

CAPÍTULO

9

**POSIBLES CAMINOS PARA EL DESARROLLO  
DE LA DIMENSIÓN COMUNICATIVA  
EN EL GRADO PREESCOLAR**

---

**Olga Lucía Pardo Angarita\***

**Colegio Distrital Nuevo Horizonte  
Localidad Usaquén**

---

\* Licenciada en Básica Primaria con énfasis en Educación Artística de la Universidad Francisco de Paula Santander. Magíster en Investigación Educativa del Instituto Central de Ciencias, Cuba. Ha pertenecido al Programa RED Universidad Nacional de Colombia 1994–2001 y a la Expedición Pedagógica 1999–2008.

El proyecto que se presenta a continuación es una síntesis de procesos y experiencias vividas en el aula del grado de Transición del IED Nuevo Horizontes, Sede B "Buenavista", jornada de la mañana. La experiencia pedagógica inicia sus primeros desarrollos desde el año 1998 y se convierte en un reto durante los siguientes años hasta el primer semestre del 2006; como es de suponer, fue y seguirá siendo objeto de transformaciones, que han sido consecuencias de reflexiones y debates dentro de la práctica educativa, sustentadas en acciones de acercamiento teórico y conceptual, encuentro y diálogo con pares y retroalimentación de especialistas<sup>1</sup>, pero, en especial, una continua evaluación de procesos y de transformaciones educativas y pedagógicas.

La propuesta emerge de la reflexión permanente acerca de diversas acciones tanto políticas como educativas:

1. a) Análisis de las necesidades educativas en la competencia comunicativa, planteadas a partir de diferentes diagnósticos y evaluaciones realizados por distintas entidades del país (SED, 1998); b) lineamientos y estándares curriculares emanados del MEN, los cuales plantean la necesidad de un cambio progresivo de enfoques en el área del lenguaje, y una mirada holística sobre la misma (MEN, 1998); c) políticas con respecto a la educación inicial que se encuentran a cargo de DABS y el ICBF, las cuales generan un alto nivel de incertidumbre frente a la función real y posible del nivel de preescolar en las instituciones oficiales e influyen directamente en el nivel de calidad del desarrollo de la competencia comunicativa en la básica primaria estatal<sup>2</sup>.
2. a) Los procesos pedagógicos vividos al interior del aula de transición, la posible articulación con la primaria y la repitencia y deser-

---

1. Premio Compartir al Maestro años 1998-2005.

2. Ley 7 de 1979 "Por la cual se dictan normas para la protección de la niñez, se establece el Sistema Nacional de Bienestar Familiar, se reorganiza el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y se dictan otras disposiciones", <http://www.alcaldiabogota.gov.co/>.

ción evidente en los grados primeros y segundos de la misma; b) los diagnósticos de evaluación institucional<sup>3</sup>, los cuales presentaban un bajo índice de desarrollo de la competencia comunicativa a nivel general y c) el análisis y apropiación de los resultados de evaluación de competencias básicas para la institución en mención (SED; 1998).

Estos hechos llevaron a reconocer, en primer lugar, la importancia del conocimiento y el dominio del lenguaje, el cual retoma una atención especial en los currículos de las instituciones educativas que se encargan de la formación básica de las futuras generaciones; en segundo lugar, invitaron a enfocar la mirada hacia la formación de competencias básicas en la dimensión comunicativa en los niveles iniciales como base de la pirámide educativa, y a ver el lenguaje como el elemento transversal del currículo, que ocupa un papel determinante en todos los grados de escolaridad e incluso en el nivel universitario; y, en tercer lugar, propiciaron interrogantes a los hechos educativos y generaron a partir de las problemáticas esbozadas dos acciones concretas: una investigación institucional en la básica primaria (Colectivo de Maestros CED Buenavista, 1998), y, en segundo lugar, este proyecto, desarrollado en el grado Preescolar A de la Jornada de la Mañana, el cual se llevó a cabo hasta el año 2006 y se sustentó en las siguientes preguntas problema:

¿Es posible diseñar propuestas pedagógicas orientadas al desarrollo de la competencia comunicativa (saber comunicar) en el grado preescolar, que tengan significado y sentido para los niños y que sean base para el desarrollo cognitivo posterior en la básica primaria de entidades educativas oficiales? ¿Se evidencia y se llega a desarrollar con mayor profundidad la función social del lenguaje en las actividades propuestas en el grado preescolar?

El proyecto buscó brindar a los niños la posibilidad de trabajar con el lenguaje en el contexto, desde el conocimiento previo que ya poseían

---

3. CED Buenavista. Preescolar Jornada Mañana. Por proceso de nuclearización de las instituciones educativas denominado hoy IED Nuevo Horizonte Sede B.

del mismo y a partir de la apropiación de diversos desempeños, aprovechando las diferencias en los niveles de desarrollo de los niños a través de la interacción permanente de pares, con el propósito de lograr un nivel de desarrollo óptimo en la competencia comunicativa en el grado preescolar y propiciar el desarrollo cognitivo necesario para los grados posteriores de primaria, que asegurara la no repitencia y la no deserción escolar.

