



ALCALDIA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

Instituto  
INVESTIGACION EDUCATIVA  
Y DESARROLLO PEDAGOGICO

# De cómo hacer del niño un lector y un escritor *con-sentido*

Mirtha Silva Olarte

Esaú Páez Guzmán



BOGOTÁ PARA VIVIR  
los dos  
del mismo lado







# De cómo hacer del niño un lector y un escritor *con-sentido*

Mirtha Silva Olarte

Investigadora - Profesora  
CED Antonio Ricaurte

Esaú R. Paéz Guzmán

Profesor Facultad de Educación  
Universidad Pedagógica y  
Tecnológica de Colombia UPTC



ALCALDIA MAYOR  
DE BOGOTÁ D. C.

Instituto  
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO  
IDEP

C E D  
ANTONIO RICAURTE





© Copyright 2002

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico Idep -  
Alcaldía Mayor de Bogotá, D. C. [www. idep.edu.co](http://www.idep.edu.co).

Idep:

Directora general(e), María Cristina Dussán

Área Académica, Amanda Cortés

Área de Comunicación Educativa, María Eugenia Romero

Proyecto de Aula: De cómo hacer del niño un lector y un escritor *con-sentido*

Convocatoria Idep No. 03, Contrato No. 63, Año 2000

Contratista, Centro Educativo Distrital Antonio Ricaurte

Rectora Centro Educativo Distrital Antonio Ricaurte: María Consuelo Ochoa

Profesora-Investigadora Principal: Mirtha Silva

Asesor, Esaú Ricardo Páez Guzmán

Auxiliar de investigación: Sebastián Alejandro González Montero

1a. Edición

Tiraje: 250 Ejemplares

Portada: Catalina Forero Silva - Sebastián Alejandro González

Diagramación: AB impresores

Impresión: AB impresores

ISBN 8066-20-4

Este libro contiene los resultados del proyecto De cómo hacer del niño un lector y un escritor *con-sentido* de la convocatoria No. 03 del año 2000 patrocinada por el Idep.

Impreso en Bogotá, D. C. Colombia



**INDICE.****Pag.**

Prólogo	
Presentación	
Introducción	
Un Problema: Del dicho al trecho	1
Del Lenguaje y su enseñanza: Enfoque conceptual y pedagógico	6
De la enseñanza de la lectura y de la escritura	9
Y, ¿dónde está el problema?	10
Los aspectos formales	13
De los Trayectos	17
Los Procesos	24
El Proceso de la investigación	24
Aspectos Metodológicos	24
Del los procesos y las prácticas pedagógicas	24
Instrumentos	25
Estrategias	25
Los momentos	34
Instrucción	34
Producción	40
Apoyo	46
Un microproceso: Camilo	53
Los procesos de Aula	58
Seguimiento y análisis de un proceso	60
Mayra	60
Jessica	74
Resultados y Conclusiones	89
Bibliografía	95





<b>INDICE ESQUEMAS</b>	<b>Pag.</b>
<b>Esquema No 1</b> <b>“Enfoque Conceptual del Lenguaje”</b>	<b>15</b>
<b>Esquema No 2</b> <b>“Pedagogía”</b>	<b>16</b>
<b>Esquema N 3</b> <b>“A B C Trayectos de la Escritura”</b>	<b>22</b>
<b>Esquema No 4</b> <b>“Cómo pasar de la condición salvaje”</b>	<b>23</b>
<b>Esquema No 5</b> <b>“Estrategias”</b>	<b>26</b>
<b>Esquema No 6</b> <b>“Instrucción.”</b>	<b>36</b>
<b>Esquema No 7</b> <b>“Producción”</b>	<b>41</b>
<b>Esquema No 8</b> <b>“Apoyo”</b>	<b>48</b>





## LA POESÍA AL ALCANCE DE LOS NIÑOS

*Un maestro de literatura le advirtió el año pasado a la hija menor de un grande amigo mio que su examen final versaría sobre Cien Años de Soledad. La chica se asustó, con toda razón, no sólo porque no había leído el libro, sino porque estaba pendiente de otras materias mas graves. Por fortuna, su padre tiene una formación literaria muy seria y un instinto poético como pocos, y la sometio a una preparación tan intensa que sin duda llegó al examen mejor armada que su maestro. Sin embargo, éste le hizo una pregunta imprevista: qué significa la letra al revés en el titulo de Cien Años de Soledad. Se refería a la edición de Buenos Aires, cuya portada fue hecha por el pintor Vicente Rojo con una letra invertida, porque así se lo indicó su absoluta y soberana inspiración. La chica, por supuesto, no supo qué contestar. Vicente Rojo me dijo cuando se lo conté que tampoco él lo hubiera sabido.*

*Ese mismo año, mi hijo Gonzalo tuvo que contestar un cuestionario de literatura elaborado en Londres para un examen de admisión. Una de las preguntas pretendía establecer cuál era el símbolo del gallo en El Coronel no tiene quien le escriba. Gonzalo, que conoce muy bien el estilo de su casa, no pudo resistir la tentación de tomarle el pelo a aquel sabio remoto, y contestó: "Es el gallo de los huevos de oro". Más tarde supimos que quien obtuvo la mejor nota fue el alumno que contestó, como se lo había enseñado el maestro, que el gallo del coronel era el símbolo de la fuerza popular reprimida. Cuando lo supe me alegre una vez más de mi buena estrella política, pues el final que yo había pensado para este libro, y que cambié a ultima hora, era que el coronel le torciera el pescuezo al gallo e hiciera con él un sancocho de protesta.*

*Desde hace años colecciono estas perlas con que los malos maestros de literatura pervierten a los niños. Conozco uno de muy buena fe para quien la abuela desalmada, gorda y voraz, que explota a la cándida Eréndida para cobrarse una deuda, es el símbolo del capitalismo insaciable. Un maestro católico enseñaba que la subida al cielo de Remedios la Bella era una transposición poética de la ascensión en cuerpo y alma de la Virgen Maria. Otro dicto una clase completa sobre Mr. Herbert, un personaje de algún cuento mio que le resuelve problemas a todo el mundo y reparte dineros a manos llenas. "Es una hermosa metáfora de Dios", dijo el maestro. Dos críticos de Barcelona me sorprendieron con el descubrimiento de que El Otoño del patriarca tenía la misma estructura del tercer concierto de piano de Bela Bartok. Esto me causó una grande alegría por la admiración que le tengo a Bela Bartok, y en especial a ese concierto, pero todavía no he podido entender las analogías de aquellos dos críticos. Un profesor de literatura de la*





*escuela de letras de la Habana destinaba muchas horas al análisis de Cien Años de Soledad, y llegaba a la conclusión halagadora y deprimente al mismo tiempo- de que no ofrecía ninguna solución. Lo cual terminó de convencerme de que la manía interpretativa termina por ser a la larga una nueva forma de ficción que a veces encalla en el disparate.*

*Debo ser un lector muy ingenuo, porque nunca he pensado que los novelistas quieren decir más de lo que dicen. Cuando Franz Kafka dice que Gregorio Samsa despertó una mañana convertido en un gigantesco insecto, no me parece que seto sea el símbolo de nada, y lo único que me ha intrigado siempre es qué clase de animal pudo haber sido. Creo que hubo en realidad un tiempo en que la s alfombras volaban y habían genios prisioneros dentro de las botellas. Creo que la burra de Balaam habló como lo dice la Biblia y lo único lamentable es que no se hubiera grabado su voz, y creo que Josué derribo las murallas de Jericó con el poder de sus trompetas , y lo único lamentable es que nadie hubiera transcrito su música de demolición. Creo, en fin, que el licenciado Vidriera de Cervantes -era en realidad de vidrio, como el mismo lo creía, y creo de veras en la jubilosa verdad de que Gargantúa se orinaba a torrentes sobre las catedrales de Paris. Más aún: creo que otros prodigios similares, siguen ocurriendo, y que si no los vemos es en gran parte porque nos lo impide el racionalismo oscurantista que nos inculcaron los malos profesores de literatura.*

*Tengo un gran respeto, y sobre todo un gran cariño por el oficio de maestro, y por eso me duele que ellos también sean víctimas de un sistema de enseñanza que los induce a decir tonterías . Uno de mis seres inolvidables es la maestra que me enseñó a leer a los cinco años. Era una muchacha bella y sabia que no pretendía saber más de lo que podía, y era además tan joven que con el tiempo ha terminado por ser menor que yo. Fue ella quien nos leía en clase los primeros poemas que me pudieron el seso para siempre. Recuerdo con la misma gratitud al profesor de literatura del bachillerato, don Carlos Julio Calderón, un hombre modesto y prudente que nos llevaba por el laberinto de los buenos libros sin interpretaciones noveleras. Este método nos permitía a sus alumnos una participación más personal y libre en el prodigo de la poesía. En síntesis, un curso de literatura no debería ser mucho más que una buena guía mas de lecturas. Cualquier otra pretensión no sirve para nada más que para asustar a los niños."Creo yo, aquí en la trastienda".*

**DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ**  
**Domingo, enero 25 de 1981**  
**EL ESPECTADOR**





## PRESENTACIÓN

Esta publicación es una pequeña y modesta huella que queremos dejar como garabatos de borrador, que cuente a nuestros maestros y lectores un pedacito de la memoria del proyecto "De cómo hacer del niño un lector y un escritor con-sentido", apoyado y financiado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, y desarrollado con los niños y los maestros del Centro Educativo Antonio Ricaurte; en particular, los niños del curso de preescolar, bajo la dirección de la investigadora y profesora del CED Antonio Ricaurte Mirtha Silva y el profesor Esaú R. Páez Guzmán de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC.

El proyecto *De cómo hacer del niño un lector y un escritor con-sentido* se había propuesto los siguientes objetivos:

- Plantear, experimentar, sistematizar y analizar un proceso pedagógico en el aula para la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros años de la educación primaria.
- Mostrar, describir y analizar un proceso para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura con el apoyo de un enfoque conceptual funcional-pragmático de la lengua.

Dicho proceso hace parte de una experiencia conceptual y experimental que se ha venido adelantando desde hace diez (10) años (aprox.) y que ha tenido como espacio privilegiado - entre otros - el C.E.D. Antonio Ricaurte, jornada de la mañana, con niños que cursan los primeros grados de escolaridad. La experimentación buscaba apropiarse de un enfoque conceptual y pedagógico que permitiera responder a una preocupación bastante generalizada en las instituciones educativas: por qué, a pesar de la importancia que la lectura y la escritura tienen en la Escuela, éstas se convierten en las principales fuentes de dificultades y resistencias para el aprendizaje y la permanencia de los niños en la Escuela?

Preocupación que surge en un contexto nacional e internacional de renovada discusión sobre la Escuela y la pedagogía y, en especial, por el influjo de algunas corrientes psicológicas, lingüísticas y filosóficas, que han vuelto sus ojos sobre el lenguaje, sugiriendo nuevos puntos de vista sobre el aprendizaje y la enseñanza del lenguaje y en particular sobre la lectura y la escritura.

Un contexto cultural en el que se ha universalizado una semiótica de la palabra-imagen, en la publicidad, los anuncios, el mercado, la ciudad, los espacios, los medios de comunicación, la informática y en el que, paradójicamente, algunos han entrado a cuestionar el futuro mismo del libro como símbolo cultural del lenguaje escrito.





Un contexto de población que en las últimas décadas se ha transformado de rural a urbano y que ha obligado a re-pensar la Escuela y la pedagogía en un plano de permanentes transformaciones, altísimos ritmos y extendida masificación, propios de las ciudades contemporáneas.

Tal es la preocupación y las condiciones generales y particulares que vieron surgir esta propuesta que afortunadamente fue acogida y apoyada por el IDEP y que con esta publicación presentamos formalmente, pero que, consideramos, es apenas el comienzo de otro momento del trabajo pedagógico y de reflexión conceptual que estamos seguros continuaremos.

Agradecemos al Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, su apoyo, en especial a la profesora, interventora del Proyecto, Amanda Cortés, quién estuvo siempre atenta para colaborarnos y darnos las observaciones y recomendaciones para mejorar el proyecto. Es importante señalar el apoyo y la solidaridad que recibimos del grupo de profesores del C.E.D. Antonio Ricaurte. Su tiempo. Sus observaciones. Su colaboración. Su interés. Su curiosidad y disposición para hacer del proyecto un ejercicio colectivo de experimentación y permanente aprendizaje. En ocasiones hasta el mismo escepticismo por una causa, contribuye a crear cosas nuevas y obliga a mejorar y pensar de nuevo y de otra forma lo que creíamos ya sabido. El equipo de profesores estaba conformado por:

Nombre	Título pre- grado.	Título post- grado.	Curso.	Tiempo
Mirtha Silva	Pedagogía y administración Escolar	Magister en estructura y procesos en el aprendizaje	Preescolar	11 años
Maria del Carmen Sierra	Lic. Educación Preescolar	Post grado en Edumática	Primero	15 años.
Gloria Contreras	Educación primaria y promoción para la comunidad	Especialización Educación para la salud	Segundo	3 años
Néida Carranza	Educación básica primaria	Post - grado Dificultades en el aprendizaje	Tercero	5 años
Cristina Gómez	Educación básica primaria	Odontóloga	Quinto	2 años
Constanza Durán	Pedagogía de la música	Especialización pedagogía del Floklore	Área música	10 años.
Magda Durán	Educación básica primaria	Pedagogía de la lengua escrita	Cuarto	1 año
Martha Contreras	Educación básica primaria	Magister en Educación	Aceleración	1 año.
María Consuelo Ochoa	Pedagogía y administración Escolar	Magister en Educación	Rectora	7 años

De la misma manera, es pertinente recordar y agradecer a nuestros niños, quizá la razón más importante por la que nos aventuramos a probar otras maneras para inventar una Escuela donde sea posible el saber, el juego y la risa. En estas letras escritas hay mil manos, muchas voces, cuyos nombres cada uno de ellos sabrá reconocer entre estas líneas. A todos ellos nuestros agradecimientos. En particular al profesor Fabio Jurado por su generoso tiempo 'para leer los borradores y sus siempre importantes observaciones.

Bogotá, Enero de 2002, los autores: M. S. y E. P.







## INTRODUCCIÓN

*¿Qué es, pues, ese gran logro de la civilización que llamamos "escritura?"*

*Los antiguos chinos la consideraban como un medio sagrado de comunicarse con los espíritus divinos y con sus antepasados reales. Aristóteles definió la escritura como "símbolos de palabras habladas". En el siglo XVIII, el filósofo francés Voltaire afirmaba; "la escritura es la pintura de la voz". Menos poéticamente, los lingüistas modernos definen la escritura como un sistema de comunicación humana por medio de signos establecidos convencionalmente y que representan un lenguaje.*

*Robert, Claiborne.*

Quizá, sea imposible separar las culturas humanas del acto mismo de hablar. Quizá sea el habla ese gran pliegue que separó al individuo humano de la naturaleza, de su animalidad. Quizá haya sido la lengua la que ha inventado al hombre. No hay cultura sin lengua. No hay lengua al margen de una cultura. Hablar es estar ya en una cultura.

Pero, ¿y la escritura?

La escritura es un invento de algunas culturas. Un invento histórico, comparado con el habla, demasiado reciente. Un invento, un saber y una técnica que solo algunas culturas poseen. La nuestra, por ejemplo, nuestra cultura (como quiera que la llamemos), es una cultura de la escritura. Y mucho más recientemente, nuestras culturas han inventado una institución "especializada" en enseñar a leer y escribir: La Escuela.

Leer y escribir, decimos, es condición para permanecer y tener éxito en la escuela. Quizá, aún, se haya convertido en la condición misma para hablar. Tal el peso de la palabra del escritor. De la escritura. Y, por tanto, de la Escuela. Importancia y peso social de la Escritura. Y obviamente, del sistema de la enseñanza: ¿Cómo introducir al niño que "llega" a la Escuela con el mundo de la escritura? ¿Cómo enseñar a leer y a escribir? ¿Cuál es el sentido de aprender y leer? Cómo "iniciar" en la escritura a niños entre los cinco (5) y los seis (6) años, venidos de esos mundos sociales mayoritarios en donde la escritura es un lujo desconocido y distante? ¿Cómo "entusiasmar" a los niños en los "secretos" del sistema de la escritura, hoy, en la llamada sociedad de la imagen, del televisor, de la publicidad, del video-clip, de la velocidad? Un niño urbanizado, el del supermercado, el niño de los centros comerciales, de las





calles publicitarias, de las marquillas y los signos, el del consumo, el niño inmerso en el mundo de la imagen que lucha por capturar el mundo de la escritura.

Tales preocupaciones son las que nos han asaltado desde el comienzo de nuestro interés por la enseñanza de la escritura y la lectura. Preocupación que nos ha llevado a apropiarnos de herramientas conceptuales que nos ayuden en la descripción y la explicación de puntos de vista sobre el lenguaje, la escritura, la enseñanza y la Escuela. En particular, en relación con el lenguaje, el enfoque que proponemos es el funcional - pragmático; enfoque que se pregunta, (a la manera de M. Halliday, Bernstein, F. Smith, Goodman, Ducrot, Labov, Vigotsky, G. Deleuze, entre otros): ¿para qué sirve el lenguaje? ¿Qué se puede hacer con el lenguaje? ¿Cuáles son las condiciones en las que se realiza el lenguaje? ¿A qué obliga el lenguaje? ¿Cuál es el sentido?

Es decir, partimos del lenguaje en su actuación, en su realización. En tanto que acto de Habla. En su uso. No una gramática, sino una política del lenguaje, en tanto que la pregunta apunta sobre la situación concreta en la que ha sido producido un enunciado: Quién / a quién / qué / cuándo / de qué manera / dónde / para qué / Cuál es el habla / A dónde apunta. Todo junto.

De ahí que en nuestra propuesta la cartilla, el texto único, las palabras y las frases "sin sentido", no tengan un lugar especial. Tampoco los "métodos" y las fórmulas. Digamos que nuestro esfuerzo se centra en "capturar" el lenguaje en su vitalidad. En su "instante" de sentido. Por eso nos situamos muy lejos de "mi mamá me ama" y de "mi mamá amasa la masa".

Nuestra propuesta pedagógica parte de dos criterios: uno, hay una diferencia sustancial entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito (como se afirmó al inicio). Dos, hay una diferencia, en tanto que procesos distintos, entre leer y escribir. Y, de otra parte, partimos de un supuesto: los niños cuando llegan a la Escuela, "saben" leer y escribir, pues, en las condiciones actuales de las sociedades contemporáneas, los niños, desde "antes" de la Escuela, están "inmersos" en el lenguaje escrito: la calle, el mercado, la publicidad, la Televisión, los productos, los usos y las prácticas diarias en el que se usa el lenguaje escrito. Por tales razones - entre otras - empezamos con "todo texto, todo discurso, toda frase, toda palabra, toda letra". Textos y discursos tal y como se realizan o se realizarían en condiciones reales y posibles. Leer, leyendo y escribir, escribiendo.

El niño lee un aviso, una marquilla, un símbolo, un signo. El niño ya posee un





saber de la escritura. Del papel en blanco cruzado por un lápiz: línea que dice algo. Tiene sentido. Leen como pueden y escriben como pueden. En su lenguaje y su saber. La tarea nuestra es inscribirlos en el mundo formal del sistema de la lengua escrita.

Como trayectos múltiples entre una situación - estado de dominio de la lengua escrita - y otra. Trayectos que van "mostrando" cómo se va dominando el espacio, la margen, la línea, la ortografía, el dibujo, las separaciones, los silencios, las entonaciones, la velocidad, la respiración, bajo el peso puntual del sentido de lo escrito, de lo leído. Comprensibilidad y dominio de las reglas de juego de lo escrito. Actuación (de acto) de lo dicho, de lo escrito. No una mecánica, sino una dinámica de los trayectos, de las líneas que se dibujan entre una situación y otra. Los caminos que toman los niños y que permiten dibujar los procesos, los ritmos, las velocidades.

Hemos, a manera de coordenadas y azimut, postulado un plano de trayectorias entre puntos "ideales" que hemos llamado A - B - C y D. "punto de situación", que nos permite hacer un seguimiento y dibujar un proceso de dominio de la lengua escrita en situaciones concretas de aula. Digamos que A, es "el punto de situación" de "fuera" de la Escuela en la que llega el niño en relación con el dominio del lenguaje escrito: "su" experiencia, su "saber" salvaje del lenguaje. "Su" escritura, "su" técnica propia para leer y dar sentido. "Sus mamarrachos", su acometida a-sistemática e individual sobre el papel en blanco y la "indiferenciación" de la escritura de "los libros".

Llamamos B al punto de situación en la que "el mamarracho" comienza a llenarse de letras, a ajustar la línea y la dirección. A decir algo más que una "invención" individual y a inscribirse en el juego de las reglas de la escritura. Ya no es un "mamarracho", pero todavía "no es escritura". El punto de situación C, sería entonces, el estado en el que "el sistema de la lengua escrita" ha capturado la escritura "salvaje" del "mamarracho".

Para nuestro caso, nos interesa, una pregunta cuya respuesta todavía no es fácil de responder, preguntarnos por: ¿qué sucede entre A y B? ¿Qué líneas posibles se pueden dibujar como trayectorias entre A y B? Es esta la dirección de nuestra atención y sobre la que desarrollamos nuestras estrategias analíticas, pedagógicas y conceptuales. En las condiciones concretas del aula de clase de la Escuela.

Prácticas de aula para las que hemos propuesto - a manera de ayudas metodológicas - tres momentos: instrucción, producción, apoyo. De manera rápida, la instrucción sería el momento inicial en el desarrollo de una





estrategia pedagógica, punto de partida de una serie de acciones en relación con el desarrollo de un proceso de aula. Escrito u oral, pero siempre explícito. Producción, llamamos a aquello que los niños hacen solos, cualquier cosa que hagan en el desarrollo de las series y las acciones de una estrategia pedagógica como consecuencia de una actividad en curso del trabajo con el lenguaje. Y apoyo, llamaríamos al momento en el que una acción o serie de acciones indicadas o creadas por el maestro determina una actividad en curso. Es un hacer indicativo (se señala, se recuerda, se muestra, se lee, se pregunta, se vuelve sobre referentes ya creados) a partir de aquello que los niños están haciendo y que en general, dicho momento, es, principalmente, de la responsabilidad del maestro.

En relación con los apoyos, los recursos de trabajo, los materiales de aula, la propuesta parte de "lo que haya a la mano", el periódico, las revistas, la radio, la televisión, la calle, la tienda, el supermercado. Los recursos del entorno son múltiples y ricos en variedades, lo que posibilita un ambiente de creación e invención permanente. Como decían las abuelas, "bueno, bonito y barato." Al fin y al cabo, la propuesta de trabajo está pensada para la inmensa mayoría de los niños que asisten a la Escuela pública.

## LOS MAESTROS



## LOS NIÑOS





A manera de ejemplo, que no agota por supuesto la riqueza de la acción pedagógica y la pluralidad de las dinámicas que los niños recorren en sus procesos de aprendizaje, presentamos principalmente dos procesos de aula, de dos niñas, Jessica y Mayra. Los procesos tienen como hilo conductor su desarrollo según las fechas del calendario escolar. Las muestras han sido tomadas del conjunto de trabajos producidos en el aula, en las condiciones normales y regulares de la Escuela. De la misma manera, el trabajo de aula de las dos niñas que hemos escogido es solo un buen pretexto para mostrar lo que en general es la situación media del grupo de niños.

Los niños del grado de preescolar, conforman un grupo de veintiocho, de edad promedio de cinco (5) años y de los cuales cinco (5) habían asistido al jardín infantil.

Es pertinente advertir que el grado de preescolar, en relación con los otros grados de la básica primaria desde el punto de vista de padres y maestros, tiene algunas particularidades, que se han observado en la Escuela y que vale la pena reseñar:

- ▶ Todavía se cree de manera espontánea que los niños de preescolar no están "seriamente" integrados a la escolaridad.
- ▶ En ocasiones los padres confunden "el preescolar" con el "jardín infantil".
- ▶ Si los niños faltan a la Escuela "no es tan importante", "no se pierden de mucho". Hay una jerarquía espontánea de los grados que va aparejada con la importancia de los grados de escolaridad; por ejemplo, "es más grave que falte un niño de quinto que uno de preescolar".
- ▶ El ausentismo de los niños de preescolar es muy alto, lo que afecta directamente en la regularidad y los ritmos del aula.
- ▶ Es corriente encontrar que los niños tengan hermanos mayores en otros cursos, que a su vez, "sean los responsables de su hermano pequeño", lo que hace que cuando el niño grande falte, de hecho, el niño pequeño tampoco asiste a la Escuela.
- ▶ Hay una ventaja espacial, que tiene que ver con el hecho de que los niños de preescolar cuentan con un patio exclusivo con elementos de juego independiente de los otros niños, pero, sin embargo, no están aislados, pues ellos pueden pasar libremente a los espacios diferentes de la Escuela.
- ▶ De igual manera, tienen otra ventaja: como son los más pequeños, no faltan los niños grandes que "adopten" a los pequeños.





## UN PROBLEMA: DEL DICHO AL TRECHO

El nueve de abril de 2001, en la página 5B del diario EL ESPECTADOR, se publicó un artículo cuyo título reza: "Mal en matemáticas y peor en español. La hora de volver a trancar". Que trata del informe de Evaluación de la Calidad de la Educación - Ministerio de Educación 2001, en lo que tiene que ver con la evaluación de las competencias de escritura y matemáticas de los niños de 3°, 5°, 7° y 9° grado. El texto ocupa toda la página y en la parte inferior hay una caricatura relativamente grande: un niño doblado sube una cuesta con dos grandes libros a sus espaldas en los que se puede leer ESPAÑOL y MATEMÁTICAS. Un par de gotas de sudor, un rostro que se perfila cansado y serio bajo el peso de los dos "cocos" de la Escuela; bajo el peso de los dos "cuellos de botella" de la Educación.

El mismo título del artículo califica los resultados con dos términos negativos, "mal" y "peor". Si les fue **mal** en matemáticas, en español les fue **peor**. Del ahogado el sombrero, dice el dicho, pero con estos calificativos parece que no nos queda ni el sombrero. Y, luego, el verdadero título: **La hora de volver a "trancar"**, deja ver que para el periódico (no hay autor) ya hay un análisis y una solución al problema. "Volver", tiene el sentido de regresar a una situación anterior y dada por conocida que se describe con un término resaltado entre comillas sencillas, 'trancar', y que es muy familiar en la jerga de los maestros que lo usan como sinónimo de exigir, advertir con dureza, sancionar, disciplinar, etc.

