

Herramienta para la vida:
hablar, leer y escribir para comprender el mundo

REFERENTES PARA LA DIDÁCTICA DEL LENGUAJE EN EL PRIMER CICLO

Herramienta para la vida:
hablar, leer y escribir para comprender el mundo

REFERENTES PARA LA DIDÁCTICA DEL LENGUAJE EN EL PRIMER CICLO

Mauricio Pérez Abril
Catalina Roa Casas

Con la colaboración de:

Angela Vargas González
Alice Castaño Lora
Claudia Patricia Montoya Sánchez
Sandra del Pilar Rodríguez Gutiérrez
Mónica Bermúdez Grajales

Pérez, Mauricio y Roa, Catalina
Herramienta para la vida / Mauricio Pérez y Catalina Roa. – Bogotá: Secretaría
de Educación del Distrito – SED, 2010.
120 p.; 21.5 x 28 cm – (Referentes para la didáctica del lenguaje del primer ciclo)

ISBN 978-958-8312-84-2 (Obra Completa Digital)
ISBN 978-958-8312-85-9 (Volumen Digital)

1. LECTURA
2. LECTURA Y USO DE OTROS MEDIOS DE INFORMACIÓN
3. LECTURA Y USO DE OTROS MEDIOS DE INFORMACIÓN PARA
GENTE JOVEN

CDD 028.5 21 ed.

© Secretaría de Educación Distrital 2010

ISBN 978-958-8312-84-2 (Obra Completa Digital)

ISBN 978-958-8312-85-9 (Volumen Digital)

Primera impresión: junio 2010, Bogotá D. C.

Autores

Mauricio Pérez Abril

Catalina Roa Casas

Con la colaboración de

Angela Vargas González

Alice Castaño Lora

Claudia Patricia Montoya Sánchez

Sandra del Pilar Rodríguez Gutiérrez

Mónica Bermúdez Grajales

Coordinación editorial

Mariana Schmidt Quintero

Viñetas

Corresponden a graffas del alfabeto cuneiforme

Diseño, diagramación e impresión:

Editorial Kimpres Ltda.

www.kimpres.com

PBX: 413 6884

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra sin el consentimiento por escrito de la Secretaría de Educación Distrital, sea cual fuere el medio, electrónico o mecánico.

Alcalde Mayor de Bogotá
Samuel Moreno Rojas

Secretario de Educación Distrital
Carlos José Herrera Jaramillo

Subsecretario de Calidad y Pertinencia
Jaime Naranjo Rodríguez

Director de Educación Preescolar y Básica
William René Sánchez Murillo

Profesionales especializadas
Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad
Luz Angela Campos Vargas
Sara Clemencia Hernández Jiménez
Luz Marina Nieto Camelo

Proyecto editorial
Centro Regional para el Fomento del Libro
en América Latina y el Caribe
-CERLALC-

Director del CERLALC
Fernando Zapata López

**Subdirectora de Lectura, Escritura
y Bibliotecas del CERLALC**
María Elvira Charria Villegas

Director del proyecto editorial
Luis Fernando Sarmiento Barragán
Secretario Técnico del CERLALC

Presentación

Es motivo de satisfacción para la Secretaría de Educación del Distrito Capital hacer entrega a la comunidad docente de este volumen con referentes para la didáctica del lenguaje en todas las áreas del primer ciclo, que hace parte de la colección *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*.

Como es de conocimiento del magisterio bogotano, la Secretaría viene liderando hace ya cinco años una política orientada a garantizar el pleno derecho a una educación pertinente y de calidad para los niños, niñas y jóvenes¹ que viven en Bogotá, en el marco del Plan de Desarrollo Distrital “Bogotá Positiva: para vivir mejor”, el cual forma parte del objetivo, “Ciudad de Derechos”.

En efecto, que los estudiantes adquieran aprendizajes para la vida y pertinentes para la sociedad es un horizonte de acción que la Secretaría desea compartir con maestras y maestros de la ciudad, baluartes de una institución educativa de excelencia. En este orden de ideas, la actual Administración ha orientado su esfuerzo para

entregarles diversas herramientas encaminadas a transformaciones pedagógicas que permitan al estudiantado adquirir esos aprendizajes.

Como lo han señalado diversos estudiosos, el lenguaje constituye una de las herramientas más potentes para la evolución de los individuos y de las colectividades toda vez que tiene un papel crucial en diversas esferas de las personas: la construcción de su identidad, el desarrollo del pensamiento, la capacidad de aprender cualquier disciplina siempre, la posibilidad de tener una voz y participar como ciudadano en la toma de decisiones que afectan su destino.

Justamente por la importancia que tiene el lenguaje como herramienta para la vida, resultan preocupantes para la actual Administración los resultados obtenidos por los estudiantes del Distrito Capital en pruebas como Comprender y Saber que evidencian por ejemplo, que el 16 % de los estudiantes de quinto grado de los colegios oficiales está en un nivel insuficiente, 46 % en el mínimo, apenas 31 % en satisfactorio y solo 8 % está en el avanzado.

Esta situación no da espera. Urge que toda la comunidad educativa asuma como propio el derrotero de lograr que nuestros niños, niñas y

¹ Cuando en este texto se haga uso del genérico masculino responderá a razones eminentemente gramaticales del idioma español, entre ellas el de economía y fluidez del lenguaje, y no tiene ningún objetivo discriminatorio.

jóvenes potencien al máximo su lenguaje en esa etapa privilegiada de la vida para el desarrollo emocional, cognitivo y social. Y somos todos responsables de ello, esto no es exclusivo de los docentes del área de lenguaje.

Como bien lo podrán ver los lectores en este documento, el desarrollo de lenguaje es un asunto que compete a todos los docentes, porque está en todos los momentos de la vida social y escolar, y atraviesa el currículo. En efecto, la oralidad, la lectura y la escritura están presentes en el desarrollo del pensamiento matemático, cuando se exploran los saberes del mundo natural (ciencias naturales), cuando hay una aproximación al conocimiento y una indagación propia de las ciencias sociales, cuando se trata de explorar los diversos lenguajes de expresión artística, cuando el cuerpo es el centro de la actividad en educación física, cuando se dirimen conflictos, cuando se construyen reglas de juego. Siempre el lenguaje está presente, y siempre la intervención del docente es fundamental.

Ahora bien, es importante que el equipo de maestros de cada ciclo comprenda qué caracteriza su actuar pedagógico en el campo del lenguaje conforme a los principales retos que demandan los estudiantes dadas sus características particulares, sus intereses, sus necesidades formativas. Porque ese es el espíritu de trabajar por ciclos, que cada institución educativa, consonante con la autonomía que le otorga la ley, diseñe su plan de trabajo y fije sus derroteros, sus metodologías, sus estrategias pedagógicas para favorecer un desarrollo integral de sus estudiantes que tenga en cuenta las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales de los niños y jóvenes que tiene a su cargo.

Por lo anterior, la colección de la que hace parte el presente documento titulada *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo* ha sido organizada por ciclos. Muy particularmente este documento que el lector tiene en sus manos, señala los principales horizontes de acción para quienes tienen la responsabilidad

Características de los ciclos

	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO
Ejes de desarrollo	Estimulación y exploración	Descubrimiento y experiencia	Indagación y experimentación	Vocación y exploración profesional	Investigación y desarrollo de la cultura para el trabajo
Impronta del ciclo	Infancias y construcción de sujetos	Cuerpo, creatividad y cultura	Interacción social y construcción de mundos posibles	Proyecto de vida	Proyecto profesional y laboral
Grados	Preescolar, 1º y 2º	3º y 4º	5º, 6º y 7º	8º y 9º	10º y 11º
Edades	5, 6 y 7 años	8 a 10 años	10 a 12 años	12 a 15 años	15 a 17 años

de acompañar a los niños que recién ingresan a la institución educativa y transitan los grados de preescolar, primero y segundo. Como se verá, el reto y la responsabilidad es grande. Aunque las investigaciones recientes señalan que aún no se evidencian las transformaciones esperadas en las prácticas de enseñanza del lenguaje en los grados iniciales, las experiencias sistematizadas para este material permiten ver que esas transformaciones se están empezando a dar y se reconoce un cambio en el enfoque desde el que estas experiencias pedagógicas se proponen. Asimismo, estas propuestas permiten que otros docentes conciban que es posible lograr dichas transformaciones en el aula mediante la resignificación de la manera de enseñar a leer y a escribir y el rescate del lugar que tiene la construcción de la propia voz, especialmente, en estos primeros grados.

Las experiencias presentadas en este material posicionan el papel del docente como productor de conocimiento según su experiencia. En esta medida, sus prácticas son la base para generar nuevos saberes y su sistematización se convierte en un espacio de reconocimiento de esos saberes y de la reflexión estudio que hace el docente sobre ellas.

La sistematización de experiencias que aquí se presenta pone en evidencia la complejidad de las prácticas de enseñanza en la medida en que no solo se describe la manera como se desarrollan sino que también se analiza la multicausalidad de lo que tiene lugar en ellas, las decisiones a las que el docente se enfrenta, las concepciones que subyacen a su apuesta didáctica, las dificultades a las que se enfrenta, sus huellas, su trayectoria, los resultados, el impacto, las transformaciones, etcétera.

La Secretaría de Educación aspira a que este documento se constituya en material de estudio, reflexión y discusión en el seno de los equipos docentes de cada ciclo. Este no es un material prescriptivo, no dice qué hacer ni cómo hacerlo, sino que ofrece elementos, miradas, experiencias que se espera interpelen la práctica pedagógica de quienes lo leen. Ojalá sea generador de cientos de ideas para llevar al aula, siempre desde una mirada crítica y reflexiva.

El documento ha sido estructurado por sus autores en dos partes: la primera “Referentes para una mirada compartida” exponen a grandes rasgos, como su nombre lo indica, algunos de los elementos de carácter conceptual más relevantes sobre el desarrollo del lenguaje en este ciclo particularizando su mirada en lo que hace mención a la oralidad, la lectura, la escritura, la literatura y otros medios, todo ello, ciertamente, a la luz de los más recientes desarrollos conceptuales en el campo de la didáctica del lenguaje. Asimismo, en esta primera parte los autores hacen mención a algunas estrategias pedagógicas que pueden favorecer el desarrollo del lenguaje conforme al enfoque expuesto, sin dejar de lado un asunto crucial: la evaluación.

La segunda parte de este primer ciclo comparte cinco experiencias pedagógicas de maestras, que permiten mostrar a los lectores cómo es posible que los planteamientos expuestos en la primera parte cobren vida en aulas. Tras una presentación de los rasgos más característicos de cada experiencia, esta es comentada por los autores señalando los asuntos más sensibles de ella en lo que refiere a una intervención docente que favorece el desarrollo del lenguaje en los niños.

La Secretaría de Educación agradece al Centro Regional para el Fomento del Libro para América Latina y el Caribe –CERLALC– y a su equipo de reconocidos especialistas en el área de lenguaje por este trabajo realizado en el marco de un convenio de formación docente, el cual ha estado acompañado de unos cursos virtuales en el campo de lenguaje que han llegado a doscientos docentes del Distrito.

Como ya lo dijimos, las maestras y los maestros son para la Secretaría de Educación los baluartes de una educación de calidad. Por ello su desa-

rrollo profesional, así como el reconocimiento y participación como sujetos de la política educativa ha estado a la orden del día en las actuaciones de la Administración pública. Si este documento y la colección en conjunto aportan a ello, podremos decir que estamos avanzando en nuestra misión de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la ciudad.

Carlos José Herrera Jaramillo

Secretario de Educación del Distrito Capital
Bogotá, junio de 2010

Los autores

Mauricio Pérez Abril, docente e investigador de la Pontificia Universidad Javeriana y director del Grupo de Investigación *Pedagogías de la Lectura y la Escritura*, clasificado en categoría A1 por Colciencias. Actualmente cursa el doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Ha publicado libros y artículos en revistas nacionales e internacionales sobre pedagogía y didáctica de la lectura y la escritura. Ha asesorado al Idep, al Icfes y a los Ministerios de Educación de Colombia y Perú en la definición de políticas educativas. Fue coordinador de la Red Colombiana para la Transformación Docente en Lenguaje. Coordina el Proyecto Virtual *Renovación de la didáctica en el campo del lenguaje para los primeros grados de escolaridad*, ofrecido por CERLALC y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Catalina Roa Casas, licenciada en Pedagogía Infantil de la Pontificia Universidad Javeriana y actualmente, está cursando la Maestría en Educación en la misma universidad. Miembro del Grupo de Investigación *Pedagogías de la Lectura y la Escritura*. Obtuvo mención de honor por su trabajo de grado *Estado de la enseñanza del lenguaje en los primeros grados, en el departamento de Cundinamarca*. Coautora con Mauricio Pérez y Gloria Ramos en el libro *Leer en voz alta en la educación inicial: Una experiencia estética que estrecha los lazos entre el niño, el libro y la familia*; y con Zulma Patricia Zuluaga e Hilda Mercedes Ortiz en el libro *Hablar para participar y decidir: Una experiencia pedagógica a partir del análisis de la televisión*, que hacen parte de la serie *La sistematización como investigación: Un camino para transformar la enseñanza*, publicados por el Idep y la Universidad Javeriana. Se desempeña como asistente de coordinación y tutora en el Proyecto Virtual *Renovación de la didáctica en el campo del lenguaje para los primeros grados de escolaridad*, ofrecido por CERLALC y el Ministerio de Educación Nacional.

Mónica María Bermúdez Grajales, tecnóloga en Educación Preescolar del Tecnológico de Antioquia, Licenciada en Educación Básica Primaria y Magíster en Educación con énfasis en Didáctica de la lectura, escritura y nuevas tecnologías de la Universidad de Antioquia. Actualmente se desempeña como docente-investigador

de tiempo completo en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, en las Licenciaturas de Pedagogía Infantil y Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana. Integrante del grupo de investigación *Pedagogías de la lectura y la escritura*, de la misma Universidad. Ha publicado libros y artículos en el tema de didáctica de la lengua y nuevas tecnologías.

Sandra del Pilar Rodríguez Gutiérrez, licenciada en educación preescolar y promoción de la familia de la Universidad Santo Tomás, con especialización en Pedagogía de la Universidad del Bosque. Es docente del nivel de transición en la Institución Educativa pública Manuela Omaña del municipio de Flandes, Tolima. Ha sido durante diez años, miembro de la Red “*Pido la Palabra*” del Tolima, grupo de reflexión permanente sobre la didáctica del lenguaje en la Educación Básica. Ha sistematizado, publicado y socializado en diversos espacios académicos sus experiencias de aula. Actualmente se desempeña como tutora en el curso virtual de *Renovación de la Didáctica del Lenguaje para los primeros grados de escolaridad* ofrecido por el CERLALC y el Ministerio de Educación Nacional a docentes de educación inicial de diferentes regiones del país.

Angela Patricia Vargas González, licenciada en pedagogía infantil de la Pontificia Universidad Javeriana. Actualmente, está cursando la Maestría en Educación en la misma universidad. Es miembro del grupo de investigación *Pedagogías de la lectura y la escritura*. Obtuvo mención de honor por su tesis de pregrado: *Estado de la enseñanza del lenguaje, para los primeros grados, en el departamento de Cundinamarca*. En el año 2009 participó del proyecto: *La sistematización como investigación: Un camino para transformar la enseñanza* cuyos resultados se encuentran publicados por el Idep y la Universidad Javeriana. En este momento se desempeña como tutora del curso virtual *Renovación de la didáctica en el campo del lenguaje para los primeros grados de escolaridad*, ofrecido por CERLALC y el Ministerio de Educación Nacional.

Alice Castaño Lora y Claudia Patricia Montoya Sánchez, maestras normalistas, egresadas de la Escuela de Estudios Literarios de la Universidad del Valle, especialistas en Enseñanza de Lectura y Escritura en Lengua Materna y estudiantes de la Maestría en Lingüística y Español de la misma universidad; actualmente pertenecen a la Red de Maestros Para La Transformación de la Enseñanza del Lenguaje. Amantes de la literatura y docentes por vocación se han dedicado al estudio de la literatura en los grados iniciales.

Contenido

Palabras iniciales	15
Primera parte	
Referentes para una mirada compartida	21
Horizontes de acción para el trabajo sobre el lenguaje en el primer ciclo	23
A qué nos referimos con prácticas de lenguaje y con cultura escrita	25
Los componentes del lenguaje en el primer ciclo	29
El lenguaje oral	29
Explorar la cultura escrita	32
Leer en los primeros grados	36
El lugar de la literatura	43
El papel de las tecnologías	50
Orientaciones en torno a la evaluación	55
Alternativas didácticas para la enseñanza del lenguaje	56
El diseño de situaciones didácticas para el ingreso a la cultura escrita y a las prácticas sociales y culturales de lenguaje	57
La secuencia didáctica y la pedagogía por proyectos: dos alternativas para el trabajo de aula	59
Segunda parte	
Experiencias pedagógicas en el primer ciclo que dan luces	65
Explorar la cultura escrita y construir la voz para participar de la vida social y académica en el aula de preescolar	
Una experiencia adelantada en el aula de Sandra del Pilar Rodríguez	69
El cuaderno de notas: un lugar de encuentro entre la escuela, el niño y la construcción del lenguaje escrito	
Una experiencia adelantada en el aula de Sandra del Pilar Rodríguez	78

La lectura preparada: un espacio para ingresar al mundo de la lectura y formarse ciudadano	
Una experiencia adelantada en el aula de Maura Elizabeth Chamorro	94
Seguir un personaje. El mundo de las brujas. Lectura y escritura en torno a un personaje prototípico de los cuentos	
Una experiencia adelantada por el Equipo de Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, coordinado por Mirta Castedo	98
Reconocimiento de aspectos propios del texto narrativo literario a partir del cuento <i>El estofado del lobo</i>	
Una experiencia adelantada en el aula de Claudia Patricia Montoya	108
Referencias bibliográficas	115

Palabras iniciales

Antes, los psicólogos [...] procuraban averiguar qué capacidades naturales condicionan la posibilidad del desarrollo del niño, en qué funciones naturales del niño debía apoyarse el pedagogo para introducirle en una u otra esfera de lo cultural. Se analizaba, por ejemplo, cómo el desarrollo del lenguaje o el aprendizaje de la aritmética dependen de sus funciones naturales, cómo se va preparando durante el desarrollo de las funciones naturales y del crecimiento natural del niño, pero no se analizaba lo contrario, es decir, cómo la asimilación del lenguaje o de la aritmética transforman esas funciones naturales, la profunda reorganización que introducen en todo el curso del pensamiento natural, cómo interrumpen y desplazan a las viejas tendencias y líneas del desarrollo. El educador empieza a comprender ahora que cuando el niño se adentra en la cultura, no sólo toma algo de ella, no sólo asimila y se enriquece con lo que está afuera de él, sino que la propia cultura reelabora en profundidad la composición natural de su conducta y da una orientación completamente nueva a todo el curso de su desarrollo. La diferencia entre los dos planos del desarrollo del comportamiento – el natural y el cultural- se convierte en el punto de partida para la nueva teoría de la educación².

Lev Vygotski

El primer día de clases para una maestra de grado transición, del sector público en Colombia, constituye todo un desafío. Por un lado, se trata de ir al encuentro, generalmente, de más de treinta niños y niñas que por primera

vez llegan al sistema escolar formal. Esto implica asumir una actitud de respeto y comprensión de las condiciones y trayectorias de esos sujetos: detrás de sus caritas expectantes evidenciamos una diversidad de modos de relacionarse con

² L. VYGOTSKI (1997). *Obras escogidas. Tomo III*. Madrid: Visor, p. 305.

los demás y con el mundo; de contextos y condiciones familiares; de registros de habla, de formas de comportarse, etcétera. En atención a esa heterogeneidad es que requerimos diseñar situaciones didácticas y proponer unas metas, orientadas desde la idea de sujeto, de país, de sociedad, de ciudadano que queremos formar. Frente a esa diversidad no hay manual de enseñanza que funcione, pues se está frente a seres singulares, que sienten de modo distinto, que se enganchan con la escuela de modo diferente, que recorren las rutas del aprendizaje y de la cultura de maneras particulares, que resisten de modo distinto.

Esos son los retos de la escuela: trabajar en ese terreno de paradojas, terreno movedizo, pues por un lado estamos frente a seres singulares, pero necesitamos que todos avancen hacia un mismo norte; reconocemos que hay particularidades en los modos de aprender, sin embargo debemos hacer propuestas que los incluyan a todos, aun a aquellos que se resisten a ello, al menos del modo como la escuela propone. Diariamente debemos tomar decisiones que no están prescritas en ningún libro y que producen efectos, muchas veces inesperados. Pero esa complejidad no se deriva solo de las características de nuestros niños, están las cambiantes directrices de la política educativa distrital, nacional e internacional que hacen demandas a la escuela y terminan fijando directrices y fronteras al ejercicio docente. No obstante, es precisamente esa complejidad e incertidumbre la que le otorga sentido y riqueza al acto de enseñar.

Para enfrentar esa complejidad, en el caso del lenguaje en este primer ciclo, durante las últimas dos o tres décadas se han producido importantes comprensiones, investigaciones y

propuestas didácticas muy potentes que han ido transformando paulatinamente, en muchos casos lentamente, en otros de modo sustancial, las prácticas de enseñanza en las aulas colombianas. Hoy, es claro que los propósitos de la escuela, frente al lenguaje, se orientan a construir las condiciones para que los niños y niñas ingresen a la vida social y académica construyendo una voz propia que les otorgue seguridad e identidad con su grupo social de referencia, de tal modo que vayan configurando un lugar en el tejido social. Esto implica, por ejemplo, que desde los primeros grados se adelante un trabajo sostenido en las aulas para avanzar en el dominio del lenguaje oral formal, y en el reconocimiento de las condiciones para el diálogo y la argumentación, de lo contrario, la idea de formar sujetos que construyen un punto de vista propio será una ilusión. Se necesitan, por tanto, destinar tiempos generosos y propuestas didácticas consistentes y sistemáticas para ese trabajo sobre la oralidad.

Esos propósitos se orientan, también, a posibilitar el ingreso de los niños a la cultura escrita y a las prácticas sociales de lenguaje. Es decir, no basta con lograr que aprendan la escritura y la lectura convencionales, se necesita propiciar situaciones para que participen efectivamente en esas prácticas y reconozcan las funciones y usos que los textos cumplen en los grupos sociales. Requerimos, también, aprender a reconocer los elementos que constituyen esas prácticas sociales de lenguaje, analizarlos conceptualizarlos. Preguntas como ¿quiénes hablan en una situación particular?, ¿para qué hablan?, ¿qué persiguen con lo que dicen?, ¿de qué modo hablan?, ¿por qué usan ese tipo de palabras?, ¿cuáles elementos fijan límites a sus modos de decir?, son interrogantes centrales,



“El trabajo sobre la cultura escrita va mucho más allá de garantizar el dominio del sistema escrito, de la codificación y la decodificación”.

desde nuestra perspectiva, para una pedagogía del lenguaje. Por tanto, el trabajo sobre la cultura escrita va mucho más allá de garantizar el dominio del sistema escrito, de la codificación y la decodificación.

Igualmente, esos propósitos se dirigen a producir condiciones para que los niños accedan al patrimonio de las culturas, registrado en textos de diverso tipo. Aquí la literatura cumple un papel fundamental, y emerge la necesidad de que los niños se vinculen a diverso tipo de experiencias y prácticas de lectura que exploren la variedad textual, y discursiva y de temas, en diferentes soportes físicos y digitales. De este modo irán contando con elementos para asumir un punto de vista, un juicio sobre lo que leen, se irán formando para “no tragar entero”. El ingreso a estas experiencias y prácticas de lectura no supone, necesariamente, el dominio de la lectura convencional, pues el niño, a través de la voz de otro, (docentes, compañeros de grados superiores, padres o adultos significativos), puede, incluso desde antes de nacer, acceder a ese mágico y ancho mundo de la cultura cifrada en textos. Más adelante en la escuela formalizará sus exploraciones del lenguaje escrito y ese universo se ensanchará aún más. En otras palabras, se requiere que los niños exploren la cultura escrita, el mundo de los libros, de los textos: descubran lectores, no decodificadores de textos.

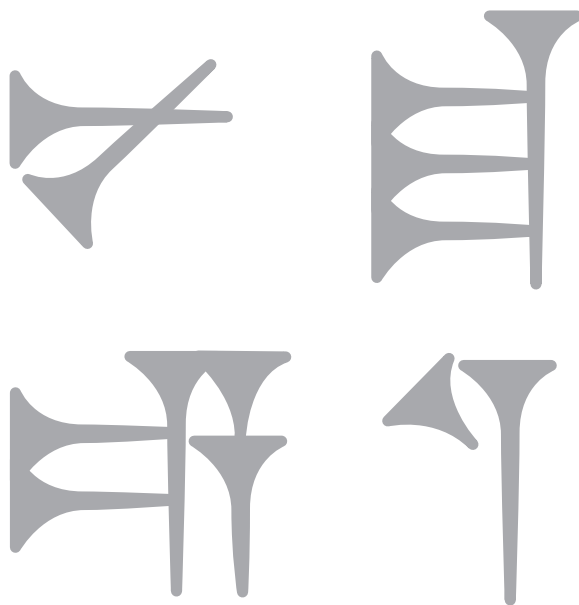
Lo anterior implica que en el trabajo de diseño de situaciones didácticas, que es una de las funciones centrales del docente, se asuma una posición y se tome una serie de decisiones que desbordan los límites de la escuela: enseñar es claramente un ejercicio político.

Este documento pretende plantear algunas orientaciones conceptuales en relación con los propósitos señalados, pero especialmente nos interesa presentar y analizar experiencias concretas que permiten evidenciar cómo operan esas ideas cuando se tienen claras las perspectivas, los propósitos, el sentido y las posiciones conceptuales que guían el acto de enseñar.

En esa perspectiva, el enfoque central de este documento se orienta a pensar en el trabajo sobre el lenguaje desde la arista del diseño de las situaciones de enseñanza, las situaciones didácticas entendidas como las formas de configurar las interacciones entre los niños y niñas, los docentes y los procesos del lenguaje. Optamos por una perspectiva que posibilita preguntar cómo construir situaciones en las que se generen las condiciones para que ocurra el aprendizaje, y para el ingreso de los niños a la cultura escrita y a las prácticas de lenguaje. Así, la pregunta central de este documento será: ¿Cómo plantear elementos para diseñar y regular situaciones didácticas retadoras, bien soportadas y pertinentes, para garantizar ese ingreso? Para abordar esta

pregunta nos basamos, especialmente en una perspectiva histórico-cultural, en la medida en que permite pensar en el lenguaje como una práctica situada sociohistóricamente posibilita ver el diseño de situaciones didácticas más allá de la clásica idea de desarrollo cognitivo como el criterio de organización de la enseñanza.

Desde este enfoque sociocultural, planteamos que la calidad de las interacciones que la escuela le propone al niño empuja su desarrollo, lo que implica asumir que ese desarrollo, en este caso del lenguaje, no depende exclusivamente de las disposiciones y condiciones naturales del sujeto, como se señala en el epígrafe, sino, en gran medida, del tipo de situaciones, experiencias e interacciones a las que tenga acceso. Este es el marco en el que afirmamos que la reflexión central que los docentes debemos realizar se sitúa directamente en el terreno de la didáctica, como disciplina que se ocupa de las prácticas de enseñanza. Consideramos que si bien el acto de enseñar se nutre de diversas disciplinas (por ejemplo, para la enseñanza del lenguaje lo ha hecho de la psicología), en nuestro caso la didáctica del lenguaje es la disciplina central, pues su objeto se relaciona con la reflexión, teorización y diseño de las situaciones en las que se construyen las condiciones para que los niños avancen, se vean retados, exigidos, acompañados y respetados en ese recorrido por el mundo de la cultura, a través del lenguaje.



Por lo anterior, en gran parte este documento pretende desarrollar lo expuesto en el epígrafe. Nos interesa presentar algunas ideas que puedan constituirse en referentes para repensar el trabajo didáctico en el campo del lenguaje, y los lenguajes en los primeros grados de la escolaridad, y este trabajo lo planteamos desde una perspectiva particular: el enfoque histórico-cultural propuesto por Vygotski hace ya casi un siglo, y retomado por las corrientes actuales en didáctica general y en didáctica de la lengua. La opción que hemos elegido consiste en presentar aquellos planteamientos conceptuales que, desde ese enfoque, consideramos pertinentes para re-

pensar el trabajo didáctico en las aulas de los grados iniciales en el contexto colombiano actual, especialmente el de Bogotá, e ilustrarlos con el análisis de algunas experiencias en las que dichas ideas se pueden evidenciar. La presentación de esos referentes conceptuales no será exhaustiva, pues existen varios documentos de orden nacional y espe-

cialmente distrital que los plantean, como es el caso de las orientaciones curriculares para el trabajo por ciclos y campos de conocimiento, así como las directrices actuales de la política educativa de Bogotá.

Este documento tendrá dos grandes partes: en la primera presentaremos algunos referentes conceptuales básicos del enfoque didáctico para el trabajo sobre el lenguaje, y en la segunda se

analizarán cinco experiencias concretas en las que esas ideas se evidencian. Esa decisión se debe, por un lado, a la brevedad que supone este tipo de documentos, y por otro, a un interés didáctico particular: reflexionar sobre los referentes conceptuales al interior de las experiencias específicas. Por tal razón, en la segunda parte presentamos lo que nombramos como un análisis “conceptual” de las experiencias. Las experiencias que hemos elegido se relacionan con investigaciones y procesos de sistematización y formación que adelantamos en el grupo de investigación *Pedagogías de la Lectura y la Escritura*, de la Pontificia Universidad Javeriana, y con desarrollos de grupos de investigación con

quienes compartimos los enfoques y apuestas didácticas. El contenido de este documento fue escrito en su mayoría por nosotros, pero en algunos apartados hemos pedido la colaboración de expertos en temas específicos. Por esta razón, en los títulos de los diferentes apartados y capítulos se aclara la autoría.

Esperamos que este documento aporte elementos para repensar el trabajo didáctico sobre el lenguaje en los primeros grados de la escolaridad.

Mauricio Pérez Abril
Catalina Roa Casas
Bogotá, junio de 2010

Primera parte

**REFERENTES PARA UNA
MIRADA COMPARTIDA**



Horizontes de acción para el trabajo sobre el lenguaje en el primer ciclo*

La vida social, cultural y la vida académica transcurren, en gran parte, en el terreno del lenguaje. A través del lenguaje oral construimos una voz para hacer parte de esa larga conversación con los demás y consigo mismo, de la que participaremos a lo largo de la vida. En el espacio de la cultura escrita nos vinculamos con el patrimonio cultural de la humanidad, nos relacionamos con la literatura, con las tradiciones, con los registros de otras épocas. Por estas razones, el lenguaje hace parte de las prácticas culturales, que son complejas y se sitúan en los contextos específicos de espacio y tiempo.

Las primeras y privilegiadas prácticas de lenguaje a las que ingresa el niño tienen que ver con la oralidad. Desde que nacemos nos vinculamos a interacciones con los adultos, mediadas por el lenguaje oral, gestual, de señas. En esos espacios comenzamos a construir nuestra voz para participar de la vida social mucho antes de llegar a la escuela, hasta el punto que en muchos casos se piensa que cuando los niños llegan a las aulas ya saben hablar, aunque sabemos que los modos de habla formal se aprenden allí, pues implican procesos de reflexión y de control

discursivo, así como reconocer las condiciones de la situación concreta de enunciación. Esto se logra diseñando en las aulas situaciones intencionales, estructuradas y sistemáticas para construir esos elementos.

De igual forma, los niños en sus interacciones con el entorno social, simbólico, van reconociendo la cultura escrita; descubren que hay textos con funciones diversas y que muchas relaciones están mediadas por el texto escrito, por ejemplo, cuando la mamá hace la lista de mercado o cuando se anota un número telefónico o una dirección, o cuando alguien lee una información para otra persona. Estas situaciones cotidianas en las que está presente la cultura escrita permiten a los niños explorar ese universo del lenguaje, hacerse preguntas por los textos, por sus funciones, así como por las características del sistema de escritura. De este modo, es claro que antes de ir a la escuela los niños se han formulado preguntas sobre la cultura escrita y han construido hipótesis sobre cómo funciona el sistema de escritura. Es decir, los niños llegan a la escuela con preguntas, explicaciones e hipótesis sobre la cultura escrita y

* La autoría de este capítulo es de Mauricio Pérez Abril y Catalina Roa Casas.

sobre el lenguaje escrito, y nuestra función será diseñar un repertorio de situaciones didácticas atractivas y a la vez retadoras y exigentes, que permitan empujar lo ya iniciado y complejizar las comprensiones e hipótesis sobre el lenguaje escrito, en otras palabras, abrir espacios para formalizar esas comprensiones.

Dada la diversidad de trayectorias de los niños, en función de su procedencia social y cultural, y de las características de su mundo inmediato, los recorridos y exploraciones que han adelantado sobre ese mundo de lo escrito son muy diferentes. Por ejemplo, no es lo mismo provenir de un entorno rural que de uno urbano, de una familia en la que no hay libros que de otra en la que leer es una práctica habitual. No es lo mismo un entorno en el que el libro es un objeto de alto valor simbólico, de prestigio, que otra en la que por razones diversas el libro es un objeto casi ausente.

Por estas razones, los desarrollos que los niños alcanzan antes de llegar a la escuela no pueden ser pensados de modo homogéneo. Eso significa que el diseño de situaciones didácticas no se puede guiar exclusivamente por una teoría particular del desarrollo para orientar el trabajo pedagógico, con la cual se haga abstracción de los sujetos específicos que tengamos en las aulas. Desde nuestra perspectiva, no es pertinente definir las propuestas didácticas desde unas etapas estables del desarrollo del lenguaje, independientemente de la fortaleza y consistencia de la teoría de referencia. Se trata, más bien, de que una vez reconozcamos y documentemos las trayectorias de nuestros estudiantes respecto al lenguaje (oral, escrito, literario...), y luego de reflexionar sobre los propósitos formativos,

discursivos y éticos que guían nuestra acción docente, pasemos a diseñar situaciones que permitan que, con independencia de la diversidad de esas trayectorias, todos se vean retados de manera diferenciada, no homogénea.

Frente a esto, las situaciones de construcción colectiva y colaborativa del conocimiento son escenarios ideales. Veamos un ejemplo, tomado de una experiencia sistematizada en Bogotá³, en la que una docente de grado transición, de una escuela pública, durante la primera semana de clases, y a través de diversas situaciones de indagación sobre los recorridos de los niños frente al lenguaje escrito, identifica que cuenta con seis niños que aún no reconocen la distinción entre el dibujo y la escritura como formas distintas de representar; ocho niños que ya reconocen que una cosa es escribir y otra dibujar, y escriben usando grafías convencionales y no convencionales dispuestas de modo no lineal en la hoja; seis niños que ya están explorando las hipótesis de cantidad y variedad de grafías para representar sus ideas; cuatro que están explorando las hipótesis silábica y silábico-alfabética, y seis niños que ya escriben convencionalmente.