Para efectos de desarrollo del proyecto en mención, se hizo necesario abordar lineamientos teóricos desde diferentes campos como la psicología, la epistemología, la pedagogía y la lingüística, donde diversos autores plantean la importancia del lenguaje como ente que permea la educación y propicia procesos de socialización y promueve la interacción como mecanismo generador de conocimiento. Se realizó un acercamiento a las investigaciones que se han desarrollado en el campo de la escritura, la forma de acercamiento de los niños a ella, su construcción y evolución, para así dar paso a la misma pero en su proceso de desarrollo.

A partir del análisis de los diferentes factores que intervienen en el proceso educativo, que son bastante complejos en sí mismos, y teniendo en cuenta las relaciones que allí subyacen, se hizo necesario preguntarse acerca de la institución, su concepción y su desarrollo. Se consultaron investigaciones realizadas en cuanto al fracaso escolar, entre ellas se puede observar cómo la autora Rosa María Ballés (1997) afirma "...que la mayoría de los fracasos escolares se caracterizan por un deficiente uso de la lengua escrita, el cual depende directamente de su proceso de construcción"; es básico, entonces, al abordar el estudio de la escritura infantil, tener claridad en un primer momento en lo que respecta a la definición de lengua escrita, el contexto en que se desarrolla y también los cambios cualitativos que se dan en el proceso; de hecho, se deben analizar a fondo dos aspectos fundamentales de esta: lo que el niño está representando (contexto) a través de la escritura y el modo convencional de representación; también, así, no olvidar que este proceso se da en contextos sociales determinados y donde se concibe al sujeto como un constructor de cultura en relación dialógica con los otros a través de la mediación simbólica del lenguaje.

Autores como Bruner, Luria, Vigotsky y otros, citados por Mabel Betancourt (1997), plantean la adquisición del lenguaje en un contexto determinado y desde la relación significativa maestro-alumno fundada y sostenida en el diálogo como matriz de toda situación de enseñanza aprendizaje.

Se hace necesario observar los diferentes contextos de los que provienen los niños y en los que ha transcurrido parte de su vida. Estos contextos marcan diferencias significativas. La pragmática, estudio del empleo del habla para lograr fines sociales tales como: expresar sentimientos y sensaciones, calmar, advertir, declarar, pedir, humillar, etc., e incluso el manejo del silencio, expresan gran cantidad de cosas según el contexto en que éstas sean utilizadas; estas elaboraciones y aportes nos interpe- lan si las llevamos al aula, así como en la relación que se entabla con el niño (a) que llega a la institución en condiciones diferentes, desde los contextos familiares vividos, pues depende totalmente de ellos.

Las diferencias de contexto dejan huella emocional, cognoscitiva y psicomotriz; no en vano en el ambiente de trabajo institucional se encuentran niños que se expresan en forma espontánea y natural como niños temerosos, golpeados, enmudecidos, etc.

Bruner (1989) concibe el lenguaje como instrumento para hacer cosas y hacerlas para otros dentro de un contexto compartido. La necesidad del ser humano de diálogo y negociación es uno de los planteamientos centrales de su teoría.

Para Vigotsky (citado por Montealegre, 1992), la comprensión de la lengua escrita se realiza primero en el nivel del lenguaje hablado, pero este va desapareciendo como vínculo intermediario hasta llegar un momento en el que el lenguaje escrito se convierte en un simbolismo que se capta directa y globalmente. Considera que entre el lenguaje oral y el escrito existe una relación muy estrecha, sin reducir el primero al segundo; es decir, no considera el lenguaje escrito como derivación mecánica del lenguaje oral, sino que existe interdependencia entre uno y otro nivel. El lenguaje transmite ideas, designa y otorga significado al construir ideas de las cosas.

La psicóloga Ana Teberosky (1989) define el lenguaje escrito como: "... un conocimiento que se desarrolla desde muy temprano, mucho antes de que la escuela lo enseñe, y continúa durante mucho tiempo, casi sin fin, en tanto se trata de un conocimiento en uso".

En la relación entre el individuo y su conocimiento, la escritura posee muchas funciones, entre ellas, una de las principales es que la escritura fija el lenguaje y las normas que la vehiculizan a través del mismo: qué está bien, qué está mal, qué se usa, qué no se usa, qué es adecuado, qué no es adecuado, qué es elegante, qué no es elegante.

El niño se encuentra en una cultura de la escritura, la encuentra por todas partes, en la televisión, en los periódicos, los libros, en los avisos, en los empaques. Dentro de esta sociedad existen niños que tienen la oportunidad de interactuar con lectores y escritores, nacen en medios donde la lectura y la escritura son una rutina diaria y se disfruta de ella, no sólo reciben el estímulo gráfico o material, sino que también reciben las acciones que los individuos hacen con ese material; también se encuentran en la sociedad aquellos que aunque estén inmersos en un contexto escritural urbano, no poseen mecanismos generadores de escritura en sus hogares o sus instituciones escolares, porque la escritura ha sido tenida en cuenta dentro del contexto escolar como un elemento más del área del lenguaje (disciplina) que se debe adquirir en el primer y en el segundo grado de primaria. Tampoco encuentran modelos en las personas que utilicen la escritura como elemento de comunicación, que los enseñen a amar y disfrutar de la misma y que a su vez ésta sirva de elemento de interacción social. Se puede concluir que el lenguaje escrito tiene una función de tipo social, dado que permite establecer relaciones interactivas entre los sujetos que la portan (SED, 1998).

