

CONOCIENTO APRENDO Y APRENDIENDO ENSEÑO (Proyecto factible)



AUTORAS:

JENNIFER KATHERINE PAVA QUINTANA

KAREN JULIETH DÁVILA GÉLVEZ

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LIC. PEDAGOGÍA INFANTIL

SAN JOSÉ DE CÚCUTA

2.018

CONOCIENDO APRENDO Y APRENDIENDO ENSEÑO (Proyecto factible)



AUTORAS:

JENNIFER KATHERINE PAVA QUINTANA

KAREN JULIETH DÁVILA GÉLVEZ

Presentado para optar al título de: Licenciadas en pedagogía infantil

TUTOR:

Mg. CLAUDIA PATRICIA ARENAS GOMEZ

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LIC. PEDAGOGÍA INFANTIL

SAN JOSÉ DE CÚCUTA

2.018

Dedicatoria

El presente trabajo está dedicado principalmente a Dios, por habernos dado la vida y permitirnos llegar hasta este momento tan importante de nuestra formación profesional, que como guía estuvo presente en el caminar de nuestra vida, bendiciéndonos y dándonos fuerzas para continuar con nuestras metas sin desfallecer.

A nuestros padres, por su amor, trabajo, sacrificio, confianza y apoyo incondicional en todos estos años, gracias a ustedes hemos logrado llegar hasta aquí y convertirnos en lo que somos.

A cada uno de los profesores que estuvieron guiándonos y aportándonos todos sus conocimientos para nuestra formación profesional y como ser humano.

“Más vale dos que uno, porque obtienen más fruto de su esfuerzo. Si caen, el uno levanta al otro. ¡Ay del que cae y no tiene quien lo levante! Uno solo puede ser vencido, pero dos pueden resistir. ¡La cuerda de tres hilos no se rompe fácilmente!

Eclesiásticos

Agradecimiento

Gracias a Dios primeramente porque nos dio la fortaleza y entendimiento necesario para avanzar y culminar uno de nuestros objetivos. A nuestras familias por su apoyo incondicional en nuestra proceso de formación. A nuestra tutora Mg. Claudia Patricia Arenas Gómez, por sus aportes, correcciones en nuestro trabajo de grado.

A todos los profesores que nos ayudaron, apoyaron y alentaron para seguir adelante en toda nuestra carrera, ustedes fueron una de las motivaciones más grandes para llegar con éxito a culminar nuestro trabajo de grado.

A las profesoras del grado transición del Colegio Bicentenario por facilitarnos su tiempo para llevar a cabo este trabajo. Al colegio Bicentenario de la Universidad de Pamplona por abrirnos las puertas con el fin de aplicar el proyecto de grado.

A la Universidad de Pamplona por habernos brindarnos la oportunidad de aprender durante cinco años la realidad educativa y permitir semestre a semestre realizar las prácticas educativas que contribuyen al fortalecimiento de nuestro quehacer pedagógico.

Resumen

La presente propuesta tiene como propósito capacitar a las docentes acerca de la importancia que tiene el garabateo y los niveles de producción escrita en el aprendizaje de la escritura de los niños de preescolar, tal como lo mencionan Lowenfeld y Brittain (1980) quienes aluden que el garabateo comprende de los 2 a los 4 años de edad. Se debe agregar que estos primeros trazos son el paso para introducir al niño no solo al dibujo sino en el aprendizaje del lenguaje oral y escrito. Así mismo, es importante mencionar que el proceso de escritura del niño se ve influenciado por el contexto familiar y cultural por tal motivo Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) han clasificado la producción escrita del niño en varios niveles, los cuales contribuyen para que la escritura del niño sea más significativa. Por lo anterior se debe analizar la incidencia del garabateo en el proceso de preescritura del niño, demostrar la importancia del nivel pre-silábico, determinar los aspectos fundamentales del nivel silábico, detallar las características que hacen parte del nivel silábico-alfabético y explicar las concepciones principales del nivel alfabético en el proceso de escritura del niño mejorando las falencias presentes en el aula de clase, con el fin de generar un ambiente de reflexión y renovación en el que hacer pedagógico de las maestras. Por otra parte, la metodología que se desarrolla durante este trabajo es cuantitativa tomando como muestra las 4 maestras del grado transición del colegio Bicentenario. En cuanto a los instrumentos de recolección de datos, se desarrolló un cuestionario con escala tipo Likert, en el cual se evaluó el impacto de la propuesta en el aprendizaje de las docentes sobre el proceso de escritura. Para validar los instrumentos se tuvo en cuenta el juicio de dos expertos en la temática.

Palabras clave

Aprendizaje, enseñanza, escritura, estrategias, etapas, fonemas, garabateo, grafismo, niveles de escritura, transición.

Abstract

The purpose of this proposal is to train teachers about the importance of scribbling and the levels of written production in the learning of writing of preschool children, as mentioned by Lowenfeld and Brittain (1980) who allude to the fact that Scribbate comprises from 2 to 4 years of age. It should be added that these first strokes are the step to introduce the child not only to the drawing but also to the oral and written language learning. Likewise, it is important to mention that the writing process of the child is influenced by the family and cultural context for this reason Emilia Ferreiro and Ana Teberosky (1979) have classified the written production of the child in several levels, which contribute to the The child's writing is more meaningful. Therefore, the incidence of scribbling must be analyzed in the prewriting process of the child, demonstrate the importance of the pre-syllabic level, determine the fundamental aspects of the syllabic level, detail the characteristics that are part of the syllabic-alphabetic level and explain the conceptions main of the alphabetical level in the writing process of the child improving the flaws present in the classroom, in order to generate an atmosphere of reflection and renewal in which to make pedagogical of the teachers. On the other hand, the methodology developed during this work is quantitative taking as sample the 4 teachers of the transition degree of the Bicentennial school. Regarding the data collection instruments, a Likert-type questionnaire was developed, in which the impact of the proposal on the teachers' learning about the writing process was evaluated. To validate the instruments, the judgment of two experts on the subject was taken into account.

Keywords

Learning, teaching, writing, strategies, stages, phonemes, scribbling, graphics, levels of writing, transition.

Tabla de contenido

Introducción	10
Capítulo I	13
Estudio de necesidades.....	13
Capitulo II.....	36
Fundamentación teórica de la propuesta	36
Capitulo III.....	58
Plan de acción, evaluación y factibilidad.....	58
Conociendo aprendo y aprendiendo enseño	58
Plan de acción.....	59
Objetivo general.	59
Factibilidad legal.....	65
Factibilidad técnica	67
Factibilidad financiera.....	67
Procedimientos e instrumentos de evaluación	68
Cronograma general de evaluación.....	70
Capitulo IV.....	71
Valoración o evaluación de la experiencia.....	71
Referencias bibliográficas.....	78

Introducción

La escritura es una de las principales herramientas mediante las cuales los seres humanos se han comunicado durante siglos, de la misma manera como han expresado lo que sienten, piensan y viven en su cotidianidad. De esta manera, escribir se ha convertido para el ser humano en una necesidad a la que acude repetidamente puesto que de ella se derivan múltiples funciones entre las que se puede encontrar espacios donde le permite expresar sus sentimientos o dejar que su imaginación aflore para que pueda relatar todo lo que ha pensado. Por lo anterior, es claro que la escritura es una de las bases fundamentales para el proceso de enseñanza y aprendizaje de todos los seres humanos ya que se encuentra presente en las diferentes áreas del conocimiento con el fin de facilitar conocimientos y generar aprendizajes significativos los cuales le permiten al educando fortalecer su proceso de formación.

Sin embargo, actualmente los maestros se encuentran con estudiantes que muestran rechazo, temor o indiferencia al momento de llevar a cabo actividades en la escuela donde deban producir textos escritos. Esta problemática ha dejado un sinnúmero de interrogantes en los maestros los cuales a han querido determinar a través de diversas estrategias la razón por la cual se presenta esta dificultad en proceso tan importante para la formación del ser humano como lo es la escritura. Es importante resaltar que la escuela es en la actualidad el espacio adecuado en el que niños, niñas y jóvenes aprenden y construyen sus conocimientos sobre diferentes competencias especialmente la lectura y la escritura, lo que hace que la enseñanza de estas tanto oral como escrita sea uno de los objetivos principales de la educación específicamente en el área de lengua desde las primeras etapas educativas. En pocas palabras, enseñar a escribir es entonces hoy en día una responsabilidad para el docente que en muchas ocasiones se ve bloqueado por la presión de alcanzar los objetivos que establece el Ministerio de Educación dentro del currículo.

Diversos han sido los métodos y las estrategias que a través del tiempo se han implementado en el aula de clase para enseñar a escribir a los estudiantes. Si bien es cierto que la escuela tradicionalmente concebía que la escritura era netamente un conjunto de reglas ortográficas que los estudiantes debían memorizar y después reproducir como máquinas, actualmente esta perspectiva ha cambiado y al acto de escribir se le asigna un significado importante en donde el estudiante mediante los textos puede expresar sus conocimientos, experiencias e incluso llegar a contribuir a la formación de otras personas y a cambiar perspectivas frente a cualquier situación de la vida cotidiana.

Por lo expuesto hasta aquí, se resalta que la educación ha tenido grandes logros sobre la búsqueda de estrategias y herramientas que ayuden a disminuir esta problemática aunque algunos maestros no permitan que esto se lleve a cabo puesto que se encuentran arraigados a sus concepciones nulas sobre el proceso de escritura de sus estudiantes. Con respecto a esto durante el desarrollo del trabajo se evidenciará que los docentes del grado transición deben ser conscientes de la importancia que tiene conocer cada uno de las etapas que conforman el proceso de escritura tal y como lo mencionan Lowenfeld y Brittain (1980) quienes aluden que la escritura empieza desde la etapa del garabateo en donde el niño realiza sus primeros trazos y representaciones. Esto sin duda es la primera característica que los docentes deben tener en cuenta para planear adecuadamente estrategias y actividades que permitan contribuir al desarrollo idóneo de este proceso. Así pues se concibe la escritura como un medio de creación del niño donde los docentes tienen la tarea de desarrollarlo y motivarlo a través de la creatividad en el aula de clase.

Asimismo se tiene en cuenta a Ferreiro y Teberosky (1979) quienes clasifican la producción escrita en cuatro niveles que los docentes deben tener en cuenta al momento de

orientar sus enseñanzas ya que para llegar a una excelente escritura es importante que los estudiantes pasen progresivamente por cada uno de ellos. Todo esto se logra mediante la aplicación de diversas estrategias en el aula de clase que le permitan al niño aprender a escribir significativamente. Para finalizar, todos los aspectos mencionados anteriormente se profundizarán durante el avance del trabajo y se contribuirá a solucionar la problemática mediante capacitaciones a las maestras del Colegio Bicentenario donde se les orientará cada uno de los aspectos que hacen parte del proceso de escritura en el grado transición.

Capítulo I

Estudio de necesidades

El presente trabajo fue creado por las investigadoras Rojas y Torres (2018) quienes describen en el Capítulo I que la finalidad de la investigación, es dar a conocer las estrategias de aprestamiento utilizadas por las docentes sobre la pre escritura que llevan a cabo en sus tareas diarias los niños y niñas que cursan grado transición en el colegio Bicentenario de Cúcuta Norte de Santander. Esta temática se tiene en cuenta debido a que la primera infancia es un proceso continuo, importante y permanente en donde los niños interaccionan socialmente desarrollando sus fortalezas, capacidades, competencias y potencialidades con el fin de prepararse para lograr un excelente rendimiento en todos los ámbitos de su vida, en este caso en el ámbito educativo.

La etapa de escolaridad inicial de los infantes es aquella que contribuye al desarrollo y crecimiento físico, afectivo, social e intelectual; de aquí depende la formación y desempeño del niño en toda su vida. A pesar de esto, la educación ha presentado a grandes rasgos cambios en las perspectivas y acciones de enseñanza de los cuales se ha observado poca motivación por parte de los docentes hacia los procesos de aprendizaje que deben llevar a cabo sus educandos dependiendo del grado de escolaridad en el que se encuentren. Sobre esta problemática las investigadoras evidencian que a pesar de que ha cambiado la educación y el aprendizaje de los educandos, los docentes no utilizan las herramientas necesarias y pertinentes para facilitar el aprendizaje de los niños especialmente en la actividad de preescritura la cual es importante fortalecer desde los primeros años con ejercicios de fortalecimiento para lograr la maduración motriz, seguido de trazos, hasta mecanizar adecuadamente la forma de escritura.

Cabe resaltar que no solo se trata de enseñar la preescritura en dos o tres ejercicios, es un proceso permanente y continuo que se debe realizar paso a paso desde tareas básicas y sencillas como juegos sobre nociones de tiempo y espacio, lateralidad y equilibrio con todo el cuerpo hasta llegar a realizar tareas un poco más complejas como fichas específicas con patrones de seguimiento de agarre de pinza, trazos, punteados, actividades prensoras, enhebrados entre otros, que faciliten y evidencien un hilo conductor en el aprendizaje de esta actividad tan importante para los educandos y así su proceso de pre escritura se lleve gradualmente a una excelente escritura.

Por todo lo anterior las investigadoras tienen en cuenta a Crespo (2015) quién menciona que la preescritura es un proceso que une diversas ideas y estrategias adecuadas para una excelente comunicación obteniendo un buen desarrollo del lenguaje para terminar con la adquisición oportuna de la escritura siguiendo patrones que faciliten el aprendizaje de esta sin saltarse ninguno de ellos y teniendo en cuenta la edad y estilo de aprendizaje del niño. Con el propósito que la actividad de pre escritura se desarrolle de la mejor manera las investigadoras mencionan a Pava (2007) el cual alude que es importante implementar estrategias pedagógicas que contribuyan a facilitar la formación y aprendizaje de los educandos y por ende fortalezca el aprestamiento sobre la preescritura en esta etapa escolar.

Lo dicho hasta aquí supone que el desarrollo adecuado de la primera infancia es importante para que el ser humano se desenvuelva exitosamente en todos los espacios de formación y crecimiento durante toda su vida. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2014) plantea que la primera infancia es la etapa en donde el niño potencia sus diversas capacidades a través del juego, la curiosidad por entender, conocer y comprender el mundo que lo rodea desempeñándose adecuadamente en las etapas educativas, disminuyendo el fracaso escolar y la

deserción académica. Lo anteriormente expuesto es posible mediante la preparación y planeación minuciosa de actividades de aprestamiento característico de las edades en las que se encuentran los niños junto con su nivel escolar para que aprendan adecuadamente la preescritura.

Las autoras mencionan que la atención adecuada en la primera infancia debe tener en cuenta la formación del niño que abarca su ámbito motriz, emocional, psicológico, comunicativo y social; en totalidad su desarrollo evolutivo. Por este motivo citan a Pérez (2014) quien expresa que los niños adquieren el perfeccionamiento de las habilidades más complejas conforme como va creciendo su desarrollo evolutivo. Por lo anterior, los docentes deben tener claro que los niños ingresan a las instituciones educativas con diversos pre saberes que adquieren en su relación con el entorno que lo rodea, lo que quiere decir que los docentes deben potencializar todos esos conocimientos para que el niño alcance su desarrollo evolutivo adecuado según la etapa escolar y edad en la que se encuentra mediante herramientas como, cuentos a través de imágenes, carteles, anuncios, entre otros.

