicho sujeto durante su descripción oral, de modo tal, que en la prueba inicial el sujeto describió el pulpo, mencionando lo siguiente: “ellos viven (...) e (...) e (...) en el agua (...) ellos ellos ti tienen cuatro patassss ellllll ele el el el los pulpos bien en el agua, tienen cuatro patas y un un y que ellos se divierten en el agua”, mientras que en la prueba final para describir una abeja dijo “Es pequeño, tiene alas, tiene cuatro patas y (...) tiene ojos muy grandes, él vive en una colmena y ellos comen miel”.

Es notorio el avance que tiene el sujeto desde la prueba inicial hasta la final, donde en la primera es evidente el exceso de pausas, tartamudeos y muletillas, mientras que, en la prueba final, el sujeto se desenvuelve de manera clara y fluida.

La fluidez es una característica a tener en cuenta en el momento de comunicarse oralmente con las demás personas, debido a que esta ayuda a que el mensaje transmitido logre completarse y ser entendido, puesto que la información se procesa y se comprende adecuadamente.

Ahora bien, la fluidez es una habilidad que no se desarrolla en los niños de forma inmediata, sino que se va manifestando poco a poco, he aquí donde las estrategias empleadas en el aula de clase jugaron un papel fundamental, puesto que al elaborar continuamente el ejercicio de describir ya fuera objetos, animales, situaciones, paisajes o sentimientos, influyó y reforzó las

habilidades lingüísticas de los niños, permitiéndoles comprender e interpretar más rápido los mensajes que querían transmitir, logrando que los estudiantes llenaran esos espacios con palabras y no con silencios o tartamudeos y que al hablar tuvieran las respuestas de inmediato y las expresaran sin perder el hilo de la conversación.

La falta de estimulación es en su mayoría, el factor principal por el cual los pequeños no adquieren una fluidez en su discurso, por eso estas estrategias fueron una forma de alentar el habla de los estudiantes con el objetivo de reforzar esta habilidad, enriqueciendo y mejorando su lenguaje oral; otro factor que influyó en la fluidez fue la dificultad del tema que debían describir o hablar, por eso se debían emplear primeramente temas que fueran de interés en el estudiante o que este conocieran, y después ir incluyendo temas que tuvieran un nivel de dificultad más alto, así se incitó y ayudó al estudiante a mejorar la fluidez de su discurso. Es importante resaltar que durante el desarrollo de las estrategias las docentes indagaban ¿Quieres decir algo más?, ¿Sabes algo más de este animal? entre otras preguntas, con la intención de motivar a los estudiantes a crear un discurso más largo, completo y fluido.

Pronunciación

Como última de las subcategorías tenidas en cuenta en la etapa lingüística, está la pronunciación, que para Iruela (2007):

Es el soporte de la transmisión de la información oral y, por tanto, el elemento que condiciona la inteligibilidad del mensaje. La pronunciación transmite el mensaje oral, de forma que puede facilitar o dificultar al oyente el reconocimiento de las palabras. Por tanto, la importancia comunicativa de la pronunciación reside en que otorga inteligibilidad al texto oral del que forma parte (p.3).

En un principio, en la pronunciación se pudo evidenciar que algunos la empleaban de una manera inadecuada, ya que estos al transmitir sus ideas de forma oral lo hacían omitiendo letras o vocales, pero, al final se pudo identificar que ya habían disminuido estos errores o ya no presentaban esas falencias, puesto que, se considera que esta es un elemento esencial a la hora de emplear la oralidad para poder comunicar adecuadamente las ideas, permitiendo así una comprensión más clara y eficaz de esto.

Como evidencia se tiene que, en la prueba inicial, aplicada al sujeto 6 de transición C, perteneciente al Colegio Sagrado Niño, este realizó la descripción sobre el elefante, mencionando que: “tiene una trompa (...) y patas (...) olejas, (...)”. Y en la prueba final, este sujeto en su descripción, esta vez sobre el caballo mencionó “Es, es, es un caballo, que, que que (...) come césped y vive en la granja”.

Se puede observar cómo el sujeto al principio empleó una pronunciación inadecuada en la palabra oreja, cambiando la consonante “r” por “l” y presentó reiterativas pausas al momento de mencionar sus ideas, expresando así incomodidad al hablar, además, se pudo evidenciar como al momento de decir ciertas palabras lo hizo de una manera simplificada haciendo omisión de la consonante de dicha palabra como en el caso de “trompa” que pronunció “tompa”, causando que la pronunciación de esta no sea la adecuada, sin embargo, en la prueba final se reflejó como al realizar la descripción lo hizo con una pronunciación correcta, mostrando más seguridad al hablar y pronunciando adecuadamente palabras que incluyen la misma consonante que inicialmente se le dificultaba articular.

Este tipo de obstáculos se presentaron cuando el sujeto omitió o recortó algunas palabras, ya que era para facilitar su articulación, pronunciarlas más rápido y en ocasiones no conocían el

sonido de las letras y hablaban de cómo creían que se pronunciaba, presentando así errores de sustitución donde los niños cambiaban ciertos fonemas y consonantes por otras y pensaban que lo que estaban diciendo era de la manera correcta, cuando en verdad no lo era, como se evidencia en este caso, cuando el sujeto dice “olejas” en vez de “orejas” haciendo sustitución de la letra “r” por la “l”. Esta dificultad se fue mejorando con el transcurso del tiempo, puesto que los estudiantes al conocer mejor las letras, su sonido y al escuchar hablar a sus compañeros o docente, pudieron tomar eso como referente para realizar una buena dicción. Además, el hecho de implementar estrategias cuya finalidad era la oralidad, les permitió a los niños ir avanzando en su producción de ideas de una manera consciente al saber qué era lo que querían decir y cuáles palabras iban a implementar, creando así en ellos una conciencia fonológica siendo capaces de analizar si lo que iban a decir era de la manera adecuada, corriendo así dichos errores de omisión y sustitución de palabras, permitiéndoles una pronunciación apropiada.

Ahora bien, la oralidad es vista como una habilidad comunicativa que se va fortaleciendo a medida que el sujeto crece y convive en su entorno, es por ello, que en la enseñanza de esta, no se debe dejar a la deriva aspectos como la pronunciación, ya que, cuando el niño menciona una palabra de forma inadecuada y se deja pasar por alto por ser muy pequeño considerando que luego lo aprenderá, no se está haciendo un apoyo y mediación oportuna y es aquí donde el niño comienza a presentar falencias en el uso de la conciencia fonológica cuyas repercusiones afectarán el lenguaje en el contexto escrito, dada su interrelación en el desarrollo lingüístico.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante que a los estudiantes desde temprana edad se les enseñe y concienticen la importancia de pronunciar bien las palabras, puesto que hizo parte esencial del desarrollo de los procesos comunicativos de toda persona, asimismo es fundamental el papel del educador o figura significativa que acompañe el proceso de los niños, el cual a través

del ejemplo, la repetición conjunta y la pronunciación adecuada de las palabras favorece la consciencia del niño sobre lo que está diciendo, para que pueda corregirlo, sea interiorizado posteriormente y lo reconozca de forma autónoma.

Mediación Pedagógica

Al analizar la información de los micro proyectos, se identificó la mediación pedagógica como puente para promover en el contexto educativo la construcción del aprendizaje en los estudiantes, dado que, el acompañamiento docente durante las intervenciones posibilitó la construcción de conocimientos, teniendo en cuenta que, el docente fue un promotor de la escritura y mediador entre sus alumnos y el conocimiento, además es quien debe comprender que sus estudiantes tienen ritmos y procesos distintos. Como parte esencial de la mediación pedagógica se halló la subcategoría que permitió transformar el pensamiento de los niños en cuanto a la escritura, de un pensamiento y una actitud negativa a una positiva, debido a que los niños creían no saber hacerlo y las estrategias implementadas por las docentes titulares impedían la creación de ideas y el aprendizaje de la escritura de manera espontánea a partir de situaciones reales.

Al guiar los procesos de la escritura relacionados con la adquisición del código escrito fue necesario implementar la mediación para transformar el pensamiento a través de estrategias con las que se construyeron un aprendizaje significativo y se ampliaron sus conocimientos, estas mediadas por preguntas y respuestas que permitieron un diálogo constante al momento de confrontar a los niños después de escribir y pedirles dar cuenta del significado de sus propias grafías, causando en ellos una movilización de conocimientos que posibilitó que comprendieran el código escrito paulatinamente al irse centrando en puntos específicos para mejorar habilidades

tales como la agilidad al momento de pensar, la creatividad, la imaginación y mayor fluidez a la hora de escribir, reflejándose esto en una mejor estructuración y producción de las ideas.

Una de las habilidades comunicativas que facilitó los procesos de escritura fue la oralidad, ya que los niños, debían expresar sus ideas de manera verbal, para luego plasmarlas de manera escrita, invitándolos primero a tener claro su pensamiento y posteriormente representarlo por medio de sus grafías. Además, al ser orientados constantemente por las docentes a pronunciar las palabras, haciendo énfasis en los sonidos posibilitó que los niños comenzarán a desarrollar su conciencia fonológica comprendiendo los fonemas que conformaban las palabras.

En concordancia a lo anterior, la manera en la que el niño interactuó con el docente hizo que el conocimiento de la escritura se transformara en un aprendizaje significativo. Este proceso se realizó de la forma como lo describen Gallego y Muñoz (2020, p. 114) llamándolo

(...)modelo de colaboración y cooperación, donde se propone la escritura a partir de los saberes previos que cada niño trae, los cuales se van transformado a través de un diálogo y proceso de confrontación, para que el estudiante pueda alcanzar autonomía en su proceso de aprendizaje, con un uso adecuado del lenguaje en diferentes contextos y situaciones, accediendo a la escritura convencional de manera progresiva.

A medida que, las docentes en formación realizaron preguntas constantes que permitieron al niño reflexionar en lo que estaba escribiendo, la manera en que lo hacía y las fortalezas que tenía, él mismo tomó consciencia de la importancia de cada fonema en las palabras y su significado, al igual que el mensaje que quería transmitir, después de que el docente ofreció un modelo desde su escritura convencional y lo motivó a intentarlo de nuevo.