Al poseer conciencia de que el lenguaje es una función de tipo social, debe la escuela, en primera instancia, tener en cuenta el contexto de donde proviene el niño, valorarlo y rescatarlo para enriquecerse a partir de los elementos que lo constituyen; en segundo lugar, propiciar contextos nuevos, ávidos de oportunidades de comunicación entre los actores sociales que allí confluyen y preparar al niño para la vida en espíritu dialógico, de negociación y recreación de significados.

Para el abordaje teórico de esta propuesta se plantearon inicialmente dos momentos: el lenguaje escrito como tal y la importancia del contexto en que se desenvuelve el niño. Dentro del contexto a estudiar se hace necesario también retomar las formas de interacción que se suceden en los ámbitos educativos; la función que debe desarrollar la escuela como mediadora de lenguaje, y la función del maestro como facilitador del conocimiento.

Habermas, Bruner, Vygotsky, Freire, Piaget, Halliday, citados por Mabel Betancout y María Eugenia Puche (1997), se aproximan a una concepción del ser humano como sujeto racional, capaz de reflexión y autocontrol. Los autores elaboran planteamientos en cuanto al espacio educativo, la función del maestro, la acción pedagógica, etc., y plantean las estrechas relaciones entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, el diálogo, la interacción y la comunicación permanente.

Para Bruner (1989), la conciencia del profesor y su capacidad para hacer a los demás conscientes de la posibilidad de ayudar a que otros logren conocimiento y desarrollo de habilidades es un punto crucial en su teoría. El autor apunta al tipo de organizaciones escolares y de clase que podemos crearle al niño para que participe y coopere de forma natural en todo cuanto sucede a su alrededor y que tenga sentido para él o para ella. Según este autor, el espacio educativo es como un gran foro donde el niño y la niña aprenden lo que se puede hacer con el lenguaje al tiempo que lo utilizan en contextos significativos.

A su vez, Freire, citado por Betancourt y Puche (1997), propone el contexto educativo como el lugar donde debe existir una educación dialogal; donde se supere el verbalismo y la manipulación del educando. Debe ser una praxis, una reflexión y una acción del hombre sobre su mundo para transformarlo.

Así, vista desde esta dimensión, la acción pedagógica que se pretende, debe ser abierta, interactiva, con espíritu de foro, en la que el conocimiento no sea atributo del maestro sino una búsqueda compartida entre educando-educador, en la que los dos tienen elementos importantes que aportar; una actividad pedagógica de contexto, ligada a la vida,

vinculada a la cotidianidad, donde la actividad escolar deje de ser la repetición mecánica de un programa preestablecido, para convertirse en una actividad creadora que estimule al máximo las potencialidades de individuo, y en la que el currículo será también una creación que hará parte del proceso.

Habermas (1987) propone la convivencia del diálogo dentro de este espacio, diálogo entre sujetos racionales portadores de lenguaje, que se entienden por la fuerza del discurso, la expresión libre, el juego, el compartir y el resolver situaciones sencillas desde la negociación grupal.

Corresponde entonces a la escuela crear los contextos que promuevan el diálogo, en lo que toca a los sujetos que interactúan en ese espacio, la creación de contextos en los que la expresión induzca a la socialización; la interacción y comunicación libre y espontánea del grupo entre sí y del niño y la niña con la maestra o maestro es tan necesaria como la que igualmente se le propone al maestro con sus colegas en la cotidianidad de la escuela. La clase, el aula, la escuela, el patio de recreo, son contextos de interacción, susceptibles de ser analizados, transformados y recreados.

Para Vigotsky (1979), uno de sus aportes fundamentales es: la zona de desarrollo proximal, el juego, el signo y el lenguaje escrito. El autor define la zona de desarrollo proximal así:

*La distancia que existe entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución del problema. En esta distancia se actúa bajo la guía de un adulto o un par más capaz.*

Desde esta definición, el autor asume al niño y la niña con capacidades en vía de desarrollo que pueden ser potenciadas en interacción social con los adultos. Se puede ayudar a progresar a los niños, si el adulto u otro niño (a) más avanzado intervienen a partir del saber del niño. Al dar el autor trascendental importancia a lo social, releva el lenguaje al



considerar los signos como los principales mediadores del conocimiento (Betancourt y Puche, 1997).

A partir de estos elementos de significación del lenguaje en sí mismo y la función de tipo social que desempeña, se hace necesario profundizar teóricamente en los elementos constitutivos que promueven la adquisición del lenguaje, para luego propiciar un desarrollo armónico del mismo. La institución educativa debe tener como objetivo esencial ser escenario privilegiado para el fortalecimiento de la comunicación. Para cumplir con esto, se hace necesario crear consciencia de que la comunicación es el telar donde se construye lo humano; la institución debe, por tanto, vitalizar la acción comunicativa a través de la lectura y la escritura, el habla y la escucha.

