



Aportes sobre la escritura para el primer ciclo

Dora Inés Carvajal Jojoa¹
Colegio Federico García Lorca IED.

Resumen

El presente texto señala los aspectos más importantes de la investigación titulada: La escritura en el grado primero, un análisis desde los cuadernos de clase, 2009, la cual ha sido reconocida en la ciudad y fuera de ella, porque ha buscado descentralizar la discusión entre maestros sobre los métodos para ir más allá, hacia una comprensión crítica de lo que es la escuela, el niño y el lenguaje desde un enfoque social-comunicativo. Ahora, el objetivo con los hallazgos es que en el primer ciclo se creen ambientes auténticos de aprendizaje que no dependan de unos modelos ajenos al niño; con estrategias que se den a partir de las particularidades del aula, del entorno; y que reconozcan lo social, los ritmos de aprendizaje de los niños, sus hipótesis, su contexto e intereses.

Palabras clave

Escritura, Grado Primero, Enfoque comunicativo, Primer ciclo, Cuadernos de clase.

¹ Licenciada en Educación para la Infancia, Universidad Distrital F.J.C. Magíster en Educación, Universidad Nacional de Colombia. Docente primaria. Primer puesto Investigación Educativa, IDEP 2010. Contacto: doraicarvajal@yahoo.es

Introducción

Esta investigación responde al trabajo de tesis realizado para la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Colombia, durante los años 2007 a 2009 en el colegio Federico García Lorca IED. Se trata de un estudio realizado bajo una metodología de observación documental analítica, que se desarrolló en cuatro fases y que empleó como muestra varios cuadernos de Grado Primero.

La caracterización y los análisis en detalle realizados, llevaron a problematizar situaciones que no reconoce la escuela y que curiosamente se dieron en los cuadernos de los estudiantes considerados como aquellos que tenían más “dificultades”. Asimismo, se describen tres tendencias que se dan en las prácticas alrededor de la escritura, y por otra parte, también se estudió la representación que tienen los niños y las maestras en los cuadernos, un hecho que invita a docentes a la reflexión sobre la ritualidad que tienen estos objetos; ¿son cuadernos de quién?, ¿son cuadernos para qué?.

Los resultados han aportado de manera significativa en la transformación de concepciones y prácticas pedagógicas especialmente dentro del primer ciclo. El proyecto se ha socializado en programas dentro y fuera de la ciudad por ser un estudio claro, específico, de interés y que surgió en las aulas. Se considera que la contribución más importante se hace a la justificación que esta investigación puede aportar al plan de articulación del primer ciclo (SED).

En la búsqueda de lo que sucede en el Grado Primero

El problema surgió del interés y la necesidad de saber lo que ocurre al interior de las aulas de Grado Primero en cuanto al aprendizaje y la enseñanza de la escritura se refiere, pues se ha observado que el papel del lenguaje en los primeros años escolares se ha tergiversado en prácticas descontextualizadas, que no tienen en cuenta las realidades y procesos de los niños, porque se limitan a una introducción impositiva del estudiante a la comprensión del sistema alfabético. Una situación que va en contravía del enfoque comunicativo y constructivista señalado en los Lineamientos curriculares, en el que cobra privilegio el trabajo alrededor de procesos significativos que atiendan la realidad y particularidad de los niños y del contexto.

Esta situación que va en contravía del enfoque comunicativo y constructivista señalado en los Lineamientos curriculares, en el que cobra privilegio el trabajo alrededor de procesos significativos que atiendan la realidad y particularidad de los niños y del contexto.

Dentro de la problemática se hizo necesario también conocer y describir lo que pasa con los niños que llevan un ritmo de aprendizaje más lento que los otros; aquellos que no alcanzan los desempeños esperados por la cultura escolar en unos tiempos determinados y a los que comúnmente se les dice que tienen “dificultades de aprendizaje”. Todo esto llevó a cuestionarse sobre: qué caracteriza el aprendizaje de la escritura en el Primer Grado y cuáles situaciones y problemáticas surgen a partir de ello.

El objetivo y propósito general de la investigación fue el de realizar un estudio exploratorio e interpretativo sobre los procesos de escritura en el Grado Primero, a partir de los cuadernos de clase, que permita reconocer situaciones específicas e inferir algunas concepciones y problemáticas respecto al papel de la escritura.

La investigación no buscó proponer estrategias ni dar recetas para enseñar la escritura, precisamente porque la discusión no debe centrarse en los métodos, en la forma, pues los problemas son de concepciones. Si el fin es que los niños aprendan a decodificar, independientemente de la estrategia o el método que se use, se está dejando de lado el componente natural comunicativo. Mientras que si lo que se pretende es que el niño piense, plasme sus ideas, tenga una intención comunicativa aun sin manejar el sistema convencional; él está viviendo la escritura como acción y cobra su sentido propio. El niño adquirirá el código convencional para comunicarse, en la medida de que las situaciones le hagan necesario hacerlo.