Un ejemplo que resalta la mediación pedagógica está centrado en dar cuenta de una estructura para la creación de un texto, en este caso el informativo que comprende fecha, remitente, destinatario, saludo, mensaje, despedida y firma, donde fue necesario que a través de la interacción y lectura del portador de texto los niños identificaran su estructura para que pudieran llevar a cabo procesos escriturales; en consecuencia, vale la pena aportar el caso del sujeto 9, del grupo Primero C, del Colegio Santa Bertilla Boscardín, quien realizó su escrito de la siguiente manera: lado izquierdo producción textual y lado derecho significado atribuido.

“Juese 7 2019” - Fecha: (Jueves 7 de 2019)

“sara Jimenez” - Remitente: (Sara Jiménez)

“noPeorRd” - Destinatario: (Don Pedro)

“Mano abierta” representando gráficamente el saludo - Saludo: (Hola)

“que sebañene duduroduja” -Mensaje: (Que se bañe en burbujas para que se mejore)

“Mano abierta” utiliza la misma gráfica del saludo - Despedida:(Chao)

“sara Jimenez”- Firma: (Sara Jiménez)

Teniendo presente su producción se procedió a dar mediación con el sujeto 9 del grupo C, de la siguiente manera:

Investigador: ¿Qué estás escribiendo?

Sujeto 9: “Una carta”

Investigador: ¿Qué fecha tiene tu carta?

Sujeto 9: “La de hoy”

Investigador: ¿Qué día es hoy?

Sujeto 9: “Jueves 7”

Investigador: ¿Quién es el remitente de tu carta?

Sujeto 9: “Para don Pedro”

Investigador: ¿Quién es el destinatario de la carta?

Sujeto 9: “Yo”

Investigador: ¿Cuál es tu nombre?

Sujeto 9: Sara Jiménez”

Investigador: ¿Ya escribiste el saludo”

Sujeto 9: “Sí”

Investigador: ¿Qué escribiste?

Sujeto 9: “saludo hola”

Investigador: ¿Qué mensaje de recomendación le escribiste a don Pedro?

Sujeto 9: “Que se bañe en burbujas para que se mejore”

Investigador: ¿Te despediste de don Pedro?

Sujeto 9: “Sí”

Investigador: ¿Qué escribiste de despedida?

Sujeto 9: “Despedida chao”

Investigador: ¿Tú firmaste la carta?

Sujeto 9: “Sí”

Investigador: ¿Cómo?

Sujeto 9: “Con mi nombre”

Investigador: ¿Cuál es tu nombre?

Sujeto 9: “Sara Jiménez”

Es necesario hacer claridad que el sujeto en mención no escribió de manera convencional el saludo y la despedida, sin embargo, en la confrontación expresó de manera verbal que el dibujo de la mano abierta era “Saludo hola” y “Despedida chao” por lo que la docente a cargo se lo escribió al frente de manera convencional, de la misma manera empleó diversos colores para resaltar aspectos que fueron importantes en su carta e hizo una adecuada distribución del espacio de la hoja para separar cada ítem. Tal y como se observa en la siguiente imagen.

Imagen 5. Producción textual de una carta

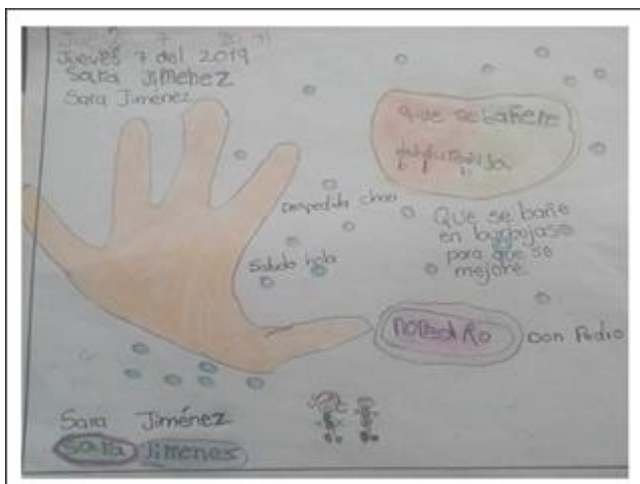


Imagen 5. Producción textual informativa, llamada: ¿Si llegará la carta?. Sujeto 9 del grupo Primero C. (07/11/2019)

De la imagen anterior, se pudo analizar cómo el niño representa “Jueves 7 2019” donde la licenciada en formación le leyó lo que escribió y le pronunció de una manera adecuada este día de la semana y le pidió que lo repitiera, además acompaña dicha acción de la escritura pertinente (Jueves 7 del 2019). Así mismo, en la estructura de la carta, donde corresponde el destinatario escribió “noPedRo” haciendo omisión de la letra “d” donde además no realizó separación de ambas palabras, por lo cual, se le pronunció y se le escribió de manera adecuada (Don Pedro) haciendo que él reflexionara frente a la falta de esta consonante.

También, expresó por medio del mensaje “que sebañene duduroduJa” allí se percibió que no hizo separación en algunas palabras, de la misma forma presentó efecto espejo en la consonante “b” escribiendo la letra “d” en su lugar, donde se le escribió de manera correcta (que se bañe en burbujas) y frente a lo cual este sujeto complemento su idea verbalmente diciendo “para que se mejore”.

Por otro lado, el estudiante representó el dibujo de una mano abierta para decir hola y chao, donde se pudo observar cómo recurrió de nuevo a la imagen sustituyendo la escritura con símbolos alusivos a lo que quiere decir, y por último en el ítem de la firma escribió la última letra de su apellido de forma invertida, donde se le hizo énfasis de manera verbal indicando que la escritura correcta es Jiménez con la letra “z” ubicada de esta manera y se le escribió de forma convencional “Sara Jiménez” para que pudiera establecer comparación entre ambas escrituras como parte de la confrontación y el aprendizaje por imitación que va construyendo, además, se repite haciendo énfasis en la acentuación de su apellido, para mediar también en el desarrollo de su conciencia fonológica y con ello del reconocimiento del acento y marcación de la tilde que debe hacer, ya que es una palabra grave que lleva tilde en la primera “e”.

En la producción escrita mediante la confrontación, se observó cómo la estudiante construye su idea desde una estructura brindada al comienzo de la actividad, proporcionando la información requerida en cada uno de los criterios que constituyen este tipo de texto, es así como su pensamiento fue direccionado y luego pudiera escribir sus ideas en el papel y en dicho momento la docente realizó preguntas para verificar si su intención comunicativa era coherente con lo plasmado, por ello el proceso de confrontación manifestó su esencia al saber ¿qué escribió? y ¿qué quiso escribir? para así brindarle la orientación de la manera adecuada partiendo de su escritura.

En este mismo sentido, se trae a colación un ejemplo del sujeto 5 del grado Transición B, del Colegio Parroquial Nuestra Señora del Buen Consejo que da cuenta del proceso de mediación realizado desde la oralidad para la producción de un texto descriptivo.

Cuando la docente en formación le preguntó ¿cuál es su lugar favorito?, este ofreció la siguiente descripción “Mi lugar favorito es el Mekateadero, allá fue mi cumpleaños, hay parquitos, los lisareros son de coror, de colores rojos, las varillas son azules, los muebles son de todos los colores, las mesas son rojas, hay siempre salgo con mi perita Alaska y ella es de coror blanco y negro y hay un parque”. Con ello, se notó que el sujeto presentó dificultades para pronunciar algunas palabras que incluían las letras /r/ y /l/, como se muestra a continuación: “cumpleaños” (cumpleaños), “lisareros” (lisaderos), “colores” (colores), “azures”(azules), “muebles” (muebles), “perita” (perrita), “Araska” (Alaska), “branco” (blanco). A medida que, la niña expresaba sus ideas se hacían correcciones verbales para que entendiera los fonemas que debía pronunciar de manera adecuada, generando en ella una conciencia fonológica en la evocación de las palabras.

Por lo tanto, el docente en la mediación pedagógica debe asumir el rol de posibilitador, permitiendo que el estudiante se apropie de los temas a través de la creación y terminación de ideas de forma coherente por medio de cuestionamientos que lo direccionen a la reflexión.

Transformación del pensamiento

Dentro del aula de clases, se vivenciaron situaciones que buscaron transformar el pensamiento negativo de los niños, expresando en repetidas ocasiones que no sabían escribir o preguntaban a las licenciadas en formación ¿cómo se escribe?, ¿con cuál letra? e incluso si su escrito estaba correcto, buscando su aprobación; es así como se llevó a cabo el acompañamiento para motivar en los niños el pensamiento positivo de las creaciones individuales, aclarando a los estudiantes que los dibujos también son otras formas gráficas de escribir y plasmar lo que piensan

o saben de algo, ya que este tipo de escritura permite la lectura de imágenes y proporcionan un mensaje a los demás.

Tal y como lo expresa el MEN (s,f) los niños:

En su interacción con el mundo descubren que los adultos utilizan grafías para comunicar algo y empiezan a indagar sobre los textos y su función. Es por ello que la adquisición de la lengua escrita es una construcción de pensamiento y no solo un ejercicio visomotor o de memorización de letras que muchas veces se hace con las planas (p.13).

En relación con lo expuesto por el MEN, es evidente que cuando el sujeto se relaciona con su entorno adquiere un vocabulario el cual está arraigado a su cultura, es así como en una constante práctica, el pensamiento ayuda a la construcción de la escritura. Por ello, no es una actividad mecánica ni memorística, sino que por el contrario es un proceso que implica hacer uso intencionado de las palabras y esto lo lleva a una comunicación comprensible y asertiva

Por ello, se describe el ejemplo en el que la mediación pedagógica impulsó el aprendizaje de manera autónoma. El sujeto 6 del grupo de Transición B del Colegio Santa Bertilla Boscardín, realizaba procesos de transcripción y al invitarle a escribir el texto narrativo se le dificultaba crear ideas propias y pedía ayuda de un rótulo. A continuación, se da cuenta del proceso de acercamiento a la escritura favorecido a través de la mediación.

