

**LECTURA DE CUENTOS COMO HERRAMIENTA PROPICIADORA DEL
DESARROLLO EN EL PROCESO LECTO-ESCRITOR EMERGENTE EN
EDUCACIÓN PREESCOLAR EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANTONIO
NARIÑO “INEDAN – SEDE OBRERO - PASTO”**

CAROLINA MONTENEGRO DEL CASTILLO

LUIS JORGE VILLOTA ERASO

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,
LENGUA CASTELLANA E INGLÉS**

SAN JUAN DE PASTO

2012

**LECTURA DE CUENTOS COMO HERRAMIENTA PROPICIADORA DEL
DESARROLLO EN EL PROCESO LECTO-ESCRITOR EMERGENTE EN EDUCACIÓN
PREESCOLAR EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANTONIO NARIÑO “INEDAN –
SEDE OBRERO - PASTO”**

CAROLINA MONTENEGRO DEL CASTILLO

LUIS JORGE VILLOTA ERASO

Trabajo de investigación

**Requisito para adquirir el título de Licenciados en Educación Básica con Énfasis en
Humanidades Lengua Castellana e Inglés**

Asesor

Dr. Jesús Alirio Bastidas A.

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,
LENGUA CASTELLANA E INGLÉS**

SAN JUAN DE PASTO

2012

“Las ideas y conclusiones aportadas en la Tesis de Grado, son responsabilidad exclusiva de sus autores”

Artículo 1º del acuerdo 324 de Octubre 11 de 1966 emanado por el Honorable Concejo Directivo de la Universidad de Nariño

Nota de aceptación

MAURO GOMEZ
(Jurado)

LUIS EDUARDO ROSERO
(Jurado)

A Susana y Juan Pablo

los dos motores de mi

existencia.

*A Dios por mostrarme que con
humildad y paciencia todo es posible.*

*A mi madre, Rosa Eraso por
ser el pilar más importante, por
demostrarme siempre su amor y
apoyo incondicional sin importar
nuestras diferencias de opiniones.*

*A mi padre por enseñarme el
camino que debo seguir.*

*A mis hermanos por sus
valiosos consejos y por creer en mí.*

*A todos aquellos que siempre
tuvieron una palabra de aliento en los
momentos difíciles. Mil gracias por su
apoyo, su comprensión y sus
consejos.*

Luis Jorge Villota Eraso

AGRADECIMIENTOS

Presentamos nuestros agradecimientos a todas las personas que fueron parte activa y valiosa del desarrollo y culminación de esta investigación, en especial al Profesor Mauro Gómez, por su amistad, conocimiento y el apoyo incondicional a nuestros proyectos; al Doctor Jesús Alirio Bastidas por su estimable asesoría, conocimiento y experiencia, pero sobretodo por la gran oportunidad que nos ofreció para hacer parte del Grupo de Investigación de Ciencias del Lenguaje (GICIL) en el proyecto de alfabetismo emergente liderado por él, con el cual logramos sacar adelante la presente investigación. Finalmente, a todas aquellas personas que fueron el motor, el impulso, y la inspiración para haber alcanzado la meta de construir y aportar modestamente al conocimiento

TABLA DE CONTENIDO

	Pag.
CAPÍTULO I	
1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	21
1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	22
1.1.1 Pregunta Central de Investigación	22
1.1.2 Sub Preguntas de Investigación	22
1.2 OBJETIVOS	23
1.2.1 Objetivo General	23
1.2.1 Objetivos Específicos	23
1.3 JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	23
1.4 LIMITACIONES	25
CAPÍTULO II	
2. MARCO TEÓRICO	28
2.1 ¿Qué es la Alfabetización Emergente?	28
2.1.1.1 ¿Qué Aspectos caracterizan a la Alfabetización Emergente?	29
2.1.1.2 ¿Qué son las Actividades de Alfabetización Emergente?	30
2.1.2 Una breve reseña del cuento	31
2.1.2.1 ¿Por qué leer cuentos?	32
2.1.3 ¿Cómo los niños desarrollan una competencia narrativa?	33
2.1.4 ¿Cómo se comprende un texto?	33
2.1.5 ¿Cuáles comportamientos se suscitan en el desarrollo de la lectoescritura?	36
2.1.6 Comportamientos escritores a nivel inicial	37
2.1.7 El dibujo infantil y sus etapas	39
2.1.8 Teoría Social de Vygotsky	40
2.1.9 Teoría del Aprendizaje por Descubrimiento	42
2.2. MARCO LEGAL	44
2.2.1 Ley 115 de 1994	44
2.2.2 Decreto 1860 de 1994	45
2.2.3 Lineamientos curriculares	46
CAPÍTULO III	
3. METODOLOGÍA	48

3.1 Enfoque de Investigación	48
3.2 Diseño de Investigación	48
3.2.1 fases del procedimiento diseño estudio de casos modificado por Shaw (1999)	49
3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	50
3.3.1 Diarios de campo	50
3.3.2 Entrevista estructurada	50
3.3.3 Encuesta (Escrita)	50
3.4 Técnicas de Análisis de datos	51
3.5 Población y Muestra	54
3.5.1 Población	54
3.5.1.1 Macro contexto ciudadano	54
3.5.1.2 Micro contexto de interacción	56
3.5.1.2.1 Fundamentos Generales	57
3.5.1.2.1.1 Misión	57
3.5.1.2.1.2 Visión	57
3.5.2 Muestra	57
3.6 Tratamiento	58
3.6.1 Narración de cuentos en voz alta realizada por niños lectores	58
3.6.2 Títeres	59
3.6.3 Proyección de imágenes	59
3.7 CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES	59
3.8 CRITERIOS DE VALIDEZ	60
3.7 Aspectos Éticos	61

CAPÍTULO IV

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS	64
4.1 CASO 1 Alejandro Obando (5 años)	65
4.1.1 Experiencias alfabetizadoras en casa	65
4.1.2 Comprensión de lectura oral	66
4.1.3 Alejandro y sus comportamientos lectores	66
4.1.4 Alejandro y sus comportamientos escritores	67
4.2 CASO 2 Ángela Narváez (5 años)	69
4.2.1 Experiencias alfabetizadoras en casa	69
4.2.2 Comprensión de lectura oral	70
4.2.3 Ángela María y sus comportamientos lectores	70
4.2.4 Ángela María y sus comportamientos escritores	71

4.3 CASO 3 Santiago de la Cruz	73
4.3.1 Experiencias alfabetizadoras en casa	73
4.3.2 Comprensión de lectura oral	74
4.3.3 Edison Santiago y sus comportamientos lectores	74
4.3.4 Edison Santiago y sus comportamientos escritores	75
4.4 CASO 4 Edixon Cabrera	76
4.4.1 Experiencias alfabetizadoras en casa	77
4.4.2 Comprensión de lectura oral	77
4.4.3 Edixon y sus comportamientos lectores	77
4.4.4 Edixon y sus comportamientos escritores	78
4.5 CASO 5 Franklin Riascos (5 años)	80
4.5.1 Experiencias alfabetizadoras en casa	80
4.5.2 Comprensión de lectura oral	81
4.5.3 Franklin Yusef y sus comportamientos lectores	81
4.5.4 Franklin Yusef y sus comportamientos escritores	82
4.6 CASO 6 Jefersson Piguaña (4 años)	84
4.6.1 Experiencias alfabetizadoras en casa	84
4.6.2 Comprensión de lectura oral	85
4.6.3 Jefersson y sus comportamientos lectores	85
4.6.4 Jefersson y sus comportamientos escritores	86
4.7 CASO John Quiñonez (7 años)	88
4.7.1 Experiencias alfabetizadoras en casa	88
4.7.2 Comprensión de lectura oral	89
4.7.3 John y sus comportamientos lectores	89
4.7.4 John y sus comportamientos escritores	90
4.8 CASO 8 Sarita Buesaquillo (6 años)	92
4.8.1 Experiencias alfabetizadoras en casa	92
4.8.2 Comprensión de lectura oral	93
4.8.3 Sarita y sus comportamientos lectores	93
4.8.4 Sarita y sus comportamientos escritores	94
4.9 CASO 9 Sofía Rodríguez (4 años)	96
4.9.1 Experiencias alfabetizadoras en casa	96
4.9.2 Comprensión de lectura oral	97
4.9.3 Sofía y sus comportamientos lectores	97
4.9.4 Sofía y sus comportamientos escritores	98

4.10 CASO 10 Vanesa Echeverri (6 años)	100
4.10.1 Experiencias alfabetizadoras en casa	100
4.10.2 Comprensión de lectura oral	101
4.10.3 Vanesa y sus comportamientos lectores	102
4.10.4 Vanesa y sus comportamientos escritores	102
4.11 EXPERIENCIAS ALFABETIZADORAS EN CASA – ASPECTOS GENERALES	104
4.12 COMPRENCIÓN DE LECTURA ORAL – ASPECTOS GENERALES	108
4.13 COMPORTAMIENTOS LECTORES A NIVEL GENERAL - (DURANTE LOS TRES MOMENTOS)	112
4.14 COMPORTAMIENTOS ESCRITORES A NIVEL GENERAL DURANTE LOS TRES MOMENTOS	116
4.15 TRASCENDENCIA DE LA LECTURA DE CUENTOS	118
4.16 PRE Y POST PRUEBA – ASPECTOS GENERALES DE LOS RESULTADOS	123
4.16.1 Análisis e interpretación de resultados de comportamientos lectores en la Pre prueba y Post prueba	124
4.16.2 Análisis e interpretación de resultados de comportamientos escritores en la pre prueba y post prueba	133
4.16.3 Análisis e interpretación de resultados de la comprensión en la pre prueba y post prueba	138
DISCUSIÓN	142
CONCLUSIONES	146
PROPUESTA DE SOPORTE PARA GRADO CERO – PREESCOLAR	150
BIBLIOGRAFÍA	157
NETGRAFÍA	160
ANEXOS	162

ANEXOS

ANEXO A. ENCUESTA PARA LOS PADRES DE FAMILIA DE GRADO PREESCOLAR INEDAN SEDE OBRERO	162
ANEXO B. GUION DE CATEGORIZACIÓN DIARIO DE CAMPO - COMPRENSIÓN-PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN	163
ANEXO C. GUION DE CATEGORIZACIÓN DE DIARIO DE CAMPO COMPORTAMIENTOS LECTO-ESCRITORES PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN	164
ANEXO D. GUION DE ENTREVISTA ESTRUCTURADA – DOCENTE DE GRADO PRIMERO	165
ANEXO E. TRANSCRIPCIÓN GUION DE ENTREVISTA ESTRUCTURADA – DOCENTE DE GRADO PRIMERO	166
ANEXO F. COMPORTAMIENTOS LECTORES PRE Y POST PRUEBA PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN (Clay, M. 1985)	168
ANEXO G. COMPORTAMIENTOS ESCRITORES PRE Y POST PRUEBA – ESTUDIANTES INEDAN SEDE OBRERO	170
ANEXO H. COMPRENSIÓN ANTES, DURANTE Y DESPUES DE LA LECTURA PRE Y POST PRUEBA ESTUDINATES INEDAN SEDE OBRERO	172
ANEXO I. PICTOGRAMAS	173
ANEXO J. MOMENTOS DURANTE EL TRATAMIENTO	174

LISTA DE FIGURAS

Figura No 1. Concepciones y principios de la Teoría Vygostkiana	41
Figura No 2. Principios Fundamentales del Aprendizaje por descubrimiento	43
Figura No 3. Pre Prueba ¿Cuál es la parte inicial de este cuento	125
Figura No 4. Post Prueba ¿Cuál es la parte inicial de este cuento?	125
Figura No 5. Pre Prueba. "Voy a leer este cuento. ¿Me puedes ayudar?"	126
Figura No 6. Post Prueba. "Voy a leer este cuento. ¿Me puedes ayudar?"	127
Figura No 7. Pre Prueba. "Dime por dónde empezar." "¿A dónde voy después?"	128
Figura No 8. Post Prueba. "Dime por dónde empezar." "¿A dónde voy después?"	129
Figura No 9. Pre Prueba. "Muéstrame la primera y la última parte de la historia".?	130
Figura No 10. Post Prueba. "Muéstrame la primera y la última parte de la historia".	131
Figura No 11. ¿Qué es escribir?	137
Figura No 12. ¿Por qué la gente escribe?	137
Figura No 13. ¿Qué dicen las palabras?	138
Figura No 14. Preguntas Antes de la lectura	139
Figura No 15. Preguntas Durante la lectura	140
Figura No 16 ¿Edixon (caso 4) y sus respuestas Durante la lectura (PRE PRUEBA)	140
Figura No 17 . Edixon (caso 4) y sus respuestas Durante la lectura (POST PRUEBA)	141
Figura No 18. ¿Cuéntame el cuento?	142
Figura No 19. Proceso de aprendizaje de lectoescritura emergente por medio de la lectura de cuentos	150

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico No 1. Diseño estudio de casos con pre-y post prueba de un solo grupo	49
Gráfico No 2. ¿El niño dentro de su hogar está rodeado de libros, cuentos o material escrito?	104
Gráfico No 3. ¿Con que frecuencia le lee a su hijo?	105
Gráfico No 4. ¿Qué tipos de textos le lee a su hijo(a)?	106
Gráfico No 5. ¿Quién toma la iniciativa para leer?	106
Gráfico No 6. ¿Le ha enseñado a su hijo(a) a leer y a escribir su propio nombre?	107
Gráfico No 7. ¿Considera que su hijo ha aprendido en casa algún conocimiento sobre lectura y escritura?	108
Gráfico No 8. ¿Cuál es la parte delantera del cuento?	109
Gráfico No 9 . "Voy a leer este cuento. ¿Me puedes ayudar?"	126
Gráfico No 10. "Dime por dónde empezar." "¿A dónde voy después?"	128
Gráfico No 11. "Muéstrame la primera y la última parte de la historia".	130
Gráfico No 12. El niño identifica que para leer hay un orden en las palabras.	132
Gráfico No 13. El niño diferencia las letras minúsculas de las mayúsculas y reconoce la puntuación	132
Gráfico No 14 El niño escribe las letras que conoce y habla de ellas.	134
Gráfico No 15. El niño indica, reconoce, diferencia y escribe letras y palabras	135
Gráfico No 16. ¿Quieres escribir tu nombre?	135

LISTADO DE IMÁGENES

Imagen No 1. San Juan de Pasto	55
Imagen No 2. Institución Educativa Municipal INEDAM sede obrero	56
Imagen No 3. Actividades de Alfabetización Emergente realizadas por los participantes	64
Imagen No 4. Alejandro Obando	65
Imagen No 5. “carros, camiones”	67
Imagen No 6. “fantasma”	67
Imagen No 7. “este es mi nombre”	67
Imagen No 8. Ángela Narváez	69
Imagen No 9. “Franklin y un regalo”	71
Imagen No 10. “Los siete enanitos”	71
Imagen No 11. “Letras y una niña”	72
Imagen No 12. Santiago de la Cruz	73
Imagen No 13. “Bus de colores”	75
Imagen No 14. “Carros y casas”	75
Imagen No 15. “Los siete enanitos”	75
Imagen No 16. Edixon Cabrera	76
Imagen No 17. “Franklin, la casa”	78
Imagen No 18. “Un elefante volando”	78
Imagen No 19. “John y la paloma”	79
Imagen No 20. Franklin Riascos	80
Imagen No 21. “casa de colores”	82
Imagen No 22. “Elefante solito”	82

Imagen No 23. “cisne en río”	83
Imagen No 24. Jefersson Díaz	84
Imagen No 25. “John y la paloma”	86
Imagen No 26. “Amigos de pulgarcito	87
Imagen No 27. “Elmer y unos pajaritos”	87
Imagen No 28. John Quiñonez	88
Imagen No 29. “Números y Franklin”	90
Imagen No 30. “Elmer”	90
Imagen No 31. “Edison, Vanesa y yo”	91
Imagen No 32. Sarita Buesaquillo	92
Imagen No 33. “Franklin montando bicicleta”	94
Imagen No 34. “La casa de Pulgarcito	94
Imagen No 35. “La casa de Elmer”	95
Imagen No 36. Sofía Rodríguez	96
Imagen No 37. “La mamá de Franklin”	98
Imagen No 38. “Franklin las nubes y yo”	99
Imagen No 39. “Ya se escribir”	99
Imagen No 40. Vanesa Echeverri	100
Imagen No 41. “Franklin y yo”	102
Imagen No 42. “El loro, parque”	102
Imagen No 43. “Letricas”	103
Imagen No 44. Este es mi nombre.	136

LISTA DE TABLAS

Tabla No 1. MATRIZ DE CATEGORIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN	52
Tabla No 2. Cronograma del Tratamiento en la IEM INEDAN 2011	59
Tabla No 3. Alejandro (caso1) y sus comportamientos lectores en tres momentos	67
Tabla No 4. Ángela María (caso 2) y sus comportamientos lectores en tres momentos	71
Tabla No 5. Edison Santiago (caso 3) y sus comportamientos lectores en tres momentos	74
Tabla No 6. Edixon (caso 4) y sus comportamientos lectores en tres momentos	78
Tabla No 7. Franklin Yusef (caso 5) y sus comportamientos lectores en tres momentos	82
Tabla No 8. Jefersson (caso 6) y sus comportamientos lectores en tres momentos	86
Tabla No 9. John (caso 7) y sus comportamientos lectores en tres momentos	90
Tabla No 10. Sarita (caso 8) y sus comportamientos lectores en tres momentos	94
Tabla No 11. Sofía (caso 9) y sus comportamientos lectores en tres momentos	98
Tabla No 12. Vanesa (caso 10) y sus comportamientos lectores en tres momentos	102
Tabla No 13. Asociación de conocimientos presentes en los diferentes códigos lingüísticos y no lingüísticos orientados a lograr la comprensión del cuento (véase que los momentos contienen el número de niños)	109
Tabla No 14. Desarrollo de los Comportamientos Lectores en tres momentos	114
Tabla No 15. Etapas de dibujo y escritura inicial en tres momentos de la investigación	117

RESUMEN

Esta investigación en su introducción y posterior descripción pretende hacer alusión al problema a resolver, el cual como posible solución ofreció la lectura oral de cuentos infantiles, durante 90 minutos, tres días por semana, por parte de los investigadores a niños que se encontraban en edad preescolar, contribuyendo así en el fortalecimiento de la sublínea de investigación en Pedagogía y Lectoescritura que pretende afrontar los problemas de lectura, escritura y comprensión en los niveles iniciales dentro del proceso educativo; todo ello con la finalidad de ejecutar y difundir una de las primeras experiencias de lectoescritura emergente, las cuales aportaron como efecto un mejor desempeño escolar por parte de los niños en las áreas que implican un desarrollo del proceso alfabetizador temprano durante el recorrido escolar. Dicho resultado fue parte de un estudio basado en un amplio análisis de estudios de caso, los cuales fueron observados por un periodo de tres meses, dentro de los que se logró exponer evidencias de alfabetización emergente gracias al tratamiento de lectura periódica de cuentos ya antes mencionada. En consecuencia de ello, se plantea una propuesta de soporte que gira entorno a la enorme importancia de la lectura de cuentos infantiles a los niños como herramienta facilitadora del desarrollo de la alfabetización emergente y las necesidades de aprendizaje de acuerdo a las nuevas exigencias de una era de globalización en la que se convierte en una necesidad promover la lectoescritura con un sentido funcional y recreativo en vías a una educación de calidad y acorde a las prioridades de cada persona.

Palabras clave: alfabetización emergente, propuesta de soporte, estudio de caso, lectura de cuentos, aprendizaje, comprensión, lectoescritura funcional y recreativa.

ABSTRACT

This research in its introduction and subsequent description is intended to refer the problem to be solved, which as a possible solution offered storybook reading to preschool children, for 90 minutes, three days a week, by researchers, thus contributing to the strengthening of Pedagogy and Literacy Research Line that seeks to face lower levels of reading, writing and comprehension within the educational process. All above was done for the purpose of implementing and disseminating an early experience emergent literacy, which provided as an effect that children can carry out the involving areas of early literacy development during the school path. This mentioned result was part of a study based on an extensive analysis of case studies, which were observed for a period of three months to show evidence obtained through an emergent literacy treatment by regular storybook reading. Accordingly, it was arisen a supporting proposal that focuses around the great standing of storytelling with children as a facilitating tool of development of emergent literacy; furthermore, learning needs according to the new demands from the globalization that becomes a necessity to promote literacy within a functional and recreational sense towards a top-quality education according to the each person`s priorities.

Keywords: literacy development, supporting proposal, case study, storytelling/storybook reading, learning, understanding, functional and recreational literacy.

CAPÍTULO 9



*Ven niño a sentarte junto a mí, te leeré un cuento,
soñarás que juegas con gatos de colores, pensarás ser
un elefante a cuadros o simplemente volarás entre
nubes de seda con destellos de cristal hondeando el
cielo con una cometa tan larga y fuerte que robaremos
polvo de estrellas en una estrellada noche de luna
llena.*

CAPITULO I

El presente capítulo tiene como propósito principal dar a conocer la descripción del problema, la formulación de los objetivos, la justificación y limitaciones que giraron entorno a la lectura de cuentos vista como una herramienta propiciadora del desarrollo en el proceso lecto-escritor emergente en educación preescolar.

1. DESCRIPCION DEL PROBLEMA

La lectura y la escritura desde el tradicionalismo han sido consideradas como objeto de una instrucción sistemática, como algo que debe ser enseñado y cuyo aprendizaje supondría la ejercitación de una serie de habilidades específicas Ferreiro, (1979). No obstante, estudios realizados por especialistas en el tema demuestran que el niño está expuesto al lenguaje y sus diferentes representaciones desde muy temprano antes de iniciar el proceso alfabetizador formal.

Al realizar un acercamiento hacia el contexto regional nariñense se encuentra una investigación reciente publicada en el libro “Si Hoy me Leen un Cuento Mañana mi Mundo Será Diferente” Bastidas, Gómez, Muñoz y Arciniegas (2009), en este texto se recopilan las memorias de un estudio basado en la adquisición de la lectoescritura a temprana edad, la Teoría de la Madurez para la Lectura (TML) y la Teoría de la Lectoescritura Emergente (TLE). Los resultados confirman las bondades de la lectura de cuentos en niños en edades que anteceden la educación preescolar (0-5 años). Esta investigación es la referencia principal del presente proyecto, ya que reconocemos la calidad y trascendencia este estudio en el contexto regional y nacional, y en particular por tratarse de una referencia próxima a nuestro entorno investigativo y académico.

Del mismo modo, al haber sido participes de la investigación “DESARROLLO Y ADQUISICION DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA MEDIANTE LA LECTURA DE CUENTOS INFANTILES EN EL PREESCOLAR” en el año 2011, investigación sobre la misma temática de este estudio, en el grupo de investigación de ciencias del lenguaje (GICIL) coordinado por nuestro asesor, el Doctor Jesús Alirio Bastidas A., nos dimos cuenta que podíamos dar continuidad al proceso investigativo motivados por la experiencia tan significativa que obtuvimos gracias a la oportunidad de compartir con los niños de preescolar y ser testigos del surgimiento de sus procesos lecto-escritores. Estos

hallazgos fueron resultados de la lectura de cuentos infantiles, una práctica socio-afectiva muy conocida pero no muy generalizada en nuestro medio. Es de esta manera como surgió nuestro proyecto de investigación para optar por el título de Licenciados en Educación Básica de la Universidad de Nariño, además pudimos trabajar a lado de personas con altas capacidades en la asesoría, quienes sabíamos que podían nutrir, y proporcionar su conocimiento para llevar a cabo dicho proyecto y finalmente, traer a la luz resultados de esta investigación.

1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1.1 Pregunta Central de Investigación

¿Qué acontecimientos se generan en el desarrollo de un proceso lecto-escritor en niños en edad pre escolar a través de la lectura de cuentos en el aula, antes de haber iniciado un proceso alfabetizador formal?

1.1.2 Sub Preguntas de Investigación

¿Qué tipo de experiencias y materiales alfabetizadores han recibido los niños en casa?

¿Cómo los niños relacionan los distintos elementos lingüísticos y no lingüísticos enfocándolos a la comprensión en la lectura de los cuentos?

¿Cuáles son los comportamientos lecto-escritores que presentan los niños después de poner en práctica las actividades de alfabetización emergente (lectura de cuentos infantiles en diferentes modalidades)?

¿Cuál es la trascendencia de la lectura de cuentos integrada en una propuesta de soporte orientada a la construcción de un proceso lecto-escritor emergente en niños de preescolar?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo General

Constatar acontecimientos que repercutan en el desarrollo de un proceso lecto-escritor emergente en niños de edad preescolar a través de la lectura de cuentos en el aula, antes de haber sido iniciado un proceso alfabetizador formal, y de este modo plantear una propuesta que apoye la educación preescolar.

1.2.2 Objetivos Específicos

Identificar el tipo de experiencias y materiales alfabetizadores que los niños reciben en casa

Determinar como los niños relacionan elementos lingüísticos y no lingüísticos enfocándolos a la comprensión en la lectura de los cuentos

Analizar los comportamientos lecto-escritores que se presentan en los niños después de poner en práctica las actividades de alfabetización emergente (lectura de cuentos infantiles en diferentes modalidades)

Indagar cual es la trascendencia de la lectura de cuentos integrada en una propuesta de soporte orientada a la construcción de un proceso lecto-escritor emergente en niños de preescolar.

1.3 JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

La lectura y la escritura hoy por hoy son un invaluable recurso para acceder al campo de cualquier conocimiento existente del que haya documentación. Gran parte del éxito, y desenvolvimiento de una persona depende de las lecturas realizadas durante su vida, lo que de seguro le garantiza que sus saberes faciliten su desarrollo en la sociedad. Frente a este hecho, se ha considerado prestar una debida atención a los procesos que se suscitan como antesala a la lectoescritura en el preescolar; grado donde aún no se ha

iniciado aun un proceso alfabetizador formal. Por otra parte, la infancia es principalmente la época, en la cual el individuo origina los primeros pasos hacia su desempeño intelectual a través de la exploración de materiales escritos, imágenes y una serie de experiencias con la familia y escuela que le van permitiendo llegar a descifrar y comprender la avalancha de información presente en su medio (Rossenblatt, 1996).

La iniciación temprana de la lectoescritura en un ambiente alfabetizador, promueve experiencias amplias y significativas para el niño. Aunque cada niño construye los conceptos de alfabetización internamente, se puede hacer mucho para apoyar su aprendizaje. El hogar y los ambientes prescolares, incluyendo las interacciones entre adultos y niños en ellos, ofrecen oportunidades primordiales para la exploración de la lectura y el juego para promover surgimiento de la alfabetización Teale y Sulzby (1989). Recientes investigaciones en los ambientes cercanos a los niños en edad preescolar, han dado una nueva información sobre las oportunidades para las actividades de alfabetización. Al respecto, estos autores identifican elementos comunes en los entornos de los niños que fomentan el desarrollo de la alfabetización como son las interacciones adulto-niño, la disponibilidad inmediata de los libros y materiales de escritura, las oportunidades de observar a otros que participan en la lectura funcional y la escritura, como los niños identifican los propósitos de la lectura, o simplemente simulan leer y escribir intentando comunicar algo con garabatos, además, la presencia de adultos que valoran la lectura y reconocen que los esfuerzos de alfabetización que los niños hacen son importantes.

Los primeros contactos con la lectura deben estar vinculados a las experiencias del niño, Halliday, (citado por Pressley, 1999), por tanto deberían responder a su realidad y estar en un contexto próximo, y nutrido de funcionalidad. Con ello, viene la relevancia de contar cuentos, de dar valor a historias de realidad y fantasía, las cuales facilitan la comunicación entre los participantes de la lectura y además son potencialmente enriquecedoras del desarrollo lingüístico y emocional de los menores. Lo anterior destaca, que realizar estudios con relación a la alfabetización emergente, es de gran importancia para comprender como el niño se desenvuelve en su proceso de adquisición y aprendizaje de la lectura y la escritura en especial, debido a la complejidad que implica el

proceso lecto-escritor y en procura de favorecer al máximo el fortalecimiento de las capacidades intelectuales de los estudiantes Goodman, (1996).

Teniendo en cuenta los aspectos anteriormente mencionados y al ser conscientes de que el proceso de aprendizaje, especialmente en los primeros años, deja en el niño una huella que perdura toda su vida, son los motivos por los que el presente estudio pretenderá demostrar que al crear las condiciones necesarias a partir de la lectura de cuentos infantiles en voz alta los niños podrán reconocer a la lectura y a la escritura como una forma de expresión, además, los participantes lograrán complementar sus expresiones gráficas haciendo uso de lecturas y escrituras espontáneas, en donde la simulación de lectura, el uso de pseudo letras y el debido empleo de los preconceptos beneficiarían a la comprensión de lectura. Finalmente, esperamos que los resultados contribuyan a la creación de una propuesta de soporte de lectoescritura a nivel inicial, con la finalidad de que las escuelas primarias puedan considerar esta investigación como un aporte que enriquezca el aprendizaje de los niños en sus primeros años de escolaridad.

1.4 LIMITACIONES

Las limitaciones que incidieron en el desarrollo del presente proyecto se relacionaron con los diferentes rangos de edades entre los participantes, este aspecto afectó el proceso investigativo, debido a que la madurez, los cambios físicos y cognitivos constituyeron una eventualidad para la validez del estudio. Por otra parte, los aspectos contextuales tales como: situaciones de desplazamiento, carencia de recursos económicos u hogares disfuncionales afectaron el desempeño de los niños, por lo cual se hicieron presentes situaciones comportamentales negativas que afectaron la disposición de los niños hacia las actividades durante el desarrollo del estudio. La disposición de los horarios académicos con relación al tiempo requerido para aplicar los tratamientos fue otro de los factores que incidió en los resultados finales ya que el tiempo requerido para el desarrollo de las actividades del tratamiento se vio afectado por las actividades escolares tales como reuniones de padres de familia, reuniones entre docentes, entre otras.

A lo largo de este capítulo se ha expuesto el problema, los cuestionamientos entorno a éste, objetivos, importancia y limitantes de nuestro estudio. Todo lo anterior dio apertura a la resolución de dichos cuestionamientos por medio de actividades planteadas para tal efecto, lo cual nos condujo al análisis y posterior documentación de los acontecimientos que repercutieron en el desarrollo del proceso lecto-escritor en niños en edad preescolar. Por lo tanto, es relevante tener en cuenta los aspectos teóricos que nos van a abrir el camino hacia la ejecución de nuestro proyecto de manera efectiva, los cuales se mencionarán en el capítulo de revisión de literatura y marco legal que presentamos a continuación.



CAPÍTULO 2



*Cuentos de la infancia, luces que caminan por el sendero
del alma, y desembocan en una tórrida cascada de
vivires, donde el sueño no es sueño, donde toco tierra de
la primavera verde.*

CAPITULO 2

2. MARCO TEÓRICO

“Solo la corriente eléctrica de la transmisión verbal transmite a la palabra la luz de su significación”

M. Bajtin (citado por Martínez , 1991)

En este capítulo se muestra una recopilación de diferentes teorías que apoyan la interpretación y análisis de la información recolectada. Las temáticas presentadas a continuación abordan los fundamentos de la alfabetización emergente (autores, concepto, características y actividades), los comportamientos lecto-escritores, el cuento y la importancia de su lectura, la lectura, la comprensión, la escritura, y finalmente las teorías de aprendizaje que soportan nuestra teoría global de adquisición de la lectoescritura informal por medio de elementos familiares presentes en el contexto cercano a los niños.

2.1 ¿Qué es la Alfabetización Emergente?

La alfabetización emergente es un término relativamente nuevo utilizado para conceptualizar la lectura temprana y el desarrollo de la escritura, En consecuencia, el desarrollo de la alfabetización no se inicia al entrar en la escuela, sino que comienza a temprana edad y continúa su curso por toda la vida.

Teale y Sulzby (1986) en su libro de Alfabetización Emergente: La escritura y la lectura, introducen el nuevo concepto de alfabetización emergente. El término supone que el niño adquiere un cierto conocimiento sobre el lenguaje, la lectura y la escritura antes de entrar formalmente a la escuela. En la actualidad, este término se ha ampliado para incluir las capacidades de: leer, escribir, hablar, escuchar, ver y pensar.

Se puede decir que la alfabetización comienza cuando se tienen contactos directos como indirectos, con la lectura y la escritura y no termina nunca del todo. El desarrollo de ésta comienza en los primeros estadios de vida del niño con las primeras experiencias

como tomar un libro de dibujos y colorearlo; escuchar versos, poemas o canciones que los padres comparten con sus hijos; la lectura de cuentos antes de ir a dormir; la publicidad en la televisión, anuncios, vallas, etiquetas y otros. Todas estas actividades y cualquier otro tipo de experiencias que impliquen lectura y escritura, son los primeros pasos hacia la alfabetización Clay (1967).

El desarrollo de la alfabetización surge en las situaciones cotidianas del hogar, la comunidad y la escuela a través de experiencias significativas y funcionales que requieren el uso de la alfabetización en contextos que forman parte de la vida del niño. Estas experiencias cotidianas son sociales en su mayoría, con niños y adultos que interactúan a través del intercambio significativo, la colaboración y una asesoría afectuosa. Los entornos estimulantes donde la familia interactúa con sus hijos pequeños, el material que es proporcionado para explorar o simplemente familiares o los padres que indagan a sus hijos sobre las actividades alfabetizadoras que ellos realizan, pueden estimular a los niños a iniciar un desarrollo enfocado hacia la lectura y la escritura, Morrow (1997)

Los estudios realizados sobre alfabetización emergente comenzaron hace ya casi cincuenta años atrás, en la década del 60 y han dado forma a la concepción actual de la alfabetización. Clay, (1967); Teale y Sulzby, (1986); Bastidas, Muñoz, Gómez, y Arciniegas,(2009). Estos autores consideran que la alfabetización emergente consiste en conductas de lectura y escritura que preceden y se desarrollan en la alfabetización convencional. Estos comportamientos son experiencias significativas que surgen a través de las interacciones diarias con sus compañeros y adultos Heath, (1983); Sulzby (1985) (citados en Zygouris-Coe, 2001). Además, los conceptos que los niños tienen acerca de la alfabetización se moldean a partir de las primeras experiencias y las interacciones que tienen con personas que leen y escriben, y es así como, por medio de sus propios intentos de leer, escribir, ellos construyen significado Zygouris-Coe (2001).

2.1.1.1 ¿Qué aspectos caracterizan a la Alfabetización Emergente?

Teale y Sulzby (citado en NAEYC, 1998) proporcionan las siguientes características acerca de los niños que han desarrollado un aprendizaje informal en relación a la alfabetización:

- Los niños empiezan a aprender y leer muy temprano en la vida.

- Para los niños el desarrollo de la lectura y la escritura es un proceso constructivo
- Los niños pequeños aprenden sobre la funcionalidad de leer y escribir, observando y participando en ambientes reales donde estas habilidades se utilizan
- A través de la participación activa con diversos materiales de alfabetización, los niños construyen su propia comprensión de lectura y la escritura.

Hall,(citado en Zygouris-Coe, 2001), presenta algunas de las hipótesis en torno a la perspectiva de la alfabetización emergente acerca de como los niños leen y escriben:

- La lectura y al escritura están estrechamente relacionadas a un proceso y no deben ser relegadas artificialmente a la instrucción.
- El aprendizaje de la alfabetización es esencialmente un proceso social y esta influenciado por la búsqueda de significado
- Gran parte de las niños de preescolar ya conocen mucho del lenguaje escrito sin haber sido expuestos a una instrucción formal
- Volverse letrado es un proceso constructivo y continuo
- Los niños necesitan actuar como lectores y escritores para convertirse en ellos
- Los niños necesitan textos reales y auténticos
- Los niños necesitan escribir por razones personales

2.1.1.2 ¿Qué son las actividades de Alfabetización Emergente?

Son aquellas actividades que se manifiestan y se acoplan a un propósito dentro de las áreas de contenido, tales como el arte, la obra de teatro, estudios sociales y ciencia, para garantizar que los niños pueden experimentar propósito y construir significado Pressley (1999). Lo anterior va soportado con la interacción con el ambiente del niño, el apoyo de los compañeros y adultos.

2.1.2 Una breve reseña del cuento

Cuando nos referimos al cuento inmediatamente vienen a nuestras mentes aquellas historias que inician con un había una vez o en un lugar muy lejano, puesto que el cuento abarca y evoca recuerdos e imágenes tanto del pasado como del presente, las cuales

permiten establecer conexiones entre emociones, anhelos y sueños con la realidad. Permitiendo que niños y adultos se identifiquen con los personajes, el contexto, el tema; llegando así a obtener un significado más profundo y de gran sentido para la vida. (Bastidas et al. 2009)

Henry James (citado por Bloom, 2000) afirma que el cuento es el punto exquisito donde acaba la poesía y empieza la realidad. En este sentido, el origen del cuento podría ser ubicado muchos siglos atrás en el nacimiento de las civilizaciones, debido a que el cuento fue utilizado como una de las formas de transmisión de experiencias, conocimientos e interpretación de los fenómenos naturales a través de una de las vías más tradicionales como lo es la expresión oral.

