

LA ALFABETIZACION INICIAL Y LOS TEXTOS MULTIMODALES

**LA ALFABETIZACIÓN INICIAL Y LOS TEXTOS MULTIMODALES EN LA PRIMERA
INFANCIA**

LUZ ÁNGELA GARCÍA ROJAS

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI
2018**

LA ALFABETIZACION INICIAL Y LOS TEXTOS MULTIMODALES

LA ALFABETIZACIÓN INICIAL Y LOS TEXTOS MULTIMODALES
EN LA PRIMERA INFANCIA

LUZ ÁNGELA GARCÍA ROJAS

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGÍSTER EN
EDUCACIÓN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN EDUCACIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI
2018

LA ALFABETIZACION INICIAL Y LOS TEXTOS MULTIMODALES

RESUMEN

El objetivo general de esta investigación busca potenciar las competencias comunicativas de los niños a través del uso de la literatura infantil, específicamente, de los textos multimodales como una herramienta didáctica y pedagógica; se replantea aquí la adquisición de los procesos iniciales de lectura y escritura que se realizan a través de la alfabetización inicial en el nivel de la primera infancia de la Institución Educativa Gabriel García Márquez, sede José Ramón Bejarano de la ciudad de Cali. Dicha investigación se enmarca en cuatro ejes semánticos como son: las políticas educativas, los textos multimodales, las competencias comunicativas y la alfabetización inicial, los cuales se desarrollan en actividades planteadas en los proyectos de aula desde la pedagogía constructivista. Los referentes teóricos que soportan el presente trabajo están basados en autores como Van Dijk (1998), Daniel Cassany (1995), Ana Teberosky (1987), Emilia Ferreiro (1985) y Liliana Tolchinsky (1989), quienes desde sus reflexiones teóricas en la década de los 90's dieron una nueva mirada a los procesos de alfabetización. En cuanto a los textos multimodales se soporta en autores como Van Leeuwen (1999) y Leite y Krees (1999), quienes desde sus teorías discuten sobre la exclusividad que se le ha dado a los textos monomodales versus la importancia de la imagen y gráficos como modos que aportan un gran significado al texto.

Como método de estudio se utilizó la investigación-acción y se enmarcó en el enfoque mixto, el cual permite desde lo cualitativo recoger la información a través de la observación y registro continuo y luego sistematizarla desde lo cuantitativo para hacer la triangulación y obtener así los respectivos resultados. Se realizó en dos fases: la primera se desarrolló a través del registro en

LA ALFABETIZACION INICIAL Y LOS TEXTOS MULTIMODALES

diarios de campo para caracterizar la práctica pedagógica y la segunda se llevó a cabo con la intervención pedagógica en el aula a través del proyecto pedagógico diseñado, denominado *La literatura infantil y la magia de los textos multimodales*, cuyo análisis permitió el fortalecimiento de las competencias comunicativas como: construir enunciados orales y escritos haciendo uso de la imagen, unida a la palabra; transmitir una idea de manera fluida y coherente y que el niño reconozca la función del lenguaje como el canal de comunicación con su entorno.

Palabras clave: Primera Infancia, competencias comunicativas, alfabetización inicial, textos multimodales.

LA ALFABETIZACION INICIAL Y LOS TEXTOS MULTIMODALES

ABSTRACT

The general objective of this research seeks to enhance the communication skills of children through the use of children's literature, specifically, multimodal texts as a didactic and pedagogical tool; the acquisition of the initial reading and writing processes carried out through initial literacy at the early childhood level of the Gabriel García Márquez Educational Institution, José Ramón Bejarano campus in the city of Cali is reconsidered here. This research is framed in four semantic axes such as: educational policies, multimodal texts, communicative skills and initial literacy, which are developed in activities proposed in the classroom projects from the constructivist pedagogy. The theoretical referents that support this work are based on authors such as Van Dijk (1998), Daniel Cassany (1995), Ana Teberosky (1987), Emilia Ferreiro (1985) and Liliana Tolchinsky (1989), who from their theoretical reflections on the The decade of the 90's gave a new look to the processes of literacy. Regarding multimodal texts, it is supported by authors like Van Leeuwen (1999) and Leite and Krees (1999), who from their theories argue about the exclusivity that has been given to monomodal texts versus the importance of image and graphics as modes that bring great meaning to the text.

As a method of study, action research was used and framed in the mixed approach, which qualitatively allows collecting information through observation and continuous recording and then systematizing it from the quantitative to do the triangulation and obtain the respective results It was carried out in two phases: the first was developed through the registration in field journals to characterize the pedagogical practice and the second was carried out with the pedagogical intervention in the classroom through the designed project, called Children's literature and magic of multimodal texts, whose analysis allowed for the strengthening of

LA ALFABETIZACION INICIAL Y LOS TEXTOS MULTIMODALES

communicative competences such as: constructing oral and written statements making use of the image, united to the word; transmit an idea in a fluid and coherent way and that the child recognizes the function of language as the channel of communication with their environment.

Keywords: Early childhood, communicative skills, initial literacy, multimodal texts.

LA ALFABETIZACION INICIAL Y LOS TEXTOS MULTIMODALES

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
ANTECEDENTES.....	4
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	6
1. Descripción del problema	6
1.2. Justificación del problema	8
1.3. Objetivos del estudio	9
1.4. Pregunta(s) de investigación.....	10
1.5. Relevancia del estudio.....	10
1.6. Definición de conceptos	11
CAPÍTULO II: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA	14
2.1. Educar a los niños, apostarle al sueño y futuro de un país	14
2.2. Reseña de la evolución de la educación preescolar en la última década.....	15
2.3. Edúcalo con cuidado: contiene sueños	17
2.4. Para los más pequeños, un mundo más grande	21
2.5. La literatura infantil y la magia del texto multimodal	28
2.6. El tralalala de la comunicación, las voces del mañana.....	31
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	36
3.1. Tipo de investigación.....	37
3.2. Macro contexto geográfico	38
3.3. Reseña histórica de la institución	40
3.4. Caracterización de los estudiantes de nuestra institución.....	41
3.5. Objetivos de la primera Infancia	43
3.6. Componente pedagógico	44
3.7. Contexto micro	45
3.8. Ética.....	48
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	48
4.1. Resultados obtenidos	48
2. ANALISIS DE GRAFICA EXPRESIÓN ORAL:	50

LA ALFABETIZACION INICIAL Y LOS TEXTOS MULTIMODALES

3.	ANALISIS DE GRAFICA COMPONENTE LECTURA:.....	52
4.	ANALISIS DE GRAFICA COMPONENTE ESCRITURA:.....	53
5.	ANALISIS DE GRAFICA COMPONENTE DE ESCRITURA:	55
6.	ANALISIS DE GRAFICA COMPONENTE DE NARACIÓN DE CUENTOS: 56	
7.	ANALISIS DE GRAFICA COMPONENTE NARRACION DE CUENTOS: 58	
8.	ANALISIS DE GRAFICA COMPONENTE NARRACIÓN DE CUENTOS: 59	
9.	ANALISIS DE GRAFICA COMPONENTE NARRACIÓN DE CUENTOS: 61	
	CAPÍTULO V. CONCLUSIONES	61
	Referencias Bibliográficas.....	63

LA ALFABETIZACION INICIAL Y LOS TEXTOS MULTIMODALES

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Ilustración 1 Mapa comuna 15</i>	38
<i>Ilustración 2 Seguimiento por categoría oral por periodos</i>	50
Ilustración 3 Seguimiento de categoría de lectura silábico por períodos	51
Ilustración 4 Seguimiento por categoría de escritura pre- silábico por períodos	53
Ilustración 5 Seguimiento por categoría de escritura silábico por períodos	54
Ilustración 6 Seguimiento por categoría de narración de cuentos a nivel intertextual por períodos	56
Ilustración 7 Seguimiento por categoría de narración de cuentos a nivel inferencial por períodos	57
Ilustración 8 Seguimiento por categoría de narración de cuentos - elaboración del discurso por períodos	59
Ilustración 9 Seguimiento por categoría de narración de cuentos - nivel de atención por períodos	60

INDICE TABLA ANEXOS

Anexos 1	65
Anexos 2 Seguimiento expresión oral	92
Anexos 3 Seguimiento de lectura	100
Anexos 4 Seguimiento escritura	104
Anexos 5 Seguimiento narración de cuento	110

LA ALFABETIZACION INICIAL Y LOS TEXTOS MULTIMODALES

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Seguimiento por categoría oral periodos	49
Tabla 2 Seguimiento por categoría de lectura silábico por períodos	51
Tabla 3 Seguimiento por categoría de escritura pre- silábico por períodos.....	52
Tabla 4 Seguimiento por categoría de escritura silábico por períodos.....	54
Tabla 5 Seguimiento por categoría de narración de cuentos a nivel intertextual por períodos	55
Tabla 6 Seguimiento por categoría de narración de cuentos a nivel inferencial por períodos	57
Tabla 7 Seguimiento por categoría de narración de cuentos - elaboración del discurso por períodos	58
Tabla 8 Seguimiento por categoría de narración de cuentos - nivel de atención por períodos	60

INTRODUCCIÓN

La investigación surge de la necesidad de implementar prácticas pedagógicas en los procesos de alfabetización inicial con el fin de fortalecer las competencias comunicativas en los niños de 4 a 5 años de la Institución Gabriel García Márquez, sede José Ramón Bejarano de la ciudad de Cali, a través del uso de los textos multimodales como una herramienta didáctica y pedagógica en el proceso de alfabetización inicial, que permite mejorar en los niños diversas habilidades en el aspecto lingüístico, como la expresión oral y escrita para lograr así la adquisición de las competencias comunicativas que le van a permitir un mejor desempeño en su aprendizaje. Es importante tener en cuenta que el desarrollo de dichas competencias hacen parte de la formación integral del individuo; más allá de tener una finalidad meramente formativa, su función primaria es permitir al niño expresar sus emociones, sentimientos e ideas que reflejan y representan su imaginario o realidad.

La investigación está fundamentada con diversos autores, los cuales aportaron desde sus fundamentos teóricos las bases para su construcción. Entre ellos se encuentran: Emilia Ferreiro (1987), Ana Teberosky (1985), Daniel Cassany (1997), Kenneth Goodman (1986), Liliana Tolchinsky (1987) y Van Dijk (1989), entre otros, quienes desde sus contenidos teóricos a finales de la década de los 80's pudieron establecer que los procesos de alfabetización en los niños de la primera infancia son muchos más avanzados de lo que se creía; desde sus teorías plantean que en esta etapa, el niño es capaz de leer y escribir, desarrolla estos procesos como la apropiación de un objeto social y culturalmente constituido y no solo como la adquisición de técnicas para decodificar y codificar signos o símbolos escritos. Desde esta mirada, Ferreiro y Teberosky (1989), tomando como base los planteamientos de Piaget, definen al niño y a la niña alfabetizado

“como ese sujeto activo que compara, excluye, ordena, categoriza, reformula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza, etc., en acción interiorizada, pensamiento o en acción efectiva, según su nivel de desarrollo” (p.25).

Por otra parte, el trabajo se sustenta en autores como Van Leewwen (2000) y Leite-García y Kress (2001), quienes plantean que durante muchos años solo se ha dado exclusividad a lo monomodal en los procesos de alfabetización, es decir, que existe predominio de la escritura dentro de un texto dejando de lado elementos que en ocasiones no son perceptibles a simple vista, pero que a través de la interpretación y lectura de las imágenes y símbolos gráficos se puede dar mayor significado al texto y permiten sensibilizar al niño a través de la creación gráfica, el goce ante la fantasía y la imaginación y ante la belleza poética de la palabra.

Elementos que los niños hacen suyos en los procesos de lectura y escritura cuando descubren el significado, comprenden e interpretan el lenguaje gráfico y lo usan como una forma de comunicación social y cultural. Al respecto, Krees & Van Leeuwenn (1996) afirman: “creemos que la comunicación visual es cada vez menos del dominio de especialistas y cada vez es más crucial en los dominios de la comunicación pública” (p. 3).

También se tomó en cuenta para la realización teórica del presente proyecto el referente legal y contextual tomando las características de la población y el entorno. De igual manera, los documentos elaborados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia como son: los documentos 10 (2009) y 13(2010), la Ley General de la Educación, los Lineamientos de Educación Preescolar y la Lengua Castellana y los Derechos Básicos de Aprendizaje. En cuanto al aspecto metodológico se enmarca en la línea de la investigación - acción de Kemmis y Elliot (1993), la cual plantea una forma de indagación ejercida por el docente que permite evaluar la práctica de acuerdo con los resultados obtenidos a partir de los datos. El tipo de investigación es

mixta, orientada a través de la observación y registro en diarios de campo, escuela de padres, creación de recursos y materiales didácticos, teniendo en cuenta la necesidad de la población.

Una vez recolectada la información, a través de los registros se hace el análisis y se elaboran los resúmenes que permiten integrar lo más relevante para considerar en una nueva propuesta pedagógica en el aula de clase mediante el uso de los textos multimodales.

Por último, en el desarrollo de la investigación se logró dar respuestas a las inquietudes planteadas de cómo fortalecer las competencias comunicativas desde el proceso de alfabetización inicial en los niños de 5 a 6 años a través de la exploración del uso de los textos multimodales, los cuales permiten activar diversos campos semióticos en el niño en el proceso de la adquisición del lenguaje como mecanismo de comunicación con su entorno y cultura, al igual que potenciar sus procesos de aprendizaje que requiere como base para la primaria y el desarrollo de habilidades y destrezas lingüísticas. Por otra parte, esta propuesta pretende hacer visible el proceso de adquisición inicial de la lectura y escritura donde el niño puede expresar de manera gráfica, y hacer uso de los símbolos escritos su pensamiento, emociones y sentimientos de una manera lúdica a través de la literatura infantil.

ANTECEDENTES

Los cambios que se han generado en los diversos campos como es el del conocimiento demandan que los docentes den respuestas asertivas a los procesos de enseñanza- aprendizaje de los niños para hacer desde las aulas de clase una transformación que sea significativa y promueva desde los más pequeños el fortalecimiento de las competencias comunicativas con el objeto de que el niño como sujeto activo de la comunicación vaya adquiriendo habilidades que le van a permitir iniciarse en el pensamiento crítico, autónomo y creativo.

Es necesario entonces, replantear desde la alfabetización inicial la forma tradicional de la enseñanza de la lectura y escritura inicial, teniendo en cuenta que se ha innovado en los diferentes tipos de textos con que se cuentan en la actualidad, como lo son los multimodales, los cuales se fundamentan desde un enfoque teórico por autores como: Van Leeuwen y Kress (2000), quienes plantean que la lectura de un texto, no solo debe estar enfocada en los códigos escritos, sino que existen otros modos desde la semiótica que enfocan las representaciones textuales en un discurso multimodal. Es entonces cuando debemos pensar que los procesos de alfabetización se deben replantear, ya que estos han sido reducidos solo a un mero ejercicio de aula de clase, como escribir y leer sin un propósito claro, sin hacer que el niño sienta goce y disfrute de estos; solo se hace uso de la escritura para transcribir, para corregir trazos y en ocasiones hasta para trabajar únicamente reglas ortográficas sin dar un sentido comunicativo, es decir, apartan dichos procesos de la función social en la que deben estar enmarcados.

Además, de acuerdo al contexto, se evidencia la carencia con que los niños llegan al aula en el dominio de la lengua y que no les permite generar una buena comunicación, de donde surge la necesidad de fortalecer las competencias comunicativas para propiciar un mejor manejo del lenguaje de manera más integral, con sentido y significado, es decir, capacitar a los niños en los

procesos de comprensión, análisis, argumentación, encontrar el significado de un mensaje, y en general, hacer uso de la expresión, ya sea verbal o escrita para lograr una comunicación significativa haciendo que el niño se apropie de la lengua y haga uso de ella en su proceso de comunicación con los demás.

Es así como se plantean retos frente al desarrollo de la investigación que motivan y llevan a orientar el análisis de la misma hacia el mejoramiento de las prácticas de la alfabetización inicial que se realizan en las aulas de la primera infancia en el trabajo por proyectos de aprendizaje. Al igual que innovar frente a los textos que se utilizan para las prácticas de la lectura a través de los textos multimodales, los cuales van a permitir plantear una propuesta innovadora en cuanto a los procesos de lectura inicial de los niños.

CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Descripción del problema

En esta investigación se busca hacer un análisis de las prácticas de alfabetización inicial en la escuela José Ramón Bejarano, de niños con edades entre 4 y 6 años, con el objetivo de fortalecer las competencias comunicativas, ya que se puede evidenciar la dificultad de ellos en cuanto a su expresión oral, el nivel de atención en procesos de lectura y la interpretación de un texto, lo que se refleja en el manejo de sus competencias comunicativas. El niño pasa, durante el desarrollo del lenguaje, por diversas etapas, la primera de ellas es cuando hace uso del lenguaje como el medio para expresarse comunicar sus sentimientos y emociones, al igual que sus necesidades fisiológicas. Durante esta etapa es cuando se requiere potenciar estas habilidades lingüísticas y se inicia en el proceso de aprender a manejar su pensamiento y el cómo exteriorizarlo. Cada día se hace un poco más complejo el establecer relaciones con su entorno, pero adquiere la capacidad de encontrar nuevas maneras de expresarse y comunicarse en la relación que hace con el otro y encuentra más fácil su capacidad de comunicación.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante que en esta etapa el niño reciba la suficiente estimulación, la cual inicia en su relación con el entorno familiar, y la escuela ayuda a fortalecerla para que los niños puedan alcanzar la capacidad de comunicarse espontáneamente y favorecer la expresión oral y escrita que va despertar el sentido de la creatividad para plasmar sus pensamientos como producciones propias. Según el MEN (1996), en el documento de *Series curriculares* plantea que “la dimensión comunicativa en el niño está dirigida a expresar conocimientos e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad; a construir mundos posibles; a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos” (p. 22).

En la primera infancia, el niño requiere de un mediador que le ayude a descubrir, asimilar y comprender las diversas formas de expresión y comunicación, por lo tanto, se deben brindar experiencias desde el aula de clase que estimulen el uso de los diversos sistemas de expresión como lo es el gráfico, el oral, corporal, espacial, entre otros. Es allí donde el uso de los textos multimodales permite potenciar en el niño el pensamiento, enriquece su lenguaje, creatividad y formas de expresión, es decir, se va apropiando de nuevas posibilidades que se le brindan a través de la literatura para transformar sus maneras o formas de comunicarse. Es así como el uso de los diversos modos literarios, desde la etapa inicial del niño, le permite despertar su imaginación, se enriquece su capacidad comunicativa y desarrolla la sensibilidad de su expresión. González García (2018), en su artículo el Enfoque Multimodal del proceso de alfabetización comenta lo dicho por Bearner respecto a que durante la última década, la investigación multimodal ha desafiado a las definiciones unimodales y ha mostrado que el aprendizaje de la alfabetización exige la comprensión de la compleja interrelación entre el material escrito y gráfico, unido a los modos corporales de construcción de significado. Por último, fortalecer las competencias comunicativas a través del texto multimodal, en términos del proceso de alfabetización inicial, y más específicamente, desde el proceso inicial de la lectura van a facilitar la capacidad de que los niños inicien su proceso como lectores críticos, competentes, que puedan ser capaz de expresar lo que el texto dice y por qué de lo que se dice. Por lo tanto, desde el desarrollo de la investigación se pretende crear estrategias y herramientas para que los niños desarrollen a través de los procesos de lectura y escritura las competencias comunicativas durante su proceso inicial formativo de la enseñanza -aprendizaje. Para ello se formula la siguiente pregunta:

¿Qué competencias comunicativas se pueden fortalecer en los niños de la primera infancia a través de la alfabetización inicial y la práctica de los textos multimodales?

1.2. Justificación del problema

La importancia de las competencias comunicativas se hace cada día más visible en el contexto escolar desde el nivel de la primera infancia, ya que es en este donde se dan las bases para el aprendizaje y manejo de los procesos que permiten al niño expresarse e interactuar socialmente como sujeto activo de la comunicación. Como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional (2009), las competencias comunicativas son los procesos de interacción social que permiten al niño expresar sus emociones, ideas, gestos y lo llevan a la construcción de la riqueza cultural de su contexto.

