

CAPÍTULO

1

**Conozcamos *El mundo de Willy*:
Una propuesta para favorecer el desarrollo de los procesos de lectura y
escritura de los niños y las niñas del nivel preescolar a través de estrategias
didácticas basadas en el uso de los cuentos infantiles***

*Lilia Briceño y Magaly Niño. Colegio Distrital Alfonso Reyes Echandía
Rita Flórez Romero y Gloria Isabel Bermúdez Jaimes.
Departamento de Comunicación Humana, Facultad de Medicina,
Universidad Nacional de Colombia*

Resumen

El propósito de esta investigación fue caracterizar el desarrollo de los procesos de lectura y escritura al utilizar estrategias didácticas basadas en el uso de los cuentos infantiles. Participaron 48 estudiantes, 23 niños y 25 niñas del nivel preescolar de una institución educativa pública de Bogotá D. C., con edades entre los 5 y los 7 años. El punto de partida fue la caracterización de las construcciones iniciales de los niños y niñas alrededor de la lectura y la escritura. En una etapa posterior se implementaron estrategias didácticas fundamentadas en el alfabetismo emergente que posibilitaron el conocimiento de las letras, la comparación de palabras, la identificación del código fonético convencional y el acercamiento a los cuentos infantiles de Willy a través de la lectura compartida. Los resultados mostraron que los niños en ambientes alfabetizados, enriquecidos a través de los cuentos infantiles, avanzan en el conocimiento de las letras, producen textos con

* Proyecto desarrollado con apoyo del Convenio Interadministrativo IDEP – Universidad Nacional de Colombia para asesorar la ejecución de nueve experiencias pedagógicas innovadoras en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura 2008 – 2009.

sus propios sistemas de escritura y desarrollan sus habilidades comunicativas para participar en la lectura compartida de diferentes textos. De esta forma, la lectura y la escritura cobraron sentido y un uso comunicativo real en el preescolar.

Introducción

En las prácticas educativas cotidianas, relacionadas con la lectura y la escritura en los primeros años escolares, es frecuente encontrar actividades en las cuales se enseña el nombre y el sonido de las letras para formar las sílabas y después combinarlas formando palabras y frases. Generalmente, se reduce a un ejercicio mecánico y repetitivo en el que se desconoce el sentido comunicativo y social que tienen estos dos procesos (Goodman, 1995), en el cual se promueven solamente habilidades mecánicas y no se genera interés en los estudiantes porque no pueden relacionar esta información con los usos del lenguaje escrito en su medio cultural. Según Betancourt (1997) la lengua escrita se ha visto reducida y mutilada a un simple ejercicio de decodificación y codificación de sonidos en letras y de letras en sonidos.

Desde esta problemática planteada sobre la realidad de los procesos de lectura y escritura en el nivel preescolar, se hace necesario suscitar una reflexión con las maestras que permita analizar y buscar nuevos caminos para favorecer el desarrollo de los procesos de lectura y escritura de los niños y las niñas del nivel preescolar del colegio distrital Alfonso Reyes Echandía a través de estrategias didácticas basadas en el uso del cuento infantil.

Los antecedentes de esta investigación incluyeron algunas experiencias a nivel nacional, relacionadas con la promoción de la lectura, como *Palabrario* (Hurtado, 2002), *Leer en Familia* de Fundalectura (Flórez, Torrado y Arias, 2006) y *Los cuentos infantiles como estrategia para desarrollar el interés lector en los niños de preescolar* (Jaimes y Baquero, 2007). Estas experiencias dan cuenta de la importancia del acercamiento de los niños a la lectura en los primeros años, como actividad de disfrute que permite compartir, conversar y fortalecer los vínculos afectivos entre adulto, libro y niños, logrando que la lectura haga parte de la cotidianidad de los niños y niñas.

Con respecto a cómo los niños aprenden a escribir y a leer, se encontraron propuestas metodológicas e investigaciones nacionales e internacionales. En éstas se prioriza la formación de niños en la escritura y la lectura a través del uso social de estos procesos en el aula. Esto tiene en cuenta las diferencias individuales de aprendizaje de los estudiantes y favorece el desarrollo de la lengua escrita convencional como logro determinante para la construcción de saberes (Alba, 2000; Angarita y otros, 2000; Flores y otros, 2006; García, 1995; Negret, 2000).

En estas investigaciones se presentan diferentes alternativas y sugerencias para que los niños y las niñas puedan desarrollar los procesos de lectura y escritura en sus primeros años de vida. Estas propuestas se convierten en alternativas: en ellas se hace énfasis en la necesidad de propiciar un acercamiento a la lectura como actividad de disfrute, y a la escritura como una acción de uso social real llena de sentido y significado. Este trabajo se propone caracterizar la evolución de un programa para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en el preescolar por medio de una propuesta que hace uso de la serie de *Cuentos infantiles de Willy*, creados por Anthony Browne¹. También se emplean de manera complementaria textos sencillos e imágenes elaboradas, construyendo una narración que da acceso a la lectura a los niños, con el fin de realizar un andamiaje para narraciones más complejas (Colomer, 1996).