Cabe destacar que el cuento en sus orígenes le pertenecía a los pueblos primitivos o comunidades con un carácter de entretención dentro de las innumerables conversaciones alrededor de la tupa; Leal, Martín y Ponte (citados por Villota, 2001) afirman que el cuento es como una parte medular del crecimiento moral y artístico de un pueblo, de esta forma los pueblos dejaban una inmensa e imborrable huella para las generaciones posteriores, llegando a perdurar hasta la actualidad.

Aunque aún no se ha logrado crear una conceptualización del cuento la cual logre abarcar todos los aspectos relevantes del mismo; es necesario resaltar pensamientos e interpretaciones alrededor del cuento creadas por famosos novelistas y escritores de diferentes idiomas y continentes. Las cuales nos permitirán organizar ideas e intentar acercarnos a una noción más clara de este género literario, con aportes que lo fortalecen de esta forma:

“Cuando uno acaba de leer un cuento puede imaginarse lo que se le ocurra del antes y del después”, García Márquez (1982) (citado por Villota, 2009).

“las páginas también tienen que ser solo unas cuantas, porque pocas cosas hay tan difíciles de echar a perder como un cuento. Diez líneas de exceso y el cuento se empobrece; tantas de menos y el cuento se vuelve anécdota, y nada más odioso que las anécdotas demasiado visibles, escritas o conversadas” Monterroso (1998).

2.1.2.1 ¿Por qué leer cuentos?

Una de las actividades que más apoyan al niño a elevar su potencial lecto-escritor es la lectura de cuentos. Existen relaciones factibles entre la cantidad de cuentos que lee un niño en etapa preescolar y el consecuente desarrollo de su léxico y lenguaje, además del interés que demostrara el menor en aprender a leer y escribir Sulzby y Teale (citado por Yaden, Rowe, MacGillivray, 1999). La lectura de cuentos viabiliza conversaciones interesantes entre el lector y el niño, ambos van extrayendo la ideas más relevantes del cuento, socializan en torno a los personajes, trama, o experiencias propias en semejanza a la historia escuchada, sumado a esto las ilustraciones en los cuentos le otorgan información sobre el tema y explican la secuencia de hechos en la narración.

Al respecto de los logros de este procedimiento Sulzby y Teale (1991) afirman que un buen historial de este tipo de interacciones predice los futuros éxitos del niño a la hora de aprender a leer y escribir. Linuesa y Ramírez, (2008) afirman que la lectura de cuentos contribuye a potencializar las habilidades que tienen que ver con la lectura como el aprendizaje de vocabulario y la comprensión.

Bruner, (citado por Linieza y Ramirez, 2008) ofrece una gran importancia a la narración, y la define como un modo de pensar y más aún, la describe como un auténtico sistema de pensamiento. Esta importancia del cuento, usualmente está sustentada en los estudios empíricos citados, y tiene bases en su teoría. Bruner sostiene, que el niño desde muy pequeño, hace uso de la narración no únicamente para explorar acontecimientos precisos, sino también para dar coherencia argumentativa a su manera de ver el mundo. Por ello, resalta que contar historias y escucharlas es una acción sumamente importante en la educación escolar y familiar, en la medida en que no es una simple actividad de instrucción, sino un momento del complejo proceso de realización del ser humano. Finalmente, Linieza y Ramirez (2008) extractan que:

...educación del sentimiento del deseo, de la imaginación y de la razón. La idea, corroborada por los estudios empíricos, plantea la importancia que adquiere la narración como forma de socialización (p.27).

2.1.3 ¿Cómo los niños desarrollan una competencia narrativa?

La competencia narrativa probablemente es la clave para comprender como se desarrollan los procesos lecto-escritores en los niños, a través de actividades que implican lectura de textos narrativos. Según Derrault (citado por Ortega, 1999) ésta es una competencia profunda, la cual permite al niño comprender y realizar producciones en las diferentes modalidades del lenguaje ya sea en forma escrita, oral, corporal o icónica. El autor afirma que esta competencia es determinante a la hora de poner en marcha los procesos cognitivos necesarios para leer un texto.

La lectura frecuente de cuentos a los niños, al igual que todos los acontecimientos de valor alfabetizador son decisivos en la adquisición de la competencia narrativa, debido a que está involucra la internalización de un esquema narrativo que contiene un conjunto de reglas que implican conocimientos sobre una estructura narrativa determinada. En el momento no existen evidencias sobre como el niño desarrolla el esquema narrativo, Ortega (1999), pero si se ha comprobado que dicho esquema aparece entre lo 3 y 4 años de edad, generalmente como aprendizaje de anteriores narraciones escuchadas

La internalización del esquema permite al niño, poner atención a ciertos aspectos de la lectura en curso, mientras registra lo que ha sucedido antes, además de saber cuando una parte del cuento ha concluido, o si por el contrario puede ser almacenada en la memoria o debe mantenerse en suspenso hasta que se complete. Cabe también destacar la relación existente entre la internalización del esquema narrativo y la frecuencia de la lectura de cuentos a los niños; puesto que, esta práctica es muy limitada en los contextos escolares y aún no se ha implementado una propuesta metodológica que permita a los niños que se les lea o lean por si mismos a diario, por consiguiente, menos aún que se implementen actividades en grados como transición o primero para asegurar la comprensión como la técnica de la re-narración o el recuento del texto.

2.1.4 ¿Cómo se comprende un texto?

Para saber si realmente se ha comprendido un texto, es necesario reevaluar el concepto de lectura. Clark, (citada por Duque, 2006), establece un concepto innovador de

lectura, para ella la lectura es el aprendizaje de destrezas para llegar a conseguir el propósito de comprender. Clark además ofrece una distinción entre los diferentes cambios del concepto de lectura y da una relevancia a la lectura oral como una base para desarrollar una competencia.

Las teorías socio-culturales y cognitivas de la enseñanza-aprendizaje ubican al niño como un sujeto activo-pensante, capaz de trascender desde la mera habilidad para decodificar un texto hasta la búsqueda de múltiples sentidos. Para llegar a estos sentidos es evidente reconocer que en la lectura están incorporados distintos códigos como: los lingüísticos, visuales, auditivos, y sociales. Todos estos elementos se trasladan a la percepción del lector, para convertirse en elementos de mensaje, los cuales son asociados por el mismo, para llegar a establecer ideas explícitas y generales del texto.

Ubicados en un concepto de lectura integral, es posible abordar la actividad que permite alcanzar los sentidos en el texto y la comprensión lectora. Cuando un lector está comprendiendo ya sea directamente con el libro o de forma oral un texto, surgen diferentes resultados, entre ellos están:

- Interpretar lo que se lee o se escucha del texto
- Emitir juicios críticos
- Reformular y transmitir contenidos

En este sentido, La comprensión en los niños se facilita en parte gracias a la lectura en voz alta, debido a que la voz del narrador transmite el mensaje directamente y la asimilación de éste se da de forma mecánica; como cuando se está hablando con otra persona. Es por ello, que la lectura dialogada y participativa cobra una gran importancia ya que se le puede utilizar como un “andamiaje” (Bruner, 1984), para llegar a la comprensión lectora. Por otra parte, el niño que no es capaz de decodificar aún las palabras para llegar al mensaje por medio de un texto utiliza los elementos que estén al alcance en su contexto inmediato para lograr asimilar la nueva información que escucha. De esta manera, Lineros, (n.d.) en su artículo “Comprensión y expresión de textos orales” retoma las ideas de Van Dijk para explicar como se integra la macro-estructura textual en el proceso de comprensión. Afirma que la comprensión de un texto implica la elaboración de la macro-estructura textual, la cual se encuentra condicionada por:

- **Variables del texto:** Los textos bien estructurados facilitan el procesamiento macro-estructural, mientras que los que no lo están lo dificultan; puesto que cuando se les lee a los niños hay que elegir textos con ilustraciones bien diseñadas y con letra de buen tamaño, con la finalidad de captar la atención del niño hacia el texto.
- **Sujetos que tratan de comprender:** características personales (edad, conocimientos previos, motivación o disposición frente a las actividades). Debido a ello la lectura que se hace en ambientes cómodos y con buenas condiciones físicas generan un buen clima para compartir la lectura de cuentos en forma oral, además, si estamos hablando de niños en edad preescolar se alcanza una interacción mucho más espontánea para lograr sacar a la luz los conocimientos que se tienen sobre lo que se está leyendo.
- **Propósitos:** implican entender lo que se dice, son inductores de procesos macro-estructurales (interpretación de la idea general del texto). La retroalimentación de la lectura con niños de preescolar facilita que se establezcan relaciones de coherencia entre las diferentes etapas de una narración, hasta que los niños se encuentran en capacidad de recontar una historia a partir de la integración de los referentes presentes en el contexto, tales como: ilustraciones, palabras, frases, oraciones, la voz del narrador, la interacción grupal, etc.

De acuerdo a algunas investigaciones en el plano la semántica cognoscitiva, en especial las realizadas por Van Dijk, cuando una persona está realizando el trabajo de recuperación y procesamiento en su cerebro, es capaz de extraer lo más relevante del texto, y aquello que queda en la mente se encuentra en una estrecha relación con una estructura semántica (macro), la cual corresponde a la información global del texto. La identificación de la macroestructura del texto, bien sea oral o escrito, equivale a la interpretación de la idea general del mismo. La macroestructura se forma a partir de cada idea secundaria (microestructura), ambas se retroalimentan, porque para llegar a la interpretación de la idea global del texto es necesario la interpretación lineal, y para la interpretación de las ideas secundarias es necesario identificar la idea global del texto (macroestructura).

2.1.5 ¿Cuáles comportamientos se suscitan en el desarrollo de la lectoescritura?

Las nociones y comportamientos de lectoescritura son los conceptos y las conductas que los niños manifiestan en el proceso de desarrollo y adquisición de la lectoescritura. En este sentido, Bastidas et al. (2009) señalan que algunas(os) nociones y comportamientos lectores y escritores en los niños, las cuales se mencionan a continuación:

Nociones sobre el libro: Este tipo de comportamiento lector permite establecer cual es el concepto que tiene el niño entre un cuento y otro tipo de texto.

- **Función de la letra impresa:** A partir de la lectura de cuentos en diferentes modalidades (Lectura con pictogramas, uso de títeres, presentaciones de videos) los niños se relacionarán con los textos o discursos gracias al reconocimiento de la letra impresa en la manipulación de los cuentos, facilitando así su incursión a los procesos de lectura y escritura.
- **Conceptos de letra y palabra:** El concepto de letra y palabra en los niños se da como consecuencia del reconocimiento, en los textos, de elementos pequeños a los que los niños llaman letritas, posteriormente los niños hacen relaciones para establecer que una letra con otras letras forman palabras; esta relación se nota en el momento en que los niños afirman escribir y leer su nombre, debido a que está conformado por varias letras.
- **Conceptos de la lectura y la escritura:** En los niños estos conceptos están ligados a las experiencias lectoras o escritoras que hayan precedido a la escuela. En este sentido, y como lo afirma Bastidas et al. (2009) los conceptos de lectura y escritura radican en un auto-concepto positivo o negativo (si yo puedo leer y no puedo leer).
- **Direccionalidad en la lectura:** Para la direccionalidad de la lectura se requiere que el investigador realice preguntas referentes a los movimientos para leer ya sean de izquierda a derecha o de arriba hacia abajo, todo ello con la finalidad de que los niños asimilen que para leer es necesario contar con la direccionalidad.

- **Manejo del libro:** La manipulación del libro por parte de los participantes genera las condiciones necesarias para que los niños establezcan la forma apropiada de tomar el cuento para realizar una simulación de lectura.
- **Sentido de inicio y final de una historia:** Este comportamiento se desarrolla en los niños a través del contacto directo con la lectura proporcionado por parte del investigador, debido a que éste es el encargado de crear las condiciones a partir de preguntas cortas relacionadas con el inicio y final de un renglón; cuando los niños asimilan este concepto pasan a diferenciar entre inicio y final de página y posteriormente, entre el principio y final de un cuento, Bastidas et al. (2009).
- **Postura correcta del libro para poder ser leído:** Este comportamiento está relacionado con la forma en la que el niño toma el libro para leer, ya que se hace la diferenciación entre lo que está al derecho y al revés.
- **Entonación y comportamientos del niño como lector:** la imitación es uno de los factores principales en el desarrollo de este comportamiento, puesto que gracias a este factor los niños toman como referente el modo que los padres de familia o los investigadores narran los cuentos; de esta forma los niños alcanzan los comportamientos lectores en cuanto al paso de las hojas de una en una, la posición para leer y la lectura con entonación al inicio y al final del cuento.

2.1.6 Comportamientos escritores a nivel inicial

"...podríamos decir simplemente que a los niños debería enseñárseles el lenguaje escrito, no la escritura de letras."

Vygotsky,(1995)

La escuela actualmente se enfrenta al desafío de incorporar a todos los estudiantes como practicantes de la cultura escrita, ya que ésta influye directamente en el desarrollo cultural. Debido a que la herencia cultural se plasma en la escritura y ésta hace que los niños se conviertan en miembros plenos de una comunidad. Es así como desde la psicología sociocultural se señala que antes de comenzar la educación formal, se precisa la historia del lenguaje escrito, resaltando los hechos claves por los que atraviesa el niño en su camino hacia la asimilación de la escritura Vygotsky, (1978).

Por lo tanto, los primeros acercamientos que el niño toma hacia la escritura se relacionan con sus ideas, en la forma en la que escriben por si mismos o en grupo, puesto que ellos poseen esquemas cognitivos diferentes a los de los adultos, planteando así la idea de un niño Piagetiano que tiene hipótesis sobre la escritura Ferreiro y Teberosky, (1982); en el que el proceso de adquisición se entiende como un proceso de reconstrucción entre lo oral y lo escrito; reconstrucción relacionada con el nivel de escritura en los niños a partir de los problemas que la misma escritura plantea.

En este sentido, las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979) resaltan la importancia de las hipótesis que el niño va construyendo sobre el lenguaje escrito y que se enmarcan en situaciones comunicativas concretas en las cuales él puede ir reconociéndose paulatinamente como productor de textos, mucho antes de llegar a “escribir”. Es así como en el libro: “los sistemas de escritura en el desarrollo del niño” Ferreiro y Teberosky (1979), establecen cinco etapas para el aprendizaje de la escritura, éstas permiten evidenciar los diferentes cambios que los niños poseen entorno a la escritura, las cuales se mencionan a continuación:

- **Etapa indiferenciada:** En esta etapa los niños utilizan líneas, círculos intentando reproducir sus nombres, aunque el resultado no es legible. Los niños en esta etapa reconocen la diferencia entre dibujo y letra.
- **Etapa diferenciada o Presilábica:** Las letras gráficas comienzan a parecerse a las convencionales. La escritura sirve para designar. Se plantea la hipótesis de cantidad, la cual establece que debe haber un mínimo de caracteres para que exista significado, la hipótesis de variedad interna, establece que tiene que existir un número determinado de caracteres y poca repetición de los mismos, y la hipótesis de variedad externa, en esta hipótesis los niños establecen que hay cambios en el orden, cambios de signos y variedad en los resultados.
- **Etapa silábica:** Se descubren las relaciones entre la escritura y las pausas sonoras, la segmentación silábica y el ritmo; además se formula la hipótesis silábica cuantitativa, los niños establecen que hay que escribir un símbolo para cada sílaba, y la hipótesis silábica cuantitativa en la que los niños formulan que

para cada sílaba hay un símbolo y este símbolo coincide con cada una de las letras que representa.

- **Etapa silábica-alfabética:** Los niños empiezan a escribir más de una grafía por sílaba, comenzando por la primera vocal tónica o la primera letra del nombre.
- **Etapa Alfabética:** El niño realiza un análisis alfabético estricto, establece la correspondencia entre sonidos y grafías, aunque surgen los problemas ortográficos.

A pesar de que estas etapas están presentes en el desarrollo escritor del niño no hay que pormenorizar la importancia e influencia del dibujo y sus etapas. Por consiguiente a continuación se mencionarán algunas de las etapas del dibujo acompañadas de una breve descripción para dilucidar su importancia en el desarrollo escritor.

2.1.7 El dibujo infantil y sus etapas

El dibujo infantil en sus primeras etapas está caracterizado por ser una forma de expresión de las habilidades artísticas de los niños y que además demuestran como los niños comprenden el mundo que los rodea, de esta forma estos elementos se convierten en garabatos (la primer expresión gráfica del hombre) los cuales toman forma y contenido de acuerdo al desarrollo del niño Crotti, y Magni, (2007). Este proceso se divide en tres etapas:

- **Etapa de garabato descontrolado (18 meses):** Son trazos sin ningún orden o sentido. Varían en longitud y dirección incluso mientras los realiza el niño puede mirar hacia otro lado. No hay una coordinación cerebro-ojo-mano. En esta etapa el niño no tiene la intención de representar nada que haya visto sino que está basada en el desarrollo físico y psicológico. Les resulta agradable hacer garabatos porque disfrutan del movimiento que realizan al hacerlos.
- **Etapa de garabato controlado (3 años):** El niño comienza un proceso de descubrimiento el cual establece que hay una relación entre los movimientos y los trazos que quedan plasmados en el papel. Descubre el control visual sobre los

trazos que ejecuta. En esta etapa los trazos suelen ser más largos, y aunque aún toman una dirección impredecible, los realizan con entusiasmo y se esmeran por llenar toda la hoja. Aparecen reiteraciones de trazos circulares, líneas cortadas, puntos, etc. con centros de intersección.

- **Etapa de los garabatos con nombre (4 años):** El niño es capaz de representar lo que ve, aunque a veces sus trazos no se parezcan en nada al objeto que quiere representar. Los trazos circulares y longitudinales evolucionan hacia formas más reconocibles debido a un mejoramiento en el dominio motor. El niño da nombre a sus garabatos.

2.1.8 Teoría Social de Vygotsky

La teoría sociocultural fue desarrollada por Lev Semyovich Vygotsky en la década de 1920, con el afán de demostrar que toda la vida mental del hombre tiene un origen social. De acuerdo a Vygotsky, el entorno social y el individual coexisten en una relación dialéctica.

Al igual que muchas manifestaciones socio culturales, la lectoescritura constituye un hecho que nos identifica como civilización y que además ha ido evolucionando desde que el hombre inventó a la escritura. En otras palabras la adquisición y aprendizaje de la lengua ocurre dentro del entorno social motivado por este mismo. Vygotsky (1995) recalca la importancia de enseñar la lengua de modo natural de la misma manera como los niños aprenden espontáneamente a hablar. Para afianzar su teoría propuso unas concepciones y principios que dan luz a este tipo de aprendizaje.

Aprendizaje situado en contexto: La lectoescritura es un evento significativo y práctico, el cual debe ser promovido en situaciones reales.

Énfasis en el desarrollo guiado y cooperativo: enseñanza recíproca. Los procesos de interacción social alumno – profesor y pares es esencial para lograr el aprendizaje como resultado de la colaboración recíproca.

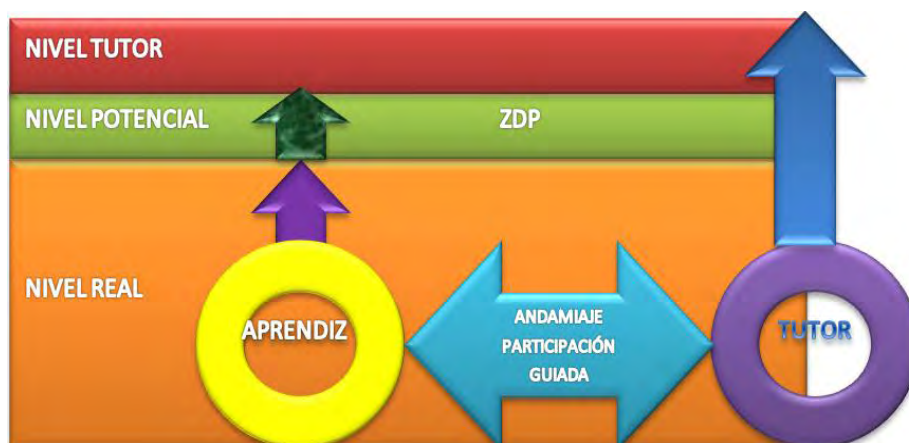
Creación de zonas de desarrollo próximo (ZDP):

“La Zona de Desarrollo Próximo define aquellas funciones que aún no han madurado pero están en proceso de maduración, funciones que madurarán mañana pero que se encuentran en estado embrionario en el presente. Estas funciones puede decirse que son capullos o flores... más todavía no los frutos”

Vygotsky, (1978)

Esta zona se define como la distancia entre el nivel real de aprendizajes de un individuo que es capaz de llevar a cabo por si mismo y el nivel potencial lo que puede alcanzar. Será posible llegar a este último nivel gracias a la orientación y mediación de otras personas involucradas en el avance del aprendiz. Por consiguiente, las Actividades de Alfabetismo Emergente constituyen el apoyo facilitador para que los niños puedan desarrollar comportamientos y nociones de la lectoescritura y llegar al nivel potencial que radica en la adquisición de la lectoescritura convencional (Ver Figura No.1)

Figura No 1. Concepciones y principios de la Teoría Vygostkiana.



Finalmente, el estudiante efectúa apropiación o reconstrucción de saberes culturales. Él representa un ser social, producto y actor de múltiples interacciones sociales. Reconstruye el conocimiento mediante procesos de construcción personal y conjunta (donde intervienen otras personas). Además, la interacción entre estudiantes, resulta fundamental para lograr aprendizajes colaborativos a partir de las aportaciones de cada uno de ellos, en la que la concepción de aprendizaje es vista como la interiorización y apropiación de representaciones y procesos.

2.1.9 Teoría del Aprendizaje por Descubrimiento

La Teoría del Aprendizaje por Descubrimiento implica dar al aprendiz las oportunidades para involucrarse de manera activa y construir su propio aprendizaje a través de la acción directa. Su finalidad es impulsar un desarrollo de las habilidades que posibilitan el aprender a aprender y con el cual se busca que los participantes construyan por sí mismos el aprendizaje ya sea de tipo oral o escrito, puesto que la estructura cognitiva previa de los niños provee significado, permite organizar sus experiencias e ir más allá de la información dada, Bruner (citado por Aguilar, 2009).

Partiendo de lo antes mencionado, se puede afirmar que lo más importante de esta teoría con relación a la lectura de cuentos radica en que los niños lograrán percatarse de la estructura de los contenidos lectores y escritores que se van a aprender dentro de las sesiones de cuentos y de esta forma organizarán y realizarán conexiones con sus preconcepciones, facilitando con ello la retención del conocimiento. Para tal efecto, Bruner distingue 3 sistemas de procesamiento de la información, con los cuales el alumno transforma la información que le llega y construye modelos de la realidad.

- La acción
- Las imágenes mentales
- El lenguaje

Estos tres Sistemas derivan en tres modalidades (Ver Figura No 2) a los que Bruner denominó:

- **Representación enactiva:** representación de cosas mediante la reacción inmediata de la persona (presentación por acción).
- **Representación icónica:** representación de cosas mediante una imagen, independiente de la acción (representación por imágenes)
- **Representación simbólica:** representa objetos y acontecimientos por medio de características formales o simbólicas, como el lenguaje.

Figura No 2. Principios Fundamentales del Aprendizaje por descubrimiento



Finalmente, se hace alusión a los principios fundamentales de esta teoría, los cuales permitirán que los estudiantes aprendan descubriendo:

- **La Motivación:** predispone para el aprendizaje debe ser intrínseca. El niño requiere motivos para aprender. Además posee un Instinto innato de curiosidad y necesidad de desarrollar sus competencias en reciprocidad (trabajar de forma cooperativa)
- **La Estructura:** La estructura de cualquier materia se constituye por las ideas y conceptos fundamentales relacionados entre sí.
- **La Secuencia:** Cualquier conocimiento puede ser comprendido por el alumno y enseñado si se presenta de forma sencilla y estructurada y teniendo en cuenta cómo se produce el desarrollo evolutivo.
- **El Reforzamiento:** Es una fuerza defensora del aprendizaje por descubrimiento ya que hace que este aprendizaje sea más significativo. Este no descarta el uso de la memoria ni de la interiorización como medio del aprendizaje.

2.2 MARCO LEGAL

En la última década Colombia ha dado mayor relevancia a la educación preescolar con la promulgación de la Constitución Política de Colombia, en donde se define el tipo de país, sociedad y ciudadano que se quiere formar, y el tipo de instituciones que requiere para hacerlo posible.

A partir de la Ley General de Educación en 1994 y con los ajustes necesarios en las leyes que la componen –caso de la ley 115 de 1994 y el Decreto 1860, solo por nombrar algunos-se puede decir que la educación Colombiana ha sufrido cambios dentro de su funcionamiento legal y práctico.

En este sentido, la ley 115 de 1994 reitera a la educación preescolar como el primer nivel de la educación formal y ordena la construcción de lineamientos generales de los procesos curriculares “que constituyen orientaciones para que las instituciones educativas del país ejerzan la autonomía para adelantar el trabajo permanente en torno a los procesos curriculares y al mejoramiento de la calidad de la educación”. Igualmente, la resolución 2343 de 1996, adopta un diseño para éstos y establece los indicadores de logro para la educación formal, proporciona elementos conceptuales para constituir el núcleo común del currículo en las instituciones y la formulación de los indicadores desde las dimensiones del desarrollo humano.

2.2.1 Ley 115 de 1994

Se ratifica que es necesaria: “La adquisición y generación de los conocimientos humanísticos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales para el desarrollo del saber” ley general de Educación, (2001, p.113).

Por lo anterior, el manejo de una Lectura creativa fundamentada en la realidad, hace posible que las experiencias recogidas por los estudiantes en las diferentes interacciones con las actividades de lectura emergente, sirvan como fuentes de reflexión, llegando a ser posibilitadoras de un conocimiento más profundo del manejo de la Lengua Castellana y Literatura. Ratificando que éste es el primer paso para crear conciencia de la importancia de saber comunicarse, tanto en lo oral como en lo escrito.

Ahora, para ratificar ese progreso, fue necesario que no perdiéramos de vista: “Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente” como también, “Fomentar el interés y, el desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa”. Por tanto, en el manejo interactivo de la propuesta nos dedicamos a resaltar el valor de expresar la propia existencia, la cual, comienza con la lectura del mundo, por ejemplo: el niño cuando nace abre sus ojos y observa a su madre, “hace lectura de su madre” y luego comprende que ella es quien siempre le brinda protección. Posteriormente, cuando se lee se llega a comprender el valor de la madre con las propuestas comunicativas de los adultos y personas que ya mantienen una experiencia mayor que uno; te explican mediante actos verbales, gestuales, con las palabras como está formado el mundo. Finalmente, también se comparten experiencias con los más pequeños, utilizando una forma particular de hablar (habla) para dar a entender lo que se piensa o en otros casos lo que se hace, en ejercicios de escritura, de literatura para dejar un testimonio de vida, en poemas, en canciones, y hasta en cuentos donde la madre es la protagonista. En otras palabras, dentro del manejo de las habilidades de la comunicación, “leer” es realizar una comprensión de la significación, hacer una decodificación de los objetos, personas, situaciones, por parte de un sujeto lector, basándose en el reconocimiento de su código comunicativo (lengua), con lo cual se tiende a llevar la comprensión hacia una proposición. Por lo cual, el sujeto es portador de saberes culturales, gustos, intereses, que los comportante en su grupo social y los mantiene vivos gracias a la escrituralidad.

2.2.2 Decreto 1860 de 1994.

En este decreto se da importancia a uno de los postulados que trabajamos mucho y que ya nombramos en la Ley 115: “el educando es el centro del proceso educativo” Decreto 1860 (1994, art. 1, p.218); por tanto, todas las actividades planeadas y puestas a disposición de los estudiantes en el modelo las actividades emergentes, serán promotoras de ello. Y su importancia se verá reflejada en las producciones finales de la propuesta.

Más cabe agregar que las diferentes producciones se consolidarán específicamente en el proyecto pedagógico de “Lectoescritura” llevada a cabo por el Liceo de la

Universidad de Nariño. Siendo esta una “una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos” Permitiendo que los estudiantes tengan una relación directa con su entorno social, político y cultural (aspectos orientados hacia un diseño y elaboración de un producto, en nuestro caso los cuentos).

2.2.3 Lineamientos Curriculares

Los lineamientos pedagógicos para el nivel de educación preescolar se construyen a partir de una concepción sobre los niños y las niñas como sujetos protagónicos de los procesos de carácter pedagógico y de gestión. Igualmente se debe tener en cuenta en su elaboración, una visión integral de todas sus dimensiones de desarrollo: ética, estética, corporal, cognitiva, comunicativa, socio-afectiva y espiritual. En tal sentido, los núcleos temáticos que se proponen, pretenden construir una visión de la infancia en donde los niños y las niñas sean considerados como sujetos plenos de derechos cuyo eje fundamental sea el ejercicio de los mismos y una educación preescolar acorde con estos propósitos.

Estos lineamientos tienen como eje fundamental a los niños como seres únicos, singulares, con capacidad de conocer, sentir, opinar, disentir, plantear problemas y buscar posibles soluciones. Concibe su educación ajustada a sus características sociales, económicas y culturales; que motive y despierte el deseo de aprender, de investigar, de construir saberes, de convivir con otros, respetarse y valorarse mutuamente, de amar y cuidar la naturaleza; que les permita ser más activos, confiados, críticos, autónomos y partícipes en su medio social y cultural.

Los anteriores aspectos teóricos y legales se complementarán a través de un diseño, un procedimiento para la ejecución del tratamiento y unas técnicas de recolección de información que se describen a continuación en el capítulo dedicado a la metodología.

CAPÍTULO 3



*Un cuento en mis oídos, un susurro que traspasa la fuente, un
volver a mi huerto donde escondida tejía forjadas ilusiones
culminadas de flores de abelias*

CAPÍTULO 3

3. METODOLOGÍA

En este capítulo se describen de manera general, los aspectos relativos al diseño y desarrollo del estudio, como el enfoque metodológico elegido teniendo en cuenta la naturaleza de los individuos adscritos a la investigación, además contiene el plan de trabajo temporalizado (cronograma), la elección de la muestra, tratamiento, las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de información y el análisis de los datos.

3.1 Enfoque de Investigación

El enfoque de investigación que se eligió para este proyecto, se encuentra ubicado en el paradigma cualitativo interpretativo en razón de sus características orientadas hacia la construcción de una realidad cada vez más sólida y clara, en procura de encontrar respuesta a la duda sistemática. En este sentido, este enfoque de investigación con estudio de casos proporciona descripciones densas, es fundamentado, es holístico, esclarece significados, simplifica los datos al lector y logra comunicar conocimientos tácitos, Lincoln y Gubba, (1981). Por otra parte, se consideró también el enfoque cuantitativo para la medición de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de un tratamiento; estas mediciones se realizaron con una Pre y Post Prueba aplicadas al inicio y al final de dicho tratamiento, con la finalidad de tener un punto de referencia en todos los casos.

3.2 Diseño de Investigación

La presente investigación se realizó haciendo uso de un diseño de estudio de casos múltiple de carácter cualitativo y cuantitativo. La ilustración de este diseño se lo puede apreciar en el siguiente gráfico:

Gráfico No 1. Diseño estudio de casos con pre-y post prueba de un solo grupo.



El método a utilizar es el denominado estudio de casos colectivo, teniendo como principales exponentes a Stake (1955), Stoecker (1991) & Yin (1994) quienes afirman que este método permite la verificación de teorías así como la producción de nuevos conocimientos a través del registro y descripción de los acontecimientos, a través de los cuales se alcanza la transformación de la realidad.

NOCIONES	JUSTIFICACIÓN
ENFOQUE DESCRIPTIVO	Se espera describir y profundizar los aspectos relevantes de los casos estudiados con la finalidad de comprender todo el fenómeno a estudiarse.
DISEÑO EMERGENTE	El diseño esta abierto a la flexibilidad y a la capacidad de adaptarse a las condiciones cambiantes y sobre todo a considerar aspectos no tomados en cuenta con anterioridad.
MÉTODOS CUALITATIVOS Y RECOLECCIÓN DE DATOS	Las técnicas de recolección de información deben permitir captar el sentido eminentemente fenomenológico del estudio
ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	El análisis de la información es inductivo y continuo considerando el fenómeno como una manifestación no acabada. Se ha considerado iniciar este proceso descriptivo desde lo más simple hasta la formulación de ideas más complejas.

3.2.1 Fases del procedimiento diseño estudio de casos modificado por Shaw (1999)

- Elección y planteamiento del tema de estudio.
- Secuenciación de las actividades (cronograma) de diagnóstico, pre prueba, tratamiento y diagnóstico final (Post prueba).

- Selección de estrategias para intervenir el contexto.
- Trabajo de campo.
- Análisis e interpretación de información.
- Elaboración y presentación de resultados y conclusiones.
- Diseño de la propuesta para el grado 0 (transición).
- Elaboración de conclusiones.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En este apartado se describen las técnicas e instrumentos de recolección de información que fueron utilizadas en el proceso investigativo. Para la selección de las técnicas se consideró si aportaban información necesaria para la comprensión del problema o si proporcionaban diferentes perspectivas sobre el mismo.

3.3.1 Diarios de campo: La importancia de este instrumento radica en que nos permitió evidenciar y registrar los cambios, progresos o cualquier acontecimiento presente en el tratamiento dentro de las sesiones de lectura de cuentos. Este instrumento permitió recoger información directamente de las observaciones realizadas a los casos en conjunto por duración de tres meses. Su ejecución se dio con base en diarios de campo consistentes en todas las notas, apuntes y grabaciones de audio y video que fueron tomados directamente en el contexto (participantes, situaciones, espacios, acontecimientos, entre otros) en donde se aplicó el tratamiento.

3.3.2 Entrevista estructurada: este instrumento fue tomado como una situación comunicativa en la que la docente Mercedes Reyes contestó a cinco preguntas predeterminadas, con la finalidad de indagar y clarificar sobre el desarrollo de los comportamientos lectores y escritores en los niños involucrados en la investigación.

3.3.3 Encuesta (Escrita): este instrumento consistió en un formato de seis preguntas cerradas (ver Anexo A), las cuales fueron contestadas por los padres de familia de los estudiantes del grupo de investigación. Estas encuestas se diseñaron con el propósito de precisar los preconceptos que poseían los estudiantes, antes de comenzar el tratamiento, acerca del proceso lecto-escritor.

3.4 Técnicas de análisis de datos

El análisis de datos se efectuó con una orientación cualitativa y parcialmente cuantitativa debido a la densidad de la información; es decir:

- Se realizó una descripción de cada uno de los estudiantes.
- Se tabuló y categorizó la información obtenida de las encuestas a los padres de familia.
- Se realizaron tablas de datos.
- Se efectuó una interpretación del corpus proporcionado por la entrevista
- Se interpretó también la información procedente de la(s) observación(es)
- Por último se procedió a categorizar e interpretar los datos recogidos de los diarios de campo.
- El análisis cuantitativo se apoyó en la tabulación de datos tablas y gráficos estadísticos derivados de la encuesta.

La siguiente matriz de categorización (Ver Tabla No 1) muestra de forma generalizada la orientación de los objetivos de investigación hacia su posterior campo de acción. Todo lo anterior llevado a cabo mediante los instrumentos de recolección de datos que incluyen encuesta, diarios de campo y entrevista. Se aclara que a estos objetivos se les ha limitado en su núcleo de estudio por categorías. Asimismo, los instrumentos se han sido pormenorizados en preguntas para permitirse categorizar adecuadamente. Fue diseñada con el objetivo primordial de describir objetivamente nuestro proceso investigativo en procura de alcanzar dichos objetivos.

TABLA No 1. MATRIZ DE CATEGORIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN.