Con base a esto, se menciona el aprestamiento como una de las principales actividades que el niño debe aprender y desarrollar de manera perfecta para llevar a cabo diversas situaciones en su diario vivir. El aprestamiento consiste en enseñar mediante numerosas técnicas el desarrollo específico de los aspectos que forman al ser humano, en este caso la preescritura. Con respecto a esto las investigadoras observaron que en el Colegio Bicentenario se evidencia baja implementación del aprestamiento en cada de unas las áreas del conocimiento, específicamente en el área de lengua castellana que esta relacionada con la lectura y escritura lo cual permitió indagar el motivo por el cual las docentes no implementan dichas actividades. Por este motivo, las investigadoras nombran a Teberosky (2006) quien recomienda a los docentes atender cautelosamente el desarrollo de dicho proceso teniendo en cuenta tres aspectos fundamentales

para un exitoso avance de la pre escritura; el primero se expresa a través de la grafo motricidad, seguido el descubrimiento de la escritura fonética y por último llegar al sistema alfabético donde se desarrolla el lenguaje escrito Pava (2007).

Por lo mencionado anteriormente, las investigadoras evidenciaron que en las cuatro aulas estudiadas los niños de transición no ejecutan adecuadamente el desarrollo de preescritura debido a que las docentes no implementan en el aula de clase actividades de aprestamiento para el fortalecimiento de esta, lo analizaron después de observar en los niños un inadecuado manejo en la toma del lápiz, dificultad para transcribir, el enhebrado, punzado, recortado, rasgado, pintado, en el coloreado, entre otras. Según las investigadoras para solucionar esta problemática los docentes deben planear detalladamente las actividades diarias para incentivar la curiosidad de los niños por aprender a pre escribir y se motiven por realizar los trabajos en clase, logrando de esta manera una idónea comunicación y escritura en su vida escolar. Por tal motivo citan a Agudelo (1988) quién menciona que el lenguaje y la escritura son componentes importantes para la formación de los seres humanos basados en un adecuado desarrollo del aprestamiento para alcanzar un nivel óptimo en la preescritura.

Por tal motivo las investigadoras creen necesario analizar si son pertinentes las estrategias de aprestamiento que utilizan las docentes para motivar la pre-escritura en los niveles de preescolar, (transición) del colegio Bicentenario del barrio Antonia Santos a través de la identificación de las estrategias de aprestamiento para el desarrollo de la preescritura utilizadas por las docentes, la evidencia del proceso de aprestamiento en la preescritura de los niños y el contraste del uso de las estrategias y el desarrollo del proceso de aprestamiento de los niños del grado de transición del Colegio Bicentenario del barrio Antonia Santos. Considerando claramente la exposición de los objetivos del presente trabajo, resaltan que la educación en

Colombia se ha visto afectada porque existen algunos docentes que no se capacitan y se preparan en las diferentes áreas del conocimiento teniendo en cuenta que la educación a medida que pasa el tiempo se va renovando y esto requiere actualización en el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del aula de clase.

En vista de que algunos docentes no se preparan de la manera adecuada para formar a sus estudiantes las investigadoras consideran relevante la explicación que da el MEN (2014) donde indica que el proceso de enseñanza y formación debe alcanzar los derechos básicos de aprendizaje garantizando que los niños alcancen un conjunto de saberes y habilidades fundamentales para su etapa escolar. Por tal razón los docentes tienen el deber de comprometerse con la enseñanza progresiva y adecuada de los contenidos establecidos por el MEN logrando que los infantes adquieran de manera pertinente las habilidades y conocimientos en preescritura mediante las estrategias de aprestamiento. Por ello se hace necesario comprender que el aprestamiento es de vital importancia para el desarrollo de aprendizajes significativos en los estudiantes a través de diversas estrategias que permitan facilitar todos los saberes que son necesarios para la formación de los niños durante toda su vida y de esta manera pueda llevar a cabo adecuadamente la pre escritura motivada desde el hogar y complementada en la escuela.

Por tal motivo, la investigación se basa en dar a conocer las estrategias de aprestamiento utilizadas por las docentes en la pre escritura tomando como muestra las aulas del grado transición del Colegio Bicentenario de Antonia Santos ubicado en la ciudad de Cúcuta donde su población es heterogénea comprendiendo los estratos 1 y 2. Según las observaciones se determinó que los hogares de los estudiantes son liderados por madres cabezas de hogar y familias dispersas en donde muy pocos padres muestran acompañamiento diario y adecuado con sus hijos y en su gran mayoría no están presentes en su educación. Por otra parte, la institución

educativa cuenta con personal calificado en los que se encuentran licenciadas en preescolar y primaria y maestras en formación de las cuales se observó que en dichas aulas sus estrategias de aprestamiento ejecutadas requieren fortalecimiento para desarrollar, motivar y potenciar el proceso de pre escritura en los estudiantes y su poco interés al ignorar y pasar desapercibido las futuras problemáticas que puede generar el aprendizaje deficiente de esta actividad.

Las investigadoras realizaron una observación y ejecutaron un diagnóstico a las docentes para conocer su forma de trabajo y como desarrollan las actividades de aprestamiento en cada una de las planeaciones de sus jornadas académicas. Así mismo, la relación que hay entre su planeación y la ejecución de esta utilizando los materiales pedagógicos facilitados por la institución para fortalecer el proceso de aprendizaje de los niños y la importancia que estas le dan a los educandos como el centro de la enseñanza y aprendizaje de conocimientos proporcionando el desarrollo psicológico adecuado para el desenvolvimiento de diversas actividades cotidianas y su alcance a las unidades de conocimientos básicas de cada área.

Posteriormente, en el capítulo II las investigadoras desarrollaron el marco teórico conformado por cuatro componentes. El primero denominado la Importancia del modelo pedagógico en la formación preescolar mencionando a Aguilar (2013) y Samper (2006) los cuales identifican la evaluación pedagógica y cognitiva abarcando modelos pedagógicos que responden a lo que Zubiria define como la expresión práctica pedagógica de la teoría centrando su enseñanza mediante los currículos educativos. Para hablar acerca de los modelos pedagógicos que abarcan los anteriores autores, se tiene en cuenta el modelo crítico como base para sustentar la importancia de estos en la escolaridad. Por tal motivo este responde en la praxis a la perspectiva de Habermas (1986) quien propone que una teoría crítica de la sociedad debe tener en cuenta el desajuste del mundo de la vida entendiendo el mundo moderno para ver los

fenómenos de alineación como deformaciones sistemáticamente incluidas en el mundo de la vida.

Además, se hace importante citar a Freire (1970) el cual menciona que la educación debe facilitar y dar al ser humano espacios para lograr una conciencia crítica teniendo en cuenta métodos como el diálogo y participación activa en diversas actividades. El diálogo para este autor es una relación horizontal que se alimenta a través del amor, humildad, esperanza, fe y confianza. Por tal razón el diálogo comunica a las personas y cuando las dos partes logran un equilibrio exitoso los objetivos se cumplen, en otras palabras teniendo en cuenta a Vigotsky (1979) se concibe una relación empática entre ambos dándole importancia a las relaciones de colaboración en los procesos de aprendizaje sobre la zona de desarrollo próximo que menciona este autor. Así mismo, para que las relaciones cooperativas sean fructíferas se deben vincular estrategias educativas como mecanismos para acercar los pre saberes con los saberes a adquirir representando lo que para Ausubel (1983) es la articulación de los aprendizajes significativos y el descubrimiento receptivo asociado con los componentes psicológicos de la teoría vigotskiana.

El segundo componente denominado Las estrategias como guía de acción pedagógica es importante para esta área debido a que la definición del modelo pedagógico influye a grandes rasgos en la planeación de trabajo y ejecución de diversas actividades de una institución incluyendo estrategias para cumplir los propósitos de la formación expuestos en el PEI. Teniendo en cuenta lo anterior, es importante determinar una definición clara de las estrategias comprendiendo su importancia dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en los infantes durante su vida escolar, según Monereo (2009) representan una orientación en la que se encaminan todas las acciones para alcanzar los objetivos propuestos para el aprendizaje. De aquí

se reconoce que son esquemas conscientes e intencionales que responden a bases epistemológicas y prácticas según el modelo pedagógico que se esté implementando.

En otras palabras, se evidencia que las estrategias son un puente facilitador para solucionar las dificultades que presenten los educandos a lo largo de la exposición de los diversos temas de las áreas de conocimiento y para el docente es su principal herramienta para obtener significativamente la intención de formación que quiere orientar. Por este motivo Monereo (2009) propone la estrategia como un mecanismo para solucionar las diversas situaciones en el aula de clase desde una perspectiva crítica-reflexiva y Barriga (2003) describe que los aspectos cognitivos son elementos esenciales dentro de las estrategias vinculadas al aprendizaje significativo de Ausubel (1983) quién refiere que las estrategias de enseñanza deben simbolizar conductas claras para los docentes los cuales deben utilizarlo de forma reflexiva, crítica y flexible incentivando el aprendizaje de sus educandos. En definitiva Monereo (2009) alude que las estrategias son importantes en la educación preescolar como mecanismo facilitador del proceso evolutivo de los infantes convirtiéndose el docente en un orientador de la formación.

Por estos motivos, es claro que las estrategias de enseñanza desarrollan, fortalecen y aumentan el aprendizaje exitoso y significativo de los estudiantes siendo de vital importancia la participación que realizan los docentes los cuales son los segundos formadores y guías en la vida de los niños sobre los conocimientos y fortalecimiento de conductas, comportamientos, valores y acciones que adquieren a lo largo de su etapa escolar buscando diversas alternativas de mejoramiento en donde los infantes se motiven por investigar y aprender diariamente de forma eficaz sus conocimientos. Estos aspectos son de vital importancia de acuerdo con el planteamiento realizado por Comenio (1983) quien propuso parámetros innovadores y motivadores para la enseñanza a través de un sistema educativo en donde el docente lleva a la

práctica la teoría orientada dentro del aula de clase teniendo en cuenta la didáctica como elemento o herramienta estratégica para lograr de forma adecuada este proceso.

Por tal razón, para Monereo (2009) y Barriga (2003) la didáctica es un elemento asociado a las estrategias que permite instruir de manera más fácil los conocimientos desde lo sencillo hasta lo más complejo a través de una serie de procesos y pasos según lo propongan los sistemas educativos teniendo en cuenta la implementación de diversos materiales que faciliten la ejecución de lo planeado y fortalezca los conocimientos de los educandos dependiendo del área que se esté manejando. Para dar un ejemplo claro, en el caso de la educación preescolar los niños son motivados a través de diversas actividades didácticas en donde se desarrolle los sentidos, la memoria, la inteligencia y por último su juicio crítico sobre las problemáticas sin dejar a un lado su desarrollo motor el cual es de vital importancia para que el niño lleve a cabo las anteriores actividades de forma coordinada y sistemática.

De acuerdo con lo expuesto, el aprendizaje aumenta y se obtiene de forma más fácil a través de lo que se observa y se percibe táctilmente tal cual como lo plantea Comenio (1983) en concordancia con Monereo (2009) y Barriga (2003) los cuales evidencian que la educación inicia desde los aprendizajes cotidianos en donde el docente planea, implementa y ejecuta actividades innovadoras y motivadoras desarrollando de esta manera nuevos conocimientos partiendo de una base teórica para formar nuevos conceptos que tiempo después de atravesar diversos procesos lo lleve a la práctica obteniendo aprendizajes significativos. Complementando lo expuesto anteriormente se tiene en cuenta a Montessori (2013) quien desarrolla el denominado método Montessori el cual se basa en que los infantes son altamente receptivos desde el inicio, luego absorben el aprendizaje por medio de la exploración de sus sentidos y por último lo llevan a

prueba verificando si la adquisición de su aprendizaje es válida o no; por tal razón, los docentes deben motivar el interés en el niño por buscar sus aprendizajes con libertad.

Por todo lo expuesto en este componente se concluye que el medio en el que el niño se forma es de vital importancia para el crecimiento de sus diferentes ámbitos madurativos, siendo este la base sobre la cual los docentes pueden enseñar y educar. De igual manera, los cambios que surgen diariamente se deben utilizar como estrategia de aprendizaje en la que el niño comprenda que el mundo que le rodea está en constante modificación lo cual significa que los conocimientos adquiridos van cambiando, de allí que los infantes sean quienes a través de sus fortalezas, potencialidades, destrezas y habilidades busquen la actualización de conocimientos con la ayuda de su familia, escuela y sociedad agentes de aprendizajes dentro de los cuales el niño interacciona toda su vida.

En el tercer componente denominado El aprestamiento como mecanismo asociado a las estrategias se indica que en el proceso de educación preescolar dicha actividad estimula a grandes rasgos la evolución de las capacidades, habilidades y fortalezas innatas del niño por lo tanto se vincula como el modelo a seguir para analizar los avances del aprendizaje presentado por los infantes. Para Ugalde (2005) el aprestamiento es un ejercicio en el que se llevan a cabo un conjunto de actividades que refieren experiencias organizadas y sistemáticas, caracterizadas por ser graduales con el objetivo que se desarrolle oportunamente las habilidades y destrezas para los aprendizajes presentes y futuros considerándolo como un plan secuencial para adquirir aprendizajes teniendo en cuenta los que ya trae consigo el infante.

Los estudios sobre el aprestamiento han permitido observar experiencias a tener en cuenta por los docentes encargados de los grados de preescolar. Autores como Hernández y Ferrufino (2017) actualizan la concepción sobre aprestamiento de Ugalde (2005) y aluden que este es un

mecanismo vinculado a las características del desarrollo evolutivo de los niños para su acceso a los diferentes aprendizajes esperados por su contexto de crecimiento sobre los grados que atraviese y las situaciones en las cuales se vea envuelto fuera de la escuela. De esta manera Hernández y Ferrufino (2017) destacan la importancia de este proceso desde la educación inicial estimulando las capacidades innatas de los niños por lo cual los docentes deben preparar sus actividades diarias de enseñanza comprendiendo el proceso de aprestamiento y asociando elementos como el modelo pedagógico socio crítico el cual hace hincapié en la reflexión de los modelos tradicionales de aprendizaje los cuales se deben dejar a un lado para poder cubrir las necesidades de los niños dentro de su contexto de formación.

En conclusión, en este componente es importante entender que la estrategia de aprestamiento se debe caracterizar y conformar por la planeación y ejecución de actividades decisivas para motivar a los educandos en su aprendizaje estimulando las capacidades, destrezas y fortalezas de estos, permitiendo generar situaciones bases mediante las cuales los niños logren emplear de forma práctica sus conocimientos vinculado sus habilidades y experiencias dentro de los ambientes de formación para favorecer la evaluación que deben realizar los docentes de estos saberes desde los diversos niveles educativos sobre las temáticas establecidas por el MEN en cada grado escolar.