Es un trabajo que, además, desmitifica el hecho de que una investigación necesariamente tiene que mostrar la solución a una pregunta o problema, o mostrar si una estrategia abordada generó aprendizajes, ya que aquí lo que se hace es problematizar situaciones con el fin de reflexionar sobre ellas.

En cuanto a los instrumentos, se pensó en el cuaderno de clase como el elemento que más podía recoger aquella realidad de lo que se vive dentro del aula, sin necesidad de prevenir o preparar a las maestras para una intervención. Se recogieron, a final del año 2008, trece cuadernos, de cuatro grupos, estrato uno y dos pertenecientes a cuatro grados primeros en la localidad de Usme. Estos cuadernos recibían por nombre: “Español”, “Proyecto de aula”, “Palabreando”, “Caligrafía” y “Escritores en acción”.

Se buscó que la metodología empleada respondiera a los objetivos propuestos. Esta fue de tipo Observación documental analítica, y se centró en la categorización y estudio en detalle del corpus seleccionado. Para hacer más preciso el estudio y tener elementos de contraste se realizaron entrevistas a las maestras.

La investigación se desarrolló en cuatro fases: primero, se buscaron y organizaron los recursos teóricos, antecedentes e intereses del proyecto; segundo, se recogieron las muestras de cuadernos y se realizaron entrevistas a las docentes; tercero, se caracterizó y analizó el contenido del corpus y, cuarto, se señalaron los resultados y las conclusiones.

En la primera fase, se dieron condiciones de selección de cuadernos. De cada curso se tomaron muestras de dos tipos de cuadernos: uno, que perteneciera a un niño que se caracterizara por ser uno de los casos más comunes o típicos de la clase, y otro que perteneciera a un niño que la misma profesora conociera como aquel que tenía más “problemas”. Debían tener variedad en el nombre del cuaderno, tener mínimo tres meses de uso, que se recogieran en el mes de diciembre y que su maestra voluntariamente lo quisiera prestar.

En esta fase también se hicieron tres estudios teóricos: uno sobre todo lo relacionado con el lenguaje en el primer ciclo, antecedentes conceptuales y de prácticas escolares; otro, sobre las entrevistas en profundidad como elemento dialógico para preparar cuidadosamente las preguntas; y otro, sobre conceptos y representaciones del cuaderno escolar, principalmente desde la autora Silvina Gvirtz (1999, 2005). En la segunda fase, se recogió el corpus, se escanearon cerca de mil hojas, se planearon las preguntas para las entrevistas y se buscaron los espacios para realizarlas. En la tercera fase, se observó qué contenía cada cuaderno, se establecieron ítems para categorizar las actividades para luego contarlas en cada cuaderno y se hicieron las rejillas y las transcripciones de las entrevistas. Y en la última fase, se seleccionaron los ejemplos, se realizaron los análisis, las descripciones y las conclusiones.

Análisis del contenido de los cuadernos

1. Identificación de tres tendencias en las prácticas de docentes frente a la escritura

Las actividades, por sus características, se clasificaron unas en el enfoque tradicional y otras en el enfoque comunicativo.

En la primera tendencia se describieron actividades como: ejercicios de aprestamiento, dictados, ejercicios de desarrollo perceptivo-motor, dibujos para identificar combinaciones, trabajo en clase desde temáticas gramaticales, escrituras centradas en la palabra y en la oración, planas y tareas sin fines significativos.

En la segunda tendencia se encontraron actividades como: escritos propios, reescrituras, cotidianidad, dibujos sobre el contexto e iniciativas en las es-

trategias. Pero, también se logró distinguir un tercer tipo de prácticas que mostraron un sincretismo entre los dos modelos, que no se inscriben del todo en ninguno de los dos enfoques pues tienen elementos tanto del uno como del otro. Pareciera ser un tiempo de paso entre el modelo tradicional y el comunicativo, en el que se puede observar que si la maestra no trasciende, si no tiene criterio o no se apropia de ninguno de los dos enfoques corre el riesgo de perjudicar a los niños, pues su horizonte, sus objetivos aquí no son claros.

Tal es el ejemplo de una fábula que se trabajó en clase, se observó que hay una preocupación de la maestra porque el niño se relacione con el contenido del texto, ya que ella sabe que pueden existir vínculos entre la lectura y el pensamiento del niño. Se copió una fábula y se solicitó a los niños que escribieran la moraleja, los personajes y otro final, esto muestra algo de tendencia hacia un trabajo comunicativo; pero, de otro lado, de tarea les dice a los niños que encierren las palabras que tienen “g”, que dibujen una flor grande colocando en cada pétalo las sílabas “gue” y “gui”, hecho que hace volver sobre la representación tradicional centrada en el trabajo silábico.