De otro lado, se requiere crear estrategias que permitan el mejoramiento de la calidad educativa, se tienen en cuenta las dificultades y necesidades de los niños que inciden en el desarrollo de las competencias comunicativas. Es necesario, a través de los proyectos pedagógicos, buscar posibilidades que exploren en el niño la creatividad, la expresión escrita o verbal para crear estrategias propias del área del lenguaje que permita a los niños adquirir aprendizajes más significativos. A través de la literatura infantil en la edad inicial se pueden potenciar diversos aspectos del desarrollo del niño como son: la construcción de conceptos, el pensamiento, la elaboración del discurso, la comprensión de su realidad o de la imaginación.

Por lo anterior, se hace necesario explorar y trabajar en el aula con textos diversos a los tradicionales que permitan a los niños ir más allá de una decodificación de símbolos gráficos y plantear el uso de los textos multimodales, los cuales le van a permitir que realicen tareas mentales más complejas a partir de sus saberes previos como anticipar, inferir y predecir a partir de la interpretación de las imágenes, unidas a las palabras en un texto y llevar al niño a que

amplíe el significado y pueda elaborar su propio discurso. De esta manera, el docente como mediador podrá fortalecer competencias que inicien al niño en el proceso de ser un lector reflexivo y crítico. Como lo plantea Cassany (2001), desde lo que denomina la alfabetización funcional: “para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado” (p. 21).

Por último, los docentes deben propender a que las nuevas generaciones desarrollen unas competencias que requieren de diversos campos semióticos que les van a permitir la adquisición de habilidades para el manejo e interpretación de los nuevos formatos de textos electrónicos, que hacen parte del texto multimodal, de los cuales cada día se hace más común su uso, presentan nuevas formas de comunicación y requieren de un proceso de alfabetización que forme a los niños en las destrezas que la tecnología y la era digital les exige.

1.3. Objetivos del estudio

1.3.1. Objetivo general

Potenciar las competencias comunicativas en los niños de la primera infancia a través de la alfabetización inicial y el uso de los textos multimodales como una herramienta pedagógica didáctica.

1.3.2. Objetivos específicos

- Replantear el proceso de alfabetización inicial en los niños de la primera infancia, a través de prácticas significativas por medio de los proyectos pedagógicos que permitan el fortalecimiento de las competencias comunicativas.

- Hacer uso de la literatura infantil a través de los textos multimodales como herramienta de aprendizaje para enriquecer el proceso de comunicación con su entorno.
- Fomentar desde el aula de clase procesos comunicativos y afectivos con los niños a través del aprendizaje significativo mediante la exploración de su imaginación y capacidad creadora.

1.4. Pregunta(s) de investigación

- ✓ ¿Las prácticas textuales de alfabetización inicial, propician experiencias significativas a los niños?
- ✓ ¿Se enseña a los niños solo a decodificar signos o a crear experiencias lúdicas con diversos tipos de textos?
- ✓ ¿Cuáles son las estrategias usadas por los docentes de preescolar para fortalecer las competencias comunicativas?
- ✓ ¿Qué aspectos se trabajan del texto multimodal en el lenguaje que fortalezcan la competencia comunicativa en la primera infancia?

1.5. Relevancia del estudio

Se pretende en la presente investigación dar un nuevo enfoque a la práctica de la alfabetización inicial y el proceso de las habilidades lingüísticas que se desarrollan a partir de las competencias comunicativas, que permitan al niño iniciarse en el discurso crítico, relacionarse con diferentes tipos de textos y hacer uso de la revolución tecnología frente a la relación con los textos digitales, los cuales ofrecen diversas alternativas en la disciplina de la comunicación, hacer uso

de la significación de diversos elementos como son las imágenes, gestos y la musicalidad, es decir, darle significado al discurso del niño desde su etapa de desarrollo lingüístico y cognitivo.

1.6. Definición de conceptos

1.6.1. Primera Infancia

Desde el marco legal en Colombia, los fundamentos legales y conceptuales en el campo de la educación, se encuentran enmarcados en la Constitución Política, la Ley General de Educación y el Decreto 2247 (1994), donde se establecen las normas para el funcionamiento del nivel preescolar como se llamó inicialmente, denominado en la actualidad, la Primera Infancia. Dentro del marco legal se define ésta en el Artículo 29 de la Ley 1098 de 2006 -Código de la Infancia y la Adolescencia como “la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad” (p.29).

A principios del siglo XXI, entre los años 2002 y 2006, se establecen nuevos programas en la construcción de las políticas para la primera infancia, donde se enfatiza la cobertura en las escuelas públicas del Estado, pretendiendo brindar a los niños de los sectores más vulnerables una mejor calidad en la educación. Se instauraron convenios entre la Procuraduría del Estado, UNICEF Y ICBF como estrategias dirigidas a mejorar las condiciones de la infancia y adolescentes. Hacia los años 2006 a 2010 se proyectan programas dirigidos a fortalecer las políticas de la primera infancia y se crea el Código de Infancia y adolescencia con el objeto de brindar atención integral desde la salud, educación, derechos y protección al menor.

1.6.2. Alfabetización inicial

Paz Baeza (año) define el proceso de alfabetización inicial como: “el proceso en el cual los niños construyen los conceptos sobre las funciones de los símbolos (letras y números) y el material

impreso” (p.). Además, agrega que es un conocimiento basado en experiencias lingüísticas, significativas, facilitadas por interacciones con adultos y el medio.

El niño desde que nace entra en relación con su entorno, es por esto que el proceso de alfabetización comienza desde el nacimiento, donde el adulto se observa como un facilitador de experiencias desde el lenguaje y la comunicación. El niño inicia un proceso de construcción de una manera funcional, es decir, que construye conceptos desde su entorno. En este proceso de alfabetización intervienen varios factores claves como es la familiaridad con el lenguaje letrado, donde aprende que este tiene un propósito y un nivel de organización. Luego entra en juego el conocimiento de las grafías y su relación de estas con el sonido que cada una tiene llevándolo al conocimiento del alfabeto como la forma sistematizada de llegar al proceso de codificación y decodificación para ir adquiriendo una conciencia fonológica y desarrollar la capacidad del manejo del lenguaje desde la comprensión oral y escrita. Por último, en este proceso adquiere el dominio de dar significado a la palabra y hacer uso de ella en el contexto y cultura que se desenvuelve para poder conformar un mensaje con sentido y coherencia en el proceso de comunicación con su entorno.

1.6.3. Textos Multimodales

Se les denomina así a los textos que combinan dos o más sistemas semióticos como son el lingüístico, visual, audio, gestual y espacial. Este tipo de texto unifica el mensaje, el lenguaje verbal, la imagen y el sonido. A nivel de la primera infancia cobra una gran importancia, porque significa alfabetizar a través de imágenes que permiten que el proceso de la adquisición de la lectura y escritura sea más recreativa y lúdica. De igual manera, se debe tener en cuenta que los niños de ahora son llamados nativos digitales, lo que significa que deben como tal hacer uso de

las herramientas y tecnologías que están al servicio de la sociedad como nuevas formas de comunicación.

Los teóricos que han desarrollado el concepto de *multimodalidad* son Kress y Van Leeuwen (2001), quienes con sus aportes nos acercan a la importancia que tiene la representación textual de lo que ellos han denominado discurso multimodal. Estos autores plantean que:

Los textos multimodales utilizan una amplia gama de modos de representación y comunicación de los mensajes, que incluyen diagramas, fotografías, videos, diversos formatos de página, colores y diagramaciones específicos que contribuyen en gran medida en la comprensión e interpretación del mensaje transmitido. (p. 36).

Asimismo, definen la *multimodalidad* como “el uso de varios modos semióticos en el diseño de un evento o producto semiótico, así como la particular forma en la que estos modos se combinan” (Kress y Van Leeuwen, 2001, (p. 25).

Teniendo en cuenta las definiciones anteriores se puede decir que el *texto multimodal* está conformado por colores, sonidos, imágenes y diagramas. La unión de dichos elementos ayuda a encontrar el significado del mensaje que se está transmitiendo. Esto conlleva que el lector debe desarrollar diversas habilidades que se requieren para la interpretación del texto a través de todos los elementos que se involucran desde la hipertextualidad. Por lo tanto, la unidad de significado que se planteaba solo desde lo lingüístico y lo visual ha cambiado, ya que con los textos multimodales, se encuentra en varios modos semióticos, que al estructurarse, conforman los elementos de la comunicación. Es importante resaltar que se le da predominio al modo visual como forma de atraer en el contexto comunicativo y como un elemento que favorece la comprensión y análisis del discurso gráfico.

CAPÍTULO II: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

En este capítulo se presenta la revisión teórica que sustenta el trabajo de investigación, se parte de identificar los conceptos principales que conforman el marco teórico, los cuales van a permitir analizar la importancia de las competencias comunicativas en el proceso del aprendizaje del niño; y la manera como el docente puede generar aprendizajes significativos creando estrategias didácticas y metodológicas con la implementación de los textos multimodales a través de los proyectos pedagógicos en el aula.

2.1. Educar a los niños, apostarle al sueño y futuro de un país

Los fundamentos legales del campo de la educación en Colombia se encuentran enmarcados en la Constitución Política, en la Ley General de Educación (1994) y en el Decreto 2247 de 1997, los cuales establecen las normas para el nivel preescolar, como se le denominó en sus inicios y que actualmente es reconocida como la Primera Infancia. A finales de la década de los 90's, el gobierno colombiano, desde las políticas de estado se suscribe a las Naciones Unidas y a sus principios establecidos en la convención de los Derechos del Niño. A la vez que se adhiere a la Protección mundial del niño, con el propósito de velar por la población infantil y al derecho fundamental de la educación, y se dio origen al código del menor en el Decreto 2237 de 2015, el cual se establece como un instrumento jurídico para la seguridad y protección de los niños en Colombia.

Es así como se origina el marco legal de la educación inicial en Colombia desde la Constitución en el Artículo 67 y con la Ley 115, Ley General de la Educación “se define la organización y

prestación de la educación formal, donde se establece de manera obligatoria la educación preescolar que comprendería como mínimo un grado obligatorio” (p.6). (Art.11)

Partiendo de las necesidades e intereses de los niños se establecen diez objetivos para el nivel preescolar, los cuales se enmarcan en el desarrollo del niño y los aspectos básicos del aprendizaje como son: la lectoescritura y la solución de problemas, las habilidades y destrezas en relación con tres aspectos como la cultura, el entorno y la relación del niño con los demás.

2.2. Reseña de la evolución de la educación preescolar en la última década

En el año 1996, mediante la Resolución 2343, se crean los Lineamientos curriculares que van a determinar los ejes que orientan la educación preescolar en los procesos de enseñanza-aprendizaje; se instauran las dimensiones del niño, según su desarrollo y están enfocadas en cinco aspectos: el corporal, el cognitivo, el socio-afectivo comunicativo, el ético y el estético, los cuales van a fundamentar los lineamientos curriculares del nivel preescolar.

Hacia el año 1997 se crea el Decreto 2247, de septiembre 11, el cual plantea la normatividad que rige la educación preescolar en lo que se refiere a la organización en el marco legal con la Ley 115 y el Decreto 1860, donde se establece la edad para brindar el servicio público de la educación a la niñez, siendo esta desde los 3 años a 5; de la misma manera, se plantean los niveles en los cuales se oferta dicho servicio como son: el Pre jardín, Jardín y Transición.

A comienzos del siglo XXI, entre 2002 y 2006, se establecen nuevas políticas educativas que van a favorecer la primera infancia, ya que se garantiza a la niñez de los sectores más vulnerados, el derecho a la educación, a través de una mayor cobertura en las escuelas públicas del territorio colombiano, donde se pretende ofrecer a los niños una educación de calidad y mejorar las condiciones de la infancia y adolescencia.

Luego, surge el Plan Decenal de Educación durante los años 2006 a 2016, cuyo objetivo general es brindar una atención integral al niño; se crea así el Código de Infancia y adolescencia y se plantean grandes retos. De esta manera, se ofrece a los niños menores de 6 años una mayor garantía por parte del Estado, específicamente, a los pertenecientes a los estratos socioeconómicos más bajos, a quienes se les han vulnerado sus derechos, e igualmente se generan estrategias y programas para fomentar y garantizar la permanencia e inclusión de estos en las escuelas públicas del país.

En consecuencia, de estas reformas se adelantan programas que plantean grandes retos a la educación de la primera infancia, lo cual a su vez exige una revolución cultural, donde la concepción del niño se replantea como un sujeto que tiene grandes capacidades para construir el conocimiento que adquiere en su relación con la cultura y su entorno. Es así como el desarrollo de los niños, el aprendizaje y la enseñanza se plantean en el proyecto educativo y se convierte en el Plan de Atención Integral en la Política de la Primera Infancia (PAIPI). Dichas transformaciones proponen que el niño debe prepararse desde el aula de clase para la vida, que sea capaz de resolver los conflictos y problemas y que sea reflexivo frente al mundo que le rodea. El docente, como agente educativo, debe tener claridad sobre su papel como mediador entre el niño y su aprendizaje, permitiéndole desde el aula de clase, experiencias significativas que favorezcan las dimensiones de este a nivel socio-afectivo, comunicativo, cognitivo, corporal y ético que le permitan avanzar en su desarrollo.

Por lo tanto, es importante que el docente deje de lado las prácticas convencionales, cuyos enfoques estaban centrados solo en la estimulación y aprestamiento y donde la labor del docente solamente está centrada en el aprendizaje conductista, y el niño aprende, porque que hay un adulto que le enseña, pero no construye con él. Es decir, el docente debe ser un mediador entre la

relación cognitiva del niño y sus experiencias, ayudar al niño a entender el significado de sus nuevos aprendizajes. Por lo tanto debe trabajar con un currículo que le permita ser facilitador y mediador que garantice oportunidades significativas para el niño.

Las nuevas prácticas pedagógicas plantean desde los lineamientos establecidos en el curriculum que se debe centrar la educación en el fortalecimiento de las habilidades que los niños tienen para desarrollar sus competencias. Al respecto, según la UNESCO (2017) toda la educación debe enfocarse a partir de estas, ya que “la elección de la competencia como principio organizador del curriculum es una forma de trasladar la vida real al aula” (p.2). Esto significa que la educación, a través de competencias, es la que mejor responde a la realidad de la sociedad actual. Teniendo en cuenta el aporte de la UNESCO, entonces, se debe llevar a los niños a hacer agentes activos de su propio aprendizaje, generando autonomía, toma de decisiones que van a fortalecer el desarrollo integral del niño.

2.3. Edúcalo con cuidado: contiene sueños

Según el Diccionario de la Real Academia, etimológicamente, la palabra *infancia* proviene del latín *infans*, que significa mudo, que es incapaz de hablar o que no habla. De allí que se utilice en la etapa inicial de los niños, el término pre lingüístico o pre- verbal para hacer una descripción de ellos y es por esto que se dice que a través del lenguaje desarrollan su capacidad de comunicación.

Según el Ministerio de Educación en Colombia, en el Artículo 29, la *primera infancia* es definida, como “la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años” (Código de Infancia y Adolescencia, 2006, p.29). Este es el período donde, desde la escuela, se deben potenciar las capacidades cognitivas, comunicativas y sociales

de los niños. Es en esta etapa que se deben formar las competencias que les permitan desarrollar la socialización, conocerse a sí mismos e interactuar con el entorno social y físico. Así, fortalecen las competencias que le van a permitir al niño o niña adquirir las bases para un mejor desempeño, de acuerdo al desarrollo y nivel de aprendizaje; es por esto que desde el campo de la psicología se dice que las competencias para la vida se fundamentan en la primer infancia.

Se considera esta etapa de gran importancia en el desarrollo del niño, es cuando a través de todo el cuidado y apoyo que recibe por parte de los adultos, ya sean padres, docentes y quienes le rodean, pasa de ser un individuo indefenso a poseer las facultades mentales y físicas que le van a permitir desenvolverse en el entorno y espacio del mundo que le rodea. Es por esto que se hace necesario, desde el aula de clase, generar espacios significativos que le permitan al niño una buena interacción consigo mismo y los demás, al igual que el ambiente físico y entorno en el que se encuentra.

UNICEF (2005) afirma que la primera infancia “significa mucho más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta. Se refiere al estado y la condición de la vida de un niño, a la calidad de esos años” (p. 17). Es decir que el concepto es algo más integral entre lo que son las políticas de Estado y los diversos programas que van encaminados a la protección de los niños; tiene el propósito de proteger sus derechos, desarrollar aspectos fundamentales en su formación como son: el emocional, social, físico y cognitivo. Al mismo tiempo, estos programas deben propender a tener una atención desde el campo de la salud, nutrición, educación y los elementos mínimos que requiere el niño de 0 a 6 años en su etapa de crecimiento y desarrollo. Esta perspectiva que plantea la UNICEF, tiene implicaciones para diseñar las políticas públicas de la primera infancia, ya que el niño es reconocido como un ser en evolución, que posee una identidad, la cual debe ser respetada y valorada. De igual manera, considera al niño como un

sujeto en desarrollo, activo, que interactúa en su entorno, donde establece relaciones socioculturales propias del ser humano en su proceso de socialización. Esta visión integradora del niño dentro del concepto de primera infancia hace que el Plan Decenal 2006 - 2016 plantee como objetivos, orientar la educación de la primera infancia hacia el desarrollo humano y social, hacia la innovación y competitividad y debe estar adecuada a todas las realidades. Es por esto que los docentes del nivel de la primera infancia deben hacer cambios en sus metodologías, en sus prácticas de enseñanza y en la visión que se tiene del niño en la actualidad. El director del Instituto Colombiano de Neurociencias, Jorge Eslava, comenta al respecto en una entrevista del periódico el TIEMPO que:

En algún momento pensamos que la atención a la primera infancia era un oficio menor, que los niños más pequeños necesitaban menos (...) Hoy sabemos que es mejor entregar el avión a un piloto chifloreto que dar un grupo de niños pequeños a maestros que no tengan capacidades para cuidarlos y educarlos. (2017).

Entonces, se debe tomar conciencia de la labor del docente en estos primeros años de vida del niño, donde el objetivo principal debe estar encaminado a brindar una pedagogía enmarcada en la escucha y un alto nivel de sensibilidad para establecer una buena relación y comunicación con él. Igualmente, se deben generar prácticas pedagógicas intencionadas, donde se tenga en cuenta que cada niño es único y tiene sus particularidades y como tal, debe respetarse su proceso de formación y no hacer una educación estándar, sino que ésta se adapte a cada uno, según las características del contexto.

Adicionalmente, son fundamentales las prácticas pedagógicas intencionadas, que tengan en cuenta las particularidades y singularidades de los niños y niñas y las características del contexto. En el marco de las Políticas de Atención Integral para la Educación Inicial se han modificado las

definiciones sobre la infancia. El MEN (2014) replantea definir la infancia con una multiplicidad. Las infancias son múltiples y diversas, dependiendo de los distintos espacios culturales en los que se encuentran las niñas y los niños y según los procesos de transformación de esa noción que se manifiestan en las prácticas de atención, cuidados y educación de las sociedades (Montero, 2017).

Desde esta mirada, el MEN (2014) percibe el desarrollo infantil como un producto de múltiples experiencias que el niño obtiene en su interacción con la cultura y el medio, las cuales se manifiestan a través de su relación con el otro desde el ambiente familiar, escolar, físico y social. En este interactuar se movilizan aspectos cognitivos, sociales, afectivos y físicos que les van a permitir adquirir competencias para tener un mayor conocimiento de sí mismos y su entorno, los cuales se convierten luego en la base de su desarrollo personal y social.

Desde las políticas de Estado se plantean tres estrategias para garantizar la atención integral a los niños en la primera infancia. En primer lugar, se establecen relaciones intersectoriales entre el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), los cuales a su vez se coordinan con las diversas subsecretarías para hacer efectiva la prestación del servicio e implementación de planes de atención integral. Una segunda estrategia se plantea desde el aspecto educativo ofreciendo una mayor cobertura en contextos urbanos y rurales en programas de atención hacia la familia en general, como el primer contexto educativo con que se relaciona el niño y agente primordial en el proceso formativo. Por último, se plantea la estrategia pedagógica donde juegan un papel importante los educadores, que como agentes educativos deben brindar a los niños, experiencias significativas en los procesos de aprendizaje, reconocer el contexto y su entorno, la cultura y sus necesidades para lograr así, un conocimiento integral de los niños.

