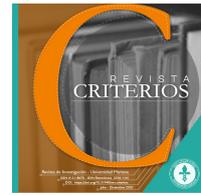

La lectura y escritura emergente en niños y niñas a través del cuento

Emergent reading and writing in children through the story

Leitura e escrita emergente em meninos e meninas através da história



Larraniaga López, Martha Lucía; Bejarano Chamorro, Jessica Andrea

Martha Lucía Larraniaga López

mlarraniaga@umariana.edu.co

Práctica privada, Colombia

Jessica Andrea Bejarano Chamorro

jbejarano@umariana.edu.co

Universidad Mariana, Colombia

Revista Criterios

Universidad Mariana, Colombia

ISSN: 0121-8670

ISSN-e: 2256-1161

Periodicidad: Semestral

vol. 29, núm. 2, 2022

editorialunimar@umariana.edu.co

Recepción: 01 Diciembre 2021

Revisado: 22 Marzo 2022

Aprobación: 29 Mayo 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/659/6593565006/>

DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/29.2-art4>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Resumen: El artículo, resultado de investigación, se realizó bajo el sustento académico del análisis de las habilidades y conocimientos de lectura y escritura emergentes en los niños y niñas de 5 y 6 años, a través de la lectura infantil. La razón por la cual se desarrolló la investigación fue porque, a pesar de existir orientaciones pedagógicas ministeriales acerca del proceso del desarrollo de competencias comunicativas en el grado de transición, los Derechos Básicos de Aprendizaje del grado de transición y orientaciones para promover la lectura y la escritura emergentes en el grado de transición, donde claramente se establece los distintos logros que caracterizan un desarrollo óptimo de la alfabetización temprana y los indicadores de aprendizaje que permiten evaluar el grado en el que deben ser alcanzados por los niños, se sigue teniendo obstáculos en la institución, por parte de los maestros, para conseguir que el niño y la niña lleguen a estas metas; uno, porque ven inalcanzable este logro por la edad del niño, razón por la cual la presente investigación traza las fronteras y llega a la conclusión de que los niños y niñas sí están preparados para las construcciones fonéticas, gramaticales y sociolingüísticas para la lectura.

Palabras clave: lectura emergente, escritura emergente, habilidades, conocimiento, cuentos.

Abstract: The article, a result of research, was carried out under the academic support of the analysis of emerging reading and writing skills and knowledge in children aged 5 and 6, through children's reading. The research was developed because, despite the existence of ministerial pedagogical guidelines about the process of developing communication skills in the transition grade, the Basic Learning Rights of the transition grade and guidelines to promote emerging reading and writing in the grade of transition, that clearly establish the different achievements that characterize an optimal development of early literacy and learning indicators that allow evaluating the degree to which they should be achieved by children, there are still obstacles in the institution, on the part of teachers, to get the boy and girl to reach these goals because they see this achievement as unattainable due to the age of the child, which is why this research draws the borders and concludes that boys and girls are prepared to phonetic, grammatical and sociolinguistic constructions for reading.

Keywords: emerging reading, emerging writing, knowledge, skills, stories.

Resumo: O artigo, resultado de pesquisa, foi realizado sob o respaldo acadêmico da análise de habilidades e conhecimentos emergentes de leitura e escrita em crianças de 5 e 6 anos, por meio da leitura infantil. A pesquisa foi desenvolvida porque, apesar da existência de orientações pedagógicas ministeriais sobre o processo de desenvolvimento de habilidades de comunicação na série de transição, os Direitos Básicos de Aprendizagem da série de transição e as diretrizes para promover a leitura e a escrita emergentes na série de transição, que estabelecem claramente o diferentes conquistas que caracterizam um ótimo desenvolvimento da alfabetização precoce e indicadores de aprendizagem que permitem avaliar o grau em que devem ser alcançados pelas crianças, ainda existem obstáculos na instituição, por parte dos professores, para que o menino e a menina alcancem esses objetivos, porque vêem essa conquista como inatingível devido à idade da criança, razão pela qual esta pesquisa traça as fronteiras e conclui que meninos e meninas estão preparados para construções fonéticas, gramaticais e sociolinguísticas para a leitura.

Palavras-chave: leitura emergente, escrita emergente, habilidades, conhecimento, histórias.

1. INTRODUCCIÓN

El inicio del aprendizaje de la lectura y escritura fue considerado, hasta unas pocas décadas atrás, como un objetivo de la enseñanza escolar formal y, sus dificultades, como un problema que no tenía antecedentes en los años previos del desarrollo infantil. Solo a partir de los 90 se ha aceptado que, muchos de los procesos más importantes para el desarrollo de la alfabetización formal tienen lugar antes de que el niño entre a la básica primaria. Investigadores como Badian (1998), Goodman (1992), Braslavsky (s.f.), Whitehurst y Lonigan (1998) así lo demuestran y, acuñan este proceso bajo el nombre de ‘alfabetización emergente’, teniendo como fundamentos centrales que, la lectoescritura tiene el potencial de desarrollarse en momentos previos a la instrucción formal 0 – 6 años; que existe un conjunto de conocimientos y habilidades como la conciencia fonológica, nombre de las letras, velocidad de nominación, vocabulario, memoria verbal de trabajo, conciencia de lo impreso, entre otras, que tienen el potencial de convertirse en verdaderos predictores de los distintos niveles de desarrollo que alcanzan la lectura y escritura durante los años de educación formal y que, estas habilidades son desarrolladas merced a la interacción del niño con el ambiente sociocultural que lo rodea.

Estos antecedentes investigativos plantean la necesidad de abordar efectivamente este proceso y, garantizar un contexto de oportunidades para el desarrollo de habilidades y conocimientos de lectura y escritura desde los primeros años de la educación inicial, especialmente en los niños y niñas de menores recursos, como los que asisten a la mayoría de las instituciones públicas a nivel de preescolar. Por esta razón y con este propósito en mente, se realizó la investigación *La lectura de cuentos infantiles como estrategia didáctica para promover habilidades y conocimientos de lectura y escritura emergente en los niños y niñas del grado de transición* de la Institución Educativa Municipal (IEM) San José de Bethlemitas de la ciudad de Pasto.

Así, desde estos postulados, se trabajó con la siguiente pregunta problema: ¿Qué habilidades y conocimientos de lectura y escritura emergen en los niños de 5 a 6 años del grado transición, al utilizar

como estrategia didáctica la lectura de cuentos infantiles? El objetivo general se definió en determinar las habilidades y conocimientos de lectura y escritura emergente en estos niños y niñas, utilizando como estrategia didáctica, la lectura de cuentos, desde donde se hará la descripción de los resultados a partir del siguiente objetivo específico: identificar las habilidades y conocimientos de lectura emergente en los niños y niñas a través del taller 'Leo a través de mi maestro', con acciones de anticipar y elaborar el discurso en la expresión de las ideas sobre el cuento. Por último, la investigación contó con una metodología cualitativa con enfoque hermenéutico y tipo de investigación estudio de caso colectivo.

Alrededor del presente artículo se seguirá los resultados encontrados a partir de una red de autores que fueron las voces fundamentales para el análisis del problema y triangulación de los resultados encontrados; por ello, Badian (1998), Goodman (1992), Braslavsky (s.f.), Whitehurst y Lonigan (1998) vislumbran el acontecimiento de la alfabetización emergente, porque han suministrado unas premisas más puntuales y valiosas sobre lo que sucede en el proceso de adquisición de la lecto-escritura a temprana edad y que, por lo tanto, se contempla en la fundamentación de la propuesta de enseñanza para grado preescolar y para el grado inicial de primaria. La primera, porque es la que culmina la etapa precedente; por ende, es la llamada a realizar la preparación adecuada del niño, para que esa transición ocurra de la forma más natural y menos traumática posible; y la segunda, por ser la que recibe en sus manos a los niños y niñas que tendrán que adaptarse a un nuevo modo de vida, nuevas exigencias y formas de actuación donde, fundamentalmente, tendrán que profundizar y desarrollar nuevas habilidades que les permitan, en el tiempo considerable y necesario, según las características individuales y grupales, culminar con éxito este proceso.

Fundamentación teórica

Según la teoría de Teal y Sulzby (1989), el término 'lectura y escritura emergente' es un término relativamente nuevo, utilizado para conceptualizar la lectura temprana y el desarrollo de la escritura. En consecuencia, el desarrollo de la alfabetización no se inicia al entrar en la escuela, sino que comienza a temprana edad y continúa su curso por la vida. Estos autores introducen el término **emergente** y lo utilizan en su teoría por varias razones:

1. El término connota desarrollo; es decir, que algo está en proceso de llegar a ser; o sea que, en esta teoría, el término implica que a los niños y niñas se los mire como si estuviesen en el proceso de convertirse en lecto-escritores
2. Emergente indica también, que hay algo nuevo que emerge en el niño y que no había estado allí antes; es decir, que el cimiento de la lectoescritura proviene desde dentro del niño y como resultado de la estimulación ambiental
3. Consecuente con lo anterior, el término implica que hay una discontinuidad entre algo que no existía y algo que luego aparece, lo que significa que se enfatiza en el hecho de que, durante el desarrollo, el niño aprende, cambia, refina sus motivos y estrategias, para crear nuevos elementos. En este sentido, la teoría muestra fundamentarse en las teorías de Piaget, cuando indica que el aprendizaje se construye en procesos de asimilación acomodación
4. Emergente también indica que el crecimiento que se observa en los niños y niñas ocurre sin necesidad de recurrir a la enseñanza formal; esto es, que el desarrollo de la lectoescritura resulta del uso de estos procesos que el niño hace en los contextos diarios de la casa y la comunidad
5. El término también permite vislumbrar una visión del proceso de lecto-escritura, como algo que se mira hacia futuro.