Imagen 6. Avance de etapa y reconocimiento de moraleja

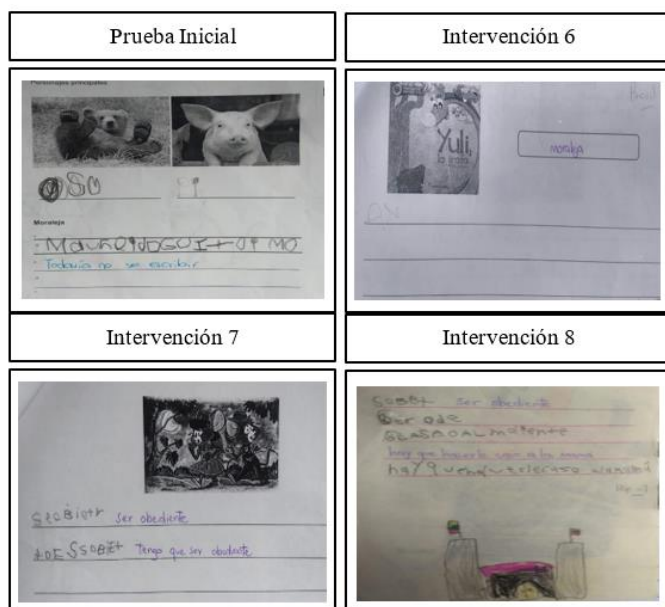


Imagen 6. Avance progresivo de las producciones textuales a partir de la mediación pedagógica. Sujeto 6 del grupo de Transición B (2019).

Inicialmente, al pedirle al sujeto que escribiera la moraleja llamó constantemente a la docente expresando que no sabía escribir y necesitaba tener una muestra, se le indicó que él sí sabía hacerlo, y que pronunciara las palabras para que escuchara su sonido y escribiera de la manera en que él creía que era correcto, así que comenzó a ir al puesto de su compañero para imitar sus grafías. La docente nuevamente le indicó que lo hiciera por él mismo, así que usó en este caso algunas letras de su nombre al escribir, puesto que eran las grafías que tenía memorizadas.

Se siguió acompañando al sujeto en las siguientes intervenciones hasta que comenzó a interesarse por escribir sus propias ideas y en su intento borró lo que escribió inicialmente, en la confrontación se le dio como estrategia una estructura secuencial, unos pasos para que organizara sus ideas y supiera qué quería escribir, diciéndole: “piensa lo que quieres escribir, pronuncia esas

palabras que pensaste, tratando de identificar cada letra y escribelas” y así sucesivamente en diversos momentos. Luego, en la actividad posterior, el sujeto reconoció la moraleja de la fábula y la plasmó, identificando ciertos fonemas y omitiendo algunas letras (intervención 7). En la última hizo el mismo proceso de fonetización haciendo un reconocimiento de las letras y nuevamente se le confrontó mostrándole la escritura convencional de la idea que él expresó, la cual escribe debajo.

En último lugar, se pudo evidenciar que permitirle al niño pensar e indagar, propició que tuviera más alternativas de imaginar y tomar decisiones de manera autónoma, convirtiéndose en un detonante al momento de realizar sus creaciones, donde de manera escrita dio a conocer lo que estaba pensando, de acuerdo a una estructura discursiva específica propuesta en las intervenciones sin tener como condicionante la transcripción o la aprobación por parte de su docente, pues al brindarle al estudiante esta libertad aumentó la posibilidad de transitar poco a poco hacia la escritura convencional para lograr un avance significativo en su proceso.

En este sentido es preciso señalar que el acompañamiento docente es fundamental en el proceso de aprendizaje del código escrito, debe ser permanente y orientar al niño hacia la autonomía para movilizar conocimientos, motivar a los estudiantes, invitar a la reflexión y ayudar a mejorar la comprensión de fonemas en correspondencia con los grafemas, sin embargo, debe ser un proceso constante, donde el estudiante no sólo identifique por sí mismo la escritura correcta de las grafías, sino también otros aspectos como la separación de las palabras, la gramática y la acentuación.

Experiencias detonantes para la producción textual

Durante las actividades llevadas a cabo en los proyectos se implementaron los ejes rectores arte, juego y literatura los cuales fueron de gran importancia como herramientas lúdicas pedagógicas, que facilitaron a los sujetos el proceso de producción textual en el desarrollo de la oralidad o la escritura a medida que se divertían y se relacionaban con su contexto. Estos ejes se articulaban para crear experiencias motivadoras que les permitió producir ideas a partir de sus vivencias.

En este sentido, fueron identificadas tres subcategorías, la primera correspondiente al arte como estrategia vivencial, la segunda el juego como dinamizador de ideas y tercera la literatura para acercar a las diferentes estructuras discursivas, las cuales brindaron suficientes elementos a los niños para producir de una manera más fácil y fluida sus ideas.

El arte como estrategia vivencial para la producción descriptiva

En la ejecución de Situaciones de Aprendizaje Significativo (SAS), el arte se trabajó mediante la elaboración de manualidades donde se les brindaron a los niños diferentes materiales para manipular y construir sus propias creaciones, ya fuera para representar familiares, juguetes preferidos, alimentos, personajes de textos o fechas especiales entre otros, y a partir de allí, describían sus características, facilitando la producción oral y escrita. Tal y como se evidencia en la siguiente imagen

Imagen 7. Descripción de títere.



Imagen 7. Corresponde al sujeto 20 del grupo D del Colegio Sagrado Niño, donde se muestra la producción escrita, en la descripción de un títere. (2019).

El sujeto 20 del grupo D del Colegio Sagrado Niño, a partir de la creación del títere realizó la descripción según la experiencia previa que tuvo en dicha elaboración, describiendo como ejemplo que, es un hombre “Es un ombre”, es un superhéroe “es un superle rue”, tiene chaqueta “tiene chaketa”, tiene cara “tiene cala”, tiene cejas “tiene sejas”, pantalón verde, zapatos, entre otras características evidenciables en el títere. Aquí el niño por medio del arte y con ello, la manipulación de lana, palos de paleta, cartulina, tijeras, pegante y colores elaboró su superhéroe, identificado en él las características que ha plasmado y las traslada a la producción de un texto descriptivo escrito, el cual, si se lee sin observar la creación artística permite hacer una representación mental de lo que se construyó.

Como ejemplo de la producción textual oral se cuenta con el sujeto 8, del grado transición C del Colegio Sagrado Niño, quien manifestó que su héroe favorito era Goku, realizando la siguiente descripción:

“Se llama Goku, pero el nombre verdadero es kakaroto, es un sayayín, puede volar y lanzar una flama, pues como un poder que atraviesa así, como un poder amarillo pero si se sale de la fase le sale color gris o azul; me gusta la fuerza, el carácter que tiene, él triunfa mucho, es como si él me está esperando, porque él estaba en una canción, esa canción me inspiró mucho y cada vez por las noches, estoy pensando en que voy a hacer un gran jugador, porque como yo estoy en clases de fútbol, eso es lo que pienso; es que él, me gusta mucho, pues, como su capacidad, todo eso y si fuera un superhéroe me gustaría ser como él”, todo ello a partir del moldeado de plastilina, de la manipulación libre y espontánea de variados colores que en suma permitieron identificar claramente el personaje creado por el niño, y en el cual se basó su descripción, la cual atiende más a poderes del personaje y características que lo hacen para él representativo que a sus propiedades físicas, como se puede constatar en la siguiente imagen.

Imagen 8. Descripción de mi superhéroe favorito.



Imagen 8. Descripción de mi superhéroe favorito del sujeto 8 del grupo C, Colegio Sagrado Niño. (2019).

En consecuencia, la construcción artística del niño, además de permitirle la descripción, posee elementos del texto argumentativo, ya que el niño justificó con los poderes y características de dicho personaje por qué es su favorito y por qué quiere ser como él, conjugando con el arte una situación de su propia realidad; en este sentido se considera el arte como una actividad dinámica e integradora, con un papel de gran importancia en la educación de los niños, por ello, el MEN (2014) menciona que:

El arte posibilita integrar las experiencias de vida con lo que sucede tanto en el entorno educativo como en los otros espacios en los que transcurre la vida de las niñas y los niños. De esta manera, las experiencias artísticas se convierten en formas orgánicas y vitales de habitar el mundo y contribuyen a evidenciar, por medio de diversas formas de comunicación y expresión, la necesidad simbólica que hace disfrutar la vida, contemplarla, transformarla y llenarla de sentido. (p.13).

Dada la relevancia del arte en los procesos educativos, se implementó para promover la producción de textos orales y escritos basados en la estructura descriptiva, ya que se logró que los estudiantes por medio de este encontrarán otra estrategia para expresar sus propias ideas y por ende, plasmarlas por medio de la escritura y la oralidad según la experiencia generada a través del arte, identificando además, motivación en las descripciones, pues los alumnos se apasionaban por compartir con su entorno como había sido su creación, así como también, se preocupaban por señalar en su representación cada detalle o característica mencionada, logrando obtener un texto con mejores ideas y más contenido.

Es así, como se considera importante incluir el arte dentro de los currículos escolares, como un aliado para la enseñanza, no solo en la educación inicial sino también en la básica primaria, puesto que la manipulación de diferentes materiales como lo fueron la plastilina,

pintura, papeles, brillantina, lana, cartulina, ojos móviles, palos de paleta, pegamento, entre otros, despertaron en los estudiantes sus sentidos, elevaban su imaginación y creatividad, desarrollaron la motricidad fina y ayudó a mejorar la expresión de sus sentimientos, pensamientos e intereses para lograr mejores resultados permitiendo un aprendizaje basado en la experiencia.

El arte fue identificada también como una herramienta del docente para conocer al estudiante, para saber cómo piensa, qué siente, qué vivencias tiene, cuáles son sus habilidades y qué debe fortalecer, cómo ve el mundo de sí mismo, de los demás y de todo lo que lo rodea.

El juego como dinamizador de ideas

Las actividades llevadas a cabo, tuvieron gran acogida ya que estaban mediadas por el juego, el cual fue fundamental para el desarrollo y ejecución de las mismas, causando en ellos mayor motivación al momento de producir sus ideas. Se hizo uso de dinámicas como tingo tingo tango, teléfono roto, el paquete chileno, la pelota preguntona, llegó carta, el ahorcado y alcanza la estrella, vistos estos como instrumentos lúdicos que permitieron el acercamiento al lenguaje escrito y verbal, a partir de la promoción de situaciones de aprendizajes vivenciales.