Igualmente, desde el ámbito de la educación, el niño se considera un sujeto de lenguaje, teniendo en cuenta que a través de este inicia su proceso comunicativo que le permite el ingreso a la cultura y a la sociedad en que se desenvuelve, siendo la familia y la escuela los agentes que establecen esos primeros vínculos de comunicación. Estos intercambios hacen que el niño inicie en la construcción de su formación, las reglas de convivencia, aprenda a extraer significados, expresa sus emociones y construya una realidad que parte de la relación con sus pares y los adultos que le rodean, iniciando así su proceso interpretativo que le va a permitir acceder a la alfabetización inicial.

En conclusión, es responsabilidad de la familia, el Estado y la sociedad en general, velar por el cumplimiento de los derechos de los niños en la primera infancia para así poder garantizar su supervivencia, una educación inicial, una protección social integral y ampliar sus oportunidades en la sociedad. De una manera articulada se generan condiciones para reducir las desigualdades que se presentan frente a la vulneración de sus derechos, condiciones de maltrato y abandono, los cuales influyen directamente en el bienestar de los niños a nivel emocional, físico y en su desarrollo en general.

2.4. Para los más pequeños, un mundo más grande

El término *alfabetización* se relaciona con la transformación de los individuos de una sociedad para reconocerse dentro de la cultura letrada, es decir, que logra el dominio de la escritura y lectura como forma de comunicación y expresión. Frente a esta condición se encuentra el denominado *analfabetismo*, el cual se asocia a un problema estructural de la sociedad y se reduce a la situación de pobreza y a la falta de oportunidad de la población para ingresar al sistema educativo. De allí que la alfabetización se considere un derecho fundamental.

Como bien lo explica la UNESCO (1975) en el Simposio Internacional de Alfabetización, celebrado en Persépolis, en la declaración final:

La alfabetización no solo como el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, sino como una contribución a la liberación de la persona y a su pleno desarrollo. Así concebida, la alfabetización crea las condiciones para la adquisición de una conciencia crítica de las contradicciones y los objetivos de la sociedad en que se vive; también estimula su iniciativa y participación en la creación de un proyecto capaz de actuar en el mundo, de transformarlo, y de definir los objetivos de un auténtico desarrollo humano. (IIALM, 1975, p. 636).

En consecuencia, es responsabilidad del Estado ejecutar programas desde el campo de la educación para que la brecha entre estos dos conceptos cada día sea menor. De acuerdo a las metas que se fijen desde los métodos de enseñanza, las estrategias a desarrollar y los programas de estudio que se establezcan desde el Ministerio se podrá entender el término de *alfabetización*. Si solo se entiende como la enseñanza para leer y escribir y tener un aprendizaje se considerará como algo muy simple y a la que cualquier persona puede acceder y alcanzar fácilmente. Pero si se tienen en cuenta todos los aspectos que interfieren en un proceso de alfabetización este será más complejo donde van a intervenir varios aspectos como son: el afectivo, social, cognitivo y cultural. De esta manera, se podrá dar un aprendizaje que desarrolle las habilidades y destrezas en los niños para alcanzar las competencias básicas que se requieren para desenvolverse en la sociedad.

Es por esto que se debe crear conciencia desde las instituciones del Estado y adquirir un compromiso con la sociedad para garantizar el acceso desde la niñez a la educación para evitar así el analfabetismo en la edad adulta, de igual forma, establecer programas para los adultos alfabetos funcionales para garantizar la entrada al mundo de la cultura escrita. De otro lado, es importante pensar que los avances de las tecnologías han hecho pensar en otras formas de

comunicación que se pueden denominar multimodales, ya que los diversos medios de comunicación como los audiovisuales, las redes, la masificación de equipos o herramientas digitales exigen nuevas maneras de alfabetizar donde se exploren los diferentes modos semióticos que se requieren para el uso de dichas herramientas, las cuales se han convertido en parte del ejercicio diario, es decir no solo es leer y escribir, sino también adquirir destrezas para hacer uso de la comunicación digital. Al respecto, Barbero (2005) comenta que:

Se requiere de una alfabetización que capacite para asumir la palabra, para expresarse, para escribir, que desarrolle la capacidad interpretativa para leer lo que se comunica a través del computador, lo que se dice a través de la televisión o los periódicos. (p. 58).

Entonces, se presentan nuevos retos en la era de la comunicación digital para comprender la información que se transmite a través de la sociedad de la comunicación e información del conocimiento. Se ha convertido en una cultura de la interpretación de imágenes, de la comunicación a través de las redes sociales, la TV; la pantalla se convierte en los nuevos textos. Aunque se requiere de aprender técnicas y fortalecer habilidades para el manejo de los mismos, el concepto de *alfabetización* requiere de la habilidad para entender, comprender, crear, interpretar y lo más importante, poder comunicar a través de diversos formatos que las tecnologías han evolucionado.

Según lo anterior, es importante tener en cuenta lo manifestado por el director de la UNESCO en el año 2003, Koïchiro Matsuura; en el prefacio de una publicación de la organización señala:

La alfabetización se refiere a algo más que a leer y escribir – se refiere a cómo nos comunicamos en la sociedad. Tiene que ver con las prácticas sociales y las relaciones, con el conocimiento, la lengua y la cultura. La alfabetización –el uso de la comunicación escrita– encuentra su lugar en nuestras vidas de forma paralela a otras formas de comunicarnos. Ciertamente, la alfabetización misma toma varias formas: en el papel, en la pantalla de la computadora, en la televisión, en los

afiches y anuncios. Los que están alfabetizados lo dan por sentado –pero los que no, quedan excluidos de mucha de la comunicación del mundo de hoy. (p. 1).

Por último, se deben plantear mecanismos desde las instituciones que impulsen estos programas con el objetivo de fortalecer cada día los procesos de alfabetización, para de esta manera, ofrecer alternativas a la niñez y adultos de poder tener un buen desarrollo en el campo de la comunicación, el cual cada día presenta innovaciones que exigen una mayor preparación y habilidades para el manejo de los mismos, ya sea dentro del hogar, el trabajo o simplemente, en las diversas formas de comunicación de la sociedad actual.

Por otra parte, se ha especificado el término *alfabetización inicial*, el cual está enmarcado en el niño desde el momento del nacimiento y la relación con el medio, como un factor de vital importancia en los procesos de adquisición de la lectura y escritura. Se considera un proceso de construcción que el niño hace desde lo social. El concepto se relaciona con las interpretaciones y significados que él hace desde su relación con los demás, y cómo se va aproximando a su entorno o cultura a través de sus propias producciones y expresa sus emociones y sentimientos desde la realidad o lo imaginario.

Ana Teberosky (1978), en el contexto de la alfabetización inicial habla de la lectoescritura, estudia estos procesos de manera individual y da una definición a cada uno de ellos. Acerca de la lectura, dice: “es la primera tecnología mental. El resto de las máquinas que inventó el hombre, la palanca, la rueda, etc... Eran para aumentar o disminuir la distancia” (p.678). Y respecto a la escritura señala que “es un invento para aumentar la capacidad intelectual” (p. 979).

A través de estos conceptos, Teberosky muestra la lectura como el canal que sistematiza y procesa la información que llega a través de códigos gráficos establecidos, que para ser interpretados deben integrarse otros procesos como son la comprensión y el análisis. Asimismo,

plantea cómo a través de la lectura se llega al conocimiento y a la ciencia y el concepto de escritura lo plantea desde la relación que existe entre ésta y la educación como herramienta que aproxima al hombre al conocimiento. Como la escritura es fundamental para producir ciencia, sin ella no se podrían hacer registros y permitir escribir y desde allí hacer análisis y explicar teorías y hechos científicos. De este modo, la escritura también refleja el desarrollo intelectual de un individuo, ya que por medio de ella se refleja lo aprendido.

Desde las teorías de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) se presenta el modelo constructivista. Este enfoque determina que la alfabetización se da desde el punto de vista del niño, quien va construyendo su aprendizaje y crea las diferentes maneras de hacerlo, comprenderlo y utilizarlo dentro del sistema convencional de escritura. Desde el enfoque constructivista se destacan estas autoras, quienes en sus investigaciones identificaron las fases del proceso de construcción de la lectura y escritura desde el punto de vista evolutivo, teniendo en cuenta dos componentes, la creación de hipótesis a partir del niño en cuanto a la escritura, y la información que recibe del ambiente o el entorno en que se desarrolla. De allí que se considere que aprender a leer y escribir es un proceso de construcción a partir de las hipótesis que adquiere del medio. Para Ferreiro (1979): “la adquisición de la escritura, no es una técnica, sino una herramienta cultural y social” (p.27).

Este proceso de alfabetización inicial está enmarcado en niños de 3 a 5 años, sin considerarse como previos, ya que estos no son convencionales sino que forman parte del niño y sus procesos de aprendizaje. Se puede decir que esta etapa no requiere de elementos pre-lingüísticos. Un ejemplo de ello es que el niño al escribir la palabra papito la representa así (ai000), solo utiliza el valor sonoro convencional de la palabra que ha construido en su ambiente, lee su propia escritura a través de una habilidad silábica que adquiere. Esto muestra que es cuando el niño de 5 años ha

llegado a hacer una comprensión de los procesos de escritura desde el aspecto fonológico de la palabra. Otra estrategia que utilizan los niños en cuanto a su proceso de lectura es a lo que denominaron, desde la construcción del niño, según Emilia Ferreiro, es la logografía de la palabra, es cuando el niño interpreta un texto gráfico, allí no se hace una interpretación de palabras, sino una interpretación desde lo que él percibe a través de una imagen, por ejemplo, cuando lee un aviso publicitario, interpreta una tira cómica o una imagen en la TV sin detenerse en los códigos lingüísticos, sino solo desde lo que él puede interpretar en la imagen que ve.

El niño entra en una etapa de construcción sobre lo que está escrito dándole una intencionalidad, es lo que él ha observado en su relación con el ambiente y en las imágenes, lo que está escrito para él son los nombres de los objetos que la componen. Desde el Constructivismo social, Ana Teberosky (1996) “hace referencia al hecho de que la alfabetización no puede encararse fuera de los contextos culturales, históricos y sociales en que tiene lugar” (p.78). Es decir, que de acuerdo a las interacciones que el niño tiene con su entorno, cada vez va adquiriendo elementos que le van a permitir fortalecer el lenguaje oral y escrito. Entre más experiencias positivas tenga el niño va a potenciar el desarrollo cognitivo y afectivo. En síntesis, la alfabetización no se adquiere de manera espontánea o natural, se da como el resultado del aprendizaje del ambiente cultural y de las experiencias que se adquieren a través de la relación con el otro.

Hacia los años 90, desde la Teoría Constructivista, dan otra mirada a la alfabetización como proceso social, que se inicia en el niño con la familia como primeros modelos de relación de donde construye, reconstruye y se apropia de un modelo convencional del lenguaje, ya sea hablado o escrito. Es decir, la alfabetización se puede considerar el vínculo entre el lenguaje y las prácticas sociales que establece el ser humano desde su niñez, para entender, comprender y relacionarse con su cultura Emilia Ferreiro (1998), al respecto afirma que:

Desde la psicogénesis ha propuesto también entender al lenguaje como una práctica social, es decir, como una realización colectiva desde la oralidad, lectura y escritura que ofrecen oportunidades a los niños, como aprendices, para reconocer y practicar los usos sociales de una lengua, particularmente, los usos valorados por cada grupo social. (p.82).

Según lo anotado, se puede decir que de acuerdo con los factores que reciba el niño en su interacción cultural, su nivel de alfabetización puede tener resultados óptimos o muy mínimos, de allí que desde la etapa inicial en la escolaridad podemos encontrar estudiantes desde edad temprana con un buen aprestamiento, incluso antes de ingresar a la escuela. Desde el contexto familiar se ha logrado motivar en el niño el interés hacia la lectura y la escritura, o por el contrario, una desmotivación o falta de interés por estas actividades, lo cual va a intervenir en sus procesos de aprendizaje.

En este caso, los componentes principales que intervienen en el proceso son el niño frente a la construcción que hace para adquirir códigos lingüísticos, su aplicación y el factor social como base del aprendizaje. Podríamos decir que la primera interacción social que tiene el niño es la familia, cuando inicia de manera temprana a realizar ejercicios de “prácticas letradas”, por ejemplo, cuando se le lee un cuento, una imagen, una receta; aquí, el adulto es el mediador entre el texto y el niño, quien todavía no tiene autonomía para leer ni escribir, por lo tanto, es una actividad que se comparte entre el agente mediador que es el adulto y el receptor que es el niño. Esta interacción social es la que lo lleva a su proceso de alfabetización inicial hasta llegar a la alfabetización sistematizada de los códigos lingüísticos.

De acuerdo con lo anterior, la presente investigación se trabaja desde el enfoque socio-constructivista, el cual se puede desarrollar desde los proyectos y secuencias didácticas planteadas en el aula de clase. Desde este enfoque se pretende que el niño adquiriera a través de su propia construcción el sistema de escritura alfabético. Todo esto, mediado por agentes como la

familia y la escuela que lo van a conducir a identificar la lectura y escritura como elementos necesarios para aprender a comunicarse en su ambiente sociocultural. Es importante tener en cuenta que estos procesos tienen diversos niveles por los cuales el niño debe pasar para adquirir el dominio de sus competencias comunicativas. De igual manera, desde este enfoque se trabaja la alfabetización en contextos reales, proporcionando a los infantes experiencias enriquecedoras y significativas que le van a permitir evolucionar paulatinamente en la adquisición de las habilidades y destrezas del lenguaje para adquirir la función social del mismo.

2.5. La literatura infantil y la magia del texto multimodal

En los últimos años se ha hecho un cuestionamiento al texto monomodal, teniendo en cuenta que este solo se enfoca en el aspecto de la escritura como un predominio del acto comunicativo; esto hace que se revalúe la definición de texto, proponiendo por el contrario, abordar el concepto desde el entorno sociocultural y desde las diversas formas de expresión que potencializan el acto comunicativo. Entre los autores que han contribuido a la investigación de los textos multimodales se encuentran Kress y Van Leeuwen (2001, 2006), Van Dijk (2000), Martínez (2007) y Fernández (2009). Estos plantean otros aspectos relevantes que van a permitir una mayor construcción de significados a partir de diversos elementos de la semiótica que intervienen en el acto de leer y escribir como son: el lingüístico, auditivo, kinésico, visual y espacial.

Autores como Kress y Van Leeuwen (2001) definen la *multimodalidad* como “el uso de varios modos semióticos en el diseño de un evento o producto semiótico, así como la particular forma en la que estos modos se combinan” (p. 12). Se reformula el significado del texto, dando una mayor dinámica a la comunicación; se tienen en cuenta otros aspectos que inciden en la significación de un texto al realizar el proceso de lectura. Las nuevas formas de comunicación

han hecho que se tengan nuevos recursos que están disponibles en el contexto y permiten que quien decodifica un mensaje tenga una participación más activa en el acto comunicativo. Por ejemplo, al interpretar un mensaje comercial a través de una valla publicitaria, se encuentran, no solo las características dadas por los símbolos gráficos sino también, las imágenes representadas en fotos, dibujos, pinturas, etc. En ocasiones, acompañadas por sonidos y movimiento.

Desde lo multimodal se habla de un discurso en plural, donde se entrelazan diversos aspectos de la comunicación que van a potenciar las competencias comunicativas. Al respecto, Van Dijk (2000) dice que un ejemplo real y práctico multimodal es la primera página de un periódico, de un libro escolar, y los compara con los periódicos de unas décadas atrás diciendo que estos estaban constituidos solo por textos impresos y escasos de imágenes:

“una profusión de imágenes, colores y titulares llamativos caracterizan a los que antes eran periódicos en blanco y negro uniformemente cubiertos por caracteres impresos. Lo mismo cabe decir de los libros de texto de ciencia, de historia o de geografía” (p. 388).

Es importante tener en cuenta que la imagen ha cobrado un aspecto relevante frente a la comunicación. Es por ello que desde la escuela con los niños, se debe dar un cambio frente a los diversos tipos de texto que se trabajan, por lo tanto, el proceso de alfabetización de los pequeños de la primera infancia debe reestructurarse, y la enseñanza de la lectura debe realizarse a través de las imágenes con sentido, para lograr encontrar en ellas el carácter denotativo, descriptivo y dar el sentido connotativo que tienen desde la significación.

Fernández (2009), desde su investigación sobre el texto multimodal, expone que el concepto tradicional de la alfabetización en relación con la lectura y escritura ha cambiado por la aparición de “nuevos tipos de textos”. Define los textos multimodales en los siguientes términos:

Estos nuevos tipos de textos electrónicos incluyen características tales como una presencia más amplia de elementos audiovisuales, el uso de un arreglo de información no lineal y la naturaleza de cambio continuo vinculada al proceso de velocidad y la capacidad de simulación de computadoras y redes computacionales. (p. 12).

El niño, desde que inicia su proceso de alfabetización, ya trae del medio, múltiples representaciones de textos multimodales que encuentra en su entorno, desde su hogar, en las calles, en los diversos medios de comunicación, a los cuales el ya da una interpretación y significado que le permite hacer una construcción de un todo; esto es lo que le da la característica de multimodal. Mientras que cuando solo predomina un modo de significación dejando los otros elementos comunicativos de lado se convierte en monomodal. Ejemplo de multimodal son los textos electrónicos, el power point, las páginas web, los juegos electrónicos y otros. Martínez (2007) plantea en su análisis sobre el texto multimodal que:

Es evidente que vivimos en una sociedad en la que predominan los elementos Multimedia, por lo que los textos que nos rodean suelen estar compuestos de dos elementos: el lingüístico (lengua) y visual (fotografías, diagramas, etc.). Todo ello configura el texto, por lo que hemos de concebirlo como una unidad de significado, de ahí que podamos definir un texto multimodal como aquel donde se encuentran más de un modo de comunicación: visual, verbal, musical, etc. (p. 28).

De acuerdo con el análisis realizado por Martínez (2007), se debe ver el texto como una unidad de significado que posee diversos modos semióticos para comunicar, y que en la sociedad actual predominan estos elementos de la multimodalidad en los cuales su discurso está de manera predominante la imagen como forma o mecanismo de acercarse de manera más precisa a la comprensión del texto.

Cabe anotar, como lo expone Kress (2005) que la comunicación se da por diversos modos, los cuales define como los recursos semióticos sociales y culturales a partir de los que se construye la comunicación. Estos no se pueden ver de manera aislada, por el contrario, se relacionan entre

sí para dar significado a la imagen, el texto, el gráfico, la música y funcionan de manera simultánea en la construcción del conocimiento. Es de allí que se requiere alfabetizar al niño con habilidades para interpretar y extraer información relevante; leer no solo desde la literalidad textual, sino también de acuerdo a niveles jerárquicos que se establecen en una imagen, un gráfico, para poder resolver situaciones que el mismo texto le plantea para tener así un aprendizaje significativo.

En síntesis, los textos multimodales ofrecen experiencias significativas en el proceso de alfabetización de los niños, pero es el maestro quien debe proponer los fines específicos de su trabajo en el aula de clase; en las actividades planteadas debe llevar al niño a la exploración de la imagen, el sonido, el movimiento, los gestos; de esta manera, se contribuye a una mayor exploración de los sentidos en el proceso de enseñanza- aprendizaje para así hacer uso de los diversos modos semióticos y potenciar a través de lo que se podría denominar alfabetización visual nuevas competencias que lleven al niño al desarrollo del pensamiento crítico del discurso multimodal y a contribuir al desarrollo de las competencias comunicativas.

2.6. El tralalalala de la comunicación, las voces del mañana.

Las competencias comunicativas se definen como el conjunto de aptitudes que tiene una persona y la capacitan para poderse comunicar. El concepto fue creado por Hymes, quien explica el concepto señalando que consiste en saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma” (citado en Pilleux, 2001). Desde su concepto, además de mostrar el uso de la comunicación, se proponía plantear las reglas de su uso dentro de un grupo de personas. Demostró que la teoría de Chomsky (1965) frente competencia y actuación dejaba de lado las reglas de la interacción lingüísticas de la sociedad.