Si bien el aprendizaje en general y el aprendizaje de la lecto-escritura en particular no son un proceso que ocurre con regularidad y a un mismo ritmo de continuidad (al parecer el niño demuestra tener periodos de crecimiento intensos y periodos donde parece estar consolidando sus conocimientos), los niños y niñas están siempre aprendiendo a leer y a escribir en forma continua y dirigiéndose hacia el momento en el cual sean

considerados como lecto-escritores convencionales; es decir, que sepan leer y escribir en forma similar a como lo hace el adulto.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014), teniendo en cuenta una postura intrapsicológica fundamentada en las teorías de varios autores, explica que la lectura y escritura emergente se da cuando “los niños y las niñas comienzan a probar cómo escribir y lo hacen a su manera; y de allí la importancia de proponer experiencias en las que puedan experimentar con sus propias hipótesis sobre la escritura” (p. 23). Esta premisa epistemológicamente es constructivista, tomada de Ferreiro y Teberosky (1991), que orienta a comprender este proceso como una competencia cognitiva en la que se pone en juego habilidades mentales que son desarrolladas desde la infancia temprana y que los niños y niñas utilizan como recurso para comprender el mundo letrado, representarlo y operar con él.

De ahí que, “en el amplio abanico de actividades o situaciones de la vida diaria, el niño interroga circunstancias, infiere eventos, supone hechos, hace hipótesis sobre el funcionamiento de las cosas, expresa sus pensamientos o deseos, abstrae regularidades, interpreta situaciones” (MEN, 2009a, p. 23) a partir de la observación de las prácticas culturales al respecto; por tanto, para el proceso de contratación de hipótesis se requiere enfrentarlo a actividades tanto de producción como de interpretación de textos escritos y, para dar cuenta del proceso lector y escritor, se necesita observar los desempeños, entendiendo estos como, “las secuencias de acción o comportamientos que los niños ejecutan para lograr un fin” (p. 23).

Fundamentos pedagógicos y didácticos de los cuentos

Pardial y Sáenz-López (2014) establecen que, el objetivo fundamental de las acciones pedagógicas basadas en el uso de cuentos no es otro que el dominio de micro habilidades y capacidades lingüísticas y cognitivas, como: 1) Habilidades para organizar sucesos y acontecimientos en torno a un hilo conductor o tema central. La construcción de este micro significado trasciende el contenido propio y específico de cada oración y permite construir un relato coherente (coherencia); 2) Capacidad para secuenciar eventos en el tiempo; 3) Habilidad para fijar e implantar relaciones de causalidad entre los eventos del relato (manejo de relaciones causa efecto); 4) Habilidades lingüísticas propiamente dichas: sintaxis y variedad léxica especialmente asociada a los verbos; 5) Capacidad de expresión del alumno, en la medida en que este podrá usar el nuevo vocabulario adquirido para comunicarse con su entorno y para su comprensión.

Borda (2000) y Fernández (2015) establecen que, la estimulación anticipada y prematura de estas capacidades por medio del cuento, es un propulsor positivo y seguro del éxito escolar en un futuro; de ahí que, la utilización del cuento no debe limitarse a la mera lectura. En realidad, podríamos decir que hay que representar el cuento de manera que el alumno no sea un simple oyente, sino que se sienta dentro de la historia relatada. Asimismo, es recomendable exagerar las expresiones faciales, utilizar correctamente la voz para enfatizar frases que generan intriga, sorpresa, para diferenciar cada uno de los personajes.

La comprensión de un texto no es posible, si una determinada proporción de elementos léxicos es desconocida. En ese sentido, es fundamental que, al principio, los cuentos vayan acompañados de algún tipo de soporte visual (láminas, diapositivas, dibujos). Según Borda (2000),

Con ello se pretende evitar que el niño se aburra y pierda el interés, al tiempo que se facilita la adquisición de nuevo vocabulario, dado que es más fácil asociar significante y significado. Posteriormente, a medida que la proporción de conocimiento de elementos léxicos aumenta, se reduce paulatinamente el soporte visual, hasta el momento en que éste ya no es necesario. (p. 111)

De esta forma, los maestros a través del recurso metodológico del cuento, fomentan y crean el inicio hacia la lectura; así pues, esto deriva en objetivos ocultos como aprender palabras, atender a los intereses de los alumnos, divertir y crear un mundo mágico por medio del cuento, captar la atención, conocer sentimientos, etc., al igual que, la adquisición de un nuevo léxico proporciona seguridad, desencadenando en ellos la

capacidad de creación de una situación, para el uso y desarrollo del lenguaje, como puede ser el diálogo con sus iguales o con los adultos.

2. METODOLOGÍA

La investigación que se llevó a cabo se inscribió en el paradigma cualitativo dado que, de acuerdo con Bonilla-Castro y Rodríguez (2005), buscó acercarse a una situación social que, en este caso, es el proceso de alfabetización inicial de los niños y niñas en una institución pública, de manera global; por lo tanto, el investigador observó al grupo poblacional de niños y niñas en su contexto social de aprendizaje que es el aula, describió sus acciones y comportamientos emergentes de lectura y escritura, con su correspondiente análisis e interpretación, para así llegar a comprender y explicar el proceso dando una respuesta sistemática a la problemática planteada. Así, desde la postura de este paradigma, se involucra un estudio direccionado al fenómeno de forma holística y emergente desde estas posiciones; el enfoque que se le dio a la investigación es hermenéutico, porque tuvo como finalidad, un acercamiento a la realidad escolar de los niños y niñas para, desde una óptica de análisis y reflexión del investigador y soportada en fuentes bibliográficas con las que ha construido el marco teórico, realizar la descripción, interpretación y comprensión de las acciones y comportamientos observados durante el contacto y sus intervenciones. Marroquín et al. (2021) aducen,

Los modelos de investigación cualitativa se caracterizan por aproximarse a la realidad desde la perspectiva de los sujetos involucrados en ella; se orientan al proceso y los resultados no pueden ser generalizados, sino que se busca una comprensión profunda de los mismos. Dentro de estos modelos están: el interaccionismo simbólico, la etnografía, la fenomenología y la teoría fundada. (p. 59)

La investigación se realizó haciendo uso del estudio de caso colectivo, ya que abarca, según Solé (2001), un tema específico que, en este caso es la lectura y escritura emergente en niños y niñas de 5 a 6 años de edad, de grado de transición. Se tuvo en cuenta la teoría existente a este respecto y se procedió a la producción de nuevos conocimientos a través del registro y la descripción de las actitudes y comportamientos lecto-escritores que emergieron al enfrentar a los niños y niñas a sesiones sistemáticas de lectura compartida de cuentos, de lo cual se logró descubrir nuevos aportes relacionados con el proceso de la alfabetización inicial que se estructura como una propuesta institucional para todos los grados de transición.

Para Marroquín et al. (2021):

El método inductivo es un proceso en que, a partir del estudio de casos particulares, se obtiene conclusiones o leyes universales que explican o relacionan los fenómenos estudiados. Por su parte, el método deductivo consiste en obtener conclusiones particulares a partir de una ley universal. (p. 55)

Unidad de análisis. La población seleccionada para el proyecto de investigación fueron los niños y niñas del grado de Transición 2, matriculados en la IEM San José de Bethlemitas de la ciudad de Pasto para el año lectivo 2021 en la jornada de la tarde.

Unidad de trabajo. Estuvo conformada por cinco niños y niñas de cinco años de edad, de los 25 que se encuentran matriculados al grado de transición para el año lectivo 2021, a los cuales se les hizo el seguimiento para el estudio de caso, codificándolos con letras y números E1; E2, E3, E4, E5.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Para recolectar la información se solicitó la respectiva autorización y aprobación por parte de la rectora de la IEM; igualmente, el respectivo consentimiento por escrito de los padres de familia de cada uno de los niños y niñas, observando y registrando las habilidades y conocimientos emergentes de lectura y escritura antes,

durante y después de las sesiones de la lectura compartida de cuentos que se realizó durante cuatro meses, dos días a la semana, con una duración de una hora y media, con talleres programados.

Técnica: la observación. Esta técnica permitió al investigador, obtener información a partir de la vivencia con el grupo de niños y niñas que investigó, participando con ellos en la lectura de los cuentos, a medida que tomaba notas de campo pormenorizadas de las habilidades y conocimientos manifiestos con relación a la lectura y la escritura y registraba lo más pronto como fuera posible. Estas notas fueron revisadas periódicamente, con el fin de completarlas y, también, para reorientar la observación y por qué no decirlo, la investigación.

Con la observación se pretende dar respuesta a las preguntas orientadoras de la investigación:

- ¿Cuáles son las habilidades y conocimientos emergentes de escritura en los niños?
- ¿Qué saberes han construido acerca de la escritura?
- ¿Qué reglas han construido frente al texto escrito?
- ¿De qué modo los niños están escribiendo?
- ¿Qué graffias están utilizando como sistema de signos?
- ¿Qué comportamientos lectores demuestran los niños?
- ¿Cómo los niños hacen explícito su pensamiento o creencias y gustos en una conversación relacionada con el cuento que se les ha leído?
 - ¿Cómo los niños descubren la funcionalidad de la escritura en los cuentos, para poder inferir, informar, explicar o argumentar?