En el texto del artículo se trata de responder a las posibles causas y sus efectos, valiéndose del recurso de transcribir la opinión de personajes relacionados con el tema: algunos maestros y en particular la Viceministra de Educación. Anotamos de manera puntual algunas de las *causas* aludidas por considerarlas paradigmáticas de una manera de ver ciertos problemas de la educación:

- ▶ Si se considera que memorizar es lo importante
- ▶ Si no hay motivación por el sentido de la palabra
- ▶ Si la pobreza tiene un peso enorme.
- ▶ Si un padre no estudió no es el estímulo para que el hijo sea lector
- ▶ Si en la casa no hay libros ni ambientes
- ▶ Si sumamos una baja nutrición
- ▶ Si la escuela no tiene las condiciones necesarias: elementos didácticos, instalaciones adecuadas y uso apropiado del tiempo
- ▶ El facilismo que genera las nuevas formas de promoción





- ▶ Los estudiantes se han convertido en conejillos de indias para las reformas del Ministerio de Educación
- ▶ Si los estudiantes no tienen conciencia del potencial que poseen etc., etc.

Si todas estas son las causas, entonces las consecuencias están a la vista : la baja calidad de la educación y en particular, para el caso de la referencia, "mal en matemáticas, peor en español", esa es la conclusión.

Pero, ¿Es esta la conclusión y son aquellas las causas ?

Seguramente todas ellas son razones que explican en algo la baja calidad de la educación, sin embargo, ninguna de estas causas enunciadas son nuevas y es posible a cada causa hacerle corresponder una solución con sus respectivos planes, recursos, discursos y reformas, dependiendo de la orientación y el punto de vista de los "decididores" de las políticas educativas en Colombia durante las últimas décadas. En algo habría razón por el tono de queja de uno de los maestros consultados cuando afirma que los estudiantes son como "conejillos de indias, soportando cuanta reforma hace el Ministerio".

De una manera esquemática podríamos clasificar tales causas en tres tipos :

- ▶ Las circunstancias y condiciones "externas"
- ▶ Los niños y estudiantes
- ▶ Los métodos, las estrategias, los procedimientos pedagogicos

En cuanto a la primera, la pobreza, la desnutrición, la distancia de la escuela, la inexistencia de libros en la casa, la alfabetización de los padres, la clase social, etc., sin que se le reste importancia, tiene el gran defecto para la escuela y en particular para los maestros, para sus actividades concretas de realización de sus prácticas pedagógicas en el aula, que son "variables" que no están bajo su control y escapan a la función pedagógica misma. Supongamos, como es el caso de la mayoría de las Escuelas del Distrito, que los programas de "refrigerios" para los niños universalizan una condición positiva como lo es la de erradicar el hecho de la existencia de niños en la Escuela sin desayunar y/o almorzar, aún así, a pesar de la bondad de tales programas asistenciales, el problema de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura y la escritura seguiría sin resolverse.

Otros casos como los "ambientes" familiares o sociales, las condiciones de vida y de cultura, que inciden necesariamente en la orientación de los significados de la escuela, en la medida en que sean comprendidos como





“ambientes”, “contextos” exteriores a la escuela, ponen a los maestros frente a la difícil tarea de escoger entre la pedagogía propiamente dicha y otras actividades como el trabajo social, el liderazgo comunitario o político o en ciertos casos restringidos como la Psicología y la consejería familiar, pero en ninguno de estos casos se resuelve el problema de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura y la lectura en la Escuela.

En cuanto a la segunda, la manera como entendemos a los niños y muchachos de hoy, incide en la relación pedagógica que establece el maestro en el contexto escolar. Parece de Perogrullo, pero los niños, nuestros estudiantes, no somos nosotros hoy en la escuela. Son otros niños, otros jóvenes, otro “mundo”, otra forma de ser y de percibir, que no del todo acabamos de comprender : el mundo del “cibespacio”, de los juegos informáticos, de las realidades virtuales y los acontecimientos mediáticos. El mundo del “todo a la mano”, del gran supermercado, que crea la ilusión realista de que todo es posible sin mayor esfuerzo, (el “facilismo” del que se quejaba una de las maestras).

Entender que nuestros niños y estudiantes no somos nosotros, (los maestros, los padres, los sabedores), en la escuela es “curarnos” de nuestro deseo de “volver” al “todo tiempo pasado fue mejor” y plantearnos la escuela de una manera tranquila y pragmática : estos **son** los niños a los que **debo enseñarles a leer y a escribir** (que es nuestro caso). Ellos **son todo lo que traen y son** en la escuela y a pesar de la escuela y, es a partir de allí, **con ellos** que tenemos que enseñarles la complejidad del lenguaje escrito.

Por último, la tercera, de las tres es la que más se acerca a una preocupación pedagógica, la preocupación por los métodos, los procedimientos, las estrategias, las didácticas. Sin embargo este es uno de los males más generalizados de las prácticas pedagógicas, el de esperar encontrar una “fórmula”, un modelo, una cartilla, un arquetipo a prueba de esfuerzo y de errores que me “señale” sin equívoco una manera universal para la enseñanza del lenguaje. De esto hay dos tendencias : una optimista y otra pesimista. La primera se vuelve “todera”, todas las estrategias, todos los conceptos, todos los ejercicios, todos los enfoques nos sirven pues - aquí está nuestra crítica - todo es lo mismo y sirve para lo mismo. La segunda, es más simple y quizá más problemática pues parte del criterio: o nada sirve para nada o sólo sirve lo que yo hago.

De las “causas” que el artículo periodístico presenta hay unas que no aparecen con claridad y otras que ni remotamente se mencionan, por ejemplo: una, los maestros, sus competencias, sus saberes, sus discursos y





otra, el lenguaje mismo. El primero, personaje central de la práctica pedagógica, paradójicamente en algunas corrientes actuales de la pedagogía tiende a ocultarse detrás de las "circunstancias" como se decía más arriba, o detrás del peso y la importancia que el niño y el estudiante han ganado en la práctica pedagógica, las "pedagogías centradas en el niño". Como en aquellas películas cabría preguntar: Y dónde está el maestro? Ya Basil Bernstein, en un famoso ensayo, anotaba cómo en aquellas pedagogías que el calificaba de "invisibles", el maestro "no aparecía", se diluía en el grupo, se borraba, su opinión era una más entre las opiniones de sus estudiantes. El peligro es que el maestro, en su "ocultamiento" termine por "ocultar" la propia consistencia de su saber y por tanto de su calidad y su propia iniciativa.

Así, la pregunta por dónde está el maestro, nos permite hacer una pregunta altamente problemática: **Qué habla** el maestro? Y **qué hace** el maestro?Cuál es la relación entre el "habla" del maestro y el "hacer" del maestro? La pregunta nos puede llevar lejos, pero solo queremos anotar, para el caso, una pequeña observación: hay un discurso de los maestros sobre el lenguaje y la enseñanza del lenguaje escrito. Ha habido una permeabilidad de los maestros en relación con los discursos que algunas corrientes de pensamiento han desarrollado y desde el punto de vista de las transformaciones discursivas y de enfoque que ha propiciado el Ministerio de Educación: discursos que parecen tener clara la crítica contra las prácticas pedagógicas asentadas en el privilegio de las formas, la mecanización y el ejercicio sin sentido, el aprendizaje memorístico, descontextualizado y fragmentado y la enseñanza autoritaria y totalizadora de los contenidos y las formas de evaluación, etc. Punto de vista que pareciera estar en proceso de convertirse en discurso explicativo de "sentido común", universalmente aceptado entre, analistas, pedagogos y maestros.

Sin embargo, nos asalta una duda que quizá algún estudio nos permita clarificar: qué pasa en la Escuela, en el aula, en la práctica pedagógica específica, que tales discursos sobre el niño, la pedagogía y en particular sobre el lenguaje y su enseñanza se divorcian, se "olvidan" o se "ocultan"? O, quizá, funcionan de otra forma cuando se articulan y se transforman en prácticas escolares concretas, no como "olvido" sino como realización pragmática de un discurso en instituciones concretas y altamente normatizadas como la Escuela, en las que los maestros y los niños se encuentran y se definen en las condiciones en las que la enseñanza y el aprendizaje es posible: espacios, tiempos, ritmos, secuencias, currículos, jerarquías, horarios, rituales, comportamientos, exigencias, expectativas, imaginarios, etc.





Entonces, no se trataría de “ver” si el decir del maestro es consecuente con su hacer, sino de preguntarnos por la articulación en **el hacer de su decir**, bajo la forma de interrogarnos por las prácticas concretas que se realizan en el espacio escolar. No **un** maestro ni **un** niño ni **una** Escuela ideal, sino **el** maestro, **los** niños, **la** Escuela en la que se **sitúa**, no solo como contexto inmediato, sino en relación con las condiciones en las que tales discursos, tal Escuela y sus ‘actores’ se realizan como “institución educativa”: condiciones de orden político, discursivo, estratégico, histórico, administrativo y pedagógico.

Quizá puede ser éste un principio de base para explicar el “ocultamiento” u “olvido” que se manifiesta en la superficie del análisis el mismo maestro y el inquietante “divorcio” entre su **decir** y su **hacer**.

En lo que tiene que ver con el lenguaje, en general, hoy se comprendería con cierta “facilidad” que éste es vivo, es una cultura, es significado, contexto y sentido, es comprensión y uso, **pero**, cuando se vuelve “enseñanza”, el lenguaje se muere, se muere en la reiteración mecánica, en la fragmentación sin sentido, se vuelve dibujo de las letras y conservación de la margen y el renglón o una pura repetición, copia y dibujo predecible y sin contexto ni imaginación ni creación ni uso ni sentido.

Y cuando afirmamos que se “vuelve enseñanza”, nos referimos a aquellas transformaciones que las prácticas de escolarización inducen en el lenguaje: formalización, esquematización, formulación, idealización, fragmentación, linealización del tiempo y del espacio, entre otras. Prácticas estas que se podrían categorizar de dos maneras todavía muy abstractas:

- ▶ Como **disciplinarización** de la lengua, en tanto que sus formas de obligación: su fonética, su sintaxis, sus estructuras. Sus formalidades, su orden, su ortografía, su léxico, su diccionario y “vademecum”.
- ▶ Como **idealización** voluntarista de la lengua: el discurso reactivo que pretende oponerse a la disciplinarización. El discurso de “ninguna regla”, de “todo es posible y permitido”. El discurso que absolutiza la construcción del significado como fenómeno estrictamente intersubjetivo y psicológico.

En últimas, para volver sobre el artículo del que se viene haciendo referencia, no se trataría de afirmar una causa única para explicar el por qué de “mal en matemáticas y peor en español”, sino de señalar, por el contrario, que las causas son múltiples y que en muchas ocasiones los caminos fáciles del





**decir** nos llevan a explicaciones problemáticas, que amplían o crean una ruptura entre el decir y el hecho. Que existe una región gris que hace problemático el hecho, intuitivamente planteado, de que los maestros de las escuelas tienen cierto dominio positivo de los discursos contemporáneos de la pedagogía, pero que, como lo dicen con cierta desilusión, "cuando se va a la práctica, frecuentemente nos estrellamos y nos perdemos, justamente en lo que tenemos claro críticamente de no caer : en la rutina, la disciplina, la repetición y la aridez de muchas de las prácticas escolares".

¿Cómo explicar esta dificultad, el trecho que se abre, entre nuestros discursos y las prácticas pedagógicas concretas en la Escuela, en el Aula, en condiciones concretas de tiempo y espacio ? ¿Cómo, para el caso del lenguaje, construir trayectos, estrategias, procesos, que apunten, por lo menos para los niveles iniciales de la Escuela, a crear una pasión por el lenguaje escrito sin perder de vista el sentido?, (En términos topológicos de dirección, orientación en un espacio determinado; ejemplo, la flecha que señala en una calle su sentido). Y, por último, a dónde apunta el lenguaje como realización pragmática y funcional de la lengua ?

## **DEL LENGUAJE Y SU ENSEÑANZA: ENFOQUE CONCEPTUAL Y PEDAGÓGICO.**

Sería posible abordar el estudio del lenguaje desde varias perspectivas conceptuales, en algunos casos complementarios, en otros francamente opuestos: Por ejemplo: lingüístico-estructural, sociolingüístico, psicolingüístico, psicológico, comunicacional, entre otros. Para el caso particular que nos ocupa en este texto, optamos por un enfoque conceptual derivado de algunas teorías asentadas sobre criterios pragmáticos y funcionales de la lengua.

*"...Una teoría funcional de la lengua...es una teoría acerca de los procesos sociales que confluyen en él..."* (Halliday, pág. 29). Por una parte, ....función se refiere al significado social de los actos verbales, en contextos de utilización del lenguaje; por otra, se refiere a componentes de significado en el sistema lingüístico, que determinan la organización interna del propio sistema. Pero lo uno y lo otro se vinculan simplemente como lo real con lo potencial; el sistema es un potencial para el uso.

*"El sistema lingüístico es un sistema Sociolingüístico."* (Halliday pág.98) *"Una teoría funcional no es una teoría sobre los procesos mentales que concurren en el aprendizaje de la lengua materna; es una teoría acerca de los procesos sociales que confluyen en él...está vinculada con el lenguaje entre personas*





entonación, vocalización, ortografía o estética del dibujo, de las grafías y dominio del espacio, la línea y la margen del papel. Por ejemplo, es ya lugar común "institucional" la frase "mi mamá me ama", como paradigma de todo un modelo de la enseñanza de la escritura y la lectura. Nuestra preocupación radica en cómo ir más allá de "mi mamá me ama" sin caer en la crítica fácil y encontrar una alternativa que sea consecuente con el enfoque arriba esbozado.

Porque si quisiéramos, por ejemplo, hacer una reflexión sobre "mi mamá me ama rápidamente concluiríamos que en el punto de vista gramatical (sintáctica y semánticamente) la frase muy bien puede pasar el examen: resiste el análisis estructural: O  $\rightarrow$  FN + FV (que se lee, oración, reescribese frase nominal más frase verbal; terminología introducida por el lingüista norteamericano Noam Chomsky). Igualmente resiste el análisis semántico: "alguien dice que tiene una mamá que lo ama", y que bien puede ser el mismo sujeto que escribe la frase; el significado de "mamá" se supone claro y lo mismo se puede decir de la conjugación del verbo "amar".

## Y, ¿DÓNDE ESTÁ EL PROBLEMA?

Se podría afirmar que difícilmente esta frase se realiza como un acto de habla, empezando porque en nuestro medio el verbo amar tiene un campo semántico restringido y específico. Seguramente sea más fácil encontrar la frase "mi mamá me quiere" o cualquier otra combinación menos poética, pero sí más ordinaria y familiar. El uso de la oración en el texto-cartilla no tiene la función de situar el hecho de la existencia de una mamá que ame a su hijo sino de encontrar una oración "cercana afectivamente" como pretexto para mecanizar el aprendizaje del grafema M. Es una frase pensada y escogida sólo para posibilitar la combinación de M con las vocales fragmentaria según sílabas. Lo que se constata tanto en el encabezado de la página (donde hay una M grande y llamativa acompañada generalmente de una imagen). Como en el siguiente renglón en donde la frase se ha convertido en ma-me-mi-mo-mu; mientras que al mismo tiempo en el cuaderno de "ejercicios" del niño, la frase se acaba de perder en la repetición por "planas" de m-m-m--m-m-m; ma-me-mi.mo-mu, que el niño tiene que hacer como tarea (o que termina "haciéndola en la casa la mamá que tanto lo ama").

Resulta difícil a esta altura del fraccionamiento, explicar la validez funcional, pragmática o comunicativa de la frase en mención. Valdría la pena, desde este punto de vista y por analogía, preguntarse si, por ejemplo, cuando la mamá habla al niño, escoge los fonemas y combinaciones que va a usar, o





sigue el método de combinatorias según el fonema en una progresión de lo "simple a lo complejo"? ¿Hablan los adultos, la televisión, la radio, o los otros niños a punta de sólo frases, palabras o fonemas aislados?

Sintéticamente, se podría afirmar que: No habría "Un Modelo" a partir del cual se desarrollaría la pedagogía del lenguaje escrito. Modelo en el sentido de la "plantilla" la "muestra", el texto "generador", el "ejemplo", que es de uso corriente en el aula: la frase, el dibujo, la operación matemática, el movimiento, el ejercicio que se da inicialmente y sobre el cual los alumnos recrean, repiten, construyen o copian. No importa que la actividad de los alumnos se haga de manera 'espontánea', lúdica, autoritaria o represiva, el problema persiste en tanto que 'la plantilla' se usa como modelo colectivo, uno para todo el grupo (así cada niño se invente su propia frase), en un mismo tiempo, a partir de una misma secuencia y un mismo ritmo. Sin desconocer los esfuerzos teóricos y pedagógicos por ir más allá de "mi mamá me ama", es frecuente encontrar en estas pedagogías de "la innovación" una forma transformada y camuflada de "mi mamá me ama", en un "formato" pretendidamente más amplio, pero que en el fondo tiene el mismo problema de artificialidad y de descontextualización de un texto que se ha efectuado por fuera de un acto de realización del lenguaje, de su pertinencia y su sentido. Abriéndose un movimiento de repetición que desde el mismo comienzo lleva la marca del "sin-sentido", en términos de pérdida del sentido. Vacío de significancia. Sordera de la palabra que fácilmente se convierte en parloteo. Movimiento sutil que condena el ejercicio escolar al peligro permanente de caer en la repetición sin memoria, sin el ritual ni la ceremonia del rezo o del conjuro de la palabra sagrada. Copia vacía. Rutina operacional técnica-mecánica.

Quizá sea una de las razones por las que la escuela se vuelve una carga ininteligible y aburridora para los niños (hay buenas caricaturas de este proceso, Felipe, el amigo de Mafalda y Calvin, entre otros). Puesto que a pesar de que, en principio y con todas las mejores intenciones, las prácticas escolares tienen como objetivo construir una relación específica con los saberes con miras a la comprensión del mundo, de hecho, "los saberes" terminan siendo presas fáciles de la mecanización, la repetición y la "modelización" de la "plantilla" con la que la media general de los estudiantes se defiende de la escueta ( J. Holt, El Fracaso de la Escuela). Se comprenderá que, en consecuencia, se tome distancia en relación con los "textos modelo", las cartillas y las "guías de clase". Seguramente, todos hemos visto la alegría y el entusiasmo con el que la mayoría de los niños reciben sus "libros de texto", entusiasmo que dura hasta cuando comiencen a copiarlo en el cuaderno sin ton ni son, a volverlo dibujos, a convertirlo en repetición vacía. Muerta la





curiosidad, se muere el entusiasmo y cualquier posibilidad de generar una pasión por el libro y la palabra escrita. No se trata de cazar una pelea contra las cartillas y los textos escolares porque sí. O, si se puede extender, contra los ejercicios, las planas, los ejemplos, las muestras y los modelos en general. No se trata de restar, la propuesta es sumar, es hacer ver a los maestros que inician a los niños en el dominio de la lectura y la escritura que dicho mundo va más allá de la cartilla. Que el mundo de hoy provee al niño de una riqueza inmensa de formas y de espacios escriturales que desbordan el ámbito de la escuela, de la cartilla y del libro mismo.

Si bien es cierto que - como lo afirman algunos - vivimos en un mundo de la imagen, eso no quiere decir que las prácticas escriturales hayan perdido importancia. Cuando más, el lenguaje escrito, como "el loco de la Mancha", ha salido a cabalgar tras los "molinos de viento" de la imagen: la escritura se ha escapado de los libros, se ha camuflado en la imagen, ha salido a la calle, se mueve con todos los ruidos de nuestros mundos urbanizados, satelizados, mediatizados, internetizados y todos los "zados" que la aldea mundial, "postmoderna" nos brinda. ¿Dónde hay un lugar en el que no se haya colado una letra? Ahora bien, este movimiento de desplazamiento de la escritura obliga con mucha más razón a que la escuela "desescolarice" la escritura: la sitúe, la amarre a un contexto. Término que hace alusión no sólo a las condiciones de exterioridad, "ambientales", en las que se realiza, también se refiere - sobre todo - a las condiciones inmanentes del lenguaje con las que él se efectúa y en las que se efectúa, dejando marcas en los cuerpos y abriendo espacios de sentido.

El enunciado, por ejemplo, "los declaro marido y mujer", dicho en el momento, por la persona y en el caso preciso, en el acto mismo de decirlo, no solo ha afirmado una multiplicidad de sentidos como que la gente se casa, alguien lo hace, el matrimonio es un práctica cultural aceptada entre nosotros, él se llama marido y ella mujer, etc. Pero también, el enunciado, por el solo hecho de ser dicho así, ha generado una transformación extrañísima en los cuerpos: para aquellos con la experiencia, encuentran una diferencia enorme entre ser novio y convertirse en marido y entre ser novia y convertirse en esposa. Algo parecido se puede decir de, a manera de otro ejemplo, una pregunta (o una orden, o una promesa o una declaración): no importa qué se pregunte, dónde y quién lo haga, el hecho es que se ha efectuado una pregunta (la lingüística le ha dado el nombre de ilocutivo a esta forma de manifestación inmanente del lenguaje).

*¿Lo dicho que se ha dicho tiene sentido? ¿O lo que se ha escrito tiene sentido? Qué es preguntarse por cuál es el sentido de...? Más que un ejercicio de*





*interpretación, de lo que se trata es de preguntarse - en términos pragmáticos y funcionales- ¿a dónde apunta eso que se ha dicho? ¿Cuál es su dirección? ¿Cuál es el blanco? ¿Qué marca ha abierto sobre qué cuerpos? Decir "sí o decir no" nunca es lo mismo si responde a cierta pregunta en un casamiento o si se trata de un interrogante policiaco o si se trata de una pregunta en la escuela o si se trata de alguna "propuesta indecente" entre novios. No es el mismo enunciado. No son los mismos cuerpos. Ni son, por supuesto, las mismas transformaciones las que se realizan.*

La pregunta hecha así por el sentido obliga a que siempre, para el caso que nos ocupa, nos movamos en el plano de la realización del lenguaje. De su actualización.

Plano sin jerarquías piramidales o arborescentes de significación. Pues el sentido será siempre una determinación, estará situado en un plano y delimitado por unas variables cuyos valores siempre estarán localizados. El problema así planteado obligaría a un cambio sustancial en las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la escritura y la lectura: si cada acto de habla se actualiza y se diferencia en su realización, habrá que partir obligatoriamente tanto de los contextos de situación como discursivos para delimitar el sentido y la función de la escritura y la lectura.

En esta perspectiva, tanto el fraccionamiento de la frase y su repetición, por ejemplo, al no tener otra función que la adquisición de ciertos hábitos, perderían el sentido y su función, en cuanto actos de habla, por lo que dichas prácticas de entrenamiento habrían que ser excluidas de la escuela. La repetición no tiene sentido fuera de ciertos juegos, de algunas prácticas rituales, como recurso retórico o de ciertas reiteraciones de constatación o de aclaración de una respuesta. (Ver esquema No 1, Enfoque conceptual y pedagógico).

## LOS ASPECTOS FORMALES

Una de las preguntas repetidas por los maestros tiene que ver con los aspectos formales de la escritura y la lectura, el dibujo de las letras, la margen y la línea, los espacios y las separaciones entre letras y palabras, la ortografía, los signos de puntuación, la pulcritud de un cuaderno, el silencio, la entonación, la "recitación" de un texto, en fin, todo aquello que pueda convertirse en accesorio y formal por sí mismo en relación con la escritura y la lectura. A lo largo de este texto hemos venido afirmando que las formas, los contenidos, los ejercicios, los textos, las palabras y las frases escritas, leídas o dichas por fuera de una situación pragmática de realización del sentido,





para lo único que sirven es para “mantener los niños callados mientras “sueltan la mano”, o como simple *mecanización o memorización de formas del lenguaje*. *Una manera elemental de matar el gusto del niño por la palabra escrita. De matar el lenguaje. Recordemos algunos criterios y observaciones:*

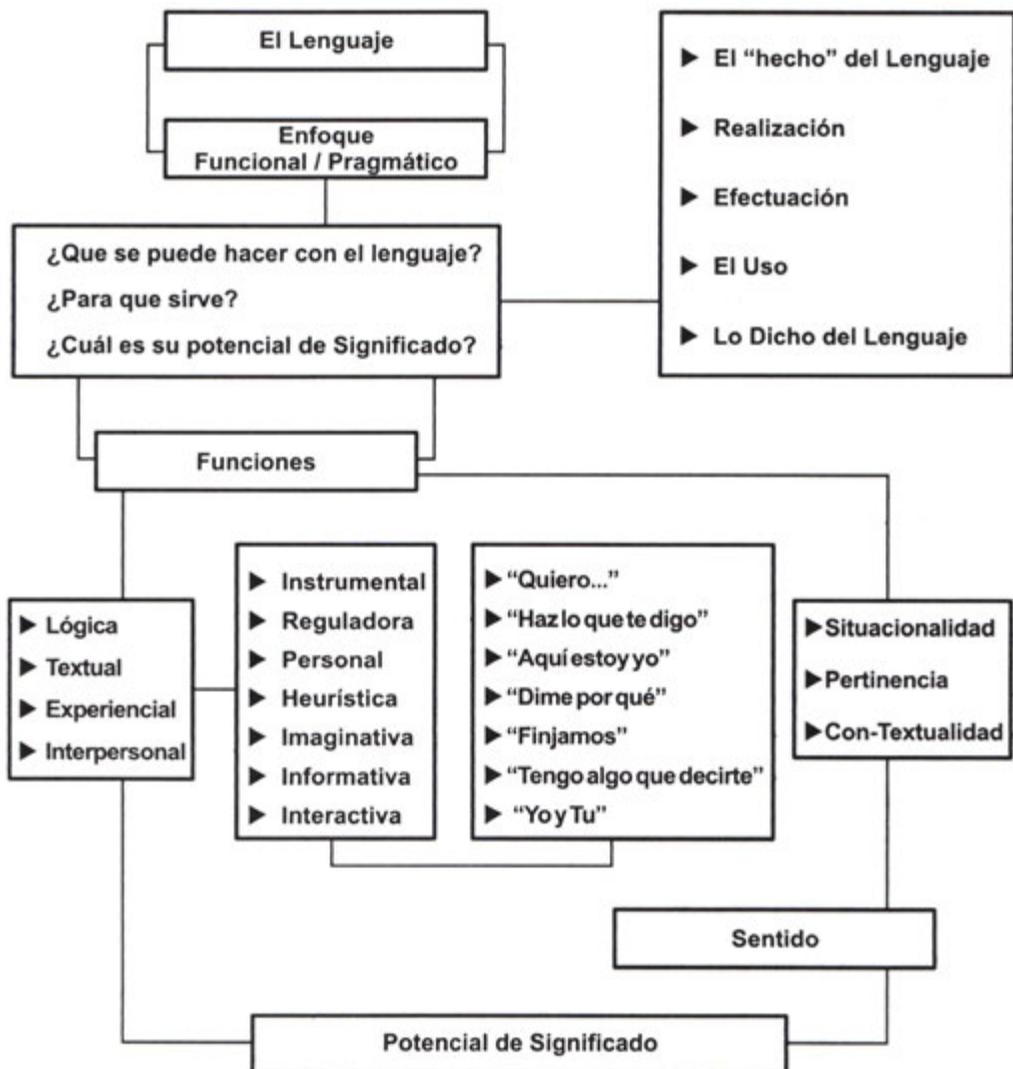
- ▶ Los aspectos formales son importantes e inseparables del lenguaje oral o escrito. Los buenos lectores y escritores saben lo que significa una coma bien puesta, por ejemplo.
- ▶ Sin embargo, estos aspectos están atados y subordinados a funciones determinadas del lenguaje y a la producción pragmática del sentido. En los trayectos recorridos por los niños en el dominio de la escritura, los aspectos formales se aprenden y dominan en las **situaciones concretas pragmáticas y funcionales del lenguaje escrito**.
- ▶ En nuestra experiencia, los niños aprenden a dominar los espacios de la hoja en blanco, las márgenes y el renglón, la separación de las palabras, la diferenciación y el uso de los signos de puntuación, la direccionalidad y linealidad de la escritura, la estética del dibujo de las letras, el estilo, la ortografía y en general, aquello que hemos llamado, por economía, los aspectos formales del lenguaje, siempre en condiciones concretas de realización del lenguaje. Siempre determinados por la pregunta por el sentido, la pertinencia, la oportunidad y la situación.
- ▶ Es inevitable, imposible, que en el aprendizaje del lenguaje escrito, los niños puestos en relación pragmática con el lenguaje no pregunten por ciertos signos, por ciertas inconsistencias de la relación letra - sonido (en nuestro medio el sonido de la *s*, la *c* y la *z*, *son iguales, por ejemplo*), *por ciertas palabras, por la diferencia entre mayúsculas y minúsculas, por los estilos y los gustos por ciertas formas de escritura, por los manejos y usos del espacio. Habría que ver los procesos que tomamos como ejemplo de las niñas Jessica y Mayra, para constatar cómo los niños van aprehendiendo estos aspectos como parte del dominio del lenguaje mismo. (Ver muestras de los procesos de Jessica y Mayra).*