DIMENSIONES	CATEGORÍA	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	TÉCNICA	DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO	FUENTES
Pragmática	Experiencias alfabetizadoras en casa	¿Qué tipo de experiencias y materiales alfabetizadores han recibido los niños en casa?	Encuesta	¿El niño dentro de su hogar esta rodeado de libros, cuentos o material escrito? ¿Con que frecuencia le lee a su hijo? ¿Qué tipos de textos le lee? ¿Quién toma la iniciativa para leer? ¿Le ha enseñado a su hijo(a) a leer y escribir su propio nombre? ¿Considera que su hijo ha aprendido en casa algún conocimiento sobre lectura y escritura?	Padres de familia
Cognitiva	Comprensión de lectura oral	¿Cómo los niños relacionan los distintos elementos lingüísticos y no lingüísticos enfocándolos a la comprensión en la lectura de los cuentos?	Observación	¿Quién había en la escena? ¿Quién pregunta? ¿Qué preguntas surgen en relación al cuento? ¿Cómo se relacionan los individuos en torno a la lectura? ¿Se observan pautas de relación y/o interacción? ¿Cuál es el contenido de sus conversaciones? ¿Cuáles son los puntos donde el niño enfoca su atención durante la lectura? Otra información descriptiva relevante	Niños

Cognitiva	Comportamientos Lecto-escritores	¿En qué medida, se presentan comportamientos lecto-escritores en los niños después de poner en práctica las actividades de lectura emergente (lectura de cuentos infantiles en diferentes modalidades)?	Observación	<p>¿Qué comportamientos se pueden observar cuando los niños exploran los libros?</p> <p>¿Cómo lucen los dibujos que los niños realizan después de la lectura?</p> <p>¿Los temas y las expresiones lingüísticas en el dibujo guardan relación con la historia contada?</p> <p>Otra información descriptiva relevante</p>	Niños
Propositiva	Importancia de la lectura de cuentos	¿Cuál es la trascendencia de la lectura de cuentos integrada en una propuesta de soporte orientada a la construcción de un proceso lecto-escritor emergente en niños de preescolar?	Entrevista estructurada	<p>¿En su grupo de estudiantes existen niños que sobresalgan por tener un nivel superior a otros niños?</p> <p>¿Qué características en particular ha observado respecto a la lectura?</p> <p>¿Qué características en particular ha observado respecto a la escritura?</p> <p>¿Cree usted que debería existir una propuesta que promueva la lectura y escritura emergente a través de la lectura de cuentos para los grados de transición?</p> <p>¿En Síntesis como usted califica el aprendizaje con respecto a la lectoescritura de los niños que hemos mencionado?</p>	Docente

3.5 Población y Muestra

3.5.1 Población

Abordar una descripción del contexto donde se desarrolló la investigación, es resumir uno de los episodios más enriquecedores y trascendentales de nuestra experiencia como investigadores.

En primera instancia es necesario exaltar a la ciudad de San Juan de Pasto como el eje central de nuestra cultura, de nuestros valores e ideologías. Luego, en un segundo momento resaltamos la influencia directa del Grupo de Investigación en Ciencias del Lenguaje (GICIL) encabezado por el Dr. Jesús Alirio Bastidas Arteaga, por hacernos partícipes de la Investigación denominada “DESARROLLO Y ADQUISICION DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA MEDIANTE LA LECTURA DE CUENTOS INFANTILES EN EL PRESCOLAR”, la cual nos dio las primeras pautas para llevar a cabo esta investigación. Finalmente, destacamos la acogida por parte de la Institución Educativa Municipal Antonio Nariño que nos permitió impulsar la propuesta de intervención sobre las actividades emergentes. Por lo tanto y partiendo de la idea en que esta investigación posee un carácter cualitativo en gran parte, se realizó un informe con los apartes más destacados de estos dos momentos a los que denominamos Macro Contexto Ciudadano y Micro Contexto de Interacción los cuales se desarrollan a continuación.

3.5.1.1 Macro contexto ciudadano

En la altiplanicie de la cordillera Andina a una altura de 2560 m sobre el nivel del mar, en el sur occidente colombiano se encuentra San Juan de Pasto (Ver Imagen No 1), la capital del Departamento de Nariño, conocida como la Ciudad Sorpresa de Colombia por su majestuosidad y porque en ella se encuentra ubicado el imponente “Volcán Galeras” (con actividad en la actualidad) o “Urkunina”.

En cuanto al nombre actual de la ciudad de San Juan de Pasto se integra primero por el nombre del profeta San Juan Bautista (quien bautizó a Jesús y a quien Herodes Antipas le cortó la cabeza para ofrendársela a su hija). Y la siguiente parte nace en honor al pueblo indígena: Quillacingas (Quilla, luna; singa, nariz; o sea nariz de luna en Quechua), quienes vivieron en el Valle de Atriz.

Este nombre remplazó el de Villa Viciosa de la Concepción. Sin embargo, dichos cambios toponímicos no afectaron en nada el crecimiento poblacional del que hacemos parte, porque el número de habitantes en la actualidad, según el DANE es de 400.000. Así mismo, como es de amplio el número de habitantes, que caminan, rodean, circundan y habitan la ciudad, esta, sigue manteniendo viva la presencia del pasado, debido a que muestra un panorama arquitectónico mezclado por edificaciones de la época republicana.

Imagen No 1. San Juan de Pasto.



Fuente: Paisajes colombianos y su folclor. 2012

Caso del colorado, La Plaza de Nariño- y edificios de la Era Moderna. Además, se puede agregar que la ciudad está conformada por 12 comunas, las cuales se entrelazan con la zona rural de San Juan de Pasto, compuesta por 13 corregimientos, entre los que se encuentra a Buesaquillo, Cabrera, Catambuco, El Encano, Jongovito, Genoy, San Fernando, Jamondino, el Socorro, Gualmatán, La Caldera, La Laguna, Mapachico, Mocondino, Morasurco, Obonuco y Santa Bárbara. Lugares bañados por los ríos: Alisales, Bobo, Juanambu, Opongoy, Guamuez, Pasto, Patascoy y las lagunas de la Cocha y la Coba Negra (que son considerados como centros turísticos debido a la diversidad de fauna y flora que presentan y, sobretodo, por el manejo de la oralidad e invención de la palabra desde lo que se considera como las tradiciones orales).

El aspecto cultural de la ciudad está enmarcado en el barniz de pasto, la arquitectura religiosa de diferentes estilos, museos, bibliotecas, entre otros. Para concluir, cabe destacar que la festividad principal es el Carnaval de Negros y Blancos que se celebra

del 28 de diciembre al 6 de enero de cada año, el cual fue declarado patrimonio cultural de la nación por el congreso de la República de Colombia en abril de 2002, y el 30 de septiembre de 2009 fue añadido entre las listas del Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO.

3.5.1.2 Micro contexto de interacción

“Construir comunidad educativa, para lograr que la visión y misión institucionales sean una realidad tangible, pertinente, significativamente y actuante; en el rediseño del proyecto de vida de los actores educativos”

Institución Educativa Municipal Antonio Nariño, “PEI”, (2003)

La Institución Educativa Municipal Antonio Nariño está localizada en la República de Colombia, Departamento de Nariño. Municipio de San Juan de Pasto, en el barrio Obrero, Comuna uno. (Ver imagen No 2)

Imagen No 2. Institución Educativa Municipal INEDAM sede obrero.



Sus coordenadas Geográficas son:

LATITUD: 1 grado 13 minutos, 17 segundos, Norte.

LONGITUD: 77 grados, 17 minutos, 0.1 segundos.

ALTITUD: 2.527.40. m.s.n.m (46)

3.5.1.2.1 Fundamentos Generales

3.5.1.2.1.1 Misión

La Institución Educativa Antonio Nariño “INEDAN” promueve la formación integral de niños, jóvenes y adultos, autónomos, afectuosos y productivos; apropiados de la ciencia y la tecnología, con respeto por la democracia, la equidad social, sustentada en un currículo flexible y pertinente orientado al desarrollo humano sostenible.

3.5.1.2.1.2 Visión

En el 2015 la INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANTONIO NARIÑO “INEDAN” será una organización social de aprendizaje, forjadora de ciudadanos líderes, emprendedores y productivos, que vivencien los derechos humanos, la convivencia el respeto por la diversidad, el ambiente sustentable y la identidad regional.

3.5.1.2.1.3 Finalidad y Filosofía

La finalidad y filosofía de la INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANTONIO NARIÑO INEDAN PASTO radica en promover la formación integral de niños, jóvenes y adultos, competentes y autónomos, apropiados de la ciencia y la tecnología, con respeto por la democracia, la equidad social, sustentada en un currículo flexible y pertinente orientado al desarrollo humano sostenible, una organización social de aprendizaje, forjadora de ciudadanos líderes, emprendedores y productivos, que vivencian los derechos humanos, la convivencia el respeto por la diversidad, el ambiente sustentable y la identidad regional.

3.5.2 Muestra

La muestra elegida para realizar la correspondiente investigación consistió en un grupo conformado por niños que se encontraron cursando el grado de Transición (grado 0), el cual anteriormente fue el grupo de control de la Investigación “DESARROLLO Y ADQUISICION DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA MEDIANTE LA LECTURA DE CUENTOS INFANTILES EN EL PRESCOLAR” llevada a cabo por miembros del Grupo de Ciencias del Lenguaje (GICIL). Los estudiantes pertenecieron a la Institución Educativa Municipal Antonio Nariño; según concepto de la Secretaría de Educación de

Pasto, los niños oscilan entre las edades de 4, 5, 6 y 7 años. Para el presente proyecto se trabajo con 10 niños, los cuales conformaron un único grupo para estudio de casos.

3.6 Tratamiento

El tratamiento consistió en la lectura de cuentos infantiles durante 3 días a la semana lunes, miércoles y viernes, con una duración de una hora y media por sesión. El proceso de lectura que realizamos incluyó la selección, narración y realización de preguntas teniendo en cuenta las características de los cuentos analizados con anterioridad (29 cuentos en total). Por la facilidad de adquisición fueron seleccionados algunos cuentos pertenecientes a la literatura universal tales como: *Caperucita roja*, *Rapunzel*, *El gato con botas*, etc, tanto como de la literatura contemporánea con series de historietas de *Franklin* y *Elmer* entre otros. Estos cuentos fueron seleccionados por su riqueza en las ilustraciones, su colorido, sus letras de tamaño favorable y el lenguaje comprensible para cada uno de los niños involucrados en la investigación. Además, realizamos un seguimiento por sesión el cual se vislumbró en los diarios de campo. Finalmente, toda la información que recolectamos entró en un proceso de discusión y análisis después de realizar la lectura de cuentos en cada una de las sesiones. Este tratamiento consistió en talleres de alfabetización emergente como:

3.6.1 Narración de cuentos en voz alta realizada por niños lectores

En coherencia con lo expuesto sobre el valor de la narración y la lectura en voz alta, cabe resaltar la importancia que tuvo la narración de niños lectores. El procedimiento consistió en que niños provenientes del grado Quinto contaran algunos de los cuentos a los niños de nuestra investigación, para tal efecto los niños de quinto ejecutaban la narración haciendo énfasis en los tres momentos (inicio, nudo y desenlace). Luego, en la medida en que se leían los párrafos se introducían cambios en la entonación; estos elementos a su vez vinculaban a los niños en un juego de preguntas incentivándolos a participar, despertando así el interés en cada uno de los participantes. Este taller produjo muy buenas reacciones puesto que los niños presentaron un alto nivel de interacción y atención lo que favoreció a la comprensión; todo ello gracias a que la lectura fue realizada por otros niños que a través de sus intervenciones crearon una forma de narrar muy diferente a la que los participantes habían estado expuestos.

3.6.2 Títeres

Los títeres brindaron la posibilidad de que cada uno de los participantes lograra expresar sentimientos, emociones, puntos de vista y creatividad con facilidad. El procedimiento consistió en realizar la representación del cuento de Rapunzel. Al inicio de la actividad los personajes cobraron vida de tal forma que en pocos minutos se logró que los niños participaran activamente con los títeres, este proceso permitió interactuar de una forma sencilla en la cual se abordó la mitad del cuento; la otra mitad se construyó con los aportes de los niños. Finalmente, esta actividad brindó la posibilidad de que los niños ocuparan el lugar del titiritero, improvisando, actuando y escuchándose así mismo, mejorando su oralidad y la expresión de ideas.

3.6.3 Proyección de imágenes

La Proyección de imágenes permitió que el grupo de niños disfrutara colectivamente de las imágenes del cuento de los tres cerditos. El procedimiento que se realizó consistió en la proyección de un cuento que contenía imágenes en movimiento (pictogramas) los cuales remplazaban a las palabras en momentos de lectura; este tipo de taller logró que los niños se acercaran más hacia la lectura puesto que la amplitud de las imágenes facilitó el proceso lector en cuanto a la expresión, linealidad, entonación y reconocimiento eficaz y detallado de las ilustraciones que contenía el cuento.

3.7 CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Con la finalidad de esclarecer el número de cuentos, el número de semanas que se emplearon para la ejecución de la investigación y la modalidad de la narración, realizamos un cronograma de actividades, el cual se puede apreciar en la tabla No 2.

Tabla No 2. Cronograma del Tratamiento en la I.E.M. INEDAN 2011

	Nº	Fecha	Cuento	Modalidad de la narración
Semana 1		12, 13 14, 15 y 16 de septiembre	Aplicación Pre Prueba	
Semana 2	1	19 de septiembre de 2011	Franklin va a la escuela	Lectura directa
	2	21 de septiembre	Elmer	Lectura directa
	3	23 de septiembre	La bella durmiente	Lectura directa
Semana	4	26 de septiembre	Franklin monta en bicicleta	Lectura directa

3	5	28 de septiembre	Franklin visita el museo	Lectura directa
	6	29 de septiembre	Franklin espía	Lectura directa
Semana 4	7	3 de octubre	Cuentos de hadas la sirenita	Lectura directa
	8	5 de octubre	Pulgarcito	Lectura directa
	9	6 de octubre	Blanca nieves	Lectura directa
Semana 5	10	18 de octubre	Pinocho	Lectura directa
	11	19 de octubre	El vecindario de franklin	Lectura directa
	12	21 de octubre 2011	Exploración de revistas	Narración hecha por niños lectores
Semana 6	13	25 de octubre	Los tres cerditos pictogramas	Pictogramas
	14	26 de octubre	Elmer en la nieve	Lectura directa
	15	27 de octubre	Elmer y rosita	Lectura directa
Semana 7	16	2 de noviembre	Elmer y el pájaro grande	Lectura directa
	17	3 de noviembre	Elmer visita al abuelo	Lectura directa
Semana 8	18	10 de noviembre	La lecherita	Lectura directa
	19	11 de noviembre	El patito feo	Lectura directa
Semana 9	20	16 de noviembre	La cenicienta	Lectura directa
	21	17 de noviembre	El pastorcillo mentiroso	Lectura directa
	22	18 de noviembre	Pulgarcita	Lectura directa
Semana 10	23	21 de noviembre	El libro de la selva	Lectura directa
	24	22 de noviembre	Elmer y el viento	Lectura directa
	25	23 de noviembre	La zorra y las uvas	Lectura directa
	26	24 de noviembre	El nuevo traje del emperador	Lectura directa
	27	25 de noviembre	Rapunzel	Títeres
Semana 11		28 y 29 de noviembre	Aplicación Post prueba	

3.8 CRITERIO DE VALIDEZ

Cada uno de los criterios utilizados, y nombrados a continuación ayudaron a considerar las posibilidades de error y plantear posibles soluciones. Los criterios de validez que utilizamos en el presente estudio sirvieron para mostrar la autenticidad y validez de los resultados. Para obtener estos criterios de rigor Guba (1981) sugiere varias formas para dar credibilidad y verificar si la información es válida y confiable, en esta investigación se presentaron los siguientes:

- ✓ **La aplicabilidad:** Surgió a partir de las necesidades presentes en el contexto, para ser más específicos en algunas instituciones educativas cuyos estudiantes

necesitan enfatizar en el componente de lengua y en particular para algunos educadores, lo que puede permitir hacia un futuro que la aplicación pueda generalizarse a otros contextos sin perderse de vista la singularidad de cada uno.

- ✓ **Consistencia:** hace referencia a la estabilidad de los resultados, es decir, en qué medida los resultados se repetirán si volvemos a elaborar el estudio en un contexto similar.
- ✓ **Criterio de neutralidad:** Este último criterio, a pesar de no poder asegurarse totalmente, queda reflejado en la utilización de técnicas y procedimientos intersubjetivos.

3.9 ASPECTOS ETICOS

Nosotros como investigadores nos regimos a seguir los principios éticos que rodean a la investigación cuantitativa o cualitativa, en lo concerniente a la solicitud de permisos, participación voluntaria, confidencialidad, reciprocidad y consecuencias pertenecientes al desarrollo de nuestra investigación.

En lo que respecta a la solicitud de permisos, la autorización se solicitó verbalmente con los padres de familia al inicio del estudio para que los niños participaran en la investigación (No se realizó una autorización de forma escrita porque los padres de familia argumentaron no tener tiempo para leer el formato dispuesto para ello). Además se entabló una conversación con la docente encargada del grupo de estudiantes con el fin de que nos brindara su respaldo y aprobación para que los niños asistieran al tratamiento de forma continua y oportuna.

Como fuimos conscientes del derecho a la confidencialidad intentamos hacer uso de pseudónimos. No obstante, los padres de familia decidieron autorizarnos oralmente para utilizar los nombres, las fotografías de sus niños y la información que se recogió a través de los instrumentos, en los trabajos escritos y para las presentaciones académicas.

Finalmente, para cumplir con el deber de la reciprocidad, realizaremos una presentación de los resultados de nuestra investigación, tanto en forma oral como escrita, a través de este proceso pretendemos que los profesores de la Institución Educativa INEDAN evidencien los beneficios que trae consigo la lectura de cuentos en edad preescolar.

En síntesis, este tercer capítulo nos permitió vislumbrar los aspectos metodológicos en su máxima expresión; razón por la cual partimos de un corpus amplio y complejo que nos embarcó en el camino hacia la interpretación y análisis de información. Por consiguiente, en el siguiente apartado indicaremos los resultados obtenidos tras el análisis de los datos.



CAPÍTULO 4

Geppetto acaricia con sus doradas manos al niño de fantasía clara, lo adorna con sus pinceles y como si fuese un dios pone en él la nariz como su conciencia.

CAPITULO 4

4. RESULTADOS

A continuación se dan a conocer los resultados obtenidos en función de las diferentes categorías organizadas con las que se llevó a cabo el presente análisis e interpretación de la información. Este capítulo contiene diez estudios de caso, en cada uno se identifica el tipo experiencias y materiales alfabetizadores que los niños recibieron en casa; se determina la forma en que los niños relacionaron los elementos lingüísticos y no lingüísticos enfocándolos a la comprensión de lectura de cuentos; se analizan los comportamientos lecto-escritores que presentaron los niños; y finalmente, se indaga la trascendencia de la lectura de cuentos como propuesta de soporte orientada a la construcción de un proceso lecto-escritor emergente en niños de preescolar. (Ver Imagen No 3).

Imagen No 3. Actividades de Alfabetización Emergente realizadas por los participantes.



4.1 CASO 1

Imagen No 4. Alejandro Obando



Alejandro Obando (5 años)

4.1.1 Experiencias alfabetizadoras en casa

Alejandro nació en San Juan de Pasto el 17 de marzo de 2007, su núcleo familiar está compuesto por su madre Zully Burbano y su padre Alexander Obando. Alejandro (ver Imagen No 4) posee una contextura robusta, su piel es de color blanco, cabello negro, liso y corto, sus ojos son color negro con una chispa de vivacidad. Alejandro es un niño inquieto y extrovertido que expresa lo que siente, es muy efusivo y algo malgeniado en algunas oportunidades si no obtiene lo que quiere.

En cuanto a indicios de alfabetizadores presentes en la pre-prueba, Alejandro afirmó que sus padres le leen y le hacen observar películas referentes a los cuentos de la serie los hermanos Grimm, además Alejandro considera que leer es muy fácil y que él puede hacerlo. En las primeras sesiones Alejandro se mostró muy inquieto y participativo, puesto que le gustaban los cuentos de la serie de *Franklin*. Durante la lectura de estos cuentos él hacía muchas preguntas sobre la familia y actividades de los personajes, además se pudo observar que aunque realizaba un esfuerzo por comprender el inicio del cuento, no lograba coordinar algunas de sus ideas para explicarlo. En cuanto a su proceso lector-escritor en las primeras sesiones, Alejandro presentó algunos de los comportamientos lectores, por ejemplo, la forma de tomar el libro, y de pretender leer, no obstante, a veces no lograba interpretar los dibujos en relación a un tipo de historia afín a la del cuento y creaba otra historia diferente motivado por su ingenio.

En las sesiones finales Alejandro mostró una evolución en cuanto a la comprensión, ya que demostró hilaridad en las historias, además los trazos que crea van pareciéndose a las caligrafías e intenta colocar su nombre en los dibujos que realiza.

4.1.2 Comprensión de lectura oral

Durante las sesiones de lectura de cuentos de forma oral fueron realizadas diversas preguntas encaminadas a generar inquietudes todo ello con la finalidad de verificar los aspectos de la comprensión; en el caso de Alejandro su atención se encontró en los tres momentos enfocada en los gráficos de los cuentos, cabe mencionar que en este proceso Alejandro se sintió identificado con los cuentos de “Franklin la tortuga” y sus preguntas hacia la lectura se enfocaban en las vidas de los personajes, Alejandro realizó preguntas como: “¿En dónde esta el papá de Franklin? ¿Está trabajando? ¿Por qué el papá de Franklin no le ayuda a montar bicicleta?”; este tipo de preguntas en torno a los personajes del cuento dio lugar para que él hiciera relaciones entre sus conocimientos previos y las narraciones, entonces comenzaron a aparecer expresiones como: “Yo sé volar cometa como Elmer” o “montar bicicleta es fácil yo si puedo y aprendí sin las rueditas”. Finalmente, este tipo de acciones produjeron la predisposición para aprender a tal grado que en el tercer momento Alejandro ejecutó una simulación de lectura de un cuento estableciendo la relación entre las ilustraciones y sentido.

4.1.3 Alejandro y sus comportamientos lectores

Alejandro (caso 1) presentó un avance progresivo en el transcurso de las actividades de lectura emergente, especialmente en los ítems referentes hacia sus comportamientos lectores (ver Tabla No 3). En el momento uno se observa como Alejandro no alcanzó de manera satisfactoria los comportamientos lectores, entre los que se encuentran: tomar la iniciativa para leer, el paso de las hojas y la direccionalidad en el acto de leer; estos aspectos del momento uno contrastan con el momento tres debido a que Alejandro en el transcurso de las semanas adquirió seis de los ocho comportamientos lectores. Se puede afirmar que los cambios entre estos dos periodos radicarón en que Alejandro comenzó a tener una iniciativa hacia la lectura de los cuentos de *Franklin (la*

tortuga) lo que le permitió simular el acto de lectura y por consiguiente adquirió la direccionalidad y un sentido de coherencia e hilaridad en la narración.

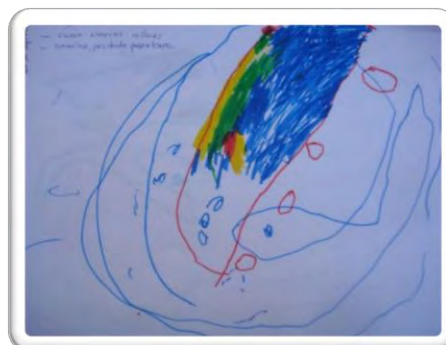
Tabla No 3 . Alejandro y sus comportamientos lectores en tres momentos.

Comportamiento lector	Momento 1			Momento 2			Momento 3		
	Presente	No presente	Parcialmente	Presente	No presente	Parcialmente	Presente	No presente	Parcialmente
Toma de Iniciativa para leer		X				X	X		
Postura correcta del libro para poder ser leído	X			X			X		
Abre el libro en la primera página			X			X	X		
Pasa las hojas de una en una		X				X	X		
Utiliza entonación al simular leer	X			X			X		
Sentido de inicio y final del cuento			X			X			X
Hace la imitación de leer	X			X			X		
Direccionalidad en la lectura		X				X			X

4.1.4 Alejandro y sus comportamientos escritores.

Alejandro en la Imagen No 5, correspondiente a la primera semana, (26 de septiembre de 2011). Cuento leído: *“Franklin monta en bicicleta”*. Se observó que le gustaba trabajar con colores llamativos o fluorescentes, aunque solo realizaba garabatos. Él presentaba imágenes muy alejadas de las características que podían existir con las imágenes o el texto del cuento. Al preguntarle sobre los elementos que había dibujado, él contestó: “son: un carro, varios colores y un camino por donde pasa el carro”

Imagen No 5. “carros, camiones”



En la Imagen No 6, correspondiente a la 4 semana, 5 de octubre. El cuento escogido fue: *Pulgarcito*. Alejandro, comentó que quería que le asignáramos el color café para dibujar. Dos minutos después, comenzó a dibujar un objeto extraño compuesto por tres círculos y con muchas líneas alrededor. *El evento inesperado*, ocurrió cuando se realizaron las respectivas preguntas correspondientes

Imagen No 6. “fantasma”



hacia el dibujo, respondiendo que, “era un fantasma que se le apareció a pulgarcito”. Más adelante, dibujó unos círculos parecidos a una palabra y dijo que estaba escribiendo la palabra “pulgarcito”.

En la observación del tercer momento, correspondiente a la semana 7, (3 de noviembre), el cuento escogido para la lectura fue: “Elmer visita al abuelo”. Alejandro dibujó una serie de figuras con apariencia de hombres y algunos animales, entonces, mientras desarrollábamos las preguntas acerca del cuento y los dibujos Alejandro contestó, que había dibujado un cisne, un niño que iba a ir a pescar; también había un cisne que hizo una carretera en el agua para ir a pasear y había una pelota que la tiraron al agua, para finalizar su explicación, colocó unos círculos pequeños y junto a ellos unos palitos y afirmó que ya sabía escribir su nombre. A pesar de que no eran letras definidas. (Ver imagen No 7)

Imagen No 7. “este es mi nombre”



4.2 CASO 2

Imagen No 8. Ángela Narváez



Ángela Narváez
(5 años)

4.2.1 Experiencias alfabetizadoras en casa

Ángela María nació el 13 de octubre de 2006 en San Juan de Pasto, su madre Rosa Narváez es quien se ha encargado de su cuidado y de su educación. Ángela María (Ver Imagen No 8) es una niña de contextura delgada, estatura baja, tiene ojos negros y cabello corto de color negro. Ángela se caracterizó por poseer un comportamiento calmado y manejable en las sesiones. Aunque presentaba problemas de dicción, pese a esto, ella lograba hacerse entender por medio de Sarita quien era la encargada de servir como intermediaria en el proceso comunicativo, puesto era la única que le entendía dentro del grupo. Por otra parte, Ángela María era una niña muy callada y en algunas situaciones estaba aislada. En cuanto a las historias, ella prefería los cuentos de hadas, en especial el cuento de *La Sirenita*.

Dentro de las primeras sesiones Ángela María se caracterizó por ser muy retraída, era difícil lograr captar su atención en las actividades debido a que ella demostraba poco interés hacia las mismas. Asimismo, ella procuraba evadir cualquier tipo de situación referente hacia la expresión oral puesto que, se le dificultaba pronunciar las palabras adecuadamente. En sus primeros trazos en las actividades iniciales Ángela realizaba un tipo de garabato descontrolado el cual no era posible entenderse ni describirse.

En las sesiones correspondientes a las semanas intermedias Ángela María comenzó a dar muestras de cambio en cuanto al uso de lenguaje oral debido a que intentaba

expresarse haciendo uso de una o dos palabras con la finalidad de participar dentro de las lecturas de cuentos. Poco a poco Ángela empezó a incrementar su participación a veces con gestos, dibujos o palabras aisladas.

Finalmente, Ángela María logró realizar dibujos con garabato controlado y algunas letras a su alrededor, además mejoro en su dicción e interacción alrededor de los cuentos. En este aspecto de la lectura emergente Ángela María simulaba leer dentro de las sesiones tomando el cuento en la forma apropiada.

4.2.2 Comprensión de lectura oral

Ángela María en el proceso de comprensión de lectura oral se caracterizó por la búsqueda de imágenes para poder interactuar a partir de la señalización de los mismos. Su participación en el primer momento se encontró delimitada a ejercer simulación de lectura acompañada de Vanesa quien se encargaba de interpretar lo que Ángela María quería expresar, este tipo de trabajo conjunto se realizó únicamente en las primeras sesiones ya que en el tercer momento Ángela comenzó a encontrar relación entre los dibujos y la lectura. Dicha manifestación era la manera de demostrar que comprendía el texto radicó induciéndola a intentar hablar con claridad y señalar las imágenes asintiendo con la cabeza para contestar.

4.2.3 Ángela María y sus comportamientos lectores

Ángela María (caso 2) en el momento uno tenía dificultades para ejecutar la mayoría de los comportamientos lectores que se evaluaron, no obstante, ella solía cambiar las hojas una por una en cada uno de los cuentos que se le asignaron durante las primeras semanas. Sin embargo, y a pesar de las dificultades presentadas en el comportamiento de toma de iniciativa para leer, Ángela logró avanzar en la búsqueda de los comportamientos lectores de forma aceptable; en el tercer momento seis de los ocho comportamientos (Ver Tabla No 4) llegaron a presenciarse parcialmente. En este proceso Ángela María mejoró notablemente en la simulación de lectura e intento de leer con entonación. Mientras que en el manejo del libro, en lo correspondiente a abrir el libro en la primera página y a pasar las hojas una a una, se fortaleció en el tercer momento.

Tabla No 4. Ángela María y sus comportamientos lectores en tres momentos.

Comportamiento lector	Momento 1			Momento 2			Momento 3		
	Presente	No presente	Parcialmente	Presente	No presente	Parcialmente	Presente	No presente	Parcialmente
Toma de Iniciativa para leer		X				X			X
Postura correcta del libro para poder ser leído		X				X			X
Abre el libro en la primera pagina		X				X	X		
Pasa las hojas de una en una			X	X			X		
Utiliza entonación al simular leer		X			X				X
Sentido de inicio y final del cuento		X			X				X
Hace la imitación de leer		X			X				X
Direccionalidad en la lectura		X			X				X

4.2.4 Ángela María y sus comportamientos escritores

El momento uno se obtuvo durante la lectura del cuento: *“Franklin espía”* (el 29 de septiembre de 2011). En la semana 3, Ángela María dibujó un garabato controlado y lo identificó como Franklin y un regalo. Los personajes del cuento están presentes y junto a ellos, hay presencia de unos círculos pequeños parecidos a letras Ángela María dijo que eran los nombres. En este sentido ella le proporcionó identidad a sus dibujos a través de la escritura. (Ver Imagen No 9)

Imagen No 9. “Franklin y un regalo”



La imagen No 7 se obtuvo en la semana 4 el 6 de octubre de 2011. Durante la lectura del cuento: *“Blanca nieves y los siete enanitos”*. Ángela María comenzó a dibujar muñequitos (ver Imagen No 10) realizando el tránsito de garabato controlado con nombre a la etapa presilábica ya que aparecieron los círculos que representaban a las letras que había en el cuento. Ángela María dijo que sus dibujos eran los siete enanitos, Pinocho, una muñeca y Blanca nieves.

Imagen No 10. “Los siete enanitos”



En el dibujo se evidencia el uso de la intertextualidad tomando personajes de otros cuentos para re-crearlos en uno nuevo.

El tercer momento, se obtuvo durante la lectura del cuento: *“Elmer y el pájaro grande”* (2 de noviembre de 2011) una imagen donde se puede apreciar la forma en que Ángela María toma las letras que existen en su entorno y las copia dentro de un dibujo al que ella denominó como “letras, una niña y el pájaro”. Cabe destacar, que Ángela María comenzó a distinguir aspectos y características entre un dibujo y las letras, siendo este uno de los principales fenómenos que conducen a la escritura (Ver Imagen No 11)

Imagen No 11. “Letras y una niña”



CASO 3

Imagen No 12. Santiago de la Cruz



Santiago de la Cruz (5 años)

4.3.1 Experiencias alfabetizadoras en casa

Edison Santiago es un niño que nació en San Juan de Pasto el 20 de octubre de 2005, hijo de Ana Díaz quien se desempeña como ama de casa y José de la Cruz (mototaxista). Santiago (Ver Imagen No 12) es un niño de complexión delgada, de cabellos negros, ojos negros y expresivos, quien se caracterizaba por usar usualmente una bonita gorra de colores llamativos, según él su mamá lo obligaba a colocársela debido al frío. Cuando se dio inicio al proyecto Santiago parecía ser calmado, y opinaba con mucha serenidad y seguridad personal.

Santiago nos comentó que antes del proyecto sus padres en algunas ocasiones le han leído cuentos como los de *Winnie de Poo*, *El Puerquito* y los números del 1 al 10. En las primeras sesiones Santiago expresaba ideas relacionadas con la vida en su hogar. En cuanto a la comprensión lectora, Santiago utiliza la información de algunos de los cuentos para enriquecer los conceptos que posee y re contar los cuentos.

Santiago tiene una gran afición por los medios de transporte porque siempre intenta plasmar carros o buses dentro de cualquier dibujo, también intenta escribir su nombre, toma el libro de cuentos de una forma apropiada, a medida que lee utiliza las figuras para darle la secuencialidad respectiva, escribe algunas letras con la finalidad de colocarle el nombre a todo y le gustan los colores llamativos para resaltar su nombre.

4.3.2 Comprensión de lectura oral

Edison Santiago en el primer momento limitó su comprensión de lectura oral en los gráficos y en la voz del narrador, su afición por los automóviles le permitió integrar elementos de su vida cotidiana en la comprensión de los cuentos de Franklin la tortuga; sus preguntas en beneficio de la comprensión se relacionaron con las actividades que se observaban en los gráficos por ejemplo en el cuento “Franklin Visita el Museo” Edison Santiago realizó las siguientes preguntas: “¿Qué es un dinosaurio?, ¿Qué es un museo?, ¿Quién es este pajarito?”, este tipo de preguntas beneficiaron la relación entre escenas del cuento y los elementos suprasegmentales de la narración, por lo tanto en el tercer momento Edison logró recontar un cuento con la utilización de una introducción, nudo y desenlace.

4.3.3 Edison Santiago y sus comportamientos lectores

En la búsqueda de los comportamientos lectores durante el proceso de Edison (caso 3) Santiago se observó que en el momento uno (ver tabla No 5) no manifestaba iniciativa hacia la lectura, se le dificultaba la entonación, la búsqueda de sentido en el texto y la direccionalidad en el momento de simular leer. Por otra parte, en el momento tres se aprecia que los comportamientos lectores se desarrollaron hasta alcanzar seis de los ocho ítems. Estos resultados fueron el producto del interés que Edison manifestó hacia los cuentos tradicionales, Edison se identificó con los príncipes de los cuentos. Además, la lectura fue la herramienta que le sirvió como medio de formación de amistades, entonces, Edison leía con la finalidad de que sus compañeros compartieran y escucharan las mejores historias de carros o accidentes que los otros niños puesto que él involucraba a los personajes de los cuentos dentro de sus “mini” historias.

Tabla No 5. Edison Santiago y sus comportamientos lectores en tres momentos.

Comportamiento lector	Momento 1			Momento 2			Momento 3		
	Presente	No presente	Parcialmente	Presente	No presente	Parcialmente	Presente	No presente	Parcialmente
Toma de Iniciativa para leer		x				x	x		
Postura correcta del libro para poder ser leído	x			x			x		
Abre el libro en la primera pagina			x	x			x		
Pasa las hojas de una en una			x	x			x		
Utiliza entonación al simular leer		x				x	x		
Sentido de inicio y final del cuento		x				x			x
Hace la imitación de leer			x			x	x		
Direccionalidad en la lectura		x				x			x

4.3.4 Edison Santiago y sus comportamientos escritores

El primer momento se efectuó durante la lectura del cuento *“Franklin monta en bicicleta”* (el 26 de septiembre). Aquí, (ver imagen No 13) Edison Santiago dibujó unas líneas y medios círculos alrededor de ellas, agregando que había dibujado unos carros y una casa. Apréciase, que la representación de las primeras letras es una constante alrededor del dibujo, aunque no hay orientación, ni son las letras que conforman el nombre del participante.

Imagen No 13. “Bus de colores”



La Imagen No 14 se obtuvo durante la lectura del cuento *“Elmer en la nieve”* (26 de octubre de 2011). En la semana seis, Santiago dibujó un bus lleno de colores llamativos, a los que denominó: *bus de colores con llantas*. Esta imagen ha sido una constante en los dibujos de las sesiones anteriores, puesto que Santiago únicamente deseaba dibujar carros o cualquier medio de transporte no relacionado con el cuento.

Imagen No 14. “Carros y casas”



El día 18 de noviembre de 2011, en la semana nueve, se materializó el momento tres, que surgió durante la lectura del cuento *“Pulgarcita”*. En la figura, Santiago realizó un dibujo en etapa silábica y presencia de letras alrededor del dibujo principal. A ello, agregó: *“dibujé dos paticos, a Rapunzel escribiendo letras y está leyendo un libro de Pinocho y su mujer se sentaron a comer”*, mientras apuntaba hacia los dibujos y los semicírculos que había realizado. En este sentido, innovó sus creaciones a partir de la intertextualidad; En ese orden de ideas, cabe resaltar que en esta parte del proceso, Santiago dibujaba y describía a los personajes a través de los símbolos que él mismo denominaba como letras. (Ver Imagen No 15).