Es decir que para Chomsky (1965) la competencia comunicativa, a través de la lingüística, es la capacidad de todo ser humano de manera innata de poder hablar y crear mensajes que nunca antes había oído. O sea que el lenguaje nace con el niño y no se adquiere en la relación con el otro. Es allí donde Hymes (1971) refuta este argumento y plantea, por el contrario, que el niño adquiere sus competencias comunicativas en lugares, en su relación con otras personas, con un propósito y esto implica a su vez las actitudes, creencias y la cultura del entorno con que establece el vínculo de su comunicación.

Como consecuencia, aprende pautas, normas y el uso secuencial del lenguaje en una conversación y en este proceso adquiere habilidades para su relación con la sociedad no solo como sujeto hablante sino también como sujeto comunicante. De lo anterior se deduce que el niño al comunicarse no solo fortalece los aspectos de la lingüística sino también los factores sociales y culturales que intervienen en la adquisición de las habilidades para el desarrollo de las competencias comunicativas. Es decir, el niño va adquiriendo capacidades para interpretar y a su vez hacer uso apropiado de la lingüística, en función de las reglas de interacción social y cultural. Por otro lado, la UNESCO (1999) define el término de *competencia comunicativa* como: “el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad, una tarea” (p. 48). Asimismo, y desde la perspectiva educativa, sostiene que “es necesario propiciar el aprendizaje y la construcción de las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad de la información” (UNESCO 2005, p. 12). Es decir, las competencias se convierten en la capacidad de un sujeto para desenvolverse de manera eficaz y apropiada en una sociedad, lo que a su vez implica el manejo de las reglas de acuerdo al contexto con el que se relaciona para establecer un acto comunicativo.

El uso del término de *competencias* desde la educación permite que los niños adquieran desde la escuela, estrategias para lograr un buen nivel de comunicación que desarrolle la capacidad de entender, interpretar, saber escuchar y que lo convierta en un individuo que puede participar de la comunicación como vínculo social y le permitan desempeñar diferentes roles dentro de la sociedad.

Es importante destacar que el Plan Decenal en Colombia toma las competencias comunicativas como un eje a trabajar y proyectar desde las instituciones. Para el MEN (2003) las *competencias comunicativas* comprenden: “formar personas capaces de comunicarse de manera asertiva (tanto verbal como no verbal), reconociéndose como interlocutores que producen, comprenden y argumentan significados de manera solidaria, atendiendo a las particularidades de cada situación comunicativa” (p.26). Plantean el trabajo desde el aula de clase, como el intercambio constructivo que los niños pueden tener donde puedan expresar sus opiniones y sean capaces de aceptar el punto de vista del otro. De igual manera, se pretende que desde la relación con el entorno escolar, el niño aprenda la resolución de problemas, a debatir y a presentar su postura frente a un grupo.

En relación con el nivel de la primera infancia, el MEN (2005) resalta que en la sociedad de la información y el conocimiento cada día se hace más necesario una buena comunicación y el uso de ésta; por ello se requiere que desde la edad inicial se planteen actividades encaminadas a desarrollar las habilidades que van a permitir que el niño construya los elementos que se requieren en un contexto comunicativo. Se plantea el uso de la narrativa como una forma de potenciar las competencias, porque en el desarrollo de actividades desde la lectura, el niño construye significados, llega a comprender hechos reales o imaginarios que le van a permitir

expresar, ya sea de forma oral o escrita sus sentimientos, emociones y a su vez, comprender y comunicarse con el mundo que le rodea.

Por lo tanto, se debe tener como objetivo central en el proceso de alfabetización del niño que descubra su papel como un sujeto de comunicación, que sea capaz de establecer relaciones, acuerdos con sus compañeros para de esta manera hacer uso de la comunicación asertiva y colaborativa; esto se logra a través de las actividades grupales.

En contraste con lo anterior, se presentan desde el enfoque de la investigación, cuatro funciones a trabajar en la etapa inicial con el objetivo de potenciar las competencias comunicativas en los niños propuestas por Halliday (1975). Una de ellas es la *función interaccional*, que es el uso del lenguaje para la comunicación social, la cual requiere en el contexto familiar, escolar y en cualquier contexto que le exija hacer uso de la comunicación, equipos de trabajo. La *función personal*, se requiere para el acto del habla, para expresarse verbalmente y transmitir una información de manera adecuada, clara y precisa con sentido y coherencia. La *función heurística*, la que desarrolla a través de la exploración de su entorno y le permite aprender según las experiencias que este le ofrece. La *función imaginativa*, el niño utiliza el lenguaje para crear su propio entorno, lo cual desarrolla a través de la lúdica, los juegos de roles y la exploración de su imaginario.

En síntesis, es fundamental que el proceso de alfabetización que se haga en el nivel de la primera infancia, tenga como objetivo el fortalecimiento de las competencias comunicativas dentro del desarrollo integral del niño como un sujeto activo de la comunicación que hace parte de la sociedad, la cual le exige que se relacione con los pares de su entorno y a través de estas relaciones, adquiera las normas y pautas que se deben generar en un acto asertivo de comunicación.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

La investigación acción participativa es una metodología de tipo cualitativo y de gran interés ya que genera una gran ampliación del conocimiento y da respuestas concretas a la problemática planteada en el presente trabajo. Como lo expone Miguel Martínez (2009): “el método de la investigación-acción tan modesto en sus apariencias, esconde e implica una nueva visión de hombre y de la ciencia, más que un proceso con diferentes técnicas” (p. 28). La investigación-acción se ha tomado en el campo de la investigación desde dos aspectos, una sociológica, desarrollada principalmente a partir de los trabajos de Kurt Lewin (1948), y otra más específicamente, educativa, basadas en las ideas y prácticas de Paulo Freire (1974), Hilda Taba (1957), Lawrence Stenhouse (1988), John Elliot (1981) y otros.

Es de anotar que este tipo de metodología se trabaja desde la investigación de tipo cualitativo y plantea como objetivo principal mejorar las prácticas sociales y educativas, y permite examinar críticamente de manera individual a los participantes de la población o grupo focal a observar dentro de la investigación realizada. La investigación acción es de tipo participativa y colaborativa; además que permite hacer parte del grupo a quien se está realizando, ésta implica planificar, observar, actuar y reflexionar de manera sistemática y rigurosa para obtener la información necesaria para el análisis de resultados. Desde este tipo de investigación hablamos de una acción observada donde se recoge una información, la cual será valorada posteriormente, debe planificarse, ser abierta y flexible.

La reflexión que se plantea a partir de la observación tiene como objeto encontrar o dar sentido a los diversos problemas, procesos y dificultades que se han dado a lo largo de la investigación.

Las discusiones que surgen a partir de las observaciones conducen a dar significado o a

reconstruir la situación de estudio desde el campo de la educación y desde allí, la información recogida será útil para los posibles límites que se planteen desde la acción.

Por otra parte, la investigación permite, desde su carácter cualitativo, registrar descriptivamente todo lo que ocurre al grupo de participantes de la manera más precisa posible, además, recopilar y analizar las reacciones e impresiones del grupo focal. A partir de esto se pueden proponer los cambios y mejoras en el aula de clase, lo que permite mejorar como investigador su propia práctica que conllevan a realizar cambios desde el análisis, la planificación, la observación y acción para ayudar a definir y suponer supuestos con claridad sobre el tema de estudio o problema planteado en la investigación.

3.1. Tipo de investigación

La investigación se realiza con el método mixto, la cual permite la aproximación a temáticas de estudio en el ámbito pedagógico, en especial, cuando hay una clara intervención de quien investiga para permitir la intervención de la población. En ese sentido, cuando no solo se desea la obtención de datos numéricos, sino también se busca la visión más directa del participante, los datos cualitativos cobran un papel relevante. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2003) señalan que los diseños mixtos:

Representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques. (p. 21).

En la misma línea de pensamiento, Creswell (2008) argumenta que la investigación mixta permite integrar, en un mismo estudio, metodologías cuantitativas y cualitativas, con el propósito de que exista mayor comprensión acerca del objeto de estudio. Dentro de la investigación, se

utiliza lo que Creswell denominó *Estrategia secuencial exploratoria* en la investigación mixta, lo que quiere decir, que se da prioridad a la parte cualitativa, en segundo lugar a lo cuantitativo y posteriormente a la recolección de los datos primarios.

3.2. Macro contexto geográfico

La comuna 15, hace parte del contexto geográfico ya que aquí se encuentra la Institución Gabriel García Marqués donde se realiza el estudio y se localiza en la parte oriental del municipio de Santiago de Cali, teniendo como límites: al sur, la Carrera 50; al oriente, el área rural, corregimiento de Navarro; al norte, la comuna 14 en la Carrera 28; al occidente, las comunas 16 y 13 en la Calle 48. Los barrios o sectores que conforman esta comuna son: Ciudad Córdoba, Bajos de Ciudad Córdoba (Sector en proyecto de Urbanización), El Vallado, El Retiro

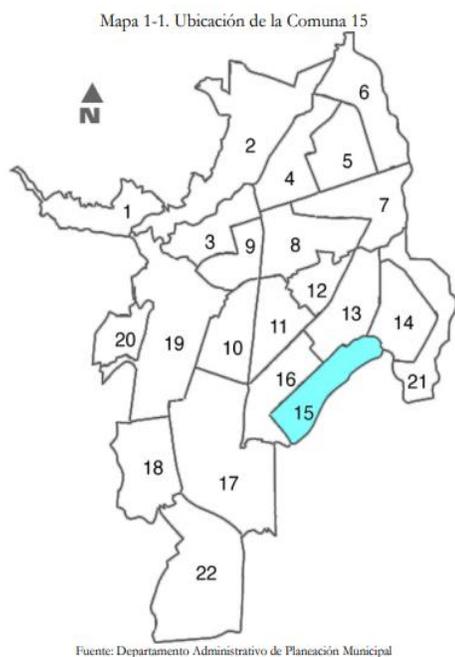


Ilustración 1 Mapa comuna 15

Fuente: Departamento Administrativo de Planeación Nacional

De los 7 asentamientos que conforman esta comuna, 3 (El Retiro, Comuneros I y Laureano Gómez) se iniciaron como invasiones, sin cumplir con los requisitos legales, con lo cual el Gobierno Municipal se vio obligado a hacer grandes inversiones en infraestructura de servicios públicos para adecuar un área que por sus características nunca debió haberse urbanizado. Estos tres asentamientos fueron elevados a la categoría de barrios desde el año de 1982 (El Retiro y Comuneros I) y en 1985, el barrio Laureano Gómez.

Esta comuna constituye el sector más densamente poblado de la ciudad (360.738 habitantes) y algunos de sus barrios, como Laureano Gómez y El Vallado alcanzan cifras de 562.200 y 406.750 habitantes, respectivamente.

La infraestructura que presentan los planteles educativos, en especial, aquellos de carácter privado, es deficiente. La planta física de la mayoría de estos centros no ha sido construida para que funcionen establecimientos educativos y generalmente funcionan en casas unifamiliares que no tienen una adecuada distribución de los espacios, iluminación, ni ventilación. Estas edificaciones carecen, por lo tanto, de espacios recreativos indispensables para el buen desarrollo físico y la expresión corporal de los alumnos, quienes en muchos casos son sometidos al hacinamiento escolar. El mobiliario y la dotación de los planteles también son deficientes. En la comuna 15 existían en 2005, un total de 23.775 estudiantes matriculados. De este total, se encontraban matriculados en el nivel preescolar, un 11,5% en 64 instituciones educativas. Un 55,3% estaba matriculado en primaria en 62 establecimientos y finalmente, un 34,8% de estudiantes matriculados en secundaria y media en 32 establecimientos educativos.

Por otro lado, según el Censo de Población de 2005, la comuna 15 presentaba una asistencia escolar del 56,0% para el rango de edad de 3 a 5 años, lo que significa que del total de niños en ese rango de edad sólo el 56,0% asistía a un establecimiento educativo de básica preescolar.

3.3. Reseña histórica de la institución

La Institución Educativa Gabriel García Márquez está constituida por las siguientes sedes: sede central, ubicada en la carrera. 29 B No. 29B No. 54-00, barrio Comuneros; sede José Ramón Bejarano, ubicada en la Carrera. 32 No. 49 00, barrio Laureano Gómez y sede Alfonso Bonilla Naar, ubicada en la calle 57 No.33 11, barrio Comuneros I.

Cuando se origina la urbanización del barrio Comuneros I se deja una zona verde, en donde hoy reposa la sede central de la Institución Educativa Gabriel García Márquez. La comunidad organizada, gestionó ante la Secretaría de Educación Municipal para que les construyeran una escuela. Es así como en el año de 1985, el Gobierno Municipal ordenó la construcción de unos salones en dicha zona verde y gracias a un convenio interinstitucional con la FES, Fe y Alegría y las Hermanas dominicanas de La Presentación, inician la creación de la Institución esta última entidad se encarga de la administración del centro docente naciente, delegando como primera directora a la hermana Carmen Ligia Ciro Montoya.

De esta manera, el 1 de septiembre de 1985, se iniciaron labores académicas para el año lectivo 1985-1986 con 507 alumnos en las dos jornadas. El convenio se firmó por 5 años consecutivos. En el año 1989 fue nombrada como directora a la hermana María Dilia Barreto; por los trámites que ella adelantó, logró la aprobación de la básica primaria con la resolución No.1251 de julio de 1990 hasta el año lectivo 1996- 1997. En el año de 1992 llegó a la dirección de la escuela la Hermana Gilma Gutiérrez, y posteriormente, estuvo bajo la dirección de la Hna. María Lilia Barreto en 1994. En el año 1999, la comunidad gestionó ante la Secretaria

de Educación Municipal para que fuera esta la que se encargara de la administración del centro docente, y después de un proceso de concertación, la comunidad religiosa aceptó entregar al municipio, la planta física, docentes oficiales, alumnos y parte de la dotación de la institución. El establecimiento educativo cambió de nombre a Centro Docente La Presentación, se nombró como directora a la licenciada Ana Gladys Filigrana y envió los docentes necesarios; gracias al trabajo de la nueva directora y los docentes, se logró la aprobación del preescolar y la educación básica por medio de la resolución No. 2116 del 22 de junio del año, posteriormente asumió la dirección Omar Zapata Cantor.

En el año 2002 y con motivo de la aplicación de la Ley 734 del mismo año, que ordenó la fusión de los antiguos centros docentes y colegios oficiales, La presentación se anexó a los centros docentes vecinos, José Ramón Bejarano y Alfonso Bonilla Naar por orden de la Secretaría de Educación Departamental y según Resolución No 1731 del 03 de Septiembre de 2002. A partir de la fecha se denominaría Institución Educativa No. 58 “La Presentación”, conformada por tres sedes. El 2 de diciembre del mismo año, dicho despacho tomó la decisión de nombrar como rector en propiedad al Licenciado Fernando Gómez. Durante su administración debió iniciar el proceso de cambio del nombre de la institución nuevamente por tener el mismo nombre de otro centro educativo establecido anteriormente, es así como pasó a llamarse Institución Educativa Gabriel García Márquez.

3.4. Caracterización de los estudiantes de nuestra institución

La muestra probabilística escogida representa 7 grupos de transición, entre la edad de 4 y 6 años, de los cuales 5 son de la José Ramón Bejarano (sede 1) y 2 de la Alfonso Bonilla Naar (sede 2), integrados por 210 alumnos, de los cuales el 80% de la población es afrodescendiente y el 20% mestiza. Indica el estudio que el 49% de la población tomada como

muestra corresponde al sexo femenino y el 51% al sexo masculino. Se encontró que el 30% de las familias tienen a la mujer como cabeza de hogar, y las familias restantes, que corresponden al 70%, tienen la jefatura compartida, masculina y femenina.

Cabe anotar, que en cuanto a nivel educativo, un 70% de las familias cursó estudios de primaria, un 20% cursó estudios de secundaria y un 10% no tiene ningún tipo de estudios. En lo que se refiere al aspecto laboral de los padres, el 40% son empleados, el 14% independiente y el 30% no tiene ningún tipo de ingreso.

3.4.1. Misión

La institución educativa Gabriel García Márquez, ubicada en la comuna 15 de Cali, contribuye a la formación integral en la educación inicial que propicie ambientes y

experiencias significativas necesarios para que los niños y niñas adquieran competencias, se apropien de los valores humanos y reconozcan la diversidad étnica y cultural que les permitan ser protagonistas en la construcción de una sociedad pacífica y en constante desarrollo.

Teniendo en cuenta la visión de la institución, la presente investigación pretende, desde la aplicación de las actividades a través de los proyectos de aula, propiciar experiencias que permitan al niño fortalecer sus competencias, específicamente, las del campo de la comunicación. Esto conlleva a plantear estrategias que desde el PAIPI de la institución se puedan desarrollar durante el proceso que se lleve a cabo la investigación, las cuales están delimitadas desde los proyectos de aula. Es importante brindar a los niños un ambiente de aprendizaje que les motive a dicho proceso y favorezca el desarrollo de las actividades. De igual manera, se plantea fortalecer dichas competencias para capacitar a los niños desde la etapa inicial para su desempeño dentro de la sociedad como sujeto de comunicación.

3.4.2. Visión

La institución educativa Gabriel García Márquez será reconocida en el año 2020 a nivel local y regional como modelo de formación integral por la calidad de sus procesos educativos, su talento humano y su infraestructura acorde a las necesidades de la educación inicial, donde el Plan de Atención Integral para la Primera Infancia direcciona permanentemente el desarrollo de programas curriculares y proyectos que propendan por el mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes, su familia y su entorno.

Siguiendo el planteamiento de la visión, El proyecto realizado propone mejorar las competencias comunicativas para favorecer la función básica de comunicación en el niño, pero a su vez, fortalecer su proceso de aprendizaje en la básica primaria, con el fin de que la institución pueda mejorar su índice de calidad en las pruebas SABER, ya que si desde de la etapa inicial, el niño desarrolla sus bases en cuanto a la interpretación y comprensión de un texto, su desempeño podrá ser más positivo en este tipo de pruebas.

3.5. Objetivos de la primera Infancia

3.5.1. Objetivo general

Brindar experiencias significativas basadas en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio con el fin de lograr una educación de calidad y un buen desarrollo integral en los niños y niñas de nuestra institución.

3.5.1. Objetivos específicos

-Realizar actividades que conduzcan a una sana convivencia, autocuidado y cuidado mutuo entre los infantes con sus pares y adultos.

-Gestionar y promover jornadas de salud que incluyan valoraciones en general, higiene oral, vacunación y nutrición favoreciendo el bienestar físico, psicológico y social de la primera infancia.

- Desarrollar acciones que permitan la apropiación del Marco de Competencias para la Primera Infancia por parte de los agentes educativos encargados de su atención, como la familia, la comunidad y los profesionales de la educación y otras áreas afines relacionadas con el desarrollo integral.

-Proporcionar a los niños un proceso continuo y permanente de interacciones sociales y experiencias significativas que les posibiliten potenciar sus capacidades, adquiriendo competencias para hacer de ellos, sujetos autónomos, responsables, protagonistas de la sociedad en que viven.

-Propiciar actividades pedagógicas, democráticas y culturales que fortalezcan la participación de los niños y niñas de la primera infancia involucrando a la comunidad educativa.

3.6. Componente pedagógico

La institución educativa Gabriel García Márquez tiene como base el método pedagógico social, cuyo propósito es el desarrollo de las competencias del niño y la niña en procesos de interacción y comunicación durante la enseñanza, el debate, la crítica razonada del grupo, la vinculación entre la teoría y la práctica y la solución de problemas. En esta pedagogía se concibe el aprendizaje y el conocimiento como una construcción social que se concreta a través de la actividad de grupo.

En consecuencia con lo anteriormente expuesto, el nivel preescolar adopta los proyectos de aula como una estrategia pedagógica para la integración curricular,

que permite articular las expectativas curriculares para este grado mediante los proyectos transversales de la institución, sin desconocer los intereses y necesidades de los niños y niñas de grado transición, de tal forma que les permita desarrollar procesos significativos de aprendizaje. Se toma como sustentación para la implementación de los mismos, la Ley General de Educación (1994), donde se definen los proyectos pedagógicos así:

El proyecto pedagógico es una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de los problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumple la función de correlacionar y hacer activo los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de las diversas áreas, así como de la experiencia acumulada. La enseñanza prevista en el artículo 14 de la Ley 115 de 1994, se cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógico. (p. 34).