3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Para esto se tuvo en cuenta las producciones lingüísticas y escriturales que surgieron en los niños y niñas cuando realizaron los talleres ‘Leo a través de mi maestro’ y ‘Escribo como yo pienso’. Para indagar las habilidades de escritura se trabajó la presentación de la silueta del texto que, de acuerdo con De Bono (2004), consiste en ver: ver su carátula, las imágenes, el título, el autor, cómo se escribe, descubrir regularidades que siguen los códigos para formar palabras, descubrir palabras y su significado dentro del texto, signos, etc. Para indagar las habilidades de la lectura se trabajó la comunicación efectiva, interrogando el texto a través de preguntas para anticipar (durante la lectura) y elaborar un discurso para informar, explicar o argumentar lo dicho con relación al cuento que se leyó (después de la lectura).

Cada actividad fue registrada de forma descriptiva en el diario de campo, constituyéndose en una vía privilegiada para determinar qué marcas escritas producen los niños y niñas, las intenciones, qué comentarios y qué modificaciones iban introduciendo durante la escritura misma; y, con relación a la lectura, su discurso, gestos, explicaciones, argumentos, que tenían directa relación con el problema y los objetivos planteados en la investigación.

Primer momento

Objetivo 1: identificar las habilidades y conocimientos de lectura en los niños y niñas

Categoría 1. La anticipación fue trabajada durante la lectura del cuento Caperucita Roja, para determinar cómo los estudiantes, a través de sus verbalizaciones, hacían predicciones sobre lo que podría suceder o, los efectos y consecuencias de las acciones realizadas por los personajes en el cuento.

Durante el desarrollo de la lectura se observó que, en los estudiantes, estaba presente la habilidad de hacer predicciones muy puntuales de las acciones que realizaba el personaje, que podían coincidir o no con la historia, como se muestra en la Tabla 1, marcados con el descriptor A; este descriptor se deduce al analizar y caracterizar las verbalizaciones, comentarios y gestos de los estudiantes.

TABLA 1
Registro de anticipaciones de los estudiantes. Momento inicial

Actividad	Categoría	Descriptor	E1	E2	E3	E4	E5	
Leo a través de mi maestro	Anticipación	A	El niño predice las posibles acciones que realizan los personajes, que pueden coincidir o no con el cuento.	X	X	X	X	X
		B	El niño predice los efectos o posibles consecuencias que las acciones del personaje tendrán sobre el otro.					
		C	El niño predice cómo se sentirán los personajes frente a situaciones de la historia.					
		D	El niño considera las intenciones que pueden motivar a un personaje a emprender una serie de acciones.					

Las anteriores son evidencias que dan muestra de la caracterización de los estudiantes en el descriptor A; las encontramos en las respuestas dadas a preguntas tales como: ¿Qué recomendaciones crees que le dará la mamá a Caperucita? El estudiante E1 caracterizado en A, respondió: «no salgas a jugar»; el estudiante E3 caracterizado en A expresó: «que vaya rápido»; o, con la pregunta ¿Qué creen que el lobo le preguntará a Caperucita? el estudiante E4 caracterizado en A, respondió: «hola linda, ¿te puedo comer?» Y E2 caracterizado en A dijo: «hola, ¿cómo estás, caperucita?»

Igualmente, se puede observar las predicciones puntuales realizadas por los estudiantes en la pregunta ¿Creen que Caperucita aceptará jugar con el lobo? El estudiante E3 caracterizado en A respondió: «pienso que sí y le van a ganar»; E4 caracterizado en A dijo: «Yo creo que sí, porque se la van a comer»; y, ante la pregunta: ¿Qué crees que sentirá Caperucita al llegar y descubrir que no es su abuelita la que está en la cama?, el estudiante E3 caracterizado en A sostuvo: «terror, porque ¡qué susto!» Y en la pregunta: ¿Con qué intención crees que el leñador abrirá la barriga al lobo y la llenará de piedras? E4, caracterizado en A, respondió de manera puntual «Para poder sacar a la abuelita, porque estaba barrigón».

Las anteriores anticipaciones realizadas por los estudiantes constituyeron un indicador que da muestra de que los niños y niñas predicen, vinculando sus conocimientos previos y, al predecir, muestran capacidad para comprender y valorar la historia; estos dos elementos son fundamentales y permiten, desde un principio, desarrollar habilidades y conocimientos para formarse como buenos lectores; al respecto, Parodi et al. (2010) expresan:

Las anticipaciones aportan información valiosa para comprender el texto y, desarrollan la capacidad valorativa de lo que se lee. No obstante, se debe tener presente que no están estrictamente determinadas por la información textual y se presentan como altamente influidas por los conocimientos previos de los lectores, sus creencias y valores. (p. 199)

Se puede establecer que, después de anticipar, los estudiantes mostraron la capacidad de hacer una construcción significativa a partir del sentido que le habían otorgado a lo propuesto en la historia, pues mientras iban pensando y acordándose, iban organizando sus ideas y sus saberes previos para, así, dar cuenta de lo que pasaría más adelante en la siguiente parte, lo que les implicó nuevamente configurar, reorganizar y reconstruir su información inicial, en un todo con sentido.

Asimismo, se puede establecer que los cinco estudiantes caracterizados en A, después de este ejercicio de interrogar el texto y anticipar, habían entendiendo mucho mejor la historia del cuento y, al entenderla mejor, surgió en ellos un comportamiento propio del buen lector, como es el interés sostenido y motivado de volver a

la lectura del texto, lo cual se evidencia en las expresiones y comportamientos de los niños y niñas, que fueron tomadas del diario de campo:

- E1: «uy, qué cuento tan chévere; ¿me lo presta?»
- E2: «présteme profe, yo lo leo»
- E3: «pofé, leamos ota vez»
- E4: «présteme el cuento para leérselo a mi hermanito»

• E5, al día siguiente, toma el cuento, se sienta, abre el libro en la primera página y pasa las hojas de una en una, imita leer y reconstruye nuevamente la historia del inicio al final, con más fragmentos textuales y observando las imágenes.

El interés sostenido y motivado hacia la lectura se constituye en un comportamiento emergente, que surge en los niños y niñas al explorar su comprensión con un nivel alto de demanda cognitiva de predicciones y comentarios con relación al cuento, permitiendo de esta manera lograr un enlace o una relación más profunda entre el texto y el niño lector. Explorar la comprensión lectora en esta población permitirá prevenir problemas relacionados con la lectura en etapas posteriores y, promoverá buenos y habituales lectores, pues estos años pueden influir de manera notable en la posterior relación que los sujetos tengan con los textos.

Categoría 2. Elaboración de un discurso. En esta actividad se procedió a conversar con los niños y niñas sobre el cuento narrado y, determinar cuánta información habían obtenido del texto, al tener que comunicar, explicar y/o argumentar lo que decían, para determinar si lo hacían desde los referentes textuales, desde sus conocimientos previos o, desde su saber cultural. Igualmente, se interrogó el texto con una serie de preguntas preparadas por el investigador; sus verbalizaciones, gestos, comentarios, fueron registrados en el diario de campo y luego analizados y caracterizados teniendo en cuenta los descriptores que se planteó para esta categoría.

E3, se ubican en el descriptor A: los niños y niñas inicialmente informan sus ideas de manera condensada, a través de pocas palabras; y, para lograr su interpretación correcta, se ayudan de gestos y acciones. En el descriptor B se ubicó a los estudiantes E4, E5: el niño usó su discurso para dar cuenta de lo que pasaba en el cuento, retomando fragmentos de la información icónica y/o textual de la historia (Ver Tabla 2).

TABLA 2
Registro. Categoría: Elaboración de un discurso. Momento inicial

Actividad	Categoría	Descriptores	E1	E2	E3	E4	E5	
Leo a través de mi maestro	Elaboración del discurso en la expresión de las ideas sobre el texto	A	El niño usó un discurso para informar de manera condensada y abreviada sobre un aspecto muy puntual del cuento y/o utilizando gestos y monosílabos	x	x	x		
		B	El niño usó un discurso para dar cuenta de lo que pasa en el cuento, retomando fragmentos de la información icónica y/o textual de la historia			x	x	x
		C	El niño usó un discurso para explicar sus propias ideas, proponiendo algunas razones en las que ellas se apoyan y, para hacerlo, retoma lo que sabe por su experiencia y situaciones particulares de la historia					
		D	El niño usó un discurso para argumentar sus ideas, contrastando distintas posiciones y sustentando una o varias de las que ha expuesto. Con este fin, retoma aspectos globales del cuento, enriqueciéndolos con sus conocimientos derivados de su saber cultural y su experiencia.					

En el descriptor A se evidencia una muestra representativa de la caracterización de los estudiantes, en respuestas a preguntas como: En el cuento dice que Caperucita se encontró con el lobo feroz, entonces ¿qué clase de animal será el lobo? y E1, caracterizado en A, respondió con pocas palabras y gestos: «El lobo... grrrrr... te come y, y es miedo»; E2, caracterizado en A explicó con pocas palabras acompañadas de gestos: «El lobo es

un animal salvaje, porque (hace un gesto con la boca y ruge) sí come». Ante la pregunta: ¿Por qué crees que Caperucita se encontró con el lobo?, E3, caracterizado en A, con pocas palabras y gestos dijo: «Por distraída y cogió por allá (señala con el dedo al lado izquierdo) y el lobo (señala con el dedo al lado derecho) cogió por allá».