El cuarto y último componente denominado Habilidades de pre escritura en el desarrollo de los niños refiere que el desarrollo de la habilidad de escribir es un factor esencial para los niños en sus primeros años de estudio y por ende es de vital importancia la orientación adecuada de los docentes hacia esta habilidad. Por tal motivo se tiene en cuenta teorías como la de Lindemann (1987) para comprender la evolución del ser humano en sus etapas de crecimiento y formación; este autor definió la escritura como una pieza relevante en el proceso de comunicación de los

individuos en donde se destacan aspectos relacionados a una habilidad poderosa, básica y necesaria socialmente para resolver problemas, adquirir y expresar conocimiento. Sin embargo la pedagogía menciona el concepto de pre escritura desarrollando acciones que permiten a los niños acercarse fácilmente al proceso de escritura teniendo en cuenta a Jiménez (2008) quien expresa que la escritura depende de los mecanismos ejecutados durante la fase de la pre escritura aprovechando la exploración grafo motriz como medio para llegar al lenguaje escrito.

Para Jiménez (2008) se debe hacer énfasis en el conocimiento que el niño tiene de su propio cuerpo, el control y coordinación que tiene de este, la motricidad fina, el fortalecimiento de los músculos de los dedos y de las manos para lograr con precisión el movimiento de estos enfatizando también en las nociones de ritmo, lateralidad, orientación viso espacio y temporal, los procesos de atención y memoria que el niño maneja conforme a sus experiencias que obtiene en sus contextos de formación. Cada uno de los factores mencionados son desarrollados mediante el garabateo libre el cual para Jiménez (2008) se refiere a los trazos desordenados que le posibilita al niño explorar figuras. También se presenta el garabateo controlado el cual se destaca por realizar figuras cerradas y orientadas a través de una secuencia y por último el garabateo con nombre en el que los niños realizan dibujos con nombres narrando ilustradamente lo que quieren expresar. Todo esto permite que el niño inicie desde la representación del lenguaje icónico, siga en el lenguaje simbólico y termine en el lenguaje escrito.

Para Crotti (2009) el desarrollo de la preescritura se enfatiza en la atención de los tipos de trazos que realiza el niño teniendo en cuenta la comprensión del dibujo como una forma de expresión que realiza para dar a conocer sus saberes y sentimientos. En esta exploración aparece el garabateo y los trazos de línea en diversas superficies teniendo en cuenta que cada uno de esos trazos representa un signo el cual se vincula a la interacción con su contexto. Este autor explica

que se debe partir de la forma como los niños toman el lápiz y el esfuerzo que estos hacen para lograrlo adecuadamente observando el ángulo y la tensión que ellos ejercen sobre este elemento para realizar trazos libres los cuales desde el inicio no son definidos. Luego de esto se considera que el niño pase de este garabateo a un garabateo controlado con y sin instrucciones desarrollando la motricidad fina mediante la articulación viso espacial el control y la forma de sujetar el lápiz. Estos períodos son representativos puesto que se observa detenidamente la evolución que alcanza el niño desde la pre escritura para terminar en el lenguaje escrito.

Dentro de los componentes a interpretar para Crotti (2009) se mencionan los gestos y el trazado; el primero se refiere a la espontaneidad del trazo y el trazado se describe como el dominio logrado por el niño teniendo en cuenta sobre los dos el nivel motor, perceptivo y representación en la primera etapa de 0 a 3 años de edad, de 1 a 3 años se tiene en cuenta la forma del trazo y la proporción del tamaño con la cantidad y el uso del espacio gráfico y a partir de los 4 años las formas se establecen para su expresión en los procesos de educación escolar a través de la adquisición de habilidades de la pre escritura y pre lectura que conllevará a un eficaz desarrollo de estas en su etapa final. En el marco de la teoría de Piaget, autores como Castorina et. al (1996) resaltan que para las edades entre 4 y 7 años la escritura se da como un progreso de pensamiento pre conceptual que se expresa desde lo simbólico en donde se espera que el niño coordine las relaciones y representaciones cognitivas desde ámbitos previos a la lógica de su contexto estimulándolo mediante las aproximaciones intuitivas.

Por otra parte Vigotsky (1979) y citado por Castorina et. al (1996) menciona que el lenguaje escrito es un sistema de comunicación simbólica de un grado de complejidad que supera el reconocimiento donde el niño se forma; es decir, que los saberes previos de los niños se desarrollan y llevan a cabo mediante la experiencia para asociarse luego al lenguaje hablado de tal

manera que el habla aparece como elemento previo que permite al niño exponer aspectos del lenguaje desde las representaciones para terminar estructurando de forma adecuada las palabras según el idioma logrando así que su proceso de escritura final sea adecuado conforme a su lenguaje y experiencias que este vivencia.

Por lo expuesto durante los cuatro componentes se aclaran los referentes teóricos que apoyan el presente trabajo en el grado de transición sobre la problemática que se presenta en el Colegio Bicentenario de Antonia Santos, tomando características generales de cada componente donde se mencionan los puntos de vista de cada autor y las pautas a tener en cuenta en el momento de buscar y ejecutar las herramientas a investigar. De igual manera se da a conocer a los docentes la importancia del material de trabajo para implementarlo en el aula de clase logrando aprendizajes significativos en sus estudiantes y guiándose mediante teorías como las que sustenta este proyecto demostrando a través de sus actividades e investigaciones teóricas que el aprendizaje de los estudiantes se puede desarrollar y potenciar utilizando herramientas y actividades adecuadas dependiendo de su escolaridad y edad obteniendo seres humanos integrales, críticos, reflexivos, seguros de sí mismos y con potencialidades que le permitan cambiar el mundo que le rodea.

Después de haber analizado la problemática y sustentación teórica de este trabajo se hace necesario mencionar brevemente el capítulo III de la investigación conformado por el marco metodológico en el cual las investigadoras tomaron como base el enfoque cuantitativo en el que se profundizó la medición de las variables acerca de las estrategias de aprestamiento implementadas por las docentes y el nivel de pre escritura en el que se encuentran los educandos; por tanto desde la perspectiva de Hernández, Fernández y Baptista (2010) se emplea la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis

estadístico, estableciendo patrones de comportamiento y comprobación de teorías, así para la obtención de resultados el investigador recolecta datos relevantes que analiza mediante procedimientos estadísticos, arrojando como resultados datos específicos acerca de las dificultades que presentan en la pre escritura los estudiantes del grado transición y las falencias que muestran los docentes frente a la implementación de estrategias de aprestamiento.

Asimismo, se menciona que el diseño de la investigación es no experimental lo cual para Hernández, Fernández, Baptista (2010) es un estudio que se realiza sin la manipulación deliberada de las variables donde solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos, por lo que en este caso solo se observó el objeto de estudio determinando las dificultades y analizando los datos sin intervenir directamente en los conocimientos de los estudiantes. Dicho lo anterior en la investigación no experimental los datos obtenidos no son manipulados; es decir, no se puede influir sobre las variables sino que se analizan los datos tal cual como son observados para poder obtener resultados exactos. Por tal motivo se recogieron datos precisos a través de la observación para saber acerca del nivel de aprestamiento en el que se encontraban los estudiantes y se utilizaron encuestas para conocer si las maestras implementaban en el aula de clase estrategias para mejorar dicha falencia.

A su vez el tipo de campo para esta investigación es de nivel descriptivo donde se eligen las variables de estudio midiéndose de forma independiente para ver su expresión en la realidad lo cual permite realizar asociaciones entre las variables describiéndose como frecuencias de expresión para determinar tendencias entre estas y saber si se presentan en la población de estudio. Hernández, Fernández, Baptista (2010) expresan que las investigaciones descriptivas permiten realizar mecanismos de diagnóstico a partir de la descripción de casos. Conforme a esto, Sabino (1986) lo determina como un trabajo sobre realidades de hechos, caracterizándose

primordialmente por una interpretación correcta. En conclusión, la investigación descriptiva tiene como propósito descubrir las características primordiales que tienen en común los fenómenos implementando métodos que proporcionen claridad de su estructura o comportamiento.

Una vez las investigadoras realizaron el análisis de los anteriores datos, se hizo necesario tener en cuenta que cuando el investigador inicia un proceso de acceso al campo, una de las primeras actuaciones en ese proceso está dirigida a observar, identificar y caracterizar a los individuos que forman parte del contexto con el fin de seleccionar la población con la que se va a trabajar la cual requiere un proceso de acompañamiento en pro de mejorar en cualquier área definida a trabajar. Es decir, es importante conocer quiénes y cómo son las personas con las que se va a realizar la investigación para determinar las situaciones en las que se encuentren vinculados. Por lo anterior, en cuanto a la población Hernández, Fernández y Baptista (2010) lo definen como el universo que representa el objeto de estudio, es decir la totalidad del fenómeno a estudiar, por tanto, para esta investigación la población a estudiar son los niños entre los 4 y 6 años de edad y docentes del colegio Bicentenario ubicado en la av. 47 Calle 13 Antonia Santos de la ciudadela de Atalaya en el grado de transición.

De la misma manera, en el proyecto de investigación se tiene en cuenta las técnicas e instrumentos que las investigadoras utilizaron en la recolección de datos teniendo como objetivo analizar las estrategias de aprestamiento que implementan las docentes en el aula de clase y el nivel de pre escritura en el que se encuentran los estudiantes. En cuanto a las técnicas Hernández, Fernández, Baptista (2010) lo definen como los medios empleados para recolectar información como la observación, cuestionario, entrevistas, encuestas, escalas y demás instrumentos métricos que permitan valorar cuantitativamente una o más variables de estudio; es

decir, recoger información acerca del objeto de estudio, los sujetos y como estos resultados aportan significativamente a este trabajo los cuales sirven como base para determinar el nivel sobre el cual los individuos se encuentran en cuanto a la problemática, planeando actividades pertinentes para solventar las falencias y evidenciar los avances que estos tuvieron en cuanto a esta misma.

Para este estudio las investigadoras diseñaron dos escalas tipo Likert que proporcionan información de las variables, una para saber si las docentes implementan en el aula de clase estrategias de aprestamiento y otra para valorar el nivel de pre escritura en el que se encuentre el niño; cabe señalar que la escala tipo Likert le asigna un valor numérico a cada respuesta y al final su puntuación total se obtiene sumando las puntuaciones adquiridas en relación con todas las afirmaciones o negaciones. Por otra parte, se aplicaron encuestas a los docentes de transición, las cuales según Hernández, Fernández y Baptista (2010) la definen como la búsqueda sistemática de información donde el investigador pregunta a los individuos sobre los datos que desea obtener y luego reúne esto individualmente para adquirir información adicional. Hay que mencionar además, que dichas encuestas aplicadas a los docentes contienen preguntas relacionadas con las estrategias de aprestamiento, lo que permite determinar si estas son pertinentes o si las aulas de clase carecen de ella por falta de innovación docente.

A su vez, aplicaron unas fichas de observación que sirvieron como guías objetivas a la pre escritura, ejecutándolas a los educandos con el propósito de identificar el nivel de pre escritura sobre las actividades de aprestamiento que ha desarrollado la docente en ellos, donde se evaluó la toma de pinzas, actividades prensoras, movimientos coordinados, la creatividad, la ubicación espacial, el coloreado, manejo de renglón, entre otras. Además, se usó una rúbrica con el fin de establecer el nivel de aprestamiento en la pre escritura de los estudiantes del grado transición,

para March (2010) las rúbricas son guías de puntuación empleadas para evaluar el desempeño de los estudiantes, describiendo características específicas de alguna actividad con el fin de clarificar como ha sido el trabajo de los educandos, es decir, es una herramienta que permite facilitar la evaluación del desempeño de los estudiantes asignando a este un valor, basándose en una escala de niveles de desempeño donde se evidencia el aprendizaje de los educandos sobre un tema particular.

También fue necesario para las investigadoras el juicio de expertos ya que es un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación. Por lo tanto, Escobar Pérez y Cuervo Martínez, (2008) lo definen como una opinión de profesionales expertos en una disciplina que pueden dar juicios y valoraciones acerca de un tema en específico. Asimismo, para que la investigación se vaya complementando es importante determinar si los instrumentos de recolección de información son adecuados para la investigación y permite obtener todos los datos necesarios para poder analizar, planear y ejecutar todas las actividades para mejorar la problemática presentada. Por tal motivo es considerable mencionar que estos instrumentos deben tener una confiabilidad y validación aprobada por un experto que determine el nivel de aporte que estos hacen para investigar el fenómeno, por esto que Hernández, Fernández, Baptista (2010) indican que la confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados.

Para analizar las actividades que las docentes implementaron en su aula de clase, las investigadoras aplicaron una encuesta mediante la cual adquirieron resultados precisos sobre la problemática que presentan los niños del grado transición. A continuación se darán a conocer las preguntas establecidas y los resultados obtenidos; en la pregunta 1: ¿Utilizas dinámicas grupales para dar a conocer los temas vistos en clase? De acuerdo a esta pregunta, se concluyó que el 75%

de las docentes usan frecuentemente las dinámicas grupales en su quehacer pedagógico y el otro 25% se ubican en una alternativa ocasional, lo que quiere decir que de vez en cuando optan por usar esta estrategia en sus aulas de clase para dar a conocer los temas.

Seguidamente en la pregunta 2: ¿Utiliza ejercicios de procesos de atención para desarrollar la memoria y la percepción? Se dedujo que El 50% de los docentes usan muy frecuente ejercicios de memoria y percepción en su labor diario y el otro 50% lo utilizan frecuentemente, lo que indica que usualmente los docentes implementan estos ejercicios para lograr el desarrollo de la memoria y la percepción en los niños teniendo como principal objetivo la formación del infante. Posteriormente en la pregunta 3: ¿Tiene en cuenta el entorno de sus estudiantes en el desarrollo de preescritura? Se determinó que los docentes encuestados en la alternativa muy frecuente obtuvieron un 50% y en la alternativa frecuentemente también obtuvieron 50%, esto quiere decir que los docentes si tienen en cuenta el entorno de los estudiantes para el desarrollo de la pre escritura estando pendientes del contexto familiar y como este afecta en el proceso de aprendizaje de los niños.

Asimismo, en la pregunta 4: ¿Utiliza el aprestamiento como medio de motivación antes de iniciar actividades de pre-escritura? Se analizó que en la alternativa frecuentemente se obtuvo un 75% y en la alternativa raramente se obtuvo un 25% lo que quiere decir que la mayoría de los docentes del grado transición implementan el aprestamiento para motivar el inicio de las clases por lo tanto la minoría de docentes restante debe optar por implementar el aprestamiento para incentivar a sus estudiantes. En cuanto a la pregunta 5: ¿Emplea estrategias metodológicas en el aula de clase? Según el resultado obtenido se concluyó que en la alternativa frecuentemente obtuvo 50% y la alternativa raramente obtuvo 50% lo que quiere decir que la mitad de las docentes utilizan estrategias metodológicas como guías de dibujo libre, actividades prensoras

para estimular la creatividad del niño y lograr alcanzar el objetivo planteado y la otra mitad debe implementar estas estrategias para que el niño aprenda con mayor facilidad.

Con respecto a la pregunta 6: ¿Con que frecuencia utiliza estrategias de aprestamiento que favorezcan el aprendizaje de preescritura? De acuerdo a los resultados obtenidos se determinó que en la alternativa frecuentemente se obtuvo un 75% y en la alternativa ocasionalmente se obtuvo un 25% lo que quiere decir que la mayoría de las docentes utilizan estrategias de aprestamiento para favorecer el aprendizaje de la pre escritura empleando actividades de trazos, orientando un buen manejo de pinza, realizando actividades prensoras para estimular la motricidad fina en los niños y la otra minoría de docentes rara vez implementan dichas actividades. Por otra parte en la pregunta 7: ¿Ejecuta actividades que ayuden a superar las dificultades en los niños en el manejo de prensoras? Dado el resultado obtenido se analizó que en la alternativa frecuentemente se obtuvo un 50% y en la alternativa ocasionalmente se obtuvo otro 50% lo que quiere decir que la mitad de los docentes ejecutan actividades que ayudan a los educandos a superar las dificultades que presenten en el manejo de prensoras.