Es imprescindible, también, examinar desde el nivel teórico los aportes e investigaciones de diferentes autores que desde campos como la lingüística, el constructivismo, la psicología genética, se han preocupado por analizar las diferentes etapas por las que pasa el niño en su proceso de adquisición de la lengua escrita, en la transición que desarrollan del lenguaje hablado al escrito, las diferentes hipótesis evolutivas por las que se atraviesa para llegar a una adquisición propiamente dicha. También, así, una vez es adquirida la escritura convencional, profundizar en las distintas formas que se han adoptado para su posible desarrollo.

Autores como Ferreiro y Teberosky, Margarita Gómez Palacio, Aurora Leal García, Josette Jolibert, Liliana Tolchinsky, citadas por Mabel Betancourt y María Eugenia Puche (1997), entre otros, abordan la lengua escrita desde las características del pensamiento infantil y desde las diferentes formas en que el niño (a) en cada momento de su evolución se aproxima a este conocimiento como objeto particular, como objeto sociocultural.

Cuando un niño experimenta la adquisición de la lengua escrita, se ha demostrado a través de investigaciones de índole psicogenético, desarrolla un proceso evolutivo, atravesando varias fases, por medio de las cuales elaborará sus conceptos sobre lo que es leer y escribir, que

afianzará en otras actividades cognitivas destinadas a experimentar diversos usos y propósitos de la lectura y la escritura.

Actualmente se sabe que existe una psicogénesis de la escritura, y que esta se mantiene constante, pese a las distintas características y necesidades de los sujetos, a las distintas lenguas y a los distintos sistemas de escritura. Bellés (1997). La teoría elaborada por Ferreiro y Teberosky (1979) ordena los procedimientos de la construcción de la escritura, los modos de la interpretación de lo escrito, las preguntas y las hipótesis, o las respuestas con ellos vinculados que el niño da; y establece, en función de ellos, unos niveles. En estos niveles, cada niño usa diferentes hipótesis de construcción distintas de las que usaba anteriormente y de las que usará en el futuro. La apropiación de la escritura por parte del niño siempre evoluciona de acuerdo con el mismo orden secuencial de niveles, pero esta evolución no está regida por la edad cronológica del sujeto. Concebir al niño como sujeto activo implica que no parte de cero; posee hipótesis que ha construido en el intento por responder a preguntas; ha asumido diferentes interacciones frente a la lengua escrita como objeto de conocimiento socializado al máximo. A este respecto, Ferreiro (1982), Teberosky, Halliday y otros, afirman cómo el permanente contacto de la niña(o) con el mundo letrado de su contexto cultural, dificulta el poder imaginar que no se hayan planteado preguntas, supuestos e hipótesis frente al sistema escrito (Colectivo de Maestros CED Buenavista, 1998).

Se exponen a continuación, en forma muy precisa, diferentes periodos encontrados en la evolución de la escritura (Agudo y Cabrera, 1994). "En ese trabajo se retoma a Liliana Tolchinskiv (1993), por ser la revisión más reciente que ofrece la literatura sobre el tema. La autora, a través de una serie de investigaciones sobre construcción de lengua escrita, y tomando como base a Teberosky y Ferreiro (1990), produce una mirada más elaborada de este objeto de conocimiento y lo describe por periodos así:

- *Primer Período.* El niño logra diferenciar el sistema de representación de la escritura de otros sistemas. En esta primera delimitación el niño incluye en el mundo de lo escrito cadenas de letras,

de muchas letras repetidas, escritura ligada, etc. El final de este período se reconoce cuando el niño comienza a imponer ciertas condiciones para que una cadena de letras sea legible, condiciones que pueden aparecer también en sus propias producciones (Agudo y Cabrera, 1994).

De modo que la primera hipótesis sobre la escritura es la "hipótesis de nombre", muy temprano; sólo dirá su nombre propio o el de sus familiares y la escritura servirá para escribir el nombre del objeto próximo. Cuando la escritura está descontextualizada y no está próxima a un dibujo, es poco probable que el niño pueda darle alguna interpretación.

- *Segundo Período.* Se caracteriza por los modos de diferenciación entre las formas escritas trabajando alternamente sobre el eje cuantitativo y el eje cualitativo. La diferenciación se realiza por variación en el repertorio, la cantidad o la posición de las letras. Los niños parecen poner a prueba la hipótesis de que quizás las variaciones en los aspectos cuantificables de los objetos a los que refiere, por ello esta hipótesis se llama *referencial*, por cuanto ella establece una relación entre la lengua y el mundo. Se demostró que a medida que los niños crecen hay una fuerte disminución del uso de la forma como elemento referencial (Agudo y Cabrera, 1994).