El descriptor B estuvo presente en E3 cuando se le preguntó: ¿Por qué creen que el lobo llegó de primero a la casa de la abuela?, y trató de explicar con pocas palabras, gestos e imágenes: «porque el lobo es rapidísimo, corrió y corrió y corrió como una liebre (haciendo movimiento corporal con su cuerpo) y llegó (señala la casa en el cuento), pon - pon (hace el gesto de tocar la puerta sobre la casa en el cuento); abuelita, soy yo, Caperucita». Se observa lo mismo en E4, caracterizado en B quien, tomando fragmentos del cuento, explicó «Porque el lobo le dijo 'juguemos', hicieron una apuesta y entonces el lobo... corrióoooo, el lobo corrióoo, de primero porque engañó a Caperucita diciéndole ¿adónde vas, Caperucita?, vete por allá (señala con el dedo el camino largo en el cuento) y yo correré por acá (señalando el camino corto en el cuento)».

Otra evidencia de la presencia en el descriptor B se observó en E5, en sus explicaciones frente a la pregunta: ¿Qué crees que aprendió Caperucita con todo lo que le sucedió? «A ser obediente, porque como no le hizo caso y se fue por aquí (señala la imagen del camino en el texto) donde vivía el lobo y no cogió este camino (señala la imagen del camino vigilado en el texto) que lo cuida el..., como es que se llama, uy, se me olvidó el... (toma el texto y señala el leñador)».

Desde estos desempeños registrados en la vía de la elaboración del discurso se puede concluir que, los niños y niñas comprendieron el texto y fueron capaces de informar y poder comunicar lo leído, de manera puntual, con algunas palabras tomadas del texto, acompañadas y completadas con gestos o señalando imágenes. Esta forma de informar y comunicar acerca de lo que se leyó, da muestra de que los estudiantes, aparte de la palabra, están utilizando dos niveles de representación simbólica para la reconstrucción del significado del texto escrito: los gestos y las imágenes.

Con relación a los gestos, Vygotsky (1998) dice que son la muestra de la escritura en el aire; es decir, que los gestos se muestran como una versión primitiva de los signos escritos que, para este caso, el niño utilizó porque los 'leyó' en el texto y, por lo tanto, quedaron grabados en él; en este sentido, los gestos remplazan las palabras escritas y se constituyen en un referente textual primitivo para informar sobre el texto.

Con relación a las imágenes, se dedujo que los estudiantes encontraron una relación directa entre las imágenes y el texto escrito del cuento y que, en ellas están representadas las acciones, eventos, emociones de los personajes del cuento, escritas con códigos gráficos convencionales (letras) en la parte inferior; por eso, las imágenes también son leídas. En este punto, Bejarano y Mafla (2019) manifiestan:

En la toma de decisiones del maestro frente a la aplicación de estrategias, debe contemplarse la visión del aprender a aprender del estudiante, donde se puede constatar cuál es el sentido del educar y formar, en qué consiste la práctica pedagógica y reflexionar sobre dicha práctica para poder entonces llegar a hacer un cambio social en la pedagogía. (p. 112)

Otra conclusión importante es, que esta habilidad de informar y poder comunicar el texto con palabras, gestos e imágenes, dio muestra del proceso de transición de los niños y niñas, de una lectura icónica a una convencional y que, por lo tanto, requieren movilizar interrogando el texto, para que así informen sobre su significado, utilizando cada vez formas lingüísticas de expresión y puedan elaborar un discurso con más variedad léxica; que enfatizen la relevancia de lo comunicado y la solidez de los argumentos con respecto a un texto que fue leído, como argumenta el MEN (2009b):

Los niños, al usar el discurso, van dominando paulatinamente las propiedades del lenguaje; así, reconocen que el discurso está acompañado de intenciones y diferencian entre lo dicho y lo que se quiere decir, operación necesaria para comprender la ironía, el chiste y el engaño. (p. 13)

De esta forma, podrán organizar sus ideas y lograrán expresarlas, deducir, explicar, justificar, argumentar y persuadir, oralmente.

En el ejercicio, en la medida en que se siguió leyendo e interrogando los textos, los estudiantes desarrollaron la habilidad cognitiva de organizar las ideas para lograr expresarlas y desarrollar la conciencia léxica, al hacer uso y apropiarse de las distintas expresiones que están presentes en el texto; así, por ejemplo, se logró hablar de un mismo personaje: el lobo, como un animal salvaje, feroz, carnívoro, amigable, zalamero, astuto, mentiroso, veloz, que se disfraza, términos que están presentes en diferentes momentos de la historia.

En este aspecto, del desarrollo de la conciencia léxica que se potencia a través de la lectura, Mabel Condemarin (2001), educadora chilena ganadora del Premio Nacional de Ciencias de la Educación en 2003, quien se preocupó por que los niños y las niñas más pobres y con trastornos de aprendizaje aprendieran a leer y escribir comprensiva y correctamente, plantea que, el uso del lenguaje tiene una estrecha relación con el desarrollo del pensamiento en los niños y niñas; una de sus frases preferidas para argumentar esta hipótesis, en las distintas socializaciones que ella hacía de su propuesta fue: “Si voy al bosque y digo «qué lindo, tantos árboles», no es lo mismo que decir: «qué lindo, los canelones, los avellanos, los ciprés y los robles»” (p. 36).

Esta autora estaba convencida de que la falta de vocabulario en una persona no arruina exclusivamente el habla, sino que, igualmente, empobrece el pensamiento; y que, solo la lectura contribuye a aumentar un bagaje cultural léxico.

Finalmente, se puede concluir con bastante certeza que, los estudiantes accedieron a la significación y al sentido que portaba el textocuento Caperucita Roja, antes de dominar el sistema notacional alfabético en el que está escrito; es decir, que comprendieron lo que dice el texto y esta comprensión la lograron porque en ellos están presentes las siguientes habilidades lectoras, como se muestra en la Figura 1.

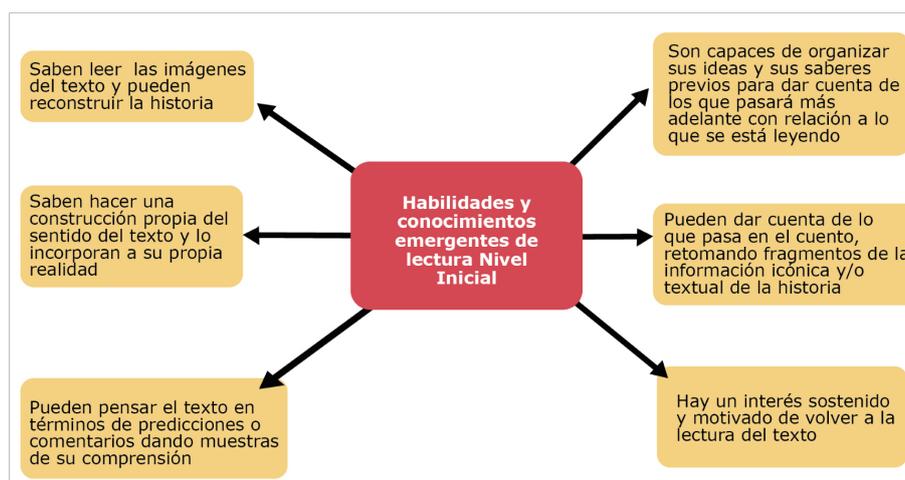


FIGURA 1

Primer objetivo. Habilidades y conocimientos emergentes de lectura. Primer momento

Segundo Objetivo: Reconocer los conocimientos y habilidades emergentes de escritura

Para esto se trabajó la producción textual a través del taller ‘Escribo como yo pienso’, con relación al cuento que se leyó; se indagó qué desempeños del discurso escrito, su mecánica y el uso de las grafías estuvieron presentes en los estudiantes y qué conocimientos sobre la forma particular - silueta - del cuento habían descubierto. Para indagar sobre este objetivo se planteó dos categorías: Unidades notacionales y Reglas del orden textual.

Categoría 1. Unidades notacionales. Se les pidió a los niños recordar, de alguna manera, escribiendo el nombre de los personajes y lo que sucedía en una imagen, con una escena del cuento Caperucita Roja, para determinar en qué medida los signos escritos realizados se convertían en signos útiles para la recordación de la información. El resultado de esta situación permitió caracterizar la escritura de los estudiantes en los descriptores A, como se muestra en la Tabla 3: el niño escribe uno o varias líneas, combinando distintos tipos de grafías, dibujos, pseudoletas, números y algunas letras.

TABLA 3
Registro. Categoría 1. Unidades notacionales, cuento. Momento inicial

Actividad	Categoría	Descriptores	E1	E2	E3	E4	E5
Escribo como yo pienso	Unidades notacionales	A El niño escribe indiscriminadamente por toda la hoja, con una o varias líneas, combinando distintos tipos de grafías (dibujos, letras pseudoletras, números letras), hablando mientras ejecuta esta acción	X			X	X
		B El niño escribe uno o más renglones de izquierda a derecha, usando letras que combina de diferente manera, sin agruparlas			X		
		C El niño escribe uno o más renglones con letras que se combinan y se agrupan sin o, con cierto valor sonoro convencional		X			
		D El niño escribe varios renglones de manera convencional, aunque omite o agrega letras en algunas palabras.					