A su vez en la pregunta 8: ¿Utiliza actividades para trabajar habilidades motrices finas previas a la preescritura? Se concluyó que en la alternativa muy frecuente se obtuvo un 75% y en la alternativa ocasionalmente se obtuvo un 25% lo que quiere decir que la mayoría de los docentes implementan en el aula de clase actividades para trabajar habilidades motrices relacionadas con movimientos de los dedos, fortaleciendo habilidades motoras de las manos y mejorando su coordinación óculo-manual y por otra parte hay una minoría de docentes que solo en ocasiones utilizan estas actividades ya que piensan que estas no son necesarias. En el mismo orden de ideas en la pregunta 9: ¿Implementa métodos novedosos que contribuyan al fortalecimiento del aprestamiento? Se determinó que en la alternativa muy frecuente se obtuvo

un 25% y en la alternativa frecuentemente se obtuvo un 75% de lo cual se analizó que la gran mayoría de docentes implementan métodos novedosos en el aula de clase contribuyendo al fortalecimiento del aprestamiento despertando el interés del niño.

Seguidamente en la pregunta 10: ¿Con que frecuencia realiza actividades previas a la preescritura como el ensartado y punzado? De acuerdo al resultado adquirido se analizó que en la alternativa frecuentemente se obtuvo un 75% y en la alternativa ocasionalmente se obtuvo un 25% de lo cual se infiere que la mayoría de docentes realizan actividades previas a la preescritura como el ensartar y punzar ya que estas acciones permiten mejorar las falencias que los niños presentan al momento de tomar el lápiz. Ahora, en la pregunta 11: ¿Utiliza medios audiovisuales en el aula de clase para el desarrollo de la preescritura? De lo cual se aclaró que en la alternativa frecuentemente se obtuvo un 25% y en la alternativa ocasionalmente se obtuvo un 75%, lo que quiere decir que una minoría de docentes implementan los medios audiovisuales en el aula de clase pero se hace necesario que todos los docentes implementen esta herramienta ya que los niños sienten atracción por las nuevas tecnologías.

Con respecto a la pregunta 12: ¿Realiza actividades de motricidad fina relacionadas con la preescritura? Se puede deducir que en la alternativa muy frecuente se obtuvo un 25%, en la alternativa frecuentemente se obtuvo un 25% y en la alternativa ocasionalmente se obtuvo un 50%, de lo cual se infiere que pocos docentes realizan actividades para reforzar la motricidad fina en los niños, siendo esta de gran importancia en el desarrollo de la preescritura.

Posteriormente en la pregunta 13: ¿Realiza ejercicios repetitivos con patrones de indicación para mejorar el desplazamiento de lápices, colores, crayones entre otros elementos para el dibujo y la preescritura? De acuerdo a los resultados en la alternativa muy frecuente se obtuvo un 100%, por lo que se determinó que todos los docentes de transición utilizan ejercicios repetitivos durante

todas las actividades pedagógicas, además dan patrones e indicaciones para realizar actividades de coloreado y desplazamiento de lápices para promover la pre escritura de forma adecuada en los niños.

En la pregunta 14: ¿Trabajan sus educandos solos las actividades escolares propuestas en clase? Según los resultados obtenidos en la alternativa muy frecuente se obtuvo un 25% y en la alternativa frecuentemente un 75%, por lo tanto se demostró que los infantes trabajan la mayoría de actividades escolares sin el acompañamiento de docentes y padres de familia. Dentro de la pregunta 15: ¿Ejecuta actividades grafo-motrices para estimular la orientación espacial? Según el resultado obtenido en la alternativa muy frecuente se alcanzó un 75% y en la alternativa frecuentemente se consiguió un 25%, de lo cual se concluyó que todos los docentes de la institución en la mayoría de las clases realizan actividades grafo-motrices para estimular la orientación espacial y así lograr que los infantes tengan un buen manejo del renglón y ejecuten actividades de orientación como arriba, abajo, dentro y fuera según indicaciones.

Por último en la pregunta 16: ¿Utiliza materiales didácticos para trabajar en el aula de clase el proceso de la preescritura? Según el análisis de los resultados en la alternativa muy frecuente se obtuvo un 75% y en la alternativa frecuentemente se alcanzó un 25%, de lo cual se comprobó que todos los docentes de transición en la mayoría de las clases orientadas utilizan materiales didácticos para enseñar y dar a conocer la pre escritura además para mayor motivación implementan dinámicas lo que permite la participación de todos los estudiantes logrando que el proceso de enseñanza aprendizaje se oriente de la mejor manera y se puedan adquirir conocimientos significativos.

Según al análisis del trabajo de investigación se concluyó que se lograron los objetivos específicos propuestos, revisando detalladamente las estrategias de aprestamiento implementadas

por las docentes, comprobando si realmente estas ejecutan dichas estrategias y verificando si el uso de las mismas permite el desarrollo significativo de la pre escritura en los infantes. Por lo tanto en los resultados obtenidos en cada una de las encuestas realizadas a las docentes se deduce que un 75% realizan estrategias de aprestamiento acordes para motivar el proceso de pre escritura en los educandos por lo que se demuestra que algunos niños presentan falencias en su pre escritura debido a que no les han fortalecido adecuadamente este proceso. De ahí se resaltó que es necesario que todos los docentes de transición del colegio implementen estrategias didácticas para mejorar las falencias presentadas por algunos estudiantes concientizándose de la importancia que tiene el aprestamiento en el desarrollo formativo de los niños.

Capítulo II

Fundamentación teórica de la propuesta

El proceso de formación de la educación preescolar es el nivel educativo en el cual los niños y niñas reconocen su identidad propia y la importancia que tienen de sí mismos, permitiendo un adecuado crecimiento y desarrollo de sus potencialidades siendo estas, el puente facilitador para adquirir los conocimientos necesarios que le permitan desenvolverse en dos de los aspectos fundamentales en este grado como lo son la escritura y lectura. Por tal motivo es indispensable mencionar que en los últimos años varias investigaciones han demostrado que los niños desarrollan sus propias concepciones sobre la naturaleza y función del lenguaje escrito, esto quiere decir que los infantes antes de ingresar a la educación preescolar desarrollan conceptos sobre el lenguaje escrito pero es en la escuela donde estos conocimientos se fortalecen; por lo tanto la tarea de los docentes se enfoca en buscar las estrategias necesarias para facilitar el aprendizaje de los niños y de esta manera puedan alcanzar el proceso de preescritura adecuadamente.

Estudios realizados en otros países determinan que en este grado hay muchas cosas que deben hacer y lograr los niños más allá de colorear y recortar. En esta edad se deben desarrollar las capacidades intelectuales, perceptivas, cualidades morales de la personalidad, motricidad, convivencia grupal, lenguaje y escritura, entre otras. El proceso de la escritura es un acontecimiento muy importante puesto que le permite al niño desenvolverse en los diferentes contextos en los cuales se esté desarrollando y formando. Por este motivo es necesario que los docentes consideren en primer lugar que para alcanzar exitosamente el proceso de escritura de los niños, se debe empezar por realizar una serie de actividades mediante las cuales pueda ejercitar cualidades, habilidades y destrezas necesarias para este proceso y en segundo lugar la

ejercitación de diversos trazos presentes en la preescritura los cuales se pueden llevar a cabo mediante diversas estrategias de aprestamiento para alcanzar una escritura adecuada en los grados siguientes a la educación preescolar.

Con respecto a lo anterior Ana Teberosky (1989) menciona que la vivencia pedagógica de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura parte de algunas suposiciones básicas inspiradas en dos principios centrales en la perspectiva piagetiana: el primer principio es que los niños de preescolar (entre cuatro y cinco años) traen consigo un conjunto de saberes que han adquirido en su relación con el contexto y el segundo principio alude que la adquisición de los conocimientos consiste en apropiarse del saber a través de una serie de cambios, es decir que los infantes al momento de llegar a la escuela a iniciar su ciclo escolar, tienen una serie de conocimientos que han adquirido en su interacción con las personas (familiares y amigos) y con el ambiente.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, se mencionan criterios que intervienen indispensablemente en el proceso de adquisición de conocimientos. El primer criterio que hace parte del aprendizaje de conocimientos incluye una capacidad sintáctica y discursiva próxima a la del adulto Ervin-Tripp y Mitchell-Kerman (1977); Wanner y Gleitman (1982), es decir la forma como se combinan y relacionan las palabras para crear oraciones de manera coherente y la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto (oral o escrito), en diferentes situaciones de comunicación.

El segundo criterio se refiere al conocimiento sobre la clase de objetos que son los textos escritos, objetos particulares y diferentes, por ejemplo, de los objetos físicos (Tolchinsky Landsmann, en prensa), en otras palabras, son los conocimientos que poseen sobre las normas que conforman los textos, considerando las propiedades del lenguaje con el fin de elegir las

características necesarias para relacionarlas con la función escrita. El tercer criterio alude a los conocimientos logrados antes y durante los primeros años de escolaridad incluyendo la precoz capacidad de lectura y escritura, a condición de que aceptemos como escritura, incluso las escrituras pre-silábicas Ferreiro y Teberosky (1979), y como lectura, incluso las lecturas-simulación de actividad lectora de textos retenidos en la memoria o de textos posibles de ser escritos Teberosky, (1988); dicho de otra manera, es la habilidad que tienen los infantes de colocar en práctica los conocimientos empíricos derivados de las experiencias adquiridas en su cotidianidad en cuanto a la lectura y escritura.

A su vez, Ana Teberosky (1989) refiere que la mayoría de los niños al iniciar su escolaridad poseen ciertos conocimientos sobre la escritura como la orientación y dirección de las letras, las formas gráficas de estas, sus denominaciones y las diferentes variaciones que pueden adoptar (mayúscula, minúscula, cursiva). Por lo tanto es necesario que los infantes al ingresar al nivel de preescolar reciban la formación adecuada por parte de los docentes que son los responsables del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes ya que es en este nivel que se fortalecen las habilidades de aprestamiento para que se pueda alcanzar una adecuada preescritura.

Seguidamente, en el cuarto criterio se menciona que entre los conocimientos previos se debe incluir el conocimiento del lenguaje formal, ya que este con frecuencia es acompañado del acto de escribir Wagner (1968). Este lenguaje se utiliza en situaciones que son más serias y formales, donde los hablantes, generalmente, tienen una relación lejana; por lo tanto es necesario ponerlo en práctica para perfeccionarlo y mediante la interacción que los niños tienen con las personas y el ambiente se pueda fortalecer. Hay que mencionar además, que muchos hablantes consideran que la escritura es indispensable para lograr acceder a un lenguaje más elaborado. Sin

embargo, los niños (y los adultos analfabetos) tienen conocimiento de la variedad de lenguaje que puede escribirse, antes de tomar contacto con la escritura (Teberosky, 1988); en otras palabras, los infantes poseen concepciones acerca de la variedad del lenguaje debido a que este es el medio que utilizan en su diario vivir al interactuar con el medio y comunicarse.

Consecutivamente, en el quinto criterio se infiere que los infantes poseen un lenguaje para referirse a la escritura: su propio metalenguaje, que puede, o no, coincidir con las denominaciones convencionales, pero que incluye nombres para referirse a los objetos escritos, sean textos o portadores de textos (Ferreiro y Teberosky, 1979; Tolchinsky, en prensa); dicho de otro modo, los niños tienen la habilidad de crear su propio lenguaje, utilizando el metalenguaje para distinguir el lenguaje-objeto mediante el uso de cursivas, comillas o escritura en línea separada, aunque no se expresa siempre de esa manera. Por otra parte es necesario tener una idea clara de la naturaleza de la escritura ya que esta implica dos problemas, el primero comprender los elementos y las relaciones en el sistema de representación y la correspondencia con los elementos y relaciones en lo presentado y el segundo comprender cuál es la naturaleza de la relación entre la representación y lo representado.

Con respecto a lo anteriormente mencionado, se habla de correspondencias entre representaciones mentales, de modo que no están presentes los objetos físicos, por lo tanto Fauconnier (1984), menciona que la escritura es una representación mental del lenguaje considerando que la escritura mantiene una relación de presencia y ausencia con el lenguaje comprendiendo las dificultades que se presentan en este aprendizaje, para esto es indispensable que el infante descubra los elementos en la representación, las relaciones entre los elementos, la correspondencia de los elementos y sus relaciones entre la representación y lo representado y la naturaleza analógica o arbitraria de la correspondencia. Por lo que, Ferreiro (1986) menciona que

la escritura puede ser considerada como una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras.

Por otra parte, es importante analizar las producciones escritas que realizan los niños de forma espontánea y mediante esto inferir acerca de su proceso de desarrollo en la escritura, descubriendo las propiedades de los elementos que sirven en la representación escrita hasta descubrir las reglas de esta. Este proceso ha sido descrito por Ferreiro y Teberosky (1979) y Ferreiro (1982) quienes lo mencionan de la siguiente manera, descubrimiento de las propiedades de los elementos de la representación gráfica: tipo de marcas gráficas y diferencias entre representación icónica y representación no-icónica, descubrimiento de la calidad del objeto sustituto de la escritura, descubrimiento de las relaciones entre los elementos de la representación gráfica: diferenciaciones cuantitativas y cualitativas entre las producciones escritas, descubrimiento de las relaciones de correspondencia sonora entre escritura y lenguaje, descubrimiento de las estrategias para crear nuevas relaciones dentro del sistema.

Como se mencionó anteriormente, el primer contacto que los niños tienen con el proceso de escritura durante el nivel preescolar lo realizan mediante la ejecución de diversos trazos espontáneos a los cuales según Lowenfeld (1961) se le denomina el garabateo, etapa que comprende de los 2 a los 4 años de edad y da sus inicios a partir del primer trazo empleando los desplazamientos de todo el brazo y lo que este constituye demostrando progreso en el proceso psicomotriz. Sus garabatos son ejecutados sin algún propósito en concreto y van progresando con el paso del tiempo, sin embargo hasta los 4 años las formas dibujadas son reconocibles. Es importante resaltar que estos primeros trazos son el paso para introducir a los niños no sólo en el dibujo sino en el aprendizaje del lenguaje oral y escrito como lo mencionan Lowenfeld y Brittain (1980) quienes aluden que la percepción de estos trazos influye mucho en el desarrollo

progresivo de los niños, por un lado para los adultos puede parecer una pérdida de tiempo pero la atención que se coloque en estos puede desarrollar conductas que siempre poseerá.

Así mismo, es indispensable permitir que el niño garabatee libremente sin interrumpir en algún momento esta actividad puesto que eso le permite al niño desde su metalenguaje expresar lo que siente, piensa y las experiencias que ha atravesado, lo cual ayudará como punto de inicio para que desarrolle diversas capacidades que mantendrá hasta la edad adulta permitiendo su satisfactoria interacción con los contextos en los cuales se forme y desarrolle. También se debe tener en cuenta que a los niños no se les debe obligar a que dibujen algo reconocido y particular para el adulto puesto que todo depende de las características que posee cada niño. Para Lowenfeld (1961) el período del garabateo se divide en cinco categorías denominadas garabateo sin control o desordenado, garabateo controlado, garabateo con nombre, etapa preesquemática y por último la etapa esquemática.