Entonces, ¿qué es la escritura desde estos dos enfoques? En el enfoque socio-constructivista o comunicativo, escribir, va más allá de manejar el código alfabético, sus reglas lingüísticas, y lo relacionado con la caligrafía. Los Lineamientos curriculares para la Lengua Castellana lo han sintetizado bien, así: “Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático.” (MEN, 1998, p.49).

El escribir dentro del enfoque comunicativo es una actividad que permite la construcción de significados y que requiere para ello la relación del individuo con el medio escrito. Desde esta perspectiva, es el niño quien construye sus hipótesis y significados sobre la escritura. Es un acto que no se enseña, sino que se aprende, según las exigencias y motivaciones que le da el mundo externo al niño.

Antes de Piaget y Vigotsky, principalmente, el conductismo prevalecía en la psicología educativa. La preocupación giraba en torno a contenidos en listado por aprender, a la “transmisión de conocimientos”, a rutinas escolares para alcanzar ciertas habilidades, a la repetición, a la memorización, y al desarrollo perceptivo-motor. El niño no era considerado un sujeto cognoscente; sus aprendizajes se lograban de manera acumulativa y aditiva a través de estímulos, como por ejemplo, los ejercicios de discriminación auditiva y visual de letras con respuestas que serían el aprendizaje del sonido y de la

forma de ellas, de manera mecánica y conducida, situación que deja de lado el significado de las palabras del texto en donde se encuentran dichas letras.

No obstante, Piaget no se preocupó en sí de la escritura, ni de los procesos de aprendizaje de ella; pero su teoría condujo a investigaciones sobre los procesos que se desarrollan en el aprendizaje del lenguaje. Su legado respecto a características psicológicas y cognitivas del individuo convergió en investigaciones sobre la escritura, como las realizadas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky sobre la psicogénesis de la escritura.

El manejo del código alfabético y de las reglas gramaticales no presupone que haya una comprensión sobre la escritura. (Tolchinsky, 1993) dice que “Es escribiendo que el niño comprenderá cómo funciona la escritura, y no estudiando la escritura como aprenderá a escribir” (1993, p.185). La escritura es una actividad en sí misma, no se aprende al abordar aisladamente sus partes, ni en un determinado orden, tal como lo propusieron los métodos tradicionales de tipo sintético (lo silábico y fonético), que buscaban la correspondencia entre lo oral y lo escrito y que partían de unidades mínimas fonéticas, o los métodos analíticos que buscaron iniciar con palabras o frases relacionadas con el mundo del niño (método global). En esta perspectiva tradicional el manejo del código era un requisito para pasar a una etapa posterior de producción e interpretación, contrario al enfoque constructivista en el que la comprensión del código alfabético se va dando al mismo tiempo que sirve a unas necesidades e intereses comunicativos.

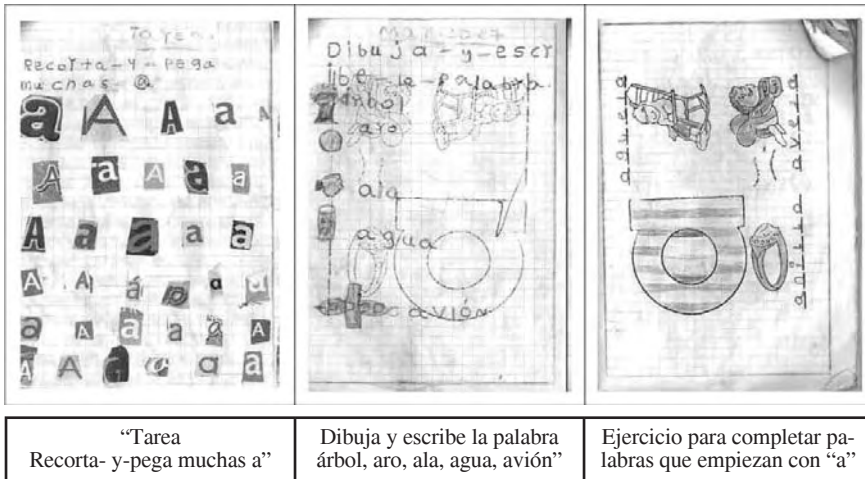


Figura 1. Ejercicios bajo el modelo estímulo-respuesta

(Ferreiro et ál.,1979), principalmente desde sus estudios sobre la psicogénesis de la escritura, centran su interés en los procesos de aprendizaje y no en los métodos: “En lugar de un niño que recibe de a poco un lenguaje entera-

mente fabricado por otros, aparece un niño que lo reconstruye por sí mismo” (1979, p.22). El niño aprende a seleccionar elementos para construir y comprender el lenguaje, por su utilidad y en la necesidad que pueda representar para su realidad.