El descriptor A se puede evidenciar en las verbalizaciones, los gestos y la producción escrita realizada por los estudiantes, así: E1 (Ver Figura 2) expresa: «profe, yo no sé escribir; solo sé hacer bolitas y palitos», y efectúa estos trazos indiscriminadamente por toda la hoja, mientras habla al tiempo que escribe; igualmente, cuando estableció relaciones espaciales con los personajes y escribió el nombre a cada personaje, con sus pseudoletras al lado de Caperucita y encima del lobo.



FIGURA 2
Producción escrita E1, cuento Caperucita Roja. Primer momento

De esto se deduce que, en E1 han emergido habilidades escriturales, pues sabe que se escribe con códigos convencionales que tienen unas reglas, que son muy diferentes a dibujar o a hacer bolitas y palitos; sabe que las palabras habladas se representan a través de signos escritos a los que se ha llamado ‘letras’, e imita comportamientos de escritura que, de alguna manera, lo relacionan con el mundo de la escritura y, en general, con el uso del texto que se leyó. Orozco (2004) sostiene que “los niños que dicen «No se escribir», saben que el sistema de notación es convencional, que tiene unas reglas que exige una organización y unas formas que él no conoce, pero desea conocer” (p. 34).

E2, caracterizado en C (Ver Figura 3) escribe una línea utilizando diferentes grafías y hace corresponder una grafía sin valor sonoro convencional, por sílaba pronunciada; sabe que se escribe de izquierda a derecha; mientras escribe, habla lo que observa en la escena. Ante estos saberes, se puede decir que E2 sabe que las palabras habladas pueden ser representadas de forma escrita y utilizó algunas letras convencionales para escribir lo que vio en la imagen, confirmándose así su habilidad para escribir y su intención de comunicar, aunque todavía no haya accedido a un conocimiento convencional de la escritura. Respecto a esta habilidad presente en los niños, Ferreiro (1982, citada por Ferreiro y Teberosky, 1991) manifiesta:

El problema que los niños se plantean es, comprender aquello que la escritura sustituye; el niño trata de establecer las distinciones entre dibujo y escritura y, paralelamente, entre imagen y texto; ambos son sustitutos materiales de lo evocado, pero el dibujo y la escritura no se confunden. (p. 333)

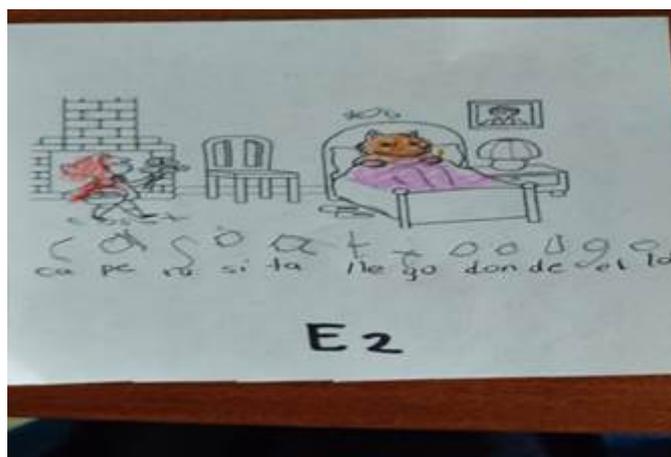


FIGURA 3

Producción escrita E2, cuento Caperucita Roja. Primer momento

Con esta distinción, dicen Ferreiro y Teberosky (1991),

Los niños reconocen muy rápidamente dos características básicas de cualquier sistema de escritura: que las formas son arbitrarias (porque las letras no reproducen la forma de los objetos) y que están ordenadas de modo lineal (a diferencia del dibujo). Por lo tanto, la linealidad y la arbitrariedad son dos habilidades necesarias que emergen en los niños tempranamente, para poder comprender el sistema convencional de escritura. (p. 136)

E3, caracterizado en B, (Ver Figura 4) escribió una línea utilizando diferentes grafías e instauró una correspondencia de una grafía sin valor sonoro convencional con una palabra; empezó a escribir por la izquierda y terminó en la derecha; hablaba mientras escribía lo que observaba en la imagen. Llama la atención que, cuando terminó de escribir, releyó señalando con su lápiz los trazos que acababa de realizar, como si hubiera puesto ciertos marcadores para reconocerlos, de lo cual se dedujo que E3 sabe o es consciente que hay un sistema escrito para consignar un mensaje, que puede leerse para que este permanezca y dure en el tiempo; esto es, ha entendido la naturaleza intrínseca de la escritura.

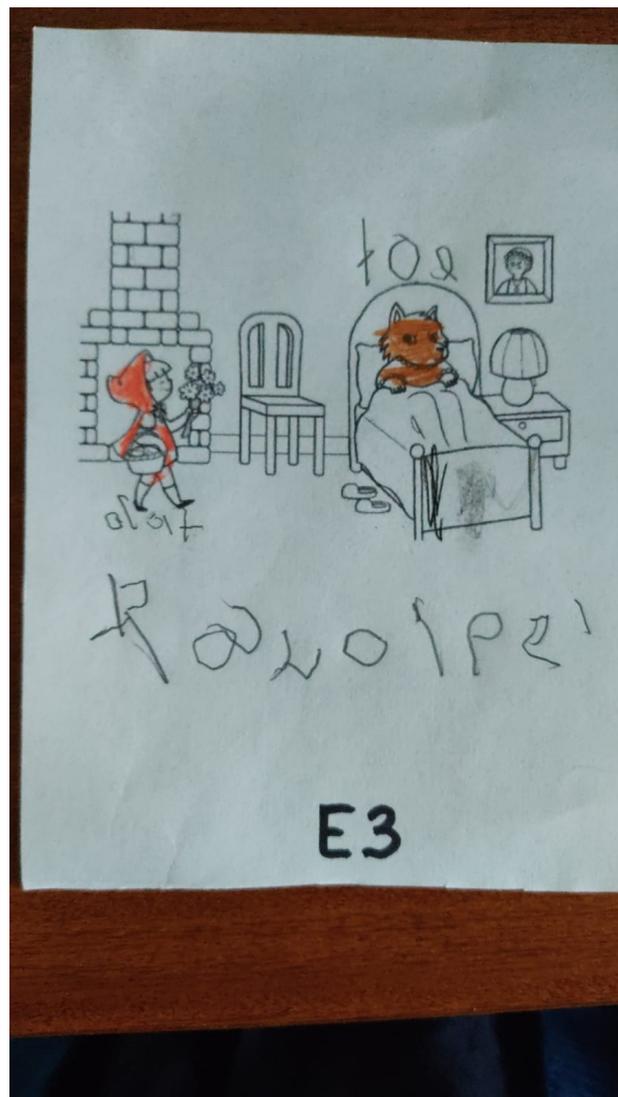


FIGURA 4
Producción escrita E3, cuento Caperucita Roja - Primer momento

E4 caracterizado en A, (Ver Figura 5) escribió en línea recta, pero en dirección contraria a la convencional; hablaba mientras escribía y utilizaba una secuencia de números y grafías distintas; a cada una de las grafías le otorgaba un significado e hizo corresponder con una grafía cada palabra hablada. Lo importante de este comportamiento en E4 es que mostró su intención de comunicar, así todavía no estableciera la diferencia entre números y letras, pero él sabía que ambos eran símbolos para representar lo que se leyó y lo que se hablaba.

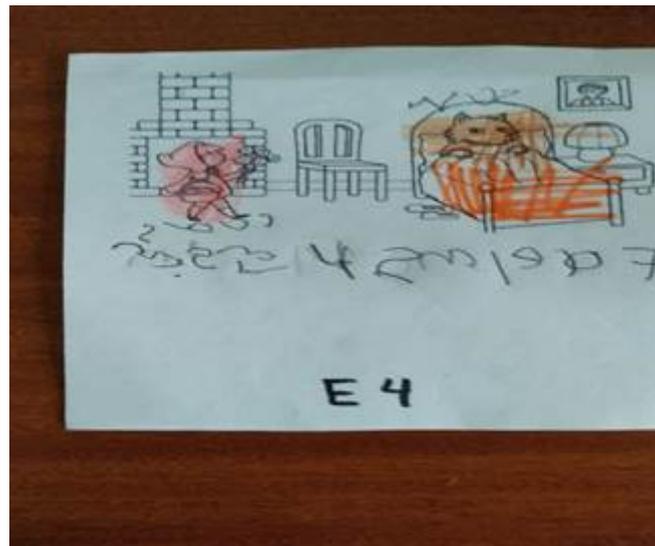


FIGURA 5
Producción escrita E4, cuento Caperucita Roja. Primer momento

E5, caracterizado en A, (Ver Figura 6) escribió indiscriminadamente por toda la hoja, utilizando pseudolettras distintas; mientras hablaba, imitaba escribir; volteaba la hoja buscando llenar todos los espacios en blanco con ellas. En este comportamiento del niño, se puede deducir que ha construido la hipótesis de cantidad con variedad frente a la escritura y, al parecer, sabe que, para escribir todo aquello que está representado en la imagen del cuento, requiere una gran cantidad de letras y estas deben ser variadas

