

Capítulo Uno



La lengua escrita en los grados de
Transición y Primero de Escuela Nueva

1. La lengua escrita en los grados Transición y Primero de Escuela Nueva

1.1. Fundamentos conceptuales y didácticos

Para incidir positivamente sobre la calidad de la educación, es forzoso, de un lado, interrogar modelos, prácticas y actitudes implementados por la comunidad educativa; por ejemplo, ¿cómo se consideran los esfuerzos de los niños por llegar a sus propias elaboraciones conceptuales?, ¿se limita nuestra intervención a calificarlos de “buenos” o “malos”, o a imponer un saber? Y, de otro lado, retomar aportes conceptuales, pero no como métodos para aplicar, sino como campo abierto a la investigación de los procesos de conocimiento, de manera que no se entienda que la realidad es significada pasivamente por el estudiante, sino que es construida y transformada por él, por medio de operaciones cognoscitivas.

Entonces, ¿cómo abordar la lectura y la escritura que el niño realiza desde el preescolar y los primeros grados de educación básica? El asunto es complejo y merece un análisis de todos los factores que influyen: pedagógicos, económicos, culturales, políticos, administrativos (políticas educativas, ejecución, recursos), entre otros⁶.

Conocimiento y enseñanza

El niño es un sujeto activo que construye conocimiento. Para ello, confronta los resultados de su acción con sus propios conceptos y explicaciones, con los conceptos y explicaciones de otros y con los resultados de las acciones de los otros. El niño compara, excluye, ordena, hace categorías, reformula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza, entre otros. (Ferreiro & Teberosky, 1979: 32-33). O sea, no se trata principalmente de conductas ‘observables’, ni el trabajo al respecto consiste en hacer muchas cosas. Ante el lenguaje y la lengua escrita el niño no es un sujeto necesitado de información que otro le brinde. Él intenta comprenderlos, plantea hipótesis, hace

⁶ Se sigue de cerca el documento *La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura. Desde el preescolar hasta tercer grado de educación básica primaria*. Orientaciones teóricas y prácticas. Publicado en la serie *Pedagogía y currículo* N°. 6 del Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: 1993. Este documento fue escrito por Guillermo Bustamante Z., Gloria Rincón B., Margarita de Castro y Doris Amparo Pérez.

¿Cómo abordar la lectura y la escritura que el niño realiza desde el preescolar y los primeros grados de educación básica?

preguntas, construye reglas y reorganiza sus propias construcciones. Si en la escuela no sabemos esto, no podremos detectarlo ni favorecerlo.

El aprendizaje es producto de una interacción con el mundo; pero no se trata simplemente de una respuesta en función del estímulo (conductismo), lo que plantearía una etapa en la que el niño no sabe y luego, como efecto de la enseñanza, otra etapa en la que sí sabe. Más bien, ante el mundo social y natural, el niño no se enfrenta desprovisto; siempre concibe algo: tiene nociones y teorías que tienen validez en el marco del proceso de aprendizaje, no de cara a las explicaciones del adulto o de la ciencia, y que se constituyen en el instrumento de la acción, del pensamiento y de la actitud ante el aprendizaje. Ahora bien, cuando tales nociones y teorías se confrontan con los resultados de las acciones y con las ideas que los demás tienen sobre esos resultados, se evidencian diferencias. Entonces, el sujeto busca la manera de que lo ocurrido quepa en sus explicaciones o trata de reacomodar sus esquemas de pensamiento; es a lo que podemos llamar *aprendizaje*. Así entendido, el aprendizaje impulsa y favorece el desarrollo del niño, no es un agregado, algo que puede o no estar, sino algo inherente al ser humano.

Aunque en la escuela pensemos que es necesario eliminar el “error”, el desarrollo del pensamiento es un camino de errores rectificados (Bachelard, 1973). Por necesidad intrínseca, al acto de conocer le corresponden el entorpecimiento, la equivocación, la dificultad, la confusión.

Si se supone que el niño aprende porque el maestro le enseña, y que aprende todo lo que le enseñan, entonces se supone que se quedará sin saber las cosas importantes si nadie ejerce la enseñanza, e intentamos formarlo desde fuera de sus propios procesos e intereses. Pero se puede partir de que el niño sabe y procede en consecuencia con el descubrimiento individual que está teniendo lugar, para que el niño llegue a producir su propio conocimiento. Así, la influencia que podrían ejercer el maestro y los compañeros en ese proceso se pone en función de esta concepción. El aprendizaje es una construcción de cada sujeto, dada en un ámbito de interacción: “Si nadie puede suplir al alumno en su proceso de construcción personal, nada puede substituir la ayuda que supone la intervención pedagógica para que esa construcción se realice” (Coll, 1991: 31).

El lenguaje

El MEN adoptó para el área de lenguaje un enfoque comunicativo de aprendizajes significativos. La significación es una elaboración humana que parte de los objetos, los eventos y las relaciones, en la medida en que se construyen y se interpretan con la mediación del lenguaje y la cultura a partir de las formas de interacción matética (para conocer), sociocultural (para relacionarse con otros y con sus productos culturales) y estética (para disfrutar de la belleza o producirla).

Todas las interacciones involucran el lenguaje, pero la interacción sociocultural, a diferencia de las otras dos, se realiza mediante *intercambio* de significaciones. La educación es interacción sociocultural, aunque sus temas también provengan de las otras dos interacciones. Las interacciones producen la significación como un proceso que se cumple al menos en tres niveles: la representación de “las cosas” de que hablamos, la manera como concebimos las cosas de que hablamos (configuración lógica) y las razones por las cuales hablamos de las cosas de que hablamos de la manera como las concebimos (cfr. Baena). El lenguaje es el instrumento que permite convertir la experiencia humana en significación; a través de él el niño construye su identidad, se relaciona con el mundo, conceptualiza, se inserta en su comunidad, etc. Es a partir de una realidad *interpretada por la cultura y discutida con los demás* que el niño construye una visión del mundo, cognitiva, afectiva, comunicativa y estéticamente.

En este contexto, la lengua escrita no es sencillamente un invento, una idea genial que a alguien se le ocurre. Mientras al ser humano le bastó la destreza práctica, unida a la lengua oral, y mientras la memoria podía reconstruir un saber u otro producto cultural cualquiera, la lengua escrita no fue necesaria. Pero cuando la memoria no alcanzó, cuando la profundización de los conceptos o del trabajo cultural produjo sistemas complejos y extensos, cuando se necesitó hacer efectiva la comunicabilidad de la experiencia y la razón, que aspiran a una validez universal... entonces la humanidad se vio en la necesidad de superar la fugacidad y la dependencia del contexto inmediato, propias de la oralidad, pues, por un lado, la materialidad del mensaje oral desaparece tan pronto se lo enuncia, y, por otro, supedita su significación al emisor, al momento y lugar históricos de su emisión, a los elementos presentes durante la comunicación, a las presuposiciones, a los significados paralingüísticos, etc. Entonces, se buscó un sistema que asegurara perdurabilidad e independencia del contexto, que no sólo existiera en la dimensión del tiempo, sino también en la del espacio (en una piedra, en un papiro, en un papel).

El lenguaje es el instrumento que permite convertir la experiencia humana en significación.

Este sistema fue la escritura; con su hallazgo comenzó también una tradición escrita. Estos hechos bastarían para deponer la idea de enseñar la escritura como si el otro la necesitara por el sólo hecho de no tenerla. Hay una perspectiva cultural en juego.

Gracias a la escritura se pueden trascender las condiciones inmediatas; prefigurar y modificar la acción; evitar que la discusión racional comience cada vez desde cero; proseguir —más allá de las generaciones— discusiones abiertas; decantar el conocimiento; y facilitar el cuestionamiento y la universalización de las condiciones de validez, rectitud y sinceridad de lo que se dice.

Ahora bien, se trata de un umbral, pues es fácil encontrar usos de la lengua escrita que no realizan tales características y, de otro lado, se encuentran usos de la lengua oral que sí las realizan. Lo relevante para emprender acciones escolares al respecto es que la lengua escrita tiene propiedades intrínsecas diferentes de la lengua oral que la acercan más a ese umbral.

El sistema de escritura

Si la enseñanza busca materializar las propiedades de la lengua escrita, se necesita construir con el niño el sistema de escritura: que comprenda su naturaleza alfabética (como en el caso nuestro, pues existen escrituras no alfabéticas); que reconozca las características propias de la lengua escrita, diferentes a las de la lengua oral y de otros lenguajes; que coordine las diversas habilidades lingüísticas y comunicativas que intervienen en la producción e interpretación de textos escritos; y que utilice la lengua escrita en contextos auténticos, en cumplimiento de propósitos que efectivamente la requieran.

Si el niño formula y pone a prueba hipótesis sobre el mundo, si se interroga acerca de lo que observa, si plantea preguntas difíciles, si construye teorías acerca del ser humano y del universo... entonces hace lo mismo con la lengua escrita, ya que crece en un ambiente donde hay textos escritos, aun en las situaciones más extremas de aislamiento y pobreza.

Antes de llegar a la escuela el niño construye su propio conocimiento sobre la lengua escrita: independientemente de que haya habido una intervención sistemática de enseñanza, se hace ideas acerca de la naturaleza de ese objeto cultural, no espera a tener un docente al frente (Ferreiro & Teberosky, 1979: 29), interactúa empíricamente

Gracias a la escritura se pueden trascender las condiciones inmediatas y se puede prefigurar y modificar la acción.

tanto con los objetos portadores de texto (libros, vallas, tarros) como con las letras impresas en ellos. Bien pronto, esa interacción busca construir conocimiento acerca del objeto (o sea, no es algo con lo que se tropieza, sino algo que se dispone de una manera especial, que se vuelve objeto de investigación). Así, es corriente que, señalando hacia un texto escrito, el niño se pregunte “¿qué es eso?”. Pero esa interacción no es directa: está orientada por sus hipótesis.

La representación conceptual que el niño se ha hecho del objeto es enriquecida por operaciones lógicas que lo llevan a buscar relaciones entre la escritura y lo que ella representa, relación que va construyendo a partir de la observación de las prácticas socioculturales que los usuarios de la lengua escrita realizan con los textos, es decir, mediada por la confrontación con las concepciones de los otros (sin la acción de los demás sobre ese objeto, la interacción matemática llegaría hasta cierto nivel de la representación conceptual). En otras palabras, el niño construye de forma intersubjetiva sus hipótesis sobre el sistema de escritura.

Veamos cómo se transforman esas hipótesis —que no se corresponden con el saber convencional de los letrados— durante el proceso de construcción del sistema de escritura (Ferreiro, 1988).

Distinción imagen / texto

Antes de los cuatro años el niño concibe la escritura como un objeto que sustituye a otro: “¿Qué dice allí?”, pregunta, señalando hacia un texto escrito (esta pregunta nunca es utilizada para referirse a objetos). Tratando de comprender aquello que la escritura sustituye, el niño distingue entre dibujo y escritura, entre imagen y texto (Ferreiro, 1979: 333). Ambos son sustitutos materiales de algo evocado. La mayoría de los niños sabe cuándo un trazo gráfico es un dibujo y cuándo es escritura. Por ejemplo, al texto que acompaña una imagen le atribuye el significado de la misma, suponiendo una relación de dependencia entre ambos; pero saben que estas formas de representación difieren.