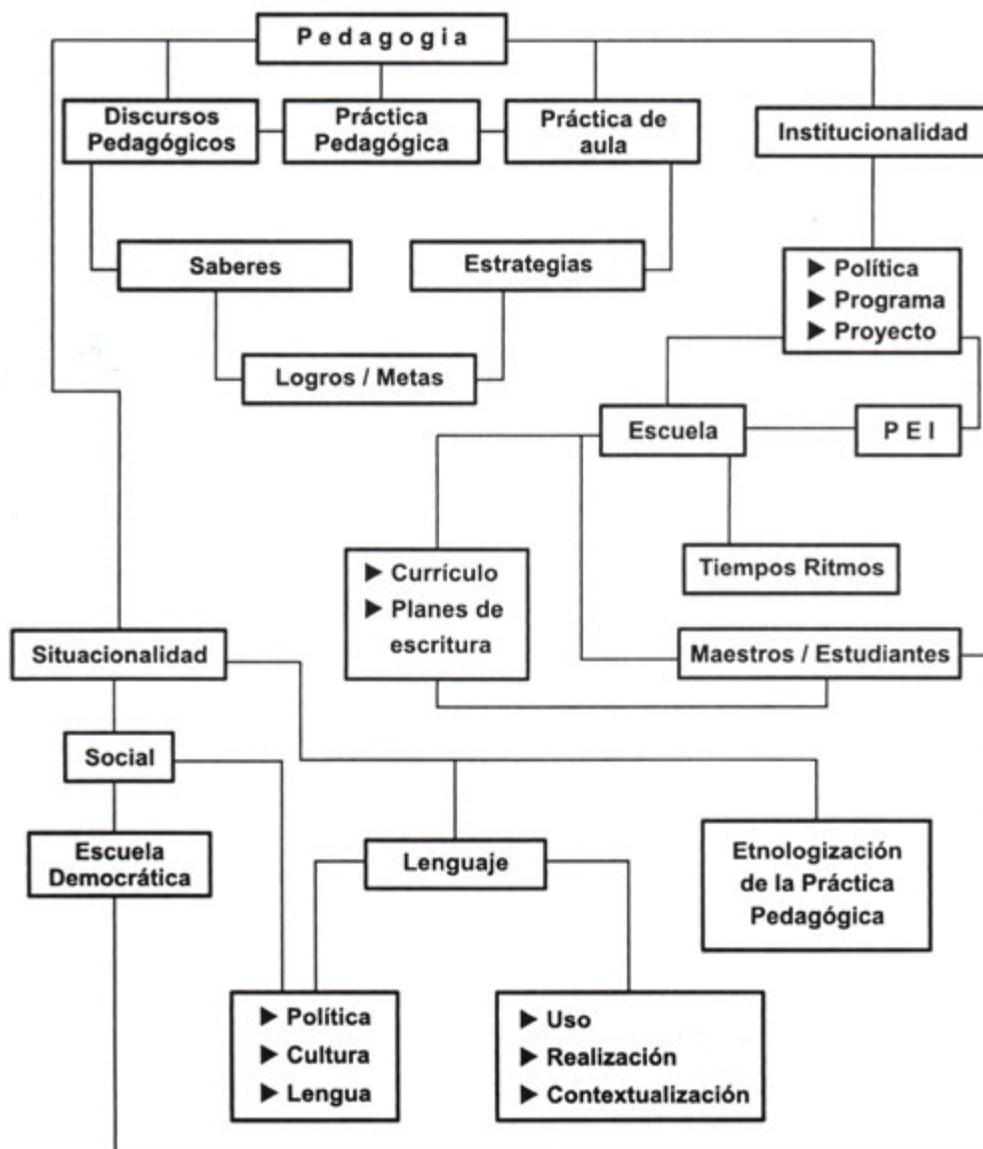
## Esquema No.1

### ENFOQUE CONCEPTUAL DEL LENGUAJE





## Esquema No.2





## DE LOS TRAYECTOS

Las reflexiones que nos permiten esquematizar el anterior gráfico parten del hecho cultural, histórico, cognitivo y pragmático de la diferencia sustancial entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito.

El niño "nace" en el lenguaje, en el habla, en la oralidad de su lengua. Puede pasar la vida y jamás "entrar" en la escritura. Es un hecho histórico la existencia de pueblos "ágrafos", pero de ninguna manera es imaginable la existencia de culturas sin lengua. Indicamos el punto de "situación A", como el estado "natural" del niño que habla su lengua y que *solo después*, si es posible y según circunstancias de cultura y de situación, el niño "llega" a la escritura. Digamos que ese "Antes de....la escritura" no significa un estado de carencia, de vacío o defecto del niño. El niño habla, pero *sabe* de la escritura y



**Punto de situación A (muestra):** El niño escribe *como puede*, se expresa con sus propios rasguños a los que llena de sentido y les da significado. El niño *sabe* de la escritura y su relación con ella es arbitraria y libertina. Escapa a la regla del sistema.





su relación con ella, con "el sistema" de la escritura, es arbitraria y libertina; pues, si se permite que el niño se relaje y se le alienta adecuadamente "leerá" y "escribirá" a su manera; son corrientes las escenas de los niños leyendo un libro sin saber leer, inventando un significado y creando un gesto en relación con el lenguaje escrito o, de la misma manera, escribiendo como pueda imagina o inventa sus propios rasguños y "grafías" proveyéndolos de sentido. (Ver muestra punto de situación **A**)

Comúnmente, este estado se genera "fuera" de la Escuela y en general es el estado, la condición cómo el niño "llega" a la Escuela. Se podrá apreciar el choque que la Escuela produce en el niño cuando éste se ve "obligado" a "entrar" en el sistema de la lengua escrita. Tal es la "situación **B**" como trayecto recorrido y movimiento de la "no escritura" a la escritura alfabética. El niño sabe e intuye las letras, las palabras y la linealidad de la escritura pero escribirá "de todo", valiéndose ampliamente del saber escritural que posee de manera ecléptica, pero no necesariamente sin organización ni lógica.

El "punto de situación" **B**, como trayecto, abre un proceso que se define en "un salto al vacío" y que conduce al "punto de situación" **C**, que supone "la entrada" del niño al "sistema de la lengua escrita". Descubre e interioriza que la lengua escrita tiene sus propias reglas de obligación, signos universales de esa lengua que no puede usar, ni obviar arbitrariamente. Es el índice que nos permite afirmar que el niño "ya saber leer y escribir". (Ver muestra Punto de situación **B** y Punto de situación **C**)

En "**A**", el niño lee y escribe, pero es una lectura y una escritura que escapa a la regla del "sistema". Por tanto es a-sistemática, individual en la manera de ser construida, pero no del todo caprichosa. El niño lee-escribe porque de alguna manera "ya" posee un saber sobre la escritura. Sabe que las letras, los signos, esas líneas "extrañas" son leídas. Dicen algo. En condiciones de relajamiento, démosle un lápiz y un papel en blanco a un niño e inmediatamente lo veremos "acomietiendo" el papel a punta de "lapizazos". El "mamarracho" surge en el papel, las líneas siguen un contorno, balbucean ciertas regularidades, una direccionalidad, determinadas formas, longitudes o alturas, se "usara" el espacio de la hoja, se "dejará la marca".

O leerá, "coca-cola" con "sólo" ver la botella, pero muy rápidamente no será necesaria la botella, pues cualquier niño de ciudad aprende a distinguir y leer "coca-cola" como diferente de "colombiana" o "pepsi-cola".

El niño sabe leer los signos, por ejemplo, el de la "cruz roja", los signos de la calle, del tránsito, los nombres del supermercado, de las "monas", de las





marquillas. Los niños pueden entrar al computador y leer los signos, los lugares, las linealidades de una serie de "tecleos" necesarios para entrar o salir de un programa. Es decir, el saber con el que los niños llegan a la Escuela es considerable y a "su" manera altamente ordenado y "sistematizado". No hay un "grado cero" de la lectura y la escritura.

### Punto de situación B



El "punto de situación B", como trayectos, entre A - B, delimita un proceso, "un salto al vacío, que pocos autores han descrito y analizado y que conduce "al punto de situación C", que supone "la entrada" del niño al "sistema de la lengua escrita".

Ahora bien, lo que sucede entre el "punto de situación" A y el "punto de situación" B, es un juego múltiple de trayectos posibles que el niño recorrerá. No sin resistencias, saltos o retrocesos como parte de los procesos de descubrimiento de las reglas de juego del "sistema" de la escritura.

Desde el punto de vista de "B", lo que queremos indicar, es el estado de la escritura del niño, el "mamarracho" se va "llenando" de letras, se va "alineando" en el papel, "descubre" la margen y con la línea y la margen

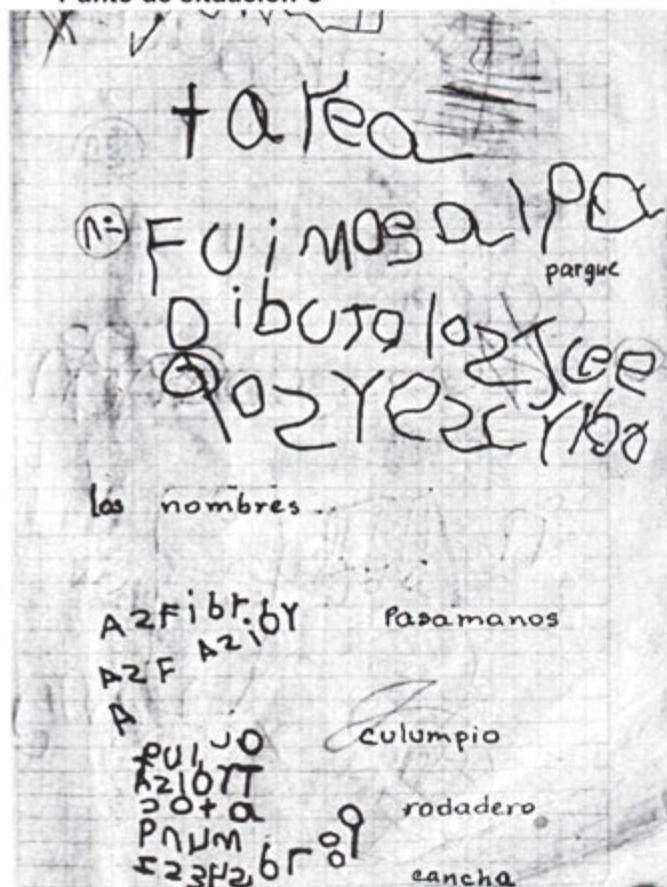




aprende que aún en blanco el papel, éste ya está cruzado, marcado, delimitado, estriado; por no hablar de las hojas de cuaderno "rayado", "cuadrículado" y hasta "ferrocarril". Es un estado un tanto "eclectico" de la escritura, en el que el niño usa ciertas letras, llena espacios y agrupa intentando dar sentido a su escritura con la "ayuda" del "sistema" de la escritura.

De hecho, lo que indica este "eclecticismo", es que el "sistema" de la escritura ya ha capturado la arbitrariedad del "mamarracho". El gesto ha devenido dibujo dirá Vigostky. Acción que se completará y tendrá un primer "cierre" cuando el niño entre al "punto de situación C". Estado, como lo anunciábamos, en el que el "sistema" de la escritura captura el saber, la mano y el cuaderno del niño. Para entonces, la Escuela dirá que el niño "alcanzó" los logros del

### Punto de situación C



*Cuando el niño descubre definitivamente e interioriza que la lengua escrita tiene sus propias reglas de obligación, signos universales de esa lengua que no puede usar, ni obviar arbitrariamente. Es el índice que nos permite afirmar que el niño "ya sabe" leer y escribir.*





saber de la lectura y la escritura. La "situación **D**", por último, es la línea de creación que posibilita el lenguaje escrito y que paradójicamente se encuentra "por fuera" de la lengua: lo que hace que la literatura, la poesía, por ejemplo, sean creación. Pero con la "situación **D**", hablamos de un trayecto de originalidad excepcional que generalmente escapa a la condición y situación del niño de la Escuela.

De otra parte, hemos tomado el concepto de trayecto para indicar una dinámica de múltiples posibilidades entre "puntos de situación" dados. Concepto de referencia topológico, que no permite pensar en caminos y recorridos (para el caso y como ejemplo, los trayectos **A - B - C**). Trayectos múltiples y puntos de situación variables sobre un plano que nos permite visualizar estados de situación concreta en relación con la apropiación del sistema de la escritura por un individuo o grupo. Para nuestro caso, el dominio de la escritura y la lectura por los niños del preescolar a partir de un punto de partida dado, "**A**".

Al afirmar que **A - B - C**, son puntos de situación variable, estamos advirtiendo que **A - B - C** e incluso **D**, deben estar siempre "situados" y delimitados sobre un plano concreto. Supongamos que hacemos cada vez más compleja la variación de "sistema" de la escritura y nos imaginamos líneas de mayor dificultad, reglas más precisas, funciones, variaciones poliformas de la lengua. Entonces, habrá que pensar **A - B - C**, como "puntos de situación", que han variado. Es decir, **A - B - C**, no pueden entenderse como "puntos de situación" sobre un plano absoluto y universal. Los puntos, los trayectos y los planos serán también relativos y estarán sometidos a reglas de realización pragmática.

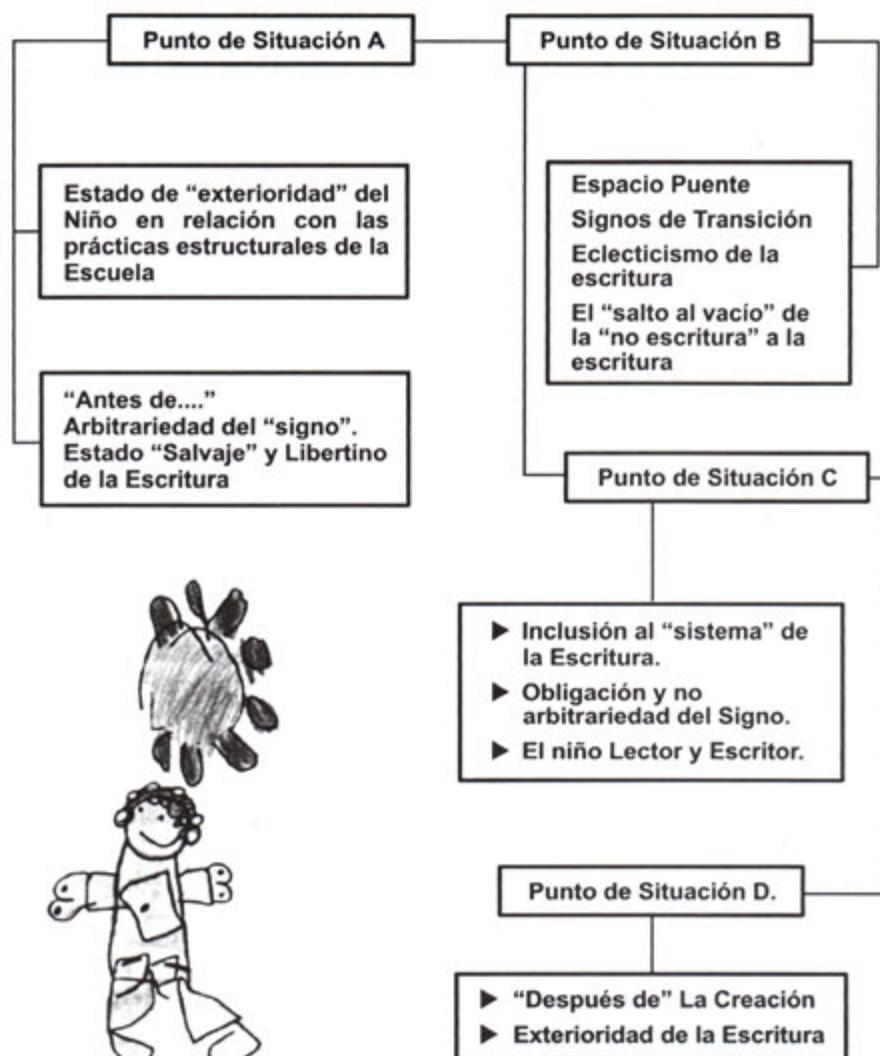
El esquema y la pregunta que nos preocupa, para el caso del desarrollo de esta investigación, son los trayectos entre **A - B - C**, definidos anteriormente, que recorren los niños cuando llegan a la escuela y, en particular, "el salto al vacío" que da el niño al pasar de un estado de "no saber" y un estado de "saber" de la lectura y la escritura. En la siguiente página en el esquema No 3 se presenta **A - B - C**, trayectos de la escritura y el esquema No 4, ¿Cómo pasar de la <<condición salvaje>> de la escritura, <<**A**>>, a **B - C**?





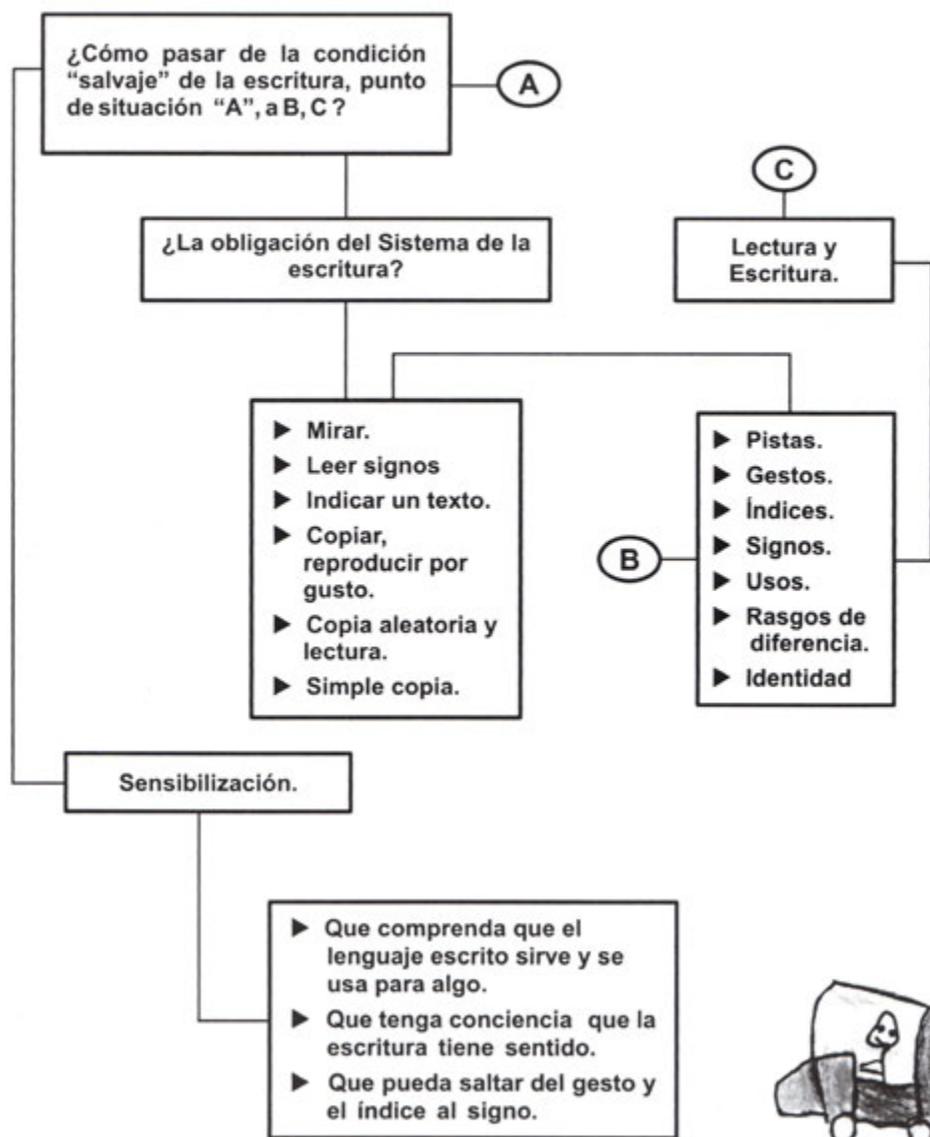
## Esquema No.3

### A-B-C, LOS TRAYECTOS DE LA ESCRITURA





## Esquema No.4





## LOS PROCESOS EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

### Aspectos metodológicos.

La propuesta de investigación se presenta desde el comienzo como de carácter experimental y localizado. Experimental en la medida en que el desarrollo investigativo, a pesar de contar con herramientas conceptuales y con estrategias pedagógicas que apuntan con alguna claridad a los objetivos propuestos, sigue líneas difusas y fuertes, que van a cada paso construyendo preguntas y haciéndose sus propios instrumentos como trabajo de *bricoleur*. De ahí que al mismo tiempo planteamos la investigación como *localizada*, en el sentido topológico de delimitación en un plano particular. No como *caso*, sino como *experiencia* de poner a prueba determinados juegos estratégicos de orden conceptual y pedagógicos para la enseñanza del lenguaje escrito en un grupo de niños del grado de preescolar en una Escuela Pública de Bogotá.

Pensamos que la propuesta se podría desarrollar en cuatro fases en las que precisaríamos conceptos, trazaríamos estrategias de aula y construiríamos el espacio de aula, el grupo, los afectos necesarios para generar las condiciones de base que hacen posible un encuentro con niños que se inician en las aventuras de leer y de escribir. Se trata de diseñar un plan y un modelo de sistematización y análisis de la producción de aula que posibilite el permanente ajuste y evaluación de los conceptos, las estrategias y las acciones.

### De los procesos y prácticas pedagógicas.

Consideramos que tras los discursos pedagógicos existen más o menos enfoques teóricos que plantean puntos de vista conceptuales sobre la pedagogía. Pero la pedagogía en el fondo es una práctica que se actualiza como práctica de aula (aunque no se agota allí, por supuesto). Al hablar de *práctica* no estamos volviendo a la vieja dicotomía: teoría / práctica, ni jerarquizando un saber en relación con una práctica. De hecho, enfoque conceptual, práctica pedagógica y práctica de aula se articulan y relacionan mutuamente, en un juego de "relevos" que para todos los casos supone un *saber* y un *hacer*, a la manera como los griegos concebían el concepto de *techné*.

Para lo que necesitamos, hemos partido implícitamente de dos conceptos que Mak Halliday delimita: *Intra* e *Inter...* y que indican dos posibles caminos





para pensar la pedagogía (o el lenguaje): el del sujeto de la conciencia, cognitiva, psicológica, a el de las relaciones, de las interacciones, de la cultura, de las categorías sociológicas, de las reglas pragmáticas, de la proxemia.

Siguiendo a Halliday, hemos tomado el camino "Inter.", pero aún más, nuestro punto de vista de la pedagogía es igualmente pragmático. Situacional. Problemático. Estratégico, proxémico y político. Por tal razón, cuando pensamos en una propuesta pedagógica para la enseñanza del lenguaje escrito, inmediatamente nos preguntamos, por el dónde y para quién.

### Instrumentos

Lo anterior quiere decir que nos hemos propuesto realizar un proyecto que básicamente requiere de:

- ▶ Un maestro que *quiera* ser maestro, para quien enseñar sea una pasión.
- ▶ Que sepa qué hacer con los elementos del entorno, sin gran tecnología, ni sofisticados "juegos pedagógicos": la calle, la tienda, las revistas, los periódicos.
- ▶ Que renuncie a las fórmulas y a las cartillas a prueba de maestros y de niños. Que invente. Que se aventure por los caminos inseguros y destapados.
- ▶ Para quién los niños son *un otro*, que piensa, ríe y curioseas. Que hacen ruido. Que desordenan y riegan la pintura. Que huelen. Que lloran y gritan. Que tienen cuerpo, tocan, hurgan, comen.
- ▶ Parece utópico y romántico. Pero lejos de eso, la propuesta está pensada para las condiciones medias de la Escuela pública, para niños nada excepcionales, los de las Escuela, en particular la Escuela Pública

### Estrategias.

Para este caso, nos interesa tan solo presentar, a manera de ejemplo, algunas estrategias que consideramos pueden servir de "pistas" para inventarnos otras. Advertimos que el término "estrategia" es muy amplio y que para este caso lo tomamos como herramienta, como posible ejemplo, que jamás deberían tomarse como modelos "que-sirven-para-todo-a-toda-hora".

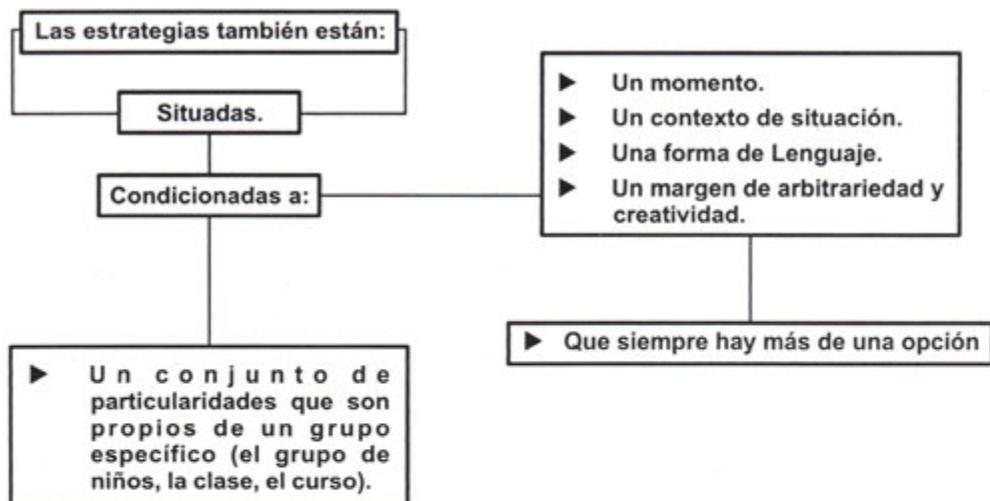
Una estrategia dada será siempre un juego abierto de posibilidades, de recursos, de objetivos, de situaciones, de negociaciones que difícilmente se dejará encerrar en esquemas válidos para cualquier situación.