Con el propósito de generar interacciones entre pares, de tal modo que quienes han recorrido un trayecto mayor en la cultura escrita ayuden y jalonen a los demás, decide organizar cinco grupos de trabajo, de seis niños, para adelantar ciertas actividades de exploración de la escritura durante los primeros meses, ubicando en cada

³ La experiencia hace parte de un proyecto de sistematización de buenas prácticas de enseñanza del lenguaje, que nuestro grupo de investigación adelanta para el Idep. La experiencia la desarrollan las profesoras Margarita Pérez (IED Juan Francisco Berbeo) y Giomar González (IED Tomás Carrasquilla).

mesa niños que se encuentran en niveles diferentes de exploración. Propone, por ejemplo, escrituras colectivas, como hacer un afiche para invitar a una feria organizada por los niños, o escribir una tarjeta de invitación. En este caso cada uno trabajará según su nivel de exploración y sus hipótesis, pues quien aún no ha reconocido la distinción entre dibujo y grafía podrá aportar sus trazos y su creatividad para ilustrar el texto, y los demás aportarán a la escritura del contenido, de acuerdo con sus hipótesis de comprensión del sistema escrito. Tal vez el niño que ya domina la escritura convencional sirva de “escriba” de las ideas de sus compañeritos. Pero lo claro es que en este tipo de situación, la heterogeneidad de niveles de comprensión de la escritura se convierte en un factor que potencia el trabajo didáctico. La docente, en lugar de plantear la misma actividad puntual para todos, por ejemplo un ejercicio de trazos y de transcripción, o de copia (prácticas aún recurrentes), abre una situación compleja, que los incluye a todos, pero que a la vez los reta, les exige. Cada uno se preguntará por qué el compañero o compañera escribe de modo distinto, y aparecerán las preguntas por las regularidades y funciones del sistema escrito.

Como se observa en este caso, la teoría psicogenética desarrollada por Emilia Ferrero sirve a la docente como lente para comprender los momentos por los que cada niño va pasando en su proceso de exploración del lenguaje, para contar con un estado inicial, una línea de base, pero no es el criterio central para el diseño de la situación: se trata de abrir una situación de producción colectiva de un texto completo, de un tipo textual particular y esta decisión no se deriva de la teoría psicogenética. Este tipo de

situaciones nos indica que el criterio que se empleó para su diseño fue la generación de la interacción, privilegiar el trabajo colectivo, la conversación entre pares, con el fin de que emerjan las hipótesis de escritura, se verbalicen, se tensionen y se avance en su reelaboración, para finalmente lograr la producción de un texto que tendrá una función comunicativa particular, etcétera. Es decir, se trata de una situación compleja diseñada desde una perspectiva didáctica y no desde una teoría del desarrollo.

El ejemplo, que ilustra el enfoque de este documento, muestra que abordamos el lenguaje desde una dimensión social y cultural, como una práctica en la que el lenguaje oral y escrito, y otros como la danza, la música, el dibujo o la pintura, así como los textos en su diversidad de formas circulan, tienen sentido y cumplen funciones sociales y académicas. Y señalamos el lugar de la didáctica como la disciplina que guía el diseño de las situaciones de enseñanza y aprendizaje en las aulas.

A qué nos referimos con prácticas de lenguaje y con cultura escrita

Hemos señalado que uno de los propósitos centrales del trabajo didáctico en estos primeros grados consiste en formalizar los acercamientos y exploraciones que los niños ya han adelantado en sus contactos con la cultura escrita y con las prácticas sociales y culturales del lenguaje. Ahora, veamos una aproximación a esos dos conceptos, pues son los ejes conceptuales centrales de esta propuesta.

Las relaciones entre los sujetos, y de los sujetos consigo mismos, ocurren fundamentalmente



“Cuando un niño aprende a hablar, lo hace apropiándose de géneros discursivos orales; aprende a hacer solicitudes, ruegos, exigencias, a narrar, a describir, a seguir una instrucción, etcétera”.

en el terreno del lenguaje. Cuando llegamos al mundo, ingresamos a prácticas sociales pre-existentes, en las que se usa el lenguaje con diversidad de propósitos, de formas, de maneras de organizar el discurso. Esas formas de los discursos existentes en las culturas, determinan las relaciones sociales. Realmente, diría Bajtín (1998), aprendemos el lenguaje a través de los géneros, esos enunciados estables de la lengua que son una construcción histórica y social. Cuando un niño aprende a hablar, lo hace apropiándose de géneros discursivos orales; aprende a hacer solicitudes, ruegos, exigencias, a narrar, a describir, a seguir una instrucción, etcétera. Es decir, aprende unidades complejas que incluyen intenciones comunicativas, formas, estructuras y léxicos propios de las situaciones discursivas en las que participa. No se aprende el lenguaje por segmentos, se ingresa directamente a los discursos, a prácticas complejas. Igualmente aprende los lenguajes no verbales, los gestos, las miradas, los movimientos y posturas corporales que acompañan a los enunciados que la gente produce. Esas son las prácticas de lenguaje, es decir, aquellas prácticas discursivas, sociales, situadas en los contextos culturales particulares en las que se usa el lenguaje. Prácticas que ocurren en el terreno del lenguaje.

Esas prácticas generalmente están mediadas por el lenguaje oral, lo que Bajtín (1998) llamó

“géneros discursivos primarios”, que ocurren cuando conversamos con los amigos, cuando escuchamos a nuestros abuelos narrar historias, cuando relatamos un acontecimiento a otros, cuando presentamos un tema académico en la escuela, cuando defendemos un punto de vista frente a la clase, e incluso cuando hablamos con nosotros mismos. Es decir, existen prácticas de lenguaje, soportadas en el registro oral, que ocurren en la vida social, y otras distintas que son propias del mundo escolar: prácticas académicas. Hay prácticas de lenguaje que tienen un carácter formal-social (en ciertas situaciones familiares, ceremonias, eventos); otras de tipo formal institucional (ir a una entrevista laboral, hablar con el director del colegio, hacer una solicitud frente a una entidad pública o privada); otras de carácter formal-académico (cuando preparamos una disertación frente a los compañeros de clase, cuando participamos en un foro, en un panel), y hay otras que no exigen cierta formalidad: aquellas del mundo cotidiano.

Y a la escuela le corresponde abordar esa diversidad de prácticas de lenguaje, se requiere que los niños reconozcan que hay algunas prácticas en las que se usa un lenguaje oral coloquial, y otras en las que, por ejemplo, la elección de cierto léxico, de ciertas posturas corporales, o de las formas de cortesía son

indispensables y dependen de las intenciones y del tipo de audiencia al que se dirigen. Así, hablamos de prácticas sociales de lenguaje oral, que incluyen las formales y académicas y las de la vida cotidiana.

Por otro lado, hay prácticas de lenguaje que no se soportan en lo oral, sino predominantemente, y en algunos casos exclusivamente, en la escritura. Por ejemplo cuando conversamos con alguien por *Messenger*, cuando intercambiamos correos electrónicos, cuando enviamos cartas o cuando escribimos para nosotros mismos. En estos casos, las prácticas de lenguaje están soportadas en la cultura escrita, en los textos escritos. Veamos más en detalle lo que, desde nuestra perspectiva, es la cultura escrita.

Por cultura escrita nos referimos al cúmulo de textos generados por la humanidad, así como a los sistemas de escritura, alfabéticos y no alfabéticos, producidos en la historia de las culturas, que han permitido registrar la vida, la historia de los pueblos. La escritura ha servido para plasmar las grandes creaciones estéticas y literarias en diferentes tipos de soportes, desde el papiro, las láminas de metales procesados, las tablillas de arcilla, los petroglifos, el papel, las formas digitales, y también ha permitido registrar las grandes injurias y vergüenzas de la humanidad, para guardar una memoria. La posibilidad de registrar en textos lo que sucede ha ganado un lugar central en las prácticas de lenguaje. Así, hoy es muy difícil imaginar una sociedad en la que no circulen textos, no se escriban, no se comenten ni se lean.

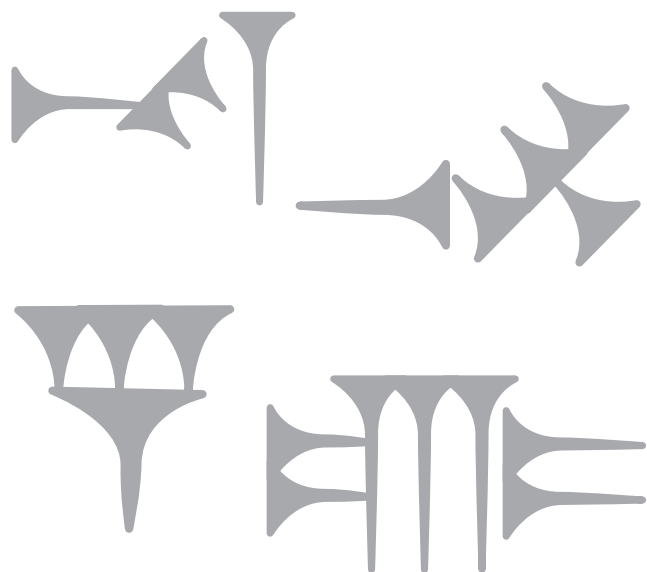
Con cultura escrita nos referimos, además, a la existencia de prácticas en las que los textos

cumplen alguna función en la vida social, prácticas mediadas por textos, sea porque se trata de aquellas en las que se producen esos textos, se ponen a circular, se leen (en silencio, en voz alta), se discuten, se comentan, se legitiman, se invalidan. Nos referimos pues, como señaló Olson (1998), al hecho de que la vida social, en gran medida, está medida por textos. Veamos en este concepto de cultura escrita, una referencia clave de Kalman (2000: 153):

El concepto de cultura escrita alude simultáneamente a dos fenómenos claramente distinguibles y, sin embargo íntimamente vinculados. Por un lado, se refiere a la cultura que se escribe: desde las grandes obras literarias y tratados científicos donde se resguarda la experiencia humana y su conocimiento acumulado, hasta los textos legales y administrativos que cristalizan las relaciones sociales y políticas y, por lo mismo sirven de doctrina para gobernar la vida en sociedad. Incluye tanto los usos fugaces de la escritura: mensajes, las listas, las notas, los letreros, los avisos entre otros. Por otro, cultura escrita alude a la cultura que surge al usar la escritura; las prácticas, usos y convenciones de la palabra escrita enraízan en contextos específicos, relaciones de poder y la vida comunitaria de las personas. En este sentido, la noción de cultura escrita agrupa tanto a los textos como a sus dimensiones históricas, sus contextos de uso, sus formas y, sobre todo, la ubicación de la escritura en cuanto uso de lenguaje en un tejido social.

Hemos señalado que a la escuela le corresponde construir las condiciones para que los niños ingresen a la cultura escrita y a las prácticas de lenguaje, pero es necesario decir que, además

de lograr que nuestros niños participen de esas prácticas, ese ingreso debe tener una orientación analítica y, si se quiere, crítica. Necesitamos construir herramientas conceptuales que nos permitan distanciarnos de las prácticas, objetivarlas para analizarlas. Necesitamos conocer cómo opera la cultura escrita. Y esta prioridad no se puede dejar de lado en el primer ciclo, pues desde esos primeros grados es viable generar una sensibilidad y un sentido analítico. Por ejemplo, es posible tomar un corpus de registros de habla de diversos grupos sociales de nuestra ciudad: el de una plaza de mercado, de un hipermercado, de un espacio académico, el habla coloquial de una región diferente a la nuestra, etcétera, para analizar comparativamente los diferentes elementos que constituyen esas prácticas del lenguaje. Podemos preguntarnos, con los niños, por la forma como se habla, los propósitos del habla, el tipo de palabras que se usan, etcétera, con la claridad de que no existen modos mejores o peores, sino que se trata de formas adecuadas a los contextos sociales de uso. De esta manera se van generando elementos para que los niños no sean solo partícipes, sino para que se vayan formando de algún modo como analistas de esas prácticas. Por supuesto esto requiere una destinación de tiempos y esfuerzos de parte de la escuela e implica definir prioridades en el orden de lo didáctico.



Finalmente, cabe señalar que si bien la existencia de la cultura escrita ha traído grandes ventajas a la humanidad, pues ha permitido la existencia de un código para registrar la cultura, la vida, esa cultura escrita no es neutra, incide de modo fuerte en nuestras maneras de pensar, de percibir, de interactuar con el mundo y con los demás. Al acceder a la cultura escrita, afectamos nuestros modos del habla, pues las formas del lenguaje escrito, su estructura, van haciendo parte de nuestro modo de pensar (nuestra episteme). Al respecto Olson (1998) señala:

Pero si la consideramos (la cultura escrita) en su sentido clásico como la habilidad para comprender y utilizar los recursos intelectuales provistos por más de tres mil años de diversas culturas letradas, las consecuencias de su aprendizaje pueden ser enormes. Y no sólo porque la cultura escrita ha permitido la acumulación de tesoros que están almacenados en textos, sino también porque en-

traña un variado conjunto de procedimientos para actuar sobre y pensar en el lenguaje, el mundo y nosotros mismos (p. 38).

Lejos de ser una mera transcripción del habla, la escritura es analizada como un modelo para el habla misma; hacemos la introspección de la lengua según los términos anotados por nuestros sistemas de escritura. Aprender a leer consiste en parte en comenzar a oír el habla y a reflexionar sobre ella de un modo nuevo (p. 28).

Así las cosas, queda claro que al ingresar a la cultura escrita, al mundo de los textos, disfrutamos del patrimonio simbólico de la humanidad, y a la vez quedamos atrapados en las estructuras, en las formas de lo escrito, en unos modos particulares de ordenar y pensar el mundo, pues como diría Barthes (1994), la lengua es una legislación.

Como se observa desde esta perspectiva, ingresar a la cultura escrita dista mucho de la idea de apropiación de la capacidad de descodificar las letras, las palabras para asignarles un significado.

Frente a estos planteamientos consideramos que, como docentes del primer ciclo, nos corresponde diseñar situaciones didácticas para que los niños ingresen y participen efectivamente de esta diversidad de prácticas y a la vez las analicen, aprendan a identificar las condiciones y elementos que las constituyen y las determinan.

A continuación presentamos algunos referentes relacionados con los diferentes aspectos del lenguaje para el primer ciclo.

Los componentes del lenguaje en el primer ciclo

El lenguaje oral*

El lenguaje oral en la escuela requiere de un tiempo específico y de un trabajo sistemático e intencionado, pues aunque el habla es una condición natural, no se desarrolla espontáneamente sino que implica una orientación por parte del docente. Trabajar el lenguaje oral en la escuela desde el primer ciclo tiene el propósito fundamental de que los niños estén en condiciones para expresarse frente a un grupo, con seguridad, de manera pertinente, en respuesta a la situación de enunciación, los interlocutores y el propósito comunicativo. De manera que, abordar el lenguaje oral en el primer ciclo se relaciona con abrir espacios con el propósito de que los niños construyan una voz y puedan usarla cada vez de manera más

acertada en diferentes situaciones en la escuela y en otros espacios sociales.

La construcción de una voz para la participación en la vida social es el lugar en el que el niño se reconoce a sí mismo como sujeto y como parte de un colectivo y, en esa medida, reconoce al otro. Construye su identidad reconociéndose a sí mismo y descubre su pertenencia a un grupo cuando comprende que su voz tiene un lugar en él, es escuchada, valorada y tenida en cuenta. Así, descubre las dinámicas de la participación y se dispone a reconocer y a respetar al otro. En esa medida, las interacciones que ocurren en el aula de clases en los primeros años son determinantes, pues el éxito o fracaso en estas será la base para el desenvolvimiento del niño en otros grupos sociales.

* La autoría de este apartado es de Mauricio Pérez Abril y Catalina Roa Casas.

Ahora bien, trabajar para que los niños construyan una voz implica la construcción de unas pautas que regulen las interacciones, estas reglas (escuchar al otro, pedir y esperar el turno, no repetir lo dicho, etcétera) se construyen paulatinamente y se debe velar por su mantenimiento pues no son solo la base de la vida académica, sino de toda la vida social dentro y fuera de la escuela.

Con todo lo anterior, es necesario diseñar situaciones didácticas para que los niños aprendan a participar de diferentes prácticas del lenguaje oral (por ejemplo en un debate, o sustentar un punto de vista, exponer algo, etcétera). En esta línea, se busca que los niños intervengan discursivamente en el grupo con diferentes propósitos que lleven al trabajo sobre diversos tipos de discurso (expositivo, narrativo, argumentativo, informativo, descriptivo, dialogal) y sus correspondientes recursos comunicativos. Si desde el primer ciclo la escuela se propone garantizar que los estudiantes construyan una voz y aprendan a usarla adecuadamente en prácticas del lenguaje oral, dominando diversidad de formas comunicativas y discursivas, estará dándoles bases sólidas para que puedan participar activamente en la vida social.

Es importante anotar que pensar en construir una voz para la vida social y trabajar para ello, no excluye el inevitable abordaje de situaciones exclusivas del ámbito académico como la exposición, la explicación, la disertación, la sustentación, que son también prácticas del lenguaje que suceden específicamente en la escuela, como es el caso de hablar sobre

cómo funciona el lenguaje. Es decir, se trata de situaciones de habla en las que se reflexiona sobre el lenguaje, sea oral o escrito, o sobre el funcionamiento de los textos en la vida social, o sobre las características de nuestros modos de habla. Ese tipo de situaciones de conversación no ocurren frecuentemente por fuera del ámbito escolar.

Basados en este concepto de lenguaje oral como práctica social y cultural, nos corresponde en la escuela diseñar situaciones en las que se participe en diversidad de prácticas orales y otras en las que dichas prácticas se tomen como objeto de estudio para aprender sobre ellas.

Sabemos que el habla está distribuida de modo desigual en las sociedades, así que es necesario construir condiciones para que todos los niños participen en diversas prácticas orales, más allá de las que su contexto inmediato le propone. De este modo, hay que hacer una distinción entre usos no formales y formales del habla, y abrir espacios para permitir el uso de esos dos tipos de registro.

Es importante señalar que el trabajo sobre oralidad debe ser permanente desde el grado transición, aunque es viable pensar en poner el énfasis en algunos procesos específicos en cada grado. El Cuadro 1 muestra cinco procesos básicos del lenguaje oral que deben ser trabajados permanentemente desde el grado transición, y unos énfasis particulares que se pueden definir para cada grado en el primer ciclo. La intensidad de los tonos de gris muestra los posibles niveles de énfasis para cada grado.

Cuadro 1 Algunos procesos básicos del lenguaje oral y posibles énfasis para cada grado ^{1/}			
	Transición	Primer grado	Segundo grado
Construir la seguridad en su propia voz: (participar en diálogos en parejas, en grupo pequeño, en mesa redonda de toda la clase), para construir las reglas y pautas de la interacción: aprender a tomar la palabra, respetar el turno de la conversación, guardar silencio activo (escuchar para comprender), formular preguntas, pedir aclaraciones, responder preguntas.			
Participar en situaciones de habla pública extracurricular: presentar una exposición en otro curso, participar en eventos institucionales como debates, mesas redondas, exposiciones fuera del aula, o fuera de la escuela, etcétera. En esas situaciones, hablar de manera clara, segura, controlando el tema, regulando el lenguaje no verbal (gestos, posturas, mirada...) de tal modo que haya un control del auditorio.			
Prepararse para intervenir, y hacerlo de manera autónoma, individual, controlada, en diversos tipos de prácticas formales del habla que involucren el lenguaje oral: narración, descripción, argumentación, explicación.			
Reflexionar y conceptualizar sobre los procesos orales propios y los de otros, analizando aspectos como ¿Cómo hablamos? ¿Por qué hablamos de tal forma? ¿Qué aspectos debemos transformar y controlar cuando hablamos? ¿Cómo es el seguimiento de las pautas de la interacción? Todo esto para construir saberes sobre las prácticas orales que permitan mejorar los modos de habla.			
Analizar prácticas orales de lenguaje en las que se identifique, reflexione y se conceptualice sobre aspectos como: ¿Quién (o quiénes) habla? ¿Para qué hablan los que hablan? ¿Qué pretenden con lo que dicen? ¿De qué modo hablan? ¿De qué temas hablan? ¿Qué léxico utilizan? ¿Cuáles son las condiciones de la situación de habla? Esto para reconocer los elementos que constituyen las prácticas de lenguaje y para reflexionar sistemáticamente sobre ellas.			

^{1/} Para ser trabajados de modo permanente en el primer ciclo. La intensidad de los tonos de gris indica los niveles de énfasis para cada grado.

Explorar la cultura escrita *

La pregunta “¿se debe o no enseñar a leer y escribir en jardín de niños?” es una pregunta reiterada e insistente. [...] tanto la respuesta negativa como la positiva se apoyan en una presuposición que nadie discute: se supone que el acceso a la lengua escrita comienza el día y hora que los adultos deciden. Esta ilusión pedagógica puede mantenerse porque los niños aprenden tanto a hacer como si nada supieran (aunque sepan), como a mostrar diligentemente que aprenden a través del método elegido. Pero, además, hay otra suposición detrás de esa pregunta: los niños sólo aprenden cuando se les enseña (según la manera más escolar de “enseñar”). Ambas presuposiciones son falsas⁴.

Emilia Ferreiro

Ya se había advertido sobre el hecho de que el primer encuentro de los niños con la cultura escrita no es en la escuela, ni cuando el docente lo propone. Desde mucho antes los niños ven que la gente lee y escribe y van descubriendo que estos dos procesos cumplen con importantes funciones en la vida social, incluso se han percatado de la manera como la cultura escrita permea todos los ámbitos de la vida de un sujeto y se han planteado hipótesis sobre cómo funciona el lenguaje escrito. En ese marco, se hace imprescindible que cuando el niño llega a la escuela y el docente propone abordar la enseñanza del lenguaje escrito se reconozcan los conocimientos que el niño ha construido. En esa medida, le corresponde al docente reconocer e identificar esos conocimientos y proponer situaciones para que los niños se inserten en

* La autoría de este apartado es de Mauricio Pérez Abril y Catalina Roa Casas.

⁴ E. Ferreiro (1997). *Alfabetización: teoría y práctica*. México: Siglo XXI Editores, pp. 118 y 119.

las prácticas del lenguaje y reflexionen sobre ellas, y en ese marco, puedan avanzar en la comprensión del sistema escrito.

Concebir la lectura y la escritura como prácticas sociales es reconocer que son procesos que van mucho más allá de la decodificación y la codificación. Escribir es producir ideas propias y estar en condiciones de registrarlas a través de algún sistema de notación. En los inicios de la exploración de la escritura por parte de los niños⁵, ellos luego de reconocer las diferencias entre el dibujo y la grafía como formas de representar, comienzan a elaborar sucesivas explicaciones sobre el funcionamiento del sistema escrito, que pasan por formularse hipótesis en las que se evidencia que van comprendiendo que al escribir se usan signos abstractos, arbitrarios (en el sentido que no representan el objeto nombrado), entonces usan letras, números, figuras geométricas y trazos que se asemejan a las grafías convencionales. En esta hipótesis, han construido un principio fundamental de cualquier sistema de escritura: la arbitrariedad, que significa que los signos que usamos al escribir no representan a los objetos o realidades que nombramos.

Más adelante se formularán otro tipo de reflexiones e hipótesis que evidenciarán que han construido otro principio fundamental de nuestro sistema escrito: ya no dispondrán las grafías indistintamente en la superficie de la hoja, sino

⁵ La descripción del tipo de reflexiones e hipótesis que los niños construyen sobre el lenguaje escrito, se basa en la investigación de Emilia Ferreiro, especialmente en E. Ferreiro y A. Teberosky (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores. También se puede consultar: C. Díez Vegas (2004). *La escritura colaborativa en educación infantil. Estrategias para el trabajo en el aula*. Barcelona: Universitat de Barcelona-Horsori Editorial, *Cuadernos de Educación*, n.º 43.

que las ubicarán una al lado de la otra (no una debajo de la otra). Habrán comprendido que en nuestra lengua se escribe así: una al lado de la otra, no importa, por ahora, de qué tipo de signos se trate; están construyendo ese principio clave de nuestro sistema: la linealidad.

En otro momento, el niño comenzará a segmentar las cadenas de grafías en grupos, es decir, dejará espacios entre las secuencias de grafías. Eso indicará que está reflexionando sobre la relación entre la cantidad de grafías y aquello que se nombra. Aparecen reflexiones como: “para escribir elefante uso muchas y para escribir hormiga uso pocas, pues la hormiga es más pequeña”. Es decir, usará número distinto de letras para escribir sobre cosas diferentes. Habrá aparecido la hipótesis de cantidad.

Después, o incluso simultáneamente, comenzará a variar el tipo de grafías para representar cosas diferentes. Hará las variaciones en función de su repertorio de letras, que irá apropiando de su entorno letrado. Así, veremos escrituras en las que para nombrar cosas diferentes se usan las mismas tres grafías, pero en posiciones diferentes. Incluso hay casos de niños que invierten una letra para indicar una significación diferente, especialmente cuando cuentan con un repertorio reducido de grafías (nótese que lo que desde otra perspectiva sobre la enseñanza del lenguaje se podría señalar como un problema, realmente es una señal de fortaleza en la comprensión del sistema). En este caso se habrá construido la hipótesis de variedad: para nombrar cosas distintas se usan grafías distintas.

Más adelante, comenzarán a preguntarse por las relaciones entre el sonido de la lengua y las grafías, buscarán establecer las correspondencias

letra-sonido. Primero construirán una hipótesis según la cual, a una unidad silábica se le asigna una letra, preferiblemente la vocal, pues en la lengua castellana las unidades silábicas se aglutinan predominantemente alrededor de los sonidos vocálicos. Por ejemplo, para escribir pato usarán -a o-. Posteriormente comprenderán que se debe establecer una correspondencia, uno a uno, entre los sonidos de la lengua y las grafías. Aparecerá la hipótesis alfabética.

Así, construirá la convencionalidad de la escritura por la vía de la reflexión, de la conceptualización sobre la forma como opera ese complejo sistema. Obsérvese que desde esta perspectiva, es claro que el niño aprende a escribir más bien pensando, que ejercitando su mano. Para ser más claros, el niño aprende a escribir reflexionando sobre el sistema escrito, a partir de sus propias escrituras y de las de otros. Se formulará esas explicaciones e hipótesis que ira ajustando en función de los desequilibrios que se generen en las dinámicas de interacción con la escritura, y con los demás. Por tanto, una didáctica que pretenda favorecer la construcción del lenguaje escrito, deberá abrir espacios para que los niños verbalicen sus hipótesis y las contrasten con las de los demás. Por lo anterior, afirmamos que en las aulas los niños aprenden a escribir hablando, discutiendo con sus pares, resolviendo los retos cognitivos que la situación comunicativa les exige, intentando resolver los problemas conceptuales que su maestra les propone, más que escribiendo mucho. Por supuesto que hay que escribir, hay que aprender a hacer los trazos, pero es mayor el esfuerzo que hay que hacer en el *pensar* que en el *hacer*.

Pensemos en la forma como aprendemos otra lengua. No aprendemos alemán, o quechua

haciendo planas y llenando cuadernos con trazos. Uno aprende una lengua cuando ha comprendido cómo funciona su estructura. Por tanto, se trata más de un ejercicio intelectual de pensar que de realizar rutinas.

Cabe señalar que los métodos usuales de enseñanza de la escritura, de corte silábico-fonético, además de centrar la atención desde el inicio en la identificación de las letras y sus correspondientes sonidos, no se preguntan por la construcción de los principios y reglas que rigen el sistema de la lengua. Esto hace que se aprenda mecánicamente la codificación y decodificación, pero realmente no se comprenda a cabalidad el sistema escrito. Esto explica por qué, más adelante, en otros grados de la escolaridad, además de haber asimilado la escritura con una rutina y una mecánica, hecho que no deja de generar aversión, los niños unan palabras y tengan problemas para comprender el funcionamiento de la estructura de los textos. Así que no da lo mismo aprender de un modo que de otro, finalmente todos los niños aprenden a codificar y decodificar, pero de ahí a considerarlos usuarios activos del lenguaje escrito hay mucho trecho.

Hemos descrito las reflexiones de los niños que marchan hacia el dominio de la escritura convencional. Pero es importante señalar que la prioridad en el primer ciclo, además de construir el sistema escrito, consiste en que los niños se descubran productores de textos. Y descubrirse productor de ideas, de textos, no implica el

dominio del sistema de escritura. Concebir la escritura como producción de ideas, y no solo como el dominio del código, abre la posibilidad de que los niños escriban sin lograr aún la convencionalidad del sistema escrito, pues por ejemplo, alguien puede transcribir sus ideas cuando él las dicta, en este caso la producción del texto no es del “escriba”, sino suya. Hay experiencias, por ejemplo la creación oral de un cuento colectivo, en las que la docente graba las producciones (en audio) para ir las ajustando, y luego las transcribe en el tablero con la ayuda de los niños, situación que permite que ellos verbalicen y cotejen sus hipótesis. Hay otras experiencias en las que un niño de un grado superior, por ejemplo quinto de primaria, copia los textos que el niño de transición le dicta. Luego le leerá esos textos al pequeño para que vaya haciendo ajustes. En este tipo de situación ambos aprenden en la medida en que reflexionan sobre las características del texto y sobre las regularidades del sistema escrito.

“La unidad de trabajo sobre el lenguaje, desde el primer ciclo y a lo largo de la escolaridad, son las prácticas sociales de escritura y lectura”.

Vista así, la enseñanza de la lectura y la escritura no puede reducirse a la comprensión de las reglas que rigen el sistema escrito, pues no estaríamos permitiendo que los niños ingresaran a la cultura escrita desde el comienzo de la escolaridad. Se hace necesario formar niños que sean lectores y productores de textos, que estén en capacidad de leer y escribir en el marco de diversidad de prácticas sociales que se ajustan a determinado propósito comunicativo. Por esa razón insistimos en que la unidad de trabajo sobre el lenguaje,

desde el primer ciclo y a lo largo de la escolaridad, son las prácticas sociales de escritura y lectura, lo cual no quiere decir que el dominio del sistema escrito se excluya, sino que su enseñanza aparece en función de situaciones comunicativas concretas de lectura y escritura.

Veamos algunos de los procesos relacionados con el lenguaje escrito que deben ser abordados

en las situaciones didácticas del primer ciclo, con el propósito de contribuir al ingreso de los niños a la cultura escrita (Cuadro 2). Estos procesos se trabajan de manera permanente, pero es posible poner un énfasis particular en un grado o en otro. Sin embargo es importante insistir en que los cinco procesos se abordan de manera integral en las propuestas de trabajo en el aula. La intensidad de los tonos de gris en el

Cuadro 2 Algunos procesos básicos del lenguaje escrito y posibles énfasis para cada grado ^{1/}			
	Transición	Primer grado	Segundo grado
Reconocer situaciones y prácticas de lenguaje (cotidianas, institucionales, familiares...) en las que se usa la escritura, describirlas, identificar diversos usos y funciones del lenguaje y los textos.			
Construir hipótesis sobre el funcionamiento del sistema escrito: verbalizarlas, reflexionar sobre ellas, contrastarlas con las de los demás, ajustarlas.			
Formalizar conceptualmente el dominio del sistema escrito convencional.			
Producir textos orales individuales y colectivos y dictarlos a otro (la docente, la mamá, u otro niño que domine la escritura convencional). Reflexionar sobre esa situación y sobre las funciones de la escritura en ella.			
Producir textos escritos, situados en prácticas comunicativas, desde las hipótesis de exploración del sistema escrito.			
Reconocer las características, funciones y estructuras básicas de diversos tipos de textos: descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos, dialogales...			
Producir diversos tipos de textos escritos convencionales, reflexionando sobre sus aspectos formales: ortográficos, de estructura, de contenido.			

^{1/} Para ser trabajados de modo permanente en el primer ciclo. La intensidad de los tonos de gris indica los niveles de énfasis para cada grado.

cuadro muestra los posibles niveles de énfasis para cada grado.

El problema del trazo

Es importante señalar que el dominio del trazo es un proceso de orden motriz que no se relaciona directamente con la construcción y comprensión del sistema escrito. Ya Vygostky (1997) señaló hace casi un siglo que la comprensión del sistema escrito es un asunto de la mente y no de la mano. Hay niños que no tienen manos, pues nacen sin ellas o las han perdido, eso no significa que no puedan ser usuarios de la lengua escrita. Una cosa es comprender cómo funciona el sistema de una lengua en particular y otra es dominar los trazos, las técnicas para registrar la escritura, lo cual puede hacerse a través de un teclado de computador, que no implica trazos, o usando diversos objetos: lápices, marcadores, colores, tipos (de imprenta), fichas de letras, etcétera. Así que el dominio del trazo no es una condición para comprender el sistema escrito. No es un prerrequisito.

Pero de todas formas, los niños que están en condiciones de trazar las letras con lápiz, también deben poder hacerlo a través del teclado de un computador. Las exploraciones de la escritura con el teclado tienen algunas ventajas, aunque no reemplaza la escritura de lápiz y papel. Por ejemplo, cuando un niño escribe con el teclado, nota que las letras que salen en la pantalla no son las mismas que él toca, pues estas son mayúsculas y en la pantalla salen minúsculas. Ese fenómeno permite reflexionar con los niños sobre las diferentes maneras de registrar las letras y las razones y uso de esas diversas grafías. Otro aspecto que el teclado posibilita es la reflexión sobre la linealidad. Cuando los niños comienzan a intentar escribir, mucha veces lo hacen de derecha

a izquierda; cuando usan teclado (computador), este ubica las letras de izquierda a derecha, pero es importante hacer las correspondientes reflexiones que permitan comprender esos principios básicos del sistema escrito en lengua castellana: se escribe de izquierda a derecha.

Como puede observarse, debemos garantizar que los niños dominen las técnicas básicas del registro de la escritura: escribir con lápiz, con bolígrafo, con teclado. Igualmente, debemos garantizar que hagan bien sus trazos, que dominen la letra cursiva y despegada. Pero la gran pregunta es si para ese trabajo mecánico de realizar trazos se debe emplear el valioso y escaso tiempo de la escuela. Nuestra propuesta es que los ejercicios de trazos se realicen en casa, pues realmente no requieren de una ayuda profesional. Se puede dar la orientación en el aula, el inicio, pero el ejercicio de trazo como tal puede hacerse en casa. Hay sitios de internet con materiales muy bien diseñados para trabajar los trazos. Cabe aclarar que cuando hablamos de trazos no nos referimos exclusivamente a planas de letras y números. En la medida en que sea posible, debemos buscar que los trazos se relacionen con las situaciones de comunicación. Por ejemplo, es posible que un niño tenga que escribir muchas veces su nombre (hacer la plana de su nombre o del nombre de una amiga) hasta que sea legible, para poder firmar una carta o una tarjeta que enviará a alguien. Es decir, incluso esos ejercicios de mejorar el trazo pueden tener sentido comunicativo.