Fundamentación conceptual

Las líneas conceptuales que sustentaron esta investigación se presentan en la Figura A:

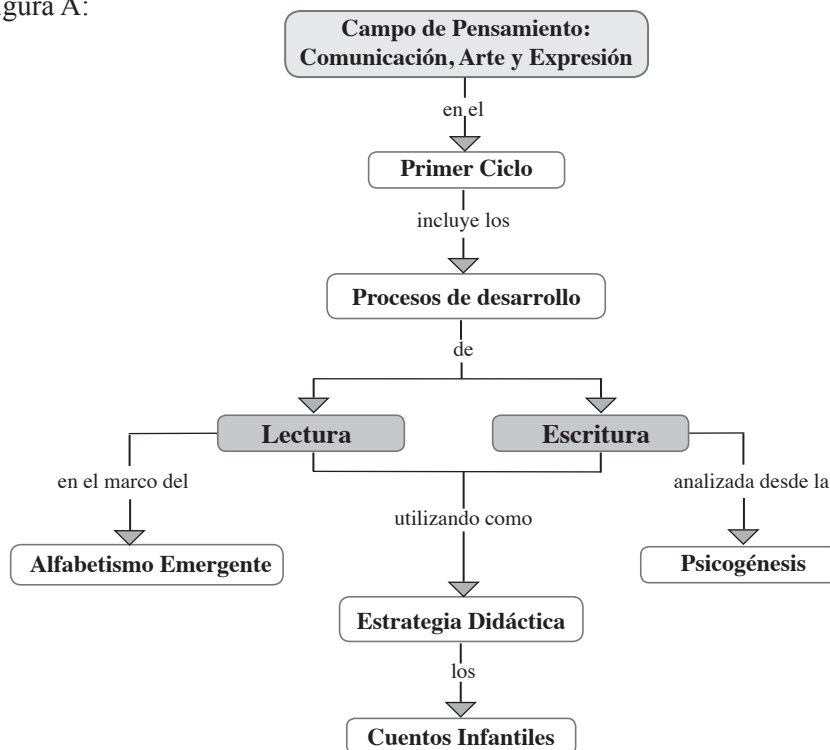


Figura A. Líneas conceptuales

1 En la actualidad, Anthony Browne es considerado uno de los principales creadores de libros-álbum en el mundo y ha sido traducido a más de quince idiomas. Utilizamos en este proyecto su personaje Willy, que como los niños y las niñas tiene un nombre, amigos, problemas, diferentes situaciones que resolver y una historia de vida particular, para dinamizar los procesos de lectura-escritura, y de esta forma, llevar a los niños a sobreponerse a obstáculos que no les permiten un acceso equitativo al mundo de la lectura.

Acá se asumen los planteamientos de la propuesta *Campo de pensamiento: de comunicación, arte y expresión, para el primer ciclo* (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, D. C., 2007). En ella se plantea que los lenguajes oral y el escrito son parte de la tendencia en la cual los niños y las niñas interactúan con su medio, se apropian de los signos y códigos a los cuales se les ha otorgado social y culturalmente un significado (Vygotski, 1980; Cassany, 1999) y construyen sus propias hipótesis e ideas relacionadas con los usos del lenguaje escrito. En ese camino, en ocasiones expresan sus ideas, emociones y sentimientos utilizando formas y grafías que pueden resultar incomprensibles desde el punto de vista del adulto (Tolchinsky y Solé, 2009).

Lo anterior nos remite a la idea de que hay condiciones, conocimientos y actividades que llevan a que los niños se acerquen al aprendizaje alfabético y en el futuro dominen la lectura y la escritura convencionales (Tolchinsky y Solé, 2009; Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2009). Para lograrlo deben conocer las características del sistema de escritura (Ferreiro y Teberosky, 2003) y participar en prácticas evolutivamente apropiadas que promuevan el conocimiento de los niños sobre el lenguaje escrito antes de la instrucción formal de la lectura y la escritura en el primer grado de la escuela primaria (Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007). En los siguientes párrafos se describen estos aspectos.

Para entender la forma como los niños construyen el sistema de escritura (su comprensión del funcionamiento del código alfabético como representación escrita del lenguaje), se retomaron las investigaciones de Ferreiro E. y Teberosky A. (2003) en las que se describen los caminos que los niños y las niñas van construyendo para descubrir las claves del sistema alfabético de escritura y construyendo la lógica que las articula. En este proceso se establecen cuatro niveles de conceptualización.

1. Nivel presilábico. En este nivel, el niño busca escribir marcando grafías sin correspondencia directa con el lenguaje.

En este nivel, los niños hacen grafismos que no corresponden a las letras convencionales del alfabeto. Con el tiempo, comienzan a descubrir que las grafías deben tener correspondencia con unidades lingüísticas como las que han visto en los textos impresos en el mundo adulto. Eso hace que los niños comiencen a introducir letras, acompañadas en ocasiones de números y otros signos de uso social, sin control alguno de su tipo o cantidad.

En un momento posterior, los niños y las niñas toman en cuenta que las palabras escritas deben tener una extensión mínima y caracteres variados. Empiezan entonces a controlar la cantidad de grafismos que utilizan al escribir o *control de cantidad*. Además, también establecen que debe haber varios tipos de caracteres en los textos escritos.

2. Nivel silábico. El niño establece que debe haber una correspondencia entre las grafías escritas y las unidades del lenguaje hablado.

En este nivel, los niños primero establecen la relación entre caracteres gráficos y los sonidos silábicos. Su producción se acerca a la escritura alfabética convencional conservando algunas omisiones. La predominancia de la sílaba como unidad de sonidos hace al niño atribuir este primer sistema de correspondencia.