Figura 2. Actividades dentro del enfoque tradicional

En el enfoque comunicativo-socio-constructivo se reconoce que las personas están dispuestas al aprendizaje y a la comprensión del lenguaje, que la mente no es puramente receptiva, es dinamizadora de experiencias y conocimientos. El lenguaje y sus representaciones son construidos por el niño en situaciones de interacción social; el niño recibe información, signos y señales desde el medio, luego los asimila, los interpreta y los reestructura en un proceso individual. Él conecta estos conocimientos nuevos con sus saberes y experiencias previas, su capacidad cognitiva lo lleva a generar una situación de conflicto o desequilibrio interno, que finalmente lo conduce a elaborar unas concepciones propias que luego podrán ser modificadas por otras experiencias.



Construcción de texto: “estrellita y piolin se cortejan los periquitos se están enamorados ellos quieren tener una familia y hijos para cuidar”



Kimberly y Andrea (estudiantes de grado primero, 2008) realizan tarjetas de invitación para la exposición de animales. Fotografías: Dora Carvajal

Figura 3: Proyecto de aula alrededor de la mascota del salón

Veamos uno de los ejemplos de situaciones con tendencia al enfoque comunicativo. Se trata de una actividad que se desarrollaba dentro del proyecto de aula “Mundo animal” del primer ciclo en el colegio Federico García Lorca, el cual se realizó al mismo tiempo de esta investigación. Este proyecto

permitió desarrollar de forma comunicativa los procesos de escritura en los niños. Cuatro cursos del primer ciclo tuvieron un animal de mascota en el salón, y a través de ellas se tejieron numerosas actividades.

El aprendizaje del código alfabético dentro de esta estrategia pedagógica se va construyendo en la medida que al estudiante se le hace necesario adquirirla, para poder disfrutar de lecturas suyas y de otros, y para comunicar lo que siente y piensa. La siguiente narración es sobre una anécdota que explica este carácter global, significativo de la lectura y la escritura:

Un día, estando la parejita de periquitos en el salón, la periquita se sentía muy desalentada, estaba en el suelo. Los niños angustiados revisaron sus lecturas trabajadas sobre los pericos, hasta que encontraron la que se refería a las enfermedades de estas aves. Uno de los estudiantes muy emocionado, se subió en una silla y leyó a todos el texto. Todos vivieron una necesidad de decodificar y de comprender, de analizar lo que veían en su mascota, con lo que se escucha y leía, en un momento real y significativo, no por sacar una nota. Posteriormente, se contactó a uno de los padres de familia y llevaron el ave al veterinario, pues ellos también estaban vinculados al proyecto.

2. 'Ritmos de aprendizaje' vs. 'Dificultades de aprendizaje'

De varios casos que permitieron develar las realidades de los niños que son llamados "casos difíciles" se retomará aquí el de Juan, para reconocer cómo el contexto y la comprensión o no que tiene la maestra sobre la psicogénesis de la escritura, influye significativamente en un particular proceso. Juan es un estudiante llamado "el más difícil" de una de las aulas de Primero y esta es la percepción que su maestra dio sobre él:

Es un niño que se distrae fácilmente. Posiblemente se encuentra solo en las tardes... no tiene el acompañamiento que debiera tener. Se esperaría que al niño le hicieran dictados, trabajo con cuentos, un acompañamiento diario pues el Primer Grado es fundamental dentro del proceso de escolarización [...] y se observa también dificultad cognitiva.

Aquí, la maestra centra el problema en el niño y, también en la falta de acompañamiento de los de su casa. Ella habla del refuerzo en las actividades escolares y no de las relaciones de afecto, comunicativas y demás. De igual manera, habla sobre "dificultad cognitiva", cuando el niño igual que otros pudo haber seguido un proceso de aprendizaje natural, sólo que lo hizo a un tiempo distinto del culturalmente aceptado. Ella no fue la única; otras dos de las cuatro maestras también hablaban de dificultades de aprendizaje y de remisión al psicólogo.

En este cuaderno se observaron cincuenta actividades según el modelo sintético-analítico, ejercicios incompletos, hojas salteadas y sucias, dos circulares a los padres que hacían énfasis en la superación de las dificultades mediante la atención en dictados y en las tareas, además de notas del tipo “no trabaja en clase”, “no hizo dictado”, y con frecuentes palabras como “adelantar”, “reforzar”, entre otras. Estas son algunas muestras que permitieron observar el proceso:

Según la imagen, de la Figura 4, es el mes de junio. Al lado derecho del dictado de vocales, al niño se la ha pedido dibujar y escribir “pera”, “mano”, “escoba” y “manzana”. El niño realiza una escritura no convencional que responde según Ferreiro et ál. (1979) a una hipótesis de tipo “presilábica”. Un niño en este nivel emplea un conjunto de letras cualesquiera para asignarle un determinado significado; su conocimiento previo es que cree que para escribir algo basta con poner un número de letras seguidas entre sí, sin tener en cuenta el sonido. Al escribir, el niño lo hace con grafías inventadas, o con letras convencionales en cualquier posición.