Leer en los primeros grados*

Al igual que para el caso del lenguaje oral y escrito, la lectura, en este texto, se toma como

* La autoría de este apartado es de Mauricio Pérez Abril y Catalina Roa Casas.

una práctica social y cultural. Al respecto, los propósitos centrales del primer ciclo se orientan a que los niños se descubran lectores y que participen efectivamente en diverso tipo de prácticas en las cuales irán construyendo la convencionalidad de la lectura. Se trata, pues de generar condiciones para ingresar al mundo de la cultura, mediante la lectura. Por lo anterior, habrá que explorar diferentes tipos de prácticas (lecturas públicas, privadas, en voz alta, silenciosas, compartidas, comentadas, etcétera), aproximarse a diversidad de libros, de textos en distintos soportes (físicos y digitales), abordar distintos temas, en atención al horizonte de intereses y expectativas de los niños. Igualmente se deberán abrir situaciones en las que al leer, se reflexione sobre las características del lenguaje escrito, pues esto apoya el proceso de comprensión de la escritura convencional.

Al leer en clase, además de adelantar la práctica de lectura como tal, se podrá reflexionar sobre el proceso de producción de un libro, señalar quién es el autor del texto, quién es el ilustrador, por qué unos textos tienen autor y otros no, si hay ilustraciones, esquemas o fotografías y se reflexionará sobre las funciones de esos elementos. Es decir, planteamos que la lectura debe tomarse en ese sentido amplio, como práctica, y trabajar los diferentes elementos que la constituyen. Así leer debe ser pensado como un proceso que va más allá de la comprensión de los textos. Veamos el concepto de lectura planteado en los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación (1998) vigentes en el país, para lengua castellana:

En la tradición lingüística y en algunas teorías psicológicas, se considera el acto de “leer”

como comprensión del significado del texto. Algo así como una decodificación, por parte de un sujeto lector, que se basa en el reconocimiento y manejo de un código, y que tiende a la comprensión. En una orientación de corte significativo y semiótico tendríamos que entender el acto de leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado.

En este sentido, el acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector. Esta orientación tiene grandes implicaciones a nivel pedagógico ya que las prácticas de lectura que la escuela privilegia deben dar cuenta de esta complejidad de variables, de lo contrario estaremos formando decodificadores que desconocen los elementos que circulan más allá del texto. En este punto la teoría pragmática cobra su valor: el tomar los actos de significación y los actos de habla como unidades de análisis y no sólo la oración, el enunciado o el texto a nivel interno, resultan ideas centrales. [...] Es claro que desde esta perspectiva, “leer” resulta ser un proceso complejo y, por tanto, la pedagogía sobre la lectura no se podrá reducir a prácticas mecánicas, a técnicas instrumentales. En una

perspectiva orientada hacia la significación, la lengua no puede entenderse sólo como un instrumento, como un medio para...; la lengua es el mundo, la lengua es la cultura.

Con estos planteamientos, leer no se reduce a la asimilación de información, es una construcción de significados que implica comprender, extraer conclusiones que no son explícitas en el texto, establecer relaciones con los conocimientos previos y con otros textos, y en esa medida, un buen lector estará en condiciones de seleccionar textos, filtrar información y asumir una postura frente a lo que lee. De este modo se construirán los elementos para ir contando con un punto de vista propio frente a lo que se lee.

Por otra parte, las prácticas sociales de lectura están marcadas por las características de lo que se lee, su materialidad, la procedencia e historia de ese texto, y las maneras de leer, que a su vez están determinadas por el grupo social y la cultura particular (Chartier, 1995). La lectura en las aulas difiere de aquella en la vida extraescolar, pues sus funciones son, en muchos casos, distintas. En las aulas leemos para aprender a leer; para conocer sobre un tema; para comprender la estructura de un texto y desentrañar las formas como se estructuran; para retomar ideas y nutrir una producción propia, para establecer relaciones entre textos. Este tipo de funciones difieren, por ejemplo, de situaciones de la vida familiar como leer para compartir un momento, o leer la carta enviada por un familiar lejano, o de lecturas más funcionales como leer la publicidad de un evento al que asistiremos. Y leemos para ingresar al patrimonio literario y cultural de la humanidad: leemos literatura.

Como vemos, son muchas las variables que entran en juego si tomamos la lectura como práctica. Pero es claro que no hay formas estándar de leer, depende de las intenciones que se tienen, del tipo de libro, de la función comunicativa, de los propósitos didácticos que se persiguen, de las condiciones particulares de los niños, de la trayectoria y los recorridos de la docente como lectora, de las posibilidades de acceso a cierto tipo de textos.

Con el fin de ordenar esa cantidad de elementos que constituyen las prácticas de lectura, proponemos pensar situaciones para el primer ciclo, al menos en dos ámbitos: los propósitos y las modalidades de lectura.

Prácticas de lectura pensadas según sus propósitos

Desde el punto de vista de los propósitos de lectura, podemos pensar situaciones, al menos de seis tipos:

- *Lecturas funcionales*, orientadas a cumplir con propósitos comunicativos específicos: informarse, indagar un tema, seguir una instrucción, aprender, buscar información, etcétera. Estas lecturas pueden ser pensadas en cuatro niveles: literal, inferencial, crítica e intertextual⁶.
- *Leer para aprender a escribir*. Su finalidad es explorar el lenguaje escrito: leer y mientras se lee, explorar las características, las regu-

⁶ Para ver en qué consisten estos niveles de lectura se puede consultar a M. Pérez Abril (2004). *Evaluar para transformar. Aportes de las pruebas saber al trabajo en el aula: Una mirada a los fundamentos e instrumentos del lenguaje*. Bogotá: Icfes.

laridades y el funcionamiento del sistema escrito.

- *Leer para aprender a leer.* Su intención es generar reflexiones sobre los procesos de lectura de los niños. Para esto se requiere registrar (en audio o video), las prácticas de lectura de los niños. Luego se analizarán colectivamente en clase para aprender de ellas.
- *Leer para reconocer* los elementos que constituyen las prácticas de lectura, esto implica reflexionar sobre la existencia del autor, del editor, del ilustrador, de la editorial, de las entidades que financian las publicaciones. Igualmente se podrá reflexionar sobre los procesos de elaboración de un libro: la creación, la revisión, el diseño, la diagramación, la publicación.
- *La lectura como experiencia,* cuyo fin es que los niños vivan verdaderas experiencias de lectura ligadas a su universo de expectativas, emociones y gustos. En el diseño de situaciones de lectura, para que los niños vivan experiencias, Puede trabajarse con diversos tipos de textos, pero aquí ocupa un lugar privilegiado la literatura, en especial la infantil. Por ejemplo, el libro álbum es un género que se presta mucho para vivir este tipo de situaciones. Cuando hablamos de la lectura como experiencia nos referimos a la

vivencia, al mundo de lo emocional y estético, es decir, este tipo de situaciones tendrían un carácter que podemos nombrar como “gratuito”, en la medida que se lee por leer, por experimentar vivencias estéticas.

- *La lectura de literatura como una especificidad,* para comprender la particularidad del lenguaje literario, para acceder al patrimonio de la humanidad, a la cultura hecha texto, para construir un sentido estético que permita valorar, elegir, y aproximarse a las elaboraciones cuidadas del lenguaje literario.

Desde otra perspectiva, cabe señalar algo que ya desarrollamos en otro texto (Pérez, 2006) en relación con la formación del sentido estético para aprender a valorar la literatura. Pensamos que el oído del niño se educa para la literatura desde muy temprana edad. Cuando hablamos de literatura nos referimos a ese patrimonio de la humanidad registrado en textos, que cuenta con un alto nivel de elaboración en el lenguaje que emplea, que supone un trabajo de parte del autor para producir efectos estéticos en el lector: el asombro, la emoción, la alegría, etcétera. Por esta razón, la literatura es una forma de arte y decíamos que es necesario educar el oído para eso, así como se educa para escuchar diversas clases de música, pues si un niño crece escuchando géneros musicales distintos, conversando y reflexionando sobre sus características, cuando



“Proponemos que a los niños desde muy pequeños, se les lea literatura de alta calidad estética. Que en las aulas se abran espacios permanentes para leer buena literatura, incluso se pueden elegir segmentos de obras clásicas, poemas, etcétera”.

adulto no tendrá problemas en respetar y comprender diferentes producciones musicales.

Del mismo modo, proponemos que a los niños desde muy pequeños, se les lea literatura de alta calidad estética. Que en las aulas se abran espacios “rituales”, permanentes, para leer buena literatura, incluso se pueden elegir segmentos de obras clásicas, poemas, etcétera, para que el oído se vaya acostumbrando a las formas estéticas, a escuchar las cadencias y ritmos de la lengua que ha sido trabajada. Igualmente, es pertinente que la docente emita sus juicios sobre las obras que se leen, que los niños evidencien que los docentes valoran la literatura, le asignan un lugar de prestigio en su vida y en la escuela. Si los niños leen ese tipo de literatura desde pequeños, más adelante no tendrán problemas en explorar textos más complejos, irán más allá de los libros de consumo, “de supermercado” como los llama Graciela Montes.

Prácticas pensadas según las modalidades de lectura

Otra perspectiva, complementaria a la señalada en el anterior apartado, consiste en pensar las situaciones de lectura de acuerdo con lo que llamamos modalidades. Nos referimos a las maneras de leer. Veamos algunas.

Lectura en voz alta por parte de la docente o de un lector invitado

Esta modalidad cuenta con muchas ventajas para el trabajo en el aula, en la medida en que permite que el niño ingrese al mundo de los libros, de los textos, antes de leer convencionalmente. Generalmente los niños que cuentan con este tipo de prácticas de lectura van construyendo la convencionalidad, por supuesto con la orientación y las reflexiones colectivas que se realizan

en la clase, guiadas por la docente. Se requiere elegir el texto que se va leer, en atención a los intereses y expectativas de los niños, también se puede conversar y argumentar para elegir el texto que los niños quieren que se lea. Igualmente, es necesario disponer de un espacio adecuado y preparar muy bien la lectura: leer previamente el texto para preparar el tipo de intervenciones, de comentarios o de preguntas que hará la docente.

Al leer en voz alta se transmite no solo el contenido lingüístico del texto, la voz de quien lee transmite emoción, asombro y otros sentimientos que el texto genera. Esos elementos son fundamentales, además de los aspectos formales como leer en buen tono de voz, articular adecuadamente las palabras para que los niños sigan la lectura, tener un control visual del grupo, asumir una postura corporal adecuada, etcétera. Hay docentes que prefieren que los niños se sienten en un semicírculo, en cojines o en un tapete, y la docente se sienta en una silla, de tal modo que si el libro cuenta con imágenes, estas se puedan mostrar al grupo. En otros casos, por ejemplo cuando se leen libros álbum, es posible proyectar las páginas escaneadas para que los niños sigan la secuencia de imágenes. Esta forma de trabajo, en que se proyectan las páginas, también posibilita generar reflexiones sobre el lenguaje escrito, pues los niños simultáneamente ven las imágenes, el texto y escuchan la voz de quien lee. Asimismo se puede pensar en cierto tipo de actividades para realizar antes, durante o después de la lectura. Por ejemplo, es viable pedir a los niños que consulten quién es el autor del libro que se leerá, o que lleven otros libros sobre temas similares. Antes de leer, se pueden realizar reflexiones sobre el autor, el ilustrador, la editorial, etcétera, que

son elementos importantes de la cultura escrita. Igualmente, se pueden hacer actividades de anticipación sobre el contenido a través de preguntas o de la observación de la carátula del libro. También se pueden hacer preguntas sobre el título, o pedir a los niños que imaginen de qué tratará la historia o cómo terminará. Durante la lectura, se pueden hacer comentarios, glosas y reflexiones sobre algún personaje, sobre una palabra, o sobre una situación. Los niños pueden opinar, discutir, construir sus puntos de vista sobre lo que van leyendo. Después de la lectura, se pueden hacer dibujos, textos, abrir debates, etcétera. Cabe señalar que hay casos en que es pertinente hacer este tipo de actividades, por ejemplo, leer una expectante y atractiva historia de terror, interrumpiendo la lectura, suele no gustarle mucho a los niños.

Lecturas silenciosas

Otra modalidad clave para trabajar con los niños consiste en leer en silencio. Desde muy pequeños, a ellos les gusta explorar los libros, pasar las páginas, detenerse en las imágenes, etcétera. Se trata de una actividad individual que debe tener su lugar en las aulas. En una de las experiencias que se presentan en la segunda parte de este documento, la docente abre espacios para la exploración de libros, con el fin de que los niños aprendan a tomarlos a pasar las páginas, aprender los cuidados que se deben tener con los libros, etcétera. Luego, ese espacio, que es permanente, veinte minutos cada día, los niños lo destinan para leer en silencio, en independencia de si dominan o no la lectura convencional. Allí va emergiendo el gusto por los libros, el interés por dominar la convencionalidad de la lectura, aparece el deseo de compartir con el compañerito o compañerita,

o con la docente, su vivencia como lector. Más tarde, será el espacio para la lectura silenciosa. La lectura silenciosa también puede constituirse en una de las actividades extraaula, para promover la formación del niño como lector. Por ejemplo, los niños pueden llevar libros de la escuela a la casa para leer en sus ratos libres, o se puede pedir a los padres que los lleven a una biblioteca para que disfruten de un espacio de lectura silenciosa. Es recomendable que los niños tengan un diario de lectura para registrar sus vivencias y las comprensiones de los textos que van leyendo. Como vemos, resulta clave que ellos cuenten con espacios permanentes para este tipo de lectura.

Prepararse para leer

Otra modalidad que hemos explorado en diversas aulas es la lectura preparada. Desde el grado transición, se le propone a los niños leer en voz alta frente a los compañeros de la clase. Esta propuesta implica construir las condiciones para el éxito en la intervención que hará el niño frente a sus pares y frente a la docente. Por tanto, se deberá preparar muy bien para ese momento ritual de ingreso a la lectura pública. La preparación pasa por escoger el texto que leerá. A comienzos del año, en grado transición, el niño elige libremente el tipo de texto, su extensión y el momento en que leerá. Para esto, se establecerá un cronograma y cada uno decidirá qué día pasará a leer frente al curso. Un niño puede tomarse dos o tres meses para prepararse o lo puede hacer en menos tiempo, pero deberá leer al menos dos veces cada semestre. El reto que genera esta modalidad de lectura es muy alto y hace que los niños que aún no leen convencionalmente se interesen en aprender.

Lecturas comentadas en grupos pequeños

En este caso todos los niños del grupo (cinco o seis) leen el mismo texto y luego se abre una sesión para conversar y comentar sobre él. Esta interacción será coordinada por un niño del grupo. Para esta práctica de lectura no se requiere, necesariamente, que los niños lean convencionalmente, pues si se están explorando, por ejemplo libros álbum o libros ilustrados, los niños leerán, en esas primeras exploraciones, las imágenes.

La lectura rotada

Esta también es muy atractiva para los niños. Consiste en que se elige un libro colectivamente y un niño comienza a leer, lee un segmento,

por ejemplo un párrafo, y luego otro sigue y así sucesivamente hasta terminar el texto. Luego se comenta acerca del contenido de lo leído, así como del proceso de lectura de todos. Este tipo de lectura se puede hacer en grupos pequeños o con toda la clase⁷.

El Cuadro 3 muestra algunos procesos básicos de lectura que deben ser trabajados de modo permanente en el primer ciclo, y unos posibles énfasis para el trabajo en cada grado.

⁷ Hay muchas más modalidades y estrategias de lectura para explorar en el primer ciclo. Sugerimos consultar el libro de I. Solé (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Universitat de Barcelona-Editorial Graó, MIE, n.º 137. Se encuentra una versión digital en: <http://www.librospdf.net/isabel-sole-estrategias-de-lectura/1/>

Cuadro 3
Algunos procesos básicos de lectura y posibles énfasis para cada grado^{1/}

	Grado transición	Primer grado	Segundo grado
Comprender e interpretar los textos que otro lee en voz alta (la docente, un compañero), teniendo en cuenta lecturas de tipo literal, inferencial, crítico e intertextual.			
Leer convencionalmente textos en silencio y dar cuenta de lo leído, puede ser a través de un comentario oral o escrito, o del registro en el diario de lectura.			
Leer en voz alta textos frente a la clase, controlando el tono de voz, el contacto visual con el auditorio, la fluidez, la articulación.			
Identificar elementos y características de los textos que lee: el tipo de texto (género), la función comunicativa que cumple, el tema que trata, el autor, ilustrador, editor, etcétera.			
Participar en diversos tipos de prácticas de lectura, según diversos propósitos y modalidades.			

^{1/} Para ser trabajados de modo permanente en el primer ciclo. La intensidad de los tonos de gris indica los niveles de énfasis para cada grado.

El lugar de la literatura*

Los maestros de ciclo inicial se ven enfrentados a varios retos en su enseñanza: aparte de mediar el proceso de escolarización, también median la construcción del lenguaje escrito, el encuentro con lo literario y asumen el reto de formar lectores y productores de texto. Ante esta situación nos preguntamos: ¿Será posible trabajar estos aspectos anudados de manera coherente y significativa? Creemos que sí. En el aula puede proponerse un trabajo en el cual el texto literario sea protagonista y eje articulador de los procesos de lectura y de escritura de nuestros estudiantes.

En este posible escenario, es nuestra intención explorar aquí qué entendemos por literatura infantil y ahondar en algunas de sus características, que consideramos oportunas y enriquecedoras para los niños que se encuentran en este primer ciclo. Para tal fin, abordaremos temáticas como la reelaboración de la tradición oral, los textos narrativos literarios y el papel que desempeña la lectura de imágenes en la comprensión y ampliación del sentido de estos.

Es oportuno para empezar, tomar en cuenta la siguiente afirmación: la literatura tiene unos modos específicos de ser leída y escrita. Si asumimos esto, veremos la importancia de hacer explícita su especificidad para abordar su enseñanza. La apuesta es que al hacer visibles

“las formas” de los textos narrativos literarios, renovamos su mediación y contribuimos a que los niños aprendan estrategias para acercarse a la lectura y a la escritura de estos textos.

Literatura infantil

Partimos de reconocer la literatura como un arte cuya materia prima es el lenguaje. En ella observamos una representación de nuestra condición humana al vernos reflejados en nuestra complejidad; es así como la literatura vuelve comprensibles las múltiples formas con las que hacemos frente a las infinitas posibilidades que nos ofrece la vida.

La experiencia literaria tiene inmediatez y persuasión emocional. Cuando leemos un libro literario nos sentimos partícipes de él, sufrimos, lloramos, gritamos, lo abandonamos. Precisemos que la experiencia primaria que se vive con la literatura

es personal, hay una conexión con lo que se dice, con las vivencias mostradas y con la forma en que se dice. En palabras de la autora Rosenblatt (2002: 65): “a través de la literatura los estudiantes no adquieren tanto *información* adicional, como *experiencia* adicional. Una nueva comprensión llega hasta ellos dinámica y personalmente. La Literatura proporciona un vivir *a través*, no [solamente] un *conocer sobre*”. Naturalmente, esto permite que el aula se convierta en un espacio de discusión de sentidos, de vivencias y emociones.

Ahora bien, la literatura se caracteriza porque los símbolos y las imágenes que le son propios no requieren confirmación, estamos en el terreno

* La autoría de este apartado es de Alice Castaño y Claudia Patricia Montoya.

de lo posible, de lo verosímil y esto no exige la condición de demostración; es justamente en este aspecto que se diferencia de lo científico, donde todo debe ser constatado. Supongamos que estamos leyendo un cuento y nos encontramos con la imagen de un unicornio, lo más normal es que continuemos la lectura y no vayamos a buscar una referencia de este animal; no nos hacemos la pregunta si de verdad existen los unicornios. Esta característica permite que podamos adentrarnos en mundos mágicos, oscuros y alternativos, gracias a que potencia nuestra imaginación y nos involucra como lectores con personajes, voces, sentimientos e infinitas posibilidades de interpretar el mundo.

Para el estudio de la literatura se han utilizado diversas clasificaciones, de acuerdo con la temática, el tiempo histórico o el público al cual está dirigida. En el primer ciclo la literatura que se aborda, casi en su totalidad, es *infantil*. El término *infantil* nos remite, necesariamente, a un destinatario específico o receptor de la obra: el niño. Actualmente, vivimos en una época en la que es posible hablar o concebir una cultura de la niñez que se define por el reconocimiento del niño como un sujeto social, cultural, con derechos, deberes, características y necesidades distintas a las del adulto. Muestra de esta realidad es la proliferación de productos y servicios especialmente destinados a ellos: juguetes, medicinas, comida, música, ropa y libros, entre otros. En cuanto a las obras literarias que se escriben hoy en día para ellos, se puede apreciar que estas recrean sus ideas, miedos, fantasías y tienen en cuenta su experiencia de lectura.

Es necesario resaltar que este tipo de literatura no es un subgénero y, por esta razón, debe regirse por los mismos principios estéticos e imaginativos

que sigue el resto de obras literarias. Al respecto, Christine Nöstlinger (1993: 10) opina que “la literatura infantil no es una pastilla pedagógica envuelta en papel de letras sino literatura, es decir, mundo transformado en lenguaje”. Partiendo de esta premisa y para seguir acercándonos a la literatura infantil, nos centraremos en dos formas que la enriquecen: la reelaboración de la tradición oral y lo narrativo.

Tradición oral

Una de las características principales de la tradición oral es el juego con el lenguaje, que permite a los niños un acercamiento único con aquellos textos orales que han sido pasados de generación en generación. Por lo tanto, los acerca a la experiencia del juego con su lengua materna permitiéndoles conjugar la realidad y la fantasía, descubrir otras maneras de significar, de nombrar y de relacionarse con el mundo.

El juego con las palabras posibilita la sensibilización frente al lenguaje, los sonidos, los ritmos, los sentidos y las imágenes, y es esta la que permite la construcción de una actitud estética frente a los textos y frente a la vida misma. Entre el repertorio de textos que retoman la tradición oral para el divertimento de los pequeños lectores se encuentran: palíndromos, adivinanzas, trabalenguas, poemas, estribillos, ordenamiento lógico de versos, monosílabos, jeringonzas, acrósticos, caligramas, anagramas, refranes, dichos, retahílas y rondas. En el libro *Juguetes de palabras* del cubano David Chericían, uno de los autores contemporáneos que ilustra este tipo de juego con el lenguaje, encontramos el texto, “Ronda de las disparejas” (1997: 36), (ver Recuadro 1). Ahí el cambio del género en los sustantivos no necesariamente configura la dualidad masculino-femenino, que se esperaría de un mismo término.

Recuadro 1
“Ronda de las disparejas”

Parejas, parejas
 El como y la coma,
 El cuento y la cuenta,
 El trompo y la trompa,
 El medio y la media,
 El palo y la pala,
 El cepo y la cepa,
 El rato y la rata,
 El peso y la pesa,
 El ojo y la hoja,
 El ceño y la seña,
 El bote y la bota...

(fragmento)
 David Chericían, *Juguetes de palabra*.

Hay que mencionar, además, que otro elemento importante de esta reelaboración de la tradición oral presente en la literatura infantil es el uso deliberado de la repetición y acumulación de versos, estribillos y fórmulas. Esta estrategia ayuda de manera significativa en la memorización del texto y de su estructura. Recordemos que los niños en estos primeros grados de escolaridad están en el proceso de construcción del lenguaje escrito, por lo tanto, el aporte de esta característica es innegable. Algunos libros que ilustran este aspecto son: *Pimienta en la cabecita* de la escritora brasileña Ana María Machado y *Cuando el elefante camina* de la japonesa Keiko Kasza.

Los textos narrativos

Somos testigos de que a los pequeños les fascina relatar sus anécdotas, hay un encanto propio por narrar y escuchar historias. Esta condición

es aprovechada por la literatura infantil, en algunos libros los niños aparecen tanto como protagonistas como únicos destinatarios, pues en ellos se recrea la realidad que los pequeños viven –la misma que puede ser compleja, dura, cruel– y las diferentes maneras en que logran lidiar con ella, ya sea escapándosele simbólicamente o enfrentándola.

En el aula podemos aprovechar esta fascinación que los niños sienten hacia las historias para lograr que construyan estrategias y habilidades necesarias para la cualificación de sus procesos de lectura, de escritura y de reconocimiento del género narrativo. Naturalmente, esto requiere prácticas pedagógicas que lo posibiliten.

Antes de proseguir, es oportuno considerar que si bien los textos narrativos tienen una presencia muy fuerte en la cotidianidad escolar de los



“La historia se define por la transformación de estados y por fuerzas de transformación que modifican dichos estados. Esto da como resultado una estructura básica o relato mínimo que consta de tres partes: estado inicial, fuerza de transformación y estado resultante”.

estudiantes, es necesario resaltar que no porque cuenten una historia son necesariamente literarios. En el mercado abundan cuentos destinados a los niños, cuyos fines son económicos, mas no estéticos. Como maestros debemos cuidar que los textos que entren al aula tengan calidad literaria, es decir que contengan el criterio de arte que le subyace.

Conviene subrayar que si a los textos narrativos literarios los funda en su dinámica la característica de la verosimilitud, también es necesario asirse de la distinción de niveles para el estudio de su estructura interna. Desde los aportes de la narratología autores como Genette (1998) y más de fondo, Greimas y Courtés⁸ (1982, citados por Cortés y Bautista, 1999), han caracterizado los textos narrativos a partir de la coexistencia de diversos planos: de la narración, de la historia y del relato.

En lo referido al *plano de la narración*, como su nombre lo indica, el énfasis está puesto sobre la voz del narrador y sus funciones básicas (contar la historia, ceder la voz a los personajes, anticipar

información, dar a conocer lo que piensan o sienten los partícipes). Por lo general, el narrador está por fuera de la historia, (omnisciente), sin embargo es muy común en la literatura infantil observar que el personaje protagonista de los cuentos es el mismo que narra. En este plano, también, se encuentra presente el tiempo de la narración, si la historia ya ocurrió, está pasando o va a pasar (pasado, presente o futuro).

En relación con el *plano de la historia*, encontramos todo lo concerniente a los personajes, tiempos, espacios y acciones desarrolladas en el mundo ficcional. Tradicionalmente, este es el plano desde el cual se ha propuesto el acercamiento a los cuentos en la escuela, la apuesta actual no es pasar por alto este trabajo, sino reconfigurarlo a partir de nuevos propósitos de lectura; por ejemplo, nos interesa que los niños caractericen los personajes, pero no solo en su aspecto físico, sino que además, lo hagan a partir del reconocimiento de sus intenciones y la evolución que sufren a lo largo de la historia. En relación con el tiempo y el espacio no nos basta con que los chicos sepan que el cuento ocurre en el bosque, sino que logren reconocer lo que esto implica para el desarrollo mismo de las acciones. En este nivel, también, tiene cabida la reflexión sobre la lógica de las acciones; es decir, el reconocimiento de las relaciones de continuidad que son básicas en la configuración de la trama de los cuentos.

⁸ Nos hemos basado en el trabajo realizado por los profesores James Cortés Tique y Álvaro Bautista Cabrera. Para ampliar información remitirse al libro *Maestros y estudiantes generadores de texto, hacia la didáctica del relato literario* (1999). Cali: Universidad del Valle, Escuela de Estudios Literarios. Col. Impronta: Literatura y Pedagogía.

En lo que se refiere al *plano del relato*, este se relaciona con el modo o los modos de contar; en otras palabras, con la estructura en la que está relatada la historia (si el narrador decide empezar a contarla desde el final o desde el comienzo). Recordemos que la historia se define por la transformación de estados y por fuerzas de transformación que modifican dichos estados. Esto da como resultado una estructura básica o relato mínimo que consta de tres partes: estado inicial, fuerza de transformación y estado resultante. En este plano, se incluyen las fórmulas –de las que hablaremos más adelante– que sirven para dar inicio al relato o ponerle fin (“érase una vez”; “colorín colorado”); los signos de demarcación que distinguen las frases pensadas de las dichas en un diálogo (uso de comillas, manejo del guión), y los que diferencian lo que sucede en la realidad, en un sueño o la imaginación de los personajes (uso de negrilla, mayúsculas, itálica, cambio de tipo de letra, etc.).

El siguiente aspecto que queremos mencionar en relación con los textos narrativos literarios es una concesión tomada de la tradición oral: hablamos de la repetición y acumulación de escenas y fórmulas. Detengámonos un poco en esta particularidad.

Empecemos por considerar el uso de fórmulas y repeticiones en los cuentos. Cuando leemos “había una vez”, “hace mucho tiempo” o “colorín colorado”, entre otras, establecemos una relación inmediata con el inicio o final de la historia. El reconocimiento de este tipo de marcas se convierte en una estrategia que le ayuda al lector a ubicarse en un género literario particular con una estructura propia. Ahora bien, cuando nuestros estudiantes identifican estas fórmulas al inicio, saben que están frente

a un cuento, que encontrarán unos personajes a los que algo les sucederá, en un lugar o lugares específicos, pero desconocen la historia que les espera. Caso contrario ocurre con la acumulación de escenas, donde su identificación les permite una relación más cercana con la historia y con lo que le sucede a los personajes.

La acumulación de escenas en un cuento tiende a la repetición de una secuencia narrativa. La situación a la que el personaje se ve enfrentado se repite con muy pocas variaciones que no afectan la estructura planteada, pero sí enriquecen la historia. Este tipo de relatos contribuyen a que los estudiantes recuerden mejor la historia y se familiaricen con la organización interna de las escenas. El reconocimiento y apropiación de esta característica aporta en el proceso de lectura y garantiza la participación activa de los estudiantes porque los textos se hacen predecibles y permite un mejor seguimiento de la historia. Ilustremos este asunto.

En el cuento *Niña bonita* de Ana María Machado (1994) el conejo blanco quiere tener una hijita del mismo color de la niña, por eso intenta volverse negro. Esta situación es la que propicia que existan varios encuentros entre estos dos personajes, en los cuales el diálogo será el mismo, pero la solución cambia de acuerdo con la respuesta que da la niña (ver Recuadro 2).

Lectura de imágenes

Es muy común encontrar que los textos infantiles estén acompañados por ilustraciones o se diagramen de tal manera que sean llamativos para los pequeños. De acuerdo con el propósito y al formato de los textos, las imágenes que se utilicen tendrán distintas intenciones. En algunos casos sirven para decorar lo que ya está

escrito (criterio estético, “que se vea bonito”, ver Recuadro 3) y en otros, se utilizan para ampliar o complementar la historia escrita, incluso para proponer una distinta, o paralela (criterio de sentido, ver Recuadro 4).

Este último criterio, exige nuevas formas de interpretación de las imágenes, puesto que requiere un detenerse y observar atentamente lo que significan. En los libros álbum la ilustración funciona como un lenguaje paralelo al texto escrito y retoma elementos narrativos que complementan y potencian la historia contribuyendo así a su complejidad. Por lo tanto, demandan un comportamiento distinto del lector: se lee en conjunto la historia escrita y la que sugieren las

imágenes. Entre los autores e ilustradores más destacados se encuentran: Anthony Browne, Satoshi Kitamura, Maurice Sendak, Gregoire Solotaref y Chris van Allsburg.

Teresa Colomer (2005) reconoce que los libros álbum ayudan en la interpretación a los niños que inician su proceso de adquisición del código escrito. Veamos esto con más detalle. Anteriormente, se pensaba que los niños primero debían conocer las letras para poder ser lectores, por eso los cuentos se les leían, pues no considerábamos que ellos fueran capaces de otorgar significado al texto; ahora reconocemos que los pequeños construyen sentido así no sepan aún las letras.

Recuadro 2
Cuento con acumulación de escenas

Por eso, un día fue adonde la niña y le preguntó:
- Niña bonita, niña bonita, ¿cuál es tu secreto para ser tan negrita? La niña no sabía, pero inventó:
- Ah, debe ser que de chiquita me cayó encima un frasco de tinta negra.

El conejo fue a buscar un frasco de tinta negra. Se lo echó encima y se puso negro y muy contento. Pero cayó un aguacero que le lavo toda la negrura y el conejo quedó blanco otra vez.

Regresó entonces adonde la niña y el preguntó otra vez:
- Niña bonita, niña bonita, ¿Cual es tu secreto para ser tan negrita? La niña no sabia pero inventó:
- Ah debe ser que de chiquita comí mucha uva negra.

El conejo fue a buscar una cesta de uvas negras y comió, y comió hasta quedar atiborrado de uvas, tanto, que casi no podia moverse.
Le dolía la barriga y pasó toda la noche haciendo pupú.
Pero no se puso negro.

Recuadro 3
Criterio estético para la selección de obras



El conejo de felpa de Margery Williams, Editorial Norma

Recuadro 4
Criterio de sentido para la selección de obras



Al internarme más en el bosque me encontré
 a una niña de trenzas doradas.
 —Qué bonita canastita —dijo—. ¿Qué tiene?
 —Un pastel para mi abuela, que se siente mal.
 —Me encantaría un pastel como ése —dijo.
 Seguí caminando y la oí decir:
 —Qué rico pastel, me encantaría tener uno...

En el bosque de Anthony Browne,
 Fondo de Cultura Económica

Es esta concepción, junto con la cultura de la niñez, la que permite concebir al niño como destinatario de la obra literaria. Hoy en día, los autores escriben para que ellos lean autónomamente. Por esta razón buscan formas distintas de expresar algunos elementos narrativos y usan recursos diversos para ayudarlos a ir más allá en su competencia literaria, he aquí la fuerza de la imagen. A ella se le encomienda la descripción de personajes, escenarios, acciones secundarias, adelantan información, focalizan, ayudan a ampliar las posibilidades de complicación narrativa, ofrecen pistas para poner en duda la realidad de lo que afirma el texto, inicia el juego intertextual, etc.

Este panorama exige que en el aula se medie y se interrogue de manera intencional las imágenes. Un ejemplo de esta mediación se encuentra en la experiencia sobre *El estofado del lobo*, allí hay una descripción de la forma en que la maestra orientó este proceso en el aula.

La comprensión de los textos literarios y, en general, la de cualquier tipo de texto, se facilita si se puede identificar su estructura organizativa y si se reconocen sus rasgos de textualidad (cohesión y coherencia). Somos conscientes de que brindar estrategias explícitas a los estudiantes (entendidas como los medios para seleccionar, combinar y rediseñar las rutinas cognitivas) ayuda a lograr un comportamiento más eficaz e independiente, lo que les permite alcanzar las metas de aprendizaje propuestas (Gaskins y Elliot, 1999).

Es de resaltar que al incluir la literatura en nuestras prácticas pedagógicas, estamos permitiéndoles a los niños una experiencia rica

y variada con el lenguaje. Muchos estudiantes no experimentan el encuentro con la literatura en sus hogares, puesto que en las familias no se lee y en las casas ya ni hay espacio para guardar libros. Sin embargo, existe una segunda oportunidad y esa es la escuela, “El momento y el espacio de la salvación de la literatura, del posible descubrimiento y formación del futuro lector” (Machado, 2003: 13).