El Ministerio de Educación Nacional (2014) cita a Vigotsky (1933) quien postula que “El juego va por delante del desarrollo, ya que así los niños y niñas comienzan a adquirir motivación, capacidad y actitudes necesarias para su participación social” (p. 24). De acuerdo con lo antes mencionado, es importante generar ambientes de aprendizaje en el aula de clase por medio de actividades lúdicas, donde se les permita a los estudiantes participar activamente y les dé pie para que tengan una mejor disposición e imaginación al momento de expresar sus pensamientos. En esta misma línea, se trae a colación el aporte de Minerva (2002) quien menciona que “El juego tomado como estrategia de aprendizaje no solo le permite al estudiante resolver sus conflictos

internos y enfrentar las situaciones posteriores, con decisión, con pie firme, siempre y cuando el facilitador haya recorrido junto con él ese camino” (p.290).

En coherencia con esto, es esencial el acompañamiento que se les brinda a los niños ya que, si este se hace de manera adecuada, les permite ser partícipes y adentrarse a nuevos aprendizajes mientras crean cosas novedosas manteniendo siempre su emoción, motivación y disposición para enfrentarse a las tareas propuestas. Es así, como por medio del juego los alumnos desarrollaron habilidades tales como agilidad al momento de pensar y más fluidez a la hora de producir, obteniendo así un progreso en este y más seguridad a la hora de plasmar sus ideas.

Un ejemplo de lo anterior, es cuando el sujeto 24 del grupo C del Colegio Santa Bertilla Boscardín, expresó de forma escrita que el eje rector de su preferencia había sido el juego a través de una carta como tipología textual propuesta en el proyecto manifestando por medio del mensaje: “Julia me gusto la actividad de tingo tingo tango porque todo nos divertiamos y nos paramos. Aprendi cosas nuevas” - refiriéndose a “Julia me gustó la actividad de tingo, tingo, tango, porque todos nos divertíamos y nos paramos. También aprendimos cosas nuevas”, cuyo texto está reflejado en la siguiente imagen.

Imagen 9. Producción textual de una carta.

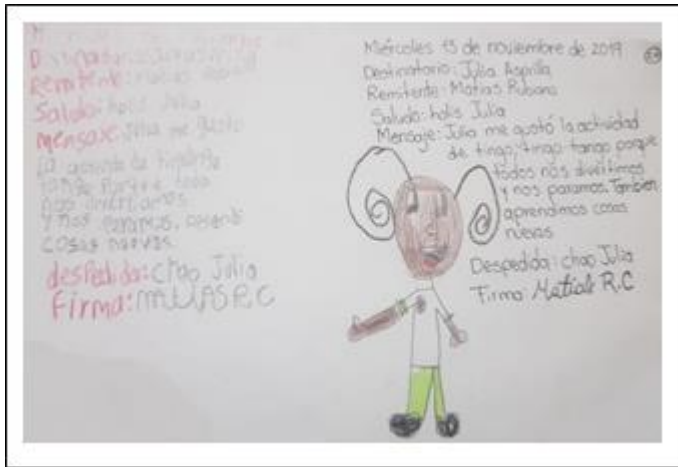


Imagen 9. Producción textual informativa, llamada: ¡Y para quién es esta carta!, sujeto 24 del grupo D, Colegio Santa Bertilla Boscardin. (2019).

Por lo cual, las ideas que le surgieron a los niños empleando el juego lo hace ver como un elemento fundamental en sus vidas, ya que les permitió socializar, cambiar la rutina del aula, expresarse, desarrollar la creatividad e imaginación, y sobre todo les generó un aprendizaje significativo, con este juego intencionado se identificaron los saberes previos de los niños y estos adquirieron nuevos conocimientos y fortalecieron los que ya tenían y promoviendo habilidades sociales, ya que por medio de estas actividades los niños pudieron interactuar con otros compañeros haciendo más placentero el momento que estaban viviendo.

La literatura: acercamiento a las diferentes estructuras discursivas

La literatura permite que los niños entren en un mundo de fantasía, donde los diferentes tipos de texto despiertan la imaginación y la creatividad por crear sus ideas. En tal sentido los textos de comunicación que se utilizaron tuvieron como propósito traer su realidad con el fin que sus expresiones se facilitarán al tener que contar sus propias experiencias tanto de forma escrita como oral.

En cada una de las aulas la literatura juega diferentes papeles al tener los sujetos que escribir de forma oral o escrita objetos, personas, animales y lugares, además de textos narrativos en los que debían, de acuerdo a los cuentos identificar las partes de una carta como saludo, mensaje, remitente y destinatario, de igual manera el instructivo para expresar de forma escrita el paso a paso de una receta o una manualidad así como los materiales o ingredientes usados para tal fin, igualmente la fábula como un texto reflexivo y facilitador de escritura a partir de la identificación de sus propias vivencias en experiencias de otros personajes. El uso de todas estas tipologías textuales tuvo como propósito que la producción escrita de los niños no se plasmara de forma tradicional al tener que transcribir de alguna parte, sino que el texto que representarán fuera con ideas propias escritas a partir de las Situaciones de Aprendizaje Significativo (SAS).

Por esto la importancia de traer a su realidad textos que ayuden a identificar sus conocimientos, que faciliten el uso de sus diálogos, letras, palabras y frases de una manera espontánea como lo mencionan según Gallego y Muñoz (2020) quienes parafrasean a Caldera (2006, p.102) quien dice que:

El conocimiento de los tipos de textos y de sus propiedades facilita a los alumnos – escritores la comprensión y producción de los mismos. El trabajo con textos completos y variados (i.e. cartas, cuentos, recetas y ensayos, entre otros) da la posibilidad de leerlos, observarlos, compararlos, confrontarlos intertextualmente, diferenciarlos y de ubicar su uso en contextos definidos y significativos. (p.115)

Por lo tanto, la literatura posibilita la aproximación de diferentes materiales que permiten recrear sus vivencias, identificarse con personajes y situaciones cercanas a su realidad, aproximándolos a un diálogo con sentido donde los textos e imágenes brindan a los niños

herramientas para que después logren tener una producción propia acerca de lo que están vivenciando de manera escrita y oral.

Es así como se evidencia en el sujeto 17 del grupo A del Colegio Santa Bertilla Boscardín que debía escribir la moraleja de una fábula que fue proyectada en una canción “El ratón y el león”

Imagen 10. Escritura de moraleja

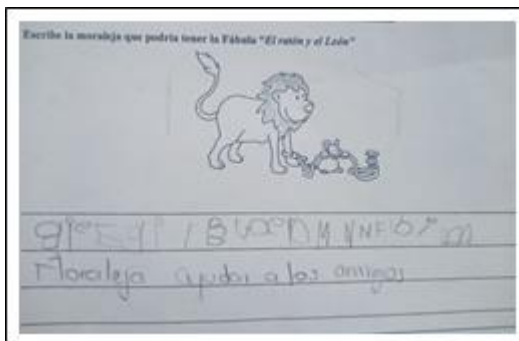


Imagen 10. Escritura de moraleja a partir de la canción. Sujetos 17 del grupo A del Colegio Santa Bertilla Boscardín. (2019)

En este ejemplo se puede evidenciar que el sujeto al escuchar la fábula identificó la moraleja vinculándola a partir de sus vivencias, expresando sus ideas con las letras que conoce, articulando con la fábula, reconociendo la estructura y la enseñanza que no solo se ve reflejada en la fábula sino también en su vida cotidiana.

De igual manera se reflejó como el texto descriptivo le permitió al sujeto expresar con sus propias palabras de manera oral lo observado en la fotografía, el cual se evidencia con el siguiente ejemplo.

Imagen 11. Descripción “Mi lugar favorito”.



Imagen 11. Producción oral descriptiva implementada durante las intervenciones pedagógicas. Sujeto 1 del grupo B, Colegio Sagrado Niño. (2019).

El sujeto 1, de transición B, para aludir a su lugar favorito, manifestó que le gusta porque: “Tiene muchos colores, porque allá voy con mi familia, me divierto, tiene columpios de forma rectangular, tiene palos, tiene areneros y tiene muchos toboganes”.

Se puede notar que la descripción que el sujeto ofreció es acorde a lo que muestra la fotografía que llevó para las Situaciones de Aprendizaje Significativo (SAS), pese a que la alumna no dijo en su totalidad las características de esta, con las que mencionó, se logró evocar una imagen de lo que es su lugar favorito, donde no sólo hizo referencia a características físicas del lugar, como los colores, las formas y los objetos que este tiene, sino que además hizo alusión a las características emocionales que este lugar le generaba.

También es válido reconocer y aclarar que los docentes en su quehacer no solo deben proporcionarles a los estudiantes actividades dirigidas y mecánicas sino también poner en marcha la teoría, en otras palabras, aplicarla, dado que cuando el sujeto parte de una experiencia práctica, se le hace fácil crear ideas de manera más fluida.

Diversidad de tipologías textuales

En esta categoría se hace referencia a las tipologías textuales y al empleo de los portadores de texto (en este caso descriptivo, narrativo, instructivo e informativo), los cuales fueron aplicados durante el desarrollo de las actividades de cada micro proyecto. En dichos trabajos, se articuló la escritura o la oralidad; donde se evidenció los procesos que tuvieron los niños, tanto en sus producciones escritas como orales. Permitiéndoles así, el desarrollo autónomo de sus ideas, y expresarse de manera espontánea a través de su realidad.

Es por ello que se considera que, el aprendizaje de las tipologías textuales es fundamental para el desarrollo del niño en cuanto al ámbito escolar y social, ya que de esta manera aprenderá a identificar y conocer el contexto en el que se desenvuelve. De ahí, la importancia de que el estudiante reconozca los portadores de textos, ya que serán de uso cotidiano, pues así, podrá acceder a la cultura, reconocer intenciones comunicativas variadas y apropiarse de los diferentes discursos para llevar a cabo situaciones comunicativas. De igual forma, se pretende desarrollar su capacidad de expresión y comprensión tanto escrita como oral, la cual servirá como motivación para crear sus propios discursos y textos escritos usando su imaginación. Asimismo, trabajando los textos en todo su contexto se estará ampliando la oportunidad de que el alumno pueda expresar sus ideas, argumentar algo, conversar, relacionarse con los demás o mejorar su intención comunicativa.