Imagen No 15. “Los siete enanitos”



4. 4 CASO 4

Imagen No 16. Edixon Cabrera



Edixon Cabrera (5 años)

4.4.1 Experiencias alfabetizadoras en casa

Edixon Javier nació en San Juan de Pasto el 5 de mayo de 2004, en un hogar conformado por Carmen Molina y Javier Cabrera. Edixon (ver Imagen No 16) es un niño de complexión delgada, piel blanca, cabello rubio, ojos color café, él es el más alto y el que mayor edad tenía dentro del grupo. Cuando iniciamos el proyecto en septiembre de 2011 Edixon tenía 7 años y cuatro meses, sin embargo Edixon no demostraba evidencias de tener un mayor desarrollo cognitivo que el de sus compañeros, además casi no participaba en las actividades y evitaba entablar comunicación con otras personas distintas a sus compañeros.

Edixon contaba con escasas experiencias alfabetizadoras provenientes de su familia, en este sentido, al inicio del proyecto Edixon no daba muchos indicios de curiosidad en el momento de la lectura de cuentos. En la parte de la comprensión, Edixon podía concatenar algunas ideas, aunque se le dificultaba tener un hilo conductor estable puesto que a medida que intentaba contar o narrar daba muestras de que tenía mucho que decir pero no sabía como hacerlo y generando contradicciones trataba de superar su intento de explicar que había entendido del cuento.

A medida que se avanzaba en las sesiones Edixon comenzó a tener mayor confianza en si mismo y con los demás, lo que le permitió participar de una forma más activa, de esta manera logró avanzar en el proceso de lectura ya que en momentos él le contaba cuentos a sus compañeros haciendo uso de las imágenes. Edixon en el proceso consiguió una mejoría en los comportamientos lectores y escritores puesto que comenzó a tomar el

libro de la forma correcta, trataba de seguir las letras de izquierda a derecha, en sus dibujos plasmaba su nombre para darle mayor identidad. Él expresaba su deseo por aprender a leer y a escribir a medida que pintaba.

4.4.2 Comprensión de lectura oral

En el primer momento en el caso de Edixon se encontró que la tonalidad que utilizaba el narrador influía en su comprensión, de igual forma que en los casos anteriores los gráficos fueron uno de los impulsores para la comprensión de los diferentes cuentos. Por otra parte, la activación de conocimientos previos tuvo lugar durante la proyección del cuento “Los tres cerditos”, puesto que durante la ejecución de la narración Edixon comentó: *“este cuento ya me lo sé, es de los cerditos y sus casas... la de los palos es la primera, sí... sí...ve que ya me lo sé”*, en el tercer momento este tipo de factores asociados con la relación de eventos previos causó que Edixon presentara confusiones para recontar un cuento ya que dentro de sus narraciones había una mezcla de muchos eventos que no dejaban apreciar una comprensión secuencial en la narración.

4.4.3 Edixon y sus comportamientos lectores

En la búsqueda de los comportamientos lectores en el proceso de Edixon (*caso 4*) se aprecia la falta de cuatro comportamientos entre los que se encontraron: la falta de iniciativa para leer, la entonación, el sentido de inicio y final del cuento y la imitación para leer en el primer momento. El primero de ellos está relacionado con la toma de iniciativa para leer, el cual mejoró de forma notable durante las sesiones de lectura emergente, hasta que estuvo presente en el momento tres durante las últimas sesiones de la investigación. De igual forma a través de la iniciativa para leer otros comportamientos lectores se hicieron presentes en el momento tres (Ver tabla No 6) mejorando así en tres aspectos a mencionar: el manejo del libro, la direccionalidad de la lectura y el paso secuencial y ordenado de las hojas de los cuentos. No obstante, Edixon adquirió parcialmente la entonación, la imitación de lectura y el sentido de inicio y final del cuento.

Tabla No 6. Edixon y sus comportamientos lectores en tres momentos.

Comportamiento lector	Momento 1			Momento 2			Momento 3		
	Presente	No presente	Parcialmente	Presente	No presente	Parcialmente	Presente	No presente	Parcialmente
Toma de Iniciativa para leer		X				X	X		
Postura correcta del libro para poder ser leído			X	X			X		
Abre el libro en la primera pagina			X	X			X		
Pasa las hojas de una en una	X			X			X		
Utiliza entonación al simular leer		X				X			X
Sentido de inicio y final del cuento		X				X			X
Hace la imitación de leer		X				X			X
Direccionalidad en la lectura	X			X			X		

4.4.4 Edixon y sus comportamientos escritores

La Imagen No 17 corresponde a la semana 3, del 28 de septiembre de 2011. En este día, se realizó la lectura del cuento *“Franklin visita el museo”*. Edixon dibujó a los personajes del cuento. A ello agregó: *“este es franklin, la casa, un dinosaurio y la casa de Franklin”*, mientras apuntaba con su índice en cada uno de los dibujos que había realizado. A través de este dibujo se puede observar que Edixon presenta la etapa de garabato controlado con presencia de algunas letras pertenecientes a su nombre.

Imagen No 17. “Franklin, la casa”



En el segundo momento correspondiente a la imagen No 18 tomada el 3 de noviembre de 2011. Exactamente, en la semana 7, la lectura del cuento *“Elmer visita al abuelo”*, Edixon nuevamente dibujó a los personajes del cuento. No obstante, en esta ocasión Edixon describió su dibujo como: *“un elefante volando, hay un pollito y un elefante escondidos en una cueva, una cebra, Wilbur se los está llevando a la cueva”*, esta descripción la realiza,

Imagen No 18. “Un elefante volando”



mientras apuntaba hacia los personajes que había dibujado. Por otra parte, el dibujo pertenece a la etapa de garabato controlado con nombre. Sin embargo, la forma en que gráfica Edixon le ayuda a contar historias cortas a partir de las imágenes, por ende los garabatos representan para él las letras que conforman un párrafo.

La imagen No 19 pertenece al momento 3, de la semana 10 (18 de noviembre de 2011) Durante la lectura del cuento: *“Pulgarcita”*, Edixon dibujó unos personajes muy curiosos, puesto que poseían unas características muy parecidas a sus compañeros, agregándole presencia de elementos semejantes a letras, aunque son casi imperceptibles. En el momento de describirlos Edixon dijo: *“Esta es la paloma, la niña y John Alexander y un ratón que están jugando”*. Al parecer Edixon intentaba leer con los puntos que estaban ubicados en el interior del dibujo, parecido a John.

Imagen No 19. “John y la paloma”



4.5 CASO 5

Imagen No 20. Franklin Riascos



Franklin Riascos (5 años)

4.5.1 Experiencias alfabetizadoras en casa

Franklin Yusef nació en san Juan de Pasto el 30 de octubre de 2006, su padre Franklin Riascos es el encargado de su cuidado. Franklin (Ver Imagen No 20) es un niño delgado, de piel trigueña, cabello corto y de color negro, sus ojos son de color negro también. A Franklin le gusta jugar fútbol y que le lean cuentos de *Mickey Mouse*, *Winnie de Pooh*, *Burro*, *Barnie* entre otros, además presenta una gran afición hacia los dinosaurios especialmente por los tiranosaurios. Cuando dio inicio nuestra investigación Franklin dio muestras de tener estímulos alfabetizadores debido a que era capaz de crear historias fantásticas a partir de lo que escuchaba. Esta situación fue muy significativa porque Franklin relacionaba situaciones de su vida para crear nuevas historias. Por otra parte, le encantaba tomar los cuentos y explorarlos con ansiedad. Aunque no tenía en cuenta la orientación, ni el orden de las páginas Franklin lograba abstraer ideas claras a partir de las ilustraciones.

A medida que transcurrían las sesiones, Franklin comenzó a dar cada vez más muestras de comportamientos lectores y escritores, ya que sus dibujos sufrieron transformaciones en cuanto a la presencia de algunos garabatos con características de letra impresa. Por otra parte Franklin, mejoró la forma de narrar sus pequeñas historias, mientras dibujaba contaba pedacitos de la historia en voz baja, asimismo las alteraciones que hacía en la historia de un determinado cuento poseían marcada creatividad e inventiva puesto que cuando él contaba historias, estas eran abundantes en personajes

creados por él mismo, con tramas de acción orientadas hacia el desenvolvimiento de la historia y con finales fuera de los parámetros de los cuentos fantásticos o de hadas.

4.5.2 Comprensión de lectura oral

En el caso de Franklin la comprensión se enfocaba en las imágenes más que en las palabras, frases u oraciones que se encontraban en el cuento. En las primeras sesiones Franklin utilizó sus conocimientos previos para seguir el hilo conductor de la narración, sus preguntas hacia la lectura siempre se relacionaban con las ilustraciones de cada uno de los cuentos, por ende resultaban preguntas como: *“¿Por qué esta el elefante pintado de colores?, ¿Él es el abuelito...? yo también tengo abuelito”*. Por otra parte, en las sesiones finales Franklin comenzó a fijar su atención en la voz del narrador y las preguntas pasaron a hacerse entorno a las letras que conocía; como los cuentos tenían letras grandes Franklin afirmaba que conocía a la F de su nombre y que se parecía a las letras del cuento de la tortuga Franklin. Estos tipos de comportamientos le permitieron alcanzar un buen nivel de comprensión ya que en el tercer momento logró narrar el cuento de Pinocho con inicio, nudo y desenlace, todo ello lo realizó con los detalles obtenidos de narraciones previas.

4.5.3 Franklin Yusef y sus comportamientos lectores

Franklin Yusef (caso 5) había desarrollado gran parte de los comportamientos lectores de manera parcial y presente en los ítems correspondientes al momento uno 5). Posteriormente, y gracias al efecto de las actividades de lectura emergente se promovió un proceso evolutivo y complementario hasta tal punto que Franklin alcanzó un alto nivel de todos los comportamientos en el momento tres (ver Tabla No 7).

El desarrollo de los comportamientos lectores originó la presencia de experiencias extraordinarias de las que Franklin Yusef disfrutaba simulando leer, por ejemplo, en cierta ocasión Franklin tomó el cuento de “Guliver” e inició una lectura en voz alta y de izquierda a derecha mirando las imágenes para complementar lo que leía, este ejercicio lo desarrolló con la finalidad de llamar la atención de sus compañeros puesto que afirmaba que ya sabía leer, motivando la lectura en el grupo.

Tabla No 7. Franklin Yusef y sus comportamientos lectores en tres momentos.

Comportamiento lector	Momento 1			Momento 2			Momento 3		
	Presente	No presente	Parcialmente	Presente	No presente	Parcialmente	Presente	No presente	Parcialmente
Toma de Iniciativa para leer	X			X			X		
Postura correcta del libro para poder ser leído			X	X			X		
Abre el libro en la primera pagina	X			X			X		
Pasa las hojas de una en una			X	X			X		
Utiliza entonación al simular leer	X			X			X		
Sentido de inicio y final del cuento	X			X			X		
Hace la imitación de leer			X	X			X		
Direccionalidad en la lectura		X				X	X		

4.5.4 Franklin Yusef y sus comportamientos escritores

En la observación del primer momento en la semana 3, (26 de septiembre de 2011). Mientras fue realizada la lectura del cuento: “Franklin monta en bicicleta”. Franklin Yusef escogió tres marcadores de colores llamativos, con ellos, comenzó a dibujar muchas líneas alrededor de la hoja, intentando mezclar los colores, con esa dinámica logró obtener una imagen no muy clara. Ahí se detuvo un momento y mencionó: *“casa de colores, los mezcle”*. En este dibujo, se evidenció que Franklin no dibujó elementos relacionados con el cuento y, además tomó la decisión de explorar en un tema totalmente opuesto a lo planteado (ver imagen No 21).

Imagen No 21. “casa de colores”



El segundo momento correspondiente a la semana 6 (26 de octubre de 2011). En el cuento “Elmer en la nieve”. Franklin tomó colores y comenzó a dibujar dos animales con sus partes definidas, entre ellas, las patas, orejas, ojos, etc. Luego, comenzó a leer las imágenes que había realizado y expresó lo siguiente: *“Es el elefante que esta allá, en un carro de espinas, a*

Imagen No 22. “Elefante solito”



los otros elefantes él los mató y se quedo solito, iba a dormir en la nieve". Aunque no se presenciaron letras, Franklin realizó una lectura comprensiva de las imágenes que había dibujado (ver Imagen No 22).

Para el tercer momento, se presenta la Imagen No 23 correspondiente a la semana 9 (11 de noviembre de 2011). Al finalizar la lectura del cuento: "El patito feo". Franklin tomó el marcador azul y comenzó a dibujar unas figuras enormes, compuestas por líneas y círculos, los cuales fueron acompañados de lo que aparentan ser letras ubicadas en la parte inferior de la hoja de dibujo (garabateo controlado) Más adelante, Franklin dijo: *"Es el cisne que está en un rio que es muy grande, también puse mi nombre que está aquí"*. Como evento inesperado, Franklin escribe unas letras parecidas a las que componen su nombre, siendo capaz de interpretarlas con la finalidad de otorgarle su identidad al dibujo.

Imagen No 23. "cisne en río"



4.6 CASO 6

Imagen No 24. Jefersson Díaz



Jefersson Piguaña (4 años)

4.6.1 Experiencias alfabetizadoras en casa

Jefersson nació en San Juan de Pasto el 22 de enero de 2008. Su familia esta conformada por su madre Esperanza Díaz y su padre Juan Piguaña. Jefferson (Ver Imagen No 24) es un niño de contextura delgada, no muy alto, piel trigueña, cabello color negro, liso y corto, ojos color café. Al inicio del estudio Jefferson demostró timidez y retraimiento, a veces refugiándose en el silencio con muestras de evasión ante preguntas respecto a su experiencia familiar.

Jefersson ha tenido experiencias alfabetizadoras por parte de sus padres porque le han comprado el libro *Cheito*, el cual le sirve como guía para aprender más acerca de palabras, frases y oraciones, creando el preámbulo para la alfabetización formal. En el aspecto de la comprensión, durante la primera etapa del proyecto Jefferson demostró falta de interés hacia la lectura y poca atención en la secuencia del cuento ya que en algunos momentos narraba una historia sin coherencia, igualmente poseía algunas dificultades para expresarse. Él intentaba comprender el texto a través de las imágenes pero no tenía éxito para relacionarlas con lo que se había leído.

En las sesiones posteriores del proyecto Jefersson demostró avances significativos en cuanto a la comprensión del texto, comportamientos lectores y escritores; debido a que logró contar el cuento por imitación a través de las ilustraciones, fijar su atención en la secuencia del cuento (inicio, nudo y desenlace), además dio muestras de tomar cualquier tipo de texto de la forma adecuada, podía señalar la portada y simular leer el título e

interpretar las imágenes en ella haciendo una predicción de la historia, la que era contada el forma resumida, siempre y cuando tuviese el cuento imágenes que le llamaran la atención.

El desarrollo del lenguaje fue un aspecto de gran interés en Jefersson, a inicios del proyecto en septiembre de 2011, el niño mostraba que no tenía dificultades en la pronunciación, vocalización y demás, pero presentaba un marcado nerviosismo que no le permitía dar a conocer sus sentimientos ni ideas a personas ajenas a él. No obstante, en el transcurso del proyecto se evidenció un cambio radical puesto que entabló amistades con otros niños con quienes antes no se relacionaba en lo absoluto, dicho avance mejoró su sociabilidad con el entorno y por ende la comunicación. Ésta se vio reflejada una postura participativa más abierta y relajada, a la vez que el desarrollo de su vocabulario y fluidez para expresarse se volvían más evidentes

4.6.2 Comprensión de lectura oral

En el primer momento Jefersson demostró poco interés para responder las preguntas relacionadas con los cuentos. En lo referente a la narración y cuestionamientos dispuestos por parte de los investigadores se logró observar que las respuestas de Jefersson carecían de sentido. No obstante, en el transcurso de las sesiones Jefersson comenzó a realizar un ejercicio de lectura basado en las imágenes situación que favoreció la atención y posterior comprensión de los cuentos. En el momento tres, durante la lectura del cuento de Pinocho, Jefersson mencionó: *“este es Pinocho muñeco de madera, que cuando dice mentiras se le crece la nariz, aquí esta el papá y después la ballena que se lo comió”*. Este ejemplo expone la forma en que Jefersson fue capaz de encontrar la linealidad dentro del texto; además, con base en este suceso se notó como la comprensión mejora a partir de las ilustraciones de los cuentos.

4.6.3 Jefersson y sus comportamientos lectores

En el caso de Jefersson se puede notar que en el momento uno la toma de iniciativa para leer, la apertura del cuento en la primera página, la imitación de leer y la direccionalidad no están presentes mientras que los cuatro restantes se encontraban parcialmente; No obstante, en el momento dos se aprecia una alto grado evolutivo a tal

punto que todos los comportamientos lectores alcanzaron un nivel parcial. Finalmente en el momento tres seis de los comportamientos lectores estuvieron presentes (ver Tabla No 8). A partir de estos datos se puede afirmar que las actividades de lectura emergente en Jefersson (caso 6) sirvieron como un enlace para que el participante lograra alcanzar un nivel óptimo dentro del proceso lector, en este caso cabe destacar la lectura que Jefferson realizaba de sus cuentos favorito en el que los personajes cobraron vida a través de una lectura minuciosa y detallada, con buena direccionalidad, acompañada de un buen manejo del libro.

Tabla No 8. Jefersson y sus comportamientos lectores en tres momentos.

Comportamiento lector	Momento 1			Momento 2			Momento 3		
	Presente	No presente	Parcialmente	Presente	No presente	Parcialmente	Presente	No presente	Parcialmente
Toma de Iniciativa para leer		X				X	X		
Postura correcta del libro para poder ser leído			X			X	X		
Abre el libro en la primera pagina		X				X	X		
Pasa las hojas de una en una			X	X			X		
Utiliza entonación al simular leer			X			X	X		
Sentido de inicio y final del cuento			X			X	X		
Hace la imitación de leer		X				X			X
Direccionalidad en la lectura		X				X			X

4.6.4 Jefersson y sus comportamientos escritores

En la Imagen No 25 (28 de septiembre de 2011) durante la lectura del cuento “Franklin visita el museo” en la semana 3. Se observó que Jefferson presentaba las características de garabato controlado con la presencia de las letras que conformaban su nombre. Además, en el dibujo Jefferson plasmó a los personajes del cuento a quienes describió como: “Franklin, una casa y un dinosaurio grandototote”.

Imagen No 25. “John y la paloma”



En el momento 2, correspondiente a la cuarta semana durante la lectura de cuento “Pulgarcito”, Jefferson comenzó a dibujar con marcadores y algunos colores un sin número de personas muy pequeñas y un dibujo muy grande. Jefferson los describió de la siguiente forma: “dibujé a los amigos de Pulgarcito, un gigante, un árbol y una casita de Pulgarcito”. En esta sesión se observó que Jefferson pudo plasmar la idea general que tenía el cuento. En ese orden, para hacer más llamativo su trabajo, decidió colocar su nombre en la parte superior de la hoja, a manera de título (Ver Imagen No 26).

Imagen No 26. “Amigos de pulgarcito”



En el momento 3 correspondiente a la semana 10. Durante la lectura del cuento “Franklin y el viento”, Jefferson dibujo a gran parte de los personajes del cuento, En eso, integró las letras de su nombre y creó un párrafo. Jefferson mencionó que había dibujado a Elmer, unos pajaritos, un tigre y unas letras. Luego, al analizar el dibujo detalladamente se ve que está ubicado en la etapa de garabato controlado con la presencia de letras y afectado por el contexto; debido a que, dentro del dibujo hay elementos de otros cuentos leídos con anterioridad. Cabe destacar, que Jefferson apuntó hacia las letras que había realizado para hacer la descripción (ver Imagen N° 27).

Imagen No 27. “Elmer y unos pajaritos”



4.7 CASO 7

Imagen No 28. John Quiñonez



John Quiñonez
(7 años)

4.7.1 Experiencias alfabetizadoras en casa

John Alexander nació en Barbacoas el 11 de septiembre de 2004, en un hogar de familia desplazada conformado por su madre Tomasa Valverde y su Padre Florentino. John (Ver Imagen No 28) es un niño de contextura robusta, no muy alto, posee un color de piel morena, cabello rizado color café con unas trencitas cortas que se deslizan por toda su cabeza, es un fanático del futbol, decía que le gustaba el deportivo Pasto y el Nacional, y además jugar como portero o delantero en un equipo de futbol.

Cuando inicio el estudio John no poseía experiencias alfabetizadoras por parte de sus padres porque ellos no sabían leer ni escribir, no obstante, John disfrutaba con la experiencia que le brindaba una amiguita llamada Patricia quien en algunas ocasiones le leía cuentos de príncipes. Durante las primeras sesiones John reveló dificultades para expresar y coordinar ideas. Por otra parte John presentaba dificultades en tomar el libro apropiadamente, también se logró evidenciar cierta dificultad para relacionar imágenes. En el dibujo presentaba unas características muy particulares al momento de realizar sus graficas puesto que, en las primeras semanas solamente dibujaba figuras terminadas en puntas o muy simétricas.

Sin embargo, en el transcurso de las actividades John alcanzó un enorme avance, evidenciado en la hilaridad de su corto discurso. Él contaba cualquier cuento con introducción, nudo y conclusión. Por otra parte, comenzó a adquirir la linealidad del texto intentando la lectura de izquierda a derecha. En el aspecto del dibujo se dieron cambios en esta actividad, comenzó a incorporar letras, también cambiaron en cuanto a forma y

contenido ya que dibujaba elementos relacionados con los cuentos o con sus compañeros de sesión, reflejando el surgimiento de aspectos sociales relevantes en su mentalidad.

4.7.2 Comprensión de lectura oral

En el primer momento la atención de John se manifestaba en los gráficos, en la entonación del narrador y la explicación del compañero, motivo que encaminó el proceso hacia una mejor comprensión de los textos, puesto que a partir de los interrogantes que él hacía se integraba el aspecto de hilaridad y secuencialidad de los textos; algunas de las preguntas que realizó fueron: “¿Cómo se llama este cuento?, yo lo miré en la televisión, ¿Por qué este señor es el bueno y este el malo? ”. Cabe destacar que en este caso también se hicieron presentes los conocimientos previos debido a que John realizó conexiones entre los textos y las experiencias previas; en el tercer momento durante la lectura del cuento de “El Pastorcillo mentiroso” John afirmó: “*decir mentiras es malo, el otro día mi mami me regañó, por eso no digo mentiras*”. Finalmente, en el momento tres John logró narrar un cuento con inicio, nudo y conclusión, relacionando la información brindada por el texto y la información que él poseía.

4.7.3 John y sus comportamientos lectores

En este caso específicamente se pueden evidenciar los efectos favorables de la inmersión a la lectura gracias a los talleres de alfabetización emergente, puesto que John en su condición de desplazado no poseía la mayoría de los comportamientos, además era notoria la indisposición hacia la lectura en su primer momento (ver tabla No 9). En el momento dos John desarrolló seis de los comportamientos lectores parcialmente; mientras que la toma de iniciativa para leer y la postura del libro se encontraron presentes. Finalmente, en el momento tres, seis ítems alcanzaron su nivel más alto mientras que la direccionalidad en la lectura y la entonación se consiguieron en un nivel parcial. Cabe destacar que en este caso el niño mejoró notablemente su dicción mientras simulaba leer sus cuentos favoritos.

Tabla No 9. John y sus comportamientos lectores en tres momentos.

Comportamiento lector	Momento 1			Momento 2			Momento 3		
	Presente	No presente	Parcialmente	Presente	No presente	Parcialmente	Presente	No presente	Parcialmente
Toma de Iniciativa para leer			X	X			X		
Postura correcta del libro para poder ser leído			X	X			X		
Abre el libro en la primera pagina		X				X	X		
Pasa las hojas de una en una		X				X	X		
Utiliza entonación al simular leer		X				X			X
Sentido de inicio y final del cuento			X			X	X		
Hace la imitación de leer		X				X	X		
Direccionalidad en la lectura		X				X			X

4.7.4 John y sus comportamientos escritores

La Imagen No 29 es una representación gráfica del cuento: *“Franklin monta en bicicleta”*, de la semana tres (26 de septiembre de 2011). John dibujo con marcadores parecidos a los resaltadores. Su dibujo contiene un sin número de líneas y formas extrañas alrededor de todo el documento, los cuales son acompañados de lo que parecen ser números y letras. Apparently John intentó colocar su nombre aunque no de la forma convencional. John dijo: *“dibuje unos números y a Franklin en la bicicleta, esta es la vía y un lago en donde juega”*.

Imagen No 29. “Números y Franklin”



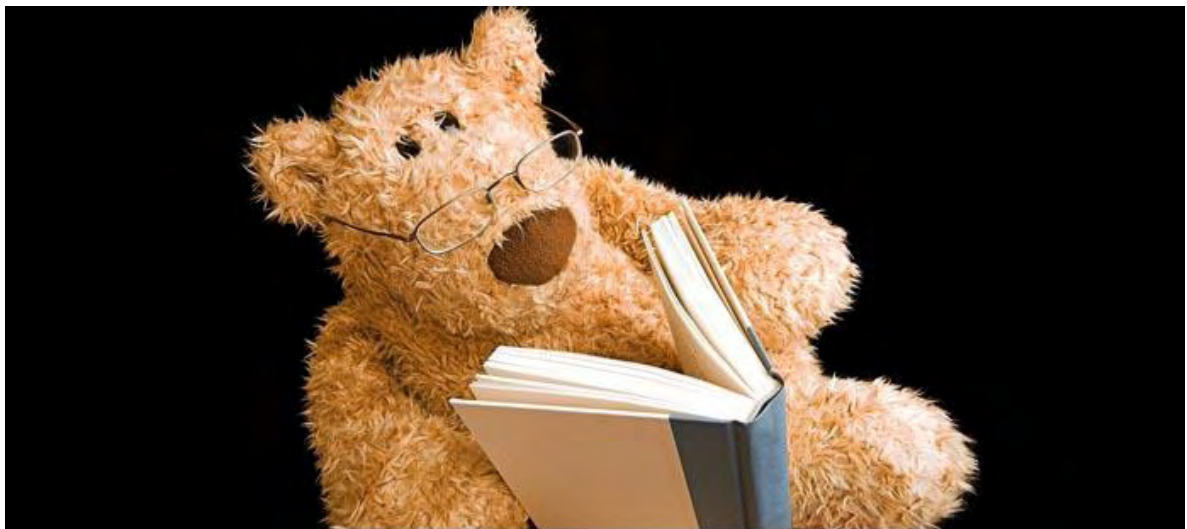
La Imagen No 30 se obtuvo durante la lectura del cuento *“Elmer en la nieve”* (26 de octubre del 2006) en la semana 6. En este proceso, John en estas sesiones intermedias, comenzó a dibujar utilizando lápiz y colores; estos elementos le permitieron realizar formas definidas y muy parecidas a los personajes de la historia. El estudiante dijo: *“este es Elmer tiene cuadritos, piernas y trompa.”*. Finalmente, en esta sesión no existió presencia de letras o garabateo.

Imagen No 30. “Elmer”



En las últimas sesiones, exactamente, en la semana 10, durante la lectura del cuento “El libro de la selva”. John dibujó con un marcador una serie de figuras relacionadas con sus compañeros. En esta hoja de dibujo, aparecieron las primeras letras componiendo un nombre. “éste es *Edison* y este soy yo, aquí yo tengo las trenzas; esta es *Vanesa*, aquí dice *Edison*” (ver imagen No 31). Finalmente, John logró realizar la distinción entre letras y dibujos a partir de las palabras provenientes del medio ambiente.

Imagen No 31. “Edison, Vanesa y yo”



4.8 CASO 8

Imagen No 32. Sarita Buesaquillo



Sarita Buesaquillo
(6 años)

4.8.1 Experiencias alfabetizadoras en casa

Sarita Julieth nació en San Juan de Pasto el 2 de marzo de 2005, su madre Andrea Salas (ver Imagen No 32) quien se desempeña como vendedora ambulante es la encargada de su educación. Sarita es una niña alta, de contextura delgada, cabello negro y liso, ojos cafés. Ella prefiere que le cuenten cuentos de hadas especialmente el de *Caperucita Roja* y *Blanca Nieves*. En las tardes su madre le permite ver programas de televisión, al respecto, Sarita dijo que le gustaba ver como bailan los *Backyardigans* en *Discovery Kids*.

Sarita demostró experiencias alfabetizadoras provenientes de su hogar debido a que su madre en algunas oportunidades le ha leído cuentos de hadas o revistas. Además Sarita manifestó estar interesada en aprender a leer porque le parecía muy bonito, aunque era muy difícil. Ella tenía muy buena expresión verbal lo que le facilitaba participar activamente en las sesiones y también siempre se mostró muy atenta e interesada durante todo el tiempo que duró el proyecto.

En las primeras sesiones Sarita Julieth fue muy activa, le gustaba crear hipótesis alrededor de los cuentos, por este motivo establecía preguntas y también respondía con base en lo que se había leído. Ella solía identificarse con los personajes de los cuentos especialmente con las princesas o los personajes femeninos. En cuanto a la parte escrita realizaba garabato controlado pero sin agregar ningún tipo de letras o garabato parecido a estas.

En las sesiones posteriores Sarita Julieth tuvo manifestaciones de avance relacionadas con los aspectos lectores debido a que simulaba leer y releer con mucha coherencia de ideas, entonación y fluidez. Ella realizaba competencias de lectura con otras niñas, enfocando su acción en las líneas del texto, le gustaba explorar los cuentos con rapidez, se concentraba primero en las imágenes y luego en el texto. Por otra parte también existieron eventos inesperados en la escritura puesto que en los dibujos de Sarita comenzaron a aparecer los primeros rasgos con forma de letras perfectamente identificables. Cuando le preguntamos acerca de lo que había escrito ella respondió que era su nombre porque ya sabía leer y escribir.

4.8.2 Comprensión de lectura oral

Sarita desde el primer momento estuvo interesada en la lectura de cuentos, sus cuentos favoritos fueron los cuentos de hadas, a través de este interés se observó que Sarita enfocaba su atención en las imágenes, en la voz del narrador y en las palabras; a partir de estas características ella realizó preguntas alrededor de los cuentos, como por ejemplo: “*¿Dónde está el castillo de la sirenita?, ¿Porqué Elmer es de colores?, ¿La bruja mató a Blancanieves?*”, este tipo de preguntas fortalecieron los conocimientos previos de Sarita llegando a establecer relaciones entre las imágenes y la narración lo que finalmente dio paso a la narración de los cuentos utilizando elementos como: “Había una vez y vivieron felices para siempre”.

4.8.3 Sarita y sus comportamientos lectores

La lectura de cuentos en los tres momentos arrojó resultados favorables en el caso de Sarita. En el momento uno se nota claramente que los comportamientos tienen un alto porcentaje de parcialidad ya que ella posee siete de los ocho comportamientos en este nivel.; por consiguiente fue mucho más fácil conseguir que Sarita alcanzara un nivel óptimo en los ocho comportamientos lectores planteados (ver Tabla No 10). Sarita en el momento tres comenzó a leer los cuentos de princesas y a través de ellos alcanzó el uso adecuado del cuento, que a su vez, la impulsó a la lectura oral con una entonación apropiada y con direccionalidad en la que se incluía la combinación de texto e imagen.

Tabla No 10. Sarita y sus comportamientos lectores en tres momentos.

Comportamiento lector	Momento 1			Momento 2			Momento 3		
	Presente	No presente	Parcialmente	Presente	No presente	Parcialmente	Presente	No presente	Parcialmente
Toma de Iniciativa para leer			X	X			X		
Postura correcta del libro para poder ser leído			X	X			X		
Abre el libro en la primera pagina			X	X			X		
Pasa las hojas de una en una	X			X			X		
Utiliza entonación al simular leer			X	X			X		
Sentido de inicio y final del cuento			X	X			X		
Hace la imitación de leer			X	X			X		
Direccionalidad en la lectura			X	X			X		

4.8.4 Sarita y sus comportamientos escritores

El dibujo de Sarita Pertenece a la semana 3. Durante la lectura del cuento: *“Franklin monta en bicicleta”*. Sarita dibujó unos óvalos con un punto en su interior, en el exterior plasmó varias figuritas con forma de personas. Sarita dijo: *“dibujé a Franklin montando en bicicleta, la mamá de Franklin, los amigos de Franklin, caminos por donde Franklin va con sus bicicletas”*. Esta descripción tuvo lugar mientras dibujaba los círculos con los puntos. Por consiguiente, cabe resaltar que Sarita estaba simulando escribir mientras contaba la historia dentro de los garabatos controlados (ver Imagen No 33).

Imagen No 33. “Franklin montando bicicleta”



En la semana 8 durante la lectura del cuento *“Pulgarcito”*, Sarita dibujó varias casitas y junto a ellas los personajes del cuento, describió sus dibujos como *“La casa de Pulgarcito, un osito al lado de la casa y la mamá de Pulgarcito, Franklin”*. En esta imagen se observa la presencia del garabato controlado, en donde hay un ejercicio de intertextualidad con relación a personajes de

Imagen No 34. “La casa de Pulgarcito”



cuentos leídos con anterioridad. En cuanto a la escritura Sarita utiliza algunas letras para identificar a las imágenes que dibujó (Ver Imagen No 34).

La Imagen No 35 corresponde a la semana 10 durante la lectura del cuento: *“Elmer visita a el abuelo”*. Sarita dibujó con garabato controlado y presencia de letras, cuando se observa más detenidamente el dibujo, se pudo notar que las letras que están alrededor del dibujo son algunas letras que forman el nombre de sarita. *“Esta es la casa de Elmer, el mar, las nubes, el sol, las hermanas de Elmer y una sirenita”*. A través de la descripción Sarita escribe y señala las letras para contar su historia.

Imagen No 35. “La casa de Elmer”



4.9 CASO 9

Imagen No 36. Sofía Rodríguez



Sofía Rodríguez (4 años)

4.9.1 Experiencias alfabetizadoras en casa

Sofía nació el 26 de junio de 2007 en San Juan de Pasto, su hogar está conformado por su madre María Botina, su padre Jairo Rodríguez quien trabaja en construcción y su hermanito David quien estudia junto con ella en el mismo grado. Sofía (ver Imagen No 36), es una niña pequeña, de contextura delgada, cabello largo y castaño, sus ojos son expresivos, de color café claro. A pesar que Sofía era la menor del grupo se caracterizó por ser muy tranquila, ponía mucha atención además de tener muy buena expresión verbal, participaba de las actividades de lectura de manera eficiente y con mucha destreza con solo cuatro añitos.

Sofía presentaba experiencias alfabetizadoras provenientes de sus padres debido a que junto a ellos había leído algunas cartillas y cuentos de los hermanos Grimm, facilitando su inmersión hacia la lectura, en este sentido Sofía aseguraba que leer era difícil pero que ella lo sabía hacer, durante las sesiones iniciales Sofía tomaba el libro de una forma adecuada aunque en el momento de realizar la simulación de lectura saltaba frecuentemente las páginas del libro; sin embargo, poseía la habilidad de explorar los cuentos realizando diálogos cortos a través de la lectura de imágenes, por otra parte, Sofía se identificaba con uno de los personajes de cuentos llamado “Pulgarcita”, ella decía que se parecía mucho por ser pequeña.

En las sesiones finales Sofía demostró un desarrollo excepcional en la escritura emergente debido a que sus dibujos presentaron transformaciones hasta el punto en que logró escribir lo que simulaba ser un párrafo con varias líneas de texto haciendo uso de círculos, palitos arqueados y figuras, una especie de letras, algunas en unión y otras

sueltas con significado propio otorgado por ella misma, pues era capaz de leer su escritura y contar que decían. Al mismo tiempo Sofía pudo contar una historia haciendo uso de las imágenes del cuento, asignándole un rol a cada personaje y recontando las historias haciendo uso de la expresión “Había una vez” para dar inicio a la historia, y con “colorín colorado” para finalizarlo, sus narraciones contaban con inicio, nudo y conclusión. Finalmente, Sofía simulaba leer siguiendo de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo apuntando hacia las líneas de texto presentes en el cuento.

4.9.2 Comprensión de lectura oral

Desde el primer momento se observó que Sofía se identificaba con los personajes de los cuentos, especialmente con pulgarcita; además su buena actitud hacia las imágenes y a la voz del narrador fueron los primeros pasos en el acercamiento a la comprensión de los textos ya que le permitieron realizar la activación de los conocimientos previos dentro de las sesiones de lectura; motivo por el cual ella narraba los cuentos utilizando los conocimientos que había observado en la televisión, como por ejemplo: *“Había una vez, había una vez una princesa que era muy bonita y que se fue al castillo... el príncipe la esperaba... para ser felices, este cuento es el de Blancanieves, este lo vi en la televisión”*; de esta forma se aprecia como Sofía interactuaba con los cuentos para darles vida y también se establece como en el tercer momento se hizo evidente la relación entre las imágenes, conocimientos previos y la narración, características fundamentales en la comprensión.