El papel de las tecnologías*

Se presentarán a continuación algunas reflexiones relacionadas con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación—TIC— en ese propósito de lograr que los niños ingresen a la cultura escrita. Las TIC como espacios sociotécnicos, como los llama Castells (1996), no solo han modificado las relaciones con el mundo y con los demás, sino que comienzan a redefinir nuevas formas de leer y escribir. Nuevos espacios sugieren la determinación de ciertos enunciados, de otras palabras, y la escritura de mensajes ultrarrápidos requiere una nueva alfabetización.

Los cambios que la tecnología y la informática han venido instaurando se han salido de las intenciones particulares que originaron la creación de las mismas (dispositivos de poder) y progresivamente han ingresado a las diferentes situaciones de la cotidianidad y a instituciones sociales (hospitales, escuelas, empresas, etcétera), generando un aporte a las actividades humanas, pues la agilidad, el envío rápido de mensajes, la comunicación en línea (por nombrar solo algunas) se han convertido

* La autoría de este apartado es de Mónica Bermúdez.

en prácticas que transforman esas maneras de hacer y de saber, y posibilitan la promoción de alternativas distintas de las que por años se venían implementando.

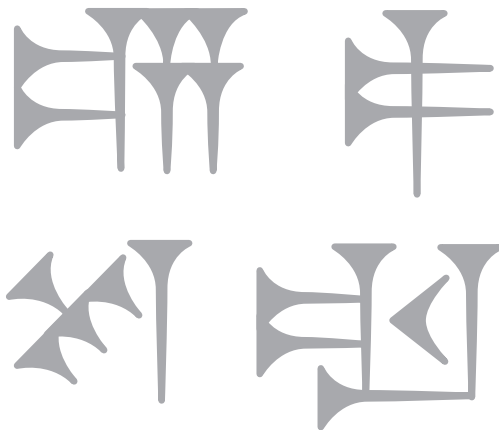
Los cambios sociales, políticos y culturales que tales escenarios configuran conforman también el devenir de las instituciones educativas; los nuevos procesos informáticos han ido entrando paulatinamente al aula de clase, ya sea como una necesidad que los maestros han manifestado para sus prácticas pedagógicas, como políticas públicas de incorporación de las TIC en los espacios escolares, como donaciones de empresas que prevén los cambios educativos a través de las mismas, o simplemente como una imposición. Cualquiera que sea el camino por el cual han llegado estos dispositivos a la escuela, esta tiene el deber de pensar en dicha incorporación, no con el ánimo de estar a la “moda” ni de creer ingenuamente que estos espacios por sí solos serán los que renueven las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo, sino con el ánimo de reflexionar sobre el *porqué* y *para qué* el uso de tales tecnologías.

Pertenecer a la era de la información y la comunicación no es precisamente ahogarse en ambientes donde lo tecnológico se convierte en un fin en sí mismo. El servilismo desde este sentido comienza a hacer de las suyas; sacrificar por la instrumentalización los espacios que se pensaban para que los estudiantes comprendieran, crearan y produjeran no debe ser el objetivo

de las realizaciones que logran darse a través de dichos escenarios, y esto es precisamente lo que la siguiente propuesta plantea.

La experiencia “Una página web, una alternativa didáctica para la construcción de la lectura y la escritura en niños de educación inicial”⁹ desarrollada por las docentes Ximena López y Ángela Riaño, logra ir más allá de un uso banal de las TIC y se convierte en un escenario propio de creación, indagación y discusión a partir de intereses y necesidades bien sean del ámbito escolar, o bien de los mismos estudiantes que ingresan al espacio digital. En esta experiencia las docentes diseñaron una página web *Chivatos* y *Chigato*¹⁰, como escenario para la construcción, discusión y socialización de textos elaborados por los niños y niñas de los grados transición y primero, con su

acompañamiento e intervención virtual como docentes. Así, se abre un escenario de escritura, a través del cual no solo los niños se encuentran con razones comunicativas para escribir, sino también con la posibilidad de encontrar otros sujetos de su misma edad que comparten mutuamente intereses, provocaciones y razones para la construcción de sus escritos.



⁹ Esta experiencia se inscribe en el marco de la realización de un proyecto de grado elaborado por Ximena López y Ángela Riaño, de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Pontificia Universidad Javeriana. Tal experiencia es comentada para las intenciones que se reúnen en el presente documento por la docente y asesora del proyecto Mónica Bermúdez Grajales.

¹⁰ <http://www.javeriana.edu.co/Facultades/Educacion/07/tg-tecnoedu/index.html>

La propuesta de esta página web *Chivatos y Chigato* se fundamenta en una perspectiva que concibe el lenguaje como práctica social y cultural, marco en el cual se propone la construcción y reconstrucción de los pensamientos escritos de los niños, derivados de intenciones comunicativas particulares que el mismo sitio propone. En la página web se presentan varios espacios y situaciones que pretenden que el niño explore el lenguaje escrito: jugar a las adivinanzas, elegir el tema de la semana, escribir mensajes a otros niños que no viven en el país, leer para saber cosas curiosas y comentarlas, etcétera. En dicha experiencia se propone que lo ofrecido para leer y escribir se convierta en un desafío para los niños en cuanto que pueden hacer preguntas, experimentar, ensayar, recrear, expandir la lógica desde la cual piensan sobre el lenguaje escrito. La posibilidad de que los niños cuenten con un teclado, y con todas las letras que conforman el sistema visiblemente dispuestas para escribir, hace que puedan interpretar, intentar, experimentar y hacer “magia” cuando las palabras se van fijando en la pantalla del computador.

Para garantizar de algún modo que los mensajes escritos que se solicitan a los niños sean leídos por los otros niños de forma convencional, se le pide a los adultos acompañarlos cuando participan en la página web; este acompañamiento es necesario cuando aún los pequeños no han culminado la comprensión sobre la convencionalidad del lenguaje escrito. Este adulto acompaña al niño de manera que las ideas que se expresen puedan ser registradas por dicha persona, de modo que el adulto tiene un rol de escriba, en la medida en que transcribe las producciones de los niños, mientras que

éstos son los productores de los mensajes que el espacio está sugiriendo.

Los extrañamientos, preguntas, dudas y rupturas que se materializaron con esta experiencia permiten pensar que la escuela no puede ser ajena a los cambios que la sociedad actual demanda; tampoco puede realizar acciones ingenuas en las que *la tecnología por la tecnología* sea el sentido perseguido por la enseñanza. Aunque los niños gozan de ese avance tecnológico, ya sea de forma directa o indirecta, la escuela podría extrañarse, provocarse, reflexionar y proponer *más* en torno a los modos cómo comprende la incorporación de las TIC en el aula y el sentido que dicha incorporación tiene, no con el ánimo de tener solo aparatos que adornen la práctica pedagógica, sino con el frenesí de que las TIC vinculadas a los proyectos de enseñanza pueden derivar [fuertemente] en cambios y *transformaciones* personales, sociales y culturales en los niños y niñas para la construcción y constitución de unas condiciones de la vida política y ciudadana.

La experiencia toma distancia de lo tan acostumbrado en las aulas y es el conocimiento del aparato en sí mismo: saber Word, Excel, Power Point, parecen ser los propósitos centrales de lo que hoy llamamos “sociedad del conocimiento”; pero con ello se desconoce el potencial social, académico, cognitivo, cultural y lingüístico que arrojan las TIC, cuando se llevan a cabo situaciones que tienen intenciones reales (y políticas) en su construcción.

Escribir para algo, para alguien y escribir para crear con el lenguaje podrían ser los propósitos que la escuela exprese, y con ellos hacer que las

TIC entren a mediar estas intenciones, en la búsqueda de un uso mucho más legítimo que responda con las disposiciones que la misma tecnología demanda. Al respecto, Ferreiro (2007: 49) plantea que “... el teclado de la computadora, asociado a una pantalla, da acceso a distintos espacios de escritura: procesador de textos, correo electrónico, chat. Cada uno de ellos suscita ciertos comportamientos del escritor o impone condiciones específicas de producción”.

Cada uno de los escenarios que ofrecen las TIC y específicamente el computador, se particulariza en la acción que cada sujeto demanda desde él; se trata de una acción que debe mediar por situaciones de construcción de sentido y producción de significado, de manera que la interacción promovida con el entorno sea mucho más significativa, es decir funcional, necesaria y provocadora para el pensamiento.

Esta experiencia de las profesoras Ximena López y Ángela Riaño, nos permite pensar que la escuela podría extrañarse y preguntarse por hacer de sus espacios lugares de encuentro para el desarrollo de la autonomía, la crítica, el análisis, la reflexión, el pensamiento y la socialización, condiciones necesarias para formarnos como sujetos activos en una sociedad. Si las TIC generan retos y propuestas para resolver problemas, para pensar sobre algo,

para configurar un proyecto que surge de una necesidad; en pocas palabras, para que pase algo, entonces, enhorabuena ha llegado la tecnología, y como bien lo plantea Emilia Ferreiro (2007): sin servilismo sino con inteligencia.

Como bien se ha venido afirmando en estas líneas, las tecnologías de la información y la comunicación están originando cambios tanto en los modos en que circula la lectura y la escritura como en los modos de leer y escribir de los sujetos frente a los textos. Esta afirmación encuentra sustento en el hecho de que el uso de los computadores se ha generalizado de manera vertiginosa en casi todos los estamentos sociales, cada vez es más común pagar los servicios públicos por internet, conocer los extractos bancarios y los movimientos financieros haciendo uso de la web, comunicarse con los amigos y familiares que se encuentran al otro lado del mundo, en fin una serie de situaciones que en épocas pasadas hubiese sido bastante complicado (o imposible) realizar.

Esta lógica da pie a inquietudes e interrogantes que permiten comprensiones más profundas y sostenidas en cuanto al uso de la lectura y la escritura por parte de los niños y niñas cuando están frente a un computador, así como descubrir las lógicas de estos escenarios, las propuestas, y el uso que las incorpora, ideas que podrían

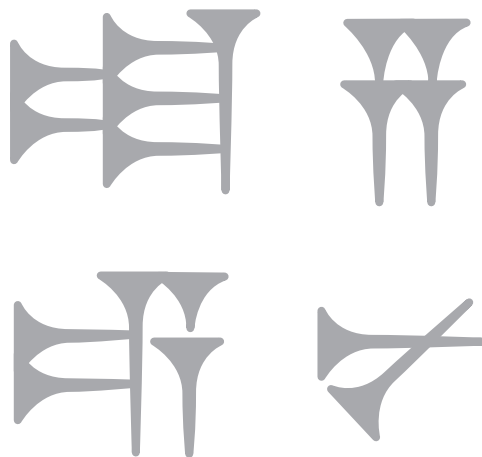


“Las tecnologías de la información y la comunicación están originando cambios tanto en los modos en que circula la lectura y la escritura como en los modos de leer y escribir de los sujetos frente a los textos”.

emerger para derivar nuevos sentidos a lo que implica estar inserto en una cultura escrita caracterizada por lo digital.

Con la aparición del hipertexto, los multimedia y demás espacios virtuales como el chat, el correo electrónico, los foros virtuales, las páginas web, entre otros, se ha puesto en discusión la naturaleza del texto escrito, y consecuentemente el concepto de alfabetización. La inserción de video, animación, audio, música, gráficos, no solo cambian la forma del texto, sino que le otorgan nuevas posibilidades de comunicar significados, de argumentar, proponer, provocar, o clarificar; todo lo cual exige nuevas capacidades cognitivas, lingüísticas y comunicacionales al sujeto escribiente, y en esas “nuevas” capacidades debe contribuir la escuela para desentrañar, construir y reconstruir acontecimientos que permitan a su vez nuevas subjetividades y transformaciones de esos chicos que llegan a la escuela con el deseo de aprender.

Por ello el concepto de cultura escrita ha ido evolucionando y no es lo mismo escribir y leer hoy en día que hace algunos años. Formar lectores y escritores que respondan a los retos del momento que vivimos es un asunto inaplazable para la escuela, y para superar varios de los problemas que, desde hace tiempo, se vienen señalando sobre la manera como se enseña a



escribir y a leer. Ahora, como bien lo plantea Ferreiro (2002: 37) son

...tiempos en donde no basta con descifrar. Tiempos de navegadores de Internet, que deben seleccionar información, decidir rápidamente qué es lo que conviene leer y lo que conviene desechar, que deben juzgar críticamente acerca de la calidad de la oferta, y que también deben poder “decir por escrito” su propia palabra.

Así las cosas, el uso de las TIC en la escuela ha permitido develar que las prácticas con el lenguaje son, como bien lo plantearía Lerner (2001), más derechos que obligaciones, en el sentido de que abre escenarios a los niños para la socialización y construcción de la palabra escrita en medio de relaciones personales e interpersonales, y en medio

de sentir y saber que con el lenguaje se hacen cosas y pasan cosas. Pero más allá de lo que, seguramente, muchas experiencias permitirán descubrir, lo que debe revelarse es el modo en que se incorporan las TIC, no como meros instrumentos para, sino como escenarios de construcción y participación que permiten pensar la cultura de lo escrito de otro modo, y con ello la enorme posibilidad de encarar la transformación de unos sujetos que paulatinamente comienzan a intervenir (desde lo particular) en las intenciones sociales y políticas de una nación.

Orientaciones en torno a la evaluación*

En la perspectiva que se plantea en este texto, el centro de atención en el diseño didáctico está puesto en trabajar prácticas de lenguaje complejas, en las cuales los *saberes* y los *saberes hacer*, como por ejemplo, la lectura y la producción de textos, las conceptualizaciones sobre el lenguaje escrito, el análisis de situaciones comunicativas o el manejo de ciertos contenidos, se trabajan en función de lo que la práctica requiera. Es decir, esos procesos no se trabajan de manera aislada y por tanto no es necesario evaluarlos de manera aislada. Pero es claro que en el diseño del trabajo didáctico es indispensable pensar en las maneras como se va a registrar el trabajo de los estudiantes.

Por ejemplo, si se trata de una propuesta en la que los estudiantes producen textos, esos textos se irán fechando y se guardarán en un portafolio para luego analizarlos y reflexionar sobre los procesos de cada estudiante. Si se trata del trabajo sobre oralidad, en algunas experiencias, como una de las que se analizan más adelante, las docentes acostumbran a grabar (o filmar) las intervenciones de los niños para luego analizar los avances en sus procesos. Incluso hay docentes que elaboran portafolios de producciones orales, constituidos por segmentos de intervenciones orales de cada niño, ordenados cronológicamente. Lo mismo para el caso de los procesos de lectura, es válido grabar a los niños en situaciones de lectura para tener un registro del proceso. Hay casos en que las docentes llevan con los niños diarios de lectura en los que cada

estudiante va registrando lo que lee, así como sus reflexiones, y comprensiones.

Es pertinente, también, que con el fin de tener un registro sistemático y periódico de los procesos de cada estudiante, la docente lleve un cuaderno, una especie de bitácora, en la que realice un seguimiento del proceso de cada niño, haciendo anotaciones periódicas respecto a los diferentes procesos y saberes que trabaja, por ejemplo, de lectura, de oralidad, de escritura, de reflexión sobre el lenguaje, etcétera. En él puede hacer breves descripciones o elaborar rejillas que permitan mayor agilidad en el seguimiento. Pero en el caso de trabajar con rejillas, es recomendable complementar el seguimiento con las observaciones cualitativas sobre los procesos.

Como se evidencia, este tipo de registros no son diseñados exclusivamente como estrategias evaluativas, son más bien la manera de registrar los procesos, las producciones, y en muchos casos esos registros son objeto de análisis colectivos o individuales en las aulas, para aprender mediante el análisis colectivo. En muchas propuestas (secuencias didácticas o proyectos de aula), como en una de las experiencias que se presentan más adelante, los niños escriben notas, al comienzo del año con hipótesis básicas del lenguaje y van avanzando en su complejidad, hasta escribir y leer convencionalmente. Además, van comprendiendo las funciones sociales de los textos y las dinámicas complejas de la cultura escrita. Van aprendiendo a leer en diferentes modalidades: por ejemplo el contenido de una nota que la maestra escribe en el tablero, para luego leerla a los padres; leer en

* La autoría de este apartado es de Mauricio Pérez Abril y Catalina Roa Casas.

silencio el borrador de la nota para identificar elementos relevantes, leer en voz alta las notas en clase. En esa experiencia, dado que el cuaderno de notas se estructura cronológicamente, y las notas están fechadas, allí queda plasmado el proceso de cada niño.

Desde esta perspectiva, consideramos que la evaluación es un componente integral de la situación didáctica. Evaluar significa reflexionar, desde dentro de la situación didáctica, teniendo en cuenta las diferentes variables que la constituyen, sobre los avances de cada niño, en relación con su propio proceso y en

relación con su desempeño en el colectivo, así como los obstáculos que se han presentado en cada situación didáctica. Todas estas reflexiones evaluativas deben ser interpretadas teniendo en cuenta las condiciones particulares de cada niño. Así, evaluar significa reconocer y valorar el estado y los procesos de los estudiantes, para potenciarlos y exigirles y retar su avance. Pero debe quedar claro que en toda situación didáctica debe existir esa reflexión, esa valoración y descripción sistemática de los procesos de cada niño. Por otro lado, esas reflexiones deben ser compartidas con los padres y los niños, con el fin de reorientar los caminos de avance.

Alternativas didácticas para la enseñanza del lenguaje

Con el propósito de mostrar de qué modo es posible configurar el trabajo en las aulas con una orientación del lenguaje como práctica social, en la última parte de este documento presentaremos el análisis de situaciones didácticas concretas. Sabemos que las propuestas se materializan en diferentes tipos de configuraciones didácticas: actividades, secuencia didácticas, proyectos de aula, proyectos de lengua. Es importante anotar que el propósito de describir, explicar y analizar situaciones didácticas no es instrumentalizarlas, pretendiendo que sean transferidas y desarrolladas en otras aulas. Partimos de la premisa de que una situación didáctica está multideterminada por aspectos relacionados con el docente que la configura y el contexto en el que tiene lugar. Una situación didáctica toma forma a partir de las decisiones del docente, de su posición frente a diversos campos (disciplinar, político, epistemológico, institucional, ético), de sus concepciones e imaginarios frente al acto de

enseñar, de los sujetos a quienes forma, del objeto de su enseñanza, etcétera. Además, influyen elementos relacionados con las condiciones del contexto, el sistema de representaciones de la cultura, las políticas educativas, las exigencias institucionales y sociales, entre otros. Así, una situación didáctica se caracteriza por ser situada y responder a las decisiones e intereses de un docente particular y a las exigencias y condiciones de un contexto específico, se descarta de esta manera la opción de concebirla como una práctica aplicable a otros contextos.

Sin embargo, lo anterior no excluye la posibilidad de generar marcos de referencia consistentes en lo teórico y en lo práctico a partir del análisis de situaciones didácticas concretas pensadas desde la complejidad de las condiciones y determinaciones en las que tuvo lugar. Este es el propósito de los análisis de situaciones didácticas que se presentan en la segunda parte de este

documento, mostrar que es posible configurar la enseñanza del lenguaje como práctica social en el marco de diferentes alternativas de organización del trabajo en el aula, haciendo una reconstrucción que reconoce la particularidad de las situaciones, resaltando y fundamentando teóricamente algunos de los elementos que las constituyen.

Veamos a continuación algunos elementos que orientan el trabajo de diseño de diverso tipo de situaciones didácticas.

El diseño de situaciones didácticas para el ingreso a la cultura escrita y a las prácticas sociales y culturales de lenguaje

Como hemos planteado, como docentes nos corresponde elegir cuáles prácticas de lenguaje son pertinentes para la educación de nuestros niños. Pero esa decisión, esa selección es por supuesto un problema que desborda las preguntas por lo académico, se trata en el fondo de un asunto político. Qué tipo de ciudadano estamos formando, qué tipo de sujeto, para qué tipo de sociedad, de país. Por supuesto no tenemos las respuestas para estos interrogantes, pues en gran medida ese es el ámbito de decisión del docente. Por esa razón, autores como Freire (1997) insisten en que el profesor es un trabajador de la cultura. Desde esta perspectiva, la función de la escuela, en gran parte, consiste en generar

las condiciones para que los niños ingresen a la cultura escrita, o más bien, formalicen su ingreso, pues como hemos señalado, entramos en ella desde antes de nacer, ya que estamos vinculados a prácticas sociales y culturales.

Desde el enfoque que se plantea en este documento, cuyo propósito central consiste en construir elementos para repensar el trabajo didáctico sobre el lenguaje en las aulas, resulta clave recordar que para el diseño de las situaciones didácticas tomamos distancia de las nociones de maduración y desarrollo.

Las investigaciones en el campo de la psicología han construido valiosos modelos explicativos para el desarrollo del lenguaje. Piaget, por ejemplo, desarrolló una teoría que describe los estados del desarrollo del niño, a manera de etapas, marcadas de modo fuerte por las disposiciones psicogenéticas de los individuos. Por su parte Vygotski postuló una teoría más centrada en la idea de desarrollo cultural como explicación del desarrollo individual. Para Vygotski, tal como se observa en el epígrafe que abre este documento, el desarrollo del niño depende en gran medida del vínculo y la interacción con la cultura, con los pares y con el mundo social. Desde esa perspectiva, el desarrollo del niño se relaciona de modo fuerte con las características de las interacciones que el niño tenga en sus espacios sociales y culturales. Por lo anterior, las prácticas de lenguaje que la escuela privilegia,



“En el terreno didáctico, esto nos remite de nuevo a pensar que la calidad de la situación didáctica que proponemos a los niños en las aulas empuja definitivamente su desarrollo”.

las características simbólicas y discursivas del aula, la interacción del niño con sus pares, con sus docentes, con algún tipo de materiales, objetos, prácticas, discursos, serán factores claves para su desarrollo. Desde esta óptica, resulta de suma importancia pensar la selección de los objetos, las prácticas, y discursos y tipos de interacción que se proponen a los niños, pues de eso depende, en gran medida, su desarrollo. Esto significa que el desarrollo no está determinado exclusivamente por las determinaciones biológicas y genéticas del sujeto.

En el terreno didáctico, esto nos remite de nuevo a pensar que la calidad de la situación didáctica que proponemos a los niños en las aulas empuja definitivamente su desarrollo. De ahí la importancia de diseñar situaciones retadoras, complejas, enriquecidas simbólicamente, llamativas y con intencionalidades claras de parte del docente.

La noción de situación didáctica nos parece que puede concretar esta idea vygotskiana, en la medida en que se constituye en una práctica social que se pone en escena en el espacio escolar. La noción de Situación Didáctica nos parece pertinente, además, porque posibilita pensar en el encuentro entre las expectativas de los niños, aquellas de la escuela, los intereses del docente y las prácticas culturales. Entendemos por situación didáctica el conjunto de acciones e interacciones organizadas alrededor de una intención y cuyo objeto lo constituye el trabajo sistemático alrededor de una práctica sociocultural específica. Para nuestro caso, una práctica que vincula el lenguaje, los lenguajes.

En el análisis de las experiencias que presentamos en este documento intentamos dar cuenta de

situaciones didácticas concretas, que se ocupan de prácticas de lenguaje particulares. Nótese que esta opción para pensar el trabajo de aula se distancia de aquella pensada desde objetivos temáticos puntuales, en etapas de desarrollo, en contenidos específicos, o en habilidades particulares. Optamos por una alternativa integral, compleja, que aborda las prácticas y dentro de ellas los componentes particulares. En esta perspectiva, los saberes específicos, los procesos de lenguaje, los contenidos, si se quiere, aparecen y se trabajan en función de la práctica que los requiere. Pero podemos observar que no se trata de negar la existencia de las “etapas del desarrollo”, de los contenidos y saberes hacer, ni de eludir el trabajo específico al respecto. Se trata, más bien, de ser consecuentes con una perspectiva sociocultural, como criterio organizador del trabajo didáctico. Se trata, también de asignarle un sentido a los *saberes* y *saberes hacer*, que de todos modos tendrá un carácter intencional y sistemático. En las experiencias analizadas mostraremos cómo es posible abordar los saberes puntuales de una manera no aislada, no atomizada. Por esto optamos por el diseño de situaciones didácticas muy claras en sus propósitos.

En nuestra perspectiva, la complejidad del trabajo didáctico estará dada por las características específicas de las prácticas de lenguaje: prácticas de lectura, escritura y oralidad que se tomen como objetos de trabajo. Aspectos como las condiciones de la situación de enunciación, las características de los textos que se leerán, o escribirán, la complejidad de los temas tratados, son elementos que permiten construir criterios para asignar complejidad entre una situación y otra, entre un grado y otro. Desde estos aspectos es que proponemos el diseño de

las situaciones didácticas que posibiliten que los niños ingresen a las prácticas sociales del lenguaje, para constituirse en usuarios activos de dichas prácticas y simultáneamente construir saberes sobre esas prácticas.

De acuerdo con estos planteamientos, el trabajo didáctico implica el diseño de situaciones que comprendan dos propósitos: a) construir las condiciones y elementos para ingresar a dichas prácticas, y participar de modo estable y controlado en ellas, y b) aprender sobre esas prácticas, tomarlas como objeto de reflexión, análisis y conceptualización.

La secuencia didáctica y la pedagogía por proyectos: dos alternativas para el trabajo de aula*

Como señaló, Litwin el objeto central de la didáctica lo constituyen las prácticas de enseñanza, que toman formas diversas en atención a las concepciones, creencias y decisiones del docente. A estas formas de la práctica, Litwin (1997: 97-98) las denomina configuraciones didácticas entendidas como

...la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar [...], el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. Todo ello evidencia

una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción de conocimiento, con lo cual se distinguen claramente aquellas configuraciones no didácticas, que implican sólo la exposición de ideas o temas, sin tomar en cuenta los procesos de aprender del alumno”. Como puede notarse, una configuración puede verse como un modo particular de práctica en tanto implica una forma peculiar de organizar la enseñanza, y se sitúa en contextos institucionales.

Para generar un marco en el cual situar la noción de secuencia didáctica y la pedagogía por proyectos, retomamos este concepto de configuración y desarrollamos un poco los aspectos referentes a las diversas determinaciones que la acotan. En este sentido, consideramos que la configuración, como práctica social y dada su multideterminación, está soportada en un sistema de saberes explícitos, entendidos como la red distribuida de conocimientos situados en ciertas instituciones a las que el docente acude, ligados a ciertos grupos y comunidades de conversación a los que se pertenece (redes, grupos de discusión, seminarios, grupos de reflexión e investigación...), a ciertos libros y tendencias teóricas, ciertos instrumentos (materiales, textos guía...).

La configuración, además, se soporta en un sistema de intereses personales, creencias y concepciones (sobre la enseñanza, el aprendizaje, la interacción, el lenguaje, los sentidos de la escritura y la lectura, los fines de la escuela...). Por otra parte, la configuración toma forma en función de gustos no necesariamente explícitos, determinados por la historia personal y/o grupal, así como por la posición ideológica

* Este apartado se basa en un trabajo previo realizado por Mauricio Pérez Abril y Gloria Rincón (2009).

y política del docente y por su lugar frente al profesorado. Igualmente, la configuración está marcada por la posición del docente respecto de las demandas sociales (de la familia y la sociedad local y nacional), y de las orientaciones curriculares, evaluativas y de otro tipo, planteadas por el Estado y por la institución en la que se labora. Este conjunto de elementos, que se entrecruzan de manera compleja, hará que el docente asuma posturas y tome decisiones diversas que finalmente darán una forma especial a la práctica. De este modo, la configuración se puede ver como la resultante de un campo de tensiones.

En este sentido, consideramos que el objeto de la didáctica lo constituyen las prácticas de enseñanza, y las formas que estas toman, es decir, las configuraciones de diferente tipo, en su doble dimensión explicativa y propositiva. Las secuencias didácticas, las actividades y la pedagogía por proyectos pueden comprenderse como tipos de configuración. Por su parte, la investigación en didáctica deberá ocuparse, en esta lógica, de la comprensión y explicación de esas prácticas de enseñanza y la generación de criterios y alternativas para orientar dichas prácticas.

Cabe señalar que en la tradición francesa, un concepto relacionado con el de configuración es el de “situación didáctica”, planteado por Brousseau (1995), para quien el objeto de la didáctica lo constituyen las situaciones de enseñanza y aprendizaje, entendidas como el conjunto de relaciones establecidas de manera explícita o implícita entre los alumnos, un cierto medio, que comprende instrumentos y objetos, un saber y un sistema educativo representado

por el docente. La finalidad dominante consiste en que estos alumnos se apropien de un saber constituido o en vías de constitución. En la situación didáctica se manifiesta una voluntad de enseñar. A su vez, una situación didáctica está soportada en la existencia de un contrato, entendido como el sistema de obligaciones recíprocas entre el docente y sus alumnos, obligaciones generalmente tácitas.

La noción de secuencia didáctica

Para Anna Camps (1995: 3), la secuencia didáctica es una unidad de enseñanza de la composición (oral, escrita) que define por las características siguientes:

1. Se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto (oral, escrito), y que se desarrolla durante un determinado período de tiempo más o menos largo, según convenga.
2. La producción del texto, base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables.
3. Se plantean unos objetivos de enseñanza/aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos. Estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación. La articulación del trabajo de producción global y de unos objetivos puntuales se fundamenta en el concepto de “foco” de la actividad. Los alumnos llevan a cabo la actividad global a partir de los conocimientos que ya tienen y la atención didáctica preferente se orienta hacia los nuevos objetivos de aprendizaje.



“En el caso de la pedagogía por proyectos la planeación la hacen en conjunto docente y estudiantes, generalmente en atención a problemáticas e intereses temáticos diversos, declarados por los estudiantes”.

4. El esquema general de desarrollo de la secuencia tiene tres fases: preparación, producción, evaluación.

La *preparación* es el momento en que se formula el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guiarán la producción; es también la fase de la primera elaboración de los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación discursiva, tipo de texto, etc. Tiene lugar actividades muy variadas como lecturas, búsqueda de información, ejercicios, etc. El objetivo de estas actividades es ofrecer modelos de estrategias de planificación para que más adelante los alumnos sean capaces de realizarlas de forma autónoma.

La fase de *producción* es aquella en que los alumnos escriben el texto. Puede tener características muy diferentes, según el tipo de secuencia, de texto, de objetivos, etc.: se puede llevar a término individualmente, colectivamente o en grupo; puede ser de larga o de corta duración, etc. Durante la tarea, los escritores pueden utilizar el material elaborado durante la fase de preparación. La interacción oral con los compañeros y sobre todo con el maestro es el instrumento imprescindible para aprender a seguir procesos adecuados de producción escrita.

La *evaluación* debe basarse en primer lugar en la adquisición de los objetivos planteados, que son los criterios que habrán guiado la producción. Es por lo tanto una evaluación formativa. Las tres fases pueden interrelacionarse. Se pueden dar fases de evaluación, por ejemplo, que lleven a la necesidad de intensificar la preparación en algunos aspectos no previstos, con una nueva elaboración de la información, aportaciones nuevas, etc.

5. En el desarrollo de la secuencia hay una continua interacción entre oral y escrito y entre lectura y escritura. La interacción entre compañeros y con el maestro es un elemento fundamental para la elaboración del texto en todas las fases. La lectura y el análisis de textos juegan distintas funciones, una de las cuales es ofrecer «modelos» textuales que sirvan de punto de referencia.

Nuestra definición de secuencia didáctica

Con estos planteamientos, proponemos una noción de secuencia didáctica en el campo del lenguaje, entendida como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje. La secuencia aborda algún, (o algunos), procesos del lenguaje, generalmente ligados a un género y a una situación discursiva específicos. Una secuencia también puede diseñarse para construir saberes sobre

el lenguaje y los textos. Como se observa, las secuencias didácticas son unidades de trabajo que se ocupan de procesos y saberes muy puntuales. Por ejemplo, una secuencia didáctica para aprender a argumentar oralmente, una secuencia para aprender a escribir artículos de opinión, una secuencia didáctica para aprender sobre la escritura, etcétera.

En otras palabras, una secuencia didáctica concreta unos propósitos específicos de enseñanza y aprendizaje, planeados por el docente, y vincula unos saberes y saberes hacer particulares, en el marco de una situación discursiva que le otorga sentido. En una secuencia didáctica, que está constituida por una sucesión de acciones e interacciones, debe ser posible evidenciar el criterio de asignación de complejidad entre las actividades a medida que transcurre su desarrollo. Otro elemento clave de una secuencia es que está ligada a una producción discursiva específica: un texto, una intervención oral pública, una disertación.

Proyecto de lengua

Además de la secuencia y el proyecto como tipos de configuración, Anna Camps habla de proyecto de lengua, que cuenta con las mismas características de la secuencia en cuanto a la forma de organización y planeación, pero se ocupa de más de un proceso del lenguaje. La secuencia didáctica se caracteriza por abordar un asunto del lenguaje muy puntual, por ejemplo trabajar sobre un tipo textual, o un proceso como la argumentación oral. El proyecto de lengua

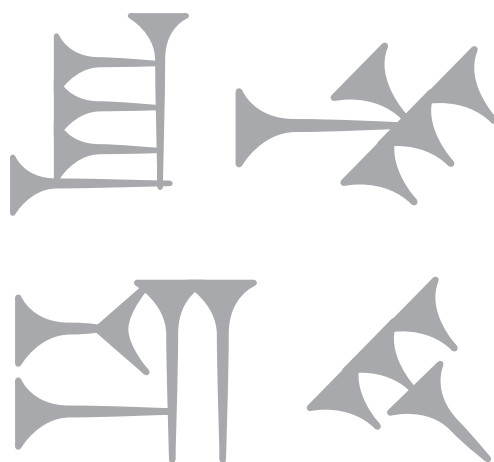
se ocupa de aspectos del lenguaje articulados alrededor de un propósito amplio, pero referido al lenguaje. A diferencia de la pedagogía por proyectos, en este caso la planeación es realizada por la docente.

Secuencias didácticas y pedagogía por proyectos: similitudes y diferencias¹¹

Como puede inferirse, las secuencias didácticas cuentan con elementos comunes con la pedagogía por proyectos trabajada en este módulo. Por ejemplo, comparte el hecho de trabajar

situaciones discursivas que otorgan sentido a la enseñanza y el aprendizaje, es decir que se trata de propuestas que abordan los saberes y saberes hacer en situación, no de manera abstracta y atomizada. Otra similitud se relaciona con que en ambos casos se trata de propuestas que anticipan y organizan de manera sistemática, pero flexible, las acciones e inter-

racciones, es decir, ambas alternativas implican procesos claros de planeación. En el caso de la pedagogía por proyectos la planeación la hacen en conjunto docente y estudiantes, generalmente en atención a problemáticas e intereses temáticos diversos, declarados por los estudiantes. Esta apertura a la diversidad de intereses hace que



¹¹ Debido a que la pedagogía por proyectos es una alternativa de organización del trabajo didáctico bastante conocida en Bogotá, en este texto no desarrollamos un apartado al respecto. Se puede ampliar esta perspectiva en los estudios de Gloria Rincón Bonilla, por ejemplo en: G. Rincón Bonilla (2007). *El trabajo por proyectos y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria*. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle.

la pedagogía por proyectos pueda contar con un carácter trans e interdisciplinar.