3. Nivel silábico–alfabético. Los niños y las niñas empiezan a descubrir que también la sílaba se puede dividir en sonidos elementales. Empiezan entonces a representar sílabas con algunas grafías y sonidos elementales con otras.
4. Nivel alfabético. En este nivel, la correspondencia de caracteres con unidades subsilábicas permite a los niños redescubrir que hay un sistema de correspondencia entre las letras escritas y los sonidos de la lengua. Con esto, el niño descubre el poder generativo del código alfabético para poder crear unidades lingüísticas escritas a partir de un conjunto limitado de caracteres o letras.

Los niños avanzan progresivamente en los procesos de escritura pasando por los cuatro niveles que proponen Ferreiro y Teberosky (2003). En este proceso, los cuentos infantiles se utilizan como una herramienta didáctica que genera interés en los niños y posibilita el enriquecimiento del lenguaje.

De otra parte, los cuentos infantiles hacen parte del género narrativo. La comprensión del discurso narrativo surge mediante los acontecimientos que describen los niños y las niñas al compartir sus propias experiencias y pensamientos, con lo cual crean una perspectiva de sí mismos y consiguen una mejor comprensión del mundo que los rodea (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Flórez, Torrado y Arias (2006) reconocen que el contacto de los niños con los cuentos infantiles genera interés, fomenta la creatividad, contribuye al enriquecimiento del lenguaje, a la creación de valores y al desarrollo del razonamiento. Al motivar el acercamiento de los niños a los cuentos infantiles, se deben poner en juego sus capacidades de interpretación, de ordenación lógica del relato, de inferencias continuas y de realizar deducciones y juicios.

Recopilamos estos antecedentes conceptuales para articularlos mediante el concepto de *alfabetismo emergente*. Este se entiende como “el camino temprano o inicial que los niños y las niñas recorren para llegar a ser lectores y escritores competentes” (Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007, p. 18). Por este motivo, esta propuesta observa y evalúa los efectos de la implementación de estrategias evolutivamente apropiadas con estudiantes preescolares, como las descritas por

Flórez, Restrepo y Schwanenflugel (2007) tales como: lectura compartida de cuentos, conocimiento de las letras, ambiente de alfabetismo, relaciones emocionalmente positivas entre padres, maestros, niñas y niños orientadas hacia el alfabetismo, identificación temprana de problemas del lenguaje, ambiente del salón rico en experiencias de alfabetismo y compromiso de la familia. Estas prácticas facilitan el desarrollo del alfabetismo en los menores, en particular, el aprendizaje inicial de la lectura, y previenen las dificultades posteriores en este proceso (Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2009).

Método

Tipo de estudio y diseño de la investigación

Esta es una investigación transformadora dirigida al registro de la modificación de las prácticas de enseñanza de la lectura en dos docentes en preescolar. Su metodología se enmarcó en la investigación-acción educativa, en la cual el marco del alfabetismo emergente y de las prácticas evolutivamente apropiadas sirven como guía de diseño de actividades en el trabajo desarrollado. Por este motivo, no se busca realizar generalizaciones teóricas con este trabajo, sino el mejoramiento de la práctica educativa mencionada. Dicha metodología posibilitó la interpretación de lo ocurrido alrededor de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura con la implementación de estrategias didácticas basadas en la lectura, la observación y la exploración de los cuentos infantiles de Willy.

Retomando algunas características de las cuatro fases propuestas por Kemmis y McTaggart (1988) para la Investigación-Acción, el proyecto se desarrolló en cinco etapas que se especifican en la Figura B:

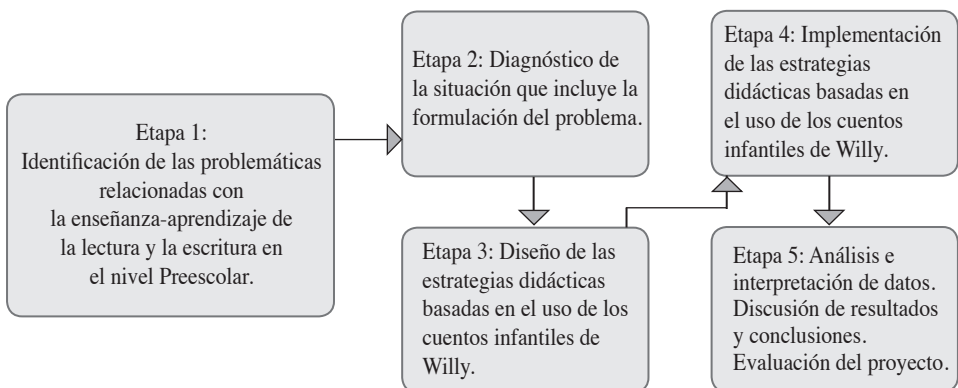


Figura B. Etapas de la Investigación-Acción

Participantes

Las estrategias didácticas objeto de la Investigación-Acción fueron implementadas por dos docentes con 48 estudiantes, 23 niños y 25 niñas, con edades comprendidas entre los 5 y 7 años, de dos grupos de nivel preescolar de la jornada mañana en un colegio público distrital ubicado en la localidad de Bosa, en la ciudad de Bogotá. Las docentes eran licenciadas en educación preescolar a cargo de estos dos grupos de niños y se encargaron del diseño e implementación de la propuesta.

Etapas

fases y componentes del estudio

Etapa 1: Identificación de las problemáticas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en el nivel preescolar

Las dos profesoras que participaron como investigadoras durante los cuatro últimos meses del año escolar 2008, observaron y analizaron sus prácticas cotidianas relacionadas con los procesos de lectura y escritura. Durante el último mes de esta observación, se llevó a cabo un encuentro con la participación de doce profesoras del primer ciclo del colegio Alfonso Reyes Echandía que permitió identificar algunas estrategias utilizadas en la enseñanza de estos dos procesos.