Para producir un texto, pueden tomar en cuenta características propias del objeto sustituido (por ejemplo, piensan que al objeto le corresponde una escritura proporcional a su tamaño o a su cantidad: la palabra para ‘jirafa’ debe ser mucho más larga que la palabra para ‘hormiga’). Con el fin de garantizar la interpretación de sus textos, establecen relaciones espaciales con el dibujo: escriben dentro,

Los “garabatos”
tienen rasgos
inequívocos
de la escritura
convencional, e
incluso pueden
ser grafías
convencionales
(aunque no
usadas de forma
convencional).

junto a, o al lado de él. En esta época, la escritura —lo mismo que el dibujo— expresaría para el niño el contenido de un mensaje y no se relacionaría con su forma sonora.

Si se lo solicita escribir “casa”, podría dibujarla y luego agregar unos “garabatos”. Si se le solicita escribir “no hay casas”, le parecerá absurdo y se negará a dibujar o a escribir.

Los “garabatos” tienen rasgos inequívocos de la escritura convencional, e incluso pueden ser grafías convencionales (aunque no usadas de forma convencional), aprendidas porque alguien se las ha enseñado, o porque algunos textos les han impactado (las marcas de productos comerciales, por ejemplo). No necesariamente atribuyen un valor estable a sus grafías, por cuanto lo que dicen ellas estaría determinado por el dibujo o por objetos cercanos.

Se evidencia que pueden establecer la diferencia entre imagen y texto en tanto suprimen los artículos cuando se refieren a un texto, mientras que los conservan cuando se refieren a la imagen: “Una pelota”, pero leen el texto que tenga al pie como “pelota”. En esta hipótesis, la escritura representaría el nombre del objeto. La escritura todavía no representa el lenguaje, como lo muestra la extrañeza de que le pidan escribir algo inexistente.

En este nivel el niño diferencia entre *lo que está escrito* (el nombre del objeto) y *lo que puede leerse a partir de lo escrito* (ideas completas). Lo mismo que en el dibujo, a partir de lo escrito se pueden agregar otros elementos para su interpretación (lo cual no está lejos de escrituras efectivamente existentes, como las ideográficas).

A través de estas diferenciaciones el niño descubre el ordenamiento lineal de la escritura y la arbitrariedad de las formas utilizadas (aunque no todavía la arbitrariedad convencional de la escritura alfabética).

Formas de diferenciación

El niño comienza a considerar algunas propiedades de la escritura; la cantidad de grafías, por ejemplo: los textos que sirven para leer deben tener una cantidad mínima de grafías, alrededor de tres, porque, para ellos, “con pocas letras, no se puede leer”. Esta *hipótesis de cantidad* se aplica a letras, a números y a signos de puntuación, sin diferenciarlos. Y cuando escribe, el niño produce secuencias que cumplen esta condición.

La segunda propiedad que el niño exige para que un texto pueda ser leído es la de *variedad de grafías*: no basta con que el texto tenga un mínimo de grafías, sino que, además, tienen que ser distintas. Si se le pone la misma letra repetida, dirá “no sirve para leer porque está muy repetida y nadie entiende eso”. Hay un momento en que comienzan a diferenciar las letras (“sirven para leer”) de los números.

Posteriormente, el niño comienza a utilizar estas características como recurso para expresar significados distintos: la diferenciación que hace entre las palabras se manifiesta en la variación de la cantidad de grafías y en la variación de la posición de las grafías. Así, estableciendo la variación progresiva, cualitativa y cuantitativa, comienzan a establecer la relación entre lenguaje y escritura, pero globalmente, pues todavía no se preguntan cuál es el sistema mediante el cual la escritura puede representar el lenguaje.

Correspondencia sonido-letra

El niño percibe que la palabra escrita tiene partes diferenciables (esto se hace más fácil en la letra de imprenta). No es la evidencia empírica de la escritura la que permite deducir sus propiedades, sino la posibilidad de encontrar algo allí, según sea la posición del niño frente a ese objeto. ¡Cuántas veces perdemos la paciencia ante la negativa de un niño para ver y entender lo que ponemos ante sus ojos!, siendo que para él eso puede ser “invisible”, es decir, algo sobre lo cual no se plantea preguntas ni se ha hecho hipótesis (o no se ha planteado las preguntas y las hipótesis que presuponen la inquietud del maestro).

El niño se pregunta qué clase de “partición” en la emisión de la palabra oral podría hacerse para ponerla en correspondencia con las partes de la escritura. Una partición en sílabas es la primera respuesta. Inicialmente, hace una correspondencia entre la duración de la emisión y la palabra escrita: comienza a decir la palabra, señalando la primera letra, y termina de pronunciar cuando se acaba la serie de letras. Luego, establece correspondencias entre partes de lo oral y partes de lo escrito; sin embargo, aún debe superar contradicciones con las hipótesis de cantidad y de variedad que subsisten. Por ello, por ejemplo, para escribir palabras monosílabas y bisílabas, que tendrían que escribirse con una o dos grafías, respectivamente, les agrega otras para satisfacer la exigencia de cantidad mínima. Cuando intenta leer le sobran letras. La solución a este nuevo conflicto consiste en repetir una misma sílaba, prolongar la emisión, o agrupar varias grafías para una sola sílaba. Y, finalmente, estabili-

Los niños van aprendiendo a establecer la variación progresiva de cantidad y posición de grafías y comienzan a establecer la relación entre lenguaje y escritura.

zan la correspondencia uno a uno: a cada parte de la palabra oral (golpe de voz), corresponde una grafía que, en nuestra lengua, casi siempre es la vocal.

Esta hipótesis ya implica una relación directa entre escritura y el lenguaje en tanto pauta sonora, con características propias, desligadas de las propiedades del objeto a que se refiere; así, objetos grandes o largos pueden tener pocas grafías y objetos pequeños pueden tener muchas grafías.

Cuando la unidad que el niño está analizando no es la palabra sino la oración, se plantea el problema de las relaciones entre el todo y las partes de manera diferente: ¿Cuál de las múltiples particiones posibles en una oración es la que se puede poner en correspondencia con las particiones del texto? Y, por otra parte, ¿cuáles son las categorías de palabras que reciben una representación por escrito? Esta segunda pregunta obedece a la diferencia entre “lo que está escrito” y “lo que puede leerse a partir de lo escrito”. El niño puede admitir que una palabra esté escrita, pero no necesariamente que ocupe un fragmento independiente de escritura.

Debido a estas ideas, aparece una dificultad para separar grupos de palabras: un evento y su paciente (come-pan), inseparables en su representación conceptual del evento; artículo y sustantivo (el-pan), por la poca autonomía del artículo frente a las otras partes de la oración y porque, en singular, los artículos no satisfacen la hipótesis de cantidad mínima. Frente a estos problemas, el niño intenta diversas soluciones; una de las más frecuentes es considerar como “incompleta” una escritura (como el artículo) porque sólo tiene dos letras, y, por lo tanto, la asumen como parte de una palabra, como una sílaba de esa palabra.

Superados estos escollos, el niño aborda una nueva problemática: la escritura convencional del adulto y la separación entre palabras (ésta ya ha comenzado un poco antes). La confrontación de esta hipótesis con las escrituras convencionales del medio y con las informaciones y explicaciones de los letrados, impone al niño la necesidad de buscar particiones menores que la sílaba. Por este camino se llega a la *escritura alfabética* (con una alta correspondencia entre sonido y letra).

Se hace necesario abandonar la hipótesis silábica, pero no es inmediato. Durante un periodo, el niño oscila entre la escritura silábica y

la alfabética. Ahora bien, la correspondencia que ha hecho el niño lo lleva a darse cuenta de que la convención escrita ¡está llena de errores! En nuestra lengua, a cada sonido no le corresponde una letra. De donde no es que el niño cometa errores ortográficos, sino que la lengua escrita tiene un alto monto de arbitrariedad en relación con la pauta oral. Por eso, no es “justo” señalar como errores de los niños estos desfases, aunque haya que aprender la convención, por arbitraria que sea, pues la lengua escrita es una forma de interacción. Para explicar los desfases ortográficos decimos que los niños “escriben como hablan”, cuando eso es un indicio de presencia de la hipótesis alfabética y de inconsistencia del sistema de escritura convencional.

Entonces, pese a este avance conceptual, el niño debe enfrentar todavía otros problemas: ortografía, uso de mayúsculas, separación de palabras, puntuación, partición de palabras al final del renglón, formato y estructura de diversos tipos de texto, y condiciones retóricas y discursivas propias de los textos escritos.

Lengua oral y lengua escrita

La lengua escrita no es sencillamente un código de segundo orden, en el sentido de que transcribe la lengua oral. Unas necesidades comunicativas sólo pueden ser satisfechas en ciertas culturas mediante el predominio de la lengua escrita, mientras que otras sólo pueden satisfacerse mediante el predominio de la lengua oral. La lengua escrita no está necesariamente subordinada a la lengua oral, tanto una como la otra tienen especificidades, pero las convenciones obligan a que lo escrito no se corresponda totalmente con lo que se habla; en este sentido, hay una independencia relativa, pues comparten muchos elementos (vocabulario, formas gramaticales). Contrario a lo que se cree, no se escribe como se habla, sino como los otros escriben. Al escribir se usa un lenguaje diferente al lenguaje hablado, con sus reglas, sus usos y su importancia propia (Lurçat, citado por Gómez, 1987: 87).

Ahora bien, *lengua escrita* alude tanto a la manifestación gráfica del lenguaje (la escritura) como al lenguaje que se escribe. Al diferenciar estos conceptos, se evidencia que, aún antes de ser alfabéticos, los niños conocen los rasgos formales del lenguaje que se escribe, así no conozcan estrictamente las pautas normativas. Al disociar el conocimiento sobre el lenguaje escrito de la habilidad para leer y escribir, se supo cuán *letrados* eran los niños antes de ser *alfabetizados*.

Unas
necesidades
comunicativas
sólo pueden ser
satisfechas,
en ciertas
culturas,
mediante el
predominio
de la lengua
escrita,
mientras
que otras
sólo pueden
satisfacerse
mediante el
predominio de
la lengua oral.

El niño sabe
cómo empieza
y termina
un cuento;
reconoce el
lenguaje de las
cartas, de las
noticias; sabe
que la escritura
varía de
acuerdo con el
texto; a pesar
de que aún no
sea capaz de
escribirlo.