La profesora marca al lado lo que el niño, según su criterio, debió escribir, y con rojo invalida lo que él realizó con una calificación “I” (Insuficiente). Además, que escribe “Reforzar”, con el fin de llamar la atención a los padres del niño sobre lo que, según ella, el niño no pudo hacer. Tal cual, esto concordó con lo expuesto por ella en la entrevista: que esperaba el apoyo en dictados y actividades de este tipo con el estudiante.

Posteriormente, se ven más dictados calificados con “I”, ya sea porque el niño no los realiza o porque sus intentos no corresponden así a la escritura convencional.

En la Figura 5, se puede ver cómo en el mes de septiembre el niño sigue escribiendo de manera no convencional: con seudoletas y con letras. Mantiene su hipótesis presilábica. La maestra nuevamente no evidenció este nivel, ni valoró este tipo de escritura, e invalidó lo que hizo. Consideró su escritura como un problema y que se podía superar si se trabajaban dictados; pues ella escribe “reforzar, hacer dictado diario.”

Se estudian en los meses siguientes otras cuatro muestras de diferentes dictados, porque escritos propios no hubo. Fue hasta el último momento (Figura 6), en noviembre, que el niño pudo avanzar a la siguiente hipótesis: la silábica, aunque conservando rasgos de la hipótesis presilábica.



Figura 4. Primer dictado en el cuaderno

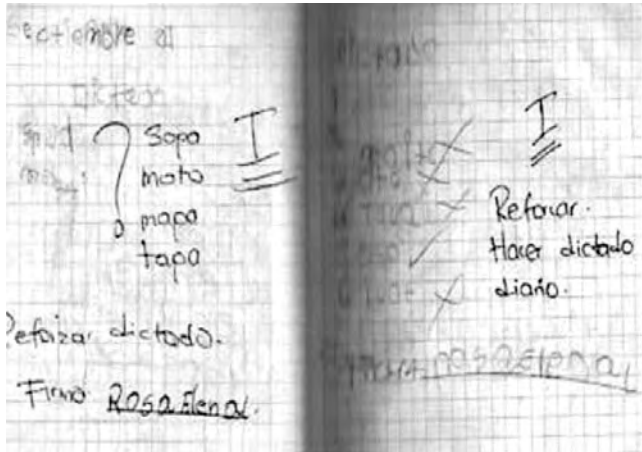


Figura 5. Dictado en el mes de septiembre, continúa hipótesis presilábica

En la tercera de las hipótesis que hacen los niños, la silábica, vemos como lo muestra la Figura 6, que el niño ya encuentra relaciones de sonoridad con la escritura y emplea letras para representar situaciones, algunas de las cuales ya empiezan a tener una relación como código fonético.

Por otra parte, cabe mencionar que hubo varios ejemplos como el de la Figura 6, en el que los niños escribían cada letra en cada una de las cuadrículas del cuaderno. Según lo cual, los cuadernos cuadrículados dificultan la expresión escrita de los niños puesto que hacen que centren su mayor atención en encasillar las letras. El escribir se hace entonces así un ejercicio motriz, leja-

no de cumplir una verdadera acción comunicativa. Fue interesante observar cómo por ejemplo, los niños que tenían más opción de hacer escritos propios o que también ya se encontraban en un nivel alfabético lograban desentenderse de la cuadrícula, sin alterar la armonía de sus trazos.



Figura 6. Dictados en octubre y noviembre

Y así Juan terminó su grado escolar, todo el año recibiendo refuerzos de la m, la p y la s; sin rastros de sus dibujos propios, sin actividades que le permitieran explorar más sobre la lengua escrita, con el desconocimiento y desvaloración de la maestra por su propio proceso. No se observaron traducciones hechas ni en el colegio, ni en la casa; tampoco reescrituras o algo que le hiciera necesario el escribir. ¿Es en verdad un problema cognitivo el de Juan?

Es frecuente encontrar entre las concepciones de las maestras aspectos relacionados con “dificultades de aprendizaje”. En el Primer Grado era muy común la llamada repitencia, que ahora ya no se hace, más por ley, que por un reconocimiento particular de los niños. Un estudiante perdía el año principalmente porque no alcanzaba el manejo del código alfabético o no alcan-

zaba unos logros creados por contenidos y no por competencias que le dieran flexibilidad a los ritmos de aprendizaje. Uno de los principales factores por el que se juzgaba la no respuesta de los niños a las actividades propuestas por las maestras, era que el niño tenía un problema cognitivo, que debía ser atendido por un psicólogo.