4.9.3 Sofía y sus comportamientos lectores

El desarrollo de los comportamientos lectores a través del uso de la lectura de cuentos en el caso de Sofía evidenció que en el primer momento cinco de los comportamientos estuvieron en una etapa de exploración (ver Tabla No 11), mientras que tres no estaban presentes. Cabe destacar que en las sesiones intermedias Sofía avanzó notablemente hacia la lectura. En la medida en que los cuentos de Princesas llegaron a ser sus favoritos, ya sea por el tamaño de las imágenes, sus coloridas figuras o por las características de los personajes, con los cuales ella llegó a identificarse. Finalmente, en el momento tres todos los ítems están presentes, puesto que Sofía llevaba a cabo

acciones relacionada con la lectura hasta el punto en el que hacia sugerencias para leer, buscaba a sus compañeros y simulaba leer imitando a los investigadores, apuntando con los dedos de su mano derecha en dirección hacia las letras, mientras observaba las imágenes para contar el cuento con una entonación apropiada tanto en el inicio como en el final de su lectura optaba por utilizar las oraciones comunes de los cuentos

Tabla No 11. Sofía y sus comportamientos lectores en tres momentos.

Comportamiento lector	Momento 1			Momento 2			Momento 3		
	Presente	No presente	Parcialmente	Presente	No presente	Parcialmente	Presente	No presente	Parcialmente
Toma de Iniciativa para leer			X	X			X		
Postura correcta del libro para poder ser leído			X	X			X		
Abre el libro en la primera pagina			X	X			X		
Pasa las hojas de una en una			X	X			X		
Utiliza entonación al simular leer			X	X			X		
Sentido de inicio y final del cuento		X		X			X		
Hace la imitación de leer		X				X	X		
Direccionalidad en la lectura		X		X			X		

4.9.4 Sofía y sus comportamientos escritores

Dentro del proceso se señalaron tres momentos, en los cuales se evidenciaron procesos de transición del dibujo hacia la letra impresa. En el caso de Sofía, para entender su primer acercamiento con las dinámicas de trabajo, se toma como referencia La Imagen No 37. Que fue obtenida en la semana tres, el día 28 de septiembre de 2011; mientras fue realizada la lectura del cuento *“Franklin visita el museo”*. Sofía dibujó lo que más le había gustado del cuento, entonces, ella tomó algunos colores, marcadores y procedió a dibujar a tres de los personajes, a quienes describió como un dinosaurio, Franklin y su mamá. En estos dibujos se hacen evidentes algunos de los trazos indefinidos, los cuales han sido denominados como *garabatos* por Alberto Magni & Eva Crotti (2007). Además, en ninguna parte de la hoja del dibujo se logran evidenciar

Imagen No 37. “La mamá de Franklin”



letras o elementos parecidos a ellas. Por otra parte, se realizaron preguntas acerca de lo que había dibujado y la preferencia por dibujar o escribir, ante dicha pregunta, ella respondió: “*la mamá de Franklin lo lleva a visitar el museo para ver dinosaurios*”. Agregando que le gustaba dibujar, pero que quería aprender a escribir porque ella no sabía.

En el segundo momento, como se ve en la Imagen No 38, hizo parte del trabajo en la semana seis. En el orden del día, el cuento que se leyó fue “*Franklin visita el museo*”, nuevamente Sofía dibujo la parte más importante para ella, poco después Sofía tomó tres marcadores y comenzó a dibujar algo que ella denominó: “*Franklin, las nubes y yo, mi mamá y mi papá*”. En esta sesión ocurrió algo que

Imagen No 38. “Franklin las nubes y yo”



denominamos: *eventos inesperados*, puesto que Sofía comenzó a leernos una historia que había escrito, donde primero, miró las figuras y posteriormente comenzó a apuntar hacia algunos garabatos parecidos a letras, apoyándose en ellos narró una historia corta.

En el tercer momento, realizamos la descripción de la Imagen No 39, la cual se realizó durante la semana 9, 18 de noviembre de 2011. El cuento para trabajar fue *Pulgarcita*. Desarrollamos el proceso como en las sesiones anteriores, realizando algunas preguntas encaminadas hacia el dibujo y la escritura, después de cinco minutos, ella expresó que no quería dibujar. Por ello, se preguntaron los motivos que le impedían dibujar. En este sentido, Sofía contestó: “*Yo ya sé leer y escribir*”, entonces tomo un lapicero y comenzó a escribir de izquierda a derecha, saltando espacios de forma lineal y secuencial, como si fuera un párrafo. Pasada el ejercicio lecto-escritor primario, leyó su párrafo, haciendo alusión a partes de un cuento con inicio, nudo y conclusión tomando como referente el cuento de *Pulgarcita*.

Imagen No 39. “Ya se escribir”



4.10 CASO 10

Imagen No 40. Vanesa Echeverri



**Vanesa Echeverri
(6 años)**

4.10.1 Experiencias alfabetizadoras en casa

Ingrid Vanesa nació en San Juan de Pasto el día 4 de junio de 2005, su madre Johana Castillo es la única persona encargada de su cuidado. Vanesa de seis añitos (Ver Imagen No 40), es una niña de contextura delgada, cabello ondeado de color castaño mediano, ojos color negro. Se caracterizó por tener una actitud de liderazgo en el grupo. Ella expresaba sus pensamientos con ideas claras y comprensibles sobre las temáticas tratadas en cada sesión.

Vanesa no poseía comportamientos alfabetizadores provenientes de su familia debido a que su madre no dispone de mucho tiempo para cumplir con esta función; durante las sesiones iniciales Vanesa poseía un comportamiento demasiado activo y preponderante, y daba a entender una enorme necesidad de atención no obstante, este no fue un obstáculo para que Vanesa alcanzara avances significativos con respecto a la lectoescritura, gracias a su impetuosa curiosidad por aprender y se caracterizó por tener un enorme gusto por aprender. En las primeras semanas Vanesa intentaba comprender y leer los cuentos a través de las imágenes, de esta forma ella creaba historias cortas que poco a poco comenzaron a tener los elementos que conformaban un cuento.

Debido a la insistencia en la lectura de los cuentos de hadas, por parte de Vanesa en las sesiones finales comenzaron a ocurrir los eventos inesperados, en varias oportunidades Vanesa simulaba leer en frente de sus compañeros presentando una actitud de liderazgo con la finalidad de corregir palabras o situaciones no comunes en la narración de cuentos, además simulaba leer en otros espacios, explorando libros o revistas. Finalmente, Vanesa a través de las sesiones realizó dibujos con garabato

controlado y nombre para darle identidad a sus creaciones. Se centró con gran interés en leer por su cuenta y explorar detenidamente los libros realizando preguntas sobre lo que dicen las palabras en el cuento intentando hallar generalizaciones de forma y significado.

El rol social fue el más beneficiado en el caso de Vanessa debido a que mejoró notablemente su actitud hacia las personas, aprendió a comunicar mas tranquila y asertivamente sus ideas y pensamientos.

4.10.2 Comprensión de lectura oral

En el caso de Vanesa las imágenes jugaron el papel principal en el desarrollo de la comprensión porque gracias a ellas se dio inicio a la interacción con los textos. Su interés hacia la construcción de nuevos conocimientos la llevó a ser la líder del grupo ya que le gustaba leer para y con sus compañeros., un ejemplo de ello se da a continuación: *“Mira aquí este es el gigante que quiere comerse a este niño. Míralo que pequeñito que es... el grande quiere comérselo pero no puede”*; este tipo de narraciones se presentaron durante el tercer momento, poco después Vanesa estableció relaciones entre las imágenes y algunas de las frases u oraciones que se utilizan en el cuento como lo son “Había una vez o Colorí colorado”, este hecho permitió que Vanesa fuera capaz de contar un cuento con un inicio y un final adoptado por las actividades de lectura de cuentos.

4.10.3 Vanesa y sus comportamientos lectores

En el momento uno Vanesa (caso 10) sólo estaba enfocada en leer los cuentos de su interés; por lo tanto, cinco de los ítems no están presentes y únicamente dos se encontraron parcialmente o en etapa de transición (ver Tabla No 12). Poco a poco, al transcurrir de las sesiones Vanesa logró adquirir un nivel en el que siete comportamientos se encontraron parcialmente, en gran parte este cambio fue gracias a la variedad de personajes que comenzaron a invadir el espacio de la lectura de cuentos. En el momento tres, Vanesa alcanzó todos los comportamientos lectores en un nivel de presencia constante. En algunas ocasiones Vanesa tomó su cuento y buscó un espacio aislado para poder leer puesto que en un principio sentía avergonzada. No obstante, Vanesa simulaba leer apropiadamente.

Tabla No 12. Vanesa y sus comportamientos lectores en tres momentos.

Comportamiento lector	Momento 1			Momento 2			Momento 3		
	Presente	No presente	Parcialmente	Presente	No presente	Parcialmente	Presente	No presente	Parcialmente
Toma de Iniciativa para leer	X			X			X		
Postura correcta del libro para poder ser leído			X			X	X		
Abre el libro en la primera pagina			X			X	X		
Pasa las hojas de una en una		X				X	X		
Utiliza entonación al simular leer		X				X	X		
Sentido de inicio y final del cuento		X				X	X		
Hace la imitación de leer		X				X	X		
Direccionalidad en la lectura		X				X	X		

4.10.4 Vanesa y sus comportamientos escritores

La imagen No 41 corresponde a la lectura del cuento “Franklin visita el museo” en la semana 3 (28 de septiembre de 2011). En la observación del primer momento, Vanesa agarró varios marcadores y comenzó a dibujar dos niñas. Después dibujó muchas líneas de izquierda a derecha y arriba hacia abajo, efecto logrado con dos marcadores diferentes. En el dibujo final, se observan rasgos direccionados hacia el garabato controlado y descontrolado sin ningún tipo de grafías, ubicándolo en la etapa indiferenciada.

Imagen No 41. “Franklin y yo”



La imagen N° 42 se originó durante la actividad de exploración de revistas (21 de octubre de 2011). Durante esta sesión, Vanesa comenzó a dibujar con marcadores y lápiz, realizando unos trazos más definidos o mejor conocidos por Sulzby y Barnhart (1992) como *dibujos y escritura*. En el dibujo se puede observar la presencia de letras ubicadas en la parte superior del texto, es la letra V, las cuales, poseen cierta linealidad. Por otra parte, esta ubicación representa el título del texto. En este sentido Vanesa intentó colocar

Imagen No 42. “El loro, parque”



un título para crearle sentido de pertenencia a lo que dibujó. Además, Vanesa lo describió como: “el loro, un parque, sol, nubes, gradas un hombre bajando y letras”.

Durante la semana 10, perteneciente a la lectura del cuento: “*El nuevo traje del emperador*”. (24 de noviembre de 2011). Al inicio de la sesión Vanesa prefirió utilizar marcadores y comenzó a dibujar a niñas y letras. Ella, mencionó que sus dibujos eran las niñas que tienen sombreritos, letricas y una camisa con una cruz. Finalmente, en esta sesión Vanesa alcanzó a ingresar en la etapa *pre-silábica*, trabajada teóricamente por Ferreiro y Teberosky (1979), donde las formas gráficas se acercaban a las letras convencionales (ver Imagen N° 43).

Imagen No 43. “Letricas”



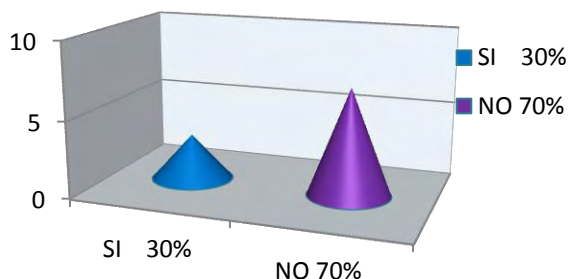
4.11 EXPERIENCIAS ALFABETIZADORAS EN CASA – ASPECTOS GENERALES

Para dar respuesta a la primera sub pregunta de investigación, se procedió a realizar una encuesta a los padres de familia de los estudiantes: Alejandro (*caso 1*), Ángela María (*caso 2*), Edison Santiago (*caso 3*), Edixon (*caso 4*), Franklin (*caso 5*), Jefersson (*caso 6*), John (*caso 7*), Sarita (*caso 8*), Sofía (*caso 9*) y Vanesa (*caso 10*). Todo ello con el fin de reconocer cuales fueron los pre conceptos que poseían los estudiantes (experiencias y materiales alfabetizadores que han recibido los niños en sus casas), con respecto al proceso lecto-escritor y así definir el punto de partida de los comportamientos lectores y escritores en cada caso, antes de comenzar el tratamiento.

Para analizar los datos obtenidos en las encuestas se agrupó la información en distintos ítems los cuales están representando la capacidad de respuesta de los padres de familia. A continuación se presenta la interpretación y el análisis correspondiente a las preguntas de la encuesta. (Ver Anexo A. pag.156).

Como se puede evidenciar en la Gráfico No 2 el 70% de los padres de familia contestaron que sus hogares no poseen materiales como libros, cuentos u otros elementos, que en cierta manera promuevan un desempeño de los niños en la lectura o escritura. Por otra parte, cabe destacar que esta gráfica se relaciona directamente con las respuestas de algunos de los niños en el momento de la entrevista inicial, además de casos excepcionales como los de Vanesa (*caso 10*) y Sarita (*caso 9*), quienes afirmaron no tener contacto con ningún tipo de material escrito en sus hogares.

Gráfico No 2 ¿El niño dentro de su hogar está rodeado de libros, cuentos o material escrito?

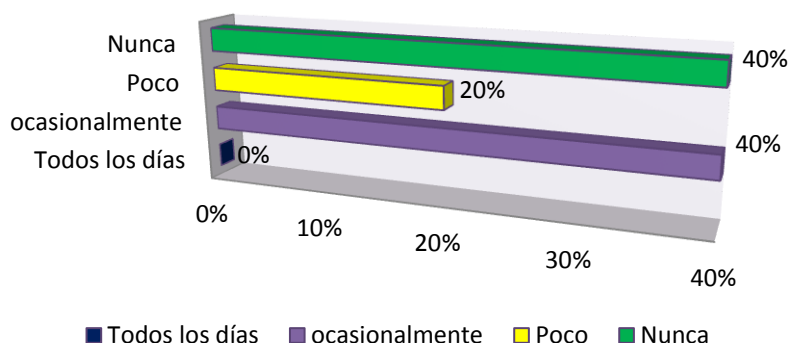


La lectura es un proceso que requiere de tiempo y de un espacio apropiado para tener contacto con ella. Una de las formas para alcanzar su aprendizaje, es a través de la

práctica; puesto que, para aprender a leer es necesario que una persona ejecute esta actividad explotando toda su funcionalidad. Además, se resalta la importancia de la lectura que se realiza entre padres e hijos, porque a través de ella, las familias logran acercarse, conocerse y dar significación a sus mundos gracias a que la lectura enriquece la conversación en la medida en que se crean espacios de diálogo e interacción entre padres e hijos.

En la Gráfica No 3 se puede apreciar que el proceso de lectura en los hogares de los niños involucrados en la investigación, tiene un 40 % en el que los padres de familia nunca leen en la compañía de sus hijos; por otra parte, el 40% corresponde a algunos padres de familia leen con los niños ocasionalmente y un 20% en el que los padres de familia leen poco. Estas cifras apoyan la información obtenida en la encuesta realizada por el DANE en la cual la mayor participación en la lectura la tienen los jóvenes entre 12 y 25 años. A partir de estos porcentajes se puede afirmar que un 30% de los estudiantes no han tenido la guía de sus padres para iniciar un proceso alfabetizador proveniente del hogar; mientras que un 70% ha tenido una influencia escasa en el proceso lector sin una aparente respuesta significativa en los niños.

Gráfico No 3. ¿Con que frecuencia le lee a su hijo?

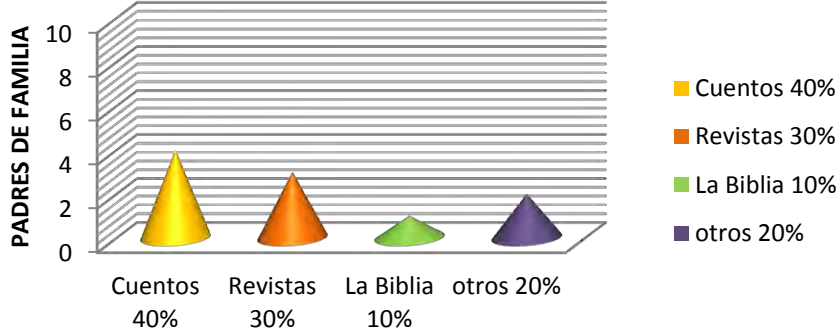


Los libros o cualquier tipo de material escrito constituyen un vínculo con esta sociedad letrada en la cual los niños exploran para descifrar o interpretar los distintos símbolos, íconos e imágenes que se encuentran en todos los espacios.

Los cuentos aún siguen siendo uno de los elementos más utilizados para inducir a los niños dentro del proceso lector, mientras que las revistas y la biblia poseen un escaso porcentaje (ver Gráfico No 4). A partir de esta información se logró observar que solamente un 40% de los padres de familia que se encuestaron leen cuentos o materiales

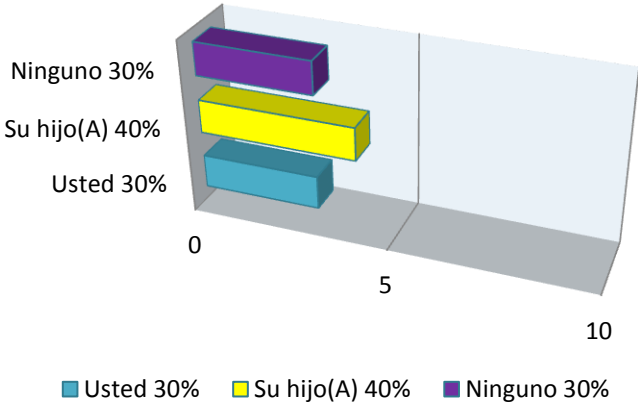
que contengan artículos de interés para los niños participantes de la investigación. Así mismo, los cuentos tradicionales son los preferidos por los padres de familia puesto que, algunos de los niños expresaron conocer los cuentos de *Caperucita Roja* y *Blanca Nieves* durante las actividades de Alfabetización Emergente que se llevaron a cabo en cada uno de los tres momentos.

Gráfico No 4. ¿Qué tipos de textos le lee a su hijo(a)?



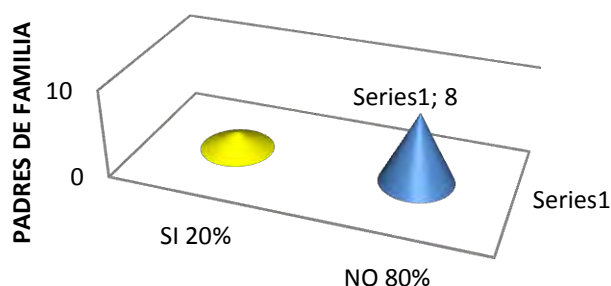
La pregunta *¿Quién toma la iniciativa para leer?* se realizó con la finalidad de vislumbrar en que porcentaje los padres de familia son los participes de fomentar un comportamiento lector o escritor. Los resultados (ver Gráfico No 5) demostraron que en gran parte los niños son quienes toman la iniciativa para leer, mientras que un 30% proviene de los padres de familia y en el 30% restante a que ninguna de las partes toma la iniciativa. A partir de estos datos se aprecia un interés proveniente de los niños, en particular debido a aspectos escolares como el proceso de lectoescritura emergente que estuvieron vivenciando en la escuela.

Gráfico No 5. ¿Quién toma la iniciativa para leer?



En el contexto de la enseñanza de lengua escrita, uno de los principales riesgos tomados en la educación preescolar ha sido la tendencia a apresurar su aprendizaje a través de prácticas formalistas que no tienen sentido para las niñas y los niños y que obedecen en muchas ocasiones a las demandas de las familias o a la inquietud por prepararlos mejor para la educación primaria y sin tener en cuenta los valiosos conocimientos previos que el niño ya a construido en su hogar. En este sentido, se pensó en la importancia de conocer que tanto los niños saben de la escritura en sus hogares por medio de sus padres. Los resultados de la encuesta evidenciaron que un 80% (ver Gráfico No 6) de los padres de familia aseguraron no haber estimulado a sus hijos hacia la escritura de sus nombres, mientras que un 20% de los niños habían aprendido algunas de las letras de sus nombres. Por lo tanto, un 80% de los niños dentro del proceso no habían tenido contacto con la escritura influenciada por los miembros de las familias, lo cual demuestra una enorme falta de interés por parte de los padres de familia en estos aspectos.

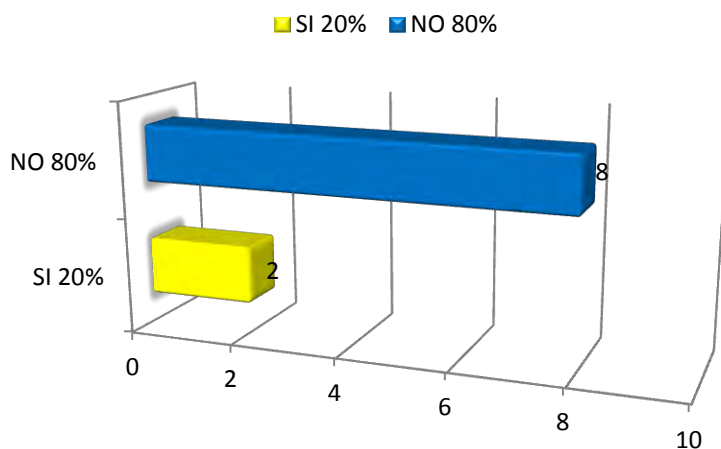
Gráfico No 6. ¿Le ha enseñado a su hijo(a) a leer y a escribir su propio nombre?



Cuando se realizó la pregunta a cerca de si los niños habían o no aprendido en casa algún conocimiento sobre lectura y escritura, el 80% de los padres de familia respondió de manera negativa (ver Gráfico No 7), a través de este amplio porcentaje se dilucidó con mayor claridad la participación de padres de familia o familiares allegados a los niños en el proceso de formación o de acompañamiento en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura. Por lo tanto, y teniendo en cuenta como referencia a Vygotsky, (1978), quien argumenta que el contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias. De acuerdo a la información proporcionada por los padres de familia, el 80% de los niños presentes en la investigación no poseen referentes hacia la lectura o

escritura de parte de ellos, y según éstos las actividades de Alfabetización Emergente realizadas en la escuela fueron su primer acercamiento hacia el proceso lecto-escritor.

Gráfico No 7. ¿Considera que su hijo ha aprendido en casa algún conocimiento sobre lectura y escritura?:



A partir de la información de cada una de las respuestas de la encuesta anteriormente mencionadas y partiendo del punto de vista en que el acto de lectura de cuentos infantiles es un procesos social y en consecuencia está sujeto a los efectos de interacción como el ambiente familiar (Bastidas, et al. 2009), en estos casos se puede afirmar que el alto porcentaje de no interacción por parte de los padres de familia hace que nuestra investigación sea el primer paso en el proceso de lectura y escritura en los niños del grupo de investigación; por lo tanto, este primer acercamiento a los procesos lectores y escritores será el referente principal con el que los niños contarán a lo largo de su recorrido escolar, lo que nos obliga a establecer y fortalecer los comportamientos lectores y escritores a partir de la interacción entre participantes e investigadores por medio de la lectura de cuentos infantiles.

4.12 COMPRENSIÓN DE LECTURA ORAL – ASPECTOS GENERALES

En la presente apartado se distribuyen los aspectos centrales de la comprensión, su respectiva categorización los momentos específicos y de influencia de la misma y los porcentajes que clarifican el estado real de la intervención investigativa.

La tabla que se muestra a continuación explica el número de participantes y porcentajes obtenidos a partir de la categorización de la información presente en los diarios de campo. De igual forma la tabla enmarca todos los aspectos lingüísticos y no lingüísticos presentes en el contexto de lectura de cuentos, los cuales fueron factores determinantes en la comprensión de los niños. (Ver tabla N° 13).

Tabla No 13. Asociación de conocimientos presentes en los diferentes códigos lingüísticos y no lingüísticos orientados a lograr la comprensión del cuento (véase que los momentos contienen el número de niños)

Aspectos de la comprensión	Categorización	Momento 1		Momento 2		Momento 3		% Si Promedio	% No Promedio
		Si	No	Si	No	Si	No		
Los niños enfocan su atención en:	La explicación del compañero	2	8	2	8	3	7	23%	77%
	Voz del narrador	8	2	9	1	10	0	90%	10%
	En los gráficos	10	0	10	0	10	0	100%	0%
	En las palabras, frases, u oraciones	1	9	3	7	5	5	30%	70%
Las preguntas que hacen los niños son acerca de:	Letras	1	9	2	8	2	8	17%	83%
	Palabras	3	7	5	5	5	5	43%	57%
	Frases	0	10	0	10	0	10	0%	100%
	Títulos	3	7	4	6	6	4	43%	57%
	Encabezados	1	9	2	8	2	8	17%	83%
Gráficos o ilustraciones	6	4	7	3	8	2	70%	30%	
La activación de conocimientos previos (experiencias personales) estuvieron	Presentes	5	5	7	3	8	2	67%	33%
El niño estableció una relación entre ilustraciones y sentido durante la narración	Presente	5	5	6	4	8	2	63%	37%
Relación entre escenas del cuento y los elementos supra segmentales de la narración	Presente	8	2	9	1	10	0	90%	10%
El niño pudo recontar el cuento con:	Introducción	4	6	7	3	8	2	63%	37%
	Nudo	6	4	7	3	9	1	73%	27%
	Desenlace	3	7	6	4	8	2	57%	43%
	Todas	4	6	7	3	8	2	63%	37%

Dentro de la comprensión un factor determinante para tener éxito radica en la atención, por ello, se propusieron como referentes para la apropiación en los niños: la explicación del compañero, la voz del narrador, los gráficos e ilustraciones, las palabras

sueltas (títulos o subtítulos), frases u oraciones. En estos indicadores el mayor porcentaje se ve reflejado en la atención en las gráficas e ilustraciones con un 100%, lo que indica que los niños son en primera instancia, lectores visuales. Con un porcentaje menor de (90%), los referentes auditivos en la lectura como los elementos suprasegmentales se convierten en una herramienta muy importante a la hora de crear condiciones para conseguir la atención del niño, Linieza y Ramirez (2008). Además, a través de las preguntas que se realizaron acerca de las palabras, frases y oraciones desconocidas, se vislumbró un leve avance en la atención sobre estos ítems, lo que de hecho se vio reflejado en el manejo de conceptos sobre la lengua escrita, disminuyendo de un 70% a un 30% la falta de atención en estos aspectos. Finalmente, el acercamiento comunicativo con los compañeros en estas etapas de aprendizaje comunitario son las de menor nivel con un 23%, pues la interacción se remite a lapsos de interacción estrictamente necesaria, esto a su vez se pensaría hacia un futuro como un fundamento problémico por investigar y mejorar.

En otro punto, las preguntas que realizan los niños después de la lectura de cuentos, están encaminadas a resolver inquietudes a nivel conceptual (temática) y lingüístico (lenguaje); entre los interrogantes más destacados encontramos preguntas acerca de la comprensión de palabras, de frases, títulos, encabezados, gráficos e ilustraciones. Entonces, ratificando el nivel de mayor porcentaje de la sección anterior encontramos los gráficos e ilustraciones, los cuales son los que más suscitan interrogantes en los pequeños con un (70%). Lo anterior, lleva a concluir que la atención en los niños tiene sus etapas para llegar a la comprensión de un signo arbitrario como los son las palabras; inicialmente el niño observa y explora el objeto, luego representa lo que ve con la imagen y finalmente, logra aprender el símbolo que sustituirá la imagen. Brunner (1984). De hecho, se logra constatar la teoría con lo anteriormente dicho, ya que el énfasis en las palabras y los títulos siguen a las ilustraciones con un porcentaje de (43%) cada uno.

La presencia de la activación de conocimientos previos en el porcentaje final de los tres momentos ocupó un 67% en el proceso de comprensión; en cuanto a que los niños utilizaron sus experiencias personales o lo que ellos habían observado en diversos contextos ya sea a través de imágenes fijas o móviles en sus contextos, para recontar los cuentos en las diferentes sesiones, a manera de ejemplo se toma la intertextualidad que realizaron los estudiantes para describir el cuento *“El gato con botas”*, en el cual Vanesa,

Santiago, Jefferson entre otros indicaron que este cuento se parecía al de *Sherk* porque aparecía el gato con sus botas y que solo hacia falta el burro y el ogro.

Como se ha mencionado anteriormente, los mayores niveles porcentuales en la comprensión se han enfocado en las imágenes, por lo tanto en este comportamiento los participantes lograron establecer el sentido del cuento mediante una relación entre las ilustraciones durante la narración en un 63%. Este porcentaje hace evidente que los niños interpretan la imagen en sí, como una totalidad orgánica productora de sentido. Al respecto, Bettelheim (citado por Jurado, 2005) destaca a la *Iconicidad* como signo generador de narración, por ello es necesario volver al mundo de la imagen y no convertir la escuela en un espacio exclusivo para la letra.

Cabe destacar, que los niños consiguieron conectar las escenas del cuento con los elementos suprasegmentales presentes en la narración en un 90%, al final del tercer momento. Para explicar la alusión a este porcentaje vale la pena apoyarse en la enorme jerarquía que tienen los elementos suprasegmentales dentro de la narración. Según Ballesteros (2005) La entonación, ritmo, pausas, volumen, o el tono tienen un valor lingüístico y discursivo pero primordialmente contextualizador. Además, los elementos suprasegmentales actúan como focalizadores y enfatizadores del discurso. Calsamiglia y Tusón, (citados por Ballesteros, 2005). Explican que la entonación en particular, actúa como herramienta esencial para mostrar la organización de la información que se comunica.

La presencia de una estructura narrativa desarrollada en tres fases (introducción, nudo, y desenlace) se hizo presente en el inicio de la narración con la expresión: "*había una vez*" con la particularidad del tono alto y acentuado que a su vez desciende suavemente, el cual se conectó con las imágenes de los personajes al inicio de los cuentos; además, se hizo evidente el uso del conector "entonces" para enlazar las partes que conformaban el nudo de la narración con las imágenes de los personajes realizando diferentes acciones tales como saltar, correr, gritar entre otras y en el desenlace se utilizó las oraciones "*y vivieron felices para siempre*" o *colorín colorado, este cuento se ha acabado*" con las imágenes de los personajes abrazándose o demostrando una felicidad extrema.

Finalmente, en la medida en que avanzaron las sesiones, el 63% de los participantes dieron muestras de recontar el cuento con los tres elementos (introducción, nudo y desenlace) al final de los tres momentos. Cabe mencionar que cada sesión de lectura de cuentos fue retroalimentada con preguntas por parte de los investigadores; estrategia que permitió explotar al máximo las actividades con la finalidad de extraer elementos de juicio que permitieron indagar el estado y la evolución de cada participante. Para constatar lo dicho antes, obsérvese que en este ítem se aprecia la forma en que paulatinamente se iban incrementando los porcentajes.

La comprensión de la lectura en voz alta se facilitó en los niños en porcentajes elevados gracias a las ilustraciones del cuento, otro porcentaje algo menos representativo se obtuvo para la voz del narrador (lector del cuento). Estos énfasis otorgados por los niños (imagen-voz) una vez maduraron se convirtieron en secuencias básicas aprendidas y mecanizadas para llegar a la comprensión del texto, es decir que mucho de lo que los niños comprendieron se asimiló fue gracias a que el cuento funcionó como una herramienta generadora de signos, Morrow (1997) y da paso a la formación de una estructura narrativa de cuento Ortega (2006), Estos énfasis a su vez fueron integrados por los niños a otros menos llamativos en un comienzo, por ejemplo: los las letras, palabras, oraciones, líneas de texto en general, para configurar una ruta de acceso al sentido de lo que veían y escuchaban, Duque (2006).

4.13 COMPORTAMIENTOS LECTORES A NIVEL GENERAL - (DURANTE LOS TRES MOMENTOS)

“La lectura es una de las formas de felicidad que tenemos los hombres”.

Borges, (1996)

A continuación se presenta un análisis general que involucra cada uno de los casos presentes en la investigación, con la finalidad de aclarar en qué medida, se han presentado comportamientos lectores en los niños después de poner en práctica las actividades de lectura emergente. Para tal efecto, se contabilizó los comportamientos presentes y no presentes en los tres momentos, luego se los calculó para obtener los

porcentajes y graficar cuantitativamente el progreso en los comportamientos lectores mencionados anteriormente.

La acción de leer va mucho más allá de descifrar los distintos signos lingüísticos o de la producción de sonidos en el intento de identificar el conjunto de signos que conforman el alfabeto. En trascurso de esta investigación cada uno de los participantes demostró que el acto de leer se da como una vivencia personal única, rodeada de ejercicios creativos, a través de los cuales se apropiaron y crearon múltiples visiones del mundo que nos rodea a partir de sus propios conceptos de lectura (Bastidas et al. 2009). En este sentido, las actividades de lectura emergente han servido como el medio en el que cada caso presentó un conjunto de acciones o comportamientos lectores ya sea en la toma de iniciativa, la postura correcta del libro, la forma de abrir los libros, pasar sus hojas o algo tan simple como simular leer apuntando de izquierda a derecha utilizando una entonación apropiada, con el propósito de expresar sentimientos, reflexiones, vivencias, percepciones dentro del juego ameno, enriquecedor y apasionante que brinda el acto de leer.

Los comportamientos lectores a nivel general en los tres momentos (ver tabla No 11) manifiestan que la toma de iniciativa hacia la lectura por parte de los estudiantes. En el momento uno contaban con un 50%, mientras que solo un 20% dio indicios de participación encaminada hacia la lectura; estos porcentajes ratifican los resultados del perfil general de los niños, en los que Jefferson (*caso 6*) y Sarita (*caso 8*) afirmaron que tenían contacto con la lectura por influencia de entes externos. Cabe destacar, que a medida que avanzaban las sesiones estos porcentajes variaron hasta que en el momento tres se evidenció un 90% en que los niños demostraron tener iniciativa lectora; mientras que el 10% restante alcanzó un nivel parcial. Las manifestaciones hacia la lectura se hicieron presentes a través de las preferencias lectoras que cada niño tenía en este caso fueron los cuentos, ya sea tradicionales o cuentos modernos, los cuales incluían personajes muy familiares para cada uno de los participantes porque lo habían visto en la televisión o en la internet. Se tomó como referente de la toma de iniciativa para leer los cambios en los tres momentos en Alejandro (*caso 1*) quien deseaba leer los cuentos de Franklin, su interés hacia este personaje lo impulsó a indagar acerca de las acciones que el padre de Franklin realizaba lo que en cierta manera lo inducía a participar activamente en la escogencia de los cuentos y en la lectura de los mismos.

Tabla No 14. Desarrollo de los Comportamientos Lectores en tres momentos

Comportamiento Lector	Momento 1			Momento 2			Momento 3		
	Presente	Parcial - mente	No presente	Presente	Parcial - mente	No presente	Presente	Parcial - mente	No presen te
Toma de Iniciativa para leer	20%	30%	50%	50%	50%	0%	90%	10%	0%
Postura correcta del libro para poder ser leído	20%	70%	10%	70%	30%	0%	90%	10%	0%
Abre el libro en la primera pagina	10%	60%	30%	50%	50%	0%	100%	0%	0%
Pasa las hojas de una en una	20%	50%	30%	70%	30%	0%	100%	0%	0%
Utiliza entonación al simular leer	20%	30%	50%	40%	50%	10%	70%	30%	0%
Sentido de inicio y final del cuento	10%	40%	50%	30%	60%	10%	60%	40%	0%
Hace la imitación de leer	20%	20%	60%	40%	50%	10%	70%	30%	0%
Direccionalidad en la lectura	10%	10%	80%	30%	60%	10%	50%	50%	0%

Durante la lectura de cuentos por parte de los estudiantes también se analizó la postura del libro en los tres momentos. Los resultados en el momento uno evidencian que el 20% de los niños tomaba el libro de manera correcta, no obstante el 70% de los estudiantes realizaba esta acción en algunas ocasiones. Por otra parte, en el momento tres los estudiantes alcanzaron en un 90% a tomar el libro de una forma correcta mientras que un 10% parcialmente. A partir de estos porcentajes, es pertinente manifestar que las actividades de lectura que se desarrollaron fueron uno de los impulsores de la postura correcta del libro porque a través de la imitación, cada uno de los estudiantes comenzaron a tener una idea más clara de la posición del libro como en el caso de Sofía, quien en una oportunidad manifestó: “el libro se lo colocaba derecho para que los dibujos quedaran hacia arriba, porque si no *Pulgarcita* y sus amigos quedaban mirando para abajo y así no se puede leer”.

También se pudo notar que a partir del descubrimiento de la postura correcta del libro y el manejo de los mismos, los estudiantes mejoraron notablemente en el concepto de apertura del libro en la primera página y en el paso de las páginas de una en una, es así como los porcentajes en el momento uno oscilaron entre un 60% y 50% de parcialidad respectivamente, lo que contrasta con el 100% de presencia de estos dos comportamientos en el momento tres. En cuanto al paso de las hojas de una en una

existieron manifestaciones por parte de los estudiantes entre la que se resalta la definición de Vanesa (*caso 10*) quien durante la investigación le explicó a Ángela María (*caso 2*) que para leer se pasaba de hoja en hoja porque de otra forma no se podía leer.