El niño es un letrado cuando reproduce literalmente, cuando cita las palabras de un texto fuente, cuando relata un cuento que ha oído (Teberosky, 1992: 57). Antes de la escolaridad aprende la gramática (lo que viene con el lenguaje oral) y organiza textos alrededor de un tema (lo que viene con los usos del lenguaje) (1992: 55). El niño sabe cómo empieza y termina un cuento, reconoce el lenguaje de las cartas, de las noticias; sabe que escribir no siempre se hace igual, sino que varía de acuerdo con el texto, así no sea capaz de escribirlo. Esto se detecta pidiéndole al niño dictar una carta, contar un cuento; permitiéndole leer, como él sabe hacerlo, diferentes tipos de texto: Instrucciones, notas, avisos, letreros, etiquetas, entre otros; o cuando imita roles que implican leer mensajes, para lo cual produce oralmente textos escritos.

Si hacer hipótesis es “cosa de grandes”, se justifica aplazar la complejidad para cuando el niño crezca; pero si el conocimiento pasa por las hipótesis y éstas son asuntos de todos, cambia la enseñanza de la escritura, de la lengua escrita y de la lectura, desde los primeros niveles de la escolaridad. La “descodificación” como paso irreflexivo de las letras a los sonidos, que había que mecanizar, se revela ahora como un mundo tan complejo como cualquier objeto de conocimiento.

La composición escrita

La escritura requiere: conocer la convención alfabética y ortográfica del sistema de escritura; coordinar un tema, desarrollarlo y presentarlo; seleccionar las palabras y las expresiones con las cuales referirse a él, los aspectos a considerar y el orden en que se hará... Implica una sobrecarga cognitiva, una gran complejidad. En este proceso se hacen necesarios la planificación de los textos, los borradores de trabajo, la reescritura, la auto-corrección, la inter-corrección y la edición (tamaño de la letra, subrayado, señalamientos, formato, entre otros). Si, además, el niño está construyendo el sistema de escritura, todo se le torna más difícil.

Ante la dificultad para coordinar todos los factores del proceso de composición, la excesiva exigencia en aspectos como los ortográficos o los gramaticales llevan al niño a desatender la búsqueda de significado (Gómez, 1987). Para lograr un avance en el dominio de todos estos niveles, el propósito de construir un texto tiene que generar la reflexión, la búsqueda de “la mejor forma”, de la escritura “para que me entiendan” y, por ello, la necesidad de la convención, del cuidado de la caligrafía, de los aspectos estéticos y de organización espacial

relacionados con el tipo de discurso en cuestión, entre otros. Si bien el niño posee una competencia lingüística no sólo oral, sino también sobre aspectos formales del lenguaje (más relacionados con “el lenguaje que se escribe”), cuando no se la pone en juego, se obtiene lo contrario de lo que se busca: niños que leen y escriben de forma deficiente.

Las investigaciones sobre el proceso de composición (Cassany, 1989) han identificado que la composición escrita es un proceso recursivo, no lineal: los subprocesos de planificación (decidir y organizar sobre lo que se va a escribir), transcripción (poner en palabras escritas lo que se decidió escribir) y revisión (decidir la forma de decir algo, perfeccionar, cambiar), operan simultáneamente, no uno detrás de otro, como se pensaba antes. Los subprocesos se determinan mutuamente: la planificación determina lo que se va a transcribir y la manera como se va a revisar, pero la revisión puede hacer que cambie lo planificado... Así, desde el Preescolar el niño puede avanzar en su formación como productor de textos.

Hacer composiciones escritas no proviene de aplicar métodos o técnicas. Aunque libros y cursos lo prometen, necesitan un sujeto que no pueden producir: el interés es lo único que no puede enseñarse y, no obstante, es casi lo único imprescindible para que haya composición escrita funcional, sentida. Un método que supuestamente garantiza resultados da un margen muy limitado de acción; ese margen se amplía cuando sabemos que la escritura fue producida para satisfacer necesidades humanas y que todo contexto que no esté en esa dirección es inauténtico y, por lo tanto, lo aprendido en su ámbito es deleznable. Allí está el docente, entonces, para hacer surgir esas necesidades, esos propósitos que requieran del sistema de escritura.

La escritura es necesaria cuando el contexto de acción de una persona ha llegado a tener tal complejidad que no puede llevarse a cabo de manera satisfactoria sin ella. En cambio, una persona puede “saber” leer y escribir sin requerir realmente la escritura. Si, como dice Bruner, aprendemos para no tener que aprender más, nuestro papel como docentes frente a este asunto es estar allí y complejizar las cosas hasta el extremo que los niños se vean necesitados de construir el sistema de escritura.

La lectura

Gracias a la experiencia que ha tenido con los textos escritos, cuando un niño llega a la escuela *sabe leer*, aunque no lo haga como

Desde el
preescolar el
niño puede
avanzar en
su formación
como productor
de textos.

el adulto. Se cree que porque el niño no lee como nosotros, no tiene actividad de lectura (así mismo, un niño de dos años no habla como uno de seis, pero es innegable que habla (Bettelheim, 1981). Para comprender un texto se requieren dos fuentes de información: visual, referida a los signos impresos, percibidos mediante la visión; y no visual, referida al conocimiento, tanto del lenguaje como del contenido del texto escrito (Smith, 1975). Por ello, hay más dificultad para comprender un texto de cuyo tema se conoce poco. A más información no visual, menos se depende de la información visual, y la lectura fluye más. Entonces, el énfasis en la información visual no necesariamente conducirá a un acto de lectura en sentido pleno; y, de otro lado, enriquecer el universo del niño —así no sea mientras se le enseña a leer— es contribuir con el ingrediente más importante de la lectura.

Este análisis da paso a otro más complejo: la detección visual misma depende de una disposición, en el sentido de manejar unas hipótesis en relación con el objeto (las cosas no son visibles por estar allí, sino por formar parte de un contexto de *visibilidad*). Tanto así que el aparentemente sencillo acto de asociar letras a sonidos (“descodificación”) tiene una enorme complejidad: ante una cadena material gráfica, inicialmente el lector discierne las grafías, pues podría no saber que se trata de eso y juzgar que se trata de marcas (o sea, el paso de la marca a la grafía); luego, con su conocimiento de la convención escrita, deduce el sistema subyacente a las grafías, pues si no tiene ese conocimiento, podría saber que son grafías pero no podría continuar, ni podría, por ejemplo, saber que una distinción como la que hacemos entre mayúscula y minúscula no cambia el hecho de que se trata de una misma letra (o sea, el paso de la grafía al grafema); y, después, asocia los grafemas con otro sistema convencional: el fonológico (de grafemas a fonemas). En una lectura oral habría otro paso: de la cadena fonológica, de naturaleza psíquica, a una forma fonética de naturaleza física (o sea, el paso de los fonemas a los sonidos).

Para leer no es suficiente reconocer las letras ni su correspondiente valor sonoro.

Las investigaciones recientes conducen a revisar conceptos y prácticas escolares que han reducido la lectura a un acto mecánico de supuesta reproducción oral de las grafías, y la comprensión al acto de recuperar —algunas veces de memoria— la información de un texto. Para leer no es suficiente reconocer las letras ni su correspondiente valor sonoro (cuando lo hay), ya que la lectura es un complejo proceso de producción de sentido, un juego de adivinanzas psicolingüístico, como dice Goodman (1982), que presupone cono-

cer información: a) *Pragmática*: La relación del texto con los demás textos de la cultura, intertextualidades, diálogos, contiendas, etc.; b) *Semántica*: Contenidos, temáticas, vocabulario... el lenguaje que es posible encontrar en un texto; c) *Sintáctica*: La gramática de la lengua, que lleva a producir las emisiones en un orden determinado y a seleccionar una u otra posibilidad; y d) *Grafo-fonética*: Las estructuras particulares de las palabras escritas (grafías que las componen y sus relaciones con sonidos), separaciones y espacios, convenciones ortográficas y signos de puntuación.

El orden en que se enuncian estos tipos de información no es casual: aunque información en los cuatro niveles circula permanentemente en toda lectura, el énfasis en el trabajo de enseñanza sería justamente el enumerado; ese saber leer que asignamos al niño antes del dominio de nuestro sistema de escritura es principalmente un conocimiento de información pragmática. Para formar lectores no es necesario, es más, puede ser contraproducente, hacer énfasis en el descifrado o hacer depender las experiencias de lectura del dominio de la información grafo-fonética. Se trata, más bien, de propiciar el acercamiento a los textos escritos y crear la necesidad de leerlos anticipando y prediciendo su contenido a partir de los índices, de las marcas gráficas o lingüísticas, del portador del texto, del contexto en que aparece, entre otros.

Lectores expertos y principiantes se diferencian en la utilización y dominio de diversas estrategias en el acto de leer, entendiendo por 'estrategia' el esquema usado para obtener, evaluar, y utilizar información obtenida en experiencias previas, con el fin de comprender el texto (Gómez, 1987: 17). Algunas de las estrategias que se presentan y se modifican a medida que se lee son: a) *Muestreo*: Abarcar globalmente el texto para buscar índices (formas gráficas, formatos, letras, etc.) que orienten la lectura; b) *Anticipación*: Adelantarse al texto (aunque conduzca a error) para tener una lectura comprensiva (MEN, 2010); c) *Inferencia*: Deducir informaciones, relaciones y analogías no explícitas en el texto; y d) *Autocorrección*: Vacilar, regresar, reemplazar partes y hasta abandonar. Lo que implica rechazar o confirmar, total o parcialmente, las inferencias realizadas.

Estas estrategias se ponen en práctica cuando se lee con el propósito de producir sentido, buscando satisfacer una necesidad humana que requiere el sistema de escritura (por ejemplo, buscar información, recrearse, entre otros). Su uso conduce a producir sustituciones, reemplazos, omisiones, paráfrasis, vacilaciones. Pero cuando en la

Lectores
expertos y
principiantes
se diferencian
en la utilización
y el dominio
de diversas
estrategias en
el acto de leer.

De la manera como les llegue a los niños la información y el tipo de experiencia que tengan con los objetos portadores de texto, ellos elaborarán sus propias ideas.

escuela estos efectos se consideran como patologías —no obstante ser inherentes a la lectura—, el maestro interrumpe, exige descodificar, regaña, y hace perder el sentido y el interés. Y bajo este tipo de interacción, los niños son conducidos a dejar de lado los esfuerzos por establecer un diálogo con el texto, único camino posible para acercarse críticamente a él, para transformar sus propios esquemas de lector (enriquecer los conocimientos y establecer nuevas relaciones intertextuales) y para generar nuevas preguntas y nuevos textos (trascender el texto, acercarse a otros y crear).

El aprendizaje escolar de la lectura y la escritura

Como hemos dicho, el conocimiento se origina en el propio trabajo del sujeto, en el marco de informaciones y discusiones provistas por las interacciones socioculturales. Un niño preescolar establece conversaciones y hace discursos coherentes, tanto en situaciones poco formales —como el juego— como formales (Dore, citado por Teberosky, 1982: 160). O sea, que el conocimiento es un proceso individual pero dependiente de las interacciones socioculturales: toda persona y todo texto se constituyen en interlocutor válido, sin cuya interacción es imposible el proceso individual.