El esquema que se presenta a continuación recoge en líneas generales el sentido y condiciones del término estrategia como herramienta.

### Esquema No.5



Las estrategias aquí tomadas, son sacadas de algunos textos y otras de nuestra invención y son pertinentes según la situación particular (maestro alumno).

#### Recorto y pego letras, números e imágenes.

1. Con papá busco, recorto y pego noticias deportivas. Señalo en un texto las letras iguales a la inicial de mi nombre
2. Identifico, recorto y pego distintas formas de escribir.
3. Leemos escuchamos o miramos un cuento, luego hacemos reconstrucción secuencial, oral y gráfica.
4. Escribo y dibujo lo que me gusta de un cuento.
5. Cuento a mi amigo un cuento, luego él lo dibuja.
6. Entre todos lo niños del salón inventamos un cuento empezando por, "Había una vez..."
7. Mi mamá me cuenta un cuento yo lo dibujo y escribo algo de él, después describo los personajes.





8. Escribo una carta a un personaje del cuento que leímos en clase, además averiguamos sobre el autor del cuento, dibujo el personaje del cuento que me gustaría ser y explico por qué.

### Historia de los Abuelos

1. Mi abuela me cuenta un cuento o me canta una canción, yo dibujo y escribo el nombre de mi abuela, cuento el cuento o canto la canción en el salón.
2. Escribo los nombres de mis cuatro abuelos y los dibujo.
3. Mi abuela cuenta una historia sobre mi mamá cuando era pequeña, yo la dibujo y escribo su nombre.
4. Mis abuelos cuentan cómo se conocieron y se enamoraron, luego yo lo dibujo y escribo.

### Autobiografía

1. "Este soy yo". Me dibujo y escribo mi nombre.
2. Dibujo mi familia y a cada uno le escribo el nombre.

### La plaza y el supermercado

1. Dibujo una plaza y un supermercado.
2. Enumero cinco productos que venden en la plaza y que no venden en el supermercado.

### Del teléfono

¿Cómo puedo hablar con mamá

si ella está en la casa y yo en la Escuela? Escribo lo que quiero decirle.

### De un juego y los juguetes

1. Con cajas de cartón, latas, cuerdas, pegante, hacemos juguetes y jugamos en el patio.
2. Recortamos un texto; en grupo vamos señalando las palabras que tienen rayitas sobre una vocal y la leemos.
3. Recortamos de una revista ilustraciones que tengan personas, les escribimos un nombre y lo que creemos están haciendo.

### De las marcas y los comerciales

1. Recortamos una propaganda la dividimos por la mitad en forma horizontal, luego la pegamos uniendo sus partes.
2. Nos dan recortes con los nombres de productos y los buscamos en revistas.
3. Recortamos comerciales, los pegamos recortando cada palabra. Escribiendo de nuevo de la misma manera aprendemos uno de memoria.
4. En la casa vemos o escuchamos alguna telenovela o radionovela, a qué hora la transmiten, quiénes se reúnen a verla o escucharla, de qué trata, por qué les gusta.





## De la parodia y el teatro

1. Hacemos máscaras y nos inventamos diálogos.
2. Hacemos títeres y organizamos una historia.
3. Escribimos cosas que nos gustan y nos disgustan de mamá y lo dramatizamos
4. Hablo con mamá sobre su trabajo yo, escribo y dramatizo sobre él.
5. Hago una tarjeta para una niña del curso le hago y entrego algún regalo.

## De los maestros

1. El día del maestro a mi maestra le quiero decir que....
2. En grupo dibujamos a los distintos maestros de la escuela. Escribimos su curso y el nombre.
3. ¿Qué cosas haría yo si fuera la profesora(a) de mi curso?

## Del niño.

1. Imagino un mundo donde sólo hay niños y escribo cómo sería.
2. De las letras y las palabras recorto y pego solo letras. Hago dibujos de palabras que decimos.
3. Escribimos letras en la espalda de un compañero y que adivine lo que se escribió.

## Algunas Ideas Generales para realizar

### Actividades en clase

1. Dibujo a mi mejor amigo del salón y escribo por qué es mi amigo.
2. De los libros y las bibliotecas. Organización de los libros del salón por colores o tamaños.
3. Vamos a la biblioteca del barrio. Averiguamos el horario de atención.
4. Hacemos un plegado de sobres, recortamos figuras y las guardamos dentro.
5. Escribo un carta a la bruja del cuento.
6. Construimos símbolos de paz y de amor.
7. Nos quitamos zapatos, medias, sacos, los amontonamos, nos los colocamos de nuevo.
8. Con los anuncios del periódico hacemos un collage.
9. Imaginamos el camino que recorreremos de la casa a la Escuela y lo dibujamos con los objetos y cosas que veamos.
10. Reproducimos distintos sonidos y movimientos de animales. Dibujamos los animales y escribimos los sonidos.
11. Sueño que soy una mariposa. Dibujo el sueño y lo escribo.
12. Continuo el cuento. "Había una





vez... un perro azul que se convirtió en príncipe...."

13. "Había una vez un tigre que caminaba en dos patas, hablaba y vendía seguros..."
14. Si yo fuera rico..... Si me convirtiera en.....
15. Si me concedieran tres deseos.

### **Ideas Generales para realizar Actividades en clase**

1. Leemos los letreros escritos en el muro exterior de la Escuela y las paredes internas.
2. La maestra trae fotos de los niños de cursos anteriores y nos cuenta cosas de ellos.
3. Miramos con mamá fotos y ella nos cuenta cosas.
4. Armamos rompecabezas con fotos, que han sido divididas en varias partes.
5. Consultamos en la biblioteca sobre las fotos.
6. Consultamos a las personas sobre agüeros que practiquen.
7. Leo y recorto el horóscopo que corresponde a mi signo zodiacal.
8. Dibujamos y averiguamos sobre las figuras de cada signo del zodiaco
9. Invento la lectura del naípe y la mano a mis compañeros.
10. Visitamos los bancos del barrio y le pedimos a un funcionario o

empleado del banco que nos explique para qué sirve.

11. Escribo sobre un situación hipotética. Estamos en el Banco y lo atracan.
12. Se describe un niño del salón; los niños tendrán que descubrir de quién se trata.
13. Con los superhéroes que conocemos hacemos y escribimos una historia del palacio de justicia.
14. Con figuras geométricas construimos juguetes en grupos. Jugamos y luego los intercambiamos.
15. Por grupos se organizan juegos, se realizan, se explican dando instrucciones, luego se enseñan a los otros grupos.

### **Más Ideas para tareas en Preescolar**

1. Mamá lee un cuento o me lo cuenta y yo dibujo.
2. Vamos al supermercado y miramos productos. Leemos nombres y precios.
3. Leemos letreros y avisos que hay en nuestro recorrido de la casa a la escuela.
4. Pegamos el empaque de algún producto y trato de hacerlo igual.
5. Con papá contamos números.
6. Dibujamos cosas que hay en el cuarto en que dormimos y escribimos el nombre.





7. Vemos un programa de televisión y escribimos o hablamos acerca de él.
8. Cuento a mi mamá lo que hice en la escuela.
9. Explico a mis hermanos el juego que realizamos en el salón.
10. Recorto y pego: sólo dibujos (un día), letras (otro), números (otro).
11. Enseño a mamá la canción que aprendí.
12. Llevo una razón o información a casa.
13. Describo mi salón de clase y lo dibujo.
14. Preparamos con mamá la comida, luego dibujo y escribo los productos y las cantidades que utilizamos, para cuántas personas y cómo lo hicimos.
15. Recortamos las letras de mi nombre y lo armamos.
16. Escribimos la dirección y el teléfono de mi casa.
17. Dibujamos la cuadra de mi casa.
18. Dibujo y escribo cosas que hay en la casa y que no hay en la escuela.
19. Dibujo cosas que hay en la escuela y qué no hay en mi casa.
20. Con mamá vamos al supermercado a comprar. Contamos cuántas cosas compramos. Dibujamos y

escribimos lo que compramos.

21. Mamá o papá me cuentan lo que hacen en el trabajo. Yo dibujo y escribo.
22. Escribo y dibujo las herramientas o utensilios que usa papá o mamá en el trabajo.
23. Mamá me cuenta algo que recuerda de cuando era pequeña. Yo lo dibujo y escribo.
24. Hablo con mamá sobre mi mejor amigo del salón. Lo dibujamos y escribimos su nombre.
25. Dibujo mi juguete favorito y escribo por qué es mi preferido.

### Otras ideas para realizar Actividades en clase

1. Dibujo un gusanito de seis (6) círculos con cabeza, coloco las vocales y encuentro palabras que comiencen por estas.
2. Recorto dos personajes. Invento un diálogo.
3. De una imagen hago la enumeración de los elementos que la componen.
4. De un texto selecciono una oración. Escribo qué quiere decir el autor con esa oración.
5. Dramatizamos una canción en grupos.
6. Dibujo una silueta humana. Recorto palabras que nombren cada parte del cuerpo y pego sobre ellas.





7. Selecciono un cuento conocido, lo vuelvo a contar en un grupo de seis (6). Realizo una gráfica y una oración para cada párrafo del cuento. Después cada grupo cuenta el cuento..
  8. Recorto una figura de persona, escribo inventando su nombre, profesión, edad, familia, manera de vestirse, gustos, etc.
  9. De una palabra (piedra, por ejemplo) cada uno escribe una historia de un recuerdo.
  10. Leo un cuento o una historia. Después cambio la situación de los personajes: de lugar, sentimientos, acciones. Escribo un cuento.
  11. Divido una imagen en varios pedazos para que los niños la armen. Después deben escribir mirando la imagen, ¿dónde están las personas de la imagen?, ¿qué estarán hablando o pensando?
  12. Separo un texto en párrafos. Extraigo la idea de cada uno. Escribo un resumen.
  13. Hago en esquema un cuento con palabras y oraciones claras. Luego escribo el texto del cuento.
2. Usted ha llegado tarde al colegio. Escriba una nota a la profesora de vigilancia explicando la circunstancia de su retardo.
  3. Reduzca un texto de cuatro párrafos a uno.
  4. Escribir sin parar por dos (2) minutos sobre un tema que se escoja. Si escribiendo el texto no se le ocurre nada vuelva a repetir la ultima oración hasta que encuentre otra. Luego se leerán y se corregirán las que se alcancen en otros diez (10) minutos.
  5. Escoja un texto (puede ser de una canción) y escriba dentro, en algún lugar del texto, una frase que no corresponda. Al leer el texto los niños señalarán lo que no corresponde a éste.
  6. Ha caído una mancha en el papel. En un texto oculte con un marcador, tinta o pintura una parte pequeña del texto que cubra parte de varios renglones. Lean el texto descubriendo las partes ocultas.
  7. Ampliar un texto con pura información pero que tenga sentido.

### Más ideas

1. Seleccione un comercial, recorte el texto horizontalmente. Los niños harán corresponder las partes de las palabras luego explicarán lo que quiere decir.

### Algunas estrategias con el periódico para otros grados de primaria

#### Evalúe la publicidad.

1. Informar, persuadir, evaluar,





entretener, recrear. Intenta en el periódico encontrar ejemplos de estos objetivos.

- Ubique en el periódico un aviso que crea es efectivo en su mensaje y este bien diseñado. Enumere las razones por las cuales ha sido elegido.

### Mire el editorial del periódico.

Subraye la idea principal o tema. Escriba tres temas sobre los cuales le gustaría escribir si fuera editor.

### Busque una caricatura.

¿Qué idea está tratando de transmitir el caricaturista?

### Seleccione una noticia.

Lea con atención los dos primeros párrafos. Subraye lo siguiente: ¿Qué pasó? ¿Quién o quiénes son los personajes de la noticia?, ¿Dónde sucedió?, ¿Cuándo ocurrió?, ¿Para qué y cómo sucedió la noticia?

### Recorte algunas fotos.

Recorte algunas fotos del periódico; escriba una historia debajo de las fotos.

### Recorte tres títulos de noticias.

Recorte tres títulos de noticias, péguelos en el tablero, reparta las noticias sin título por grupo. Cada uno tomará su título, y justificará esta relación.

### Escoja un equipo de algún deporte.

Haga un seguimiento durante un campeonato. Vaya anotando los kilómetros que viajan durante el campeonato. Reúna las cantidades.

### Seleccione noticias.

Seleccione noticias buenas y noticias malas.

### Imagine que encuentra una olla...

Imagine que encuentra una olla con dinero al final del arco iris. Escriba la noticia con qué, quién, dónde, cómo, cuando y por qué y qué va a hacer con el dinero

### Estrategias que pueden utilizarse en el área Matemáticas.

- Seleccione los precios de cosas que le gustaría comprar para regalar el día de la madre. ¿Cuánto gastaría?, ¿Está dentro de su presupuesto?
- De la sección de deportes encuentre el mayor número de números en determinado tiempo. ¿Quién encontró más?. Sí suma los números, ¿quién tiene la mayor cantidad?
- Tome cinco (5) personas que aparecen en las fotos, calcule la edad de cada una. Organícelas de mayor a menor. Encuentre el promedio de edad sumando y dividiendo el promedio de edad





sumando y dividiendo por parejas.

- Haga una gráfica con el número de juegos de los equipos y de goles realizados por cada uno.
- Utilice los avisos de comestibles para organizar una comida de cuatro (4) personas. Haga una lista de los alimentos que necesita conseguir, anote la cantidad y el precio. ¿Cuánto costaría la comida? ¿Y si fueran ocho invitados?
- En una hoja del periódico señale las líneas verticales, horizontales, oblicuas, perpendiculares, paralelas.

#### **Estrategias que pueden utilizarse en el área Ciencia y Salud.**

- Situé una investigación científica. Escriba el resumen teniendo en cuenta: ¿quiénes son los científicos que realizan la investigación?, ¿qué rama de la ciencia investigan? ¿para qué ayudaría esta investigación?
- Recorte animales que viven en diferentes ambientes o lugares. Haga tres columnas: animales que viven en la tierra, en el aire y el agua. Escriba los nombres en las columnas correspondientes.
- Estudie un dibujo, gráfica o tira cómica durante un minuto. Cubra el dibujo, escriba y luego

comparta con los compañeros lo que pudo recordar.

- Encuentre dibujos o fotos relacionados con los estados del tiempo. Agrúpelos. Elabore una oración con éstos; dibuje la ropa adecuada para cada caso.
- Recopile imágenes de seres vivos. Divida en tres grupos y pegue: animales, humanos y plantas.

#### **Estrategias que pueden utilizarse en el área Sociales.**

- ¿En quién confía?, ¿sabe por qué?. Busque en el periódico alguien en quién puede confiar y otra en quien ya no lo haría. Escriba el por qué de ambos casos.
- Utilizando del periódico la sección de viajes, planee un viaje a un lugar de Colombia incluyendo medio de transporte, costo, mapa. ¿Qué actividades se pueden realizar allí? Haga un mapa de la ruta.
- Haga una cápsula del tiempo. ¿Qué guardaría en la caja?
- Pegue en el cuaderno diferentes eventos culturales. ¿A qué se refiere cada evento?
- Mire en el periódico una noticia de opinión o crítica. ¿Qué estás criticando o a quién?, ¿por qué?, ¿cuál es el propósito para publicar esa crítica?





## LOS MOMENTOS

En principio, hemos llamado Momentos a tres actividades de aula en la enseñanza de la escritura y la lectura: la instrucción, el apoyo y la producción. Y llamamos serie a la relación de continuidad que se expresa en el proceso de desarrollo de la escritura, tanto a nivel del grupo de niños como a nivel de casos individuales que se describirán y mostrarán más adelante.

### Instrucción

- ▶ Escritura de un texto en el tablero para ser indicado, leído y copiado.
- ▶ Reproducción de texto.
- ▶ Dibujo.
- ▶ Enunciado que se indica para ser respondido.
- ▶ Diseño.
- ▶ Canción, cuento que se lee, se repite, se escucha y se responde a una indicación escrita, dibujo, texto, señal.

La instrucción es un momento (inicial, punto de partida de una serie de acciones) del proceso que puede expresarse de diversas formas. Ella no es una copia pura y simple, requiere un grado de reflexión y comprensión en la medida en que funciona como marcador inicial de una acción, de una actividad que se conecta inmediatamente con el momento de apoyo y producción.

No es simplemente copia porque, de serlo, sería dibujo de letras y sonorización de palabras; aunque, para hacer esto, también hay un proceso: el diferenciar el rasgo distintivo, la progresión arriba/abajo, la situación del rasgo, si es a la derecha o a la izquierda, etc. Toda una técnica que hace parte del conocimiento del lenguaje. Además, cómo es el nombre de la letra, cómo suena dentro del texto, del contexto, de formas y formalizaciones, todo esto tiene que ser diferenciado, memorizado, retenido.

Pero al transcribir la instrucción, el niño además de tener esos conocimientos "técnicos" sabe que esas letras, palabras, dicen algo que se le propuso hacer,





dicen cosas que son leídas. Lo que escriben, parte de algo que representa un inicio para realizar una acción, decir, responder, dibujar, escribir, o sobre algo que ellos hicieron, escucharon, vieron, pueden continuar, pueden relacionar, pueden preguntar, inventar, construir, responder por qué entienden, qué, hay que hacer, qué hay que realizar.

La instrucción cuando es escrita representa algo que se les explica y se les va señalando leyéndoles lo que dice. La fecha, por ejemplo, referido al tiempo, al día, se explica, se escribe y lee, que cada día tiene un número, un nombre cada mes y un número el año. Y que todos ellos cambian y se escriben diferente.

El nombre. El propio, del dueño del trabajo, de quien hace el trabajo, el autor de lo que se hace, yo, con mis trabajos, con mi cuaderno, diferente del otro aunque tenga el mismo nombre. Mi nombre se escribe y hay una forma para escribirlo, una manera de hacerlo. Con él me identifican, me llaman. Y llamo y distingo a mis compañeros.

Por supuesto, que su aprendizaje no se logra con la primera hoja marcada, diariamente se hace este ejercicio y, poco a poco los niños, van comprendiendo, hasta llegar a entender y dominar las reglas del cambio en la numeración, en el mes y sus distintas formas de escribir. Isabel, por ejemplo, pregunta por qué no *f* (de febrero), por qué empieza con *m* (de marzo), por qué cambió (refiriéndose al cambio de mes de febrero a marzo).

La instrucción no necesariamente es un enunciado escrito, puede ser oral o un gesto y puede tener origen en las actividades y las propuestas mismas de los niños. Y, por supuesto, la instrucción también entra en el circuito de la lectura, se escribe y se transcribe lo que los niños hicieron.

Bajo la forma de "copia" o reproducción los niños "entran" a "modelos" de escritura sin que se pierda el sentido de su realización pragmática: la fecha, mes, día, año, el nombre del niño, la reproducción de textos conocidos o familiares como los nombres de sus amigos, O el nombre de productos impresos en etiquetas y empaques: chitos, chocolatinas, coca-cola, etc. Tales textos se pueden convertir rápidamente en puntos de referencia para otros textos, para identificar signos, para diferenciar y tomar conciencia de las reglas internas de la escritura.

La serie de muestras de trabajos de los niños que se presentan a continuación, han sido seleccionadas con el propósito de mostrar distintos niveles del proceso de escritura de los niños en el momento: Instrucción (Ver esquema No 6: Instrucción)





## Esquema No.6

### Instrucción

**Momento Inicial.**  
Punto de Partida de una serie de acciones para el desarrollo del proceso que puede expresarse de varias formas:

Oral, gestual,  
escrita, gráfica.

Condiciones de base de los enunciados de Instrucción

- ▶ Ser claros
- ▶ Ser comprendidos en su realización pragmática
- ▶ Que sean posibles de generar acciones posibles
- ▶ Que permita la suficiente flexibilidad par dar cabida a distintos procesos según ritmos, saberes y estrategias propias que los niños inventen y usen

### Acciones Posibles

- ▶ Escritura de un texto para ser indicado, leído, graficado y/o escrito.
- ▶ Enunciado que se indica para suscitar una respuesta.
- ▶ Reproducción de un texto.
- ▶ Lectura de textos que indican determinadas acciones de escritura, dibujo y/o acciones que los niños deben realizar.
- ▶ Acciones enunciadas y propuestas por los niños para ser llevados a cabo.

Tales acciones pueden convertirse en referentes para otras acciones, otros textos, identificar signos, conocer reglas internas de la escritura.

El esquema corresponde a la síntesis de lo que se ha denominado "Momentos de la Instrucción" en el proceso de desarrollo pedagógico en el aula.





## MUESTRA INSTRUCCIÓN



**Nombre:** Felipe.

**Fecha:** Marzo 21 de 2001.

**Instrucción:** Escribir la fecha, el nombre y la frase: "Mirtha no puede hablar porque...", y completar el enunciado, respondiendo a la pregunta: ¿Por qué Mirtha no puede hablar?

**Procedimiento.** La maestra escribe en el tablero la fecha, el formato de 'nombre' y el enunciado "Mirtha no puede hablar porque...", y se instruye a los niños para que completen el enunciado.

**Proceso:** En la muestra el niño escribe de la fecha solo el mes y no escribe su nombre. En cuanto al enunciado, la primera parte, "Mirtha no puede" el niño la escribe en "espejo" y parte de derecha a izquierda. Con inversión. Lectura dándole significado a los signos escritos.





## MUESTRA INSTRUCCIÓN



**Nombre:** Alejandra.

**Fecha:** Febrero 13 de 2001.

**Instrucción:** Escribir la fecha, el nombre y la frase: "Una mariposa de color rosado" y luego, hacer con una hoja de papel rosado una forma de mariposa y pegarla en la hoja de trabajo.

**Procedimiento:** Cada niño recibe una hoja de papel rosado para hacer la forma de una mariposa. Ese día encontramos una mariposa en el salón.

**Proceso:** Alejandra escribe mezclando letras y otros signos, encerrándolos con una "nube", especie de viñeta de caricatura. Cuando se le pregunta ¿qué dice? Inventa una historia. Como se aprecia, la niña hizo varias formas de la mariposa.





### MUESTRA INSTRUCCIÓN



**Nombre:** Mayra.

**Fecha:** Marzo 14 de 2001

**Instrucción:** Escribir fecha, nombre y la frase: "Caperucita Roja", los niños leerán y escribirán una oración relacionada con el cuento y harán un dibujo.

**Procedimiento:** la maestra lee el cuento de "Caperucita", los niños escriben y dibujan algo relacionado.

**Proceso:** Mayra escribe los textos de la instrucción, sin omitir, sin adicionar, sin invertir letras, reproduciendo fielmente el texto dado y escribiendo con apoyo el texto solicitado.





## PRODUCCIÓN

Este momento es relativamente "sencillo": se define por "aquello que los niños hacen solos" como consecuencia de una actividad en curso de trabajo con el lenguaje. Al nivel que lo entendemos esto supone que los niños "producen" desde el primer día de su escolaridad. Sin embargo, es un momento difícil para el niño pues "dejarlo solo" implica poner a prueba todos los recursos de su saber.

Este momento nos permite cierto grado de certeza para evaluar el grado de comprensibilidad, dominio y uso del lenguaje escrito que los niños van adquiriendo en el curso de la práctica pedagógica. El peso de la *producción* recae en el hacer del niño. Aquí llamamos *producción* a "cualquier cosa" que el niño haga solo, por su propia cuenta, en relación con una actividad en curso en el aprendizaje de la escritura: desde una letra puesta en el lugar indicado, el agrupamiento, la separación de "palabras", la linealidad y disponibilidad del espacio del papel, hasta textos - palabras frases con sentido que el niño realice en el "sistema" de la lengua escrita.

Algunos criterios y observaciones de los momentos de la producción:

- ▶ En la producción se expresa el progreso del proceso con mayor autenticidad.
- ▶ Se establece, crea y utiliza un lenguaje de interacción, colectivo y local.
- ▶ Se crea una relación asimétrica entre el momento de apoyo y el de producción: "a mayor producción menor apoyo".
- ▶ Es para el niño la parte más difícil: por el tiempo, el esfuerzo, el desgaste, la comunicación. La comprensibilidad.
- ▶ Es un indicador y a la vez creador de la "autonomía" de la escritura en relación con el apoyo, los gestos, el contexto, los referentes asociativos, los lenguajes locales.
- ▶ En la producción el niño crea, constituye, inventa, responde y escribe lo que escribe -por sí mismo.

En las muestras, se puede apreciar distintas formas de producción textual por medio de las cuales los niños expresan lo que quieren decir o comunicar.

(Ver esquema 7: Producción)





## Esquema No.7

### Producción

- ▶ Pone a prueba los recursos de su saber.
- ▶ Permite un grado de certeza para observar y evaluar estados de comprensión y desarrollo del proceso.
- ▶ Crea confianza en el niño en relación con su propio saber.
- ▶ Inventa.
- ▶ Soluciona problemas.
- ▶ Se establece, se crea y se utiliza un lenguaje de interacción, colectivo y local.

Comienzo y señal de "autonomía" de la escritura de:

- ▶ Apoyo.
- ▶ Gestos.
- ▶ Referentes asociativos.
- ▶ "sáquese la letra".

Es el momento que se puede definir como: aquello que los niños hacen solos como consecuencia de una actividad en curso de trabajo con el lenguaje.

- ▶ La producción no se puede definir por cantidad y/o extensión de escritura.
- ▶ Se define por una relación asimétrica entre el momento de apoyo y el de producción: a mayor producción, menor apoyo.
- ▶ Es un momento de mucha dificultad para los niños ya que exige mayor esfuerzo y tiempo





## MUESTRA PRODUCCIÓN



**Fecha:** Mayo 17 de 2001.

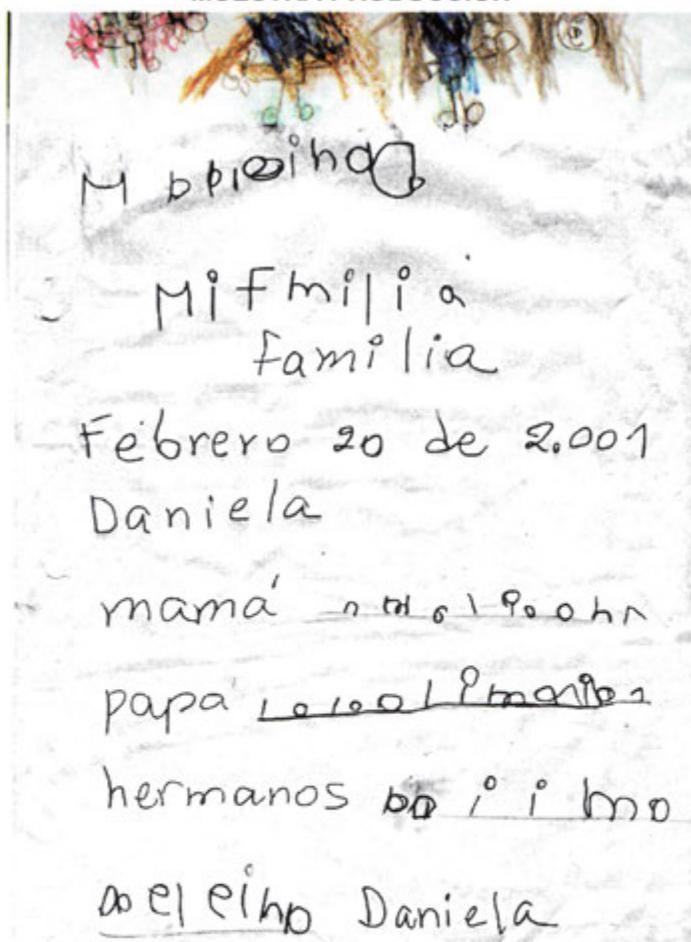
**Producción:** Escritura con sus "propios signos", a los que el niño asigna significado dándoles significado; organiza los "textos" en bloques, a la manera de párrafos y asigna correspondencia cuadros-párrafos. Cada párrafo correspondería a los versos de la canción "Señora Santana..."