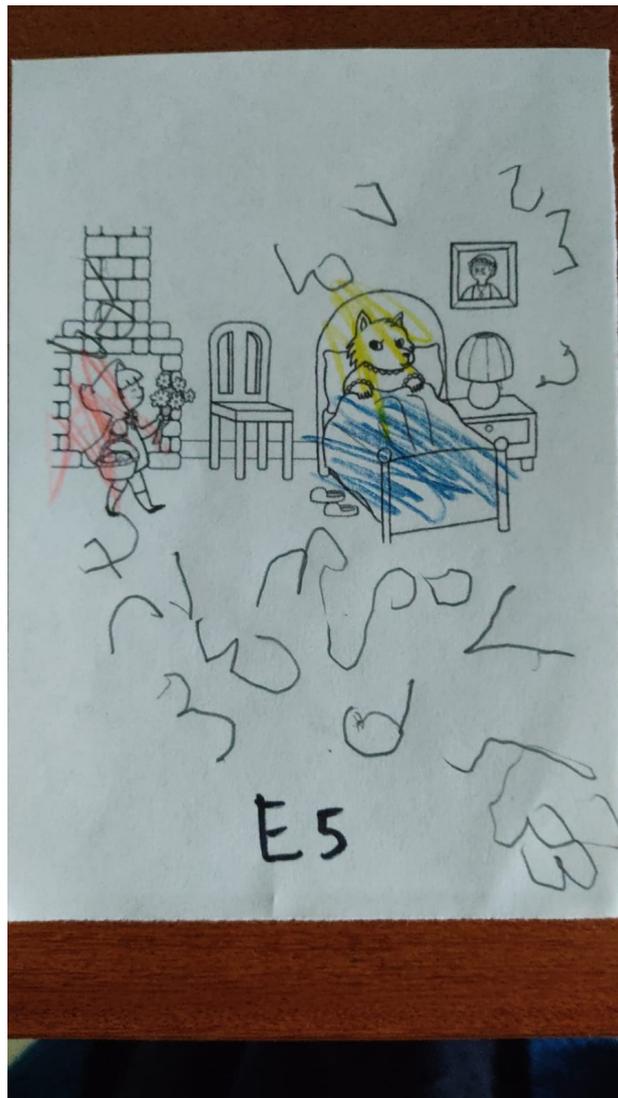


FIGURA 6

Producción escrita E5, cuento Caperucita Roja - Primer momento

Después de haber analizado esta actividad inicial para establecer qué habilidades y conocimientos de escritura están presentes en los estudiantes, se puede concluir que han construido un buen número de saberes, como producto de las experiencias adquiridas en la casa, en el jardín, o centro de desarrollo en los que estuvieron en años anteriores, en la calle, la televisión, etc.). Como se sabe hay textos escritos por doquier; por lo tanto, los niños tienen ideas sobre la naturaleza de la escritura y su mecánica, como se observó en el grupo focal; por esta razón, muestran habilidad para coger el lápiz, tienen en cuenta la posición de la hoja a la hora de escribir, diferencian dibujos de escritura, escriben en dirección de izquierda a derecha, hablan en voz alta para hacer corresponder lo oral con lo escrito (conciencia de la escritura y de lo que ella representa); saben que, al escribir, se requiere utilizar variedad de letras. Estas habilidades tienen el potencial de comportarse como verdaderos predictores de la escritura para el año escolar siguiente.

A la par, se puede concluir que estos hallazgos presentes en los cinco estudiantes del grado transición, permitieron demostrar la premisa planteada por Ferreiro (2006):

Antes de la escolaridad, los niños tienen saberes sobre el sistema de escritura y no se corresponden con los saberes convencionales de los letrados; son saberes producto de sus hipótesis y representaciones construidas a partir de sus observaciones e interacciones. (p. 34).

De ahí que, estas habilidades y conocimientos presentes fueron enriquecidos con operaciones lógicas que los llevaron a buscar relaciones entre la escritura y lo que ella representa, relación que se fue construyendo a partir de la observación de los textos y de su configuración semántica; es decir, interrogando los textos, que fue lo que se pretendió con las intervenciones.

Categoría 2. Reglas del orden textual. Para indagar sobre esta categoría se realizó la actividad ‘Interrogando la silueta del texto’, para lo cual se hizo preguntas sobre la carátula: ¿Dónde está el título del cuento?, ¿Dónde encontramos al autor?, ¿Para quién lo escribió?, ¿Cuántas palabras tiene el título?, ¿Dónde estará la palabra roja? Respecto a la estructura del cuento, se preguntó: ¿Cómo era el inicio del cuento? Díctenmelo; ¿Dónde inicio a escribirlo?, ¿dónde continuo?, ¿Cuál fue el problema en el cuento?, ¿Cómo termina el cuento?, ¿Dónde crees que están las palabras ojos y orejas en este párrafo del cuento? Y, para indagar sobre el sentido de una palabra en el contexto del texto, se preguntó: ¿Qué crees que significan las palabras ‘lobo zalamero’?

Este repertorio de preguntas para indagar sobre las reglas del orden textual se estructuró desde los planteamientos de Jolibert (1999), quien plantea que, aprender a leer y escribir, es aprender a enfrentar/interrogar textos completos desde el inicio; es decir, desde la educación parvularia, desde un inicio, aprender a identificar su forma, su silueta característica, su lógica interna funcional, cronológica, narrativa, su inicio y cierre específico. Lo mismo dice en cuanto a que, desde el inicio de la educación preescolar se debe proporcionar a los niños la posibilidad de producir textos completos. Una de las propuestas de este autor es, que la maestra desempeñe el papel de secretaria, permitiendo que el niño le dicte y que, en vez de hacerlo automáticamente, le pregunte: ¿Dónde lo escribo en la página?, ¿A qué lado de la margen?, ¿Con qué letra empiezo, con mayúscula o minúscula?, ¿Dónde paso después de que se acaba el renglón?, ¿Puedo colocar un punto final?, etc.

Una vez se llevó a cabo la actividad, se registró los datos obtenidos en el diario de campo y se procedió a analizar y caracterizar las verbalizaciones dadas por los niños, con los descriptores planteados, encontrando que tienen algunos conocimientos sobre las reglas del orden textual o la forma del texto tipo cuento, como se observa en los descriptores A, B y D (Ver Tabla 4).

TABLA 4
Registro. Categoría 2. Reglas de orden textual. Momento inicial

Actividad	Categoría	Descriptores	E1	E2	E3	E4	E5
Escribo como yo pienso	Reglas de orden textual: "Interrogando la silueta del texto"	A El niño reconoce la carátula del cuento e identifica título, autor, palabras, su posición y algunas letras que la conforman	X	X	X	X	X
		B El niño, en una silueta del cuento, descifra palabras por el reconocimiento de algún fonema inicial o final		X	X	X	X
		C El niño, en la silueta del cuento, reconoce el significado de las palabras dentro del texto					
		D El niño recuerda secuencialmente el cuento, teniendo en cuenta estructura, título, inicio, nudo y desenlace, utilizando palabras referentes textuales.				X	X

Una evidencia de la presencia del descriptor A se da al interrogar sobre la carátula del cuento; los estudiantes ubicaron el título con mucha facilidad, con la expresión «Aquí está, con letras rojas»; desconocían dónde encontrar al autor, tal vez porque este para textual no ha sido trabajado antes; creen que cada letra representa una palabra, lo cual se puede observar cuando el estudiante E1, ante la pregunta ¿cuántas palabras tiene el título? expresó: «el título tiene muchas palabras, y lo recorrió contando una a una las letras»;

cuando se les preguntó a los estudiantes ¿Dónde crees que está escrita la palabra ‘roja’? E2, E3, E4 dijeron «aquí», señalando la última palabra; y, el estudiante E5 señaló la palabra escrita y dijo «aquí está la /r/, de ratón».

Se observa también que, los estudiantes conocen el nombre de algunas letras, sobre todo las vocales, que fueron señaladas en el título; este conocimiento se observó cuando, al trabajar un fragmento del cuento, se interrogó: ¿Dónde estarán escritas las palabras ‘ojos’ y ‘orejas’?; el estudiante E2 respondió: «aquí (señalando la palabra boca) porque aquí está la letra /o/»; de igual manera, el estudiante E3, señalándola con el dedo en el texto, dijo: «Nooo, allí no dice ojos» y, pasando su dedo de arriba abajo del texto dijo: «aquí -señalando la palabra ‘orejas’- porque comienza con la /o/»; y el estudiante E3 le respondió: «nooo, allí no dice ojos, porque o- -jos (dando dos golpes con sus palmas) tiene dos y o-re-jas (dando tres golpes con sus palmas) tiene tres», haciendo de esta manera una división silábica de la palabra, que hace parte de la conciencia fonológica necesaria para aprender a escribir. Jolibert (1999), frente a esta actividad donde se interroga sobre el reconocimiento de las formas de las palabras en los textos, expresa:

Delimitar los diversos modos de reconocimiento de palabras: las palabras ya conocidas, ya ‘fotografiadas’ globalmente o ya analizadas; las palabras nuevas que se pueden ‘adivinar’ gracias a la conjunción de su contexto y de la identificación de letras o sílabas que las componen; las palabras nuevas que es capaz de descifrar en el texto, le permiten al niño construir la silueta del texto y sus huellas lingüísticas. (p. 13)

Asimismo, se encontró que los estudiantes E1, E2, E3, hacen una reconstrucción muy abreviada del inicio y el final del cuento, con un discurso condensado, retomando palabras muy puntuales del cuento y sin orden cronológico, que acompañan con gestos y monosílabos, que no dan cuenta de la apropiación de la estructura léxica de cómo son presentadas estas partes en el texto cuento.