Etapa 2: Diagnóstico de la situación que incluye la formulación del problema

A partir de la observación de las prácticas pedagógicas utilizadas, se identificaron las problemáticas relacionadas con las estrategias empleadas en el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura. Se realizó un análisis de la forma en que se desarrollan estos procesos y se llevó a cabo una revisión bibliográfica que permitió descubrir otras rutas diferentes a los métodos que sólo enfatizan aspectos de la decodificación lectora. Como resultado del análisis, la reflexión y la revisión bibliográfica, se diseñó una propuesta cuya estrategia didáctica fue el uso de los cuentos infantiles de Willy.

Etapa 3: Diseño de las estrategias didácticas basadas en el uso de los cuentos infantiles de Willy

Se concretó a partir del diseño de las estrategias didácticas basadas en los cuentos infantiles que se fundamentaron en el alfabetismo emergente y en la psicogénesis en la adquisición de la escritura. Esta etapa y todo el proceso de investigación estuvo asesorado por los integrantes del grupo de investigación “Cognición y Lenguaje en la Infancia” del Departamento de Comunicación Humana de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia.

Etapa 4: Implementación de las estrategias didácticas basadas en el uso de los cuentos infantiles de Willy

En esta etapa se desarrollan tres fases, como se indica en la Figura C:

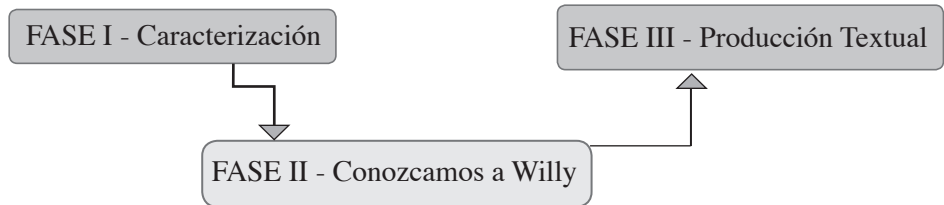


Figura C. Fases de implementación de la Etapa 4.

Durante la recolección de la información en las diferentes fases se diseñaron formatos de registros y seguimiento individual de lectura y escritura de cada uno de los estudiantes. Así mismo, se recopiló información a través de la observación participante de las docentes en la implementación de hojas de trabajo relacionadas con vivencias cotidianas de los niños, con los cuentos infantiles de Willy y sesiones de lectura en voz alta, compartida e individual.

El formato para el seguimiento del proceso de construcción de la lengua escrita se diseñó tomando los niveles escriturales de la psicogénesis planteado por Ferreira y Teberosky (2003), que permitieron categorizar las producciones textuales de los niños y observar el camino que siguen hacia la comprensión del código alfabético convencional. En relación con la lectura, los criterios de observación retomaron algunos elementos de la herramienta de evaluación para el primer ciclo implementado por la Secretaría de Educación².

FASE I - Caracterización. A través de actividades de expresión gráfica y escrita sobre situaciones cotidianas se identificaron los conocimientos de los niños y las niñas alrededor de la lectura y la escritura; así mismo, se observaron y reconocieron sus costumbres, creencias, valores e historias personales. Estos insumos permitieron realizar una caracterización general en escritura y lectura tomando los niveles y subniveles de la psicogénesis de estos procesos, como una tarea para reconocer los saberes que los niños habían construido en interacción con su medio social antes de llegar al colegio.

2 Secretaría de Educación Distrital. "Proyecto: Conociendo a los niños y las niñas leemos, escribimos y planeamos el desarrollo. Primer ciclo de educación formal en Bogotá, desde Preescolar hasta 2° grado de Primaria". Bogotá: SED, septiembre de 2007.

FASE II - Conozcamos a Willy. En esta fase se implementó el modelo de actividades introductorias y de lecturas compartidas planteadas en *El alfabetismo emergente* (Flórez, R. y Restrepo, M., 2007), que permitieron a los niños y niñas conocer los cuentos de Anthony Browne con su personaje Willy. Los cuentos seleccionados para esta fase fueron: *Willy el campeón*, *Willy el tímido*, *Willy y Hugo*, *Willy el mago*, *Willy el soñador*, *Las pinturas de Willy*, *Cosas que me gustan* y *Me gustan los libros*.

1. Actividades introductorias.

Estas actividades tuvieron el propósito de ayudar a los niños a dominar las habilidades para participar en una lectura compartida, especialmente con aquellos que no habían tenido este tipo de experiencias con la lectura.

- Lectura espontánea y exploración con libre elección del material de lectura (Sala infantil de lectura).
- Observación y lectura de imágenes. Con el fin de propiciar que los niños del grupo participaran para construir la historia.
- Se contó una historia para que los niños la narraran con sus propias palabras.

2. Modelo de actividades de lectura compartida

- Selección libre del cuento por parte de los niños. Se dejaron a disposición de los niños los cuentos de Anthony Brown con el personaje Willy, para que según su interés o la elección de alguno en particular, se desarrollaran las actividades de lectura.
- Exploración previa del cuento. Se indagó por las ilustraciones de la portada, los conocimientos previos y las predicciones sobre el tema que desarrollaba cada cuento.
- Lectura en voz alta. La docente hacía una lectura en voz alta, en la que se interrogaba a los niños sobre el contenido del cuento y se escuchaban intervenciones, preguntas y comentarios de los niños.
- Cierre. Se realizó una sesión de comentarios en los cuales se conversaba con los niños sobre el contenido del cuento, se planteaban preguntas sobre las suposiciones iniciales, respondiendo a inquietudes surgidas antes de la lectura.