Según Lowenfeld y Brittain (1980) dentro de la etapa del garabateo sin control o desordenado un niño de poca edad al ver un lápiz le suele parecer más atractivo observarlo, hacer contacto con él o hasta chuparlo (p. 121). Por este motivo, durante esta etapa el progreso creativo se evidencia en el niño desde los 2 años de edad en donde lleva a cabo trazos desordenados, frágiles, rectos, levemente curvos sin ninguna dirección determinada evidenciando que no realiza una coordinación óculo manual y no tiene control sobre su actividad motriz. Además, el niño no tiene el propósito de simbolizar algo puesto que sólo le agrada el movimiento que realiza con su brazo para dejar su marca en el papel siendo está generalmente lo más grande posible con el fin de permitir el progresivo control muscular del gesto.

En algunos casos se evidencia que los niños extienden sus garabatos fuera del papel encontrando a sus alrededores espacios en los cuales pueda seguir ejecutando estos trazos.

Lowenfeld y Brittain (1980) aluden que en ocasiones los padres tratan de definir los garabatos de los niños de acuerdo a algo reconocido pero en esta etapa los trazos que los niños realizan no apuntan a un dibujo real debido a que no poseen un control visual sobre sus garabatos lo que permite que los padres reconozcan que los niños en esta edad y etapa no está en condiciones de llevar a cabo actividades que incluyan el control total de sus movimientos (p.120-121). Por consiguiente se deduce que no es adecuado que los adultos (padres de familia y maestros) les exijan a los niños que sus dibujos simbolicen figuras reconocibles puesto que el enfoque del niño se basa en dejar su huella en las superficies donde realiza sus trazos.

En la segunda etapa denominada garabateo controlado se presentan avances en el aspecto motriz, el niño tiene mayor coordinación óculo-manual por lo tanto esta actividad le genera emoción, goza de este nuevo proceso animándose a inventar trazos variando las formas y dimensiones creando trazos verticales, horizontales, circulares y en algunos momentos empleando colores. Aquí los trazos son más ordenados, practica el agarre del lápiz y es hasta los 3 años de edad que se acerca a la manera correcta de sujetar el lápiz similar a la del adulto. En esta etapa Lowenfeld y Brittain (1980) afirman que el adulto juega un papel mucho más importante, puesto que el niño se acercara a él con sus garabatos para hacerlo participe de sus experiencias y emociones; de manera que la coordinación motora se convierte en un logro significativo en esta etapa ya que los dominios que el niño tiene del lápiz sobre el papel y los movimientos que este ejerce, se convierten en su satisfacción. Por lo tanto, a medida que el garabateo controlado va avanzando, el niño le asigna un nombre a su garabato y pasa a la siguiente etapa del garabato con nombre.

Seguido a esto, se encuentra la etapa del garabateo con nombre la cual se evidencia desde los 3 años y medio. Aquí el niño ya no dibuja por placer motriz, por el contrario, los garabatos

que realizan son con un propósito específico. El garabateo con nombre se diferencia del anterior puesto que en esta etapa los trazos que realizan los niños tienen una representación significativa y le asignan un nombre. Cada uno de los trazos que el niño ejecute puede representar diversas cosas y cambiar el nombre de lo que ha dibujado a medida que va avanzando su creatividad. Esta etapa es importante en el desarrollo del niño ya que evidencia que sus pensamientos han cambiado, que sus trazos ya no son por el placer sino producto de su pensamiento imaginativo para lograr su objetivo. Lowenfeld y Brittain (1980) mencionan que aquí puede ser peligroso que los adultos obliguen al niño a que determine o explique sus trazos o dibujos (p.128). Por esto, es importante que los adultos sean promotores de confianza, estímulo, entusiasmo y sobre todo motivación para que sigan creando cada vez que su imaginación les permita.

Otra categoría a tratar es la etapa preesquemática, la cual tiene lugar después de que el niño le asigna un nombre específico a su garabato y se encuentra comprendida entre los 4 a los 7 años de edad. Las figuras que los niños realizan en cuanto a personas u otros elementos los ejecutan con mayor precisión basándose en la realidad aunque no lo hace totalmente detallado. En este momento los trazos que los niños llevan a cabo son mucho más evolucionados comparados con sus inicios garabateando sin dirección y propósito alguno. Asimismo, los adultos reconocen los dibujos que los niños realizan ya que aquí se manifiestan representaciones de figuras y objetos que son fáciles de identificar ante los ojos de los adultos a diferencia de lo que trazaban antes que solo era entendible para los mismos sujetos que realizaban estos garabatos, en este caso los niños. Es importante resaltar que en esta etapa los niños no solo ejecutan representaciones humanas sino que vinculan elementos del mundo exterior representando todo lo que percibe en su entorno para darse a conocer a sí mismo.

Otra característica fundamental de esta etapa que es que la motivación de los niños por realizar sus dibujos se basa en la figura humana enfatizando en la forma del sol mediante las cuales, el círculo es la cabeza y dos líneas verticales son las piernas, representación que se suele denominar “cabeza-pie”, “cabezón”, entre otros. El motivo por el cual según Lowenfeld y Brittain (1980) los niños sólo dibujen la cabeza y algunas extremidades se debe a las nociones que tienen de sí mismos y no a la visión completa de la persona debido a que el niño posee una visión egocéntrica del contexto (p.148). Por otra parte, se menciona que en esta etapa los símbolos presentan variaciones continuamente por lo que es evidente que lo que el niño dibuje hoy no será igual a lo que realice al día siguiente. En cambio, mediante prácticas continuas los detalles de los dibujos se irán perfeccionando aunque se encuentre constante falta de relaciones espaciales y alrededor de los 7 años de edad establecerá plenamente un esquema de cada cosa u objeto repitiéndolo continuamente.

Los niños durante esta edad se interesan poco por el vínculo entre los colores reales del objeto y lo que él pinta. Aquí el niño probablemente elije su color favorito para personificar alguno de sus familiares, para demostrar una vivencia que le genere felicidad utilizará el color verde o el gris para algún suceso o relato triste. En varias ocasiones utilizan el color que más tamaño tenga o esté cerca de su alcance, o el pincel que las limpio tema. Por lo anterior, es evidente que para el niño no es interesante establecer un color fijo para sus figuras pero disfruta utilizarlo por lo tanto los adultos que hacen parte del proceso de formación de los niños debe posibilitarle al niño diversos colores para que experimente de acuerdo a sus dibujos con el fin de que el niño explore por él mismo la relación del color con su medio.

Por último, encontramos la etapa esquemática en la cual Lowenfeld y Brittain (1980) enfatizan que el esquema es una noción que el niño tiene en cuanto a un objeto o representación

real y que constantemente repite desde que no se encuentre un motivo por el cual el niño cambie de perspectiva (p.173). De ahí se deduce que el esquema es para el niño la forma o figura establecida de un objeto o persona teniendo gran peso o relevancia las experiencias que los niños han tenido con su entorno. Sin embargo se aclara que un esquema repetitivo tendrá cambios mientras que un estereotipo se mantendrá igual. Este esquema no es igual para todos los niños, puesto que cada uno de ellos posee características, formación y experiencias diversas que le permiten realizar un objeto o persona de diferente modo según su personalidad. Para llegar a esta etapa el niño debe contar con abundantes nociones del mundo por lo que se encuentran en la edad de 7 a 9 años en donde lleva a cabo la combinación de diferentes capacidades motoras que se han trabajado y perfeccionado durante todo este proceso.

También, en esta etapa se espera que pueda simbolizar la figura humana detalladamente desde sus cabezas hasta los elementos separados de sus manos y dedos sin omitir ninguna parte. Se menciona que en algunas ocasiones el niño no representa el cuerpo pero sí la ropa. La principal característica en esta fase es que los niños puedan descubrir que se encuentra un orden específico en los espacios constituyendo relaciones entre los elementos, entendiéndose a sí mismo como parte del ambiente. Aquí a los adultos se les facilita reconocer los esquemas. Inicialmente los elementos son ubicados en un espacio específico; es decir, en la parte inferior del papel representando elementos que representen la procedencia de los objetos. Para Lowenfeld y Brittain (1980) la procedencia o “línea base” es una señal de que el niño ha entendido la relación entre el ambiente y él (p. 176). Terminando este proceso, al final surgirá la línea horizonte que está situada en la parte superior de los esquemas.

Durante esta etapa se encuentra el espacio tiempo que según Lowenfeld (1961) la denomina como los diversos procesos de tiempo en un mismo sitio (p.168). Es la manera que

posee a su alcance el niño para representar sucesos que atravesó durante varios momentos. En otras palabras son los dibujos secuenciales en una misma superficie sin cuadros. Otra característica en esta etapa es el proceso de “rayos x” que el niño realiza simbolizando tanto el exterior como interior de la figura humana. Al mismo tiempo establece el parecido entre los objetos y el color. Por esta razón, aunque los elementos sean pintados por los mismos colores, cada niño representa las relaciones sobre el color según sus conocimientos, haciendo utilización de este objetivamente. Por lo que se ha mencionado en esta etapa entre la relación que el niño realiza entre él y los objetos, se estima que el niño se encuentre preparado para el aprendizaje de la lectura puesto que puede relacionar las letras para descubrir palabras teniendo una mente enfocada en las palabras y estímulos del ambiente.

En relación con lo expuesto hasta aquí, se debe mencionar que el proceso de escritura del niño se ve influenciado por el contexto familiar y cultural. Por tal motivo, Ferreiro y Teberosky (1979); Ferreiro (1982) han clasificado en varios niveles el desempeño del niño en producción escrita; el primer nivel es llamado escritura pre-silábica, en este nivel los niños presentan la escritura indiferenciada es decir, no distinguen las grafías de los dibujos por lo tanto, para él cualquier signo representa una palabra de modo que simboliza la escritura con trazos, líneas rectas, onduladas en forma horizontal; en este nivel también se presenta la escritura diferenciada aquí imitan las letras que ven, copiando de un modelo, pero sin tener conciencia real de lo que escriben. La diferencia de estos primeros escritos radica en la cantidad o posición de las grafías.

El segundo nivel se denomina escritura silábica, en este nivel los niños producen los primeros intentos para asignarle a cada grafía un valor sonoro silábico, es decir comienzan a establecer relaciones entre el sonido de las palabras y su grafismo, descubriendo el sonido de una palabra y de las sílabas haciendo uso de las vocales y algunas letras conocidas y escuchadas con

mayor frecuencia. El tercer nivel es nombrado escritura silábico-alfabética, aquí se menciona que los niños al avanzar en su proceso escritor establecen relación entre las sílabas y lo que escriben, pero no son capaces de separar todos los elementos sonoros de la palabra, lo que origina que omita algunas letras al escribir la palabra entendiendo que esto ocurre porque el niño se encuentra en proceso hacia la escritura completa, es decir, al momento de escribir las palabras usa grafías que a veces representa sílabas y a veces fonemas.

El cuarto nivel se denomina escritura alfabética, en este nivel la escritura es construida en base a una relación entre letras y fonemas, es decir, entre grafías y sonidos. Aquí todavía se presenta en los escritos algunos problemas del nivel anterior, juntan palabras pero la escritura es legible. De modo que, la forma de representación empieza a ser real aunque muestran dificultades ortográficas y la separación de palabras; se debe fortalecer la escritura adecuada (ortografía) y caligrafía. Por lo anterior, se debe tener en cuenta que las ocasiones de escritura son infinitas y se debe aprovechar cada situación de escritura que presenta el niño como: narración de cuentos, historietas, recitación de poesías, conversaciones, dramatizados, títeres entre otros.

Por consiguiente, para Teberosky (1989), es importante tener en cuenta el papel de la enseñanza sobre la adquisición de los conocimientos del lenguaje escrito y cual es este papel respecto a los conocimientos que los niños poseen dando paso al proceso de adquisición de los nuevos saberes. Como bien se ha dicho anteriormente, es evidente que a pesar de la corta edad que tienen los niños que se encuentran en el nivel inicial o preescolar empíricamente estos poseen conocimientos de algunos rasgos convencionales del sistema de escritura. Así mismo, es claro que los infantes a través de sus experiencias e interacciones con el medio se encuentran con aprendizajes fundamentales acerca de la comprensión de la naturaleza del sistema a pesar de no

recibir directamente con anterioridad información concisa en la escuela. Desde la perspectiva constructivista, estos aprendizajes y momentos se derivan del estímulo innato de los seres humanos por conseguir por sí mismos construir su propio conocimiento, claro está que estos conocimientos están presentes en muchas ocasiones donde se encuentra el lenguaje escrito como en contexto familiar o cultural.

Independientemente de la formación familiar, los niños nacen en un contexto alfabetizado donde toman contacto con ella al instante. La escritura está presente en la cotidianidad: calles, edificios, televisión entre otros. Esta presencia escenográfica de inscripciones gráficas somete al hostigamiento de las palabras escritas y hace de nuestro contexto según Calvino (1980/84) “ciudades escritas” mediante las inscripciones en mármol o diversos materiales de publicidad. (p.84). La palabra escrita sin duda alguna según Wertsh (1987) es parte de la cultura y sociedad humana mediante la cual, el mundo se encuentra organizado para relacionarse entre sí. Así mismo, Illich (1987) menciona que la escritura y el lenguaje escrito perjudican en muchas ocasiones la percepción y uso del lenguaje, las funciones cognitivas y las relaciones sociales mediante las cuales los seres humanos interactúan entre sí.

Según Teberosky (1989), niños preescolares se interesan no sólo en todo lo que tiene que ver con los objetos físicos, sino que su interés también prima sobre los objetos culturales los cuales hacen parte del panorama que los rodea. Su interés es favorable si cuenta con la compañía de diversas prácticas familiares pero es importante aclarar que no depende de ellas puesto que la escritura está manifestada e implantada ante las miradas de todos los seres humanos, incluso en los más pequeños. Es indispensable entender que la habilidad para llegar al descubrimiento de los rasgos gráficos de la escritura como la orientaciones de las letras, sus formas particulares y rasgos de combinación entre otros, hace parte de los aprendizajes espontáneos que tienen los

seres humanos, es decir la capacidad que se tiene para aprender sin una ayuda orientada, en palabras de Atran y Sperber (1987). Pero esta actividad espontánea para la mayoría de los infantes posee un límite y es el que deriva del descubrimiento real de las relaciones de correspondencia fonética.

Para poder interpretar adecuadamente los mensajes escritos como los adultos alfabetizados, los infantes asisten a la escuela (entre los 5 y 7 años) período en el cual la escolaridad acepta la comprensión de las reglas representativas del sistema alfabético. Este aprendizaje para los infantes en su mayoría es orientado por las instituciones que se enfatizan en su transmisión y subsistencia como uno de los ejes fundamentales de su formación. No obstante, la simultaneidad cronológica (edad y ciclo escolar) no debe ser factor que los induzca a asimilar que la alfabetización es igual que la escolaridad. Si bien es cierto que la alfabetización es objetivo y producto de la escolarización, esto no la hace una ecuación histórica como lo menciona Cook-Gumperz (1986/88), así como tampoco un desarrollo de esta misma (p.88). En la actualidad la escritura no es una característica solo de la escuela, esta además constituye al lado de otros sistemas de signos, espacios que refieren, describen y operan entre sí e independientemente dejando actuar mediante medios semióticos exclusivamente Wertsh (1987).