De lo anterior se identificaron cuatro subcategorías: la descripción de los elementos perceptibles y objetivos, la escritura a partir de la experiencia, el mensaje como elemento primordial de la carta y la moraleja como aprendizaje para la vida cotidiana.

La descripción de los elementos perceptibles y objetivos

Esta subcategoría se basó en la aplicación de procesos de producciones textuales descriptivas orales en 53 niños y escritas en 38 niños.

Durante el desarrollo de las actividades descriptivas orales planteadas en el micro proyecto, se demostró que, para los alumnos fue interesante y entretenido hablar y compartir sobre las diferentes situaciones, objetos y personas, ampliando cada vez más la descripción de cada objeto y aumentando la cantidad de características o detalles que observaban. De igual forma, para desarrollar el texto descriptivo, se optó por incluir principalmente objetos, situaciones y experiencias que para los niños y niñas fueran familiares y llamaran su atención; además, se tuvo en cuenta que lo que se indicaba describir incluyera características, formas, colores, nombres y palabras conocidas por los niños, y de esta manera obtener producciones orales descriptivas amplias y detalladas, logrando crear y expresar sus ideas de una manera más rápida, clara y fluida.

Así mismo, esta tipología textual se planteó desde la producción de textos escritos, esto como práctica y ejercicio para los estudiantes y así evidenciar el proceso que iban teniendo en la construcción de ideas propias, lo cual se dio, mediante la aplicación de actividades que les permitieron ser partícipes de su propio aprendizaje.

A medida que se plantearon dichas actividades, se estableció una serie de criterios que los niños tuvieron en cuenta a la hora de producir su texto descriptivo, y a partir de allí dieron muestra de su proceso. Inicialmente, algunos niños consideraron varias características y aspectos físicos (en este caso de personas) y hubo otras características que no lograron identificar, ya que les representó mayor dificultad para manifestarlas o no tenían herramientas suficientes para

hablar de conceptos tales como el sexo y contextura. Igualmente, esto les permitió un acercamiento a dicha tipología y a la producción autónoma de sus ideas.

A partir de ello, con la aplicación de las actividades intermedias, y a medida que avanzó la implementación de la propuesta se notó que los niños poco a poco se familiarizaron con los criterios y mejoraron su producción textual descriptiva. Cabe señalar que, la interacción que se obtuvo con la tipología posibilitó la muestra de aprendizajes y la exploración de su imaginación al plasmar diversas ideas en las construcciones de textos. Asimismo, se obtuvieron resultados positivos los cuales se lograron en los estudiantes, generando confianza y con lo ya adquirido poder expresar detalladamente los aspectos que hacen parte de la estructura del texto descriptivo, lo cual se vio reflejado en las experiencias escriturales de cada niño.

A continuación, se da evidencia de un ejemplo de producción escrita, realizada por el sujeto 32 del grupo B del Centro Educativo Sagrado Niño, en el cual se muestra las características que tuvo en cuenta al momento de realizar dichas producciones.

Imagen 13 y 14 Prueba diagnóstica inicial y final.

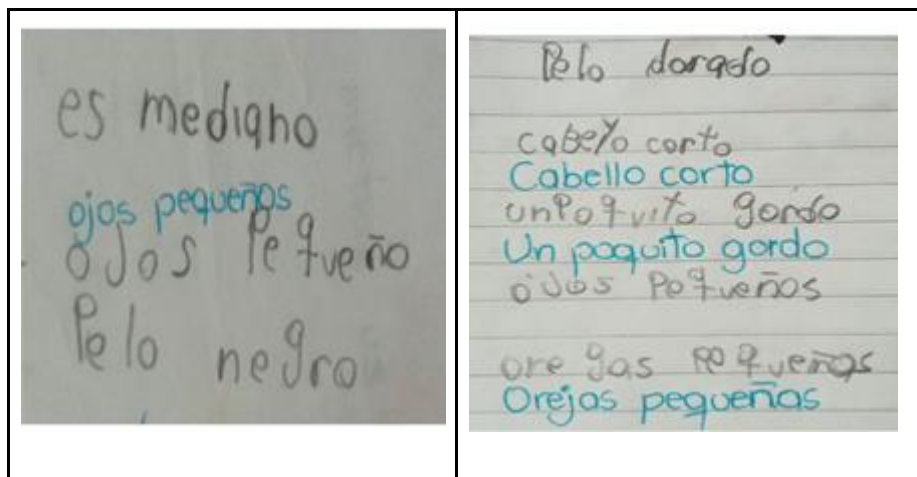


Imagen 13 y 14 corresponden al Sujeto 32 del grupo B del Centro Educativo Sagrado Niño, donde se muestra las características mencionadas en la producción de texto descriptiva. (2019).

En las ilustraciones del sujeto 32, se puede observar que en la prueba inicial el niño hizo mención de tres criterios, los cuales fueron perceptibles para él, haciendo referencia a los ojos, el cabello y la estatura descrita en términos de tamaño, lo que quiere decir que, su producción textual fue producto de la observación que hizo y a los conocimientos ya adquiridos y que el niño ya venía con estos conceptos obtenidos desde sus propias vivencias. Por su parte, en la prueba final, este sujeto logró reconocer varias características, entre ellas la contextura y orejas la cual no estaba dentro de los criterios de la rúbrica, teniendo como resultado en su proceso de producción escrita, una identificación más amplia y objetiva de los aspectos a describir, permitiendo al niño desarrollar y construir sus propios escritos, siendo evidente también, el trabajo que el sujeto fue logrando a través de la observación y mediante ésta, la representación y expresión por medio de sus producciones escritas.

Posteriormente, en cuanto a la oralidad, se ofrece el siguiente ejemplo; el sujeto 4, del grupo B del Colegio Parroquial Nuestra Señora del Buen Consejo, selecciona un objeto del museo para describirlo, mencionando las siguientes características: “Esta es una cartuchera que tiene puntitos rosados, un flamenco parado, tiene hojas, tiene rayas azules, tiene también rayas blancas y ya”.

Imagen 15. Producción Oral Descriptiva “Visitando el museo”



Imagen 15. Producción oral descriptiva, llamada: “Visitando el museo”. Sujeto 4 del grupo B del Colegio Parroquial Nuestra Señora del Buen Consejo. (2019)

La estudiante mencionó que es una cartuchera pero realmente era billetera (respecto a esto se considera importante destacar que la alumna reconoció que es una billetera, pues previo a la grabación del audio, esta mencionó que ella tiene una billetera muy parecida a esa), su descripción es coherente y detallada, esta concuerda con el objeto escogido en el museo, el sujeto mencionó diversas características generales de la billetera, como los colores, además también nombró el animal que se ve plasmado en ella, en este caso es un flamenco. Mientras describió el objeto, tomó la billetera y la observó detalladamente, esto dio a entender que el sujeto comprendió que, para realizar una descripción, primero se debe observar con atención lo que se va a describir para tener las herramientas lingüísticas que permitan construir su discurso, y con ello hablar o nombrar las características de lo que está describiendo.

En concordancia a lo anterior, Casado (2009) hace referencia al texto descriptivo como

Aquel que nos permite representar, a través de la palabra, personas, ambientes, situaciones, objetos, experiencias, ... El que describe pretende provocar en la mente del lector una imagen semejante, o lo más parecida posible, a la impresión real que él ha recibido al percibir el objeto en el que centra su atención. Esto significa que en el ejercicio de describir debemos procurar que quien lea nuestro texto cuente con la suficiente información como para poder recrear o reconstruir mentalmente el objeto descrito. (p.2)

Como se mencionó anteriormente, la descripción procuro tener la información suficiente y así permitir al receptor una reconstrucción o visión sobre lo dicho o escrito. Es por ello que, las actividades planteadas sobre el texto descriptivo, permitieron a los estudiantes hacer una visualización más amplia de los elementos del entorno, esto evidenciado en sus producciones textuales, cada uno con un proceso comunicativo oral y escritural propio y autónomo.

Es así, como en el caso del proyecto de producción escrita en el Colegio Parroquial Nuestra Señora del Buen Consejo grupo A y Centro Educativo Sagrado Niño grupos B, C y D, en un principio los estudiantes mencionaban algunas características como: los ojos, el cabello, la estatura (como tamaño) y cualidad; con el paso de las intervenciones fueron incorporando otras características adicionales que no se tenían dentro de la rúbrica como: manos, orejas y accesorios, haciendo una visión más amplia en sus descripciones, que de igual manera resultó importante para hacer alusión a alguien y lograr que el otro se hiciera una imagen mental de aquello que se estaba describiendo. Por su parte, en la prueba final los niños fueron incluyendo otros criterios como: la contextura, el sexo y el vestuario, logrando así, un discurso escrito cada vez más enriquecido. Cabe señalar que, observar es el primer paso para aprender a describir, es una

herramienta fundamental para que los niños puedan desarrollar la capacidad de analizar su propia realidad, para luego, dar a conocer su parecer o pensamiento sobre algún aspecto.

Resulta importante mencionar también, que, así como la observación se puso en juego, hubo otras habilidades de pensamiento que los sujetos incluyeron, tales como el hacer comparaciones e identificar semejanzas y diferencias, las cuales los niños fueron incluyendo en sus descripciones; es así, como desde el punto de vista del lenguaje, se logró una riqueza en su vocabulario a medida que iban incorporando palabras nuevas que quizás eran desconocidas para ellos.

Por su parte, en el Colegio Parroquial Nuestra Señora del Buen Consejo el grupo A y B, y en el Colegio Sagrado Niño el grupo C, resultó eficaz, trabajar el lenguaje oral a través de la descripción considerándola importante en la primera infancia, pues, la estructura discursiva de este tipo de texto le permite al niño hablar de su cotidianidad, de lo que percibe en su entorno inmediato, de lo que es tangible y observable y de la forma como está construyendo un aprendizaje entorno a su realidad. Asimismo, se hace importante trabajarlo a partir de Situaciones de Aprendizaje Significativo (SAS), que involucren las experiencias e intereses de los niños, puesto que se les facilitará tanto su comprensión como su producción, permitiendo así que los procesos comunicativos sean fluidos, ya que si expreso bien lo que pienso y quiero decir, será mucho más fácil para la otra persona comprender y hacerse una idea de lo que se está transmitiendo.