Autores como Braslavsky, Ferreiro, Tolchinsky, Gómez Alvarado y Lerner, entre otros, identifican la sociedad y la cultura como las responsables de los aprendizajes. Son las situaciones que ofrece el medio lo que les permite a los niños el desarrollo cognitivo. El capital cultural y social de las familias determina en gran parte el desarrollo del lenguaje de los niños, pero todos ellos están en condiciones de avanzar en el contexto escolar. Es natural que ellos, en su proceso de apropiación del lenguaje e independientemente de la edad en que lo hagan, muestren irregularidades en sus escrituras: inviertan y omitan letras, las sustituyan por otras o las combinen con números, como también no segmenten adecuadamente las palabras. Para la Psicología, este fenómeno se denomina dislexia o disgrafía, pero este no es más que un error constructivo, entendido error, en el sentido piagetiano, como parte del proceso de reestructuración que el niño hace en su mente para comprender el sistema. Ferreiro (1979, 1999) lo explica como un periodo transitorio, una situación normal dentro de la psicogénesis de la escritura en el niño, y hasta voluntario, por un deseo de exploración y de comprensión.

Además, Olga Villegas (1996) notó, por ejemplo, cómo al proponerles a los niños que emplearan la letra cursiva, la inversión de letras desaparecía. Con lo que quedaría neutralizado el hecho de diagnosticar un problema de dislexia en el contexto escolar. El conflicto del asunto está en el reconocimiento individual que la escuela hace al proceso del niño.

Bruner (1987), reconoce que las diferencias que existen en niños que se desarrollan en niveles de pobreza inciden en los procesos escolares; resalta con ello que no son problemas de los infantes, sino que son situaciones que se derivan de los contextos de los que vienen.

Por su parte, Berta Braslavsky, también hace su aporte cuando considera que estas diferencias para aprender pueden ser asociadas con “ritmos de aprendizaje” o, mejor aún, con un “tiempo de interacción con la lengua escrita”. Braslavsky (2004), hace énfasis en que “Ya existen pruebas evidentes de las diferencias culturales que tienen los niños en su desarrollo a partir de las diferencias que existen en su estructura social y cultural” (2004:31). Se trata de un aprendizaje que incluye la diversidad y no se identifica nunca como anomalía. Desde esta perspectiva se espera que la escuela genere un espacio para conocer al niño: ¿quién es?, ¿qué experiencias ha tenido?, ¿cómo es su

familia?, ¿a qué se dedican los miembros de su familia?, ¿cuál es el capital cultural de su entorno familiar?, etc.

3. *El reconocimiento polifónico de los cuadernos*

El cuaderno puede considerarse como un texto polifónico, en la perspectiva de Ducrot (1986), quien señala que no es una sola persona la que se expresa en un enunciado. Según su teoría polifónica de la enunciación hay allí varios sujetos o funciones: el sujeto empírico, el locutor y el enunciador.

Si el sujeto empírico (SE) “es el autor efectivo, el productor del enunciado” (Ducrot, 1986), en la siguiente instrucción: “Dibujo los diferentes objetos con los que puedo producir sonido”, la maestra es el sujeto empírico por ser ella quien escribe la frase en el tablero, aun si la ha tomado de un texto. Regularmente, cada enunciado trae consigo la repetición de otras voces. Es difícil determinar en un enunciado quién es el sujeto empírico. Además, porque difícilmente se le encuentra en esencia pura.

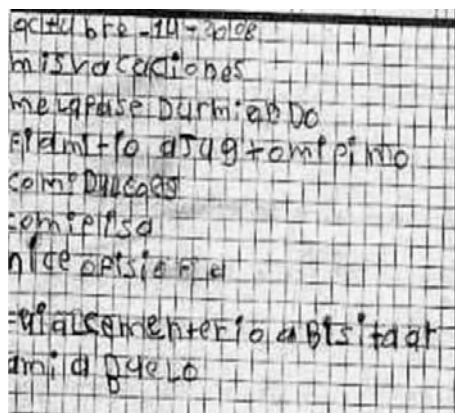
El locutor, por otra parte, es el presunto responsable del enunciado “El locutor puede ser totalmente diferente del SE, a menudo es un personaje ficticio a quien el enunciado atribuye la responsabilidad de su enunciación” (Ducrot, 1986) y suele darse en primera persona a cualquier ser, objeto o situación. En el ejemplo anterior, aunque el texto lo dio la maestra, en la expresión “dibujo” no se designa a ella como locutor sino al estudiante; ella quiere hacer ver como locutor al niño; además, es él quien escribe en su cuaderno y quien posteriormente ejecutará el enunciado.

La tercera función es la de los enunciadores. Ducrot (1986) llama “enunciadores a los orígenes de los diferentes puntos de vista que se presentan en el enunciado. No son personas sino puntos de perspectiva abstractos”. Son ideas que originan lo que se dice. Los enunciados son así las respuestas de voces internas. De la instrucción planteada, dos ejemplos de enunciadores serían: a) que “el sonido se puede producir con diferentes objetos”, y b) que (por el artículo determinado “los”) “hay objetos con los que no se puede producir sonido” (¿será esto cierto?). Los enunciadores permiten dar cuenta hasta de la veracidad o no de un enunciado, de los secretos y de las intenciones reales.