Por lo anterior, Teberosky (1989) concluye sin duda alguna que los infantes socializan dentro de ámbitos en los que se encuentran signos gráficos teniendo en cuenta que algunas propiedades o partes de los signos son inherentes a los conocimientos que los niños ya poseen y que de alguna manera se ha descrito. Si reconocemos que los infantes logran aprendizajes espontáneos mediante la interacción con otros y su contexto y la escolaridad usual (Atran y Sperber, 1987; Driven, 1982; Levin y Gardosh, en prensa), consideran dos problemas que son los siguientes: cuál debería ser la relación entre los dos aprendizajes y las decisiones a tomar sobre

qué y cuándo enseñar teniendo en cuenta los pre saberes de los niños y el papel activo de ellos mismos en su proceso de aprendizaje.

Con base en la anterior diferencia, es razonable sugerir según Teberosky (1989) que existen dos tipos de aprendizaje en el ámbito escritural: el primero es un aprendizaje de fácil adquisición que no necesita ayuda de la enseñanza, este se da a través de la interacción con otros y el contexto (aquí la enseñanza puede acompañar este proceso facilitando elementos que lo completen) reconociendo qué tipos de objetos son escritura, las convenciones como orientación, forma, denominación de las letras y otros signos gráficos, la interpretación de la escritura como representación del lenguaje, conocimiento del género del lenguaje acompañado por la escritura y el metalenguaje para referirse a lo escrito. En cambio el segundo es un aprendizaje conducido por la enseñanza que puede tener más o menos éxito en cuanto a la enseñanza de las ideas intuitivas en los estudiantes que pueden llegar a ser no intuitivos o contra intuitivos Driver, 1982; Atran y Sperber, (1987), teniendo en cuenta la comprensión de la naturaleza alfabética de la representación fonética de la escritura y sus convenciones ortográficas y de puntuación.

Por todo eso, existen tres puntos que nos independizan de la pedagogía tradicional: respecto al objeto, qué es el lenguaje escrito; respecto al sujeto, qué y cuándo se debe enseñar y respecto al contexto, qué papel se le asigna al sujeto que interactúa con el medio que lo rodea. En cuanto a los métodos de enseñanza se enfocaba en el aprendizaje de la técnica mediante formas visuales y sonoras debido a que la escritura se consideró como un código de reproducción gráfica de lo sonoro y porque las unidades gráficas y sonoras eran consideradas alcanzables a los estudiantes puesto que el fin era proporcionarle al niño instrumentos que no conseguiría fuera de la escuela. Debido a esto han surgido muchas dudas pero se plantea una que se enfoque en la realidad social de la escritura teniendo en cuenta lo externo antes que lo interno (importancia que

le da Vigotsky a lo interpsicológico) y psicológico del aprendizaje que resulta de la interacción entre lo que el niño recibe y sus pre saberes, donde las convenciones de la escritura son materia prima y las ideas de los niños dan paso a las convenciones que se incorporan Tolchinsky-Landsmann (1987).

En consecuencia, para Teberosky (1989) es necesario proponer una actividad de intervención de la enseñanza que tiene como base tres fuentes principales y las plantea de la siguiente manera: la primera hace referencia al conocimiento formal y elaborado acerca de qué es el lenguaje escrito, el segundo se orienta al contexto del uso social en la comunicación cotidiana de la escritura, el tercero que se enfoca a los conceptos elaborados por los niños sobre este sistema y por último pero no menos importante las exigencias que se deben realizar en la escuela respecto a la decisión sobre qué enseñar y cuando enseñar para que el proceso de escritura en los infantes se dé exitosamente desde su primer ciclo escolar con el fin de que a medida de su avance escolar él pueda comunicarse asertivamente y desempeñarse en diversos escenarios por sí mismo.

Para aclarar lo expuesto en los anteriores párrafos, es importante realizar una propuesta que resulta de la problemática presentada con los niños y niñas de preescolar del Colegio Bicentenario de Antonia Santos en la ciudad de Cúcuta en los cuales se evidencia el bajo nivel que tienen sobre el aprendizaje y desarrollo de su escritura por la falta de actividades de aprestamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje que realizan sus maestras. Así mismo, después de analizar diversas fuentes de información se decide que esta propuesta es la más factible para dar solución al problema debido a que no se trata de una propuesta elaborada desde la teoría, sino que resulta de un trabajo vinculado entre teoría y aplicación de diversas estrategias adecuadas para contrarrestar la dificultad encontrada.

Desde el momento que se determinó la problemática presentada en los niños y niñas de preescolar se han realizado las consultas pertinentes para determinar la propuesta acorde para dar solución a este hecho y mitigar posibles situaciones en los niveles futuros por los que atravesarán los estudiantes. Respecto a eso Coll (1987) propone que la intervención se centre en la necesidad de desarrollar, fortalecer y cumplir los objetivos escolares de los infantes mediante actividades fundamentadas, secuenciales y organizadas sobre el aprendizaje del lenguaje escrito. Estas intervenciones se enfocan en las docentes puesto que se desea que mediante la orientación adecuada de diversas actividades, las maestras puedan implementarlas y mejorar tanto su proceso de enseñanza hacia los estudiantes como el proceso de aprendizaje de los infantes.

En cuanto a la planeación de las actividades se hace necesario tener en cuenta según los aportes que da Teberosky (1989) dos ejes fundamentales: el primero hace referencia a los aspectos pedagógicos que comprende ocho aspectos importantes. En primer lugar se considera indispensable una evaluación inicial en donde se determine el estado en el que se encuentran los estudiantes antes de la aplicación de las actividades puesto que se considera que el aprendizaje de todo individuo resulta de la interacción entre la enseñanza y los pre saberes que los niños traen consigo Tirosh y Graeber (en prensa). Seguido a esto, se tiene en cuenta las condiciones escolares como la condición social (composición de grupos y características de los miembros, entre otros), la condición material (textos con o sin imágenes, la diversidad de textos, portadores de textos, materiales sobre los que se escribe, etc.) y la condición ambiental (ambientes sociales que se pueden crear, los registros de las actividades a cargo de los maestros y registros de observadores que anexen por escrito todas las actividades, entre otras).

En tercer lugar se considera que algunas actividades tienen como propósito establecer las condiciones necesarias y oportunas para que los niños y niñas avancen en la comprensión de las

reglas del sistema alfabético; y otras, para que aprendan convenciones del uso de este sistema como la separación entre las palabras, la ortografía, la puntuación, para que los infantes puedan interpretar y usar el lenguaje que se escribe sobre la variedad que este deriva. En el aspecto cuatro se prefieren las actividades que permitan lograr diferentes niveles individuales de desempeño en los niños aunque las intervenciones se lleven a cabo mediante la realización colectiva, es decir, por medio de parejas o grupos pequeños.

Respecto al quinto aspecto se sabe que los niños pueden aprender no solo por sí mismos, por sus maestros o por sus semejantes sino que su aprendizaje también se puede dar gracias a la interacción con sus compañeros contribuyendo eficazmente la mutua alfabetización por lo que se enfatiza en el trabajo en grupos Teberosky (1982). En el sexto punto se alude que la escritura no sólo es trabajo del ámbito escolar y debido a esto se propone evitar las prácticas escolares sin otro propósito que no sea el de servir como puente de ejercicio para el aprendizaje de este proceso. De aquí se constituye una motivación para el niño de la cual é puede aprender mediante la imitación y la participación en actividades que son de los adultos, así pues, por ejemplo, se induce a los infantes a la producción de textos escritos diferentes a los que realiza cotidianamente en la escuela (noticias, anuncios), aunque no se deja a un lado otra diversidad de textos que están presentes en varias escuelas (como cuentos, recetas, cartas).

En cuanto al séptimo aspecto se considera que el origen fundamental de la información hacia los niños es tanto escolar como extra escolar donde puedan aprender de todas estas personas u objetos (padres, maestros, libros, enciclopedias, radio, televisión o incluso los diarios). Finalmente en el aspecto octavo, respecto al papel de los maestros se propone que esos agentes educativos interpreten todo lo que el niño produce principalmente cuando esta producción no son convencionales estipulando de esta manera una intención significativa desde

que empieza su proceso de aprendizaje. Así mismo, es importante llevar a cabo una evaluación del papel o función de los maestros en cada circunstancia que se presenta en este contexto ya sea una instrucción explícita o de un proceso recíproco; este último, dándole una definición clara a la situación en la cual los niños y adultos intervienen para proveer el andamiaje de la actividad Brown, Reeve, Ferrara y Palincsar (1987).

Por otra parte, el segundo eje fundamental hace referencia a los aspectos psicolingüísticos conformados al igual que el anterior eje por ocho aspectos importantes. El primero hace referencia a como la tradición escolar ha hecho que se desintegre las actividades de lectura y escritura puesto que se plantea un rechazo de esto tal como lo hace Ferreiro (1987), contrario a esto se propone una doble relación entre el sujeto que aprende que en este caso es (el niño) quien lee lo que escribe, corrige su propia redacción o la de otro (corrección que implica un tipo de lectura), dicta para que otro escriba, lee para luego escribir, comenta o resume lo escrito o leído y el objeto de conocimiento que en este caso es (el lenguaje escrito). De ahí se deduce que en lugar de hablar de disociación, se habla de multiplicación de papeles inherentes a las actividades de producir o interpretar los textos pero se aclara que la lectura y escritura están relacionados en la producción de textos tal como lo menciona Grésillon & Lebrave (1983) por lo que se requiere que los niños siempre adquieran diversas posiciones en estas actividades.

No obstante, en el segundo aspecto se está de acuerdo con el comentario de Chomsky (1971,1979) quien afirma que desde el ámbito de desarrollo de los niños, ellos se encuentran preparados para escribir antes de que lo estén para leer y que la inmersión a la escritura se puede lograr mediante la actividad de producción escrita. Este autor menciona (1979) lo siguiente: es evidente que la entrada a la escritura es más rápida y fácil a través de la misma producción escrita, pero por el contrario, para introducirse o llegar a la inmersión del lenguaje escrito se

logra mediante la actividad que permita escuchar la voz de los adultos cuando leen o hablan en público (p.46-47).

En el tercer aspecto se menciona que la comprensión y comunicación exitosa bien sea oral o escrita implica la intervención de registros tanto lingüísticos como pragmáticos. El autor Fauconnier (1984) propone reemplazar la visión típica entre lo lingüístico y pragmático que consistía en creer que las “ideas”, “sentido” o “contenido” de los mensajes que se expresan son llevados, transferidos o contenidos en palabras, frases o discursos en los cuales el lenguaje se transforma metafóricamente en el sentido que transporta. Contrario a esto se plantea la visión de una construcción mental constante, abstracta, de espacios, elementos, roles y relaciones en el interior de esos espacios correspondientes entre ellos y de diversas estrategias para llegar a su construcción. De ahí se menciona que el hablar o escribir es involucrarse en este tipo de construcción teniendo en cuenta que comunicarse es operar mediante índices lingüísticos y pragmáticos análogos en la misma construcción de espacios logrando una comunicación exitosa involucrado los esquemas conceptuales.

Un propósito fundamental de este proyecto es crear marcos pragmáticos que sirvan de partida y sean conocidos por los niños en las aulas para facilitar la comunicación y favorecer el objetivo o eje central en el mensaje puesto que si se manejan las infinitas situaciones contextuales se favorece la presencia de mensajes formales los cuales convencionalmente llegan a lo escrito. Debido a esto, se aclara que no es suficiente favorecer la producción del lenguaje como una actividad que prepara todo lo referente al lenguaje escrito sin tener en cuenta el tipo de lenguaje que se necesita para que los niños produzcan. Aquí se hace una distinción entre el lenguaje cotidiano y lenguaje formal según Blanche-Benveniste (1982) el cual permite aclarar que el uso de la palabra es distinta según las situaciones pragmáticas de esos lenguajes. Por las

anteriores consideraciones, en el cuarto aspecto se evitan las actividades en donde se explica o describe las vivencias y observaciones, de modo que se evita que la escritura resulte de la actividad espontánea del sujeto.

Opuesto a esto, se propone en la primera etapa escolar, actividades donde el texto ya se encuentre elaborado entre los niños, que los conozcan y compartan con la finalidad de ser escritos. Al texto elaborado anteriormente se le denomina “pre texto” tomado de Bellemin-Noel (textos elaborados antes y con destino de ser escritos) Grésillon & Lebrave (1983). Para lo anterior es necesario tener en cuenta que los textos más conocidos y compartidos entre los niños son los cuentos, poesías, canciones y cartas convencionales pero también las noticias, textos publicitarios y refranes, los cuales tienen su propia escritura interna, siendo esto una actividad de reescritura de textos existentes en la memoria. En cuanto a esto se presencia dos tipos que caracterizan la presente propuesta: el primero los textos escritos convencionales (libros, carteles, periódicos) y el segundo, los modelos de pretextos orales que sirven como referencia anterior. En cuanto a la lectura de textos con información nueva se anticipa elementos del contenido que sirva para construir esquemas previos a la lectura.

En el aspecto número cinco se propone una reinterpretación de la parte oral y escrita. Teniendo en cuenta a Wagner (1986) cit. Por B-Benveniste y Jeanjean (1986) se menciona que estas dos posiciones no deben entenderse como opuestas ni desde el ámbito teórico ni desde el ámbito ontogenético. Por el contrario, se utilizan las nociones de lenguaje tanto como cotidiano como formal puesto que para el niño existe una distancia de contenido, de audiencia y de registro entre estas de las cuales no pueden concretarse a una diferencia de modalidad B-Benveniste (1982); Teberosky (1988); Tolchinsky (en prensa). En el sexto aspecto se alude que la totalidad de las actividades se refieren a textos ya que se inicia desde la comprensión y expresión del

lenguaje escrito y del lenguaje sobre lo escrito en realidades concretas de enunciación; es decir, se empieza de unidades lingüísticas, frases o discurso. Para Brown & Yule (1983) citan que el texto es entendido como el registro oral o escrito derivado de las situaciones en donde se utiliza el lenguaje.

En cuanto al aspecto séptimo infiere que la escritura de palabras no es incoherente con esta postura puesto que en las actividades esquematizadas por los docentes se aplica sobre las mismas palabras una restricción de la cual pueden estar relacionadas con un mismo espacio semántico y que haga parte del mismo estado gramatical (frecuentemente nombres). Según Blanche-Benveniste (1984) lo anterior, da oportunidad a la escritura de listas de palabras las cuales son en definitiva un ejercicio discursivo. Por último, en el aspecto octavo se trabaja con diferentes tipos de textos como los narrativos, descriptivos, informativos, anuncios, cartas, recetas, canciones, proverbios, etc. Es necesario mencionar que se prefiere textos que proporcionen una estructura convencional personal (cuentos tradicionales, noticias periodísticas, cartas, anuncios, recetas, entre otros) y se estima fundamental distinguir si en la actividad de escritura se encuentran inmersos puntos del tipo cuándo, qué, dónde (en que se identifica, narra, describe e informa) o puntos del tipo cómo y por qué (donde se implica, argumenta y explica), Brown (1982).