En el caso de las secuencias, dado que se ocupan de saberes particulares de un campo de conocimientos, y se orienta por intenciones muy específicas, generalmente son planeadas por el docente, pero este hecho no le resta legitimidad, pues dicha legitimidad está garantizada por la situación discursiva, de interés de los estudiantes, en que se enmarca. Un ejemplo claro lo constituyen las secuencias didácticas para aprender gramática, desarrolladas por el equipo de Anna Camps (2006).

Otra diferencia entre las secuencias y los proyectos consiste en que en la pedagogía por proyectos la planeación es un objeto de aprendizaje, mientras que en las secuencias, dado que esa planeación es realizada por el docente, no da lugar a un aprendizaje en ese sentido.

Por otro lado, las secuencias didácticas pueden desarrollarse en propuestas más amplias, o proyectos complejos. Por ejemplo, si el docente le propone a los estudiantes realizar, a lo largo del año, una revista electrónica para dar a conocer sus producciones escriturales, esa propuesta, que entre otras cosas puede surgir de interés de los estudiantes o de un interés compartido entre docente y estudiantes, puede incluir secuencias didácticas específicas. En este caso podría resultar pertinente que el docente diseñara una secuencia para la escritura de textos periodísticos informativos, otra para aprender a escribir un editorial, en función de los tipos textuales que la revista requiere, otra para abordar los saberes relacionados con la diagramación y el diseño digital, etcétera. En fin, se podrán diseñar secuencias que vinculen procesos del lenguaje particulares (en relación con la lectura, la escritura, la oralidad, la argumentación, etcétera).

Segunda parte

**EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN EL
PRIMER CICLO QUE DAN LUCES**



En esta segunda parte presentamos cinco experiencias concretas que abordan procesos de lenguaje en los primeros grados de la escolaridad. Las hemos elegido con dos criterios básicos: la pertinencia en relación con el enfoque sobre el lenguaje y por explicitar claramente sus elementos microdidácticos. Nos interesa, además de describir en qué consiste cada una, realizar un análisis conceptual de las mismas con el fin de señalar elementos que consideramos ilustrativos de las problemáticas de enseñanza del lenguaje en las aulas. Las experiencias son cercanas al trabajo de investigación, formación y sistematización que adelantamos en el grupo de investigación *Pedagogías de la Lectura y la Escritura*, de la Universidad Javeriana.

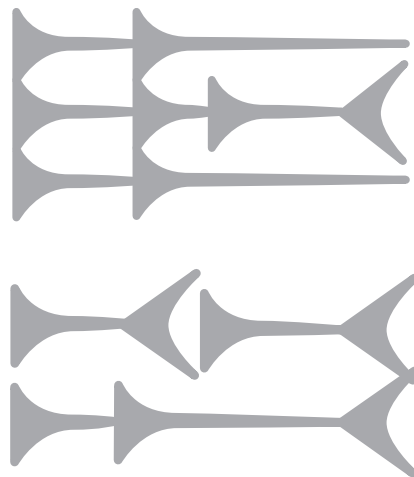
Las dos primeras experiencias, que se ocupan del trabajo sobre oralidad, la construcción de una voz para la vida social y académica, y de la exploración del lenguaje escrito, a través del cuaderno de notas, son lideradas por Sandra del Pilar Rodríguez, docente del grado transición, de la Institución Educativa Manuela Omaña, sede Jorge Eliécer Gaitán, ubicada a sobre la ribera del río Magdalena, en el municipio de

Flandes, departamento del Tolima. La docente hace parte de la red de reflexión sobre la enseñanza del lenguaje, *¡Pido la Palabra!*, que a su vez hace parte de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Actualmente, entre Sandra del Pilar y nuestro grupo de investigación adelantamos un proceso colaborativo de sistematización conjunta de su práctica, registrada y documentada durante más de ocho años.

La tercera experiencia se ocupa de una modalidad de lectura: la lectura preparada, como un espacio en el cual es posible construir condiciones para que los niños ingresen al mundo de la lectura y, a la vez, se formen como ciudadanos.

Esta fue desarrollada por la profesora Maura Elizabeth Chamorro, de la IED Eduardo Santos, sede única, y hace parte de los procesos de sistematización de experiencias de Bogotá que adelantamos en el grupo de investigación *Pedagogías de la Lectura y la Escritura*, de la Universidad Javeriana, para el Idep.

La cuarta experiencia se ocupa de procesos de lectura y escritura en torno a un género específico, el cuento, a través de la estrategia





“Esperamos que las experiencias, y en especial los análisis, den luces sobre la perspectiva y el enfoque didáctico de trabajo sobre el lenguaje, que subyace a este documento”.

de seguir un personaje, las brujas. Esta ha sido sistematizada e investigada por el grupo de investigación liderado por Mirta Castedo y Alejandra Paione y su equipo de la Universidad de La Plata, Argentina, con quienes compartimos un proceso de formación de docentes para la educación inicial, con la coordinación de CERLALC, en Colombia.

La quinta experiencia, que se ocupa de la comprensión y apropiación de la especificidad del lenguaje literario a partir de la lectura de un

cuento, es liderada por Alice Castaño y Claudia Montoya, docentes e investigadoras de la ciudad de Cali, que se han ocupado de sistematizar y teorizar sobre el lugar de la literatura en las aulas de los primeros grados, y con quienes compartimos, igualmente en CERLALC, un proceso de formación de maestros en Colombia.

Esperamos que las experiencias, y en especial los análisis, den luces sobre la perspectiva y el enfoque didáctico de trabajo sobre el lenguaje, que subyace a este documento.

Explorar la cultura escrita y construir la voz para participar de la vida social y académica en el aula de preescolar*

Una experiencia adelantada en el aula de Sandra del Pilar Rodríguez

Gestó esta propuesta y la puso en práctica Sandra del Pilar Rodríguez, docente en su momento del grado transición, en la Institución Educativa Manuela Omaña, sede Jorge Eliécer Gaitán, municipio de Flandes, departamento del Tolima.

La experiencia pedagógica fue sistematizada por la misma autora, junto con Mauricio Pérez Abril y Catalina Roa Casas y presentada en Congreso Internacional de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, Oaxaca, México, 2009.

El análisis que se presenta aquí fue elaborado por Sandra del Pilar Rodríguez, Mauricio Pérez Abril y Catalina Roa Casas.

A la orilla del río Magdalena, en el municipio de Flandes, departamento del Tolima, se encuentra la Institución Educativa Manuela Omaña, sede Jorge Eliécer Gaitán. A esta institución asisten niños de estratos socioeconómicos bajos. En el grado transición, el año 2009, se matricularon 37 estudiantes, entre niños y niñas.

La profesora Sandra del Pilar Rodríguez, encargada del grado transición, pertenece a la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, conformada por un grupo de maestras y maestros colombianos que trabajan en investigación de aula, sistematización de experiencias y reflexión didáctica, cuyo propósito consiste en generar alternativas

para transformar las prácticas de enseñanza del lenguaje en las aulas. La experiencia que se presenta a continuación se ha desarrollado desde el año 2006, de manera ininterrumpida, y ha sufrido algunas modificaciones y ajustes en atención a reflexiones, discusiones y hallazgos. Para la escritura de este texto hemos analizado las filmaciones de clase correspondientes a los años 2008 y 2009, así como las manifestaciones de la docente, registradas en entrevistas y ponencias recientes, presentadas en dos congresos nacionales y uno internacional.

Descripción de la experiencia

Para contextualizar un poco la experiencia, que se orienta hacia el desarrollo del lenguaje oral, veamos la forma como la docente organizó los tiempos (el horario) de trabajo pedagógico de la jornada, para el año 2009:

* La autoría de este apartado es de Catalina Roa, Sandra del Pilar Rodríguez y Mauricio Pérez Abril. Las fotografías son de Sandra del Pilar Rodríguez.



7:00 a 7:20 a.m.: Conversación libre (en grupos de seis estudiantes).

7:20 a 8:00 a.m.: Lectura silenciosa y lectura compartida (exploración de la cultura escrita por parte de los niños).

8:00 a 8:30 a.m.: Lectura por parte de la docente (en voz alta).

8:30 a 9:00 a.m.: Conversación en grupo (todo el curso en mesa redonda).

9:00 a 9:30 a.m.: Fecha y agenda.

9:30 a 10:00 a.m.: Asistencia

Recreo

Luego del recreo, se desarrollan diferentes actividades que varían en los distintos días: trabajo por proyectos (se exploran las diferentes dimensiones y procesos de la educación inicial), y profundización en aspectos pedagógicos específicos, no abordados en los proyectos. Se incluyen espacios para un trabajo particular en arte y expresión, música, juego y educación física.

Las actividades propuestas por la maestra, antes del recreo, se suelen nombrar como actividades permanentes, en la medida en que se trabajan todos los días, aumentando su complejidad al interior de cada una. Cada espacio tiene un propósito específico, una estructura y unas condiciones particulares. Veamos.

La *conversación libre* es un espacio abierto por la docente, en el que los niños eligen compañeros para conversar sobre temas de su interés, al inicio de la jornada escolar. El propósito didáctico consiste en abrir un espacio para que ellos construyan su voz, reconozcan las condiciones y límites de la conversación pública y, a la vez, avancen en el reconocimiento de las condiciones para el habla formal. Esta actividad la analizaremos en detalle más adelante.

La actividad denominada *lectura silenciosa* y *lectura compartida* (exploración de la cultura escrita por parte de los niños) consiste en abrir un espacio para explorar el mundo de la cultura escrita a través de diversas modalidades de lectura, por parte de los niños. En él los niños aprenden a reconocer los libros como portadores de historias, de información, de experiencias



“No se trata, en este espacio, de aprender a leer convencionalmente, se trata de ingresar a la cultura escrita, más concretamente ingresar a una práctica social: la lectura silenciosa”.

nuevas en el mundo de lo simbólico. Allí comienzan por aprender cosas básicas como tomar un libro, pasar una página, cuidarlo, identificar sus partes, explorar su contenido, sus páginas, sus imágenes, sus palabras. Con la orientación y las intervenciones de la docente, los niños van comprendiendo que los libros tienen autores, ilustradores, que son publicados por editoriales, etcétera.

Una de las actividades en ese espacio, consiste en que la maestra lleva diversidad de libros y los niños pueden elegir uno y llevarlo a su mesa, explorarlo, intentar leerlo, conversar con sus compañeros sobre él. Se trata de una exploración no muy guiada, cuyo fin es que el niño se familiarice con el mundo del libro, se interese por sus contenidos y a la vez le vaya hallando el sentido a la lectura. En ese espacio suele surgir el interés explícito por leer: “Profe, léeme este libro”, “¿Me lo puedo llevar a la casa?”, “¿Mañana me lo prestas de nuevo?”, son expresiones usuales en la cotidianidad de la clase, sobre todo al comienzo del año, que indican el surgimiento de un interés por leer. La maestra retoma esos intereses y luego les leerá en voz alta algunos de esos libros y los prestará para llevarlos a casa, con algunas condiciones y orientaciones. De este modo se van generando condiciones para el ingreso a la cultura escrita, al patrimonio literario desde la exploración de los libros.

Otra actividad en ese espacio consiste en que los niños escojan un libro y lo exploren en silencio. Para esto, la maestra identifica los temas de su

interés y con base en su experiencia de trabajo con niños de esas edades, y del conocimiento de un buen número de textos, por su recorrido como lectora, les lleva al aula diversidad de libros, en atención a sus preferencias. En las filmaciones de clase se observa que los niños pasan las páginas, regresan, señalan las imágenes con el dedo, algunos tocan las palabras, otros se detienen en una imagen, dan vuelta al libro, lo cierran. Lo abren de nuevo. Algunos dicen palabras mientras pasan las páginas. La maestra observa la forma como interactúan con los libros y entre ellos. Esa observación le permite ir identificando su cercanía con el mundo de los libros, así como los niveles de construcción de la lectura y la escritura. Le permite hacerse una idea sobre la trayectoria de cada niño en la cultura escrita. No se trata, en este espacio, de aprender a leer convencionalmente, se trata de ingresar a la cultura escrita, más concretamente ingresar a una práctica social: la lectura silenciosa, modalidad que a los pequeños suele generarles cierta dificultad.

El sentido de este tipo de actividades consiste en reconocer prácticas de lectura, e ir construyendo el “gesto” del lector.

Estas actividades, dado su carácter permanente, se van constituyendo en rituales que ya no requieren de pautas rígidas por parte de la docente. Los niños saben que en ese espacio tomarán los libros y leerán, preferiblemente en silencio, o compartirán sus lecturas con sus pares. A medida que pasan los meses, allí va apareciendo

la lectura convencional, por supuesto apoyada por otro tipo de actividades, intervenciones y situaciones didácticas propuestas por Sandra del Pilar.

La tercera actividad, la *lectura en voz alta* por parte de la docente, funciona así: en el aula hay cojines y un espacio para ubicarlos de manera que los niños quedan muy cerca de la docente, formando un semicírculo. Ella se sienta en una silla a cierta altura, de tal modo que pueda tener contacto visual con todo el grupo; lee y va mostrando las imágenes con lentitud y girando el libro para que todos los niños puedan seguir la secuencia de imágenes. La maestra prepara, previamente, muy bien esa lectura: las entonaciones, las pausas, los tonos de voz, etcétera. Su lectura está cargada de emoción, la lectura de la docente no solo transmite una historia, construye lazos cálidos de cercanía entre ella, los niños y los libros. Los niños reclaman diariamente ese espacio de lectura en voz alta. En algunas ocasiones, la maestra realiza actividades de anticipación del tipo: “¿Sobre qué creen que trata la historia que leeremos?”, a partir de la lectura del título o de la observación de la portada. También les explica en qué lugar está el nombre del autor, el título del libro, el nombre del ilustrador, la editorial, etcétera. Eso lo hace siempre al comenzar a leer algún texto, pues es importante que los niños aprendan a reconocer que alguien inventa las historias, o las recopila, alguien escribe los libros, otro los

edita, otro (o en ocasiones el mismo autor) los ilustra, y se publican en un país, en un tiempo específico, etcétera. En el trabajo sobre lectura, no se trata solo de comprender las historias, se trata de comprender cómo funcionan las prácticas de lectura, las condiciones de producción, creación y circulación de los textos. De esto se trata el ingreso a la cultura escrita mediante las prácticas de lectura.

En otras ocasiones la lectura se va interrumpiendo con comentarios de parte de la docente o con la invitación a que los niños hagan comentarios y anticipaciones del tipo, “¿y qué creen que pasará ahora?”. Otras veces se lee el libro sin interrupciones ni comentarios ni anticipaciones. La idea es variar las modalidades de lectura en voz alta en función de los propósitos que la docente persigue y en atención a las características del libro, de la historia, de las imágenes. En una investigación reciente (Reyes y Vargas, 2010), un grupo de niños de 4 y 5 años tuvo la oportunidad de vivir cuatro experiencias de lectura, lideradas por diferentes lectoras (mediadoras), en las que se cambiaba la modalidad en cuanto a si se hacían anticipaciones o no, variando el tipo de comentarios, de interrupciones, de intervenciones, de preguntas, etcétera. Al entrevistarlos y preguntarles cuál modalidad preferían, manifestaron que al menos para el caso de las historias de terror, preferían que la docente leyera sin interrupciones, porque se perdía la gracia si se interrumpía la lectura.



“En este recorrido de actividades y experiencias, trascurridos dos o tres meses, la maestra invita a los niños a prepararse para leer en voz alta, asumiendo el lugar de la docente (la lectora en voz alta)”.

Liliana Moreno, directora de la Fundación Letra Viva, para el caso de ciertas historias de “miedo” propone modalidades como las “lecturas en la oscuridad”, con música de fondo, que producen diversidad de efectos y de vivencias en los niños.

Como vemos, no hay formas estándar de leer, pues ello depende de las intenciones que se tienen, del tipo de libro, de la función comunicativa, de los propósitos didácticos que se persiguen, de las condiciones particulares de los niños, de la trayectoria y los gustos de la docente, de las posibilidades de acceso a cierto tipo de textos. Recordemos que el acercamiento a la lectura lo proponemos al menos en cuatro ámbitos: a) las lecturas funcionales, orientadas a cumplir con propósitos comunicativos específicos: informarse, indagar un tema, seguir una instrucción, aprender, buscar información, etcétera; b) las lecturas cuya finalidad es explorar el lenguaje escrito: leer, y mientras se lee, explorar las características y funciones sociales de los textos, y las regularidades del sistema escrito (de la lengua escrita); c) la lectura como experiencia (Larrosa, 1998) cuyo fin es que los niños vivan verdaderas experiencias de lectura ligadas a su universo de expectativas, emociones, gustos, y d) la lectura de literatura como una especificidad, para comprender la particularidad del lenguaje literario, para acceder al patrimonio de la humanidad, a la cultura hecha texto, para construir un sentido estético que permita valorar, elegir y aproximarse a las elaboraciones cuidadas del lenguaje literario.

En este recorrido de actividades y experiencias, transcurridos dos o tres meses, la maestra invita a los niños a prepararse para leer en voz alta, asumiendo el lugar de la docente (la lectora en

voz alta). Para los niños esa actividad resulta muy retadora. Con ese objetivo eligen el libro que quieren leer a sus compañeros, el día y hora en que lo harán. Llevan el libro a casa y se preparan frente a su familia. Pueden leer un fragmento, una página o solo el título. Eligen la modalidad de lectura (la práctica), a partir de las vivencias que han experimentado en el aula y fuera de ella. Esto en función del nivel de exploración e interés de cada uno. Se trata de ir construyendo el interés por leer en voz alta y de ir construyendo el gesto del lector en voz alta.

La cuarta actividad: *conversación en grupo*, consiste en que la maestra organiza a los niños en mesa redonda para conversar sobre un tema de interés común. El propósito consiste en construir las reglas y condiciones para el habla formal, colectiva. Aprender a tomar la palabra, escuchar al otro, hacer una pregunta, hacer un comentario, responder una pregunta, etcétera, son asuntos prioritarios en esta actividad que analizaremos en detalle más adelante.

Las otras actividades: agenda, asistencia, fecha, son espacios para explorar sistemáticamente la construcción de las hipótesis sobre el lenguaje escrito y el trabajo sobre la numeración. Diariamente, un niño pasa al tablero y escribe la fecha. Ese espacio se convierte en una posibilidad para la reflexión colectiva sobre las hipótesis que se van construyendo sobre el lenguaje escrito. Para el caso de la asistencia, los niños deben buscar su nombre en una cartelera y marcarla cada día. En otros momentos, escriben su nombre en tiras de papel, según la hipótesis en que se encuentran, y los pegan debajo de su nombre en la cartelera. Este tipo de espacios permite que al participar en prácticas concretas de lectura y

escritura se vayan preguntando por las regularidades y características del sistema escrito. Así van ajustando y modificando sus hipótesis, sus comprensiones sobre él. Esta clase de situaciones, así como el tipo de intervenciones de la docente y el tipo de interacción con los pares empuja la apropiación del sistema convencional de escritura, sin acudir a enfoques de corte mecánico centrados en la decodificación.

Comentarios sobre la experiencia

Una primera reflexión sobre el horario

En la tradición de la escuela, el tiempo escolar suele estar organizado en función de las áreas de conocimiento, o en algunos casos, de las dimensiones del desarrollo. En el caso de esta aula, los espacios y tiempos están pensados con un criterio que no necesariamente coincide con los límites de las disciplinas. La organización de este horario da cuenta de una postura de la docente, de un énfasis claro en su trabajo. Se evidencia una apuesta por el acceso a las prácticas del lenguaje, por la construcción de la voz, por el ingreso paulatino a la cultura escrita,

sin anteponer la adquisición del código escrito como requisito para esa exploración. Se privilegia que el niño construya una voz para participar de la vida escolar y social en general, que tiene que ver con elementos como el reconocimiento del otro, de su voz, de su perspectiva, pues en la conversación se evidencian los límites de nuestra propia voz, los niños aprenden a pedir la palabra, a estar en silencio activo mientras otro habla. En esta aula se privilegia que el niño descubra productor de textos, antes de iniciar un trabajo formal, directo, de enseñanza de los componentes del sistema escrito. Si el niño produce historias, investiga, elabora hipótesis y posteriormente tiene deseo de comunicarlas, de escribirlas, entonces se interesará por el lenguaje escrito, por dominar y comprender el código. Esta orientación sobre la escritura se evidencia en las funciones de las actividades permanentes que propone, pues su énfasis se relaciona con explorar los libros, ingresar al patrimonio literario, vivir experiencias de lectura, preguntarse por los usos y regularidades del sistema escrito, en el caso de la escritura de la fecha y la agenda diaria.



En la fotografía se observa un grupo de niñas de 5 años trabajando, desde sus hipótesis, la agenda de la semana, en la cual se registra diariamente la fecha, las actividades realizadas, así como las condiciones del clima y las dificultades de la jornada. Se emplean, además del registro escrito, símbolos y convenciones acordadas en el grupo. Este tipo de actividad permanente se constituye paulatinamente en un espacio de reflexión sobre las regularidades y elementos del sistema escrito. Por otro lado, tal como se señaló en el apartado sobre evaluación, esta forma de registro permite a la docente hacer un seguimiento del proceso de cada niño, pues allí queda registrado el proceso y los diferentes momentos por los que cada uno va pasando en su exploración del lenguaje escrito, y no solo de este, pues aprenden a ordenar la información en una estructura de tabla con más de una variable de organización.

Como se puede evidenciar, el horario se constituye en una huella de las concepciones de la docente, allí se visualizan ciertas decisiones fundamentales que otorgan al trabajo de aula un carácter particular.

Hablar con los pares para aprender a hablar: análisis de dos situaciones

En el aula hay 35 niños cuyas edades oscilan entre los 4 años y medio y los 6 años. Para la primera actividad, el aula está organizada en mesas en forma de hexágono (conformadas por mesitas triangulares individuales). Para la segunda actividad se organizan en mesa redonda.

La primera actividad, *conversación libre*, consiste en abrir un espacio, al comienzo de la jornada, para que los niños puedan interactuar con sus compañeros. En ese espacio las únicas reglas consisten en estar sentados, elegir los compañe-

ros con quienes se quiere conversar y tratar de no hablar en tono muy alto para no interferir a los demás. Veamos cómo transcurre un día, la primera semana de clases.

La docente al comienzo de la jornada explica el sentido y el propósito de la actividad. Les dice que cuentan con la posibilidad de hablar con sus amigos sobre cualquier tema de interés mutuo y que para eso tienen 20 minutos. Les aclara que el tema es decidido por ellos y que luego de finalizada la actividad, la docente no hará preguntas, ni se retomará el tema conversado, pues se trata de una conversación sobre un tema libre. La maestra les insiste en las reglas básicas de ese espacio y ayuda a organizar las mesas para conformar los grupos. Luego se sienta en su mesa, toma un libro y lee en silencio.

Los niños demoran unos cinco minutos en organizarse y comenzar la conversación. Se siente mucha expectativa, movimiento, ruido. Los niños corren, se sientan en una mesa, intercambian tres palabras con alguien, corren a otra mesa... Un niño no quiere sentarse en ninguna mesa, toma su silla y se acerca a la docente. La docente habla un rato con él, pero luego le dice que se una a un grupo. Le insiste. No lo logra. El niño se queda al lado de ella. La maestra le pasa un libro (al siguiente día ese niño ya se integra a una mesa, aunque no interviene en la conversación...). Transcurridos unos cinco minutos, se observa que algunos niños (tres o cuatro) cambian de mesa. Tres niños están vinculados a la mesa hexagonal, pero no han elegido un compañero para conversar. Se quedan solos. Observan la dinámica. Un buen número de niños conversa en parejas, y algunos en grupos de tres, cuatro, cinco o seis estudiantes. Al cabo de unos diez minutos algunos giran

su cuerpo y conversan con el compañero que tiene al lado, con quien no han conversado. Un niño se para, va a la mesa contigua, y pide que hablen en tono más bajo, porque los están interrumpiendo.

En una mesa se observa que dos niñas se encuentran jugando: chocan las palmas de sus manos, hacen ruido y dicen palabras cada vez más rápido y con mayor intensidad en el tono. La maestra se para de su mesa e interrumpe la actividad. Pregunta “¿en qué actividad estamos?”. Frente a esa pregunta, un niño responde “en el espacio de conversación libre”. Otro niño dice “es un espacio para conversar, no para jugar”. La docente pregunta, “¿y por qué no podemos jugar?”. Otro niño dice, “porque interrumpe a los demás”. De vez en cuando, la docente se para y desde su puesto dice, “por favor en tono más bajito”. Este es el tipo de intervenciones de la docente y solo ocurren dos o tres veces durante los 20 minutos.

Al finalizar la actividad se siente un aula distensionada, los niños ya no corren tanto por el salón, a pesar de que deben disponerse para una organización espacial diferente.

La actividad *conversación en grupo* (todo el curso en mesa redonda), consiste en que, una vez transcurrida la conversación libre, todo el grupo de la clase se organiza en mesa redonda. La maestra consulta, pregunta, a los niños por el tema sobre el cual quisieran conversar. Les

recuerda que esa conversación puede tratar sobre un problema común, una situación que quieren analizar o un tema de interés colectivo. La docente asigna la palabra. Insiste en las reglas básicas de la conversación: pedir la palabra. Hablar claro. Mirar a aquel a quien se dirigen sus palabras. No repetir lo que otro dice. Hacer preguntas. Responder las preguntas que se hacen. Intentar comprender lo que el otro dice, etcétera. La docente invierte grandes tiempos y esfuerzos en que los niños se escuchen, se miren cuando hablan, respeten el turno, etcétera.

“Como las clases se filman, las grabaciones se toman como objeto de reflexión colectiva. Los niños se observan en la conversación de la sesión anterior, reflexionan, se ríen, y van proponiendo los ajustes a las condiciones de la conversación”.

Esta actividad se realiza ininterrumpidamente todos los días del año. La docente dice que se trata de una actividad permanente.

Cuatro meses más tarde, hacia el mes de junio, se observa que, para el caso de la primera actividad, los

niños van llegando al aula y se van organizando en grupos de seis estudiantes. Comienzan su conversación en un tono de voz muy autorregulado y controlado. Durante esos 20 minutos se siente un aula con niños distensionados, que conversan fluidamente. Muy pocos se paran de su puesto. Se observa que algunos llevan libros, objetos, revistas. La maestra interviene de vez en cuando para pedir que hablen “más bajito”. En dos grupos se observa que hay alguien que da la palabra, algunos levantan la mano para pedir el turno. Los niños que la primera semana de clases no se vinculaban a la conversación ya están integrados, así hablen poco. Han emergido unas condiciones para la conversación, para la interacción.

En el mes de junio, para el caso de la segunda actividad, la mesa redonda (la plenaria del curso) se ocupa de problemas de interés del grupo. Se ha convertido en un espacio “multipropósito”. Unas veces se ocupan de un tema de interés de algunos. Argumentan en favor de x o y tema, como objeto de conversación para una futura jornada. Se persuaden al respecto. Se documentan, llevan libros para convencer a sus compañeros sobre un tema en particular. Hacen lista de temas prioritarios y les asignan tiempos. Por ejemplo, “el tema de los animales felinos lo abordaremos durante dos clases la próxima semana, debemos buscar información”. Se invita a alguien para conversar sobre un tema particular, etcétera. Se preparan para conversar, de manera documentada, sobre dichos temas. En otras ocasiones hablan sobre asuntos problemáticos del curso. En alguna sesión discuten sobre un caso de comportamiento inadecuado de un niño. Analizan colectivamente la situación. Un niño coordina la plenaria. Asigna los turnos. Regula la interacción. En el aula ha emergido ese espacio colectivo de plenaria, a modo de asamblea, que permite regular los intereses de conversación y hablar de problemáticas y situaciones que atañen al colectivo.

Estas actividades permanentes se orientan a generar las condiciones para que emerja la complejidad de la conversación, con el fin de generar reflexiones sobre las condiciones, derechos y responsabilidades que se deben construir y asumir en el aula para poder interactuar de modo pertinente. Las actividades están marcadas de modo fuerte por reflexiones y preguntas de la docente orientadas al metanálisis de las situaciones de conversación. Como las clases se filman, las grabaciones se toman como objeto de reflexión colectiva. Los niños se observan en la conversación de la sesión

anterior, reflexionan, se ríen, y van proponiendo los ajustes a las condiciones de la conversación. Como puede notarse, se trata de un continuo, de un espacio permanente no solo para vivir el diálogo con los pares, sino, todo de un espacio de reflexión y análisis de la conversación, es decir se trata de un espacio didáctico para aprender tanto a conversar como a conceptualizar sobre los factores que rigen una conversación.

Estas actividades permanentes se complementan con aquellas en las que la maestra propone otras modalidades del habla formal: prepararse para hablar de un tema de interés frente a los compañeros, durante tres minutos; preparar una presentación apoyada en Power Point o en unas notas, por ejemplo ligada a las indagaciones en un proyecto de aula; explicar una fotografía, una ilustración o una pintura a sus compañeros. Igualmente se varían las funciones del discurso oral, en ocasiones se diseñan situaciones para narrar, por ejemplo lo que se hizo el día anterior, o para persuadir, por ejemplo, de ver una u otra película, o sobre el libro que será leído en voz alta por la profesora.

En esta aula se trabaja por abrir situaciones de habla con diversidad de propósitos comunicativos, de temas y de registros de habla. Se trabaja sobre la elección del léxico en función del tipo de interlocutor, se analizan los modos de habla de diferentes grupos sociales, a partir de análisis de corpus de habla registrados por los niños, etcétera. En fin, se trata de un aula que dedica espacios, tiempos y esfuerzos generosos para la voz, para la oralidad. Un aula en la que se ha instalado una cultura de la conversación, de la argumentación. Un aula en la que los niños construyen la voz que los posicionará como sujetos, como ciudadanos en el pleno sentido del término.

El cuaderno de notas: un lugar de encuentro entre la escuela, el niño y la construcción del lenguaje escrito*

Una experiencia adelantada en el aula de Sandra del Pilar Rodríguez

Gestó esta propuesta y la puso en práctica Sandra del Pilar Rodríguez, docente en su momento del grado transición, en la Institución Educativa Manuela Omaña, sede Jorge Eliécer Gaitán, municipio de Flandes, departamento del Tolima.

La experiencia pedagógica fue sistematizada por la misma autora, junto con Mauricio Pérez Abril y Catalina Roa Casas y publicada por Pérez Abril, M. (2003). "Reconocerse lector y escritor en el nivel preescolar y en el primer grado" en *Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: Icfes

El análisis que se presenta aquí fue elaborado por Sandra del Pilar Rodríguez, Mauricio Pérez Abril y Catalina Roa Casas.

En la tradición de la escuela, especialmente en los primeros grados, el cuaderno de notas existe entre padres y profesores como puente de comunicación, llevando y trayendo mensajes escritos. La situación así pone al niño en el rol de mensajero que recibe y entrega el cuaderno en la casa y en la escuela. Aprovechando la existencia de este medio de interacción entre la escuela y la familia, Sandra del Pilar hace algunas modificaciones en la dinámica del cuaderno de notas, abordando la situación con una intención didáctica clara: convertirlo en un espacio para explorar la construcción del lenguaje escrito, por parte de los niños.

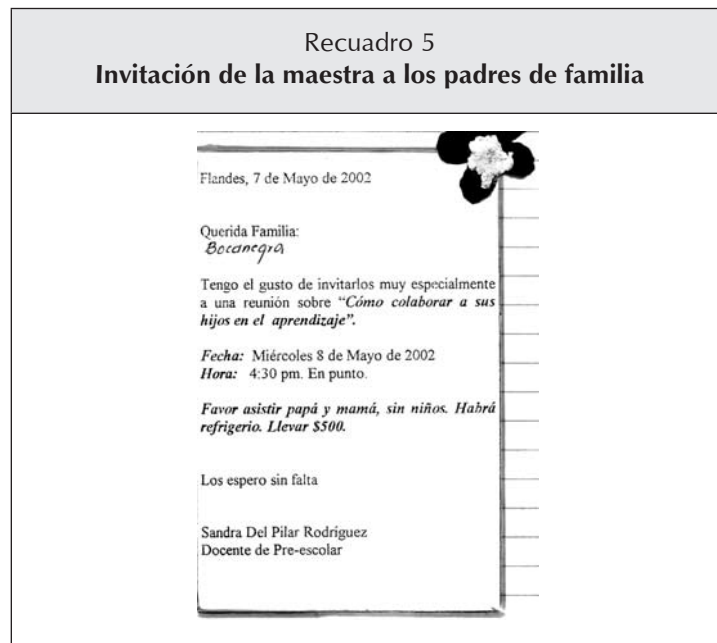
Descripción de la experiencia

En la propuesta, el cuaderno de notas sigue siendo el puente de comunicación entre los padres y la docente, pero a esto se suman los roles que, como veremos, asume el niño quien

se involucra, cada vez más, en el círculo de comunicación existente alrededor del cuaderno de notas. Esos roles del niño están previamente pensados por la docente, quien comparte sus intenciones con los padres de familia y los involucra activamente en este proceso. Para ello, convoca a los padres a una reunión al inicio del año en la que les explica el proceso que se llevará con el cuaderno de notas explicitando el propósito de dicho trabajo y les indica qué se espera de ellos y qué papel deben asumir (ver Recuadro 5).

La docente busca que por medio de la participación en ese círculo de comunicación del cuaderno de notas, los niños reconozcan que la escritura tiene sentido, que un texto cumple funciones específicas en determinadas situaciones de comunicación, como en el caso de los mensajes que se envían en el cuaderno de notas y, en el marco de lo anterior, descubran la necesidad e importancia de explorar el lenguaje escrito, se interesen por comprender la manera cómo éste funciona y se planteen hipótesis al respecto.

* La autoría de este apartado es de Catalina Roa, Sandra del Pilar Rodríguez y Mauricio Pérez Abril.



Para lograr lo anterior, Sandra del Pilar diseña tres situaciones didácticas en las que aborda el cuaderno de notas con los niños y los padres, con funciones diferentes y complementarias. A lo largo del año escolar propicia las tres situaciones en las que el niño asume roles diferentes.

Situación 1: La profesora y los padres escriben las notas y las comparten con los niños

La docente escribe, en los cuadernos de notas de cada niño, notas informando o solicitando algo a los padres de familia (elementos para una salida, colaboración en una actividad que envía para la casa, materiales para una actividad que se realizará el día siguiente, permiso para visitar un museo, etcétera). Antes de escribir la nota, la docente comparte con los niños el propósito de esta, por ejemplo:

“Escribiré una nota a sus papás para que envíen los materiales que necesitaremos mañana para hacer la maqueta”.

“Escribiré una nota para pedir permiso a sus papás para la salida que realizaremos”.