3.7. Contexto micro

La presente investigación se desarrollará en el grupo T-3 del nivel de la primera infancia de la Institución Educativa Gabriel García Márquez. Se hace en este contexto en particular, ya que soy docente titular del nivel y puedo desarrollar la propuesta dentro del grupo dentro del tiempo que planeo hacerlo.

3.7.1. Población y muestra exploratoria

La población seleccionada para llevar a cabo la investigación pertenece a la Institución Gabriel García Márquez de la ciudad de Cali, del nivel de la Primera Infancia, como ya se había mencionado; y sus edades están comprendidas entre 4 años y 6 años. Se realizó una selección no aleatoria de 5 estudiantes de la población que hace parte del estudio para realizar un muestreo exploratorio.

El muestreo cualitativo es el grupo que ha sido seleccionado como objeto de estudio, este fue seleccionado de acuerdo a los criterios de quien realiza el proyecto y hace parte del proceso de investigación con el objeto de concretar información válida y pertinente en el estudio. Por otra parte, el muestreo no aleatorio ayuda a quien investiga y le da la posibilidad de retomar muestras relevantes; esta selección exploratoria se realiza con la premisa de dar mayor validez al estudio, de esta manera se tiene certeza de la población estudiada (Mejía, 2000).

De acuerdo con lo anterior, la muestra no se basa en un proceso aleatorio sino que se toma para hacer una comprensión profunda del objeto de estudio; esta muestra contribuye a obtener resultados de la población objeto de estudio, de hecho, es posible asimilar las características y perspectivas propias de la población. De igual manera, quienes hacen parte de la muestra exploratoria de estudiantes, contarán con características propias a la realidad que se pretendía estudiar. Por otra parte, Valenzuela y Flores (2012) definen que el muestreo no aleatorio se presenta cuando los datos que se obtienen presentan las mismas condiciones para su selección, es decir, cuando se cuenta con un grupo determinado para llevar a cabo el estudio.

3.7.2. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

La Observación Participante

Este tipo de observación permite ir más allá de una mera observación, ya que implica la intervención directa del observador sobre el grupo focal, quien interviene de manera directa y existe una identidad frente al grupo, es decir, que pasa hacer un participante más del grupo focal. Como lo manifiesta Goezt y LeCompte (1998), la observación participante se refiere a una práctica que consiste en vivir entre la gente que uno estudia, llegar a conocerlos, a conocer su

lenguaje y forma de vida a través de una intrusa y continuada interacción con ellos en su vida diaria. Por eso se hace necesario que el investigador planee las actividades durante el tiempo que va a dedicar a observar el grupo de participantes para facilitar así una mejor comprensión, debe acceder a la comunidad, participar activamente en todas las actividades y ser claro en las observaciones hechas para facilitar la interpretación de las mismas.

Diarios de campo

El diario de campo es un instrumento dentro de una investigación de tipo cualitativo, mediante el cual se registran hechos que pueden llegar a ser interpretados, sistematizados y luego ser analizados para obtener unos resultados. Este instrumento desarrolla la capacidad de observación y permite generar una reflexión a partir de esta; es funcional, porque permite evaluar dentro de un contexto, identificar el sentido crítico de los participantes del grupo, crear mecanismos o estrategias que favorezcan el problema o planeamiento a investigar. Nunan (1992) dice que:

Los diarios de campo son importantes instrumentos introspectivos que revelan ricas intuiciones sobre factores sociales, culturales implicados en el desarrollo de la lengua, que encierran un gran potencial para la investigación de las estrategias y preferencias de aprendizajes de los estudiantes que pueden ocupar un lugar valioso en la investigación. (p. 16).

Es importante resaltar que el hacer parte del grupo como observador proporciona una descripción real del grupo observado, permite que el registro se haga de manera continua, se hace una descripción más precisa de las impresiones tomadas de los participantes dentro de las actividades desarrolladas; a través de estas observaciones se beneficia el investigador y quienes hacen parte del grupo observado.

3.8. Ética

Como la población de participantes son niños de 5 y 6 años, se hará un consentimiento, el cual será firmado por los padres de familia, a quienes se les informará del tipo de estudio o investigación que se está realizando y el objeto de la misma, de manera escrita para que de forma voluntaria dejen participar a sus hijos, si así lo desean. Dentro de este se manifestará que los niños van a hacer protegidos de manera confiable, al igual que no correrán riesgos físicos ni psicológicos mientras se está llevando a cabo la investigación y que los datos de estos solo serán de interés para quien realiza la investigación y que tampoco se harán públicos en ninguna otra fuente de información, es decir, serán anónimos.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. Resultados obtenidos

En el presente capítulo se hará un análisis y discusión de los resultados obtenidos después de la aplicación de los diferentes instrumentos de investigación, los cuales permitirán dar respuesta a la pregunta planteada al inicio de la investigación.

Se hizo uso de los instrumentos planteados desde el método mixto, el cual permite abordar la investigación mediante el uso de métodos cualitativos y cuantitativos; de tal manera que se hace uso de instrumentos de índole cualitativo como la entrevista diagnóstica a padres y alumnos del grado transición, al igual que la observación directa a los ambientes de aprendizaje, los registros de los diarios de campo. Por otra parte, están los de índole cuantitativa como los test de expresión oral, comprensión lectora, producción de textos (escritura) y el análisis del discurso a través de la narración de cuentos.

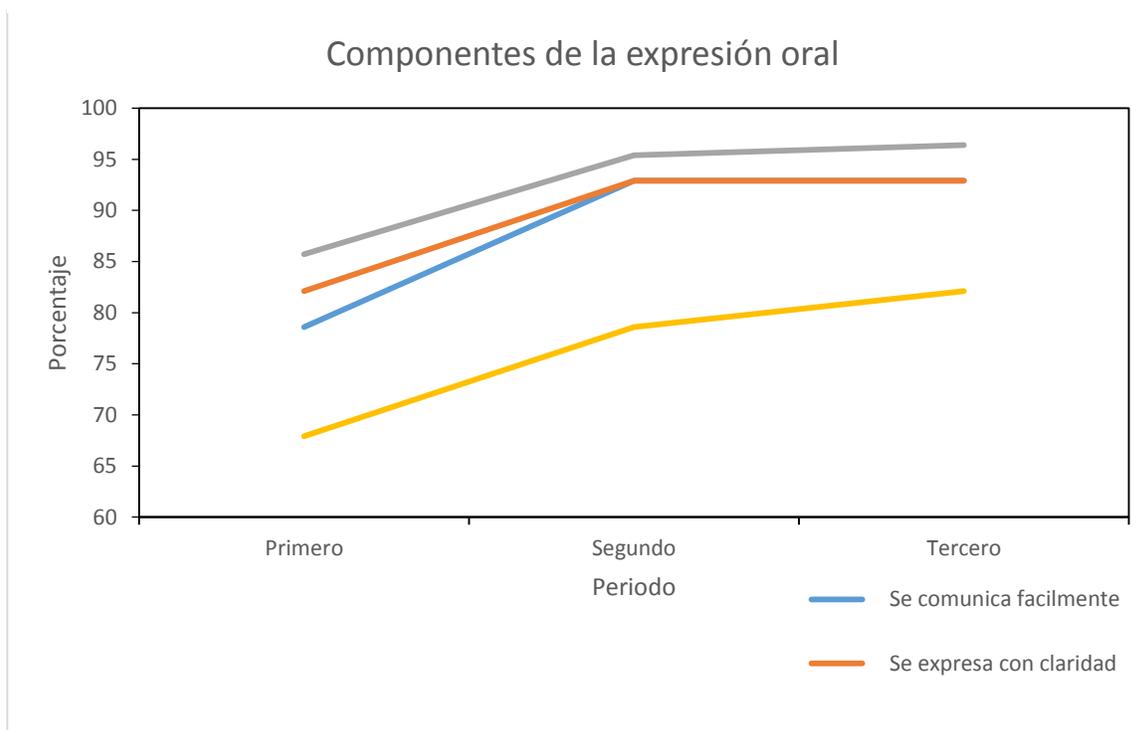
La forma de presentar los hallazgos de la investigación partirá de la descripción detallada de los datos obtenidos a través de la aplicación de los diferentes instrumentos de investigación, tales como test de seguimiento de la expresión oral, lectura, escritura y análisis del discurso el cual se ejecutó durante los tres periodos del año lectivo a través de los proyectos planteados; , posteriormente los resultados de los test de las competencias comunicativas en las categorías establecidas , evidenciando las categorías, analizados desde la estadística descriptiva con el programa SPS24 y finalmente los datos derivados de observación directa a estudiantes que participaron en el proceso de investigación; con toda la información anterior, se dispone a dar respuesta a las preguntas de investigación.

Tabla 1 Seguimiento por categoría oral periodos

COMPETENCIA COMUNICATIVAS	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Se comunica fácilmente	78,6	92,9	92,9
Se expresa con claridad	82,1	92,9	92,9
Describe un gráfico	85,7	95,4	96,4
Participa espontáneamente	67,9	78,6	82,1

Fuente de elaboración propia

Ilustración 2 Seguimiento por categoría oral por periodos



Fuente de elaboración propia

2. ANALISIS DE GRAFICA EXPRESIÓN ORAL:

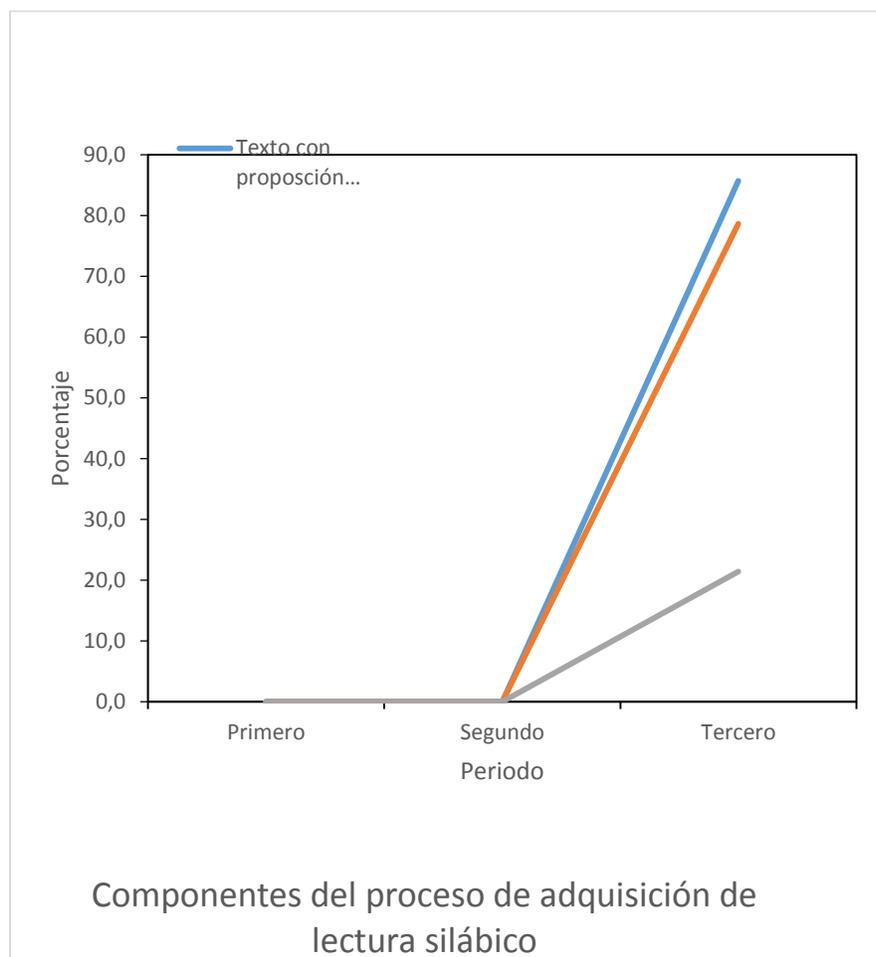
En esta actividad de seguimiento a la categoría oral, se observa que el 92% de los niños se comunican fácilmente y se expresan de manera clara y coherente. El 96% de los niños alcanzaron a realizar la descripción de las imágenes de un gráfico teniendo en cuenta los detalles al realizar la descripción. La participación de los niños de manera espontánea aumento al final del año logrando que el 82% participara en las intervenciones que se requieren de los niños en la clase, el 18% restante lo hace pero requiere del apoyo del docente para participar en la clase.

Tabla 2 Seguimiento por categoría de lectura silábico por períodos

SILÁBICO	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Texto con proposición cuantitativa	0,0	0,0	85,7
Lectura con algunas palabras	0,0	0,0	78,6
Lectura adecuada sin comprensión	0,0	0,0	21,4

Fuente de elaboración propia

Ilustración 3 Seguimiento de categoría de lectura silábico por períodos



Fuente de elaboración propia

3. ANALISIS DE GRAFICA COMPONENTE LECTURA:

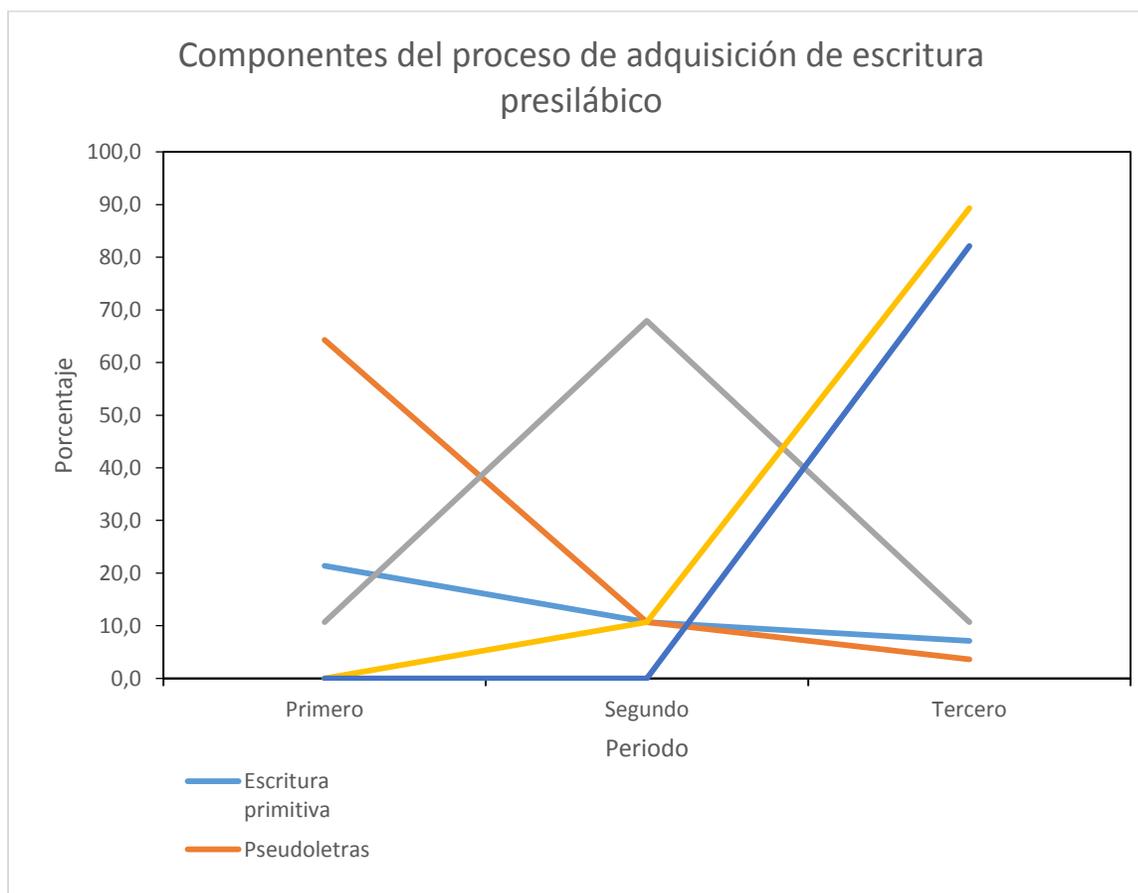
En esta actividad el 87% de los niños lograron hacer proposiciones cuantitativas al leer, es decir se da una correspondencia sistemática al leer una palabra, generalmente lo hacen siguiendo la lectura lineal y con su dedo señalan cuantificando cuantas silabas hay y lo corresponden con su emisión oral. El 78% lograron hacer lectura de algunas palabras generalmente lo hacen apoyándose en la imagen, el 21% de los niños hace una lectura aunque esta no tenga el nivel de comprensión total frente al texto, logran extrae un mensaje.

Tabla 3 Seguimiento por categoría de escritura pre- silábico por períodos

PRESILÁBICO	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Escritura primitiva	21,4	10,7	7,1
Pseudolettras	64,3	10,7	3,6
Escritura diferencial	10,7	67,9	10,7
Hipótesis de cantidad	0,0	10,7	89,3
Hipótesis de cualidad	0,0	0,0	82,1

Fuente de elaboración propia

Ilustración 4 Seguimiento por categoría de escritura pre- silábico por períodos



Fuente de elaboración propia

4. ANALISIS DE GRAFICA COMPONENTE ESCRITURA:

En las actividades de escritura se fue observando un avance significativo en cada periodo, solo el 7.1 de los niños llegaron a quedar en escritura primitiva al final del año escolar, lo cual está representado en 2 niños de los 28 de la población. Es decir al hacer procesos de escritura aun hacen garabatos o pseudoletras. El 10.7% de los niños, valiéndose de algunas letras como vocales o consonantes, realizan diferentes combinaciones para lograr también significaciones distintas al leer las palabras escritas. El 89.3% lograron realizar hipótesis de cantidad, los niños tratan de dar un valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura, pero en este proceso divide a la palabra en sílabas y cada letra vale por una sílaba. EJ C I E A (Camiseta). El 82% logro hacer hipótesis de cualidad, es decir le daban un valor sonoro a las letras aunque no fuera el

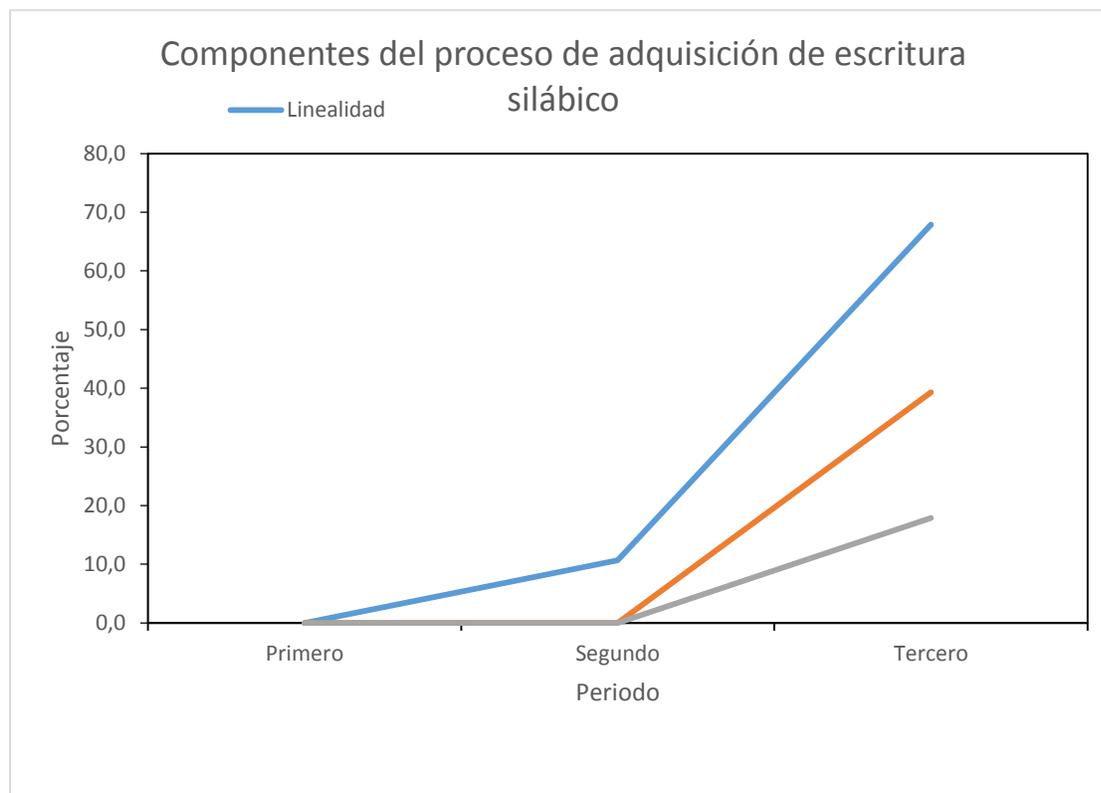
convencional y hace intento de leerlo. Lograron ser capaces de dar un orden a las letras que más dominaban, utiliza modelos que hay en palabras a su alrededor y las aprendidas.