En el segundo nivel la niña y el niño comienzan a analizar propiedades de la lengua escrita de forma bien diferente a lo esperado por el adulto. Aparecen las hipótesis de la diferenciación inter e intraescrituras: "se escribe igual lo que es lo mismo" y diferente lo que es diferente".

Con la aparición de las escrituras de nivel de construcción diferenciado aparecen dos nuevas hipótesis: "hipótesis de variedad interna" e "hipótesis de cantidad mínima. En el proceso de fonetización de la escritura, las niñas y los niños, sin abandonar las hipótesis anteriores, pero gracias a las interacciones con el medio físico, social y humano que los rodea, han construido progresivamente esquemas que les permiten otras observaciones y otras preguntas. ¿Cómo hacer corresponder lo escrito

con la emisión sonora? Las palabras pueden partirse en paqueticos de letras. Estamos frente a la hipótesis silábica.

La construcción lenta y gradual les implicará conflictos cognitivos necesarios y superables con el acompañamiento respetuoso e interactivo de adultos concededores de sus hipótesis, conflictos y construcciones-progresiones hasta llegar a la escritura alfabética.

- *Tercer Periodo.* Se caracteriza por la fonetización de la escritura, que comienza por un período *silábico* y desemboca en el período *alfabético*. Es por la interacción entre su representación y las características de la escritura que el niño puede progresar. Nos damos cuenta que el niño trabaja con la hipótesis alfabética porque el número de marcas gráficas que usa, varía de producción a producción, según el número de segmentos silábicos de la palabra. Las características de los sistemas ortográficos regulan la sistematización de la hipótesis silábica. En cuanto a la segmentación, el niño va segmentando a medida que va escribiendo. Los anteriores elementos permitirán la emergencia del sistema alfabético, a partir del escribir y no a partir de un análisis del enunciado oral independientemente del escribir (Agudo y Cabrera, 1994).

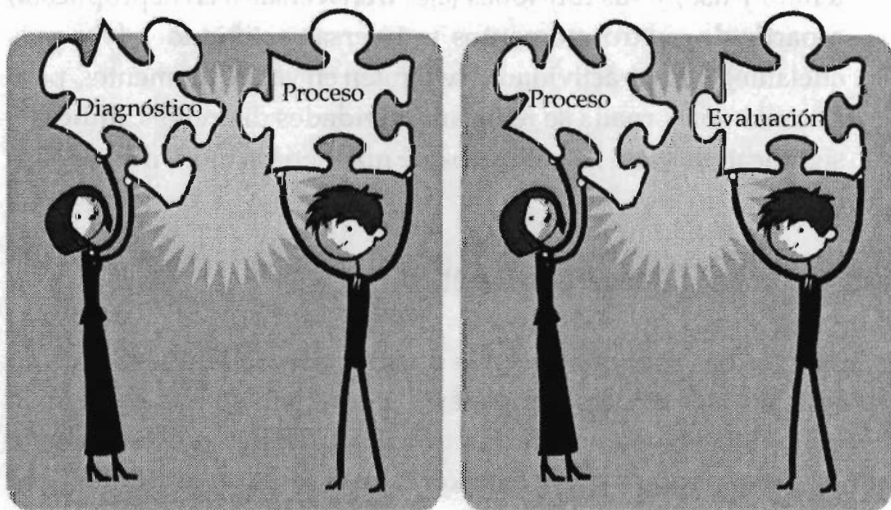
En esta hipótesis el niño logra realizar un análisis más minucioso de los enunciados sonoros y logra encontrar unidades más pequeñas que las sílabas. Estas unidades son los fonemas. Cuando esto sucede, el niño es capaz de producir escrituras con correspondencia sonora de nivel más alto que el silábico. Pero puede ser que no logre aún realizar escrituras totalmente alfabéticas o con correspondencia fonemática. De modo que el niño utiliza a veces correspondencias de tipo silábico, y, a veces, correspondencia fonética. Finalmente, el niño estabiliza la correspondencia de tipo alfabético y es capaz de escribir siempre de acuerdo con ella, aunque no siempre con valor sonoro convencional.

El hecho de dominar las hipótesis anteriores, no quiere decir que ya se ha acabado el proceso de apropiación de la escritura. Hasta aquí, el niño ha adquirido el conocimiento de la estructura y el funcionamiento del sistema escrito, pero aún le quedan muchos interrogantes y respuestas

para poder resolver, entre otros, lo concerniente a los aspectos convencionales tales como la separación entre palabras, la puntuación, las normas ortográficas.

Según los planteamientos anteriormente esbozados, se presenta una clara visión hacia dónde se deben dirigir las acciones de los diferentes estamentos que comprenden la comunidad educativa. Se hace necesario propiciar un ambiente comunicativo con significados para todas las personas que allí confluyen; este espacio debe ser un gran foro en que se compartan vivencias y acciones. Este marco proporcionó horizontes y posibilidades de mejora en el desarrollo de la escritura como elemento de comunicación, abrió y rompió esquemas en cuanto al desarrollo del currículo de preescolar, y, a su vez, brindó elementos clave para generar una propuesta de trabajo hacia la adquisición y desarrollo de la escritura en el grado preescolar.