La docente escribe la nota y, cuando termina, lee a los niños su contenido y realiza algunas preguntas con el propósito de ir familiarizando a los niños con ella, sus propósitos, componentes, etcétera. Veamos un segmento de un diálogo de aula registrado en video, correspondiente a esta situación:

- Docente: Bueno, ¿para qué escribí la nota?
- Niños: Para contarle a los papitos que iremos de paseo.
- Docente: Sí, para informarles que estamos organizando una salida, pero todavía no les decimos que nos iremos, solo les contamos que estamos organizando la salida. Voy a leer el mensaje y ustedes me dicen si creen que los papás entenderán lo que quería decirles o si hace falta indicar algo.

–Revisemos que haya escrito para quién es la nota y que aparezca mi nombre al final para que los papás sepan que yo la escribí.

Igualmente, en casa los padres leen con los niños la nota y conversan sobre su contenido. Luego, discuten con los niños el mensaje de respuesta que enviarán en una nota o mandarán el objeto solicitado; en el caso de un permiso deberán escribir una autorización que la docente requiere o, en el caso de los materiales, se explicita que estos se envían en respuesta a la solicitud que la docente hace en la nota. Al día siguiente, el niño lleva de nuevo el cuaderno de notas al colegio y lo entrega a la docente quien lee con ellos las diferentes respuestas o simplemente recibe lo solicitado. Esta primera situación que se propone permite que niños y padres de familia se aproximen a las funciones del cuaderno de notas y reconozcan el círculo de comunicación que existe alrededor de este.

Situación 2: Los niños dictan a la docente

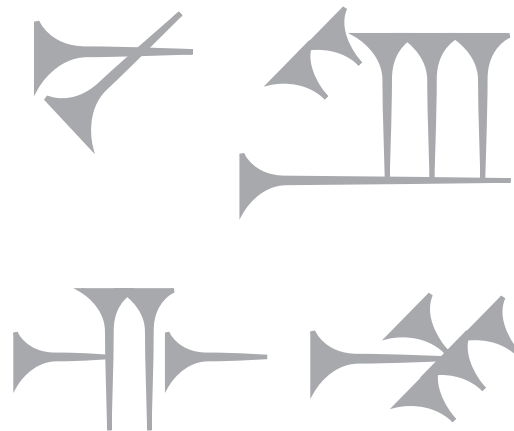
En otros momentos, y con otra función didáctica, cuando la docente se encuentra frente a una situación en la que se requiere escribir una nota para los papás, hace explícita la necesidad de esta y define con los niños el propósito de la misma. Alrededor de dicho propósito sugiere la construcción colectiva del contenido de la nota. Los niños verbalizan y discuten sus ideas en relación con aquello que debe decir la nota para cumplir con el propósito y la manera más adecuada de expresarlo. En cuanto a la docente, asume el rol de escriba (transcribe en el tablero lo que los niños dictan) y acompaña el proceso de los estudiantes como mediadora, haciendo preguntas, comentarios, cuestionamientos, poniendo en discusión lo que unos y otros van diciendo. El énfasis que la docente pone

en esta situación varía. En algunos momentos focaliza la atención en el contenido de la nota, entonces, las preguntas que hace se relacionan con la coherencia del contenido y el propósito que se planteó inicialmente, la claridad, la organización de las ideas, etcétera. En otros momentos, se propone hacer preguntas que permitan que los niños exploren el lenguaje escrito: las características y reglas del sistema de escritura, así como las funciones sociales de los textos, por ejemplo, las de las notas que escriben. Al terminar la escritura colectiva de la nota, la revisan y, una vez aprobada, cada niño la copia en su cuaderno y la firma a nombre de todos los niños de transición.

Situación 3: Los niños escriben por sí mismos

Al igual que en la situación anterior, la docente sugiere la escritura de una nota en un momento en el que se hace necesario comunicar o solicitar algo a los padres de familia. Una vez se ha definido, en conjunto con los niños, el propósito de la nota, la docente les indica que deben escribirla por sí mismos. Es importante anotar que esta situación se desarrolla desde el comienzo del año escolar. Recordemos que para los niños que ingresan a este grado, en las escuelas de estas condiciones socioeconómicas, es la primera vez que ingresan al sistema educativo formal, es decir, por primera vez se acercan a la escritura convencional. De esta manera, en un primer momento y de manera intencional, la escritura de los niños, que responden al nivel de comprensión del sistema escrito en el que se encuentran, no pasa por un proceso de revisión ni contraste con la escritura convencional, se busca el reconocimiento por parte de ellos de la necesidad de escribir convencionalmente, pues aunque cada niño llega a su casa y es capaz de leer a sus papás el mensaje a través de marcas o

huellas de su propia escritura, (vemos acá una situación en la que la escritura es el registro de la memoria), no es posible que los padres o la docente comprendan por sí mismos qué dice la nota. No obstante, es importante señalar que por el hecho de que la nota no esté escrita en un registro convencional, no significa que sea invalidada ni por los padres de familia ni por la docente, pues se trata de explorar las funciones comunicativas de la escritura, así como aproximarse a las características del sistema escrito. En esa medida, el trabajo que realiza Sandra del Pilar a comienzos del año con los padres de familia es fundamental, pues tal como se mencionó, comparte con ellos sus intenciones y explicita cual es su rol en cada proceso. Esta situación lleva a los niños a reconocer la importancia de dominar el sistema escrito convencional, por cuanto sus mensajes deben poder ser leídos por otros. Así, en momentos posteriores se generan reflexiones en relación con el funcionamiento del sistema escrito con el propósito de que los niños avancen hacia la convencionalidad.



Comentarios sobre la experiencia

Veamos a continuación algunas reflexiones que permiten construir un marco para situar conceptualmente la experiencia. Profundizaremos en algunos aspectos claves de ella.

La experiencia que desarrolla Sandra del Pilar alrededor del cuaderno de notas permite evidenciar su interés por crear las condiciones para

que los niños ingresen de manera adecuada a la cultura escrita, con la cual ya se han encontrado en su ambiente social y cultural. Desde antes de entrar a la escuela los niños se han percatado de que la escritura existe y está presente en muchas circunstancias de la vida diaria, ya han notado que lo que está escrito dice cosas y en su interés por comprender lo que ahí dice se han planteado hipótesis y preguntas sobre cómo funciona el sistema escrito (Pérez, 2003). De esta manera, es claro que la maestra se propone abrir espacios para que los niños avancen en esos conocimientos que ya han empezado a construir. “La intención de la docente es acompañar, impulsar y extender los descubrimientos referidos al mundo de la escritura que los niños suelen hacer por su cuenta” (Carlino y Santana, 1999: 74).

Los niños descubren el círculo de comunicación y las funciones de la escritura

En la primera situación que la docente plantea el propósito central consiste en que los niños reconozcan el círculo de comunicación que se establece alrededor del cuaderno de notas. Su rol no se reduce a mensajeros, sino que sus padres y la docente establecen intencionalmente diálogos con ellos y les comunican las acciones que se van dando en las idas y vueltas del cuaderno de notas de la escuela a la casa y de regreso. Cuando la docente y los padres comunican a los niños el propósito de lo que escriben y el contenido de la nota, están explicitando funciones de la escritura. Para el caso de las notas que se envían en el cuaderno, las

funciones varían: informan, solicitan, explican, convencen, etcétera. Conocer los propósitos de las notas y el contenido de estas permite que los niños reconozcan y aprendan sobre esas funciones. Esto no sucedería si los niños solo observaran que el cuaderno va y viene, que sus padres y la docente escriben allí, pero desconocieran aquello que escriben, para qué lo hacen y las respuestas que generan.

Ver que en el cuaderno se establecen diálogos, que hay preguntas, respuestas, comentarios, agradecimientos y que por medio de los mensajes que allí se envían se logran cosas como, por ejemplo, que los padres envíen materiales o autoricen una salida escolar, lleva a los niños a reconocer que la escritura es un medio que permite la comunicación más allá de la inmediatez de la presencia física, y a identificar algunos elementos de ese círculo de comunicación como los emisores y receptores (un mensaje es escrito por alguien y para alguien), la intención comunicativa (se escribe para algo y porque se tiene algo que decir), la adecuación del contenido del mensaje en relación con el propósito (no es lo mismo escribir para informar que para solicitar un permiso). Todos estos son elementos que el niño va identificando en el reconocimiento de ese círculo de comunicación. Más adelante, las situaciones en que escriben colectivamente o por sí mismos, se abordarán con reflexiones y discusiones más sistemáticas y mediadas por la docente.

En concreto, en esta primera situación el niño empieza a reconocer que la escritura cumple funciones en la vida diaria, por cuanto le permite participar en diferentes dinámicas de comunicación. Se va instaurando la idea de que el lenguaje escrito trasciende las funcionalidades de la vida académica, pues si bien es una

herramienta para lograr otros aprendizajes, su función no termina allí, porque es también útil para la vida social.

La convencionalidad del sistema escrito en el marco del ingreso a la cultura escrita

Creemos que los niños deben ir a la escuela para aprender a leer y a escribir, de modo que puedan leer y escribir para aprender. Pero, evidentemente, ésa no es toda la historia. Hasta hace poco tiempo la mayor parte de lo que constituye el comportamiento de los usuarios de la cultura escrita no formaba parte de la cultura escrita escolar.

Margaret Meek¹²

La apuesta del trabajo didáctico de la docente nos permite identificar la postura teórica con la que propone la enseñanza del lenguaje escrito: “Ninguna práctica pedagógica es neutra. Todas están apoyadas en cierto modo de concebir el proceso de aprendizaje y el objeto de ese aprendizaje” (Ferreiro, 1997: 22). Así, lo que la docente propone en el aula deja en evidencia su concepción de escritura más allá de la codificación, reconociéndola como práctica social. En esa medida, sabe que, si bien dominar el sistema escrito es un proceso necesario que debe abordarse, su enseñanza no se da como un proceso aislado y descontextualizado. Por el contrario, en el marco de su propósito de que los niños ingresen a la cultura escrita, descubriendo funciones de la escritura dentro y fuera de la escuela, en varios contextos y situaciones comunicativas, surge la convencionalidad de la escritura como una necesidad. Por esta razón, considera fundamental que los niños descubran por sí mismos la importancia de escribir

¹² Margaret Meek (1991). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.

convencionalmente cuando llevan a casa notas que ellos han escrito, pero que no pueden ser leídas por los demás. En ese marco, la docente propone a los niños la exploración del sistema escrito en espacios de escritura colectiva e individual, como veremos más adelante.

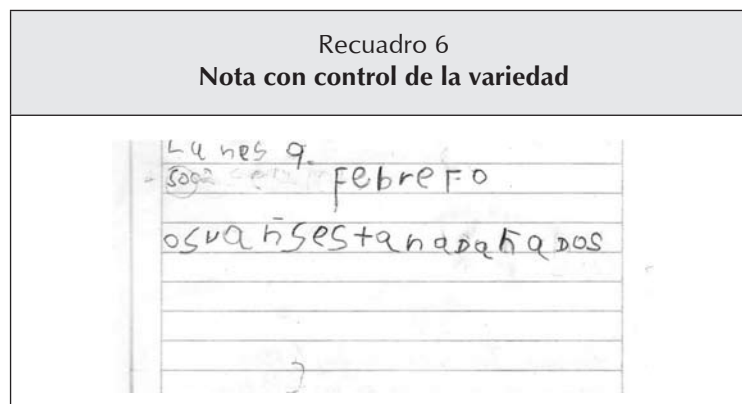
En los recuadros 6 y 7 aparecen dos notas¹³ escritas por los niños en su nivel de comprensión del sistema escrito, la fecha la copian de un lugar del salón en el que todos los días trabajan sobre la escritura de esta. Como puede verse, no es posible leer el contenido de las notas, de modo convencional, razón por la cual los niños se ven en la necesidad de leer a sus padres el contenido de las mismas.

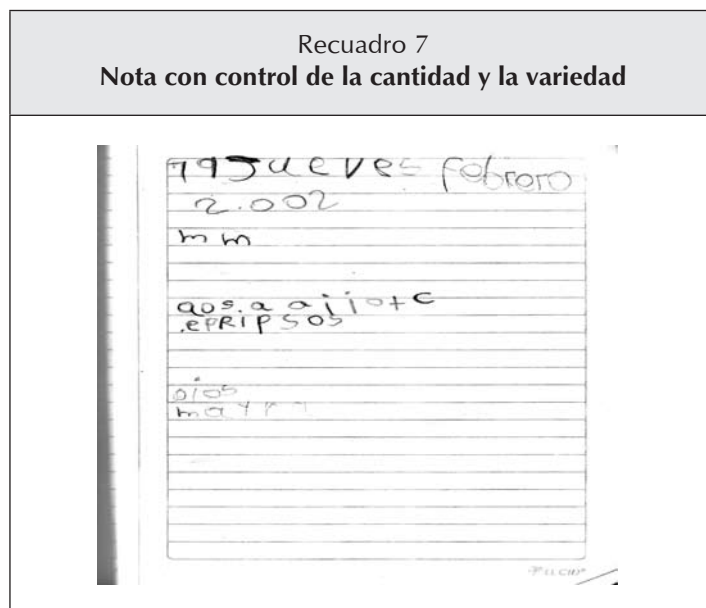
La escritura de esta nota del Recuadro 6 corresponde a una hipótesis de control de la variedad (para significar cosas distintas, se usan letras distintas), mas no de la cantidad de grafías (no hay un control del número de grafías para significar cosas diferentes). Pero este niño ya ha recorrido exploraciones complejas del sistema escrito, ha comprendido que dibujar es diferente a escribir, ha construido principios claves del sistema escrito como la linealidad

(las letras se escriben una al lado de la otra, no una debajo de la otra), la direccionalidad (en lengua castellana se escribe de izquierda a derecha), la arbitrariedad de los signos (las letras no representan a los objetos). De este modo, va avanzando en la comprensión de las regularidades del sistema escrito.

Entre tanto en el ejemplo del Recuadro 7, estamos frente a una escritura en la que hay un control de la cantidad y la variedad. Más adelante, dependiendo de la calidad de las interacciones y reflexiones alrededor del sistema escrito que la escuela le posibilite, comenzará a realizar exploraciones de la hipótesis silábica y alfabética. Es decir, este niño, ha comprendido que dibujar es diferente a escribir, que se escribe de derecha a izquierda, que para significar cosas distintas se deben usar diferentes grafías, y que para significar cosas distintas, generalmente, se usa diferente número de grafías, ahora se preguntará cuál es la relación entre los sonidos de la lengua y las grafías. En un primer momento asignará valor de sílaba a una grafía (generalmente a la vocal de la palabra, como en el caso de “árbol” a-o): hipótesis silábica, y luego comprenderá que a cada sonido le corresponde una grafía: hipótesis alfabética. De este modo habrá conquistado, comprendido, el sistema convencional de escritura.

¹³ Las notas que se presentan a lo largo de esta experiencia fueron tomadas de cuadernos de niños del grado transición, del año 2002.





De acuerdo con lo anterior, sabemos que la docente reconoce que la escritura no se reduce al reconocimiento de las letras y demás unidades del sistema escrito y a la comprensión de las reglas que rigen su funcionamiento, sino que implica la producción y organización de ideas en respuesta a la estructura de un texto de circulación social, en el marco del propósito de una situación comunicativa y un destinatario. Así, el objeto de enseñanza, en el propósito de que los niños ingresen a la cultura escrita, no es solo el sistema como tal, ni las unidades en las que se fragmenta el lenguaje, sino las situaciones en las que el lenguaje escrito es usado, es decir, las prácticas sociales, situaciones con existencia social en las que la escritura cumple con una función, tal como sucede en la dinámica del cuaderno de notas propuesta por la docente. Así, los propósitos didácticos no se restringen a aprendizajes sobre el sistema escrito, sino que incluyen también el reconocimiento de los elementos y sujetos que hacen parte del círculo de comunicación, la organización de ideas en función de una intención comunicativa, la

coherencia y pertinencia de lo que se escribe, etcétera.

La docente propone a los niños realizar algunos arreglos en el salón. Al conversar sobre cómo se lograría dicho propósito se pone en evidencia la necesidad de solicitar un bono a los padres de familia para tener un soporte económico. La situación así plantea las condiciones para la escritura de una nota. La docente conversa con los niños sobre el destinatario y el propósito de la nota:

- Docente: Entonces, ¿para qué es la nota?
- Niño: Para mandarla.
- Docente: ¿A quién?
- Niño: A los papás.
- Docente: Si, y ¿para qué?, ¿para decirles qué?
- Niño: Lo del bono...
- Niño: Es para el bono que le vamos a mandar una nota a los papás, para que no se les olvide el bono.
- Docente: ¿El bono para qué?



“El hecho de que los niños ingresen a la cultura escrita implica la creación de condiciones para que puedan participar en prácticas sociales del lenguaje escrito de manera adecuada, seleccionando y produciendo el texto pertinente para cada situación comunicativa”.

-Niños: (varios hablan a la vez). El bono para arreglar el salón.

de la participación en situaciones reales de uso del lenguaje.

En suma, el hecho de que los niños ingresen a la cultura escrita implica la creación de condiciones para que puedan participar en prácticas sociales del lenguaje escrito de manera adecuada, seleccionando y produciendo el texto pertinente para cada situación comunicativa, que comprendan las funciones de la escritura en la vida social y estén en condiciones de participar en diferentes prácticas sociales del lenguaje adecuando su discurso al propósito comunicativo, el destinatario y el contexto. En este marco, la enseñanza del sistema escrito no se excluye, ni se propone como fin en sí misma, sino que surge como una condición necesaria para participar en esas prácticas sociales que constituyen la cultura escrita, se reconoce la necesidad de escribir convencionalmente para que el mensaje sea entendido por otros. En otras palabras, la docente sabe que, “por un lado, es necesario darles la oportunidad de desarrollar estrategias de uso del lenguaje escrito, es decir, ayudarles a escribir y leer con un propósito y contextos definidos. Por otro lado, es necesario guiarles hacia reflexiones sobre diversos aspectos y niveles del lenguaje, de los tipos de texto y del sistema de escritura” (Carlino y Santana, 1999: 78). Y en esa línea, propone lo segundo en el marco de lo primero, es decir, abre espacios para la reflexión sobre el sistema, en el marco

Algunos aprendizajes en la situación de construcción colectiva y dictado a la docente

No toda lectura es solitaria, no toda escritura es un solitario machacar las ideas... Los usuarios de la cultura escrita [...] aprenden sus lecciones en compañía.
Margaret Meek¹⁴

Las situaciones de escritura colectiva como la propuesta por la docente para la producción de la nota, son frecuentes en la vida social. Si pensamos detenidamente en la diversidad de prácticas de escritura a las que nos enfrentamos, reconocemos que no siempre la producción de un texto es un proceso individual, en ocasiones, escribimos con otros o con su apoyo. Hay situaciones en las que un texto es de autoría colectiva como, por ejemplo, un mensaje de felicitaciones que es construido cooperativamente por todo el equipo de trabajo para uno de sus miembros; hay otras, en las que el autor se apoya en una persona o grupo de personas acudiendo a conocimientos específicos que requiere para la producción del texto, por ejemplo, cuando con la ayuda de un abogado una persona escribe un derecho de petición. Incluso cuando una persona

¹⁴ Meek, *ibid.*

se encuentra en el proceso de producción de un texto hay momentos de reflexión solitaria y decisiones individuales y hay otros de diálogo, conversación y discusión con otros (Tolchinsky, 1993: 46), de manera que estos espacios de intercambios y construcción colectiva de textos son situaciones que ocurren no solo dentro de la escuela, sino también fuera de ella.

Uno de los propósitos de la segunda situación, los niños dictan a la docente, es que comprendan que la escritura dista mucho de ser un acto mecánico que se reduce al conocimiento y trazo de las letras y que, en cambio, implica diversidad de procesos cognitivos en relación con la producción del texto, y los conocimientos y reflexiones necesarios para adecuar el discurso a la situación de enunciación. En otras palabras, en situaciones como esta, en las que los niños producen un texto dictando a otra persona, las condiciones están dadas para que reconozcan la escritura como la producción y organización de las ideas acudiendo a procesos cognitivos diversos, en respuesta a una situación comunicativa real, y sitúen el dominio del código como una necesidad para escribir por sí mismos, pero no como la escritura misma, es decir, que comprendan que aunque la docente es quien escribe convencionalmente el mensaje, ellos son los autores del mismo, por cuanto son quienes discuten y toman decisiones sobre el contenido. En fin, el propósito es que desde sus primeros encuentros con la cultura escrita y en su intento por ingresar a ella, conciban la escritura como un proceso cognitivo y social, y no mecánico.

Como vimos en la descripción de la experiencia, en algunas ocasiones la docente propone la escritura colectiva centrando la atención de los

niños en la producción y organización de las ideas que constituyen el texto, esto permite que ellos focalicen su atención en la definición del contenido de este, y deleguen la preocupación por la escritura convencional a la docente. Los niños se concentran en los aspectos de producción de la nota, en la discusión y decisiones sobre su contenido (qué escribir), la manera de expresarlo de modo pertinente de acuerdo con el propósito de la nota (cómo escribirlo, de qué recursos valerse...) y en la estructuración del texto como tal (cómo iniciar, cómo terminar, qué poner primero...).

Por su parte, las intervenciones de la docente se focalizan en preguntas y comentarios que buscan que los niños adecuen cada vez más el vocabulario, la estructura y el contenido del texto a los propósitos que persiguen y, además, les da indicaciones que les permiten ir transformando las ideas orales que producen, en texto escrito. Esto les deja saber que no escribimos como hablamos.

Desde hace unos meses los niños y la profesora han estado organizando una salida al zoológico de Pereira. Una de las últimas decisiones tomadas fue invitar a las mamás a esta salida. Con dicho propósito se escribe colectivamente una nota dictando a la docente. A continuación se presentan algunos fragmentos de la construcción colectiva de la nota. Como veremos, la atención se centra en el contenido.

-Docente: Voy a poner primero la fecha para que las mamás sepan que enviamos esta nota hoy y que esperamos su respuesta mañana. Bueno, ahora ¿qué escribo?

-Juan: Papitos

-Diana: No, papás...

-Paula: No porque no es para los dos papás, solo vamos a invitar a la mamá.

-Docente: Paula señala algo importante, pensemos ¿para quién es la nota?, ¿a quién invitaremos?

-Diana: Solo a mamá, solo escribamos mamá.

-Docente: Listo, entonces acá escribo Mamá. ¿Y ahora, qué escribiremos como mensaje?

-Patricia: Escribe que la invitamos al zoológico con nosotros.

(Patricia indica el contenido del mensaje, pero no lo adecua a como debe quedar escrito, entonces, la docente hace algunas preguntas buscando que los niños diferencien lo oral de lo escrito y reflexionen sobre cómo escribirlo)

-Docente: Bueno, pero cómo debe quedar escrito ¿Mamá, qué la invitamos?

-Diana: No, no...

-Andrés: Mamá ya está ahí, ahora abajo escribe: La invitamos al zoológico de Pereira.

-Docente: ¿Les parece como dice Andrés? ¿Se les ocurre otra idea?

-Lina: Yo, mejor pon: la invito.

-Docente: ¿La invitamos? o ¿La invito?

-Paula: La invito, porque es para mi mamá, yo la invito.

-Docente: ¿Están de acuerdo?

-Varios niños: Sí, la invito al zoológico de Pereira.

Como puede verse en este fragmento de transcripción del video, la docente conduce a los niños por reflexiones sobre la adecuación de lo que se escribe en función del destinatario (¿quién es el destinatario?, ¿cómo le escribo?), la forma que toma el contenido de acuerdo con el remitente y su relación con el destinatario: “La

invito, porque es para mi mamá, yo la invito”. Todas estas reflexiones enfrentan a los niños a la complejidad de los procesos de escritura y les permiten ir reconociendo que en estos hay decisiones sobre el contenido y su adecuación, que van más allá de qué letras poner y en qué orden.

Otro aprendizaje derivado de la situación de escritura colectiva es la relectura y la revisión de lo que se ha escrito. La docente propone a los niños, en ciertos momentos, releer lo que han escrito, mostrándoles cómo el escribir, lejos de ser un proceso lineal, es un ir y venir varias veces sobre el texto. Les va indicando y los cuestiona en relación con los elementos que se pueden revisar en esas relecturas: la adecuación del contenido del texto al propósito que busca, las repeticiones, las ideas confusas o inconclusas, la pertinencia de la estructura y el vocabulario, los elementos ausentes, los aspectos irrelevantes que se pueden eliminar, entre otros. La escritura de la nota sigue...

-Docente: Bueno, y ¿qué escribo ahora?

-Diana: Nuestros nombres.

Docente: ¿Ya? ¿Firmamos el mensaje? ¿Les parece si revisamos que el mensaje esté completo?

-Varios niños: Sí...

-Docente: Bueno, ya escribimos para quién es la invitación.

-Varios niños: Sí, para la mamá...

-Docente: ¿Le dijimos a qué la invitamos?

-Diana: Sí, al zoológico.

-Docente: Bueno, ¿y escribimos cuándo es la salida?

-Paula: No

-Docente: ¿Es importante decir en la nota cuando es la salida?

-Varios niños: Sí...

–Andrés: Si porque mi mamá algunos días trabaja, y puede ir solo si es un día que no tiene que ir a trabajar.

Como podemos observar en el segmento de diálogo, la maestra señala aspectos claves de la estructura del tipo textual: una nota se fecha, se firma, hay un contenido, debe existir una adecuación al interlocutor, se deben elegir los términos en atención a la situación y el tipo de destinatario, etcétera. Sandra del Pilar tiene clara la importancia de que los niños aprendan sobre estos aspectos, entonces no deja pasar ningún detalle, se detiene, pregunta, pide leer, releer... De este modo, es claro que los niños ingresan, desde la escritura colectiva de un texto, a toda la complejidad del acto discursivo.

Los niños siguen dictando a la docente...

–Docente: Bueno, entonces escribo fecha dos puntos, noviembre 16.

Varios niños: Sí.

–Docente: Esperen un momento, voy a borrar porque noviembre quedó muy cerca de 16 y debe ir separado. Además, quedó con letras más grandes y parece que quisiéramos resaltarlo y no es así.

Más adelante aparecen preguntas como ¿quién firma la nota?, ¿todos los niños de transición o cada uno? Ante este cuestionamiento es necesario volver sobre el mensaje y revisar que se ha escrito: “la invito”, es decir, que cada niño invita a su mamá y, por consiguiente, cada uno firma la nota en su cuaderno. Una vez finaliza la escritura colectiva, la docente la lee completa y revisan que sea clara, que cumpla con el propósito, que no sea repetitiva ni omita

información. Luego, cada niño copia la nota en su cuaderno (ver Recuadro 8).

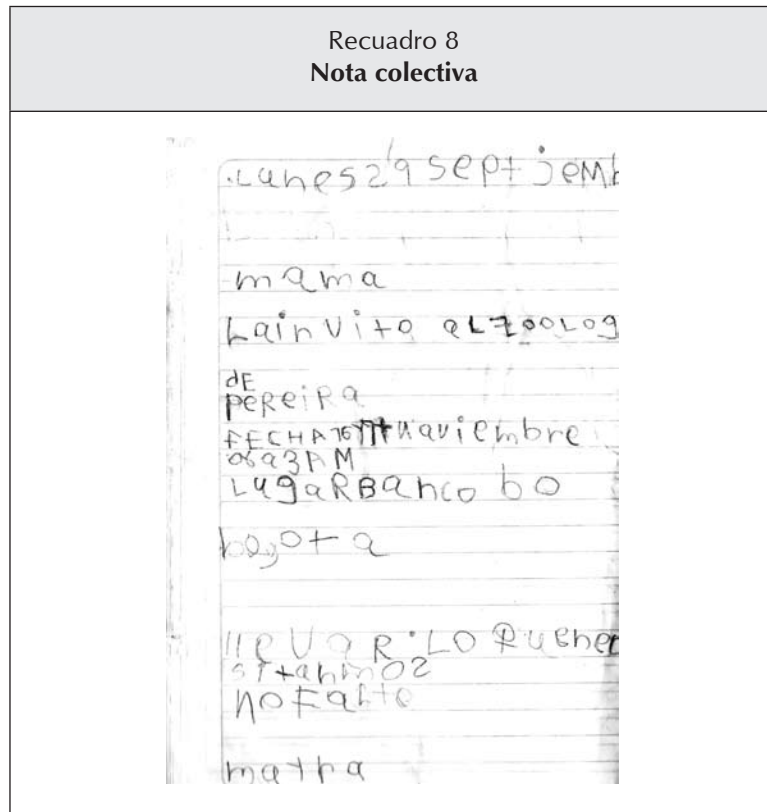
Como vemos, en la escritura colectiva de la nota la docente escribe el texto tal cual los niños le dictan, no realiza ninguna modificación, inserción u omisión que no haya sido aprobada por ellos. Respeta su producción, pero en algunos momentos interviene para plantear reflexiones, cuestionamientos, proponer revisiones, etcétera.

En suma, hemos visto cómo la situación de escritura colectiva y dictado a la docente da lugar, entre otros aprendizajes, al reconocimiento de la escritura como un proceso cognitivo, no mecánico, en el que las ideas se producen y organizan en respuesta a una situación comunicativa específica; a la diferenciación entre el lenguaje oral y el escrito, y al descubrimiento de la escritura como un proceso no lineal, que requiere de relecturas y revisiones constantes. Por otra parte, esta situación deja ver que lo central en el proceso de escritura es la producción de las ideas, en este caso la producción colectiva, y que el registro de esas ideas en el sistema escrito se puede resolver, aun si no se domina la escritura convencional. Queda claro que lo central en la formación del niño que ingresa a la cultura escrita es que se descubra productor de textos.

Escribir por sí mismos, no solos: la docente interviene constantemente con el propósito de generar reflexiones sobre el sistema escrito

Ya vimos cómo en algunos momentos las intervenciones de la docente se centran en el contenido de la nota, en otros de escritura colectiva y cuando los niños escriben por sí

Recuadro 8
Nota colectiva



mismos, la docente con sus intervenciones crea las condiciones para que exploren el lenguaje escrito, reflexionen y discutan sobre su funcionamiento. Su propósito principal en este primer año de escolaridad no es que ellos comprendan en su totalidad el funcionamiento del sistema escrito y escriban convencionalmente, sino que descubran las funciones de la escritura y sigan preguntándose cómo es que esas grafías dicen cosas, solicitan, informan, y en esa medida, empiecen a construir y ajustar sus hipótesis, y a plantear otras nuevas en la discusión con sus pares. No sobra insistir en que este abordaje del lenguaje escrito adquiere sentido en la medida en que se enmarca en una situación comunicativa real, los niños exploran el sistema escrito y reflexionan sobre él, mientras escriben un mensaje en el cuaderno de notas.

En un primer momento, las preguntas y comentarios de la docente se dirigen hacia el descubrimiento de las hipótesis en las que se encuentran los niños para, a partir de allí, pensar en la intervención más adecuada y retadora por su parte y generar interacciones específicas entre compañeros de diferentes niveles que apoyen su propósito de que todos se familiaricen con el sistema escrito y continúen preguntándose y respondiéndose por él.

Pensar en las intervenciones más acertadas para lograr que los niños avancen implica conocer los niveles de comprensión del sistema escrito en los que se encuentran, partiendo del hecho de que los planteamientos e hipótesis que ellos formulan al ingresar a la escuela varían de acuerdo con qué tan letrado y textualizado ha



“Cuando la docente se propone que los niños escriban o lean por sí mismos, tiene claro que eso dista de la idea de dejarlos solos frente a los textos o en la producción de sus ideas”.

sido su contexto extraescolar: las ideas sobre el funcionamiento del sistema escrito que tiene un niño cuyos padres son lectores asiduos, difieren de las de aquel que ha tenido poco contacto con la cultura escrita.

Reconocer que hay conocimientos que los niños han construido fuera de la escuela e identificarlos, es el paso inicial para decidir cómo intervenir para lograr que avancen en su comprensión. Para esto es fundamental permitir que escriban por sí mismos: “Cuando un niño escribe tal como él cree que podría o debería escribirse cierto conjunto de palabras nos está ofreciendo un valiosísimo documento que necesita ser interpretado para ser valorado” (Ferreiro, 1997: 17). Interpretado para decidir cómo actuar y qué proponer, y valorado si se plantea como punto de partida para tomar dichas decisiones. Ese punto de partida, término utilizado por Liliana Tolchinsky (1993), es la base sobre la cual el docente planea sus intervenciones y propone interacciones con miras a continuar el aprendizaje sobre el funcionamiento de la lengua escrita que los niños han comenzado fuera de la escuela.

En este punto es necesario hacer una claridad importante, cuando se plantea que la docente reconozca qué sabe el niño sobre el lenguaje escrito y qué hipótesis ha construido al respecto y desde allí planee sus intervenciones, no se está diciendo

que las situaciones didácticas se construyan con este criterio. Como hemos visto, Sandra del Pilar plantea la situación didáctica del cuaderno de notas pensando en que los niños participen en una práctica del lenguaje en su gran interés de que ingresen a la cultura escrita, ese es su criterio de organización del trabajo didáctico, en ello, el que los niños avancen en la comprensión del lenguaje escrito aparece como una necesidad y ahí es cuando trabaja sobre las hipótesis de los niños y sus intervenciones para que avancen. Es decir, debe reconocer qué saben los niños y ese es su punto de partida para pensar sus intervenciones en relación con la comprensión del lenguaje escrito, pero no es el criterio con base en el cual propone las situaciones didácticas.

Las investigaciones sobre las conceptualizaciones que construyen los niños en su proceso de comprensión del sistema escrito han puesto en evidencia que “los niños parecen resolver ciertos problemas en cierto orden; la resolución de ciertos problemas le permite abordar otros” (Ferreiro, 1997: 161). Ahora bien, es importante reconocer, por un lado, que el niño inicia su exploración del sistema escrito antes de ingresar a la escuela y sin instrucción alguna, y por otro, que hay conceptualizaciones y conflictos dentro de estas, que permiten que los niños avancen, lo cual no excluye el rol del docente y lo necesario de sus intervenciones en ese proceso hacia la convencionalidad de la escritura.

Veamos a continuación algunas intervenciones de la docente para promover reflexiones en relación con el sistema escrito:

Ante una nota enviada por un padre de familia, la docente propone que esta sea leída por todos, para ello copia el contenido en el tablero y aborda la lectura con los niños. La lectura inicia por la fecha, Sarita pasa al tablero y se propone empezar a leer la fecha:

- Sarita: Miércoles.
- Docente: ¿Miércoles? ¿Cómo empezaría miércoles? -La docente pregunta a todos los niños.
- Niño: Con la de mamá
- Docente: Exacto, con la de mamá. ¿Esta palabra tiene la m de mamá?
- Varios niños: Noo...
- Docente: Entonces, como no la tiene no es miércoles. ¿Qué dice?
(Niños en silencio)
- Docente: Vamos a ver qué es lo que dice... Miremos qué pistas tenemos para poder saber. Entonces, Sarita dijo una, e, tú dijiste otra, tiene una letra de viernes pero ¿cuáles más tiene?
- Niña: Está la de elefante.
- Docente: La de elefante, bueno... ¿Qué más tiene?
- Niño: Con la mía...
- Docente: Tiene tu letra, la..., esta (señala).
- Niño: y la mía también.
- Docente: tiene la tuya también, la S de Sergio.
- Niño: y la mía también.
- Docente: Tiene muchas letras.
- Niña: Ahí está la de jueves.
- Docente: Miren lo que dice Paula, ¿tú que dices?
- Paula: Ahí dice jueves.