Como el trabajo colectivo⁷ es condición del proceso de cada individuo, conviene impulsar la construcción de la lengua escrita entre sujetos abocados a la tarea de conocerla. Ahora bien, el hecho de que estén en momentos diferentes no desvirtúa, no confunde, ni atrasa el aprendizaje; tampoco el hecho de que se presenten escrituras no convencionales es obstáculo para ese intercambio. El educador puede sancionar las escrituras y lecturas de los niños (por no ser convencionales), pero también puede presentar problemas para los que los niños no tengan la solución, datos nuevos para coordinar o tener en cuenta, algo por descubrir o la necesidad de inventar medios para resolver problemas (Kaufmann, 1989).

De la manera como les llegue a los niños la información y el tipo de experiencia que tengan con los objetos portadores de texto, ellos elaborarán sus propias ideas. En este proceso el maestro establece el flujo de desafíos que rodean al niño; contribuye a construir el sistema social que regula los intercambios en el aula; establece el ritmo y duración de las diferentes actividades; aporta sus conocimientos personales y prácticos; constituye un modelo en varios niveles; indu-

⁷ La escritura misma es el resultado de un proceso de construcción colectiva, de comunidades específicas (Etiemble, 1974).

ce la confrontación; y propicia el acercamiento a la convención. De él depende que esa concepción integre la lengua escrita en funciones reales de utilización del lenguaje: desarrollar el pensamiento y la acción; adquirir conocimiento en relación con el mundo; interactuar con los demás; y producir e interpretar objetos con valor estético.

El aprendizaje de la lengua escrita y de la lectura como encuentro formal —deliberado y sistemático— comienza desde el Preescolar, pero no termina una vez concluido el primer grado, ya que esta construcción es un proceso que está presente durante toda la escolaridad y que dura toda la vida.

Partiendo de que el encuentro de los niños con la lengua escrita se inicia como un proceso informal —no deliberado, no estructurado sistemáticamente— mucho antes de entrar a la escuela, el propósito escolar podría ser el de dar continuidad a ese proceso, de no interrumpirlo abruptamente. Hacia el niño es imprescindible tener en cuenta su desarrollo cognoscitivo, sus experiencias previas, las características de su medio; y hacia el maestro es necesario tener en cuenta los desarrollos teóricos del campo específico (lingüística, psicología, teoría literaria, etc.). Puede ser una experiencia inteligente, de descubrimiento, si hay respeto mutuo y comunicación sincera y permanente, que permita compartir y confrontar con otros las ideas acerca de la escritura y de la lectura, e interactuar con textos escritos.

Implicaciones

Lo mencionado hasta aquí tiene una serie de implicaciones para la escuela; para la enseñanza del lenguaje, la lengua escrita y la lectura; para los métodos; y para la administración (currículo, formación y capacitación de docentes, materiales, organización de la escuela, organización del aula, investigación, evaluación).

En relación con la escuela

- Interrogar la idea de que alguien ya tiene el saber y enseña al que nada sabe: ni una ni otra cosa son completamente ciertas y las posibilidades educativas se abren cuando se reconoce un no-saber en el maestro y un saber en el niño.
- Apuntar al desarrollo del niño, o si no el saber no se integra a la identidad del sujeto y se vuelve débil e, incluso, obstáculo para el conocimiento.
- Hacer del lenguaje un instrumento para construir conocimiento (escolar y extraescolar), en el marco de los propósitos de permitir

El aprendizaje de la lengua escrita y de la lectura es una construcción es un proceso que está presente durante toda la escolaridad y que dura toda la vida.

el acceso al saber cultural —registrado en forma escrita— y de verbalizar los conocimientos.

- Propiciar situaciones de aprendizaje, más allá del área de lenguaje, donde la lengua escrita y la lectura sean los medios fundamentales.
- Generar formas de participación que permitan interactuar con los intereses y motivaciones del niño, de forma que él participe en la toma de decisiones sobre la organización y planificación de la vida escolar (tal lo concibe Escuela Nueva).
- Disminuir las distancias entre lo que el niño quiere hacer y lo que tiene que hacer (Mockus y otros, 1994).
- Hacer de toda la escuela un lugar de contacto auténtico con la cultura universal a través de una comunicación inter-estructurante.

En relación con la enseñanza del lenguaje, la lengua escrita y la lectura

- Propender por la construcción auténtica de conocimiento sobre el lenguaje para posibilitar un uso con mayores posibilidades.
- Aceptar al alumno como interlocutor válido, con construcciones propias sobre el objeto de conocimiento, capaz de continuar construyéndolo, sin esperar a recibirlo pasivamente de un adulto. Esto exige:
 - Fundamentarse teóricamente para identificar las hipótesis desde las que responde cada niño frente a una situación de lectura o de escritura.
 - Indagar los saberes de los niños, la manera como los han aprendido y sobre las funciones que cumplen en su vida práctica.
 - Consultar los momentos de acceso a la lengua escrita de los niños, para el diseño de actividades; no se trata de idear una para cada uno, sino de saber que todos no responderán de igual manera.
 - Usar la heterogeneidad del grupo para confrontar concepciones; cada niño es un informante que puede confrontar las hipótesis de otros.
- Investigar de manera permanente el proceso de aprendizaje: observar los comportamientos, confrontar sus desempeños en el tiempo, inferir y buscar comprobaciones sobre los momentos que atraviesan.
- Tener en cuenta los ritmos de aprendizaje. El parámetro de comparación es el proceso de cada uno: exigir en función de las posibilidades de cada uno.

El parámetro de comparación de los ritmos de aprendizaje es el proceso de cada uno.

- Reconocer el error constructivo como paso necesario en el proceso de construcción de la lengua escrita y, en consecuencia, utilizarlo y no sancionarlo.
- Eliminar toda corrección que interrumpa el proceso, pues confunde y obstaculiza el aprendizaje. Como el niño piensa con una lógica propia, no hay que limitarse a corregir: se pueden aprovechar las situaciones para colectivizar los problemas, de tal manera que se involucre también a otros y, así, desequilibrar sus hipótesis.
- Dar oportunidad al niño de interactuar empíricamente con todo tipo de textos, a sabiendas de que cuidar los libros es algo que también hay que aprender.
- Realizar las actividades de lectura y escritura en contextos que las requieran realmente, para satisfacer necesidades reales. En consecuencia:

- descifrar grafías como acto de lectura,
- escribirse entre personas que se pueden comunicar oralmente,
- hacer planas,
- copiar la lección de la cartilla,
- construir frases con elementos previamente fijados,
- estudiar para dar una lección...

Son actividades sin sentido (aunque en cierto contexto podrían ser valiosas; por ejemplo, la construcción de frases con elementos previamente fijados puede perfectamente incorporarse en una actividad creativa muy interesante (Rodari, 1982). En cambio, actividades como:

- escribir un mensaje a una persona ausente,
- leer instrucciones para realizar algo que se desea y que no se puede sin seguir esas instrucciones,
- hacer una lista de cosas que deben recordarse,
- expresar por escrito una experiencia cuya intensidad se quiere dejar fijada,
- leer para enterarse de algo sobre lo cual se tiene interés...

Tienen sentido, pues cumplen funciones reales de escritura (aunque podrían ser utilizadas en una enseñanza contraproducente de la lengua escrita). Para realizar estas actividades no es necesario que los niños sean alfabéticos: por un lado, sus escrituras no convencionales, al constituir textos cuyos significados son los que los niños-autores les atribuyen, pueden servir para realizar los

Realizar las actividades de lectura y escritura en contextos que las requieran realmente, para satisfacer necesidades reales.

Lo que más favorece la construcción de la lengua escrita es que se le planteen al niño reflexiones sobre el lenguaje y la lengua.

propósitos de estas actividades; y, por otro, también se pueden desarrollar mediante escrituras colectivas.

- Posibilitar el aprendizaje en espacios diferentes al aula, en la escuela (patio, biblioteca, jardín, tienda escolar) y fuera de ella (calles vecinas, canchas, el barrio, el municipio). Además de permitir otros conocimientos, son espacios para la lectura de los textos del espacio público, para conocer funciones sociales de la escritura y las múltiples formas en que ellas se manifiestan.
- Concebir el aprestamiento no como un periodo previo para desarrollar la coordinación visomotriz, pues así se descuidan las partes pragmática y semántica. No se niega la importancia de desarrollar habilidades motoras, pero verlas como prerrequisito y, por lo tanto, trabajarlas aisladamente, no contribuye a comprender lo que los niños están intentando. La progresión en las formas de las grafías está ligada a los avances conceptuales en la comprensión del sistema. Lo que más favorece la construcción de la lengua escrita es que se le planteen al niño reflexiones sobre el lenguaje y la lengua, y sus funciones.
- Equilibrar el desarrollo de las competencias comunicativas oral y escrita (que ésta no vaya en detrimento de la otra), en atención a las relaciones entre las funciones y las características de las lenguas oral y escrita.
- Cualificar la lengua escrita, incluyendo sus aspectos formales (superación de omisiones y repeticiones, búsqueda de claridad, ortografía, correcta separación de palabras, coherencia semántica y cohesión gramatical), pero sólo a partir de las exigencias que la comunicación escrita haga al niño. La excesiva preocupación por los aspectos formales puede inhibir la comunicación escrita.
- No reducir la enseñanza a una cuestión de método, de receta aplicable a cualquier medio y persona. Para las ideas aquí planteadas no hay una metodología (Coll, 1992: 32) que no sea la que el maestro invente para su contexto, para sus estudiantes. "El método puede facilitar o dificultar, pero no crear aprendizaje. La obtención de conocimientos sobre la lengua escrita es un resultado de la propia actividad del sujeto sobre la escritura" (cfr. de Castro, 1991).
- Entender tanto la dimensión epistemológica del aprendizaje de la lectura y la escritura, como la dimensión pedagógica de su enseñanza: creación de espacios donde surja el deseo de conocer y de ponerse en contacto con la cultura.
- Construir y definir la práctica pedagógica en la cotidianidad, a partir de problemas, preguntas, expectativas y necesidades que

se vayan percibiendo, aprovechando las situaciones comunicativas que el medio proporciona.

Como puede verse, aquí no se propone dejar-hacer a los muchachos lo que quieran y liberar al maestro de sus funciones. Por el contrario, la acción escolar es deliberada, planificada, aunque durante su desarrollo la dirección se modifique (en tanto convergen muchos factores). Para ello, el maestro necesita fundamentarse teóricamente, con el fin de orientar su práctica y de reflexionar sobre ella. De tal manera, no se trata de imponer el trabajo y la disciplina, sino de generar condiciones en las que éstos se vuelvan necesarios. Por eso, la presente propuesta, de un lado, confía en que padres, maestros y niños busquen mancomunadamente soluciones a los problemas; y, de otro lado, busca generar en el niño una actitud investigativa autónoma, respetuosa, cooperante y tolerante.

El maestro puede hacer del proceso un camino de tropiezos, señalamientos, discriminaciones y castigos; o hacer lo posible por aprender y permitirle al niño elaborar temores y dificultades, y descubrir con placer el universo de realidades y fantasías que la lectura y la escritura le posibilitan. En tal caso, el trabajo será más arduo para el maestro (aunque no toda la responsabilidad esté en sus manos), pues implica involucrarse, cuestionarse, interpretar lo que los niños dicen y hacen, actualizarse constantemente y buscar alternativas; pero también dará lugar a la satisfacción de seguir formándose, de descubrir, de inventar, de hacer parte del contexto que permite una formación más sólida a los estudiantes.