En resumen, la descripción, la cual es un modo de organizar el discurso oral y escrito, también sirvió para representar la realidad a través del lenguaje, a su vez, se hizo relevante esta

tipología textual, puesto que, pudo enriquecer el aprendizaje y seguir trascendiendo en la construcción de sentido y significado a partir de la producción oral y escrita.

La escritura a partir de la experiencia

En cuanto a la realización de los escritos, se evidenció que los niños tenían mayor afinidad con el texto instructivo, ya que se convirtió en un medio facilitador para la producción escrita, brindando espacios para tener experiencias cercanas y prácticas, mediante la creación de recetas y manualidades con el fin de realizar sus producciones de una manera clara, coherente, organizada y partiendo de la realidad.

En efecto, el permitirles a los niños manipular, construir y aprender haciendo ayudó a que los estudiantes adquirieran elementos desde la vivencia y los tradujeran en sus producciones textuales demostrando fluidez, agilidad y riqueza léxica, con esto se dio la oportunidad de analizar la situación para luego recrear las posibles soluciones, dado que partían de una experiencia práctica para luego crear su escrito.

Desde los objetivos de las actividades llevadas a cabo para la producción de ideas, las docentes en formación propusieron Situaciones de Aprendizajes Significativos (SAS), para que los niños tuvieran experiencias que le permitieran “explorar todos los sentidos: percibir diferentes formas, colores e imágenes, y sentir olores, sabores y texturas. Asimismo, resulta importante motivarlos a expresar sus ideas con relación a lo que están experimentando” (MEN, s.f. p, 23). El permitirles a los sujetos aprender partiendo de sus vivencias los motivó y les dio seguridad al momento de escribir, debido a que lo que se estaba representado era fruto de su propia creación, de la vivencia que habían tenido, la cual solo debían evocar para plasmarla a través de la escritura. En ese mismo sentido el MEN (s,f) afirma que “la escritura es un proceso de

pensamiento que permite reflexionar sobre experiencias, valores y sentimientos. Es también una forma para comunicar, crear o expresarse” (p, 13).

En concordancia con lo antes expuesto, es válido reconocer y aclarar que los docentes en su quehacer no solo deben proporcionarles a los estudiantes actividades dirigidas y mecánicas sino también poner en marcha la teoría, en otras palabras, aplicarla, dado que cuando el sujeto parte de una experiencia práctica, se le hace fácil crear ideas y lo hace de manera más fluida.

Un ejemplo de ello, se evidenció en el grupo D, en donde el sujeto 1 del Colegio Santa Bertilla Boscardín realizó su escrito bajo las indicaciones del texto instructivo explicadas por la licenciada en formación y vivenciadas en la actividad práctica, este comenzó a crear de manera autónoma dando cuenta de una estructura según su experiencia, los pasos fueron desarrollados según su propia creación reflejando esto en una producción escrita. Tal y como se observa en la siguiente imagen.

Imagen 16. Producción textual instructiva.

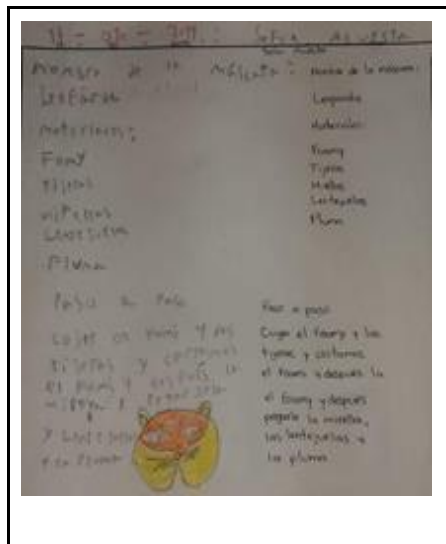


Imagen 16. Producción textual instructiva, llamada: “Yo quiero hacer una máscara de mi personaje favorito...”. Sujeto 1. (17/10/2019)

En la imagen anterior, el sujeto da cuenta de las pautas propuestas para elaborar su escritura a partir de la experiencia, donde hace referencia al nombre de la máscara de una manera creativa “Leoparda” los materiales que empleó fueron “FomY, tijeras, Mirellas, LenTejuelas, Pluma” y el paso a paso que se realizó fue “cojer en fomi y las Tijeras y corTamos el FoMi y después la Mireya y pegarsela y LenTejuelas y la Pluma”. Por ello, se logra evidenciar cómo una situación previa le permitió al niño producir sus ideas de manera escrita, direccionándolo a comprender el por qué es necesario conocer “el cómo” “cuándo” y “de qué manera” acomodar su pensamiento antes de comunicarse con grafías para así plasmar las situaciones vividas, ya que al brindarle elementos reales se le permitió imaginar y proyectar sus ideas en el papel de forma más organizada y manteniendo siempre el ideal del pienso y luego escribo.

El mensaje como elemento primordial de la carta

En los procesos de construcción del texto informativo, se evidenciaron avances en la escritura de los sujetos frente a la utilización de la estructura de la carta, siendo el mensaje el ítem al cual se le daba más importancia por parte de los niños, reflejado esto en el 100% de los trabajos. Adicionalmente permitió la representación de su pensamiento de manera ordenada y coherente, por ello se resalta el reconocimiento progresivo de las letras y también el favorecimiento de los procesos de creación y construcción de las ideas.

Es así como Rodríguez, Muñoz & Ángel. (2015) afirman que el alumno está en la capacidad de:

Plasmar sus ideas en forma coherente, con cohesión para poder transmitir un mensaje, organizar ideas, desarrollar razonamientos propios, asociar, dar continuidad al escrito, revisarlo para hacerlo legible al lector, utilizar el léxico adecuado, ver la escritura como un proceso de pensamiento, como un medio capaz de valorar su alrededor (p, 8).

De acuerdo con este planteamiento, el mensaje es aquel elemento que resalta los procesos de pensamiento y escritura debido que le permite al estudiante expresar su sentir, argumentar sus ideas y todo aquello que piensa para dárselo a conocer a los demás de forma clara, es así como este ítem es importante ya que el sujeto reflexiona sobre su pensar y su manera de escribir haciendo que las ideas plasmadas queden claras.

Ahora se expondrá un ejemplo que destaca la implementación del mensaje, el cual es tomado como elemento para cuestionarse sobre el estado de ánimo de su madre, del mismo modo está acompañado de una ilustración que refleja tranquilidad, alegría y cómo la nube es el medio para hacer llegar el mensaje, lo que corresponde al sujeto 13, del grupo transición A del Colegio Santa Bertilla Boscardín.

Imagen 17. Producción textual de una carta



Imagen 17. Producción textual informativa, llamada: ¡Y para quién es esta carta! Sujeto 13.
(18/11/2019)

Tal y como se muestra en la imagen anterior el sujeto hizo alusión a dos ítems de la carta como lo es la fecha, en la cual escribió “18 de NoViembre” a la que atribuyó como significado (18 de Noviembre) y en el mensaje, manifestó “ HolA MAMi CoMo estAs que? tAl” refiriéndose a (Hola mami ¿cómo estás, qué tal?) acompañado de un dibujo que va de la mano con su idea escrita. Haciendo omisión del resto de los ítems de la carta como el remitente, destinatario, saludo, despedida y firma. Por ello se resalta el mensaje como elemento primordial donde podían escribir lo que le querían expresar a sus amigos, familiares y otras personas a las cuales fuera dirigida la carta.

Es claro en el escrito y conforme a la interacción que se tuvo con el sujeto, que le daba fuerza al mensaje reconociendo que es la parte fundamental del texto informativo, debido a que expresa sus sentimientos, pensamientos y da a conocer sus ideas por medio de argumentos claros, siendo coherente y mostrándose seguro entre lo dicho verbalmente, lo escrito y lo ilustrado.

La moraleja como aprendizaje para la vida cotidiana

Al involucrar diferentes portadores de textos en las aulas vinculado con situaciones de su vida cotidiana impulsó a los niños a escribir de una manera espontánea, plasmando sus conocimiento más que transcribiendo, al hacer este ejercicio de escribir con la conciencia su aprendizaje es significativo al esforzarse por tratar de transmitirlo involucrando materiales textuales como lo plantea Jiménez y Merchán (2018, p.38) citando a Mejía de Figueroa (1998, p.65 b) quienes dicen que (...) “las obras literarias, cuentos, poemas, fábulas, novelas y otros, constituyen uno de los más valiosos materiales de apoyo del docente” donde por medio de estos

se estimule la imaginación del estudiante en donde se activa su curiosidad por querer representar sus ideas.

En tal sentido en las aulas se llegó a los niños por medio de sus vivencias familiares, personales y colegiales. Por lo que sus escritos se basaban en experiencias o a partir de prácticas en el salón con la creación de manualidades, recetas o una carta donde sus experiencia en tiempo real facilitaban expresar sus ideas acerca de sus enseñanzas con fluidez o cómo escribir una de las partes de los textos leídos como es la fábula la cual enfatizó en la moraleja como aprendizaje de la vida la cual, es un breve relato con personajes que pueden ser animales que dan cuenta de una historia que terminan dando un aprendizaje en la moraleja, esta puede ser muy similar a la realidad (Rodríguez, 2010, p.19). Situación que se vivió en las aulas al narrar las fábulas, los niños escribían a partir de lo que conocían por medio de dibujos, líneas, letras o transcripción, pero le atribuían un significado que traía a colación sus vidas cotidianas con las fábulas leídas.

El objetivo de la fábula era familiarizarlos con un nuevo texto que les diera la motivación de comenzar a expresarse, no solo por medio de los dibujos o líneas sino a través de códigos que representarían sus ideas, desarrollando la habilidad escritural, proceso que se lograría a partir de su escritura con el propósito de dar cuenta de la moraleja. Definiendo la moraleja según, Rodríguez (2010, p.19) como “(...) una enseñanza que el autor quiere transmitir como conclusión de su obra y se emplea principalmente al finalizar el relato. Toda moraleja nos transmite un aprendizaje moral.”