-Docente: ¿Por qué dices que es jueves? ¿Cómo supiste? ¿Cómo lo descubriste?

-Paula: Es que yo lo pensé en mi mente

-Docente: ¿Y qué pensaste?

La docente empieza a indagar por las razones que condujeron a Paula a decidir que allí decía jueves. Se apoya en el listado de nombres de los estudiantes que está en una pared y con preguntas les va sugiriendo hacer comparaciones y ver qué letras de los nombres coinciden con la de la palabra que están leyendo.

Lo anterior nos permite hacer una claridad importante. Cuando la docente se propone que los niños escriban o lean por sí mismos, tiene claro que eso dista de la idea de dejarlos solos frente a los textos o en la producción de sus ideas, no se trata de proponer la situación, en este caso de lectura, y dejar que los niños la enfrenten solos, se trata de que ella acompañe este proceso para que los niños no se estanquen frente a un texto que intentan leer. Ese acompañamiento se propone con preguntas, comentarios, poniendo a disposición fuentes de información estables, como en este caso los nombres propios. De esta manera es posible evidenciar la claridad que tiene la docente frente a los niveles de comprensión de sus estudiantes: unos se encuentran en la hipótesis silábica, y otros en la alfabética, así sabe que sus intervenciones deben dirigirse a permitir que quienes no lo han hecho descubran la correspondencia entre grafía y sonido. Sus preguntas y cuestionamientos no serían pertinentes si los niños se encontraran en la hipótesis de cantidad o variedad, entonces, se hace evidente cómo el conocer los niveles de comprensión del lenguaje escrito en los que se encuentran los niños le permite decidir

sobre cómo intervenir, qué preguntar, qué comparación sugerir, para lograr que ajusten sus hipótesis y continúen avanzando. Veamos otro fragmento de esta situación de escritura de la nota para solicitar a los papás un bono para hacer arreglos en el salón. Ya vimos cómo la docente ante la necesidad de escribir la nota conversó con los niños sobre el destinatario y el propósito de esta. La actividad sigue...

-Docente: Bueno, ya sabemos que el destinatario son los papás y que les escribiremos para que no se les olvide el bono que deben mandar, ¿es así?

-Varios niños: Sí..

-Docente: Entonces, les propongo que copien la fecha de hoy, es decir, la que Paula nos ha indicado y que cada uno empiece a escribir la nota en su cuaderno. Recuerden que no se trata de escribirla solos, pueden compartir sus dudas con sus compañeros, usar el horario, el listado de nombres, los cumpleaños como referentes... Igual, iré pasando por los puestos para ver cómo van y qué dudas tienen...

La actividad empieza, cada niño copia la fecha en su cuaderno y se da a la tarea de escribir la nota. Mientras tanto la docente va pasando por las mesas preguntando a los niños qué han escrito, qué escribirán, promoviendo intercambios entre pares cuando tienen dudas, cuestionando, preguntando, indicando...

-Docente: María, ¿qué escribiste ahí?

-María: Papitos...

-Docente: ¿Crees que esa es la letra con la que empieza, papitos? ¿Qué tal si piensas en algún nombre de un compañero que empiece como papitos y le pides su opinión?

-María: Papitos... Pa... ¿Paula?

-Docente: Puede ser... ¿Por qué no hablas con ella a ver qué te dice?

-Docente: Juan ¿Qué has escrito ahí?

-Juan: A mis papás que no se les olvide lo del bono...

-Docente: ¿Y en dónde dice bono?

-Juan: Aquí (indicando ON)

-Docente: No estoy segura de que bono empiece con esa letra, esa letra es la misma por la que empieza octubre, como en la fecha de hoy. ¿Bono y octubre empiezan con la misma letra?

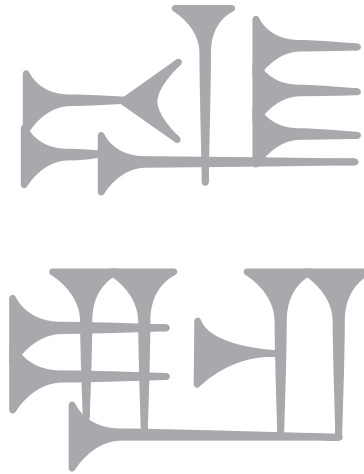
“En esta experiencia, la evaluación es un componente integral de la situación didáctica. Los niños van comprendiendo las funciones sociales de los textos y las dinámicas complejas de la cultura escrita”.

Cuando la docente sugiere a los niños preguntar a sus compañeros o revisar en fuentes de información que son estables para ellos, se propone lograr que ellos confronten sus conceptua-

lizaciones y vayan avanzando, pero además, les está enseñando a recurrir a textos para ver escrituras de palabras conocidas y usarlas como referente.

En cuanto a la evaluación, esta se relaciona directamente con la observación que hace la docente de los avances de cada niño, en relación no solo con la comprensión del lenguaje escrito,

sino, principalmente, con el reconocimiento de lo que implica hacer parte de una cultura escrita, si se tiene en cuenta que el propósito fundamental de la experiencia es que los niños ingresen a ella, participen en una práctica del lenguaje y comprendan en esta las diferentes dinámicas que suceden. En esta experiencia, tal como se señaló al comienzo de este texto, la evaluación es un componente integral de la situación didáctica. Los niños van comprendiendo las funciones sociales de los textos y las dinámicas complejas de la cultura escrita. Van aprendiendo a leer en diferentes modalidades: leer el contenido de la nota que la maestra escribe en el tablero, para luego leerla a los padres; leer en silencio el borrador de la nota para identificar elementos relevantes; leer en voz alta las notas en clase, etcétera. En relación con la comprensión del lenguaje escrito en esta experiencia, los niños escriben notas al comienzo del año de acuerdo con hipótesis básicas del lenguaje y van avanzando en su complejidad hasta escribir y leer convencionalmente. Esos avances del proceso de cada niño se registran en dos fuentes, por un lado, los mensajes tienen fecha en el cuaderno de notas, que se estructura cronológicamente,



y por tanto allí quedan plasmados los progresos de cada niño, por otro lado, mediante la observación atenta de la maestra, quien lleva un cuaderno en el que registra los avances de cada niño, el tipo de reflexiones que va proponiendo, las soluciones que va construyendo, el tipo de interacciones a las cuales se vincula y las demoras en comprender uno u otro aspecto.

Hemos resaltado y analizado aspectos interesantes de la experiencia con el cuaderno de notas que desarrolla la docente Sandra. Acercarnos a la experiencia nos ha permitido identificar sus fortalezas y, además, comprender las diferentes situaciones que plantean con sus propósitos, alcances y acompañamiento de la docente. Es, sin duda, una experiencia que la maestra ha pensado sistemáticamente en su gran propósito de garantizar las condiciones para que los niños ingresen a la cultura escrita, marco en el cual empiezan a reconocer el círculo de comunicación, construyen su concepción de escritura, se preguntan por el sistema escrito, conocen funciones de la escritura y producen textos en el marco de situaciones comunicativas...

La lectura preparada: un espacio para ingresar al mundo de la lectura y formarse ciudadano

Una experiencia adelantada en el aula de Maura Elizabeth Chamorro

Gestó esta propuesta y puso en práctica esta propuesta Maura Elizabeth Chamorro de la IED Eduardo Santos, sede Única, Bogotá.

La experiencia pedagógica fue sistematizada por Mauricio Pérez Abril y presentada en el Encuentro de Investigación en el Aula. Idep. 2009. Bogotá.

El análisis que se presenta aquí fue elaborado por Mauricio Pérez Abril.

Leer en voz alta es una práctica que está ligada a la cultura casi desde sus orígenes. Su presencia en la escuela ha tenido momentos de auge y momentos en que ha estado casi ausente. En términos pedagógicos, la lectura en voz alta es un espacio adecuado para la construcción de la seguridad del sujeto, la exploración y reconocimiento de su propia voz y la vivencia de la voz pública, en la medida en que se trata de intervenir frente a un auditorio. Leer en voz alta frente a un auditorio, en este caso el grupo de estudiantes, exige el dominio de una serie de recursos y técnicas que difícilmente se adquieren de modo natural o espontáneo. Por lo anterior, a la escuela le corresponde abrir espacios para la lectura en voz alta, de tal modo que los estudiantes estén en condiciones de vivenciar esta forma de participación a través de su voz.

Descripción de la experiencia

La experiencia que presentamos se ha implementado a lo largo de tres años en los grados segundo y tercero de básica primaria. Los primeros dos meses del año escolar se trabaja

en la construcción de las condiciones de comunicación. Para esto, se parte del análisis de situaciones problemáticas del aula como el exceso de ruido, el irrespeto, el habla no regulada, la inexistencia de turnos, etcétera. Frente a esto, se van postulando, a través de la conversación, un sistema de reglas y responsabilidades mutuas, así como las correspondientes implicaciones de su incumplimiento. Los estudiantes van descubriendo las ventajas de contar con un espacio donde su voz puede tener un lugar, van descubriendo las ventajas de la cortesía y el respeto. El sistema de reglas se trabaja día a día hasta que se convierte en la “cultura” del aula. Cabe señalar que es una labor compleja demandante en tiempos y esfuerzos, pero sin la cual es imposible iniciar el trabajo sobre lectura en voz alta.

Una vez se han construido estas condiciones iniciales, la docente propone a los estudiantes prepararse para leer en voz alta frente a sus compañeros. Cada estudiante deberá leer en público al menos dos veces durante cada uno de los dos semestres del año escolar. El tema es elegido por cada uno en función de sus intereses.

Luego de que el estudiante elige el tema inicia un proceso de búsqueda y análisis de textos (documentación) y elige el que leerá en público. También decide cuántos días, semanas, o incluso meses, requiere para preparar su lectura. En el aula la docente ha preparado un cronograma con unos tiempos destinados para la lectura en voz alta, el estudiante decide cuándo leerá y cuánto tiempo tomará su intervención. En cada sesión de lectura pueden pasar cuatro o cinco estudiantes. Una vez el estudiante termina de leer, se abre una conversación para comentar cómo los demás vieron el proceso. En algunas ocasiones se filman las sesiones de lectura y los correspondientes conversatorios y luego se analizan colectivamente, para avanzar en el proceso.

Comentarios sobre la experiencia

Este modo de trabajo sobre la lectura se ha discutido y ajustado en diálogo con experiencias de otros contextos, en el marco de la Red 14, grupo de reflexión al que pertenece la docente y se ha analizado en los procesos de sistematización de experiencias que adelantamos en el grupo de investigación: Pedagogías de la Lectura y la Escritura, de la universidad Javeriana, para el Idep de Bogotá. Es importante esta anotación, pues el ejercicio de reflexionar sobre la propia práctica cualifica la enseñanza, en la medida en que la convierte en objeto de análisis e indagación permanente. Para la profesora Maura, la docencia es una práctica que está en constante revisión, análisis y ajuste, es decir, exige una actitud investigativa permanente. Por otro lado, esta perspectiva se enmarca en la discusión actual sobre didáctica, en la que se señala que una de las funciones y retos centrales del docente consiste

en diseñar situaciones didácticas complejas, que logren vincular los intereses y expectativas de los estudiantes, las prioridades relacionadas con la construcción de los saberes y saberes hacer, y los requerimientos de contexto.

La lectura en voz alta, en la perspectiva en que la aborda la profesora Maura Chamorro, se constituye, además, en un espacio de construcción de las condiciones para el ejercicio de la participación, que a su vez es condición de la vida ciudadana. La docente hace de la lectura en voz alta, la conversación y la argumentación, elementos centrales del trabajo pedagógico en los primeros grados. Este enfoque ha logrado en los estudiantes grandes avances, no solo en sus capacidades de lectura literal, crítica e intertextual, sino que han descubierto las ventajas de ser escuchados, así como las responsabilidades y limitaciones de la propia voz. Al finalizar el grado tercero, los niños están en condiciones de presentar sus opiniones, defenderlas, hacerse preguntas, analizar sus intervenciones públicas y dominar los recursos discursivos que se requieren.

Esta perspectiva toma distancia de la tendencia curricular de las últimas décadas, en la cual la labor de la escuela ha estado marcada de modo fuerte por una aparente prioridad: garantizar que los estudiantes tengan información. Es usual escuchar discursos referidos a las prioridades de la escuela en la llamada “sociedad de la información”. El acceso a la información pareciera ser el gran propósito de la escuela, a juzgar por el exceso de contenidos que hacen parte de los currículos, y el efecto de esta perspectiva es que el diseño de estos y de los planes de estudio está centrado en la organización de una serie



“La experiencia toma distancia de modo intencional de esta tendencia hacia la acumulación de información y propone una pedagogía ‘pausada’, en la que prima más la construcción de condiciones para la conversación, el debate, el reconocimiento del otro”.

de contenidos que, dadas las condiciones de las dinámicas de la escuela, así como los tiempos efectivos de aprendizaje, deben ser tratados de modo general. En una ciudad como Bogotá acceder a la información no es una prioridad, pues existen innumerables fuentes al alcance de todos, independientemente de su lugar en la sociedad, de hecho, las bibliotecas de la red pública además de libros y revistas cuentan con videotecas y ofrecen servicio de internet a los estudiantes del sector público, además existen las bibliotecas escolares y los planes de lectura, por citar algunas opciones. Los costos del servicio de internet son cada vez más bajos, con mil pesos se puede tener acceso a mares de información en los café internet de cualquier barrio de la ciudad. Así que la información no es la prioridad.

La experiencia de la profesora Maura remite a la pregunta central por la formación: ¿Qué tipo de sujeto estamos formando? ¿Necesitamos sujetos informados o ciudadanos que estén en condiciones de plantear de modo claro y seguro sus puntos de vista?

La experiencia toma distancia de modo intencional de esta tendencia hacia la acumulación de información y propone una pedagogía “pausada”, en la que prima más la construcción de condiciones para la conversación, el debate, el reconocimiento del otro, de su límites y

sus derechos, la construcción del respeto por la voz propia y la del otro, el descubrimiento de la cortesía, el privilegio de ser escuchados. En síntesis, una pedagogía que concibe el aula como un espacio social que permite vivenciar la participación y la construcción de la voz para la participación y la vida social.

Una sesión de lectura, a partir de un registro audiovisual de la experiencia

Diego tiene 8 años y está en tercer grado. Le corresponde su sesión de lectura preparada en voz alta. Cuando llega su turno, se dirige a la mesa que está situada frente al tablero y toma asiento (él prefiere leer sentado y en la mesa de la “profe”, dice que se siente protegido por la mesa, eso le da seguridad). Es la segunda vez que lee en voz alta frente al curso. Sus compañeros, atentos a escucharlo, se han ubicado en forma de U en el salón de clases. Su texto tiene una extensión de una cuartilla. La lectura dura unos cuatro minutos. Diego va tocando las palabras, las va siguiendo con el dedo, como para no perderse. Levanta de vez en cuando la mirada, hecho que indica avance en el control visual del auditorio. Su tono de voz, a pesar de ser bajo, es claro, lee a ritmo lento y pausado, articulando cada palabra. Su voz aunque se siente marcada por el nerviosismo, transmite emoción, expresión, alegría. Una vez finaliza, Diego exhala el aire con la satisfacción de quien ha llegado al otro lado. Sonríe. Se pone de pie

para dar la palabra a sus compañeros. Inicia la conversación.

Diego mira a sus compañeros como agradeciendo la escucha atenta, observa nueve manos levantadas, asigna los turnos. Los compañeros, así como la docente, pueden hacer preguntas, pedir aclaraciones, hacer observaciones, realizar sugerencias para una próxima vez, valorar su intervención. Alguien lo alienta diciéndole que leyó en buen tono de voz, mejor que la vez anterior, que no tartamudeó, que no movió mucho los pies. Una compañera le dice que articuló bien las palabras, que el texto era interesante en su temática. Frente a una pregunta relacionada con la forma como preparó su lectura, Diego cuenta que cada día le leía a su hermanita menor, quien le daba consejos: “lee más alto”, “lee más lento”. También cuenta que le leía a un compañerito en el recreo. Finalmente explica las razones por las que escogió ese texto. Diego lee fluidamente, con seguridad, da cuenta de las razones de elección del texto y del tema, sabe responder preguntas, es respetuoso de los turnos y roles. Sus compañeros demuestran respeto, que se evidencia en los modos del discurso “Dieguito,

quería decirte que...”, “Quiero felicitarlo porque la vez anterior...”. La docente interviene para valorar el avance frente a la primera intervención, sus palabras están llenas afecto. La atmósfera que inunda el aula es de respeto, de cortesía, se hace evidente que participar es posible, que la voz tiene un alto valor.

La lectura preparada en voz alta toma diversas modalidades: en algunas ocasiones se leen textos escritos por los estudiantes, en otras se ellos los eligen, otras veces leen sobre un tema de interés común.

La profesora Maura destina tiempos generosos para este tipo de trabajo, hecho que da cuenta de su perspectiva en la que se privilegia la construcción de la subjetividad, la formación de los estudiantes como ciudadanos que va más allá del dominio de unos contenidos que siempre serán insuficientes. La docente le apuesta a la construcción de perspectiva, de punto de vista, a la formación del sujeto para la participación, para la deliberación. En esa aula de grado tercero se están construyendo las condiciones para el ejercicio de la ciudadanía.

Seguir un personaje. El mundo de las brujas. Lectura y escritura en torno a un personaje prototípico de los cuentos*

Una experiencia adelantada por el Equipo de Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, coordinado por Mirta Castedo

Gestó esta propuesta y la llevó a cabo el Equipo de Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, coordinado por Mirta Castedo. En el primer ciclo: Alejandra Paione, Gabriela Hoz, Irene Laxalt, Gloria Seibert y Yamilla Wallace; en el segundo ciclo: Mónica Rubalcaba, Mara Bañón, Verónica Litchmann, Aldana López y Pablo Ortiz.

La experiencia pedagógica fue sistematizada por Mirta Castedo, Alejandra Paione y su equipo de la Universidad de La Plata con el título, *Prácticas de lenguaje. Proyecto: Seguir un personaje: el mundo de las brujas (1º y 2º año). Material para el docente* (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007).

El análisis que se presenta aquí fue elaborado por Angela Vargas González.

El proyecto didáctico, *Seguir un personaje. El mundo de las brujas*¹⁵ surgió del interés de un grupo de docentes, que forman parte del Equipo Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires, por hacer una propuesta didáctica para los primeros grados de escolaridad, centrada en la lectura y la escritura. Esta se desarrolló en torno a un personaje prototípico de los cuentos: las brujas. La propuesta de trabajo en el aula tenía como objetivo que los niños formaran parte de la cultura escrita con dos propósitos: 1) que avanzaran en sus procesos de conocimiento y comprensión del lenguaje escrito y en la adquisición del sistema escrito convencional, y 2) que

trabajaran saberes acerca del personaje elegido (las brujas) y del género textual (el cuento). Asimismo, por medio del proyecto se buscaba que los niños tuvieran diversas oportunidades de relacionarse, de manera individual o colectiva (compartida), con fuentes informativas y obras literarias de autores contemporáneos y del patrimonio universal. Como producto final del proyecto se presentaron dos propuestas de escritura: la reescritura colectiva de un cuento que se le dictó al maestro y la producción de una galería de brujas en la que se expusieron textos descriptivos sobre el mundo oculto de las brujas.

Descripción de la experiencia

A nivel general, el proyecto se desarrolló en dos etapas:

* La autoría de este apartado es de Angela Vargas González.

¹⁵ Se eligieron las brujas de los cuentos, tradicionales y contemporáneos, porque son personajes prototípicos de la literatura universal.

Primera etapa **Sesiones de lectura**

Lectura de cuentos con brujas. Comentarios y análisis del personaje

En este primer momento la docente seleccionó de la biblioteca diversos cuentos, tradicionales y contemporáneos, en los que algunos de sus personajes eran brujas, para que los niños se acercaran a ellos y eligieran los que, durante las siguientes semanas, serían leídos en el aula de clase. Una vez los niños eligieron los cuentos, cada uno fue presentado por la maestra (ella se encargaba de explicarles qué cuento iban a leer, quién era su autor, algunas características globales de la historia, etcétera) y leído sin interrupciones (respetando la historia tal y como estaba escrita), adecuando el tono y el volumen de la voz a cada una de las circunstancias plasmadas en el relato. Después de cada lectura se generaron espacios de discusión e intercambio de ideas, opiniones, comentarios, relaciones con otros cuentos, etcétera. De igual forma, tuvieron la oportunidad de corroborar las hipótesis de lectura que se habían planteado de manera individual durante la lectura de cada cuento. A partir de dichas lecturas la docente focalizó la conversación sobre uno de los personajes prototípicos de los cuentos (las brujas), sus comportamientos, estados de ánimo, cualidades, lugares donde viven, entre otras características.

A medida que avanzaban en la lectura, los niños comenzaron a identificar las semejanzas y diferencias entre las brujas de cada cuento, especialmente entre las que aparecían en las historias tradicionales y las de los cuentos contemporáneos. Así que la docente propuso

organizar colectivamente un cuadro comparativo para que tomaran nota sobre los datos de la bruja que aparecía en cada historia. Para realizar el cuadro comparativo fue necesario que los niños releyeran los cuentos y localizaran los datos que daban cuenta de las características de la bruja de cada cuento, dichos datos podían ser citas textuales o reformulaciones de lo escrito, propuestas bien fuera por la docente o por los niños. El cuadro se fue complementando a medida que se iban leyendo las historias hasta llegar a tener información sobre las características de todas las brujas presentes en las obras seleccionadas por los niños.

Lectura de textos informativos con toma de notas

Durante la lectura de cuentos la docente se centró, también, en generar interrogantes sobre las brujas, por ejemplo: ¿Dónde viven? ¿Qué elementos utilizan para preparar las pocimas? ¿Tienen hijos? ¿Quiénes las acompañan? Para dar respuesta a dichos interrogantes, con la finalidad de profundizar sobre el conocimiento de las características de las brujas, la docente abrió espacios de lectura de textos informativos con los cuales les fue posible sistematizar algunos contenidos referenciales como el origen de las brujas, su fisonomía, el entorno donde viven, las personas que las acompañan, los elementos que utilizan, los poderes y maleficios que hacen, etcétera. Luego de la lectura de textos informativos sobre brujas, la docente seleccionó algunos temas para discutirlos con los niños y así favorecer la comprensión de éstos. Para ello indagaron en diversos textos, establecieron relaciones entre los conocimientos que tenían los niños sobre el tema y lo aprendido durante el proyecto, reconstruyeron ideas, confrontaron interpretaciones y plantearon nuevos interrogantes.

Por su parte, la docente generó situaciones de toma de notas (individual, colectiva o en pequeños grupos, en forma de listas, cuadros u otros formatos) con el propósito de organizar y conservar memorias de toda la información obtenida a lo largo del proyecto y de las lecturas. Además, la docente propuso otras situaciones de escritura que sirvieron como insumos para el proyecto y/o como formas de sistematizar la información. Estas fueron; *agendas y fichas de lectura y otros soportes*, en los cuales se registraron los materiales de la biblioteca que se utilizaron en el proyecto y los cuentos leídos; *confección de glosarios de frases y léxico específico*, que recogía algunas expresiones y términos propios del mundo de la brujas en las que la docente hizo hincapié para buscar su significado y guardar memoria de este vocabulario a medida que se llevaba a cabo la lectura de cuentos y textos informativos; *listas de palabras de un mismo campo semántico*, y *registro de apreciaciones o comentarios sobre los cuentos*.

Segunda etapa **Escrituras para publicar**

Durante la segunda etapa del proyecto se propusieron dos opciones de producción escrita. En algunos casos se desarrollaron de manera sucesiva y en otros, se optó por una. Estas fueron:

Reescritura de un cuento con brujas

Se realizó la escritura colectiva de un cuento con brujas, conocido por todos, que fue dictado por los niños a la maestra. Los niños retomaron un cuento tradicional y lo utilizaron como texto base y fuente de consulta para producir el propio. Este proceso de producción escrita se dio en cuatro momentos:

- **Planeación del texto:** La docente y los niños acordaron las ideas centrales de la historia y el orden en que sucederían, decidieron los espacios que serían descritos y el porqué y, precisaron los rasgos del personaje que querían destacar en la versión de su cuento. En otras palabras, los niños y la maestra decidieron qué contenidos y aspectos de la historia original iban a conservar y cuáles no. Cabe resaltar que los sucesos centrales de la historia original se conservaron, pues debía tratarse de la misma historia, pero otros sucesos sí fueron modificados por los niños porque podían tomar este tipo de decisiones como autores, tal como lo han hecho otros escritores al producir distintas versiones de un mismo cuento.
- **Producción de la primera versión de la historia:** Los niños dictaron el texto a la docente, quien por su parte se encargó de escribirlo en una superficie que le permitiera volver a él en las sesiones posteriores. Mientras los niños le dictaban, ella los remitía constantemente a la planificación de la situación con el propósito de que identificaran, de lo previsto, qué se había escrito, qué faltaba por escribir, qué ideas valiosas se habían omitido, entre otras. En la primera versión la docente escribió textualmente lo que los niños dictaron, es decir, no le agregó, omitió o transformó partes, sino que señaló los posibles problemas en la composición del texto para que sirvieran como objeto de análisis y discusión durante la revisión del mismo.
- **Revisión del texto:** Antes de dar paso a la revisión del texto la docente se encargó de identificar problemas (incoherencias, re-

peticiones de palabras, frases incompletas, etcétera) y señalar algunos para trabajarlos en profundidad en el aula y aprender algunos contenidos relevantes sobre estos. A lo largo de la revisión la maestra releía el cuento a todos los niños para que ellos asumieran la posición de lectores y anticiparan lo que un lector potencial podría comprender. Como resultado de dicho proceso los niños solicitaron que se corrigieran, agregaran, omitieran o modificaran partes de la historia, por lo tanto, recurrieron a las versiones originales de los cuentos (ya leídas) o a las listas, cuadros comparativos, notas y demás escritos elaborados para dar respuesta a dudas o inquietudes que se pudieran presentar y realizar los cambios solicitados.

- Edición de la versión final: En este momento la docente destinó un tiempo de trabajo en el aula para definir con los niños aspectos como: en cuántas páginas se produciría el cuento, en dónde se dejarían espacios, cómo se organizarían las páginas, en qué lugar incluirían las ilustraciones, etcétera. Para esto la docente pasó el texto a formato digital y lo entregó a los niños para que lo releyeran y decidieran dónde deberían insertar las ilustraciones. Por último, graficaron la portada y la contraportada teniendo en cuenta qué información incluye esta parte en una obra literaria, para ello los niños y la maestra indagaron en diversos libros.

Producción en parejas de la galería de brujas

La docente les propuso a los niños realizar una *galería de brujas*, dirigida a los compañeros del colegio y los padres de familia, en la cual expusieron dos tipos de producto: un texto

colectivo de lo aprendido sobre brujas a lo largo del proyecto y, por parejas de trabajo, textos descriptivos e ilustraciones de brujas. Antes de dar inicio a la escritura de los textos el grupo llegó a unos acuerdos que definían el producto, propósitos, destinatarios y agenda semanal, que sirvieron como organizadores del proyecto. Este proceso de producción escrita se dio en tres momentos:

- Producción colectiva: En primer lugar los niños escribieron un texto expositivo de manera colectiva, que contenía lo aprendido sobre brujas durante el proyecto. Este texto se expuso en la galería de brujas.
- Producción en parejas y revisiones: Los niños crearon por parejas una bruja o brujo, lo ilustraron y escribieron un texto descriptivo sobre su personaje. Así pues, en grupo discutieron sobre aquellos aspectos que deberían tener en cuenta para la descripción (fisionomía del personaje, modo de vestir, elementos que utiliza, comportamiento, etcétera) y, en parejas de trabajo, esbozaron el dibujo del personaje creado por ellos y definieron sus características tomando como referencia las categorías acordadas. Con los primeros datos cada pareja elaboró un borrador del texto, generando una relación de sentido con la imagen, en el cual se caracterizaba el personaje por medio de la descripción de aspectos como su apariencia física, carácter, modos de vida y demás datos que se pudieran obtener de la ilustración.

Durante el proceso de escritura por parejas los niños debían discutir y llegar a acuerdos sobre qué poner en el texto, cómo hacerlo, qué pala-

bras utilizar para esto, entre otros, además de resolver cuestiones sobre ortografía y separación de las palabras. A medida que avanzaban en este proceso de escritura, la docente intervenía y conversaba con los niños sobre lo escrito, releía con ellos, prestaba su mano para que le dictaran, respondía preguntas, etcétera. Asimismo, generaba momentos de reflexión y discusión sobre aspectos discursivos, ortográficos y gramaticales, esto lo hacía seleccionando algunos textos escritos en el proyecto por los niños, que presentaban problemas de escritura frecuentes en todo el grupo, los ponía en común y juntos los resolvían. Tomando como referencia lo anterior, devolvía los textos a sus autores para que ellos los revisaran y corrigieran.

- Edición final del texto y de la ilustración: Para la edición de las producciones los integrantes de cada pareja se alternaron la transcripción del texto definitivo, se encargaron de la revisión de este y la elaboración final de la ilustración (utilizando diversos materiales y técnicas de arte).

Evaluación

Durante la experiencia la evaluación se realizó de manera permanente. Esta, más allá de centrarse en el producto final (que también es una fuente importante de evaluación, pues, es el fin que le da sentido a lo que se realizó), y

dar una valoración cuantitativa a los niños a partir de su escritura (basada principalmente en los aspectos formales de los textos), tenía como propósito que la docente pudiera advertir los avances logrados, en función de las oportunidades de enseñanza, e identificara aspectos por fortalecer de los procesos de construcción del sistema escrito convencional y del lenguaje que se escribe por parte de los niños.

Comentarios sobre la experiencia

Para enseñar las prácticas sociales de lectura, escritura y oralidad es necesario que los alumnos tengan oportunidades de ejercerlas con diversos propósitos y desde distintas perspectivas. En el aula, determinadas condiciones didácticas favorecen el desempeño de los niños como escritores, lectores y hablantes genuinos: la circulación de materiales escritos, la mediación sistemática del docente como lector y escritor, las oportunidades de compartir la lectura y comentar lo leído, la participación en proyectos que (por ejemplo, la preparación de una antología de poemas para los más pequeños) permiten que las situaciones de lectura y escritura se orienten hacia un propósito genuino (seleccionar poemas, en el caso de la antología) y a un destinatario real (los niños más pequeños) (Dirección General de Cultura y Educación, *Diseño curricular para la educación primaria. Primer ciclo. Prácticas del lenguaje*, 2008: 95).



“Durante el proceso de escritura por parejas los niños debían discutir y llegar a acuerdos sobre qué poner en el texto, cómo hacerlo, qué palabras utilizar para esto, entre otros, además de resolver cuestiones sobre ortografía y separación de las palabras”.

Durante el proyecto *Seguir un personaje. El mundo de las brujas*, se configuraron diversas situaciones didácticas que tenían como propósito, como ya se mencionó anteriormente, que los niños avanzaran en sus procesos de comprensión y construcción de la lectura y la escritura convencional, y que trabajaran sobre un tema específico: las brujas de los cuentos tradicionales y contemporáneos. A lo largo de este apartado nos centraremos en abordar aquellas situaciones didácticas cuyo objetivo era que los niños conocieran y reflexionaran sobre el sistema escrito convencional para de esa manera, construir conocimiento en torno a este. Así pues, crear espacios de escritura colaborativa y toma de notas colectivas, dictar al maestro, que los niños escribieran por sí mismos textos intermedios y trabajar aspectos formales del sistema escrito se convirtieron en actividades, pedagógicamente intencionadas, que favorecieron la consecución de los objetivos propuestos y el desarrollo de los contenidos que se propusieron trabajar.

En cada una de las situaciones los niños realizaron acciones a las cuales los escritores se ven enfrentados al momento de producir un texto: planificar el contenido teniendo en cuenta para quién se escribe, identificar los propósitos del texto, pensar qué se va a escribir y cómo hacerlo, revisar el texto y ajustarlo con base en los objetivos, modelos y destinatario, entre otras. Las acciones mencionadas apuntan sobre todo a reflexionar sobre el proceso de escritura de textos completos en circunstancias claras de comunicación.

De la experiencia destacaremos tres situaciones didácticas propicias para generar espacios de

construcción, reflexión y aprendizaje sobre la escritura, estas son:

Escritura colaborativa

La escritura colaborativa es un aspecto que se debe resaltar de la propuesta didáctica, ya que representa un alto porcentaje del trabajo realizado y se sustenta en una intención pedagógica clara y coherente con los objetivos de esta: por medio del análisis y reflexión que se da entre pares, y con la maestra, se genera construcción colectiva de saberes, lo que a su vez promueve procesos cognitivos, e inherentemente, aprendizajes en torno al lenguaje, en especial al escrito. De este modo, gran parte de las dinámicas entre los niños en el aula, sucedieron a través de la discusión e intercambio de opiniones, argumentos, hipótesis, interrogantes, etcétera, que los llevaron a resolver problemas en relación con la construcción del sistema escrito convencional.

Ahora bien, el aprendizaje, en esta propuesta, se concibe “no como el resultado de la transmisión de una información que el niño asimila pasivamente sino como consecuencia de la re-construcción que cada individuo realiza en un contexto interpersonal” (Díez Vegas, 2004: 65). Las oportunidades de trabajo y escritura colaborativa (la toma de notas colectiva, el dictado al maestro, la producción por parejas de textos descriptivos, entre otras) van más allá del paradigma que ha caracterizado la escuela tradicionalmente, según el cual se ha considerado la escritura “como actividad individual, olvidando que el lenguaje escrito es el resultado de un esfuerzo colectivo del género humano y que el niño ha de apropiarse individualmente de este fenómeno social” (Díez Vegas, 2004: 66), y



“Los niños van tomando paulatinamente el control sobre lo que dictan y sobre el proceso mismo de dictar y van diferenciando lo que se comenta de lo que se dicta para ser escrito, comprenden que el lenguaje se organiza de manera diferente cuando se habla y cuando se escribe”.

abren paso a nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito, que no se basan en la transmisión de saberes o instrucción por parte del docente, sino que generan construcción de conocimientos compartidos.

Un ejemplo de dichos escenarios es la escritura colaborativa de un texto. La importancia de esta radica en que los niños, aun cuando tienen la misma edad, se encuentran en niveles de conceptualización y conocimiento de la escritura diferentes, los procesos de construcción en torno al lenguaje escrito no son homogéneos, lo que genera que se planteen diversas preguntas y problemas relacionados con la escritura y que las respuestas a estos se den como resultado de las discusiones y debates en el aula de clase.