Capítulo III

Plan de acción, evaluación y factibilidad

Conociendo aprendo y aprendiendo enseño

La presente propuesta deriva del análisis y seguimiento de la problemática que se ha planteado anteriormente, fundamentada en referentes teóricos que contribuyen a la solución de esta dificultad con el propósito de mejorar el quehacer pedagógico de las maestras y el proceso de pre escritura de los niños y niñas del Colegio Bicentenario de Antonia Santos. Con respecto a los puntos expuestos, los autores base de esta propuesta son Lowenfeld (1961) quién expone claramente que los primeros trazos que los niños realizan para involucrarse con el mundo de las letras es denominado el garabateo el cual inicia desde su fase de garabateo descontrolado, luego atraviesa por el garabateo controlado y por último realiza su garabateo con nombre. Después de los aprendizajes y nociones que los niños adquieren durante el anterior proceso Ferreiro y Teberosky (1979); Ferreiro (1982) clasificaron en diversos niveles el proceso de escritura de los niños los cuales son el nivel pre silábico, silábico, silábico alfabético y por último el alfabético, que darán paso al adecuado proceso de pre escritura en preescolar y escritura más adelante.

Plan de acción

Objetivo general.

- Capacitar a las docentes acerca de la importancia que tiene el garabateo y los niveles de desempeño de producción escrita en el aprendizaje de la escritura de los niños de preescolar

A continuación se describe en una tabla el plan de acción de la propuesta. Aquí podrá observarse los objetivos, actividades, recursos, responsables y tiempo requerido para su implementación.

OBJETIVOS	ACTIVIDAD	ACCIONES/ CONTENIDO	RECURSOS	RESPONSABLES	FECHA/ TIEMPO
Analizar la incidencia del garabateo en el proceso de escritura del niño.	Capacitación a los docentes del garabateo	<ul style="list-style-type: none"> • Saludo • Dinámica • Exploración de saberes (lectura) • Explicación (diapositivas) • Lluvia de ideas 	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de profesores • Docentes • Video beam • Computador 	Katherine Pava Karen Dávila	2 horas
Demostrar la importancia del nivel pre-silábico en el proceso de escritura del niño	Capacitación a los docentes del nivel pre-silábico	<ul style="list-style-type: none"> • Saludo • Dinámica • Exploración de saberes (lectura) • Explicación (video) • Debate 	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de profesores • Docentes • Video beam • Computador 	Katherine Pava Karen Dávila	2 horas
Determinar los aspectos fundamentales del nivel silábico en el proceso de escritura del niño.	Capacitación a los docentes del nivel silábico	<ul style="list-style-type: none"> • Saludo • Dinámica • Exploración de saberes (lectura) • Explicación (video) • Debate 	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de profesores • Docentes • Video beam • Computador 	Katherine Pava Karen Dávila	2 horas
Detallar las características que hacen parte del nivel silábico-alfabético en el proceso de escritura del niño	Capacitación a los docentes del nivel silábico-alfabético	<ul style="list-style-type: none"> • Saludo • Dinámica • Exploración de saberes (lectura) • Explicación (material didáctico) • Socialización 	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de profesores • Docentes • Material didáctico 	Katherine Pava Karen Dávila	2 horas
Explicar las concepciones principales del nivel alfabético en el proceso de escritura del niño	Capacitación a los docentes del nivel alfabético	<ul style="list-style-type: none"> • Saludo • Dinámica • Exploración de saberes (lectura) • Explicación (material didáctico) • Socialización 	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de profesores • Docentes • Material didáctico 	Katherine Pava Karen Dávila	2 horas

Objetivo: Analizar la incidencia del garabateo en el proceso de escritura del niño.

Planificación de la actividad: Para iniciar con la capacitación de este día se realizará el saludo de bienvenida a las docentes y el agradecimiento por el tiempo facilitado para realizar estas orientaciones que servirán para su quehacer pedagógico, seguido a esto se ejecutará una dinámica para motivar a las docentes en la actividad propuesta con el fin de que puedan sentirse cómodas y dispuestas por los aprendizajes que van a adquirir.

Posteriormente, se abrirá un espacio para la exploración de saberes sobre la temática a tratar (el garabateo) donde las docentes hablarán y expresarán sus conocimientos o nociones que tienen acerca de esto sirviendo como punto de partida para la explicación del tema. Una vez finalizado este espacio, se le hará entrega a las docentes de un material en el cual encontrarán detalladamente la información acerca del tema para que realicen la respectiva lectura y estén al tanto de los aspectos a tratar durante el taller.

Con base en lo anterior, se hará la respectiva explicación del tema mediante la implementación de diapositivas profundizando en las características relevantes de este proceso con el fin de que las docentes analicen minuciosamente la importancia del tema en el proceso de escritura de los niños. Para finalizar se realizará una lluvia de ideas en la cual se le harán unas preguntas a las docentes acerca del tema donde darán a conocer los aprendizajes adquiridos y sus opiniones respecto a este proceso

Objetivo: Demostrar la importancia del nivel pre-silábico en el proceso de escritura del niño.

Planificación de la actividad: En este día se dará inicio a la actividad con el saludo de bienvenida a las maestras y una dinámica que requerirá de mucha concentración para llevarla a

cabo con éxito. Todo esto se hace con el fin de armonizar el ambiente para que la actividad propuesta sea enriquecedora.

Seguido a esto, se abrirá un espacio para la exploración de saberes sobre la temática a tratar (el nivel presilábico) donde las docentes expresarán las nociones que tienen acerca de esto sirviendo como punto de partida para la explicación del tema. Una vez finalizado este espacio, se le hará entrega a las docentes de un material en el cual encontrarán detalladamente la información acerca del tema para que realicen la respectiva lectura y estén al tanto de los aspectos a tratar durante el taller.

Con base en lo anterior se realizará la explicación del tema mediante la proyección de un vídeo en el cual se esclarecerá los aspectos importantes del tema con el fin de demostrarle a las docentes la influencia de este nivel en el proceso de escritura de los niños. Para finalizar se abrirá un espacio de debate en el cual las docentes con base en lo expuesto deberán plantear algunas actividades que puedan desarrollar este nivel para favorecer el proceso de escritura en los niños.

Objetivo: Determinar los aspectos fundamentales del nivel silábico en el proceso de escritura del niño.

Planificación de la actividad: Este día se iniciará la actividad con el saludo de bienvenida a las maestras y una dinámica en la cual las docentes con base en un texto educativo reflexionará acerca de la enseñanza que deja. Todo esto se hace con el fin de armonizar el ambiente para que la actividad propuesta sea enriquecedora

Seguido a esto, se abrirá un espacio para la exploración de saberes sobre la temática a tratar (el nivel silábico) donde las docentes expresarán las nociones que tienen acerca de esto sirviendo como punto de partida para la explicación del tema. Una vez finalizado este espacio, se le hará

entrega a las docentes de un material en el cual encontrarán detalladamente la información acerca del tema para que realicen la respectiva lectura y estén al tanto de los aspectos a tratar durante el taller.

Con base en lo anterior se realizará la explicación del tema mediante la proyección de un vídeo en el cual se determinará los aspectos fundamentales de este nivel en el proceso de escritura de los niños. Para finalizar se abrirá un espacio de debate en cual las docentes con base en lo expuesto deberán plantear algunas actividades que puedan desarrollar este nivel para favorecer el proceso de escritura en los niños.

Objetivo: Detallar las características que hacen parte del nivel silábico-alfabético en el proceso de escritura del niño

Planificación de la actividad: Para la capacitación de este día se iniciará la jornada con el saludo de bienvenida a las docentes y una actividad que requerirá concentración y trabajo en equipo para resolverla adecuadamente con el propósito de crear un ambiente armónico entre las maestras.

Para continuar, se abrirá un espacio para la exploración de saberes sobre la temática a tratar (el nivel silábico-alfabético) donde las docentes expresarán las nociones que tienen acerca de esto sirviendo como punto de partida para la explicación del tema. Una vez finalizado este espacio, se le hará entrega a las docentes de un material en el cual encontrarán detalladamente la información acerca del tema para que realicen la respectiva lectura y estén al tanto de los aspectos a tratar durante el taller.

Después de lo anterior, se dará paso a la explicación de la temática mediante un material elaborado que servirá como apoyo para detallar las características que hacen parte de este nivel

en el proceso de escritura de los niños. Para concluir se hará la demostración de algunas actividades o materiales didácticos que se pueden implementar en el aula de clase para ayudar a fortalecer este proceso en el niño y así obtenga aprendizajes significativos en su escritura.

Objetivo: Explicar las concepciones principales del nivel alfabético en el proceso de escritura del niño

Planificación de la actividad: Para llevar a cabo la capacitación de este día se iniciará la jornada con el saludo de bienvenida a las docentes y una actividad en la cual las docentes podrán a prueba sus habilidades y agilidad para completar la frase en el menor tiempo posible para después socializarla y explicarla. Todo esto se hace con el fin de animar a las docentes para la exposición de la temática.

Para continuar, se abrirá un espacio para la exploración de saberes sobre la temática a tratar (el nivel alfabético) donde las docentes expresarán las nociones que tienen acerca de esto sirviendo como punto de partida para la explicación del tema. Una vez finalizado este espacio, se le hará entrega a las docentes de un material en el cual encontrarán detalladamente la información acerca del tema para que realicen la respectiva lectura y estén al tanto de los aspectos a tratar durante el taller.

Con respecto a lo expuesto, se dará paso a la explicación de la temática mediante un material elaborado que servirá como apoyo para explicar las concepciones principales que hacen parte de este nivel en el proceso de escritura de los niños. Para concluir se hará la demostración de algunas actividades o materiales didácticos que se pueden implementar en el aula de clase para ayudar a fortalecer este proceso en el niño y así obtenga aprendizajes significativos en su escritura.

Factibilidad legal

En cuanto a los aspectos legales, la presente propuesta se basó en lo establecido en la Constitución política de Colombia en su artículo 67 en donde se expresa que la educación es un derecho de los seres humanos donde se desea alcanzar el ingreso al mundo del conocimiento en varios aspectos. La educación no sólo formará a los sujetos en conocimientos teóricos o científicos, también los educará en el respeto hacia los derechos humanos, la paz y la ciudadanía; y en el que hacer del trabajo y recreación para contribuir con el progreso del mundo cultural, científico, tecnológico y ambiental. De ahí se tiene en cuenta que los agentes responsables de todo el proceso educativo que es obligatorio desde los 5 a los 15 años de edad comprendiendo mínimo 1 de pre escolar y 9 de básica son el estado, sociedad y familia.

En todas las instituciones que hagan parte del Estado, la educación será completamente gratuita, sin el cobro de aspectos económicos a quienes deseen ingresar a este servicio. Dentro de los agentes encargados de garantizar la educación, al Estado se le asigna la labor de regular, inspeccionar, garantizar y vigilar si este servicio se está prestando con calidad, promoviendo las condiciones necesarias para que estos accedan y permanezcan dentro del sistema educativo para cumplir sus propósitos en lo moral, intelectual y físico de los estudiantes.

Es importante resaltar que la nación y entidades territoriales intervendrán en la dirección, financiación y administración de la totalidad de los servicios educativos del Estado cumpliendo las pautas establecidas en la Constitución y la Ley.

De igual modo, en la ley 115 de 1994 en el artículo 1 se establecen los objetivos de la educación en donde se menciona que es una formación permanente, personal, cultural y social que busca la integralidad del ser humano en su dignidad, deberes y derechos. Esta ley indica la normatividad global para que el servicio público de la educación se cumpla y regule con

intención social respondiendo a las necesidades e intereses de los seres humanos. En concordancia con el artículo 67 que se mencionó, se explica la organización y el servicio de la educación formal en los diferentes niveles; preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal orientada a los niños y jóvenes, adultos, campesinos, grupos étnicos, personas con limitaciones, capacidades excepcionales y aquellas que necesiten rehabilitación social. En la segunda sección de esta ley, en el artículo 15 se define que el nivel preescolar apunta hacia el desarrollo integral de los niños teniendo en cuenta las características biológicas, cognoscitivas, sicomotrices, socio-afectivos y espirituales mediante diversas prácticas de socialización pedagógica y de recreación.

En cuanto al decreto 2247 de septiembre 11 de 1997 se establece en el artículo 1 que la educación o nivel preescolar forma parte del servicio público de educación formal reglamentada por la Ley 115 de 1994 y su respectiva normatividad (ley general de educación) específicamente por el Decreto 1860 de 1994 como todo lo relacionado con el presente decreto. En el artículo 2 se menciona que el servicio público del nivel preescolar se brindará a los niños y niñas de tres a cinco años de edad abarcando 3 grados constituidos de la siguiente manera: el primer nivel denominado pre jardín estará enfocado a los niños de 3 años de edad, el segundo nivel llamado Jardín se dirige a los niños de 4 años de edad y por último el nivel de transición orientado a los niños de 5 años de edad el cual corresponde al grado obligatorio estipulado por la constitución. Cabe resaltar que las instituciones tanto públicas como privadas que denominen estos niveles de diferente manera al momento de expedir este decreto deben obligatoriamente adaptarse a lo establecido en este documento.

Factibilidad técnica

En la presente propuesta se utilizaron materiales tecnológicos como computadores, video beam, videos y material didáctico; en cuanto a los recursos tecnológicos la institución posee tales recursos y autorizó la realización de la propuesta.

Factibilidad financiera

A continuación se describen los costos asociados a la propuesta en el siguiente cuadro:

RECURSO	ACTIVIDAD	COSTO	OBSERVACIÓN
Video beam	Taller de capacitación	Aporte institucional	2 horas
Computador	Taller de capacitación	Aporte institucional	2 horas
USB	Taller de capacitación	Aporte propio	2 horas
Impresiones	Taller de capacitación	\$20.500	2 horas
Cartón paja	Taller de capacitación	\$7.500	2 horas
Colbón	Taller de capacitación	\$3.000	2 horas
Tijeras	Taller de capacitación	Aporte propio	2 horas
Transporte	Taller de capacitación	\$98.400	2 horas
Refrigerio	Taller de capacitación	\$5.000	2 horas
Marcadores	Taller de capacitación	Aporte propio	2 horas
Cinta	Taller de capacitación	5000	2 horas
Cartulina	Taller de capacitación	3200	2 horas
Bombas	Taller de capacitación	2000	2 horas

Procedimientos e instrumentos de evaluación

ITEM	ESCALA				
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Es indispensable realizar en el aula de clase actividades de aprestamiento donde se le oriente a los niños las nociones de espacio, lateralidad y direcciones.					
2. Es importante que al iniciar el ciclo escolar se le permita al niño explorar su creatividad mediante la realización de trazos libres.					
3. Se debe dar la importancia del nivel pre-silábico en el proceso de escritura del niño.					
4. Es necesario implementar diferentes materiales para que el niño pueda reconocer las diferentes grafías y fonemas de las letras.					
5. Es conveniente determinar los aspectos fundamentales del nivel silábico en el proceso de escritura del niño.					
6. Es fundamental implementar en el aula de clase actividades significativas para que el niño le asigne a cada letra un valor sonoro silábico.					
7. Es necesario detallar las características que hacen parte del nivel silábico-alfabético para fortalecer el proceso hacia la escritura completa del niño en su quehacer pedagógico.					
8. Es esencial orientar actividades de relaciones sonoro-gráficas y sonoro-convencionales mediante textos para que el niño fortalezca su escritura.					
9. Es fundamental como maestra conocer las concepciones principales					

del nivel alfabético en el proceso de escritura del niño.					
10. Es conveniente permitirle al niño fortalecer la escritura correcta (ortografía) y caligrafía a través de actividades en donde pueda escribir basado en diversas situaciones.					
11. Fue significativo la realización de los talleres para el fortalecimiento de su práctica pedagógica.					