**Procedimiento:** Los niños aprenden la canción "Señora Santana..". En la instrucción se dibujan tres cuadros en orden vertical a la izquierda de la hoja y se pide a los niños que escriban a la derecha los versos de la canción. Escriben, dibujan leen y describen texto y el dibujo.





## MUESTRA PRODUCCIÓN



**Nombre:** Daniela

**Fecha:** Febrero 20 de 2001

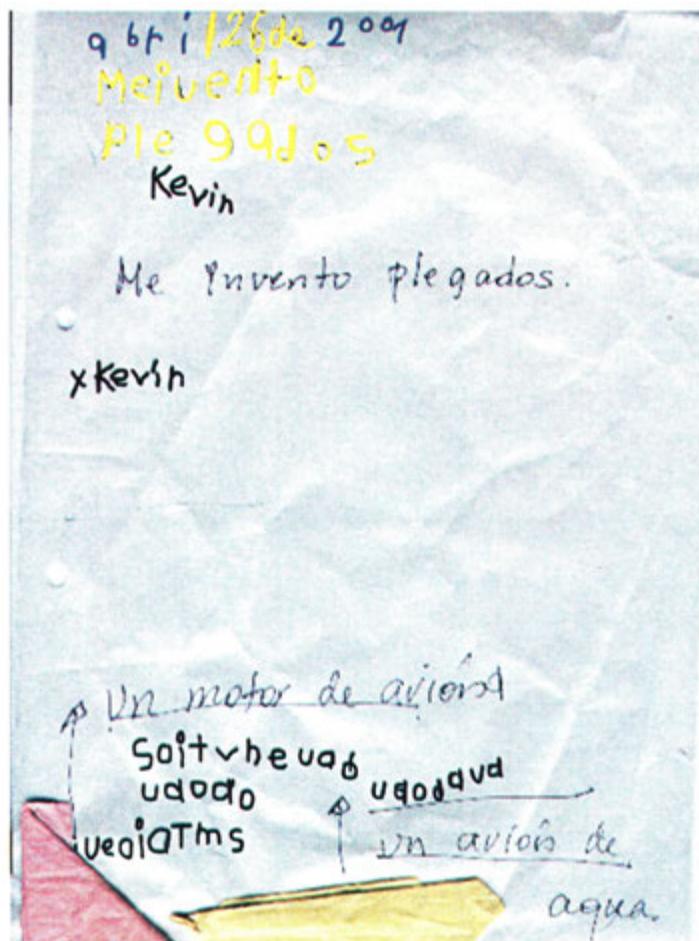
**Producción:** Utilización de "signos propios" y letras sueltas para escribir *palabras*, direccionalidad izquierda - derecha que la niña ha escrito sobre líneas-renglón que ella ha inventado. Lee sobre cada línea la *palabra* mamá, hermanos, Daniela, que la maestra ha transcrito al lado izquierdo de cada línea.

**Instrucción:** Escrita en el tablero: "Mi familia". Los niños deben escribir los nombres de los miembros de la familia.





## MUESTRA PRODUCCIÓN



**Nombre:** Kevin.

**Fecha:** Abril 26 de 2001.

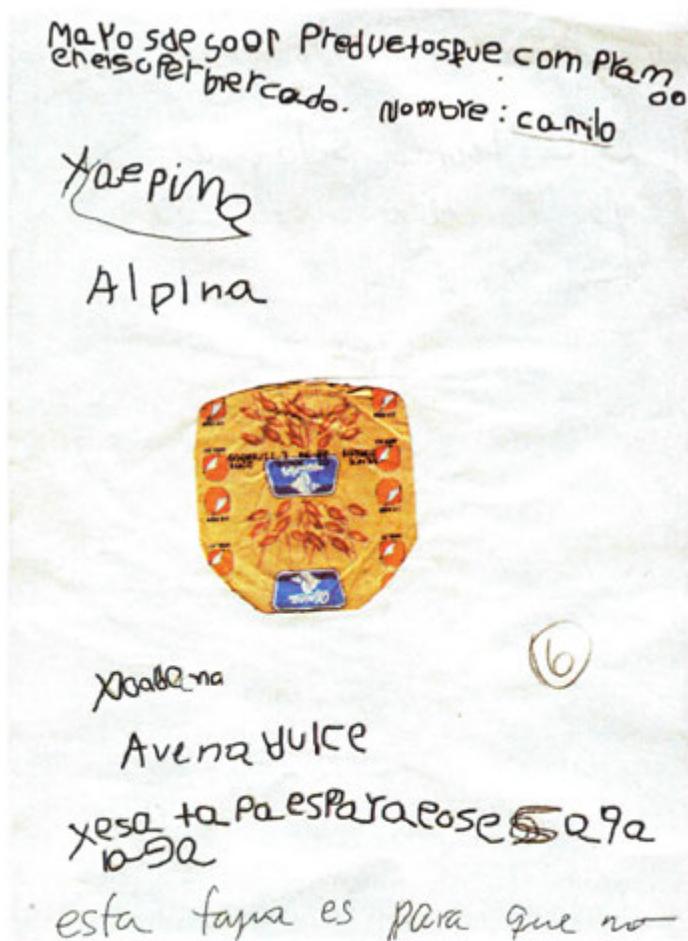
**Producción:** Escritura de letras organizadas a su manera para formar palabras y oraciones que el niño lee como: "Un motor de avión" y "Un avión de agua". La maestra ha transcrito las frases.

**Instrucción:** hacer plegados a partir de una hoja de papel e inventar una forma. Un motor de avión. Un avión de agua.





## MUESTRA PRODUCCIÓN



**Nombre:** Camilo

**Fecha:** Mayo 5 de 2001.

**Proceso:** Escritura de sus propios signos con direccionalidad, segmentaciones con un significado.

**Producción:** Productos que compramos en el supermercado. Reproducción de textos escritos de etiquetas.





## APOYO

Pensamos que uno de los puntos claves de la propuesta que experimentamos y tratamos de mostrar es este momento que hemos llamado de Apoyo. Pues en él se concentran una serie de acciones. de referentes, de relaciones y de comunicaciones alrededor de *un hacer*, de una actividad compleja que pone a prueba la atención, la comprensión y las capacidades de inferencia de los niños en relación con aquello que están haciendo en el aula.

Es un espacio creado, pragmático, en el que se produce una actividad de grupo en torno a una realización del lenguaje escrito y en el que no sólo la maestra tiene la iniciativa; de manera estratégica, los niños van desarrollando formas y gestos de interrelación horizontal entre ellos, bajo la forma de la consulta (¿cómo hizo usted la "m" de Marzo), o de la observación crítica (¡así no es!, esa es la "s" de superman), bajo la forma de la colaboración (búsquenme una "b", una "b", por favor).

El momento de apoyo se convierte en un espacio exigente que hace que el maestro ponga a prueba todos los conocimientos y su inventiva pedagógica. De ahí que se considere que sea este el momento más difícil y en el que el "perderse" sea constante: ¿cómo distinguirlo de un simple "activismo", realización de "ejercicios" o cumplimiento literal de una estrategia? ¿Cómo establecer relaciones, crear "el trayecto" y no perder de vista la pregunta por la realización pragmática del sentido? ¿Cómo "saltar" del sonido, la letra, la forma, el dibujo de la escritura, sin negarlo, a las formas con-sentido de la escritura? ¿Cómo resolver la cantidad, diversidad de niños con sus particulares preguntas, experiencias, ritmos, y conocimientos, sin caer en la trampa de la homogeneidad y la uniformidad indiferenciada? ¿Cómo "sortear" el "ruido". la algarabía y el "desorden" en el aula sin el silencio como regla y el orden formal como condición de trabajo en el aula? ¿Cómo crear un espacio de trabajo en el aula de comunicación, de solidaridad en las acciones, de mutua colaboración y de mutua confianza y relación sin caer en el simplismo de "todo bien, todo bien"?

En términos muy generales podríamos apuntar algunas condiciones y criterios del momento de apoyo:

- ▶ Creación de un espacio colectivo de trabajo. De mutua solidaridad. De





ruido y "desorden" propio de un espacio de trabajo y actividad. Creación de grupo. Todo maestro sabe lo que significa un grupo, su importancia pedagógica.

- ▶ La invención de un lenguaje "familiar" para la realización de los diferentes modos de la comunicación. Gestos, pequeños referentes que, a fuerza de repetirse, con el tiempo basta una señal y el niño sabe de que se trata: los nombres, las letras, los tiempos, los cambios de actividad.
- ▶ Ir armando a partir de referentes locales, los referentes sistemáticos del lenguaje escrito. "Ayudas", que surgen como un gesto, una entonación, un movimiento. Un aprendizaje que nos lleva a otro. Es un juego de conexiones, de relaciones, de supuestos que se comparten. Es el principio de una comunidad.
- ▶ Crear las reglas pragmáticas y los marcadores de tiempo tanto para la realización de las acciones, como para los cambios y transformaciones que la situación amerite: cambio de actividad, de espacio, de rutina, de estrategia, de contenido, de horario, etc. Es el principio del ritmo. De las intensidades.
- ▶ El apoyo es un acto sobre un acto en curso. Es un hacer a partir de aquello que los niños están haciendo. Es la presencia del maestro, del compañero. El pequeño "empujón" que permite hacer una implicación, una asociación, un recuerdo. Una conexión.
- ▶ El apoyo es un momento que se puede delimitar de manera lineal y sucesiva: en él se puede dar simultáneamente la instrucción, el apoyo y la producción. Y el peso de este momento recae sobre el maestro. Aquí su saber y capacidad se pone a prueba.

(Ver esquema No 8: Apoyo y las muestras correspondientes a este momento).





## Esquema No.8

### APOYO

- ▶ Es un momento que se define como: un acto sobre un acto en curso.
- ▶ Es un hacer a partir de aquello que los niños están haciendo.

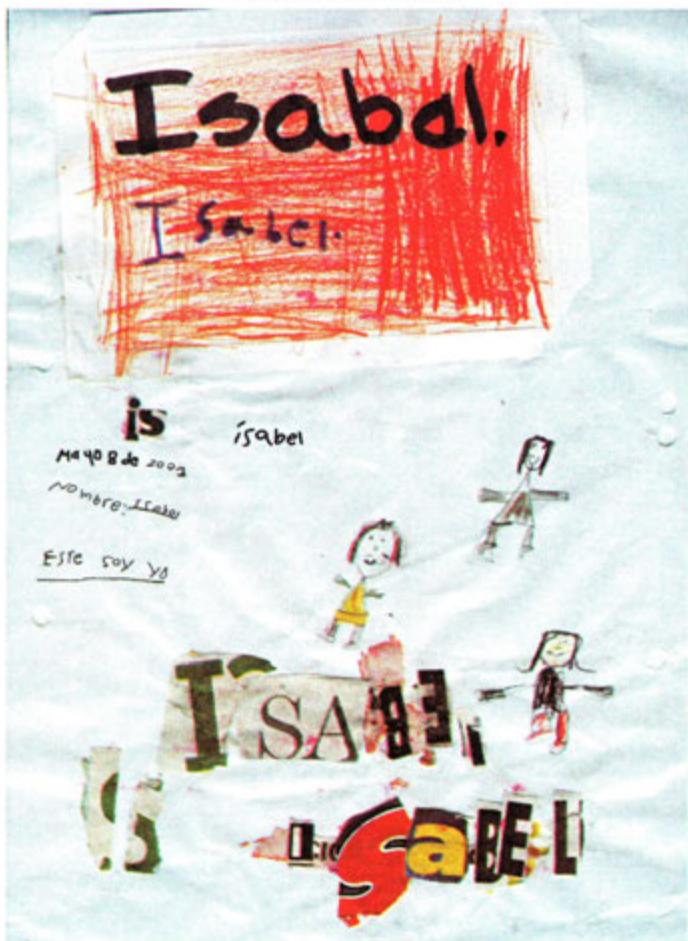
- ▶ Es un momento de mayor exigencia para el maestro.
- ▶ Es un espacio de actividad, creado pragmáticamente sobre un hacer y una realización dada del lenguaje.
- ▶ Concentra una serie de acciones, de referentes, de realizaciones y de actos comunicativos alrededor de un hacer y de una actividad compleja que pone a prueba la atención, la comprensión, la inferencia de los niños en relación con aquello que están haciendo en el aula.

- ▶ Creación de un espacio de trabajo colectivo.
- ▶ Invención de "lenguajes" locales.
- ▶ Construcción de referentes locales sistemáticos del lenguaje escrito.
- ▶ Los referentes son múltiples.
- ▶ Introducción y/o creación de reglas pragmáticas y los marcadores de tiempo necesarios para el desarrollo de las acciones.
- ▶ Singulariza y crea vínculos.
- ▶ Abre el espacio para la pregunta.
- ▶ La relación es directa y "cara a cara"





## MUESTRA APOYO



**Nombre:** Isabel.

**Fecha:** Mayo 8 de 2001.

**Proceso:** Búsqueda y ubicación de las letras del nombre con letras del periódico.

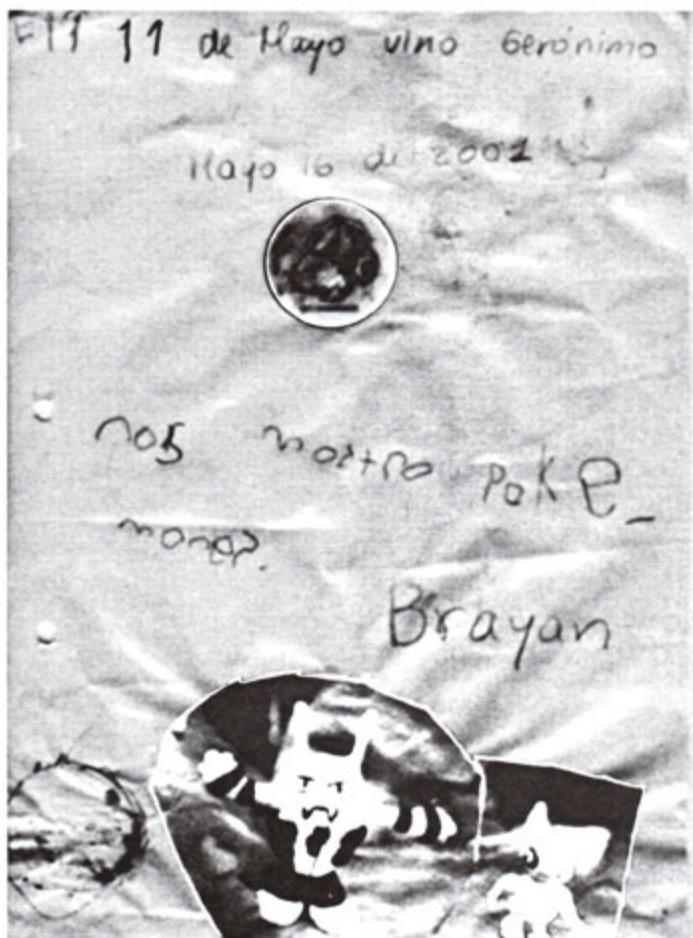
**Apoyo:** Isabel, apoyada por la maestra, a partir de referentes previamente establecidos (como gestos, señales, indicaciones, signos, voces, otros textos, etcétera), identifica y selecciona en textos del periódico, letras que hagan parte de su nombre y las recorta y las pega en la hoja de trabajo. Como se ve, el texto de su nombre sigue la dirección derecha-izquierda, con concordancias global y local.

**Instrucción:** a partir de un cartón con el nombre del niño escrito, reproducirlo y luego recortar de un periódico las letras correspondientes a su nombre.





### MUESTRA APOYO



**Nombre:** Brayan

**Fecha:** Mayo 16 de 2001

A partir de la **instrucción:** "Como el 11 de mayo vino Gerónimo (este texto en negrilla se escribió en el tablero) escribir alguna de las actividades que hicieron con él".

**Proceso:** Brayan le dice una frase ("nos mostró pokémones") a la maestra con sentido y relacionada con la instrucción. Luego la maestra indica que escriba dicha frase.

**Actividad:** Vino Gerónimo nos mostró Pokemones.

**Apojo:** Toda la frase que escribe Brayan la hace con **apoyo** de la maestra. Para que el niño pueda hacerlo, la maestra usa variadas y numerosas ayudas, indicaciones y orientaciones.





## MUESTRA APOYO



**Nombre:** Catherine

**Fecha:** Mayo 2 de 2001.

**Proceso:** Inventa textos. Escribe todas las palabras con ayuda, atiende otras exigencias en la escritura como el uso de guiones para segmentar las palabras.

**Apoyo:** Inicialmente, la niña escribe con el apoyo de la maestra la frase "el principito llegó a donde el señor v estaba arreglando el avión", hace segmentaciones de las palabras siguiendo la regla de la sílaba, utilizando guiones que lo indican. Escribe en forma vertical. En segundo lugar, escribe tres textos, como producción, utilizando letras **a su gusto** y lee "principito" y "flor", en el tercer texto, lee una frase "el avión cuando se cae" (ver muestra).





## MUESTRA APOYO

Marzo 26 de 2001 - Edison Kevin  
 con mis 5 compañeros y utilizo  
 una sheet para mi entera 5

con mis compañeros  
 hicimos un ponquecito.



- Edison

**Nombre:** Edison

**Fecha:** Marzo 26 de 2001.

**Proceso:** Construcción de texto con-sentido, necesita ya menos apoyos para escribir cualquier palabra.

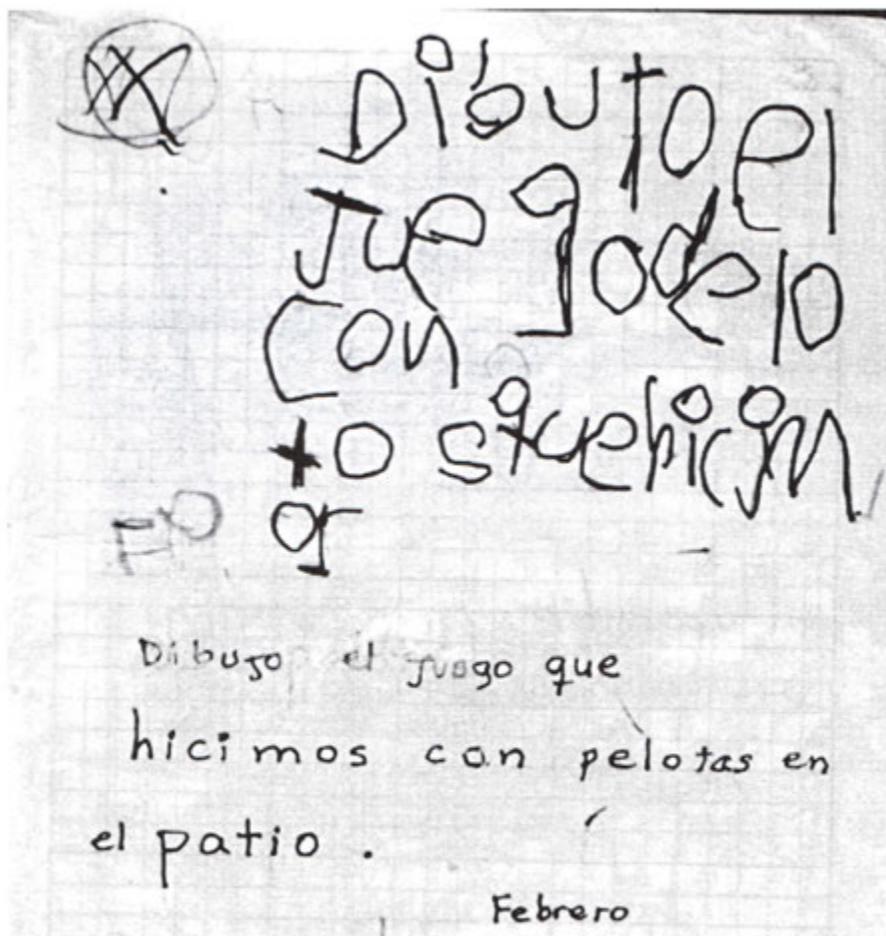
**Apojo:** El texto escrito con apoyo tiene sentido, guarda segmentación entre las palabras y direccionalidad, con marcadores espaciales y usa el signo de "punto final".

A partir de **la Instrucción** que se dió como pretexto de una salida al parque y juegos con agua y tierra, escribir algo. El niño escribió "Con mis compañeros hicimos un ponquecito"





## UN MICROPROCESO: CAMILO



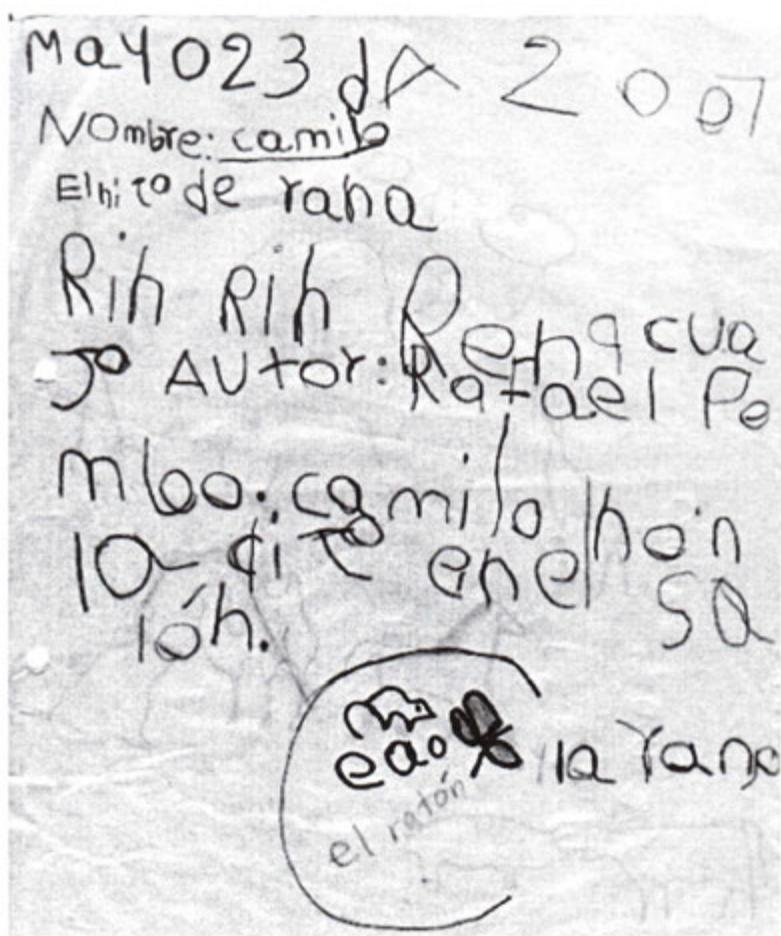
**Proceso Camilo**

**Febrero de 2001**

**Instrucción:** Dibuja el juego que hicimos con pelotas en el patio.

**Proceso:** Transcripción de la instrucción utilizando sus propios signos con direccionalidad y segmentaciones dándole un significado.





### Proceso Camilo

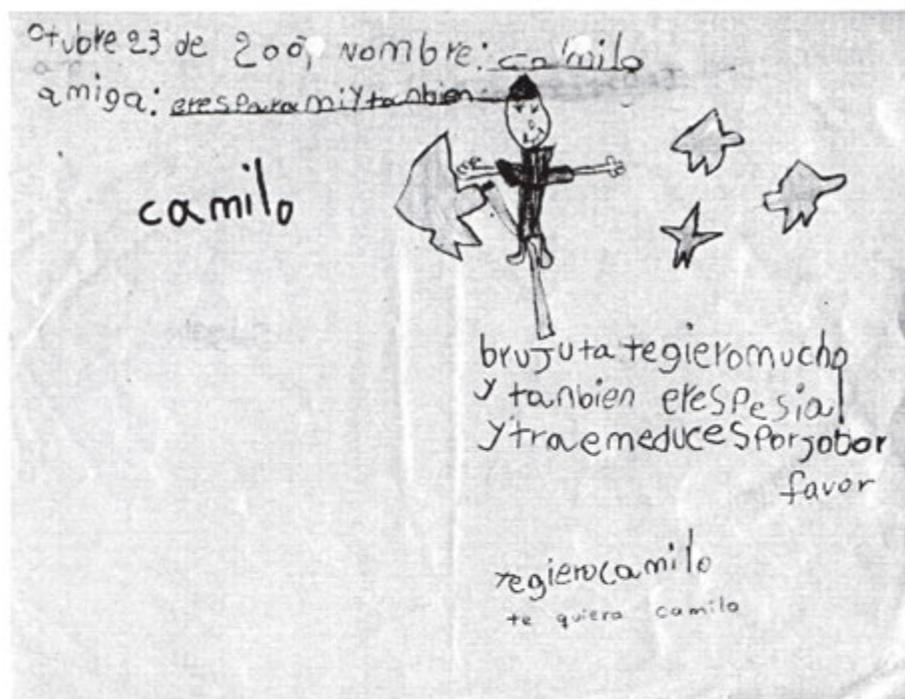
Mayo 23 de 2001

**Actividad:** Camilo recita el renacuajo paseador, los niños dibujan y escriben sobre esta poesía.

**Instrucción:** El hijo de rana Rin Rin Renacuajo. Autor: Rafael Pombo. "Camilo nos lo dijo en el salón".

**Se observa:** Respecto a la muestra anterior, se nota avance en la producción de la escritura; observándose apropiación puesto que para escribir el ratón escribe las vocales correspondientes a la palabra: "e, a, o"; y uso de las letras pertinentes, no utilización indeterminada; sino pertinencia e intencionalidad en la escritura.





## Proceso Camilo

Octubre 23 de 2001

Actividad: Carta a una bruja.

**Instrucción:** Escribir una carta a las brujitas para celebrar "el día de las brujas"

**Transcripción:** "amiga: eres para mi también. Brujita te quiero mucho y también eres especial y tráeme dulces por favor. Te quiero, Camilo."