FASE III - Producción textual. En el desarrollo de esta fase, la producción de texto se entendió como todas aquellas construcciones orales, gráficas y escritas que los niños hicieron alrededor de Willy, teniendo como punto de partida su propio proceso de escritura, lectura y el desarrollo de la expresión oral.

Se posibilitó la creación de historias en las que los niños exponían sus puntos de vista, asumían roles en representaciones teatrales y participaban activamente con sus preguntas e intereses en las actividades desarrolladas en el aula relacionadas con el mundo de Willy. En esta fase se desarrollaron estrategias didácticas fundamentadas en el alfabetismo emergente para la promoción de la lectura y la escritura.

Las actividades propuestas para la escritura y el conocimiento de las letras están fundamentadas en la investigación de Flórez, Restrepo y Schwanenflugel (2007) y fueron las siguientes:

1. Requerimientos para las actividades sobre el conocimiento de las letras

- El punto de partida fue la escritura del nombre propio y el de los personajes de los cuentos de Willy. Como actividad inicial, fue importante que cada niño tuviera un rótulo con su nombre en una de las sillas del salón. Cada mañana, se invitaba a los niños a que buscaran su silla. Por medio de estos rótulos con el nombre propio, se pudieron realizar actividades de comparación, búsqueda de letras, reconocimiento de la letra inicial y final de cada nombre y la copia del nombre para marcar los trabajos y las pertenencias.
- En un lugar del salón también se ubicaron imágenes de los personajes de los cuentos de Willy con su correspondiente nombre y se realizaron ejercicios de comparación y búsqueda de letras.
- Con los nombres propios de los niños y de los personajes de los cuentos de Willy se desarrollaron actividades de división de palabras en letras para sacar elementos comunes o volver a integrar letras separadas para formar nuevamente los nombres.
- En los ejercicios que se realizaron a diario, se insistía en el nombre de cada letra para que los niños fueran conociendo todo el abecedario.
- Se usó un tablero de autoconsulta del abecedario como soporte para consultar las letras que requieren para sus textos, inspirado en una canción infantil colombiana: “El abecedario”, que se entona cotidianamente siguiendo las letras y sus sonidos. En la parte final del cuaderno de escritura, los niños y las niñas tenían su tablero y a diario lo utilizaban para cantar la canción, conocer el abecedario y buscar las letras que se necesitaban para copiar la fecha o diferentes palabras en el tablero del salón.
- Se utilizaron letras en distintas presentaciones, materiales y formas: mayúsculas, minúsculas, entre otras, para formar los nombres propios y los de los personajes de Willy.
- Se utilizó material complementario como carteles, letras de diversos tamaños y materiales, rompecabezas de letras y palabras, plastilina y moldes de letras, plantillas para calcar letras, tableros de dibujo y borradores, loterías del alfabeto y empaques de comestibles para realizar actividades de comparación y búsqueda de letras.

2. Actividades promotoras del conocimiento de las letras

Se desarrollaron algunas actividades, entre otras:

- Artísticas: dibujar, colorear o rellenar las letras de los nombres en diferente trazo (impresita, cursiva, y otras) y con distintos materiales.
- Trabajos de primera escritura: se invitó a los niños y las niñas a escribir sobre las historias de Willy, sin importar si lo hacían o no de manera convencional. Se les pedía que dictaran lo que querían expresar y se les mostraba la forma en que podían escribirlo.
- Se escribía en el tablero con letra grande y visible: la fecha, los nombres de los niños y palabras que aparecían en las historias de Willy.
- Durante el desarrollo de las actividades, se fue logrando un nivel de mayor complejidad hasta poder relacionar el nombre de las letras con su sonido particular.
- A través de la observación de los cuentos de Willy, se mostraron las formas de las letras y su nombre. Se buscaban las mismas letras en los nombres de cada niño o en el material impreso que se encontraba en el salón. Se preguntaba sobre el sonido y el nombre de las letras y se invitaba a los niños a que las trazaran en el tablero.

3. Actividades de familiarización con las letras y con los sistemas notacionales

- El dibujo y el nombre: se pidió a los niños que dibujaran objetos o lugares que aparecen en las historias de Willy. Luego, se mostraba en el tablero el nombre del objeto o el lugar dibujado indicando qué letras se necesitaban para escribirlo.

Una vez implementadas las actividades para la promoción de la lectura y la escritura, se invitaba a los niños a producir sus propios textos relacionados con “el mundo de Willy”. En esta actividad la circulación de los textos fue fundamental para el reconocimiento de las producciones de los niños y las niñas en el grupo, dándole un sentido comunicativo. Esto motivó el uso del código alfabético en la medida en que “El niño es productor de sus propios textos y nota que esas producciones pueden circular para ser leídas por otras personas.” SED (2007a).

Etapa 5 - Análisis e interpretación de datos, discusión de resultados, conclusiones y evaluación

Se realizó un análisis de la información obtenida en el proceso de las anteriores etapas, a través de las categorías fundamentadas en el alfabetismo emergente y la psicogénesis de los procesos de escritura. Estas categorías permitieron eviden-

ciar el desarrollo del proceso de lectura y escritura de los niños y las niñas que participaron en el proyecto.