El siguiente ejemplo (Figura 7), muestra otro análisis polifónico, y es de uno de los niños que tienen un ritmo más lento frente a los demás; su escritura todavía no muestra una completa adquisición del código.

En esta muestra podemos ver dos enunciados: “mis vacaciones” y “me la pase durmiendo...”, dos sujetos empíricos: la maestra y el niño, y un solo locu-

tor: el niño, porque en el primer enunciado el pronombre en primera persona “mis” y en el segundo enunciado “me” y los verbos “comí”, “hice”, “fui”, “mi”, etc. dan al niño la responsabilidad de los enunciados, esto para hacer la instrucción más suave, más cercana al niño.



Transcripción:

“Octubre – 14 – 08

Enunciado 1: “Mis vacaciones”

Enunciado 2:

“Me Lapase Durmiendo

Fianitio a Jugtomipimo

Comi Dulcoes

Comipisa

Hice ofisio fi el

fui al cementerio a Bisita ar

a miaBueLo”

Traducción:

Me la pasé durmiendo

Fui a donde mi tío a jugar con mi primo.

Comí dulces, comí pizza. Hice oficio.

Fui al cementerio a visitar a mi abuelo.

Sujetos empíricos	La maestra (“mis vacaciones”) El niño (“me Lapase Durmiendo...”)
Locutor	El niño (“mis vacaciones”, “Me la pase...”)
Algunos enunciadore	<ul style="list-style-type: none"> - Hubo un momento que se vivió - Escribir lo que se hizo en las vacaciones - Las vacaciones son momentos extraescolares - Normalmente el niño no duerme harto - El niño durmió más de lo habitual - El tío y el primo del niño no viven con él - El abuelo del niño no está vivo.

Figura 7. Ejemplo de análisis polifónico

Los puntos de vista o enunciadore nos hacen suponer que hubo una instrucción dada por la maestra pero que no quedó consignada. Había que escribir sobre lo que se hizo en las vacaciones. Este tipo de estrategias se volvió muy recurrente en la maestra que tuvo mayor tendencia al enfoque comunicativo. Partir de experiencias vividas para contarlas por escrito le proporciona al niño elementos e ideas para desarrollar su escritura y no depender de dictados o de copias de texto. Por otra parte, cuando los enunciadore son de escritos propios de los niños estos permiten conocer su contexto, sus intereses, su vida extraescolar, un hecho que sirve de pretexto para acercarlo a las diferentes formas de lenguaje.

Finalmente, se vio que todos los cuadernos describían más a las maestras y a sus ideas que a los niños, porque las instrucciones encontradas siempre fueron dadas por las docentes, que parecían cumplir la función de sujeto empírico, pues indicaban qué se iba a hacer y cómo se debía hacer, restando autonomía

y creando dependencia en los estudiantes dentro de las actividades. Ellos aún en los ejemplos de escritos propios, obedecían sólo instrucciones. Si el niño escribe por su cuenta, si propone su actividad de escritura, el cuaderno parece no ser el objeto en que lo haga. La representación y los rituales que se tienen sobre su uso, no permitirían un registro voluntario de este tipo allí.

Además, aún en las actividades que mostraron tendencia hacia el enfoque comunicativo, se observó cómo las docentes encubren su autoridad al poner su voz en la del niño, cuando lo ponen como locutor en las instrucciones. Esto con el fin de hacer parecer la instrucción más suave o cercana al niño, pero igual es la maestra quien está allí. Por eso se hizo posible, inclusive, comparar esta situación con el show que hacen los ventrílocuos. Ellos hacen ver que el que habla es el muñeco que manejan con su mano, pero la voz es de ellos y evidentemente se sabe que son ellos quienes hablan. Las maestras quieren disimular su autoridad y reconocer al niño como protagonista del aprendizaje, y esto lo hacen a través del uso personal, como si hubiese aquí una dimensión afectiva que los niños recibirían bien.

Es importante que los niños puedan dejarse ver como sujetos empíricos; es decir, que realicen actividades por interés y necesidad propia. Si hay que hacer invitaciones y afiches para una fiesta del curso, o un letrero porque no le gusta que los niños boten basura en el piso, lo hagan no porque fue una orden de la maestra o por una calificación, sino porque esto les satisface una necesidad. Los cuadernos, en este sentido, pueden emplearse como borrador de lo que se va a hacer público. Los niños harán un primer borrador, luego con orientaciones de la maestra no sólo de las letras y de los signos más pertinentes para emplear, sino en su redacción, pertinencia, etc, ellos reescribirán en atención a estas mejoras y seguirán así, un proceso que los lleve a tener su escrito en limpio, con ideas propias.