**Los avances que se observan son:** Distribución espacial del texto, (utilización de distintos renglones, con oraciones distintas cada una con un mensaje y una función determinada). Estructura textual de carta: saludo, asunto, despedida. Construcción de varias oraciones enlazadas por el conector "y". La producción muestra apropiación conceptual de sistema de la escritura. Nótese la economía que realiza en la frase "eres especial", pues para el niño las dos palabras están escritas: "eres" y "especial". Se encuentran en el texto desaciertos, pero que como en el caso de "javor" en ciertos ambientes es común decirlo así. La palabra "también", está siguiendo una regla fonética correcta, que parte de como al niño "le suena" "n" y no "m". En "te quiero" la confusión entre "q" y "g", lo llevan a un explicable error.





## Proceso Camilo

Noviembre 26 de 200

### Actividad: Cuento Inventado

**Instrucción:** Escribir un cuento como los que leemos, pero inventado por cada uno.

**Transcripción:** "El señor rana Camilo. Un día el señor rana salió a pasear con doña rana y el hijo ranita, entonces el señor tigre les dijo a dónde iban, al charco, a cojer insectos y después saludaron a don tigre y todos se fueron cogidos de la mano."

**Se observa:** Título del cuento. Inicio nudo desenlace.

El escrito tiene sentido, construido con oraciones unidas por conectores. Segmentación en las palabras y oraciones, utilización de marcadores espaciales. Los errores ortográficos pueden fácilmente ser comprendidos: "pasar" "pasear", es común el cambio de "e" por "i" en este caso, "ijo" "Hijo", la "h" no suena, luego no se escribe, "entonses" "entonces", "yvan" "iban", "cojer" "coger", en estos casos sigue una regla correcta de fonemagrafía. Solo en "insitos" por "insectos", se nota distracción. La representación gráfica corresponde a la familia sapo, el charco con insectos, pero no dibuja un tigre sino un león. Es un escrito organizado secuencialmente y con sentido.





## Proceso Camilo

Noviembre 27 de 2001

Actividad:  
Carta de Navidad.

**Instrucción:** Escribir una carta al Niño Dios o a Papá Noel o a los padres pidiendo los regalos de navidad. Transcripción: " Papá Noel, quiero que me traigas regalos y me lleves a montar en tu carro y trineo y te quiero mucho y que me traigas 6 cosas: carros, muñecos, ropa, cartas, tren, osos. Te espera, Camilo."

**Se observa:** Destinatario de la carta. Asunto: solicitud de regalos. Despedida, firma. Correspondencia entre número y objetos que solicita. El escrito tiene sentido. Desde el punto de vista formal, la palabra "yeves" "lleves", "rropa" "ropa" si bien están mal escritas, es claro que el niño está siguiendo una regla correcta de identificación fonema-grafía. Nótese la forma correcta de usar la segunda persona del singular y el uso de los dos puntos, antes del nombre y antes de iniciar la enumeración. La demarcación del texto con rayas de dos colores es un recurso que usa para señalar que es una carta. Con este texto de producción Camilo terminó el curso de preescolar.





## LOS PROCESOS DE AULA

Algunas condiciones de base derivados del enfoque funcional pragmático, con las que abordamos las prácticas pedagógicas de Aula en relación con el dominio del lenguaje escrito:

### ► El lenguaje escrito tiene sentido

No es un “ejercicio” para “soltar” la mano, ni la extensión de un garrote para “castigar” al niño a punta de planas. Para el niño, los procesos de dominio de la escritura, de su sentido, de su uso, de su pertinencia, de su realización, de su comprensibilidad, están ligados (o deberían estarlo) a la función y al uso que en una situación concreta el lenguaje escrito pueda realizar: la lista, como “ayuda de memoria” para hacer el mercado, el aviso que indica el destino del bus, el nombre que diferencia un producto de otro, la firma del nombre, la noticia deportiva, el acontecimiento periodístico, el chiste, la consigna de la pared, el misal, la aventura, la poesía, la carta amorosa, una nota, un apunte, un texto para el recuerdo, una carta para insultar, un comunicado sindical, una receta de cocina, una oración, una tarjeta, un aviso de “entrada”: cuidado con el perro; No pisar el césped. Un nombre difícil, una lista de “invitados”, un juego de sonidos, una canción, una retahíla. Siempre habrá un “para qué” se escribe lo que se escribe, un “para quién” y una manera de decirlo.

### ► El lenguaje está situado y contextualizado

Situado en relación con las condiciones en las que un enunciado se ha realizado. Y no hace necesariamente alusión al contexto y situación “ambiente”: fundamentalmente tiene que ver con el contexto y situación discursiva, textual; de qué se habla, a quién, quién habla?, ¿a propósito de qué se habla?, etc.

### ► El lenguaje se realiza según reglas pragmáticas de pertinencia

El niño sabe hablar y esto también quiere decir que puede “escoger” entre un término y otro, entre un tono y otro, entre una forma de construcción y otra, dependiendo de la *pertinencia*. El niño sabe que lo dicho “ocupa un lugar” y parte de ese saber es diferenciar “un lugar” de otro: ejemplo, hay una diferencia sustancial entre “quihubo hermano”, y “buenos días, señor rector”. En el fondo, se trata de un saludo, pero hay





reglas de pertinencia que nos alertan que si el niño va a saludar al señor rector no lo podrá hacer bajo la "forma": "quihubo hermano", a menos que las reglas de pertinencia cambien o las reglas pragmáticas de situación sean diferentes.

► **El espacio de aula se construye como ambiente abierto y flexible para la lectura y la escritura**

Libros, revistas, periódicos, hojas, propaganda, publicidad, producciones de texto, signos, símbolos, noticias, recordatorios, instrucciones, etc, deberían ser el decorado obligado del aula. Siempre a disposición de todos, a mano, que se pueda hojear a gusto y según el caso en cualquier momento un texto, una hoja en blanco. Un marcador para escribir en el tablero. Que no haya lecturas por debajo de la mesa.

► **El niño 'sabe' leer y escribir desde el comienzo**

"Como pueda" escriba y lea. En lo pertinente a la descripción del "punto de situación" A, planteamos el sentido que tiene este "saber" de la lectura y la escritura.

► **Las exigencias formales de la escritura son débiles.** (ortografía, puntuación, dibujo de las letras, el área, la margen)

Tomamos "débiles" en el sentido que B. Bernstein usa los conceptos de "fuerte" y "débil", en el sentido de "conocer de antemano la regla" (fuerte) o hacerla expresa de manera implícita (débil), de acuerdo con reglas pragmáticas de uso, por ejemplo. En lo que tiene que ver con nuestro punto de vista, no disentimos de la importancia y de la necesidad de los aspectos formales del lenguaje. Lo que planteamos es que tales aspectos de la lengua se aprenden en el uso. Es más, a la par que los niños van comprendiendo las reglas del "sistema" de la lengua escrita, van comprendiendo estos aspectos y los van incorporando a su uso, como parte intrínseca de su comprensibilidad y uso. Cualquier uso mecánico, fragmentado y "sin-sentido" de los aspectos formales del lenguaje, es el camino más seguro para hacer que los niños odien la lectura y la escritura.

► **No hay "un grado cero" del saber de la escritura**

Los niños ya tienen una relación con la escritura. Están inmersos en ella.





La tienda, la calle, el bus, los papeles, las marquillas, los empaques, el periódico, la televisión, etc., es un efecto y a la vez condición de las sociedades contemporáneas, de sus tecnologías, de sus medios, de sus formas de producir y de vivir. A pesar de la imagen, la escritura junto con ella ha saltado de los libros y las bibliotecas a los espacios de la publicidad, a la calle y la vida ordinaria.

► **Desde el comienzo se “lee” y se “escribe” todo.**

No hay gradualidad literal, lineal ni fragmentaria de la escritura. Todo se lee, todo se escribe. “Todo” es el texto o el enunciado tal y como se realiza: el nombre, la letra, el aviso, la marquilla. Sin censura de letras ni de “combinaciones”. Al fin y al cabo, en el medio actual, la escritura se presenta en sus fuentes y procesos de realización de sentido más cerca de la vida ordinaria de los niños.

- **El texto de apoyo es siempre un texto pragmáticamente situado para ser leído o escrito:** el periódico, una revista, una noticia, un empaque, una bolsa, una instrucción, un cuento, una carta, un aviso, una tarjeta.
- **El maestro es parte activa y determinante de la relación de enseñanza y aprendizaje.** Es el “director de la orquesta”, el maestro tiene el horizonte, ha hecho los trayectos, ha trazado las estrategias.

## SEGUIMIENTO Y ANÁLISIS DE UN PROCESO.

### MAYRA.

El avance en los procesos de lectura y de escritura de Mayra se puede ver en la forma como formula las preguntas para escribir: por ejemplo, desde lejos usa el nombre de las letras o bajo una forma de acentuación, luego escribe. De manera que, cuando necesita una confirmación o ayuda no requiere una intervención directa del maestro.

Posee ya muchos elementos conceptuales sobre la lectura y la escritura; al leer sus textos, si hay omisiones, adiciones o transposiciones, se auto corrige con solo leer la palabra o señalarle que hay una falla. El proceso sugiere el dominio y la preocupación por las reglas gramaticales, por ejemplo, en el texto de la carta a la brujita escribía solo una de las dos consonantes seguidas que





tenía la palabra. (Octubre 23). Igual ocurría con la segmentación de las palabras que no eran correctas, hoy, en noviembre guarda una adecuada distancia.

Participa en la corrección y ayuda a sus compañeros indicándoles cómo tiene que escribirse, cuáles letras usar para escribir lo que desea expresar, "cierto que es con..." "le falta tal o cual...", les va diciendo el nombre de la letra, la hace en el aire, sobre la mesa, en otro papel, o escribe en el tablero.

Muestra una actitud de apertura cuando no está segura de cómo escribir, recurre a otros niños o a la maestra, atiende todas las indicaciones y observaciones que se le hacen. Las construcciones textuales cortas o de mayor extensión con una o varias oraciones tienen sentido, guardan coherencia local y global.

En lo referente al proceso de la lectura, lee algunas palabras por sílabas relacionando letras sonidos, y otras las lee completas sin segmentación. Cuando no puede leer pregunta, por ejemplo, "cómo se dice la t con r..., o con la c", "o cómo suenan estas letras...", esto indicaría grados de comprensibilidad del "sistema" de la escritura; sabe, por ejemplo, que en una palabra compuesta por varias sílabas se leen y las letras que van solas también; tiene más dificultad cuando son tres las letras que deben leerse dentro de una palabra.

En cuanto al proceso de comprensión e interpretación de textos orales y escritos puede señalarse que posee bastante competencia, pudiendo apreciarse cuando se dice una instrucción o la lee: se dispone a trabajar y sus respuestas y producciones son pertinentes al texto referido. Reconstruye secuencias narrativas en historias, cuentos, canciones, etc. En los recorridos, las salidas que periódicamente se hacen a la calle, al leer avisos o de escribirlos se relaciona el nombre o letreros con los servicios que prestan o el negocio o institución al cual denominan. (Biblioteca, colegio, dibujo, restaurante).

Todos estos índices, señales, nos pueden llevar a afirmar que Mayra posee muchos conocimientos y saberes con respecto al lenguaje, al manejo conceptual y apropiación de la lectura y la escritura y que su acercamiento al punto de situación 'C' está asegurado.





**Nombre:** Mayra Barahona  
**Fecha:** Febrero 3 de 2001  
**Proceso:** Una mariposa de papel rosado.

**Instrucción:** Con cuadrados de papel seda rosado representar la figura de una mariposa.

**Proceso:** Reproducción de la instrucción utilizando letras convencionales, con sus propios signos, sin segmentación, utilizando varios renglones con direccionalidad izquierda-derecha en forma no lineal sino en semicírculos.

Se observa que Mayra posee varios saberes respecto a la escritura, la forma en que reproduce las letras, el seguir la utilización de varios renglones, el tener en cuenta la indicación de la situación espacial en donde colocarlas en la hoja, escribirlas en bloque guardando la secuencia. De la lectura entiende que lo que se le lee es lo escrito en el texto, sabe de esta relación. No hay apropiación ni manejo para utilizar las letras en construcciones propias, pero sí sensibilización respecto de la escritura.





**Nombre:** Mayra Barahona

**Fecha:** Febrero 21 de 2001

**Proceso:** Conocimos la biblioteca

**Actividad:** Visitamos la biblioteca del barrio, el encargado les explicó los servicios que prestaban, el funcionamiento y el horario de atención.

**Instrucción:** Conocimos la biblioteca. Escribir nombres de cosas que vieron. Recortar y pegar figuras de libros.



**Proceso:** Inicialmente, la niña reproduce la instrucción, la fecha y la realización de la actividad dos veces, sin apoyo e incompleta, porque la figura que pegó no le dejó espacio para escribir completa la instrucción escrita en el tablero.

Se le indica que puede continuar en el otro renglón, pero prefiere repetir todo el texto hasta los dos puntos; con apoyo, escribe lo que dice, comienza a atender señales, referentes, gestos, que se establecen para comunicarnos y escribir; la apropiación de este lenguaje no se adquiere de golpe, sino poco a poco, en varios encuentros y de diferentes formas, así que las palabras escritas por la niña no contienen todos los elementos convencionales pertinentes, pero pueden apreciarse los acercamientos que se van produciendo, la interpretación de referentes indicativos y el uso de los renglones en la construcción de texto.

Hay otro elemento nuevo, la escritura del nombre apoyada en los referentes, con una equivocación de la maestra: el nombre se escribe con "Y", que unos días más adelante, la niña le señala mostrando el cuaderno donde la mamá lo ha escrito correctamente.





**Nombre:**  
Mayra Barahona

**Fecha:**  
Febrero 21 de 2001

**Proceso:**  
Día de La Mujer

**Instrucción:** Escoger una niña del salón para hacerle una tarjeta (niños)  
Dibujar y escribir el nombre del niño que la escogió (niñas).

**Proceso:** En este texto podemos ver avances respecto a la segmentación de las palabras, perfeccionamiento en las formas de las letras, el recurso que usa (flechas) para señalar la fecha, como queriendo decir “no lo escribí en el sitio indicado pero lo escribo aquí”; la direccionalidad lineal que va adquiriendo en el uso del renglón; además, nos muestra un hecho muy importante: como no sabe escribir los nombres de los compañeros que la escogieron, les pide el cuaderno, mira cómo se escriben y los reproduce sin omitir ninguna letra. Con esta acción, la niña muestra ser recursiva para solucionar problemas y que ya sabe que cada nombre se construye con letras específicas con las cuales expresa lo que desea escribir.





**Nombre:** Mayra Barahona

**Fecha:** Marzo 14 de 2001

**Actividad:** Lectura del cuento de "Caperucita roja".

**Instrucción:** Dibujar y escribir algo que recuerden del cuento.

**Proceso:** Construye, con apoyo, el texto de la oración, "Caperucita apuesta con el lobo", que ella ha expresado. Se observa apropiación conceptual de todos los referentes utilizados para escribir el texto, el cual tiene sentido y corresponde a un hecho enunciado de la lectura, que la niña expresa a partir de su propias palabras. Es decir, ella interpreta y compone un texto nuevo y lo representa en un dibujo que muestra la situación.





**Nombre:** Mayra Barahona

**Fecha:** Abril 23 de 2001

**Actividad:** Con el apoyo del grupo de teatro, "Carcajadas" se realizaron diferentes actividades con todos los niños de la escuela utilizando varias formas de expresión: artística, plástica, musical y de teatro.

**Instrucción:** Los niños deben decir qué hicieron o qué pasó el "Día del idioma" y se escribe la frase: "nuestra obra de teatro para el día del idioma"

**Proceso:** Se observa en el texto la escritura del nombre Mayra con las letras correspondientes, producidas sin apoyo. Cuenta y escribe el rol que desempeñó en la obra: "Yo fui un árbol", escrita con omisión de la **b** y la tilde pero que muestra el salto en la apropiación de la escritura, en el uso de las letras específicas (un árbol) para construir texto que expresa con pertinencia lo que quiere escribir (un árbol). Como se aprecia, el nombre y la fecha ya no tienen problema para su escritura.





**Nombre:** Mayra Barahona  
**Fecha:** 16 de Julio de 2001

**Instrucción:** A partir de la frase escrita "El dibujo que quiero hacer", se pide a los niños que dibujen y escriban algo relacionado con él. Se busca usar la formas de expresión comunicativa icónica, escritural y lectura.



**Se observa:** Escritura correcta de la instrucción, fecha y título; uso de la mayúscula, segmentación de las palabras, distribución espacial, utilización del renglón, dirección izquierda derecha, uso de punto final.

**Producción.** Utilización de letras sin correspondencia, ni segmentación, pero que al leer lo hace con el sentido y el significado correcto de la oración que quiere expresar.

**Apoyo.** Conocimiento de señales referentes y sonidos correspondientes de las palabras que desea escribir, escritura correcta de los signos pertinentes para la construcción de la oración. Lectura de la oración observando la escritura correcta.

Explicación de la representación icónica.



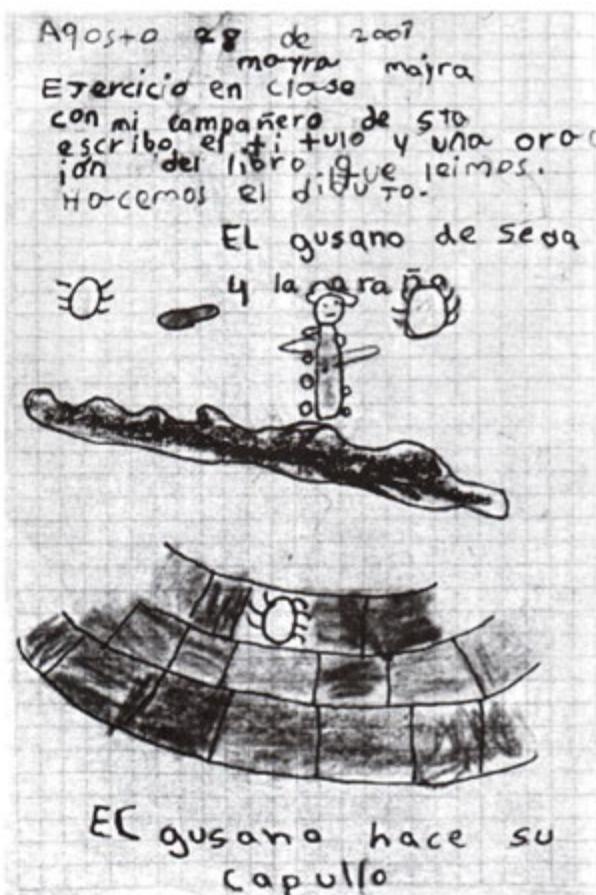


**Nombre:** Mayra

**Fecha:** 28 agosto de 2001.

**Instrucción:** Con un niño de quinto (5°) grado: escribo el título y una oración del libro que leímos. Hacemos un dibujo. Se escribe en el tablero: "Con mi compañero de quinto. Escribo el título y una oración del libro que leímos. Hacemos un dibujo."

Se busca el trabajo conjunto de niños de preescolar y niños de quinto (5°) que poseen muchos más conocimientos sobre lectura y escritura, para que, de un lado, ellos observarán a niños leyendo y escribiendo y, por otro, sean apoyados por personas diferentes al maestro. Tendrían que prestarles atención, hacer preguntas, compartir saberes, seguir otras indicaciones, darse cuenta cómo trabajan independientemente, niños que ya pueden leer y escribir sin un apoyo directo del maestro.



En la explicación para realizar el trabajo en grupo, como condición se les dijo a los niños de quinto, que ellos apoyarían a los niños de preescolar, diciéndoles, mostrándoles referentes, haciendo signos de las letras con las manos, pero sin escribirles nada. Empezarían por leer el título del libro, escoger un texto con el niño de preescolar, leerlo, luego escribir el título, algún texto relacionado con la lectura y hacer el dibujo.

**Proceso:** Mayra escribe correctamente la instrucción dada en el tablero, sigue las indicaciones y explicaciones que se hicieron, realiza el trabajo con Jussif, el niño de 5to., con quien logra realizar el trabajo de acuerdo con las condiciones y exigencias señaladas, la oración tiene relación con la lectura y el dibujo expresa la idea que se propusieron.





Nombre: Mayra

Fecha: Agosto de 2001

**Instrucción oral:** Los niños deben escribir la mayor cantidad de palabras que puedan escribir solos con sus dibujos.

Se busca conocer la utilización convencional del sistema lingüístico, el poner a prueba los saberes de los niños, la conciencia de que pueden escribir sin ayuda, el saber que ya saben escribir palabras, el esfuerzo que tienen que hacer buscando letras y sonidos para expresar lo que quieren decir.

**Proceso** Se observa, conocimiento en la escritura convencional de algunas palabras (6 de 10), utilización de letras correspondientes a las palabras aunque hay omisión y transposición de letras se puede leer lo escrito, los dibujos corresponden con el texto; se arriesga a escribir, segmenta las palabras.

En el apoyo lee se escribe las palabras que presentan omisión y transposición, señalando estos desaciertos. En las cuatro palabras restantes, usa letras correspondientes, lo que puede indicar gran avance en el proceso de la escritura.





*(inter-organismos) y, por tanto, aprender a hablar se interpreta como el dominio de un potencial de comportamiento por parte del individuo. Desde esta perspectiva la lengua es una forma de interacción, y se aprende mediante ella; en lo esencial, eso es lo que hace posible que una cultura se transmita de una generación a otra." (Halliday: pág.29).*

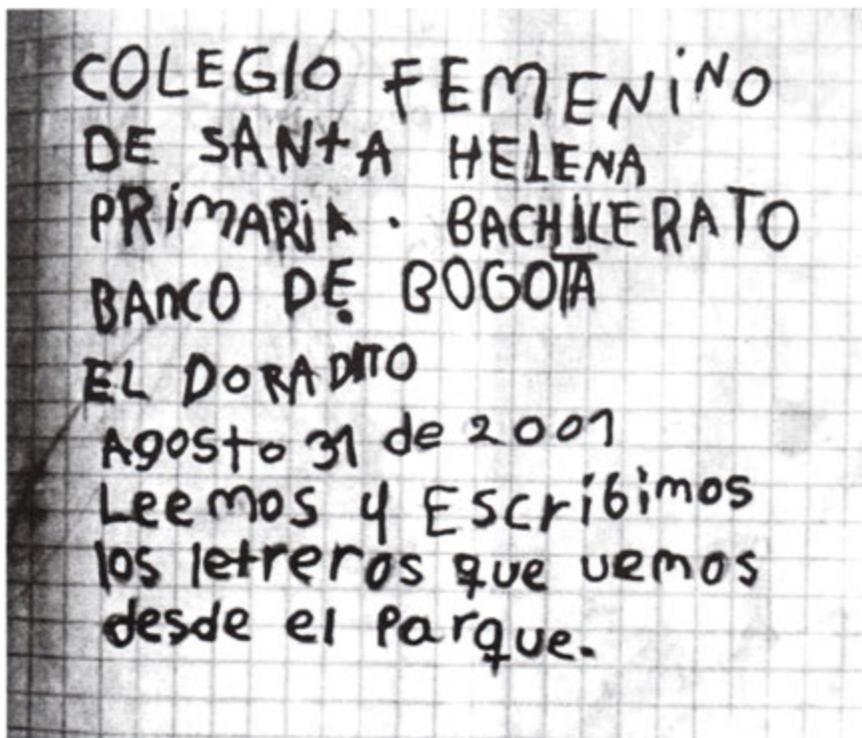
*"Adoptar un criterio funcional de la lengua quiere decir que nos interesa lo que la lengua puede hacer o, mejor dicho, lo que el hablante, niño o adulto, puede hacer con ella; y de que tratamos de explicar la naturaleza de la lengua, su organización interna y su conformación en términos de las funciones que ha desarrollado para servir" (Halliday, pág. 27)*

¿Y qué sería aquello que la lengua puede hacer y lo que se puede hacer con ella? Marcar espacios, determinar tiempos, estados y condiciones de las cosas; determinar jerarquías, reglas de juego, de clasificación, de orden; la lengua obliga, señala límites; induce transformaciones de los cuerpos; obstaculiza, bloquea, inhibe, inmoviliza; comunica, informa, da órdenes; induce afectos, seduce, insulta, separa, acaricia, hiere, consiente, mima, asusta; abre campos de exclusión, indica formas de exclusión y de inclusión, establece marcadores de poder, cuadrícula el espacio; estratifica en género, fragmenta el tiempo (el tiempo verbal, de la narración, de los acontecimientos); describe el mundo: se inventa mundos, imagina mundos; crea los espacios y las relaciones con el otro y con los otros, el yo y el nosotros, el tú y el ellos.

Por lo demás, independientemente del sentido, de lo que signifique la frase, de lo que se quiera decir o se intente significar, el lenguaje connota actos: si se trata de una pregunta, se realiza el acto de preguntar; de igual manera, ante una orden se realiza el acto de ordenar, dar una orden, poner en estado de obediencia, inducir a la obediencia, obligar a responder, se explicita un campo de jerarquías y/o de subordinación-insubordinación. Por comprensión, se podría seguir la misma secuencia con actos tales como prescribir (prometer, anunciar, amenazar), responder, hablar (hacer ruido, hacerse visible) jurar, enunciar, sentenciar, etc.

En relación con el concepto de Pragmática, G. Deleuze afirma que la Pragmática es "una política de la lengua", que ella se podría definir como "la efectuación de la condición del lenguaje y el uso de los elementos de la lengua" Esto implicaría colocar el énfasis sobre la pregunta que indagaría por las condiciones de existencia sobre las que se realiza un enunciado dado: de qué se habla, a propósito de qué, quién habla, a quién, cuál es el sentido (en términos de dirección), etc. Estas preguntas apuntarían a localizar en el





**Nombre:** Mayra

**Fecha:** Agosto de 2001.

Salida al parque, organización en rueda.

**Instrucción oral:** vamos a leer y a escribir los letreros que vemos desde aquí, ya lo hemos leído en los *recorridos*, ahora lo escribimos.

Se busca conectar las actividades de lectura de avisos realizadas en los *recorridos*, con su escritura.

**Se observa,** escogencia en los avisos que quiere escribir, Mayra. Con otra niña leen varios letreros, haciendo las letras correspondientes, todas las mayúsculas, dejando los espacios y escribiendo el guión que separa dos palabras. Luego en el apoyo leemos en el cuaderno y en el aviso. Los textos que eligió escribir todos están con mayúsculas, así que relaciona mayúsculas y minúsculas.





Nombre: Mayra

Fecha: Septiembre 12 de 2001

**Instrucción:** Se escribe en el tablero "Con esta línea continuo haciendo un dibujo y luego escribo una historia". Se dibuja una línea cualquiera en la hoja de trabajo de la niña para que ella haga el dibujo que se le ocurra.