La revisión conceptual y la experiencia educativa del docente sirvieron de base para pensar y establecer una metodología de trabajo que, a través del tiempo y a partir de una continua revisión y análisis, se fue perfeccionando y mejorando de acuerdo con las necesidades de los niños, el contexto y las elaboraciones conceptuales y la práctica del docente. Para los años 2005-2006, la propuesta metodológica se propuso a partir de tres pasos interactivos y permanentes.



- **Diagnóstico**

Exploración del grado de desarrollo cognitivo de los estudiantes en la dimensión comunicativa de los niños a partir de matrices elaboradas desde los desempeños (Anexo 1). Se plantean como base diagnóstica en la matriz, además de todos los desempeños en la competencia, los ítems relacionados con el estado en que se encuentran los niños respecto a las hipótesis y las etapas de la escritura.

- **Proceso**

1. *Creación del clima afectivo en el aula*, teniendo como base constitutiva las características sociales, emocionales e individuales de cada niño y del docente. Se tuvieron en cuenta los supuestos planteados por Vigotsky (1979) en relación a la Zona de Desarrollo Proximal y se buscó, en todo momento, la forma de que los niños que estaban hasta ahora iniciando o en la etapa del garabateo se relacionaran en forma más directa con los que ya la habían superado (guía de un adulto o un par más capaz). También, el docente elaboró actividades y estrategias permanentes que propiciaran el acceso a la zona de desarrollo potencial de los estudiantes.
2. *Desarrollo y apropiación de las dimensiones del lenguaje* (forma, contenido y uso) y sus funciones (ejes transversales en la propuesta) a partir de cuatro momentos y diversas actividades (ver más adelante). Dichas actividades se repiten en varios momentos, pero durante una jornada se realizan actividades diferentes, lúdicas y significativas para los niños, lo que **mantiene** la motivación de los mismos.

### **Primer momento: Desarrollo fonético**

Los niños y niñas continuaron en la construcción de hipótesis, debido a las interacciones con los compañeros, pero también a la exposición constante a un ambiente escritural y oral. Preguntaban constantemente al adulto o a otros niños por la relación entre el sonido y lo escrito (¿qué

dice aquí? “¿...aquí dice ma? ¿...ssss?...;ah!, la de sapo). En este momento los niños descubrieron, con la ayuda de estrategias pedagógicas, que las palabras podían partirse en paqueticos de letras. A esta altura del proceso, se llegó por lo tanto a la hipótesis silábica. Esta se trabajó a partir del nombre de los niños, juegos con el lenguaje (retahílas, cantos acentuados en las sílabas, adivinanzas, el uso frecuente de instrumentos de percusión, la danza del cuerpo y otras). El uso permanente de las vocales en el aula (fichas elaboradas en cartulina y papel contact) propició un conocimiento incipiente de la relación de la grafía y su correspondencia con el sonido de la vocal.

### **Segundo momento: Desarrollo vocálico-silábico**

Una vez arribaron a esta hipótesis, los niños y niñas empezaron a preguntarse acerca de la relación letra-sonido: (¿Esta es la A?); ya algunos lo hacían desde el momento anterior. A través de actividades lúdicas, los niños que iban más adelantados enseñaban a sus compañeros con respecto a la grafía y el nombre respectivo de la misma. Se trabajó en la construcción de textos, orales y escritos, haciendo énfasis en las sílabas y en el reconocimiento de la vocal correspondiente por su sonido, se armaron palabras; lo primero que se tuvo en cuenta fue el nombre de ellos. En otras actividades, por ejemplo a partir de fichas de animales (se describía el animal de acuerdo con sus características y luego se escribía utilizando las fichas de las vocales). Este momento es un tiempo bastante complejo para el niño, pues le exige, además de reconocer la vocal, clasificar su sonido dentro de la palabra, y también le demanda que observe la secuencia y el orden de las vocales en la misma. Fue posible observar en estos textos el uso de las vocales y la separación de algunas palabras; todavía en este momento existe mucha relación con el dibujo

### **Tercer momento: Desarrollo consonántico-silábico**

Una vez alcanzada y superada la etapa vocálico-silábica, es decir, el manejo constante de las vocales en distintas palabras y textos, así como su reconocimiento en cualquier lugar y espacio, y la escritura de la grafía, por parte de la mayoría de estudiantes, se dio continuidad al momento

consonántico silábico, en el cual algunos niños ya estaban trabajando desde el momento anterior, por la misma interacción grupal, el apoyo de la familia y también como consecuencia de la construcción escritural diaria. Se siguió trabajando con las vocales y se insertaron entre las fichas algunas consonantes, las más conocidas por ellos (s, t, p, m, r, l, g, n, z). En esta etapa los niños ya fueron capaces de armar palabras completas, de una a tres sílabas, aunque la secuencia de las letras no fuera la convencional (proceso cognitivo en construcción), fue posible encontrar la relación silábica y el uso de consonantes y vocales.