En la medida en que los participantes conseguían progresos en los comportamientos de postura correcta y apertura del libro o cuento se evidenció la particularidad de simulación de lectura utilizando entonación; los porcentajes en el primer momento de este ítem se ubican en el 20% de presencia en las actividades y en el tercer momento en el 70% presente y el 30% de parcialidad (ver Tabla No 14); estos porcentajes reflejan la participación activa de cada uno de los estudiantes en las actividades de lecturas individuales en las que los participantes utilizaban expresiones comunes como “había una vez” o “colorín colorado”.

La entonación fue uno de los aspectos relevantes en la búsqueda del sentido de inicio y final del cuento. En su primer momento los porcentajes demostraron cierta dificultad en el uso de la entonación debido a que solamente un 20% de la población podía hacer uso de ella. No obstante, a partir de las experiencias brindadas a través de la lectura de cuentos en voz alta, cada uno de los estudiantes mejoró, hasta que en el tercer momento se obtuvo un 70% de presencia en la entonación, mientras que el porcentaje restante logró un nivel de parcialidad. El desarrollo de la entonación benefició el sentido de inicio y final del cuento ya que la entonación dio las pautas para que los estudiantes utilizaran las típicas frases, “había una vez o en un lugar llamado” entre otras, en la simulación lectora generando un sentido de inicio y final de cuento en un 60% de los estudiantes.

Como se ha mencionado anteriormente, la imitación o simulación de lectura realizada por los estudiantes ha influenciado el desarrollo de varios comportamientos lectores en el grupo, incluso los porcentajes en la imitación de lectura refleja que en la medida en que este comportamiento evoluciona los demás comportamientos lectores como la entonación, la postura correcta, el sentido de inicio y final del cuento entre otros también se ven beneficiados con altos porcentajes de presencia en las actividades de lectura emergente; estos porcentajes oscilan entre un 70% y 100% de beneficio en la adquisición de los comportamientos lectores en los resultados de las sesiones finales.

De igual forma los participantes descubrieron la direccionalidad en la lectura, sus porcentajes en el tercer momento fueron de 50% de presencia y parcialidad simultáneamente, la direccionalidad fue vista como la forma en que los participantes leían

en el momento de simulación de lectura; como ejemplo se tomó a Vanesa (caso 10) quien en el ejercicio lector leía de izquierda a derecha señalando con su dedo índice sobre el área que contenía las letras; este comportamiento se hizo presente en los nueve casos restantes en el tercer momento.

Para concluir, en el desarrollo de las actividades de lectura es necesario destacar que el primer paso para desplegar los comportamientos lectores en los niños de edad pre-escolar radica en la toma de iniciativa para leer, gracias a que este acercamiento produce las condiciones necesarias a través de las cuales los estudiantes pueden descubrir los demás comportamientos lectores y crear sus propios conceptos de los mismos.

4.14 COMPORTAMIENTOS ESCRITORES A NIVEL GENERAL DURANTE LOS TRES MOMENTOS

“Cuando se hace referencia al proceso de escritura, se hace referencia a un camino que los niños recorrieron con la finalidad de comprender las características, el valor y la función de la escritura”.

Ferreiro y Teberosky (1979)

La información que se comparte y se analiza a continuación, se obtuvo a través de los dibujos que fueron realizados por los niños al finalizar cada sesión de lectura de cuentos. En esta forma de expresión, los diez niños del grupo presentaron características escalonadas y direccionadas hacia la escritura formal; además es necesario resaltar, que cada niño posee un desarrollo cognitivo diferente y por este motivo se escogieron las creaciones de cada niño en fechas diferentes. No obstante, están enmarcadas dentro de las fechas propuestas.

Tras un minucioso proceso de organización de estos datos, se pudo especificar aspectos relevantes en los niños, los cuales nos permitieron clasificar su progreso en etapas de escritura y dibujo inicial en los diferentes momentos de la investigación. Esta información constituye un análisis general de los diez casos partícipes en la investigación consignado en una tabla y su correspondiente interpretación cuantitativa.

La Tabla No 15 contiene información categorizada acerca de los comportamientos escritores de los diez casos estudiados. Los códigos M1, M2 y M3 corresponden a los tres momentos de la investigación así:

- M1 (Momento 1) de la semana uno a la tres.
- M2 (Momento 2) de la semana cuatro a la siete.
- M3 (Momento 3) de la semana ocho a la once.

Cabe mencionar que algunas etapas estuvieron presentes en dos momentos y también que algunos casos avanzaron hasta dos etapas en un solo momento como se precisa más adelante.

Tabla No 15. Etapas de dibujo y escritura inicial en tres momentos de la investigación

ETAPAS DE DIBUJO Y ESCRITURA A NIVEL INICIAL				
CASOS	GARABATO CONTROLADO CON NOMBRE	ETAPA INDIFERENCIADA	ETAPA DIFERENCIADA	ETAPA SILÁBICA
CASO 1	M1	M2	M3	
CASO 2	M1	M1	M2 - M3	
CASO 3		M1	M2	M3
CASO 4		M1	M2 - M3	
CASO 5	M1	M2	M3	
CASO 6			M1 - M2	M3
CASO 7		M1	M2	M3
CASO 8	M1	M2	M3	
CASO 9	M1	SALTO	M2 - M3	
CASO 10	M1	M2	SALTO	M3

El 60% de los casos se encontraba en la etapa de Garabato Controlado con nombre durante el momento uno (M1), esto denota que más de la mitad de los niños tenían un desarrollo básico del dibujo y del trazo. No obstante, hay que mencionar que los niños ya han superado las etapas de inmadurez cognitiva puesto que sabe que está dibujando, al darle nombre a sus garabatos, Ferreiro y Teberosky (1979). El 40% restante corresponde a los casos que se encontraban en etapas más avanzadas.

En el estadio o etapa indiferenciada se encontró que el 30% de los casos estaba en este nivel durante el momento uno (M1). Aquí observamos que los niños eran capaces de

diferenciar el dibujo de la letra, aunque los trazos de las grafías no fueron muy legibles, Ferreiro y Teberosky (1979). Por otro lado, el 40% de los casos progresó del momento uno (M1) al momento dos (M2) para esta etapa indiferenciada.

El siguiente estadio de la escritura inicial corresponde a la etapa indiferenciada, en ella se destacó que un 50% de los niños la alcanzaron durante el momento dos (M2) y en otra instancia el 30% se mantuvo en ella hasta el momento tres (3). De igual forma se observó que el caso seis se encontraba en esta etapa en el momento uno (M1) y se mantuvo hasta el momento dos (M2). Por último, el 30% de los casos alcanzó la etapa indiferenciada en el momento tres (M3).

Finalmente, los resultados de la tabla constataron que el 40% de los casos llegó a la etapa silábica espontáneamente. Añadimos que dentro de este porcentaje equivalente a cuatro de los casos, llama la atención uno (CASO 10) debido a su evolución, puesto que en el momento uno (M1) se encontraba en la etapa de garabateo controlado con nombre, luego avanzó a la etapa indiferenciada, saltó la etapa indiferenciada y se ubicó en la fase silábica.

4.15 LA TRASCENDENCIA DE LA LECTURA DE CUENTOS COMO PROPUESTA DE SOPORTE ORIENTADA A LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROCESO LECTO-ESCRITOR EMERGENTE EN NIÑOS DE PREESCOLAR

En este aparte del capítulo se presenta la entrevista realizada a la Especialista en Pedagogía de la Creatividad Yolanda Reyes (Ver Anexo No E), actual docente que tiene a su cargo el grado primero (1º) de la Sede INEDAN perteneciente a la Institución Educativa Antonio Nariño. La entrevista se realizó con el objetivo de obtener el punto de vista frente al resultado del tratamiento unos meses después de haber sido aplicado a los niños que para ese entonces estaban en el grado cero o preescolar y que continuaron cursando el grado primero en esta misma escuela. Esta entrevista nos permitió indagar y clarificar el desarrollo de los comportamientos lectores y escritores y así establecer la trascendencia de la lectura de cuentos orientada hacia la creación de una propuesta de soporte en el desarrollo de los procesos lecto escritores en niños de preescolar, respondiendo de esta forma al cuarto objetivo específico de nuestra investigación.

El presente análisis está soportado en el corpus proporcionado por la grabación en video de la entrevista.

Después de las actividades pertinentes a su grado ¿En su grupo de estudiantes existen niños que sobresalgan por tener un nivel superior a otros niños?

Durante estos dos periodos, los niños vinieron con una orientación en cuanto a la lectura de imágenes, entonces, ellos comprendían las imágenes y observándolas ellos podían hacer una lectura con la linealidad y secuencialidad de las imágenes que observaban, en forma oral y en algunas oportunidades de forma escrita realizando garabatos.

Es en este punto donde se vuelve evidente, según la docente Mercedes Reyes, que los niños tienen la capacidad de elaborar una estructura narrativa con sentido a partir de la imagen, lo cual también demuestra que ellos hacen uso de otros sistemas de signos extraídos del contexto para darle sentido a la lectura. Además, cabe aquí anticipar que, en un nivel inicial el escribir es reproducir los rasgos típicos del tipo de escritura que el niño identifica como la forma básica de escritura, Ferreiro y Teberosky (1982). En este nivel lo importante es la intención subjetiva del niño, más que las diferencias objetivas del resultado escrito. Todas las escrituras se parecen mucho entre sí, lo que no quiere decir que para el niño no sean diferentes, puesto que las intenciones que lo motivaron a realizarlas eran diferentes. En este nivel la escritura resultante en oportunidades garabateo no funciona como vehículo de transmisión de información: cada niño puede interpretar su propia escritura pero no la de otros.

¿Qué ha observado en particular en los niños respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura?

Claro, claro ellos leen sus propios signos, al principio ellos empezaron escribiendo signos diferentes a los convencionales y hacían toda una lectura porque para ellos esos símbolos que inventaban ya eran letras, entonces ellos seguían su historieta muy corta, de acuerdo a los símbolos que ellos inventaban, por ejemplo un símbolo para representar una palabra con uno o dos símbolos. Algunos se daban cuenta si la palabra era mas larga hacían mas símbolos si la palabra era mas corta ellos lo relacionaban y hacían menos símbolos; entonces, se da una idea de que los niños hacían lecturas en primer lugar con

base en grafías, dibujos y en segundo lugar, ellos ya podían escribir a su manera con sus propios símbolos lo que ellos observan.

Aquí se puede percibir que, cuando se introduce por primera vez el lenguaje escrito, los niños suelen pensar que la palabra impresa es una representación concreta ya sea física o fonética de un objeto, a esto se le conoce como hipótesis de cantidad. Bajo la perspectiva de la Docente Reyes, los niños relacionan las palabras con más o menos símbolos de acuerdo a la longitud fonológica de estas, por ejemplo, elefante, se espera que va a ser una palabra más larga que la del ratón porque los elefantes son más grandes y el sonido es más largo (Ferreiro y Teberosky, 1982; Schickendanz, 1989).

¿Qué características en particular ha observado respecto a la lectura?

Bueno como características particulares ellos leen las imágenes que ven de acuerdo a la secuencia de estas imágenes. Algunos ya están relacionando la lectura que ellos hacen de sus propios símbolos con los símbolos que ya están aprendiendo que son el alfabeto convencional, entonces se puede decir que los niños ya están relacionando la lectura y escritura convencional con lo que tenían.

Considerando la opinión de la docente Reyes, es significativo resaltar que los niños apoyan sus intentos de escritura en la lectura y viceversa, además a través del texto pueden incorporar su conocimiento empírico-informal con la instrucción convencional para aprender el alfabeto. De acuerdo a los aportes de la teoría Psicogenética de Piaget, el niño cuando está aprendiendo a leer llega a una hipótesis silábica y trata de interpretar textos impresos o producidos por los adultos y comprueba sí lo que aprendió se ajusta o no. Como se podría anticipar, el paso de la concepción silábica a la alfabética no es abrupto porque el niño trabaja simultáneamente con ambos sistemas durante algún tiempo. Los niños van pensando y analizando en las producciones escritas que lo rodean, pidiendo información o recibiendo la que le dan los que ya saben, llega así a conocer así las bases de nuestro sistema alfabético de escritura. Pero, todavía no es capaz de leer cuando conoce el valor sonoro de todas las letras. Es necesario que el niño coordine este conocimiento con algo que ya había descubierto: que los textos tienen significados.

¿Que características en particular a observado respecto a la escritura?

Los niños escriben de izquierda a derecha, ellos siguen la linealidad, el renglón, ellos separan palabras, algunos escriben frases cortas solos, algunos todavía necesitan la

orientación del profesor o la ayuda del compañero, lo que nos dice que los niños aprenden según la interrelación con el compañero; los niños que participaron en su investigación con respecto a los otros están más avanzados porque toman las notas por sí solos entonces en eso hemos notado un avance.

La escritura alfabética se ha desarrollado cuando el niño logra la precisión de símbolos gráficos, gracias a la estimulación y el trabajo que se haya hecho con ellos y en consecuencia de ello, asocian la mayoría de los grafemas con su sonorización. Basándonos en las afirmaciones de la docente Reyes, se comprueba de este modo que los niños han alcanzado el nivel de la escritura convencional con autonomía y aprenden apoyados en sus conocimientos previos, pares y adultos, lo cual concuerda con la teoría interaccionista de Halliday (citado por Pressley, 1999), que explica que el aprendizaje de la lengua consiste en el dominio progresivo de unas macro funciones:

Función interpersonal: permite el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales

Función Ideacional: representa la relación entre el hablante y el mundo real que le rodea

Función textual: permite que los hablantes interpreten textos de forma apropiada y pertinente y además logra descubrir la funcionalidad (intención real) de lo que lee y escribe

¿Cree usted que debería existir una propuesta que promueva la lectura y escritura emergente a través de la lectura de cuentos para los grados de transición?

Claro debe haber, porque el ser humano es sociable, además, la manifestación más primitiva del ser humano esta en las grafías y los dibujos; entonces, ¿como aprendió o aprende el ser humano? a través del dibujo y un dibujo lo puede hacer un niño hasta de dos años. Los niños pueden expresar a través de grafías : lo que el piensan, lo que aspiran, lo que sienten; entonces, la manifestación mas primitiva son los diferentes dibujos y de acuerdo a eso los niños pueden hacer sus propias y primeras construcciones lectora, si se pueden decir así; entonces, una propuesta así... si es importante porque a veces la mayoría de profesores empezamos la lectura de símbolos convencionales pero nos pasamos como esa etapa del ser humano, usted ha visto como un niño de dos años o tres años, si se le pasa un lápiz el empieza a hacer sus primeros símbolos, sus primeras

imágenes; entonces, es importante que retomemos eso que es innato en el ser humano y a partir de esos primeros pasos iniciemos el proceso lecto-escritor o alfabetizador.

Consecuentemente, luego de las afirmaciones acerca del desarrollo de un proceso de lectoescritura exitoso apoyado en alfabetismo emergente, convino mantener en primer plano la posibilidad de consultar el punto de vista de la docente en lo que tiene que ver con una propuesta basada en el aprendizaje de lectura y escritura informal. Por consiguiente, la docente consideró interesante explorar los aspectos primitivos de la escritura, rescatando aquellas características simbólicas que nos permiten identificarnos como seres humanos. Respecto a lo dicho anteriormente, a lo largo de un proceso que implique el desarrollo de lectoescritura emergente, el niño será capaz de diferenciar un dibujo de un escrito, y de hecho, existe un interés intrínseco a la escritura por parte de los niños, quienes irán reemplazando paulatinamente sus dibujos y garabatos por símbolos hasta formar palabras con significado autentico Tolchinsky, (1993); Bastidas, Muñoz, Gómez y Arciniegas, (2009).

Con todo esto, es interesante examinar la condición de que la alfabetización emergente se produce sin la instrucción directa cuando las condiciones favorecen su desarrollo. Tales condiciones son mucho más dependientes de los patrones humanos de desarrollo que de los materiales proporcionados. Entonces, se torna imprescindible ayudar a los niños a desarrollar habilidades relacionadas con la alfabetización, es muy recomendable que los educadores de la primera infancia cambien el énfasis en el aprendizaje a partir de los materiales reales, y que reconozcamos los inagotables recursos disponibles en los numerosos casos en que los niños tienen la oportunidad de interactuar con sus pares y personas mayores.

¿En síntesis como usted califica el aprendizaje con respecto a la lectoescritura de los niños que hemos mencionado?

En general el rendimiento es más acelerado que el de los demás niños, porque tienden a asociar lo que aprenden con elementos retenidos anteriormente y también son capaces de escribir más resueltamente, y se han familiarizado rápidamente con la lectura. La participación es otro aspecto relevante de estos niños, ellos son muy activos en clase, se comunican fácilmente y emiten opiniones claras.

La docente reconoce que existe una diferencia entre los niños que pertenecieron a la investigación y sus compañeros, debido a características que son propias en niños con un desarrollo previo de alfabetización. Esta sencilla observación indica que cuando los niños han experimentado el proceso de alfabetización emergente desde una edad temprana, los conceptos construidos por el medio ambiente, incluidos los conceptos de lectura y escritura, se reflejan en desarrollo de un deseo de leer, los niños se acercarán a los libros con una actitud positiva y una base sólida para el éxito en la comprensión lectora, puesto que la alfabetización emergente involucra habilidades, conocimiento y actitudes, los cuales son acontecimientos precursores de las formas convencionales de lectoescritura, Whitehurst y Lonigan, (1998). De este modo es posible dar un paso gigante hacia la lectura por placer y convertirse en lectores de por vida.

Igualmente la docente afirma que los niños se expresan mejor, con más fluidez y precisión. Este argumento corresponde a aspectos que también se ven muy favorecidos gracias al alfabetismo emergente como lo son, el desarrollo del vocabulario, la sintaxis, y la socialización, debido a que el niño ha sido expuesto al lenguaje y la interacción, (Bastidas et al. 2009). Al igual que la exploración de textos y materiales significativos e intercambios socio-afectivos que favorecen y refuerzan positivamente aprendizajes posteriores.

4.16 PRE Y POST PRUEBA – ASPECTOS GENERALES DE LOS RESULTADOS

Para la realización de estas pruebas se tomaron como punto de referencia, las experiencias o conocimientos previos antes de dar inicio al proceso de escolarización, en la etapa preescolar, dado que, la finalidad era apuntar al encuentro de respuestas encaminadas hacia la forma en que se da el proceso lecto-escritor en los niños. Para ello, se crearon situaciones que involucraban la lectura de cuentos infantiles, mediante dos pruebas, en las que se tomó como referencia al instrumento de observación de los comportamientos lectores y escritores de Marie Clay (1985). Así, una de las pruebas se realizó en el inicio de la investigación, durante la primera semana de septiembre, mientras que la otra fue efectuada en la parte final del estudio.

Es necesario recalcar, que se encontraron diferencias provenientes de las individualidades de los niños, puesto que algunos de los participantes en el estudio habían descubierto varios de los comportamientos, ya sean lectores o escritores -antes de

comenzar la escolaridad- mientras que otros por el contrario se encontraban muy lejos de los niveles básicos iniciales.

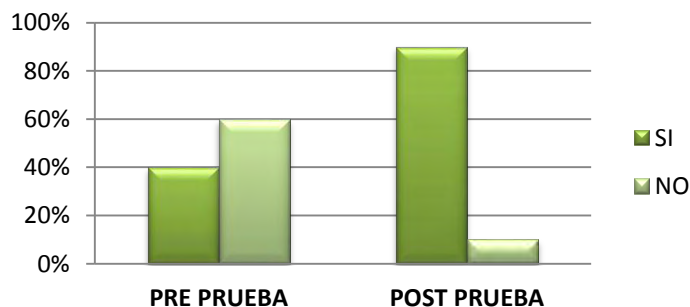
Debido a la diversidad de la información contenida se tomó la decisión de elegir los datos más relevantes dentro de la pre y post prueba, vista como un conjunto de actividades en la búsqueda de respuestas, y para ejemplificar los aspectos fundamentales de la evolución en los comportamientos lectores, escritores y de comprensión en los niños involucrados en el estudio.

4.5.1 Análisis e interpretación de resultados de comportamientos lectores en la pre prueba y post prueba

Durante la Pre-Prueba (ver Gráfico N° 8) un 40% de los participantes conocía con exactitud cual era la parte inicial del cuento; mientras que el 60% restante desconocía por completo la posición del cuento y sus respuestas consistieron en apuntar hacia la parte interior o hacia las primeras hojas del mismo.

Por otra parte, en la Post-Prueba los porcentajes cambiaron notablemente, ya que, el 90% de los estudiantes ejecutaron una situación comunicativa en la que el acierto de la pregunta se ratificaba con una explicación ya sea corta o extensa, proveniente de experiencias obtenidas durante el proceso investigativo. A estas situaciones se las denominaron “eventos inesperados” de los cuales se ha tomado como ejemplo el caso de Sofía quien reflejo grandes cambios durante la Pre-Prueba y la Post prueba frente al cuestionamiento del investigador.

Gráfico No 8. ¿Cuál es la parte delantera del cuento?



Sofía (Caso 9) en la pre prueba aunque no sabía descifrar el texto, dio indicios superficiales sobre la orientación del cuento “*El Flautista de Hamelin*” (ver Figura N° 3)

Figura No 3. Pre Prueba ¿Cuál es la parte inicial de este cuento?

PRE PRUEBA	
Investigador	Sofía
Mientras el investigador le pasa el cuento a Sofía lo sostiene en forma vertical por el borde exterior y pregunta: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la parte inicial de este cuento? 	Esta, mientras señala con su dedo índice hacia un costado del libro.

En otro punto, en la post prueba Sofía comenzó a realizar hipótesis básicas acompañadas de frases u oraciones para complementar su respuesta hacia la pregunta del investigador (Ver Figura No 4)

Figura No 4. Post Prueba ¿Cuál es la parte inicial de este cuento?

POST PRUEBA	
Investigador	Sofía
Mientras el investigador le pasa el cuento a Sofía lo sostiene en forma vertical por el borde exterior y pregunta: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la parte inicial de este cuento? 	En donde está el gato, porque si no el cuento no se puede leer, los muñequitos quedan hacia arriba. (Mientras señalaba con el dedo índice hacia la carátula).

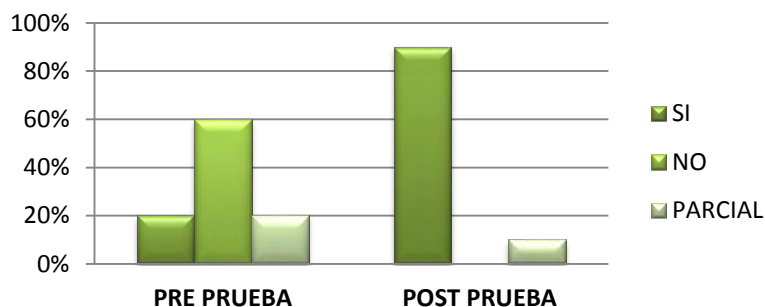
En la respuesta de Sofía se puede evidenciar la forma en que los niños realizan relaciones entre los objetos o imágenes que se encuentran a su alrededor y la orientación de los mismos. Cabe destacar, que el proceso de lectura emergente fue uno de los mecanismos impulsores para que los niños en su mayoría alcanzaran a expresar sus ideas frente a la orientación del texto.

Mientras manipulaban el cuento, los niños enunciaban que el libro se colocaba hacia arriba para leer porque para abajo no se podía; estos resultados en el post test se dieron en 90% de los niños involucrados en el proceso investigativo. A partir de los resultados obtenidos, se puede afirmar, que los niños están en un proceso de asimilación de la orientación convencional de la lectura, sobre todo al identificar plenamente y con razones propias, uno de los comportamientos lectores.

En segundo lugar, dentro de la Pre y Post Prueba se indagó el conocimiento que cada niño tenía de la letra impresa, la cual es portadora del mensaje dentro del texto. Es

necesario comentar que los niños en la Pre Prueba tomaron como referente las experiencias provenientes del hogar para expresar que la imagen marcaba el inicio de la lectura. En este sentido el Gráfico No 9. Matiza la transformación que han sufrido los porcentajes iniciales en la pregunta: *¿Puedes ayudarme a leer?* debido a que, en la Pre-prueba el 60% de los participantes no contestaron la pregunta, el 20% tomó la iniciativa para leer y el 20% restante, tuvo una participación parcial. En cambio en la Post Prueba el 90% de los participantes tomaron la iniciativa para leer utilizando la expresión “*ya se leer*” o “*ya puedo leer, es fácil*”; estos porcentajes con cambios sobresalientes, son el resultado de los ejercicios y actividades de alfabetización emergente, las cuales fortalecieron la comprensión de los niños con respecto a la letra impresa.

Gráfico No 9. "Voy a leer este cuento. ¿Me puedes ayudar?"



Para dar mayor claridad a este ítem, se tomó el caso de Alejandro (ver Figura No 5). Alejandro en la pre prueba señala hacia el dibujo porque para él, la lectura inicial tiene su origen en la primera imagen a causa de las enseñanzas provenientes de su madre, quien como lo afirmó Alejandro: “*le enseñó a leer y así es como se lee*”.

Figura No 5. Pre Prueba. "Voy a leer este cuento. ¿Me puedes ayudar?"

PRE PRUEBA	
Investigador	Alejandro
"Voy a leer este cuento. ¿Me puedes ayudar?"	Alejandro asintió con la cabeza. Señala hacia la imagen del flautista y dice: Aquí en donde están los ratones. Mi mami me enseña así.
Muéstrame dónde empezar lectura. ¿Por dónde puedo empezar a leer? "	Alejandro intenta abrir el cuento y coloca su dedo en una de las hojas de la parte delantera del cuento

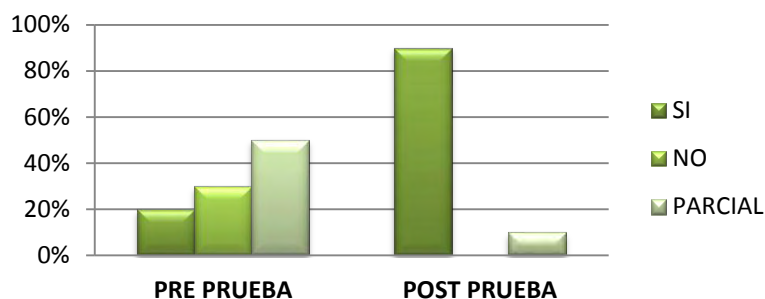
En la Post Prueba (ver Figura No 6) Alejandro cambio su respuesta, al afirmar que la lectura se iniciaba en la letra y no en la imagen, además sostuvo el libro de una manera apropiada y comenzó a leer a partir de las letras y no desde las imágenes, esta experiencia estuvo presente en el 90% de los resultados del Post test. Pues, a partir de estas situaciones se deduce que los niños adoptan la posición lectora gracias al contacto continuo que se da entre las actividades y comportamientos transmitidos por parte del investigador, los conocimientos previos y el ambiente en el que cada niño sostiene contacto con el proceso lector.

Figura No 6. Post Prueba. "Voy a leer este cuento. ¿Me puedes ayudar?"

POST PRUEBA	
Investigador	Alejandro
"Voy a leer este cuento. ¿Me puedes ayudar? Muéstrame dónde empezar lectura. ¿Por dónde puedo empezar a leer? "	Si ya puedo leer. Toma el libro del investigador y señala hacia las letras. "Había una vez un gato".

La direccionalidad en la lectura fue uno de los comportamientos lectores que se indagó en la pre y post prueba dentro del proceso investigativo; este ítem fue uno de los más controversiales en el momento de su profundización, porque los participantes reconocían la diferencia entre arriba y abajo pero no comprendían cómo utilizar un movimiento u orientación visual de arriba hacia abajo, izquierda y derecha en el desarrollo de la lectura; Por ende, los porcentajes obtenidos durante la Pre Prueba ratifican esta información (ver Figura No), en donde un 50% de los niños respondió parcialmente hacia los cuestionamientos del investigador, el 30% no logró identificar la direccionalidad y solamente un 20% obtuvo un desempeño satisfactorio. Sin embargo, estos porcentajes en la Post Prueba presentaron un giro en beneficio de la direccionalidad de la lectura gracias a que los niños mediante el manejo y simulación de lectura de los cuentos, reconocieron los movimientos de direccionalidad en un 95% (Ver Gráfico No 10).

Gráfico No 10. "Dime por dónde empezar." "¿A dónde voy después?"



A manera de ejemplo, en la Pre Prueba se escogió el caso de Franklin (ver Figura No 7) quien a sus cinco años emplea el conocimiento de arriba y abajo tomando como referente la ubicación de las imágenes; Franklin apunta y afirma con seguridad en el momento de reconocer la ubicación de donde inicia la lectura, apuntando entre la imagen y las letras; pero, Franklin aún no reconoce la linealidad de la lectura de izquierda a derecha, por tal motivo, él realiza su lectura dando grandes saltos entre las imágenes, obviando el texto.

Figura No 7. Pre Prueba. "Dime por dónde empezar." "¿A dónde voy después?"

PRE PRUEBA	
Investigador	Franklin
"Dime por dónde empezar."	Aquí donde están los ratones, donde viven unos niños y los matan unas flechas (señalando entre la imagen y las primeras letras del centro de la página del cuento).
Hace mucho, muchísimo tiempo, en la próspera ciudad de Hamelín"¿Hacia dónde voy?",	Allá donde están los ratones (señalando hacia la parte lateral izquierda)
"¿A dónde voy después de eso?"	No se. (No hay imágenes)
Nadie sabía qué hacer para acabar con tan inquietante plaga. "¿Dónde voy?"	¿En las figuras del ratón? Aquí abajo. (señalando hacia la parte final de la hoja en la esquina izquierda)

En la Post Prueba en el caso de Franklin (ver Figura No 8) mostró un avance y comportamiento extraordinario, todo, porque mientras se realizaba la lectura, utilizaba su dedo como una brújula orientadora de lectura; la cual se movía a partir de cada una de las narraciones de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha, es importante destacar que la

lectura realizada por Franklin ya no se orientaba por las imágenes si no por el texto. Las imágenes pasaron a ser uno de los elementos creativos para desarrollar la lectura más no para orientarla. Además, Franklin reconoció el inicio y el final de la lectura en cuanto a la direccionalidad.

Figura No 8. Post Prueba. "Dime por dónde empezar." "¿A dónde voy después?"

POST PRUEBA	
Investigador	Franklin
"Dime por dónde empezar."	Había una vez (Apunta con su dedo índice hacia la esquina superior izquierda del cuento)
A su muerte, el pobre molinero les dejó a sus hijos, como únicos bienes: su molino, su burro y su gato "¿Hacia dónde voy?",	En donde esta el gato, y el burro de primero (Señalando hacia la parte derecha en el tercer renglón aproximadamente)
"¿A dónde voy después de eso?"	Aquí (señalo hacia el renglón inferior).
Y allí vivieron felices. "¿Dónde voy?"	Pues al final, AH...(señalando hacia la parte final de la hoja en la parte inferior derecha)

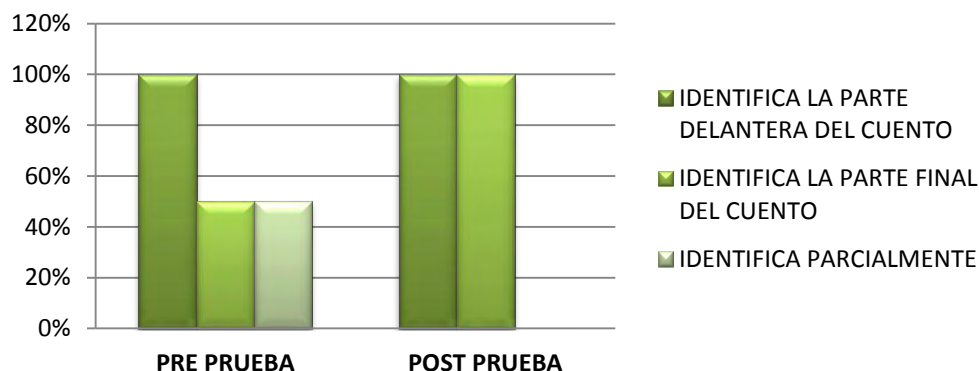
En la respuesta durante la post prueba Franklin se puede evidenciar la forma en que los niños realizan conexiones entre los objetos o imágenes que se encuentran a su alrededor y la orientación de los mismos. Cabe destacar, que el proceso de lectura emergente fue uno de los mecanismos impulsores para que los niños en su mayoría alcanzaran a expresar sus ideas frente a la orientación del texto.

En otro de los aspectos de la pre y post prueba los niños se enfrentaron hacia el concepto de la primera y última parte del libro en la Pre y Post prueba. En el desarrollo de este ítem, los estudiantes se sintieron cómodos al responder preguntas relacionadas con el inicio o el final del cuento, porque para ellos, el inicio del cuento se daba en la carátula o en la primera imagen que se veía en el libro y la última parte se ubicaba en el área posterior, casi en las últimas hojas.

En la Pre Prueba el 100% de los niños coincidió en que la primera parte de la historia se ubicaba en la carátula; sin embargo, presentaron algunas dificultades para encontrar la última parte del cuento. En cambio en la Post prueba los participantes ubicaron en un

100% el inicio y el final del cuento; de igual manera se hicieron presentes los enunciados que clarificaban la posición del cuento (Ver Gráfico No 11).

Gráfico No 11. "Muéstrame la primera y la última parte de la historia".



En consecuencia, se seleccionó el caso de Vanesa (Ver Figura No 9), quien en su primera prueba, apuntó hacia la carátula del cuento como el inicio de la lectura y señaló en las últimas hojas del cuento como la parte final de la lectura, sus respuestas fueron esporádicas y casi sin el uso de expresión oral.

Figura No 9. Pre Prueba. "Muéstrame la primera y la última parte de la historia".

PRE PRUEBA	
Investigador	Vanesa
Muéstrame la primera parte de la historia.	Ummm (Vanesa señala hacia la carátula específicamente apunta con dirección hacia la imagen del flautista).
Posteriormente, muéstrame la última parte.	Pues, (Vanesa toma el cuento y pasa las hojas, mira las imágenes, cierra el libro y señala hacia una de las últimas hojas del cuento).

Sin embargo, durante la post prueba Vanesa logró crear un concepto para inicio y otro para final a partir de su percepción acerca de la lectura (Ver Figura No 10). Este evento significativo se evidenció en los demás niños gracias a que ellos comenzaron a ser participes de diferentes lecturas de cuentos en los que a partir de su postura para leer,

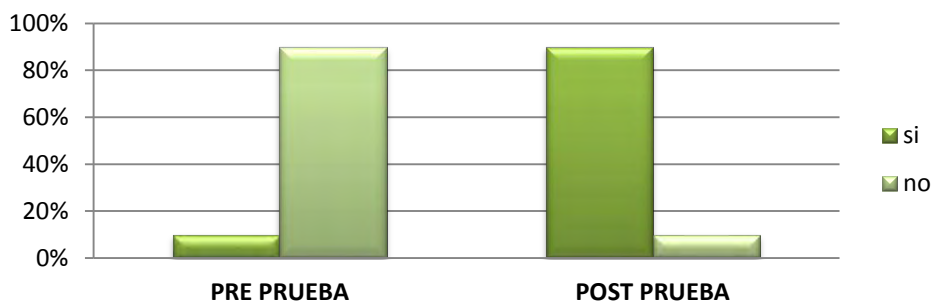
comprendieron que el inicio de lectura se efectuaba a partir de las primeras letras al abrir el libro, mientras que la finalización de la narración se originaba en las últimas letras de los cuentos. Cabe destacar que los niños enlazaban el inicio de la lectura a partir de la expresión: *había una vez* y su conclusión con la expresión *y vivieron felices por siempre o colorín colorado este cuento se ha acabado*, estos referentes fueron los puntos de partida para que los participantes realizaran sus conceptos de inicio y final de lectura.

Figura No 10. Post Prueba. "Muéstrame la primera y la última parte de la historia".

POST PRUEBA	
Investigador	Vanesa
Muéstrame la primera parte de la historia.	Había una vez, aquí donde la letra (la lectura inicia en la primera hoja del cuento en la parte superior izquierda).
Posteriormente, muéstrame la última parte.	Y colorín colorado, donde están estas letritas (señala en la parte inferior derecha, en donde termina la lectura).

Como ya se ha mencionado, la linealidad es uno de los aspectos que enmarca los comportamientos lectores; por este motivo dentro del proceso investigativo fue necesario indagar acerca de la conciencia del niño en el orden de la lectura al pasar de renglón en renglón, al realizar el movimiento de pausa y cambio de renglón, en el acto de leer. Es así como en la Pre Prueba el 90% de los participantes no presentaron ningún tipo de insinuación hacia la lectura en desorden; ellos, solamente se limitaban a continuar la lectura así se ejecute de una forma inapropiada. Por otra parte, en la post prueba se evidenció que los participantes en un 90% identificaron el error que se producía al realizar una lectura desordenada (Ver Gráfica No 12); a manera de ejemplo se tomo el caso de John Alexander, quien dedujo que la lectura se ejecutaba de arriba hacia abajo y que cuando se saltaba el renglón se reiniciaba en la parte inferior izquierda, porque si no se hacía de esta forma, no se podía leer.