En efecto la escritura plasmada por los niños hacía énfasis en las experiencias vividas a diario en la casa y en todos sus entornos, pero al tratar de hacerlo de manera escrita se complejizaba al tener que dejar el mensaje plasmado por medio de sus propios escritos, tales

como el dibujo o los códigos. En un inicio sus mensajes eran de una sola palabra, pero al hacer consecutivo la intención de escribir lo terminaron realizando de manera un poco más convencional y otorgándole significados extensos traídos de su realidad, tal como se puede evidenciar en el siguiente ejemplo del sujeto 13 del grupo A del grado Jardín del Colegio Santa Bertilla Boscardín.

Imagen 18 y 19. Producción textual narrativa.



Imagen 18 y 19. Escritura de moraleja a partir de sus propias grafías en prueba inicial e intervención 4. Sujetos 13 del grupo A del grado Jardín. (2019)

De este modo se evidenció que en la prueba inicial el sujeto 13 representó una moraleja a partir del dibujo en un solo renglón de la hoja, por medio de un lugar que conocía sin relación alguna con la fábula que se había leído, mientras que en la intervención cuatro sus grafías en la moraleja fue por medio de letras que conoce con un repertorio fijo y el significado que le otorgó a partir de la fábula leída es similar a las conductas morales que se enseñan en la casa y el colegio.

Es así, como las tipologías textuales instructiva, informativa, descriptiva y narrativa permitieron dinamizar los procesos de producción de los niños, ya que tuvieron la oportunidad de interactuar con el medio y las personas que los rodeaban, este tipo de interacción acompañada de los textos le permitieron al niño el desarrollo y la fluidez de su escritura, trayendo consigo el plasmar sus ideas a partir de su imaginación, vivencias y experiencias. Posibilitando al código escrito determinadas maneras de expresión como: letras, palabras aisladas y la escritura convencional. Cabe señalar, que la escritura, la cual es un modo de organizar el discurso, también sirve para representar la realidad a través del lenguaje, a su vez, se hacen relevantes dichas tipologías textuales, esto para enriquecer el aprendizaje y seguir trascendiendo en la construcción de sentidos y significados a partir de la producción de textos.

VI. CONCLUSIONES

A la luz del trabajo se encontraron cuatro conclusiones:

Es así como, durante la implementación de este macro proyecto se buscó emplear nuevas estrategias las cuales, promovieron desde los procesos de enseñanza-aprendizaje experiencias personales que les permitieron a los estudiantes avanzar según sus ritmos de aprendizaje mediante la representación de ideas escritas y orales, favoreciendo en la escritura la conquista del código convencional, la creación de textos claros, concisos y coherentes y en la oralidad se rescata la pronunciación adecuada, la riqueza léxica, mayor fluidez y la expresión corporal de los niños.

Del mismo modo, se logró fortalecer el aprendizaje tanto en la habilidad escritural como en la oral haciendo evidente que fue un proceso en el que cada niño tenía un ritmo de aprendizaje diferente, al igual que la forma de aproximarse a estas, observado puntualmente en las construcciones de las diversas tipologías textuales que ellos realizaban, dando muestra del avance de una etapa a otra y movilización entre las características de una misma etapa; convirtiéndose las tipologías textuales en un medio por el cual los estudiantes comunicaban o expresaban sus pensamientos, a partir de lo que percibían y observaban, vivenciando experiencias significativas mediadas por los ejes rectores los cuales permitieron que los niños construyeran, indagaran, exploraran y transformaran su realidad.

Seguidamente, fue esencial la implementación de los instrumentos investigativos tales como, el diario de campo, las rúbricas de evaluación, la entrevista, los portafolios de producciones textuales, los registros fotográficos y de audio, ya que fueron de gran utilidad para recolectar información concreta de los estudiantes, hacer registro y llevar un seguimiento del

desempeño de los niños donde se determinó con objetividad los aciertos, los aprendizajes alcanzados y aspectos por mejorar, enriqueciendo y aportando credibilidad a lo desarrollado durante el proyecto.

Por último, la evaluación es un proceso formativo e integral que se llevó a cabo antes, durante y después del acto educativo, a partir de rúbricas que ayudaron a los niños a dar cuenta de su proceso de aprendizaje y que permitieron a las docentes recopilar información que podía ser analizada detenidamente a fin de describir en detalle las características de las producciones textuales orales y escritas de los estudiantes, el ritmo en que se acercaban a la escritura convencional y las dificultades que estaban enfrentando al aprender a escribir para ser orientados durante la confrontación. En cuanto a la oralidad, estas permitieron dar cuenta de la producción oral de los niños y de los acontecimientos que sirvieron y/o ayudaron en la recolección de datos. El seguimiento de los aprendizajes incorporados se realizó a través de la evidencia que se recogió, lo cual fue de gran utilidad en las etapas de la adquisición de la escritura y las etapas de la oralidad en que se encontraban los niños, los conocimientos previos y sus avances.

RECOMENDACIONES

A partir de las anteriores conclusiones, se considera pertinente brindar las siguientes recomendaciones, dirigidas especialmente a los diferentes agentes educativos.

La escritura y la oralidad debe ser enseñada a los niños de primera infancia y básica primaria a partir de Situaciones de Aprendizaje Significativo (SAS) que los lleven a la producción de ideas. Integrando al currículo el conjunto de habilidades como el habla, la escucha y la lectura haciendo énfasis en su valor, teniendo en cuenta que todas aportan a su desarrollo al poner en práctica los portadores de texto en las aulas desde temprana edad, dado que estas serán de gran utilidad y le proporcionan a los sujetos nueva información para fortalecer sus procesos de aprendizaje, los cuales les permite ser creativos, construir sus propias ideas y mejorar la competencia comunicativa, promoviendo así la transformación del pensamiento.

En este orden de ideas, es crucial que las docentes de primera infancia involucren en sus intervenciones diferentes tipologías textuales, con el objetivo de que los pequeños conozcan y comprendan cómo se usan los diferentes tipos de textos, la estructura que las conforman y también para que puedan ampliar sus posibilidades discursivas.

Del mismo modo, al hablar del tiempo del que se dispuso para desarrollar dicha propuesta es remitirse a un limitante, ya que en ocasiones fue corto y afectado por actividades extra curriculares, por tal razón éste se redujo en la ejecución de las actividades, allí los estudiantes estuvieron sujetos a esta condición y no alcanzaban a consolidar de manera escrita sus ideas. Por consiguiente, se le sugiere a las Instituciones Educativas que, al momento de planear dichas actividades, les den a las licenciadas en formación un tiempo adicional para que lleven a cabo las estrategias de sus proyectos sin ser afectadas por este factor.

Finalmente, este proyecto convoca a que se realicen más investigaciones acerca de la producción de ideas, el proceso de construcción de la lengua escrita y oral desde su momento inicial, el uso de las diversas tipologías textuales y los ejes rectores, lo cual hace posible que se propicien Situaciones de Aprendizaje Significativo (SAS) comprendidas estas por variadas estrategias dinamizadoras, que se articulan con los saberes previos y permiten la movilización de los esquemas de pensamiento en los niños de preescolar y primero.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arconada, M. (2012). *La adquisición del lenguaje en la etapa de 0 a 3 años*. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/1813/TFG-L49.pdf;jsessionid=2C946B68488CAA22B98A3C9A9ECB4BD3?sequence=1>
- Aberga, Z., & Nélica, B. (2017). Programa “habilidades orales” para desarrollar el lenguaje oral en estudiantes de 5 años de la I.E. “*Señor de los Milagros*”, (3066). Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/7048/Aberga_ZNB.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Acero, Mary, L. (2013). *La literatura: una experiencia estética generadora del proceso de lectura y escritura en preescolar*. Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/42922/1/51952893.2013.pdf>
- Barrera, C., Martha, J., Reyes, G., & Sandra. M. (2016). *La oralidad un camino de retos y tropiezos*. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2683/1/ReyesGarc%C3%ADaSandramilena2016.pdf>
- Benitez, O., García, G., Lopez, U., Delgado, S., & Hermosillo, A. (2007). *Habilidades lingüísticas en niños de estrato sociocultural bajo, al iniciar la primaria*. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v10n2/v10n2a02.pdf>
- Blanco, M. J (2009). Enfoques teóricos sobre la expresión corporal como medio de formación y comunicación. *Horiz. Pedagógico*, 11(1), 15-28 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4892962>
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las Cosas del Decir. Manual de Análisis del Discurso*. Editorial Ariel, S. A. Recuperado de

<https://universitas82.files.wordpress.com/2013/08/las-cosas-del-decir.pdf>.

Cartagena, P., & Muñetón, M. (2016). Escritura en niños con dificultades en lectura: ¿habilidades asociadas o disociadas? *Scielo*, 16 (1). Recuperado de

https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032016000100334

Carvajal, G., & Rodríguez, M. (s.f). El desarrollo de la oralidad en el preescolar. Práctica cognitiva, discursiva y cultural. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia.

Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2497/3497>

Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama. Recuperado de

<http://llavevirtual.22web.org/wp-content/uploads/2018/02/cocina-escritura-cassany.pdf>.

Casado, Y. (2009). El Texto Descriptivo. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, (18), 1-10. Recuperado de

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_18/YOLANDA_CASADO_2.pdf

Castaño, L, Alice. (2014). Prácticas de escritura en el aula : orientaciones didácticas para docentes. 1a. ed. – Bogotá: Ministerio de Educación Nacional : Cerlalc-Unesco.

Recuperado de

http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/2_practicas_de_escritura_en_el_aula.pdf

Cerda, H. (1999). Los elementos de la investigación. Bogotá. Recuperado de

<https://es.slideshare.net/aliriotua/cerdahugoelementosdelainvestigacion>

Cervantes, B. (2017). *El desarrollo de las competencias del lenguaje oral y escrito en los niños de tercer grado de educación preescolar*. Recuperado de

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2684.pdf>

Céspedes, N., Ramírez, K., & Sastoque, L. (2012). *¡Lectura en Voz Alta!... Una Herramienta para Potenciar la Oralidad*. Recuperado de

<https://www.javeriana.edu.co/blogs/perezr/files/C%C3%A9spedes-Nathalia-Ramirez-Andrea-Satoque-Lina-20121.pdf>

Colaboradores de EcuRed. (2019). Oralidad. *EcuRed* [versión electrónica].