### **Cuarto momento: Desarrollo alfabético**

Este momento se presenta en el aula con mayor apropiación, finalizando el año; ya algunos niños son capaces de organizar pequeños textos y reconocer las palabras que desean escribir y demuestran a sus compañeros y les enseñan la habilidad que poseen. Acceden a libros, cuentos, diversos textos y reconocen las letras, las nombran. Ya en esta etapa, el niño es capaz de escribir una frase con sentido y significado. Se llega a la escritura convencional y se accede a ella con alegría y optimismo. No todos los niños llegan a esta etapa, pues su grado de evolución conceptual aún no ha alcanzado niveles de desarrollo superiores, pero ya tienen un proceso de adquisición de la lengua escrita bastante adelantado, que les provee de habilidades que continuarán en desarrollo en el grado primero.

–Se aclara que los cuatro momentos que se expusieron anteriormente no son, en ninguna circunstancia, estructuras cerradas en el tiempo; se pueden dar antes o después de los distintos momentos y se tiene en cuenta su interactividad permanente. La construcción escrita y la lectura están siempre presentes en todos los momentos del proceso, y cumplen con la función social del lenguaje. El juego se constituyó en un elemento transversal a la propuesta en mención.

A continuación se presentan algunas actividades que se desarrollan con los niños durante este proceso:



- Juegos de y con el lenguaje oral: auditivos, fonéticos, silábicos, rimas, cantos, cuentos, expresión corporal, organización de vocales y letras por sonidos.
- Elaboración de textos con el apoyo (mediación) del docente en actividades de escritura: (inicio de texto en tablero con enunciado no terminado), lectura, dibujo, copiado, continuación del enunciado por parte de estudiantes. Para estos procesos de escritura, se tuvo en cuenta la construcción colectiva, con base en los conocimientos previos de los niños.
- En las actividades de producción, los niños construyen el texto siguiendo la instrucción planteada por el docente y lo socializan a los compañeros o al docente. Se observa con detenimiento la coherencia en la terminación del enunciado propuesto con anterioridad por el docente o el niño y lo escrito en el tablero, se llama la atención del niño para completar coherentemente el enunciado. También se hace relación al dibujo, y se solicita al niño leer lo que escribió. Una actividad cotidiana es la que hace el docente después de la producción del texto y ésta se refiere a escribir debajo de cada palabra que el niño enuncia, con el fin de que éste vea la diferencia entre la escritura propia y la del adulto.

## **Evaluación**

Este proceso parte desde la matriz de diagnóstico inicial y el análisis de matrices aplicadas periódicamente a los diversos momentos metodológicos año por año (2002, 2003, 2004, 2005). La evaluación de la propuesta pedagógica, en lo referente a los desarrollos de los niños, se realiza mediante el método de estudio de casos. En lo referente al proyecto de aula, reuniones de empalme, desarrollo de competencias a través de los desempeños, reuniones de padres de familia, se trabaja la evaluación a partir de matrices que van evidenciando los avances y obstáculos.

En cuanto a los resultados obtenidos se refiere, en años anteriores a 2001, los niños llegaban hasta la etapa prefonética durante el año en preescolar. Durante los años siguientes, al comenzar a implementar la propuesta pedagógica con mayor apropiación de metodologías, sustentos

teóricos, procesos de reflexión y análisis dentro de la propuesta misma, retroalimentación de expertos, se propuso, como objetivo para el área comunicativa, alcanzar la etapa prealfabética (año 2005, denominado Tercer Momento), en sus niveles más elementales.

Para los años 2003, 2004, como resultados, se pudo observar que fueron alcanzados y sobrepasados los mínimos propuestos de la plataforma curricular institucional. De los 30 (14 niñas, 16 niños), 3 alcanzaron la etapa alfabética, 20 lograron la prealfabética, 4 llegaron a la silábica y 3 niños a la fonética. En el año 2005, se logró alcanzar por parte de tres estudiantes el cuarto momento; la mayoría de los niños (22) quedaron entre el segundo y el tercer momento, y 2 niños en el primero; vuelven a incidir los procesos vividos en la familia. Durante el año 2006, en el primer semestre, los niños, en su gran mayoría, habían alcanzado el segundo momento.

Los cambios observados parecen derivarse de los siguientes aspectos: a) el trabajo de profundización permanente en el enfoque comunicativo por parte del maestro de preescolar; b) el tener en cuenta el conocimiento previo de los niños; c) el hecho de abordar la competencia comunicativa desde la estrategia metodológica de experiencias del lenguaje, la cual facilitó que el niño no percibiera la lectura y la escritura como algo impuesto desde fuera, sino que él mismo la construye de acuerdo con su motivación.

La evaluación por parte de las profesoras del grado primero (año 2003-2005), fue bastante significativa, pues corroboró los resultados obtenidos.