Dictado al maestro

Durante la segunda etapa del proyecto se lograron dos productos: los niños escribieron de manera colectiva un cuento que tuviera brujas y, para la galería de brujas, produjeron un texto sobre lo que aprendieron de ellas a lo largo del proyecto. Ambas situaciones se caracterizaron porque la producción era de todos los integrantes del grupo, pero el acto de escribir estaba a cargo de la docente, los niños se encargaron de dictar el contenido de los textos. Esta propuesta de trabajo en torno a la escritura es muy valiosa en la medida en que cuando ellos asumen el rol de dictantes, dejando en manos del do-

cente la materialización de la escritura, deben centrarse en aquellos aspectos relacionados con la composición del texto que será escrito, se ven en la necesidad de discutir y tomar decisiones con respecto a qué debe escribirse y cómo organizarlo en el lenguaje escrito. De este modo, deben pensar el contenido del cuento o texto expositivo, anticipar el orden de este, asegurarse de que la idea quede plasmada de la manera como fue pensada, revisar lo escrito por la docente, etcétera.

El dictado al maestro genera espacios de reflexión y aprendizaje sobre el funcionamiento del sistema escrito convencional, ya que, al ser el docente quien decide cómo se efectuará la escritura: qué letras utilizar, en qué orden, cómo organizar las unidades de sentido, cómo utilizar los signos de puntuación, entre otras, pone a los niños “en contacto con la complejidad del sistema alfabético de escritura, les presenta en la acción todo el repertorio de letras y marcas gráficas de la lengua” (Castedo, M. Molinari, C. Torres, M. y Siro, A. 2009a: 18). Dicho de otro modo, el docente va mostrando en qué consiste el acto de escribir tanto en sus aspectos de contenido, como en el uso del lenguaje. En cuanto al lenguaje, el docente presenta la graficación de las letras y su direccionalidad, la manera de separar las ideas, el uso de los signos de puntuación, hace énfasis en que no todo lo que se dice queda escrito, etcétera. Así,

a medida que producen ideas genuinas, los niños van comprendiendo las características y el funcionamiento del sistema escrito convencional, aun cuando el acto de escribir no esté a su cargo.

Por su parte, los niños van tomando paulatinamente el control sobre lo que dictan y sobre el proceso mismo de dictar y van diferenciando lo que se comenta de lo que se dicta para ser escrito, comprenden que el lenguaje se organiza de manera diferente cuando se habla y cuando se escribe. De esta forma, además de anticipar lo que se va a dictar, se ven en la obligación de ir revisando el texto mientras lo produce y cuando terminan (para no perder el control del mismo). De acuerdo con Castedo et al. (2009: 7):

La reescritura de un cuento por dictado al maestro [...] es una situación didáctica que permite no sólo ubicar a los niños como dictantes que componen oralmente el texto sino también que adecuen lo que se dicta a las restricciones del género, esto es, usar fórmulas y léxico propio de estas obras, presentar y conservar los escenarios donde transcurren las historias tradicionales, respetar o transgredir intencionalmente la estructura que lo caracteriza...

Reflexión en el aula sobre la alfabetización del sistema escrito

En el proyecto se llevaron a cabo diversas situaciones, de lectura y escritura, que permitieron a los niños reflexionar sobre la alfabetización del sistema escrito y, de este modo, comprender su funcionamiento, es decir, se planearon situaciones para que pudieran “decidir cuántas, cuáles y en qué orden se ubican las letras en la serie gráfica; entender las relaciones entre las

partes de la oralidad y las partes de la escritura; tomar en cuenta cuántas y cuáles son las letras (o palabras) para decidir si se corresponde o no a la forma anticipada” (Castedo, M. et al., 2009b: 2). En dichas situaciones se pudieron lograr dos tipos de escritura que se relacionan entre sí pero tienen finalidades diferentes, las escrituras intermedias y las escrituras para publicar. Las primeras se dieron a lo largo de todo el proyecto y fueron básicamente producciones, a manera de borradores, que sirvieron de insumo para las escrituras publicables y, a la vez, insertaron al niño en prácticas de escritura provisionales en las cuales podían tachar una idea, complementar lo escrito, reescribir, corregir, entre otras. Por su parte, las escrituras para publicar implicaron un grado mayor de exigencia para los niños, pues estas se debían revisar constantemente de tal modo que el texto fuera adecuado con la situación comunicativa planteada.

Los niños al verse inmersos en la escritura de textos intermedios y textos para publicar iban comprendiendo, además del sistema, que la escritura de un texto es una actividad compleja que requiere de procesos que tienen, según Lerner (2001: 33) que

planificar lo que se va a escribir y modificar el plan mientras se está escribiendo, tener en cuenta los conocimientos del destinatario para decidir qué informaciones se incluyen y cuáles pueden omitirse en el texto que se está produciendo, seleccionar un registro lingüístico adecuado a la situación comunicativa, revisar lo que se está escribiendo y hacer las modificaciones pertinentes.

Las situaciones de escritura mencionadas anteriormente fueron fundamentales en el pro-

yecto, ya que a partir de estas cobró sentido el trabajo en el aula sobre el sistema escrito, más específicamente el trabajo sobre la ortografía al escribir. A este punto cabe aclarar que, cuando los niños ya han comprendido la base alfabética del sistema de escritura comienzan a presentar inquietudes sobre los aspectos ortográficos del mismo, estos también deben ser abordados como objeto de análisis y reflexión pues forman parte del conocimiento sobre el lenguaje escrito y es función del docente crear espacios, pedagógicamente intencionados, para que los niños piensen en la ortografía durante el momento de la producción de textos. Lo anterior quiere decir que en estas situaciones los contenidos ortográficos no se enseñan directamente, ni las intervenciones del docente se centran exclusivamente en la ortografía, sino que, a medida que los niños escriben la docente aclara dudas e inquietudes que podrían ser sistematizadas en otras situaciones. Generar espacios de aprendizaje en torno a la ortografía implica

que la única preocupación del docente no sea identificar y señalar “errores”, sino que sean los niños quienes a medida que trabajan sobre estos aspectos logren advertir, como señala Celia Díaz Agüero (2004), la importancia, la función y las particularidades ortográficas de lo que escriben.

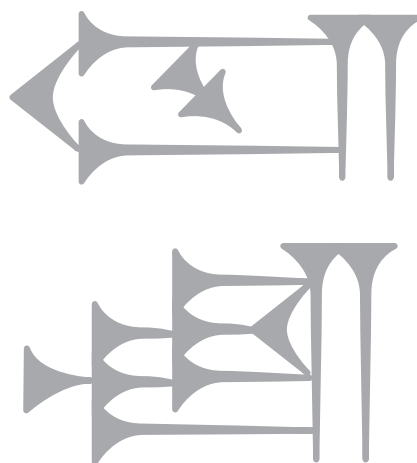
La producción por parejas de textos descriptivos para la galería de brujas es un momento durante el cual los niños presentaban dudas e inquietudes ortográficas al mismo tiempo que escribían sus textos y cuando esto sucedía la

docente intervino de dos maneras¹⁶: En algunos momentos brindó información de manera directa, por ejemplo, “varita se escribe con ‘v’” o, “la palabra calavera la pueden encontrar en el afiche”. En otras ocasiones la información la brindó de manera indirecta de tal forma que los niños se vieran enfrentados a problemas cognitivos que les permitieran inferir la respuesta, por ejemplo: “Les escribo ‘volar’, ‘vuelo’, ‘volaron’ para que decidan cómo se escribe ‘La bruja Dolly vuela en su escoba’...” . Puede que las respuestas dadas por los niños en ocasiones no fueran ortográficamente correctas, no obstante, “Dichas respuestas más que construir ‘equivocaciones’

(como generalmente han sido consideradas), dan cuenta del enorme esfuerzo intelectual que los niños hacen al tratar de organizar la información que el medio les ofrece” (Díaz Agüero, 2004: 106).

Una vez los niños escribieron la versión completa de sus textos la docente les propuso realizar una última

revisión ortográfica del mismo en colectivo, para esto tomó algunos fragmentos de los escritos que presentaban “problemas ortográficos” identificados en varias producciones. Alrededor de esto discutieron, en parejas, qué debía corregirse de los fragmentos objeto de análisis y cuando no advertían cuál era el problema la docente los remitía a fuentes de información como: afiches, diccionario o producciones de sus compañeros.



¹⁶ Los ejemplos presentados en el segmento fueron tomados, literalmente, del documento: “Prácticas de lenguaje, proyecto seguir un personaje: El mundo de las brujas (1.º y 2.º año)”, Anexo n.º 6: Ortografía en el aula. Material para docentes.

Esto se propuso solo cuando ya habían terminado de escribir el texto completo, es decir, cuando ya habían pasado por un proceso de escritura y revisión del contenido del mismo, porque es el momento indicado para hacerlo. Sí durante el proceso de escritura del texto, además, se centra la atención en los aspectos ortográficos, el niño se va a ver enfrentado a múltiples problemas de diferentes dimensiones: qué deben escribir, cómo lo deben hacer, en qué orden y la manera correcta de escribir cada palabra.

Todo el trabajo realizado durante el proyecto alrededor de los aspectos ortográficos tenía como propósito que los niños lograrán descubrir la escritura correcta, pero no como se ha hecho tradicionalmente por medio de la memorización de las palabras y de las normas de ortografía, sino como una manera para que ellos comprendieran que “todos los elementos de la escritura y de manera particular la ortografía, contribuyen a la comunicación. Para que los niños reconozcan la importancia de la misma, es necesario que descubran la relación que tiene con el significado. Por ejemplo, la variación

gráfica de los homófonos, la separación entre las palabras o el uso de los signos de puntuación pueden cambiar el sentido de una frase que se pronuncia igual” (Díaz Agüero, 2004: 118) y, por ende, lograran desarrollar diversas estrategias que les permitieran resolver problemas ortográficos en sus textos.

A manera de cierre...

El proyecto *Seguir un personaje. El mundo de las brujas*, es un excelente ejemplo del trabajo pedagógico en el cual propiciar espacios para el aprendizaje del lenguaje escrito, en educación inicial, significa generar diversas situaciones en las que los niños puedan enfrentarse a las problemáticas propias a las que se enfrenta comúnmente un lector o un escritor, al mismo tiempo que va comprendiendo el sistema de representación de este lenguaje en toda su complejidad. Así pues, el docente tiene el reto de trabajar los dos aspectos mencionados, buscando que los niños a medida que se hacen y reconocen como usuarios de la cultura escrita reflexionen y comprendan el funcionamiento de la misma.

Reconocimiento de aspectos propios del texto narrativo literario a partir del cuento *El estofado del lobo**

Una experiencia adelantada en el aula de Claudia Patricia Montoya

Gestó esta propuesta y la llevó a cabo Claudia Patricia Montoya

La experiencia pedagógica fue sistematizada por Alice Castaño y Claudia Montoya

El análisis que se presenta aquí fue elaborado por Alice Castaño y Claudia Patricia Montoya

La siguiente experiencia de aula se realizó en el marco de la clase de Lenguaje y Literatura de educación básica, en una institución privada de la ciudad de Cali, durante el segundo trimestre del año escolar 2004-2005. Quien lideró la propuesta fue la maestra Claudia Montoya con sus estudiantes de grado primero. En ella participaron tres grupos de 25 estudiantes aproximadamente.

Descripción de la experiencia

El propósito central de esta secuencia consistió en acercar significativamente a los niños a las particularidades del texto narrativo literario a partir de la orientación del proceso de lectura del cuento, *El estofado del lobo*, de la escritora japonesa Keiko Kasza. Para su diseño, la docente se basó en diversas referencias teóricas y didácticas como la práctica textual, la narratología y la enseñanza para la comprensión.

Primera fase: la anticipación

Presentación de la autora

Este primer momento se centró en fundar como marco de referencia, el conocimiento

de la autora y su obra, con el propósito de que los niños establecieran relaciones entre quién escribe y lo qué escribe, en cuanto a estilo, estrategias que usa, así como las características que son posibles de inferir a través de la lectura del conjunto de su obra. Para tal fin, el trabajo se orientó mediante interrogantes y actividades como los siguientes:

- ¿Quién es Keiko Kasza? Investigación de la biografía de la autora.
- ¿Qué cuentos ha escrito Keiko? Lectura en voz alta por parte de la maestra de los siguientes cuentos: *Choco encuentra una mamá*, *Los secretos del abuelo sapo*, *El día de campo de don Chanchito*, *El tigre y el ratón*, *Cuando el elefante camina*, *Mi día de suerte* y *No te rías Pepe*.
- ¿Qué cosa tienen en común los personajes de los cuentos leídos? Identificación de aspectos claves en la narrativa de la autora: i) sus personajes son animales que actúan o representan comportamientos y actitudes humanas, y ii) sus cuentos tienen finales felices.

* Este apartado es autoría de Alice Castaño y Claudia Patricia Montoya.

- ¿Qué cosas se repiten en sus cuentos? Reconocimiento de la repetición de fórmulas y escenas.

Análisis de la portada

Se propuso observar y analizar la portada del cuento a partir de elementos tales como el título, la ilustración y la colección a la que pertenece el libro. Las siguientes son algunas de las preguntas que se formularon a los niños para anticiparse a la historia:

- ¿Qué es un estofado? ¿Quién ha comido estofado?
- ¿Cuáles son los ingredientes que se necesitan para preparar un estofado?
- ¿Qué oficio parece que tiene el lobo? ¿Por qué?
- ¿Por qué el lobo está detrás del árbol?
- ¿Cuál es la actitud que tiene la gallina?

Lectura de imágenes

Se leyó el cuento, pero, solo a partir de las imágenes; para esto se le pidió a los niños que taparan el texto escrito y que de manera colectiva fueran reconstruyendo la historia que estas sugerían. La maestra iba realizando algunas preguntas que guiaban a los niños sobre los detalles o informaciones importantes; entre estas tenemos:

- Página 4: ¿Qué comió el lobo? ¿Cuáles son sus modales en la mesa? ¿Qué nos indica su manera de mirar?

- Páginas 6 y 7: ¿Por qué el lobo está escondido detrás del árbol? ¿Qué parece estar pensando? ¿Para dónde irá la gallina? ¿Cómo sabemos que la gallina no ha visto al lobo?

- Páginas 8 y 9: ¿Qué está haciendo el lobo? ¿Por qué? ¿Será que el lobo atrapa a la gallina en un solo intento? ¿Cómo continuará la historia?

- Páginas 10 y 11: ¿Qué pasó? ¿Por qué el lobo no atrapó a la gallina?

- Páginas 12 y 13: ¿Qué comida está preparando el lobo? ¿Por qué?

- Páginas 14 y 15: ¿A dónde lleva el lobo los panqueques? ¿Por qué? ¿Qué hora del día es?

- Páginas 16, 17, 18 y 19: ¿Y ahora qué preparó el lobo? ¿Por qué está llevando esta comida al mismo lugar donde llevó los panqueques? ¿Por qué siempre lleva la comida a esa casita en la noche?

- Página 20: ¿Si esta vez el lobo no lleva comida a la casita, a qué va?

- Páginas 21 y 22: ¿Por qué el lobo está mirando por la cerradura de la puerta de la casa de la gallina?

- Páginas 23 y 24: ¿Por qué está asustado el lobo? ¿Qué le irá a decir la gallina?

- Páginas 25 y 26: ¿Qué les está diciendo la gallina a los pollitos? ¿Qué estará pensando el lobo?

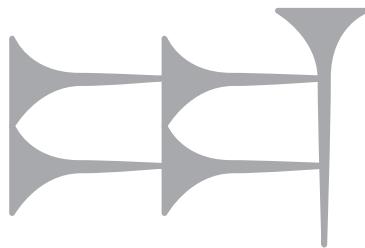
- Páginas 27 y 28: ¿Qué están haciendo los pollitos con el lobo? ¿Por qué?
- Páginas 29 y 30: ¿Por qué el lobo se va de la casa de la gallina? ¿Qué nos indica el gesto de su cara?
- Página 31: ¿Por qué los pollitos están comiendo galletas? ¿Quién se las prepararía?

Segunda fase: lectura y análisis colectivo del cuento.

Plano de la narración

El propósito al trabajar este plano fue guiar a los niños en el reconocimiento de la voz del narrador y sus funciones básicas de contar la historia y ceder la voz a los personajes. Esto se orientó con actividades puntuales como las siguientes:

- Búsqueda de marcas textuales:
 - A lo largo de la historia, ¿qué dice la gallina?, ¿qué dice el lobo?, ¿qué dicen los pollitos? Se le pidió a los niños que subrayaran con un color distinto la intervención de cada personaje.
 - ¿Cuáles son las marcas o signos que muestran cuando un personaje está hablando o pensando? Se analizó grupalmente la función que cumplen los guiones y las comillas.
 - ¿Quién cuenta la historia? ¿Es uno de los personajes? ¿Por qué?



- Lectura grupal a manera de juego en la que los niños y el docente leyeron por turnos y alternadamente solo las intervenciones de algunos de los personajes y la del narrador.

- ¿Cuál es la información que nos brinda el narrador?

- ¿Cuáles son las marcas textuales que evidencian las funciones del narrador? Se orientó a los niños para que reconocieran expresiones claves como “se dijo”, “le dijo”, “pensó”, “la gallina cacareó”.

- Reconocimiento del tiempo de la narración. Este análisis sirvió después para la comparación y comprensión del tiempo de la historia.

- ¿Lo que nos cuentan aquí ya sucedió o va a suceder? ¿Cómo nos damos cuenta?

- ¿La cantidad de tiempo en el que se cuenta o lee la historia es la misma en la que transcurrió?

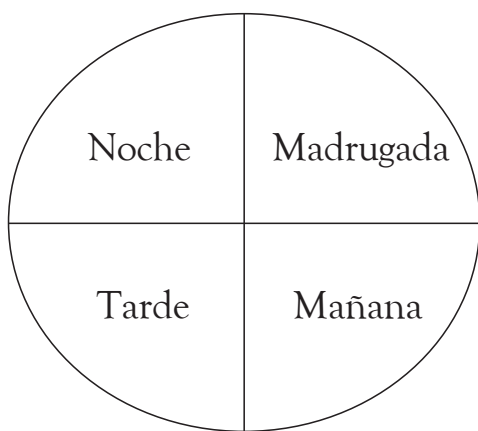
Plano de la historia

El análisis se centró en la caracterización de los personajes, los espacios, el tiempo y las acciones que se desarrollan en este mundo ficcional.

- Caracterización de los personajes: se pretendió que los estudiantes reconocieran las intenciones y la evolución que tienen los personajes a lo largo de la historia; por

ejemplo, identificar el cambio de actitud que se da en el personaje protagónico.

- ¿Cuáles son las características que tiene un lobo de la naturaleza? ¿Cuáles de estas características mantiene el lobo del cuento? ¿En qué es diferente? ¿Por qué? Esta actividad se complementó con consultas hechas por los estudiantes.
 - ¿Cómo es la gallina como mamá?
 - ¿Cómo se comportan los pollitos con el lobo? ¿Por qué?
 - ¿Cómo son el comportamiento y la actitud del lobo al comienzo del cuento y cómo son al final?
- El tiempo: La intención fue que los niños reconocieran que la historia transcurre en un tiempo diferente al de la narración, para esto se pidió rastrear y subrayar las marcas textuales que evidencian el paso del tiempo, como: “había una vez”, “un día”, “la noche siguiente”, “al día siguiente”, “por fin llegó la noche”, “tal vez mañana”. Una vez identificadas estas marcas se les propuso reemplazarlas con los nombres de los días de la



semana siguiendo la secuencia lógica. Esto con el fin de que pudieran deducir que la historia se desarrolla en cinco días. En este punto se hizo un ejercicio paralelo donde se orientó a los niños en el reconocimiento de las horas que conforman un día completo (ver gráfico).

Plano del relato (la historia básica o relato mínimo)

La historia se define por la transformación de estados, de ahí que en esta secuencia se pretendiera que los niños tuvieran un primer acercamiento a la estructura ternaria, para ello se les plantearon preguntas como las siguientes:

- ¿Dónde y cómo estaba el lobo al comienzo del cuento?
- ¿Qué lo hace cambiar esa situación inicial?, ¿qué se propone hacer?, ¿cómo intenta conseguirlo?
- ¿Al final del cuento, el lobo consigue lo que se propone desde el comienzo? ¿Por qué?
- ¿Qué fue lo que cambió en él? ¿Por qué?

Tercera fase: diligenciamiento de rejillas de sistematización

El propósito de estas actividades se centró en que los niños sintetizaran y evidenciaran la comprensión construida a lo largo de todo el trabajo realizado. Para esto se propuso el diligenciamiento individual de algunas rejillas (ver recuadros 9, 10 y 11) en las que, de manera paralela al desarrollo de la secuencia, los niños pudieran ir dejando registro escrito de las actividades puntuales de análisis y de su proceso de aprendizaje.

Recuadro 9 Ficha de sistematización de la anticipación
Ficha de lectura
Título del cuento: _____
Nombre de la autora: _____
Colección a la que pertenece: _____
Editorial: _____
Tipo de texto: _____

Recuadro 10 Ficha de sistematización de lectura y análisis		
Reconocimiento y diferenciación de la voz del narrador y la de los personajes		
Escribe un fragmento del cuento donde se evidencie que está hablando el lobo:		
Escribe un fragmento del cuento donde se evidencie que está hablando la gallina:		
Escribe un fragmento del cuento donde se evidencie la voz del narrador:		
¿Cuáles son los signos que se utilizan para marcar cuando un personaje está hablando?		
¿Cuáles son los signos que se utilizan para marcar cuando un personaje está pensando?		
Estructura del relato		
Dibuja lo que el lobo quería hacer al principio del cuento	Dibuja lo que el lobo termina haciendo al final del cuento	Escribe por qué el lobo cambia de decisión

Recuadro 11 Ficha de sistematización de síntesis final
<p>En un cuento...</p> <p>Hay personajes. Se cuenta una historia Se indica dónde ocurre la historia. Algunos empiezan con la frase, “había una vez” Hay un título Hay un nombre de autor Hay ilustraciones</p>

Comentarios sobre la experiencia

La implementación de esta experiencia de aula les permitió a los niños disfrutar de los textos narrativos literarios, así como el detenerse en la manera como estos se encuentran organizados para desentrañar el modo o “formas” en que se presentan. Esto se logró llevando a los estudiantes más allá de la mera literalidad del texto, buscando que establecieran relaciones con otros textos, con su vida y que asumieran una actitud reflexiva y crítica respecto a lo que estaban leyendo.

La fase de *anticipación* permitió crear las condiciones necesarias para generar deseo de leer y aprender en los niños; además les permitió identificar y reconocer sus conocimientos previos, así como ampliar sus saberes relacionados con el mundo de la literatura (de autores, obras y estilos narrativos). Dicho trabajo posibilitó a la maestra prever cuáles serían aquellos aprendizajes significativos que los estudiantes iban a construir y pensar qué estrategias se podían usar para potenciarlos, con el fin de garantizar, en alta medida, el éxito de los estudiantes en la tarea de comprensión textual.

En esta fase de anticipación cobró vital importancia la lectura de imágenes, pues a través de ella los niños pudieron plantear hipótesis y establecer inferencias, procesos que resultan básicos para la cualificación del proceso de comprensión textual. El detenerse en el análisis de las ilustraciones les permitió a los estudiantes redimensionar la historia con interpretaciones sobre los sentimientos, pensamientos e intenciones de los personajes a partir de sus acciones, gestos o miradas.

Es importante mencionar que si bien en esta experiencia la anticipación se hizo a través de las actividades antes descritas, esta puede realizarse de varias maneras: mediante un tópico, un lugar común, con un procedimiento narrativo, con el título; todo depende de las características de cada texto, pues para cada uno hay estrategias diferentes que el maestro puede desentrañar.

En relación con la segunda fase, *lectura y análisis colectivo del cuento*, el trabajo se valió de los aportes teóricos presentados en la primera parte de este módulo, como insumo básico de la maestra a la hora de diseñar y poner en marcha la experiencia; pero en el momento de llevarlo al aula, este

saber pasó por una didactización, adecuado y pertinente al nivel de los estudiantes de grado primero para los cuales fue propuesto.

En lo referente al plano de la narración, se reflexionó con los niños sobre la naturaleza discursiva del narrador (estrategia inventada por el autor) lo que les permitió reconocerlo como una “voz” que no es ni la autora del cuento, ni la de la maestra cuando lo lee. Este cuento, al tener un narrador omnisciente, le permitió a los niños diferenciarlo de los personajes y establecer comparaciones entre este y el narrador protagonista usado por la autora en otro de sus cuentos: *El tigre y el ratón*. De igual manera, este análisis les dio la oportunidad de reconocer que las funciones del narrador presentes en este cuento son las de contar y dosificar la historia y que a través de lo que dice también se puede conocer lo que piensan, sienten y hacen los personajes. En el análisis de este plano los niños pudieron reconocer que en los cuentos se evidencian dos tiempos diferentes: el de la narración (momento en que los hechos son narrados) y el de la historia (tiempo en que las acciones se desarrollan).

En el plano de la historia se partió de las acciones y diálogos de los personajes para caracterizarlos, pero yendo mucho más allá de la descripción tradicional, puesto que el acento se puso en que los estudiantes comprendieran las intenciones, actitudes y concepciones de los personajes, así como el que reconocieran la evolución que sufren a lo largo de la historia. El reconocimiento del tiempo de la historia también fue posible gracias a la identificación de marcas textuales escritas (un día, la noche siguiente) y gráficas (la luna que indica noche

y la claridad que supone el día) que situaba los hechos en una línea de tiempo.

En relación con el modo o los modos de contar la historia (plano del relato), este trabajo les permitió a los niños reconocer la estructura ternaria en la que está organizado el cuento pudiendo identificar un estado inicial del protagonista (el lobo cenando tranquilo en su casa), una fuerza de transformación (deseo de comer estofado de pollo) y un estado resultante (el lobo no consigue lo que desea, consigue otra cosa inesperada pero gratificante).

En otro orden de ideas, las actividades de registro a partir de rejillas se plantearon de manera paralela a cada fase de la experiencia, lo que les permitió a los niños concretar y explicitar la comprensión construida a lo largo de todo el trabajo realizado. El propósito es que estas anotaciones no tomen forma de definiciones verbales, sino que correspondan a conceptualizaciones elaboradas por los niños¹⁷, es decir, son conclusiones estructuradas a posteriori de las actividades sobre los aspectos analizados gracias a la práctica efectiva de la lectura. De igual manera, estas actividades tuvieron una función reguladora con doble retroalimentación, hacia los estudiantes y hacia la maestra, porque les permitió a ambas partes llevar un registro del proceso, en términos de aprendizajes y dificultades, aspecto que posibilitó que la evaluación formativa fuera compartida y estuviera presente a lo largo de todo el desarrollo de la experiencia y no solamente al final de la misma.

¹⁷ Una de las autoras que más ha reflexionado sobre las herramientas de sistematización es Josette Jolibert. Para ampliar información recomendamos su libro *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*.

Referencias bibliográficas

- ARANDA, G. (2003). *El pensamiento del niño que inicia su aprendizaje escolar de la lengua escrita*. México: Rincón del Libro.
- ARGENTINA, DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2007). *Diseño curricular para la educación primaria. Primer ciclo. "Prácticas del lenguaje"*. La Plata: Gobierno de Buenos Aires.
- BAJTÍN, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BARTHES, R. (1994). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- BROUSSEAU, G. (1995, 22-31 de agosto) "L'enseignant dans la théorie des situations didactiques". En: *VIII École et Université d'Été de Didactique des Mathématiques. Actes de l'École d'Été*, pp. 3-45.
- CALONGE, P. ET AL. (2004). "De viajes y cíclopes". En: *Cuadernos de Formación Permanente de Educadores*. Cali: Gobernación del Valle del Cauca, Programa EducaTV, Universidad del Valle.
- CAMPS, A. (1995). "Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela". En: *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 5, Barcelona: Graó, pp. 21-28.
- CAMPS, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. (2004, diciembre). "Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica". En: *Lenguaje*, n.º 32, Universidad del Valle, pp. 7 a 27.
- CAMPS, A. Y ZAYAS, F. (coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. (coord.) (2006). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. Y MILIAN, M. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Ediciones Homo Sapiens.

- CARLINO, P. Y SANTANA, D. (eds.). (1999) *Leer y escribir con sentido: una experiencia constructivista en educación infantil y primaria*. Barcelona: Visor.
- CASTEDO, M.; DAPINO, A. Y PAIONE, A. (2008) "Módulo Construcción de la lengua escrita". En: *Renovación de la didáctica en el campo del lenguaje para los primeros años de la escolaridad (Transición y primero). Curso virtual*. CERLALC. Recuperado el 10 de febrero de 2010.
- CASTEDO, M. ET AL. (2009a) *Prácticas de lenguaje. Proyecto: Seguir un personaje. El mundo de las brujas (1.º y 2.º año). Material para docentes*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
- CASTEDO, M. ET AL. (2009b) *Prácticas de lenguaje. Proyecto: Seguir un personaje. El mundo de las brujas (1.º y 2.º año). Anexo n.º 5: "Situaciones para centrar a los niños en la adquisición del sistema de escritura"*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
- CASTEDO, M. ET AL. (2009c) *Prácticas de lenguaje. Proyecto: Seguir un personaje. El mundo de las brujas (1.º y 2.º año). Anexo n.º 6: "Ortografía en el aula"*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
- CASTEDO, M.; MOLINARI, C.; TORRES, M. Y SIRO, A. (2001) *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua, primer ciclo*. Buenos Aires: Programa Nacional de Innovaciones Educativas Ministerio de Educación de la Nación.
- CASTELLS, M. (1996). *La era de la información, economía, sociedad y cultura. La sociedad en red*. Disponible en: <http://www.forum-global.de/soc/bibliot/castells/laredeyo.htm>. Recuperado el 5 de mayo de 2009.
- CAZDEN, C. (1991) *El discurso en el aula, el lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- CHARTIER, R. (1995). *El orden de los libros*. Barcelona: Gedisa.
- CHERICIÁN, D. (1997). *Juguetes de palabras*. Bogotá: Panamericana Editorial.
- COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2007). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Bogotá.
- COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1998). *Lineamientos curriculares para el área de Lengua Castellana*. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articulos89869_archivo_pdf8.pdf. Recuperado el 30 de marzo de 2010.
- COLOMER, T. (2005). "El álbum y el texto". En: *El libro álbum, invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del Libro.

- CORTÉS, J. Y BAUTISTA, Á. (1999) *Maestros y estudiantes generadores de texto, hacia la didáctica del relato literario*. Cali: Universidad del Valle. Escuela de Estudios Literarios. Colección Impronta: Literatura y Pedagogía.
- CUTER, M. (coord.); Castedo M. et al. (2008) “*Prácticas del lenguaje 1. Saber más sobre un tema de interés. Propuesta para alumnos del primer ciclo*”. Material docente. Versión preliminar. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/practicasdellenguaje/documentosdescarga/sequenciaestudiocn1ciclo.pdf>. Recuperado el 5 de febrero de 2010.
- DÍAZ AGÜERO, C. (2004). “El aprendizaje de la ortografía. Un viejo problema, una nueva perspectiva”. En: *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: Ediciones S. M.
- DÍEZ VEGAS, L. (2004). *La escritura colaborativa en la educación infantil. Estrategias para el trabajo en el aula*. Barcelona: Horsori Editorial.
- DOLZ, J. Y ERARD, S. (1993). “Las actividades metaverbales en la enseñanza de los géneros escritos y orales”. En: Milian M. y Camps A. (comp.) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homosapiens.
- FERREIRO, E. (1997). *Alfabetización: teoría y práctica*. México: Siglo XXI Editores.
- FERREIRO, E. (2002). “Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector”. En: *El papel de la mediación en la formación de lectores*. Colección lecturas sobre lecturas. México: Asolectura-Conaculta, Dirección General de Publicaciones.
- FERREIRO, E. (2007, octubre). “Nuevas tecnologías y escritura”. En: *Docencia*, n.º 30, pp. 46-53.
- FERREIRO E. Y TEBEROSKY A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (1997). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- GASKINS, I. Y ELLIOT, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- GENETTE, G. (1998). *Nuevo discurso del relato*. Madrid: Cátedra.
- JOLIBERT, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas.
- KALMAN, J. (2000) *Ya sabe usted, es un papel muy importante: el conocimiento de la lengua escrita en mujeres de baja o nula escolaridad*. México: Colección Pedagógica Universitaria. n.º 32-33. Edición de 25 Aniversario.

- KAZKA, K. (1987). *El estofado del lobo*. Bogotá: Editorial Norma, Colección Buenas Noches.
- KAZKA, K. (2003). *El estofado del lobo*. Bogotá: Grupo Editorial Norma. Colección Buenas Noches.
- LARROSA, J. (1998). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, 2.^a ed. Barcelona: Laertes.
- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- MACHADO, A. (1994). *Niña bonita*. Venezuela: Ekaré.
- MACHADO, A. (1999). *Pimienta en la cabecita*. Bogotá: Editorial Norma, Torre Naranja.
- MACHADO, A. (2003). “Entre vacas y gansos: escuela, lectura y literatura”. En: *Literatura infantil, creación, censura y resistencia*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- MEEK, M. (1991). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MORA, L. (1993, sept-oct.). “Una entrevista a Christine Nöstlinger”. En: *Urogallo*, pp. 10-15.
- OLSON, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- PÉREZ, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: Icfes.
- PÉREZ, M. (2004). *Evaluar para transformar. Aportes de las pruebas saber al trabajo en el aula: Una mirada a los fundamentos e instrumentos del lenguaje*. Bogotá: Icfes.
- PÉREZ, M. (2005). “Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica”. En: *Investigar la lectura y la escritura en el aula*. Buga: Universidad del Valle.
- PÉREZ, M. (2006). “Resultados relevantes desde la escuela y algunas hipótesis explicativas”. En: *Hábitos de lectura, asistencia a bibliotecas y consumo de libros en Colombia*, Bogotá: Fundalectura.
- PÉREZ, M. Y RINCÓN, G. (2009). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos. Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. Bogotá: CERLALC.
- POOLE, B. (1995). *Tecnología educativa*. Bogotá: McGraw Hill.

- REYES, L. Y VARGAS, A. (2010). *Cuatro experiencias de lectura de libro álbum en la educación inicial*. Tesis de Maestría. Catálogo Biblos. Bogotá: Universidad Javeriana.
- RINCÓN G. (2007). *El trabajo por proyectos y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria*. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle.
- RINCÓN, G. Y PÉREZ, M. (2007). *Leer y escribir al iniciar la escolaridad*. Santiago de Cali: Proemio.
- RODARI, G. (1984). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Editorial Argos Vergara.
- ROSENBLATT, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SOLÉ, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- TEBEROSKY, A. Y SOLER, M. (comps.) (2003). *Contexto de alfabetización inicial*. Barcelona: Horsori Editorial.
- TOLCHINSKY, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. México: Anthropos.
- VYGOTSKI, L. (1997). *Obras escogidas. Tomo III*. Madrid: Visor.