Los estudiantes E4 y E5 caracterizados en D, proporcionaron la información necesaria para dar cuenta del orden cronológico del cuento, reconstruyendo algunos apartes del inicio, el problema y el final; esto se evidenció cuando se les interrogó sobre cómo iniciaba el cuento, y el estudiante E4, poniendo sus manos alrededor de la boca, gritó: «¡Caperucita! ¡caperucita! ven hijita, quiero que me hagas un favor» y E5 dijo: «noo, así no empieza: un día, caperucita estaba jugando, entonces la mamá la llamó ¡caperucita! ¡caperucita! ven ...». El uso de las palabras de inicio ‘Un día...’ en el estudiante E5, da muestra del uso de una expresión que se utiliza frecuentemente para estructurar el inicio del texto cuento: “un día...”, pero que, en la medida en que se enfrente e interogue los cuentos, utilizará otras expresiones como: “erose una vez...”, “hace mucho tiempo, había una vez...” (expresiones de Charles Perrault) que permiten al lector situarse en el espacio/ tiempo y, de esta manera, poder adentrarse en el universo de ficción.

Cuando se interrogó acerca del problema al que se había enfrentado el personaje en el cuento, el estudiante E4 caracterizado en D, explicó «Caperucita es una niña muy, pero muy desobediente; entonces, ese día cogió por el camino que no estaba vigilado y de repente se le apareció el lobo». El estudiante E5 caracterizado en D, dijo: «Caperucita, por desobedecer y coger por donde no debía, se encontró con el lobo que devoró a su abuelita»; esto significa que, en la estructura de sus enunciados mostró un saber implícito frente a la estructura interna del texto cuento, donde comúnmente los personajes, después de haber emprendido una serie de acciones, deben afrontar las consecuencias. En sus expresiones se observa expresiones como: «de pronto», «de repente», «pero un día». Cabe aclarar que estas son utilizadas en el nudo, para dar cuenta de lo que le sucede al personaje.

Cuando se interroga sobre el final de cuento con la pregunta «y, ¿cómo termina el cuento?» el estudiante E1 caracterizado en A respondió: «le metieron piedras al lobo». E2, caracterizado en A: «el leñador le abrió la barriga y le metió piedras al lobo»; E3, caracterizado en B: «el leñador sacó a la abuelita que estaba en la barriga del lobo y entonces fueron felices»; E4: «vino el leñador, entonces, cogió su cuchillo bien filudo y le abrió la barriga»; E5, caracterizado en D: «cuando el lobo quedó dormido y calladito, calladito el leñador le llenó piedras para que nunca jamás vuelva a molestar a Caperucita y a la abuelita». Cabe aclarar que las

expresiones “y entonces”, “fueron felices”, “nunca jamás”, son expresiones de cierre presentes en este tipo de texto cuento.

Estas verbalizaciones dan cuenta que los estudiantes E1, E2, E3, E4 y E5, en el desenlace final, hacen una reconstrucción final del cuento, con un solo protagonista: el lobo, quien, por sus actos de querer devorar a la abuelita y a Caperucita, recibe su castigo y, en este caso, ya no seguirá siendo el mismo, mas no reconstruyen el final donde el otro personaje –Caperucita-, quien después de haber sufrido el nudo, se transforma y aprende la lección. En este sentido, el cuento dice: “La abuelita y caperucita agradecieron al leñador por salvarlas del malvado lobo y todos comieron ese día galletitas con leche. Ese día Caperucita roja aprendió una importante lección: «nunca debes hablar con extraños»” (Anónimo, 2022, párr. 29).

Frente a los resultados, no se observa desempeños con respecto al descriptor C que dice que, el niño en una silueta del texto, reconoce el significado de algunas palabras y, qué se indagó con la pregunta: ¿Qué crees que significa la palabra ‘zalamero’? En el cuento dice: “... y el lobo zalamero se acercó a caperucita, diciéndole -¡Qué linda y qué buena niña eres!”. Los estudiantes respondieron: «que se la va a comer»; «que hagan una competencia, que juguemos». Y dos niños dijeron que no sabían. En vista de lo anterior, es importante resaltar que, a través de la lectura de los textos, se puede desarrollar la conciencia semántica en los niños; es decir, trabajar el significado de las palabras aisladas, pero también el significado de las palabras en una oración en contexto, como la que se les presento a los niños.

4. DISCUSIÓN

El análisis de la información en los tres momentos muestra, en los cinco casos, la presencia de muchas habilidades y conocimientos ligados con la lectura y la escritura, producto de su interacción con el contexto social de donde provienen los estudiantes y de las situaciones escolares en términos de interacción texto, contexto, lector, trabajadas en esta investigación, con dos situaciones didácticas: ‘Leo a través del maestro’ y ‘Escribo como yo pienso’ y no en términos de enseñanza (como se venía trabajando tradicionalmente), lo cual demostró que mucho antes de entrar a la escolaridad formal, los niños y las niñas son capaces de leer, comprender y producir el lenguaje escrito. El ser humano comienza a leer textos desde el vientre de su madre; ese aprendizaje se potencia después del nacimiento (Medina, citado por Sosa, 2019) gracias a la realidad sociocultural e histórica del sujeto lector, de sus esquemas cognitivos, de sus experiencias previas y de sus propósitos como individuo que lee.

Los niños y las niñas leyeron a través del maestro y, en cada caso analizado, se identificó desempeños que estuvieron relacionados con conocimientos y habilidades de lectura y escritura y, en general, con el uso de los libros, como: la forma de cogerlos, de pasar las páginas, de seguir los textos en la dirección de izquierda derecha, de arriba hacia abajo, de hacer como si leyeran en voz alta, observando imágenes.

Así mismo, mostraron la capacidad de hacer una construcción propia del sentido del texto, de pensarlo en términos de predicciones o comentarios, de explicarlo desde sus saberes previos, de apropiarse de conceptos y fragmentos de la información icónica y/o textual (palabras, frases, signos), de leer entre líneas y sacar lo implícito del texto cuento (interpretar) y, lo más importante, mostrar interés y motivación por leer, lo que ratifica que los estudiantes saben leer y comprenden lo que constituye un acto de lectura y de escritura.

Estos conocimientos y habilidades de lectura y escritura identificados en cada caso, dan muestra de lo sustentado por Goodman (1992), cuando expresa que todos los niños y niñas tienen algún conocimiento sobre la alfabetización como forma cultural y, tienen actitudes y creencias acerca de ella como resultado del desarrollo de sus conceptos. Conocen las funciones que cumple el lenguaje escrito y saben cómo participar en su uso; saben qué es leer y en qué tipos de materiales puede presentarse la lectura; saben quién lee; dónde leen las personas; para qué usan la lectura personas diferentes; quién puede y no puede leer. Los niños y las niñas saben qué es escribir y qué tipos de formas adopta la escritura; saben quién escribe; con qué escribe y para qué usa la escritura.

Conviene reconocer que los niños y las niñas llegan a la escuela con muchos conocimientos y habilidades relacionadas con la lectura y la escritura, algo que muchos docentes aún hoy en día no quieren admitir, y los tratan como pizarras en blanco, generando en ellos un retroceso, organizando sus clases como si ellos y ellas desconocieran absolutamente todo al respecto, que fue la problemática que se evidenció en la institución sujeto de estudio. Además, muchos libros de lectura iniciales, carpetas de trabajo y actividades de aprestamiento para la lectura destinada para los más pequeños, pasan por alto esas experiencias que ellos y ellas traen desde la casa o desde sus vivencias, antes de la escuela.

Los niños y las niñas leen en el preescolar a través del maestro y, esta lectura no suele ser considerada como verdadera lectura del niño; por lo general, los docentes de preescolar y los de primer grado, consideran que el alumno está leyendo solo cuando lo hace por sí mismo (Kaufman, 1994). Este paradigma con los resultados obtenidos en la investigación se refuta pues, se demuestra que los niños y las niñas, al incursionar en un texto a través del otro, que presta su voz entrañable para guiar la travesía, hicieron que leyeran e interpretaran el texto, anticipando significados posibles en función de la coordinación de datos del texto con datos del contexto. Cuando leen a través del maestro, no solo se vinculan con el lenguaje escrito, sino que también comienzan a explorar el sistema de escritura, integrado por letras, espacios, signos que son combinados de diferente manera, para representar el lenguaje (Molinari, 2003).

Los resultados de esta investigación dan muestra de las habilidades y conocimientos de los niños y niñas frente a la escritura (unidades del lenguaje, letras, fonemas, morfemas) y las reglas del orden textual (estructura, palabras de inicio, nudo y desanclase, sentido y significado de palabras), y que fueron examinados cuando ellos escribieron de manera individual o a través de un escriba (maestro). Los estudiantes produjeron textos escritos de manera legítima y con sentido, utilizando los signos gráficos en articulación con sus esquemas de pensamiento y contextualizado; por esta razón, la producción textual se llamó 'Como tú piensas que se escribe' y 'Escribo a través del maestro'. Los niños y las niñas planificaron un texto determinado, dictando al maestro y luego, a partir de la lectura de este, procedieron a efectuar revisiones y correcciones. Con estas acciones, se concentraron en tomar decisiones vinculadas con el lenguaje escrito (género, coherencia, cohesión), con aspectos discursivos vinculados con el propósito y con el destinatario.