Durante la aplicación de la propuesta metodológica, también fue posible evidenciar obstáculos, como la poca participación de los padres de familia en los procesos pedagógicos, dada la escasa importancia atribuida a la inserción de ellos por parte de los profesores. Para los años 2002 a 2006, la inserción de los padres de familia comenzó a ser una realidad. El acercamiento a ellos se realizó a través de talleres, reuniones, refuerzo de actividades escolares de los niños y abordaje práctico de la escritura desde su perspectiva. Como resultados de esta estrategia, se

encontró que la asistencia (70% al finalizar el año 2003) de padres a las reuniones mejoró notablemente, se evidenció en las actas de reuniones el aumento con el paso del tiempo. La participación en el proceso llegó a ser para 2005 y 2006 del 93.3%; esto fue un elemento de soporte dinámico y afectivo, no obstante complejo, pues en el caso de los niños que no alcanzaron mayores niveles de desarrollo, se pudo detectar la no colaboración de parte de las madres cabeza de familia, por su trabajo y poco interés. La participación de los padres en los procesos de desarrollo de la competencia comunicativa parece ser una variable influyente en los logros alcanzados durante los años 2002-2006.

Otros elementos vitales que ayudaron a la consolidación de la propuesta pedagógica fueron los que referentes a la articulación de procesos entre el grado preescolar y la básica primaria, y entre el grado preescolar y los jardines del ICBF. En el año 2001 se detectó la necesidad de realizar reuniones de empalme con los profesores del grado primero para establecer fortalezas y dificultades en la transición entre el preescolar y el primero y evitar posibles fracturas entre esos niveles. Durante los años 2002-2004, estas reuniones tuvieron por objetivo llegar a acuerdos y consensos sobre enfoques, métodos y metodologías para mejorar la calidad educativa en la competencia comunicativa. A partir de estas reuniones se encontró que: a) los enfoques de abordajes diferían (comunicativo-semántico); b) el preescolar centraba su atención en la escritura y el grado primero en la lectura; c) se hizo indispensable usar el diagnóstico individual final de cada niño (referentes mínimos curriculares) como herramienta de conducta de entrada al grado primero. Aunque el proceso de reflexión y empalme profesoral comenzó a desarrollarse y fortaleció algunos procesos, se trabajó en ello hasta el momento de la nuclearización de las instituciones. Con respecto al ICBF, se realizaron talleres mensuales con las madres comunitarias y se trabajó en este sentido desde el año 2002 hasta 2004.

## **Bibliografía**

- Agudo, Stella & Cabrera, Esther. (1994). *Proyecto Construcción de la lengua escrita a través de la interacción en el aula*. Departamento de Terapias. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica RED.
- Ballés, Rosa María. (1997). ¿Qué saben los niños pequeños de la escritura? En: Revista *El Niño*. Barcelona.
- Betancourt, Mabel y Puche, María Eugenia. (1997). En: Guía Metodológica. Serie de Publicaciones para Maestros. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Bruner, J. (1992). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- \_\_\_\_\_. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Colectivo de Maestros CED Buenavista. Jornada Mañana y Tarde. (1998). *La escritura como composición. Proyecto Red Universidad Nacional de Colombia*. Departamento de Terapias. Bogotá.
- Ferreiro, E. (1986). *La complejidad conceptual de la escritura. Proceso de alfabetización, la alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor.
- Ferreiro, Emilia. (1978). *¿Qué está escrito en una oración escrita? Una respuesta evolutiva*. Journal of Education Boston University. Universidad de Ginebra.
- Ferreiro, Emilia & Teberosky, Ana. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo el niño*. México: Siglo XXI.

- Ferreiro, E. (1982). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En: E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (eds.) *Nuevos aportes sobre lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Gardner, H. (1998). La evaluación en su contexto: la alternativa a los test estandarizados. En: *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1994). *La mente no escolarizada*. México: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1993). *Inteligencias múltiples*. Barcelona. Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1996). *La nueva ciencia de la mente*. Buenos Aires: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1998). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá: F. C. E.
- Habermas, Jürgen. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Cátedra.
- Kaufmann, M. (1995). Perfil del comunicador del futuro: generalista vs. especialista. En: *Comunicación y formación. Hacia nuevos perfiles*. Lima: Fundación Konrad Adenauer.
- MEN. (1998). *Propuesta curricular para el grado Cero: marcos político, conceptual y pedagógico*. Serie Documentos de Trabajo. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN-ICFES (1998). *Serie de Documentos Saber*. Bogotá: MEN-ICFES.
- MEN (1998). *Lineamientos Generales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. Áreas obligatorias y Fundamentales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- MEN. (1998). Baúl de Jaibaná. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Montealegre, Rosalía. (1992). *Vigotsky y la concepción del lenguaje*. Serie Cuadernos de Trabajo. Bogotá: Universidad Nacional.
- Piaget, Jean. (1979). *El mecanismo del desarrollo mental*. Madrid: Editora Nacional.
- \_\_\_\_\_ (1985). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Planeta.
- SED. (1998). *Prueba de competencias en lenguaje y matemáticas en Santafé de Bogotá*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- Negret, Edgar. (1994). *Proyecto de construcción de la lengua escrita para el Grado Cero*.
- Teberosky, A. (1989). *Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. Col. Educación y Cultura.
- \_\_\_\_\_ (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE-Horson.
- Tolchinsky, Liliana. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos. U. P. N.
- Vigotsky, Lev S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.