<https://www.ecured.cu/index.php?title=Oralidad&oldid=3533698>

Colorado, D. & Guerrero, S. (2017). La formación inicial en lectura y escritura en el preescolar a través del periódico: sistematización de experiencias. *Nodos y Nudos*, 5(43), 47-63.

Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/8524/6467>

Chois, P. (2010). Intervención para el aprendizaje de la lectura y la escritura en preescolar.

Revista Árete, 10 (1), 94-104. Recuperado de

<https://arete.iberu.edu.co/article/view/461/426>

Díaz, M. (2009). El lenguaje oral en el desarrollo infantil. *Revista digital innovación y*

experiencias educativas. ISSN 1988 – 6047. N° 14. Tomado de

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20DEL%20MAR_DIAZ_2.pdf

Díaz, C., & Price, M. (2012). ¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa

inicial?. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38 (1), 215-233 Recuperado de

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-07052012000100013&lng=es&nrm=iso. 27, febrero, 2019, 6:23 pm.

Fernández, C. & Villavicencio, C. (2016). Mediación docente: una mirada desde Paulo Freire.

Revista de discusión cultural y científica de La Universidad La Salle en Bolivia, 12 (12), 47-60. Recuperado de

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2016000200004.

- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1993). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Ciudad: México, Editorial siglo veintiuno editores s.a de c.v, décima cuarta edición. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=wHFXcQcPvr4C&oi=fnd&pg=PA11&dq=Los+sistemas+de+escritura+en+el+desarrollo+del+ni%C3%B1o.&ots=XiHcv1zo0N&sig=v5j11yVR9G4KLqRLm-MH8KI1seY#v=onepage&q=Los%20sistemas%20de%20escritura%20en%20el%20desarrollo%20del%20ni%C3%B1o.&f=false>
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Siglo veintiuno editores, s.a. de c.v. Recuperado de fuente física.
- García, V., Manchola, D., & Sossa, N. (2006). *El desarrollo del lenguaje oral de los niños y niñas de grado Preescolar y Primero a través de las acciones institucionales pedagógicas*. Medellín. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/787/1/CA0075.pdf>
- Gallego, T., & Muñoz, M.(2020). Construcción de la lengua escrita en preescolar a través de la variedad textual en una zona rural de Antioquia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (59), 111-132. Recuperado de <https://doi.org/10.35575/rvucn.n59a7>
- González, E., Hernández, M., & Márquez, J. (2013). La oralidad y la escritura en el proceso de aprendizaje. Aplicación del método aprende a escuchar, pensar y escribir. *Scielo*, 58 (2), abril – junio: 261 – 278. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-10422013000200011
- González, E. (2018). *Tipos de escritura que promueven los maestros (as) y las guías de escuela nueva en los grados preescolar y primero de básica primaria*. Colombia. Recuperado de http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/3309/1/CA0768_erikamarcelagonzalez.pdf

Guevara, Y., López, A., García, G., Delgado, U., & Hermosillo, A. (2008). Nivel de escritura en alumnos de primer grado, de estrato sociocultural bajo. *Revista Perfiles educativos*, 30 (121), 41-62. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982008000300003&script=sci_arttext. 1, marzo, 2019, 10:00 am.

Gutiérrez, R. & Díez, A. (2016). Componentes del lenguaje oral y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Álabe*, (16), 1-15. Recuperado de <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/340>. 05, abril, 2019, 11:12 am.

Hernández, N. (2015). *Fortalecimiento de habilidades del lenguaje oral en preescolar a través de la narrativa digital*. Recuperado de <http://www.tise.cl/volumen11/TISE2015/612-615.pdf>

Iruela, A. (2007) ¿Qué es la pronunciación? *Revista electrónica de didáctica*. (9). Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:418bd2ad-715f-4729-8ecc-419c80b81a2f/2007-redele-9-02iruela-pdf.pdf>

Josene, M., & Oqueranza, M. (2008) El concepto de fluidez en la expresión oral. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2008/37_horche-marco.pdf

Huaina, M, Carmen, R. (2015). *Nivel de madurez para la lectoescritura alcanzado por los niños de 5 años de la institución educativa del nivel inicial del distrito de Nicolás de pierola "San Gregorio" de la provincia de camana en el año 2014"*. Recuperado de <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/2088/EDShumacr.pdf?sequence=1&isAllowed=y> .

Hurtado, R. (2008). Factores a considerar en la construcción de una didáctica de la lectura y la escritura en la infancia. *Lecturas complementarias para maestros. Leer y escribir con los niños*. Colombia

Hurtado, R., Serna, D., & Sierra, L. (2003). *Lectura y Escritura en la Infancia. Estrategias Pedagógicas para facilitar su Construcción*. Colombia. Ed: Escuela Normal Superior María Auxiliadora. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/17awjeQv4gmHyu8urUoafLgntx-BY_Rq2/view

Jiménez, O., & Merchán, M. (2018). Propuesta para la producción de textos en los niños de preescolar de una IE. Pública de Bucaramanga, Santander. Recuperado de <https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/4463/1/PROYECTO%20MAESTRIA.pdf>

Jiménez, A., Barón, A., & Hernández, A. (2018). Provocación de la escritura a través de la lectura de textos e imágenes. *Cultura Científica*. 16, 114-133. Recuperado de https://jdc.edu.co/revistas/index.php/Cult_cient/article/view/536/552. 3, marzo, 2019, 7:00 pm.

López, O. (2016). *El andamiaje del maestro en el proceso de adquisición de la escritura en los niños de transición*. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/4345/1/LopezHigueraOlgaLucia2016.pdf>

Marinkovich, J. (1999). *Una propuesta de evaluación de la competencia textual narrativa*. Revista Signos, 32 (45 - 46), 121-128. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/754-una-propuesta-de-evaluacion-de-la-competencia-textual-narrativapdf-Z8sLA-articulo.pdf>

Mera, C., Narváez, M. y Patiño, L. (2014). *Proyectos de aula y la construcción de la escritura en grado primero del nivel de básica primaria* (Trabajo de maestría). Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2051/Art%C3%ADculo%20%281%29.pdf?sequence=2>

Merino, R. (2009). *Textos instructivos*. Recuperado de <http://rosamerino2099.blogspot.com/>. 28, marzo, 2019, 22:17 pm.

Minerva. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere*, 6 (19), 289-296. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601907>.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s,f). *Orientaciones para promover la lectura y escritura Transición*. Recuperado de https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Orientaciones%20para%20promover%20la%20lectura%20y%20escritura_Transicion.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Lineamientos Curriculares de Preescolar. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_11.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Elementos conceptuales Aprender y Jugar, Instrumento Diagnóstico de Competencia Básicas en Transición*. Colombia. Recuperado de http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/ModelosFlexibles/Nivelemos/Elementos_conceptuales.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje Transición*. Colombia. Recuperado de <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/DBA%20Transici%C3%B3n.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). *Documento N° 20 El sentido de la educación inicial*. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). *Documento N° 21 El arte en la educación inicial*. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-341813_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). *Documento N° 22 El juego en la educación inicial*. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-341835_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). *Documento N° 23 La literatura en la educación inicial*. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-341839_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). *Documento N° 24 La exploración del medio en la educación inicial*. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-341842_archivo_pdf_educacion_inicial_exploracion.pdf

Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...y temas aledaños*, México D.F, México: Editorial Paidós Mexicana, S.A. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0By7ehuAaQLwQZ09CbkdCS3dSd1k/view>

Núñez, M. Escandón, M. (2012). El teatrino como herramienta didáctica para el desarrollo de la expresión oral en el preescolar. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4168011>

Ortega, N. Romero, M y Guzmán, R. (s.f). Rúbrica para evaluar la elaboración de un proyecto de investigación basado en el desarrollo de competencias. Recuperado de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icsa/n4/e6.html#refe1>

Prado, S. María, L. (2012). La influencia de la lectura de cuentos en el desarrollo narrativo en niños de edad preescolar. Recuperado de <http://ri.uaq.mx/bitstream/123456789/6419/1/RI002338.pdf>

Rodríguez, A. (2010). *La fábula en la Educación Primaria*. Revista marga. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3391385.pdf>

Rodríguez, Y., Muñoz, J., & Ángel, D. (2015). Desarrollo producción textual en estudiantes educación media técnica. Propuesta: taller de escritores. *Revista Amazonia Investiga*, 4 (6), 6-17. Recuperado de https://www.udla.edu.co/revistas/index.php/amazonia-investiga/issue/viewFile/43/pdf_

Rubiano, E. (2013). La iniciación de la lectura y escritura. Recursos para el aprendizaje de referencia. *Revista educere*, 17 (57), 329-338. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630152017.pdf>. 02, marzo, 2019. 9:35 am.

Sánchez, V., & Borzone, M. (2009). *Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica en el aula*. 41- 49. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31_01_Sanchez.pdf. 3, marzo, 2019, 4:00 pm.

Tovar, M. (2018). *El juego como mediación en los procesos iniciales de lectura y escritura del grado transición*. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/14449/Tovartorresmartha2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vicentelli, H. (1999). Consideraciones generales sobre el uso del texto informativo en la formación académica del estudiante a nivel de escuela básica. *Psicología Escolar e*

Educacional. 3 (1), 97-101. Recuperado de
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85571999000100012

Villalón, M., Rojas, C., Föster, C., Valencia, E., Cox, P., & Volante, P. (2011). Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social. 21th ed., pp.159-179. Chile. Recuperado de
<http://tdea.basesdedatosezproxy.com:2134/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=04295c7f-a1c2-4163-b77c-9fda92efa3f4%40sessionmgr101>

Querejeta, M., Piacente, T., Guerrero, H., Bárbara, A., & Elda, A. (2013). La separación entre palabras en la escritura de niños que inician la escolaridad primaria. *Revista Interdisciplinaria*, 30 (1), 45-64. Recuperado de
<https://www.redalyc.org/pdf/180/18027808003.pdf>. 9, marzo, 2019. 2:00 pm.