En cada producción textual hecha por los estudiantes no solo se reconoció las marcas escritas que en cada caso produjeron, sino que se incluyó todo el proceso de construcción: las intenciones, los comentarios, los gestos, las modificaciones introducidas durante la escritura misma y la interpretación que el autor (cada niño) hizo, una vez terminada su construcción, distinguiendo en cada caso analizado, el nivel de desarrollo conceptual en el que cada uno se encontraba frente a la escritura y que fueron interpretados y explicados de acuerdo con los estudios de Ferreiro (1986, citada por Ferreiro y Teberosky, 1991).

En este sentido, cabe resaltar que, en el transcurso de esta investigación, escribir no significó copiar, sino producir sentido por medio de los signos gráficos, los cuales al ser analizados dieron muestra de los esquemas de pensamiento desarrollados por los niños y niñas frente a la escritura y que los ubicaba en un nivel del desarrollo. De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1991), es necesario reconocer para potenciar y no confundirlos con un método, pues las etapas en el proceso de construcción no pueden ser 'enseñadas', sino más bien, la función del docente consiste en mediar y propiciar actividades que favorezcan la movilización, el avance de los aprendientes de un nivel al siguiente, en el marco de una estrategia pedagógica significativa, respetando los 'tiempos' de cada niño. Esto implica, que no es posible homogenizar y que no se puede esperar que todos los niños y niñas lean y escriban convencionalmente al mismo tiempo. Es necesario respetar los ritmos de cada aprendiente en un clima de gozo y de valoración de la diversidad. Al conocer el nivel de desarrollo de cada niño, se puede controlar el proceso de aprendizaje y, de esta manera, decidir cuándo es tiempo de empezar a aprender, qué es lo 'legible', qué es lo 'enseñable' y, cuál es el orden correcto para presentar los estímulos (Goodman, 1992).

En este mismo orden de ideas, Kaufman (2007) y Braslavsky (s.f.) afirman que, conocer y tomar en serio las consecuencias del desarrollo psicogenético de la escritura, significa colocar a los niños y niñas con sus

esquemas de asimilación, en el centro del proceso de aprendizaje y, tomar en cuenta que ellos aprenden en situaciones sociales, no en aislamiento. Significa aceptar que todos en la clase son capaces de leer y escribir, cada uno según su propio nivel; implica también, entender, en términos de desarrollo evolutivo, las respuestas a preguntas aparentemente extrañas y actuar de acuerdo con los problemas con los que ellos se enfrentan en momentos cruciales de su desarrollo.

5. CONCLUSIONES

En el transcurso de la investigación, leer significó acercar a los estudiantes al mundo de las infinitas posibilidades que tienen los cuentos para promover su curiosidad y desarrollar vínculos afectivos, utilizando como estrategia didáctica 'leer a través del maestro'; de ahí que, saber leer no fue decodificar, declamar o deletrear; saber leer implicó interactuar con el texto para anticipar, sintetizar, sustituir, adivinar las intenciones del texto, de su autor y, por supuesto, abandonar la absurda creencia de que las distintas expresiones utilizadas en el cuento para hablar de un mismo personaje, tienen la misma significación. En este sentido, cuando el maestro leyó a los estudiantes en voz alta, ellos no solo estaban escuchando; estaban participando activamente en la construcción del significado del texto que escuchaban, al tiempo que se ponían en contacto con el lenguaje escrito que incluía las características generales de los cuentos y desarrollaban habilidades emergentes de lectura.

Así, para el primer momento cuando el niño leyó cuentos a través del maestro, y teniendo en cuenta el primer objetivo, se identificó habilidades emergentes de lectura que contribuyeron a la comprensión, cuando anticiparon y expresaron sus ideas basándose en los supuestos sobre lo que ellos pensaban que decía el texto, observando que lo hacían de manera puntual, con palabras aisladas que acompañaron y completaron con gestos e indicando las imágenes. Los gestos utilizados por los estudiantes en el momento de lectura inicial fueron el remplazo de las palabras escritas y leídas, que quedaron grabadas en ellos, constituyéndose en un referente primitivo de expresión y comprensión; las imágenes por ellos señaladas en el texto fueron el elemento sustituto de la escritura, que representaba las acciones, deseos, motivaciones y emociones de los personajes que leyeron en el texto (cuento) y que fueron interpretadas por la mayoría de ellos desde sus propios conocimientos y experiencias previas.

El interés sostenido y motivado del grupo de estudiantes de volver a la lectura del texto (cuento) una y otra vez, se constituyó en un comportamiento lector emergente que surgió en cada caso, observado cuando ellos, de forma autónoma tomaban el cuento y lo sostenían correctamente, abrían el cuento en la primera página, imitaban que lo leían en voz alta, narrando secuencialmente la historia; también surgió el interés de llevar el cuento a casa, para leerlo a sus hermanos y familiares. El interés y la motivación por leer nuevamente los cuentos surgió después de haber reconstruido significativamente aquellos que fueron interrogados y conversados, logrando así, la comprensión a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector, ya que el significado del texto construido, a diferencia del modelo tradicional, no está únicamente en el texto, como tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión.

En el segundo momento, después de haber transcurrido un mes de la lectura de cuentos a través del maestro, se identificó la habilidad de establecer consecuencias anticipadas sobre las acciones de los personajes (causa – efecto), que ayudó a construir un sentido particular que se confronta con el del texto y así, establecer un nexo con el sentido propuesto por el autor, que surge como producto de la coordinación inteligente de los datos del texto con datos del contexto por parte del estudiante. Igualmente, se identificó la habilidad de elaborar y organizar sus ideas para predecir acciones o sucesos de una forma más elaborada, haciendo uso de palabras y frases tomadas del texto (cuento); también se hizo evidente, la capacidad de leer entre líneas y descubrir detalles que no estaban presentes en la historia (cuento); empezaban a inferir y explicar, logrando una comprensión textual un poco más objetiva y relacionada con el texto.

6. CONFLICTO DE INTERESES

El autor del artículo declara no tener ningún tipo de conflicto de intereses del trabajo presentado.

REFERENCIAS

- Anónimo. (2022). Cuentos clásicos. Caperucita Roja. <https://cuentos-infantiles-muycortos.blogspot.com/2019/07/caperucitaroja.html?m=1>
- Badian, N. (1998). Predicting reading ability over the long term: The changing roles of letter naming, phonological awareness, and orthographic processing. *Annals of Dyslexia*, (45), 9-96. <https://doi.org/10.1007/BF02648213>
- Bejarano, J. A. y Mafla, L. C. (2019). Filosofía para niños: el programa que despierta la creatividad y el pensamiento crítico. *Revista UNIMAR*, 37(2), 107-131. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/37-2-art7>
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en Ciencias Sociales* (3.ª ed.). Universidad de Los Andes y Grupo Editorial Norma.
- Borda, M. I. (2000). Estrategias de comprensión lectora en los talleres de lectura de los cuentos infantiles. *Lenguaje y Textos*, (15), 51-60.
- Braslavsky, B. (s.f.). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Braslavsky.pdf
- Condemarin, M. (2001). *Jugar y leer: guía para padres y animadores de lectura*. Editorial Del Nuevo Extremo S. A.
- De Bono, E. (2004). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Editorial Paidós.
- Fernández, G. (2015). *Las emociones a través de los cuentos* [Tesis de Pregrado, Universidad Católica San Antonio]. <https://docplayer.es/17375173-Las-emociones-atraves-de-los-cuentos.html>
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Editorial Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. CPU-e *Revista de Investigación Educativa*, (3), 1-52. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i3.136>
- Jolibert, J. (1999). *Formar niños productores de textos*. Ediciones Hachette.
- Goodman, Y. (1992). *Los niños construyen su lectoescritura*. Librería Anticuaria Jerez.
- Kaufman, A. M. (1994). Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién. *Lectura y Vida*, 15(3), 1-18.
- Kaufman, A. M. (Coord.). (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Aique Grupo Editor.
- Marroquín, M., Bejarano, J. y Montenegro, A. (2021). *Investigación para la práctica pedagógica*. Editorial UNIMAR.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009a). *Instrumento diagnóstico de competencias básicas en transición*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009b). *Elementos conceptuales. Aprender y Jugar, Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). Documento N° 20: el sentido de la educación inicial. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/341810:Documento-N-20-El-sentido-de-la-educacion-inicial>
- Molinari, J. M. (2003). Psicología clínica en la posmodernidad: perspectivas desde el construccionismo social. *Psykhé*, 12(1), 3-15.
- Orozco, B. C. (2004). *El niño lector y escritor. ¿Lee el niño preescolar?* Universidad del Valle.
- Pardial, R. y Sáenz-López, P. (2014). Los cuentos populares/tradicionales en educación infantil. Una propuesta a través del juego. *E-motion, Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (2), 32-47. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i2.2375>
- Parodi, G., Peronard, M. e Ibáñez, R. (2010). *Saber leer*. Santillana, Ediciones Generales, S. L.

- Solé, I. (2001). ¿Lectura en educación infantil? Sí, gracias. En Bofarull, M. T., *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento* (pp. 69-78). Editorial Laboratorio Educativo Graó.
- Sosa, R. J. (2019). A leer se aprende leyendo. La mediación de la lectura en la formación de lectores críticos de Rod Medina. *Gaceta de Pedagogía*, (38), 255-259.
- Teal, W. H., & Sulzby, E. (1989). Emergent literacy: new perspectives. En D.S. Strickland & L.M. Morrow (Eds.), *Emerging literacy: Young children learn to read and write* (pp. 1-15). International Reading Association.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (Trad. María Margarita Rotger). Ediciones Librerías Fausto.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *SRCD, Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb0647.x>