En relación con la labor en el aula

- Hacer que los niños construyan textos desde el primer día y desde el preescolar. Es posible porque la escritura registra algunas propiedades de la lengua oral. Si el maestro les pide a los niños que le dicten (individual o colectivamente) algo que necesiten registrar para no olvidar (una razón a los padres, un mensaje a otra persona, una carta, etc.), los autores del texto son los niños; el maestro sólo lo registró. Esta actividad también puede ser realizada entre niños o con los padres de familia en la casa. En este tipo de actividad es el niño quien elabora las ideas que va a dictar, con lo cual aprende que lo que se dice se puede escribir, aunque lo que se escribe tiene diferencias con lo que se dice. Además, el niño aprende que es necesario organizar el texto de acuerdo con el tipo de mensaje (es muy distinto si se trata de una carta, de un cuento, de una lista, entre otros).

Hacer que los niños construyan textos desde el primer día y desde el preescolar. Es posible porque la escritura registra algunas propiedades de la lengua oral.

Un texto es una pieza organizada de lenguaje, cosa que se aprende antes de aprender la lengua escrita. Cuando el maestro registra los textos elaborados por los niños, es importante que no escriba de una vez lo que le dictan, sino que vaya preguntando qué debe ir poniendo y por qué; que lo confronte con todos.

- Aprovechar situaciones en las que sea necesaria la lengua escrita con funciones reales de comunicación, por ejemplo, escribir una carta para solicitar algo; enviarla; leer las comunicaciones que lleguen al aula (como las excusas); e intercambiar correspondencia y mensajes de todo tipo (buzones), entre los niños del salón, con otros cursos, con otras escuelas, con instituciones, con autoridades y con la comunidad en general.
- Leer y narrar cuentos. Esto contribuye a que el niño desee aprender a leer y se reencuentre en el futuro con los textos. La literatura también afina la comprensión de lo que se escucha. Textos de calidad y un maestro buen narrador hacen la mejor combinación. Escoger textos en función del supuesto poco vocabulario de los niños, de una sintaxis "sencilla" o de los finales felices o adecuados a la enseñanza moral, hacen aburridora y predecible la lectura.
- Hacer que los niños identifiquen géneros de escrituras, a partir de la lectura de cartas, artículos periodísticos, propagandas, recetas médicas, instrucciones, listas, cuentos, poemas, etc., donde el portador del texto y el formato permitan predecir el tipo de lenguaje que se utiliza ("Había una vez..." no es esperable en las instrucciones para manipular un aparato).
- Llevar al aula los periódicos de circulación regional y nacional, para leer noticias que hayan suscitado el interés de los niños. A partir de esa interacción, promover el conocimiento del periódico, de sus partes y de las informaciones que en él se puedan encontrar. Posteriormente, se puede organizar el proyecto de elaborar el periódico escolar o el mural.
- Leer imágenes en secuencia, a manera de historieta, donde el lenguaje icónico se traduce al lenguaje oral.
- Crear condiciones para que los niños sientan y tengan la necesidad de expresar de otras maneras: dibujos, gestos, señales, claves, etc. Así mismo, que interpreten signos no verbales.
- Hacer que los niños representen roles en los que tengan que utilizar géneros orales. Por ejemplo, imitar un anunciador de espectáculos, un locutor de noticias, un promotor de productos, etc.
- Brindar oportunidad a los niños para que den y sigan instrucciones, tanto oralmente como por escrito. Por ejemplo, leer las reglas

La literatura también afina la comprensión de lo que se escucha. Textos de calidad y un maestro buen narrador hacen la mejor combinación.

de un juego, ubicar un lugar, armar juguetes, desarrollar guías de trabajo escolar, preparar recetas de cocina, etc.

- Registrar por escrito anécdotas e historias personales; es una actividad fundamental para desarrollar la lengua escrita y para la formación de una identidad crítica.
- Crear un rincón de lectura con diferentes portadores de texto, donde encuentren variados tipos de textos (historias, cuentos, leyendas, explicaciones, instrucciones, recetas, noticias, tiras cómicas, publicidad, etc.) que puedan utilizar sin mediación del maestro. A ellos pueden remitirse para resolver discusiones acerca de con cuál letra se escribe tal palabra, tomando como referente —por ejemplo— logotipos de productos reconocidos por el niño. Fijar sólo mensajes significativos que inviten a su lectura y, además, proporcionen información necesaria. Si estos materiales no se renuevan constantemente, los niños no volverán a prestar atención a esos sitios de lectura.
- Utilizar situaciones cotidianas, tales como la escritura de la fecha o la identificación de los trabajos, para reflexionar sobre la escritura de los nombres de los niños, de los días de la semana, de los meses del año, etc., a través de preguntas sobre la longitud de las palabras, la manera como comienzan o como terminan, las semejanzas, las diferencias, palabras que suenan igual o parecido, etc. (es importante identificar tanto la presencia como la ausencia de los elementos).

El nombre propio es una palabra que permite trabajar bastante con los niños, porque, además de representarlos, es una escritura que muchos niños conocen convencionalmente, aun antes de comprender el sistema alfabético. Esto permite que sirva como parámetro para la confrontación de hipótesis, de comparación y búsqueda de nuevas palabras, y que sea un referente para otras escrituras. Un tarjetero con los nombres de los niños permite remitirse a él cada vez que lo necesiten; puede también servir para registrar la asistencia diaria.

- Para facilitar la reflexión, se puede acompañar la pronunciación de las palabras con palmadas, golpes sobre el pupitre, sobre el piso con el pie, etc.
- Hacer dramatizaciones.
- Jugar con las palabras: inventarlas con cierto sonido inicial o final; inventar rimas con palabras determinadas, como los nombres de los niños del grupo, etc.

El docente debe orientar al niño para que se pregunte: "Yo escribí así, ¿cómo lo escribiste tú?"

- Propiciar en los grupos de trabajo la reflexión y el análisis de la lengua escrita. Para esto, cuando escriba delante de los niños y cuando los niños escriban delante del grupo, se sugiere:
 - preguntar de manera que el niño confronte su escritura con otras escrituras: "Yo escribí así, ¿cómo lo escribiste tú?";
 - confrontar la hipótesis del niño: "¿Dónde dice?", "¿Por qué dices que ahí dice eso?";
 - promover el intercambio de opiniones acerca de las diferentes escrituras realizadas por los niños, así como las auto-correcciones;
 - no dar respuestas prematuramente ni ratificar inmediatamente respuestas correctas de los niños.
- Inventar historias, continuarlas, cambiarles el final, introducir elementos extraños, combinar historias, cambiar los personajes, crear entrevistas con los personajes, sugerir encuentros entre personajes, etc. (cfr. Rodari, 1982). Jugar a predecir las acciones que podrían realizar los personajes; los efectos o consecuencias que las acciones de un personaje tendrán sobre el otro; la manera como se sentirán los personajes frente a situaciones de la historia; las intenciones que pueden motivar a un personaje a emprender una serie de acciones (MEN, 2010).
- Realizar juegos que involucren escritura. Por ejemplo: sopas de letras, el juego de la tienda (los niños hacen los avisos y escriben los precios), crucigramas, lecturas de palabras parciales (tapar la letra o la sílaba inicial y leer el resto, tapar la última letra y leer, señalar una vocal determinada y leerla), etc.
- Escribir delante de los niños: hacer un diario de campo; elaborar listas de elementos necesarios para una actividad próxima; fijar información funcional en carteleras; registrar el progreso de los niños; elaborar listas de grupos, invitaciones, citas; hacer informes; poner la fecha; elaborar horarios; registrar compromisos; escribir cuentos u obras de teatro; etc.
- Elaborar, por parte de los niños y a lo largo de todo el año, libros ilustrados de diferentes temáticas. Ejemplo: recuperación cultural (mitos, leyendas, costumbres, juegos, historias, chistes, adivinanzas, recetas de cocina y de medicina tradicional, entre otros; fichas temáticas, diccionarios; reescritura y recopilación de cuentos, coplas o poemas, leídos o escuchados).

En relación con el diseño curricular

La actual reglamentación educativa da a las instituciones un amplio margen de autonomía para diseñar sus planes de estudio. Pero,

en todos los casos, el papel de la lengua escrita en el sistema educativo seguirá siendo trascendental: la fuente del conocimiento, la interacción y la construcción de una identidad —colectiva e individual—. Los fines generales de la educación, los fines por niveles, los lineamientos curriculares generales y específicos, y los estándares de competencias señalan la competencia comunicativa como un aspecto transversal del currículo, no como asunto deleznable o cuya responsabilidad atañería solamente a un área.

Las evaluaciones de la calidad de la educación colombiana, así como las evaluaciones internacionales en las que el país se ha involucrado, cada vez más van tomando como objeto de evaluación la competencia comunicativa; particularmente, el desempeño en comprensión de lectura y en producción. Es decir, se impone la necesidad de trabajar con el lenguaje desde una perspectiva *funcional*, y no como una serie de contenidos gramaticales a transmitir. Y esta perspectiva puede empezar desde el preescolar.

Una experiencia del grupo con el maestro o con la familia, dentro o fuera de la escuela, un tema de una conversación o sugerido a partir de una pregunta o comentario, pueden volverse una propuesta para trabajar por proyectos, durante un período o todo el año lectivo. Para esto, el maestro canaliza el interés y alimenta la motivación de los niños a través de preguntas que se orienten a rescatar momentos importantes y emotivos, y que materialicen una comunicación real; para ello, tiene que gustarle lo que está haciendo o proponiendo. Un maestro receptivo, atento, sincero y observador detecta qué les gusta a los niños más pequeños, de qué hablan, qué les interesa. Una vez que el grupo esté interesado por algo, ha comenzado una aventura que no se sabe en qué va a parar, aunque se sabe que es un proceso que requiere tiempo, y se va concretando a través de la realización de pequeños propósitos.

Un proyecto abre el diálogo, la comunicación permanente entre los niños y entre el maestro y los niños. Esto permite que el maestro tamice los intereses de los niños para que el trabajo no se convierta en un dejar hacer, o en un juego desordenado en el que cada día da lugar a un nuevo tema de manera desarticulada. El trabajo por proyectos requiere sondear las opiniones acerca de cómo se pueden llevar a cabo las distintas actividades. A su vez, esto implica conversar sobre los materiales que se requieren y, luego, escribir listas; es decir, una oportunidad para escribir y leer espontáneamente. Luego va a aparecer la necesidad de hacer dibujos, pintar con diferentes

Se impone la necesidad de trabajar con el lenguaje desde una perspectiva funcional, y no como una serie de contenidos gramaticales a transmitir, desde preescolar para que los niños estén adecuadamente preparados para evaluaciones de calidad.

técnicas, buscar materiales, coser retazos de tela, cortar y clavar palos de madera, construir objetos y muñecos con diversos materiales, adornar, hacer cuentas de diversas cosas, enviar cartas, solicitar ayuda, aprender cosas nuevas, técnicas nuevas, conocer oficios de los padres, entre otros.