Cada una de las categorías de la escala se expresan numéricamente de la siguiente manera:

Categorías	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Valor	1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos	5 puntos

Cronograma general de evaluación

En el siguiente cuadro de Gantt se explica el tiempo de implementación de la propuesta:

ACTIVIDAD	RESPONSABLE	TIEMPO				
		SEMANA 1	SEMANA 2	SEMANA 3	SEMANA 4	SEMANA 5
Taller: Garabateo (diapositivas)	<ul style="list-style-type: none"> • Katherine Pava • Karen Dávila 	X				
Taller: Nivel presilábico (vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> • Katherine Pava • Karen Dávila 		X			
Taller: Nivel silábico (vídeo)	<ul style="list-style-type: none"> • Katherine Pava • Karen Dávila 			X		
Taller: Nivel silábico-alfabético (material didáctico)	<ul style="list-style-type: none"> • Katherine Pava • Karen Dávila 				X	
Taller: Nivel alfabético (material didáctico)	<ul style="list-style-type: none"> • Katherine Pava • Karen Dávila 					X

Las actividades expuestas anteriormente se planearon con el fin de solucionar la dificultad que presentan los estudiantes del grado transición en cuanto a su proceso de escritura. Cada una de las actividades se trabajaron con las maestras titulares de este grado, capacitándolas mediante talleres donde se les dio a conocer todos los aspectos necesarios que deben tener en cuenta en su quehacer pedagógico para el aprendizaje del proceso de escritura de sus educandos basados en referentes teóricos como Lowenfeld y Brittain (1980) quienes exponen claramente los niveles fundamentales que se deben tener en cuenta para que los niños no presenten dificultades en su escritura durante este grado y todo su ciclo escolar. Así mismo, se realizó una exposición de algunos materiales didácticos, actividades o juegos que las maestras pueden implementar en el aula de clase para desarrollar los niveles de escritura en sus estudiantes y su aprendizaje sea significativo y más fácil.

Capítulo IV

Valoración o evaluación de la experiencia

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la aplicación de la propuesta **CONOCIENDO APRENDO, APRENDIENDO ENSEÑO** que se planificó con el fin de solucionar la problemática que presentan los estudiantes del grado transición del Colegio Bicentenario en cuanto a su proceso de escritura. Esta propuesta se evaluó mediante un cuestionario que arrojó los siguientes datos:

s \ Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5
2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
3	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5
4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5

Ítem 1:

En el enunciado número 1 se evaluó si es indispensable realizar en el aula de clase actividades de aprestamiento donde se le oriente a los niños las nociones de espacio, lateralidad y direcciones a lo que todas las maestras, es decir el 100% respondieron en conjunto que estaban totalmente de acuerdo con este enunciado y su aplicación dentro del aula de clase para el adecuado desarrollo de la escritura en sus estudiantes.

Etiqueta de valor	Valor	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	5	4	100%

Ítem 2:

En el enunciado número 2 se evaluó si es importante que al iniciar el ciclo escolar se le permita al niño explorar su creatividad mediante la realización de trazos libres. La respuesta de todas las maestras, es decir el 100% fue que estaban totalmente de acuerdo en que se le posibilite al niño este espacio libre para que realicen sus trazos y poco a poco empiecen a tener contacto de esta manera con su proceso de escritura.

Etiqueta de valor	Valor	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	5	4	100%

Ítem 3:

En el enunciado número 3 se evaluó si se debe dar la importancia del nivel pre-silábico en el proceso de escritura del niño. En esta pregunta todas las maestras, es decir el 100% respondieron que estaban totalmente de acuerdo en que se le de importancia a este nivel en el proceso escritural del niño puesto que a partir de allí se empieza a desarrollar una adecuada escritura.

Etiqueta de valor	Valor	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	5	4	100%

Ítem 4:

En el enunciado número 4 se evaluó si es necesario implementar diferentes materiales para que el niño pueda reconocer las diferentes grafías y fonemas de las letras a lo que todas las maestras, es decir el 100% respondieron en concordancia que estaban totalmente de acuerdo con este criterio puesto que teniendo en cuenta estas dos características los niños pueden acceder de forma más fácil a su proceso de escritura y que este le sea significativo.

Etiqueta de valor	Valor	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	5	4	100%

Ítem 5:

En el enunciado número 5 se evaluó si es conveniente determinar los aspectos fundamentales del nivel silábico en el proceso de preescritura del niño a lo que 3 de las maestras, es decir el 75% de ellas respondieron que estaban totalmente de acuerdo en tener claro las caracterización de este nivel puesto que como se observó durante la aplicación de la propuesta el nivel silábico es el momento donde el niño empieza a descubrir los sonidos de cada letra logrando de esta manera que poco a poco pueda escribir y 1 maestra, es decir el 25% respondió que estaba de acuerdo con este criterio.

Etiqueta de valor	Valor	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	5	3	75%
De acuerdo	4	1	25%

Ítem 6:

En el enunciado número 6 se evaluó si es fundamental implementar en el aula de clase actividades significativas para que el niño le asigne a cada letra un valor sonoro silábico. Aquí todas las maestras, es decir el 100% respondieron que estaban totalmente de acuerdo con este criterio ya que mediante la aplicación de diversas actividades los niños pueden adquirir de forma más fácil el aprendizaje de las letras y por ende escriba adecuadamente.

Etiqueta de valor	Valor	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	5	4	100%

Ítem 7:

En el enunciado número 7 se evaluó si es necesario detallar las características que hacen parte del nivel silábico-alfabético para fortalecer el proceso hacia la escritura completa del niño en su quehacer pedagógico. En este criterio 2 de las maestras, es decir el 50% respondieron que si es necesario conocer la caracterización de este nivel puesto que aquí el niño ya tiene un avance representativo en su proceso de escritura y trabaja tanto la parte alfabética como la parte silábica para empezar sus escritos y las otras 2 maestras, es decir el otro 50% respondieron que estaban de acuerdo con esta apreciación.

Etiqueta de valor	Valor	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	5	2	50%
De acuerdo	4	2	50%

Ítem 8:

En el enunciado número 8 se evaluó si es esencial orientar actividades de relaciones sonoro-gráficas y sonoro-convencionales mediante textos para que el niño fortalezca su escritura a lo que 2 de las maestras, es decir el 50% respondieron que estaban totalmente de acuerdo con este criterio puesto que si bien es necesario que el niño aprenda el sonido adecuado de cada letra y el sonido de las sílabas para conformar las palabras también es importante que aprendan como se escriben adecuadamente para que no cambien el significado de sus palabras cuando escriban algo y las otras 2 maestras, es decir el 50% respondieron que estaban de acuerdo con esta valoración.

Etiqueta de valor	Valor	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	5	2	50%
De acuerdo	4	2	50%

Ítem 9:

En el enunciado número 9 se evaluó si es fundamental como maestra conocer las concepciones principales del nivel alfabético en el proceso de escritura del niño. En este criterio todas las maestras, es decir el 100% respondieron que estaban totalmente de acuerdo con esta valoración puesto que este nivel es el resultado de todos los anteriores niveles y el niño ya escribe un poco más aunque presente algunas dificultades que poco a poco irá mejorando. Por este motivo es importante que conozcan todo lo que hace parte del nivel para que desde su quehacer pedagógico puedan contribuir de forma significativa en el proceso de escritura de los niños.

Etiqueta de valor	Valor	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	5	4	100%

Ítem 10:

En el enunciado número 10 se evaluó si es conveniente permitirle al niño fortalecer la escritura correcta (ortografía) y caligrafía a través de actividades en donde pueda escribir basado en diversas situaciones a lo que todas las maestras, es decir el 100% respondieron que estaban totalmente de acuerdo ya que de esta manera el niño con base en sus escritos puede identificar los errores que tenga mejorándolos y corrigiéndolos para que al final su escritura sea adecuada.

Etiqueta de valor	Valor	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	5	4	100%

Ítem 11:

En el enunciado número 11 se evaluó si fue significativa la realización de los talleres para el fortalecimiento de su práctica pedagógica a lo que todas las maestras, es decir el 100% respondieron que estaban totalmente de acuerdo puesto que todo lo desarrollado durante la propuesta les ayudó para conocer algunos conceptos que no tenían en cuenta dentro de su quehacer pedagógico y a aplicarlos en su aula de clase.

Etiqueta de valor	Valor	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	5	4	100%

De acuerdo a lo expuesto en los resultados se concluye que para las maestras fue significativa la aplicación de esta propuesta ya que conocieron aspectos importantes del proceso de escritura de los niños, lo que les permitió adquirir nuevos conocimientos o complementar los que ya tenían para aplicarlos en su quehacer pedagógico, además se orientaron saberes que se deben tener en cuenta en todo momento para que durante el aprendizaje de los infantes en su ciclo escolar no presenten dificultades. Asimismo se conocieron las diversas estrategias que se pueden aplicar en el aula de clase para desarrollar y fortalecer cada uno de los niveles de escritura. Por otra parte en cuanto a la institución, facilitaron la aplicación del proyecto, proporcionaron las herramientas tecnológicas pertinentes (computador y video beam), y las maestras permanecieron en completa disposición al momento de orientar las capacitaciones estando atentas a cada uno de los temas expuestos y participando activamente en cada uno de ellos.

Referencias bibliográficas

- Atran, S. y Sperber, D. (en prensa). (1987). «Learning without teaching: its place in culture», en Tolchinsky-Landsmann (Ed.), Culture, Schooling and Psychological Development. Norwood, N.J., Ablex
- Blanche, Cl. (1982). «La escritura del lenguaje dominguero», en Ferreiro y Gómez Palacio (Eds.), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI.
- Blanche, Cl. (1984). «La denomination dans le français parlé: une interpretation pour les 'Répétitions' et les 'hésitations'». Recherches sur le français parlé (6), pp. 109-130.
- Brown, G. (1982). «The spoken language», en R. Carter (Ed.), Linguistics and the teacher. London, Roudedge and Kegan Paul.
- Brown, G. y Yule, G. (1983). Discourse analysis. Cambridge, Cambridge University Press.
- Brown, A.; Campione, J.; Reeve, R.; Ferrara, R. y Palincsar, A. (en prensa). (1987). «Interactive learning and individual understanding: The case of reading and mathematics», en Tolchinsky-Landsmann (Ed.), Culture, schooling and psychological development. Norwood, N.J. Ablex Publishing Corporation.
- Calvino, I. (1980-1984). «La ciudad escrita: epígrafes y grafiti», en Colección arena. Madrid, Alianza Editorial.
- Chomsky, C. (1971-1979). «Approaching reading through invented spelling», en Renick (Ed.), Theory and practice in reading. Cambridge, Cambridge University Press.
- Chomsky, C. (1979). «Approaching reading through invented spelling», en Renick (Ed.), Theory and practice in reading. Cambridge, Cambridge University Press
- Coll, C. (1987). Psicología y curriculum. Barcelona, Laja-Cuadernos de Pedagogía.
- Cook-Gumperz, J. (1986-1988). La construcción social de la alfabetización. Madrid, Paidós-MEC.

- Driven, R. M. (1982). «Children learning science». *Educational Analysis*, 4 (2), pp. 69-79.
- Ervin, S. y Mitchell, C. (Eds.). (1977). *Child Discourse*. N.Y., Academic Press.
- Fauconnier, G. (1984). *Espaces mentaux*. Paris, Les éditions de Minuit.
- Ferreiro, E. y Gómez, P. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura*. México, SEP-OEA.
- Ferreiro (1986) cit. Teberosky, A. (1989). *Revista de educación*. Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial, núm. 28(8), 161-183. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulosre288/re28808.pdf?documentId=0901e72b813ca29b>
- Ferreiro, E. (1987). «L'écriture avant la lettre», en Sinclair (Ed.), *La notation graphique chez l'enfant: langage, nombre, rythme et mélodies*. Paris, PUF.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI.
- Grésillon, A. y Lebrave, J.-L. (1983). «Manuscrits-écriture, production linguistique». *Langages*, 69, pp. 5-23.
- Illich, I. (1987) cit Teberosky, A. (1989). *Revista de educación*. Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial, núm. 28(8), 161-183. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulosre288/re28808.pdf?documentId=0901e72b813ca29b>
- Levin, I. y Gardoch, R. (en prensa). «Formal and informal knowledge in school and out: development and constancy in the concept of seep», en Tirosh (Ed.), *Implicit and explicit knowledge: an educational perspective*. Norwood, Ablex.

- Lowenfeld, V. (1961). Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz
- Lowenfeld, V. y Brittain, W. (1980). Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.
- Rojas, M. & Torres, P. (2018). Estrategias de aprestamiento para el desarrollo de la preescritura en el nivel de transición. (Trabajo de grado para optar por el título de licenciadas en pedagogía infantil). Universidad de Pamplona, Bogotá, Colombia.
- Teberosky, A. (1982) «Construcción de escrituras a través de la interacción grupal», en Ferreiro y Gómez Palacio (Eds.), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, México, Siglo XXI.
- Teberosky, A. (1988). La construcción de la escritura en el niño.- desarrollo espontáneo y aprendizaje escolar. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- Teberosky, A. (1989). Revista de educación. *Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial*, núm. 28(8), 161-183.
Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulosre288/re28808.pdf?documentId=0901e72b813ca29b>
- Tirosh, D. y Graeber (en prensa). «Implicit and explicit knowledge: the case of multiplication and division», en Tirosh (Ed.), *Implicit and explicit knowledge: an educational perspective*. Norwood, Ablex.
- Tolchinsky-Landsmann, L. (1987) cit. Teberosky, A. (1989). Revista de educación. *Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial*, núm. 28(8), 161-183. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulosre288/re28808.pdf?documentId=0901e72b813ca29b>

- Tolchinsky-Landsmann, L. (en prensa). «The conceptualization of writing in the confluence of interactive models of development», en Tolchinsky-Landsmann (Ed.), Culture, schooling and psychological development. Norwood, Ablex
- Wagner (1968) cit. Teberosky, A. (1989). Revista de educación. Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial, núm. 28(8), 161-183. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulosre288/re28808.pdf?documentId=0901e72b813ca29b>
- Wagner (1986) cit. Blanche-Benveniste, Cl. y Jeanjean, C. Le français parlé París, Didier Erudition.
- Wanner, E. y Gleitman, L. (Eds.). (1982). Language acquisition: the state of the art. Cambridge, Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (en prensa). (1987). «Sociocultural setting and the zone of proximal development: the problem of text based realities», en Tolchinsky-Landsmann (Ed.), Culture schooling and psychological development. Norwood, NJ., Ablex.