**Proceso:** Utiliza la línea trazada para dibujar un pájaro con cuerpo humano. Luego escribe y lee. Escribe sola la oración "el pájaro loco estaba disfrazado", donde las palabras "estaba disfrazado" escritas sin segmentación, presentan omisiones, transposiciones, adiciones y no pertinencia en algunas letras.

Omisiones: eataba (estaba) falta la s

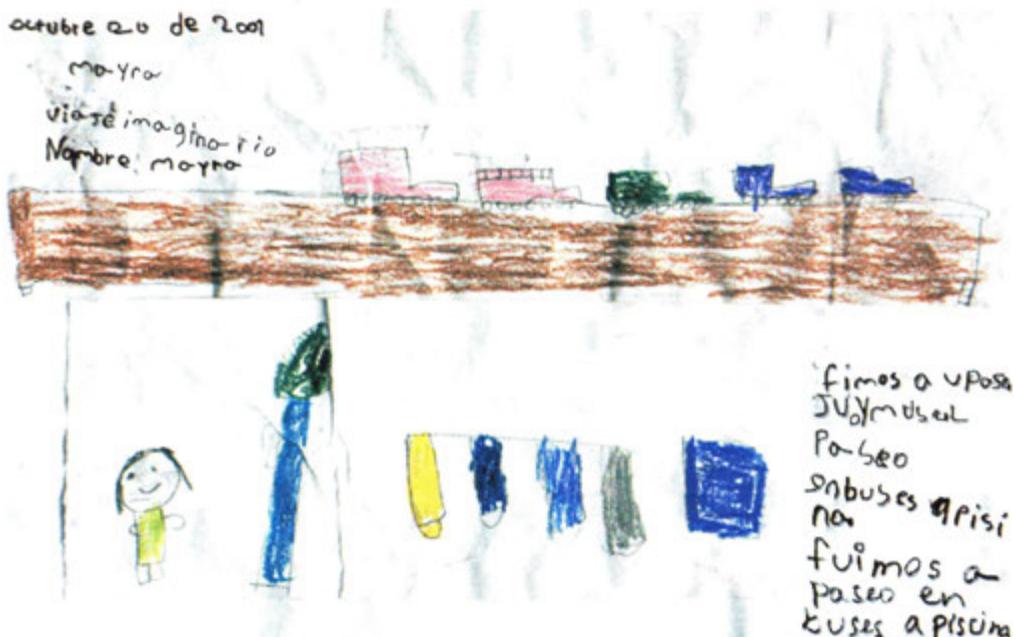
Transposiciones: eataba (estaba) at por ta.

Adición y no pertinencia: irslircasado (disfrazado).

Después lee correctamente todo el texto y agrega "de señor" el cual no aparece en el escrito, pero sí en la representación icónica.

**Observamos:** Un esfuerzo por escribir lo que quiere expresar, selección de letras para formar las palabras, relación de sonidos con sílabas, entre sujeto y predicado, en estructura, verbo, número. La construcción textual tiene sentido. La utilización del espacio en la hoja está distribuida en bloques textuales: la instrucción, el dibujo y la producción están organizadas en el texto en renglones, uno debajo de otro, en líneas horizontales.





**Nombre:** Mayra

**Fecha:** Octubre 26 de 2001

**Actividad:** "Viaje imaginario".

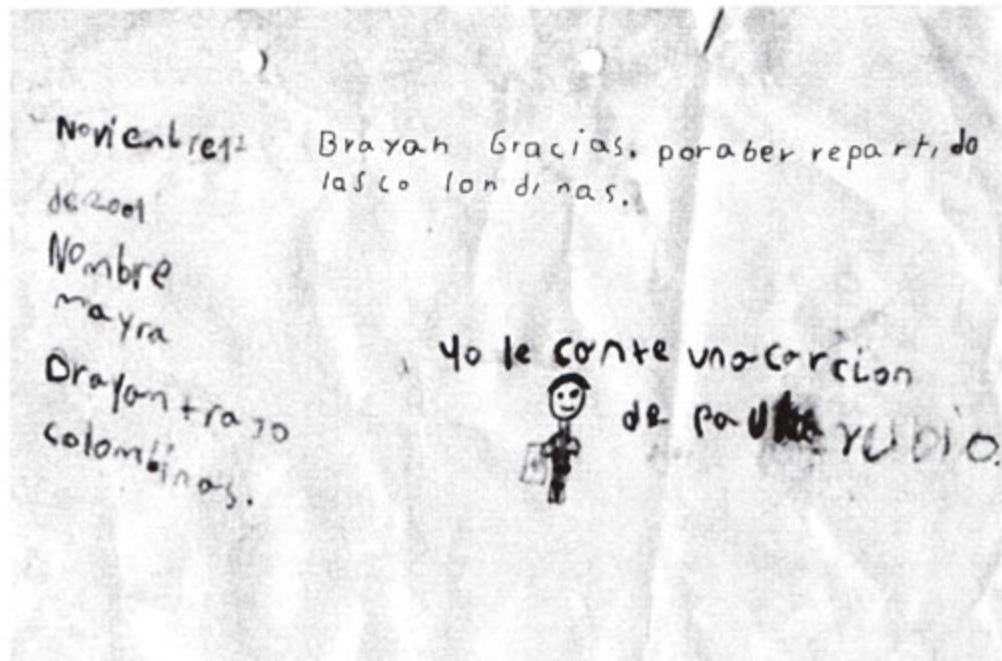
**Instrucción:** Todos los niños "dormidos" van escuchando e imaginando la historia que la maestra va contando acerca de un viaje. Luego dibujan y escriben sobre lo que escucharon.

**Proceso:** Mayra escribe un texto utilizando una oración como título: "fuimos a un paseo". Después elabora el texto narrativo con dos oraciones referidas a dos situaciones descritas en la historia, "fuimos al paseo en (la e esta invertida) buses a piscina". Una referida al medio de transporte utilizado en el viaje y una de las actividades que se hicieron, representadas por medio de dibujos.

La utilización de la forma verbal "juymos", nos sugiere el uso en su comunicación cotidiana. Respecto al uso de la "y" (griega) en el lugar de la letra "i" se atribuye a la igual de sonido de las dos letras y al hecho, muy familiar para Mayra, de que el sonido "Y", en su nombre es la letra "Y" y no la letra "i", como ya habíamos corregido anteriormente. Por lo demás, manejo conceptual requerido para hacer esta diferencia es para ella todavía complejo.

Hay varias especificidades en este texto con respecto a los anteriores: seguir la secuencia de un texto oral narrativo, no hay apoyos escriturales, sin imágenes, señales o gestos indicativos, simplemente imaginar y escuchar para construir un texto escrito.





**Nombre:** Mayra

**Fecha:** Noviembre 1 de 2001

**Actividad:** Como este día, Brayan trajo colombinas para todos, decidimos tomar dicha acción como referente de clase.

**Instrucción:** Escribimos una nota a Brayan agradeciéndole las colombinas que nos regaló.

**Proceso:** Escribe dos oraciones extensas. "Brayan gracias, por aver repartido las colombinas" "yo le canté una canción de Paula Rubio".

Observamos segmentación de las palabras, pocos desaciertos en la separación de sílabas en las palabras, ausencia de omisiones, transposiciones, adiciones e inversiones.

**Observamos:** Las fallas que vemos en la ortografía no cambian el sentido del texto (aber, la letra "h", no suena, luego "se puede prescindir de ella"), cumple la función requerida, tiene coherencia local y global, en la construcción escrita y en el sentido. Está expresada en tiempo pasado.





## Jessica

El avance en los procesos de lectura y escritura de Jessica puede observarse a través de la selección de las muestras que a continuación se presentan. Cuando Jessica llega a la escuela tiene cinco años y los signos con los que representa la *escritura* son solamente palos y bolas y no se atreve a *leer*.

Al transcurrir el tiempo y su participación en las distintas actividades en las cuales muestra dedicación y perseverancia va transformando su *escritura* y utiliza formas en donde se vislumbra la representación de palabras y utilización de algunas letras convencionales y escriturales en bloques de texto, en los cuales todavía no puede leerse nada, pero puede decirse que va adquiriendo una sensibilización hacia la escritura al unir signos (Marzo 21) y leer utilizando direccionalidad izquierda-derecha e irse apropiando del espacio en la hoja de escritura.

Luego va combinando estos signos no convencionales y letras construyendo oraciones que lee en sus textos, dándoles sentido y significado (Abril 23). Hay que anotar que no atiende todavía la instrucción de escribir fecha y nombre, se limita a representar con sus signos la instrucción del ejercicio, a realizar (no en el sitio indicado) y a efectuar la actividad propuesta, siempre con la actitud positiva de hacer "como puede" lo propuesto hasta el final; cuidando siempre de estar cerca de la maestra para pedir apoyo y confirmación.

Esta permanente preocupación y cercanía le permiten ir observando una y otra vez cómo se van estableciendo las señales, los referentes, las formas de las letras, los sonidos, las preguntas y respuestas con las cuales se apoya y guía a sus compañeros; atiende y mira lo que hacen los otros niños y se va apropiando de la forma de escribir y leer. En el momento de apoyo, inicialmente, repite las señales que hemos ido creando como referentes y luego sólo se limitaba a guiarse por los sonidos y las señales de su escritura, o preguntar sus dudas acompañadas de los sonidos y las señas. (Mayo 2).

Así va comprendiendo los códigos del sistema de escritura y va entendiendo que para escribir determinadas palabras, hay que utilizar letras específicas. En cuanto a escribir la instrucción, en Mayo se observa, por ejemplo, el esfuerzo que hace para reproducir fecha y la actividad por realizar siguiendo las formas correspondientes a las palabras convencionales escritas en el tablero.





Otra particularidad en el proceso de Jessica es la referente a la escritura de su nombre; sólo hasta Junio puede observarse el uso de letras correspondientes a éste, en los meses anteriores lo representaba con signos no convencionales o no lo escribía. Hasta septiembre lo escribe con todas las letras a pesar que desde el comienzo del año se le escribía todos los días de distintas formas, con variados materiales y en diferentes situaciones.

En resumen, los trayectos en el camino que siguió la niña, pasaron por distintos momentos: de los signos sueltos y *caprichosos* a cadenas de signos y letras hasta la construcción de oraciones bien estructuradas y significativas y la diferenciación de letras, al comienzo con gran cantidad de apoyos que fueron disminuyendo hasta llegar a entender con sólo la acentuación del sonido de las letras de las palabras. Termina el curso construyendo textos con sentido pero aún con alguna clase de apoyo. Todavía no escribe totalmente sola y lee en compañía.

El análisis termina señalando varios elementos; la actitud de disponibilidad y constancia hacia el aprendizaje, el gusto que muestra cuando logra escribir y leer con otro; la confianza que expresa a quien reconoce que sabe, atendiendo lo que le dicen pues ya no acude a solicitar ayuda solo a la maestra, sino que lo hace de la misma manera con los otros niños.





**Nombre:** Jessica.  
**Fecha:** Febrero 13 de 2001  
**Proceso:** Aquí Estoy Yo

Representación gráfica de cada niño y escritura de su nombre.

En el texto vemos la utilización de bolas y palos distribuidas alrededor del dibujo en el cual se representa ella misma y donde "lee" Jessica.





**Nombre:** Jessica

**Fecha:** 21 de Marzo de 2001

**Proceso:** Una pelota con un muñeco

Armar una composición gráfica con figuras obtenidas picando con una aguja siguiendo el borde.

Uso de signos y letras de manera "no convencional" formando agrupamientos. Utilización del espacio distribuyendo los signos en líneas y formando un bloque de texto.





**Nombre:** Jessica

**Fecha:** Abril 25 de 2001

**Proceso:** Me invento plegados

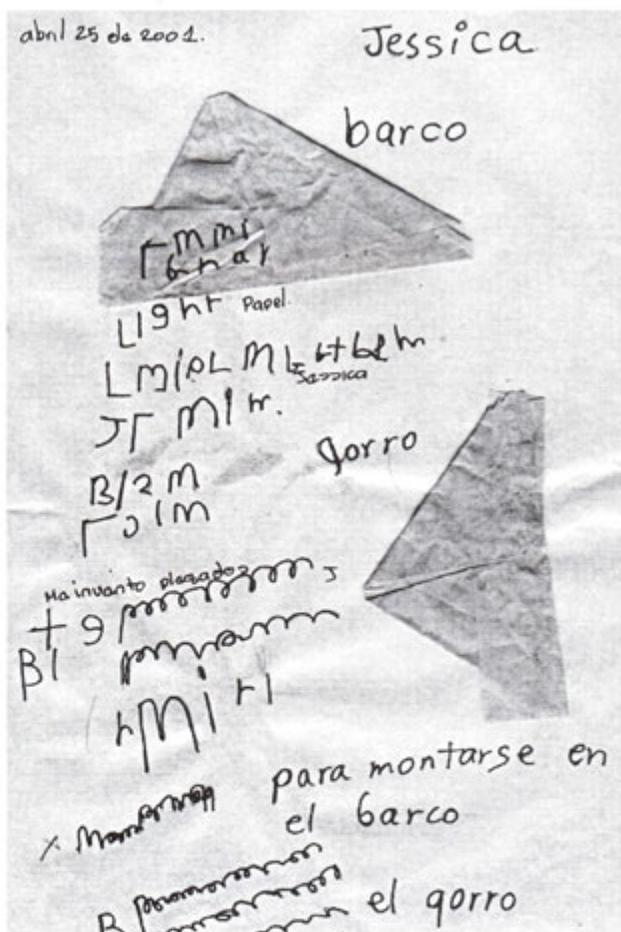
Aumento en la extensión del texto. Representación con signos y letras, "a su manera" y lectura de palabras y de una oración. "para montarse en el barco", con la cual expresa el uso que le asigna a uno de los objetos que armó, *el barco*. Nótese, además, que no hay correspondencia en la extensión de la utilización de signos con las palabras representadas: así, 12 letras para escribir Jessica y 4 líneas de signos iguales para escribir "el gorro" u 8 letras distribuidas en 2 bloques de 4 letras donde lee simplemente "gorro".

Se observa además, la utilización de todo el espacio de la hoja, pero no según la distribución que se ha indicado; por ejemplo, el enunciado de la **Instrucción**

"Me invento Plegados" (que debía escribirse arriba) aparece en el centro de la hoja representada por tres líneas de texto utilizando letras y signos mezclados en el primer renglón, solo repetición de un signo seguido sin segmentación en el segundo y en el tercero (5) letras.

La extensión textual no tiene relación con el número de palabras, ni sílabas que Jessica escribe.

Pero se percibe avance en cuanto empieza a verse en el texto la utilización de sólo letras en unos renglones, la construcción de una oración y la representación con signos y letras de la instrucción "Me invento Plegados"; elementos que no aparecen en los textos anteriores. De la misma manera el uso *arcaico* de la segmentación y el renglón.





**Nombre:** Jessica

**Fecha:** Mayo 2 de 2001.

**Instrucción:** A partir del enunciado escrito: "Productos que compramos en el supermercado". Pegar y escribir lo que dice el empaque y escribir.

La niña escribe la instrucción incompleta con letras irregulares, omisiones y repetición, aunque no están separadas todas las palabras y faltan letras, escribe el número de palabras haciendo legible el texto. La fecha escrita es correcta y sigue direccionalidad izquierda derecha.

**Producción.** Escribe signos a su manera en línea recta las palabras de la etiqueta y letras sin ninguna formalidad, en un grupo de letras señala su nombre, en otra cantidad variada de letras, utilizando varios renglones, responde a la pregunta, ¿qué trae ese empaque?. "Guarda los chocolates", el dibujo que hace guarda relación con el modelo: un cuadrado con líneas y cuadros dentro.

**Apoyo.** La respuesta que da al interrogante, tiene sentido. Observamos que se "cumplen" todas las partes de la instrucción y hay organización en el texto.





espacio y en el tiempo lo dicho en el enunciado. Pero ellas no agotan el concepto de "política de la lengua", pues no se trata solamente de "*los procesos sociales que confluyen en él (en el lenguaje), sino que se trata de las relaciones inmanentes de los enunciados con los actos,... presupuestos implícitos o no discursivos..*" (Deleuze), puesto que un "*enunciado sólo puede ser evaluado en función de sus implicaciones pragmáticas, es decir, de su relación con presupuestos implícitos, con actos inmanentes o transformaciones incorporales que él expresa,... La verdadera intuición no es el juicio de gramaticalidad, sino la variación de las variables internas de enunciación relacionadas con el conjunto de las circunstancias.*" (Deleuze, pág.88).

Tal enfoque situacional de Halliday, (en lo esencial lo que eso implica es que el lenguaje solo surge a la existencia cuando funciona en algún medio, delimitado señalado por características pertinentes al discurso que se está produciendo y que no necesariamente están referidas al entorno inmediato), como el pragmático de Deleuze, (concepto, entre otros, argumentado a partir de los aportes de Oswald Ducrot), nos pueden servir, en principio, para proyectar algunos conceptos y, por consiguiente, una manera particular de concebir su enseñanza en la Escuela: el lenguaje -en tanto que tal- no sería el despliegue de un universal (un modelo ideal que valdría para todo tiempo, lugar y circunstancia), preexistente y abstracto (por ejemplo, los universales lingüísticos de Chomsky, las constantes fonológicas, sintácticas o semánticas), que se actualizaría a la manera de concepto originario y explicativo del mismo lenguaje. Como si el lenguaje existiera sobre sí mismo y él fuera el origen, la génesis del mundo, a la manera como el mito le da lugar a la palabra divina: la que Dios habría pronunciado en el mito de creación y, por ejemplo, bastó que **dijera** que se hiciera la luz para que la luz surgiera a la existencia.

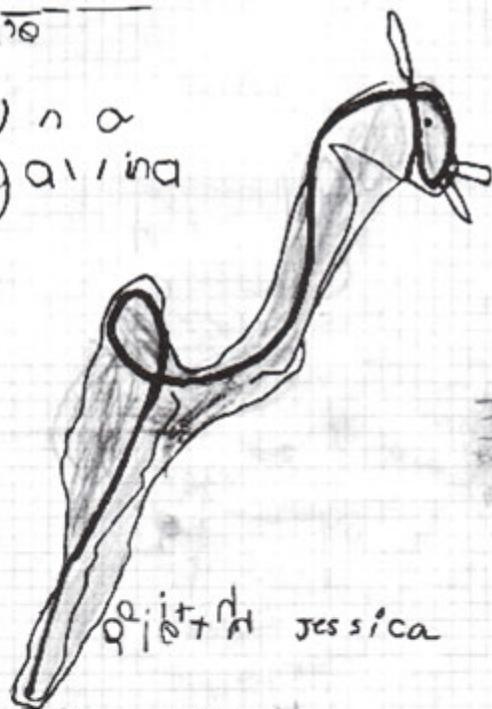
No se trataría, por supuesto, de negar las posibilidades de universalización, por el contrario, se trataría de ubicar el universal en el plano del lenguaje como una función del lenguaje mismo. Y, a su vez, seguir el lenguaje en sus conexiones últimas, allí en donde sus componentes y efectuaciones señalan marcas sobre un "plano de consistencia": el estado y las transformaciones de los cuerpos y de, realización de los enunciados. El *hecho* de lo *dicho* y el espacio en donde lo *dicho* y su realización son posibles, se hacen "reales". El plano de realización del lenguaje, allí donde emerge el enunciado, es del orden de la singularidad, de la localización pragmática del sentido que responde a la pregunta por el qué, quién, dónde, a propósito de qué, de quién, cuál es la orden, a qué obliga, a dónde apunta (dónde señala, indicación del índice; blanco sobre el cual se apunta), cuál es la carga, el peso, el lastre que lo dicho arrastra; cuál es el juego, qué juego, cuál es su regla.





MAYO 31 2001  
~~MAYO 31~~

una  
gallina



**Nombre:** Jessica

**Fecha:**  
 Mayo 31 de 2001

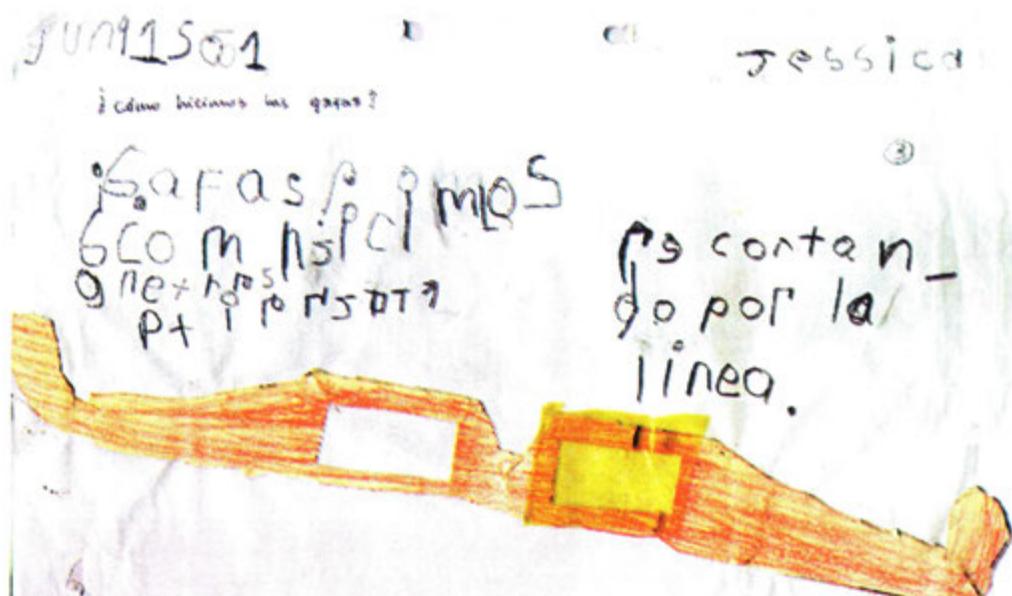
**Instrucción:** Se dibuja una línea en la hoja de trabajo y se indica que debe continuar inventando un dibujo con ella y escribir Qué es. (La línea está señalada con marcador negro grueso). Escribe la fecha correctamente, palabra y números, guarda espacios entre palabras y sigue direccionalidad izquierda derecha. No escribe el nombre en el espacio correspondiente.

**Producción.** Escritura de letras formando palabras a su manera, pero agrupándolas cuales lee: "Jessica" y "una gallina".

El dibujo representa el animal, utiliza varios colores dejando ver claramente la figura.

**Apoyo.** Escribe las letras una a una lentamente, requiriendo de muchos referentes, señales, apoyos, formas de los signos, nombre de las letras, gestos y referentes que hemos inventado. Se observa buena distribución espacial en la hoja, cumplimiento de la instrucción, utilización de letras dándole significado, comprensión y representación icónica.





**Nombre:** Jessica

**Fecha:** Junio 1 de 2001

**Instrucción:** Actividad propuesta por un niño. Cartulinas delineadas con unas gafas, recortarlas, pegarles papeles cristal de color amarillo y azul y colorearlas. Después de jugar un rato, pegarlas en las hojas. ¿Cómo hicimos las gafas?

**Producción.** Recortado por la línea, coloreando, recortado y pegado de cuadritos.

Escribe la instrucción comenzado un renglón y continuando arriba, hace también el signo de interrogación. La respuesta la realiza utilizando formas de letras en dos renglones.

**Apoyo.** Señala que en las letras que hizo "dice". Recortando por la línea; construcción oral con sentido y atendiendo al requerimiento. Igual que el trabajo anterior necesita muchos referentes para escribir; pero atiende todas las indicaciones que se le hacen.





**Nombre:** Jessica

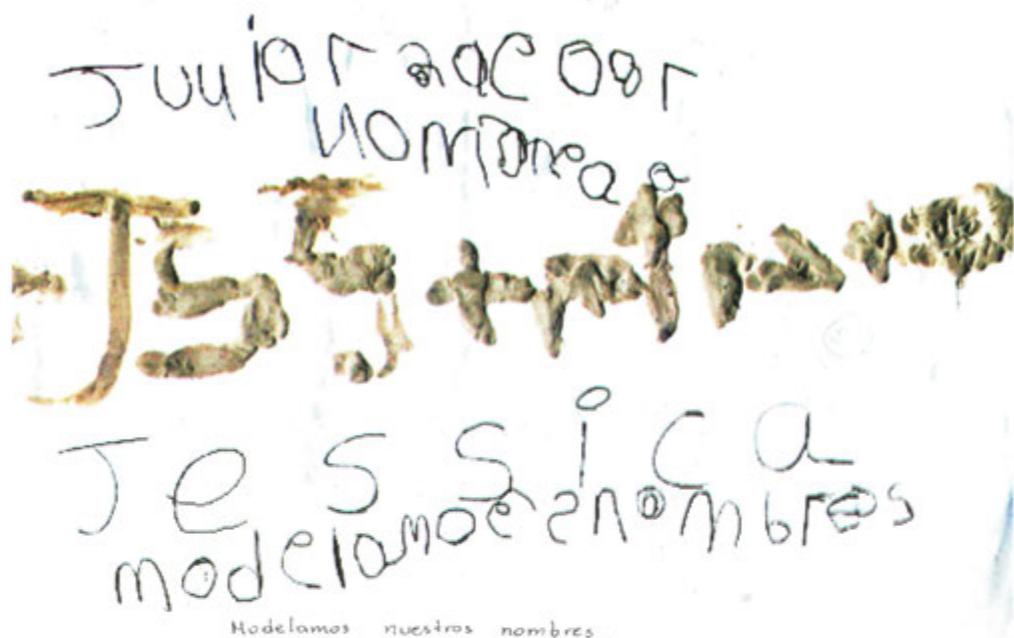
**Fecha:** Junio 12 de 2001.

**Instrucción:** Se escribe el enunciado “: Tarjeta, Junio 17 día del padre y se pide que hagan una tarjeta y escriban algo relacionado.

La niña escribe el texto de la fecha con inversión de números, repetición sin escritura de nombre.

**Apoyo.** Escribe en la tarjeta “me gustas cuando llegas a la casa”; construcción textual que da cuenta de manera oral, con sentido y estructura correcta, escritura del texto con letras convencionales apoyada en señales, indicaciones y referentes. Se cumple la instrucción.





**Nombre:** Jessica

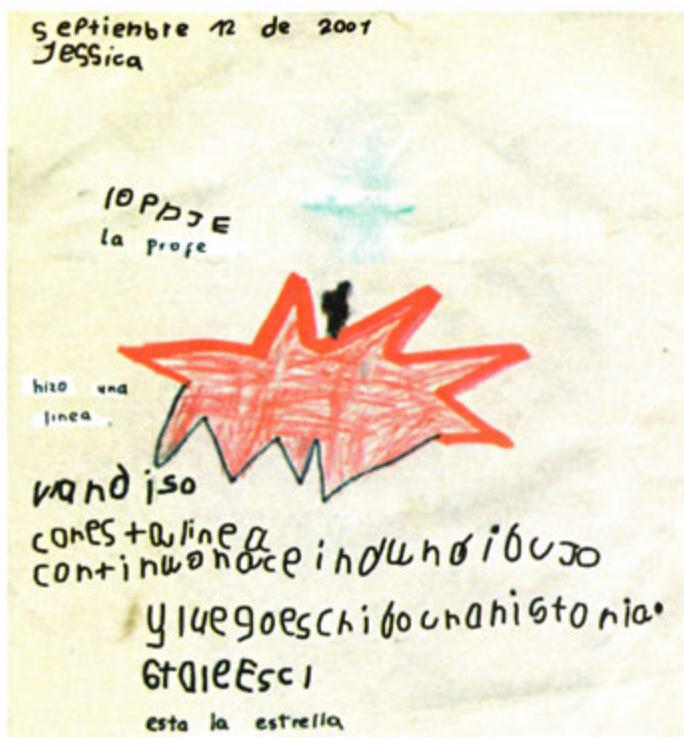
**Fecha:** Junio 21 de 2001.