Estrategias de análisis

En este trabajo se utilizaron las siguientes estrategias de análisis de la información:

1. Comparación de los niveles de producción del lenguaje escrito que los estudiantes alcanzaron al inicio y al final del año escolar en las hojas de trabajo de expresión gráfica y artística.
2. Comparación del inicio y el final del año escolar y a partir del seguimiento observacional de las actividades de lectura en voz alta o lectura compartida, en los siguientes aspectos: mantenimiento de la atención, actividades posteriores a la lectura del cuento, y narración del cuento una vez finalizada su lectura.
3. Comparación del inicio y el final del año escolar y a partir del seguimiento observacional de las actividades de lectura espontánea individual, en los siguientes aspectos: mantenimiento de la atención, actividades posteriores a la lectura del cuento, y narración del cuento una vez finalizada su lectura.

Resultados

El análisis de los datos permitió identificar los avances de los niños y niñas del estudio en los procesos de lectura y escritura, a través de las estrategias didácticas basadas en los cuentos infantiles, información que puede generar reflexiones e innovaciones de aprendizaje de los docentes en los primeros años escolares.

Al iniciar el año escolar se aplicaron hojas de trabajo que motivaron la expresión gráfica y escrita de los niños del grupo. De 48 estudiantes, el 90% se ubicó en el nivel presilábico, el 6% en el nivel silábico-alfabético, el restante 4% no se categorizó en ningún nivel puesto que no hicieron ninguna producción escrita. Posterior a la implementación de las estrategias didácticas para lectura y escritura se realizó un análisis de las producciones escritas de los estudiantes en las que se observó que el 46% se ubicó en el nivel presilábico, el 8% en el nivel silábico y el 46% en el nivel silábico-alfabético.

En la comparación de los resultados en la evaluación de los escritos realizados por los estudiantes al iniciar el proceso y al culminarlo, tal como se muestra en la Figura D, los estudiantes avanzaron, y aumentó en un 40% el número de niños que se ubicó en el nivel silábico alfabético, es decir, que en sus escritos hacían corresponder a una parte sonora de la palabra con una o unas letras que la representaban.

En el inicio del proceso, el 90% de los niños se ubicaba en el nivel presilábico. Con la implementación de las diferentes actividades se presentó una disminución en este porcentaje debido a que el 43% de los niños pasaron al siguiente nivel. Del 47% de estudiantes que permanecieron en el nivel presilábico se pudo observar que se dieron avances en los subniveles determinados en esta etapa, identificados principalmente en el paso de pseudoletras o garabatos al uso de letras del alfabeto convencional en las producciones escritas. En el final del proceso se obtuvo una muestra escrita de todos los niños y las niñas que participaron en el proyecto, inclusive de aquellos que en la aplicación inicial no habían producido nada.

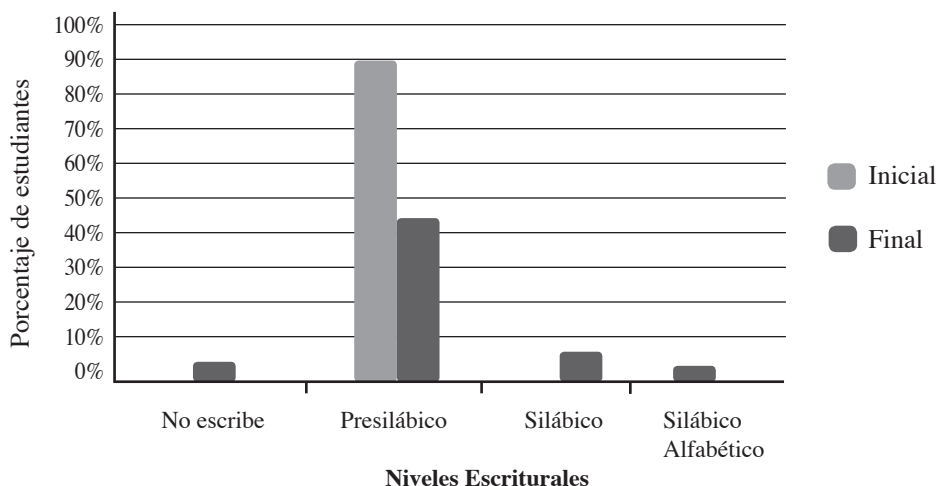


Figura D. Categorización del nivel escritural de los niños y niñas según el análisis de sus producciones escritas en el inicio del proceso de investigación.

En las actividades de lectura en voz alta y lectura compartida se obtuvieron los datos que se presentan en la Tabla A. Es posible observar en los porcentajes un mayor nivel de atención y disposición frente al ejercicio de escuchar la lectura en voz alta y un aumento del número de niños que pueden narrar un cuento luego de realizar una lectura.

Tabla A. Resultados comparativos del seguimiento de lectura en voz alta o compartida

Lectura compartida		
	Inicial	Final
Mantiene la atención		
Sí	83%	100%
No	17%	0%

Posterior a la lectura del cuento infantil		
Opina y argumenta sobre lo leído	13%	21%
Saca conclusiones	8%	21%
Responde preguntas	44%	46%
Hay cambios gestuales y posturales	23%	13%
Ninguna	13%	0%
Después de escuchar la lectura puede narrar el cuento		
Sí	27%	52%
No	73%	48%

En cuanto a las estrategias en las que por su cuenta los niños exploran y narran los hechos de un cuento infantil se obtuvieron los resultados presentados en la Tabla B. En este aspecto es importante anotar que en el paso de los niños por la experiencia con constante contacto con los libros y la lectura en voz alta de los cuentos de Willy se relacionó con un aumento en el número de niños con buen desempeño en descripción de situaciones con riqueza, en la diferenciación de texto e imagen y en seguir la direccionalidad del texto al leer.