Tabla 4 Seguimiento por categoría de escritura silábico por períodos

SILÁBICO	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Linealidad	0,0	10,7	67,9
Hipótesis silábica sin valor sonoro	0,0	0,0	39,3
Hipótesis alfabética	0,0	0,0	17,9

Fuente de elaboración propia

Ilustración 5 Seguimiento por categoría de escritura silábico por períodos



Fuente de elaboración propia

5. ANALISIS DE GRAFICA COMPONENTE DE ESCRITURA:

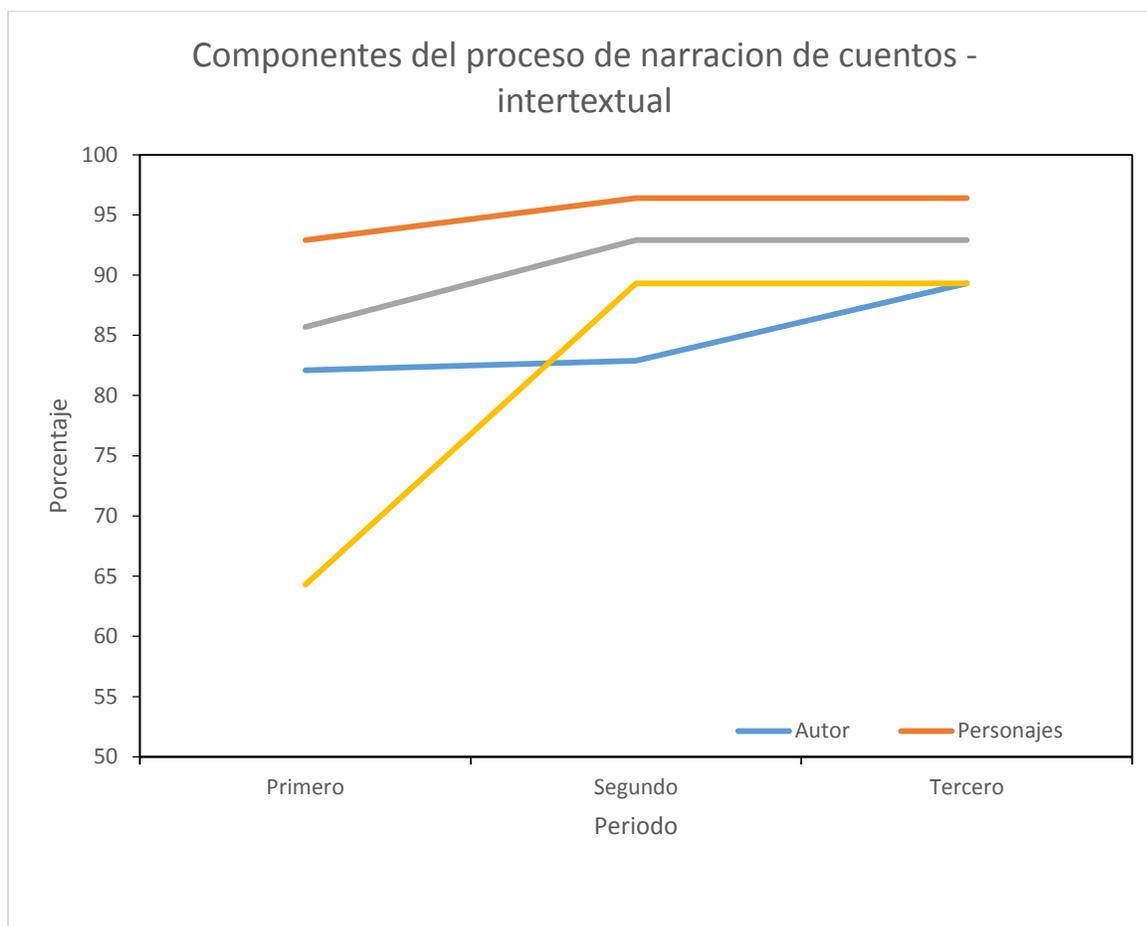
En esta actividad al iniciar la investigación ninguno de los niños tenía este nivel, se logró que el 67% de los niños lograron identificar la linealidad al escribir, la cual demarcan al escribir las letras que usan para denotar una palabra con un orden lineal. El 39% de los niños lograron hacer correspondencia entre el sonido y la letra, hacen control de cantidad al escribir y este corresponde al número de sílabas de las palabras. Cada sílaba está representada en una letra. El 17% de los niños lograron pasar a la hipótesis alfabética aunque omiten algunas letras en ocasiones y hacen correlación sonora.

Tabla 5 Seguimiento por categoría de narración de cuentos a nivel intertextual por períodos

NIVEL INTERTEXTUAL	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Autor	82,1	82,9	89,3
Personajes	92,9	96,4	96,4
Lugar	85,7	92,9	92,9
Anticipa	64,3	89,3	89,3

Fuente de elaboración propia

Ilustración 6 Seguimiento por categoría de narración de cuentos a nivel intertextual por períodos



Fuente de elaboración propia

6. ANALISIS DE GRAFICA COMPONENTE DE NARACIÓN DE CUENTOS:

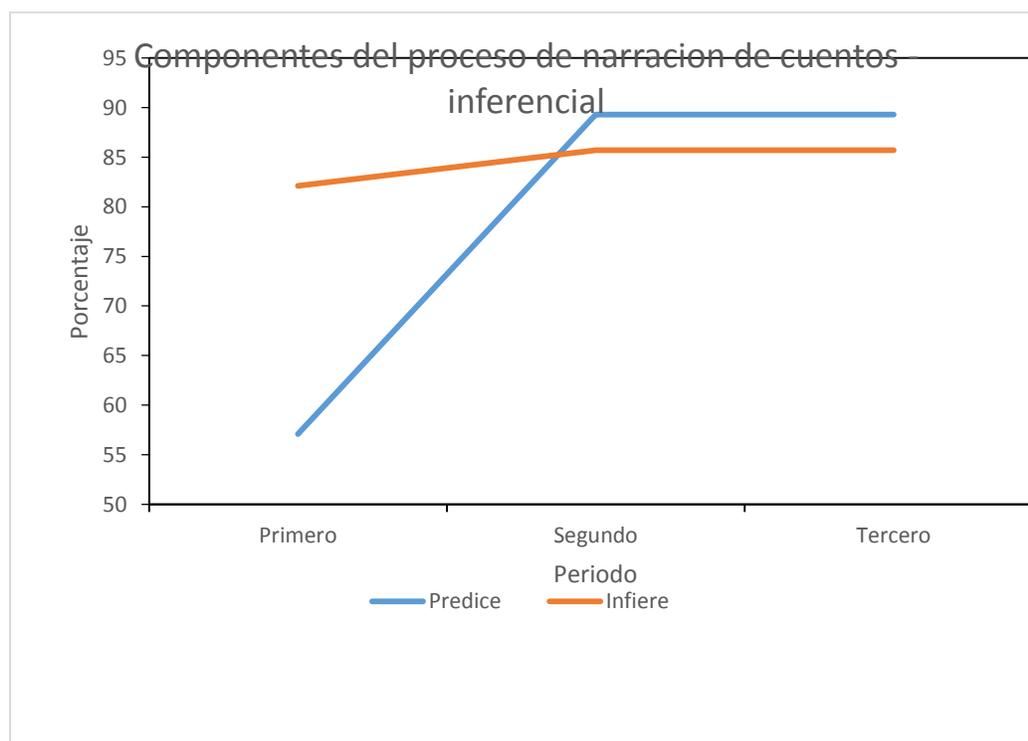
Al narrar cuentos el 89% de los niños identifican que hay alguien que escribe para ellos y lo denominan el autor, el 96% de los niños reconocen los personajes, hacen una descripción de ellos, identifican sus nombres y logran extraer características principales de estos. El 92% de los niños dan razón del lugar donde suceden los acontecimientos, hacen descripciones y los relacionan con su realidad o imaginarios. El 89% realiza anticipaciones en el texto y lo hacen de manera coherente siguiendo las posibles situaciones que pueden presentarse según el texto leído.

Tabla 6 Seguimiento por categoría de narración de cuentos a nivel inferencial por períodos

NIVEL INFERENCIAL	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Predice	57,1	89,3	89,3
Infiere	82,1	85,7	85,7

Fuente de elaboración propia

Ilustración 7 Seguimiento por categoría de narración de cuentos a nivel inferencial por períodos



Fuente de elaboración propia

7. ANALISIS DE GRAFICA COMPONENTE NARRACION DE CUENTOS:

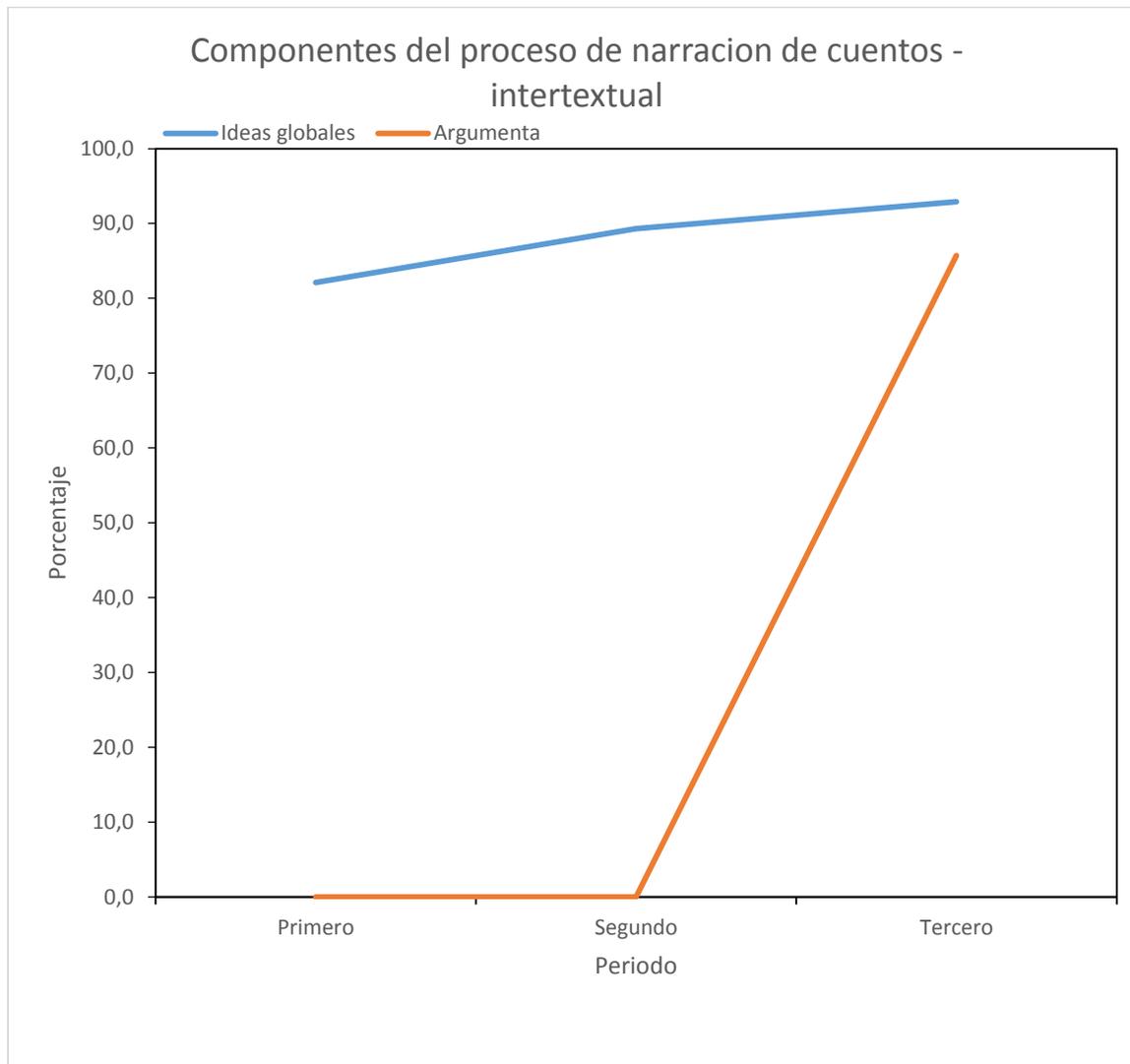
En esta actividad el 89% predice lo que puede pasarle a los personajes por determinadas acciones, es decir que expresan lo que puede ocurrir o suceder según una situación o acontecimiento dado. Hacen las predicciones en coherencia con las preguntas que el docente realiza respecto al texto leído. El 85% de los niños realizan lectura inferencial es la fase, ya que pueden elaborar suposiciones a partir de los datos claves, marcas textuales o graficas que extrae del texto. En este nivel se observó que los niños son capaces de establecer relaciones que van más allá de lo leído.

Tabla 7 Seguimiento por categoría de narración de cuentos - elaboración del discurso por períodos

ELABORACIÓN DEL DISCURSO	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Ideas globales	82,1	89,3	92,9
Argumenta	0,0	0,0	85,7

Fuente de elaboración propia

Ilustración 8 Seguimiento por categoría de narración de cuentos - elaboración del discurso por períodos



Fuente de elaboración propia

8. ANALISIS DE GRAFICA COMPONENTE NARRACIÓN DE CUENTOS:

El 92.9 % de los niños al preguntar sobre el texto leído dan una idea global de lo que extraen de la lectura

lo hacen de manera coherente al texto y el 85.7% argumentan sobre las preguntas que se hacen frente al

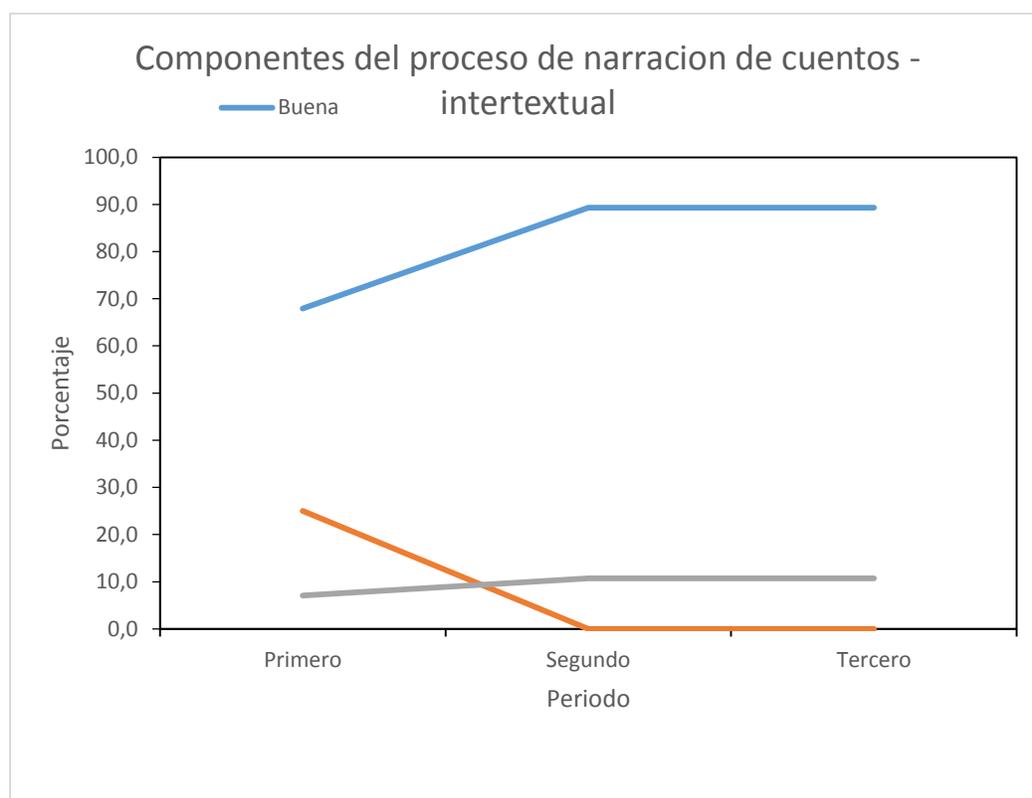
texto leído. De esta manera dan su punto de vista y lo confrontan con la de sus compañeros. A través de la argumentación se observa dominio de la palabra, el discurso es claro y coherente

Tabla 8 Seguimiento por categoría de narración de cuentos - nivel de atención por períodos

NIVEL DE ATENCIÓN	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Buena	67,9	89,3	89,3
Dispersa	25,0	0,0	0,0
No logra	7,1	10,7	10,7

Fuente de elaboración propia

Ilustración 9 Seguimiento por categoría de narración de cuentos - nivel de atención por períodos



Fuente de elaboración propia

9. ANALISIS DE GRAFICA COMPONENTE NARRACIÓN DE CUENTOS:

El nivel de atención de los niños al realizar el trabajo cada día fue mucho mejor, En el 89.3% se observa una buena disposición al hacer las actividades de lectura, lo que permite que los niños puedan tener un mejor nivel de escucha, se observa un mejor rendimiento en las actividades que realizan frente a la lectura y escritura, lo que se refleja en el término de realización de sus actividades en clase. El resto de los niños que es el 10.7% presenta dificultad en cuanto a mantener el nivel de atención en actividades de lectura lo que se refleja en sus respuestas cuando se cuestionan frente a un texto. De igual manera no terminan sus actividades en el tiempo establecido y generalmente terminan inconclusas.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

La investigación permite evidenciar que el uso de la literatura infantil monomodal, para fortalecer procesos de lectura y escritura impide realizar un proceso completo en el desarrollo de las distintas capacidades y habilidades de los niños, ya que con este tipo de textos solo se movilizan el campo semiótico visual y auditivo, dejando de lado los otros modos como el kinético, espacial y gestual. Mientras que el uso de los textos multimodales permiten al niño activar la comprensión e interpretación en las distintas áreas del conocimiento. Asimismo, adquirir habilidades a través de una serie de pasos mentales, como: extraer información explícita e implícita, organizar la información, dar significado a las imágenes, inferir, anticipar, predecir y valorar dicha información a través de la aplicación de distintos niveles cognitivos, fortaleciendo así las competencias comunicativas.

Es importante que los procesos de alfabetización inicial sean replanteados para permitir a los niños experiencias significativas en su proceso de enseñanza-aprendizaje, además de hacer que realmente ellos construyan a partir de su nivel y momento de aprendizaje su conocimiento. De igual manera, los currículos deben ser modificados para que no se sigan dando en las aulas de clase, procesos tradicionales que no permiten que el niño explore, desarrolle su creatividad, juegue y aprenda de otras formas o maneras que intervienen en sus diferentes tipos de aprendizaje. En este sentido, es fundamental el uso de herramientas multimodales en el aula de clase con el fin de que la enseñanza esté en concordancia con lo que se refleja en su realidad y entorno.

El uso de los textos multimodales permite al niño interactuar con la literatura y lo lleva a adquirir competencias requeridas para el desarrollo de las habilidades que van a fortalecer la adquisición del conocimiento y su proceso comunicativo. De igual forma, se utilizó en la investigación en las actividades desarrolladas, el empleo de la multimodalidad desde las TICs, es decir, se dio oportunidad de hacer uso desde la escuela de estas herramientas que los niños por su condición social no tienen otra manera de acceder a ellas. A la vez, estas ayudaron a desarrollar su motivación y creatividad.

Es importante que como docentes, nos cuestionemos sobre cómo el currículo aún da tanta prominencia al texto escrito, tanto en los textos que se les propone a los estudiantes, como el trabajo que a su vez se les exige. Es decir, se le presenta al niño literatura basada en la escritura y desde la etapa inicial se le lleva a que se convierta su aprestamiento en un aprendizaje y reproducción de escritura, mientras que fuera de la escuela, el valor del texto visual cada día cobra más relevancia.