De esta manera, el proyecto permite integrar, por una parte, tanto la lectura y la escritura como temas propios de otras asignaturas en tanto objetos de conocimiento; y, por otra, permite integrar al alumno y al maestro en una dinámica de trabajo y comunicación permanente en la que construyen y orientan el proceso, cada uno desde sus posibilidades.

En relación con la evaluación

La propuesta que aquí se hace implica la reconsideración de las prácticas evaluativas; entre otras cosas porque si la evaluación no cambia es porque el resto puede que no haya realmente cambiado.

Una evaluación que apoya el desarrollo de las competencias comunicativas del niño es permanente (lo cual no quiere decir que sea explícita, que sea un momento que rompa la secuencia de actividades) y sirve para cualificar el proceso, en ningún caso, para la sanción o el cumplimiento de requisitos formales. En tal sentido, tiene en cuenta, de un lado, que el aprendizaje de la lengua escrita y de la lectura es un proceso y que, como tal, hay que evaluarlo no como un mero resultado; y, de otro lado, que aquello que valdría la pena mirar no es sencillamente del orden de lo observable, sino que tiene mucho de inferible. Así, no con el único fin de calificar e informar, el maestro evalúa observando en los niños no sólo los procesos constructivos sobre el sistema de escritura y la producción-interpretación de textos escritos, sino además:

**Una evaluación
que apoya
el desarrollo
de las
competencias
comunicativas
del niño
debe ser
permanente.**

- El interés por escribir e interpretar textos: cuando necesitan recordar alguna información; enviar mensajes a sus padres y amigos por diversos motivos; justificar ausencias.
- El interés por preguntar aspectos relativos al sistema de la lengua escrita o acerca del sentido de lo escrito.
- La recurrencia constante a la lectura: cuando comentan sobre temas leídos; realizan lecturas y las recomiendan a otros.
- La búsqueda de diferentes fuentes de información y el uso oportuno de recursos para solucionar problemas, responder preguntas y complementar sus producciones escritas.

También hay: a) *Auto-evaluación* en la revisión, como estrategia de composición escrita que influye sobre el conjunto del proceso; b) *Co-evaluación* cuando se enfrenta el texto producido a la opinión de los que están abocados a lograr el mismo propósito; c) *Inter-evaluación* cuando los estamentos discuten para construir y mantener un proyecto educativo en la institución.

Todas estas formas de evaluación se articulan para producir una mirada global sobre el proceso: la comunidad educativa integra la manera como cada cual va viendo su proceso, como ve el de los demás, como los demás ven el suyo y como todos ven el de todos. Esto no presupone acuerdos ni unanimidad. Más bien implica un compromiso de la institución, una transformación de las relaciones maestro-alumno, alumno-alumno, escuela-padres, agentes educativos-institución educativa.

Desde el preescolar, las prácticas evaluativas pueden favorecer en los niños su conciencia como agentes del desarrollo de sus procesos, su valoración de lo que hacen, lo que saben y lo que podrían hacer y saber sobre la lengua materna. La evaluación, entendida como comparación entre objetivos y resultados, queda aquí descartada, pues los objetivos son replanteados permanentemente y los resultados no están en consideración, sino el proceso (a no ser que entendamos por 'resultados' el diario acontecer y la participación de todos en él). La lectura en voz alta, la resolución de cuestionarios literales y el dictado no constituyen —para la presente propuesta— maneras de evaluar; podrían ser, tal vez, maneras de controlar, de cumplir ciertos requisitos y de ejercer un dominio sobre los estudiantes y los padres, pero tales perspectivas pueden ser un obstáculo para llevar a cabo la propuesta y, en consecuencia, están descartadas como propósito.

Al niño debe
ofrecerse
de material
simbólico,
que le permita
descubrirse y
descubrir las
regularidades
de la
construcción de
la escritura y la
lectura.

1.2. Materiales educativos para lenguaje

Grado Transición

El grado de transición se orienta por el documento sobre lectura y escritura, que se aplica desde ese grado hasta el grado tercero mencionado antes (*La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura. Desde el preescolar hasta tercer grado de educación básica primaria*) y por los parámetros expuestos en el *Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición* (MEN, 2010). Además, el trabajo con infancia para Colombia viene definido por la Ley 1098 de noviembre de 2006, por la cual se expide el código de infancia y adolescencia. Esta ley se asume desde una postura de derechos en la cual se considera necesario que: *Prevalezca el reconocimiento a la igualdad y dignidad humana, sin discriminación alguna* (Artículo 1).

Ahora bien, desde el trabajo con el lenguaje se hace necesario entender que el trabajo con niños en primera infancia no significa un ejercicio de decodificación, sino más bien un trabajo de ofrecimiento de material simbólico, que permita al niño descubrirse y descubrir las regularidades de la construcción de la escritura y la lectura. Esto apunta a la necesidad de constituir un capital simbólico, en tanto acumulado de recursos que le vinculen a la actividad lectora como un ejercicio conocido, cotidiano y cercano. Así las cosas, se puede favorecer este capital simbólico con elementos como:

Lectura de textos

La lectura cotidiana de literatura: ejercicio que, si bien puede hacerse de manera individual, en el trabajo con pequeños se procuraría el disfrute de la lectura en compañía. En el caso de la escuela, es un encuentro del docente con los niños y el libro. Esto favorece:

- El contacto afectivo con la lectura: la familiaridad con los libros en la cotidianidad hace ver la lectura como parte constitutiva de la vida de una persona, lo que podría significar, para algunos, tener una relación cercana con este ejercicio y, posiblemente, sin traumatismos posteriores en su vida como lector.
- El encuentro con lo expresivo: la personificación de los protagonistas del cuento por parte del lector muestra al niño que una lectura puede tener vida.
- reconocer que hablar y escribir es diferente: el niño se encuentra ante la lectura que significa un ejercicio diferente al de hablar, re-

quiere de una estructura cronológica y de un discurso coherente, entre otros.

- La direccionalidad: la niña y el niño van adquiriendo una lógica importante en el ejercicio de la lectura y la escritura y es que este trabajo tiene unas direcciones específicas: de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo (en el caso de nuestra lengua escrita).

Encuentro con la diversidad: la misma ley de infancia señala que es necesario el reconocimiento de la igualdad sin discriminación, comprender que hay particularidades en razón de muchas condiciones (culturales, de sexo, de raza...), por tanto, esta postura se puede favorecer desde las lecturas de materiales como:

Material	Título	Autor	EDITORIAL
Libro	Stelaluna	Janell Cannon	Juventud Barcelona
Libro	Choco encuentra una mamá	Keiko Kasza	Norma. Colección Buenas Noches
Libro	El tigre y el ratón	Keiko Kasza	Norma. Colección Buenas Noches
Libro	No te rías, Pepe	Keiko Kasza	Norma. Colección Buenas Noches

Encuentro con experiencias similares: temores, ideas y formas de pensar a veces, son compartidos, y proponer lecturas que ayuden al niño a expresar sus ideas, a narrar, favorece un encuentro con el lenguaje expresivo. Algunas lecturas que facilitan este ejercicio son:

Material	Título	Autor	EDITORIAL
Libro	Olivia... y el juguete desaparecido	Ian Falconer	Fondo de Cultura Económica
Libro	Franklin va a la escuela	Paulette Bourgeois Brenda Clark	Norma
Libro	La manta de Franklin	Paulette Bourgeois Brenda Clark	Norma

Encuentro con relaciones sociales: el encuentro con otros requiere de múltiples aprendizajes y negociaciones. Algunas lecturas pueden favorecer este ejercicio:

Material	Título	Autor	EDITORIAL
Libro	El tigre y el ratón	Keiko Kasza	Norma. Colección Buenas Noches
Libro	Willy y Hugo	Antony Browne	Fondo de Cultura Económica
Libro	Willy el tímido	Antony Browne	Fondo de Cultura Económica

Encuentro con la naturaleza: el respeto de la naturaleza pasa por conocerla, por vincularse con ella de manera consciente.

Material	Título	Autor	EDITORIAL
Libro	Franklin siembra un árbol	Paulette Bourgeois Brenda Clark	Norma
Libro	Colección Animalitos fantásticos: Rinoceronte, Koala, Rana, Lechuza (cuentos en pasta dura)	No aparece	Libsa
Libros	Mira quién dice Mira quién está aquí Mira quién es mi mamá Mira quién va a nacer	Charles Reasoner	Norma

Juegos de mesa

Dominó de figuras: implica un ejercicio de asociación absolutamente necesario para el trabajo de lectura y escritura.

Material: puede ser de caucho espuma o plástico

Observación:

- Sin letras, solo figuras
- No figuras estereotipadas (tipo Disney)

Ejemplo de este material:

Material	Título	Autor	EDITORIAL
Juego de mesa	Dominó didáctico	avantplastsa@gmail.com	Avant ref: SV079

Loterías: favorecen la asociación de formas y colores, lo que implica la diferenciación de las mismas.

Material: madera o cartón grueso

El ejercicio de asociación es absolutamente necesario para el trabajo de lectura y escritura.

Observaciones:

- Sin letras, solo figuras
- No figuras estereotipadas (tipo Disney)

Rompecabezas: implica la ubicación de figuras en un fondo; favorece, entonces, el reconocimiento posterior de los límites entre las palabras.

Material: madera, cartón grueso, caucho espuma o plástico

Observaciones:

- Figuras adaptadas a los contextos del campo
- Sin letras, solo figuras
- No figuras estereotipadas (tipo Disney)

Juegos de clasificación: separar y ubicar en unos espacios específicos familiariza al niño con la pertenencia a algo, a una estructura, importante para la organización de textos en la escritura.

Ejemplo de este material:

Material	Título	EDITORIAL
Juego de clasificación	Dónde viven	Ronda, Edutoys

Títeres varios: la creación que puede favorecer el docente con los títeres es muy amplia. Los ejercicios de narración, construcción de historias, establecimiento de diálogos improvisados, etc., son indispensables; con ellos se puede generar un trabajo de simbolización.

Material: Títeres de dedo, títeres de mano, marionetas, etc.

Observaciones:

- Los títeres deben ser de diferentes personajes: abuelos, tíos, padres, niños y también de animales y objetos.

Grado Primero

Usando las fichas de Lenguaje para Primer Grado

Escuela Nueva propone para Grado 1° un conjunto de relatos que se desarrollan en fichas didácticas. Cada una de las historias relatadas es un ambiente significativo, a partir de las cuales los estudiantes podrán desarrollar sus procesos lectores y escriturales. En esta sección veremos algunas características de la preparación y trabajo con las fichas.