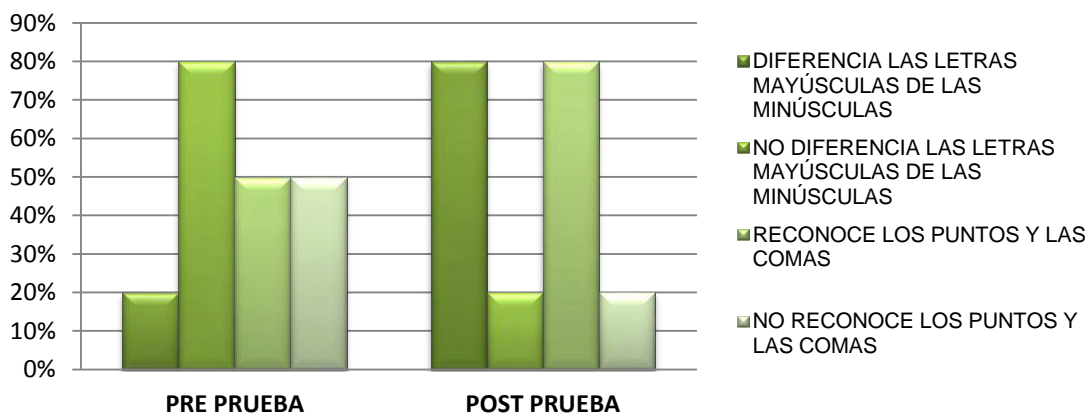
Gráfico No 12. El niño identifica que para leer hay un orden en las palabras.



En lo correspondiente a la identificación del orden de las palabras Ángela María fue la única entre los estudiantes que no logró expresar verbalmente la diferencia en el orden de la lectura en la post prueba; no obstante, intento dar a conocer su punto de vista a través de las señas, apuntando hacia el fragmento en donde seguía la lectura.

Por otra parte, la Pre Prueba y Post Prueba en el proceso de lectura, se estableció el conocimiento y desempeño del niño con referencia hacia las letras minúsculas, mayúsculas y la puntuación. Durante la Pre Prueba los participantes en un 70% no diferenciaron las letras mayúsculas de las minúsculas; en un 50% lograron nombrar y reconocerlos signos de puntuación, debido a que su conocimiento acerca del tema era superficial. Los resultados de la Post Prueba proyectaron que un 80% de los participantes lograron establecer un contraste entre las letras mayúsculas de las minúsculas, debido al tamaño de las mismas. Siendo este porcentaje, el que se sostuvo en el reconocimiento de algunos signos de puntuación como la coma y el punto (Ver Gráfica No 13).

Gráfico No 13. El niño diferencia las letras minúsculas de las mayúsculas y reconoce la puntuación



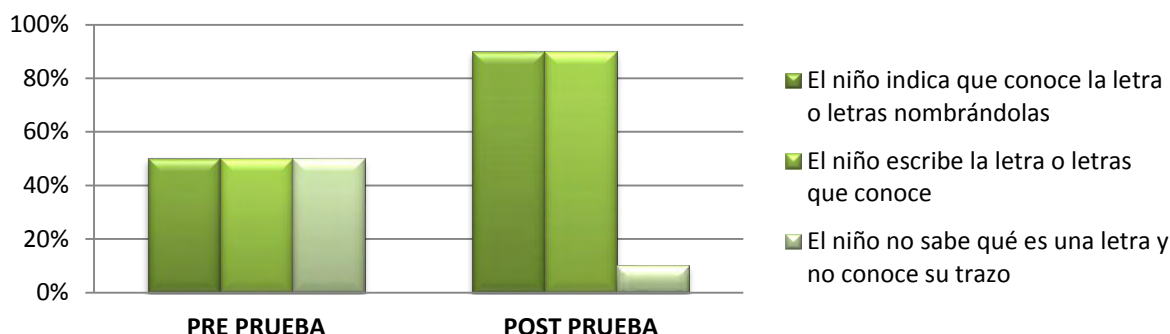
Las definiciones que los niños realizaron para la puntuación se justificaban en las enseñanzas derivadas de las experiencias en clase; como ejemplo se hace referencia al caso de Santiago, quien afirmó que el punto era un circulito pintado por dentro y que las letras grandes eran las mayúsculas, porque las pequeñas eran las minúsculas o en el caso de John quien afirmó: *“las letricas pequeñas son unas y las grandes son otras, mire esta está aquí (señalando hacia el inicio de párrafo) y las otras son todas estas... las pequeñas... (Señalando a un párrafo completo)”*.

4.5.1 Análisis e interpretación de resultados de comportamientos escritores en la pre prueba y post prueba

La escritura es uno de los factores mediante el cual el hombre ha plasmado sus ideas e inquietudes a lo largo de la historia, facilitando así la inmersión social; de esta forma, lo escrito aparece frente al niño puesto que una gran cantidad de símbolos e iconos están ahí en los letreros, la televisión, la ropa. Éstos tienen propiedades específicas que los hacen diferentes unos de otros y que son interpretados por sus padres, creando así, las condiciones necesarias para llevar a cabo un proceso escritor eficiente. Es decir, el niño intenta comprender todos los signos en los que se encuentra inmerso, y para ello desarrolla algunas habilidades por descubrimiento, las cuales se fortalecen a través de procesos constructivos provenientes por parte de los padres de familia o de los profesores.

Con la finalidad de aclarar los aspectos relevantes en el proceso escritor, durante la Pre Prueba y Post Prueba, se examinó cuales letras reconoce y reproduce el niño. La Pre prueba demostró que un 50% de los participantes conoce y escribe algunas letras, las letras están relacionadas con sus nombres; mientras que el otro 50% no sabe que es una letra y desconoce su trazo. En cambio la Post Prueba (Ver Gráfico No 14) manifestó que un 90% de los participantes reconocieron y escribieron algunas letras, la escritura se expresó en la forma en que cada uno de los participantes integró algunas de las letras correspondientes a sus nombres dentro de las hojas de trabajo.

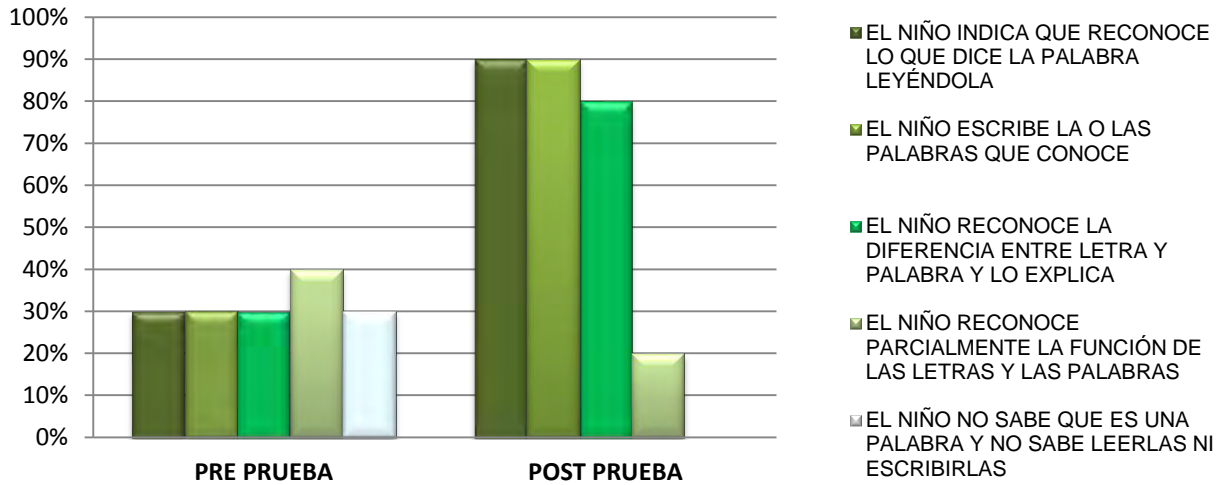
Gráfico No 14. El niño escribe las letras que conoce y habla de ellas.



Por otra parte, también se valoró la experiencia y el conocimiento que los niños sostenían alrededor de las letras y las palabras, por consiguiente en la Pre y Post Prueba los estudiantes tuvieron la experiencia simuladora de lectura para posteriormente escribir y crear un concepto propio y diferenciador entre letra y palabra. Los resultados de este proceso se pueden apreciar en el Gráfico No 15; en este gráfico se observa como los porcentajes de la Pre Prueba no alcanzan el 40% de los objetivos de reconocimiento, escritura y diferenciación entre letra y palabra. Sin embargo en la Post prueba estos porcentajes alcanzaron en estos tres aspectos niveles entre el 90 y 80% de favorabilidad; también se registro un cambio en el 40% de desconocimiento de lo que es una letra y palabra por un 40% de parcialidad.

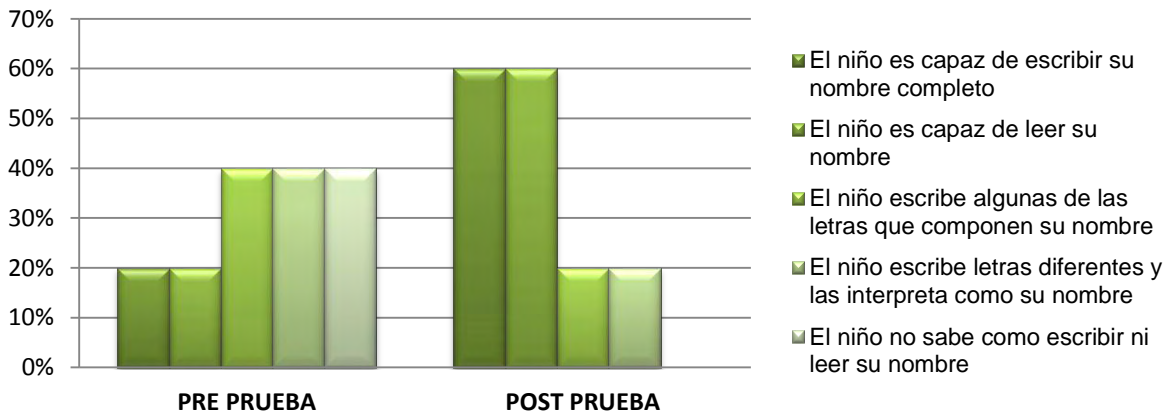
Los resultados ahora basados en porcentajes son similares a los obtenidos durante la observación, análisis e interpretación del diario de campo, en el que se hicieron presentes enunciados diferenciadores entre letra y palabra durante los momentos de lectura. Algunas de las expresiones en la Post prueba por parte de los estudiantes fueron: Vanesa (caso 10) "las letras son una, las palabras son mas de una", "esta es la letra V de Vanesa"; Sarita (caso 8) "la letra es esta pequeñita y la palabra es la grande". Estos casos manifiestan como los niños expresan sus diferencias entre letra y palabra por la cantidad, el tamaño y la forma en que los niños han tenido contacto con la escritura.

Gráfico No 15. El niño indica, reconoce, diferencia y escribe letras y palabras



A partir de los acercamientos a la escritura a través del reconocimiento de letra y palabra, se procedió a indagar si los participantes podían trasladar este conocimiento hacia la práctica puesto que ellos debían escribir su propio nombre. La Pre Prueba reflejó que un 40% de los participantes no sabían como iniciar a escribir o leer su nombre, otro 40% se ubicó en que podía leer su nombre, escribía algunas letras que lo componían y las interpretaba y un 20% no sabía como escribir ni leer su nombre (Ver Gráfico No 16).

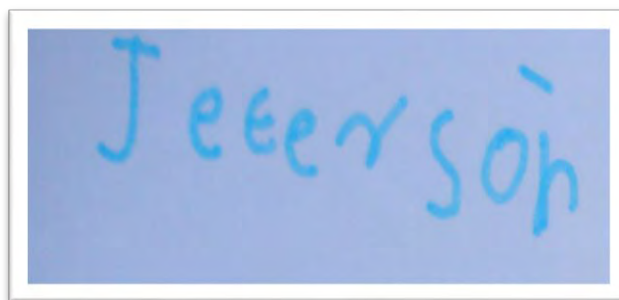
Gráfico No 16. ¿Quieres escribir tu nombre?



En la Post Prueba se manifestaron cambios notorios en los porcentajes debido a que la interacción y realización de actividades propuestas en las sesiones de lectura de cuentos modificaron los comportamientos escritores de los participantes, por tal razón en la prueba final se obtuvo un 60% de presencia escritora y lectora del nombre por parte de

los participantes; además el 20% más bajo en la Pre prueba se cambio por un 20% en el que los niños escribieron letras diferentes e intentaban interpretarlas como si fueran palabras. Con la finalidad de dilucidar la forma en que los participantes escribieron se tomó el caso de Jefersson quien explicó que su nombre se escribía con la “J” después la “E”, la “F”, la “E” otra vez, la “R” , la “S”, la “O” y la “N”, “*así se escribe Jefersson*” (Ver Imagen No 44). Esta acción la llevó a cabo mientras tomaba el marcador azul, escribía y después apuntaba con su dedo índice hacia cada una de las letras. Con este ejemplo se evidencia las relaciones que los participantes ejecutaron entre sus nombres y las letras que reconocían.

Imagen No 44. Este es mi nombre.



Finalmente, en la Pre y Post Prueba se realizaron tres interrogantes sobre los conceptos, el propósito y el uso de la escritura; el primero de ellos estaba enfocado en el concepto de escritura: por lo tanto se preguntó a cada uno de los participantes ¿Qué es escribir?. Durante la Pre prueba el 80% de los participantes no contestaron a la pregunta y los que la contestaron afirmaron que escribir era coger el lápiz o hacer rayas. No obstante durante la Post Prueba un 90% de los estudiantes creó un concepto propio acerca de la escritura (ver Figura No 11), los conceptos que se hicieron presentes fueron llamativos porque los participantes vincularon la acción de escribir con el movimiento del marcador y afirmaron que escribir es lo que sus compañeros estaban haciendo durante las actividades de lectura de cuentos o como en el caso de Jefersson (caso 6) quien afirmó: “*escribir es fácil, yo escribo mi nombre con un lápiz y una hoja*”. Estos conceptos particulares fueron el producto de la evolución y el proceso de las actividades de lectura de cuentos ya que en la Post Prueba se observa la conclusión del tratamiento al que los estudiantes fueron expuestos.

Figura No 11. ¿Qué es escribir?

Pruebas	1 (pre-prueba)		2 (Post prueba)	
Respuestas	El niño maneja algún o algunos conceptos de escritura	El niño no maneja ningún concepto de escritura	El niño maneja algún o algunos conceptos de escritura	El niño no maneja ningún concepto de escritura
Preguntas				
¿Qué es escribir?	20%	80%	90%	10%

Más adelante, la segunda pregunta a la que los participantes fueron expuestos fue: ¿Porqué la gente escribe?, a esta pregunta el 60% de los participantes no la contestaron puesto que desconocían algún propósito de la escritura, mientras que el 40% mencionó que la gente escribía para dibujar o para escribir, estos aportes se dieron en la Pre Prueba; Sin embargo durante la Post Prueba (ver Figura No 12). Los participantes en un 90% crearon una definición mas extensa y direccionada hacia el propósito del porque la gente escribe.

Figura No 12. ¿Por qué la gente escribe?

Pruebas	1 (pre-prueba)		2 (Post prueba)	
Respuestas	El niño conoce algún o algunos propósitos de la escritura	El niño no conoce ningún propósito de la escritura	El niño conoce algún o algunos propósitos de la escritura	El niño no conoce ningún propósito de la escritura
Preguntas				
¿Por qué la gente escribe?	40%	60%	90%	10%

Con la finalidad de reflejar el producto final de las definiciones se escogieron tres casos: Franklin (caso 5) *“ahora ya se escribir, la gente escribe porque le gusta leer”*, John (caso 7) *“la gente escribe para no ver televisión, a mi hermanito le gusta escribir y leer porque el si sabe y yo estoy aprendiendo ”*; Sarita (caso 8) *“mmm... la gente escribe para... dibujar y después leer, mire ya se escribir mi nombre S-A-R-I-T-A”*, como se puede observar estos conceptos o definiciones ya contiene una aparte fundamental de la escritura ya que la gente escribe para representar, plasmar o para que sus ideas perduren haciendo uso de signos trazados en un papel.

El tercer interrogante fue: *¿Qué dicen las palabras?* (Ver Figura 13), en la Pre prueba los resultados apuntaron a un 90% en el que los niños no conocían el rol de las palabras en la comunicación, algunas de las repuestas que se obtuvieron fueron: John (caso 7) “yo no se leer ni escribir”, Jefferson (caso 6) “no se”, Ángela María (caso 2) no respondió, Vanesa (caso 10) “no sé que dicen...”. Estas respuestas contrastaron con la Post Prueba debido a que el 90% del porcentaje se dio en el reconocimiento e identificación de las palabras; nuevamente se tomaron los casos anteriores para crear un contraste: John (caso 7) “aquí dice John Alexander es un niño pequeño”, Jefersson (caso 6) “aquí dice Jefersson, si ve ya se leer”, Ángela María (caso 2) “hay letras, Ángela”, Vanesa (caso 10) “aquí dice Vanesa y las princesas”; este tipo de respuestas fueron expresadas con mucha seguridad y certeza, además durante las mismas se puede notar que los participantes reconocen algunas letras que conforman su nombre y que además saben que cada palabra tiene un significado y por ende son susceptibles de interpretación.

Figura No 13. ¿Qué dicen las palabras?

Pruebas	1 (pre-prueba)		2 (Post prueba)	
Respuestas	El niño conoce el rol de las palabras en la comunicación	El niño no conoce rol de las palabras en la comunicación	El niño conoce el rol de las palabras en la comunicación	El niño no conoce rol de las palabras en la comunicación
Preguntas				
¿Qué dicen las palabras?	10%	90%	90%	10%

Finalmente, las respuestas, obtenidas durante la Post Prueba de comportamientos escritores sustentan la forma en que cada uno de los participantes ha creado sus propias concepciones de lo escrito y aunque son completamente ajenas al pensamiento de un adulto alfabetizado, estas sugieren que las letras pueden tener algo que decir ya que las letras no solamente están allí o son el complemento de los dibujos si no que tiene una función y que a su manera de ver radica en los elementos más familiares para ellos.

4.5.3 Análisis e interpretación de resultados de la comprensión en la pre prueba y post prueba

La comprensión en la Pre y Post Prueba se valoró a través de preguntas antes, durante y después de la lectura. Las preguntas Antes de la lectura estaban caracterizadas

por interrogantes enfocados en la búsqueda de activación de conocimientos previos y preferencias (Ver Figura No 14). En la Pre Prueba se observa como los participantes en un 40% indicaban un aspecto positivo hacia el cuento “El Flautista de Hamelin” , mientras que en la Post Prueba el 100% de los participantes expresaron su gusto hacia la lectura del cuento “El gato con botas”, esta preferencia radico en que los estudiantes conocían de antemano a los personajes del cuento por tal motivo se evidencio un 100% de reconocimiento de los personajes en el momento de la lectura del cuento; los referentes de los niños estaban basados en la película el Gato con Botas y Sherk; por otra parte los participantes manifestaron que si les habían leído cuentos parecidos y realizaron ejercicios de intertextualidad como ejemplo tomamos el caso de John quien expreso: “*este cuento se parece al de Juanito el de las habichuela, pues porque también era pobre*”. Este tipo de expresiones demuestran la facilidad con la que los niños realizan ejercicios comparativos entre textos.

Figura No 14. Preguntas Antes de la lectura

Pruebas Preguntas	1 (pre-prueba)		2 (Post prueba)	
	Sus respuestas se presentan en forma afirmativa	Sus respuestas se presentan en forma negativa	Sus respuestas se presentan en forma afirmativa	Sus respuestas se presentan en forma negativa
¿Te gusta este cuento?	40%	60%	100%	-
¿Conoces a alguno de los personajes?	50%	50%	100%	-
¿Te han leído un cuento parecido?	40%	60%	100%	-

La segunda parte de la pre prueba fue compuesta por interrogantes durante la lectura (ver Figura No 15). En la Prueba, cada uno de los cuestionamientos obtuvo altos índices de desconocimiento hacia el texto a pesar de que fue leído en voz alta y niño por niño, estos porcentajes oscilaron entre 60% y 100% de participación activa de los niños. Sin embargo, durante la Post Prueba los participantes demostraron un mayor interés hacia la lectura y por ese motivo se hicieron presentes altos porcentajes de participación activa y con respuestas asertivas hacia las preguntas.

Figura No 15. Preguntas Durante la lectura

Pruebas	1 (pre-prueba)		2 (Post prueba)	
Respuestas	Sus respuestas contienen enunciados con relación al texto	Sus respuestas no contienen enunciados con relación al texto	Sus respuestas contienen enunciados con relación al texto	Sus respuestas no contienen enunciados con relación al texto
Preguntas				
¿Qué pasa en el cuento?	10%	90%	90%	10%
¿Qué hace este señor?	20%	80%	100%	-
¿Quién es el bueno?	40%	60%	100%	-
¿Quién es el malo?	40%	60%	100%	
¿Qué aprendiste del cuento?	-	100%	80%	20%

Para clarificar este ítem se escogió el caso de Edixon (caso 4) quien en la Pre prueba respondió con un acierto de todas las preguntas realizadas; durante el tiempo que duro la Pre Prueba Edixon demostró estar nervioso y con dificultades para organizar las ideas. Por este motivo, contestó a las preguntas de forma directa y con poca coherencia con respecto al texto, como se aprecia en la Figura No 16, además, cabe mencionar que Edixon no reconoció y no identificó a los personajes dentro de los patrones gráficos para darle sentido a la lectura.

Figura No 16. Edixon (caso 4) y sus respuestas Durante la lectura (PRE PRUEBA)

PRE PRUEBA	
Investigador	Edixon
Mientras el investigador le pasa el cuento a Edixon lo sostiene en forma vertical por el borde exterior y pregunta:	Edixon esta nervioso antes de iniciar la prueba. Con cierto temor afirma:
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué pasa en el cuento? 	<i>mmm... no se</i>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hace este señor? 	<i>va a sacar las ratas</i>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién es el bueno? 	<i>Los niños</i>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién es el malo? 	<i>Las ratas</i>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aprendiste del cuento? 	<i>Nada</i>

Por otra parte, durante la Post Prueba Edixon (caso 4) realizó respuestas con mayor contenido del cuento; igualmente, relacionó las imágenes con los personajes y así logró identificarlos, también empleó un ejercicio de intertextualidad ya que mencionó que el cuento que se había leído era parecido al de *Sherk* con el burro. De igual manera, esta situación se hizo presente en los casos restantes (Ver Figura No 17).

Figura No 17. Edixon (caso 4) y sus respuestas Durante la lectura (POST PRUEBA)

POST PRUEBA	
Investigador	Edixon
Mientras el investigador le pasa el cuento a Edixon lo sostiene en forma vertical por el borde exterior y pregunta:	Edixon esta nervioso antes de iniciar la prueba. Con cierto temor afirma:
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué pasa en el cuento? 	<i>Este es el cuento del gato con botas parecido al de Sherk... el gato ase coloca unas botas y camina para hablar con el rey</i>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hace este señor? • 	<i>Él es el dueño del gato y se cayo en el agua porque el gato lo escondió.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién es el bueno? 	<i>El gato</i>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién es el malo? 	<i>El brujo de la colina que es este. Señalando hacia la imagen del brujo.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aprendiste del cuento? 	<i>Aprendí como el gato era inteligente.</i>

Finalmente, los participantes respondieron a la pregunta *¿Cuéntame el cuento?* esta pregunta se realizó para ver de que forma el niños contaban el cuento y si en su narración se hacían presentes los aspectos de inicio nudo y desenlace; en la Pre prueba (Ver Figura 18) se evidencia como el 60% de los participantes no desearon enfrentarse a la narración de las historia utilizando las imágenes o pictogramas y quien lo hizo desarrollo un ejercicio sin coherencia ni hilaridad; como ejemplo de la Pre Prueba se tomó el caso de Alejandro (caso 1) quien dijo: *“La señora se estaba cazando, no le querían pagar y se fue a sacar plata, entonces, la flautista shish; el señor se estaba comiendo la mano, entonces, el cazador persiguieron las ratas, las ratas estaban durmiendo, entonces, la casa iba a explotar la bomba aquí vivía yo paseando en las calles de Cartagena pero las ratas perseguían a los ratones”*. En este ejemplo se observa que no existe comprensión del texto puesto que dentro de la narración de Alejandro no hay presencia de coherencia ni cohesión que permita dilucidar el texto en todo su contenido.

Sin embargo, en la Post Prueba se aprecia un 80% en el que los participantes desearon contar el cuento utilizando las imágenes pequeñas; este tipo de acercamiento a la narración se efectuó de forma correcta puesto que se observó como los participantes modificaban sus narraciones para que exista hilaridad, coherencia y cohesión en las narraciones originarias de los participantes. Asimismo, como aspecto final de este punto se puede recalcar que las imágenes (Ver Anexo H) le ayudaron a los niños en la comprensión y narración del texto en la medida en que estos signos fueron utilizados como herramientas conectoras de sentido.

Figura No 18. ¿Cuéntame el cuento?

Pruebas		1 (pre-prueba)		2 (Post prueba)	
Respuestas	Preguntas	Respuesta afirmativa y uso de las figuras para contar el cuento	Respuesta negativa sin uso de las figuras para contar el cuento	Respuesta afirmativa y uso de las figuras para contar el cuento	Respuesta negativa sin uso de las figuras para contar el cuento
¿Cuéntame el cuento?			40%	60%	80%

DISCUSIÓN

En el análisis de la información con respecto a las experiencias alfabetizadoras que los niños habían recibido de sus casas, sorprendió que una gran mayoría de los casos no contaban con el interés de sus padres por ayudarlos a desarrollar una competencia en la lectoescritura. De acuerdo a estudios realizados por investigadores en países subdesarrollados, el 50% de los niños pobres lectores tienen un déficit de lenguaje debido a la falta de atmósferas afectivas que los lleven a adquirir comportamientos lectores y escritores; y por otra parte a encontrar estimulante y significativo el uso de la lengua en entornos lúdicos. Braslavsky, (2004), es tajante en cuanto a afirmar que los niños que provienen de hogares ilustrados poseerán oportunidades de observación demostraciones exploración e interactividad que jugaran a su favor en su desempeño académico. En lo que respecta a los datos recogidos fue posible constatar que estos mismos padres de familia tenían en la mayor parte dificultad para escribir en los formatos de encuesta, y no comprendían algunas de las preguntas por cual hubo que asesorarlos con la forma en la cual podrían dar respuesta a los cuestionamientos, mas no influirlos a responderlas. Hay que mencionar además, que durante la pre prueba inicial, la mayor parte de los niños no

se sentían cómodos con las preguntas, algunos por la dificultad de expresarse, puesto que no tenían las palabras para decir lo que pensaban, o que simplemente nunca habían escuchado algo así. En lo que respecta a la pre prueba de comprensión lectora, las respuestas de los pequeños a los cuestionamientos que de alguna manera les exigía relatar algo de lo que había comprendido, se redujeron a meras palabras sueltas y algunas que no guardaban relación con lo que se les había leído. No obstante, la post prueba final evidenció un contundente giro en el desarrollo de la comprensión a partir de la escucha, los niños respondieron en su mayor parte en una manera coherente, en especial al relatar lo que habían aprendido, y reconocían detalles determinantes de la trama del cuento leído Derrault (2000).

En lo que respecta al análisis de la pre prueba de comportamientos lectores, se puede comentar que menos de la mitad de los casos mostraron no tener control sobre el libro, ya que el libro era cogido de diferentes formas para ser explorado, al igual que la postura del niño era variable e inestable. Los casos restantes exploraban el libro tomándolo de forma convencional guiados por las ilustraciones, pero no existía una orientación visual adecuada en cuanto al texto o la secuencia de los gráficos. Trasladándonos hacia la post prueba fue posible comprobar que todos los casos superaron esta situación y tomaron el libro adecuadamente, lo mismo que su orientación visual se vio bien definida primero hacia la ilustración y luego hacia el texto de arriba hacia abajo y en muchos de los casos seguían la línea de texto con el dedo, de izquierda a derecha. Si bien, gran parte de los casos mostraron una mejoría de las destrezas que ya tenían, o las adquirieron en el trascurso del tratamiento, cabe destacar que muchos de estos resultados aparecieron dando la oportunidad a los niños de tocar los libros, manipularlos, y dejar que los niños hablaran con los otros, en una simulación de “sesión lectores”, fue en estos momentos cuando justamente se podían captar eventos importantes de sus progresos (Bastidas et al. 2009).

Durante la categorización de la información se incorporó el ítem titulado eventos inesperados, este tipo de sucesos se suscitaron en una buena proporción. Por ejemplo, algunos de los casos mostraron avances de dos a tres etapas en la escritura inicial, algunos otros mejoraron su expresión verbal, aumentaron su léxico, y fueron más asertivos para comunicarse con sus compañeros. Vygotsky (1978). Además, se notó que la socialización mejoró en gran manera, debido a que en un principio existieron bastantes manifestaciones de agresividad entre los niños, en parte por la misma incapacidad de

expresar sus sentimientos unos a otros, pero al mejorar en esta parte del lenguaje mucha de esa agresión se convirtió en amistad.

El análisis de los diarios de campo en lo referente a la escritura denota que la mayoría de los casos arrancaron desde la etapa del garabateo controlado con nombre, Ferrero y Teberosky (1979), muchos de ellos lograron avanzar hasta la etapa diferenciada y los otros casos que se encontraban en etapa indiferenciada llegaron hasta la etapa silábica de la escritura, incorporando silabas y palabras completas. Vygotsky (1978) en relación a este tema destaca que el desarrollo del simbolismo se da a través del juego y el dibujo y finalmente surge el lenguaje escrito. En muchas oportunidades se observó que durante el tiempo asignado para la expresión libre en papel, los niños tendían a socializar mucho más, e incorporaban a sus compañeros dentro de sus creaciones, al igual que los nombres o las iniciales de los nombres de los otros compañeritos.

Finalmente, se puede comentar que la responsabilidad de la lectoescritura no sólo recae sobre los profesores, puesto que, buena parte de lo que demarca ser un estudiante con un buen desempeño académico depende de lo que él logre captar de las experiencias alfabetizadoras alfabetización desde nuestro hogar, círculos sociales y otros. De ahí, que la alfabetización emergente de pie para alcanzar un dominio óptimo de lectura y escritura, Sulzby (1992).



CONCLUSIONES



Tic, tac, tic, tac suena el reloj a las doce; corre, corre bella joven, que descubrirás tu magia escondida. Transfórmate y vuelve a casa, tu y tus ratoncillos, pero no olvides la tierra mojada bajo tus pies...

CONCLUSIONES

Las conclusiones citadas a continuación corresponden a un trabajo de investigación sistemático y concienzudo, para el cual se diseñó un plan de trabajo guiado por instrumentos acordes a las características de la investigación, de igual manera su elección se hizo teniendo en cuenta la pertinencia y validez para indagar el proceso del tratamiento aplicado a los sujetos participantes en el estudio. Lo mencionado anteriormente, nos ratificó que fue posible alcanzar unos resultados favorables con lo que se postuló a nombre de problema de investigación. Por lo cual, se concluye que:

Los niños de los estratos menos favorecidos no cuentan generalmente de una adecuada estimulación alfabetizadora en sus hogares, por tal motivo subsisten problemas de falta de léxico, fallas de dicción, timidez y otros factores que impiden que su expresión verbal, socialización y que aprendizaje de la lectura y la escritura se retrase en comparación de otros niños que por el contrario, han recibido atención y tiempo significativo por parte de sus padres, familia y otras personas involucradas en su crecimiento. En correspondencia a lo anterior, este estudio examinó las experiencias alfabetizadoras en casa de los niños participantes en la investigación, y se determinó que fue mínimo el número de padres que brindaban algo de atención o que invirtieran tiempo extra en sus hijos en lo que tiene que ver con el aspecto alfabetizador dentro del hogar.

El desarrollo del concepto de que un símbolo es funcional y que representa, o cual es el significado es esencial para la alfabetización emergente. El niño descubre muchas cosas sobre las funciones de los símbolos y la lectura mediante la observación de otras personas que se dedican a estas actividades y por la experimentación activa. En lo concerniente a este tema, se evidenció que efectivamente los niños fueron capaces de abstraer información valiosa del contexto de lectura presente en las diferentes conductas de los investigadores, y de sus pares, que al mismo tiempo lograron captar su atención para ser exploradas en la toma del libro y de esta manera los pequeños fueron lectores activos reales gracias a la imitación leyéndole a sus compañeros. Se adhiere a ello, que la selección de las historias (cuentos) que se relacionan con los intereses del niño puede promover experiencias donde los niños participan activamente, a la vez que incrementan el disfrute y la comprensión de las historias.

La iniciación de la escritura en los niños se refiere a la capacidad del niño por interesarse por la representación gráfica y experimentar con diferentes letras y palabras con el propósito de comunicarse por escrito. A lo largo del tratamiento en el estudio, el surgimiento de comportamientos escritores se hizo evidente cuando los niños fueron capaces de dar a entender sus sentimientos, ideas, y perspectivas imaginarias a través de textos (dibujos) diferentes, además, a estos textos les incorporaron los nombres propios de sus autores, palabras y letras, las que en muchos casos simulaban títulos, nombres de personajes, y composición de párrafos en los cuales algunos niños se incluían a sí mismos, también, personajes y escenas particulares del cuento escuchado, a sus familias y otros conocimientos previos que guardaban alguna relación con los temas narrados.

Las ilustraciones, los elementos suprasegmentales de la narración, los títulos, letras y palabras del libro son factores determinantes en la comprensión de un texto por medio de la narración oral. Todos ellos constituyen códigos absolutamente definitivos para que los niños que están aprendiendo a leer logren darle sentido a lo que intentan asimilar. Asimismo, se destaca a la narración como facilitadora de la comprensión de un texto, puesto que le otorga las características originales de la intención comunicativa que el autor construyó con palabras, dicho de otra forma, la persona que lo escucha le da vida a un libro gracias a la palabra hablada. Es oportuno recalcar, el avance de los casos estudiados en la presente investigación debido a que, la mayoría de estos casos lograron descubrir y construir una estructura narrativa básica que les permitió comprender la sucesión de eventos en las historias que se suscitaban sesión tras sesión, también recontarlas con precisión apoyados en los textos (libros de cuentos).

Para finalizar, es importante destacar que cada caso fue capaz de construir sus conceptos y darle paso a un proceso de alfabetización emergente en diferentes niveles de comportamientos, a pesar del insuficiente conocimiento que habían alcanzado desde sus hogares. Así pues, con los resultados de esta investigación se demostró que es mucho lo que se puede hacer para apoyar el aprendizaje en los niños de edad preescolar a través de la lectura de cuentos. En tal sentido, pudimos comprobar que los ambientes preescolares se convierten en oportunidades potenciales de enriquecer el aprendizaje de la lectoescritura a partir de experiencias sumamente significativas para el niño, en las que entra en contacto con historietas, cuentos, materiales alfabetizadores y otros elementos que abren paso para que se de la exploración, la interacción, y el entretenimiento. Por ello, se propone que el énfasis principal de una nueva perspectiva de alfabetización

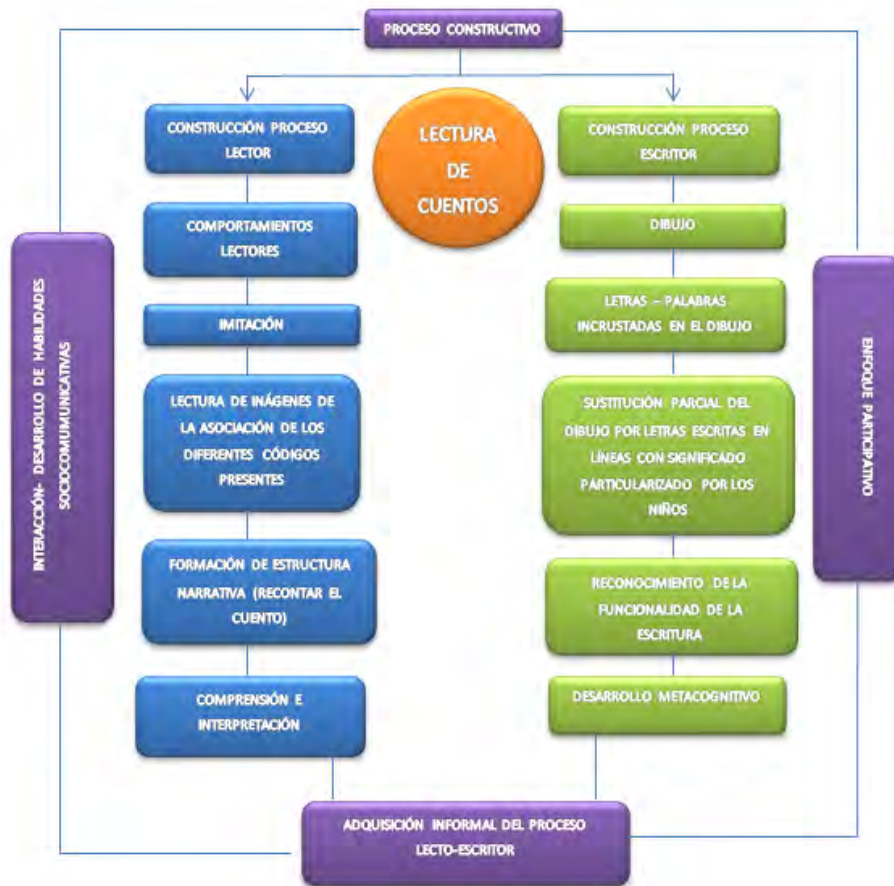
emergente debe estar en los niños como aprendices activos, no en estrategias de enseñanza tradicionalistas; puesto que, la alfabetización emergente implica el desarrollo infantil, y el facilitar que todo un espectro de posibilidades de aprendizaje de lectura y escritura informal y valiosa tenga lugar. Lo anterior se encuentra consignado en una propuesta para el área de enseñanza de lengua, la que presentamos a modo de recomendación para los educadores de los grados cero o transición y primero.