Referencias Bibliográficas

- Barbero, X. (2005).). *Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*.
Barcelona, España: Series Estudios
- Cassany, D. (2000). *La lectura y escritura un mundo cambiant*. Barcelona, España: Anagrama
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. Barcelona : Anagrama.
- FERREIRO, E. (1.990). *La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de America
Latins.
- Ferreiro, E. (2007). *Alfabetización de niños y adultos*. Mexico: Paideia Latinoamericana.
- Garcia, J. G. (2018). El enfoque multimodal del proceso de alfabetización. *EDUR*, 2.
- Goodman, K. (1.996). *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva
transaccional socio psicolingüística*. Buenos Aires Argentina: IRA.
- Lopez, M. (2017). <http://competenciasdelsiglo21.com/onu-unesco-educar-competencias/>.
- Maria Isabel Ifante, M. E. (2013). *Alfabetización y Educación*. Chile: OREAL/UNESCO.
- MEN. (1.996). https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf.
- Montero, D. L. (2017). Configuraciones de un horizonte de sentidos sobre la cotidianidad de la
infancia. En D. L. Ana Maria Aragon Holguin. Cali: Bonaventuriana.
- Nacional, M. d. (8 de febrero de 1.994). https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.
- Nacional, M. d. (s.f.). *Revolución Educativa Programas para el Desarrollo de Competencias*. En
M. N. Educación. Bogotá: Magisterio.
- Pilleux, M. (2001). *Mauricio Pilleux*. Obtenido de
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010.
- Robles, A. J. (s.f.). Obtenido de
http://www.ciencianueva.unam.mx/bitstream/handle/123456789/128/29_voces.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Teberosky, A. (1.992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE-HORSORI.

Teberosky, A. (s.f.). *Lectura y escritura*.

Teberosky, E. F. (1.978). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mexico: Siglo Ventiuno.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Recuperado de

<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1171->

[aprendizaje-del-lenguaje-escrito-procesos-evolutivos-e-implicaciones-didacticaspdf-Hh79Q-](https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1171-aprendizaje-del-lenguaje-escrito-procesos-evolutivos-e-implicaciones-didacticaspdf-Hh79Q-)

[resumen.pdf](https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1171-aprendizaje-del-lenguaje-escrito-procesos-evolutivos-e-implicaciones-didacticaspdf-Hh79Q-resumen.pdf)

7. ANEXOS

Anexos 1

Registro diario de campo por categoría

FECHA DE OBSERVACIÓN Y REGISTRO	CATEGORÍAS NIVEL INTERTEXTUAL			
TALLER: Actividad No.1	AMBIENTE DE APRENDIZAJE	LECTURA	ESCRITURA	OBSERVACIONES
CUENTO: EL MONSTRUO DE COLORES Febrero 14 /17	Se adecuó previamente el aula de clase con cintas de colores a la entrada de la puerta y en el interior había círculos y caritas de muchas expresiones de acuerdo con los colores de las emociones del monstruo, personaje del cuento, pegados en la pared y en el piso.	DTE: se inicia preguntando a los niños qué han encontrado de nuevo en el salón y por qué creen que esto sucede. R/Emily Valeria: Profe, yo creo que vamos a hacer una fiesta o nos va a leer un cuento de caritas felices. R/ Markus: que vamos hacer caritas de	Para desarrollar interpretaciones gráficas se les pide a los niños que dibujen cómo se sienten en ese día y lo hagan a través de un dibujo libremente. Los niños que se están observando realizaron el dibujo. Emily dibujó una muñequita feliz. Dice que	En general, los niños participaron de las actividades y se observaron muy motivados. Cuando vieron la ambientación del salón cogían las tiras y las relacionaban esta es de este color de esta carita. En cuanto a la primera actividad lograron identificar al autor como la persona que escribe el cuento e incluso se acordaron del

	<p>En el muro de lectura estaba la carátula del cuento ampliada para indagar sobre lo que nos podría contar esa historia.</p> <p>Luego se presenta el libro a leer en este periodo, El Monstruo de los colores DTE. / Vamos a recibir con un fuerte aplauso al nuevo cuento que vamos a leer, conoceremos a la autora que escribió este cuento para todos los niños. Se coloca un afiche con datos generales: Nombre, dónde vive y por qué</p>	<p>muchos colores y las vamos a pintar.</p> <p>R/ Juan Camilo</p> <p>Que vamos a jugar a las caritas de colores.</p> <p>R/ Vinnie: se queda mirando y no responde, sus amigos le dicen que conteste y él se queda solo mirando muy callado.</p> <p>R/ Shary: Profe, yo creo que usted nos va a contar un cuento nuevo, pero no sé cómo se llama. O es de caritas tristes y felices.</p> <p>Se da a conocer el nombre de la</p>	<p>le gusta ir a la escuela, porque juega con sus amigos.</p> <p>Markus dibuja un muñeco pequeño y dice que está contento y feliz, porque la mamá va a tener un hermanito como él.</p> <p>Juan Camilo: Dibujó una cara triste. Le pregunté la razón y dijo que la tía no le había dado nada para el descanso.</p> <p>Shary: ¿Qué dibujaste? Yo me dibujé feliz, porque me</p>	<p>nombre.</p> <p>Se observaron atentos a la hora de la lectura Emily, Shary, Vinnie, pero Markus y Juan Camilo se dispersaron en ciertos momentos de la lectura.</p> <p>En las actividades de escritura gráfica a partir de la representación de un dibujo, los niños observados lo realizaron y dieron explicación a su producción. Solo Vinnie no da explicación a su trabajo. Se logró identificar que sí se identificaron con alguna de las emociones que vive el personaje y ellos también las han sentido. Incluso se logra ver que los</p>
--	--	--	---	--

	<p>escribió ese cuento.</p> <p>Por último, se realiza la lectura del cuento (esta vez se hace con el libro), la docente narra el cuento.</p>	<p>autora, quien es Ana Llenas, se hace la lectura por parte de la docente y se inicia con la actividad de inferencia a partir del título: ¿Cómo creen que se llama este cuento que la autora escribió para Uds.?</p> <p>Emily Valeria: el cuento de un monstruo con rayas.</p> <p>Markus: el muñeco de las rayas de colores.</p> <p>Juan Camilo: como dijo Markus, el muñeco de colores.</p> <p>Shary: Profe, se llama el</p>	<p>gusta dibujar y estoy feliz con mi mamá y mi papá.</p> <p>Vinnie: realizó el dibujo de un muñequito que pareciera serio, pero no quiso dar una explicación como estaba, se queda callado cuando se le pregunta.</p>	<p>niños asocian el sentimiento a algo que los motiva a llegar a esa emoción cuando explican el por qué se dibujaron de esa manera en la que fueron representados en su dibujo.</p>
--	--	--	--	---

		<p>monstruo triste.</p> <p>Vinnie no contesta, solo se queda mirando.</p> <p>Se hacen algunas preguntas de comprobación de lectura.</p> <p>- ¿Recuerdan cómo se llama la autora?</p> <p>- ¿Quién es el personaje del cuento?</p> <p>-¿Cómo se sentía el personaje?</p> <p>Emily Valeria: A las preguntas, recordó el nombre de Ana, sin apellido.</p> <p>Profe, sí era un monstruo, solo que estaba bravo, feliz, triste y con miedo.</p>		
--	--	---	--	--

		<p>Markus: la que escribió el cuento es la que está en la cartelera, ¿Cómo se llama, profe?</p> <p>Ana, le respondí.</p> <p>Y en el cuento hay un monstruo que estaba bravo y feliz. Se ponía de muchos colores.</p> <p>Juan Camilo: se llama autora, profe y el cuento es un monstruo que se cambia los colores.</p> <p>Shary: Ana se llama la autora y el cuento sí es un monstruo que tiene colores, porque está bravo, contento, triste y es negro si tiene miedo.</p> <p>Profe, yo</p>		
--	--	---	--	--

		<p>también me pongo feliz y triste cuando mi mamá me regaña.</p> <p>Vinnie mira el cuento y se queda muy callado. Lo motivo a contestar y no responde a nada.</p>		
--	--	---	--	--

Anexo 2. Diario de campo

FECHA DE OBSERVACIÓN Y REGISTRO	CATEGORÍAS NIVEL INFERENCIAL			
TALLER: Actividad No. 2	AMBIENTE DE APRENDIZAJE	LECTURA	ESCRITURA	OBSERVACIONES
<p>TEMA:</p> <p>CUENTO: EL MONSTRUO DE COLORES.</p> <p>Estas actividades se realizaron en febrero 8, 10 y 14/ 2017</p>	<p>Se adecuó el rincón de las emociones con un trabajo hecho con los niños para tener dónde guardar las etiquetas que se trabajarán identificando en las imágenes las diversas emociones y se clasificarán de acuerdo con el color con que se representan en el cuento.</p> <p>Clasifico las acciones y las</p>	<p>Se retoma la lectura del cuento, pero esta vez se hace de manera digital en versión Pop Up, que permite ver el cuento con dimensiones. (https://www.youtube.com/watch?v=2-ALr7d3cOk).</p> <p>Se proyecta el video, luego se hacen preguntas sobre otros elementos que no se habían tenido en cuenta en la lectura anterior.</p> <p>Antes de pasar</p>	<p>Luego, en una ficha que contiene los botes, los niños deben dibujar y escribir la emoción en cada uno de ellos.</p> <p>Después la profesora se reúne con cada uno de los niños y va a decodificar lo escrito y a escuchar lo que se plasmó a través del</p>	<p>Se observa que al utilizar el texto multimodal, en este caso el cuento proyectado en Pop Up, los niños extraen más elementos que les van a permitir hacer lectura de las imágenes con más detalles. Aquí se pudo observar que lograron hacer una mejor relación del personaje con la emoción y la relación con el color que ésta representa.</p> <p>También los niños extraen elementos</p>

	<p>ordeno introduciéndolas en cada bote según el color que le pertenece.</p>	<p>algunas de las emociones se harán inferencias como:</p> <p>¿Qué pondrá triste al monstruo?</p> <p>¿A qué le tendrá miedo?</p> <p>¿Podrá el monstruo arreglar sus emociones?</p> <p>¿Cómo podemos ayudar al monstruo cuando está bravo?</p> <p>¿De quién estará enamorado el monstruo?</p> <p>¿Te has sentido alguna vez como el monstruo?</p> <p>Respuestas</p> <p>Emily Valeria: El monstruo se pone triste, porque él no tiene amigos. -Le tiene miedo cuando está negro y oscuro. - Sí, porque las</p>	<p>dibujo en cada bote que representa una emoción.</p> <p>En general, los dibujos de los niños respecto a las diferentes emociones coincidieron en sus respuestas.</p> <p>En cuanto a los niños observados también.</p> <p>Alegría: Dicen que son felices cuando los llevan al parque y cuando los dejan montar la bici y jugar con sus amigos.</p>	<p>que podríamos llamar marcas gráficas de las imágenes del cuento, como por ejemplo, ver que la alegría brilla como el sol, por eso es amarilla; que está enamorado porque se refieren a los corazones que están plasmados en la imagen. El negro, ya en la imagen proyectada, hizo que resaltaran más que significaba oscuridad y estar solo.</p> <p>Identificar que cada color está relacionado con un elemento real como relacionar el color azul con el agua.</p> <p>También se pudieron observar las marcas gráficas de los gestos de la cara del</p>
--	--	--	---	---

		<p>metió en los tarros de colores.</p> <p>- No molestarlo para que no se enoje, profe.</p> <p>- Él se enamoró de un monstruo, pero es una mujer y es bonita de color rosado.</p> <p>- Yo me pongo brava y triste cuando mi mamá no me deja salir a jugar con mis amigos.</p> <p>Markus:</p> <p>- Se puso triste, porque está solo.</p> <p>- El monstruo le tiene miedo a otro más grande que le pega.</p> <p>- La niña lo ayudó a guardar en los tarros de colores la alegría, tristeza y bravo.</p> <p>- Podemos decirle que no esté bravo.</p>	<p>Tristeza:</p> <p>Cuando les pegan o castigan en casa, los padres.</p> <p>Emily manifiesta que también, porque sus papás están separados.</p> <p>Bravos:</p> <p>Cuando me castigan.</p> <p>Cuando no me dan monedas para el descanso.</p> <p>Negro:</p> <p>Cuando mi papá se pone muy bravo, cuando me apagan la luz por la noche, cuando me quita algo un</p>	<p>monstruo, que expresa el sentimiento que está sintiendo según cada emoción.</p> <p>El haber ambientado con el rincón de las emociones permitió que el trabajo se hiciera más organizado y que los niños se interesaran por ubicar las imágenes en el bote que correspondían.</p> <p>De igual manera, este rincón se dejó para que los niños depositaran allí libremente cuando algo pasara y se sintieran con una nueva emoción distinta a la que tenían cuando se les presentaran, y luego en asamblea le ayudaríamos a resolver su dificultad. Esto nos ayudó mucho al</p>
--	--	--	--	---

		<p>- Se enamoró de una amiga.</p> <p>- Yo me pongo feliz cuando mi mamá me deja montar en bici.</p> <p>Juan Camilo</p> <p>- Se puso triste, porque no tiene amigos.</p> <p>- Al monstruo le da miedo, porque está solo en la casa.</p> <p>- Él está bravo, triste y enojado por eso tiene tantos colores.</p> <p>- Se enamoró de otro monstruo, pero es una mujer.</p> <p>- Yo sí me pongo triste, porque mi hermana me pega.</p> <p>Shary</p> <p>- Está triste y se puso azul porque él está solo sin amigos.</p> <p>- Le da miedo, porque todo se</p>	<p>compañero.</p> <p>Rosado:</p> <p>Cuando mi mamá me abraza y me dice que me quiere.</p> <p>Shary dice:</p> <p>cuando mi abuelita viene a mi casa me da regalos y yo la quiero mucho a mi abue. Por los regalos, le pregunto y dice, no profe, es que ella me carga y me peina.</p> <p>Esta actividad se completó de manera individual en un término de tres semanas</p>	<p>manejo de normas, a la buena convivencia y a la comunicación asertiva.</p> <p>En esta actividad de reconocimiento de la vocal O se observó que los niños ya la identifican dentro de una palabra y no solo de manera aislada, cuantificaron cuántas O que tenía cada palabra y se realizó la pronunciación para identificar el sonido de la vocal dentro de la palabra.</p> <p>En lo lingüístico, los niños presentan una buena pronunciación, solo Juan Camilo se ha observado con algunas dificultades para pronunciar letras como la R. Igualmente se observa que los</p>
--	--	---	---	---

		<p>puso negro y le da miedo cuando está oscuro; a mí también cuando la luz se va me da miedo.</p> <p>- Si le decimos que se ponga amarillo se pone feliz y se quita el color negro.</p> <p>- Se enamoró de una niña muy linda que lo ayudó y que lo volvió rosado con corazones.</p> <p>- Yo me pongo feliz, porque mi papito me lleva al parque a jugar con mi hermana.</p> <p>Vinnie: Solo contestó que se puso triste y bravo. Frente a las otras inferencias, no responde. Luego los niños escogerán unas imágenes, deben</p>	<p>para poder dar espacio a los niños para argumentar sobre lo dibujado y los signos que representaban su escritura y realizar la decodificación.</p> <p>Otra actividad que se hizo fue reconocer la vocal O que estamos viendo dentro de las palabras más utilizadas en el cuento.</p> <p>Los niños debían encerrar las vocales O que encontraran</p>	<p>niños se apoyan entre sí para iniciar sus procesos de argumentación, es decir, con el primer niño que expresa de manera oral lo que quieren decir los otros toman pautas para realizar su argumentación y se apoyan mucho en las imágenes para dar su punto de vista.</p> <p>Los niños hacen inferencias de manera coherente frente a lo relacionado con la lectura en esta ocasión. Los sentimientos que manifestaban o las acciones que podían llevar a esas emociones eran claras frente a las relaciones que hacían entre ellas y lo presentado en el</p>
--	--	---	--	--

		<p>leerlas y explicar qué están sintiendo esas personas y después deben clasificarlas y meterlas en los botes realizados previamente, según el color de la emoción que se refleja en la imagen. La actividad se hace por mesas y grupos</p> <p>Los niños hacen la lectura de imágenes y las van a clasificar según el color que represente la emoción. Una vez clasificadas deben argumentar, por qué la depositaron en ese bote.</p> <p>Emily Valeria - ¿Qué viste en esa imagen? Es una niña</p>	<p>en ellas:</p> <p>monstruo</p> <p>rojo negro</p> <p>azul bravo</p> <p>tranquilo</p> <p>enamorado</p> <p>rosado</p> <p>Con esta actividad se logró el objetivo de reconocimien</p> <p>to de la O y darse cuenta que en algunas palabras no aparecía esta vocal.</p>	<p>cuento.</p> <p>Se ha hecho seguimiento a Vinnie, es el niño en edad más pequeño, tiene 4 años y además es muy tímido. Se observa que cuando se proyectó el cuento con el video beam su atención fue muy buena y comentaba con el compañero que estaba a su lado de cómo estaba el monstruo y cambiaba de colores.</p> <p>En cuanto al proceso de escritura, en esta actividad se observó menos temor a escribir, en otras ocasiones manifestaban, no sé, profe. Ahora preguntan que si está bien aun cuando están haciendo</p>
--	--	--	--	---

		<p>jugando en el parque con los amigos y está feliz. Profe, entonces la puse en el amarillo, porque así es el color de la felicidad, como el monstruo cuando está feliz.</p> <p>Markus - Aquí hay una niña llorando, porque se cayó y se golpeó. La niña está triste, porque le duele mucho y se golpeó. Esta la metí en el azul, es la tristeza; como en el cuento, el monstruo se ponía triste y era de color azul.</p> <p>Juan Camilo - Profe, este peladito está llorando porque este niño (señala la imagen al</p>	<p>pseudoletras y combinan números con letras al escribir, pero los niños manifiestan tranquilidad al hacer sus graffías. Otros se apoyan en las palabras que están escritas en los botes y en la ambientación del cuento, en general, en el aula de clase.</p> <p>De los niños observados, Emily, Shary y Markus, están haciendo pseudoletras y en ocasiones combinan aún números y letras.</p> <p>-Juan Camilo y Vinnie en este momento hacen aún garabatos representados en palos y bolas generalmente.</p>
--	--	---	--

		<p>explicar) le quitó la pelota y está bravo, porque era de él y le va a pegar.</p> <p>Camilo, ¿Qué color le corresponde?</p> <p>Mira los botes en el azul. Los compañeros le dicen que no está triste, está bravo.</p> <p>Le pregunto ¿Qué crees Camilo, mira otra vez la imagen y te acuerdas lo que nos dijiste ahora?</p> <p>Ah, no profe, el monstruo bravo era rojo allí, la pongo porque el peladito está bravo y va a pelear con este niño (se apoya de nuevo en la imagen). Los niños le contestan: sí, allí está bien, Camilo.</p> <p>Shary</p> <p>- Profe, este niño está leyendo, lo</p>		
--	--	--	--	--

		<p>pongo en la amarilla, porque le gusta leer un cuento y está feliz.</p> <p>Una compañera, Briggite, dice, pero también puede ser verde. ¿Por qué crees que también puede estar en ese color? Profe, es que el niño está calmado leyendo.</p> <p>¿Qué dices Shary a lo que opina tu compañera? Sí, profe, verdad está leyendo quieto y calmado, o sea está tranquilo. Profe,</p> <p>¿Pueden ser las dos o una? DTE: Sí, pueden ser las dos, porque yo puedo sentirme muy bien leyendo y también cuando leemos esa actividad nos puede dar tranquilidad.</p> <p>Cuando leemos,</p> <p>¿Cómo se siente el</p>		
--	--	--	--	--

		<p>salón? Contestan todos: calladitos y quietos, sentados y tranquilos.</p> <p>Entonces colócala donde creas Shary, donde tú pienses que debe estar. La voy a colocar en el amarillo, porque a mí me gusta leer cuentos y el niño está contento.</p> <p>Vinnie</p> <p>- Cuéntanos qué tiene tu imagen: Unos novios, ¿Y qué pasa allí? No contesta y mira detenidamente el bote rosado y luego la coloca. Pero no explica por qué; se sienta en su puesto.</p> <p>Les pregunté a los niños, ¿Estará bien? Sí profe. Y ¿Por qué? Se escucharon expresiones como,</p>		
--	--	--	--	--