El primer día de escuela del niño no es su primer día de aprendizaje. Es más, ya ha aprendido tanto que es capaz de establecer teorías sobre el mundo, sobre las acciones que realiza y sobre los signos con que interactúa. Como cada estudiante ha tenido diferentes experiencias con el Lenguaje, durante las primeras semanas es necesario establecer cuáles son las características del acercamiento al código escrito de la lengua por parte de los estudiantes. Así, se establecen tres niveles de aproximación con diferentes preguntas para cada uno. (Igualmente, en el texto anterior profundizan sobre algunas de estas características).

Primer nivel de caracterización

- *¿Qué hipótesis elaboran los niños y las niñas acerca de las imágenes que se les presentan?*
- *¿Cuáles imágenes reconoce el niño y la niña y cuáles no?*
- *¿Cómo explica el niño y la niña lo que reconoce y lo que no reconoce en las imágenes?*
- *¿Cuáles objetos reconoce en la figura y cuáles no? ¿Por qué?*
- *¿Cuáles situaciones le parecen conocidas y cuáles no?*
- *¿Con cuáles aspectos de su cotidianidad relaciona el niño y la niña las imágenes sugeridas?*

Las anteriores preguntas buscan detectar si el estudiante distingue ilustraciones, dibujos de las imágenes que representan letras o números. Es importante para esta actividad contar con varias ilustraciones que conjuguen imágenes, letras y números o con un libro álbum, donde predominan las ilustraciones. Dele la oportunidad a los estudiantes de preguntarse por las imágenes, pregunte qué ven, de qué puede tratar la imagen o cómo creen que continuará o se tratará la historia del libro. Para algunos estudiantes será una de las primeras oportunidades para entrar en contacto con libros de esta naturaleza; entonces, es importante demostrar la importancia del mismo, el cuidado con que el docente lo trata, cómo empieza desde la portada leyendo la información que contiene, cómo se detiene en las ilustraciones. La lectura es una construcción social que se valida constantemente a través de su práctica colectiva o individual.

A medida que los estudiantes participan, cuando el docente hace las preguntas, describir el nivel de adquisición del código escrito de los estudiantes permite hacer un seguimiento del proceso individual y establecer los logros alcanzados por los estudiantes. Las hipótesis sobre la escritura pueden demostrar que el estudiante distingue entre letras e imágenes; sin embargo, es posible que no distinga las letras o su significado. Algunas preguntas indagan por la relación de las imágenes con sus experiencias cotidianas, permitiendo conocer el acercamiento que han tenido los niños con cuentos, libros ilustrados o con la lengua escrita en general.

Segundo nivel de caracterización

A. Icónico / no icónico

- *¿El niño y la niña establecen diferencias entre la imagen y el texto escrito?*

B. Construcción de formas de diferenciación

- *¿Cuál es la característica de las grafías que el niño y la niña elaboran?*

- ¿Qué tipo de agrupaciones encuentran en las grafías que realizan los niños y las niñas?

C. Fonetización de la escritura

- ¿El niño o la niña perciben que la palabra escrita tiene partes diferentes entre sí?
- ¿El niño o la niña perciben que la palabra escrita se puede dividir por los sonidos?
- ¿Los niños y las niñas establecen correspondencia entre la duración de la emisión y la palabra escrita?
- ¿Los niños y las niñas establecen correspondencia entre la parte oral y la parte escrita?
- ¿Los niños y las niñas establecen correspondencia entre la emisión del sonido y la grafía?

Las preguntas de este segundo nivel buscan establecer las relaciones que hace el estudiante ante el código escrito. Como partiendo de la diferencia entre dibujo y letra, llega a darle un sonido a las letras presentadas. Algunos estudiantes ya identificarán algunas grafías. Incluso identificarán palabras completas, como su nombre, pero no necesariamente relacionan las palabras con las letras que la componen. Otros encontrarán que aparecen las vocales, en diferentes palabras, sabrán identificarlas e incluso pronunciarlas. Como texto de trabajo se pueden utilizar, además de los libros álbum, avisos publicitarios, caricaturas o tiras cómicas. Se recomienda que el docente esté atento a los estudiantes que reconozcan sílabas, que puedan expresar que las palabras se dividen en fragmentos. Aquí el estudiante tendrá varias hipótesis sobre la cantidad de letras que pueden conformar una palabra o sílaba. Mientras el estudiante empieza a distinguir las características de las palabras, él interactuará con diversas palabras, oraciones y mensajes en general donde pondrá a prueba las hipótesis que construya sobre el código escrito. Entonces, es importante preguntarle constantemente sobre las características de las palabras, de las sílabas que va conociendo —por eso a este nivel también se le conoce como “hipótesis silábica”—, siempre a partir de textos que circulen en el entorno cotidiano de los estudiantes.

Tercer nivel de caracterización

- Si lo hacen, ¿de qué manera el niño o la niña organizan un texto escrito?
- Si lo hacen, ¿qué tipos de textos escriben (cartas, listados, anuncios, grafitis, noticias, caricaturas)?
- Cuando el niño o la niña escribe usted observa que:
- Borra reiteradamente.

Las preguntas de este segundo nivel buscan establecer las relaciones que hace el estudiante ante el código escrito.

- Corrige lo que escribe.
- Hace dibujos en la hoja en la que escribe.
- Se interesa por lo que sus compañeros y compañeras escriben.
- Se le pide que escriba y decide dibujar.
- Prefiere aislarse del grupo cuando de escribir se trata.
- Elije contar historias antes que escribir.

Este tercer nivel nos indicará las características de la escritura del estudiante. Los rasgos propuestos permitirán identificar prácticas, cómo reconoce los elementos de la lengua escrita. Es necesario solicitar la escritura del texto a todos los estudiantes, no sólo a “los que escriben”, así podrá identificar las actitudes de los estudiantes a la hora de escribir. Algunos plasmarán líneas, garabatos, dibujos que se asemejan a letras, también algunas grafías o letras. El proceso que se inicia con la caracterización continuará durante todo el grado primero.

La producción y circulación de textos cotidianos en el aula, que son producidos por los mismos estudiantes o propuestos por el docente, permitirán indagar por las características de la lengua, el seguimiento del dibujo de las grafías y el uso de vocabulario que es utilizado en los mismos textos. Al proponer las fichas como material didáctico para Grado 1° se busca mostrar algunos contextos que pueden ser significativos para los estudiantes, que permitan la producción textual y la reflexión sobre esta experiencia.

Descripción de las fichas

El conjunto de fichas consiste en cinco ambientes diferentes para los procesos lectores y escriturales de los estudiantes. Cada una toma unas de las regiones colombianas, indicando una situación cotidiana de niños de la región. Las imágenes van acompañadas de algunos textos que contienen parte de una narración, que permiten seguir una pequeña historia.

El estudiante podrá proponer algunas hipótesis sobre el contenido de la ficha, sobre las acciones representadas en las ilustraciones y sobre lo que expresa el texto. Las fichas serán un pretexto para la búsqueda de nuevos textos, proponer interrogantes sobre las situaciones, los personajes y las regiones.

Por ejemplo, “Salgo de mi casa” representa algunas características de la Región del Amazonas. Son siete fichas las que permiten inda-

Es necesario solicitar la escritura del texto a todos los estudiantes, no sólo a “los que escriben”.



gar por la historia de Miguel, personaje que realizará un viaje a Bogotá.

La primera ficha indica algunos elementos que podrán ser trabajados en clase, como el origen indígena del protagonista; es importante indagar por la ascendencia de los estudiantes, de sus padres, sus abuelos; la información se puede graficar en esquemas o árboles genealógicos, haciendo énfasis en las relaciones de parentesco y cómo cada familia es singular en su conformación. Otro elemento, que puede ser usado como contexto para la producción textual y a la vez para la lectura, es la presencia de un animal llamado “boruga”, que acompaña otra de las características de la región. Aquí aparece relacionado con la alimentación, pero puede también relacionarse con los animales domésticos o con los animales conocidos por los estudiantes. Al mostrar imágenes de animales se debe relacionar con el nombre de los mismos, que pueden ser expuestos en las paredes del aula con algunas de sus características, dándole prioridad a aquellos que hacen parte del contexto de los estudiantes. Entre otros aspectos que se pueden tener en cuenta está la casa donde vive el personaje de “Salgo de mi casa”, que es llamada maloca. El lugar donde se vive y los objetos presentes en la casa del estudiante son elementos que, comparados con las condiciones del personaje, permiten reconocer otros espacios de vivienda, materiales de construcción, distribución del espacio; diferencias culturales y hábitos cotidianos de otros contextos.

Otro elemento que puede ser usado como contexto para la producción textual, y a la vez para la lectura, es la presencia de un animal llamado “boruga”.



En la segunda y tercera ficha se describe el inicio del viaje del personaje, quien debe tomar diferentes medios de transporte (una canoa, un avión) para llegar a Bogotá. Los lugares que debe atravesar para llegar hasta su destino hacen parte de la pluralidad de los contextos propuestos. El desarrollo de las narraciones que se proponen para cada conjunto de fichas se puede combinar con otros relatos sobre viajes, que indiquen otros paisajes, buscando que los estudiantes expresen por escrito u oralmente sus opiniones sobre los textos propuestos.

Las narraciones de viajes por diferentes contextos favorecen que los estudiantes expresen por escrito u oralmente sus opiniones sobre los textos propuestos.

El resto de fichas muestra características similares a las ya vistas. Sin embargo, algunas introducen elementos diferentes a los vistos anteriormente como la lectura y uso del reloj, el reconocimiento de gentilicios, de ciudades del país, del calendario (meses y días). También aparecen algunas tipologías textuales como las cartas, anuncios informativos, relatos míticos, leyendas, rimas, entre otras, que acercarán al estudiante a situaciones comunicativas diferentes a las que hacen parte de su entorno. Así, las fichas permiten establecer relaciones entre las diferentes regiones, encontrar similitudes entre ellas y la región donde vive el estudiante, el cual posiblemente se vea reflejado en alguno o varios de los relatos propuestos.

Uno de los rasgos de los relatos propuestos en las fichas es que algunas de las historias se relacionan a partir de los lugares. Aparecen las ciudades, las rutas, los mapas y otros elementos que permitirá



identificar gráficamente el recorrido de los personajes. Los elementos gráficos que aparecen en las fichas son una propuesta, pero los estudiantes y docentes pueden proponer alternativas para el diseño de los recorridos. Las fichas se constituyen en contextos para la producción textual, que buscan motivar al estudiante para que nombre, describa, construya y diseñe a partir de la experiencia con historias sobre otros niños del país y con condiciones de vida similares a las suyas.

Tabla de alcance y secuencia

Una de las mejores alternativas para alcanzar una visión general del área de Lenguaje en Escuela Nueva es presentada en el siguiente esquema. En él es posible ubicar subprocesos y contenidos que conforman cada uno de los relatos de las fichas. La información presentada permitirá una visión panorámica del grado Primero, incluyendo los sub-procesos de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje que pretenden desarrollar las fichas. Es importante insistir en que el desarrollo de cada subproceso no se alcanza a través de una actividad o ficha, incluso un grado, sino que cada uno de estos momentos permite estar más cerca de alcanzarlo. Otra consecuencia de esta característica es la repetición de los subprocesos durante todo el grado o conjunto de grados expresados en los Estándares (por ejemplo, primero a tercero). Una de las lecturas propuestas es el seguimiento de una actividad y cómo se complejiza durante toda Escuela Nueva, a la par que se pueden leer los subprocesos de los Estándares que la respaldan.