PROPUESTA DE SOPORTE PARA GRADO CERO – PREESCOLAR

En virtud de los resultados positivos obtenidos en el presente proyecto de investigación, se presenta una propuesta de soporte pedagógico dirigida a los grados “0” o preescolar. Dicha propuesta comprende un desarrollo de talleres basados en la lectura de cuentos infantiles a niños entre las edades de 4 y 7 años que se encuentren iniciando la escolaridad. Estos talleres tienen como actividad central la narración de cuentos infantiles en diferentes modalidades: la narración directa (libro-narrador-niño), el uso de pictogramas ayudado por proyector, y la dramatización con títeres. Los resultados de la investigación mostraron que existe una relación entre la lectura de cuentos y el surgimiento de un proceso lecto-escritor emergente, orientado hacia la comprensión o interpretación personal del texto y apoyado en la interacción. Por otra parte, durante este tipo de talleres algunos niños han desarrollado aptitudes que les han permitido mejorar su comunicación con otros compañeros, al igual que su vocabulario y expresión verbal. (Ver Figura No 19).

Figura No 19. Proceso de aprendizaje de lectoescritura emergente por medio de la lectura de cuentos



JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

El énfasis en el área de lenguaje para el preescolar usualmente está enfocado hacia las actividades de aprestamiento esenciales para desarrollar la motricidad fina, habilidades visomotoras; discriminación fina y gruesa para el reconocimiento de rasgos específicos de las grafías; patrones y sucesiones útiles para secuenciar letras, números, dibujos, figuras geométricas etc. Estas actividades se encuentran secuenciadas desde lo más simple a lo más complejo con la finalidad de que el niño desarrolle más apropiadamente su cognición, Lafrancesco, (2003). No obstante, el aprestamiento está basado en la enseñanza instruccional y muchas veces se encuentra relegado al mejoramiento del trazo de las letras, quedando olvidado el aspecto motivacional y pragmático de la lectoescritura.

Es importante resaltar que la edad preescolar es clave, y que durante esta etapa el niño se encuentra aprendiendo aceleradamente y su pensamiento está supremamente activo, de modo que sería un ciclo muy aprovechable para estimular al máximo la imaginación, la comunicación y otros aspectos a través de la lectura de cuentos. El lenguaje oral es la base fundamental sobre la cual se construye la lectura y escritura. Teale y Sulzby (1989) han examinado la importancia del lenguaje oral en lo que se refiere al comienzo de la lectura y la escritura afirmando que aprender el significado de miles de palabras y desarrollar una comprensión de la forma en que las palabras se ordenan para tener sentido (sintaxis) son procesos muy complejos que tienen lugar en el desarrollo del lenguaje oral y la transferencia a la lectura y la escritura. Las actividades cognitivas, como la comprensión de causa y efecto o de las relaciones de orden cronológico, que se establecen a través de escuchar y comunicarse a través del habla son los mismos procesos cognitivos utilizados en la lectura.

Todos los niños que ingresan al preescolar de pequeños tienen algún fundamento de las competencias lingüísticas orales que pueden servir como base para su lectura y escritura, además las destrezas del lenguaje oral pueden ser ampliadas y desarrolladas a través de actividades de escucha, especialmente la lectura de cuentos en voz alta y a través de experiencias de lectura Goodman, (1996).

Por otra parte, existe una relación fuerte y significativa entre la comprensión auditiva y comprensión lectora. Escuchar las historias es un excelente vehículo para la expansión de

los patrones de lenguaje oral y escrito, para ampliar las habilidades de pensamiento, y ampliar el vocabulario.

Objetivo general

Fomentar situaciones de aprendizaje informal donde los niños en edades preescolares tengan oportunidades para desarrollar sus habilidades lectoras y escritoras a través de la lectura de cuentos.

TALLERES DE ALFABETISMO EMERGENTE

Logros específicos

- El niño es capaz de encontrar semejanzas, y asociar sus conocimientos propios con las historias que se encuentran en el cuento
- El niño desarrolla la habilidad de comprender una estructura narrativa convencional (introducción, nudo y desenlace).
- El niño desarrolla comportamientos lectores y escritores a través de la interacción que se da en el contexto de la lectura de cuentos

TALLER 1

Lectura Compartida:

El profesor convoca a los niños y los invita a escuchar una emocionante historia, todos se sientan haciendo una media luna y el profesor se ubica en frente de ellos. Luego, da a escoger dos cuentos y elige uno de acuerdo a la preferencia de los niños (Bastidas et al. 2009). Después, inicia leyendo el título del cuento, para generar una atmósfera participativa el narrador (profesor), hace una serie de preguntas en referencia a la temática, lo cual va a permitir que los niños activen los conocimientos previos e inicien un primer nivel hacia la conformación de una macro-estructura textual (Linerós, n.d.) (si el cuento se titula Jack y los frijoles mágicos, las preguntas irían alrededor del objeto mágico en este caso el frijol *¿Crees que un frijol puede ser mágico?; ¿Alguna vez hiciste actos de magia o fuiste a verlos?*). Acto seguido, se inicia la narración poniendo especial atención a la puntuación, pausas, entonación, pronunciación y ritmo de la lectura. Estos

elementos (suprasegmentales) dan el sentido correspondiente al texto, y en efecto favorecen los aspectos de la comprensión. La narración oral es retroalimentada permanentemente para asegurar que la atención esté focalizada y re direccionarla en caso de distracciones. Al llegar al final del cuento se enfatiza en los aspectos mas relevantes y aprendizajes (por ejemplo podemos preguntar: *¿Qué aprendiste del cuento?; ¿Qué parte te gustó más?*). En muchos casos los niños puede solicitar que les vuelvan a leer el cuento o que se les permitan explorarlo por si mismos, esto ayuda a que el niño tenga contacto con los gráficos del cuento. En cuanto sea posible es importante elegir cuentos con ilustraciones bien diseñadas y de buen tamaño, es también indispensable que el texto este bien distribuido y tenga una letra clara y de tamaño legible. Las condiciones físicas del texto aportan en gran manera a que el niño establezca asociaciones y relaciones entre las ilustraciones, las escenas y las grafías. Muchos de los pequeños en esta etapa inician los primeros pasos hacia la lectura, y lo manifiestan recontando el cuento a sus compañeros, imitando leer en voz alta guiándose por medio de las ilustraciones.

TALLER 2

Pictogramas:

El pictograma es una manifestación textual dinámica debido a que integra imágenes en algunas líneas para remplazar una palabra clave (pictogramas, s.f.). Los pictogramas se hacen posibles gracias al apoyo del computador, la estructura del cuento es proyectada en una pantalla de tela o puede realizarse sobre una pared. Generalmente, las imágenes que corresponden a la palabra clave del cuento están en movimiento y realizan la acción que describe la historia. Esta modalidad puede ser ampliamente explotada por el profesor ya que es posible indicar el punto y la linealidad de la narración con el cursor del computador. Además, capta la atención de los niños de una manera más efectiva por el hecho de tener un campo visual más amplio. El narrador puede también generar más participación en torno a la formulación de hipótesis sobre los hechos futuros en los cuales podría desencadenar la historia.

Al igual que la imagen en movimiento también se destacan las palabras que constituyen el texto, porque existe la posibilidad de destacarlas con diferentes colores y

tipos de letras llamativos. De alguna manera cualquier elemento adicional dentro del pictograma debe estar orientado a ganar la atención de los niños.

En la situación de no contar con un pictograma adecuado, el profesor puede remplazarlo por presentaciones con diapositivas ya sea prediseñadas o elaboradas con recursos propios.

TALLER 3

Dramatización con títeres:

Los títeres son la representación física de los personajes de una historia, Los títeres logran que la atención del niño esté en su punto más alto por lo cual, su uso implica algo de habilidad e imaginación para actuar las escenas del cuento con hilaridad. Para esta propuesta existen dos modalidades de narración.

- **Presentación directa:** dos o más profesores o auxiliares manejan los títeres, a la vez que añaden interacción a la presentación, de manera que se puedan captar y resaltar las reacciones de la audiencia para alimentar la historia. En el transcurso de la narración se pueden dar giros a la secuencia del cuento y crear una versión nueva que cause controversia.
- **Dramatización participativa:** esta modalidad requiere de dos etapas: la primera consiste inicialmente en contar el cuento que se va a dramatizar, luego se organizan grupos que contengan el número de personajes requerido para la historia. En la segunda etapa los participantes elaboran títeres a partir de materiales proporcionados por el profesor. Los materiales pueden ser:
 - ✓ Bolsas de papel para el cuerpo del títere
 - ✓ Papel de colores recortado
 - ✓ Algodón, viruta
 - ✓ Colbón o pegante en barra
 - ✓ Marcadores
 - ✓ Tijeras punta roma

La elaboración de los títeres podría tomar algún tiempo, por lo que el profesor debe realizar la actividad en dos sesiones o dos días. Una vez finalizada la construcción de los personajes, los niños deben ensayar la historia para la presentación. Esta actividad demanda un gran esfuerzo a nivel actitudinal, comprensivo y social para cumplir con el logro por parte de los niños, pero primordialmente del profesor puesto que éste es quien debe estar presente para apoyar, direccionar y animar a los niños a que se sientan satisfechos con su desempeño.

Material de soporte

La realización de este material consiste en que los niños luego de cada sesión de lectura de cuentos elaboren una idea libre acerca de cualquier percepción de los cuentos escuchados. Para ello tendrán hojas de papel en blanco, marcadores, lápices o esferos a su disposición para expresar lo que les surja (Bastidas et al. 2009). El profesor debe dejar a la libertad del niño la expresión consignada en el papel. Cuando el niño este finalizando su dibujo o mejor dicho su nuevo texto, el profesor debe preguntar al niño que es lo que ha expresado en su creación. Muchas veces el niño inicia colocando su nombre, después nos relatará que quiso decir.

Esta actividad es clave para conceder al niño un espacio de libre expresión, en particular porque no debe ser un ejercicio obligado sino más bien espontáneo. La idea que se debe construir y promover es la de una escritura personal, auténtica, y acorde a las necesidades particulares de cada persona. Al desarrollar esta actividad con el tiempo, los niños irán mostrando como poco a poco sus dibujos se van trasformando de elementos simples, luego a ideas y finalmente en textos auténticos donde ya se han incorporado letras, palabras y/o secuencias de las mismas.

Técnicas para incrementar el potencial de la lectura de cuentos. Justice y Kaderavek, (2002)

- | | |
|----------------------------|---|
| 1- Hacer pausas | Pausar ocasionalmente la lectura y esperar hasta que los niños digan sus comentarios y opiniones acerca de la narración |
| 2- Lugar | Dejar que los niños elijan el lugar donde se sientan mas cómodos y a gusto para compartir la lectura. Lugares como una silla cómoda, el piso, el patio, una alfombra puede resultar motivantes. |
| 3- Explorar | Permitir que el niño manipule el libro de cuentos. Animarlo a que pase las paginas del libro libremente |
| 4- Adaptar | Adaptar la historia del cuento, el vocabulario, o la discusión de manera que el libro sea más divertido. |
| 5- Niños que narran | Pídale al niño que lea el cuento. Los niños realmente disfrutan leer a otros, incluso aunque solo estén imitando leer. |

BIBLIOGRAFÍA

Ballesteros, C. (2005). El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas. España: GRAO Biblioteca de textos.

Bastidas, J., Muñoz, G., Gómez, M., y Arciniegas M. (2009). Si hoy me leen un cuento mañana mi mundo será diferente. San Juan de Pasto: Editorial Universidad de Nariño

Benítez, L. (2011). Escritura emergente en niños de 3 a 6 años: una perspectiva de desarrollo. Maestría thesis, Universidad Nacional de Colombia.

Bloom, H. (2000). Cómo leer y Porqué. Santafé de Bogotá: Editorial Norma.

Borges, J. (1996). Obras completas. Buenos Aires; Emece.

Braslavsky, B. (2004) ¿primeras letras o primeras escrituras? Una introducción a la alfabetización temprana. Buenos Aires: FCE

Bruner, J. S. (1984). Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza Editorial

Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91, 77–111.

Clay, M. M. (1967). The reading behavior of five-year-old children: A research report. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 2, 11-31.

Clay, M. M. (1985). *Stones (Diagnostic Book)*.US:Heinemann.

Clay, M. M. (2002, 2005). *An observation survey of early literacy achievement (2nd ed., rev. 2nd ed.)*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2001). “Ley General de Educación”. Santa Fe de Bogotá: Momo Ediciones.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto 1860. Santa Fe de Bogotá. Momo Ediciones.

Crotti, E. Magni, A.(2007). *Garabatos, el lenguaje secreto de los niños*. Buenos aires: Editorial sirio.

Durkin, D. (1966). *Children who read early*. New York: Teachers College Press.

Ferreiro, E.(1992). *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.
- Flórez, R. (2001). "Evaluación Pedagógica y Cognición". Bogotá: Editorial McGraw- Hill
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos. En: *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, A.I.A. Lectura y Vida.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1981). Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jurado, F. (2005). Lectura de la imagen fija y la imagen móvil como experiencia previa en el dominio de la convivencia escrita. *Revista Hechos y Proyecciones del lenguaje* pag. 52-53. San Juan de Pasto: Editorial Universidad de Nariño.
- Lafrancesco, G. (2003). La educación integral en el preescolar. Propuesta pedagógica. Bogotá D.C.: Editorial Delfin.
- Linuesa y Ramírez, (2008). Primeros Contactos con la Lectura, Leer sin Saber Leer. Salamanca: Gráficas LOPE.
- Monterroso, A. (1998). Obras completas (y otros cuentos). Barcelona: Editorial Anagrama.
- Morrow, L. M. (1997). Literacy development in the early years. Boston, M.A.: Allyn and Bacon
- Ortega, S. (1999). Nuevas perspectivas en la enseñanza inicial del lenguaje escrito. Instituto de Lectura y Escritura. Subsección Cátedra UNESCO para la Lectura y Escritura en América latina. Facultad de Educación Elemental y Especial. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina
- Pressley, M. (1999) Como enseñar a leer. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Rosenblatt, L. (1996) La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En *Textos en Contexto* 1, 15-71. Buenos Aires: Lectura y Vida
- Shaw, E. (1999). A guide to the Qualitative Research Process: Evidence from a Small Firm Study. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 2 (2): 59-70.
- Stoeker, R. (1991). Evaluating and Rethinking The Case Study, *The Sociological Review*, 39 (1).
- Sulzby, E., Barnhart, J., (1992) "La evolución de la competencia académica: todos nuestros niños emergen como escritores y lectores" en IRWIM, J., DOYLE, A., (Comp), *Conexiones entre lectura y escritura*, Buenos Aires: Aique.

Teale, W. H. & Sulzby, E. (Ed.). (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Teale, W. and Sulzby, E. (1989). *Emerging literacy: New perspectives*. In *Emerging literacy: Young Children Learn to Read and Write*. Edited by D. Strickland and L. Morrow. Newark, DE: International Reading Association.

Teberosky, A. (1982), "Construcción de escrituras a través de la interacción grupal", en Ferreiro, E.; Gómez Palacio, M. *Nuevas perspectivas en los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito - procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Editorial Anthropos.

Villota, C. (2011). *Acercamiento a la lectura creativa como herramienta dinámica para la creación de cuentos*. Taller de Escritores Awasca, Revista No 21. San Juan de Pasto: Editorial Mundigráficas de Nariño.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S., (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Crítica.

Vygotsky, L.S.(1995). *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires: Paidós.

Yin, R.K. (1994). *Case Study Research – Design and Methods*, Applied Social Research Methods (Vol. 5, 2nd ed.), Newbury Park, CA, Sage.

NETGRAFÍA

Aguilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: de la revolución cognitiva a la revolución oral. Consultado en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/28865/1/ideas3.pdf>

Clay, M. (2002). Planned observations can capture evidence of early progress. Consultado en: <http://readingrecovery.org/reading-recovery/teaching-children/observation-survey.07/07/2012>.

Duque, C. (2006). Conciliando el aprendizaje formal e informal de la lectura emergente en contextos escolares. Consultado en: <http://www.revista.unal.edu.co>

Gonzales, P. (2012). Claves para mejorar la comprensión lectora en los niños. Consultado en: <http://www.guioteca.com/educacion-para-ninos/claves-para-mejorar-la-comprension-lectora-en-los-ninos/>. 17/03/2012

Gonzales, M. (2012). La nueva forma de hacer educación. Consultado en: <http://www.emagister.com/curso-neurodidactica-nueva-forma-hacer-educacion/metodologia-aprendizaje-3-3>

Justice, L. y Kaderavek, J. (2002). Using Shared Storybook Reading to Promote Emergent Literacy, num 4 (Vol. 34), 8-13. Consultado en: <http://www.readitonceagain.com/research/Using%20Shared%20Story%20book%20ReadinR.pdf>

Linerós, R. (n.d.) La comprensión y expresión de textos orales. Consultado en: <http://www.contraclave.es/lengua/textosorales.pdf>

Martínez, M. (1991). El discurso escrito, como base fundamental de la educación y la polifonía del discurso pedagógico". Consultado en: <http://foroitaca.wikispaces.com/file/view/Dimension+dialogica+lenguaje.pdf>. 10/05/2011.

Marcos, J. (n.d.) Cuentos y canciones con pictogramas. Consultado en: <http://cuentoscancionespicto.blogspot.com/2011/01/el-flautista-de-hamelin.html>

Meza, D. (2009). Lectoescritura emergente inicial. Consultado en: https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:jHQBje562LgJ:pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNA PN814.pdf+lectura+emergente+emergente&hl=es&gl=co&pid=bl&srcid=ADGEESj2yFqu6fDni8M--4wVa3yiAWwIIW7KZkUS5UCfnFY79QWzer81KW3tWm17lwNcRdR6qauVZKIQtAnrd0f5z zAw-orgFT0RwrwzBCm3PxNwjA36lm7I2Q-gziCCE1K4zkWbdAf&sig=AHIEtbR3uKW0R856pgtsF4wi4S9iLZM9Vw. 30/09/2012.

National Association for the Education of Young Children.(1998) . Early Literacy Development: A Focus on Preschool. Consultado en: <http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/PDF/DEPS/Early/literacy.pdf>

Ortega, S. (2009) la lectura y la escritura en la formación de formadores en educación básica y especial. Consultado en: http://descargas-api.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=79275d4e-7a06-11e1-827d-ed15e3c494af. 17/04/2012.

Plan Educativo Institucional –Institución Educativa Municipal Antonio Nariño -Pasto (2003). Consultado en: <http://luedal2.es.tl/QUIENES-SOMOS-EN-INEDAN.htm>

Pictogramas. (s.f.). en Wikipedia. Consultado en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Pictograma>

Revista Iberoamericana de Educación. (2009). Consultado en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/749Aramburu258.PDF>

Whitehurst, G. & Lonigan, C. (1998). Child Development and Emergent Literacy. Consultado en: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1132208?uid=3737808&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101398073207>

Yaden, D., Rowe, D., MacGillivray, L. (1999). Emergent Literacy - A Polyphony of Perspectives. MI: University of Michigan School of Education. Consultado en: <http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-1/1-005/1-005.pdf>

Zygouris-Coe, V. (2001). Emergent Literacy. Consultado en: <http://education.ucf.edu/mirc/Research/Emergent%20Literacy.pdf>

ANEXOS

ANEXO A. ENCUESTA PARA LOS PADRES DE FAMILIA DE GRADO PREESCOLAR INEDAN SEDE OBRERO

Nombre del estudiante: _____
Nombre del padre de familia: _____
Fecha: _____

Responda con la mayor sinceridad las siguientes preguntas:

1. ¿El niño dentro de su hogar esta rodeado de libros, cuentos o material escrito?

- a) Si. _____
- b) No _____

2. Con que frecuencia le lee a su hijo

- a) Todos los días _____
- b) Ocasionalmente _____
- c) Poco _____
- d) Nunca _____

3. Que tipos de textos le lee a su hijo(a)

- a) Cuentos _____
- b) La Biblia _____
- c) Revistas _____
- d) otros _____

4. Quien toma la iniciativa para leer:

- a) Usted _____
- b) Su hijo(a) _____
- c) Ninguno _____

5. Le ha enseñado a su hijo(a) a leer y escribir su propio nombre:

- a) Si. _____
- b) No _____

6. ¿Considera que su hijo ha aprendido en casa algún conocimiento sobre lectura y escritura?:

- a) Si. _____
- b) No _____

**ANEXO B. GUIÓN DE CATEGORIZACIÓN DIARIO DE CAMPO - COMPRENSIÓN-
PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN**

MOMENTO: _____

LUGAR: _____

FECHA: _____

HORA: _____

PARTICIPANTES:

1. ¿Quién había en la escena?

2. ¿Quién pregunta?

3. ¿Qué preguntas surgen en relación al cuento?

4. ¿Cómo se relacionan los individuos en torno a la lectura? ¿Se observan pautas de relación y/o interacción?

¿Cuál es el contenido de sus conversaciones?

5. ¿Cuáles son los puntos donde el niño enfoca su atención durante la lectura?

6. Otra información descriptiva relevante

**ANEXO C. GUION DE CATEGORIZACIÓN DE DIARIO DE CAMPO
COMPORTAMIENTOS LECTO-ESCRITORES PARTICIPANTES DE LA
INVESTIGACIÓN**

MOMENTO: _____

LUGAR: _____

FECHA: _____

HORA: _____

PARTICIPANTES:

1. ¿Qué comportamientos se pueden observar cuando los niños exploran los libros?

2. ¿Cómo lucen los dibujos que los niños realizan después de la lectura?

3. ¿Los temas y las expresiones lingüísticas en el dibujo guardan relación con la historia contada?

4. Otra información descriptiva relevante

ANEXO D. GUIÓN DE ENTREVISTA ESTRUCTURADA – DOCENTE DE GRADO PRIMERO

Investigador: _____

Docente: _____

Fecha: _____

1. ¿En su grupo de estudiantes existen niños que sobresalgan por tener un nivel superior a otros niños?

2. ¿Qué características en particular ha observado respecto a la lectura?

3. ¿Qué características en particular ha observado respecto a la escritura?

4. ¿Cree usted que debería existir una propuesta que promueva la lectura y escritura emergente a través de la lectura de cuentos para los grados de transición?

5. ¿En Síntesis como usted califica el aprendizaje con respecto a la lectoescritura de los niños que hemos mencionado?

ANEXO E. TRANSCRIPCIÓN GUION DE ENTREVISTA ESTRUCTURADA – DOCENTE DE GRADO PRIMERO

Investigador: Luis Jorge Villota Eraso

Docente: Mercedes Reyes

Especialista en Pedagogía de la creatividad

Investigador: Buenos días profesora Mercedes.

Docente: Buenos días.

Investigador: En primer lugar quería agradecerle por su participación en esta entrevista enfocada hacia el comportamiento lector y escritor de los niños Jefferson, Vanesa, Sarita y Edixon.

Docente: Tranquilo, ¿Cuáles son las preguntas?

Investigador: Después de las actividades pertinentes a su grado ¿En su grupo de estudiantes existen niños que sobresalgan por tener un nivel superior a otros niños?

Docente: Durante estos dos periodos, los niños vinieron con una orientación en cuanto a la lectura de imágenes, entonces, ellos comprendían las imágenes y observándolas ellos podían hacer una lectura con la linealidad y secuencialidad de las imágenes que observaban, en forma oral y en algunas oportunidades de forma escrita realizando garabatos.

Investigador: ¿Qué ha observado en particular en los niños...respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura?

Docente: Claro, claro ellos leen sus propios signos, al principio ellos empezaron escribiendo signos diferentes a los convencionales y hacían toda una lectura porque para ellos esos símbolos que inventaban ya eran letras, entonces ellos seguían su historieta muy corta, de acuerdo a los símbolos que ellos inventaban, por ejemplo un símbolo para representar una palabra con uno o dos símbolos. Algunos se daban cuenta si la palabra era mas larga hacían mas símbolos si la palabra era mas corta ellos lo relacionaban y hacían menos símbolos; entonces, se da una idea de que los niños hacían lecturas en primer lugar con base en grafías, dibujos y en segundo lugar, ellos ya podían escribir a su manera con sus propios símbolos lo que ellos observan.

Investigador: ¿Qué características en particular ha observado respecto a la lectura?

Docente: Bueno como características particulares ellos leen las imágenes que ven de acuerdo a la secuencia de estas imágenes. Algunos ya están relacionando la lectura que ellos hacen de sus propios símbolos con los símbolos que ya están aprendiendo que son el alfabeto convencional, entonces se puede decir que los niños ya están relacionando la lectura y escritura convencional con lo que tenían.

Investigador: ¿Qué características en particular ha observado respecto a la escritura?

Docente: Los niños escriben de izquierda a derecha, ellos siguen la linealidad, el renglón, ellos separan palabras, algunos escriben frases cortas solos, algunos todavía necesitan la orientación del profesor o la ayuda del compañero, lo que nos dice que los

niños aprenden según la interrelación con el compañero; los niños que participaron en su investigación con respecto a los otros están más avanzados porque toman las notas por sí solos entonces en eso hemos notado un avance.

Investigador: ¿Cree usted que debería existir una propuesta que promueva la lectura y escritura emergente a través de la lectura de cuentos para los grados de transición?

Docente: Claro debe haber, porque el ser humano es sociable, además, la manifestación más primitiva del ser humano está en las grafías y los dibujos; entonces, ¿cómo aprendió o aprende el ser humano? a través del dibujo y un dibujo lo puede hacer un niño hasta de dos años. Los niños pueden expresar a través de grafías: lo que ellos piensan, lo que aspiran, lo que sienten; entonces, la manifestación más primitiva son los diferentes dibujos y de acuerdo a eso los niños pueden hacer sus propias y primeras construcciones lectoras, si se pueden decir así; entonces, una propuesta así... si es importante porque a veces la mayoría de profesores empezamos la lectura de símbolos convencionales pero nos pasamos como esa etapa del ser humano, usted ha visto como un niño de dos años o tres años, si se le pasa un lápiz él empieza a hacer sus primeros símbolos, sus primeras imágenes; entonces, es importante que retomemos eso que es innato en el ser humano y a partir de esos primeros pasos iniciemos el proceso lecto-escritor o alfabetizador.

Investigador: ¿En síntesis cómo usted califica el aprendizaje con respecto a la lectoescritura de los niños que hemos mencionado?

Docente: En general el rendimiento es más acelerado que el de los demás niños, porque tienden a asociar lo que aprenden con elementos retenidos anteriormente y también son capaces de escribir más resueltamente, y se han familiarizado rápidamente con la lectura. La participación es otro aspecto relevante de estos niños, ellos son muy activos en clase, se comunican fácilmente y emiten opiniones claras.

**ANEXO F. COMPORTAMIENTOS LECTORES PRE Y POST PRUEBA
PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN (Clay, M. 1985)**

Este instrumento fue adaptado del original formulado por Margaret Clay(1985), el cual se haya consignado en el libro titulado Stones (Diagnostic Book).

NOMBRE DEL NIÑO(A) _____ **FECHA** _____
EDAD (AÑOS Y MESES) _____ **GÉNERO: (M)**____ **(F)**____
NOMBRE DEL INVESTIGADOR: _____

1. El investigador va a determinar el conocimiento del niño de la orientación del libro.

Para comenzar la tarea de observación, el investigador dice: "Yo voy a leer esta historia para ti, pero quiero que me ayudes. "El investigador pasará el libro al niño, sosteniéndolo verticalmente por el borde exterior con el lomo del libro hacia el niño. El investigador le pedirá al niño, "Muéstreme la parte delantera de este libro."

2. El investigador ahora va a determinar la comprensión del niño de la letra impresa, la cual lleva el mensaje, no la imagen.

El investigador dirá: "Voy a leer esta historia. ¿Me puedes ayudar?. Muéstreme dónde empezar lectura. ¿Por dónde puedo empezar a leer? "

3. El investigador va a determinar la comprensión del niño de la dirección del texto.

El investigador dirá: "Dime por dónde empezar." El niño deberá apuntar a la parte superior izquierda. El investigador pregunta: "¿Hacia dónde voy?", El niño deberá indicar de izquierda a derecha. El investigador pregunta: "¿A dónde voy después de eso?" El niño realizará un movimiento o un barrido de vuelta a la izquierda, a derecha y de arriba hacia debajo de la pagina El investigador dirá: "¿Dónde voy mientras leo." (El investigador debe leer el texto lentamente, pero con soltura) El niño deberá realizar una coincidencia exacta.

4. El investigador va a determinar el concepto del niño de la primera y la última parte del cuento

El investigador leerá el texto y dirá: "Muéstreme la primera parte de la historia. Luego, muéstreme la última parte. "El niño hará la indicación de ambos.

5. El investigador va a determinar la comprensión del niño con respecto a la linealidad o secuencialidad del texto.

El investigador podrá leer inmediatamente la línea de fondo primero y luego la línea superior. El investigador va a preguntar al niño: "¿Qué hay de malo en esto?". El niño debe hacer comentarios sobre el fin de línea.

6. El investigador determinara el conocimiento de la puntuación y la comprensión del niño de las letras minúsculas y mayúsculas.

El investigador le preguntará: "¿Qué es esto?". El investigador señalará el punto. El niño debe explicar la función de la marca o nombrarlo. Ahora el investigador va a apuntar a la coma. El niño debe apuntarla para explicar la función de la marca o nombrarla. También se puede recurrir a otros signos de puntuación

Después, el investigador podrá apuntar a las mayúsculas que inician cada párrafo y decir: "Encuentra otra letra como esta." Luego, el investigador podrá apuntar a las letras minúsculas y decir: "Encuentra una pequeña letra como esta."

**ANEXO G. COMPORTAMIENTOS ESCRITORES PRE Y POST PRUEBA –
ESTUDIANTES INEDAN SEDE OBRERO**

NOMBRE DEL NIÑO(A) _____ **FECHA** _____
EDAD (AÑOS Y MESES) _____ **GÉNERO: (M)**____ **(F)**____
NOMBRE DEL INVESTIGADOR: _____

- 1. El investigador muestra una letra y pregunta: ¿Qué es esto? De acuerdo a la respuesta del niño, el investigador le pide que escriba las letras que conoce y que le hable de ellas**
 - a. El niño indica que conoce la letra o letras nombrándolas
 - b. El niño escribe la letra o letras que conoce
 - c. El niño no sabe qué es una letra y no conoce su trazo

- 2. El investigador muestra una palabra y pregunta: ¿Qué es esto? De acuerdo a la respuesta del niño el investigador le pide que escriba las palabras que conoce y le pregunta que quieren decir: además pregunta si una letra y una palabra son lo mismo o no.**
 - a. El niño indica que reconoce lo que dice la palabra leyéndola
 - b. El niño escribe la o las palabras que conoce
 - c. El niño reconoce la diferencia entre letra y palabra y lo explica
 - d. El niño reconoce parcialmente la función de las letras y las palabras
 - e. El niño no sabe que es una palabra y no sabe leerlas ni escribirlas

- 3. Luego con una hoja en la mano le pregunta al niño si sabe escribir su nombre si la respuesta es afirmativa el investigador le pedirá al niño que lo escriba en la hoja**
 - a. El niño es capaz de escribir su nombre completo
 - b. El niño es capaz de leer su nombre
 - c. El niño escribe algunas de las letras que componen su nombre
 - d. El niño escribe letras diferentes y las interpreta como su nombre

- e. El niño no sabe como escribir ni leer su nombre

4. Se realizan preguntas como:

¿Qué es escribir?

- a. El niño maneja algún o algunos conceptos de escritura
- b. El niño no maneja ningún concepto de escritura

¿Por qué la gente escribe? (Bastidas, 2011)

- a. El niño conoce algún o algunos propósitos de la escritura
- b. El niño no conoce ningún propósito de la escritura

¿Para qué sirve escribir? (Bastidas, 2011)

- a. El niño reconoce la función de la escritura en su contexto
- b. El niño no reconoce la función de la escritura en su contexto

¿Qué dicen las palabras?

- a. El niño conoce el rol de las palabras en la comunicación
- b. El niño no conoce rol de las palabras en la comunicación

ANEXO H. COMPRENSIÓN ANTES, DURANTE Y DESPUES DE LA LECTURA PRE Y POST PRUEBA ESTUDINANTES INEDAN SEDE OBRERO

NOMBRE DEL NIÑO(A) _____ FECHA _____
 EDAD (AÑOS Y MESES) _____ GÉNERO: (M)____ (F)____
 NOMBRE DEL INVESTIGADOR: _____

ANTES DE LA LECTURA	PRUEBAS	1 (pre-prueba)		2 (Post prueba)	
	Respuestas Preguntas	Sus respuestas se presentan en forma afirmativa	Sus respuestas se presentan en forma negativa	Sus respuestas se presentan en forma afirmativa	Sus respuestas se presentan en forma negativa
	¿Te gusta este cuento?				
	¿Conoces a alguno de los personajes?				
	¿Te han leído un cuento parecido?				

COMPRENSIÓN DURANTE LA LECTURA	Pruebas	1 (pre-prueba)		2 (Post prueba)	
	Respuestas Preguntas	Sus respuestas contienen enunciados con relación al texto	Sus respuestas no contienen enunciados con relación al texto	Sus respuestas contienen enunciados con relación al texto	Sus respuestas no contienen enunciados con relación al texto
	¿Qué pasa en el cuento?				
	¿Qué hace este señor?				
	¿Quién es el bueno?				
	¿Quién es el malo?				
	¿Qué aprendiste del cuento?				

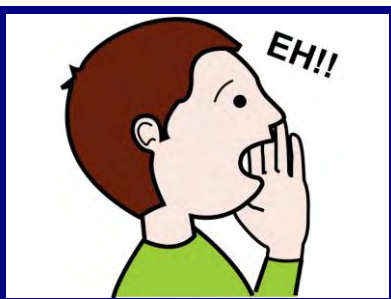
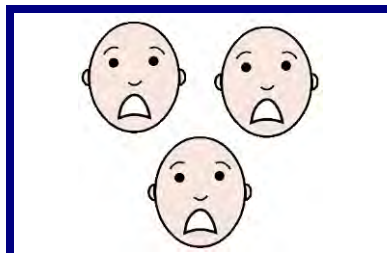
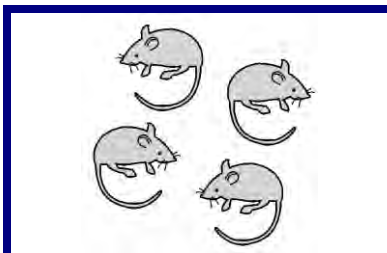
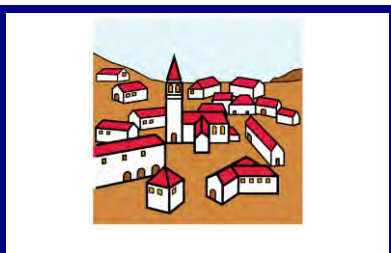
COMPRENSIÓN DESPUÉS DE LA LECTURA	Pruebas	1 (pre-prueba)		2 (Post prueba)	
	Respuestas Preguntas	Respuesta afirmativa y uso de las figuras para contar el cuento	Respuesta negativa sin uso de las figuras para contar el cuento	Respuesta afirmativa y uso de las figuras para contar el cuento	Respuesta negativa sin uso de las figuras para contar el cuento
	¿Cuéntame el cuento?				

ANEXO I. PICTOGRAMAS



EL FLAUTISTA DE HAMELIN

Marcos, (2010)



ANEXO J. MOMENTOS DURANTE EL TRATAMIENTO