Tabla B. Resultados comparativos de lectura espontánea individual

Frente a la lectura individual de cuentos infantiles		
	Inicial	Final
Muestra interés en explorar el libro		
Sí	88%	100%
No	17%	0%
En la lectura de imágenes por su cuenta		
Interpreta la situación con riqueza	2%	10%
Describe objetos o situaciones	21%	42%
Nombra algunos objetos o personas	42%	44%
No se expresa	35%	4%
Diferencia texto de imagen		
Sí	65%	94%
No	35%	6%
Sigue direccionalidad del texto al leer		
Sí	15%	94%
No	85%	6%

El cambio reflexivo en las estrategias pedagógicas basado en la psicogénesis de la lengua escrita y en el alfabetismo emergente fue correlativo con un incremento importante en la disposición hacia la lectura en voz alta en los niños, y con un incremento en el número de niños que:

- a. pueden renarrar el cuento luego de haberlo escuchado en la lectura en voz alta,
- b. pueden describir situaciones con riqueza,
- c. pueden diferenciar entre texto e imagen,
- d. siguen la dirección convencional de la lectura del texto.

Discusión y conclusiones

Con los resultados obtenidos se puede relacionar con lo planteado por Flórez, Torrado y Arias (2006): el contacto de los niños con los cuentos infantiles y la lectura en voz alta se relaciona con el interés en la lectura, con el enriquecimiento del lenguaje, la creación de valores y el desarrollo del razonamiento. También activa una serie de tareas cognitivas, psicológicas y éticas como lo menciona Cassany (1994). Al motivar el acercamiento de los niños a los cuentos infantiles, se pusieron en juego sus capacidades de interpretación, de ordenamiento lógico del relato, de inferencias, de deducciones y de emisión de juicios (Florez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007).

En primer lugar, los resultados de este estudio coinciden con el trabajo de Bayona y Flórez (2007). Este trabajo también muestra que los niños pueden renarrar el cuento luego de haberlo escuchado en voz alta. La participación del niño en actividades de lectura en voz alta promueve las capacidades narrativas de los niños. En segundo lugar, las pruebas SERCE (LLECE UNESCO, 2007) muestran también, como en este estudio, que los niños que participan en actividades de lectura pueden describir situaciones con riqueza. También esta actividad ayuda a la diferenciación de sistemas notacionales (cf. Karmiloff – Smith, 1994).

Por último, se considera como en Flórez, Torrado y Arias (2006), que la lectura conjunta ayuda al reconocimiento de las convenciones culturales de distribución de los textos. Si bien estos autores reportan esto en bebés y niños pequeños, los resultados de este estudio muestran que este efecto se logra también con niños mayores.

Se puede promover la lectura y la escritura, así como también se puede enriquecer el ambiente de aprendizaje de los niños con cuentos infantiles. Esta actividad requiere del esfuerzo por parte del docente al reconocer que los niños y las niñas han elaborado un conocimiento frente a estos procesos como producto de su interacción con el medio social (Flórez, Torrado y Arias, 2006). Aunque muchas veces durante el desarrollo de las actividades de escritura ellos mismos expresen

“no sé”, “no puedo”, progresivamente con el conocimiento de las letras, la motivación y el acompañamiento del maestro, comienzan a crear sus primeros escritos (Correa y Rincón, 2006).

Motivar a los estudiantes a producir sus propios escritos desde situaciones cotidianas requiere de la disposición y la organización de los tiempos de clase para poder traducir cada escrito que elaboran los niños (Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007). En ese diálogo con cada estudiante es posible que el maestro analice e interprete la escritura y el uso de las letras por parte de los niños para evidenciar sus progresivos avances. Esta relación docente-estudiante posibilita desplegar estrategias didácticas para cada caso particular y de esta forma continuar avanzando en el proceso de adquisición y comprensión del alfabeto convencional.

Al emplear la observación y el seguimiento de los registros en lectura y escritura, resulta interesante la evaluación del desempeño de los estudiantes: lo que interesa es conocer y acompañar los avances individuales que presenta cada estudiante respecto a su propio proceso. Por tal razón, los comentarios y actitudes del docente representan una constante motivación al reconocer los esfuerzos que hacen los niños y niñas en sus tareas cotidianas, conduciendo a una relación más positiva entre docente, estudiante, escritura y lectura (cf., Rogers, 1997).

Desde esta perspectiva, es necesario que los docentes desde los primeros años escolares posibiliten situaciones en las que los niños y las niñas puedan recrearse, desarrollar su imaginación e intuición, liberar y reconocer su expresividad, desarrollar habilidades, intercambiar sus puntos de vista y de esta manera, participar en los grupos sociales a los que pertenecen. A través de actividades de lectura y escritura en el aula, en las que los niños reconocen su uso social y su sentido comunicativo, es posible la formación de niños motivados por la escritura y la lectura y más aún cuando se tienen en cuenta sus diferencias individuales de aprendizaje (Flórez, Arias y Guzmán, 2006). La circulación de los escritos de los niños en el aula es fundamental para el reconocimiento del sentido comunicativo de sus producciones y motivando el uso del código alfabético en la medida en que el niño es productor de sus propios textos y nota que esas producciones pueden ser leídas por otros (Pérez, 2003).