Asimismo, los docentes pueden cumplir un papel de sujeto empírico, al no ser alguien que aplique lo que otros por moda dicen, sin saber lo que significa en el fondo, o seguir métodos que se llaman novedosos que finalmente se hacen ajenos a esas realidades particulares de cada aula. Se trata de un maestro que analice lo que escucha y lo que lee de diferentes autores con su propia experiencia, esto con el fin de que proponga ideas según el contexto, los niños, los contenidos, las realidades; ya sean proyectos de aula particulares u otras actividades que involucren el componente de la comunicación y la realidad.

Conclusiones

- Es necesario reconocer que todos los niños tienen sus propios ritmos y procesos, además que no se desprenden de su potencial hipotético, inde-

pendientemente de si son niños considerados con dificultad o no; o si se trabajara con el modelo conductista o con actividades significativas. Que los niños no aprendan el sistema de escritura en un tiempo regular con respecto a otros, no significa necesariamente que tengan dificultades cognitivas. Son aprendizajes que se hacen diferentes por el entorno familiar y social, y por las intenciones y las representaciones que las maestras y comunidad tengan sobre la escritura, la escuela y el niño. No es tampoco cuestión de esperar a que el niño por sí solo llegue a la comprensión del sistema, se trata de proponerle ambientes en los que para el niño sea necesario escribir, como un acto que le permite comunicarse, de relacionarlo con los diferentes textos. La estrategia la da el mismo contexto, cada aula, cada niño.

- De la misma forma, es importante que tanto los programas de formación docente en las universidades, como también los maestros en su actividad pedagógica, de innovación e investigación, incluyan elementos del constructivismo, del enfoque comunicativo, de la psicogénesis y de la normatividad; además de una aproximación sociológica de la escuela, que lleve a la comprensión sobre la heterogeneidad de los estudiantes, que propicie el reconocimiento del contexto y aprender sobre las desigualdades. Porque los niños que presentan un ritmo más lento son quienes ameritan mayor atención y orientación y no un rechazo, un aislamiento, o una marcación negativa por ser quienes son, a causa del medio que los rodea.
- De otro lado, se hace un llamado sobre el número exagerado de alumnos que hay en las aulas de Grado Primero ya que en muchos casos supera los cuarenta estudiantes. Esto con el fin de mejorar en el reconocimiento y seguimiento de los procesos particulares. Es un aspecto que motiva una nueva investigación y la generación posterior de propuestas frente a este evidente problema. Este hecho, hace indispensable incluir a los padres de familia y apropiarlos de su función formativa ya que este tema se ha dejado principalmente a la escuela. Además que sobre los padres también pesa lo tradicional y bajo esa misma representación ejercen presión sobre los modos como llevan la lectura y la escritura a los niños
- La imitación tiene que ver con la función de locutor de la maestra y la innovación más con la función de sujeto empírico, con el contexto y con los cambios de fondo más que de forma. Por otra parte, el cuaderno que dice ser del niño, no siempre va a ser de él, pues las veces que aparece su voz en ellos varía según la perspectiva con la que trabaje la maestra haciéndose muchas veces nula, ello por los rituales conservadores que se encuentran fuertemente marcados.
- La proyección a partir de estos resultados es continuar con la difusión y socialización de la investigación, ya que se ha visto que genera interés, cuestionamientos, y cambios en las concepciones pedagógicas, de lenguaje, de niño y de contexto. Principalmente a nivel distrital ya que en

Bogotá hay prioridad sobre los ciclos, pues el trabajo aporta de manera significativa en la justificación del primer ciclo.

Bibliografía

Braslavsky, B. (2004). *¿Primeras letras o primeras lecturas?* Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

_____. (1992). “Entorno, escuela, maestro en la alfabetización inicial”. En *Lectura y vida*, 2.

Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial. Madrid.

Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Paidós. Barcelona.

Ferreiro, E. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores. México.

Ferreiro, E. y Gómez, M. (1982). *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de Lectura y Escritura*. Siglo XXI Editores. México.

Gvirtz, S. (2005). *La escuela, los cuadernos y el zapping: revisando viejos mitos, pensando nuevas propuestas*. En Gvirtz, S. (comp.) *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos aires: Santillana, pp.179–191.

_____. (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase*. Eudeba. Buenos Aires.

Jolibert, J. (1991). *Formar niños productores de textos*. (V. franco y A. Medina, (trad.) Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, (original publicado en Paris, 1988).

Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible, lo necesario*. Fondo de Cultura Económica. México.

MEN. (1998). *Lineamientos curriculares para la lengua castellana*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. De. Horsiri. Barcelona.

- Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la Alfabetización*. Santillana. Buenos Aires.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Anthropos. Barcelona.
- Villegas, O. (1996). *Escuela y lengua escrita*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.
- Vigotsky, L.S. (1996). *La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito*. (Obras escogidas, t.III). Visor. Madrid.