**Instrucción:** a partir de un modelo de los nombres modelamos con plastilina la escritura de nuestros nombres. El enunciado escrito es "modelamos nuestros nombres".

**Producción:** Utilización adecuada de la plastilina.

Escritura de algunas letras correspondientes al nombre y otras adicionales.  
Linealidad, direccionalidad.





**Nombre:** Jessica

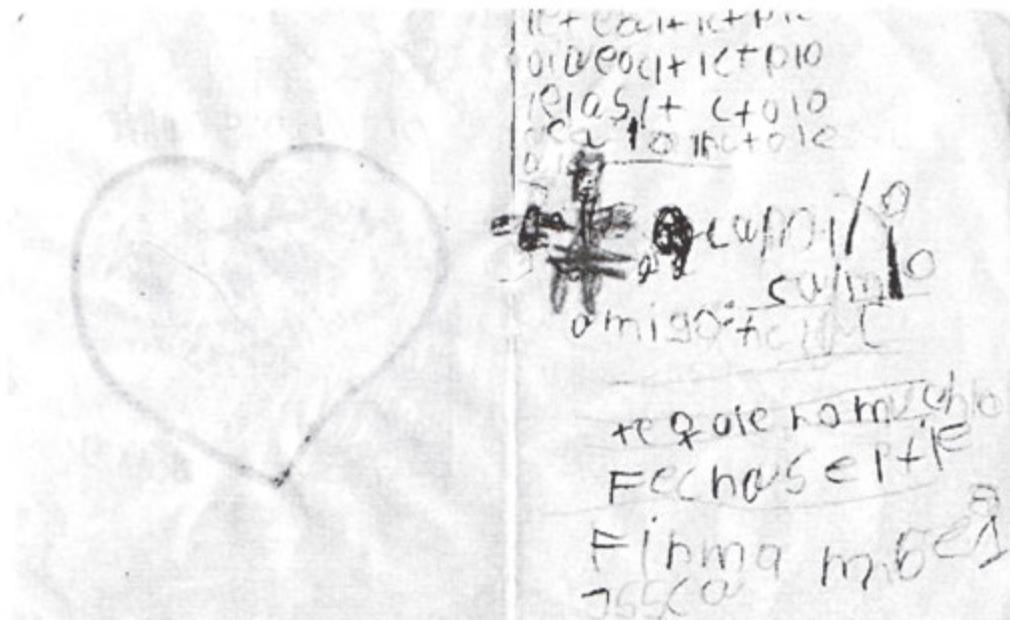
**Fecha:** Septiembre 12 de 2001.

**Instrucción :** “Con esta línea continuo haciendo un dibujo y luego escribo una historia”.

**Proceso:** Con la línea dibuja una estrella y para escribir la historia escribe “lo puse” la profe, “va na iso” hizo una línea, “gta le es el” esta el estrella.

**Observamos:** La segmentación en las palabras, la correspondencia en número con lo que lee, algunas letras que pertenecen a la palabra, a construcción textual que hace para explicar lo que se hizo, como contando una historia, en la segunda oración escribe cambiando la dirección pero hay letras de las palabras que lee y tienen sentido, el verbo corresponde a una acción que se hizo y guarda estructura gramatical con el sujeto y el singular de todo el texto que escribe. En la tercera oración se rompe la historia y escribe lo que hizo “esta es la estrella” omitiendo el verbo <<es>>.





**Nombre:** Jessica

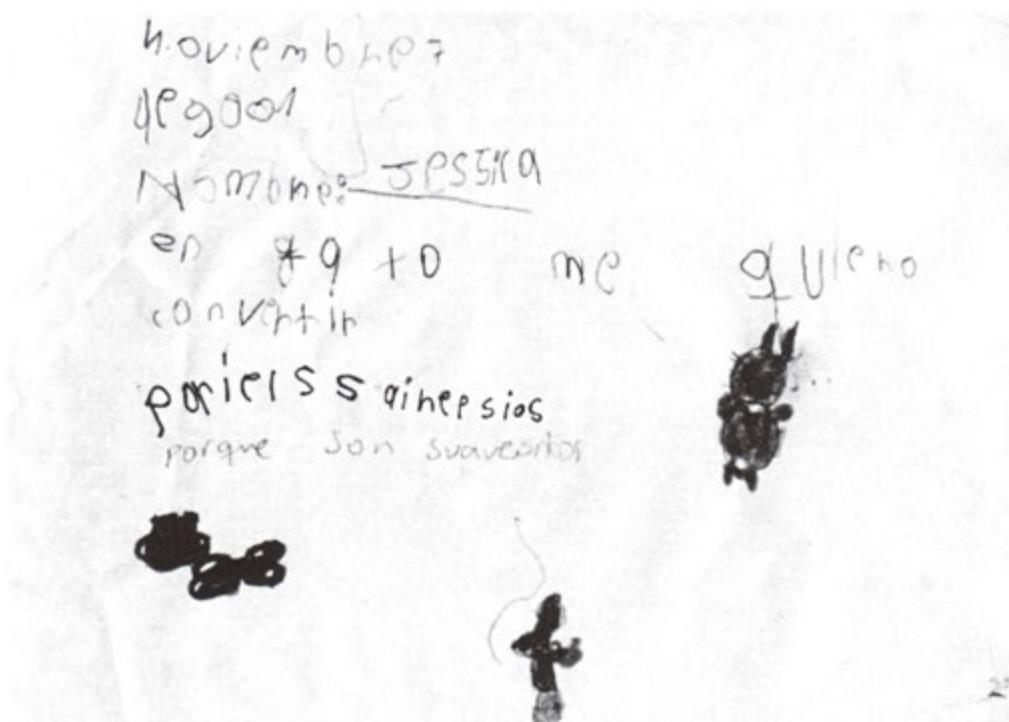
**Fecha:** Septiembre 16 de 2001.

**Instrucción:** "Hacemos una tarjeta para un amigo del salón y así celebramos el día del amor y la amistad".

**Proceso:** Comienza a escribir series de letras en las cuales no se puede leer. Como quiere la tarjeta para Camilo, se le dice que trabaje con él. Los dos lo hacen, él le va indicando como hacer el trabajo y le va diciendo el nombre de las letras, hace señales o le muestra cómo hacer tal o cual letra. Realizan conjuntamente un texto con sentido: "amigo Camilo te quiere mucho" Jessica.

**Observamos:** El perfecto trabajo **apoyo** de Camilo, indicándole cómo hacer la distribución espacial en la hoja. Comienza diciéndole las letras de su nombre, luego le traza líneas donde ella va escribiendo, él va señalando las letras que tiene que escribir para expresar lo que quiere decir, trabajan de la misma forma como hemos trabajado en clase, el niño no le borra nada de lo que ella hace y cuando se equivoca, comienza en otro renglón dándole más "pistas" o haciendo en otra hoja las letras para que ella las escriba despacio. Así, aunque el escribe algunas palabras para que ella lo haga, observamos que él no le hace el trabajo y respeta lo que ella escribe; la niña atiende indicaciones, sabe que Camilo ya escribe solo y que pueden trabajar en pareja.





**Nombre:** Jessica

**Fecha:** Noviembre 7 de 2001

**Instrucción :** "Dormidos, soñamos que se nos aparece un genio y nos convierte en un animal. En cuál me quisiera convertir y por qué. Escribimos y dibujamos".

**Proceso:** La primera parte de la respuesta la realiza con apoyo y escribe: "en gato me quiero convertir". La explicación del por qué, la escribe sola con *palabras* en las cuales lee "porque son suavécitos"

**Observamos:** En el texto hay letras que van correspondiendo con lo que quiere escribir y que va repitiendo. "por re s sainipsios" (porque son suavécitos). Todavía no hay formalidad, pero sí la segmentación de las palabras, en suavécitos el número de letras corresponde, igual que la "s" del comienzo y "os" del final.

Jessica empieza a relacionar sonidos con escritura, va seleccionando signos para escribir, comienza a tener consciencia del uso de las letras, y pertinencia de las letras para poder escribir lo que se quiere escribir. Nótese la escritura del nombre y de la fecha y compárese el progreso en relación con las muestras anteriores.









## RESULTADOS Y CONCLUSIONES.

- ▶ En términos generales, los resultados del proyecto *De cómo hacer del niño un lector y un escritor con-sentido*, son considerablemente positivos. El proyecto fue reconocido. Tuvo la oportunidad de realizar un proceso de experimentación, poner a prueba su hipótesis de trabajo y de crear una opinión alrededor del problema de la enseñanza de la lectura y la escritura.
- ▶ Desde el punto de vista conceptual, creemos que el proyecto se aventura en un enfoque nuevo, que recoge la problematización creada por las corrientes pragmáticas de la lingüística y sociolingüísticas, que presentan un enfoque diferente - sustancialmente en relación con aquellos que se habían hecho populares y que provenían de la Psicología y la psicolingüística.
- ▶ Nos aventuramos a arriesgar conceptos nuevos y a hacer conexiones con autores relativamente marginales en relación con la pedagogía y la enseñanza de la lectura y la escritura: Labov, Halliday, Ducrot, Deleuze, Vigotsky, Smith, Bernstein, entre otros.
- ▶ El intento por presentar un enfoque conceptual que problematice la enseñanza de la lectura y la escritura y el lenguaje mismo en la Escuela, desde un punto de vista que hemos llamado de la *pragmática*, en tanto que hacemos énfasis en **el sentido**, como **situacionalidad** de lo *dicho*, como una política de la lengua, una proxémica, una dinámica, nos acerca a una topología de la enseñanza del lenguaje escrito y nos permite arriesgarnos en proponer conceptos como los de "trayectos" y "puntos de situación", que permiten una visión "espacial" y pragmática del dominio del "sistema" de la lengua escrita por los niños de los grados iniciales de escolaridad.
- ▶ De la misma manera, las prácticas pedagógicas de Aula nos revelaron tres momentos diferenciables en los procesos de enseñanza de la lengua escrita: instrucción, producción y apoyo, que a su vez nos permitieron un esbozo del esquema metodológico en el Aula.
- ▶ La práctica en el Aula y en general la práctica pedagógica es asumida consecuentemente con el enfoque pragmático propuesto. Enriquecida con una visión estratégica de juegos, de juegos del lenguaje; (en el sentido de que cada *juego* se define por **su propia** regla y para su comprensión y sentido es preciso partir de la interrogación del propio juego y sus propias reglas, como los niños cuando preguntan "¿**A qué juega?**" ; o ¿**Cuál es el juego?**); que permite una dinámica, un sonido nuevo en el aula y que





Preguntarse por el sentido implica siempre un ejercicio de pesquisa, orientada no a saber cuáles fueron los motivos y las intenciones, sino para situar aquello que lo *dicho ha hecho, que ha marcado, transformado: el acontecimiento que emerge de un acto de habla. Las transformaciones, los nuevos estados que un enunciado produce en los cuerpos, que se atribuyen a los cuerpos pero que no son corporales: el ejemplo de la sentencia del Juez al declarar culpable o inocente a un acusado. Una u otra sentencia conecta el cuerpo del acusado a uno u otro campo: o la prisión o la calle. Situar y sitiar el sentido, la singularidad del acontecimiento que se realiza en el habla, no implica individualizar, ni sicologizar en términos de una conciencia que se realiza a sí misma, de manera "espontánea" y subjetiva; no es el capricho de un sujeto que habla. Situar (en términos de señalar una geografía sobre un mapa) y sitiar (en términos del sitio militar, como rodeo, como taponamiento de las salidas del contrincante) el sentido, implica preguntarse por las condiciones concretas de existencia en las que el lenguaje, como práctica social, como semiótica social, se realiza. El lenguaje como semiótica social (Halliday), como agenciamiento colectivo de enunciación (Deleuze), implicaría que en su realización no sea "una voz" la que hable, sino sea siempre "una multitud", un eco histórico, un sedimento cultural, un juego de culturas, de Instituciones, de poderes, de signos, de expresiones. De silencios. De supuestos. De gestos del habla.*

**Multitud** que no sería la suma aritmética de sujetos que hablan o de posibilidades subjetivas de interpretación y donación de significado, sino que ella hace alusión al conjunto de "conexiones" políticas, históricas, institucionales, sociales, que hablan por el lenguaje, desde "fuera" del lenguaje y desde "adentro" del lenguaje. Un marcador gramatical (el género, el número, el nombre con mayúscula o minúscula) por ejemplo, dice Deleuze, antes que marcador gramatical, es un marcador de poder.

## DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA.

Desde el punto de vista de la enseñanza de la lectura y la escritura, por lo menos, para la enseñanza de los niños, se considera que en ningún caso ni el lenguaje ni la práctica pedagógica misma pueden ser descontextualizados de las condiciones de realización del lenguaje. De los actos de habla, de las funciones y del uso del lenguaje. Esto supone de entrada poner en tela de juicio tanto los "métodos" que funcionan como modelo para toda ocasión, como la cartilla única; como las prácticas redundantes y artificiales de la reiteración de fonemas o frases sin sentido y la valoración del "buen leer", el "buen escribir" desde el punto de vista de sus aspectos meramente formales:





contribuye a flexibilizar y dar movimiento a los objetivos, los logros y los contenidos de la enseñanza.

- ▶ En relación con el grupo de maestros, vale la pena señalar que en algunos casos se establecieron lazos de acercamiento que en otros se afianzaron, profundizaron y se dio un paso en la dirección de crear vínculos de orden académico y pedagógico que posibilitan la cualificación no solo del maestro, sino también del grupo y por supuesto, de la calidad de la educación del niño. Crear un grupo es ya un trabajo, mantenerlo y madurarlo es más difícil.
- ▶ En cuanto a las prácticas de aula y al grupo de niños podríamos aventurarnos a sugerir algunas observaciones:
  - ▶ En relación con los procesos de instrucción, podríamos adelantar algunas observaciones. Cuando la instrucción es escrita en el tablero, en general, todos los niños la reproducen casi en su totalidad, con pocas omisiones, guardando la segmentación, atendiendo la ortografía en las palabras. En general los niños saben o tienen dominio de(son algunos ejemplos):
    - Todos ya son conscientes que hay formas, *rasgos distintivos* de las letras que permite diferenciar una letra de otra.
    - Qué el lenguaje se puede escribir y leer.
    - Qué hay maneras de organizar los espacios en blanco y que para el sentido de lo escrito, estos espacios cuentan.
    - Identifican que la fecha cambia y aumentan según cada día y mes.
    - Saben quiénes *saben* y se dirigen a ellos para hacerles preguntas.
    - Se ayudan unos a otros.
    - El juego del espejo, hacer lo mismo que la pareja hace, hacer como mimos.
    - Hacer todos como..... algún niño hace un gesto o una acción y todos la repiten.
    - Escribir lo que dice tal niño: uno dicta y escribimos en el tablero y en el cuaderno.
    - Escriba en el aire tal letra..... tal palabra.
    - En proponer actividades. Los niños espontáneamente proponen hacer cosas para todos. O "para que la profesora lo haga": "Hoy Camilo me dio un rompecabezas y me dijo ármelo".
    - "Los invito a mi casa". "Vayamos al parque".
    - Juguemos a...





- Lea otra vez el cuento de..... (siempre hay uno favorito)
  - Cuando vamos haciendo algún *recorrido* por la calle, cantan canciones de la radio que todos sabemos, de las novelas y de programas de televisión.
  - Cuentan cosas que han visto en la calle. "Aquí venimos con mi papá o mi mamá"
- Algunas observaciones en relación con la producción y el desarrollo del proyecto. Los niños:
- Relacionan texto escrito o leído con dibujo.
  - Explican los dibujos.
  - Escriben con apoyo.
  - Leen con apoyo.
  - Comprenden e interpretan lo que se les pide hacer y lo que hacen dibujo, lectura y escritura.
  - Las respuestas orales o lo que quieren escribir para hacer la producción textual tiene sentido y pertinencia, construyen estructuras de oraciones con lógica, utilizan los tiempos verbales, los plurales, el singular.
  - Generalmente la direccionalidad en los escritos es de izquierda a derecha, exceptuando los que aún escriben en espejo no en todo el texto pero sí en algunas palabras.
  - Lo que cambia en la producción es la extensión del texto, la explicación que dan, el mayor o menor requerimiento de apoyos, el atreverse a producir solos la seguridad al escribir.
  - Todos saben (excepto Alexander que trata de copiar) dibujar, escribir y luego leer lo que ellos producen.
  - Hay niños que preguntan "cómo escribo tal cosa.... ?" O, preguntan, "con una o dos, (palos o ganchitos)", "con b o con v?", "¿dónde pongo el palito? (para la d)", preguntas que "dicen" de la preocupación por encontrar las reglas para la escritura.
  - "Escribo separado?, es otra palabra?" "cómo es me?", "ya acabé?" (Preocupación por saber donde termina el texto) "aquí dice.....?" (indicación que quiere confirmar la existencia de un texto. La pregunta ya supone la comprensión del "decir algo" de la escritura) "cierto que esta no es la...." ("Duda" que quiere decir certeza en la lectura).
- En relación con el momento del apoyo.
- Los referentes al comienzo son muchos, van disminuyendo en la medida que el proceso avanza. Hay niños que todavía requieren de





varios apoyos que necesitan atención personal para que escriban. Así sea mínimo el apoyo, pero no se atreven a escribir solos, o no tienen disciplina de trabajo y para hacer el trabajo hay que hacerlo conjuntamente, así ya sepan escribir algunas letras solos y los apoyos no sean sino el acompañamiento oral, o irles diciendo, lentamente, cómo se escribe.

- Otros niños todavía requieren innumerables apoyos, estos son niños que faltan frecuentemente, o que los saberes con el que iniciaron el proceso respecto a la lectura y la escritura eran muy pocos. Todos necesitan de algún tipo de apoyo.
- Una de las niñas, Angélica, por ejemplo, que es la niña que escribe y lee sola, no tiene hábito de trabajo, hay que insistirle que trabaje, no utiliza bien los espacios y la dirección del renglón hasta ahora la está siguiendo. No da razones para justificar la falta de disposición para trabajar y es consciente de que ya sabe, puede hacer y comprende lo que tiene que hacer. Es posible que confíe en que va a gastar menos tiempo para hacer las cosas, pero ve que todos van terminando y ella no ha comenzado y esto no le preocupa. Sabe además, que no puede salir a jugar, o a descanso, o a realizar otra actividad hasta que cumpla con las exigencias de la actividad.
- Sin embargo, Angélica les ayuda a los compañeros, les lee, les dice cómo se escribe, ellos también saben que ella está "más adelantada" y acuden para preguntarle en la lectura de cuentos; les gusta que ella les lea, y confían plenamente en lo que les lee y dice. Angélica es un apoyo real y funcional en el aula; se siente feliz y orgullosa de poder ayudar en la clase.

► Respecto al proceso de producción escrita parece que en este momento los niños avanzan muy lentamente. En cuanto a la lectura, el proceso ha sido paralelo a la escritura, se lee la instrucción, se lee la transcripción, se leen textos, avisos, imágenes. En la clase se lee **todo** lo escrito.

► Finalmente, podríamos reiterar que la propuesta que hemos desarrollado en este proyecto experimental, bien podría convertirse en una buena alternativa para la enseñanza de la lengua escrita, teniendo en cuenta que la propuesta está pensada para el niño medio de la Escuela pública de nuestro medio. Lo único que verdaderamente requiere es un maestro apasionado de su oficio, que quiera a los niños y que esté seguro que aún en las condiciones más penosas, si hay un segundo para la risa, vale la pena vivir.









## BIBLIOGRAFÍA.

- **Arboleda Toro, Rubén David.** *El conocimiento sobre la enseñanza del lenguaje.* 1989.
- **Comprensión de la lectura y expresión escrita en niños alfabetizados.** *Experiencia Pedagógica.* Serie publicaciones DEE OED.
- **Castorina, José Antonio y Otros.** *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro.* Fondo de cultura económica. México, 1999.
- **Charmeux, Evelie.** *Cómo fomentar las hábitos de lectura.* Ediciones CEAC, Barcelona (España). 1992.
- **Claiborne, Robert y el equipo editorial de libros TIME LIFE.** *El nacimiento de la escritura. Orígenes del hombre.* Ediciones culturales Internacionales. México. 1989.
- **Bernstein, Basil.** *Poder educación y conciencia.* Cristian Cox. Editor CIDE. Santiago, 1.988.
- **Ducrot, Oswald.** *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación.* Ediciones Paidós. Barcelona (España), 1986.
- **Ducrot, Oswald.** *Decir y no decir. Principios de semántica Lingüística.* Editorial Anagrama. Barcelona (España), 1982.
- **Deleuze, Gilles Guattari, Félix.** *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia.* Editorial Pre-textos. Valencia (España). 1994.
- **Ferreiro, Emilia.** *El Proyecto principal en educación y la alfabetización del niño. Un análisis cualitativo.* Cinvestav I.P.N. México, 1.988 CEA (UBA). Argentina.
- **Ferreiro, Emilia.** *Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y la escritura.* Editorial Siglo XXI. México, 1.986
- **Goodman, Kenneth.** *El lenguaje integral.* Editorial Aique. Buenos aires, 1995.
- **Halliday, M.A.K.** *El lenguaje como semiótica social.* Editorial Fondo de cultura económica. México, 1.982.
- **Jerome, Bruner (avec la collaborattion de Ritta Watson).** *Comment les enfants apprennent a parler.* Editions Retz, 1987.





- **Jurado, Valencia Fabio Zamudio Guillermo Pérez, Abril Mauricio.** *Juguemos a interpretar. Evaluación de competencias en lectura y escritura.* Asociación colombiana de semiótica. Universidad Nacional de Colombia. Ministerio de Educación. Plaza y Janes Editores. Bogota, 1998.
- **Jurado, Valencia Fabio.** *La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia.* Revista forma y función. No 6. Universidad nacional de Colombia. Bogota, 1992.
- **Jurado, Valencia Fabio.** *Investigación, escritura y educación. El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela.* Universidad Nacional de Colombia. Programa RED. Santa fe de Bogotá, 1997.
- **Labov, William.** Modelos Sociolingüísticos. Editorial Catedra. Madrid, 1983.
- **Lozano, Jorge. Peña-Marín, Cristina. Gonzalo, Abril.** *Análisis de Discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual.* Editorial Cátedra. Madrid, 1982
- **M.E.N. Ministerio de Educación Nacional.** *Lengua castellana y literatura. Lineamientos curriculares.* Editorial Magisterio. Bogotá, 1998.
- **M.E.N. Ministerio de Educación Nacional.** *Indicadores de logros curriculares hacia una fundamentación.* Editorial Magisterio. Bogotá, 1998.
- **M.E.N. Ministerio de Educación Nacional.** *Educación física, recreación y deportes. Dirección general de Investigación y Desarrollo Pedagógico.* Grupo de Investigación pedagógica. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia 2000.
- **Morin, Edgar.** *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Mesa redonda.* Magisterio UNESCO. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogota 2001.
- **Páez, Esaú, Silva Mirtha,** *El afuera de la Escuela y el Aprendizaje de la Lectura y la Escritura.* Revista Coouniversitaria, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Junio de 1995.
- **Páez, Esaú,** *De cartografía y otros temas.* Pontificia Universidad Javeriana, *Maestría en Educación.* Primera edición. Bogotá 2000
- **Recasens, Margarita.** *Cómo jugar con el lenguaje.* Editorial CEAC. Barcelona (España), 1986.





- **Rincón, Bonilla Gloria Bustamante, Guillermo Pérez, de Rodríguez Doris Amparo Castro, Angarita Margarita.** *La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura desde preescolar hasta tercer grado de Educación Básica.* Arango Editores. Bogotá 1999.
- **Rodari, Gianni.** *Gramática de la fantasía.* Impeix. Tunja, 1982.
- **Savater, Fernando.** *El valor de Educar.* Editorial Ariel, Barcelona. 1991.
- **Silva, Mirtha.** *Un barquito de papel. Memorias de una experiencia pedagógica.* Tesis de Maestría en Educación, Universidad Externado de Colombia. Bogotá, 1.989.
- **Smith, Frank.** *De cómo la educación le apostó al caballo equivocado.* Aique Grupo Editor. Argentina 1994.
- **Smith, Frank.** *La comprensión de la lectura.* México. Trillas. 1975.
- **Universidad Nacional de Colombia.** *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI.* Taller sobre evaluación de competencias básicas. Editorial Alcaldía mayor de santa fe de Bogotá. 2000.
- **Universidad Externado de Colombia.** *Desarrollo de procesos en matemáticas y Lenguaje y sus evoluciones.* Proyecto de investigación. Bogotá, 1.988.
- **Vasquez, Rodríguez, Fernando.** *Oficio maestro.* Facultad de educación Pontificia Universidad Javeriana. Javegraf, Bogotá 2000.
- **Van dijk a teun.** *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso.* Editorial cátedra. Madrid, 1.984.
- **Van dijk a teun.** *Estructuras y Funciones del Discurso.* Editorial siglo XXI. México, 1.980.



**Esta publicación patrocinada por el  
IDEP, se terminó de imprimir en los  
Talleres de AB Impresores en el  
mes de Febrero de 2002.  
Publicada en papel bond 70 gramos**



Esta publicación "sistematiza un proceso investigativo, caracterizándose por ser un trabajo en el que los criterios de calidad que busca el Instituto están presentes, es decir, que hay una clara coherencia entre la producción de pretextos y la construcción de discurso; es indudable que el proceso metodológico se ha llevado a cabo de manera rigurosa, partiendo de la observación minuciosa de los procesos de los niños, del acompañamiento a los mismos y de su registro sistemático, lo que le permitió a la investigación validar la propuesta pedagógica desde un lugar teórico bien sustentado"

(Amanda Cortés, Área Académica IDEP)

"Este libro insinúa un doble movimiento en su lectura: de un lado, las reflexiones conceptuales apoyadas en la experiencia de aula y, por lo tanto, con mucha convicción en los puntos de vista abordados; de otro lado, la exposición de análisis de casos y la insinuación de procedimientos para multiplicar la experiencia. A la vez que propone unas concepciones sobre la lectura y la escritura, expone modos posibles de proceder en el aula, propios de un taller para jugar con el lenguaje. El libro es ágil por las conclusiones que lo atraviesan y sobre todo por la voz estruendosa de los niños, representada en sus dibujos y en sus trazos. El libro invita a maestros y maestras a vivir experiencias semejantes."

(Fabio Jurado, Universidad Nacional de Colombia)



**IDEP - CED Antonio Ricaurte.**