El solo contacto de los niños y las niñas con los cuentos infantiles no garantiza la apropiación de la lectura y la escritura; en el aprendizaje de estos procesos es fundamental la interacción entre los niños y la lengua escrita como objeto de conocimiento, con la mediación del docente que es quien lee y escribe. La lectura de cuentos garantiza algunos conocimientos que son necesarios pero no suficientes para el dominio del lenguaje escrito, y estos conocimientos deben ser abordados también en un programa más integral de este tipo (Scarborough, 2002).

Como proyección del proceso desarrollado en esta investigación, se realizará una propuesta didáctica para el preescolar de la institución y un plan de seguimiento para el primer ciclo que abarque también los grados primero y segundo de primaria. Así mismo, se busca la socialización de este trabajo en los talleres de maestros que aprenden de otros maestros, con el fin de dar a conocer la propuesta pedagógica y la incidencia de la lectura y la escritura en la enseñanza-aprendizaje.

Bibliografía

- Alba, M. de los A. (2000). *El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en el niño preescolar. Diseño de instrumento para evaluar permanentemente el proceso de enseñanza*. Lima: Universidad Nacional San Marcos.
- Angarita, M. de; Rodríguez, D. y Rincón, G. (2000). *Enseñanza de la lengua escrita y de la lectura desde el preescolar hasta tercer grado de educación básica primaria: orientaciones teóricas y prácticas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Bayona, C. y Flórez, R. (2007). “El lobo y las gallinas. Hacia un análisis descriptivo de las narrativas infantiles”. Trabajo de grado con el cual la autora principal optó al título de Magíster en Lingüística en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.
- Betancourt, M. (1997). *La escuela como escenario privilegiado para la comunicación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Colomer, T. (1996). “El álbum y el texto”, (en línea), disponible en: <http://www.fundaciongsr.org/documentos/3979.pdf>
- Correa, J. D. y Rincón, M. C. (2006). “Leer en familia desde la escuela”. En: Fundalectura (ed.), *Leer en familia en Colombia. Reporte de investigación y experiencias*. Bogotá: Editor, 133-145.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2003). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Flores, C. A. y Martín, M. (2006). “El aprendizaje de la lectura y escritura en Educación Inicial”. En: *Sapiens* 7 (1), 69-80.
- Flórez, R.; Arias, N. y Guzmán, R. J. (2006). “El aprendizaje en la escuela. El lugar de la lectura y la escritura”. En: *Educación y Educadores*, 9 (1): 117-133.
- Flórez, R., Restrepo, M. A., y Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo emergente: investigación, teoría y práctica: el caso de la lectura*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-Departamento de la Comunicación Humana y sus Desórdenes, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia.
- Flórez, R.; Restrepo, M. A., y Schwanenflugel, P. (2009). “Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar”. En: *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1): 79-96.
- Flórez, R.; Torrado, M. C. y Arias, N. (2006). “Leer en familia: horizonte conceptual”. En: Fundalectura (ed.). *Leer en familia en Colombia*. (Reporte de investigación y experiencias). Bogotá: Editor, 19–49.
- García, A. M. (1995). “Reflexión acerca de las implicaciones emocionales del aprendizaje de la lengua escrita en el nivel de educación preescolar”. En: *La tarea: Revista de Educación y Cultura* de la sección 47 del SNTE N° 6. Guadalajara, México.
- Goodman, K. (1995). *El lenguaje integral*. Buenos Aires: Aique.
- Hurtado, R. D. (2002). *Palabrario: las palabras te abren el mundo. Proyecto de promoción de lectura y escritura con niños y niñas de preescolar, primero, segundo y tercer grado de educación básica primaria*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Jaimes, G. y Baquero, N. (2007). *Los cuentos infantiles como estrategia para desarrollar el interés lector en los niños de preescolar*. Bogotá: Universidad Libre.
- Karmiloff - Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- Karmiloff, K. y Karmiloff - Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Madrid: Morata.

- Kemmis, S. y McTaggart, J. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- LLECE – UNESCO. (2007). *Aportes para la enseñanza de la lectura. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo SERCE*. Equipo de evaluación coordinado por A. Atorresi. Bogotá: Autor.
- Negret, J. C. (2000). *Programa Letras: Propuesta pedagógica para la construcción inicial de la lengua escrita*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez, M. (2003). La investigación sobre la propia práctica como escenario de cambio escolar. En: *Pedagogía y Saberes*, n. 18.
- Rogers, C. (1997). *Psicología social de la enseñanza*. Madrid: Visor.
- Scarborough, H. (2002). Connecting early language and literacy to later reading (Dis)abilities: Evidence, theory and practice. En: C. Neuman y D. K. Dickinson (eds.), *Handbook of Early Literacy Research*. New York: Guilford Press, 97-110.
- Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, D. C. (2007a). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Lineamientos generales para la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza, orientada a una educación de calidad integral*. Bogotá: Autor.
- Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, D. C. (2007b). *Orientaciones curriculares, comunicación, arte y expresión*. Bogotá: Autor.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa*. Barcelona: Graó.
- Tolchinsky, L. y Solé, I. (2009). “Las condiciones del aprendizaje de la lengua escrita”. En: *Infancia y Aprendizaje*, 32 (2). Número monográfico *Las condiciones del aprendizaje de la lengua escrita*, 131–140.
- Vygotski, L. S. (1980). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