El docente debe motivar al estudiante para que nombre, describa, construya y diseñe a partir de la experiencia con historias sobre otros niños del país y con condiciones de vida similares a las suyas.

Fichas de lenguaje de Grado Primero

Fichas	Subprocesos
Salgo de mi casa...	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizo, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas. • Expreso en forma clara mis ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa. • Describo personas, objetos, lugares, etc., en forma detallada. • Describo eventos de manera secuencial. • Enuncio y defiendo mis ideas en función de la situación comunicativa. • Elaboro un plan para organizar mis ideas. • Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc. • Identifico la silueta o el formato de los textos que leo.
Un viaje por el agua...	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos. • Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto. • Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario.
El mundo era tan reciente...	<ul style="list-style-type: none"> • Comparo textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones. • Identifico maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones.
Por las sabanas del Arauca	<ul style="list-style-type: none"> • Recreo relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas. • Identifico los diversos medios de comunicación masiva con los que interactúo.
Currulao para Bogotá	<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco la temática de caricaturas, tiras cómicas, historietas, anuncios publicitarios y otros medios de expresión gráfica. • Ordeno y completo la secuencia de viñetas que conforman una historieta. • Relaciono gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas. • Establezco semejanzas y diferencias entre quien produce el texto y quien lo interpreta. • Identifico en situaciones comunicativas reales los roles de quien produce y de quien interpreta un texto.

Referencias bibliográficas

- Arboleda, Rubén et. al. (1992). *Sobre lecturas y escrituras*. Bogotá: Dimensión educativa.
- Bachelard, Gaston. (1976). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Baena, Luis Angel. (1989). Lingüística y significación. En: *Lenguaje*, No. 17. Cali.
- Bandet, Jeanne. (1982). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Fontanella.
- Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En: *Infancia y aprendizaje*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bernstein, Basil. (1983). La educación no puede suplir las fallas de la sociedad. En: *Lenguaje y sociedad*. Cali: Univalle.
- Bettelheim, Bruno & Zelan, Karen. (1983). *Aprender a leer*. Barcelona: Grijalbo.
- Billaut, J. et. al. (1981). *El niño descubre su lengua materna: juegos para la enseñanza del lenguaje*. Madrid: Cincel-Kapelus.
- Bodnar, Yolanda. (1992). La Constitución y la etnoeducación, ¿una paradoja?. En: *Educación y cultura*, No. 27. Bogotá.
- Bottero, Jean et. al. (1995). *Cultura, pensamiento escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, Jerome. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bustamante, Guillermo. (1993). Notas sobre lectura y escritura. En: *La palabra*, No. 2. Tunja: UPTC, Diciembre.
- Bustamante, Guillermo & Jurado, Fabio. (Comp.). (1997). *Entre la lectura y la escritura*. Bogotá: Magisterio.
- Camps, Anna et. al. (1990). *La enseñanza de la ortografía*. Colección El lápiz. Barcelona: Graó.
- Cassany, Daniel. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Catach, Nina. (1996). *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Cerlalc. (1983). *Los escolares y la lectura. El comportamiento lector de los niños en la escuela primaria en Colombia*. Bogotá: Kapelus.
- Charria, María Elvira et. al. (1989). *La escuela y la formación de lectores autónomos* (siete fascículos). Bogotá: CIID - MEN - Procultura.
- Coll, César. (Comp.). (1983). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. México: Siglo XXI.
- Condemarin, Mabel. (1989). *Lectura temprana*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

- Cortes, Marina & Bollini, Rosana. (1994). *Leer para escribir*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Cuervo, Clemencia & Florez, Rita. (1992). La escritura como proceso. En: *Educación y cultura*, No. 28. Noviembre.
- De Braslavsky, Berta. (1961). *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Kapelusz.
- De Braslavsky, Berta. (1983). *La lectura en la escuela*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Etiemble, René. (1974). *La escritura*. Barcelona: Labor.
- Fecode-CEID. (1987). Memorias. Congreso pedagógico nacional. En: *Educación y Cultura* (separata especial) (octubre). Bogotá: Fecode-CEID.
- Fecode-CEID-Fundalectura. (1991). Memorias. *Encuentro nacional sobre experiencias alternativas en alfabetización inicial*. Bogotá: Fecode-CEID.
- Ferreiro, Emilia. (1988). El proyecto principal de educación y la alfabetización de niños: un análisis cualitativo. Consulta técnica regional preparatoria del año internacional de la alfabetización (marzo 21 a 23). Cuba.
- Ferreiro, Emilia. (1991). *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural*. México: DIE-CINVESTAV (IPN).
- Ferreiro, Emilia. (1981). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. En: *Lectura y vida*, No. 1. Buenos Aires: IRA.
- Ferreiro, Emilia. (1988). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro editor de América Latina.
- Ferreiro, Emilia & Gómez, Margarita. (Comp.). (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, Emilia & Teberosky, Ana. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, Emilia et. al. (1982). *Análisis de perturbaciones en el aprendizaje de la lecto-escritura* (cinco fascículos). México: SEP - OEA.
- Ferreiro, Emilia et. al. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.
- Fundalectura. (1993). *Lectura, democracia, desarrollo. Memorias del 1er. Congreso Nacional de lectura*. Bogotá: Fundalectura.
- Fundalectura. (1997). *Lectura y nuevas tecnologías. Memorias del 3er. Congreso Nacional de lectura*. Bogotá: Fundalectura.
- Garton, Alison & Pratt, Chris. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- Gómez, Margarita. (1985). *La adquisición del lenguaje*. México: SEP.
- Gómez, Margarita et. al. (1987). *Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura*. México: SEP.

- Goodman, Kenneth. (1995). *El lenguaje integral*. Buenos Aires: Aique.
- Goodman, Yetta. (Comp.). (1991). *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique.
- Goody, Jack. (1996). *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona: Gedisa.
- Grupo Francés de Educación Nueva. (1978). *El poder de leer*. Barcelona: Gedisa.
- ICBF - MEN - CERIALC. (1992). *Proyecto para el desarrollo y el fomento de la lectura y escritura*. Bogotá: ICBF, MEN.
- Infante, M. Isabel. (1991). La alfabetización de los niños y la superación del fracaso escolar. En: *Cuadernos de educación*, No. 206, Agosto. Santiago de Chile.
- Jaramillo, Adriana & Negret, Juan Carlos. (1991). *La construcción de la lengua escrita en el grado cero. Documento complementario a los marcos generales*. Bogotá: MEN.
- Jolibert, Jossette et. al. (1991). *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: Hachette.
- Jolibert, Jossette et. al. (1991). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Hachette.
- Jurado, Fabio & Bustamante, Guillermo. (Comp.) (1995). *Los procesos de la lectura*. Bogotá: Magisterio.
- Jurado, Fabio & Bustamante, Guillermo. (Comp.) (1996). *Los procesos de la escritura*. Bogotá: Magisterio.
- Kaufman, Ana María. (1989). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Buenos Aires: Aique.
- Kaufman, Ana María. (1988). *La lecto-escritura y la escuela*. Buenos Aires: Santillana.
- Lerner, Delia. (1983). Aprendizaje de la lengua escrita en el aula: problemas perspectivas. Ponencia en el Cuarto Congreso Nacional de Lecto-escritura. Medellín.
- Lerner, Delia. (1992). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela: reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista*. Buenos Aires: Aique-didáctica.
- Mariño, Germán. (1989). *Escritos sobre escritura*. Bogotá: Dimensión educativa.
- MEN - UNESCO - OREALC. (1988). *Seminario nacional de lecto-escritura como factor de éxito o fracaso escolar*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (1993). *Avances de Saber* (Nº 1, 2 y 3). Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (1991). "Desarrollo de procesos de pensamiento". En: *Pedagogía y currículo*. Nº. 5. Bogotá: MEN OEA.

- Ministerio de Educación Nacional. (1994a). *Lineamientos generales de procesos curriculares*. Documento 1. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994b). *Por una diversidad de textos en el aula de clase*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Aprender y Jugar, Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición*. Bogotá: MEN.
- Mockus, Antanas et. al. (1987). Un criterio de calidad. Ponencia para el Congreso Pedagógico Nacional (Agosto 20). Bogotá: Fecode.
- Mockus, Antanas et. al. (1987). Lenguaje, voluntad de saber y calidad de la educación (Junio). En *Educación y cultura* N°. 12. Bogotá: Fecode.
- Mockus, Antanas et. al. (1994). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Navarro, Javier. (1979). Lectura y literatura. En: *Poligramas* N°. 5. Cali: Univalle.
- Not, Louis. (1987). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Olson, David & Torrance, Nancy. (Comp.). (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Ortiz, Carmen Rosa et. al. (1986). La lengua materna en la escuela y la reforma curricular. En: *Educación y cultura*, N°. 9. Bogotá: Fecode-CEID.
- Piaget, Jean. (1972). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Piaget, Jean. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid: Siglo XXI.
- Poca, Anna. (1989). *La escritura*. Valencia: Pre-textos.
- Proust, Marcel. (1991). *Sobre la lectura*. Barcelona: Montesinos.
- Rincón, Gloria. (1987). Las interacciones lecto-escritas con función comunicativa y el proceso de construcción de este objeto de conocimiento en un contexto escolar. Tesis de grado. Cali: Univalle.
- Rincón, Gloria. (1991). Estrategias de enseñanza y producción de materiales. En: *Educación*, N°. 11. Cali: Universidad de San Buenaventura.
- Rincón, Gloria et. al. (1985). Los programas de lecto-escritura y la reforma curricular. En: *Educación y cultura*, N°. 4. Bogotá: Fecode-CEID.
- Rodari, Gianni. (1982). *Gramática de la fantasía*. Tunja, Colombia: Imprimeix.
- Rodríguez, Emma & Lager, Elisabeth. (Comp.). (1997). *La lectura*. Cali: Univalle.
- Sampson, Geoffrey. (1997). *Sistemas de escritura*. Barcelona: Gedisa.

- Secab. (1991). *Dificultades de aprendizaje en la lecto-escritura e implicaciones de una nueva concepción pedagógica* (cuatro fascículos). Bogotá: Secab.
- Smith, Frank. (1975). *La comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- Teberosky, Ana. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori.
- Teberosky, Ana. (1992). *Escribir ¿para qué?*. Ponencia en el Primer Congreso de Acción Educativa (Junio). Bello Horizonte, Brasil: Antropos.
- Tolchinsky, Liliana. (1992). *Escribir ¿cómo?*. Ponencia en el Primer Congreso de Acción Educativa (Junio). Bello Horizonte, Brasil: Antropos.
- Tolchinsky, Liliana. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropolos.
- Van Dijk, Teun. (1980). *Estructura y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zuleta, Estanislao. (1985). *Sobre la lectura*. En: *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva y otros ensayos*. Bogotá: Procultura.