		<p>porque están enamorados, son novios, son unos papás que se quieren, están cogidos de las manos como los novios. Entonces, ¿Lo dejamos allí? Sí, el monstruo se enamoró y se volvió rosado profe, dijo Sharon.</p>		
--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

Anexo 3. Diario de campo

FECHA DE OBSERVACIÓN Y REGISTRO	CATEGORÍAS NIVEL INFERENCIAL			
TALLER: Actividad No. 3	AMBIENTE DE APRENDIZAJE	LECTURA	ESCRITURA	OBSERVACIONES
<p>CUENTO EL MONSTRUO DE COLORES</p> <p>TEMA: Aprendizaje gestual y renarración.</p> <p>TÚ ME MIRAS Y YO TE MIRO</p> <p>YO TE CUENTO Y TÚ ME CUENTAS</p> <p>Febrero 24, 27 y 3 de marzo de 2017</p>	<p>Se creó con los niños la ruleta de las emociones. Este trabajo se realizó en artística para luego trabajarlo desde el lenguaje. Se buscaba que los niños realizaran renarración a partir de donde la ruleta le indique, porque el cuento se puede renarrar desde cualquiera de las emociones que el monstruo tiene.</p> <p>En esta semana se ambientó el rincón de las emociones</p>	<p>Lectura de gestos</p> <p>Se propone el juego <i>El rey manda</i> y los niños deben, con sus gestos, imitar la emoción que se dice en el juego.</p> <p>Ej. El rey manda que todos los niños estén tristes... El rey manda que todos los niños estén</p>	<p>Luego de la lectura de gestos. Los niños deben realizar la ficha que se les indica. Deben dibujarle al monstruo la boca con la expresión de la emoción que les tocó representar con sus compañeros de mesa y escribir el nombre de</p>	<p>En general, el grupo estuvo muy motivado con el juego y la actividad por mesas.</p> <p>Emily, Shary y Markus lograron, tanto en <i>El rey manda</i> y en la actividad por mesa, demostrar, a través de sus gestos, la emoción que quería representar. De igual manera, en su trabajo realizado en la elaboración de la ficha; y continúan haciendo pseudoletras al</p>

	<p>con la ruleta.</p> <p>Renarracion a partir de la imagen que caiga en la ruleta.</p>	<p>alegres, y así sucesivamente</p> <p>Luego, por mesas, los niños deberían hacer la emoción que se les indicaba en una tarjeta y los compañeros adivinaban qué emoción estaban representando con sus gestos y le daban la tarjeta del color que correspondía</p> <p>Los niños giran la ruleta y según la imagen que les toque deben iniciar el proceso de renarrar la historia a sus</p>	<p>color que representa la emoción, según el cuento y pintarlo.</p>	<p>escribir.</p> <p>Juan camilo realiza sin dificultad lo gestual y logra que los compañeros descifren la emoción que está representando.</p> <p>Vinnie no lo hace, manifiesta pena y se queda muy quieto en su puesto.</p> <p>A nivel de escritura, los dos niños siguen haciendo garabateo, pero leen de acuerdo al color que les tocó al decodificar sus garabatos.</p> <p>En la renarracion se destaca que los niños siguen secuencias y hacen relaciones de causa- efecto en el texto, según las imágenes. Es decir, los niños ya hacen un</p>
--	--	---	---	---

		<p>compañeros y profesora.</p> <p>- Emily</p> <p>Al girar la ruleta, partió del miedo y logró seguir la secuencia señalando marcas textuales, ya que se hizo esta vez con imágenes que mostraban la acción que implicaba tener dicha emoción. Ej. El monstruo se encontraba subido en un asiento que indicaba se podía caer y abajo había una hormiga preparada para picarlo.</p> <p>La niña</p>	<p>mayor reconocimiento de detalles que traen las imágenes. Estas son diferentes a las del cuento, porque muestran que están causando en la acción que el monstruo tenga diversas emociones.</p> <p>Establecen relaciones de emoción- color. Las diferentes formas de hacer uso de los textos multimodales al mostrar el cuento en el libro y la narración en modo pop up digital. Así como las canciones presentadas en los videos de YouTube y en las imágenes creadas para ambientar y trabajar en fichas que hacen que los niños puedan extraer más</p>
--	--	--	---

		<p>narraba diciendo que había un monstruo que tenía miedo, porque una hormiga grande lo quería picar y cuando le dio miedo se puso de color negro. Luego vio una flor muy linda y se puso de color amarillo, ya no tenía miedo y se puso feliz, después otro monstruo lo empujó y se puso rojo, porque estaba muy bravo, pero su amiga lo abrazó y se puso rosado, porque se enamoró de ella.</p>	<p>significados a varios elementos que se reflejan en las imágenes y ayudan a dar un significado global al texto.</p> <p>Las competencias que se observan se fortalecieron en los niños son:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Que se expresaran de manera clara y coherente -Que los niños establecieran secuencias al narrar una historia. -Les permitió hacer inferencias desde la lectura de imágenes y la comparación con situaciones que ellos han experimentado desde sus vivencias. -Los niños se observan mucho más tranquilos al expresarse frente a sus compañeros y lo
--	--	---	--

		<p>Markus Inicia en el color azul. Dice que el monstruo está triste, porque la mamá no lo llevó al río, luego se encontró con una hormiga que lo iba a picar y le dio miedo y se subió a un asiento que había, pero una amiga lo ayudó y se puso contento y se enamoró de ella. Pero otro amigo le pegó y se puso bravo y se cambió de color y se volvió rojo. Pero se fue a pasear con la</p>	<p>hacen planteando interconexiones textuales entre las imágenes y la historia narrada. Al argumentar logran incluso, en ocasiones, abrir debates entre ellos, ya que opinan y dan sus puntos de vista frente al otro y lo defienden con propiedad y claridad.</p> <p>-Se resalta que Shary, Melany y Markus, cuando se les presentan las imágenes del cuento, se apoyan en ellas mostrando las marcas textuales que les permiten seguir una direccionalidad al leer y cuando quieren ir al rincón de lectura; de igual modo se evidencia en el gesto de utilizar sus dedos cuando</p>
--	--	---	--

		<p>niña y se puso verde, estaba como tranquilo. Ya no quería pelear más.</p> <p>Shary Inicia en el color amarillo. En esta narración, la niña sigue la secuencia más o menos igual a la narrada por la profesora, aunque le agrega algunas marcas, sobre todo la del miedo y la que se enamora de una niña que era bonita.</p> <p>Igual que resalta que es feliz como el sol, por eso se vuelve</p>		<p>leen, ya que señalan una direccionalidad sobre el texto escrito al leer.</p> <p>-Se observó en estas actividades el uso de inferencias, ya que se atreven a decir que el monstruo le tenía miedo a las hormigas, sin estar implícito en el texto original, de igual forma, califican a otros personajes como a la niña, diciendo que es bonita y por eso se enamoró.</p>
--	--	---	--	---

		<p>amarillo. Y por último, ella logra decir que el monstruo guardó en unos tarros las cosas que no quería tener y pudo volverse solo rosado, porque se enamoró.</p> <p>Juan Camilo Inicia en la ruleta por el rojo; está bravo. Él, al narrar, se va solo a las imágenes y dice que está bravo, porque peleó con sus amigos y sigue con la narración.</p> <p>Dice que una hormiga lo va a picar y le</p>		
--	--	--	--	--

		<p>tiene miedo, aquí en esta (señala la imagen xxxxx) es amarillo, porque está contento y en esta (señala xxxxx) se va para el parque a jugar y se pone verde y luego se enamora de una amiga y se pone con corazones rosados.</p> <p>Vinnie -Solo señala y dice está bravo, feliz, y enamorado. Se le invita a que nos diga por qué, pero no contesta. Muestra la hormiga y</p>		
--	--	--	--	--

		dice es que aquí lo va a picar y le da miedo.		
--	--	--	--	--

Anexos 2 Seguimiento expresión oral

Seguimiento primer período expresión oral

Población	Se comunica fácilmente		Se expresa con claridad		Describe un gráfico		Participa espontáneamente	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
E1		x	x	x		x		x
E2	x		x		x			x
E3	x		x		x		x	
E4	x		x		x		x	
E5	x		x		x		x	
E6		x		x		x		x
E7	x		x		x		x	
E8	x		x		x		x	
E9	x			x	x			x
E10	x		x		x		x	
E11		x	x		x		x	
E12	x		x		x		x	
E13	x		x		x		x	
E14	x		x		x			x
E15	x		x		x		x	

E16		X		X		X		X
E17	X		X		X		X	
E18	X		X		X		X	
E19	X		X		X			X
E20	X		X		X		X	
E21		X		X		X		X
E22	X		X		X		X	
E23	X		X		X		X	
E24	X		X		X		X	
E25	X		X		X		X	
E26	X		X		X		X	
E27	X		X		X			X
E28	X		X		X		X	

Seguimiento segundo período expresión oral

	Se comunica fácilmente		Se expresa con claridad		Describe un gráfico		Participa espontáneamente	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
E1		x		x		x		x
E2	x		x		x		x	
E3	x		x		x		x	
E4	x		x		x		x	
E5	x		x		x		x	
E6	x			x	x			x
E7	x		x		x		x	
E8	x		x		x		x	
E9	x		x		x			x
E10	x		x		x		x	
E11	x		x		x		x	
E12	x		x		x		x	
E13	x		x		x		x	
E14	x		x		x			x
E15	x		x		x		x	
E16		x	x		x		x	
E17	x		x		x		x	
E18	x		x		x		x	

E19	x		x		x			x
E20	x		x		x		x	
E21	x		x		x		x	
E22	x		x		x		x	
E23	x		x		x		x	
E24	x		x		x		x	
E25	x		x		x		x	
E26	x		x		x		x	
E27	x		x		x			x
E28	x		x		x		x	

Seguimiento tercer periodo expresión oral

	Se comunica fácilmente		Se expresa con claridad		Describe un gráfico		Participa espontáneamente	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
E1		x		x		x		x
E2	x		x		x		x	
E3	x		x		x		x	
E4	x		x		x		x	
E5	x		x		x		x	
E6	x			x	x			x
E7	x		x		x		x	
E8	x		x		x		x	
E9	x		x		x		x	
E10	x		x		x		x	
E11	x		x		x		x	
E12	x		x		x		x	
E13	x		x		x		x	
E14	x		x		x			x
E15	x		x		x		x	
E16		x	x		x		x	
E17	x		x		x		x	

E18	x		x		x		x	
E19	x		x		x			x
E20	x		x		x		x	
E21	x		x		x		x	
E22	x		x		x		x	
E23	x		x		x		x	
E24	x		x		x		x	
E25	x		x		x		x	
E26	x		x		x		x	
E27	x		x		x			x
E28	x		x		x		x	

Seguimiento primer período adquisición de la lectura

Población	Niveles	Pre silábico			Silábico			Alfabético
		Lec. Imágenes	Imagen= Texto	Texto con pronunciación Cuantitativa	Texto con pronunciación Cuantitativa	Lee alguna palabras	Lectura adecuada sin comprensión	Lectura con comprensión
			Texto	Texto				
E1		x						
E2			x					
E3			x					
E4				x				
E5			x					
E6		x						
E7			x					
E8			x					
E9			x					
E10			x					
E11		x						
E12				x				
E13			x					

E14			x						
E15			x						
E16		x							
E17			x						
E18			x						
E19			x						
E20				x					
E21		x							
E22				x					
E23			x						
E24			x						
E25			x						
E26			x						
E27			x						
E28			x						

Seguimiento tercer período adquisición de la lectura

Población	Niveles	Pre silábico			Silábico			Alfabético
		Lec. Imágenes	Imagen=	Texto con pronunciación Cuantitativa	Texto con pronunciación Cuantitativa	Lee alguna palabras	Lectura adecuada sin comprensión	Lectura con comprensión
		Texto	Texto					
E1		x						
E2			x	x	x	x		
E3				x	x	x		
E4				x				
E5				x	x	x		
E6			x	x				
E7				x	x			
E8				x	x	x	x	
E9				x	x	x	x	
E10				x	x	x	x	
E11		x						
E12				x	x	x		
E13				x	x	x		
E14				x	x	x		
E15				x	x	x		

E16				X	X	X		
E17				X	X	X		
E18				X	X	X		
E19				X	X	X		
E20				X	X	X	X	
E21				X	X			
E22				X	X	X		
E23				X	X	X		
E24				X	X	X	X	
E25				X	X	X		
E26				X	X	X		
E27				X	X	X		
E28				X	X	X	X	

Seguimiento primer período adquisición de la escritura

Anexos 4 Seguimiento escritura

Estudiantes	Niveles	Concreto	Pre silábico					Silábico			Alfabético
		Dibujo	Escritura primitiva	Pseudo letras	Escritura diferenciada	Hipótesis de cantidad	Hipótesis de cualidad	Linealidad	Hipótesis silábica sin valor sonoro	Hipótesis alfabética	Lectura convencional
E1			x								
E2				x							
E3				x							
E4					x						
E5				x							
E6			x								
E7				x							
E8				x							
E9			x								
E10				x							
E11			x								
E12					x						

E13				x							
E14				x							
E15				x							
E16			x								
E17				x							
E18				x							
E19											
E20					x						
E21			x								
E22				x							
E23				x							
E24				x							
E25				x							
E26				x							
E27				x							
E28				x							

Seguimiento segundo período adquisición de la escritura

Estudiantes	Niveles	Concreto	Pre silábico					Silábico			Alfabético
		Dibujo	Escritura primitiva	Pseudo letras	Escritura diferenciada	Hipótesis de cantidad	Hipótesis de cualidad	Linealidad	Hipótesis silábica sin valor sonoro	Hipótesis alfabética	Lectura convencional
E1			x								
E2					x						
E3					x						
E4											
E5					x						
E6				x							
E7					x						
E8					x						
E9				x							
E10					x						
E11			x								
E12											
E13					x						
E14					x						
E15					x						

E16				x							
E17					x						
E18					x						
E19					x						
E20											
E21			x								
E22					x						
E23					x						
E24					x						
E25					x						
E26					x						
E27					x						
E28					x						

Seguimiento tercer período adquisición de la escritura

Estudiantes	Niveles	Concreto	Pre silábico					Silábico			Alfabético
		Dibujo	Escritura primitiva	Pseudo letras	Escritura diferenciada	Hipótesis de cantidad	Hipótesis de cualidad	Linealidad	Hipótesis silábica sin valor sonoro	Hipótesis alfabética	Lectura convencional
E1			x								
E2						x	x				
E3						x	x				
E4						x	x	x		x	
E5						x	x	x	x		
E6					x	x					
E7						x	x	x			
E8						x	x				
E9					x	x					
E10						x	x	x			
E11				x							
E12						x	x	x		x	
E13						x	x				

E14						X	X	X			
E15						X	X	X			
E16					X						
E17						X	X	X			
E18						X	X	X	X		
E19						X	X	X	X		
E20						X	X	X		X	
E21			X			X	X	X	X		
E22						X	X	X	X		
E23						X	X	X	X		
E24						X	X	X	X	X	
E25						X	X	X	X		
E26						X	X	X	X		
E27						X	X	X	X		
E28						X	X	X	X	X	

Seguimiento comprensión lectora narración de cuentos primer periodo

Anexos 5 Seguimiento narración de cuento.

Población	Niveles	N. Intertextual								N. Inferencial				Elaboración de discurso				N. Atención		
		Autor		Personajes		Lugar		Anticipa		Predice		Infiere		Ideas globales		Argumenta		buena	dispersa	No logra
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No			
E1			x		x		x		x		x		x		x			x		
E2		x		x		x		x		x		x		x				x		
E3		x		x		x		x		x		x		x				x		
E4		x		x		x			x	x		x		x					x	
E5		x		x		x		x		x		x		x				x		
E6			x	x			x		x		x		x		x					x
E7		x		x		x		x		x		x		x				x		
E8		x		x		x		x		x		x		x				x		
E9		x		x		x			x		x		x					x		
E10		x		x			x	x		x		x		x				x		
E11			x		x		x		x	x		x		x					x	
E12		x		x		x			x	x		x		x				x		
E13		x		x		x		x		x		x		x				x		
E14		x		x		x		x			x	x		x					x	
E15		x		x		x			x	x		x		x				x		
E16			x	x			x	x			x		x		x					x
E17		x		x		x		x		x		x		x				x		
E18		x		x		x		x		x		x		x				x		
E19		x		x		x		x			x	x		x					x	
E20		x		x		x		x		x		x			x			x		
E21			x	x		x			x		x		x						x	
E22		x		x		x		x		x		x		x				x		
E23		x		x		x		x		x		x		x				x		
E24		x		x		x		x		x		x		x				x		

E25		x		x		x		x	x		x	x		x				x		
E26		x		x		x		x		x		x		x				x		
E27		x		x		x			x		x	x		x					x	
E28		x		x		x		x		x		x		x				x		

Seguimiento comprensión lectora narración de cuentos segundo periodo

Población	Niveles	N. Intertextual								N. Inferencial				Elaboración de discurso				N. Atención		
		Autor		Personajes		Lugar		Anticipa		Predice		Infiere		Ideas globales		Argumenta		buena	dispersa	No logra
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No			
E1		x		x		x		x		x		x		x		x	x	x		x
E2			x		x		x		x		x		x			x	x		x	
E3			x		x		x		x		x		x			x	x		x	
E4			x		x		x		x		x			x		x			x	
E5			x		x		x		x		x				x	x			x	
E6			x		x		x		x		x				x	x			x	
E7			x		x		x		x		x			x		x			x	
E8			x		x		x		x		x				x	x			x	
E9			x		x		x		x		x				x	x			x	
E10			x			x		x		x	x				x	x			x	
E11		x	x		x		x			x		x		x		x	x	x	x	
E12			x		x			x	x		x			x					x	
E13			x		x		x		x		x				x	x			x	
E14			x		x		x		x		x				x	x			x	
E15		x	x		x		x		x		x			x		x		x	x	
E16			x		x		x		x			x		x		x			x	
E17			x		x		x		x		x				x	x			x	
E18			x		x		x		x		x				x	x			x	
E19			x		x		x		x		x				x	x			x	
E20			x		x		x		x		x			x		x			x	
E21			x		x		x				x	x			x	x			x	
E22			x		x		x		x		x				x	x			x	
E23			x		x		x		x		x				x	x			x	
E24			x		x		x		x		x			x		x			x	

E25			x		x		x		x		x			x	x		x	
E26			x		x		x		x		x			x	x		x	
E27			x		x		x		x		x			x	x		x	
E28			x		x		x		x		x			x	x		x	

	<p>INSTITUCION EDUCATIVA GABRIEL GARCÍA MARQUÉZ CODIGO DANE 176001016491</p>	
---	--	--

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES

yo _____
_____, mayor de edad, [] madre, [] padre, [] acudiente o [] representante legal del
estudiante

de _____ años de edad, he (hemos) sido informado(s) acerca del trabajo de la docente Luz Angela García Rojas, el cual adelanta en sus estudios de maestría y en la cual tendrá que hacer grabación del video, tomar fotos, hacer registros. Luego de haber sido informado(s) sobre las condiciones de la participación de mi (nuestro) hijo(a) en la grabación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo (entendemos) que:

- La participación de mi (nuestro) hijo(a) en este video o los resultados obtenidos por el docente en la investigación no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.
- La participación de mi (nuestro) hijo(a) no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para mí (nuestro) hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.
- La identidad de mi (nuestro) hijo(a) no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos del trabajo realizado por la docente
- Las entidades a cargo de realizar dicho trabajo y el docente evaluado garantizarán la protección de las imágenes de mi (nuestro) hijo(a) y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al proceso del desarrollo de la investigación.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria [] DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO [] NO DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO para la participación de mi (nuestro) hijo (a) en la grabación del video de práctica educativa del docente en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia. Lugar y Fecha:

FIRMA MADRE CC/CE: FIRMA PADRE CC/CE: FIRMA
ACUDIENTE O REPRESENTANTE LEGAL CC/CE:

